

„Eine Schwarze is‘ kei‘ Königin“ – Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht

1. Einführung

Der Begriff Bildung stellt für den Sachunterricht sowohl auf der theoretischen und historisch-systematischen Ebene als auch auf der empirischen einen wichtigen Bezugspunkt dar. Bildung wird hier „als Referenzrahmen der Didaktik des Sachunterrichts“ und die „Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin“ (Kahlert/Fölling-Albers/Götz/Hartinger/Miller/Wittkowske 2015, S. 13f.) angesehen, Bildung und Bildungstheorie(n) sind relevante Bezugspunkte der Planung, Analyse und Erforschung des Sachunterrichts. Felder und Themen des Sachunterrichts und seiner Didaktik beziehen sich wie jene der korrespondierenden Grundschulpädagogik und -didaktik dabei explizit oder implizit auf den Bildungsbegriff, wobei dieser als ein schillernder und diskursiver (vgl. Pech/Rauterberg 2008) sowie uneindeutiger gesehen werden kann, der im Hinblick auf seine Kontextualisierung und Begründung jeweils erst zu bestimmen ist. Noch komplexer wird es, wenn nach der Forschung zur Bildung im Sachunterricht gefragt wird, denn hier braucht es zunächst eine Bestimmung dessen, auf welche theoretischen Bildungsvorstellungen referiert wird und *welche* Bildung Bezugspunkt wird in einer empirischen Bildungsforschung, die sich auf die „Bildungspraxis“ und ihre konkrete Erforschung bezieht (vgl. Heid 2004).

Bildungsforschung zum Sachunterricht kann hier einerseits in einem engen Verständnis als empirisch-quantitative Bildungsforschung bzw. als evidenzbasierte Bildungsforschung verstanden werden, hier vor allem auch als Wirkungsforschung und als psychologisch-orientierte Lehr-Lern-Forschung, die sich an einem kompetenzorientierten Bildungsverständnis (vgl. z.B. Reinders/Ditton/Gräsel/Gniewosz 2011) orientiert, andererseits in einem weiten Verständnis als ein Oberbegriff für eine quantitative und qualitative Forschung, die sich auf Bildung respektive Bildungsthemen bezieht, die ihren Bezug in der Grundschule bzw. in der Frage danach finden, was Bildung in der Grundschule, im Grundschul(sach)unterricht und (jeweils) für die Grundschulkinder bedeutet. Neuere Ansätze qualitativer Bildungsforschung beziehen sich hierbei in ihrer Referenz auf subjektorientierte Bildung(sprozesse) zudem auch auf machttheoretische und anerkennungstheoretische sowie praxistheoretische Zugänge, die in der interpretativen und rekonstruktiven Schul- und (Sach)Unterrichtsforschung zunehmend Eingang finden.

Ein einheitlicher Bildungsbegriff oder gar eine einheitliche Bildungstheorie sind damit nicht vorhanden, vielmehr liegen ganz unterschiedliche bildungstheoretische Ansätze, Theorien und Forschungszugänge zur Bildung in der Grundschule und dem Sachunterricht vor, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, um dann anhand einer Falldarstellung aus dem Bereich der qualitativen Bildungsforschung zum Sachunterricht nach Schlussfolgerungen und Potenzialen für die Sachunterrichtsforschung zu fragen.

2. Zur Trias Bildung, Bildungstheorie und Bildungsforschung

2.1 (Grundlegende) Bildung in der Grundschule und im Sachunterricht

Der Sachunterricht wird historisch wie aktuell im Hinblick auf seine Aufgaben und Ziele auf die Idee einer grundlegenden Bildung in der Grundschule bezogen (vgl. z.B. Köhnlein 2014, KMK Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 1970/2015). Die grundlegende Bildung in der Grundschule ist hierbei seit der Gründung der Grundschule 1920 ein wichtiger grundschulpädagogischer Topos, wenngleich er zu keiner Zeit eindeutig und unstrittig charakterisiert wurde (vgl. z.B. Deckert-Peaceman/Seifert 2013). Mehrdeutig bleibt von Anfang an die Bestimmung dessen, was mit grundlegender Bildung eigentlich gemeint ist. So liegt zum einen die Aufgabe der Grundschule in der formulierten „Grundlegung der Bildung“ darin, eine angemessene Grundbildung für „alle Kinder“, wobei Kinder mit Behinderung bei der damaligen Reichschulschulkonferenz explizit nicht gemeint waren, v.a. durch die Vermittlung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen zu gewährleisten, und zum anderen darin, durch den Grundschulunterricht die notwendigen Voraussetzungen für die Übergänge der Grundschule zu den unterschiedlichen Schultypen des Sekundarbereichs zu schaffen und damit Allokations- und Selektionsprozesse begründet zu ermöglichen. In der Grundschulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin wird zwar partiell auf die Verschiedenheit des Bildungsbegriffes und eine Unterscheidung der ähnlichen, aber doch unterschiedlichen, Formulierungen – Grundlegende Bildung, (Gemeinsame) Grundbildung, Allgemeinbildung,

Zitationsvorschlag: Seifert, Anja: „Eine Schwarze is‘ kei‘ Königin“ – Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 24, Oktober 2018 (11 Seiten)

Geistesbildung, Gleiche Bildung für alle oder Mindestbildung – hingewiesen (z.B. Einsiedler 2014), mehrheitlich findet aber eine solche Differenzierung oder analytische Betrachtung dessen, welche Bildung (wie) in der Grundschule grundgelegt werden soll und wie Bildung hier kontextualisiert wird, bei der Setzung der „Grundlegenden Bildung“ in der Grundschule (z.B. Kucharz/Irion/Reinhoffer 2011) nicht statt. Der Terminus Grundbildung, der zudem in (in)direkter Weise an die Idee der Allgemeinbildung und Universalbildung anknüpft, die bereits im 18. und 19. Jahrhundert in Folge der Aufklärung entstand, bleibt in der einschlägigen Fachliteratur damit bislang weiter eher unbestimmt und ein Desiderat (vgl. Deckert-Peaceman/Seifert 2013, Tenorth 2004; 2005).

Der Sachunterricht und die Sachunterrichtsdidaktik beziehen sich maßgeblich auf den der Grundschulpädagogik inhärenten Terminus der grundlegenden Bildung. So sind etwa nach Walter Köhnlein (2014) „Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts (...) generell bestimmt durch seinen Beitrag zur grundlegenden Bildung“ (Köhnlein 2014, S. 512). Die grundlegende Bildung soll dazu beitragen, dass sich die Grundschüler/innen ihre soziale, natürliche und technische Welt erschließen (vgl. ebd.). Der Sachunterricht wird in dieser Hinsicht als ein Unterricht charakterisiert, der „Bildung durch die klärende Auseinandersetzung mit Sachen“ (Köhnlein 2014, S. 513), worunter Dinge, Vorgänge, Ereignisse, Aufgaben, Fragen, Anliegen etc. (vgl. ebd.) verstanden werden können, ermöglicht und damit einen wichtigen Beitrag zur grundlegenden Bildung als eine Bildung, die grundsätzlich alle Kinder (unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen Herkunft u.a. Heterogenitätsdimensionen) adressiert, leistet. Bildung durch die Auseinandersetzung mit den Sachen des Sachunterrichts dient in dieser bildungstheoretischen Argumentationsfigur der Wahrnehmung und Deutung der eigenen (Lebens-)Welt. Der Lebensweltbezug nimmt hier als eine leitende didaktische Orientierungsgröße des Sachunterrichts einen wichtigen Stellenwert ein, „(s)ein übergreifendes Ziel ist es, die Kinder zu einem beginnenden Verstehen ihrer Lebenswelt zu führen sowie tragfähige Grundlagen zu schaffen für eine verantwortliche Teilnahme an der Kultur.“ (ebd. S. 513) Deutlich wird in der sachunterrichtsdidaktischen Positionierung an anderer Stelle zum Primat der Lebensweltorientierung aber auch darauf hingewiesen, dass allein „aus den Lebenswelten von Kindern heraus (...) eine Argumentation zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit bildungsrelevanten Problem- und Fragestellungen kaum gelingen“ (Pech 2009, S. 6) kann.

