

Schwehr, Marion Y.; Breiwe, René

Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum. Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 37-62



Quellenangabe/ Reference:

Schwehr, Marion Y.; Breiwe, René: Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum. Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 37-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317827 - DOI: 10.25656/01:31782; 10.35468/jfad-12-2024-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317827>

<https://doi.org/10.25656/01:31782>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

02 | *Marion Y. Schwehr und René Breiwe*

Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum

Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität

Zusammenfassung

Die Akteur:innen des Unterrichts verkörpern eine spezifische Ordnung und nutzen ihren Körper als Träger von sozialem und praktischem Wissen in Bezug auf diese Ordnung. Sie repräsentieren diese und internalisieren sie gleichzeitig. Doch inwiefern verändert sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der in einem von Digitalität geprägten Raum stattfindet? Der Beitrag untersucht empirisch körperlich-materielle Praktiken im Computerraum. Anhand eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls werden Körperregime betrachtet, wobei sowohl traditionelle Raumordnungen als auch die Neuordnung von Körpern analysiert werden. Es wird eine Verwobenheit der Unterrichtskörper mit digitalen Artefakten sichtbar, durch die die (An-)Ordnung und die Praktiken der Körper strukturiert wird.

Schlüsselwörter: Unterrichtskörper, Computerraum, Ethnographie, Organisation, Digitalität

Organised teaching bodies in the school computer lab

Reorganisation of bodies in the context of digitality

Abstract

Classroom actors embody a specific order and use their bodies as carriers of social and practical knowledge concerning this order. They both represent and internalise this order. But to what extent does the organisation of bodies change in a classroom that takes place within a digital context? This article empirically analyzes bodily-material practices in the computer lab. Using an ethnographic observation protocol, body regimes are observed, analyzing both traditional spatial orders and the reorganisation of bodies. An interweaving of classroom bodies with digital artefacts becomes apparent, through which the order and practices of bodies are structured.

Keywords: Teaching Bodies, Computer lab, Ethnography, Organisation, Digitality

1 Einleitung

Dass schulische Erziehung und Bildung auch den Körper betreffen, ist keine neue pädagogische Erkenntnis: Die Erziehungswissenschaft betrachtet Schule seit langem als einen Ort, an dem die Körper der Schüler:innen (und in unserem Fall auch der Lehrkräfte) in bestimmter Weise geformt werden und postuliert mit Blick auf historische und aktuelle Prozesse der Schulentwicklung ein Verständnis von Schule als Körpergeschehen (vgl. Rabenstein, 2010). In soziologischen Theorien hat in den letzten Jahren eine Wende zum Körperlichen stattgefunden, die als *body turn*, *practical turn* oder *corporal turn* bezeichnet wird und in Ansätzen eine Körpersoziologie (auch im Schulkontext) hervorgebracht hat (u. a. Keller & Meuser, 2011; Langer, 2008). Diese greift vor allem auf praxistheoretische Ansätze zurück, in denen Körperlichkeit als wesentliches Merkmal allen sozialen Geschehens in den Vordergrund gerückt wird, wobei das Soziale als „verkörpertes Vollzugsgeschehen“ (Alkemeyer, 2015, S. 476) verstanden wird. In einigen sportdidaktischen Arbeiten steht darüber hinaus der Körper im Mittelpunkt der Betrachtung, so z. B. in der Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen (u. a. Böhlke et al., 2022) oder der sozialen Konstruktion von Leistung (u. a. Mummelthey et al., 2023). Auch in der Literatur- und Mediendidaktik sind Tendenzen erkennbar, die den Körper in den Fokus stellen und Körper u. a. in der Lesepraxis (Bertschi-Kaufmann et al., 2016) und als kulturelle Praktik mit Artefakten (Dietz, 2019) betrachten.

Des Weiteren ist Unterricht auf eine Reihe von schulischen Artefakten angewiesen, die zu seinem Vollzug beitragen: An den Tischen und Stühlen nehmen die Akteur:innen Platz, an der Tafel werden die Inhalte erklärt und verschriftlicht, bevor sie von den Schüler:innen handschriftlich in die Hefte geschrieben werden. Solche alltäglichen unterrichtlichen Praktiken mit Artefakten sind kulturell geformte, typisierte und „sozial ‚verstehbare‘ Bündel aus Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 283, Herv. i. O.), die sich durch die Merkmale der Kollektivität, Materialität, lokalen Situiertheit, Temporalität, Körperlichkeit, Normativität und Öffentlichkeit auszeichnen (vgl. Schatzki, 2002).

Ein zentraler Bestandteil des alltäglichen Unterrichts sind also routinierte Praktiken. Dabei sind Ordnungen der Unterrichtskörper notwendig, um einen Unterrichtsablauf im sozialen Miteinander zu gewährleisten. Unterricht findet nicht „einfach statt“, weil er sich aus der didaktischen Planung der Lehrkraft von selbst ergibt, sondern wird von den Akteur:innen in sozialen Praktiken hergestellt. Neben didaktischen Konzepten zur Vermittlung und zum Erwerb von Fachinhalten tragen auch räumliche und körperliche Anordnungen bei (vgl. Breidenstein, 2010). So verkörpern Lehrkräfte und Schüler:innen im Voll-

zug des Unterrichts eine organisationspezifische Ordnung. Die Körper sind sowohl Mittel als auch Ziel von Lernprozessen, sie werden im Hinblick auf die Ordnung im Raum bewegt und eignen sich diese Ordnung, die aus spezifischen institutionalisierten Normen, Regeln und Anforderungen besteht, körperlich an. Unterricht findet also körperlich in Räumen statt, die speziell zu diesem Zweck mit Artefakten ausgestattet werden und als Funktionsräume (u. a. Hackl, 2017), materiale Zweckräume (vgl. Böhme, 2015) oder „Settings“ (Schatzki, 1996) betrachtet werden können.

Doch inwiefern verändert sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der nicht im alltäglichen Klassenraum stattfindet und wie ist diese unterrichtliche Körperlichkeit in dem von Digitalität geprägten Raum gekennzeichnet? Im Beitrag betrachten wir Unterricht, der im Computerraum stattfindet, d. h. in einem „Funktionsraum“, der sich von seiner (materiellen) Raum- und Körper(an)ordnung von einem alltäglichen Klassenraum unterscheidet und nur einem bestimmten Zweck dienen soll, nämlich dem computerzentrierten Unterricht. Raum verstehen wir als „relationale (An-)Ordnung von Körpern“ (Löw, 2001, S. 131). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden im Rahmen der beschriebenen theoretischen Grundlagen zunächst praxistheoretische Perspektiven des Körperbegriffs aufgegriffen und anschließend in Bezug zur Digitalität gesetzt. Auf der Basis eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls wird im empirischen Teil dieses Beitrags den oben skizzierten Fragen nachgegangen. Unser Fokus richtet sich insbesondere auf kontrastierende Momente der Ordnung im alltäglichen Klassenraum und die Neuorganisation von Unterrichtskörpern im Kontext von Digitalität im Computerraum. Ein auf den Ergebnissen der empirischen Analyse basierendes Fazit schließt den Beitrag ab.

2 Theoretische Grundlagen: Praxistheoretische Perspektiven auf Körper und die Kultur der Digitalität

Im Fokus der theoretischen Grundlagen für unsere empirische Analyse steht ein praxistheoretisches Verständnis von Körper. Aus diesem Grund werden im Folgenden praxistheoretische Perspektiven auf Körper (in Schule und Unterricht) geworfen, ehe Bezüge zur Kultur der Digitalität hergestellt werden.

