

Schwier, Volker

Vielfältige Ungewissheiten und ambivalente Wissensbezüge – Zur Professionalität von Sachunterrichtslehrkräften

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 245-253. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Schwier, Volker: Vielfältige Ungewissheiten und ambivalente Wissensbezüge – Zur Professionalität von Sachunterrichtslehrkräften - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 245-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327683 - DOI: 10.25656/01:32768; 10.35468/6152-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327683>

<https://doi.org/10.25656/01:32768>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Volker Schwier

Vielfältige Ungewissheiten und ambivalente Wissensbezüge – Zur Professionalität von Sachunterrichtslehrkräften

This article focuses on the central requirements for (self-)reflective professionalism in the didactics of science and social studies at primary level: to what extent are teachers able to deal productively with uncertainty and not knowing; how can they make context-sensitive decisions under pressure to act? Particularly in the university training phase, it is important to lay the foundations for the ability to (self-)reflect in order to critically analyse and classify teachers' own assumptions as well as the knowledge to be negotiated in subject teaching, and to be able to assess their limitations and "blind spots". In the field of tension between theoretical orientations and constraints on action, selected characteristics of socio-scientifically reflective didactics of general studies are discussed and university didactic proposals for the development of students' professionalism are presented.

1 Einleitung

Der Versuch, gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Komplexität und Konflikthaftigkeit zu veranschaulichen, landet oft bei Bildern von sozialer Ungleichheit, Krieg, Naturzerstörung oder Schadensereignissen des Klimawandels. Der Beitrag folgt einem anderen Zugang und rückt zunächst ein recht alltägliches Konsumprodukt exemplarisch in den Blick. Es sorgt bei vielen Kindern für Begeisterung, ruft bei anderen aber auch Desinteresse oder Abneigung hervor, vielen wird es vertraut sein: Es geht um Fischstäbchen. Von verschiedenen Unternehmen angeboten sind sie ein beliebtes, einfach zuzubereitendes Nahrungsmittel, auch wenn Umweltverbände Produktionsbedingungen und Vertriebswege kritisieren oder Verbraucher*innen-Organisationen regelmäßig vor ernährungsphysiologisch bedenklichen Salz- und Fettgehalten bzw. enthaltenden Schadstoffen warnen (z. B. Stiftung Warentest, Heft 3/2024).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kann das Exempel des Konsums von Fischstäbchen (bzw. des Verzichts darauf) helfen, über *plurale Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse* aufzuklären, indem diese grundsätzlich auch für Grundschüler*innen

konkret und fassbar werden: Fischstäbchen sind Geschmacksache, doch sie können überdies auf fundamentale, wirtschaftliche, soziale, politische und globale Zusammenhänge verweisen. So kam es im Frühjahr 2022 infolge des pandemiebedingten Lockdowns in der chinesischen Millionenmetropole Shanghai zu einer massiven Störung von Liefer- und Logistikketten. Das hatte drastische Auswirkungen auf die globale Herstellung, Verarbeitung, den Vertrieb, Transport und die Verfügbarkeit von Vor- und Fertigprodukten in vielen Wirtschaftsbereichen. Oft beklagt wurden z. B. fehlende Halbleiter u. a. elektronische Bauteile, aber gestörte Lieferketten betrafen auch die Fertigung von Fischstäbchen: Nach Informationen des Handelsblatt [30.05.2022] standen seinerzeit „bei Frozen Fish International in Bremerhaven [...] die Bänder zeitweise still. Normalerweise werden hier 48.000 Tonnen Fischstäbchen [...] im Jahr produziert – etwa für die führende Marke Iglo und Handelsmarken. [...] Der Hauptgrund: ‚Die Versorgungskette mit Alaska-Seelachs ist massiv ins Stocken geraten‘. [...] Corona und der Ukrainekrieg wirbeln weltweit die Lieferketten durcheinander [...]: Der für [Fischstäbchen] notwendige Alaska-Seelachs schwimmt, bevor er hierzulande als Stäbchen auf dem Teller landet, zu 70 Prozent in russischen Gewässern. Filetiert wird er meist in China, wo derzeit wegen strenger Coronabeschränkungen Arbeit und Transport stocken. Paniert wiederum wird er mit Weizenmehl und Sonnenblumenöl, für beides ist die Ukraine wichtiges Exportland. Damit ist das Fischstäbchen praktisch von beiden derzeitigen internationalen Großkrisen betroffen – und wird dadurch knapp und teuer“ (a.a.O.).