Im Sachunterricht als Wissenschaftsdisziplin finden sich auf der Theorieebene seit Jahrzehnten neben der allgemeinen Bezugnahme auf die Idee der grundlegenden Bildung, weitere bildungstheoretische Begründungsfigurationen, die sich an der Kulturphilosophie, der Anthropologie sowie an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und daran anknüpfend an der bildungstheoretischen Didaktik orientieren. Vor allem sind hier für den Sachunterricht die bildungstheoretische Didaktik und kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki mit dem Bezug auf epochaltypische Schlüsselprobleme bzw. Schlüsselfragen (vgl. dazu ausführlich Scholz 2007) und der Feststellung „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1994, S. 49) relevant, zumal diese bildungstheoretisch begründet auf die Wechselwirkung von Inhalt und Subjektivierungsprozessen verweisen (vgl. Pech/Rauterberg 2008). Gerade beim geisteswissenschaftlich und hermeneutisch geprägten Theorieverständnis von Bildung stehen die „Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen sich beide, der Weltinhalte aneignende Mensch und die von diesem lernend angeeignete Welt verändern“ (Benner 2018, S. 108) können, im Mittelpunkt. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Bildung in der Grundschule, die sich in diesem Hinblick als bildungstheoretisch versteht und insbesondere im Sachunterricht zum Tragen kommt, formuliert als Aufgabe des Unterrichts daran anknüpfend das Schaffen von Räumen, um die Erfahrungen der Kinder mit und an der Welt zu ordnen und zu strukturieren (vgl. z.B. Fischer 2013), um dem individuellen „Streben nach Subjektivität“ (Nießeler 2010, S. 41) gerecht zu werden. Sie versteht Bildung als „gestaltende Erschließung der Welt“ (Köhnlein 2014, S. 512), betont die Bedeutung individueller Weltzugänge der Kinder, zu der zudem symbolische Artikulationsformen und kinderkulturelle Ausdrucksformen wie Zeichnungen, Gestaltungsformen, Spiele, auch Rollenspiele, Fragen, philosophische Äußerungen gehören (vgl. z.B. Nießeler 2010), und versteht sie als eine spezifische Weise, sich mit der jeweils umgebenden Wirklichkeit in Verbindung zu setzen (vgl. z.B. Pech/Rauterberg 2008).

2.2 Bildung, Bildungstheorie und Bildungsstandards

Bildung im bildungstheoretischen Verständnis bezieht sich auf die Idee der Bildung als subjektive „Veränderung oder Entwicklung von Menschen aufgrund von Sozialisation, Lernen und Erfahrungsverarbeitung“ (Ruhloff 1998, S. 413). Ein Verständnis von Bildung, das die Subjektbildung und Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellt, als Referenzpunkt für Grundschultheorie und Sachunterrichtsdidaktik steht in der langen Tradition einer hermeneutischen und geisteswissenschaftlichen Grundschulpädagogik (z.B. Lichtenstein-Rother/Röbe 1986) und bezieht sich auf die Wechselwirkungen zwischen dem Einzelnen und dem/den Anderen sowie zwischen „Kind, Sache und Welt“. In den neu-eingeführten Bildungsplänen seit 2004/5 und der damit korrespondierenden Formulierung von Bildungsstandards für die Grundschule tauchen indes gerade in ambivalenter Weise, beispielsweise in Einführungen und Präambeln, reformpädagogische Formulierungen und Anknüpfungspunkte an einen geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff (Schule als Lern- und Lebensumgebung, Lebenswelt- und

Kindorientierung, Kindgemäßheit) auf, um sich anschließend in nachfolgenden Teilen isoliert davon in einem eher technokratischen Sprachduktus mit Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards und damit Vorstellungen einer normierbaren Entwicklung in bestimmten Zeitabständen zu beschäftigen. Das Gros der in der letzten Jahren eingeführten Steuerungsmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der „Bildung in der Grundschule“, v.a. standardisierte Vergleichsuntersuchungen (VERA, IGLU), umgeht hierbei im Duktus einer vermeintlichen Wissenschafts- und Sachorientierung die Frage nach der Intention und Grundlegung von Bildung bzw. nach einem eigenen Bildungsverständnis in der Grundschule und setzt dagegen (einseitig) auf festgelegte Kategorien und Standards, welche anzuvisieren sind (vgl. u.a. Deckert-Peaceman/Seifert 2013).

Sowohl in der nationalen wie auch in der internationalen Erziehungswissenschaft wird hier im Hinblick auf die derzeitige bildungspolitische Steuerung und eine weitere Umsetzung und Verbreitung von Instrumenten zur „Messung von Bildung“, die sich an Standards orientieren, deutlich kritisiert, dass eine Verengung bzw. Verkürzung des verwandten Bildungsbegriffes stattfindet. Für den internationalen Diskurs können hier etwa Vertreter/innen wie Michel Vandebroek aus Belgien (2017) und Susan Grieshaber (2017) aus Australien oder Peter Moss (2013; 2014) aus England angeführt werden. Die Genannten kritisieren beispielsweise, dass gerade in Bezug auf die Frage, welche Implikationen Bildung in der Kindheit und im Hinblick auf den Übergang früher Bildungsinstitutionen hat, anstelle einer komplexeren bildungstheoretischen Auseinandersetzung eine unterkomplexe Reduktion auf Teilbereiche wie Schulvorläuferfähigkeiten, „the acquisition of knowledge, (...), dispositions required to be a successful learner in compulsory school“ (Moss 2013, S. 9) stattfindet. Kritik geäußert wird damit im Weiteren an einer Bildungsforschung, die sich einseitig als „evidence-based research“ mit der Erforschung von „interventions“ bzw. dem „impact of interventions“, „effective programs“, „classroom management strategies“ usw. beschäftigt und dabei die enthaltene Normativität, die mit einer solchen erziehungswissenschaftlichen Forschung einhergeht, in ihrem Kontext nur marginal thematisiert.