2.1 Praxistheoretische Perspektiven auf Körper

In den vergangenen Jahren sind Publikationen erschienen, die praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität auch für die Erziehungswissenschaft und die Medienpädagogik eröffnen (u. a. Bettinger, 2018;

Moldenhauer & Kuhlmann, 2021). Im medienpädagogischen Diskurs wird die Notwendigkeit betont, die Verbindung von medien- und praxistheoretischen Ansätzen zu untersuchen und die daraus resultierende analytische Stärke zu ermitteln (vgl. Bettinger & Hugger, 2020, S. 5). In diesem Kontext sind Arbeiten zu (sozialen) Praktiken im Medium des Digitalen bzw. zu „Medienpraktiken“ (z. B. Dang-Anh et al., 2017; Gießmann et al., 2019) sowie zum Zusammenspiel von Materialität und Medialität (Wieser, 2022) von großem Interesse. In der Soziologie wurde der physische Körper als *Träger sozialen und praktischen Wissens* lange Zeit nur am Rande behandelt. Über Körperpraktiken werden Identitäten, Wissen und Überzeugungen hergestellt, die für eine soziale Gemeinschaft lesbar sind (vgl. Gugutzer, 2006, S. 43). Über den Körper verorten wir uns in der sozialen Ordnung und reproduzieren diese Ordnungen durch andere körperliche Praktiken. Gesellschaftliche Strukturen, Werte, Normen, Technologien und Ideensysteme prägen somit bereits das Körperempfinden (ebd., S. 8).

Die praxistheoretische Perspektive ermöglicht die Analyse von *doing body* bzw. *doing things* und das Verstehen der dadurch erzeugten Strukturen (vgl. Göbel, 2017, S. 45). Schmidt (2017) betont, dass Praxistheorien die praktischen Fähigkeiten von Akteuren in den Vordergrund stellen, insbesondere ihre expressiven, sinnhaften und erlernten Körperbewegungen. Dadurch werden spezifische Kompetenz- und Aktivitätsweisen sozialisierter Körper sowie deren Koordinations-, Orientierungs- und Abstimmungsfähigkeiten im Zusammenspiel mit anderen Körpern sichtbar (vgl. ebd., S. 339). Der Körper ist demnach an praktisches Wissen gebunden und in körperlichen Routinen verankert, die Beteiligung von Körpern und Körperbewegungen an praktischen Vollzügen steht im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 338). Handelnde Subjekte werden unter diesen Prämissen als körperlich befähigte und handelnde Akteur:innen begriffen, soziale Praktiken als Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, Dingen sowie sozio-materiellen und technischen Infrastrukturen (ebd.). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich mentale Prozesse in körperlichen Bewegungen, Haltungen, Gesten und Verhaltensweisen manifestieren und in der Interaktion mit anderen Subjekten in graduellen Abstufungen beobachtet, registriert und ratifiziert werden können (vgl. ebd., S. 339). Für die Analysen von Goffman (u. a. 2001) ist das wechselseitige, aufeinander bezogene Handeln in Face-to-Face-Situationen gleichermaßen wichtig. Der Körper der handelnden Akteur:innen dient als Ausdrucksmittel, während der Körper des:der Anderen als Interpretationsfläche fungiert. Daher sind anwesende Körper zentral für Überlegungen zur Selbstpräsentation. Goffman geht von der Koprpresenz als Ausgangspunkt seiner Analysen und Beschreibungen aus.

Die Körper der Akteur:innen schaffen in der Ko-Präsenz unmittelbar soziale Situationen und sorgen so für eine tiefe Einbettung in die Interaktionsordnung (vgl. Goffman, 1974, S. 20).

Schatzki (2002) betrachtet *soziale Praktiken als ein Bündel von körperlichen Aktivitäten (doings und sayings)*, die einen relativ stabilen Zusammenhang bilden und so zusammen eine Praxis als Ganzes konstituieren. Jede Praxis hat eine materielle Basis, die als Tun oder Sagen selbst materiell ist, weil sie von interagierenden Akteur:innen mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar ist (vgl. Reckwitz, 2008; Schatzki et al., 2001). Zum anderen binden die Handlungen und Aussagen die ausführenden Personen an materielle Objekte, ohne die die Praxis nicht ausgeübt werden könnte. Die Praxistheorie betrachtet das Subjekt als grundsätzlich materiell bedingt und verkörpert, der Körper gilt nicht mehr als vor aller Praxis gegebene Entität, sondern das Interesse gilt seiner Herstellung und Entstehung in Praktiken (vgl. Alkemeyer, 2018, S. 64). So versteht Reckwitz (2003) unter Praxistheorie ein „Bündel von Analyseansätzen“ (ebd., S. 282), die gemeinsam haben, dass sie soziale Ordnung aus sozialen Praktiken beschreiben. Ein praxeologischer Blick auf Sozialität ist demnach ein Blick auf die Hervorbringung des Sozialen im Handeln. Handeln wird als ein praktisches Wissen verstanden, das sowohl auf historische Bezüge verweist (im Sinne von Vergesellschaftung, vgl. Hillebrandt, 2014) als auch das Soziale immer wieder neu hervorbringt. Soziale Praktiken können demnach als „individuelle Handlungsvollzüge“ gefasst werden, „die in routinisierte Handlungsmuster eingebettet sind“ (Reckwitz, 2009, S. 173). Im Vordergrund steht das Kollektiv: Das Soziale ist das Ergebnis eines gemeinsamen praktischen Könnens (vgl. ebd., S. 289), welches wiederum die „Kollektivität von Verhaltensweisen“ hervorbringt. Kollektive Praktiken führen zu implizitem Wissen und ermöglichen gleichzeitig die Aneignung von Wissen. Praktiken manifestieren inkorporiertes, implizites, nicht unmittelbar explizierbares Wissen (als „knowing how“). Hierbei wird deutlich, dass soziale Praktiken nicht erst durch Motive, Pläne oder Absichten ausgelöst werden, sondern immer schon durch kompetente Körper vollzogen und aufrechterhalten werden (vgl. Schmidt, 2017, S. 338). Eine Schlüsselstellung nimmt dabei die Materialität von Praktiken ein (ebd., S. 290). Die Betonung der Materialität weist darauf hin, dass Praktiken körperliche Bewegungen und eine Art und Weise des Umgangs von Menschen mit anderen Menschen, aber auch mit Dingen sind. Sie werden als „die kleinste Einheit des Sozialen“ verstanden, die aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Körpertätigkeiten besteht (Reckwitz, 2003, S. 290). Insbesondere Papier, Kleidung und technische Geräte werden als am Vollzug von (Lehr-)Praktiken beteiligt beschrieben (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 24).

In der Praxistheorie sind zudem Artefakte bedeutsam. Diese werden als Dinge bezeichnet, die Teil einer (unterrichtlichen) Praxis sind. Dinge sind keine Determinanten oder Prothesen der Praxis (vgl. Reckwitz, 2003, S. 291), vielmehr entsteht im sinnhaften Gebrauch des Artefakts neben dem Körper und dem verwendeten Artefakt eine dritte Einheit, die als hybride Verbindung von Mensch und Ding eine eigene Entität darstellt (ebd. S. 291; Hillebrandt, 2014, S. 17). Gemäß der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie sie insbesondere von Latour (2007) ausgearbeitet wurde, sind die Assoziationen der an einer Praxis beteiligten Entitäten als Kollektive zu verstehen, die flach und nicht hierarchisch organisiert sind (vgl. ebd., S. 413). Dies ergibt sich notwendigerweise aus der Subjektlosigkeit der Praxis: Wenn es kein reflexiv handlungsfähiges Subjekt gibt, das seine Praktiken vollständig bewusst und intentional ausführt, stehen der Aufforderungscharakter des Artefakts und die individuelle Volition gleichberechtigt nebeneinander und gehen gemeinsam in der Praxis des sich konstituierenden Kollektivs aus Körper und Artefakt auf (vgl. ebd., S. 370). Für den Unterricht mit digitalen Medien ergeben sich aus praxistheoretischer Perspektive spezifische Folgerungen: Praktiken mit digitalen Medien sind körperlich-materielles Handeln.

