

Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug

Zusammenfassung

Ob lebensweltbezogene Aufgaben routiniert abgearbeitet werden oder den Risiken der Entgrenzung erliegen, entscheidet sich auch über Praktiken der Wissensorganisation im Unterrichtsgespräch. In zwei kontrastierenden ethnografischen Protokollen aus einem laufenden Projekt wird die Konstruktion von Wissen in der Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug untersucht. Es wird rekonstruiert, dass der wechselseitige Bezug auf private Details und deren Kommentierung von Lehrpersonen und Peergroup nicht nur fachlich relevantes Wissen erzeugen und dabei die Leistung der einzelnen Schüler*innen markieren, sondern über die privaten Details auch der soziale Status und Gruppenzugehörigkeiten der Schüler*innen innerhalb der Klasse festgeschrieben werden. Diese unterschiedlichen Praktiken werden unter der Bezugnahme auf eine Theoretisierung von Unterricht als öffentliches Geschehen und dem daraus für die Schüler*innen entstehenden Erfordernis der Distanzierung herausgearbeitet.

Schlagwörter: Ethnografie, Aufgaben mit Lebensweltbezug, Wissenskonstruktion, Unterrichtsgespräch, Peergroup

Pizza and love in school lessons – The construction of knowledge through tasks relating to private life

Whether private life related tasks are routinely processed or whether they succumb to the risks of blurred boundaries, is also decided by practices of knowledge organisation in the classroom discussion. In the present article two contrasting ethnographic protocols from an ongoing project are examined on the construction of knowledge in the discussion of tasks relating to private life. It is analysed that the reciprocal reference and the commentary of private details by teachers and peergroup not only generate subject-relevant knowledge and thereby mark the performance of the individual pupils, but that through the private details the social status and group affiliations of the pupils within the class are also established. These different practices are identified with reference to the theorisation of school lessons as a public event and the resulting need for pupils to distance themselves from it.

Keywords: Ethnography, private life related tasks, construction of knowledge, classroom discussion, peergroup

1 Einleitung

In Schulen finden nicht nur Lehr- und Lernprozesse statt, vielmehr stellen sie einen „komplexen sozialen Handlungs- und Erfahrungsraum“ (Brake & Bremer 2010: 7) dar, in den Schüler*innen ihre privaten Anliegen einbringen und diese bearbeiten. Wie solche privaten Themen in den schulischen Raum Einzug erhalten, wurde bereits in den 70er Jahren von Zinnecker (1978) untersucht und mit der Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne, auf der einerseits die schulischen Themen und andererseits im Verborgenen die peerbezogenen Anliegen verhandelt werden, konzeptuell gefasst (vgl. ebd.: 34). Dass die Vorder- und Hinterbühne im Unterricht nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind und die Hinterbühne zur Vorderbühne werden bzw. mit dieser verflocht-

ten sein kann, wird für Kreisgespräche (vgl. Bennewitz & Hecht 2018), für den Klassenrat (vgl. de Boer 2009) oder am Beispiel des Unterrichtsgesprächs (vgl. Breidenstein & Kelle 2002; Breidenstein 2006: 128-130; Breidenstein & Jergus 2008) aufgezeigt. Sowohl in Kreisgesprächen und im Klassenrat als auch im Unterrichtsgespräch sind die privaten und persönlichen Themen der wechselseitigen Kommentierung und Bezugnahme von Lehrpersonen sowie Schüler*innen ausgesetzt, sodass Privates nicht länger privat bleibt und mit Risiken der Entblößung verbunden sein kann (vgl. Bennewitz & Hecht 2018: 187; de Boer 2009: 114; Breidenstein & Kelle 2002: 328). Im Unterrichtsgespräch kann sich diese Brisanz noch erhöhen, wenn Aufgaben mit Lebensweltbezug ins Zentrum unterrichtlicher Bearbeitungsprozesse rücken. Diese Aufgaben zielen darauf, über Anknüpfungen zum Alltag der Schüler*innen anwendungsbezogenes Wissen zu generieren, das zur „Lösung vielfältiger, komplexer, alltagsnaher Probleme“ (Müller et al. 2013: 133) beiträgt. Die persönlichen Informationen, die in den Aufgaben durchaus gefordert sein können, sind dann Gegenstand der schulischen Wissenserzeugung, in dessen Prozess zugleich auch die Leistung der Schüler*innen konstruiert wird (vgl. Kalthoff 2000: 435). Eine Distanzierung im Sinne des „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) oder „Begrenzungspraktiken“ (Bennewitz & Hecht 2018: 187) zum Schutz privater Informationen stehen damit der Anforderung gegenüber, solche Aufgaben adäquat zu bearbeiten und geforderte Informationen preiszugeben, um sich im Rahmen der „Imagepflege“ (Goffman 1999: 18) als gute Schülerin bzw. guter Schüler zu inszenieren.

Der vorliegende Beitrag möchte diese Zuspitzung zum Ausgangspunkt nehmen und danach fragen, wie an Aufgaben, die private Details aus dem Leben der Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken, Wissen konstruiert wird. Eine solche Verschiebung des Privaten in den öffentlichen Raum des Unterrichts konnte in einem laufenden ethnografischen Projekt zur Hausaufgabenpraxis im Unterricht bei der Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug rekonstruiert werden, in denen der in den Aufgaben hergestellte Bezug zum privaten Umfeld der Schüler*innen zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird.¹ Dabei kann angenommen werden, dass sowohl die Konzeption als auch die Bearbeitung der Aufgaben den Grad von Privatheit und damit das Risiko der Entgrenzung² steigern können, sodass eine Aufgabe aus dem Erdkundeunterricht, in der es um das Belegen einer Pizza geht, weniger Potenzial zur Peinlichkeit in sich birgt als eine Aufgabe zur Liebe.

