

Anknüpfungspunkte des ‚sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs‘ an die Debatte um ‚Öffnung von Unterricht‘

1. Einleitung: Zum Erkenntnisinteresse dieses Beitrags

„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, S. 9)

Gemäß dieser Ausführungen des im Perspektivrahmens ausformulierten Bildungsanspruchs werden die Adressatinnen und Adressaten des Sachunterrichts als ‚selbsttätige‘ und ‚an der Umwelt partizipierende‘ Akteurinnen und Akteure charakterisiert, während die eigene ‚besondere Aufgabe‘ im Duktus eines Unterstützungsaktes gedeutet wird. Eine solche Charakterisierung des lernenden Subjekts und Deutung der eigenen disziplinären Aufgabe lässt die Frage zu, inwiefern sich in diesem ‚Bildungsanspruch‘ bestimmte normative Prämissen dokumentieren, die auch im Zusammenhang der pädagogischen und didaktischen Debatte bezüglich einer ‚Öffnung des Unterrichts‘ verhandelt werden. Angesichts des ‚Kultstatus‘ ‚offener‘ bzw. ‚geöffneter‘ Unterrichtsformen und –methoden im Sachunterricht (Kaiser 2010, S. 224) sowie der kontroversen Auseinandersetzung bezüglich ihrer lernförderlichen Wirkung im Kontext der fachdidaktischen Debatte (Ziegler et al. 2014, S. 189) kann zumindest auf der unterrichtsmethodischen Ebene angenommen werden, dass dieser Frage eine gewisse Berechtigung zufällt. Wenn man darüber hinaus den Überlegungen Hempels (2012) folgt, stellt sich auch jenseits dieser unterrichtsmethodischen Gesichtspunkte auf der Ebene des konzeptionellen Selbstverständnisses des Sachunterrichts die Frage, inwiefern sich aus seinem ‚Bildungsanspruch‘ einzelne Anknüpfungspunkte zur Debatte um ‚Öffnung des Unterrichts‘ ergeben:

„Der Sachunterricht ist wegen seiner Struktur und seiner typischen didaktischen Fragestellung ein Reformmodell eines am Kind orientierten Unterrichts. Eine wirklich kind- und sachgemäße Erschließung der Lebenswelt der Kinder kann nur über die engagierte initiativreiche Auseinandersetzung der Kinder selbst geschehen. Das stimmt mit der Intention des offenen Unterrichts überein, den Kindern interessenbezogenes, selbst gesteuertes, eigeninitiatives, verantwortungsbewusstes und teambezogenes - also subjektorientiertes - Lernen [...] zu ermöglichen.“ (ebd., S. 60)

Im Rahmen des Beitrags soll anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. Wernet 2009; Oevermann 2002; Oevermann et al. 1979) ausgewählter Passagen des im Perspektivrahmens formulierten ‚Bildungsanspruchs des Sachunterrichts‘ (GDSU 2013, S. 9) reflektiert werden, inwiefern das Fach auf der konzeptionellen Ebene bestimmte Anknüpfungspunkte zur Debatte um ‚Öffnung des Unterrichts‘ aufweist.

In einem ersten Schritt soll ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, in welchem Spektrum eine ‚Öffnung des Unterrichts‘ im Kontext der Erziehungswissenschaften diskutiert wird. In einem zweiten Schritt soll dann eine Fallbestimmung der Rekonstruktion vorgenommen, d.h. das übergeordnete Erkenntnisinteresse der Auswertung expliziert werden. In diesem Zusammenhang sollen auch Anmerkungen zur Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik (im Anschluss an Wernet 2009) gemacht werden, um die Rekonstruktion besser nachvollziehen zu können. In den beiden nachfolgenden Kapiteln sollen dann der Wirklichkeitsstatus des zu interpretierenden Textprotokolls reflektiert und die Rekonstruktion dargestellt werden. Abschließend sollen dann noch einmal erste Anknüpfungspunkte zusammengetragen und reflektiert werden.

2. Konzeptionelle Bandbreite der Auseinandersetzung mit einer ‚Öffnung des Unterrichts‘

‚Offene‘ bzw. ‚geöffnete‘ Unterrichtsformen und –methoden haben in den vergangenen Jahrzehnten einen Eingang in bildungspolitische Programme und Curricula gefunden (vgl. Kultusministerkonferenz 1994, 2015; Niedersächsisches Kultusministerium 2004, 2005) und werden z.T. „[...] als ein wesentlicher Indikator für Unterrichtsentwicklung und Grundschulreform [...]“ (Hanke 2005, S. 223) betrachtet. Dennoch lässt sich der Begriff der ‚Öffnung‘ aufgrund einer Vielzahl teils divergenter Definitions- und Eingrenzungsbemühungen sowie unterschiedlicher Umsetzung in der pädagogischen Praxis nur schwer operationalisieren, was am Beispiel der nicht stringenten Nutzung von Bezeichnungen wie u.a. ‚Offener Unterricht‘, ‚geöffneter Unterricht‘, ‚Öffnung von Unterricht‘ deutlich wird. Dennoch wird der Begriff seit Jahrzehnten in der pädagogischen Debatte kontrovers diskutiert und auf der unterrichtspraktischen Ebene werden didaktische Strukturierungen entwickelt,

die mit dem Etikett der ‚*Öffnung*‘ versehen werden. Bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung bzw. Reflexion einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Zugangsweisen differenzieren: einerseits aus der Perspektive derjenigen Vertreterinnen und Vertreter, die den Begriff der ‚*Öffnung*‘ bzw. der ‚*Offenheit*‘ z.B. von einem bildungstheoretischen oder bildungsphilosophischen Standpunkt aus reflektieren, andererseits aus dem Blickwinkel derjenigen, die den Begriff mit spezifischen unterrichtsmethodischen Zugängen verbinden, um ihn entweder empirisch zu ergründen oder ihn programmatisch zu konkretisieren.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive konstatiert Gruschka (2008), dass die Begriffe ‚*Öffnung von Unterricht*‘ bzw. ‚*Offenheit des Unterrichts*‘ „[...] sowohl für einige weit verbreitete methodische Eigenheiten (wie Stationenlernen) als auch für einen umfassenden Reformansatz [stehen]“ (ebd., S. 9). Dabei werden sie seitens verschiedener konzeptioneller Ansätze als übergreifende ‚Kampfformel‘ bzw. als gemeinsames ‚Banner‘ gedeutet, „[...] unter dem sich diejenigen vereinen, die weniger eine bestimmte Vorstellung von Praxis teilen, die dafür vor allem wissen, was sie nicht wollen: die normale Schule und den in ihr unpädagogisch geregelten Unterricht mit einem strengen Stundenzeittakt, standardisierten methodischen Vorgehen, curriculärer Zwangsjacke, Lernerpassivität usf.“ (ebd., S. 11f.). Aus einer bildungstheoretischen Perspektive veranschaulicht Gruschka, inwiefern die Verhandlung einer ‚*Öffnung*‘ bzw. ‚*Schließung*‘ des Unterrichts dialektisch gedeutet werden müsse, d.h. dass sich eine ‚*Offenheit des Unterrichts*‘ weniger in der Rezeption reformpädagogischer Methoden erschließe, sondern sich vielmehr als ‚*Offenheit gegenüber Bildungsprozessen*‘ spezifizieren ließe (ebd., S. 13ff.). Ähnlich wie Gruschka setzt sich auch Benner (1989) kritisch mit dem Begriff der ‚*Öffnung*‘ auseinander und plädiert für eine stärkere theoretische Fundierung. Am Beispiel der Veränderung der Generierung des Wissens in den neuzeitlichen Wissenschaften verdeutlicht er, inwiefern eine ‚*Öffnung von Schule und Unterricht*‘ keine Vermischung, sondern eine striktere Trennung der institutionalisierten Umsetzung von Lernprozessen einerseits und der bildungstheoretischen Emanzipation des lernenden Subjektes andererseits impliziere (ebd., S. 53). Insofern kommt Benner auch zu dem Schluss, dass es für die schulische Realisierung einer ‚*institutionellen, curricularen und didaktischen Öffnung von Schule und Unterricht*‘ „[...] methodisch weder eine Grundnorm noch ein aus früheren Epochen stammendes Vorbild [gäbe] [...]“ (ebd., S. 55) und die unreflektierte Adaption reformpädagogischer Unterrichtsformen und –methoden aus einem bildungstheoretischen Gesichtspunkt als kritisch zu beurteilen sei (ebd., S. 52.)

„Wer unter Abstraktion vom historisch-gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhang pädagogischen Denkens hierunter eine Pädagogik vom Kinde aus, ein autopoietisches, selbsterzeugtes Lernen der Kinder, eine unmittelbare Einheit von Hand- und Kopfarbeit, von Lernen und Handeln, Erlerntem und dessen Lebensbedeutsamkeit versteht, der argumentiert mit vorbürgerlichen Kategorien und spricht diesen eine didaktische Dignität zu, die allenfalls in bürgerlichen Standesgesellschaften gegeben war, welche das Prinzip der individuellen und unbestimmten Bildsamkeit der einzelnen noch gar nicht kannten.“ (ebd.)

