

Interferierende Praktiken

Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung

Georg Breidenstein

Eingegangen: 10. September 2020 / Überarbeitet: 11. März 2021 / Angenommen: 15. April 2021 / Online publiziert: 13. August 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Die qualitative Unterrichtsforschung konturiert ihren Untersuchungsgegenstand zunehmend in Referenz auf soziologische Praxistheorien; Unterricht wird dann als Zusammenhang sozialer Praktiken verstanden. Der Beitrag greift diese Entwicklung auf und möchte sie weiter profilieren; so sollen Anschlüsse insbesondere zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung markiert werden. Mit einer praxistheoretischen Ausrichtung kommen die soziale und die materielle Dimension der Unterrichtspraxis deutlicher in den Blick. Dabei scheinen Praktiken der Organisation des Unterrichts und Praktiken fachlichen Lernens je eigenen Logiken zu folgen und stehen nicht selten in einer gewissen Spannung zueinander. Mit der Metapher der ‚Interferenzen‘ soll eine Heuristik entwickelt werden, um das prekäre Verhältnis zwischen Unterrichtsordnung und den Möglichkeiten fachlichen Lernens zu untersuchen. Die Referenzen und Beispiele des Beitrags entstammen überwiegend der Grundschulforschung, und hier insbesondere der Mathematikdidaktik und der Deutschdidaktik, aber der Anspruch der konzeptionellen Überlegungen geht darüber hinaus.

Schlüsselwörter Unterrichtsforschung · Praxistheorien · Fachdidaktik

Prof. Dr. Georg Breidenstein (✉)
Phil. Fak. III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: georg.breidenstein@paedagogik.uni-halle.de

Interfering practices

The heuristic potential of practice-theory in classroom research

Abstract Qualitative school research increasingly refers to sociological theories of practice. Teaching and learning is perceived as nexus of social practices. The article contributes to this development and discusses especially the links to subject didactics. With a practice turn the social and material dimensions of education come into view more clearly. Practices of classroom management and practices of learning operate in different logics and may be in tension to each other. The metaphor of ‘interference’ aims at developing a heuristic for examining the precarious relationship between classroom order and opportunities for learning. The examples come from Primary school and especially mathematics and language, but the conceptual claims go further.

Keywords Classroom research · Theories of social practice · Subject didactics

1 Einleitung

„Interferenz“ bezeichnet in der Physik den Effekt, der eintritt, wenn sich zwei oder mehr Wellen überlagern; die Interferenz kann „destruktiv“ sein, wenn sich die Wellen gegenseitig auslöschen oder „konstruktiv“, wenn sie sich verstärken. Ich will im Folgenden den Begriff der Interferenz eher metaphorisch gebrauchen, um nach sich überlagernden und sich überschneidenden Praktiken im Kontext schulischen Unterrichts zu fragen. Es geht im folgenden Beitrag darum, eine Perspektive auf Unterricht zu entwickeln, die diesen im Sinne soziologischer Praxistheorien als Zusammenspiel sozialer Praktiken versteht und die es erlaubt, nach der Beschaffenheit, dem Zusammenhang und den Interferenzen dieser Praktiken zu fragen. Viele der Praktiken, aus denen sich der Vollzug alltäglichen Unterrichts zusammensetzt, sind in den letzten Jahren im Kontext qualitativ-praxeologischer Unterrichtsforschung in den Blick genommen und z. T. minutiös in ihrer jeweiligen Eigenlogik untersucht worden. Um das heuristische Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung aber weiterführend zu entwickeln, bedarf es, das ist die Annahme, die hier verfolgt werden soll, der Frage nach den Verknüpfungen und *Interferenzen* zwischen den einzelnen Praktiken, die einander *zur gleichen Zeit* und *am gleichen Ort* überlagern. Unterschiedliche Praktiken, die sich in der Beobachtung alltäglichen Unterrichts identifizieren lassen, können an unterschiedlichen Problemstellungen orientiert sein: etwa an der Herstellung und Aufrechterhaltung einer bestimmten Unterrichtsordnung; an den Herausforderungen mathematischen oder literarischen Argumentierens; oder etwa an den Relevanzen der Peerkultur von Schülerinnen und Schülern (Breidenstein 2018). Diese unterschiedlichen Ausrichtungen, oder ‚Schwingungen‘ der Praktiken, um im Bild zu bleiben, können parallel und gleichsinnig verlaufen, können einander verstärken, können aber auch durchaus in Spannung zueinander stehen oder einander stören. Die Metaphorik der „interferierenden Praktiken“ soll dazu anregen, die Effekte des Zusammentreffens unterschiedlicher Praktiken im Unterrichtsvollzug genauer in den Blick zu nehmen.

Das Phänomen der Interferenz erscheint insbesondere für jene Praktiken, die sich auf die Ordnung des Unterrichts richten, und jene, die das fachliche Lernen beinhalten, relevant. Betroffen ist also, disziplinar gesprochen, das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Unterrichtsforschung (Martens et al. 2018). Dabei liegt das Ziel des Beitrages nicht darin, einzelne empirische Studien und deren Befunde zu diskutieren; beansprucht wird auch nicht ein Forschungsüberblick, der den Rahmen eines Aufsatzes bei Weitem sprengen würde.¹ Stattdessen soll eine bestimmte *Heuristik* entwickelt und zur Diskussion gestellt werden. Unterschiedliche Linien qualitativer Unterrichtsforschung werden so aufgegriffen und ‚praxistheoretisch‘ gelesen, dass sich forschungsleitende Fragen mit Blick auf die Praxis fachlichen Lernens im Kontext schulischen Unterrichts entwickeln lassen.²

Unterrichtsforschung wird mit dem Rekurs auf Praxistheorien nicht neu erfunden – viele empirische Studien, insbesondere in ethnomethodologischer (Breidenstein und Tyagunova 2012; Hester und Francis 2000) und interaktionistischer Tradition (Naujok et al. 2008), sind implizit längst praxeologisch ausgerichtet – es geht hier eher darum, durch einige Akzentuierungen neue Bezugnahmen und Fokussierungen zu ermöglichen. In qualitativer Unterrichtsforschung findet sich aber auch zunehmend der explizite Bezug auf die „Theorie sozialer Praktiken“ als grundlagentheoretische Referenz, um schulischen Unterricht in spezifischer Weise, nämlich als Zusammenhang sozialer Praktiken zu konturieren (Breidenstein 2006; Kolbe et al. 2008; Reh et al. 2011). Insbesondere die ethnographische Unterrichtsforschung sucht damit Anschluss an sozialtheoretische Diskussionen, die international durch einen Band von Schatzki et al. (2001), in Deutschland durch einen Beitrag von Reckwitz (2003), ausgelöst wurden und zu intensiven Debatten über die (Neu-) Konfigurierung des „Sozialen“ geführt haben (Hillebrandt 2014; Schäfer 2016; Schmidt 2012). Diese Theorie-Diskurse werden seit einigen Jahren auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert und mit Blick auf die Gegenstände und Fragestellungen der Unterrichts- und Bildungsforschung spezifiziert (Alkemeyer et al. 2015; Budde et al. 2018).

Der Beitrag greift diese Entwicklung auf und möchte sie weiter profilieren; so soll durch den Bezug auf aktuelle Diskussionen um „Praxistheorien“ herausgearbeitet werden, welches heuristische Potenzial diese Theorieperspektive gerade für die Unterrichtsforschung enthält. Dabei wird es darum gehen, Anschlüsse auch zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung zu markieren. Es soll die Annahme verfolgt werden, dass mit einer Orientierung an Praxistheorien eine Heuristik zur Verfügung gestellt werden kann, um das prekäre Verhältnis zwischen Unterrichtsordnung und den Möglichkeiten fachlichen Lernens (theoretisch) zu konzeptualisieren und (em-

¹ Ich kann in diesem Rahmen unmöglich der Fülle und Komplexität qualitativer Unterrichtsforschung gerecht werden, wie sie sich in den letzten 10 bis 15 Jahren entwickelt hat. Für einen sehr gut strukturierten Überblick sei aber auf Proske und Rabenstein (2018) verwiesen; für Einblicke in aktuelle Forschungen auf die „Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung“ (ZISU).