Mit einer praxistheoretischen Perspektive steht die Rekonstruktion von Praktiken der Herstellung von Wissen über lebensweltbezogene Aufgaben im Mittelpunkt. Um der Fragestellung im Folgenden nachzugehen, werden zunächst theoretische Zugänge zur

1 Für den folgenden Beitrag wird die Spezifik der Aufgaben als Hausaufgaben ausgeblendet und ausschließlich auf die Praktiken der (Weiter-)Verarbeitung dieser Aufgaben im Unterrichtsgespräch fokussiert.

2 Wernet (2003) fasst „pädagogische Entgrenzungen“ (ebd.: 7) als solche Momente unterrichtlicher Interaktionen, in denen Lehrpersonen ihre Distanzwahrung aufgeben und als ganze Person sichtbar werden (ebd.: 51). Bereits in der Konzeption von Aufgaben mit Lebensweltbezug wird Distanz insofern aufgegeben, als dass ein Einblick in private Details aus dem Leben der Schüler*innen anvisiert wird. Eine Steigerung kann dies möglicherweise in der Weiterverarbeitung der Aufgaben im Unterricht erfahren, wenn ein Umgang mit diesen privaten Informationen durch Lehrpersonen erforderlich wird.

Erzeugung von Wissen im öffentlichen Setting der Schulklasse sowie zu Privatheit im Unterricht skizziert (2), bevor dann das Projekt und das ausgewählte Datenmaterial vorgestellt werden (3). Anschließend werden zwei kontrastierende Unterrichtssituationen analysiert (3.1 und 3.2), die Ergebnisse diskutiert (4) und der Beitrag mit einem Fazit abgeschlossen (5).

2 Theoretische Zugänge und empirischer Forschungsstand

Im Folgenden wird in zwei Schritten eine theoretische Rahmung für den vorliegenden Beitrag entworfen. Einerseits werden dabei empirische Erkenntnisse zur Herstellung von Wissen im öffentlichen Setting des Unterrichts beleuchtet, andererseits Befunde der Forschung zu Aufgaben mit Lebensweltbezügen skizziert. Diese Theorien dienen nicht als vorab formulierte Hypothesen, auf die das Material dann geprüft wird, sondern stellen vielmehr „Brillen“ dar, mit denen die in einem induktiven Vorgehen, d. h. aus dem Material heraus, entwickelten Interpretationen aus bestimmten Blickwinkeln geschärft werden können (vgl. auch Bräu & Fuhrmann 2019: 43-44).

2.1 Die Herstellung von Wissen in der Öffentlichkeit des Unterrichts

In Bezug auf Goffman (1999) kann Unterricht als Geschehen beschrieben werden, in dem die einzelnen Schüler*innen der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit der jeweils anderen Teilnehmenden ausgesetzt sind (vgl. ebd.: 10). Die Öffentlichkeit ist dabei ein zentrales Element der unterrichtlichen Wissensorganisation, in deren Verlauf zunächst mittels der Lehrerfrage Wissen in Form von Schülerantworten produziert wird und deren Passung für den Unterricht dann anhand der Kommentierung durch die Lehrperson markiert wird. Der Lehrerkommentar erfüllt nach Kalthoff (1995) bewertende Funktion, indem die Schülerantwort als richtig oder falsch und damit zugleich als gute oder inadäquate Leistung gekennzeichnet wird (vgl. ebd.: 435). Gleichzeitig erfahren die Inhalte darüber eine Spezifizierung, da mit der Kommentierung der Antworten das eingebrachte Wissen zu unterrichtlich relevantem oder irrelevantem Wissen erklärt wird. Durch diese Steuerungsmechanismen wird eine Wissensordnung etabliert, die all das Wissen umfasst, das im Unterrichtsgespräch Geltung erlangt hat (vgl. Kolbe et al. 2008: 131; Kalthoff 1995: 936).

In diesem Setting ist jeder Beitrag potenziell der Kommentierung aller ausgesetzt, denn nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Mitschüler*innen haben die Möglichkeit, sich darauf zu beziehen. Als grundlegendes Merkmal des unterrichtlichen Interaktionsrahmens stellen Breidenstein und Kelle (2002) heraus, dass sich die einzelnen Schüler*innen in einem doppelten Referenzrahmen bewegen. Einerseits stehen sie im Austausch mit der Lehrperson, als Repräsentantin bzw. Repräsentant der schulischen Regeln und Normen, andererseits sind sie auch der Öffentlichkeit der Situation ausgesetzt, in der die Peergroup als Publikum fungiert (vgl. ebd.: 325). Für die Schüler*innen kann dies mit negativen Konsequenzen verbunden sein, wenn sie „mit einer (mehr oder weniger persönlichen) Äußerung vor dem Publikum der Schulklasse zur Zielscheibe von Kommentaren und Bewertungen“ (ebd.: 328) werden.

Das Unterrichtsgeschehen ist damit für Schüler*innen mit der Herausforderung verbunden, eine Balance zwischen schulischen Anforderungen und peerbezogenen Interessen zu finden. Den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit den unterrichtlichen Anforderungen untersucht Breidenstein (2006) in der ethnografischen Studie „Teilnahme am Unterricht“. Er versteht die Praktiken der Schüler*innen als Job, der in Assoziation zur Arbeitswelt widerkehrende, routinierte Abläufe von Tätigkeiten als auch die Haltung dazu beschreibt: „Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen“ (ebd.: 11). In dieser Form des Abarbeitens schulischer Anforderungen drücken Schüler*innen eine Distanz zu dem Geschehen aus, da sie sich nicht vollständig mit diesem identifizieren, sondern die damit verbundenen Aufgaben routiniert und pragmatisch bearbeiten.