3. Forschung zur Bildung in der Grundschule und im Sachunterricht

3.1 Zur empirisch-quantitativen Forschung

Unter dem Begriff Bildungsforschung werden verschiedene Ansätze und Inhalte subsumiert, die sich mit den Möglichkeiten einer empirischen Vergewisserung von Bildung (vgl. Heid 2004) beschäftigen. Bildungsforschung als empirische Forschung zur Bildung in der Grundschule und im Sachunterricht lässt sich dabei in systematisierender Weise paradigmatisch in eine empirisch-quantitative und eine empirisch-qualitative einordnen. In der empirisch-quantitativen Forschung stellt gerade die sogenannte Unterrichtswirkungsforschung in den letzten Jahren das zentrale Feld der quantitativ-empirischen Bildungsforschung dar und orientiert sich dabei am Paradigma festzulegender Bildungsstandards für Schüler/innen jeweiliger Jahrgänge (definiert nach Klasse 2 und 4) und der Idee eines messbaren Wirkungsdenkens in Bezug auf Unterrichtsziele und Lehrerhandeln. Eine evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik und Unterrichtsentwicklung nutzt in diesem Forschungsparadigma dabei maßgeblich psychologische Strategien und Methoden, die orientiert am „Modell des guten Unterrichts“ und des „Angebot-Nutzungs-Prinzips“ additive sowie multiplikative Wirkungen und Effekte bzw. Effektstärken messen (vgl. z.B. Helmke 2012). Vor allem in der naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterrichtsforschung werden dabei dem quantitativ-empirischen Forschungsparadigma folgend Forschungsdesigns eingesetzt, die etwa der Feststellung der Präkonzepte oder Vorstellungen der Schüler/innen zu einem konkreten Unterrichtsgegenstand dienen, um (in der Regel) nach der Planung einer unterrichtlichen Interventionsmaßnahme diese mitgebrachten Präkonzepte zu verändern und diese Veränderung bzw. Übernahme der richtigen wissenschaftlichen Erklärungsmodelle empirisch zu erheben und zu messen. Kritik an einer einseitigen empirischen Forschung zum Conceptual Change (z.B. Larsson/Hallden 2010) sowie einer zu stark von der Psychologie sowie von den Fächern bzw. Fachdidaktiken und Fachlogiken dominierten sachunterrichtlichen Forschung respektive fachdidaktischen Perspektive im Sachunterricht wurde hier in den letzten Jahren mehrfach geübt (z.B. Wiesemann/Wille 2014) und ging bereits mit der Etablierung des Perspektivrahmens Sachunterrichts (vgl. GDSU 2002/2013) vor über zehn Jahren einher (vgl. Pech/Rauterberg 2008).

Eine evidenzbasierte Forschung zur Wirksamkeit des Sachunterrichts geht in dieser Forschungsperspektive konstituierend von der Prämisse aus, dass Unterricht im Hinblick auf seine Wirkungen planbar ist und dieser mit Bezug auf Ergebnisse und Wirkungen der Bildungsangebote streng kriteriengeleitet überprüft werden kann, wobei hier die evaluierte Schülerleistung in den Mittelpunkt gestellt wird. Eine empirische Bildungs- und Sachunterrichtsforschung, die sich als evidenzbasiert versteht und sich an der lehr-lernpsychologischen Forschung orientiert, setzt sich dabei, der immanenten Logik des „guten Unterrichts“ folgend, mehrheitlich nicht mit (stets vorhandenen) nicht-intendierten Wirkungen oder Nebenwirkungen, die während des Unterrichts oder an den Unterricht anschließend sichtbar werden können, auseinander (vgl. Lauterbach/Harteringer/Feige/Cech 2007, Spreckelsen/Möller/Harteringer 2002). Die Schul- und Unterrichtseffektivitätsforschung ist zwar auf Wirkungen fokussiert. Wirkungen des Unterrichts sind indes nur bedingt planbar und vorhersehbar. Auch in der Lernzielforschung selbst und Forschung der Allgemeinen Didaktik wird hier seit Jahren auf der Theorieebene des

Unterrichts thematisiert, dass weder alle Ziele (v.a. im Hinblick auf eine soziale und personale Kompetenzentwicklung) gemessen, noch die langfristigen Wirkungen eines Unterrichts, z.B. die nachhaltige Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen des Sachunterrichts, wie etwa aus dem Bereich des Umweltschutzes (reflektierter Umgang mit Nahrungsmitteln, Mülltrennung, ressourcenschonendes Kauf- und Konsumverhalten), die wünschenswert und intendiert ist, überhaupt ermittelt werden können (vgl. z.B. Esslinger-Hinz/Unselde/Reinhard-Hauck/Röbe/Fischer/Kust/Däschler-Seiler 2007).

3.2 Zur empirisch-qualitativen Forschung

Im Bereich der qualitativen Sachunterrichts- und Bildungsforschung in der Grundschule existieren derzeit ganz unterschiedliche Konzepte und Forschungsdesigns. Der Terminus Bildungsforschung im Primärbereich bezieht sich hier sowohl auf die Systemebene Grundschule, auf konkrete Handlungsoperationen, auf Mikro- und Makroprozesse von Grundschule und (Sach)Unterricht als auch auf individuelle Bildungserfahrungen von Schüler/innen und damit auf zu beschreibende Bildungsprozesse der Subjektwerdung und Identitätsbildung (vgl. Heinzl/Panagiotiopolou 2010, S. 6). Qualitative Bildungsforschung fokussiert hier auf die „Interpretation und Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen, sie fragt nach den subjektiven Bedeutungen für Handelnde und Betroffene, dem mit Handlungen, Interaktionen und Werken verbundenen Sinn und die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten“ (Reuter/Wigger 2012, S. 167) und damit auch nach Wirkungen, Bedeutungen und Resonanzen der Subjektbildung.

Im Feld der qualitativen Wirkungsforschung zum Sachunterricht haben sich u.a. Astrid Kaiser und Stine Albers mit dem Thema der empirischen Wirksamkeitsüberprüfung bzw. der Frage beschäftigt, wie sachunterrichtliche Unterrichtseinheiten aus qualitativer Sicht empirisch überprüft werden können (vgl. Kaiser/Albers 2015). Neben eigenen qualitativen Forschungsprojekten in der Sachunterrichtsforschung haben Jutta Wiesemann, Jochen Lange und Friederike Wille (2013) einen Überblick vorgelegt, der die qualitative, sachunterrichtliche Forschung als eine Forschung der „Praxis des Sachunterrichts und seiner Akteure“ insbesondere mit Blick auf die Kinder und ihre „Perspektiven auf die Sachen des Sachunterrichts“ charakterisiert und hier die Bedeutung einer subjekt- und situationsbezogenen Forschungsperspektive auf und im Sachunterricht deutlich herausarbeitet. Das Spektrum der Ansätze zur qualitativen Schul- respektive (Sach)Unterrichtsforschung hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten insgesamt betrachtet kontinuierlich ausdifferenziert. Unterricht wird in der qualitativen Unterrichtsforschung im Gegensatz zur quantitativen hierbei nicht per se auf einen definierten Lehr-Lern-Kontext bezogen, sondern kann z.B. im Sinne von Wittgenstein als „Sprachspiel“, als eine spezifische Interaktion oder soziale Situation bzw. soziale Praxis von Schüler/innen und Lehrer/innen (vgl. z.B. Breidenstein 2010, Gruschka 2010, Meseth/Proske/Radtke 2011) verstanden werden.

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und grundschulpädagogischen Forschung (z.B. Bilstein/Brumlik 2013, Breidenstein/Rademacher 2017, Rademacher/Breidenstein 2013, Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2015, Wulf et al. 2004) finden sich derzeit damit ganz ausgewiesene qualitative Schul- und Unterrichtsforschungsprojekte, gerade auch ethnographische Ansätze, die die Frage nach bildungstheoretischen Bezügen stärker praxistheoretisch über eine Theorie der sozialen Praktiken (z.B. Schäfer 2016) beantworten und hier über ihre rekonstruktiven Ansätze wiederum theoriebildend wirken. Bildung bezieht sich in einem solchen Verständnis nicht nur auf reflexive Prozesse, sondern auch auf performative Praktiken und Dimensionen einer körperlichen bzw. körperbezogenen Bildung (vgl. auch Bilstein/Brumlik 2013). Gerade Praxistheorien (vgl. z.B. Reckwitz 2016, Hillebrandt 2014) beschäftigen sich, wie der Terminus impliziert, mit den Praktiken und Interaktionen der Schüler/innen und Lehrer/innen in der Schule als soziale Praktiken. Praktiken beziehen sich zwar auch auf körperliche Praktiken, beispielsweise schulische und unterrichtliche Praktiken des Zeigens und Aufzeigens oder des Disziplinierens, aber nicht ausschließlich, sie sind vielmehr verbaler und non-verbaler Art (vgl. Schatzki 1996, S. 89). Praxistheoretische Zugänge eignen sich in dieser Hinsicht insbesondere für die Forschung im Feld zum „Umgang mit Heterogenität und Differenz in der Grundschule“, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. z.B. Budde 2013, Budde/Kansteiner/Bossen 2016, Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017, Trautmann/Wischer 2011).