Auch ohne das Fischstäbchen-Beispiel hier weiter zu vertiefen, hilft es, gegenwärtige Orientierungsbedarfe zu illustrieren. Außerdem verweist es zurück auf generelle sachunterrichtsdidaktische Anforderungen. Sie werden in einer kurzen Übersicht relevanter Bezugsebenen (2) skizziert. Zusammen mit den Überlegungen zu Komplexität und Ungewissheit (3) ergibt sich eine geeignete „Reflexionsfolie“ für eine auf Zukunftsfähigkeit hin orientierte Didaktik des Sachunterrichts. Darauf aufbauend werden Qualitätsmerkmale der Professionalität von Sachunterrichtslehrkräften umrissen und hochschuldidaktische Vorschläge zur Entwicklung der Professionalität von Studierenden perspektiviert (4).

2 Krisen, Kindheiten, Komplexitäten – Eckpunkte gesellschaftswissenschaftlich reflektierter Sachunterrichtsdidaktik

Das Eingangsbeispiel offenbart längst eine Fülle an Anforderungen, denen sachunterrichtliche Bildung nachkommen muss, wenn sie an der Erwartung, Umwelt zu erschließen, um Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Kahlert 2022, 11 ff.), festhalten will. Mehr noch gilt es, den Anspruch fortlaufend zu aktualisieren und zu konkretisieren. Etwa im Kontext weiterer gesellschaftspolitischer

(Krisen-)Ereignisse, die Kinder (un-)mittelbar betreffen, die sie irritieren, ängstigen, verunsichern, aber auch Fragen provozieren, herausfordern und neugierig machen. Mit Blick auf Kinder als Subjekte in sachunterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen, und ohne es in diesem Rahmen näher ausführen zu können, folgt der Beitrag Grundannahmen der Kindheitsforschung (z. B. Heinzel 2020; Honig 1999; Schierbaum, Diederichs & Schierbaum 2024). Über die Perspektivierung gesellschaftlicher Konstruktionen von Kindheit(en) werden dabei essentialistische Konzepte (wie Reifung, Entwicklungs-, Kindgemäßheit) zurückgewiesen und vielmehr soziokulturelle, bereichsspezifische wie situative Abhängigkeiten (Sozialisations-, Interaktionsbedingungen und Interaktionsprozesse) betont (z. B. Andresen 2013): Folglich „ist es nicht mehr notwendig, individuelle und soziale Anforderungen miteinander zu konfrontieren, sondern es lassen sich die Situation und Relationen herausarbeiten, in denen Kinder in sozialen Beziehungen ihren Akteursstatus interpretieren und realisieren“ (Heinzel 2019, 28). Schon im Hinblick auf die Zielgruppe kann demnach eine hohe *Kontextabhängigkeit* als wesentliche Disposition sachunterrichtsbezogener Lehr-/Lernprozesse herausgestellt werden.

Vor allem der Sachunterricht soll im Schulsystem ein für alle Grundschüler*innen verbindliches Forum schaffen, in dem u. a. über reale soziale, politisch-historische und wirtschaftliche Verhältnisse aufgeklärt und die Lernenden nicht mit Verweis auf vermeintliche Altersunangemessenheit, Komplexität oder dgl. davor geschützt werden. Das betrifft den lokalen Nahraum ebenso wie globale Perspektiven. Auch komplexe Problemlagen müssen Teil des Sachunterrichts sein, wenn es die Lerninhalte oder -prozesse verlangen oder es durch die Schüler*innen eingefordert wird.

Einem integrativen Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung (z. B. Hedtke 2021) – dem grundsätzlich auch sachunterrichtliche Bildungsprozesse zuzuordnen sind, ohne darin aufzugehen – folgend, stehen dabei die Lernenden im Kontext ihrer Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse im Zentrum aller Bildungsprozesse. Dabei können sich Lernende im Sachunterricht (wie auch Lehramtsstudierende im Studium) auf vielfältige Inhaltsfelder beziehen und lernen, diese methodisch zu erschließen und zunehmend theoriebezogen zu reflektieren. Ausgehend von diesen Forderungen kann eine wesentliche Voraussetzung sachunterrichtlicher Bildung mit Bezug auf Hedtke (2021) zusammengefasst werden: Schüler*innen setzen sich „selbstreflexiv mit drei grundlegenden Verhältnissen auseinander: mit ihren Verhältnissen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen. [...] Kinder und Jugendliche entwickeln diese Verhältnisse erst noch. Dabei entstehen die grundlegenden Orientierungsschemata, mit denen sie die Welt, sich selbst und andere wahrnehmen“ (a.a.O., 24f.).

Welche Auswirkungen – so lässt sich weitergehend fragen – können diese Annahmen zur (Selbst-)Reflexivität der Lernenden auf sachunterrichtliche Bildungsprozesse insgesamt haben? Um verbreiteten Missverständnissen im Wechselverhältnis

zwischen Lernenden, Lehrenden und Sachunterricht vorzubeugen, lohnt es, zentrale Bezugsebenen für den Sachunterricht auszudifferenzieren (vgl. Abb. 1). Zudem lassen sich darüber ungleiche sachunterrichtsdidaktische Lehr- und Forschungsperspektiven voneinander abgrenzen: Ob *Lernende* als Kinder, als Schüler*in oder als Schüler*innen in Lerngruppen adressiert werden ist keineswegs trivial, sondern voraussetzungs- und folgenreich für (sachunterrichtsbezogene) Lehr-/Lernprozesse, weil je nach situativer wie institutioneller Einbettung unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder versperrt werden. Auch *Lehrende* unterscheiden sich nicht nur individuell, sondern strukturell in ihren jeweiligen sozialen Rollen voneinander (z. B. als Studierende, Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst, Sachunterrichts-Lehrkraft im Beruf etc.) (z. B. Schicht & Weyland 2017). Ausnehmend wichtig für die Verständigung ist zudem eine (Selbst-)Vergewisserung darüber, ob mit ‚Sachunterricht‘ das Unterrichtsfach (an Grundschulen), das Studienfach oder die Fachdidaktikwissenschaft gemeint sein soll.



Abb. 1: Bezugsebenen für den Sachunterricht (eigene Darstellung).

Maßgebliche Erwartung an ‚Sachunterricht‘ in allen genannten Bedeutungen ist ein Anspruch auf Vielperspektivität. Er konstituiert sich über Referenzen auf die Lernenden in ihren teils heterogenen Lebenswelten einerseits wie auf das tradierte

Wissen aus den fach(-didaktik-)wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen andererseits. Die *Lernenden* eint der Umstand, durchgängig im Horizont allgemeiner wie sachunterrichtlicher Bildung adressiert zu werden. Bildungsziele des Sachunterrichts bieten somit einen grundlegenden Fokus für die Betrachtung der Aktivitäten in Bezug auf die Lernenden. Die Professionalität der Sachunterrichts-Lehrkräfte (z. B. GDSU 2019) wird hier als zentrales Kriterium angesehen, um Praktiken in Bezug auf die *Lehrenden* zu rahmen. Insgesamt kann das divergente Beziehungsgefüge zwischen Lernenden, Lehrenden und Sachunterricht in Lehr-/Lernprozessen hiernach wesentlich über die ineinandergreifenden Komplexe *Vielperspektivität*, *Bildungsziele* und *Professionalität* systematisiert werden. Ausmaß und Qualität der Wechselverhältnisse entscheiden jeweils darüber, ob und welche Orientierungsmöglichkeiten sachunterrichtliche Lehr-/Lernprozesse eröffnen bzw. verschließen. Im Folgenden wird besonders auf die Lehrenden des Sachunterrichts eingegangen. Dabei geht es – das Tagungsthema aufnehmend – vor allem um die professionsbezogene Bearbeitung von Komplexität und Ungewissheit(en) als konstitutive Merkmale von (sachunterrichtsdidaktischer) Professionalität.