In die Untersuchung zum Schülerjob fließen auch Beobachtungen aus Vertretungsstunden ein, in denen die Lehrpersonen private Gespräche mit der Klasse oder intime Themen wie Liebe als Unterrichtsthema initiieren. Die Themenwahl der Lehrenden wird dabei zur Spiegelung des besonderen Settings, das sich gegenüber regulären Unterrichtsstunden hinsichtlich der Inhalte oder der Verbindlichkeit unterscheidet. Der Fokus liegt dann darauf, wie die Schüler*innen dieses Setting bearbeiten – „sie beharren auf ihrer Schülerrolle und sie überführen die Situation in ‚normalen‘ Unterricht“ (ebd.: 136).

2.2 Anforderungen an Schüler*innen bei der Bearbeitung lebensweltbezogener Aufgaben

Als Aufgaben mit Lebensweltbezug gelten Aufgaben, die eine Verknüpfung von fachlichem Wissen zum Alltag der Schüler*innen vornehmen (vgl. Maier et al. 2010: 89; Akbaba et al. 2018: 249). Indem über den Bezug zur Lebenswelt auch „eine Form der Bewegung ‚auf die Schüler zu‘“ (Breidenstein 2006: 136) vollzogen wird, können Lehrpersonen eine mehr oder weniger stark ausgeprägte persönliche Rahmung des Unterrichtsgesprächs initiieren. Als besondere Anforderungen an Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben mit Lebensweltbezug im Mathematikunterricht rekonstruieren Leufer und Sertl (2010) ausgehend von der Rahmentheorie Basil Bernsteins das Vornehmen eines Kontextwechsels zwischen der realen und der mathematischen Welt. Die Schüler*innen sind bei solchen Aufgaben aufgefordert, die verschiedenen Bezüge der Aufgabe zu unterscheiden und entweder fachliches, d.h. mathematisches Wissen oder den Alltagsbezug stärker in den Vordergrund zu rücken (vgl. ebd.: 130). Im Unterricht wird dieses Vermögen, den geforderten Kontext im richtigen Moment zu erkennen und entsprechend im Unterricht zu agieren, nach Bernstein (2000) die Erkennungs- und Realisationsregel, zum Teil der unterrichtlichen Leistung der entsprechenden Schüler*innen (vgl. ebd.: 17).

Allerdings können in der unterrichtlichen Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug Diskrepanzen zwischen den selbstläufigen Praktiken und den (fach)didaktischen Intentionen hinter diesen Aufgaben entstehen, wie Akbaba et al. (2018) zeigen. Sie konstatieren, dass mit der Bearbeitung Nebenwirkungen einhergehen können, die sich in einer simulierten Realität und dem Risiko der Entwertung von eingebrachten Details manifestieren (vgl. ebd.: 257).

Innerhalb der theoretischen Darstellung wurden nun einerseits die Prozesse schulischer Wissenserzeugung in der Öffentlichkeit der Schulklassse, andererseits Praktiken bei der Bearbeitung von Aufgaben mit Lebensweltbezug und den daraus entstehenden Anforderungen skizziert. In der nun folgenden Analyse sollen diese Perspektiven insofern zusammengeführt werden, als dass die Konstruktion von Wissen bei der Besprechung von Aufgaben, die Bezüge zum privaten Umfeld der Schüler*innen herstellen, untersucht wird.

3 Die Erforschung von Praktiken unterrichtlicher Wissenskonstruktion bei der Besprechung lebensweltbezogener Aufgaben

Das Anliegen ist es, die praxistheoretisch als „soziale Praktiken“ bezeichneten Handlungsroutinen der Akteure zu identifizieren und differenziert zu beschreiben. Soziale Praktiken sind beobachtbar und werden verstanden als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89). Ihnen liegt ein implizites und inkorporiertes Wissen zugrunde, das den Akteuren nicht reflexiv zugänglich ist, jedoch aus Beobachtungen rekonstruiert werden kann (vgl. Reckwitz 2003: 289; Breidenstein et al. 2013: 32-33).

Die ausgewählten Beobachtungen entstammen einem ethnografischen Forschungsprojekt zu Hausaufgaben im Unterricht. Das Ziel ethnografischer Unterrichtsforschung ist es, im Sinne einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer 1997: 12) einen neuen Blick auf alltägliche Phänomene des Unterrichts zu werfen. Als methodischer Schwerpunkt der Untersuchung wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt, sodass die Forscherin im Unterricht anwesend war. Die Auswertung erfolgt nach der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss 1998). Innerhalb des Kodiervorgangs, in dem das Datenmaterial zunächst offen kodiert und neu systematisiert wird, um schließlich Phänomene zu Kategorien verdichten zu können, ließen sich spezifische Praktiken der Wissenskonstruktion bei der Bearbeitung lebensweltbezogener Aufgaben rekonstruieren. Anhand von zwei Szenen aus verschiedenen Unterrichtsstunden sollen solche Praktiken im Folgenden analysiert werden.

3.1 Quellwasser, Büffelmozzarella und Pesto: Häusliche Praktiken der Essenszubereitung als Gegenstand von Unterricht

Die erste Szene³ entstammt der Hausaufgabenbesprechung aus dem Erdkundeunterricht mit Schülerinnen und Schülern im Alter von ca. 11-12 Jahren einer 6. Klasse an einem Gymnasium. Die Aufgabe bestand darin, für eine „Wunschkpizza“ die Zutaten und deren Herkunft zu bestimmen und aufzuschreiben.

3 Diese Szene wird unter anderen Gesichtspunkten auch bei Akbaba, Bräu und Fuhrmann (2018) einbezogen. Für den vorliegenden Beitrag wird sie hinsichtlich der Praktiken der unterrichtlichen Wissenskonstruktion analysiert.