Bildungstheorien und bildungstheoretische Bezüge, auf die sich die qualitative erziehungswissenschaftliche und sachunterrichtliche Forschung in ihrer Referenz bezieht, sind hierbei nicht nur vielfältig und interdisziplinär angelegt, sie reichen auch von der Antike (Platon, Sokrates) bis zum Poststrukturalismus. Neben einer historisch bedingten starken Orientierung an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, finden in den letzten Jahren allmählich auch (neuere) subjekttheoretische Bildungstheorien im Anschluss an die poststrukturalistischen Ansätze von Judith Butler und Michel Foucault (vgl. u.a. Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013) über die Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft Einzug in die Diskurse der Grundschulpädagogik und des Sachunterrichts. In einer solchen bildungstheoretischen Forschungsausrichtung geht es, weiterhin der Idee der Subjektbildung folgend, verstärkt um den Zusammenhang zwischen „personaler Subjektivation und sozialen Anerkennungsprozessen“ (Mieth/Müller 2012, S. 11) und damit um die Subjektivierung in Form von Ansprachen oder Adressierungen durch die Anderen (wie die Mitschüler/innen, die Lehrer/innen). Mit Reh/Ricken (2012)

lassen sich die Positionierungen der adressierten Subjekte als ein Subjektivierungsgeschehen begreifen. Damit geht eine relevante bildungstheoretische wie methodologische Konsequenz einher, da im Mittelpunkt des weiteren Forschungsprozesses nicht der Versuch einer Rekonstruktion von Bildungsprozessen steht, sondern die Beschreibung von Adressierungen bzw. Adressierungsverläufen und Subjektkonstitutionsprozessen intendiert wird (vgl. ebd.).

Im Anschluss an neuere praxis- und subjektivierungstheoretische Zugänge innerhalb der Sachunterrichtsforschung (vgl. z.B. Flügel 2017), die sich verstärkt mit der Mikroebene von Schule und Unterricht im Hinblick auf eine (Re-)Produktion von Differenz und Differenzenerfahrung beschäftigen, soll im Folgenden Bezug auf neuere Bildungstheorien, die sich mit Macht und Subjektivierung beschäftigen, genommen werden, indem exemplarisch ein Fallbeispiel aus einer empirisch-qualitativen Studie vorgestellt wird, das sich im Schnittfeld der Sachunterrichtsforschung und Bildungsforschung in der Grundschule mit der Differenzforschung verorten lässt. Differenztheoretisch kann hier davon ausgegangen werden, dass Unterschiede oder Differenzen zwischen Individuen oder Gruppen nicht per se vorhanden sind, sondern es sich (auch) um eine konstruierte Verschiedenheit handelt, womit der Konstruktionscharakter von Heterogenität und Differenz betont wird. Die beiden derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung häufig benutzen, aber nicht originär erziehungswissenschaftlichen oder schulpädagogischen (Grund-)Begriffe Heterogenität (z.B. Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017, Budde/Blasse/Bossen/Rißler 2015) und Differenz (z.B. Micus-Loos 2004, Walgenbach 2014) lassen sich hierbei sowohl voneinander abgrenzen als auch aufeinander beziehen. Versteht man Heterogenität als sozial konstruiert, bezieht sie sich auf einzelne Aspekte (wie Geschlecht, Herkunft) und somit auf konkrete (aufgerufene) Differenzen. Heterogenität ist damit „das Ergebnis von Vergleichen“, die im schulischen Kontext eingebunden in konkrete soziale und kulturelle Zusammenhänge stattfinden. „Durch die Vergleiche erhält das Ergebnis eine Bedeutung. Differenzen und Gleichheit beschreiben Relationen gegenüber einem Maßstab, auf den sie bezogen sind.“ (Sturm 2016, S. 19)

4. Bildung und Subjektivierung – Ein Fallbeispiel zu Nebenwirkungen des Sachunterrichts

Die Sternklasse will gemeinsam mit Frau W. vom Klassenraum zur Wiese neben der Turnhalle gehen. Die Kinder sollen sich dafür ihre Jacken, die an den Haken vor dem Klassenzimmer hängen, anziehen und zu zweit aufstellen. Eleni hat Schwierigkeiten, ihre Jacke anzuziehen, da ein Ärmel verdreht ist, und schafft es nicht, diese alleine anzuziehen. Frau W. sieht dies und hilft ihr in den Ärmel hinein. Dabei kommentiert sie: „Guck, wie bei einer Prinzessin wird Dir beim Ankleiden geholfen.“ Die Kinder, die dies hören, lachen. Radomir hat auch noch keine Jacke an. Deshalb sagt Frau W.: „Auch der Prinz Radomir zieht jetzt seine Jacke an.“ Die Kinder lachen und witzeln „Prinz und Prinzessin.“ Das Lachen wird stärker. Da sagt Hoda lachend: „Dann bin ich die Königin.“ Merlin, der neben ihr steht, sagt laut: „Neu, du net, eine Schwarze is' kei' Königin.“ Frau W. hört dies und fordert die Kinder auf, loszugehen.

Die teilnehmende Beobachtung stammt aus dem Material einer ethnografischen Studie im Rahmen des Forschungsprojektes Transition und Mehrsprachigkeit/TRAM (vgl. z.B. Seifert 2012; 2013), in dessen Rahmen an einer Grundschule in Ludwigsburg in einem Stadtteil mit sozialem Erneuerungsbedarf und einem hohen Anteil an Kindern mit anderen Herkunftssprachen und aus Familien mit Migrationserfahrung über mehrere Schuljahre hinweg teilnehmende Beobachtungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, aber stets in der Schule, durchgeführt wurden. Bei der Auswertung der erhobenen Daten wurde bei der Analyse der Beobachtungen u.a. Bezug auf den Anerkennungsbegriff der amerikanischen Philosophin Judith Butler (z.B. Butler 2006, Butler 2015) genommen, der auch in die erziehungswissenschaftliche Theorie und Forschung sowie Bildungsforschung in Deutschland Eingang gefunden hat (vgl. Balzer 2014, Balzer/Ricken 2010, Miethe/Müller 2010, Reh/Ricken 2012, Ricken 2006). In dieser Variante qualitativer Bildungsforschung, die sich in ihrer praxistheoretischen Referenz auf Reckwitz (z.B. 2008) und Schatzki (z.B. 1996) bezieht, wird Bildung als eine Form der Subjektivierung gesehen, die maßgeblich auch im sozialen Anerkennungsprozess durch den oder die anderen in Adressierungsprozessen geschieht. Bildungsprozesse als Prozesse der Subjektivierung oder Subjektivation (z.B. Kleiner/Rose 2014) kontextualisieren sich dabei durch ein relationales Geschehen, das sich als ein „das Selbst und andere samt Dritten zugleich umfassendes Geschehen“ (Reh/Ricken 2012, S. 39) verstehen lässt, das „an soziale Praktiken gebunden“ (ebd.) ist. Die Rekonstruktion des Materials orientiert sich somit an der Herausarbeitung des Adressierungsgeschehens, da in einer solchen empirisch-qualitativen Bildungsforschungsperspektive insbesondere die Benennungen, Anreden und Ansprachen in den Interaktionen der Lehrer/innen, aber auch der Schüler/innen untereinander interessant erscheinen.

