

Ernst, Joana

Lebensweltbezogene Gespräche im Unterricht der Grundschule – zwischen Grenzziehungen und Grenzverschiebungen zur Privatheit

ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 81-100



Quellenangabe/ Reference:

Ernst, Joana: Lebensweltbezogene Gespräche im Unterricht der Grundschule – zwischen Grenzziehungen und Grenzverschiebungen zur Privatheit - In: ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 81-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356023 - DOI: 10.25656/01:35602; 10.1007/s42278-025-00257-1

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356023>

<https://doi.org/10.25656/01:35602>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lebensweltbezogene Gespräche im Unterricht der Grundschule – zwischen Grenzziehungen und Grenzverschiebungen zur Privatheit

Joana Ernst 

Eingegangen: 29. Juni 2025 / Angenommen: 3. November 2025 / Online publiziert: 3. Dezember 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Privatheit in lebensweltbezogenen Gesprächen im Grundschulunterricht. Während die unterrichtliche Berücksichtigung der Lebenswelten von Schüler:innen als bedeutsame Prämisse der Grundschulpädagogik gilt, bleibt vielfach unbeachtet, inwiefern dabei auch private Inhalte adressiert und zum Gegenstand unterrichtlicher Interaktionen werden. Der Beitrag geht dieser Frage nach, indem er die Bedeutung von Privatheit im Kontext lebensweltbezogener Gespräche theoretisch und empirisch beleuchtet. Hierzu erfolgt neben einer gegenstandstheoretischen Bestimmung von Privatheit als Dimension von Lebenswelt zunächst eine Aufarbeitung des Forschungsstands. Unter Rückgriff auf Protokolle aus einer Dissertationsstudie, die in ihrer Konzeption und Durchführung an der Grounded Theory ausgerichtet ist, werden zudem Gesprächssequenzen aus dem Grundschulunterricht analysiert, in denen private Inhalte thematisiert und kommunikativ verhandelt werden. Die Analysen zeigen, dass Schüler:innen nicht nur bereitwillig private Gegebenheiten teilen, sondern ebenso über differenzierte Praktiken der Grenzziehung verfügen und so markieren, was bzw. wann sie etwas nicht teilen möchten. Lehrkräfte treten dabei einerseits als bevorzugte Adressat:innen privater Anliegen in Erscheinung, andererseits aber auch als Interaktionspartner:innen in Grenzverhandlungen, in denen Grenzen zur Privatheit geschützt, aber auch (unbeabsichtigt) überschritten werden können.

Schlüsselwörter Lebensweltbezug · Interaktionen im Grundschulunterricht · Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung · Grounded Theory · Grenzen zur Privatheit

✉ Joana Ernst

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Bielefeld, NRW, Deutschland
E-Mail: j.ernst@uni-bielefeld.de

Lifeworld-related conversations in primary school—between drawing and shifting boundaries to privacy

Abstract This paper examines the role of privacy in lifeworld-related classroom discourse in primary education. Although incorporating students' lifeworlds and out-of-school experiences is regarded as a core principle of primary teaching, the extent to which private matters enter classroom interactions often remains unconsidered. After outlining the theoretical framework and existing research, the paper analyzes conversational sequences drawn from a Grounded Theory dissertation study on lifeworld-related practices in primary classrooms. The findings indicate that students willingly disclose private information while simultaneously demonstrating subtle strategies to assert and negotiate privacy boundaries. Teachers appear as key addressees of such private concerns, yet they also take part in negotiations in which privacy boundaries can be maintained—or (unintentionally) crossed.

Keywords Lifeworld references · Primary school discourse · Student-teacher-relationship · Grounded Theory · Privacy boundaries

1 Einleitung

Die Berücksichtigung der Lebenswelten von Schüler:innen gilt als grundlegendes pädagogisch-didaktisches Leitprinzip der Grundschule. Sowohl bildungs- und lerntheoretische wie auch kindheitspädagogische Perspektiven betonen die unumstrittene Bedeutung der Berücksichtigung lebensweltlicher Erfahrungen und Gegebenheiten von Schüler:innen, um Bildungsprozesse anschlussfähig zu gestalten. In der dem Beitrag zugrunde liegenden Dissertationsstudie wurde der Grundsatz des Lebensweltbezugs in seiner unterrichtlichen „Vollzugswirklichkeit“ (Berdelmann et al. 2019, S. 11) untersucht. Im Querschnitt der empirischen Befunde trat dabei ein Aspekt hervor, der insbesondere im Kontext der Grundschulforschung bislang nur randständig thematisiert wurde: die Bedeutung von Privatheit in lebensweltbezogenen Interaktionen im Unterricht.