Die Möglichkeit, über die Aufgabe Einblick in das private Umfeld der Schüler*innen zu nehmen, wird über die Bezugnahme auf Pizza als ein weit verbreitetes Gericht konzipiert. Die Konkretisierung „Wunschkpizza“ spitzt diesen privaten Bezug in der Aufgabenstellung weiter zu, da über die Bearbeitung auch persönliche Vorlieben bei der Zubereitung dieses Gerichts offengelegt werden sollen. Im Klassenplenum wird die bearbeitete Aufgabe nun besprochen:

„Felicitas, du wolltest lesen“ sagt Frau Kurze. „Ja“ antwortet Felicitas, schaut in ihre Mappe und beginnt aufzuzählen. „Für den Teig: Wasser, Mehl, Hefe.“ Sie schaut hoch, Frau Kurze schreibt das Gesagte an die Tafel, dann fährt Felicitas fort: „Also das Wasser kommt aus der Wasserförderung.“ Einige Schüler*innen beginnen zu lachen, besonders Franziska, die neben Felicitas sitzt, ist heftig am Kichern. Felicitas blickt um sich. „Ja, das füllen wir immer aus einer Quelle ab.“ Das Kichern um sie herum steigt weiter an. „Wir gehen immer in den Wald zu so einer Quelle und holen da das Wasser.“ (...) „Und wir machen immer noch Pesto drauf“ fügt Felicitas hinzu. Das Kichern steigert sich erneut. „Ja, Pesto, das ist aus Pinienkernen. Das ist so lecker, das machen wir immer selbst.“ (...) – „Ok, Felicitas, noch was?“ – „Also Käse. Das ist ein Gemisch aus Gouda und Büffelmozzarella.“ Das Kichern der Schüler*innen nimmt erneut zu. „Aus der Milchindustrie“ fügt Felicitas hinzu, während Frau Kurze „Gouda“, „Käse“ und „Milcherzeugnis“ in eine neue Zeile schreibt.

In ihrer Präsentation steigert Felicitas den privaten Einblick, der in der Aufgabenstellung angelegt ist, indem sie sehr detaillierte und weitreichende Ausführungen gibt. Dies erstreckt sich nicht nur auf die Nennung ausgewählter Lebensmittel, wie „Büffelmozzarella“ und „Pinienkerne“, sondern auch auf die genaue Erläuterung der Erzeugung und Herkunft dieser Lebensmittel. So weist Felicitas mit dem Begriff „Wasserförderung“ und ihrer anschließenden Erklärung darauf hin, dass ihre Familie das Wasser aus einer Quelle im Wald bezieht oder dass das „Pesto“ aus der Eigenherstellung stammt. Doch diese Beschreibungen, mit denen die Schülerin ein Bild von den familiären Praktiken der Essenszubereitung erzeugt, führen zu Lachen bei ihren Mitschüler*innen. Im Lachen kann sich einerseits der Versuch manifestieren, empfundene Spannungen abzubauen, die hier in der Aufforderung liegen, private Details im Unterricht öffentlich zu schildern. Da der Begriff „Wasserförderung“ die Reaktion initiiert, kann das Lachen auch dem Umstand geschuldet sein, dass es sich um einen konstruierten Begriff handelt, der nicht allen bekannt ist. Andererseits erhält das Lachen mit seiner Fortsetzung bei der Nennung des Pestos dann aber ein wertendes Moment, denn es markiert die Essgewohnheiten von Felicitas und ihrer Familie als ungewöhnlich. Das Lachen wird zum Ausdruck einer habituellen Übereinstimmung der Mitschüler*innen und der Adressierung von Felicitas als besonders, da sie bzw. ihre Schilderungen zum Gegenstand der Belustigungen werden. Diese Dynamik wird weiter verstärkt als Felicitas sich bemüht, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern die häuslichen Praktiken begreiflich zu machen.

In der Übertragung der genannten Zutaten und deren Herkunft an die Tafel erhalten jedoch nur bestimmte Nennungen von Felicitas Geltung. So wird „Büffelmozzarella“ ignoriert, genauso wie „Pesto“, das keinen Eingang in das Tafelbild findet. Die Detailliertheit von Felicitas Hausaufgabe entspricht nicht den Anforderungen in der Aufgabenbesprechung, sodass diese von der Lehrerin keinen Zuspruch erfährt, sondern den Mechanismen der Wissensverarbeitung unterworfen wird. Die ausbleibende Würdigung der ausführlichen Darstellung, die sich sowohl von ihren Mitschüler*innen als auch von der Lehrerin andeutet, verfestigt sich im Fortgang:

„Ok“, sagt Frau Kurze und es wird ruhiger „da wurde etwas ganz Wichtiges vergessen. Was braucht man noch?“ – „Hey!“ ruft Felicitas, rutscht auf ihrem Platz nach vorne und streckt energisch den Arm in die Höhe. (...) Frau Kurzes Aufmerksamkeit richtet sich auf die vorne sitzenden Schüler*innen, von denen einige sich nun melden. (...) Sie wendet sich zur anderen Seite. „Clemens?“ – „Mehl.“ – „Ganz genau, ohne Mehl kommt ihr nicht weit...“ Sie wird von Felicitas unterbrochen. „Das habe ich gesagt“ ruft sie empört. „Du hast glaube ich Hefeteig gesagt“ sagt Franziska neben ihr halblaut. Felicitas fährt mit dem Finger in ihrem Heft entlang bis sie die gesuchte Stelle gefunden hat. „Wasser, Mehl, Hefe“ ruft sie. „Es ist jetzt gut, Felicitas. Das kann sein, dann habe ich es nicht gehört. Das ist aber nicht schlimm, da muss man keine große Sache draus machen“ stellt Frau Kurze fest. Sie hat den Blick fest auf Felicitas gerichtet. Felicitas senkt den Kopf.