Die Lehrerin nimmt im informellen Rollenspiel, das im Anschluss an den gehaltenen Unterricht stattfindet und das dem schnelleren Anziehen der Jacken dienen sollte, Inhalte bzw. Formulierungen aus dem zuvor stattgefundenen Sachunterricht der Unterrichtsreihe zum „Leben im Mittelalter“ auf. Das Mädchen Eleni wird in dieser Beobachtungsszene, die vor dem Klassenzimmer in einer Übergangssituation zwischen zwei Unterrichtsstunden stattfindet, dabei von der Lehrerin als Prinzessin bezeichnet („Guck, wie bei einer Prinzessin wird Dir beim Ankleiden geholfen“), der Junge Radomir wird als Prinz angesprochen („Auch der Prinz Radomir zieht jetzt seine Jacke an“). Diese Benennungen werden von den Mitschüler/innen aufgenommen und wiederholt („Prinz und Prinzessin“), was auf eine von der Gruppe geteilten positive Stimmung und Bereitschaft, bei diesem

Rollenspiel mitzumachen, verweist. Das Mädchen Hoda übernimmt in der Folge hierbei die von der Lehrerin eingeführten Bezeichnungen Prinz bzw. Prinzessin und schlägt sich selbst in Fortführung des Spiels für die Rolle der Königin vor („Dann bin ich die Königin“). In der Logik der bisherigen Verteilung, in der es Prinz und Prinzessin gibt, könnte es auch eine Königin oder einen König geben. Auf diesen Vorschlag reagiert ihr Klassenkamerad Merlin unmittelbar mit Ablehnung („Neu, du net, eine Schwarze is' kei' Königin“). Merlin bezieht sich hier auf eine Differenzlinie (vgl. z.B. Lutz/Wenning 2001), die der Kategorie Hautfarbe zugordnet werden kann. Merlin spricht Hoda als „Schwarze“ an und orientiert sich hierbei an der dichotomen, polaren Zuordnung schwarz versus weiß. Damit beschreibt er nicht nur, sondern er wertet auch, die Substantivierung „eine Schwarze“ passt aus seiner Sicht nicht zusammen mit dem Bild einer Königin. Während sich Hoda durchaus in der Rolle einer Königin sieht, positioniert sich Merlin eindeutig dagegen. Frau W. und die anderen Mitschüler/innen, die anwesend sind, reagieren nicht mit Ablehnung oder Irritation auf die aufgerufene Ordnung einer sozial bewerteten hierarchischen Differenzlinie (Hautfarbe weiß ist höherrangig als Hautfarbe schwarz, weiße Hautfarbe bedeutet Zugehörigkeit und ein Mitmachen können beim Rollenspiel, schwarze nicht). Das Schweigen der Mitschüler/innen gibt damit Raum für die Deutung, dass sie sich innerhalb dieser Ordnung auf der Seite von Merlin positionieren. Am ausgewählten Beispiel wird zudem deutlich, dass der Ausruf „eine Schwarze is' kei' Königin“ nicht nur unter der hierarchisch bewerteten Differenzlinie Hautfarbe, sondern auch unter der Differenzkategorie Geschlecht (männlich versus weiblich) gesehen werden kann, da sie von Merlin explizit als schwarzes Mädchen, das keine Königin sein kann, adressiert wird. Damit gibt es mindestens zwei Differenzlinien ggf. auch noch weitere, die zum Bezugspunkt der Rekonstruktion werden können.

Differenz und Subjektivierung: Wenn man mit Judith Butler davon ausgeht, „das Subjekt entstehe als Konsequenz aus der Sprache“ (Rose/Koller 2012, S. 75), dann ist in dieser kurzen teilnehmenden Beobachtung die Sequenz: „Neu, du net, eine Schwarze is' kei' Königin“ besonders interessant. Subjekte werden, der Idee der Subjektivation oder Subjektivierung folgend, durch Anrufungen und Adressierungen erzeugt. Judith Butler übernimmt hierbei den Begriff der Interpellation, der Anrufung, vom Philosophen Louis Althusser (vgl. Butler 2015), der darauf verweist, dass ein Individuum mittels eines Rufes, einer Anrede oder Benennung als Subjekt konstituiert wird (vgl. auch Rose/Koller 2012, S. 76). Hier wird Hoda einerseits als „Schwarze“ benannt, als ein Mädchen der Klasse, das mit dem Merkmal ausgestattet ist, eine andere Hautfarbe zu haben als die anderen Klassenkamerad/innen. Mit der Zuschreibung dieses Merkmals korrespondiert, keine Königin im Rollenspiel sein zu können. Das Schweigen und die Nichtreaktion der Lehrerin bestätigen das erzeugte Bild, „eine Schwarze“ könne keine Königin sein. Es zeigt sich deutlich, dass die Interpellation mit einem „Mechanismus der Unterwerfung von Individuen als Subjekte im Rahmen einer (machtvollen) Ideologie“ (Rose/Koller 2012, S. 76) korrespondiert. Die Benennung „Eine Schwarze“ ist hier eindeutig als Bewertung und Abwertung zu sehen, da sie damit einhergeht, dass Schwarze schlechter bzw. ungeeigneter sind für die Besetzung des Rollenspiels als König/in oder als Prinz bzw. Prinzessin. Es kann hier mit Nadine Rose (2014) vermutet werden, dass es sich um eine rassismusrelevante Anrufung handelt. Nach Judith Butler gibt es die Möglichkeit der Unterwerfung oder des Widerstands, die Möglichkeit einer Anerkennung oder einer Nicht-Anerkennung einer Anrufung als „Schwarze“. Judith Butlers Ansatz der Subjektivation durch Interpellation bzw. Anrufung kann aber, was hier einschränkend angeführt werden muss, nur bedingt auf eine einzelne Szene bzw. Interaktion angewandt werden, denn „ein Subjekt kann nur durch eine Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst“ als Subjekt Subjekt bleiben (Rose/Koller 2012, S. 86).

Neben der subjekttheoretischen Perspektive kann diese Szene unter einer kulturtheoretischen analysiert werden. In der Tradition der Race Studies and Cultural Studies (vgl. z.B. Hall 2017) kann hier weiter danach gefragt werden, wie sich auch in der Alltagsrealität „multiethnischer“ Lerngruppen, wie dieser Klasse, in der die meisten Kinder einen sogenannten Migrationshintergrund haben, Hoda stammt aus Eritrea, während Merlin und viele andere in der Klasse aus Familien mit einem russisch-polnischen Zuwanderungshintergrund stammt, „rassistische Gewalt“ zeigt. Wir können diese Szene, die eine pädagogische Situation oder Handlung darstellt als ein kulturelles Phänomen deuten, das „unter der Perspektive Kultur“ (Mecheril/Witsch 2006, S.13) machtheoretisch analysiert werden kann. Im Sinne des Intersektionalitätsansatzes (z.B. Becker-Schmidt 2007) reicht indes eine Beschreibung des Machtgefüges, die auf die Unterscheidung zwischen weiß und schwarz sowie Mehrheitskultur und Minderheitenkultur hier allein nicht aus, da hier intersektional mehrere „Strukturkategorien in ihrem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis“ (Hormel 2012, S. 492) eine Rolle spielen.