Weitaus häufiger als eine bildungstheoretische Verhandlung des Charakters der ‚*Öffnung*‘ bzw. der ‚*Offenheit*‘ wird das Thema in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen aus der Perspektive derjenigen Vertreterinnen und Vertretern fokussiert bzw. strukturiert, die mit einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ bestimmte unterrichtsmethodische Aspekte verbinden. Dabei wird häufig mit Verweis auf eine lernpsychologische Wirkungsforschung nach lernförderlichen oder lernfeindlichen Effekten ‚*offener*‘ bzw. ‚*geöffneter*‘ didaktischer Strukturierungen gefragt. Angesichts einer Vielzahl verschiedener ‚*offener*‘ bzw. ‚*geöffneter*‘ Unterrichtspraxen und konzeptioneller Ansätze fassen zentrale Einführungswerke in die Thematik die Debatte dabei jedoch als Ausdrucksgestalt einer ‚heterogenen Bewegung‘ unterschiedlicher Denk-, Motiv- und Handlungsformen, „[...] denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist“ (Jürgens 2009, S. 24) oder charakterisieren die Bezeichnung ‚*Öffnung von Unterricht*‘ als Sammelbegriff unterschiedlicher Reformansätze, die gewisse Überschneidungen hinsichtlich ihrer Ziele und Methoden aufweisen (vgl. Wallrabenstein 1997, S. 54). Wiederum andere Autorinnen und Autoren in diesem Bereich bemühen sich stärker darum die terminologische und unterrichtspraktische Uneindeutigkeit einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ anhand von Analyserastern zu strukturieren und verschiedene Typologien herauszuarbeiten. Peschel (2010, S. 76ff.) unterscheidet in seinem Analyseraster mit der organisatorischen, der methodischen, der inhaltlichen, der sozialen und der persönlichen Dimension fünf zentrale Aspekte des Unterrichtsgeschehens, anhand derer er einen ‚*Offenen Unterricht*‘ von ‚*geöffneten Unterrichtsformen*‘ unterscheidet. Einer solchen Systematisierung folgen auch Bohl und Kucharz (2010, S. 18ff.) weitgehend in ihrer Einführung zur ‚*Öffnung des Unterrichts*‘. Sie hierarchisieren jedoch die von Peschel vorgeschlagenen Dimension stärker und erweitern die soziale zur politisch-partizipativen Dimension, in der sie eine bedeutende Grundlage für den ‚selbstbestimmten Charakter‘ eines ‚*Offenen Unterrichts*‘ sehen, wohingegen ihrer Ansicht nach ein ‚*geöffneter Unterricht*‘ lediglich den Aspekt der Selbstorganisation intendiere.

Unter Berücksichtigung der Anzahl verschiedener erziehungswissenschaftlicher Publikationen, die sich deskriptiv oder programmatisch mit dem Begriff auseinandersetzen, muss überblickend festgehalten werden, dass die Erforschung der Sphäre und der Wirkung einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ aufgrund der Bandbreite der angeführten theoretischen Implikationen sowie der unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Praxen allenfalls

diskursiv möglich ist. Zudem können die Ergebnisse bestehender Studien aufgrund vielfältiger Forschungsdesigns und unterschiedlicher theoretischer Setzungen des Gegenstandsbereiches einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ nur ansatzweise miteinander verglichen werden (ebd., S. 82). Breidenstein (2008, S. 112f.) kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass in existierenden Studien die Kriterien der Auswahl von Untersuchungs- und Vergleichsgruppen sowie die Kriterien der Bestimmung eines ‚*offenen Unterrichts*‘ häufig nicht transparent wären, Unterrichtspraxen nicht direkt beobachtet würden und vielfach auch schulkulturelle Kontexte unberücksichtigt blieben. Rabenstein und Reh (2007, S. 35) weisen zudem darauf hin, dass viele Studien „[...] im Dienst reformpädagogischer Ambitionen [...]“ (ebd.) stehen würden und dabei stark die positive Wirkung ‚*offener Unterrichtsformen*‘ zu unterstreichen versuchen.

Trotz einer gewissen Ambivalenz bezüglich der Klärung der Strukturgestalt einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ existieren einige übergreifende Begründungsmuster, die häufiger in den verschiedenen Publikationen angeführt werden. Nach Bohl et al. (Bohl/Kohler/Kucharz 2013, S. 288ff.) sind dies z.B. bildungstheoretische, konstruktivistische oder kompetenzorientierte Sichtweisen. Textor (2010, S. 179f.) untergliedert die angeführten Begründungsmomente in vier separate Argumentationsstränge, die sich entweder an einem Individualisierungstheorem orientieren, auf demokratietheoretischen Positionen basieren, auf motivationstheoretischen Erkenntnissen beruhen oder sich an konstruktivistischen Lerntheorien ausrichten. Grundsätzlich scheinen die angeführten Begründungsmomente auch stark von ihrem disziplinären Kontext abhängig zu sein. Während erziehungswissenschaftliche Publikationen eine ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ in Bezug auf bildungstheoretische, bildungspolitische oder allgemeindidaktische Fragestellungen reflektieren, subsumiert die Pädagogische Psychologie darunter Aspekte wie Individualisierung von Lehr-Lernprozessen, Lernmotivation oder konstruktivistische Erkenntnistheorien (Brügelmann 2005, S. 30f.).

Mit Fokus auf den Sachunterricht bleibt anzumerken, dass die originär fachdidaktische Auseinandersetzung bezüglich einer ‚*Öffnung des Sachunterrichts*‘ eine ähnliche Heterogenität aufweist wie die allgemeindidaktische Debatte. Martschinke und Hartinger (2007) unterstreichen diesbezüglich, [...] dass es keine eigenständige sachunterrichtsdidaktische Begründungs- oder Forschungstradition zur Öffnung von Unterricht [...]“ (ebd., S. 422) gäbe, Begründungsmomente vielmehr „[...] grundschulpädagogischen, motivations- und lernpsychologischen sowie allgemein anthropologisch-pädagogischen Denkmustern“ (ebd.) entlehnt werden. Durch eine zunehmende empirische Ausrichtung der Didaktik des Sachunterrichts existieren mittlerweile erste umfassende Forschungsarbeiten, die den Aspekt der ‚*Öffnung*‘ aus einer originär sachunterrichtlichen Perspektive fokussieren (vgl. z.B. Köster 2006). Zudem verweisen zahlreiche Beiträge in den aktuellen Jahressbänden der GDSU auf eine rege empirische Auseinandersetzung mit Fragen zu ‚*geöffneten*‘ bzw. ‚*offenen*‘ didaktischen Strukturierungen im Sachunterricht (vgl. dazu z.B. Peschel 2015; Wohltmann 2015; Schönhofer/Göhring 2015; Waldemaier et al. 2015; Kaiser/Lüschen 2015; de Boer 2015; Gervé 2014).

3. Fallbestimmung der nachfolgenden Rekonstruktion sowie Explikation des eigenen Forschungskontextes

In den nachfolgenden Abschnitten soll anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. Wernet 2009; Oevermann 2002; Oevermann et al. 1979) ausgewählter Passagen des im Perspektivrahmens formulierten ‚*Bildungsanspruchs des Sachunterrichts*‘ (GDSU 2013, S. 9) reflektiert werden, inwiefern das Fach auf der konzeptionellen Ebene bestimmte Anknüpfungspunkte zur skizzierten Debatte bezüglich einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ aufweist.

Anhand der Rekonstruktion sollen folgende zwei erkenntnisleitende Teilfragen diskutiert werden:

- 1) Inwiefern eignet sich der im Perspektivrahmen ausformulierte Bildungsanspruch, um das konzeptionelle Selbstverständnis des Sachunterrichts zu fokussieren? (vgl. Abschnitt 4)
- 2) Welche Anknüpfungspunkte an die Debatte um ‚*Öffnung von Unterricht*‘ ergeben sich aus dem im Perspektivrahmen formulierten Bildungsanspruch des Sachunterrichts und dem sich darin konstituierenden lernenden Subjekt? (vgl. Abschnitt 5)

Auch wenn im Rahmen dieses Beitrags die methodologischen und methodischen Grundlagen der Auswertungsmethode nicht ausführlich dargestellt werden können, sollen einige Aspekte des Auswertungsprozesses erläutert werden, um die dargestellte Rekonstruktion besser nachvollziehen zu können¹.