² Die vorliegenden konzeptionellen Überlegungen greifen an vielen Punkten auf eine Antragstellung bei der DFG für ein Graduiertenkolleg zum Thema „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“ zurück. Ich danke allen beteiligten Kolleg*innen für das gemeinsame Nachdenken und insbesondere Friederike Heinzel und Tanya Tyagunova, die an der Erarbeitung des Antrages maßgeblich beteiligt waren. Außerdem danke ich Thorid Rabe und Michael Ritter für konstruktive Rückmeldungen zu früheren Fassungen des Beitrages.

pirisch) zu beobachten (Breidenstein und Tyagunova 2020). Meine Referenzen und Beispiele entstammen überwiegend der Grundschulforschung, und hier insbesondere der Mathematikdidaktik sowie der Deutschdidaktik, aber der Anspruch der konzeptionellen Überlegungen geht darüber hinaus. Ich gehe in drei Schritten vor. Zunächst möchte ich einige allgemeinere Bestimmungen zu „Praxistheorien“ aufgreifen und in ihrer spezifischen Relevanz für *Unterrichtsforschung* diskutieren. Anschließend will ich das Problem fachlichen *Lernens* fokussieren, das praxistheoretisch noch wenig ausgeleuchtet ist. Vor diesem Hintergrund komme ich schließlich auf das Bild von den *interferierenden* Praktiken und die damit angesprochene Heuristik zurück.

2 Praxistheoretische Potenziale für die Unterrichtsforschung

Die Theorie sozialer Praktiken gibt es nicht, stattdessen handelt es sich um ein Label, das verwendet wird, um einige neuere sozial- und kulturtheoretische Überlegungen zu bündeln und auf ihre theoriestrategischen und heuristischen Potenziale hin zu diskutieren. Es handelt sich auch eher um ein Forschungsprogramm als um einen bereits vorliegenden Forschungszusammenhang (auch wenn in diversen Kontexten entsprechende empirische Studien entstanden sind und entstehen). Der kleinste gemeinsame Nenner dieser *interdisziplinären* Bewegung besteht in der Ausrichtung an „sozialen Praktiken“ als (theoretischem wie empirischem) Untersuchungsgegenstand.

Soziale *Praktiken* werden in einer inzwischen schon fast klassischen Formulierung Schatzkis (1996, S. 89) als „nexus of doings and sayings“ gefasst. Auf *doings* und *sayings* im Kontext von Unterrichtsforschung wird noch zurückzukommen sein, interessant ist zunächst der „nexus“: Es geht um einen – empirisch beobachtbaren – *Zusammenhang* aufeinander bezogener Aktivitäten oder Verhaltensweisen. In diesen Zusammenhang, die Praktik, können außer Menschen und ihren Körpern auch Dinge, Zeichen, Architekturen und andere Entitäten einbezogen sein. „Die Orte des Sozialen bestehen aus Bündeln von Praktiken und materiellen Arrangements“ (Schatzki 2016, S. 33). „Materielle Arrangements“ werden von Schatzki als „Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen“ bestimmt, die einerseits von Praktiken hervorgebracht, gebraucht und verändert werden und andererseits „Praktiken ausrichten, präfigurieren und ermöglichen“ (ebd.). Praxistheorien verstehen sich als Alternative zu der klassischen Opposition von Handlungs- und Strukturtheorie, indem sie die Strukturierung des Sozialen im Vollzug der sozialen Praxis selbst verorten (auch schon Bourdieu 1976; Giddens 1995). Praktiken im Sinne von Schatzki (1996) sind durch das ihnen inhärente Wissen, aber auch „teleoaffektive Strukturen“ gekennzeichnet, durch Ziele und Stimmungen, die aber wiederum nicht handelnden Akteuren und ihren Intentionen zuzuschreiben sind, sondern den Praktiken selbst immanent sind. Insbesondere in Ansätzen aus der neueren Wissenschaftsforschung wird die Rolle der Dinge, der Objekte, in den epistemischen Praktiken herausgearbeitet (Knorr Cetina 2002; Latour 2002). Bemühungen um eine Theorie sozialer Praktiken führen schließlich auch zu einer neuen Aufmerksamkeit für Körper als „materielle Partizipanden des Tuns“ (Hirschauer 2004).

In diesem Rahmen kann nicht in die Grundlagen von Praxistheorien als solche eingeführt werden,³ stattdessen sollen einige ihrer Prämissen mit Blick auf *Unterrichtsforschung* konkretisiert werden. Ich will drei Herausforderungen fokussieren, die mit einer Orientierung an Praxistheorien einhergehen (können) und die zugleich den (möglichen) Gewinn markieren: Erstens können über menschliche Akteure hinaus weitere Beteiligte an der Unterrichtspraxis identifiziert werden; zweitens kann die Stabilität der Unterrichtspraxis über Situation und Interaktion hinaus konzipiert werden; und drittens werden pädagogische und didaktische Normen als Probleme der Vollzugswirklichkeit von Unterricht beobachtbar. Praxistheoretische Perspektiven können dazu beitragen, „Unterricht“ als einen Untersuchungsgegenstand zu konturieren, dessen empirische Gestalt sich weder allein aus dem Handeln von „Akteuren“ ergibt, noch aus umfassenden „Strukturen“ ableitet, sondern als komplexes Zusammenspiel sozialer Praktiken verstehbar wird.

2.1 Unterricht als sozio-materielles Arrangement: diverse Beteiligte und stumme Praktiken

Qualitative Unterrichtsforschung ist zu großen Teilen Gesprächsforschung. Und das mit gutem Grund: Das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen besteht im Wesentlichen aus sprachlichem Handeln, schulisches Lernen ist weitgehend sprachbasiertes Lernen, Unterricht kann insgesamt paradigmatisch als „Sprachspiel“ (Lüders 2003) verstanden werden. Unstrittig scheint, dass ein Gutteil schulischer Interaktion sich tatsächlich im Medium der Sprache abspielt, die Bevorzugung von Verbaldaten in der Unterrichtsforschung beruht aber wohl auch darauf, dass sich daran die bewährten Verfahren der Sinnrekonstruktion anwenden lassen. Praxeologische Analysen gehen demgegenüber über „sayings“ hinaus und beziehen auch andere Formen des „doing“ mit ein (vgl. Hillebrandt 2016). Sie weisen auf die materielle und die körperliche Dimension unterrichtlicher Praxis hin, untersucht werden „Stumme Praktiken“ (Falkenberg 2013) und „Ding-Praktiken“ (Rabenstein 2018), die Untersuchung schulischen Unterrichts wird gegenüber dem herkömmlichen Blick auf die Lehrperson als zentraler Akteurin „dezentriert“ (Röhl 2016).

Asbrand und Martens (2018, S. 126) beziehen sich auf das Latour'sche Konzept der „Delegation“ (Latour 2002), wenn sie festhalten: „Eine im Unterricht sehr häufige Form der Assoziation mit Dingen ist die Delegation von fachlichem Wissen, Unterrichtsinhalten und Aufgabenstellungen an Unterrichtsmaterialien oder Schulbücher“. Die Beteiligung dieser Materialien an der unterrichtlichen Praxis wäre also in die Analyse einzubeziehen. In praxeologischer Perspektive kann etwa nach der „Performativität des Schulbuchs“ (Macgilchrist 2018) gefragt werden. Dabei sind die in die Unterrichtspraxis eingebundenen Artefakte keineswegs nur instrumentell im Sinne von ‚Werkzeugen‘ zu verstehen – Reckwitz (2016) macht darauf aufmerksam, dass gerade die Artefakte oft für die *affektive* Aufladung der Praktiken sorgen. Die Dinge des Unterrichts – Artefakte, Objekte, Materialien – als Beteiligte der unterrichtlichen Praxis zu verstehen, erscheint insbesondere plausibel mit Blick auf Formen ‚geöffneten‘ und dezentrierten Unterrichts, in denen Arbeitsblät-

³ Dazu sei auf Hillebrandt (2014) und Schmidt (2012) verwiesen.

ter und Lernmaterialien zu dominanten Bezugspunkten des Schülerhandelns werden (Breidenstein und Rademacher 2017). Mit den „Dingen des Wissens“ (Röhl 2013) kommen die Unterrichtsgegenstände (im Sinne des Wortes), die fachlichen Inhalte der Unterrichtspraxis, in den Blick der Unterrichtsforschung.

Eine solche Perspektive führt zugleich zur „Erweiterung eines interaktionistischen Situationsbegriffs“ (Wiesemann und Lange 2015, S. 262). Denn die Delegation findet in der Regel außerhalb der unmittelbaren Unterrichtsinteraktion statt: in der häuslichen Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft, in der Erstellung und Weitergabe von Arbeitsblättern und – nicht zuletzt – in den Schulbuchverlagen. So zeigt etwa die Studie von Lange (2017) aus einem Lehrmittelverlag eindrucksvoll, wie mit einem Experimentierkoffer für den Sachunterricht der Grundschule ein Unterrichtsteilnehmer konzipiert und konfiguriert wird, der dann seinerseits großen Einfluss auf die Strukturierung unterrichtlicher Praktiken nimmt.

Eine in der Unterrichtsforschung weithin vernachlässigte Dimension der Unterrichtspraxis ist schließlich die körperliche: „Der menschliche Körper ist an jeder Praktik beteiligt, indem er sie materiell erzeugt. Gleichzeitig wird der menschliche Körper durch jede Praktik immer wieder neu geformt, weil sich Praktiken in den Körper materiell einschreiben“ (Hillebrandt 2016, S. 75). Falkenberg (2013) zeigt in einer Untersuchung zu „stummen Praktiken“ in der Schule, wie „Schülerkörper“ unterrichtliche Praktiken ausführen, sich diesen aber auch entziehen, sie modifizieren und wie die Körper ihrerseits über den Verlauf der Schulzeit in ihren Bewegungen, ihren Haltungen und ihrem Ausdruck geprägt werden.⁴

2.2 Unterricht als Wiederholung: Stabilität und Varianz der sozialen Praxis

Mit der Materialität unterrichtlicher Praktiken gerät auch eine wichtige Dimension ihrer Stabilisierung über lange Zeitstrecken in den Blick: Es sind eben nicht nur die wechselseitigen Erwartungen von Interaktionsteilnehmern und Routinisierungen des Handelns, die die unterrichtliche Interaktion so dauerhaft und – bisweilen geradezu ermüdend – gleichförmig machen, sondern auch die anderen Beteiligten, die Möbel (Berdemann und Rieger-Ladich 2012), die Schulgebäude, die Lehrmittel und die Körper.

Schatzki (2016) votiert für eine „flache Ontologie“ in praxistheoretischer Forschung. Er schlägt vor, auf eine Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene für die Sortierung von Phänomenen zu verzichten (wie sie gerade in der Erziehungswissenschaft so beliebt ist) und stattdessen nach dem *Zusammenhang*, nach der Vernetzung der Praktiken zu fragen und dabei eher die Skalierung der Beobachtung zu variieren, als von ontologischen Differenzen auszugehen. Es ginge dann also in praxeologischer Forschung nicht darum, zu fragen wie die ‚unterrichtliche Interaktion‘ durch ‚die Schule‘ oder ‚die Gesellschaft‘ geprägt wird, sondern

⁴ Auch das Unterrichtsgespräch besteht in dieser Sicht keineswegs nur aus verbalen Praktiken, konstitutive Elemente dieser komplexen Praxis sind auch die gestreckten (oder halb gestreckten) Arme von Schülerinnen und Schülern (Falkenberg 2013, S. 183 ff.; Sahlström 2002), Aufmerksamkeit signalisierende oder fordernde Blicke (Hecht 2009; Lauzon und Berger 2015) – sowie Schweigen in unterschiedlichen Varianten.

in einem variablen Ranzoomen und Wegzoomen der analytischen Aufmerksamkeit (Hirschauer 2016) die Zusammenhänge zwischen den lokalen, situierten Praktiken (dem ‚Stationenlernen‘ im Sachunterricht) und den großen Praktikenformationen (dem Lehrmittelverlag) in ihrer konkreten empirischen Gestalt nachzuvollziehen. Und auch einzelne Praktiken, wie etwa das ‚Stationenlernen‘, sind wiederum spezifiziert durch konkrete lokale Bedingungen (räumliche und zeitliche Ressourcen) und zugleich zeit- und raumübergreifend tradiert, etwa in Medien und Praktiken der Lehrerbildung.

Wenn die Stabilität und Beharrlichkeit unterrichtlicher Praktiken nicht abstrakten „Systemen“ oder „Strukturen“ zugerechnet wird, kann die Analyse darauf zielen, konkrete Elemente und Formen der *Stabilisierung* in den sozialen Praktiken zu identifizieren (Lehrmaterial, Interaktionsmuster, Instrumente der Leistungsbewertung usw.). Der Fokus auf die Routiniertheit und Stabilität sozialer Praktiken kann allerdings auch mit einem tendenziell statischen Bild von sozialer Praxis einhergehen, vernachlässigt würden dann innere Widersprüche, Spannungen und die Dynamik sozialer Ordnungen. Demgegenüber entwickelt Schäfer (2016) eine Vorstellung von Praxis, die gerade in dem Moment der Wiederholung den „Raum für Bedeutungsverschiebung“ und die Möglichkeit der Veränderung identifiziert, insofern der Prozess der Bedeutungsproduktion selbst temporalisiert wird. „Die Frage nach der Stabilität oder Instabilität des Sozialen wird damit zu einer strikt empirischen Frage“ (Schäfer 2016, S. 142).

Die praxeologische Analyse kann sich auch auf ‚Erfindungen‘ der Praxis richten, z. B. auf innovative Praktiken reformpädagogischer Provenienz, und nach dem konkreten Vollzug dieser Praktiken fragen. Die Beobachtung pädagogischer Innovationen *in situ* scheint eine der wichtigen und herausfordernden Aufgaben praxeologischer Unterrichtsforschung zu sein; denn dabei zeigen sich durchaus ungeplante und ungewollte ‚Interferenzen‘ der innovativen Praktiken mit anderen unterrichtlichen Praktiken – etwa in der Untersuchung des „Lernentwicklungsgesprächs“ (Bonanati 2017) oder der Praxis des „Portfolios“ (Bossen 2020).⁵

2.3 Unterricht als praktische Bearbeitung von Kontingenz: Die ‚Pädagogizität‘ der Praxis

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ist sich der konstitutiven „Ungewissheit“ im Lehrerhandeln bewusst (Helsper 2003), es geht beim Unterrichten immer um ein „Handeln in kontingenten Situationen“ (Rosenberger 2018). Unterricht erscheint als soziale Praxis in ihrer zentralen Zweckbestimmung, dem Lernen von Schülerinnen und Schülern, ausgesprochen prekär. Unterrichtsmodelle und -theorien unterschiedlicher Couleur sind sich darin einig, dass kein direkter Weg vom Lehren zum Lernen führt, dass vom „Angebot“ nicht unmittelbar auf dessen „Nutzung“ geschlossen werden kann (Helmke 2012 [2003]), bzw. dass die Vermittlungsabsicht es mit einem systematischen „Technologiedefizit“ (Luhmann und Schorr 1988) zu tun hat. Was bedeutet das für die Unterrichtspraxis? Wie geht die Praxis in ihrem

⁵ Das gilt z. B. auch für den „Wochenplan“ (Huf 2006), den „Klassenrat“ (de Boer 2006) oder den „Morgenkreis“ (Heinzel 2016).

Vollzug damit um, dass sie sich des Erfolgs ihrer Anstrengungen kaum sicher sein kann?

Wenn man die „Pädagogizität“ unterrichtlicher Kommunikation, einem Vorschlag von Meseth et al. (2011, 2012) folgend, in ihrem Aneignungsbezug sucht, kann man konkreter nach den *empirisch* beobachtbaren Formen des Umgangs mit diesem Problem fragen. Das ‚fragend-entwickelnde‘ Unterrichtsgespräch etwa stellt den Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen dar (Hee und Pohl 2018; Kalthoff 1995). Dabei sind viele dieser Studien (implizit) durchaus praxeologischer Art, indem sie sich der Beschreibung und Analyse eines Interaktionszusammenhanges widmen, der sich unschwer als soziale Praktik erkennen lässt – und zwar als diejenige Praktik, die Unterricht wohl am deutlichsten als „pädagogische Kommunikation“ (Kade und Seitter 2003) inszeniert: Der Aneignungsbezug der Vermittlungspraktik ist in der berühmt-berüchtigten ‚Lehrerfrage‘ gewissermaßen institutionalisiert.

Das grundlegende Problem der Ungewissheit über die Aneignung, und über ‚Lernen‘ insgesamt, dürfte darüber hinaus das Bezugsproblem zahlreicher Praktiken schulischen Unterrichts darstellen. Neben der Prozessierung und Bewertung von Schülerantworten im Unterrichtsgespräch ist z. B. auch an die zahllosen Arbeitsblätter, die im Unterricht auszufüllen sind, an die Plakate und Präsentationen sowie vor allem an die omnipräsenten Prüfungen zu denken. In all diesen Praktiken wird dokumentiert, dass etwas ‚gelernt‘ wurde (oder zumindest hätte gelernt werden können) – so können sich alle Beteiligten der *Pädagogizität* und damit der Sinnhaftigkeit ihres Tuns vergewissern (Breidenstein 2010; Herzmann 2018). Dabei kann es sein, dass die routinierten Formen der Bearbeitung von Ungewissheit einem anspruchsvollen fachlichen Lernen eher im Wege stehen, etwa wenn die Eigenlogik der Praktik des Präsentierens die Auseinandersetzung mit Inhalten dominiert (Gruschka 2008) oder wenn die Logik der Prüfung schulisches Wissen auf zu memorierende und zu reproduzierende Stichworte reduziert (Zaborowski et al. 2011). – Mit dem Problem der prekären Beobachtbarkeit von ‚Lernen‘ hat es allerdings auch die Forschung zu tun: Wie können Momente oder auch Prozesse des Lernens in der Unterrichtsinteraktion beobachtet und identifiziert werden (Gardner 2019)? Woran wären diese zu erkennen?

3 Praxeologische Unterrichtsforschung und (fachliches) Lernen

Die Frage nach einer Konzeptualisierung von ‚Lernen‘, die für die Unterrichtsforschung von großer Relevanz ist, stellt im Rahmen von Praxistheorien eine besondere Herausforderung dar. Praxeologische Analysen sind meist von ‚kompetenten‘ Teilnehmerinnen und Teilnehmern bevölkert: Praktiken interessieren vor allem in ihrer gekonnten Ausführung, den implizierten Wissensbeständen und mit Blick auf die im Praxiszusammenhang entwickelten ‚Lösungen‘ lokaler Handlungsprobleme.⁶ Wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich die unterschiedlichen Praktiken aneig-

⁶ Interessanter Weise argumentiert allerdings Wittgenstein (1953), einer der wichtigsten ‚Ahnen‘ der Praxistheorien, an vielen Stellen mit Beispielen aus dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen, um zu verdeutlichen, dass die Bedeutung von Sprache sich erst aus deren Gebrauch ergibt.

nen, steht bislang noch kaum im Fokus praxeologischer Untersuchungen – ebenso wenig die Beschaffenheit von Praxiszusammenhängen, die dezidiert der Ermöglichung von Lernen gewidmet sind. Insofern muss dieser Abschnitt aufzuspielen und zu verknüpfen versuchen, was sich an verstreuten Impulsen in unterschiedlichen Studien und Ansätzen findet. Nach einem ersten, grundlagentheoretisch ausgerichteten Zugang zu einem praxeologischen Verständnis von Lernen sollen einige fachlich ausgerichtete Studien zu schulischem Lernen angesprochen werden, um schließlich genauer nach dem Spannungsverhältnis zwischen Praktiken fachlichen Lernens und Praktiken der Unterrichtsorganisation fragen zu können.

3.1 „Situated Learning“, oder: Lernen als Teilnahme an (unterrichtlicher) Praxis

Wie kann ‚Lernen‘ praxeologisch gedacht werden? Zunächst: „Das praxeologische Verständnis vom Lernen als Einsozialisierung und allmählichem Beherrschen einer Technik unterscheidet sich (...) von Vorstellungen, die Lernen als einen durch Anleitungen und Erklärungen ermöglichten Wissenserwerb begreifen“ (Schmidt 2018, S. 29). Es ist vermutlich kein Zufall, dass einige auch grundlagentheoretisch relevante Beiträge zu ‚Lernen‘ in praxeologischer Perspektive aus dem Bereich der Sportsoziologie bzw. -pädagogik stammen. Im Sport (-Unterricht) stößt man schneller (oder offensichtlicher) auf die Grenzen sprachlicher Explizierbarkeit, man ist hier (wie allerdings auch in anderen Domänen) auf das Vormachen, Ausprobieren und Korrigieren verwiesen. Im Sport geht es unvermeidlich um die Dimension des „Körperwissens“, z. B. in seiner Bedeutung für „Mitspielkompetenz“ (vgl. Schmidt 2012; Schindler 2015). „Für das Erlernen dieses Wissens sind verbale Instruktionen und Lehrbücher nur eingeschränkt hilfreich. Die Sprache kämpft mit der Darstellung physischer Tätigkeiten – scheitert überwiegend daran. (...) Auch bei gründlicher theoretischer Vorbildung muss jede sportliche Bewegung als eine praktische Tätigkeit erlernt werden“ (Alkemeyer 2011, S. 49).⁷

Ein dezidiert praxeologisches Verständnis von Lernen findet sich in dem breit diskutierten Konzept des „situated learning“ von Lave und Wenger (1991). Lernen wird hier weniger von Lehren und Instruktion aus verstanden, sondern als zunehmend kompetente Beteiligung an einer spezifischen Praxis. Das Schlüsselkonzept bildet die „legitimate peripheral participation“, eine Form der Teilnahme an Praxis, die es Novizen erlaubt, zunächst am Rande zu bleiben und nach und nach die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, die eine volle Mitgliedschaft in der spezifischen „community of practice“ ermöglichen. Ein erklärtes Ziel des Ansatzes besteht in der Erweiterung gebräuchlicher Vorstellungen von Vermittlung und Aneignung: „a de-centered view of the master as pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community’s learning resources“

⁷ Eindrucksvolle Beschreibungen eines komplexen Lernprozesses finden sich in einer Ethnographie zur Praxis des Boxens von Wacquant (2003). In der Studie wird deutlich, dass das Erlernen des Boxens vollständig als *soziale* Praxis verstanden werden kann: Das Training folgt kollektiven zeitlichen Rhythmen, die Teilnehmer werden für einander zum Anschauungsmodell und ein geeigneter Sparringspartner verkörpert die passenden Anforderungen für den Novizen.

(Lave und Wenger 1991, S. 94). Es handelt sich um ein Verständnis von Lernen, das aus der ethnographischen Beobachtung verschiedener Praxiszusammenhänge heraus entwickelt ist, die eher dem Modell der Lehre (apprenticeship) folgen als dem der Beschulung. Dies wirkt manchmal etwas romantisierend und es gehört zu den wiederkehrenden Kritikpunkten an dem Konzept von Lave und Wenger, dass sie die Notwendigkeit eines systematischen, abstrakten Lernens, das sich von alltäglich-praktischem Lernen gerade unterscheidet, verkennen würden (Greiffenhagen und Sharrock 2008; Hemmings et al. 2000; Macbeth 1996). Aber auch wenn „situated learning“ tatsächlich über weite Passagen als Kontrast und Gegenmodell zu schulischem Lernen erscheint, so ist es doch sehr wohl möglich, aus dieser Perspektive auch schulische Praxis zu untersuchen (vgl. Lave und Wenger 1991, S. 40).

Wenn man sich fragt, welche Praxis Novizen sich in der Schule aneignen, so ist dies sicher in erster Linie die *Unterrichts*praxis. „Learning lessons“ (Mehan 1979) bedeutet zunächst, dass sich die Schulanfänger in einem ganz grundlegenden Sinn die schulischen Regeln, Muster und Gesprächsrollen aneignen.⁸ Sie lernen, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen wollen und dass sie erst dann etwas sagen dürfen, wenn sie dran genommen werden. Der „heimliche Lehrplan“ (Schmidt 2015; Zinnecker 1975) verlangt von ihnen, Geduld zu entwickeln, Bedürfnisse aufzuschieben und ihre Körper zu disziplinieren. Im Rahmen ihrer Schülersozialisation erlernen sie die Praktiken des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006), die es ihnen ermöglichen, bei der Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen gleichermaßen auf die Ökonomie der Mittel und den Unterhaltungswert der Arbeit zu achten.

Die Verzichtleistung im Sinne individueller und spontaner Bedürfnisse, die der klassenöffentliche Unterrichtsdiskurs den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern abverlangt, kann in einem elementaren Sinne als Einsozialisation in die Verbindlichkeit des öffentlichen Gesprächs und gemeinsamen Gegenstandes verstanden werden (Wenzl 2014). Hee und Pohl (2018, S. 264) fassen als eine weitere Besonderheit des Klassengesprächs das Merkmal der „Epistemisierung“ des Lernens. Damit meinen sie „diejenige kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung, bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum (...) heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, intersubjektiv ausgehandelten, d.h. argumentativ gestützten Wissen wird“. So gesehen könnte man die Teilnahme an der unterrichtlichen Praxis als solcher durchaus als „situated learning“ verstehen, im Sinne einer zunehmend kompetenten Beteiligung an einer spezifischen epistemischen Praxis, die gerade über unmittelbare Anwendungsbezüge hinausweist.

Aber wie steht es um die inhaltlichen, die *fachlichen* Kompetenzen, auf die sich die unterrichtliche Praxis richtet? Wie wäre deren Erwerb praxeologisch zu beschreiben? Wäre „lernen“ etwa als Einsozialisation in spezifische „Wissenskulturen“ (Knorr Cetina 2002) zu verstehen? Hier scheinen noch größere, auch grundlagentheoretische, Herausforderungen zu liegen (vgl. Wiesemann 2006). Vor allem ginge

⁸ Dies gilt in spezifischer Weise auch etwa für Referendarinnen und Referendare, die nach und nach lernen, wie man sich bewegt, wohin man gehört und wie bestimmte Details des Verhaltens wahrzunehmen, zu interpretieren oder zu justieren sind (vgl. Pille 2013).

es um fachliche Konkretisierungen des praxeologischen Blicks: Wie hängen fachliche Kompetenzen und unterrichtliche Praktiken zusammen?

3.2 Fachliche Dimensionen schulischen Lernens

Die „Kompetenzorientierung“, die die fachdidaktische Diskussion der letzten 15 bis 20 Jahre immer deutlicher bestimmt, scheint in gewisser Weise anschlussfähig für praxistheoretische Überlegungen, insofern das Paradigma der Kompetenzorientierung, bei allen Differenzen im Detail, insgesamt für eine Abwendung von deklarativem Wissen („Stofforientierung“) hin zu anwendungsbereitem, prozeduralem Wissen und Problemlösefähigkeiten steht (vgl. z.B. Reusser 2014). Die empirische Bestimmung von Kompetenzen, die im Rahmen von schulischem Unterricht relevant sind, dürfte aus praxeologischer Sicht allerdings nicht von ihrer testtheoretischen Modellierbarkeit und Messbarkeit geprägt sein, sondern müsste sich aus der Analyse jener Praktiken ergeben, um deren Aneignung es in der Schule gehen soll. Asbrand und Martens (2018, S. 19) entwickeln den Vorschlag einer „rekonstruktiven Kompetenzforschung“, die davon ausgeht, dass die „fachlichen Kompetenzen in der Performanz der Schülertätigkeiten beobachtbar“ sind. Ein etwas anders gelagertes Konzept einer „Didaktischen Unterrichtsforschung“ (Baltruschat 2018) postuliert, den *Unterrichtsgegenstand* systematisch in die empirische Beobachtung und Analyse einzubeziehen. Eine ‚rekonstruktive‘ Perspektive allerdings, die sich allein auf die Unterrichtsinteraktion und die Orientierungen der (menschlichen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Unterrichts richtet, bekommt die Eigenlogik und ‚teleoaffektive‘ Strukturiertheit, die den fachlichen Praktiken selbst inhärent ist, kaum in den Blick.

Rekonstruktive Untersuchungen zum beobachtbaren Geschehen im Klassenzimmer könnten womöglich ergänzt werden um Analysen zu jenen fachlichen Praktiken, auf die der Unterricht zielt. Es ginge dabei um eine praxeologische Analyse, die sich einerseits der Praxis der Mathematikerin selbst (bzw. der Praxis des ‚Mathematisierens‘) zuwendet und andererseits der Mathematik des Schulunterrichts mit ihren eigenen Praktiken, Traditionen und Routinen (Gellert 2012). Die Analyse hätte sich gleichermaßen den Kompetenzen eines geübten Schreibers zuzuwenden und würde zu klären versuchen, wie sich schulische Formate des Schreibens auf literarisches, journalistisches, wissenschaftliches Schreiben beziehen lassen. „Didaktische Praktiken“ sind, in einer Formulierung von Schindler (2015, S. 91), „in gewissem Sinne eigenständig, gleichzeitig aber stark geprägt von der jeweiligen (originären) Praktik“. Mit einem praxeologisch geschärften Verständnis von (fach-) didaktischen Praktiken könnte wiederum die Praxis des Unterrichts beobachtet und gefragt werden, wie literaturdidaktische, wie mathematikdidaktische Praktiken mit Praktiken der Unterrichtsorganisation interferieren: Wie beziehen sich Praktiken aufeinander? Wie ergänzen, wie stören sie sich?

Ein Beispiel: Der Schriftspracherwerb, eine der zentralen Aufgaben der Grundschule, lässt sich als zunehmend kompetente Teilhabe an einer komplexen Praxis beschreiben (Ritter 2019). Die hoch anspruchsvolle Praxis des Schreibens schließt motorische Kompetenzen ein, die Fähigkeit Schriftzeichen in erkennbarer Form zu Papier zu bringen; sie erfordert Regelwissen zu Sprachstrukturen und ein Verständnis

vom Gebrauch sprachlicher Register und deren spezifischen kommunikativen Funktionen – um nur einige der Herausforderungen zu nennen, die nicht nur Schreibnovizen zu bewältigen haben. Die Praktik des Schreibens kann im Kontext der *Unterrichtspraxis* zugleich als *Geste* gelesen werden (Falkenberg 2013, S. 126 ff.): Sie erfordert bei Schreibanfängern noch die volle Konzentration und körperliche Anspannung, von geübten Schreiberinnen kann sie als Markierung des (legitimen) Beschäftigt-seins eingesetzt werden (Bennewitz 2009). Die Praktik des Schreibens interferiert offenbar in höchst unterschiedlicher und im Verlauf der schulischen Sozialisation sich verändernder Weise mit anderen schulischen Praktiken.

Wenn es darum geht, die ‚Fachlichkeit‘ schulischer Praktiken einschließlich ihres spezifischen didaktischen ‚Brauchtums‘ und ihrer ‚Gattungen‘ praxeologisch zu erschließen, erweisen sich historiographisch-genealogische Untersuchungen zu „Schulfächern“ als aufschlussreich (Reh und Piper 2018). So haben sich etwa Vorstellungen darüber, ob und inwieweit die Praktiken des Schreiben- und des Lesen-Lernens zusammenhängen, in der Geschichte des Schreib- und des Leseunterrichts grundlegend und mehrfach verschoben.⁹ Auch neue materielle Partizipanden der Praktiken verändern diese grundlegend: Die Einführung der Schiefertafel in die schulische Praxis des Schreibenlernens ermöglichte ein schnelleres und leicht selbst zu korrigierendes Schreiben (Bosse 2016); der Füllfederhalter legt ein anderes Schreiben nahe als der Kugelschreiber oder die Tastatur (Wilde 2016).

Die Schule entwickelt hochgradig spezialisierte didaktische Praktiken, die sich auf den Zweck *schulischen* Lernens richten und wiederum ganz entscheidend von eigenen, schulischen Objekten, etwa der „Anlauttabelle“ (Hackbarth und Mehlem 2019), oder spezifisch schulischen Textgenres, etwa dem „Deutschaufsatz“ (Reh 2017), geprägt sein können. Solcherart didaktische ‚Erfindungen‘ sind an zwei pragmatischen Kontexten zugleich ausgerichtet: an der Praxis des Schreiben-Lernens und an der Praxis des Schule-Haltens. Auch die Praxis des Schule-haltens hat unter den Bedingungen von Massenunterricht und Schulpflicht seit dem 19. Jahrhundert durchaus spezifische ‚Erfindungen‘ hervorgebracht, wie etwa den Klassenunterricht (Caruso 2010) und (damit zusammenhängend) die Praxis der schulischen Prüfung einschließlich der Signifizierung in Form von Zensuren (Lindenhayn 2018). Wie hängen aber didaktische und unterrichtsorganisatorische Praktiken zusammen? Inwieweit haben sie sich gemeinsam entwickelt (der Deutschaufsatz hat sich nicht zuletzt als Objekt der Bewertung etabliert) und inwiefern bedingen sie einander?

Insofern es keine isolierten Praktiken gibt, sind die fachlichen Praktiken im *Zusammenhang* der unterrichtlichen Praktiken zu analysieren. Es gibt durchaus Studien, in denen sich andeutet, wie sich fachdidaktische Forschungsinteressen mit praxeologischen Perspektiven verbinden: Krummheuer und Brandt (2001) etwa arbeiten kollektives „Argumentieren“ als für Mathematiklernen zentrale „Rationalisierungspraxis“ heraus; dabei machen die empirischen Analysen zur Praxis des Argumentierens – vielleicht überraschend – deutlich, dass dieses in der Grundschule wesentlich als „Narrativität“ realisiert wird (Krummheuer 1997). Mathematisches Lernen

⁹ Diese Vorstellungen hängen u. a. davon ab, ob man Buchstaben oder Laute als Grundbausteine von Schrift versteht, ob man die Ästhetik oder die Funktion der Handschrift betont oder welchem Verständnis vom Lesen man folgt (Reh und Wilde 2016).

wird als zunehmend autonome Partizipation an einer bestimmten Praxis, dem Argumentieren, verstanden, wobei unter den Bedingungen des Klassenunterrichts viele Schülerinnen und Schüler gar nicht selbst tätig werden, sondern in unterschiedlichen Formen als Rezipienten partizipieren (Brandt 2004, 2015; Krummheuer und Fetzter 2005, S. 100 ff.).¹⁰

Mathematikdidaktische Forschung mit Bezug auf die Bildungssoziologie Bernsteins (2000) zeigt, dass die Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten im Zugang zu fachlichen Inhalten den Unterrichtspraktiken selbst inhärent. Denn diese sind voraussetzungsvoll und erfordern das Erkennen und Realisieren von spezifischen diskursiven Regeln (Gellert 2012; Knipping 2012).¹¹ Die Privilegierung jener „diskurskompetenten“ Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zur Erreichung der fachlichen Ziele des Unterrichts beitragen, durch die Praxis selbst, gilt auch für den Deutschunterricht (Quasthoff und Prediger 2017).

3.3 Die Spannung zwischen fachdidaktischem Anspruch und Unterrichtsalltag

Eine Unterrichtsbeobachtung, die sich für schulischen Unterricht als Gelegenheit für fachliches Lernen interessiert, ist oft mit Enttäuschung verbunden. Regelmäßig kommen fachliche ‚Defizite‘ der beobachteten Unterrichtspraxis in den Blick. Aus didaktisch und bildungstheoretisch interessierter Perspektive arbeitet etwa Gruschka (2009) heraus, wie alltäglicher Unterricht sein didaktisches ‚Potenzial‘ regelmäßig verfehlt und wie stattdessen echte Fragen und Herausforderungen in didaktischen Routinen entsorgt werden (vgl. auch Pollmans 2018). Zu der hier – zugegebenermaßen sehr pauschal aufgerufenen – Befundlage gehört allerdings auch, dass die Beteiligten (Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler) wenig Probleme mit solch einem Unterricht zu haben scheinen. Enttäuschung mag sich bei der didaktisch interessierten Beobachterin einstellen, die Unterrichtsbeitrüglichen selbst sind in der Regel zufrieden mit einem Unterricht, den sie im Rahmen ihrer Routinen bewältigen können (Breidenstein und Tyagunova 2020). In einer praxeologischen Analyse-einstellung wird es möglich, die (normative) Enttäuschung didaktisch interessierter Unterrichtsbeobachter in eine empirisch-analytische Problemstellung zu überführen: Welche inhärenten Gründe finden sich in der *Vollzugslogik* der Unterrichtspraxis für fachlich wenig anspruchsvolle Verläufe? Welche Merkmale der Unterrichtspraxis stehen möglicher Weise einem inhaltlich und fachlich herausfordernden Unterricht entgegen? Aufschlussreich ist es hier, Befunde zum „classroom management“ einzubeziehen (Doyle 2006). Denn gerade inhaltlich anspruchsvolle Aufgaben, die mit erhöhtem Risiko und erhöhter Anstrengung für die Schülerinnen und Schüler ein-

¹⁰ Während die „Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule“ (Krummheuer und Brandt 2001) zunächst gesprächsanalytisch angelegt ist, macht Fetzter (2015) mit dezidiertem Referenz auf Praxistheorien darauf aufmerksam, dass auch Objekte (Holzwürfel, Tafelanschriften oder Arbeitsblätter) konstitutiv an der Praxis des Mathematiklernens in der Grundschule beteiligt sind: Auf Objekte wird verwiesen, mit Objekten wird argumentiert, Objekte verleihen der Praxis Stabilität. Greiffenhagen (2015) arbeitet die grundlegende „Materialität der Mathematik“ anhand des Tafelanschrifts heraus.

¹¹ Straehler-Pohl und Gellert (2012) schlagen ein „Klassifikationsmodell“ zur Analyse von Unterrichtshandlungen vor, das in empirischer Operationalisierung auch den „mathematischen Gehalt“ von Unterrichtsaktivitäten zu erfassen in der Lage sei.

hergehen, bedrohen offenbar potenziell die Routinen der „classroom order“: „In response to these threats to order, teachers often simplify task demands or lower the risk for mistakes. (...) Relatively simple and routine tasks involving memory or algorithms tend to proceed quite smoothly in class with little hesitation or resistance“ (Doyle 2006, S. 111).

Auch in den oben angesprochenen mathematikdidaktischen Arbeiten wird die *Spannung* zwischen dem fachlichen Anspruch an die Unterrichtsinteraktion und ihrem alltäglichen Funktionieren zum Gegenstand der empirischen Analyse. Krummheuer und Fetzer (2005, S. 144; vgl. auch Steinbring 2013) zufolge kann Unterricht in vielen Fällen als ein „relativ gleichförmig strukturierter Interaktionsfluss“ realisiert werden, der zur Stabilisierung von Interaktionsformen und einem „Energie- und Konfliktminimum“ (Bauersfeld 2000, S. 139) führt. Dem stehen Phasen einer „interaktionalen Verdichtung“ gegenüber, die auf inhaltliche Fokussierungen und Veränderungen des Engagements hinweisen. Nur in den (seltenen) Momenten „interaktionaler Verdichtung“ könne „ein Maximum der kollektiven Lernbedingungen“ erreicht werden (Krummheuer und Fetzer 2005, S. 145 ff.).

Ein elaborierter Theorievorschlag, der mit der empirischen Befundlage korrespondiert und der ein praxeologisches Verständnis vom Unterrichtsvollzug zugrunde legt, stammt ebenfalls aus einer mathematikdidaktischen Forschungstradition. In Arbeiten von Brousseau (1997), Chevallard (2007) und Sensevy (2012) wird ein in empirischen Studien fundiertes Verständnis von (Mathematik-) Didaktik als interaktiver und epistemischer Praxis entwickelt. Ein zentrales Theorem in diesem Ansatz beschreibt den „didactic contract“, der das komplexe aufeinander Verwiesensein von Lehrer- und Schülerhandeln beschreibt. Der „didactic contract“ ist für einzelne fachliche Probleme oder Wissensbestände zu spezifizieren und hat es zugleich regelmäßig mit grundlegenden Paradoxien zu tun – etwa der, dass die Lehrperson die Problemlösung nicht ‚verraten‘ darf, wenn es sich um ein ‚echtes‘ Lernen der Schülerinnen und Schüler handeln soll (Brousseau 1997). Die als „Joint Action Theory of Didactics (JATD)“ diskutierte Forschungslinie konzipiert den Gegenstand des Lernens nicht als ‚Wissen‘ oder ‚Inhalt‘, sondern als „epistemic game“: „a modelled game which attempts to grasp the fundamental dynamic structure of a knowledge practice“ (Sensevy 2012, S. 512). Praxeologisch anschlussfähig erscheint der Versuch, den Unterrichtsvollzug grundlegend als „system of habits between the teacher and the students“ (Sensevy 2012, S. 507) zu konzipieren (i. S. des „didactic contract“) – und zugleich den Unterrichtsgegenstand von den (Wissens-) Praktiken aus zu entwerfen. Die JATD hat allerdings mit anderen didaktischen Forschungen und Modellierungen gemein, dass ihre empirische Basis im Wesentlichen aus dem lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs stammt. Es wird, neben der Einbeziehung weiterer Fächer und Fachdidaktiken (Ligozat 2011), zu prüfen sein, inwieweit sich die zentralen Ideen auch für offenere und schülerorientiertere Unterrichtsformate als tragfähig erweisen.

Es gibt einzelne Studien, die die individualisierte Schülerarbeit, oft in reformpädagogischen Kontexten, untersuchen. In diesen Studien wird die Pragmatik der Planerfüllung und der Abarbeitung von Aufgaben aufgezeigt (Bräu 2013; Breidenstein und Rademacher 2017; Huf 2006; Rabenstein und Reh 2007; Wiesemann 2000). Auch und gerade im Kontext eines dezentrierten und stärker differenzierenden Un-

terrichts scheinen Fragen der Unterrichtsorganisation gegenüber fachlichen Ansprüchen zu dominieren. Viele Formen von Wochenplanarbeit etwa beruhen auf klar vorstrukturierten Lernmaterialien und leicht kontrollierbaren geschlossenen Aufgabenstellungen, so dass letztlich die ‚Individualisierung‘ des Unterrichts tendenziell zu einer Standardisierung und ‚Entfachlichung‘ der Unterrichtsinhalte führt (Martens 2018). Auch im dezentrierten Unterricht kann sich die praxeologische Analyse auf die konkreten ‚Wissenspraktiken‘ richten, die in bestimmten Aufgabenstellungen angesprochen oder die in bestimmte Lernmaterialien eingebaut sind (Breidenstein 2015). Welche Rolle spielen die Materialien in diesen Praktiken? Wie lassen sich die beobachtbaren Praktiken fachlich qualifizieren? Welche Formen des Schreibens, des Lesens, des Rechnens kommen hier zum Zuge?

4 Schluss

Das Bild interferierender Praktiken regt dazu an, nach den *Wechselwirkungen* unterschiedlicher Praktiken zu fragen, die in der Unterrichtssituation aufeinandertreffen: Was passiert, wenn eigensinnige Praktiken, die ihrer jeweiligen Vollzugslogik folgen, im Praxiszusammenhang schulischen Unterrichts ineinander verschränkt werden?

Abschließend sollen noch einmal zusammenfassend überlegt werden, wie die umrissene Heuristik interferierender Praktiken in konkrete Forschungsfragen umgesetzt werden könnte. In der Beobachtung des alltäglichen Unterrichtsvollzuges gilt es, spezifische Praktiken zu identifizieren und in ihrer jeweiligen Eigenlogik zu analysieren: Welche konkreten Beteiligten sind involviert (Objekte, Körper, Zeichen ...)? Wie stabilisiert sich die Praktik auch über Situationen hinweg (welche Skripte, welche Materialitäten spielen hier eine Rolle)? Auf welche grundlegenden Handlungsprobleme bezieht sich die Praktik (ist sie z. B. in Bezug auf das Problem der Darstellung von ‚Lernen‘ zu verstehen)? Dabei sind insbesondere jene Praktiken von Interesse, die sich auf das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern richten: Was kann bzw. was soll man durch die Beteiligung an dieser Praktik lernen? Was macht die ‚Fachlichkeit‘ dieser Praktik aus? Schließlich ist analytisch in den Blick nehmen, wie sich die einzelnen, ihrer jeweiligen Logik und Ausrichtung folgenden, Praktiken zueinander verhalten, wie sie *interferieren*: Inwieweit ‚stören‘ sich die unterschiedlichen Praktiken? Inwieweit ‚passen‘ sie zusammen oder ergänzen sie sich? Wie lässt sich das *Verhältnis* der Praktiken zueinander beschreiben?

Die Forschungsperspektive lässt sich an Beispielen veranschaulichen: So könnte sich das analytische Interesse etwa darauf richten, wie sich die Praktik des Unterrichtsgesprächs zu spezifischen diskursiven Praktiken wie denen des Argumentierens, des Elaborierens oder Erzählens verhält. Oder: Wie verhält sich die Praktik des ‚Erzählens‘ zum sozio-materiellen-Arrangement des ‚Morgenkreises‘ (Bennewitz und Hecht 2018; Heinzel 2016)? Oder: Wie bestimmen die Praktiken der Unterrichtsorganisation die Praktik des Schülerexperiments – und umgekehrt (Lynch und Macbeth 1998)? Wie wirken sich Praktiken aus dem Bereich der Leistungsbewertung auf Praktiken wie lesen, schreiben oder präsentieren aus?

Die Bearbeitung solcherart Fragen, die sich auf die Verhältnisbestimmung unterschiedlicher schulischer Praktiken richten, erfordert, jedenfalls insoweit sie Praktiken

ken in den Blick nimmt, die sich auf fachliches Lernen richten, die entsprechende *fachdidaktische* Expertise. Man muss ein konturiertes Verständnis von der Praktik mathematischen (oder z. B. philosophischen, vgl. de Boer 2015) Argumentierens, von der Praktik (mündlichen oder schriftlichen) Erzählens oder von der Praktik des Schülerexperimentes entwickeln, um nach dem Verhältnis der jeweiligen Praktik etwa zu Praktiken der Unterrichtsorganisation und des ‚Klassenmanagements‘ fragen zu können.

Im Vollzug schulischen Unterrichts interferieren darüber hinaus ganze ‚Praktikenbündel‘. Praktiken schulischer Leistungsbewertung durchziehen in mannigfaltigen Formen den Unterrichtsalltag und treffen auf Praktiken der Vermittlung oder Praktiken der Aneignung (Kalthoff 2000; Zaborowski et al. 2011). Im Schülerhandeln treffen fast durchgängig Praktiken, die sich auf Relevanzen der Peerkultur richten, auf solche, die den jeweiligen Unterrichtsanforderungen entstammen (Breidenstein 2018; Eckermann 2016). Über all diese Interferenzen wissen wir in ihren konkreten Ausformungen und Auswirkungen noch viel zu wenig.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2011). Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In R. Schmidt, W.-M. Stock & J. Volbers (Hrsg.), *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit* (S. 44–72). Weilerswist: Velbrück.
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück.
- Asbrand, B., & Martens, M. (Hrsg.). (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauersfeld (2000). Radikaler Konstruktivismus, Interaktionismus und Mathematikunterricht. In E. Bege- mann (Hrsg.), *Lernen verstehen – Verstehen lernen* (S. 117–144). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bennewitz, H. (2009). Zeit zu Zetteln. Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In H. De Boer & H. Peaceman-Deckert (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 119–136). Wiesbaden: VS.
- Bennewitz, H., & Hecht, M. (2018). Kreisgespräche in der Sekundarstufe I. In J. Budde, M. Bittner, A. Bosen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 173–191). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berdelmann, K., & Rieger-Ladich, M. (2012). Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“. Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen. In H. Schröteler-von Brandt, T. Co-

- elen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 59–82). Bielefeld: transcript.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- De Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS.
- De Boer, H. (2015). Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 233–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonanati, M. (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, H. (2016). „Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“ oder: Die Einrichtung der Schiefertafel. In S. Reh & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben und Lesenlernens* (S. 69–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bossen, A. (2020). *Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk ‚Neuer Lernkulturen‘*. Berlin: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandt, B. (2004). *Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume im Klassenzimmer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brandt, B. (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 37–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. *Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung*, 2, 21–38.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. (2015). Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In A. Petrik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung der politischen Bildung* (Schriftenreihe der GPJE, S. 17–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 189–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2012). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U. Bittlingsmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 387–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kothhoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–219). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.). (2018). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131–134.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. M. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (S. 97–125). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Eckermann, T. (2016). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fetzer, M. (2015). Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 309–337). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research: the state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212–226.

- Gellert, U. (2012). Pedagogic Device. Ein Instrument für die Analyse impliziter Prinzipien mathematischer Unterrichtspraxis. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Basil Bernsteins Code-Theorie und der pädagogische Diskurs* (S. 165–190). Weinheim: Juventa.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Greiffenhagen, C. (2015). Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 283–308). Weilerswist: Velbrück.
- Greiffenhagen, C., & Sharrock, W. (2008). School mathematics and its everyday other? Revisiting lave's 'cognition in practice. *Educational Studies in Mathematics*, 69(1), 1–21.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hackbarth, A., & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 33–47.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Hee, K., & Pohl, T. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzel (2016). *Der Morgenkreis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl. 2003). Seelze: Klett.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Handlungsfelder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Hemmings, T., Randall, D., Marr, L., & Francis, D. (2000). Task, talk and closure: situated learning and the use of an 'interactive' museum artefact. In S. Hester & D. Francis (Hrsg.), *Local education order: ethnomethodological studies of knowledge in action* (S. 223–244). Amsterdam: John Benjamins.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hester, S., & Francis, D. (Hrsg.). (2000). *Local education order: ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–93). Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: transcript.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen: eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 602–617.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 925–939.
- Kalthoff, H. (2000). Wunderbar, richtig. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429–446.
- Knipping, C. (2012). „Find the rule“. Zur Entstehung von Leistungsdisparitäten zu Schuljahresbeginn. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Basil Bernsteins Code-Theorie und der pädagogische Diskurs* (S. 223–239). Weinheim: Juventa.
- Knorr Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen – Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(11), 125–143.
- Krummheuer, G. (1997). *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, G., & Brandt, B. (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, G., & Fetzer, M. (2005). *Der Alltag im Mathematikunterricht: Beobachten – Verstehen – Gestalten*. München: Elsevier, Spektrum.
- Lange, J. (2017). *Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft* (Qualitative Soziologie, Bd. 23). Berlin: De Gruyter Oldenburg.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lauzon, V.F., & Berger, E. (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14–29.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligozat, F. (2011). *The development of comparative didactics and the joint action theory in didactics in the context of the French disciplinary didactiques*. Paper in Symposium “Fachdidaktik—European Perspectives” (coord. by H. J. Vollmer). EERA Network 27 Teaching and Learning/Didactics, ECER, Berlin, 13–16 Sept. (S. 13–16).
- Lindenhayn, N. (2018). *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*. Wien: Böhlau.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lynch, M., & Macbeth, D. (1998). Demonstrating physics lessons. In J.G. Greeno & S.V. Goldman (Hrsg.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (S. 269–297). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Macbeth, D. (1996). The discovery of situated worlds: analytic commitments or moral orders? *Human Studies*, 19, 267–287.
- Macgillchrist, F. (2018). Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 282–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meseth, W., Prose, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Prose, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgegenwärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 223–241.
- Naujok, N., Brandt, B., & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 779–799). Wiesbaden: Springer VS.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pollmans, M. (2018). Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens. Zu Zuwendungsweisen zur „Sache“ des Unterrichts. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 260–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prose, M., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Quasthoff, U., & Prediger, S. (2017). Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule – Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann & C. Trautmann (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag* (S. 625–644). Tübingen: Stauffenburg.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2007). Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 23–38). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript.
- Reh, S. (2017). Die Ambivalenz der Rede über die „Sache“ des Unterrichts. Beobachtungen zur Korrektur von deutschen Abituraufsätzen aus den 1950er Jahren. In C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 107–125). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reh, S., & Piper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Wilde, D. (2016). Die historische Erforschung der Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens. Eine Einleitung. In S. Reh & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben und Lesenlernens* (S. 7–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339.
- Ritter, M. (2019). *Deutschdidaktik Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). Bielefeld: transcript.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47–57.
- Schäfer, H. (2016). Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 137–161). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: University Press.
- Schatzki, T. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schindler, L. (2015). Körper-Bildung. Wissensvermittlung in Bewegungstrainings. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 89–110). Weilerswist: Velbrück.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken – Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, R. (2015). Hidden Curriculum Revisited. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & R.-M. Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 111–128). Weilerswist: Velbrück.
- Schmidt, R. (2018). Praxeologisieren. In J. Budde, J. M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 20–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sensevy, G. (2012). About the joint action theory in didactics. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 503–516.

- Steinbring, H. (2013). Mathematische Interaktion aus Sicht der interpretativen Forschung – Fallstudien als Basis theoretischen Wissens. In G. Greefrath, F. Käpnick & M. Stein (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 62–69). Münster: WTM.
- Strachler-Pohl, H., & Gellert, U. (2012). Klassifikation. Facetten eines für die Unterrichtsforschung zentralen Begriffs. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Basil Bernsteins Code-Theorie und der pädagogische Diskurs* (S. 89–118). Weinheim: Juventa.
- Wacquant, L. (2003). *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*. Konstanz: UVK.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesemann, J. (2000). *Lernen alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesemann, J. (2006). Die Sichtbarkeit des Lernens – Empirische Annäherungen an einen pädagogischen Lernbegriff. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und AdressatInnenbezogene Forschung* (S. 171–183). Wiesbaden: VS.
- Wiesemann, J., & Lange, J. (2015). Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 261–282). Weilerswist: Velbrück.
- Wilde, D. (2016). Der Füllfederhalter in der Nachkriegszeit der BRD. In S. Reh & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben und Lesenlernens* (S. 271–283). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. London: Basil Blackwell.
- Zaborowski, K., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Unterricht und Leistungsbewertung*. Wiesbaden: VS.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.