3 Ungewissheiten und Professionalität – Umgang mit (Nicht-)Wissen und Kontingenz

Mutmaßlichen Erwartungen zum Trotz ist es wenig aussichtsreich, sachunterrichtsdidaktische Professionalität inhaltlich zu umschreiben (vgl. Lange-Schubert & Schlotter 2022, 95-97). Skepsis ist auch angebracht gegenüber der in Lehrkräftebildungsdiskursen prominenten Auflistung von Kompetenzerwartungen oder Katalogen vermeintlich angemessener Wissens- und Deutungsvorräte (z. B. Herzmann, Kunze, Proske & Rabenstein 2019; Zurstrassen 2009). Grundsätzlich erscheint es zwar einleuchtend, wenn von Zusammenhängen zwischen der Professionalität von Lehrkräften und ihnen verfügbaren Wissensressourcen in unterschiedlichen Anforderungsfeldern (allgemeinpädagogisch, fachdidaktisch, fachlich) ausgegangen wird. Für die Lehrkräftebildung kommt es allerdings darauf an, Vielfalt und Komplexität der Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften anzuerkennen und eben diese zum Ausgangs- und Bezugspunkt professionsbezogener Forschung zu machen (z. B. Reinhardt 2009, 24; Drepper & Tacke 2023). Obendrein existiert keine bevorzugte Position, aus der heraus zu entscheiden wäre, welches (bezugs-)fachliche Wissen für ein Studium des Sachunterrichts oder den Unterricht selbst essentiell ist. Sachunterrichtliches Wissen ist – allenfalls formal – jedenfalls nicht adäquat in Kompetenzen, Standards o.ä. abbildbar. Überdies gelingt es nicht, sachunterrichtliches Wissen unmittelbar in schulische Verwertungszusammenhänge zu überführen, wie Bommes, Dewe und Radtke (1996) für sozialwissenschaftliches Wissen dargelegt haben. Mit

Verweis auf eine seit den 1960er Jahren geführten Debatte begründen sie ihre Vorbehalte gegenüber der „Vorstellung einer geradlinigen Umsetzung der in der universitären Ausbildung erworbenen sozialwissenschaftlichen Wissensbestände in die Praxis beruflichen Handelns [, weil sie] die für die handlungspraktische Verwendung notwendigen Transformationsprozesse [...] von Theorien außer Acht lässt“ (a.a.O., 9). *Professionalität* der Lehrenden von den Inhalten akademisch-wissenschaftlichen Wissens her zu umschreiben bleibt daher in entscheidender Hinsicht fragmentarisch: „Die komplexe Handlungsstruktur und die prinzipiell ungewisse Interaktionsdynamik einer Situation erlauben es nicht, dass das im Verhältnis zur Überkomplexität der Situation unzulängliche wissenschaftliche Disziplin-, Theorie- und Forschungswissen problemlos und unilinear von den Professionellen angewendet werden kann“ (Schwarz, Ferchhoff & Vollbrecht 2014, 38). Es zeigt sich, dass die Bearbeitung von Ungewissheit nicht standardisierbar ist. Für das professionelle Handeln identifiziert Schütze (2007, 567; Hervorh. vs) „mindestens drei Problembereiche als Quellen solcher Unbestimmtheiten und Ungewissheiten. [...] Professionellem Handeln ist die Ungewissheit über die *Sozialbeziehung*, die *Problemsituation* und über die *zu wählenden Handlungsstrategien* inhärent“. Lehr-/Lernprozesse sind grundsätzlich und strukturell durch Ungewissheiten gekennzeichnet. Sie können nicht über zusätzliches Wissen suspendiert werden. Vielmehr gilt es, kontextsensible Entscheidungen unter Handlungsdruck zu treffen, „denn professionelle Praktiker müssen mit Unsicherheiten und Ungewissheiten [...] handlungspraktisch souverän umgehen und auch ohne wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse situationsangemessen entscheiden“ (Schwarz u. a. 2014, 38f). In der Folge aber bleibt professionelles Handeln unberechenbar, denn wie Kurtz betont, ist es „im Wesentlichen durch Ungewissheit zu beschreiben, worunter sowohl die Dynamik der Interaktionssituation, die gewählte Handlungsstrategie wie auch der prognostizierte Ausgang der professionellen Intervention fallen“ (Kurtz 2003, 13).