Die Interpretation des Auswertungsmaterials geschah streng sequenzanalytisch im Rahmen von Gruppensitzungen. Neben dem Perspektivrahmen bestand der Auswertungskorpus hauptsächlich aus Interviews und vereinzelt Dokumenten. Der Interpretationsablauf folgte den methodologischen Überlegungen und

¹ Angesichts kritischer Anmerkungen (vgl. z.B. Reichertz 1988) bezüglich des methodologisch begründeten Strukturbegriff Oevermanns sei angemerkt, dass der Autor des Beitrags nicht alle in der Methodendebatte angeführten epistemologischen Grundannahmen teilt, das Auswertungsverfahren jedoch als ausreichend methodologisch und methodisch begründet sieht. Dennoch soll bewusst von der qualitativ-rekonstruktiven Auswertungsmethode der ‚*Objektiven Hermeneutik*‘ im Anschluss an Wernet (vgl. 2009) nicht von einer objektiven Hermeneutik gesprochen werden. Eine ausführliche Diskussion und methodologische Darstellung des Strukturbegriffs soll ebenfalls im Rahmen der Dissertation vorgelegt werden.

methodischen Hinweisen des qualitativ-rekonstruktionslogischen Auswertungsverfahrens der ‚Objektiven Hermeneutik‘ im Anschluss an Wernet (vgl. 2009).

Methodologisch geht die ‚Objektive Hermeneutik‘ davon aus, „[...] dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert“ (ebd., S. 11).

„Aus der Perspektive des methodischen Zugriffs stellen Texte Protokolle der Wirklichkeit dar. Ein Protokoll ist nichts anderes als eine vertextete soziale Wirklichkeit. Text- und Protokollbegriff bezeichnen also denselben Sachverhalt aus unterschiedlicher Perspektive. Der Textbegriff ist in einer Konstitutionstheorie der sinnhaften Welt angesiedelt, während der Protokollbegriff den empirisch-methodischen Zugriff auf diese Welt thematisiert.“ (ebd., S. 12)

Demnach gelten alle textlichen Quellen wie z.B. Dokumente oder transkribierte Interviews als protokollierte Wirklichkeit. Auch Bilder und Fotos können, insofern man diese versprachlicht, als Textprotokolle ausgewertet werden (vgl. Peez 2006). Ziel der Textinterpretation ist „[...] die Rekonstruktion der Strukturiertheit der Selektivität einer protokollierten Lebenspraxis“ (Wernet 2009, S. 15). Das sequenzanalytische Vorgehen der Gruppeninterpretation resultiert aus der methodologischen Überlegung, dass „[...] die Rekonstruktion einer Fallstruktur nicht in der Sammlung und Systematisierung von Merkmalen einer protokollierten Lebenspraxis [besteht], sondern darin, die Selektivität dieser Lebenspraxis in der Rekonstruktion der Ablaufstruktur der fallspezifischen Entscheidungen zu formulieren“ (ebd., S. 16). Die Interpretation zielt dabei nicht „[...] auf eine Übernahme der lebensweltlichen Handlungsperspektive oder auf ein Sich-Hineinversetzen [...]“ (ebd., S. 18) ab, sondern vielmehr auf eine Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen, die „[...] jenseits des Selbstverständnisses und Selbstbildes einer sozialen Praxis liegen und die sich nicht in den Meinungen, Intentionen oder Wertorientierungen dieser Praxis erschöpfen“ (ebd.). Dementsprechend intendiert die objektiv-hermeneutische Interpretation das Verstehen von Bedeutungen einer Handlung oder einer Aussage, nicht das Erklären von Beweggründen einer sozialen Praxis. Der Anspruch der Möglichkeit der Rekonstruktion allgemeiner strukturaler Momente basiert auf der methodologischen Annahme, dass Handlungsoptionen eines Subjekts in einer konkreten Lebenspraxis durch spezifische Regeln geleitet werden, die auf objektiv latente Sinnstrukturen verweisen (vgl. dazu Oevermann et al. 1979, S. 380), „[...] die jenseits des Selbstverständnisses und Selbstbildes einer sozialen Praxis liegen und die sich nicht in den Meinungen, Intentionen oder Wertorientierungen dieser Praxis erschöpfen“ (Wernet 2009, S. 18). Dieses Konzept der Regelgeleitetheit sozialer Wirklichkeit schreibt dem handelnden Subjekt im Unterschied zu sozialen Normen nicht vor, „[...] was zu tun ist, sondern was es heißt, etwas zu tun. Die Regelgeleitetheit verleiht der Handlung erst Bedeutung“ (ebd., S. 13). Der Terminus der ‚Objektivität‘ im Titel der Methode verweist insofern weniger auf eine bestimmte Qualität des Auswertungsprozesses, sondern auf den Anspruch der Rekonstruktion allgemeiner strukturaler Momente jenseits subjektiver Praxen und Deutungsmomente. Dies impliziert für die folgende Darstellung, dass nicht die intendierten Aussagen der Autorinnen und Autoren des Perspektivrahmens rekonstruiert wurden, sondern vielmehr das, was durch die Formulierungen struktural zum Ausdruck kommt.

4. Wirklichkeitsstatus des Protokolls: Zur konzeptionellen Aussagekraft eines Perspektivrahmens

Anhand der Klärung des Wirklichkeitsstatus des zu interpretierenden Textprotokolls (vgl. ebd., S. 54) soll im folgenden Abschnitt reflektiert werden, inwiefern sich der im Perspektivrahmen ausformulierte Bildungsanspruch dazu eignet, um das konzeptionelle Selbstverständnis des Sachunterrichts zu fokussieren.

Die Auswahl der zu rekonstruierenden Sequenzabschnitte resultiert dabei aus drei Überlegungen. Erstens markiert ein Bildungsanspruch einen grundsätzlichen konzeptionellen Selbstanspruch einer Disziplin und ist damit auch eine Grundlage für die Ausformung einer bestimmten Strukturgestalt des jeweiligen Faches. Zweitens kann der im Perspektivrahmen ausformulierte Bildungsanspruch des Sachunterrichts in gewisser Weise als konzeptionelle Konstante einer ansonsten sehr heterogenen Disziplin gedeutet werden, an deren Entstehungsprozess über einen längeren Verlauf verschiedene Akteurinnen und Akteure beteiligt waren (vgl. dazu Giest/Harterter 2014). Die durch den Mitgliederbeschluss herbeigeführte Verabschiedung des Perspektivrahmens charakterisiert diesen Bildungsanspruch zudem als überwiegend konsensfähig. Drittens verweist die hohe Rezeption des vorherigen Perspektivrahmens durch die verschiedenen Kultusministerien auf eine bestimmte strukturbildende Bedeutung der Publikation (vgl. dazu Giest 2014).

Anhand der nachfolgenden Rekonstruktion der ersten beiden Überschriften soll nun die deduktive Begründung der Auswahl des Interpretationsmaterials induktiv erhärtet werden.

„1 Die Konzeption des Perspektivrahmes“ (GDSU 2013, S. 9)

Die Zahl zu Beginn des Sequenzabschnittes verweist typologisch auf eine Gliederungsstruktur des Protokolls, die aus mehreren Ebenen bestehen muss, da ansonsten eine Nummerierung unnötig wäre. Die Zahl „1“ lässt vermuten, dass es sich hierbei um den ersten Gliederungspunkt handelt, der weiteren voraus geht.

Der bestimmte Artikel in der Formulierung „Die Konzeption“ verweist darauf, dass sich auf eine spezifische, d.h. eindeutige normative Programmatik bzw. Sichtweise bezogen wird, die von einem oder mehreren Menschen

in einer Konzeptionierungsphase aus verschiedenen Elementaria konstruiert worden ist. Insofern ist eine Konzeption kein Teil der natürlich, physikalischen Welt, sondern ein nichtmateriales Produkt einer menschlichen Konstruktion. Lexikalisch unterscheidet sich eine Konzeption von einem Konzept, das einen stärker fragmentarischen und offenen, d.h. noch nicht fertigen Charakter aufweist. Eine Konzeption hingegen ist das umfassende Produkt einer Konklusion, eines Entwicklungsprozesses oder eines Kompromisses, die eine spezifische Position markiert.

Die im Sequenzabschnitt erwähnte Konzeption bezieht sich auf die Strukturgestalt „des Perspektivrahmens“. Im Alltagssprachlichen Gebrauch findet dieses Kompositum wenig Verwendung. Aufgrund seiner Einleitung durch einen bestimmten Artikel kann angenommen werden, dass es sich hierbei im Sinne eines Eigennamens um ein spezifisches menschliches Konstrukt handelt, das einer Konzeption oder Erklärung bedarf. Unter der Zuhilfenahme von Kontextwissen lässt sich diese Lesart erhärten. Während die Gesellschaft der Didaktik des Sachunterrichts mit dem Begriff eine konkrete Publikation verbindet, verstand van Gogh darunter ein Hilfsmittel zur Anfertigung von Gemälden (vgl. von Saint-George 2008). Trotz der unterschiedlichen Bezugspunkte kann jedoch angenommen, dass die Bedeutungshalte der beiden Einzelworte des Kompositums auf eine übergreifende Strukturgestalt hindeuten.