So fungiert der *Körper in Schule und Unterricht* als Träger und Vermittler einer symbolischen Ordnung. Diese wird durch institutionalisierte Normen, Regeln und kulturell geformtes sowie tradiertes Wissen wirksam. In einer diskurszentrierten Institution wie der Schule vollziehen sich die körperlichen Praktiken und Bewegungen der Akteur:innen als „stille Prozesse“: wortlos, unartikuliert und analphabetisch (vgl. Hirschauer, 2001, S. 430). Verkörperung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf einen doppelten Prozess: Der Prozess der Performanz ist zugleich auch ein Prozess der Einverleibung. Unterricht ist ein Geschehen, in dem ein soziales Regelsystem immer wieder rekurriert und vollzogen wird, z. B. durch Interaktions- und Kommunikationsregeln, durch Rituale und didaktische Routinen, mit deren Hilfe Unterricht immer wieder neu hergestellt und geordnet wird (vgl. Kalthoff & Kelle, 2000). Nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch körperliche Praktiken der schulischen Akteur:innen wie Gesten, Blicke, Haltungen und Bewegungen im Raum können Instrumente darstellen, um dieses Ordnungsgefüge im Unterricht umzusetzen. Die soziale Ordnung des Unterrichts wird von den schulischen Akteur:innen verkörpert, indem sie ihre Körper funktional und medial im Sinne der Ordnung, die sie darstellen, handhaben (vgl. Fankhauser & Kaspar, 2017). Gleichzeitig internalisieren sie im Akt der Aufführung diese Ordnung. Durch den Körper und die äußere Erscheinung wird die organisationsbezogene Struktur im Unterricht erlebbar und beobachtbar. Sie zeigt sich sowohl in ihrer einschränkenden als auch verformenden Wirkung.

2.2 Körper in der Kultur der Digitalität

Perspektiven, die digitale Medien lediglich als Werkzeuge für den Unterricht verstehen und Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung mit dem Austausch von Werkzeugen verwechseln, greifen zu kurz (vgl. Krommer, 2021, S. 58). Mit der Digitalisierung entsteht eine technische Infrastruktur, die einen neuen, von digitalen Medien geprägten Möglichkeitsraum konstituiert und als „Kultur der Digitalität“ bezeichnet werden kann (vgl. Stalder, 2021, S. 4). Stalder differenziert zwischen Digitalität und Digitalisierung. Er versteht Digitalisierung als die Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien, d. h. als einen (langfristigen) Prozess, der jedoch keinesfalls auf technische Aspekte reduziert werden sollte. Vielmehr ist er verwoben mit einer umfassenden Transformation von Praktiken und kulturellen Ordnungen. Diese Ordnungen sind in der Kultur der Digitalität nach Stalder (2019) von drei Grundformen gekennzeichnet: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Referentialität bezieht sich auf die produktive Einbindung in unendliche Referenzrahmen. Gemeinschaftlichkeit zielt auf das Entstehen gemeinschaftlicher Formationen als Ausdruck kollektiver Einbindungen und einem vernetzten Individualismus. Algorithmizität beschreibt automatisierte Entscheidungsverfahren als Basis für singuläres und gemeinschaftliches Handeln im digitalen Kontext. So ermöglichen digital vernetzte Infrastrukturen Verbindungen zwischen Menschen und Objekten, prägen diese und durchdringen die Gesellschaft als Ganzes (ebd.). Mit dem Übergang von der Buchkultur zur digitalen Kultur verändern sich dementsprechend auch die zu vermittelnden Kulturtechniken sowie die Art und Weise der Wissensvermittlung und -aneignung (ebd.). So kann beispielsweise die Kulturtechnik des Schreibens nur mit einem Stift oder einer Tastatur oder per KI promptgesteuert ausgeführt werden. Diese Schreibwerkzeuge sind technische Erfindungen des Menschen, die sich als kulturelle Praktiken in bestimmten Umgebungen etabliert und bewährt haben. Sie sind jedoch veränderbar und werden neuen Gegebenheiten und Strukturen angepasst, auf die sich der Körper physisch und reflexiv bezieht (vgl. Mauss, 1989).

In der Kultur der Digitalität können sich demnach auch die Unterrichtssituationen in den Schulen durch die Entkoppelung der Lernsituationen von Zeit und Raum und durch die Schaffung von Anreizen für individualisiertes und selbst organisiertes Lernen verändern (vgl. Breiwe et al., 2023). Daher ermöglichen die neuen digitalen Artefakte nicht nur neue körperliche Formen der Teilnahme am Unterricht, sondern können auch als widerspenstig empfunden werden oder die unterrichtliche Ordnung gefährden.

3 Empirische Analyse: Organisierte Unterrichtskörper in räumlicher Anordnung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche Rolle Körperlichkeit im Unterricht, der aufgrund seiner räumlichen Verortung im Computerraum in gewisser Weise von Digitalität geprägt ist, einnimmt und inwiefern sich die Bedeutung von Körperlichkeit verändert. Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, die im alltäglichen Klassenraum startet und sich dann in einen Computerraum verlagert. Die Sequenzen stammen aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll einer siebten Klasse im Fach Deutsch. In dieser Unterrichtseinheit lernen die Schüler:innen mithilfe einer digitalen Pinnwand kollaborativ in Teamarbeit. Die Daten stammen aus dem Forschungsprojekt UDIN (vgl. Racherbäumer et al. 2020), in dem Lehrer:innen, Forscher:innen und Lehramtsstudierende gemeinsam digitale Unterrichtssettings entwickelt und erprobt haben.

Ein ethnographisches Teilprojekt untersucht, wie in diesen Settings soziale Ordnung hergestellt und aufrechterhalten wird. Der ethnographische Zugang wurde gewählt, da er auf der empirischen Erforschung von sozialem Handeln, Lebenswelten und Praktiken durch Beobachtung im Untersuchungsfeld beruht (vgl. Pofertl & Schröer, 2022, S. 1). Dabei wurde der Blick auf das gemeinsame Handeln von Schüler:innen und Lehrkräften im Unterricht mit digitalen Medien gerichtet. Unterricht in einer Kultur der Digitalität wird so als Praxis eigener, von den Akteur:innen hergestellter Ordnung fassbar und beobachtbar (Kanwischer & Gryl, 2022). Im Folgenden werden Sequenzen aus einem Beobachtungsprotokoll herangezogen, das 2021 aus ethnographischen Feldnotizen entstanden ist.¹ Dieses Protokoll wurde aus einer Vielzahl von Protokollen aufgrund einer Fokussierung auf Körperlichkeit im Unterricht ausgewählt, die in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet wurden. In einem ersten Schritt wurden die Protokolle nach sogenannten „rich points“ (Agar, 2006) durchsucht. Hierbei handelt es sich um mögliche thematische Fokussierungen, die in der Feldforschung weiterverfolgt und vertieft wurden.² In einem ersten Schritt wurden aus den Beschreibungen

- 1 Das Protokoll entstand gemäß dem ethnographischen Forschungsansätzen (Reh, 2012) durch eine Ethnologin unmittelbar während der Beobachtung und wurde im Nachgang im reflexiven Prozess weiterbearbeitet.
- 2 Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Analyse ausgewählter Protokollausschnitte mit dem Ziel, die Veränderungen in der Organisation des Körpers außerhalb des alltäglichen Klassenzimmers zu ergründen. In Bezug auf den Computerraum in der Schule erfolgt gegenwärtig eine Untersuchung der Bedeutung von Körperlichkeit im Unterricht.

induktiv passende Begriffe gebildet, die dann zu Codes zusammengefasst wurden. Anschließend wurden die Daten axial kodiert und die entsprechenden Codes zueinander in Beziehung gesetzt. Auf dieser Basis werden im Folgenden exemplarisch aussagekräftige Sequenzen im Sinne des „theoretical sampling“ (ebd., S. 148) präsentiert. Die Ausschnitte stehen für eine Kernkategorie mit dem Arbeitstitel *Körper-Regime (im Unterricht mit digitalen Medien)* und beziehen sich auf die körperlichen Anordnungen im Unterricht (mit digitalen Medien) (vgl. auch Schwehr & Breiwe, i.D.).

Um die Konstitution von Körpern und deren Bedeutung für die Unterrichtssituation zu erfassen, ist ein Blick auf die traditionelle räumliche Anordnung von Körpern im Klassenraum hilfreich. So wird zunächst das Eintreffen im Klassenraum betrachtet (3.1). Dabei bietet sich der Unterrichtsbeginn bzw. der Übergang von der Pause in den Unterricht für die Beobachtung von Unterrichtskörpern in ihrer Konstitution an. Der eigentliche Unterricht findet in unserem Fall anschließend in einem Computerraum statt, der sich materiell und räumlich vom Klassenraum unterscheidet. So werden anschließend Formen der Neu- bzw. Umordnung der Unterrichtskörper in diesem, von Digitalität geprägten Raum aufgezeigt (3.2ff.).