5. Fazit und Ausblick: Potenziale für die Sachunterrichtsforschung

Die Auseinandersetzung mit Bildung und Bildungstheorie ist für den Sachunterricht und die Sachunterrichtsforschung eine relevante. Der Blick auf die zentralen Inhalte und Felder der Grundschulpädagogik und des Sachunterrichts, wie sie etwa von Einsiedler/Götz/Hartinger/Heinzel/Kahlert/Sandfuchs (2014) oder Kahlert/Fölling-Albers/Götz/Hartinger/Miller/Wittowske (2015) definiert werden, zeigt deutlich, dass Themen der Grundschul- und Sachunterrichtsforschung stets originäre Themen einer Bildungsforschung sind, da sie sich direkt

oder indirekt mit der Frage beschäftigen, wie Bildung gesehen, methodisch-didaktisch organisiert, aber auch beschrieben und gedeutet werden kann. Für den Sachunterricht und seine Erforschung spielt hierbei insbesondere der Bildungsbegriff mit einer bildungspolitischen Begriffsbestimmung (Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Messbarkeit von Bildung), einer bildungstheoretischen als anthropologischen und kulturtheoretischen Perspektive (kinderkulturelle Artikulationsformen, Welterschließung) und Bildungstheorie im Hinblick auf die Auswahl der Inhalte und Methoden (bildungstheoretische Didaktik) sowie eine macht- und ungleichheitstheoretische Perspektive auf Bildung (Bildung im Kontext von Ungleichheit/Macht) eine Rolle. Diese verschiedenen Bedeutungsdimensionen bzw. -implikationen existieren (nicht nur) nebeneinander. Sie korrespondieren zudem mit spezifischen Vorstellungen von den schulischen Akteur/innen, den Schüler/innen und Lehrer/innen, sowie von Schule und Unterricht insgesamt. Wenn also davon abgeleitet von Bildungsforschung in der Grundschule respektive in Bezug auf den Sachunterricht die Rede ist, bedarf es aufgrund der Diskursivität und Heterogenität des korrespondierenden Bildungsbegriffs zunächst einer Klärung dessen, was eigentlich gemeint ist. Doch auch wenn es eine Forschung, die sich auf Bildung und Bildungsprozesse in Grundschule und Sachunterricht bezieht, ohne eine spezifische (bildungs)theoretische Verortung nicht geben kann, kann hier stets nur eine hinlängliche Annäherung an und Beschreibung des Feldes der Forschung zu Bildung erfolgen, da „(d)ie unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge zu Bildung [...] von philosophischen über soziologische und didaktisch-theoretische Perspektiven bis [...] zu empirisch-pädagogischen und psychologischen Forschungen“ (Einsiedler 2014, S. 225) reichen.

Sieht man den konkreten Sachunterricht als soziale Praxis und als einen Aufführungsort von Praktiken, gibt es an diesem eine Vorder- und eine Hinterbühne. Es gibt zudem die Möglichkeit im Sachunterricht und im Anschluss an diesen, unterschiedliche soziale Konstruktionen und soziale Praktiken zu beobachten und zu rekonstruieren und auf diese Weise nach (intendierten und nicht-intendierten) Wirkungen des Sachunterrichts zu fragen. Das Fallbeispiel verweist auf Nebenwirkungen oder Nachwirkungen des Unterrichts, Bezeichnungen und Inhalte aus dem Sachunterricht werden aufgenommen, auch wenn das informelle Rollenspiel formal nichts mehr mit dem konkreten Unterrichtsetting zu tun hat, da es außerhalb des Unterrichts stattfindet. Bei unserem Fallbeispiel ist hier vor allem die Rahmung relevant, denn die rekonstruierte Interaktion findet im institutionellen Rahmen der Grundschule und nicht außerhalb dessen statt. Die Kinder agieren hier als Schüler/innen, Frau W. als Lehrerin. Die Schüler/innen befinden sich im Flur vor dem Klassenraum und ziehen ihre Jacken an, um zur Wiese an der Turnhalle zu gehen, die Lehrerin als Vertreterin der Schule ist nicht nur dabei, sondern hat auch ursächlich die Interaktion initiiert. Es kann nicht mehr als vermutet werden, ob die Schüler/innen respektive Hoda in einem außerschulischen Umfeld anders als im Kontext Schule reagiert hätten.

Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht: Versteht man Unterricht und Schule aus praxistheoretischer Sicht als soziale Praxis, dann lässt sich mit einem solchen Verständnis sowohl in der Schul- als auch in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung nach „Praktiken der Subjektivierung“ und der „Subjektivierung als Praxis“ (vgl. z.B. Alkemeyer/Buschmann 2016) fragen. In Bezug auf eine fachdidaktische Forschung wie die Sachunterrichtsforschung bedeutet dies damit im Weiteren, einen Zusammenhang zwischen den Bildungs- bzw. Unterrichtsinhalten, -methoden und Subjektivierungsprozessen herzustellen. Die hier ausgewählte Interaktion, die im Rahmen des ethnografischen Forschungsprojektes beobachtet wurde, hat sich im Anschluss an das in der Grundschule häufig in Klasse 3 gewählte Sachunterrichtsthema „Leben im Mittelalter“ ergeben, in dem es inhaltlich um das Leben auf Burgen, um Ritter, König/innen usw. ging. Die für den Sachunterricht gewählte Unterrichtsreihe aus dem historischen Lernbereich wurde, neben dem Bezug zum Bildungsplan für die Grundschule, u.a. von der Lehrerin für die Lerngruppe der Sternklasse gewählt, weil sich Burgen und Schlösser in der näheren Umgebung befinden und davon ausgegangen wird, dass Kinder im Grundschulalter ein generelles Interesse am Leben der Ritter, König/innen usw. haben. Didaktische Intentionen des Lebensweltbezugs und der Kindorientierung können, wie das Fallbeispiel von Hoda zeigt, auf unterschiedliche Weise (negative) Wirkungen zeigen. Gerade „im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik entspricht die Orientierung an der Kategorie ‚Lebenswelt‘ der Hoffnung“ (Nießeler 2007, S. 31) sich dem Leben bzw. der Alltagswelt der Schüler/innen hinzuwenden, indem an deren „Erfahrungen, Interessen und Erlebnisse“ (ebd.) angeknüpft wird. Der Lebensweltbezug hat im hier vorgestellten Fallbeispiel indes eine mehrdeutige Ebene im Hinblick auf die einzelnen sozialen Akteur/innen und ihre Positionierungen. Natürlich wohnen alle Schüler/innen dieser Klasse in dergleichen Stadt (mit der zweiten Silbe Burg), dennoch sind die konkreten Lebenswelterfahrungen der einzelnen Schüler/innen und damit ihre Vorerfahrungen sowie ihre subjektiven Einstellungen und Orientierungen und anthropologischen Ausgangsvoraussetzungen nicht zuletzt aufgrund der jeweiligen Sozialisationserfahrungen verschieden. Fachdidaktisch gewendet, hätte hier eine Berücksichtigung dessen bereits in Bezug auf die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes in Form einer themenbezogenen Erweiterung (Leben im Mittelalter oder auf Burgen außerhalb Deutschlands) geschehen können. Auch könnte in der nächsten Sachunterrichtsstunde im Anschluss an diese außerunterrichtliche Begebenheit eine inhaltliche Bezugnahme auf diese erfolgen, um sie in einer reflexiven Weise zu einem sachunterrichtlichen Lernanlass zu machen und damit die (Neben)Wirkungen des Unterrichts (die Vorstellung hellhäutiger König/innen) aufzugreifen und thematisch zu bearbeiten. Im theoretischen