Über die von der Lehrerin vorgenommene selektive Verarbeitung der Beiträge an der Tafel gerät das bereits Gesagte in Vergessenheit, sodass die Ausführungen von Felicitas in ihrer Vollständigkeit hinterfragt werden. Im Gegensatz zu Felicitas, die dann eine Anerkennung ihrer vollständigen Darstellung einklagt und darin eine inhaltliche Orientierung aufweist, setzt die Lehrerin das Verhalten als relevant. Sie stuft ihr eigenes Versäumnis als nicht „schlimm“ ein, während sie den Einspruch von Felicitas als Fehlverhalten markiert. Eine gute Leistung bemisst sich damit nicht an Ausführlichkeit und Vollständigkeit, sondern am Verhalten, das aus Sicht der Lehrerin nicht den Unterrichtsverlauf behindern soll. Felicitas wird innerhalb dieser erzeugten Logik des Unterrichts, bei der die selektive Auswahl von Inhalten dessen Voranschreiten unterstützt, zum Hindernis. Die Besprechung entwickelt sich für sie sowohl vor der Klasse als auch der Lehrerin zur Bloßstellung, was sich im Senken ihres Blicks manifestiert.

3.2 Liebe als Rap: Auf die Verpackung kommt es an

Das zweite Beobachtungsprotokoll handelt ebenfalls von einer Hausaufgabenbesprechung, diesmal aus einem Deutschkurs mit Schülerinnen und Schülern im Alter von ca. 16-17 Jahren in der Stufe 11 einer Integrierten Gesamtschule. Ausgehend von der Frage „Was ist Liebe (heute)?“ waren die Schüler*innen in der Hausaufgabe aufgefordert, ihre Gedanken in einem Aufsatz niederzuschreiben, der nun im Kurs präsentiert werden soll.

Ähnlich wie in der Pizza-Hausaufgabe ist auch bei dieser Aufgabe ein Bezug zur Lebenswelt angelegt, denn die Ausgangsfrage verlangt eine Definition von Liebe aus gegenwärtiger Perspektive. Sofern keine bestehende Definition aus einem Lexikon oder ähnlichem übernommen wird, ist damit eine eigene Positionierung zum Thema Liebe verbunden. Bei Liebe handelt es sich um ein gefühlsbetontes und intimes Thema, das in dem Alter der Schüler*innen vor allem innerhalb der Peerszusammenhänge und damit unter Ausschluss der Erwachsenen bearbeitet wird (vgl. Breidenstein 2006: 126-128). Im Unterricht ist nun nicht nur eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern anwesend, sondern auch die Lehrerin als Vertreterin der Erwachsenen zugegen.

Frau Winter blickt sich kurz um. „Cem“ sagt sie dann und lässt sich auf den Stuhl am Pult sinken. (...) Cem beginnt zu lesen. Er schreibt, dass jeder Mensch lieben könne. Wenn man jemanden liebt, sei man ganz davon erfüllt. Man sehe nur noch den anderen und wolle ganz für ihn da sein. Dann klingt sein Text fast wie ein Rap. „Liebe ist wie ein Virus, der sich im ganzen Körper ausbreitet“ liest er. „Liebe ist wie ein Blatt Papier, wenn man es zerreißt, kann es nicht wieder ohne Risse zusammenge-

fügt werden“ und „Liebe ist wie eine Droge, sie schickt dich ins Paradies“ sind weitere Teile seines Textes. Er endet und blickt auf. Frau Winter lächelt, ein Schüler beginnt zu klatschen. „Ja, wir können ruhig klatschen“ stimmt Frau Winter zu und fällt in den Applaus ein.

Der Schüler Cem geht nun nicht dezidiert auf die formulierte Frage „Was ist Liebe (heute)?“ ein und beantwortet diese. Vielmehr benutzt er Metaphern zur Annäherung an das Thema und bringt darüber eine Ambivalenz zwischen den romantischen Elementen sowie der zerstörerischen Seite der Liebe zum Ausdruck. Neben diesen beiden Perspektiven auf Liebe tauchen weitere Varianten wie beispielsweise Sexualität nicht in der Darstellung auf, obwohl zu vermuten ist, dass gerade dies große Bedeutung bei den Jugendlichen besitzt. Es kann angenommen werden, dass in einem Gespräch über Liebe unter Peers andere Dinge thematisiert werden würden (vgl. ebd.). Die hier vorgelesene Ausarbeitung stellt damit eine angepasste Form des Diskurses dar, die auf den Unterricht und das dort öffentliche Reden über das Thema zugeschnitten ist.

Seine Ausführungen verpackt Cem in Form eines Rap. Der Rap als Technik des HipHops verweist auf einen Zweig der Jugendkultur und damit ein Milieu vorwiegend außerhalb der Schule (vgl. Klein & Friedrich 2003: 14-15; Ferchhoff 2011: 233-234). Indem Cem dieses Element als Stilmittel für seinen Text nutzt, transformiert er die schulische Aufgabe in einen peerkulturellen Kontext und macht über die Darstellungsweise seine Zugehörigkeit zu dieser Subkultur deutlich.

Auf die Präsentation folgt Klatschen, das zunächst nur durch einen Schüler initiiert und dann von der Lehrerin sowie anderen Mitschülerinnen und Mitschülern aufgegriffen wird. Mit der nötigen Autorisierung durch die Lehrperson wird das Klatschen als etwas markiert, das nicht zur Routine der Besprechung gehört. Zunächst kann dieses Klatschen eine Reaktion auf die Anforderung sein, vor Erwachsenen und einer größeren Gruppe über ein intimes Thema zu sprechen. Darüber hinaus ist der Applaus auch ein Zeichen der Anerkennung: Die Schüler*innen bringen mit ihrer Reaktion eine antizipierende Haltung gegenüber Cem und seiner Darstellung zum Ausdruck.