3.1 Der Stundenbeginn: traditionelle Körperordnungen im alltäglichen Klassenraum

Die folgende Sequenz befindet sich in der „Schwellenphase“ (Göhlich & Wagner-Willi, 2001, S. 120) zwischen dem Sammeln der Schüler:innen im Flur und dem Unterrichtsbeginn:

Im Gang angekommen, warten bereits die S*. LK öffnet die Tür und betritt das Klassenzimmer. Nachdem sich die S* auf ihre Plätze gesetzt haben, stellt sich LK vor die Klasse an die Tafel. LK verkündet, dass die S* heute keine Taschen brauchen, da sie im Computerraum arbeiten werden. Die Freude ist scheinbar groß, denn die Gesichter der S* strahlen, als sie erfahren haben, dass sie heute nicht im Klassenzimmer bleiben, sondern in den Computerraum gehen. Nachdem LK einige Verhaltensregeln erklärt hat, stellen sich die S* in Zweierreihen auf dem Flur auf, um mit uns in den Computerraum (der sich in einem anderen Gebäude befindet) zu gehen. Die Aufstellung der S* dauert eine Weile und LK muss einige S* ermahnen, sich ruhig und ohne Diskussion aufzustellen.

In dieser Sequenz wird die Herstellung des Unterrichtskörpers im Klassenraum beschrieben. Deutlich wird der rituelle und routinierte Charakter, wenn die Schüler:innen über die Türschwelle in den Klassenraum gehen, sich zu den Tischen und Stühlen bewegen und damit ihre Rolle als Unterrichtskörper in einer festgelegten Sitzordnung einnehmen. Es zeigt sich, dass die Unterrichts-

bereitschaft durch eine bestimmte Handlungsabfolge innerhalb eines Körper-Raum-Regime hergestellt wird (vgl. Wagner-Willi, 2009, S. 155f.): Platz ansteuern, Platz nehmen und leise sein. Eng verbunden mit dieser Sitzhaltung ist eine bestimmte Anordnung von Körpern im Raum, die zueinander in Beziehung stehen. Zugleich vermittelt die Anordnung der Tische und Stühle eine starre Position im Raum, in der es sich zu positionieren gilt. Die Tische sind frontal ausgerichtet, ähnlich der üblichen Parzellierung einer Schulklasse, in der alle Schüler:innen mit ihren Körpern auf die Tafel, den Ort des „kollektiven Wissens“ der Klasse (Röhl, 2015, S. 172), ausgerichtet sind. Die Ausrichtung der Schüler:innenkörper stellt sich als eine auf die Lehrkraft ausgerichtete Raumordnung dar, die „die Aufmerksamkeit aller Lernenden gleichermaßen nach vorne, auf den Aktionsraum des/der Lehrenden [lenken und damit] als Basis für lehrerzentrierten Unterricht [dient]“ (Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2013, S. 125).

Das (erwartete) stille Sitzen auf dem Stuhl kann nach Mauss (1989) als „Körpertechnik“ verstanden werden, die eine kulturell systematisch hergestellte und funktionale Körperhaltung zur Folge hat. Im Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Schüler:innen diese Grundhaltung zu Beginn des Unterrichts hinreichend eingeübt haben. Sie kann deshalb als selbstverständliche und unhinterfragte Routine bezeichnet werden.

Währenddessen positioniert sich die Lehrkraft im Raum. Der Platz an der Tafel dient der Lehrkraft als „Bühne“, um die Ordnung im Unterricht herzustellen und für alle sichtbar körperlich präsent zu werden. Indem sie eine Position vor der Tafel einnimmt, zu der die Tische und Stühle des Klassenraums (und nun auch die Körper der Schüler:innen) ausgerichtet sind, hebt sie sich deutlich von den sitzenden Körpern ab. Sie signalisiert: Ich habe eine Ankündigung für alle. Erst wenn die Körper der Schüler:innen auf ihren Plätzen sitzen und sich diszipliniert haben (leise sind), kann der Unterricht beginnen. Dies zeigt die Körperpraxis der Lehrkraft, die vor der Tafel steht und performativ dazu auffordert, in einer bestimmten Weise zu reagieren. Die Ankündigungen sind also ritualisiert, die Lehrkraft stellt sich vor die Tafel, um den Ablauf der heutigen Stunde zu erläutern.

3.2 Der Bruch: die Neuordnung von Unterrichtskörpern

Nach der Ankündigung, dass der Unterricht heute nicht im Klassenraum, sondern im Computerraum stattfinden wird, sind die Gesichter der Schüler:innen „strahlend“ (s. o.). Dann werden die Verhaltensregeln für den heutigen Ablauf geklärt. Um gemeinsam durch das Schulgebäude gehen zu dürfen, müssen sich die Schüler:innenkörper in Zweierreihen aufstellen (lassen). Das Aufstellen

hat dabei den Charakter eines militärischen Rituals und einer disziplinierenden Handlung: Es verweist auf eine Regelpraxis, die auf die Integration der Schüler:innen in eine soziale Ordnung abzielt und in der Disziplinierung der Körper, die es den Lehrkräften dadurch ermöglicht, die Klasse als homogenen, leicht handhabbaren „Lernkörper“ (Amann & Mohn, 2006, S. 3) zu konstruieren, der einen „störungsfreien“ Gang zum Computerraum ermöglicht. Jede (körperliche) Abweichung von der geltenden Regel wird von der Lehrkraft als Störfaktor bewertet, was sich in der Ermahnung der Schüler:innen zeigt, die sich nicht ordnen lassen wollen.

Was dieses Körperregime auszeichnet und inwiefern es räumlich und zugleich sozial geprägt ist (vgl. Bourdieu, 1985), zeigen die folgenden Sequenzen, die nicht in einem alltäglichen Klassenzimmer stattfinden. So müssen sich die Schüler:innen beim Betreten des Computerraums zunächst im Raum zurechtfinden. Eine neue Sitzordnung muss gefunden und Zweiergruppen gebildet werden:

Nachdem wir im Computerraum angekommen sind, setze ich mich ans Fenster. Die 27 S* verteilen sich auf die Plätze, zu zweit an einem Computer (es sind nicht genügend Computer vorhanden). Die Tische im Computerraum sind in Form eines „Hufeisens“ angeordnet. Es dauert eine Weile, bis sich die S* in Zweierteams gefunden und zu den Computern gesetzt haben. LK hat sich vor die Tafel gestellt und erklärt trotz des erhöhten Geräuschpegels im Klassenzimmer, was in dieser Stunde erarbeitet werden soll.

Die Schüler:innen mit ihren ungeordneten Körpern müssen sich also selbst zu den Computern ordnen. Da nicht genügend Computer für alle Schüler:innen vorhanden sind, sollen sie sich selbstständig zu zweit an einem Computer platzieren. Die Anordnung der Stühle, Tische und Computer ergibt zusammen eine U-Form, die eine potentiell permanente Sichtbarkeit ermöglicht (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Sitzordnung im Computerraum, (eigene Darstellung auf Basis einer Skizze aus dem Beobachtungsprotokoll)

Die Lehrkraft hat im Gegensatz zu ihrem gewohnten Klassenzimmer zwar keinen festen Tisch oder ein festes Pult, nutzt aber die Tafel als Aufstellungsort für den Lehrkörper, um – analog zum Klassenzimmer – hierarchisch geordnet den sitzenden Unterrichtskörpern Anweisungen zu geben.

Diese Praxis dient als „rituelles Signal“ (Wagner-Willi, 2009, S. 154) der Lehrkraft, um einen bevorstehenden Szenenwechsel zu antizipieren und ihre aktuelle Rahmung (vgl. Goffman, 1977) an das bevorstehende Ereignis „Unterricht am Computer“ anzupassen. Ziel ist es, die (gewohnte) Herstellung von Ordnung im Unterricht zu unterstützen. Der Tafelraum wird so zur „Bühne institutioneller Autorität“ (Göhlich & Wagner-Willi, 2001, S. 152).

3.3 Unterricht im Computerraum: (Veränderte) Körperbewegungen der Lehrkraft

In den folgenden Sequenzen werden die Körperbewegungen der Lehrkraft im Computerraum nachgezeichnet:

Ich schaue mich im Raum um und beobachte LK, die den Raum durchquert und die Aktivitäten der S* beobachtet. Es fällt jedoch auf, dass Unruhe entsteht, wenn sie sich auf der anderen Seite des Raums befindet.

Während die Schüler:innen Sitzplätzen zugeordnet sind, geht die Lehrkraft durch den Raum, sie unternimmt „Kontrollg[ä]ng[e]“ (Leicht, 2021, S. 344). Sie bleibt bei einigen Schüler:innen stehen, um auf ihre Bildschirme zu schauen und ihre Arbeit zu beobachten. Sie bleibt aufrecht und blickt von oben auf die Bildschirme der sitzenden Schüler:innen herab. Hier zeigt sich eine spezifische Nähe: Durch ihre Präsenz schafft sie eine bestimmte körperliche Haltung, nämlich die Positionierung hinter ihrem Rücken (vgl. Abb. 1). Für die Schüler:innen kann diese Körperposition als „schwer einschätzbare Gefahr im Rücken“ interpretiert werden, denn eine Reaktion der (kontrollierenden) Lehrkraft kann nicht von dem Gesicht der Schüler:innen, hinter denen sich die Lehrkraft gerade bewegt, abgelesen werden. Für die Lehrkraft bietet eine solche Perspektive Vorteile: Sie kann auf den Bildschirmen der Schüler:innen und somit die Arbeitsproduktivität sehen und erkennt, wie sie mit Tastatur und Maus umgehen. Dabei behält sie auch die Klasse im Blick. Durch ihre körperliche Präsenz konstituiert sich die Lehrkraft somit als Kontrolle. In dieser Sequenz diszipliniert die Lehrkraft das Schüler:innenverhalten nonverbal. Das bedeutet, dass die Lehrkraft Körperpraktiken und damit verbundene Signale einsetzt, um ihre Präsenz und Aufmerksamkeit zu demonstrieren und die Schüler:innen zur Ruhe bzw. zur Erledigung der Aufgaben aufzufordern.

Die Bewegungen des Lehrkörpers im Raum symbolisieren gleichzeitig das stete Angebot als Hilfe bzw. dienen der konkreten Unterstützung von Schüler:innen:

LK kommt an den Tisch gelaufen und fragt, ob sie helfen kann. Die S* drehen sich zu ihr um und LK sagt, dass sie etwas Vernünftiges schreiben sollen. Die Schülerin löscht die Worte „bling bling“. LK kniet sich neben die beiden S* und erklärt ihnen, wie sie vorgehen könnten, um das Gedicht zu schreiben.

Die Lehrkraft bemerkt Schüler:innen, die offensichtlich nicht so arbeiten, wie sie es sich wünscht, und begibt sich zu ihnen an den Tisch. Da sich die Lehrkraft hinter den Schüler:innen befindet, müssen sich diese umdrehen, um sie ansehen zu können. Nach der Aufforderung an die Schüler:innen, einen „vernünftigen“ Text zu schreiben, beginnt die Schülerin aktiv an der Tastatur zu arbeiten und löscht „unvernünftige“ Wörter („bling, bling“) aus dem Dokument. In dieser Sequenz tritt der Bildschirm als „Präsentationsfläche“ (Schmidt & Leicht, 2021, S. 8) hervor, denn mit dem Kontrollieren und der Bitte zur Korrektur rückt der Bildschirm von der Position einer Arbeitsfläche in die einer gleichzeitigen Präsentationsfläche. Die Lehrkraft kniet sich anschließend zu den Schüler:innen und befindet sich somit körperlich auf Augenhöhe. Hier erfolgt eine symbolische Annäherung der Körper mit Blick auf die (gleiche) Augenhöhe. Gleichzeitig erfolgt durch das körperliche „Abtauchen“ auf Höhe der Körper der Schüler:innen implizit die körperliche Botschaft gegenüber den übrigen Schüler:innen, dass die Lehrkraft in diesem Moment nicht „im Kontrollmodus“, d. h. körperlich sichtbar für und über den Körpern der Schüler:innen, unterwegs ist.

Die Körperpraktiken der Lehrkraft beeinflussen und gestalten somit die Ordnung des Unterrichts: Durch ihre körperliche Präsenz wird die Schülerin an der Tastatur aufgefordert, Wörter zu löschen. Dies zeigt sich auch in ihrer Positionierung, wie sie sich hinter den Tischen bewegt, um auf die Bildschirme zu schauen, auf die Schüler:innen zugeht und deren Arbeiten kontrolliert oder sich von ihnen entfernt. Die Körper von Schüler:innen und Lehrkräften sowie die Artefakte sind Teil dieser Praktiken und somit „Partizipanten“ (Hirschauer, 2004, S. 74) und permanent in das Geschehen involviert.

In der Zwischenzeit hat sich LK an einen S*rechner gesetzt und tippt. Die S* stehen hinter ihr und beobachten.

In dieser Sequenz wird die Körperordnung der Lehrkraft und der Schüler:innen umgedreht. Das Setzen auf einen Schüler:innenstuhl verdeutlicht zugleich zweierlei: Zum einen besitzt es eine gewisse symbolische Bedeutung, wenn sich die Lehrkraft auf diese Weise, in dem Moment des Platznehmens, den

Raum der Schüler:innen aneignet. Dabei evoziert der Computer eine bestimmte körperliche Haltung, nämlich das Sitzen auf einem Stuhl. Für einen Moment wechseln Schüler:innen und Lehrkraft somit körperlich die Haltung und Perspektive, jedoch nicht ihre Rollen. Denn die Lehrkraft bleibt in der Rolle der Lehrenden, während die Schüler:innen körperlich unter- bzw. hintergeordnet zuschauen müssen.

3.4 Unterricht im Computerraum: Unterrichtskörper im Spiegel von Digitalität

Mit Beginn des eigentlichen Unterrichts wird deutlich, dass der Unterricht im Computerraum von medienbezogenen Kulturtechniken geprägt ist: die Schüler:innen sitzen an einem Tisch, umgeben von Maus, Bildschirm und Tastatur.

3.4.1 Körper und Maus

An einem Sitzplatz in einem Computerraum positionieren die Schüler:innen nicht nur ihre Körper, sondern markieren hiermit auch Rangordnungen. Dabei kommt der Positionierung vor der Maus eine machtvolle Ressource zu:

Ich kann häufiger S* beobachten, die ihre Plätze tauschen, um die Bedienung der Maus zu wechseln. Die beiden S* sprechen sich ab und zu ab, welches Wort sie anklicken wollen. In den meisten Fällen entscheidet jedoch S* an der Maus.

Die Rangordnung wird deutlich, indem ein Platz die Bedienung von Maus (und Tastatur) ermöglicht und somit die Entscheidungshoheit über die Bedienung des PCs, weil sich zum einen die Maus rechts befindet (die beobachteten Schüler:innen sind rechtshändig) und so eine angenehme Armposition eingenommen werden kann. Der jeweils andere Platz erfordert, dass die Schüler:innen eine Körperhaltung einnehmen, bei der sie den Arm ausstrecken müssen, um die Maus zu bedienen. Die Schüler:innen auf dem zweiten Platz geraten somit in die Rolle der passiven Zuschauer:innen, die den anderen (zumindest zeitweise) die Bühne überlässt. Denn zentral für die Nutzung der digitalen Pinnwand (Anklicken von Antworten) ist die Bedienung der Maus per Handbewegung.

3.4.2 Körper und Bildschirm

Eine weitere verwendete Anwendung hat die Form des Spiels „Wer wird Millionär?“. Die Art der Fragestellung führt zu anderen körperlichen Tätigkeiten:

Die S* vor mir haben immer noch die ‚Wer wird Millionär‘-App geöffnet und klatschen die Wörter ab, um das Reimschema herauszufinden. Nachdem sie die Antwort angeklickt haben, verlieren sie die Runde aufgrund einer falschen Antwort. Ein Schüler schlägt (scheinbar) frustriert auf den Tisch.

Die Schüler:innen, die Teil von spezifischen Praktiken-Materialitäten-Arrangements (vgl. Schatzki, 2016, S. 33) sind, sitzen vor dem Bildschirm und klatschen spielerisch und rhythmisch, um herauszufinden, welche Antwort die richtige ist. Das Klatschen ist hier nicht explizit Teil der Aufgabenstellung, sondern wird von den Schüler:innen rituell und eigenständig als Form der Lösungsfindung eingesetzt. Im Vollzug der Praktik „Klatschen“ wird das Wissen über die Bewegung des Körpers zur Aufführung gebracht. Der Körper, der die Ausführung dieser Tätigkeiten beherrscht, hat (zuvor im Unterricht) gelernt „auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu sein“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Erlerntes, körperlich verankertes Praxiswissen kann zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten aufgeführt, wiederholt und routinisiert werden (ebd.). Durch das gemeinsame Sprechen und Klatschen wird deutlich, wie Sprache und körperlicher Ausdruck miteinander interagieren. Die scheinbare Frustration des Schülers über die falsche Antwort wird körperlich ausgedrückt, indem er auf den Tisch schlägt.

Die materielle Ebene der Praktiken zeigt sich nicht nur in ihrer körperlichen Performanz, sondern auch in der Integration von Bildschirmen als Teil sozialer Praktiken. Bildschirme werden hier im Unterricht zu „Mittlern des Wissens“ (Kalthoff, 2014, S. 872), indem sie auf die relevanten und zu lernenden Inhalte verweisen, diese darstellen und/oder speichern, aber auch die Antworten der Schüler:innen auf ihre Richtigkeit überprüfen. Sie sind nicht passiv oder neutral, vielmehr greifen sie in die Prozesse von Vermittlung und Darstellung ein und gestalten diese mit (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 24f.). Wie der Körper, so sind auch sie somit Akteure sozialer Prozesse, indem sie Teil der Praktiken werden (vgl. Hirschauer, 2004, S. 74). Der „sinnhafte *Gebrauch*“ (Reckwitz, 2003, S. 291, Hervorh. i.O.) von Artefakten ist Ausdruck des Verständnisses der Schüler:innen von Praktiken. Wenn Schüler:innen soziale Praktiken als „skillful performance“ (ebd.) aufführen, vermitteln sie auch ein Verständnis ihrer Tätigkeit für ihre Umgebung, indem die Praktik in ihrer körperlich-dinglichen Aufführung für andere lesbar wird. Zusätzlich ermöglicht die materielle Dimension sozialer Praktiken ihre „Reproduktivität in der Zeit

und im Raum“ (ebd.). Durch den Erwerb von Praktiken (Reimschema) lernen die Schüler:innen, ihren Körper auf eine bestimmte (regelmäßige) und gekonnte Art und Weise zu bewegen und zu aktivieren. Also auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu „sein“.

3.4.3 Körper und Tastatur

Eine andere Anwendung verlangt das Schreiben mit den Fingern auf der Tastatur.

Die Schüler:innen rechts vor mir haben einen Lückentext geöffnet. Eine Schülerin tippt und fragt den Mitschüler nach der Rechtschreibung. Getippt wird mit einem Finger. Anschließend wird der Button „Kontrolle“ gedrückt und einige Wörter werden rot, andere grün umrandet.

Die Aufgabe in Form eines Lückentextes verlangt nun, dass die Schüler:innen mit ihren Fingern bzw. mit einem Finger die richtigen Buchstaben auf der Tastatur drücken, damit auf dem Bildschirm und in der Anwendung Wörter und Sätze entstehen. Körper (Steuerung des Fingers zum Tippen) und Technik (Erscheinen der Antworten inkl. der farblich codierten Rückmeldungen) sind miteinander verwoben. Die Tastatur gibt dabei durch die statische Anordnung der Buchstaben und Zeichen die Körperbewegungen vor. Gleichzeitig ist (routiniertes) Wissen erforderlich, um die Technik körperlich korrekt bedienen zu können.

3.5 Unerwünschte und erwünschte Körperbewegungen der Schüler:innen im Computerraum

Während die Schüler:innen in Gruppen am Computer Aufgaben bearbeiten sollen, sitzen sie auf Stühlen, auf denen sie (grundsätzlich) auch sitzen bleiben sollen. Dennoch kommt es im Unterricht immer wieder zu Szenen der körperlichen Bewegung, die seitens der Lehrkraft bzw. der Mitschüler:innen als unerwünscht oder erwünscht charakterisiert werden.

3.5.1 Unerwünschte Körperbewegungen: Territoriale Übergriffe

Ich setze mich auf und bemerke, dass auch die beiden S* vor mir „Wer wird Millionär“ spielen. Während einer der beiden S* die Fragen beantwortet, tippt der andere auf der Tastatur der Nachbargruppe und lacht. Die Nachbargruppe scheint genervt zu sein und bittet ihn, damit aufzuhören.

Der Schüler, der nicht über eine eigene Maus und damit über die Kontrolle über den Computer verfügt, „tippt“ auf der Tastatur einer anderen Gruppe.

Die Schüler:innen sitzen nebeneinander, so dass sie mit einer leichten Kopf- bewegung permanent auf dem Bildschirm sehen können, was die andere Gruppe macht. In diesem Fall ermöglicht die Anordnung der Tische, Bildschirme und Tastaturen im Computerraum dem Schüler, den „persönlichen Raum“ (Goffman, 1974, S. 81) der Nachbargruppe zu betreten, es kommt hier zu einer Form der „territorialer Überschreitung“ (Goffman, 1982, S. 81). Schüler:innen können so durch ihre Tätigkeiten sowie durch die Benutzung von Objekten einen „Benutzungsraum“ (ebd., S. 62) markieren, der sich auf den Bereich der jeweils anderen Gruppe erstrecken kann. Der:die Schüler:in nimmt durch seine bzw. ihre Körperaktivität verschiedene Räume ein. Er verlässt mit seinem Oberkörper, der durch die Anordnung der Stühle auf den Bildschirm vor ihm ausgerichtet ist, diese Position, um auf der Tastatur der anderen zu tippen, was von der anderen Gruppe als „Übergriff“ empfunden wird. Somit betritt er das „temporäre, situationelle Reservat“ (Breidenstein, 2006, S. 55; Goffman, 1974, S. 57).

Das Herstellen von körperlicher Nähe zu anderen bzw. in Richtung des Bildschirms anderer Gruppen kann in vielen Situationen beobachtet werden (s. u.). Diese Nähe kann sich in kleinen Bewegungen des Körpers (z. B. Drehen des Oberkörpers oder des Kopfes) zeigen. So ist im Unterricht im Computerraum zu beobachten, dass körperliche Nähe in Richtung Bildschirm vor allem dazu dient, zu sehen, was auf den Bildschirmen der anderen passiert. Im Rahmen dieser körperlichen Näherungsprozesse sind auch körperliche Bewegungen von Schüler:innen zu beobachten, die seitens der Lehrkraft als unerwünscht eingestuft werden:

Ein S* ist aufgestanden und schleicht sich an einen Mits* heran. LK bemerkt dies und ermahnt ihn, woraufhin er sich wieder hinsetzt.

Die Annäherung eines Schülers an einen Mitschüler wird seitens der Lehrkraft als ermahnungswürdig eingestuft, so dass diese Körperbewegung unterbunden wird. Die Einnahme des Sitzplatzes geht somit mit einem „Stillstellen der Körper“ (Falkenberg, 2013, S. 97) und einer Ausrichtung der Handlung auf den Bildschirm einher. Die Sitzordnung ist die Grundlage für ein geordnetes Sitzen und wird auch im Unterricht im Computerraum häufig von der Lehrkraft zur Schaffung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre eingefordert.

3.5.2 Erwünschte Körperbewegungen: Territorial übergreifende Arbeitsgemeinschaften

Eine weitere Sequenz zeigt jedoch, dass körperliche Bewegung (Aufstehen) in Richtung anderer nicht immer diszipliniert wird. Hier zeigt sich, was möglicherweise ein „nützlicher Kommunikationskanal“ im Unterricht an den Computern sein kann:

An einem anderen Tisch stehen drei S* zusammen und schauen auf einen Bildschirm einer Zweiergruppe. Ich kann hören, dass sie mit einem Rätsel beschäftigt sind, denn sie diskutieren darüber, was sie (und damit ist konkret der Schüler an der Maus gemeint) eingeben möchten.

In dieser Sequenz haben sich drei Schüler:innen aus anderen Gruppen um einen Bildschirm versammelt, um gemeinsam mit der Gruppe vor dem Bildschirm ein Rätsel zu lösen. Die detaillierten Beobachtungen einzelner bzw. benachbart sitzender Schüler:innen verdeutlichen auch, dass die raum-körperliche Ordnung umkämpft ist, z. B. wenn befreundete Schüler:innen sich vor einem Bildschirm versammeln, um gemeinsam zu spielen. Die Körper der Schüler:innen sind auf den Bildschirm als Ort des Unterrichtsgeschehens gerichtet. Gemeinsam diskutieren sie, was sie bzw. die Person an der Maus in die Anwendung eingeben sollen. Diese Situation wird von der Lehrkraft nicht unterbunden. Die körperliche Nähe der Schüler:innen um den Bildschirm wird gestattet, da sie offensichtlich dem Zweck der Unterrichtseinheit dient. So kennzeichnen die Schüler:innenkörper zum einen den persönlichen Raum, zum anderen wird über eine körperliche Bezugnahme zu anderen eine „Beziehungsmarkierung“ (Goffman, 1982, S. 73) sichtbar, wodurch im Unterricht einem freundschaftlichen Verhältnis oder einer Arbeitsgemeinschaft zwischen Schüler:innen Ausdruck verliehen wird (vgl. Bennewitz & Meier, 2010; Breidenstein, 2006). Insgesamt ist deutlich geworden, dass Unterrichtskörper mit digitalen (Maus, Bildschirm, Tastatur) und analogen (Stuhl, Tisch) Artefakten verwoben sind und sowohl die räumliche (An-)Ordnung als auch die Praktiken der Lehr- und Lernkörper im Unterricht mit digitalen Medien zur Bildung spezifischer Körperregime führen.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Fragen, inwiefern sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der nicht im alltäglichen Klassenraum stattfindet, verändert und wie diese unterrichtliche Körperlichkeit im schulischen Computerraum gekennzeichnet ist. Im Vergleich zweier kontrastierender Momente der (An-)Ordnung der Unterrichtskörper im alltäglichen Klassenraum und der Neuordnung im Kontext der Digitalität im Computerraum wird deutlich, dass die Herstellung der Unterrichtskörper im Klassenraum durch einen ritualisierten Charakter der routinierten Positionierung (Plätze einnehmen) geprägt ist. Die dargestellten Sequenzen im Computerraum verweisen auf eine multizentrierte Organisation der Unterrichtsinteraktion („multifocused gathering(s)“, Goffman, 1963, S. 91; vgl. Herrle et al., 2023). Die skizzierte Unterrichtseinheit im Computerraum zeichnet sich soziomedial dadurch aus, dass die Schüler:innen in Zweierteams arbeiten und gemeinsam Aufgaben bearbeiten sollen. Soziomateriell ist die unterrichtliche Ordnung von der Arbeit in Zweierteams geprägt, die sich Maus, Tastatur und Bildschirm teilen, wodurch die Interaktionsstrukturen vorgegeben werden. Der alltägliche Klassenraum hingegen zeichnet sich durch eine lehrer:innenzentrierte, machtwirksame Raumordnung aus, in der die Körper der Schüler:innen auf die Tafel und auf die Lehrkraft ausgerichtet sind. Der Tafelbereich wird zur Bühne, die die Lehrkraft körperlich betritt und durch ihre Körperpraxis ihre dominante Rolle verdeutlicht. Eine solche machtwirksame Ordnung der Körper wird auch in der Vorbereitung zum Gang durch den Flur (auf dem Weg zum Computerraum) sichtbar, indem die Unterrichtskörper durch die Lehrkraft diszipliniert und geordnet werden. Im Computerraum positioniert sich der Lehrkörper zunächst routiniert vor der Tafel auf der Bühne der Aufmerksamkeit, anschließend bewegt er sich durch den Raum, um Kontrolle auszuüben und Hilfe signalisieren.

Die Schüler:innen müssen sich hingegen mit ihren ungeordneten Körpern zu den Computern und Teampartner:innen ordnen. So entsteht im Wechselspiel mit den digitalen Artefakten eine Raumordnung, in der die Unterrichtskörper bildschirmzentriert vor der Maus und der Tastatur ausgerichtet sind. Dadurch wird die Maus zu einer mächtigen Ressource und steht in direktem Zusammenhang mit der Körperpositionierung und Körpernutzung: Die Anordnung der Sitze bzw. die Platzierung der Dinge im Raum drückt somit eine Wertigkeit aus und strukturiert die Praxisperformance. Auch der Bildschirm nimmt eine zentrale Rolle ein, denn er stellt den eigentlichen Fokus des Unterrichts dar, der auch (durch die Beschaffenheit der digitalen Pinnwand) Körperpraktiken

(Klatschen) hervorruft und Sitzordnungen vorgibt. Er wird zum aktiven Vermittler von Wissen und fungiert als Mittler zwischen Unterricht, Körpern und Artefakten. Die Tastatur gibt durch die statische Anordnung der Buchstaben und Zeichen die Bewegungen des Körpers vor. Maus, Bildschirm und Tastatur erfordern daher routiniertes Wissen und strukturierte Körperpraktiken, um (körperlich) korrekt bedient zu werden. Unter soziomaterialer bzw. -medialer Perspektive wird im Rahmen des Unterrichts im Computerraum ersichtlich, dass Artefakte in ihrer jeweiligen spezifischen Nutzungsweisen die Strukturen und Praktiken beeinflussen, so dass von einer „mediatisierte[n] Situationen“ (Knoblauch, 2010, S. 141) gesprochen werden kann, die als performatives Zusammenspiel von Maus, Bildschirm, Tastatur, Körper, Sprache und Lehrkraft erzeugt werden (ebd., vgl. auch Herrle et al., 2023). Die Anordnung der Tische, Bildschirme und Tastaturen bildet für die Schüler:innen den „persönlichen Raum“ (Goffman, 1974, S. 81), der gelegentlich von Mitschüler:innen oder der Lehrkraft betreten wird. Solche Überschreitungen der Unterrichtskörper werden als erwünscht und unerwünscht charakterisiert: Unerwünschte, territoriale Überschreitungen werden als destruktiv beschrieben, da sie gegen den Sinn der Unterrichtseinheit verstoßen. Hingegen sind erwünschte territoriale Überschreitungen als „nützliche Kommunikationskanäle“ zu betrachten, die im Sinne der Unterrichtseinheit konstruktiv sind. Die Lehrkraft hat die Entscheidungshoheit darüber, welche körperlichen Aktivitäten als Störung gelten und zu unterbinden sind.

Es wird deutlich, wie Räume und Körper interaktiv und durch die Anordnung von Artefakten hergestellt werden. Der Unterrichtskörper und die räumliche (An-)Ordnung sind nicht gegeben, sondern entsteht durch die Beziehung von Körpern, Dingen und Orten und werden durch das Handeln der Akteur:innen fortwährend geformt, umgeformt und verschoben. Das Handeln der Akteur:innen selbst muss deshalb „als raumbildend verstanden werden“ (Löw, 2001, S. 67). In Anlehnung an Löw (2001), die solche Praktiken als „raumkonstituierend“ beschreibt, verstehen wir sie in diesem Sinne als „körperkonstituierend“. Schüler:innen- und Lehrkörper bilden somit gemeinsam das spezifische Körperregime des Unterrichts, dessen Machtpraktiken sich in großen Körperbewegungen (wie dem Aufstehen und Durchlaufen des Klassenraums), aber auch in kleinsten Körperbewegungen (wie leichten Körperdrehungen, Mausclicks) manifestieren.

Zudem zeigt sich, dass entgegen der Transformationserwartungen in der Kultur der Digitalität (Aufenanger, 2020; Stalder, 2019) die unterrichtlichen Ordnungen und Praktiken im Computerraum nur bedingt neu bzw. anders gestaltet erfolgen. Durch die körperliche Anordnung von Körpern und Artefakten

können sich die Ordnungsformen der Kultur der Digitalität nicht entfalten. So sind Formierungen digital vernetzter Gemeinschaftlichkeiten sowie die Bezugnahme aufeinander (Referentialität) nicht vorgesehen. Das Zusammenspiel von Köpern und medialen Artefakten zielt hingegen auf vereinzelte, nicht-verbundene und nicht aufeinander beziehende, multizentrische Formen der Wissensproduktion ab. Gleichwohl bietet der Computerraum Möglichkeiten für neue (mediatisierte) Formen von Interaktionspraktiken gemäß der Kultur der Digitalität, wenn beispielsweise Praktiken ermöglicht werden, die von Konnektivität (Vernetzungen im digitalen Raum) geprägt sind (zu entsprechenden Praktiken im Computerraum vgl. Schwehr & Breiwe, i. D.; mit Blick auf die Nutzung von Tablets im Unterricht vgl. Herrle et al., 2023).

Insgesamt wird vor dem Hintergrund der aktueller Forschungsbestrebungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein „erkennbares Interesse an den sozio-materiellen Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion von Wissen, Können und Sollen“ (Proske & Niessen, 2017, S. 4) deutlich. Neuere Arbeiten fokussieren die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Tablets im Zusammenspiel mit der Unterrichtsorganisation (z. B. Herrle et al., 2023) oder betrachten digitale Medien als zeitrhythmisierenden Faktor in schulischen Prozessen (Lamm & Kuttner, 2022). Für zukünftige Forschung wird es spannend sein, wie sich derartige Organisationen, Ordnungen und Praktiken von Unterrichtskörpern in weiteren von Digitalität geprägten Räumen, z. B. im Rahmen von Virtual Reality, zeigen und verändern.

Literatur

- Agar, M. (2006). An Ethnography by any other Name. *Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>
- Alkemeyer, T. (2015). Verkörperte Soziologie – Soziologie der Verkörperung. Ordnungsbildung als Körper-Praxis. *Soziologische Revue*, 38(4), 470–502. <https://doi.org/10.1515/srsr-2015-0069>
- Alkemeyer, T. (2018). Zwischen Routine und Kreativität. Der Körper als Subjekt der Praxis. In K. V. Bose, H. Bublitz, M. Fuchs & J. Weber (Hrsg.), *Körper, Materialität, Technologie*. (S. 57-79). Fink. <https://doi.org/10.25969/mediarep/13026>
- Alkemeyer, T., Schürmann, V. & Volbers, J. (2015). Einleitung: Anliegen des Bandes. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken*. (S. 7-23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_1
- Amann, K. & Mohn, B. E. (2006). *Lernkörper – Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. IWF Wissen und Medien.
- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In D.M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext*. (S. 29-45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_3
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit*. (S. 97-110). Juventa.

- Bettinger, P. (2018). Rekonstruktive Medienbildungsforschung – Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. (S. 569-600). Kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17061>
- Bettinger, P. & Hugger, K.U. (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>
- Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T. & Manetsch, C. (2016). Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(1), 127–142. <https://doi.org/10.25656/01:14038>
- Böhlke, N., Zander, B. & Braun, E. M. (2022). *Sexualität und sexualisierte Körper im Sportunterricht. Ein Thema für jede Sportlehrkraft!* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24787.04644>
- Böhme, J. (2015). Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. (S. 401-427). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_18
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen*. (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>
- Breiwe, R., Liegmann, A.B., Racherbäumer, R., Schwehr, M. & Bau, J. (2023). „Die, die zuhause sind: Übt einfach weiter.“ Ent | grenz | ungen von und im Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *ENT | GRENZ | UNGEN. Tagungsband zum DGfE-Kongress 2022*. (S. 135-145). Opladen u. a.: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742750>
- Dang-Anh, M., Pfeifer, S., Reisner, C. & Villioth, L. (2017). Medienpraktiken – Situieren, Erforschen, Reflektieren. Eine Einleitung. *Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, 17(1), 7–36.
- Dietz, F. (2019). Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht. *MIDU – Medien im Deutschunterricht*, 1(1), 135–146. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.11>
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110510683>
- Fankhauser, R. & Kaspar, A. (2017). Der bewegte Körper im Unterricht. Zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), 53–67. <https://doi.org/10.25656/01:17953>
- Gießmann, S., Röhl, T., & Trischler, R. (2019). *Materialität der Kooperation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20805-9_1
- Göbel, H. K. (2017). Artefakte. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. (S. 29-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04138-0_3
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Free Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen* (H. Vetter, Übers.). Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht* (H. Knoblauch, Hrsg.; 2. Aufl.). Campus-Verlag.

- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual*. (S. 119-204). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_4
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn*. (S. 9-54). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404706-intro>
- Hackl, B. (2017). Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 56, 69–87. <https://doi.org/10.25656/01:20575>
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2023). Distribution von Wissensprodukten beim kooperativen Lernen in Tabletklassen. Untersuchungen zur soziomedialen Organisation des Interaktionsgeschehens. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & Wolf, E. (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. (S. 35-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26253>
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift Für Soziologie*, 30(6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture*. (S. 73-91). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402436-005>
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 867–882. <https://doi.org/10.25656/01:14687>
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691–710. <https://doi.org/10.25656/01:6919>
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022). Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(1), 34–45. <https://doi.org/10.31244/dd.2022.01.04>
- Keller, R. & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). *Körperwissen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0>
- Knoblauch, H. (2010). Kommunikationskultur und Powerpoint. Ein wissenssoziologischer Zugang. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. (S. 127-149). Springer VS.
- Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?* (S. 57-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_5
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule eine diskursanalytische Ethnographie*. Transcript.
- Lamm, H. & Kuttner, C. (2022). Digitale Medien als zeitrhythmisierende Mitspieler in Prozessen schulischer Ordnungsbildung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. (S. 391-465). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_19
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Leicht, J. (2021). *Das klassenöffentliche Entstehen eines Unterrichtsthemas: Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35159-5>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (1. Aufl). Suhrkamp.

- Mauss, M. (1989). *Soziologie und Anthropologie 2: Gabentausch. Soziologie und Psychologie. Todesvorstellungen. Körpertechniken. Begriff der Person*. Translated by E. Moldenhauer, H. Ritter & A. Schmalfuß. Fischer-Taschenbuchverl.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, A. Asbrand, M. Hummrich & T.S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Schule und Gesellschaft*. (Bd. 61, S. 245-266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_12
- Mummelthey, S., Rabenstein, K., Drope, T. & Hunger, I. (2023). Relationen von Leistung und Körper im Sportunterricht. Einblicke in ein diskursethnographisches Forschungsdesign. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik*. (Bd. 27, S. 385-405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_17
- Poferl, A., & Schröer, N. (2022). Soziologische Ethnographie: Zur Entwicklung und zum Aufbau einer Forschungslandschaft. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. (S. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_1
- Proske, M. & Niessen, A. (2017). Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringung und Übertragung, Inszenierung und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung, *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (6), 3–13. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.01>
- Racherbäumer, K., Liegmann, A. B., Breiwe, R. & Ackeren, I. van (2020). Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In K. Kaspar (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 303-308). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>
- Rabenstein, K. (2010). Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. *Sozialer Sinn*, 11(1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0104>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409176>
- Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit*. (S. 169-182). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_11
- Reh, S. (2012). Beobachtung aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (S. 111-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift Für Soziologie*, 44(3), 162–179. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0302>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271023717>
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie*. (S. 29-44). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. von (Hrsg.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schmidt, R. (2017). Praxistheorie. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. (S. 335-344). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_36
- Schmidt, R. & Leicht, J. (2021). Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäss hervorbringen. *leseforum.ch*, 1–15.

- Schönig, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2013). *Gestalten des Schulraums: Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. hep.
- Schwehr, M. & Breiwe, R. (i.D.). „Stopp, alle aus dem Jamboard“ – Soziotechnische Innovationen und die organisationale Ordnung von Unterricht in Zeiten der Krise. In S. Huber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Innovation. 5. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?* (S. 3-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Suhrkamp.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl). Beltz.
- Wagner-Willi, M. (2009). Schule als Bühne. In M. Göhlich & M. Zirfas (Hrsg.), *Der Mensch als Mass der Erziehung: Festschrift für Christoph Wulf*. (S. 153-162). Beltz. <https://doi.org/10.5167/UZH-24565>
- Wieser, M. (2020). Zur Materialität medialer Praktiken. In P. Bettinger & K.U. Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Digitale Kultur und Kommunikation*. (Bd. 6, S. 111-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_6

Autor:innen

Schwehr, Marion Yvonne, Universität Siegen |
 Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen | marion.schwehr@uni-siegen.de |
<https://orcid.org/0000-0002-0906-5869>

Breiwe, René, Dr. phil., Bergische Universität Wuppertal |
 Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal | breiwe@uni-wuppertal.de |
<https://orcid.org/0000-0001-9154-3825>