Sachunterrichtsdiskurs wird hierbei seit Jahrzehnten auf die „Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen“ (Glumpler 1999, S. 226) hingewiesen und die didaktische Dimension der Lebensweltorientierung problematisiert, die im Kontext der Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe und eines Lebensweltverständnisses gesehen werden (vgl. Köhnlein 2014, S. 514). Hier kann auch an die kulturbegriffskritische Auseinandersetzung von Katharina Stocklas (2004) zum interkulturellen Lernen im Sachunterricht im Kontext der kulturellen Pluralisierung angeschlossen werden. Angeknüpft wird damit an eine sachunterrichtliche Theoriediskussion, die (mit)thematisiert, wie sich „Culture and power“ im Klassenzimmer und in der Schule auswirken und sich im Sachunterricht und in der sachunterrichtsdidaktischen Debatte um die Begriffe Kultur, Lebenswelt, Heimat, Differenz (vgl. z.B. Stocklas 2004) die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zeigen bzw. diese von den schulischen Akteur/innen (mit)produziert werden.

Im Kontext von Schule und Unterricht wirkt damit stets auch ein Hidden Curriculum oder ein „heimlicher Lehrplan“ (z.B. Zinnecker 1975), der neben der offiziellen Gestaltung des Unterrichts, die sich an Vorgaben und Leitprinzipien aus Bildungsplänen und Schul- und Fachcurricula orientiert, informelle und nicht direkt intendierte Wirkungen zeitigt. Auf der Forschungsebene schließt das vorgestellte Beispiel einer empirisch-qualitativen Bildungsforschung im Sachunterricht, die sich mit Subjektivierungs- und Differenzierungspraktiken beschäftigt, damit auch an die derzeit in der Grundschul(sachunterrichts)forschung weniger referierten Traditionen der Cultural Studies, Postcolonial Studies und Curriculum Studies (vgl. z.B. Baker 2017, Künzli/Fries/Hürlimann/Rosenmund 2013). Die anglo-amerikanische Schul- und Unterrichtsforschung bezieht sich hier gerade im Rahmen der sogenannten Curriculums Studies stärker als die deutschsprachige auf Aspekte weiterer, versteckter, mit-transportierter Wirkungen von Schule und Unterricht (vgl. Amos 2001, Deckert-Peaceman/Scholz 2016, Seifert/Wiedenhorn 2017).

Die hier vorgestellte Szene, die sich als Fallbeispiel der Bildung und Subjektivierung verstehen lässt, bietet insbesondere im Zuge der Thematisierung von Heterogenität und Differenz im Sachunterricht Anschluss an eine Bildungsforschung, die sich mit Differenzierungspraktiken im Kontext von und im Anschluss an Fachunterricht und Fachkulturen in der Grundschule beschäftigt. Die beobachtete Interaktion hat sich zwar nach dem eigentlichen Sachunterricht, wenn man diesen als einen intentionalen, zeitlich begrenzten Lehr-Lern-Prozess definiert, jedoch mit thematischer Referenz auf diesen ergeben. Interessant ist damit zum für eine sachunterrichtsdidaktische Forschung, Fragen nach dem Zusammenhang zwischen der konkreten Unterrichtsgestaltung im Sachunterricht, der Thematisierung von *bestimmten* Unterrichtsgegenständen und der Möglichkeit der Differenzherstellung (hier die die Differenzlinien Gender und Race) nachzugehen. Die Lehrerin hat das Thema des Unterrichts im informellen Rollenspiel wieder aufgegriffen und die Verteilungslogik von Prinz, Prinzessin, Ritter, König und Königin usw. aufgerufen, in deren Ordnungsstruktur Hoda als Nichtpassende adressiert wird. Neben dem Bezug auf intersektionale Ansätze, kann hier insbesondere bei der Differenzlinie Gender an sachunterrichtsdidaktische und erziehungswissenschaftliche Diskurse seit den 1990er angeschlossen werden (z.B. Hempel 1995, Hempel/Coers 2015, Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, Kampshoff/Wiepcke 2012).

Vergleichende Sachunterrichtsforschung: Für die weitere Forschung bleibt auch zu fragen, ob und in welcher Form sich bestimmte Differenzkonstruktionen z.B. in Bezug auf Geschlecht oder soziale oder ethnische Herkunft sich spezifisch(er) auf den jeweiligen Fachunterricht und die jeweilige Fachdidaktik (vgl. z.B. Wischmann/Dietrich 2014, Flügel 2017) beziehen lassen. Interessant ist damit insbesondere die Erforschung von Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken in verschiedenen Fächern (vgl. ebd.) und in vergleichender Weise, da davon ausgegangen werden kann, dass sich diese auch an unterschiedlichen Fachkulturen orientieren. Beispielsweise haben dies Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (2015) in ihren Studien zu Heterogenität und Differenz für die Differenzkategorie Behinderung für die Fächer Deutsch und Mathematik in inklusiven Sekundarschulen herausgearbeitet (vgl. Flügel 2017, Sturm/Wagner-Willi 2015). Für die Grundschule wäre hier das Fach Sachunterricht etwa im Vergleich zum Fach Mathematik interessant in Bezug auf gleiche Differenzkategorien (z.B. die Differenzlinie race), da dieses im Gegensatz zum Erstgenannten stärker strukturiert und kanonisiert ist, hingegen sich der Sachunterricht in weniger strukturierter Weise auf naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bezugsfächer bezieht und unterschiedliche (gesellschafts)politische und plurale Inhaltsfelder aus den verschiedenen Lernbereichen integriert. Von Interesse für die Sachunterrichtsforschung ist damit gerade die Thematisierung der Frage nach den nicht-intendierten Wirkungen, Nebenwirkungen und Nachwirkungen von Unterricht im Kontext spezifischer Differenzierungspraktiken von Schüler/innen und Lehrer/innen. Insbesondere ethnographische Zugänge (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015), vor allem langfristig angelegte teilnehmende Beobachtungen in der Grundschule über mehre Schuljahre hinweg (vgl. Beck/Scholz 1995), eignen sich hierbei forschungsmethodisch dafür, im Kontext einer empirisch-qualitativen Bildungsforschung nach Wirkungen und Bezügen des Unterrichts im Hinblick auf Subjektbildung im Kontext von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen zu fragen.