Obwohl Cem nur indirekt die ursprüngliche Frage beantwortet hat, kennzeichnet die Lehrerin mit dem Applaus ihren Zuspruch zu der Ausarbeitung und signalisiert, dass die Ausführungen durchaus in Passung zu den gestellten Anforderungen stehen. Das Klatschen markiert die Leistung des Schülers: Er hat die Balance zwischen den peerbezogenen und den institutionellen Anforderungen bei der Bearbeitung und Darstellung dieses, im Unterricht aufgeladenen, Themas gefunden.

Wie wird nun im Anschluss mit dieser öffentlichkeitstauglichen Bearbeitung umgegangen?

Während Frau Winter von ihrem Stuhl aufsteht, fragt sie: „Wie können Sie das, was Cem vorgelesen hat, in einem Satz zusammenfassen?“ Sie geht ein Stück zur Tafel, auf der mit Kreide ein Herz mit dem Wort „Liebe“ in der Mitte gezeichnet ist, und blickt dabei in die Klasse. Niemand meldet sich. Cem schaut auf sein Blatt und meldet sich dann. Frau Winter ruft ihn auf. „Jeder kann lieben und kann geliebt werden“ sagt er. Frau Winter zeichnet einen Strich von der rechten Seite des Herzens weg und beginnt zu schreiben.

Mit ihrer Frage macht die Lehrerin das weitere Vorgehen kenntlich: Es ist nun eine Zusammenfassung des Textes „in einem Satz“ verlangt, sodass der vom Schüler eingebrachte Sinnüberschuss auf ein Minimum heruntergebrochen wird. Das vorherige

Klatschen der Lehrerin gewinnt damit an Kontur: Die Freiheit in der Textgestaltung und die daraus entstandene Entfernung von der ursprünglichen Frage, die Cem für sich wahrgenommen hat, kann von ihr positiv evaluiert werden, da sie mit den nun geltend gemachten Anforderungen eingefangen wird. Mit der Übertragung an die Tafel wird festgelegt, welches Wissen aus der Darstellung verwertbar ist.

Die zügig erfolgende Reaktion von Cem und die Umwandlung seines Textes in einen Satz lässt keine Irritation mit der gestellten Aufgabe erkennen. Da die von ihm vorgenommene Zusammenfassung nicht aus seinem vorgelesenen Text hervorgeht, in dem nicht die Wechselseitigkeit von Liebe, sondern das Gefühl zu lieben thematisiert wurde, kann vermutet werden, dass dieses Resümee eine Anpassung an die von Cem antizipierten Vorstellungen der Lehrerin darstellt. Der Schüler zeigt sich vertraut mit dem Wechselspiel aus offen angelegten Fragen und dem anschließend erfolgenden Zuschnitt auf den Unterricht, bei dem die Ausführungen hinter einer selektiven Verarbeitung verschwinden. Es geht dann weniger darum, die Darstellung in ihrer Gesamtheit und Vielschichtigkeit zu verstehen, sondern um ein Sammeln von verschiedenen Perspektiven in kurzer prägnanter Form. Trotzdem reicht es von Seiten der Lehrerin als auch der Peers gerade nicht, die Aufgabe in einem oder wenigen Sätzen abzuarbeiten. Dem steht nicht nur das Einüben der Textgestaltung als möglicherweise fachspezifische Anforderung entgegen. Vielmehr kann die Leistung von Cem gar nicht ohne die individuelle Ausgestaltung der Aufgabe bestehen, da diese einen entscheidenden Teil der hier vollzogenen und durch das Klatschen markierten Aufführung darstellt. Über die Bearbeitung und Präsentation des Textes wird ein spezifisches Können im Umgang mit den gestellten Anforderungen gezeigt: Diese werden nicht nur in schulisch angemessene Form, sondern auch in einen peerkulturellen Kontext gekleidet. Das motivierende Moment der Aufgabe stellt also weniger der Lebensweltbezug an sich dar, als vielmehr die darin angelegte freiere Ausgestaltungsmöglichkeit, die dann zu einem Element der Peer-Kultur umgedeutet wird und deren wechselseitiger Vergewisserung dient.

4 Der Lebensweltbezug als Drahtseilakt

In den gezeigten Szenen stellen die erteilten Aufgaben einen Bezug zum privaten Umfeld der Schüler*innen her, der in den Bearbeitungen auch aufgegriffen wird. Im Fall der Pizza-Aufgabe wird von Felicitas ein hohes Maß an Einsicht in häusliche Praktiken des Einkaufens, Kochens und Essens gewährt. Entgegen eines pragmatischen Abarbeitens der Aufgabe im Sinne des „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) erzeugt sie eine detaillierte Ausführung und integriert zusätzliche Informationen. Ihre Darstellung weist eine starke Orientierung an den institutionellen Anforderungen der Aufgabenbearbeitung auf, bei der private Details schutzlos preisgegeben und die Entgrenzung des Privaten ins Schulische gesteigert werden.

Bei der Aufgabe zur Liebe in der heutigen Zeit wird der persönliche Bezug schon von vornherein durch das Alter der Schüler*innen zugespitzt, da eine verstärkte Bearbeitung von Themen wie Liebesbeziehungen und Sexualität in Peer-Kontexten anzunehmen ist. Im Unterricht, in der einerseits die Klasse als Publikum, andererseits die Lehrperson als Vertreterin der Erwachsenenwelt zugegen sind und die Ausführungen

potenziell kommentieren können (vgl. Breidenstein & Kelle 2002: 321), wird Liebe zu einem sensiblen Thema. Die Aufgabe erfordert dementsprechend eine besondere Form des Umgangs, um den institutionellen Ansprüchen zu genügen, dabei zugleich aber nicht unangenehme oder sogar peinliche Wirkung zu entfalten. Die mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen hat der Schüler entsprechend verarbeitet: In seiner Ausarbeitung versteht er die Aufgabe mit peerkulturellen Elementen in einer öffentlichkeitstauglichen Form, sodass der persönliche Bezug sowie die damit verbundenen intimen Facetten des Themas abgeschwächt und die Privatheit der Jugendlichen nicht verletzt werden. Er beherrscht den Schülerjob, der in einer Erfüllung der unterrichtlichen Anforderungen bei gleichzeitig erfolgreicher Distanznahme von diesen besteht (vgl. Breidenstein 2006: 126-128).

Die Vorgehensweisen der Lehrpersonen lassen sich in beiden Stunden als selektive Praktiken der Wissensverarbeitung rekonstruieren, mit denen relevantes Wissen als solches markiert und mit der Fixierung an der Tafel zum verbindlichen Unterrichtswissen erklärt und für alle Beteiligten zugänglich gemacht wird (vgl. Röhl 2015: 172; Kalthoff 2014: 874). Während Cem auch diese Anforderung decodieren kann und die selektiven Prozesse mitvollzieht, gelingt es Felicitas nicht zwischen dem fachbezogenen Fokus der Lehrerin und der Betonung des Lebensweltbezugs zu unterscheiden und im Sinne eines Kontextwechsels angemessen darauf zu reagieren (vgl. Leufer & Sertl 2010: 121; Akbaba et al. 2018: 252). In diesen Prozessen der Wissensverarbeitung wird zugleich die Leistung der Schüler*innen festgeschrieben, indem ihre Beiträge als relevante und damit gute oder nicht verwertbare und damit inadäquate Leistung markiert werden (vgl. Kalthoff 2000: 435). Im Gegensatz zu Cem, der für seine Ausarbeitung die Anerkennung der Lehrerin erhält, bekommt Felicitas für ihre Bearbeitung keine gute Leistung attestiert, vielmehr wird ihr das detaillierte Vorgehen als störend angekreidet.⁴

Darüber hinaus wird mit der Besprechung von lebensweltbezogenen Aufgaben Wissen auf einer weiteren Dimension generiert: Die Schüler*innen erzeugen in ihren Ausführungen ein privates Wissen über sich, das wie die fachbezogenen Inhalte eine Bearbeitung durch die unterrichtlichen Akteure erfährt. In den gezeigten Szenen wird dieses Wissen vor allem durch die Peergroup aufgegriffen. Ähnlich wie für schulische Leistung wird in ihren Kommentierungen – dem Lachen und Klatschen – der Status der Schüler*innen in der Klasse markiert, dies jedoch nicht auf institutionell leistungsbezogener, sondern auf sozialer Ebene. Über diese Markierungen wird eine soziale Ordnung in der Klasse etabliert bzw. verfestigt und unterschiedliche Zugehörigkeiten der Schüler*innen sichtbar gemacht. Während im Fall von Felicitas die Peers über ihr Lachen eine habituelle Übereinstimmung *in Abgrenzung zu* Felicitas zum Ausdruck bringen, wird mit dem Klatschen bei Cem eine habituelle Übereinstimmung *mit* Cem signalisiert: Er ist einer der Gruppe, während Felicitas als besonders markiert wird.

Aufgaben mit Lebensweltbezug können somit das Potenzial für verletzende und stigmatisierende Kommentierungen steigern, da sie eine Verknüpfung der Inhalte mit der Schülerperson herstellen. Für die Schüler*innen werden erhöhte Praktiken des

4 Querliegend zu diesen Interpretationen wäre aus einer gendertheoretischen Perspektive zu untersuchen, ob das unterschiedliche Gelingen der Bearbeitung auch genderstereotyp bedingt ist, was im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht weiter verfolgt werden kann.

Schutzes notwendig, was im Unterricht durch die gleichzeitige Aufforderung, Leistung zu erbringen, zum Drahtseilakt wird: Einerseits wird es erforderlich, genug preiszugeben, um die Aufgabe angemessen zu bearbeiten, andererseits nicht so viel, um dem Risiko der Entblößung zu erliegen.

5 Zusammenfassung und weiterführende Fragen

In Aufgaben mit Lebensweltbezug wird fachliches Wissen mit dem Alltag der Schüler*innen verknüpft (vgl. Maier et al. 2010: 89). Mit dieser Annäherung an ihre Lebenswelt sind die Schüler*innen aufgefordert, sich als „ganze Person“ (Bennewitz & Hecht 2018: 189) einzubringen, sodass durchaus auch private Details in die Bearbeitung der Aufgabe einfließen und in deren Besprechung zum Gegenstand des Unterrichts avancieren. Dem Bestreben, private Informationen zu begrenzen oder Aufgaben pragmatisch zu bearbeiten, um diese vor wertenden Kommentierungen zu schützen, wie es Bennewitz und Hecht (2018: 187), de Boer (2009: 114) oder auch Breidenstein (2006: 136) zeigen, steht der Aufforderung gegenüber, die in der Aufgabe gestellten Anforderungen zu erfüllen, was zur Attestierung guter Leistung beiträgt. Indem Aufgaben mit Lebensweltbezug in ihrer Konzeption nicht per se den fachlichen Inhalten verhaftet, als vielmehr indifferent in ihren Bezügen sind (vgl. Leufer & Sertl 2010: 121), erweisen sie sich darin aber gerade auch, ähnlich wie das Setting der Kreisgespräche (vgl. Bennewitz & Hecht 2018: 188), als vielgestaltig und umdeutbar in den Praktiken von Schülerinnen und Schülern.

In den gezeigten Szenen, in denen über die Lieblingspizza und das Phänomen der Liebe lebensweltbezogene Themen mit fachlichen Inhalten in Verbindung gesetzt werden, werden die mit dieser Aufgabe verbundenen Anforderungen mit gegensätzlichen Praktiken bearbeitet: Einerseits wird der Lebensweltbezug überbetont und so einem weitreichenden Einblick in das private Umfeld stattgegeben. Andererseits kann der private Bezug durch eine öffentlichkeitstaugliche Form abgeschwächt und darüber hinaus zu einem Raum umgedeutet werden, in dem sich die Peergroup als Gemeinschaft konstituiert. Die lebensweltbezogenen Aufgaben bieten dabei nicht nur eine Fläche, sich als gute Schülerin oder guter Schüler zu inszenieren, sondern sich als spezifischer Jemand vor der Lehrperson sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern zu zeigen.

Die eingebrachten Informationen werden von Lehrerinnen und Lehrern in schulisch relevantes und nicht-relevantes Wissen unterschieden und darüber die schulische Wissensordnung kenntlich gemacht (vgl. Kolbe et al. 2008: 131). Bei der Weiterverarbeitung von lebensweltbezogenen Aufgaben sind Lehrpersonen aufgrund der Anreicherung der fachlichen Inhalte um alltagsweltliche Aspekte mit einem Sinnüberschuss konfrontiert, was seinen Ausdruck in einer selektiven Eingrenzung der eingebrachten Informationen auf verwertbares Wissen findet. Für die Schüler*innen wird es dabei nicht nur erforderlich, einen Kontextwechsel zwischen dem alltagsweltlichen und fachlichen Bezug zu vollziehen, so wie es Leufer und Sertl (2010: 121) rekonstruieren, sondern, wie deutlich geworden sein sollte, auch zwischen dem Kontext der Präsentation der Aufgabe und der darauffolgenden Fixierung des unterrichtlich relevanten Wissens zu unterscheiden: Während in beiden Szenen die Präsentationen durch Detailliertheit gekennzeichnet

sind, wird es im Anschluss als entscheidend markiert, lediglich Ausschnitte daraus zu benennen und festzuhalten. Der ausführlichen Bearbeitung der Aufgabe steht eine selektive Verwertung im Unterricht entgegen, durch die es zu einer Entwertung eingebrachter Details kommen kann. Der damit zusammenhängende Protest der Schülerin und dessen Bewertung durch die Lehrerin verweisen dann einerseits darauf, dass das Einbringen der eigenen Person in lebensweltbezogenen Aufgaben eine Distanzierung von der Verwertungslogik im Zuge unterrichtlicher Wissensserzeugung erschwert. Andererseits scheint gerade dies auf Seiten der Lehrerin die Tendenz zur „pädagogischen Entgrenzung“ (Wernet 2003: 7) zu verstärken, denn, wie verdeutlicht wurde, fordert der Protest auch die Lehrerin dazu heraus, Distanz aufzugeben und das SchülerInnenverhalten auf persönlicher Ebene zu beurteilen.

Doch die über die Aufgaben eingebrachten Informationen werden nicht nur durch die Lehrpersonen weiterverarbeitet. Anhand der beiden Szenen konnte außerdem gezeigt werden, wie über die privaten Details und deren Kommentierung durch die Peer-group der Status von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Gruppe markiert und als Wissen auf sozialer Dimension festgeschrieben wird. Aufgaben mit Lebensweltbezug eröffnen damit einen Raum, in dem Dynamiken der Gruppe in spezifischer Weise bearbeitet werden. In diesen Prozessen scheinen auch Zuschreibungen über sowie unter Schülerinnen und Schülern eine Rolle zu spielen, die über das in lebensweltbezogenen Aufgaben generierte private Wissen erzeugt, reproduziert und verfestigt werden. Weiterführend kann gefragt werden, wie über das Lernen mit Bezügen zur Lebenswelt soziale und leistungsbezogene Differenzierungen aufgerufen und festgeschrieben werden, aber auch mit welchen Praktiken Schüler*innen diese Differenzsetzungen bearbeiten.

Im Zusammenspiel der Praktiken von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern entscheidet sich, ob Risiken der Entgrenzung und Entblößung gesteigert oder abgeschwächt werden. Obwohl die Bearbeitung der Pizza-Aufgabe auf den ersten Blick weitaus weniger brisant als die Aufgabe zur Liebe erscheint, entwickelt sich deren Präsentation innerhalb des Unterrichtssettings zur Bloßstellung für die Schülerin. Demgegenüber wird die Bearbeitung und Besprechung der Aufgabe zur Liebe routiniert abgearbeitet. In diesem Fall bietet der Unterricht den Rahmen, um eine öffentlichkeitsstaugliche Bearbeitung und Präsentation von privaten Inhalten einzuüben. Schule wird dann zu einem Ort, an dem erlernt werden kann, in welchen Kontexten wie über private oder gar intime Themen gesprochen werden kann.

Autorenangaben

Laura Fuhrmann (wissenschaftliche Mitarbeiterin)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz
06131/3920219
lfuhrmann@uni-mainz.de

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-259.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2018): Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173-192.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield.
- de Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-117.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: sozialer sinn, Jg. 20/H. 1, S. 41-57.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut (2010): Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In: dies. (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Juventa, S. 7-30.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK.
- Breidenstein, Georg/Jergus, Kerstin (2008): Doing pupil among peers. Ethnographic observations. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Foljanty-Jost, Gesine/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 115-132.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 94/H. 3, S. 318-329.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert* (2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Goffman, Erving (1999): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41/H. 6, S. 925-939.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3/H. 3, S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60/H. 6, S. 867-882.
- Klein, Gabriele/Friedrich, Malte (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11/H. 1, S. 125-143.

- Leufer, Nikola/Sertl, Michael (2010): Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim/München: Juventa, S. 111-133.
- Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 28/H. 1, S. 84-96.
- Müller, Katharina/Gartmeier, Martin/Prenzel, Manfred (2013): Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. In: Bildung und Erziehung, Jg. 66/H. 2, S. 127-144.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, S. 282-301.
- Röhl, Tobias (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44/H. 3, S. 162-179.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices - A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl.). Paderborn: UTB.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 29-121.