Das erste Wort des Kompositums „Perspektive“ bezeichnet eine spezifische räumliche Sicht- oder Betrachtungsweise, eine Zukunftsausrichtung oder einen normativen Standpunkt auf etwas. Eine Perspektive ist grundsätzlich nicht ohne eine Subjektbezogenheit denkbar, weil darin eine Normativität bzw. eine Standpunkt zum Ausdruck kommt. Ein „Rahmen“ besitzt zwei Bedeutungsebenen: Einerseits umschließt dieser Dinge oder grenzt diese gegenüber etwas Anderem ab, wie z.B. ein Bilderrahmen. Andererseits besitzt er darüber hinaus noch eine tragende Funktion, wie beispielsweise der Fahrzeugrahmen eines Kraftfahrzeugs. Beide Bedeutungsebenen lassen sich nicht voneinander trennen, sondern bedingen sich gegenseitig, was am Beispiel des Erzählrahmens einer Geschichte deutlich wird. Insofern besitzt ein Rahmen eine raumstrukturierende Funktion.

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen handelt es sich demnach bei „der Konzeption des Perspektivrahmens“ um eine durch eine Person oder eine Gruppe konzeptionierte Programmatik, die in Form einer gegliederten Publikation oder eines Dokuments vorliegt. Darin wird die eigene normative Deutung bzw. Definition eines Raumes oder einer Struktur in der Welt expliziert, um diese einzugrenzen und ihre intendierte Strukturgestalt zu begründen. Andernfalls hätte der Perspektivrahmen keiner Konzeption bedurft, sondern den Status eines Konzepts besessen. Eine solche Lesart des Kompositums „Perspektivrahmen“ weist zudem eine Strukturhomologie mit dem Hilfsmittel van Goghs auf.

„1.1 Der Bildungsanspruch des Sachunterrichts“ (GDSU 2013, S. 9)

Anhand der Nummerierung „1.1“ bestätigt sich die Lesart, dass das Protokoll einen gewissen Gliederungscharakter ausweist. Dieser Sequenzabschnitt scheint dem Vorherigen untergeordnet zu sein, insofern lässt sich recht sicher sagen, dass es sich bei beiden um Überschriften handelt. Dies deutet einerseits auf einen bestimmten Umfang des Protokolls hin, das scheinbar aufgrund der Übersicht einer Untergliederung bedarf, andererseits dokumentiert sich darin ein Typus formalisierter bzw. strukturierter Schriftstücke.

Im Anschluss an den Gliederungspunkt „1.1“ wird auf den „Bildungsanspruch des Sachunterrichts“ verwiesen. Mit dem Begriff der „Bildung“ wird im deutschsprachigen Raum ein heterogener Diskurs mit sehr unterschiedlichen Standpunkten verbunden. Bildung ist kein objektiv messbarer oder gar natürlicher Gegenstand oder Zustand, sondern das Produkt einer normativen Setzung. Ein „Bildungsanspruch“ wird durch ein Subjekt oder eine Gruppe an Menschen im Hinblick auf sich selbst, andere Menschen oder einen gesellschaftlichen Referenzrahmen formuliert. Aufgrund heterogener, teils divergenter Definitionen handelt es sich bei der Formulierung „Bildungsanspruch“ um keinen selbstreferenziellen Begriff, sondern vielmehr um einen zu explizierenden Terminus, in dem sich grundlegende konzeptionelle Momente und Strukturideen offenbaren.

Das Kompositum „Sachunterricht“ bezieht sich auf ein Unterrichtsfach der Grundschule. Dementsprechend handelt es sich dabei um einen Eigennamen, der sich aus den Einzelworten „Sache“ und „Unterricht“ zusammensetzt. Mit dem Wort „Unterricht“ werden institutionalisierte Formen der Wissensvermittlung und des Lernens verbunden, wie z.B. der Institution Schule. Dort praktizierte Formen des Unterrichts sind z.B. der Mathematikunterricht oder der Biologieunterricht. Auch in der Erwachsenenbildung findet der Terminus Verwendung, wie beispielsweise der Sprachunterricht in der Sprachschule, der Fahrunterricht in der Fahrschule oder der Kochunterricht in der Kochschule. Die Kategorisierung verschiedener Formen des Unterrichts orientiert sich in der Regel an wissenschaftlich ausdifferenzierten Disziplinen (Mathematik, Biologie) und an alltagsweltlich ausgerichteten Handlungsfeldern (Sprechen, Fahren, Kochen).

Was ist dann der Gegenstand eines Sachunterrichts? Folgt man der Strukturlogik der Kategorisierung anderer Unterrichtsfächer wären Sachen der Gegenstand des Sachunterrichts. Während der Begriff der „Sache“ ursprünglich aus dem Bereich der Justiz entstammt, verweist seine heutige Alltagssprachliche Bedeutung sowohl auf konkrete physische Objekte, wie z.B. Spielzeug oder Kleidung, als auch auf hypothetische und abstrakte menschliche Konstruktionsräume. Daraus resultiert eine große Vielfalt an möglichen Lesarten des Begriffs der

Sache. Dementsprechend ist ein „Sachunterricht“ alltagssprachlich weitaus weniger selbstreferenziell als andere Unterrichtsfächer, da Sachen letztendlich auch Gegenstand eines Mathematik-, Biologie-, Sprach-, Fahr- oder Kochunterrichts sind. Während diese Unterrichtsfächer bzw. Unterrichtstypen ihre Sachen entweder aus einem historischen Ausdifferenzierungsprozess wissenschaftlicher Forschungsperspektiven und –praktiken oder aus alltagsweltlichen Handlungsfeldern ableiten, basiert das schulische Unterrichtsfach Sachunterricht auf einem normativen Konzeptionierungsdiskurs, der sich rekursiv auf verschiedene wissenschaftliche Bezugsdisziplinen, lebensweltliche Erfahrungsdimensionen und übergreifende Bildungsvorstellungen bezieht (vgl. Pech 2009, S. 4ff.).

Abschließend soll vor dem Hintergrund der bisherigen Rekonstruktion eine erste Fallstrukturhypothese formuliert werden, um die typologische Strukturgestalt eines „Perspektivrahmens Sachunterrichts“ zu konkretisieren und die Ausgangsfrage des empirischen Zugriffs begründen zu können.

Wie bereits aufgezeigt, scheint das Konstrukt „Sachunterricht“ und der mit ihm verbundene „Bildungsanspruch“ im Unterschied zu den anderen Unterrichtsdisziplinen, die aus einem historischen Ausdifferenzierungsprozess oder einem alltagsweltlichen Anwendungsbezug resultieren, grundsätzlich klärungsbedürftiger zu sein. Aus der sachunterrichtlichen Bezugnahme auf „Sachen“ ergibt sich einerseits eine Unspezifität betreffend seiner fachlichen Sphäre. Andererseits erwächst daraus aber auch ein gewisser Universalitätsanspruch des Faches, der andere Unterrichtsdisziplinen tangiert. Demgemäß ist der Sachunterricht noch stärker als andere Unterrichtsfächer darauf angewiesen, den Raum seines Gegenstandsbereiches einzugrenzen, seine Binnenstruktur zu entwerfen und das Interdependenzgefüge seiner Themenfelder sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu explizieren und zu reflektieren. Dementsprechend kann der Sachunterricht als eine Art normativ begründetes Kunstfach gedeutet werden, dessen Anwendungsbezug an seine Deskriptionslogik gekoppelt ist, d.h. die Strukturgestalt des Faches in der Schule resultiert aus seiner Selbstverortung als Fachdidaktik und als Wissenschaftsdisziplin. Deshalb fällt dem durch seine Fachgesellschaft entworfenen „Perspektivrahmen Sachunterricht“ eine solch große Bedeutung zu, da dieser als normatives Konzeptionierungs- und Kategorisierungsinstrument hinsichtlich der Außenperspektive die Sphäre des Faches eingrenzt und in Bezug auf seine Binnenperspektive seinen Handlungsraum strukturiert. Auch wenn die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts sowie die jeweiligen Ministerien, Schulleitungen oder Lehrkräfte nicht alle explizierten Begründungsmomente teilen mögen, eröffnet der Perspektivrahmen einen guten Einblick in ein Spannungsfeld, das als Strukturgestalt des Sachunterrichts verstanden werden kann.

5. Rekonstruktion: Anknüpfungspunkte des Bildungsanspruchs zur Debatte um ‚Öffnung von Unterricht‘

Nachfolgend werden weitere Sequenzabschnitte des im Perspektivrahmen Sachunterricht formulierten „Bildungsanspruchs des Sachunterrichts“ (GDSU 2013, S. 9ff.) rekonstruiert. In diesen Passagen werden die Revision des Perspektivrahmens sowie Aufgaben des Faches hinsichtlich des Erwerbs einer grundlegenden Bildung thematisiert. Anhand dieser Auszüge soll eine spezifische Strukturgestalt des sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs herausgearbeitet werden, die auf eine Überschneidung mit dem ‚*Öffnungsdiskurs*‘ verweist.

„Kernziel der vorliegenden Überarbeitung des ‚Perspektivrahmens Sachunterricht‘ ist es, ihn so weiter zu entwickeln, dass er stärker als Grundlage für die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Evaluation von Sachunterricht dienen kann.“ (ebd., S. 9)

Beim zu interpretierenden „Perspektivrahmen Sachunterricht“ handelt es sich um eine Revision einer früheren Version. Diese Überarbeitung des Perspektivrahmens könnte grundsätzlich verschiedene Ursachen haben: bestehende Fehler im Dokument, eine veränderte Faktenlage oder eine Inkongruenz hinsichtlich intentionaler Ansprüche bzw. Vorstellungen. Im vorliegenden Fall wird darauf verwiesen, dass das Kernziel der Überarbeitung in der Weiterentwicklung des Perspektivrahmens begründet sei, um „[...] stärker als Grundlage für die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Evaluation von Sachunterricht [zu] dienen“ (ebd.). Die Verwendung des Wortes „Kernziel“ weist jedoch darauf hin, dass weitere untergeordnete Ziele existieren müssen, die aber nicht entfaltet werden. Die Phrase „ihn so weiter zu entwickeln“ erweckt den Eindruck, dass der Prozess der Überarbeitung noch nicht abgeschlossen zu sein scheint, was als Hinweis dafür gewertet werden kann, dass die Autorinnen und Autoren mit einer weiteren Auflage des Perspektivrahmens rechnen. Dies deutet darauf hin, dass die Sphäre des Sachunterricht einem gewissen Entwicklungs- und Veränderungsprozess unterlegen ist, denen sich der Perspektivrahmen als ein Deskriptionsinstrument anzupassen oder diesen als Steuerungsinstrument zu beeinflussen versucht.

Der Verweis auf den Begriff der „Kompetenzorientierung“ sowie die Verwendung der Trias „Planung, Durchführung und Evaluation“ lässt vermuten, dass die Überarbeitung der Perspektivrahmens an den outputorientierten Kompetenzbegriff der Post-Pisa-Debatte anzuknüpfen versucht und mit der u.a. die Vorstellung von Lernenden als aktiven Konstrukteurinnen und Konstrukteuren des Wissens verbunden ist, die als zunehmend kompetentere Subjekte ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in variablen (Problem-)Situationen

erfolgreich und verantwortungsvoll einsetzen können und wollen (vgl. Weinert 2002, S. 27f.). Ein solches Verständnis der Schülerinnen- und Schülerrolle genießt auch im Zusammenhang der Debatte um geöffneten Unterricht eine weitgehende Anschlussfähigkeit.

„Aus pädagogischer und aus didaktischer Sicht hat der Sachunterricht die anspruchsvolle Aufgabe, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, [...]“ (GDSU 2013, S. 9)

Die einleitende Formulierung „aus pädagogischer und aus didaktischer Sicht“ unterstreicht, dass ein pädagogisch professioneller Fokus eingenommen werden soll. Mit Blick auf die Phrase „die anspruchsvolle Aufgabe“ sowie unter Kenntnis der Kapitelüberschrift lässt sich vermuten, dass in den nachfolgenden Sequenzabschnitten der eigene Bildungsanspruch dargelegt werden soll. Darüber hinaus verrät der Abschnitt, dass es sich dabei nicht nur um eine didaktische, sondern vielmehr auch um eine pädagogische Aufgabe handeln würde. Demnach würde sich der eigene disziplinäre Bildungsanspruch über fachdidaktische Lehr-Lernprozesse hinaus erstrecken, d.h. es würden grundlegende Erziehungs- und Bildungsfragen mit der eigenen Disziplin bzw. Unterrichtsfach verbunden. Dem Wortlaut „Unterstützung der Schüler und Schüler“ ist zu entnehmen, dass die Funktion der Lehrkraft im Duktus einer Lernbegleitung gedeutet wird. Insofern werden die Schülerinnen und Schüler wiederum als aktive Akteurinnen und Akteure ihres Lernprozesses verstanden.

„[...] - Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen, [...]“ (ebd.)

Dieser und die nachfolgenden Sequenzabschnitte konkretisieren die ‚anspruchsvolle Unterstützungsaufgabe‘ des Sachunterrichts: das Wahrnehmen und Verstehen von Phänomenen und Zusammenhängen der Lebenswelt. Wiederum werden die Lernenden als aktiver Part charakterisiert. Durch die Formulierung „Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt“ wird ein unterrichtsinhaltlicher Gesichtspunkt benannt, der verdeutlicht, dass der Sachunterricht nicht die Rezeption eines spezifischen fachlichen Curriculums verfolgt, sondern seinen Fokus auf die Komplexität lebensweltlicher Phänomene und Zusammenhänge ausweitet. Im Unterschied zu den wesentlich unkonkreteren Termini wie „Ding“ oder „Sache“ impliziert der Begriff des „Phänomens“ nicht nur Gegenstände, sondern vielmehr interdependente, wahrnehmbare bzw. erlebbare Erscheinungen oder Erlebnisse, was durch das Wort „Zusammenhänge“ unterstrichen wird. Gemäß einem erkenntnistheoretischen, d.h. phänomenologischen Standpunkt bezieht sich ein Phänomen auf die mentalen Repräsentationsformen der Dinge. Adressatinnen und Adressaten eines solchen Unterrichts sollen demnach weniger in eine spezifische Fachlichkeit inkorporiert werden, vielmehr sollen die disziplinären Grenzen des Faches selbst auf die Komplexität der kindlichen Lebenswelten, d.h. ihrer Wahrnehmung, Deutungen und Kenntnisse ihrer Umwelt ausgeweitet werden. Nimmt man einen solchen Bildungsanspruch Ernst, impliziert dies hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtsthemen und der Organisation von Unterricht unvermeidlich einen graduellen Strukturierungs- bzw. Gestaltungsanspruch des lernenden Subjekts. Eine solche inhaltliche Ausrichtung eines Unterrichtsfaches könnte man gewissermaßen als Entgrenzung einer unterrichtsfachlichen Strukturlogik charakterisieren, die das Kind nicht nur in seiner institutionellen Verfasstheit als Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr als Ganzes adressiert. Dies deutet auf eine Überschneidung mit der ‚*Öffnungsdebatte*‘ hin, geht es bei beiden doch um die Frage, wie weit der Strukturierungsanspruch der Institution Schule in die Lebenswelt des Kindes hineinreichen soll, d.h. konkret, inwieweit ein Unterrichtsfach wichtige Phänomene der kindlichen Lebenswelt bestimmen darf oder inwiefern dies durch die Kinder selbst geschehen muss.

„[...] - selbstständig, methodisch und reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen, [...]“ (ebd.)

In diesem Sequenzabschnitt kommt erneut ein aktueursspezifisches Verständnis der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, welches das lernende Subjekt weniger als Rezipienten oder Reproduzenten einer disziplinären Fachlichkeit als vielmehr als Konstrukteur der „neuer Erkenntnis“ begreift. Der Verweis darauf, dass dieser „Aufbau selbstständig, methodisch und reflektiert“ zu geschehen habe, deutet auf den Grundgedanken einer ‚autonomen Erkenntnisgewinnungskompetenz‘ hin, d.h. der Idee, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur eigenständig neue Wissensstrukturen generieren, sondern auch den Entwicklungsprozess und sein Ergebnis strukturieren, reproduzieren und beurteilen können. In Bezug auf die Konstitution des schulischen Sachunterrichts könnte dies bedeuten, dass dieser den Schülerinnen und Schülern graduell eine organisatorische, methodische und inhaltliche Partizipationsmöglichkeit an der Strukturentwicklung des Unterrichts bieten müsste.

„[...] - Interesse an der Umwelt neu zu entwickeln und zu bewahren, [...]“ (ebd.)

Im Unterschied zum Begriff der „Lebenswelt“ bezieht sich der Begriff der „Umwelt“ weniger auf den Raum, den ich deute oder mit Bedeutung auflade, als vielmehr auf den mich umgebenden physischen Raum. Demnach ist „Umwelt“ eine kategorial beschreibbare und z.T. auch kollektive sich auf die Umgebung von Lebewesen beziehende raumbezogene Variabel, die mit Dingen oder anderen Lebewesen gefüllt ist, während „Lebenswelt“ einer subjektbezogenen normativen Perspektivität und Strukturgenerierung unterliegt. Der Anspruch bei einer anderen Person das „Interesse an der Umwelt neu zu entwickeln und zu bewahren“ bedeutet, deren kognitive oder affektive Aufmerksamkeit für ein Ding oder andere Subjekte zu gewinnen, sie zur Interaktion bzw. zum

Austausch mit anderen zu bewegen oder bestimmte Intentionen für diese zu wecken. Wie auch in den vorherigen Sequenzabschnitten wird an dieser Stelle mit dem Begriff der „Umwelt“ der Geltungsbereich des sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs auf das ganze Lebensumfeld der Kinder bezogen. Sachunterricht könnte demnach als (Um-)Welterschließung verstanden werden, deren Bedeutung in einer kompensatorischen Funktion begründet ist, wenn sich Kinder vor Bereichen dieser Umwelt verschließen. Insofern stimmt dieser Anspruch mit dem der Apologeten einer ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ überein, die häufig im wahrgenommenen geschlossenen Unterricht eine Ursache für den Verlust des Interesses für die Umwelt deuten, was der Perspektivrahmen jedoch nicht macht.

„[...] - anknüpfend an vorschulische Lernvoraussetzungen und Erfahrungen eine belastbare Grundlage für weiterführendes Lernen aufzubauen, [...]“ (ebd.)

Im Unterschied zur Bestimmung seines inhaltlichen Gegenstandsbereiches, welcher stark auf die Lebenswelt und die Umwelt des Kindes ausgeweitet worden ist, wird der Sachunterricht in diesem Sequenzabschnitt im Hinblick auf einen bestimmten Lebensabschnittes des lernenden Subjekts zeitlich eingegrenzt.

Des Weiteren erhält das sachunterrichtliche Lernen in diesem Abschnitt eine besondere Bedeutung, da es „vorschulische Lernvoraussetzungen und Erfahrungen“ qualitativ zu einer „eine belastbaren Grundlage für weiterführendes Lernen“ transformieren kann. Das „weiterführende Lernen“ selbst scheint dem Sachunterricht zeitlich nachgeordnet zu sein und einen gewissen Komplexitätsgrad aufzuweisen, der für das lernende Subjekt zur „Belastung“ bzw. Herausforderung werden kann. Während die Verantwortung des „Aufbaues“ sozusagen den lernenden Akteurinnen und Akteuren obliegt, hat der Sachunterricht die Aufgabe, diese dabei bestmöglich zu unterstützen. Insbesondere vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien findet man eine solche Deutung der Verantwortlichkeit eines Lernerfolgs auch häufig im Zusammenhang der Debatte um ‚*Öffnung von Unterricht*‘, was vor dem Hintergrund der Selektionsfunktion des Schulsystems durchaus kritisch reflektiert werden sollte.

„[...] - in der Auseinandersetzung mit den Sachen ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln sowie [...]“ (ebd.)

Anhand der Formulierung „Persönlichkeit weiter zu entwickeln“ ist ersichtlich, dass in diesem Abschnitt wiederum das Kind in seiner Gesamtheit und nicht in seiner institutionellen Verfasstheit als Schülerin oder Schüler adressiert wird. Diese „Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ soll anhand der „Auseinandersetzung mit den Sachen“ geschehen. Unter Berücksichtigung der bisherigen Rekonstruktion lässt sich festhalten, dass es sich bei „den Sachen“ einerseits um die durch das lernende Subjekt selbst „wahrgenommenen und verstandenen Phänomene und Zusammenhänge“ der eigenen Lebenswelt oder andererseits, ausgehend von der semantischen Bedeutung des Wortes, um deduktiv gesetzte Strukturen handeln könnte. Eine „Auseinandersetzung mit den Sachen“ kann von der analytischen Beschäftigung bis hin zur konfliktbehafteten Konfrontation reichen.

Doch inwiefern kann dies zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit führen? Die Antwort soll nachfolgend anhand des strukturtheoretischen Krisenbegriffs (vgl. Oevermann 2002, S. 9f.) expliziert werden, der unbedingt vom alltagsweltlichen Terminus unterschieden muss (vgl. Dietrich 2013, S. 132ff.): Immer dann, wenn das lernende Subjekt im Umgang mit einer Sache mit seinen bestehenden Routinen nicht weitergekommen ist, gerät es in eine Krise und ist gezwungen, neue Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu entwickeln. Die Bewältigung einer solchen Krise könnte demgemäß als „Entwicklung der Persönlichkeit“ verstanden werden. Die Unterstützungsaufgabe des Sachunterrichts würde dabei in der Herbeiführung solcher Krisensituationen zwischen Sache und lernendem Subjekt sowie in seiner didaktischen Begleitung bestehen.

„[...] - angemessen und verantwortungsvoll in der Umwelt zu handeln und sie mitzugestalten.“ (GDSU 2013, S. 9)

In diesem Sequenzabschnitt dokumentiert sich ein ethischer Maßstab bzw. eine Wertgebundenheit des sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs, der in den Handlungs- und Partizipationskompetenzen der Kinder zum Ausdruck kommen soll. Sowohl die Möglichkeit der Beurteilung einer „Angemessenheit“ als auch eine „Verantwortbarkeit“ einer Person setzen gemeinsame, d.h. verbindliche globale Maßstäbe voraus.

Der Sequenzabschnitt bietet in zwei Aspekten eine Anschlussfähigkeit an die Debatte um ‚*Öffnung von Unterricht*‘: Erstens verweist die Formulierung „verantwortungsvolles Handeln und Mitgestalten“ auf eine intendierte selbstregulative Fähigkeit des lernenden Subjekts. Zweitens offenbart sich in der Bezugnahme auf „Mitgestaltung“ ein stark demokratisch geprägtes Bildungsverständnis des Unterrichtsfaches.

„Das sachunterrichtliche Lernen leistet einen zentralen Beitrag zu grundlegender Bildung. Der unverzichtbare Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht ist daher der Begriff der Bildung. Bildung betrachten wir als ein die Identität eines Menschen in zentraler Weise konstituierendes Merkmal.“ (ebd.)

Der erste Satz dieses Sequenzabschnittes unterstreicht die bisherige Rekonstruktion, in der versucht worden ist, einen spezifischen Universalitätsanspruch des Sachunterricht herauszuarbeiten, der in den konzeptionellen Grundlagen des Faches verankert zu sein scheint. Während die Disziplinarität anderer Fachdidaktiken auf einem historisch wissenschaftlichen Ausdifferenzierungsprozess oder einem alltagsweltlichen Anwendungskontext

basiert, ist der Sachunterricht sozusagen in beiden Sphären beheimatet. Fachwissenschaftliches Wissen und ihre Methoden bieten dem Sachunterricht im Duktus eines deskriptiven Orientierungs- und Ordnungsmaßstabes eine spezifische Strukturierungslogik. Die Fokussierung auf die individuellen Lebenswelten eröffnet dem lernenden Subjekt individuelle Erkenntnis- und Handlungshorizonte. Dieses konzeptionelle Komplementärpaar des Faches bezeichnet der Perspektivrahmen als Spannungsfeld des Sachunterrichts (ebd., S. 10). Zwischen seinen Polen erstreckt sich ein vielfältiger Möglichkeitsraum dessen, was als Sachunterricht bezeichnet werden kann. Zugleich lässt sich in diesem Spannungsfeld eine große Bandbreite der inhaltlichen, handlungsbezogenen und affektiven Erfahrungen der kindlichen Lebenswelt wiederfinden.

Der Anspruch, „einen zentralen Beitrag zu grundlegender Bildung zu leisten“, erwächst aus dem Gedanken, sowohl „[...] an die Lernvoraussetzungen, an die vor- und außerschulisch erlangten Wissensbestände und Kompetenzen sowie an die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler [...]“ (ebd.) als auch „[...] an das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen [...]“ (ebd.) anzuschließen. Um angesichts einer Vielzahl möglicher fachlicher und lebensweltlicher Strukturierungsansprüche einen (gemeinsamen) Unterricht konzeptionieren zu können, bedarf es jedoch eines übergeordneten „Referenzrahmens“ in Form grundlegender Bildungsansprüche und –erwartungen, mit deren Hilfe die Bedeutung spezifischer Inhalte und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Hinblick auf die eigene Lebenswelt, die gemeinsame (Um-)Welt sowie die Struktur fachlichen Wissens reflektiert werden können. Die „identitätsstiftende“ Funktion einer solchen grundlegenden Bildung resultiert aus ihrer Zielorientierung: das mündige Subjekt.

„Sie erweist sich durch solidarisches und verantwortungsvolles Handeln in der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt, welches einen bewussten, reflektierten und verständigen Umgang mit erworbenen Kompetenzen voraussetzt. Kompetenzen sind damit ein erforderliches, nicht jedoch ein hinreichendes Moment von Bildung. 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.“ (ebd., S. 9)

Der Verweis darauf, dass sich Bildung erst „durch solidarisches und verantwortungsvolles Handeln in der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt erweist“, deutet auf ein an sozialen und ethischen Maßstäben orientiertes Bildungsverständnis hin. „Umwelt“ wird dabei als kategoriale Determinante spezifiziert, die verschiedene mögliche Handlungsebenen umfasst. Die Voraussetzung für einen solchen Modus des Handelns sei der „bewusste, reflektierte und verständige Umgang mit erworbenen Kompetenzen“, was als eine Autonomiefähigkeit des mündigen Subjekts begriffen werden kann. Wenn der Sachunterricht nun, wie im vorherigen Sequenzabschnitt konstatiert, „einen zentralen Beitrag zu grundlegender Bildung leistet“, impliziert dies wiederum, dass im Fach erworbene Kompetenzen dem lernenden Subjekt sowohl deskriptiv analytische Fähigkeiten als auch intentional zielgerichtete Fertigkeiten eröffnen. Ein solches Verständnis des Begriffs der Kompetenz scheint grundsätzlich an Weinerts Definition anzuschließen. Demnach „[...] versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f.).

Diese im Sachunterricht erworbenen Kompetenzen stellen zwar „ein erforderliches, nicht jedoch ein hinreichendes Moment von Bildung“ dar, d.h. der „bewusste, reflektierte und verständige Umgang“ mit diesen ermöglicht dem lernenden Subjekt zwar eine gewisse Selbstbestimmungsfähigkeit, die Performanz grundlegender Bildung wird jedoch erst im „solidarischen und verantwortungsvollen Handeln“ in der gemeinsamen (Um-)Welt evident. Beide Handlungsformen verweisen auf einen Zustand wechselseitiger gesellschaftlicher Unterstützung und Verbundenheit. Eine solche grundlegende Bildung, wie sie im Perspektivrahmen Sachunterricht entfaltet wird, kann nicht seitens einer Fachdidaktik vermittelt werden, sondern sie stellt das Produkt eines längeren Aneignungs- und Entwicklungsprozesses des lernenden Subjekts in Interaktion mit der (Um-)Welt dar. Deshalb kann grundlegende Bildung auch nicht im Sinne eines spezifischen Aggregatzustands verstanden werden, d.h. eines Zeitpunktes des Gebildetseins, vielmehr manifestiert sie sich graduell bereits in den Handlungsakten der lernenden Kinder. Bildungserwerb und Bildungsperformanz sind demnach eng miteinander verbunden.

Die diesbezüglich „besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht“ einerseits in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, die „Welt sachbezogen zu verstehen“ und bildungswirksam zu erschließen, andererseits sie dazu anzuregen, als gebildete Akteurinnen und Akteure an den Prozessen der gemeinsamen (Um-)Welt zu partizipieren. Die „Besonderheit dieser Aufgabe“ resultiert aus dem „zentralen Beitrag“, den der Sachunterricht hinsichtlich des Erwerbs grundlegender Bildung leistet. Dieser im Perspektivrahmen entfaltete Bildungsanspruch, der in weiten Teilen kongruent mit dem Ansatz einer Allgemeinbildung zu sein scheint (vgl. Klafki 1992), kann als konzeptionelles Alleinstellungsmerkmal des Sachunterrichts im Unterschied zu anderen Unterrichtsfächern verstanden werden, da sowohl übergreifende normative Bildungsziele und verschiedene

fachliche Perspektiven als auch die Lebenswelten der Kinder berücksichtigt werden. Dies ist weiter oben als eine Entgrenzung einer unterrichtsfachlichen Strukturlogik bezeichnet worden, was wiederum bedeutet, dass sich der disziplinäre Geltungsbereich des Sachunterrichts der (Um-)Welt jenseits der Schule öffnet, um seinen eigenen Bildungsanspruch einholen zu können. Eine solche Debatte über die Entgrenzung von Schule, Unterricht und (Lebens-)Welt weist vielfältige Überschneidungen mit dem Diskurs um ‚*Öffnung von Unterricht*‘ auf.

6. Zusammenführung und abschließende Überlegungen

Die bisherige Rekonstruktion des im Perspektivrahmen formulierten Bildungsanspruchs des Sachunterrichts (GDSU 2013, S. 9) umfasste Sequenzabschnitte, in denen die Überarbeitung des Dokuments, die grundlegenden Aufgaben des Faches in Bezug auf den Erwerb grundlegender Bildung sowie deren Performanz thematisiert wurden. Die nachfolgenden Sequenzabschnitte fokussieren stärker Fragen der Verwirklichung dieses Bildungsanspruchs und entfalten weitere untergeordnete Gliederungsebenen. Unter Berücksichtigung der bisher ausgewerteten Sequenzabschnitte lassen sich vier zentrale Anknüpfungspunkte zur Debatte um ‚*Öffnung von Unterricht*‘ benennen:

- 1) eine gewisse Entgrenzungstendenz hinsichtlich der Bestimmung seines Gegenstandsbereiches,
- 2) eine erweiterte Adressierung seiner Klientinnen und Klienten,
- 3) die Deutung einer Aufgabe des Faches als Lernbegleitung bzw. Unterstützungsinstanz sowie
- 4) die Rezeption spezifischer Lern- und Arbeitsformen, die die Aktivierung und Partizipation des lernenden Subjekts zum Ziel haben.

Während andere Unterrichtsfächer entweder wie z.B. die Physik und die Biologie auf einem historischen Ausdifferenzierungsprozess wissenschaftstheoretischer Sichtweisen oder wie der Hauswirtschafts- und der Sportunterricht auf einem alltagsweltlichen Anwendungsfokus basieren, vereinigt die Sphäre des Sachunterrichts unterschiedliche fachdisziplinäre Perspektiven mit vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungsdimensionen und Interessen von Kindern. Dabei knüpft der Sachunterricht an ein Bildungsverständnis an, dessen Performanz im selbstbestimmten, mitbestimmenden und solidarischen Handeln gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure vor dem Hintergrund gemeinsamer Herausforderungen und vielfältiger Lebenskontexte evident wird (vgl. Klafki 1992). Daraus folgt ein bestimmter Universalitätsanspruch des Sachunterrichts im Hinblick auf die Bestimmung seines sachbezogenen Gegenstandsbereiches, was bereits als Entgrenzung einer unterrichtsfachlichen Strukturlogik bezeichnet worden ist.

Der Begriff der Entgrenzung kann dabei sowohl auf der konzeptionellen als auch auf der unterrichtspraktischen Ebene gedeutet werden. Auf der konzeptionellen Ebene bezieht sich der Terminus der Entgrenzung auf die besondere Konstitution des Sachunterrichts, der sich rekursiv auf verschiedene fachdisziplinäre Perspektiven und alltagsweltliche Erfahrungsdimensionen bezieht und insofern die eigentliche Strukturlogik eines schulischen Unterrichtsfaches erweitert. Auf der unterrichtspraktischen Ebene verbindet der Sachunterricht die institutionellen Grenzen des schulischen Unterrichts der Schülerinnen und Schüler mit dem Handlungs- und Erfahrungskontext der kindlichen Lebenswelt, was zu einer gewissen Entgrenzung der Institution Schule führt. Infolge dieser sehr weitläufigen Bestimmung seines Gegenstandsbereichs verfolgt der Sachunterricht eine erweiterte Adressierung seiner Klientinnen und Klienten, d.h. er bezieht sich nicht nur auf das Kind in seiner institutionellen Verfasstheit als Schülerin oder Schüler, sondern berücksichtigt es in seiner lebensweltlichen Universalität als bildungsfähiges Wesen. Eine solche Unterscheidung der Rollenformigkeit der sachunterrichtlichen Adressatinnen und Adressaten ist vor allem hinsichtlich der Frage nach der Strukturierungsmächtigkeit der Schülerinnen und Schüler einerseits bzw. des Kindes andererseits von besonderer Bedeutung, da daraus zwei verschiedene Ebenen eines Bildungsanspruchs erwachsen.

Der institutionsbezogene Bildungsanspruch des Sachunterrichts besteht in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb grundlegender Handlungskompetenzen, indem lebensweltliche Erfahrungsdimensionen aufgegriffen und in den Kontext fachlicher Perspektiven gesetzt werden. Der sachunterrichtliche Lernprozess wird dabei überwiegend als selbstorganisierter Aneignungsprozess verstanden, der seitens des Faches begleitet, unterstützt und z.T. vorstrukturiert wird. Daraus kann zumindest in Teilen in Bezug auf die Bestimmung von Lerninhalten, die Auswahl spezifischer Lern- und Arbeitsformen sowie die Organisation des eigenen Lernprozesses die Forderung einer gewissen Strukturierungsmächtigkeit der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden, die Bohl und Kucharz (2010, S. 18f.) als inhaltliche, methodische und organisatorische ‚*Öffnung des Unterrichts*‘ fassen. Angesichts der unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Lernenden sowie unter Berücksichtigung der Funktionen der Institution Schule, die die kulturelle Reproduktion sichern und die Lernenden qualifizieren soll sowie eine gesellschaftliche Allokations-, Integrations- und Legitimationsfunktion zu erfüllen hat (vgl. dazu Fend 2008, S. 49ff.), lassen sich viele Argumente finden, warum der Sachunterricht im Sinne eines regulativen bzw. kompensatorischen Unterstützungsaktes eine sich auf den Lernprozess beziehende ‚*Öffnung*‘ einschränken sollte, um die Schülerinnen und Schüler durch zielführendere didaktische Vorstrukturierungen bestmöglich zu fördern.

Der institutionsübergreifende Bildungsanspruch des Sachunterrichts versucht einen auf die Lebenswelt des Kindes bzw. die gemeinsame (Um-)Welt bezogenen Modus des selbstdeterminierten Handelns zu ermöglichen und zu fördern, der im Perspektivrahmen als Performanz grundlegender Bildung gedeutet wird. Begreift man den Erwerb einer solchen grundlegenden Bildung als einen fortschreitenden Prozess der zunehmenden Einsichts- und Handlungsfähigkeit des gebildeten Subjekts, würde dies bedeuten, dass bereits Kinder zu einem gewissen Grad zu einem solchen Modus des Handelns befähigt wären. Um die Kinder dabei zu unterstützen, muss der Sachunterricht die vielfältigen Erfahrungen und Interessen der kindlichen Lebenswelt inklusive seiner bildungswirksamen Momente berücksichtigen und in eine Qualität didaktischer Strukturierungen überführen, die im Duktus einer politisch-partizipativen ‚*Öffnung*‘ (vgl. Bohl/Kucharz 2010, S. 18f.), d.h. als Gestaltungsanspruch des lernenden Subjekts in Bezug auf die Performanz seiner Bildung, interpretiert werden könnte. Eine solche aus dem institutionsübergreifenden Bildungsanspruch des Sachunterrichts resultierende politisch-partizipative ‚*Öffnung*‘ bedeutet jedoch nicht, dass der Lernprozess am Gegenstand unmittelbarer lebensweltlicher Kontexte oder mittels etwaiger reformpädagogischer Unterrichtsmethoden zu geschehen habe, vielmehr impliziert dies, wie beispielsweise durch Benner (vgl. 1989) bildungstheoretisch reflektiert, eine zunehmende Emanzipation des mündigen Subjekts im Kontext der gemeinsamen (Um-)Welt, die zumindest graduell auch die Kinder als gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure betrifft. Angesichts der unterstützenden bzw. kompensatorischen Aufgabe des Sachunterrichts bzw. hinsichtlich der bei den Kindern entwicklungs- und lernbedingt noch eingeschränkten Einsichtsfähigkeit in komplexe Strukturen fachlichen Wissens und fachlicher Fertigkeiten, die bei der Wahrnehmung und Erschließung der eigenen Lebenswelt bzw. bei der Partizipation an der gemeinsamen (Um-)Welt von so essenzieller Bedeutung sind, finden sich genügend Argumente, um eine partielle Vorstrukturierung des sachunterrichtlichen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler begründen zu können.

Während also eine ‚*Öffnung des Sachunterrichts*‘ gegenüber dem Kind gemäß der skizzierten Überlegungen als dringend geboten erscheint, muss eine ‚*Öffnung des Sachunterrichts*‘ gegenüber den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung der ‚sachunterrichtlichen Unterstützungsaufgabe‘ umfassend reflektiert werden. Eine naiv vertretende ‚*Öffnung*‘ des sachunterrichtlichen Lernprozesses verkennt einerseits den Wandel der Entstehung und die Komplexität des Wissens in der heutigen Welt (vgl. Benner 1989) und andererseits kann eine solche ‚*Öffnung des Sachunterrichts*‘ allzu leicht das ‚Opfer‘ neoliberaler Selbststeuerungsideologien werden (vgl. Patzner 2007), die die Schülerinnen und Schüler als Verantwortliche ihres eigenen Bildungserfolgs bestimmt, dabei aber die gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen der Institution Schule vernachlässigt.

Angesichts der skizzierten Anknüpfungspunkte des sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs an die Debatte um ‚*Öffnung von Unterricht*‘ bleibt abschließend festzuhalten, dass diese Überschneidungen sowohl hinsichtlich der konzeptionellen Verfasstheit des Faches in den jeweiligen Bundesländern und Hochschulstandorten als auch auf der unterrichtspraktischen Ebene in den Schulen sehr unterschiedlich ausfallen können, was insbesondere in der weiten Sphäre des Faches begründet sein mag, die einer gewissen normativen Verortung bedarf.

Literatur

- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift, S. 47–55.
- Bohl, Thorsten/Kohler, Britta/Kucharz, Diemut (2013): Offener Unterricht: Theorie, Empirie und praktische Konsequenzen. In: Haag, Ludwig et al. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 5., vollständig überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 282–303.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, Georg (2008): Offenen Unterricht beobachten - konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Jg. 1. H. 1. S. 110–121.
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Konstanz: Libelle Verl.
- de Boer, Heike (2015): Partizipation und Bildung im Gespräch - Studierende philosophieren mit Kindern. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 159–166.
- Dietrich, Fabian (2013): Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. 2014. Aufl. Springer VS.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GDSU (Hg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gervé, Friedrich (2014): Individualisiertes und gemeinschaftliches Lernen im Sachunterricht kompetenzorientiert gestalten. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Peschel, Markus (Hg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47–54.
- Giest, Hartmut (2014): Der Perspektivrahmen 2002 und seine Rezeption in Lehrplänen und Schulen. In: GDSU (Hg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 205–216.
- Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas (2014): Der Perspektivrahmen 2013. In: GDSU (Hg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 219–230.
- Gruschka, Andreas (2008): Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht. In: Offen und frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen. Innsbruck: Studien Verlag. S. 9–29.

- Hanke, Petra (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster u.a.: Waxmann.
- Hempel, Marlies (2012): Planung offenen Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid; Pech/Pech, Detlev (Hg.): Basiswissen Sachunterricht. 5. Unterrichtsplanung und Methoden. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jürgens, Eiko (2009): Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 7., unveränd. Aufl. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Kaiser, Astrid (2010): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kaiser, Astrid/Lüschen, Iris (2015): Gemeinsam, nebeneinander, alleine? Interaktion und Kooperation beim Sachlernen in altersgemischten Partnergruppen. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 93–100.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland et al. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN. S. 11–31.
- Köster, Hilde (2006): Freies Explorieren und Experimentieren. Eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. Berlin: Logos-Verl.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule. Online unter: http://www.schure.de/kmk/kmk_gs_1994.htm.
- Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf.
- Martschinke, Sabine/Harteringer, Andreas (2007): Öffnung von Unterricht. In: Kahlert, Joachim et al. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 421–426.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Erlass: Die Arbeit in der Grundschule. Online unter: <http://www.schure.de/22410/301/31020.htm>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Erlass: Sonderpädagogische Förderung. Online unter: <http://www.schure.de/22410/32,81027.htm>.
- Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 352–434.
- Oevermann, Ullrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Patzner, Gerhard (2007): Direkte Instruktion oder Offener Unterricht? Überlegungen zu einem integrativen Konzept anstatt unproduktiver Polarisierungen. In: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien: Lit-Verlag. S. 79–98.
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht - Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, S. 1–10.
- Peez, Georg (2006): Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 121–141.
- Peschel, Falko (2010): Offener Unterricht. Band 1: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemein didaktische Überlegungen. 6., unveränderte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Markus (2015): Offenes Experimentieren - das Projekt SelfPro. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 59–64.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Kerstin (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23–38.
- Reichertz, Jo (1988): Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, S. 207–222.
- Saint-George, Caroline von (2008): Vincent van Gogh – Die Zugbrücke, Kurzbericht zu Maltechnik und Zustand. Forschungsprojekt Maltechnik des Impressionismus und Postimpressionismus. Online unter: http://www.museenkoeln.de/ausstellungen/wrm_0802_impressionismus/abb/gross/6.pdf.
- Schönhofer, Julia/Göhring, Anja (2015): Selbstbestimmtes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 81–86.
- Textor, Annette (2010): Offener Unterricht. Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Köker, Anne/Romahn, Sonja/Textor, Annette (Hg.): Herausforderung Heterogenität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 173–186.
- Waldemaier, Christine et al. (2015): Engagiertheit und Motivation in unterschiedlichen Experimentiersituationen im Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 87–92.
- Wallrabenstein, Wulf (1997): Offene Schule - offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Orig.-Ausg., aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 17–31.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Wohltmann, Jan Heiko (2015): Bildungsanspruch und leitende Orientierungen im Kontext der Öffnung des Sachunterrichts. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 65–72.
- Ziegler, Florian et al. (2014): Individuelle Förderung. In: Hartinger, Andreas/Lange, Kim (Hg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 188–197.