Literatur

- Alkemeyer, Th./Buschmann, N. (2016): Learning in Practices, Enablement in-between Self-Making and Subjectivation. In: Shove, E./Hui, A./Schatzki, T. (Eds.): *The Nexus of Practices*. Boca Raton.
- Amos, K. (2001): Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung. In: Lutz, H./Wenning, N. (2001): *Unterschiedlich verschiedenen. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 71-92.
- Baker, B. (2017): To show is to know? Conceptions of evidence and discourses of vision in social science and education research. <https://ci.education.wisc.edu/ci/people/faculty/bernadette-bake>
- Balzer, N. (2014): *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, Ch. (Hg.) (2010): *Anerkennung*. Paderborn, S. 35-87.
- Beck, G./Rauterberg, M. (2005): *Sachunterricht – Eine Einführung*. Berlin.
- Becker-Schmidt, R. (2007): ‚Class‘, ‚gender‘, ‚ethnicity‘, ‚race‘: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, C./Knapp, G./Sauer, B. (Hg.) (2007): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt, S. 56-83.
- Benner, D. (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jahrgang 2018, Heft 1, S. 107-120.
- Bilstein, J./Brumlik, M. (2013): *Die Bildung des Körpers*. Weinheim.
- Blaseo, B. (2004): *Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Bohl, Th. /Budde, J./Rieger-Ladich, M. (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 2010/6, S.869-887.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Hirschauer, St./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2015): *Ethnografie*. München.
- Budde, J. (Hg.) (2013): *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden.
- Budde, J./Kansteiner, K./Bossen, A. (2016): *Zwischen Differenz und Differenzierung*. Wiesbaden.
- Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim.
- Butler, J. (2015): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 8. Auflage. Frankfurt/Main.
- Butler, J. (2006) *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 5. Auflage. Frankfurt/Main.
- Deckert-Peaceman, H./Scholz, G. (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen.
- Deckert-Peaceman, H./Seifert, A. (2013): *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung*. Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, W. (2014): *Grundlegende Bildung*. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.) (2014): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 225-233.
- Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.) (2014): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Esslinger-Hinz, I./Unsel, G./Reinhard-Hauck, P./Röbe, E./Fischer, H.-J./Kust, T./Däschler-Seiler, S. (2007): *Guter Unterricht als Planungsaufgabe*. Bad Heilbrunn.
- Fischer, H.-J. (2013): *Welterkundung und Weltverstehen in Kindergarten und Grundschule*. In: Deckert-Peaceman, H./Seifert, A. (2013): *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung*. Bad Heilbrunn, S. 155-168.
- Flügel, A. (2017): „einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“ – Sachunterricht und Differenz. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 23/Oktober 2017.
- Gelhard, A./Alkemeyer, Th. / Ricken, N. (Hg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn.
- Glumpler, E. (1999): Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvelfalt an deutschen Grundschulen. In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hg.) (1999): *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 226-250.
- Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen.
- Grieshaber, S. (2017): *Social Justice, Research Relationships, and Researcher Responsibility*. Keynotevortrag auf der 27. European Early Childhood Research Association Conference. Bologna.
- Hall, St. (2017): *Ausgewählte Schriften. Rassismus und Kulturelle Identität*. Frankfurt/Main.
- Heid, H. (2004): *Bildung als Gegenstand empirischer Forschung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80(4), S.456-477.
- Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (Hg.) (2010): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Hohengehren.
- Helmke, A. (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze.
- Hempel, M. (Hrsg.) (1995): *Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West*. Bad Heilbrunn.
- Hempel, M./Coers, L. (2015): *Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht*. In: Michalik, K./Giest, H./Fischer, H.-J. (Hg.) (2015): *Bildung im und durch Sachunterricht*, S. 253-260.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2012): *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*. Stuttgart.
- Hormel, U. (2012): *Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive*. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 491-506.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M./Hartinger, A./Miller, S./Wittkowske, St. (Hg.) (2015): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A./Albers, St. (2015): *Empirische Wirklichkeitsüberprüfung von Unterrichtseinheiten zum Inhalt „Ernährung“ im Sachunterricht der Grundschule*. www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 21/April 2015.
- Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hg.) (2012): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden.
- Klafki, W. (1994/1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim.
- Kleiner, B./Rose, N. (Hg.) (2014): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers. Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen.
- Koller, H.-Ch. /Casale, R./Ricken, N. (Hg.) (2014): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn.

- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, Walter (2014): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 512-521.
- Kucharz, D./Irion, Th./Reinhoffer, R. (Hg.) (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden.
- Künzli, R./Fries, A./Hürlimann, W./Rosenmund, M. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim.
- Larsson, A./Halldén, O. (2010): A structural view on the emergence of a conception: Conceptual change as radical reconstruction of contexts. In: Science Education. Volume 94, Issue 4/July 2010, S. 660-664.
- Lauterbach, R./Hartinger, A./Feige, B./Cech, D. (Hg.) (2007): Kompetenzen im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn.
- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E. (1986). Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Mecheril, P./Witsch, M. (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld.
- Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn.
- Micus-Loos, C. (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S.112-126.
- Miethe, I./Müller, H.-R. (Hg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen.
- Moss, Peter (2014a): Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality. London.
- Moss, P. (2014b): Early Childhood Policy in England 1997-2013: anatomy of a missed opportunity. In: International Journal of Early Years Education, 10/2014, S. 346-358.
- Nießeler, A. (2010): Duncker, L./Lieber, G./Neuß, N./Uhlig, B. (Hg.) (2010): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze, S. 38-42.
- Nießeler, A. (2007): Lebenswelt. Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J./Fölling-Albers/Götz, M./Hartinger, A./van Reeken, D./Wittkowske, St. (Hg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 30-41.
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 13/April 2009.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. Widerstreit Sachunterricht. Beiheft 5. Frankfurt/Main.
- Rademacher, S./Breidenstein, G. (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013), S. 336-356.
- Rauterberg, M. (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Rauterberg, M. (2007): Disziplin Sachunterricht in Wissenschaft und Hochschule: Überlegungen zu einer Sachwissenschaft. www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 8/April 2007.
- Reckwitz, A. (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld.
- Reckitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35-56.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (2011): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden.
- Reuter, L./Wigger, L. (2012): Bildungsforschung. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 166-168.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Rose, N. (2014): „Alle unterschiedlich“ – Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, H.-Ch./Casale, R./Ricken, N. (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 131-148.
- Rose, N./Koller, Ch. (Hg.) (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. Wiesbaden.
- Ruhloff, J. (1998): Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 44/3, S. 411-423.
- Schatzki, Th. (1996): Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
- Schäfer, H. (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld.
- Scholz, G. (2007): Über Erfahrung und Theorie. Eine kritische Auseinandersetzung mit den „epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit“. www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 9/Oktober 2007.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:
Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf
- Seifert, A. (2013): Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Wannack, E./Bosshart, S./Eichenberger, A./Fuchs, M./Hardegger, E./Mart, S. (Hg.) (2013): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster, S. 63-69.
- Seifert, A. (2012): Kinder mit Migrationshintergrund im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Stenger, U./Kägi, S. (Hg.) (2012): Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Schneider Verlag. Hohengehren, S. 75-94.
- Seifert, A./Wiedenhorn, Th. (2017): Grundschulpädagogik. Paderborn.
- Spreckelsen, K./Möller, K./Hartinger, A. (Hg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Stocklas, K. (2004): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven. www.widerstreit-sachunterricht-de/Beiheft 1/2004.
- Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München und Basel.
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe: zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender; Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2015/1, S.64-78.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 650 - 661.
- Tenorth, H.-E. (2005): Grundbildung, Basiskompetenzen und allgemeine Bildung. In: Knauf, A./Liebers, K./Prenzel, A. (Hg.) (2005): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 93-107.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

- Vandenbroeck, M. (2017): Constructions of Truth in Early Childhood Education: A History of the Present Abuse of Neurosciences. In: Constructions of neuroscience in early childhood education. London, S. 5-26.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-Ch./Casale, R./Ricken, N. (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 19-45.
- Wiesemann, J./Wille, F. (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 20/April 2014](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.20/April2014).
- Wiesemann, J./Lange, J./Wille, F. (2013): Qualitative Forschung zum und im Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven. In: Fischer, H.-J./Giest, H./Pech, D. (Hg.)(2013): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 91-99.
- Wischmann, A./Dietrich, C. (2014): Genese von Heterogenität im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. In: Bildungsforschung, Ausgabe 1 (2014), 11. Jahrgang.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2004): Bildung im Ritual. Wiesbaden.
- Zinnecker, J. (Hg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim.