

„einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“ - Sachunterricht und Differenz

1. Einleitung

Im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs hat der Begriff und das Sprechen über „Heterogenität“ Konjunktur (vgl. Walgenbach 2014, S. 18). Ursache dafür sind mitunter die Bestrebungen, das deutsche Schulsystem im Sinne der UN-Behindertenrechtskonventionen von 2006 umzugestalten. Inklusion wird dabei von der KMK als Einbeziehung möglichst aller Kinder und Jugendlichen in das gemeinsame zielgleiche oder zielfördernde Lernen in der allgemeinen Schule (vgl. KMK 2010, S. 3) beschrieben. Damit bezieht sich dieser Inklusionsbegriff auf alle Dimensionen von Verschiedenheit der Schüler*innen (z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, Kultur, Leistung) und geht folglich über die Integration von solchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus.

Heterogenität und Verschiedenheit werden so für den Alltag in Schulen als Normalitätsmuster entworfen¹. Der Sachunterricht wird als besonders anschlussfähig für den inklusiven Gedanken verstanden (vgl. z.B. Hinz 2011; Giest 2011), da zwischen den Anforderungen, die aus einem inklusiven, heterogenitätsbewussten Unterricht erwachsen und „den sachunterrichtsdidaktischen Konzeptionen“ (Schomaker/Wanke/Pech 2014, S. 218) eine Korrespondenz besteht. Zentral für den Sachunterricht ist die Vermittlung zwischen dem Verhältnis zwischen Kind, Sache und Welt (vgl. Pech 2009, S. 5). Dabei stellt das fachdidaktische Leitprinzip der Vielperspektivität einen zentralen Topos innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik dar. Charakterisiert wird Vielperspektivität über die gleichzeitige fachwissenschaftliche und methodische Offenheit sowie die Offenheit hinsichtlich der Perspektive von Kindern in der Auseinandersetzung mit der Sache im Sachunterricht. So eröffnet dieses Vielperspektivitätsverständnis „durch die Betonung der Offenheit für die Perspektiven der Kinder und ihre Heterogenität uneingeschränkte Anschlussmöglichkeiten zur inklusiven Pädagogik und Didaktik“ (Simon 2017, S. 179).²

Für die Sachunterrichtsdidaktik, aber auch für die Schulpädagogik sowie für die Unterrichtspraxis leitet sich aus diesen programmatischen und normativen Anforderungen die Frage ab: Wie ist mit der sogenannten Heterogenität der Schüler*innenschaft umzugehen?

Hierzu finden sich im schulpädagogischen sowie sachunterrichtsdidaktischen Feld zahlreiche Publikationen. Das in diesen eingelassene Heterogenitätsverständnis wird in (Diskurs-)Analysen herausgearbeitet und verweist auf spezifische Bedeutungsdimensionen des Heterogenitätsbegriffes im pädagogischen Kontext (vgl. z.B. Walgenbach 2014; Budde 2012; Emmerich/Hormel 2013): beispielsweise wird Heterogenität als Chance beschrieben oder kontrastiv hierzu als Belastung oder aber didaktische Herausforderung konzipiert, die zu bearbeiten sei (z.B. durch Individuelle Förderung) (vgl. Walgenbach 2014). Gemeinsam ist diesen Beschreibungen allerdings, dass Heterogenität so nicht nur ontologisiert (vgl. Walgenbach 2014; Budde 2012, Emmerich/Hormel 2013), sondern auch als Herkunftseffekt externalisiert wird, auf den (lediglich) pädagogische und didaktische Antworten zu finden seien.

Was dabei jedoch unberücksichtigt und unreflektiert bleibt, ist das spezifische Dilemma des pädagogischen Alltags: „Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden“ (Mecheril/Plößler 2009, S. 206). Andererseits werden

¹ Deutlich wird dies u.a. daran, dass „Individuelle Förderung“ als pädagogische und unterrichtliche Antwort auf die sogenannte Heterogenität der Schüler*innen beispielsweise im Schulgesetz von NRW verankert ist. Auch in der Etablierung von „Heterogenität und Vielfalt als Bedingung von Schule und Unterricht“ (KMK 2004) in der Lehrer*innenbildung durch die KMK kommt zum Ausdruck, dass Heterogenität als „Grundbedingung pädagogischer Praxis“ (Martens 2015, S. 212) konstatiert wird.

² Simon (2017) arbeitet heraus, dass dieses Verständnis von Vielperspektivität an einen engen (sonderpädagogischen), auf die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenen Inklusionsbegriff anknüpft. Vielperspektivität als Merkmal inklusiver Didaktik, die an einem weiten Inklusionsbegriff orientiert ist, reflektiert ebenso die Partizipation von Kindern, die sich auch auf „die Auswahl von Inhalten, Zielen, Themen und Methoden, die Gestaltung von Lernsituationen und –aufgaben sowie die Evaluation der Lernprozesse“ (ebd., S. 179) bezieht.

jedoch mit der Berücksichtigung und Anerkennung von Unterschieden, diese bereits reproduziert und fortgeschrieben³ und gleichsam die Differenzherstellung durch Schule und Unterricht de-thematisiert (vgl. Walgenbach 2014). An dieses Dilemma anknüpfend wird in der Unterrichtsforschung vermehrt der Frage nachgegangen, wie in Schule und Unterricht selbst Unterschiede hergestellt und prozessiert werden, wie also Heterogenität nicht als Tatsache, sondern „als Ergebnis sozialer Konstruktionen in Schule und Unterricht“ (Martens 2015, S. 212) beschrieben werden kann (vgl. z.B. Rabenstein/Reh/Steinwand/Breuer 2014; Akbaba 2014; Blasse/Budde/Hinrichsen u.a. 2014; Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013; Budde/Blosse/Bossen/Rißler 2015, Bräu/Schlickum 2015).

Hierbei werden vornehmlich die pädagogischen Akteur*innen oder auch die pädagogischen Ordnungen in den Blick genommen. Was allerdings bislang kaum Berücksichtigung fand ist die Relevanz verschiedener Fächer „und deren Bedeutung für die Unterrichtspraxen insbesondere im Hinblick auf die Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität“ (Wischmann/Dietrich 2014, S. 4). Vereinzelt finden sich Studien, die die Bearbeitung von Heterogenität unter fachkultureller Perspektive untersuchen. Beispielsweise fragt Roose (2013) danach „wie und in welchem Maß bestehende Differenzkategorien im schulischen Fachunterricht [– in diesem Fall der Religionsunterricht in der Grundschule –; A.F.] bestätigt oder dekonstruiert werden“ (Roose 2013, S. 507). Wischmann und Dietrich (2014) gehen der Genese von Heterogenität im Fachunterricht nach und kontrastieren hierzu fallvergleichend Deutsch- und Religionsunterricht in der Grundschule. Zentral stellen sie heraus, dass es abhängig von der Fachkultur und der Stellung des Fachs im Fächerkanon ist, welche Differenzen wirksam werden (vgl. Wischmann/Dietrich 2014, S. 10). Im Kontext schulischer Inklusion untersuchen Sturm und Wagner-Willi (2015), für den Unterricht an weiterführenden Schulen, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken in verschiedenen Unterrichtsmilieus, orientiert an den fachkulturellen Besonderheiten in Deutsch und Mathematik.

Für die Forschung zum Sachunterricht ist dies allerdings noch als Desiderat zu konstatieren und die Beforschung der Differenz reproduzierenden Dimension von Sachunterricht steht noch aus. In diesem Artikel möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit sich auch für den Sachunterricht die Frage nach der Herstellung von Heterogenität bzw. Differenz empirisch fruchtbar erweisen kann und dies exemplarisch an der Interpretation einer Unterrichtssequenz herausarbeiten.⁴

Im weiteren Verlauf dieses Artikels werde ich nun nicht mehr den Heterogenitäts-, sondern den Differenz-Begriff verwenden, was allerdings erklärungsbedürftig ist: Einleitend habe ich den Heterogenitätsbegriff aufgegriffen, da er prominent in den aktuellen Debatten vertreten ist. Aufgrund seiner affirmativen Verwendungsweisen und vieldeutigen Dimensionen ist er jedoch kritisch zu reflektieren (vgl. z.B. Walgenbach 2014, Budde 2013) und daher ersetze ich ihn in meinen weiteren Ausführungen durch den Differenz-Begriff. Dieser wiederum ermöglicht an eine reflexiv-kritische Perspektive auf Differenz anzuknüpfen (vgl. Mecheril/Plöber 2009) und die Herstellung von Differenz als sozialen Prozess (doing-difference) zu beschreiben, in dem auch immer unterschiedliche Positionen der Macht, Ungleichheit und Dominanz repräsentiert und beteiligt sind⁵. Darüber hinaus, ermöglicht der Differenz-Begriff, die hinter den Differenzkonstruktionen liegenden binären und ausschließenden Einteilungen (hier z.B. Kind – Erwachsener) und somit symbolischen Ordnungen in Frage zu stellen.

2. Sachunterricht und Differenz

In den oben aufgeführten Studien wird die Herstellung und Bearbeitung von Differenz unter fachkultureller Perspektive untersucht. Lüders fasst in Anlehnung an Huber und Liebau (1985) Fachkulturen als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber/Liebau 1985, 315 zit. n. Lüders 2007, S. 8), „also als fachspezifische Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsleitend wirken“ (Lüders 2007, S. 8).

Für den Sachunterricht hingegen verweisen Michalik und Murmann (2007) auf die Schwierigkeiten der Beschreibung einer Fachkultur. Dies führen sie sowohl auf die verschiedenen Bezugsdisziplinen des Integrationsfaches Sachunterricht als auch auf die Disparität der Ausbildungssituation an verschiedenen Universitätsstandorten zurück. Von einer einheitlichen Erscheinungsform des Faches kann „nur sehr begrenzt die Rede“ (ebd., S. 101) sein. Anzunehmen ist, dass sich der Sachunterricht in einer Pluralität von Fachkulturen zeigt, die auf „verschiedene (historische) Traditionen des Faches (heimatkundlicher, wissenschaftsorientierter, ‚kindorientierter‘ Sachunterricht)“ (Michalik/Murmann 2007, S. 112) zurückzuführen sind.

³ „Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen (z.B. die Anerkennung schwuler oder lesbischer Lebensformen) anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung (z.B. Heterosexismus) werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (Mecheril/Plöber 2009, S. 206).

⁴ Der Artikel basiert auf einem Vortrag an der Universität Siegen im Februar 2016

⁵ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass auch der Differenz-Begriff verkürzt verwendet werden kann (vgl. hierzu kritisch Krüger-Potratz 1999).

Dennoch findet, so könnte aus der Perspektive der Unterrichtsforschung heraus argumentiert werden, Sachunterricht tagtäglich im Vollzug in Grundschulen statt. Hinsichtlich der Prozessierung von Differenz im schulischen Innenleben ließe sich, gewendet auf den Sachunterricht fragen: Welche Modi der Unterrichtsbearbeitung, der Inszenierung des Wissens, der Adressierung und Positionierung der Akteure und somit Differenzherstellung lassen sich im Sachunterricht finden und wie sind sie hinsichtlich einer fachkulturellen Dimension zu interpretieren?

Unter dieser Fragestellung möchte ich exemplarisch an der Interpretation einer Sachunterrichtsunterrichtssequenz deutlich machen, welche Potentiale für die Forschung zum Sachunterricht hier liegen.

Das herangezogene Datenmaterial ist meiner videographischen Studie zu Differenzkonstruktionen unter Peers im Grundschulunterricht⁶ (vgl. z.B. Flügel 2016; Flügel 2017) entnommen und wird, orientiert an der hier skizzierten Fragestellung, erneut befragt und interpretiert.

3. Differenzpraktiken im Sachunterricht – „... einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“.

Im Folgenden werde ich nach einer theoretischen Verortung das methodische Vorgehen knapp umreißen (3.1) und anschließend die der Interpretation zu Grunde liegende Sequenz als szenische Beschreibung präsentieren (3.2). Hiernach erfolgt eine Darstellung der Interpretation orientiert an drei analytischen Aspekten (3.3).

3.1 Theoretische Verortung und methodisches Vorgehen:

Sowohl das zu Grunde liegende videographische Forschungsprojekt als auch der hier vorgestellte Zugriff auf Differenzkonstruktionen im Sachunterricht ist praxistheoretisch zu verorten. Praxistheorien sind durch die zu Grunde liegende Annahme gekennzeichnet, dass das Soziale in und durch Praktiken sowie deren Verknüpfungen entsteht. Praktiken bestehen aus dem Zusammenspiel von „doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) und enthalten somit zugleich „Elemente der *Performativität* und *Inkorporiertheit*“ (Reckwitz 2016, S. 35; Hervorh. i. O.). Wirklichkeit entsteht im Vollzug, und in der Rekonstruktion von Praktiken wird versucht „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken verschiedener Zeiten und Räume zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz 2008b:17)“ (zit. n. Hillebrandt 2014: 30). Somit werden nicht die Motive, Absichten und Ansichten der handelnden Personen in den Blick genommen, sondern vielmehr das „Vollzugsgeschehen, in das die Teilnehmer involviert sind“ herausgearbeitet (Schmidt 2012, S. 24). Unterricht ist in praxistheoretischer Perspektive, „eine sich vollziehende Praxis, in der sich Praktiken aneinanderreihen, die eine spezifische Schulwirklichkeit“ erzeugen (Hillebrandt 2015, S. 429) und so den Sachunterricht performativ herstellen, reproduzieren und transformieren.

Wenn Differenzen nicht als Eigenschaften von Personen begriffen, nicht als reale Unterschiedsverhältnisse gedeutet werden, sondern als solche verstanden werden, die im sozialen Handeln hervorgebracht werden, beispielsweise durch Ansprache und Zuschreibungen, durch Diagnose und Positionierungen oder auch räumliche Settings, liegt es nahe, die Praktiken der Differenzierung in den Blick zu nehmen: das sogenannte „doing difference“ (Hirschauer 2014). „Doing difference“ verweist darauf, dass im Handeln und alltäglichen Tun, in und durch Praktiken „eine sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“ prozessiert wird (ebd., S. 183). Neben „doing difference“ wird ein „undoing difference“ gestellt, da Differenzen auch situativ nicht getan werden können, das sogenannte Ungeschehen-Machen einer Differenz, womit auf die Temporalität, Kontingenz und Konkurrenz von Kategorisierungen verwiesen ist (vgl. ebd.). Auf die diesem Artikel zu Grunde liegende Forschungsfrage bezogen bedeutet dies, dass der im Datenmaterial vorliegende Sachunterricht dahingehend befragt wird, wie in situ in der Unterrichtsbearbeitung, in der Inszenierung des Unterrichtsstoffes und des zu bearbeitenden Wissens „doing difference“ vollzogen wird. Wenn „doing difference“ betrachtet wird, kommen gleichsam verschiedene Positionierungen und Subjektpositionen der beteiligten Akteur*innen in der spezifischen Situation zum Vorschein. Diese werden in der hier vorgestellten Interpretation über das Adressierungsgeschehen herausgearbeitet. „Adressierung“ verwende ich als heuristisches Konzept im Kontext der Rekonstruktion von „doing difference“. Der Adressierungsbegriff hängt eng mit dem analytischen, nicht-normativen Anerkennungsbegriff in Anlehnung an Butler zusammen, wie er beispielsweise bei Balzer/Ricken (2010) oder Reh/Ricken (2012) herausgearbeitet wurde. Anerkennung wird als Adressierungsgeschehen gefasst, welches in Praktiken erfolgt und den Angesprochenen einen Rahmen zur Positionierung eröffnet. Dem Anerkennungsbegriff unterliegt ein ambivalenter Charakter: Anerkennung ist nicht mit Wertschätzung zu übersetzen, sondern wird subjektkonstituierend verstanden. „Anerkennung besitzt die Macht, Subjekten bestimmte Rechte zu verschaffen [...] legt diese jedoch oftmals gleichzeitig auf bestimmte Eigenschaften fest und wirkt somit einschränkend“ (Fritzsche 2014, S. 332). Mit Bezugnahme auf das „sensibilisierende Konzept“ (Kelle/Kluge

⁶ Das Datenmaterial wurde mit zwei Kameras, die auf einen Gruppentisch ausgerichtet waren, gewonnen. Im Fokus der Kamera sind die Schüler*innen am Gruppentisch. Allerdings hat eine Kamera ebenso den/die Lehrer*in im Fokus, wenn diese sich frontal im Klassenraum (vor der Tafel) präsentiert. Insgesamt wurde in fünf Grundschulklassen (3. und 4. Schuljahr) aus verschiedenen Grundschulen (Stadt, Land, verschiedene Stadtteile mit unterschiedlicher Sozialstruktur, Grundschulen mit inklusivem Anspruch und nicht explizit inklusiv arbeitende Schulen) videographiert.

2010) der Adressierung⁷ wird es möglich, die Praktiken des „doing difference“ herauszuarbeiten und analytisch „die Frage nach der Subjektkonstitution (v. a. im Sinne der Positionierung in einer sozialen Ordnung) und die Frage nach der „Themenkonstitution [im Sachunterricht; A.F.] miteinander zu verbinden“ (Roose 2013, S.511).

Die Auswertung des videographischen Datenmaterials erfolgt in einer Kombination aus Kodierung und sequenzanalytischer Rekonstruktion (vgl. Breidenstein/Hirschauer u.a. 2015). Einzelne Sequenzen, die für die Fragestellung als besonders exemplarisch und dicht herausgearbeitet wurden, werden sequenzanalytisch rekonstruiert. Auch wenn eine Transkription des verbalen Geschehens vorgenommen wird, bezieht sich die Interpretation gleichzeitig auch auf das visuell Wahrnehmbare, und dieses wird ebenso sequenziell rekonstruiert. Das Video bleibt dabei das zentrale Datum der Interpretation (vgl. Reh 2012). In einer szenischen Beschreibung wird dann Gesagtes und Gesehenes einer Sequenz „möglichst präzise als ‚verstandene [s; A.F.]‘ notiert“ (ebd., S. 163.). Daraus folgt, dass die im Folgenden präsentierte szenische Beschreibung als bereits ‚verstandenes‘ und gedeutetes Produkt zu verstehen ist.

An diese Anmerkungen zum methodischen Vorgehen und zur theoretischen Einlassung schließt sich nun die Darstellung einer Sequenz an. Ihre Interpretation orientiert sich an der Fragestellung, wie sich „doing difference“ im Sachunterricht orientiert an der Inszenierung des Gegenstandes, der Modi der Unterrichtsbearbeitung und der Adressierung und Positionierung der Akteure zeigt. Die beschriebene Sequenz ist der Videoaufnahme einer Sachunterrichtsstunde in einem vierten Schuljahr⁸ entnommen, in der ein neues Unterrichtsthema eingeführt wird.

3.2 szenische Beschreibung: „... einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“.

Die Lehrerin, Frau Meier⁹, steht frontal vor der Klasse und hält Plakate in ihrer Hand.

Frau Meier sagt: „Wir wollen heute mit unserem neuen Thema im Sachunterricht starten“.

Ein Junge aus der Klasse ruft „Jaaaaaaa“, ein anderer „Wie macht man Sex?“

Frau Meier fährt fort und fordert die Schüler*innen auf, die Tische frei zu räumen: „Sachunterricht braucht ein bisschen Platz auf den Tischen“. [...]Unser neues Thema im Sachunterricht ist Heimatshausen [Name der Stadt, in der sich die Schule befindet; Anm. A.F.]. Das heißt wir wollen uns mal ein bisschen näher mit unserem Wohnort beschäftigen. Und als erstes sollt ihr einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“.

Viele Schülerinnen und Schüler strecken die Arme nach oben und melden sich, ein Junge ruft in die Klasse: „Kurort“.



Frau Meier fährt fort und hält dabei die Plakate nach oben: „Und dafür habe ich das hier vorbereitet. Du kannst jetzt gleich deine ganzen Ideen in ein so'n Feld schreiben“. Während sie dies sagt, zeigt sie mit dem Finger auf jedes der drei großen Felder. „Ihr werdet euch gleich in der Gruppe auf dem Tisch, also teilen so ein Blatt. Manche sind für drei Kinder, manche sind für vier Kinder“. Dann müssen wir gucken, wie wir uns gleich so umsetzen, damit das gut klappt und jeder ein Feld bekommt [...] Du benutzt das mittlere Feld nicht, dazu kommt gleich eine Aufgabe. Erst mal schreibst du deine ganzen Ideen, was du zu Heimatshausen weißt, was du

⁷ Orientiert an der heuristischen Frage von Balzer und Ricken (2010) wird versucht, das Adressierungsgeschehen rekonstruierbar zu machen: „Als wer [wird; A.F.] jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert [...] und zu wem [wird; A.F.] er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltung gemacht [...]“ (ebd.: 73)?

⁸ In der Klasse befinden sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

⁹ Alle Namen der Akteur*innen wurden, um Anonymität zu sichern, geändert.

vielleicht anderen erzählen könntest über unseren Ort hier, was dir so einfällt. Das schreibst du mal auf als Gedankensammlung. Jeder hat so'n Feld.“

Die Plakate werden auf den Tischen verteilt und die Kleingruppen gebildet.

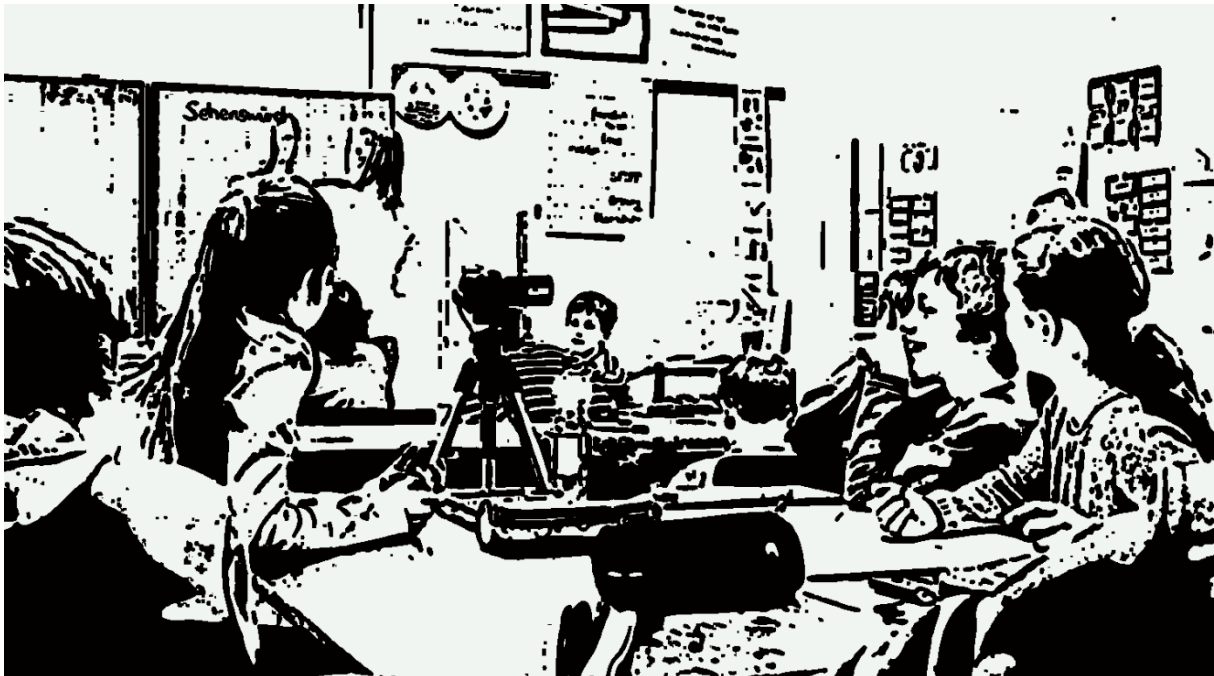
In der Arbeitsphase nennen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kleingruppe an dem videographierten Tisch gegenseitig Begriffe und kommentieren diese. Begriffe werden genannt, und es wird verteilt, wer welche Begriffe aufschreiben darf. Sara sagt: „Wir dürfen nichts doppelt nehmen“. Timo, ein Schüler vom Nachbartisch, stellt sich zu der Dreiergruppe. Sara zu Timo: „Äh, du sollst nicht abglotzen“. Ein Begriff - „Altenheim“ - der von Fabian, einem Schüler aus der anderen Dreiergruppe genannt wird, wird von Vladimir aufgegriffen und Sara soll ihn auf das Plakat schreiben. Darauf Fabian: „Warum hab ich das gesagt?“

Immer wieder wird von den Mitgliedern der beiden Gruppen, die am selben Gruppentisch arbeiten, geäußert, dass die andere Gruppe oder jemand aus der anderen Gruppe abgucken würde. Zum Beispiel sagt Vladimir: „Die gucken bei uns ab, Alter“.

Die Arbeitsphase wird von der Lehrerin unterbrochen und ein weiterer Arbeitsauftrag eingeführt: Nun soll das mittlere Feld beschrieben werden und zwar mit Oberbegriffen. Zu diesen Oberbegriffen soll später in Kleingruppen gearbeitet werden. Frau Meier sagt: „Zum Beispiel zum Thema hmhmhm. Welche Oberbegriffe könnten passen? Wenn man das so'n bisschen zusammenfasst. Versucht mal da Oberbegriffe zu finden. Themenüberschriften“.

[...] Die darauf folgende Arbeitsphase wird mit dem Schlagen einer Klangschale beendet.

Frau Meier: „So welche Oberpunkte habt ihr jetzt insgesamt gefunden? Wörüber können wir mal sprechen über Heimatshausen? Wenn wir das Thema Heimatshausen haben, worüber können wir da sprechen? So, Sara, fang mal an“. Sara formuliert: „Wir haben aufgeschrieben Sehenswürdigkeiten“.



Frau Meier schreibt diesen Begriff an die Tafel und sagt „Ja okay super“. Sara formuliert weiter: „Weil Schloss Brumm, der Aussichtsturm“. Vladimir fährt fort: „Und der Kurpark und der Ententeich (wobei er in die Kamera grinst) und das Parkhotel nicht vergessen“. Frau Meier nimmt eine weitere Schülerin, die sich gemeldet hat, dran: „Freizeitaktivitäten“. Frau Meier sagt „sehr schön“ und schreibt den Begriff an die Tafel.

Im weiteren Verlauf der Sammlung wird noch „Sport“ und „Rathaus“ von den Schüler*innen genannt und an die Tafel geschrieben. Daniel wird von Frau Meier drangenommen und sagt: „Lotto Toto“. Frau Meier reagiert darauf mit den Worten: „Das ist jetzt nicht unbedingt ein Oberbegriff“. Hieran anschließend wird von einer Schülerin „Geschäfte“ genannt und von der Lehrerin an der Tafel notiert.

An dem videographierten Tisch beginnt zwischen Melina, Sara und Vladimir eine Aushandlung darüber, wer welchen Begriff nennen „darf“, alle drei melden sich während sie verhandeln. Vladimir sagt zu Sara: „Ich nehme Park, du nimmst Wohnort“.

Melina richtet an Sara: „Ich nehm' Wohnort. Du hast schon was gesagt“, worauf Sara erwidert „Na und“.

3.3 Interpretation der Sequenz

Im Folgenden werde ich eine Rekonstruktion der Sequenz im Hinblick auf die o.a. Ausgangsfrage nach den Differenzkonstruktionen im Sachunterricht vorlegen.

Dazu greife ich drei systematisierende Perspektiven heraus: A. Modi der Unterrichtsbearbeitung; B. Inszenierung des Unterrichtsgegenstandes; C. Adressierung und Positionierung der Akteure.

A. Modi der Unterrichtsbearbeitung: *Zur Präsentation des Sachunterrichts*

In der dargelegten Unterrichtssequenz wird der Sachunterricht sowohl sprachlich von der Lehrerin („*Sachunterricht braucht ein bisschen Platz auf den Tischen*“) als auch in der körperlichen Aufführung der Schüler*innen als ein solcher inszeniert, in dem Platz benötigt wird. Womit der Platz gefüllt werden soll, wird nicht benannt. Es kann jedoch eine Verbindung zu den in den Händen der Lehrerin gehaltenen Plakaten hergestellt werden, d.h. für Arbeit mit Material. Sprachlich erfolgt allerdings eine Charakterisierung des Sachunterrichts, als einen dem eine Notwendigkeit für Platz attestiert wird. In dieser Beschreibung des Sachunterrichts zeigt sich eine Verbindung zu der bereits empirisch herausgearbeiteten Dominanz methodischer und aktivitätsorientierter Überlegungen in der Vorbereitung für den Sachunterricht von Lehrer*innen (vgl. Michalik/Murmann 2007, S. 108).

Im Verlauf dieser Sequenz wird der Platz für das Arbeitsmaterial benötigt, aus dem sich und hier greife ich vorweg, die Sache des Unterrichts „herausschält“. So wird der Platz quasi für die Sichtbarmachung der Sache des Sachunterrichts benötigt, jedoch nicht in ihrer dinglichen Form als „*Heimatort*“, sondern in ihrer schriftlichen Repräsentation.

Im weiteren Hergang wird allerdings sichtbar, dass das mitgebrachte Material, die vorbereiteten Plakate, den Bearbeitungsmodus der Schüler*innen einerseits präfiguriert und andererseits jedoch die Art und Weise der Bearbeitung nicht dem mündlich formulierten Arbeitsauftrag entspricht. Während nämlich die Lehrerin verbalisiert, dass bisher Gewusstes soll „individuell“ in einem eigenen Feld gesammelt werden, erfolgt dagegen die Bearbeitung in den Kleingruppen kollektiv: Begriffe werden in der Kleingruppe laut verbalisiert, sozusagen gesammelt, besprochen, kommentiert und anschließend „aufgeteilt“ (denn „*wir dürfen nichts doppelt*“): Ein Gemeinschaftsprojekt.

Dass sich die Dinge im Unterricht nicht nur in ihrer pädagogisch oder didaktisch intendierten Funktion zeigen, „dass die Dinge [nicht; A.F.] von sich aus belehren“ (Stieve zit.n. Neumann 2017, S. 555), hat in einer praxistheoretisch inspirierten Forschung zu den „Dingen in der Pädagogik“ (Neumann 2017) zu einer Auseinandersetzung mit der „materiale[n] Dimension schulischen Geschehens“ (Wiesemann/Lange 2015a, S. 261) geführt. So wird beispielsweise herausgearbeitet, wie die Funktions- und Arbeitslogiken, die sich im Material präsentieren, wirkungsmächtig für die Situation im Unterricht werden (vgl. z.B. Rabenstein/Wieneke 2012; Wiesemann/Lange 2014). Dabei können, wie auch in dieser hier dargestellten Sequenz, pädagogische und didaktische Intentionen überschrieben werden.

Das in der Sequenz vorfindliche didaktische Material (ein auf Plakate gemaltes Placemat¹⁰) verfolgt einerseits die didaktische Funktion, einen ersten individualisierten Zugriff auf eine Arbeitsaufgabe zu evozieren und anschließend in einem strukturierten Prozess die Einzelergebnisse im Kollektiv zu reflektieren, zu diskutieren und zu einem erweiterten Gruppenergebnis zu gelangen. Unterstellt wird, dass „die grafische Struktur [...] zu intensiven Arbeitsphasen [führt; A.F.], weil sie den Wechsel von Denken und Austausch für die Schülerinnen und Schüler anschaulich werden lässt“ (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz). Andererseits verweist das methodische Material damit auf eine herauszuarbeitende inhaltliche Logik, symbolisiert durch die Anordnung der Felder (vom Allgemeinen zum Speziellen, von unterschiedlichen, vielfältigen Perspektiven zu einer gemeinsamen Perspektive). In der Bearbeitung wird die Sache des Sachunterrichts als eine solche in Szene gesetzt, die durch eine Systematisierung zum Vorschein gebracht werden soll. Der Akt der Hervorbringung wird in dem von der Lehrerin gestellten Arbeitsauftrag in zwei einzelne, aufeinander folgende Arbeitsschritte überführt („*Deine Ideen... Was dir so einfällt*“ und „*Oberbegriffe*“). Die Sache soll hier folglich in einer Systematisierung sichtbar werden und in Erscheinung treten und somit wird der Sachunterricht als ein solcher in Szene gesetzt, der Systematisierungen der Sache hervorbringen will. In dieser Sequenz wird die Systematisierung jedoch nicht inhaltlich, sondern lediglich rein schematisch, bildhaft bestimmt. Was dem Verständnis von Systematik im Grunde genommen widerspricht. Darüber hinaus werden die Schüler*innen dabei als solche adressiert, die zu Beginn einer Auseinandersetzung über keine Systematisierung verfügen, sondern diese erst über Arbeitsschritte erzeugen müssen. Folglich wird eine Differenz zwischen einem unsystematischen, ungeordneten Zugang zur Sache durch die Schüler*innen und einer herzustellenden, bereits antizipierten Systematik der Sache transportiert. In dieser Differenz wird Kindheit als Entwicklungs-kindheit, wie Honig (2009) es nennt, inszeniert. Die schulische Systematik benötigt die Unsystematik der Schüler*innen. Das erfragte Vorwissen wird als Kontrast zur Systematik der Sache entworfen, die Bezugnahmen zur Sache durch die Lernenden als zu überwindende Perspektive inszeniert. Hierin spiegelt sich eine Sichtweise auf die Schüler*innenperspektive wieder, die sie, so merken Wiesemann und Wille (2014) kritisch an,

¹⁰ „Bei der Placemat-Methode handelt es sich um ein Verfahren, bei dem – unter Nutzung einer grafischen Struktur – kooperative Arbeitsabläufe strukturiert und Arbeitsresultate verschiedener Personen zusammengeführt werden. Damit liefert sie die Möglichkeit, sowohl individuelle Arbeitsergebnisse als auch Ergebnisse aus Gruppenarbeitsprozessen festzuhalten“ (Methodenpool Universität zu Köln).

„als Teil eines zu überwindenden Vorläuferstadiums“ (ebd., S. 4) betrachtet und somit als defizitär und korrekturbedürftig markiert. In dieser Perspektivnahme auf Schüler*innenperspektiven bleiben die Konstruktionsleistungen der Lernenden unberücksichtigt, was sich auch in dieser Sequenz zeigt.

Der Einwurf eines Schülers „*Wie macht man Sex?*“ zu Beginn der Sequenz führt den Sachunterricht als einen solchen ein, der sich in einer Fraglichkeit präsentiert. Die Grundfigur des Sachunterrichts, den Sachen eine Fragestellung abzurufen, wird hier, mit ein wenig „Aufmüpfigkeit“ (Wegener-Spöhring 2004) und somit gleichzeitiger Inszenierung der peerkulturellen Dimension (vgl. z.B. Breidenstein 2006; de Boer/Deckert-Peaceman 2009; Bennewitz/Meier 2010) von Unterricht, zum Aufscheinen gebracht. Im weiteren Unterrichtsverlauf findet eine Fraglichkeit jedoch lediglich in dem Hinweis auf künftige Arbeitsschritte Platz („*Worüber können wir da sprechen, wenn wir mal sprechen über Heimatshausen*“).

B. Inszenierung des Unterrichtsgegenstandes - Die Sache im Sachunterricht: *Das Thema „Heimatshausen“*
„*Heimatshausen*“ als Unterrichtsthema bietet z.B. an, sich orientiert an der geographischen Perspektive, wie sie beispielsweise im Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) beschrieben wird, der Mensch-Umwelt-Beziehung in der eigenen Umgebung und Region zu nähern durch eine Anknüpfung an die naturräumlichen Phänomene aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler.

In der beschriebenen Sequenz wird das Thema durch die Lehrerin auch als ein solches eingeführt, welches, durch seine Spezifizierung als Wohnort, Nähe suggeriert. Eine Orientierung an vermeintlichen Nahraumerfahrungen der Lernenden ist in der Vorbereitung auf den Sachunterricht für Lehrende zentral (vgl. Kahlert 1999). Dies kann als Übersetzungsleistung der Lehrenden verstanden werden, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren, was in der wissenschaftlichen Diskussion als zentrale Bezugsgröße des Sachunterrichts konstatiert wird¹¹.

In der hier beschriebenen Unterrichtssequenz wird dem Thema durch die Lehrerin dadurch Relevanz unterstellt, dass „*Heimatshausen*“ als Wohnort aller (auch der Lehrerin) markiert wird. Die Schule befindet sich allerdings in einem ländlichen Gebiet, und die Schüler*innenschaft setzt sich sowohl aus Kindern des Schulstandortes, als auch aus Schüler*innen der Umgebung und umliegenden Ortschaften zusammen. Die Tatsache, dass nicht alle „*Heimatshausen*“ als ihren Wohnort bezeichnen würden, bleibt im Unterricht jedoch unberücksichtigt und damit natürlich auch die Implikationen für eine weitere Bearbeitung: Wer verfügt über welches Wissen zu „*Heimatshausen*“ und kann sich demnach wie und womit als Wissender zeigen? Welche verschiedenen Perspektiven auf „*Heimatshausen*“ können zum Vorschein treten, die - in diesem Kontext Sachunterricht - unterschiedliches Potential für eine Systematisierung des Gegenstandes bieten. Die Verschiedenheit von Lebenswirklichkeiten wird hier ausgeblendet. An dieser Stelle zeigt sich eine gewisse Brisanz, denn über eine (vermeintliche) Nähe zur Lebenswelt, wird Differenz hergestellt, durch „Differenz der Lebenswelten“ (Deckert-Peaceman 2015, S. 180).

Was am Thema „*Heimatshausen*“ hingegen Unterrichtsstoff sein kann und in dieser spezifischen Unterrichtssituation ist, wie also die Sache „*Heimatshausen*“ zu einer „schulischen Lernaufgabe“ (Wiesemann 2004) transformiert wird, wo Bezüge zu fachdisziplinären Bestimmungen der Sache liegen könnten, wird für die Schüler*innen nicht sprachlich markiert und bleibt somit diffus. Die Sache, „*Heimatshausen*“ wird demnach konstituiert als ein Unterrichtsgegenstand, der über die Unterstellung des Nahraums legitimiert wird¹².

Wenn der Blick noch einmal genauer auf das gerichtet wird, wie die Lehrerin das Thema einführt („Unser neues Thema im Sachunterricht ist Heimatshausen. Das heißt wir wollen uns mal ein bisschen näher mit unserem Wohnort beschäftigen. Und als erstes sollt ihr einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst.“) fällt auf, dass sie in einem kollektiven „wir“ spricht und an dieser Stelle sprachlich keine Differenz zwischen den Akteur*innen im Klassenraum eröffnet. Das Thema wird als gemeinsames Thema präsentiert. Die Beschreibung des Ziels ist die Beschreibung des künftigen Tuns: die Beschäftigung mit dem Wohnort. Die Beschäftigung wird mit den Worten „ein bisschen näher“ charakterisiert und damit als different zu einer vielleicht alltäglichen (sonstigen) Beschäftigung mit dem Wohnort beschrieben, was allerdings auch nicht näher bestimmt wird. Die Sache des Sachunterrichts wird hier von einer Alltagssache zu einem „schulischen Lernthema“ (Wiesemann 2004, S. 3) gemacht. Und diese Transformation der „Sache“ eröffnet dann einen anderen Deutungshorizont darauf. Allerdings verbleibt dieser neue Bezugshorizont vage und unpräzise.

C. Adressierung und Positionierung der Akteure: *Positionierung über Wissen*

Der eingangs in der Sequenz formulierte Arbeitsauftrag, Wissen bzw. Vorwissen unsystematisch zusammenzutragen („...*einfach mal sammeln, was ihr alles schon wisst*“) bietet keine inhaltliche Orientierung, welches Wissen oder welche Art von Wissen zum Vorschein gebracht werden soll. Erst einmal wird das, was schon gewusst wird,

¹¹ „Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse sind die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder“ (Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, S. 10).

¹² Angesichts der in der Sequenz dargebotenen inhaltlichen Ausdeutung des Themas „Heimatshausen“, stellt sich die Frage, ob sich hier die von Rauterberg (2005) konstatierte Tendenz zeigt, dass der Heimatraum in den Sachunterricht zurückkehrt. Wenngleich auch mittlerweile elaborierte, keineswegs ideologisch aufgeladene, sondern gerade differenzsensible Konzeptionen zur Bearbeitung des Themas Heimat anzutreffen sind (vgl. z.B. Simon 2015), so spiegelt sich dies in der hier vorliegenden Thematisierung nicht wider.

als egalitäres Wissen von Frau Meier angesprochen. Diese Sammlung soll, so Frau Meier, individuell gesammelt und notiert werden („*Erst mal schreibst du deine ganzen Ideen, was du zu Heimatshausen weißt, [...] Das schreibst du mal auf als Gedankensammlung. Jeder hat so 'n Feld*“). Der individualisierte Arbeitsauftrag wird am Gruppentisch jedoch in ein Gemeinschaftsprojekt gewandelt. Die Schüler*innen suchen gemeinsam, was ihnen zu „*Heimatshausen*“ einfällt, was wiederum dazu führt, dass dieses gemeinsam Gesammelte auf die einzelnen Gruppenteilnehmer*innen verteilt werden muss, um der von der Lehrerin geforderten Individualisierung zu entsprechen. Einerseits wird formuliert „*ich hab 'ne Idee, was wir aufschreiben können*“, andererseits wird delegiert, wer was aufschreibt: „*Kirche, ich mach Kindergarten*“. Wissen wird gesammelt, als knappe und endliche Ressource in der Gruppe verteilt und nach außen hin, den anderen, nicht zur Dreiergruppe dazugehörenden Mitschüler*innen gegenüber, geschützt („*Du sollst nicht abglotzen*“).

Somit kann formuliert werden, dass in der Arbeitsphase die Sammlung der „Ideen“ zu einem kollektiv erzeugten Wissen (Die Schüler*innen nennen sich gegenseitig Begriffe und kommentieren diese.) transformiert wird, welches jedoch gleichzeitig - nach der gemeinsamen Hervorbringung - wieder individualisiert wird, indem es auf die einzelnen Gruppenmitglieder verteilt wird (Wer darf was aufschreiben? „*Wir dürfen nichts doppelt nehmen*“). Darüber hinaus wird das kollektiv hervorgebrachte Wissen zu einer endlichen und zu schützenden Ressource (Schutz vor Abgucken). Der Arbeitsauftrag, das Vorwissen des Einzelnen zu aktivieren und sichtbar zu machen, wobei „eigentlich“ falsch und richtig nicht als Deutungskategorien greifen können und das Wissen der anderen in keinerlei Konkurrenz zu dem eigenen stehen dürfte, führt in der Bearbeitung der Schüler*innen dazu, dass gerade Verteilung und Konkurrenz zum arbeitsorganisierenden Moment der Arbeit wird.

Diese Handlungspraktik wird nur sinnlogisch vor dem Horizont einer Bewertungslogik (und letztendlich auch Selektionslogik), die sich im unterrichtspraktischen Vollzug tagtäglich für Schüler*innen zeigt. Darin wird deutlich, dass die Schüler*innen auf eine Handlungslogik von Unterricht rekurren, nämlich das Arbeitsergebnisse „anschließend alleine zu verantworten“ (Breidenstein 2006, S. 174) sind und dem einzelnen als Leistung zugeschrieben werden. Eine Doppelung von Begriffen mindert in dieser Logik die Leistung des Einzelnen und überführt damit assoziatives (Vor-)Wissen in eine zu schützende Ressource. Folglich findet eine Überführung von der situativ als bedeutungsvoll markierten Perspektive der einzelnen Schüler*innen („*deine ganzen Ideen [...] was dir so einfällt*“) während der Bearbeitung zu einer Orientierung an der übersituativ handlungsleitenden Bedeutung von Leistungspräsentation, Leistungsbewertung und somit sichtbarer Leistungsdifferenz statt.

Im Unterricht können Schüler*innen spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen zeigen, „die zum Gegenstand schulischer Wertschätzung werden“ (Herricks 2007a, S. 214). In der kommunikativen Erarbeitung der Fachinhalte, werden Einzelbeiträge permanent als „richtig“ oder ‚falsch‘, ‚passend‘ oder unpassend‘, zur Sache gehörend‘ oder ‚nicht zur Sache gehörend‘ klassifiziert; wodurch sich eine ‚Interaktionsbedeutung der Sache (Combe/Buchen 1996; 277) erst konstituiert“ (Herricks 2007a, S. 215).

In der Sammlung der Beiträge (Oberbegriffe) der Schüler*innen erfolgt eine Markierung der Äußerungen der Schüler*innen als zu bewertende Leistung: Frau Meier lobt („*Ja super okay.*“ „*Sehr schön*“). Ob die Leistung als Gruppen- oder Einzelleistung gedeutet wird (und von wem) ist noch unklar¹³. Allerdings wird durch das Anschreiben an der Tafel das sichtbar, was von der Lehrerin als für die Konstitution der Sache im Sachunterricht relevant und wichtig erachtet wird. Durch das Anschreiben erfolgt eine Ratifizierung durch die Lehrerin (vgl. Röhl 2015, S. 247).

Allerdings wird der Beitrag von Daniel („*Lotto Toto*“) von der Lehrerin als „falsch“ bzw. als „sachlich nicht passend“ markiert, woraus sich für die Unterrichtssituation Folgendes ergibt:

- Erstens zieht mit dieser Markierung in die Sequenz die Kategorisierung und somit auch Hierarchisierung in „richtiges“ und „falsches“ Wissen ein.
- Zweitens zeigt sich hier das Risiko für den Einzelnen zu scheitern, auch wenn der bisherige Arbeitsmodus als Gruppenarbeit deklariert wurde. Während zuvor in der Schwebe stand, ob die Beiträge als Gruppen- oder Einzelbeitrag bzw. –leistung gedeutet werden, verweist die anschließend folgende Verhandlung der drei Gruppenmitglieder darüber, wer welchen Begriff nennen darf, endgültig auf die individuelle Präsentation und Anerkennung von Leistung.

Besondere Brisanz zeigt sich darin, dass die Aufgabenstellung zwar alle gleichermaßen adressiert, sich als Leistende zu präsentieren („*So, welche Oberpunkte habt ihr jetzt insgesamt gefunden? Worüber können wir mal sprechen über Heimatshausen?*“). Dies ist jedoch nur denen möglich, die vorab schon über das Wissen verfügt haben, auf welches in dieser Unterrichtssituation als relevant rekurriert wird bzw. wozu die Sache im Sachunterricht transformiert wird, wie sich der unterrichtliche Gegenstand konstituiert (vgl. Wiesemann 2004, S. 8). Die Aufgabenstellung übernimmt keine ordnende, anleitende oder strukturierende Funktion und auch die Erklärung („*zum*

¹³ Vladimir ergänzt Saras Beitrag (ohne durch die Lehrerin dran genommen worden zu sein). Damit inszeniert er den Beitrag Saras als Gruppenbeitrag und markiert, dass es sich um gemeinsam geteiltes, erarbeitetes Wissen handelt. Die Begleitung durch das Grinsen (in die Kamera) bei der Nennung von Ententeich, deutet auf ein Spiel hin, indem Vladimir durch ironische Inszenierung zeigen kann, dass er Sortierungswissen zum Gegenstand im Sachunterricht hat bzw. über ein Verständnis darüber verfügt, welches Wissen für die Konstitution der Sache in der Schule relevant ist.

Beispiel zum Thema hmhmhm“) bleibt inhaltsleer und verfehlt so ihre didaktische Funktion. Damit wird durch einen vermeintlichen Erarbeitungsprozess die Differenz zwischen Wissenden und Noch-Nicht-Wissenden erneut sichtbar bzw. re-inszeniert.

Des Weiteren zeigt sich, dass dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler keine eigene Relevanz beigemessen wird. Es hat lediglich eine funktionale Bedeutung für den Verlauf des Unterrichts und bereits vorab ist festgelegt, welche Deutungen und Konstruktionen mit schulischer Legitimität ausgestattet werden. Ein Verstehen bzw. Nachvollziehen des Ordnungskriteriums, welches Daniel herangezogen hat, kommt daher nicht in Betracht¹⁴.

4. Fazit – Relevanz für die Forschung zum Sachunterricht

Wie also zeigt sich „doing difference“ im Sachunterricht? Ich fasse zusammen, welche Aspekte dazu in der Interpretation der beschriebenen Sequenz als relevant beschrieben werden und somit auf künftige Forschungsperspektiven in der Unterrichtsforschung zum Sachunterricht verweisen können.

Michalik und Murmann (2007) tragen vor, das Sprechen über eine Fachkultur des Sachunterrichts führe zu Schwierigkeiten und ließe sich inhaltlich kaum bestimmen. Unter einer praxistheoretischen Perspektive¹⁵ hingegen wird Unterricht als eine sich vollziehende Wirklichkeit verstanden, die in und durch Praktiken hergestellt wird. Die hinter den Praktiken aufscheinenden Sinnhorizonte verweisen auf eine fachkulturelle Dimension des Sachunterrichts in situ. „Fachkulturen beschreiben Gemeinsamkeiten“ (Hericks 2007b, S. 7) und es wäre empirisch einzuholen, wie sich das Gemeinsame des Sachunterrichts als stattfindende Unterrichtspraxis beschreiben ließe und welche Leitorientierungen bei der Konstitution der Sache im Unterricht selbst zum Vorschein kämen (vgl. Wiesemann 2004, Reh 2017).

Reh und Weide konstatieren, dass in „Akten des Zeigens, indem also jemandem etwas gezeigt wird, [...] nicht nur eine je Fach unterschiedliche ‚Sache‘, sondern [...] gleichzeitig auch Schüler_innen auf unterschiedliche Arten und Weisen adressiert und in diesem Sinne ‚konstituiert‘“ werden (Reh/Wilde 2016, S. 105). Hieran anschließend erscheint mir für die Forschung zum Sachunterricht eine Verknüpfung zwischen Differenzherstellung und fachlicher Dimension des Unterrichts fruchtbar, da so Anschluss gefunden würde, an eine etablierte Forschung zu Differenzpraktiken in Schule und Unterricht, die die Reproduktionsmacht von Schule und Unterricht zum Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion macht. Insbesondere auf Grund der Bedeutung und der damit verbundenen normativen Programmatik, die im Sachunterricht dem Leitprinzip der Vielperspektivität gerade hinsichtlich seines Potentials für eine sogenannte heterogene Schüler*innenschaft (besonders im Kontext von Inklusion) zugesprochen wird, ist eine Sachunterrichtsforschung, die die Differenzherstellung im Unterricht selbst fokussiert, notwendig.

Die Interpretation der hier dargestellten Sequenz zeigt, wie in der Bezugnahme auf das Verhältnis zwischen Kind und Sache, verschiedene Differenzen angerufen werden (Kind – Erwachsener; (scheinbar) unsystematisches Wissen – (scheinbar) systematisches Wissen; Gruppenprodukt – Einzelleistung; Lebenswelt – Sache des Sachunterrichts; richtig – falsch), die spezifische und eben auch differente Positionen zum Zeigen von Leistung ermöglichen oder verschließen. Rabenstein/Idel/Ricken (2015) formulieren die These, „dass in Praktiken der sozialen Konstruktion von Leistung im Unterricht soziale Differenzen in Leistungskategorisierungen konvertiert und darin als soziale Differenzen re-inszeniert werden“ (S. 255), was hinsichtlich der normativen Anforderungen an inklusiven Unterricht eine besondere Brisanz beinhaltet. In der hier vorgestellten Interpretation einer Sequenz wird deutlich, wie sich die Frage nach der Subjektkonstitution mit der Themenkonstitution im Sachunterricht verbindet. Das dem Unterricht dabei eine materielle Dimension zukommt, wurde in der Sequenz herausgearbeitet und scheint mir besonders für den Sachunterricht, in dem die „Sachen“ auch dinglich in Erscheinung treten und gerade die Bedeutung des Materials in den Vorbereitungen der Lehrer*innen auf den Sachunterricht zentral ist (vgl. Kahlert 1999) relevant zu sein¹⁶. Die Dinge präfigurieren und machen „manche menschlichen Handlungen praktikabler, andere aber weniger praktikabel“ (Röhl 2015, 256f).

¹⁴ Hier tritt ein Widerspruch zu Tage: Während es auf der Oberfläche so wirkt, als würde Frau Meier die Konstitution der Sache ausgehend von den Perspektiven der Schüler*innen beginnen, so vollzieht sich im Hintergrund eine Differenzierung nach denjenigen, die unterscheiden können, welche Aspekte für die Gegenstandskonstitution im Sachunterricht der Schule relevant sind und denjenigen, die lediglich rein formal dem Arbeitsauftrag folgen und alles das sammeln, was ihnen – aus ihrer Perspektive – so einfällt. Dies mag daraus resultieren, dass im Schulunterricht durchaus widerstrebende Aspekte zum Tragen kommen: Einerseits die Schüler*innen als Mitgestalter*innen des Lernprozesses sichtbar werden zu lassen und andererseits, „in effektiver und zeitlich begrenzter Weise ein Produkt hervorzubringen“ (Hericks 2016, S. 144).

¹⁵ Praxistheoretischen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie das Soziale in den Praktiken – die zentrale theoretische Kategorie – verorten und „konventionelle, sozialtheoretische Dichotomien [zu überwinden suchen; A.F.], indem sie praktisches Verstehen, präreflexives Können und inkorporiertes Know-how ins Zentrum ihrer Analysen stellen“ (Schmidt 2012, 22).

¹⁶ vgl. hierzu die aktuellen Arbeiten von Wiesemann/Lange (2015a/b; 2014) und Lange (2017).

Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive kann die Frage dahingehend erweitert werden, wie Kindheit im Sachunterricht über die Konstitution des Gegenstandes im Unterricht hergestellt wird und welche sozialen Erfahrungen dabei Schüler*innen als Kinder machen (vgl. Betz/Neumann 2013, S. 146)?

Literatur

- Akbaba, Yaliz. (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervoreen, A. / Engel, N./ Göhlich, M./ Miethe, I./ Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 275-289.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 35-87.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit. Weinheim: Juventa Verlag, S. 97-110.
- Betz, Tanja/Neumann, Sascha: Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2013, S. 143-148
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle /Humrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2014): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Schulpädagogik heute 5 (4), o. S.
- Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule, in: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, 153-167.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz: UTB.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 522-540.
- Budde, Jürgen/Blosse, Nina/Bossen, Aandrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa,
- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009) (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden.
- Deckert-Peaceman, Heike (2015): Von großen und kleinen Geschichten. In: Rauterberg, Marcus (Hrsg.): Resonanzen im Elementar- und Primarbereich. Widerstreit-sachunterricht. Beiheft 10.
http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft10/beiheft_10.pdf
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversität – Intersektionalität. Wiesbaden.
- Flügel, Alexandra (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers - Peerkulturelle Differenzkonstruktion im Unterricht. In: Schulpädagogik heute. 13/ 2016. Was sind gute Schulen? (http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematicheschulpaedagogik/06_02.pdf) (Abruf am 01.06.2017)
- Flügel, Alexandra (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU). Performativität und Medialität im Unterricht 16/2017. (erscheint Sept. 2017)
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervoreen, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 329-345.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Giest, Hartmut (2011): Sachunterricht und Inklusion. In: Giest, Hartmut/Kaiser, Astrid/Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 13-21.
- Hericks, Uwe (2007a): Anerkennung im Fachunterricht. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen. (S. 209-228)
- Hericks, Uwe (2007b) : Fachunterricht und Schulentwicklung – Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung . https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_saarbruecken.pdf (Abruf am 22.06.2017)
- Hericks, Uwe (2016): „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?“ – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. 5. Jg./2016, S. 132-147
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillebrandt, Frank (2015): Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R. T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, 429-444.
- Hinz, Andreas (2011): Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Helmut/Kaiser, Astrid/Schomaker, Claudia Hrsg.): Sachunterricht – Auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 23-38.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Heft 3, S. 170-191.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim., 25-51.
- Kahlert, Joachim (1999): Vielperspektivität bewältigen – Eine Studie zum Management von Wissen und Informationen bei der Vorbereitung von Sachunterricht. In: Köhlein, W./Marquardt-Mau, B/Schreier, Horst (Hrsg.): Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn. S. 192-225.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999, 149-165

- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abruf am 21.06.2017)
- Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in der schulischen Bildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (Abruf am 24.06.2017)
- Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studie zur Bildungswirtschaft. (Qualitative Soziologie, Bd. 23). De Gruyter Oldenbourg. Berlin. Boston.
- Lüders, Jenny (2007): Einleitung. Fachkulturforschung in der Schule. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen. (S. 7-12)
- Martens, Matthias (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Zeitschrift für Qualitative Forschung. Heft 2/2015.
- Mecheril, Paul/Plöber, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S./ Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, 194-208.
- Michalik, Kerstin/Murmann, Lydia (2007): Sachunterricht – Zur Fachkultur eines Integrationsfaches. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkultur-forschung in der Schule. Opladen. (S. 101-116)
- Neumann, Sascha (2017): Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim. (S. 552-565)
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz: Placemate (Platzdecken-Methode). http://heterogenitaet.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/03_Materialien/3_2_Aktivierung/3_2_5_Placemat/Placemat_Download.pdf (Abruf 11.05.2017)
- 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, Ausgabe 13. www.widerstreit-sachunterricht.de
- Rabenstein, Kerstin/Wieneke, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 189-202.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia/Breuer, Anna (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Opladen, 135-154.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In: Budde, J./Blosse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 241-258.
- Rauterberg, Marcus (2005): Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000. Die Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000 aufgezeigt an Schulbüchern vor dem Hintergrund der Grundschul- und Fachentwicklung. In: Westphal, Kristin (Hrsg.) (2005): Zeit des Lernens. Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik (www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 2/2005), S. 23-51
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151-169.
- Reh, Sabine (2017): Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In: Thompson, C., Casale, R., Ricken, N. (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 107–125.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine/Weide, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht. Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden. (S. 103-122)
- Röhl, Tobias (2015): Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist. (S. 235-260)
- Roose, Hanna (2013): Zur Frage nach bedeutsamen Differenzen im Fachunterricht – ein Beitrag zum Thema Heterogenität in der Schule. In: Pädagogische Rundschau 5/2013, 67. Jg
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Suhrkamp Verlag. Berlin.
- Schomaker, Claudia/Wanke, Mareike/Pech, Detlef (2014): Didaktik und Inklusion – eine Annäherung aus der Perspektive der Sachunterrichts-didaktik. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Peschel, Markus (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, S. 213-220.
- Simon, Toni (2015): ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 21, Oktober 2015. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/inkluehi.pdf>
- Simon, Toni (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und –didaktische Begründungslinien. In: Giest, Hartmut/Harterter, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 177-184.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): Implizite Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender*, Heft 1/2015 *Schwerpunktthema „Geschlechterkonstruktionen in schulischen und schulnahen Handlungsfeldern“*, S. 64-78
- Universität zu Köln: Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf> (Abruf 11.05.2017).
- Walgenbach, Katharina. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversität. Opladen.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2004): Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht. In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. LIT Verlag. Münster, S. 135-152.
- Wiesemann, Jutta (2004): Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe. In: [widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)/Ausgabe Nr. 2/März 2004.

- Wiesemann, Jutta /Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 20, April 2014 (6 Seiten).
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2014): Wissen schaffen durch die Dinge? Ergebnisse aus einer ethnographischen Studie zur Materialität im Sachunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG) (Schwerpunktthema: Sachunterricht). H. 2, 7. Jg., 2014, S. 46-59
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015a): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Thomas/ Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist. (S. 261-282)
- Wiesemann, Jutta /Lange, Jochen (2015b): „Education in a Box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr- Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), Jg. 4, Heft 2015, S. 80-91.
- Wischmann, Anke/Cornelie, Dietrich (2014): Genese von Heterogenität im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzpraktiken. In: Bildungsforschung, 11(1)