Dennoch wird Ungewissheit in schulischen Kontexten bearbeitet, etwa indem komplexe Situationen über „Leistungsbewertungspraktiken“ (Breidenstein & Tyagunova 2022, 485) vereindeutigt werden. Ferner konstatiert Kade einen „Aufbau professioneller Reflexionsschleifen. Supervision, Fortbildung, Beratung, berufliche Selbstbeschreibung, Fallzirkel, kollegiale Weiterbildung etc. [...] als] Formen der Selbstdistanzierung und Handlungsentlastung, mit denen Professionelle auf die Ungewissheit und Unverfügbarkeit (der Folgen) professioneller Intervention zu reagieren suchen“ (Kade 2015, 149). Problematisch daran bleibt der Umstand, dass ‚Reflexion‘ in Diskursen der Lehrkräftebildung oftmals durch begriffliche, theoretische wie konzeptionelle Unschärfen gekennzeichnet ist. Nicht immer wird deutlich, was Reflexion auszeichnet, worauf sie zu beziehen ist und was sie leisten kann oder soll. Beklagt wird das „inhaltsabstinente Reflexivwerden des Reflektierens“ (Häcker 2019, 82). Für die Ausweitung der Professionalität

von (angehenden) Lehrkräften lassen sich so schon an dieser Stelle drei zentrale Schlussfolgerungen ziehen (vgl. Schwier 2018):

- a) ‚Reflexion‘ muss als *kriterien- und theoriegeleiteter Kommunikationsprozess* veranlasst und gerahmt werden.
- b) Die Relevanzhorizonte für ‚Reflexivität‘ müssen so angelegt sein, dass sie (auch) für die *(Selbst-)Deutungen Studierender* anschlussfähig sind.
- c) Begleitete (!) schulische Praxisphasen sollten den Studierenden exemplarische Möglichkeiten und (Selbst-)Reflexionsanlässe eröffnen, um sachunterrichtsdidaktische Professionalität als eine *spezifische Relationierungsleistung* erfahrbar werden zu lassen, die sie als Lehrende befähigt, den Sachunterricht sowohl inhaltlich als auch mit Blick auf die Lernenden kontinuierlich zu synchronisieren.

4 Theorieorientierung und Handlungsfähigkeit – Empfehlungen zur Entwicklung sachunterrichtsdidaktischer Professionalität

Um die Entwicklung sachunterrichtsdidaktischer Professionalität – zwischen Theorieorientierung und Handlungsfähigkeit – zu fördern (z. B. Schober 2017; Schwier 2018) werden Studierende als aktiv-teilhabende Subjekte des Entwicklungsprozesses ihrer eigenen Professionalität adressiert. Im Verlauf sachunterrichtsdidaktischer Professionalisierung könnte es z. B. gehen ...

- um Wissen zu Vorerfahrungen und Zugangsweisen von Kindern,
- um ökonomische, politische, soziologische, aber auch geografische Zusammenhänge, Denkweisen, Theorieangebote und Methoden,
- um Reflexionen mutmaßlicher sachunterrichtlicher Bildungspotenziale zwischen lebensweltlichen- und fachlichen Bezügen,
- um Ausarbeitungen zu exemplarischen Lehr-/Lernarrangements gesellschaftswissenschaftlicher Bildung,
- um fachdidaktische Prinzipien und Programme (wie Globales Lernen; Diversitätssensibilität u. a.).

Die Vorschläge zielen weniger darauf ab, Fertigkeiten zu fördern, um Sachunterricht vorzubereiten und auszugestalten, als vielmehr darauf, deren Voraussetzungen, Folgen und Alternativen der Reflexion zugänglich zu machen. Denn eine zunehmende Entfaltung von Professionalität wird eher über die Irritation vermeintlicher Gewissheiten unterstützt: Eine konstruktive Bearbeitung von fehlenden Eindeutigkeiten sollte angeregt und ein produktiver Umgang mit Ungewissheit und Nichtwissen gefördert werden. Demnach gilt es, eine (Selbst-)Reflexionsfähigkeit grundzulegen, die helfen kann, sowohl die eigenen Annahmen

der Lehrkräfte als auch das im Sachunterricht zu verhandelnde Wissen kritisch zu erschließen, einzuordnen sowie dessen Begrenzungen und ‚blinde Flecken‘ abzuschätzen. Mehr noch können so *Perspektivegebundenheit*, *Kontextualität* und *Kontingenz* als wesentliche Merkmale gesellschaftsbezogener Lehr-/Lernprozesse erfahrbar werden, wenn *sachunterrichtsdidaktische Professionalität* dezidiert in den Mittelpunkt von Lehr-/Lern(praxis)phasen rückt.

Sachunterricht, der beitragen kann, die Zukunft junger Menschen (mit) zu gestalten, muss – wie Kahlert betont – Sachlichkeit fördern, Verstehen unterstützen, Kompetenzerfahrung der Lernenden ermöglichen und ihre Interessen fördern (vgl. Kahlert 2022, 27). Das gilt nicht nur, aber besonders angesichts komplexer wie ungewisser gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen. Möglichst viele dieser grundlegenden Erwartungen über alltägliche, kollaborative Bildungsarrangements zu realisieren, gelingt besser, wenn Lehrkräfte einen umsichtigen und offenen Blick auf die situations- und kontextabhängige Praxis von Sachunterricht bewahren, deren Teil sie immer auch sind. Um die Entwicklungspotenziale der eigenen Professionalität aufzugreifen und auch künftig im Spannungsfeld theoriebezogenen wie handlungspraktischen Wissens zu justieren, bietet das zwar noch keine Erfolgsgarantie aber immerhin eine verheißungsvolle Perspektive.

Literatur

- Andresen, S. (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, C. & Stephan, M. (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten*. Wiesbaden, 21-32.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2022): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2. Aufl. Wiesbaden, 473-492.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2023): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M. & Tacke, V. (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. 2. Aufl. Wiesbaden, 387-417.
- GDSU (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 81-96.
- Handelsblatt (30.05.2022): Katrin Terpitz: Wegen Störung der Lieferketten: Jetzt drohen die Fischstäbchen knapp zu werden. <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/nahrungsmittel-wegen-stoerung-der-lieferketten-jetzt-drohen-die-fischstaebchen-knapp-zu-werden/28381948.html> [18.12.2024].
- Hedtker, R. (2021): Das integrative Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung. In: Engartner, T., Hedtker, R. & Zurstrassen, B. (2021): *Sozialwissenschaftliche Bildung*. Paderborn, 24-36.
- Heinzel, F. (2019): „Hineinwachsen“ von Kindern in komplexere soziale Bezüge – Kindheit, Grundschule und Grundschulunterricht. In: Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Luttenberger, S. & Wohlgart, D. (Hrsg.): *Fokus Grundschule Band 1, Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Münster, 21-31.

- Heinzel, F. (2020): Kindheit und Kinderleben. Der Blick der Forschung auf Kindheit und Grundschule heute. In: *Grundschule Sachunterricht*, 86, 4-6.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. Editorial. In: *ZISU*, 8, 1-23.
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.
- Kade, J. (2015): Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen der Erziehungswissenschaft. In: Wehling, P. (Hrsg.): *Vom Nutzen des Nichtwissens*. Bielefeld, 143-167.
- Kahlert, J. (2022): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kurtz, T. (2003): Professionen und Wissensberufe. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 12, 5-15.
- Lange-Schubert, K. & Schlotter, K. (2022): Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, 93-99.
- Reinhardt, S. (2009): Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. In: *JSSE – Journal of Social Science Education*, 2, 23-31.
- Schicht, S. & Weyland, U. (2017): Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In: Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 43-61.
- Schierbaum, A., Diederichs, M. & Schierbaum, K. (Hrsg.) (2024): *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung*. Wiesbaden.
- Schober, C. (2017): Das Professionsverständnis von Primarstufenstudierenden am Ende ihrer Ausbildung aufgezeigt am Beispiel der Ungewissheit. In: *Politisches Lernen* 1-2, 73-79.
- Schützeichel, R. (2007): Laien, Experten, Professionen. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz, 546-578.
- Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (Hrsg.) (2014): *Professionalität: Wissen – Kontext*. Bad Heilbrunn.
- Schwier, V. (2018): Zwischen Komplexität, Handlungsvermögen und Professionalität – Studierende in sachunterrichtlichen Praxisphasen. In: Franz, U., Giest, H., Hartinger, A., Heinrich-Dönges, A. & Reinthoffer, B. (Hrsg.): *Handeln im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 199-206.
- Zurstrassen, B. (2009): Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? In: *JSSE – Journal of Social Science Education*, 2, 32-45.

Autor

Schwier, Volker, Dr.

<https://orcid.org/0009-0002-1252-244X>

Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften

Universität Bielefeld

volker.schwier@uni-bielefeld.de