Dies greift der Beitrag auf und eröffnet sowohl theoretische als auch empirische Perspektiven auf den Umgang mit Privatheit im Rahmen unterrichtlicher Bezugnahmen. Wenngleich die zugrundeliegende Dissertationsstudie mit einer methodologischen Rahmung durch die konstruktivistische Grounded Theory einem induktiven, theoriegenerierenden Erkenntnisprozess folgt, ist der Beitrag klassisch strukturiert und stellt den Theorie- und Forschungsstand zum Lebensweltbezug und seiner Bedeutung für pädagogische Beziehungen i. S. theoretischer Sensibilität (Strübing 2021) voran. Zudem wird der bestehende Diskurs zur Privatheit von Schüler:innen im Unterricht aufgearbeitet, bevor vier Gesprächssequenzen aus dem Grundschulunterricht hinsichtlich der Bedeutung, Konstitution und Aushandlung von Privatheit im Spannungsfeld lebensweltbezogener Unterrichtspraxis analysiert und diskutiert werden. Ziel der Untersuchung ist es, einen Beitrag zur empirischen Fundierung und konzeptuellen Schärfung einer bislang wenig konturierten pädagogischen Grenzkategorie zu leisten.

2 Lebenswelten von Schüler:innen als zentrales Bezugsfeld der Grundschulpädagogik

Die Orientierung am Leben der Kinder ist tief in der reformpädagogischen Tradition verwurzelt (Dewey 1915; Petersen 1934) und hat sich als disziplinprägende „Leitidee“ (Einsiedler et al. 2014, S. 24) der Grundschulpädagogik etabliert. Dabei wird mit dem Grundsatz insgesamt der Anspruch verfolgt, individuelle Erfahrungen und Perspektiven der Schüler:innen in unterrichtlichen Interaktionen und fachlichen Lehr-Lernprozessen einzubeziehen. Neben diversen begrifflichen Stellvertretern (u. a. Alltag, Lebenswirklichkeit) hat sich im Diskurs v. a. das Konstrukt der *Lebenswelt* als Bezugsfeld durchgesetzt. Unter Berücksichtigung phänomenologischer (Husserl 1954) und wissenssoziologischer (Schütz 1971) Begriffsursprünge wird damit ein Bezugsfeld adressiert, das Weltdeutungen als individuelles Konstrukt versteht, welches sich in einem ständigen, untrennbaren Wechselverhältnis subjektiver Wahrnehmungen und sozial konstituierter, intersubjektiv gültiger Strukturen manifestiert. Die damit einhergehende Individualität erfährt im schulpädagogischen Diskurs insbesondere in der Diskussion um eine zunehmende „Pluralisierung der Lebenswelten“ (Duncker 2007) Berücksichtigung, was sich auch in dem Grundsatz der expliziten Berücksichtigung der *Lebenswelten* im Plural niederschlägt.

Die hohe Bedeutung des Prinzips für Bildungs- und Lernprozesse wird vorrangig im Kontext didaktischer Begründungslinien expliziert, die jedoch weitgehend ohne Bezug zu den einschlägigen begriffsgeschichtlichen Traditionslinien (Husserl 1954; Schütz 1971) entwickelt werden. Mit Blick auf zentrale Bildungsziele des „Weltverstehens“ (Einsiedler 2014, S. 231) bzw. der „Welterschließung“ (Jung 2021, S. 127) werden die Lebenswelten im Brückenschlag zwischen Kind und Sache zum konstitutiven Bezugsfeld. Die Bedeutung für individuelle Lernprozesse lässt sich sowohl erkenntnis- und lerntheoretisch (Combe und Gebhard 2012; Möller 2019) als auch mit Blick auf affektive Faktoren des Lernens umfänglich fundieren (Krapp 1992; Deci und Ryan 2000). Entsprechend gilt der Lebensweltbezug allgemein- (Klafki 1964) wie auch fachdidaktisch (Kahlert 2022) als zentrale didaktische Maxime. Eine besondere Relevanz kommt dem Prinzip in der Sachunterrichtsdidaktik zu, deren Selbstverständnis und Gegenstände unweigerlich von einer besonderen Nähe zu den Lebenswelten der Kinder geprägt sind (Peschel und Mammes 2022). Kindheitspädagogische Perspektiven stützen den Grundsatz der Adressierung des „individuelle[n] Kind[es]“ (Heinzel 2022, S. 770) und seinen lebensweltlichen Gegebenheiten als übergreifenden Grundsatz (u. a. de Boer und Deckert-Peaceman 2009).

3 Lebensweltbezug in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung

Wenngleich die Bedeutung der Berücksichtigung der Lebenswelten von Kindern vorrangig in didaktischen Zusammenhängen argumentiert wird, lässt sich das Sprechen über lebensweltliche Erfahrungen und Gegebenheiten auch als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Beziehungen herausstellen. Obwohl Lehrenden-Lernenden-Beziehungen im Unterschied zu anderen Konstellationen dadurch gekennzeichnet sind, dass grundsätzlich „weniger persönliches und biografisches Wissen über die

jeweils andere Person vorhanden ist“ (Fischer und Richey 2021, S. 42), gilt zugleich: Eine gewisse Nähe ist – im antinomischen Spannungsverhältnis zur professionellen Distanz (Helsper 2022) – ein zentrales Merkmal qualitätsvoller pädagogischer Beziehungen. Dass innerhalb dieser Antinomie der Austausch über Lebenswelten als bedeutsames Gestaltungsmerkmal gilt, lässt sich u. a. aus erwartungs- und vertrauenstheoretischer Perspektive¹ herausstellen:

Aus *erwartungstheoretischer* Perspektive, die antizipatorische Erwartungen von Lehrkraft- und Schüler:innenseite und deren Erfüllung als bedeutsame Einflussfaktoren auf die Beziehungsqualität ausleuchtet, spielt die Offenheit gegenüber der Lehrkraft als Interaktionspartner:in eine bedeutsame Rolle (Richey 2016). Dabei wird auf die hohe Relevanz der Erwartungsdimension der „emotionalen Wärme“ (ebd., S. 170) hingewiesen, die das Verständnis für persönliche Problemlagen oder die Möglichkeit, „ganz persönliche Dinge“ (Kemna 2012, S. 81) zu besprechen, umfasst. Das Anvertrauen individueller Erfahrungen markiert in den von Kemna (2012) entwickelten Qualitätsstufen pädagogischer Beziehungen die höchste Stufe (ebd., S. 83–84). Gerade in der Grundschule lässt sich die Qualität der Lehrenden-Lernenden-Beziehung laut Glüer (2013, S. 203) „über die Häufigkeit des sozialen Austausches“ bestimmen, worunter auch das Sprechen über „Erlebtes [...] oder andere nicht unterrichtsrelevante Dinge“ (ebd., S. 483) fällt (s. auch Krane et al. 2016).

Vor diesem Hintergrund ist *Vertrauen* als zentrale Beziehungsdisposition zu fassen, die das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wechselseitig konstituiert und strukturiert: Aus Lehrkraftperspektive wird die Verantwortung für den Vertrauensaufbau primär den Lehrenden selbst zugeschrieben; insbesondere das Führen „einzelne[r], vertraute[r] private[r] Gespräche“ (Fischer und Richey 2021, S. 64) gilt dabei als zentrale vertrauensförderliche Handlung. Gleichzeitig schreiben Schüler:innen vertrauensvollen Lehrkräften die Eigenschaft zu, dass sich diese um die „privaten Anliegen der Lernenden“ (Schweer und Padberg 2002, S. 39) kümmern. Vertrauen orientiert sich dabei u. a. daran, „inwieweit der Lehrende auch als Ansprechpartner für private Schwierigkeiten betrachtet wird“ (ebd., S. 40). Zudem wird das Teilen „sehr persönlicher Informationen aus der Familie“ (Schweer et al. 2021, S. 74) als Vertrauensmerkmal interpretiert. Damit werden lebensweltbezogene Erzählungen, teils konnotiert als *privat* oder *persönlich*, im Kontext der Vertrauensstheorie sowohl hinsichtlich des Aufbaus als auch als Merkmal vertrauensvoller Beziehungen zentral.

Gerade in der Grundschule ist davon auszugehen, dass die Beziehungsgestaltung in hohem Maße von lebensweltbezogenen Dimensionen geprägt ist. So sind Beziehungen von einer besonderen Nähe zu „familiaristisch-intimisierte[n]“ (Helsper 2010, S. 26) Strukturen und einer „Dominanz persönlich-affektiver, partikularer und diffuser Beziehungsmuster“ (Helsper 2022, S. 59) gekennzeichnet. Hinsichtlich der Professionalität von Grundschullehrkräften wird die „ganzheitliche fürsorgliche

¹ Auch aner kennungs- und bindungstheoretische Perspektiven ließen sich als Zugänge zu pädagogischen Beziehungen heranziehen. Im Beitrag wird sich aufgrund des Fokus auf die Ausgestaltung lebensweltbezogener Gespräche und der Anschlussfähigkeit an das empirische Material für die genannten Perspektiven entschieden.

Beziehung zur ganzen Person“ (Helsper et al. 2007, S. 498) als professionelle Beziehungsdisposition charakterisiert, die sich im Laufe der Schullaufbahn zu „mehr Distanz und [...] stärkerer Versachlichung“ (ebd., S. 498) verändert. Für die Grundschule als erste Schule bedeutet dies, dass Kinder erst noch in die vorherrschenden Beziehungsstrukturen hineinsozialisiert werden. Dazu zählt auch das Verständnis des Beziehungscharakteristikums asymmetrischer Rollen- und Machtstrukturen, die Lehrenden-Lernenden-Beziehungen auch bei ausgeprägter Nähe und Affektivität bestimmen (ebd.; Bressler 2023).

In der Zusammenschau theoretischer Perspektiven und empirischer Befunde werden lebensweltliche Erfahrungen, Gegebenheiten und Anliegen demnach nicht nur als zentrale didaktische Referenzkategorie, sondern auch als essenzielle Bezugsdimension für die Beziehungsgestaltung charakterisiert, woraus sich wiederum unterschiedliche unterrichtliche Implikationen ergeben. Heuristisch lässt sich dahingehend zwischen zwei Modi unterrichtlicher Bezugnahmen auf Lebenswelten unterscheiden: Zum einen didaktisch intendierte Arrangements, denen der Bezug inhärent ist, zum anderen situative Unterrichtsmomente, in denen sich lebensweltbezogene Thematisierungen eher beiläufig und unintentional ergeben.

Entgegen der umfänglich fundierten Bedeutsamkeit wirft ein empirischer Befund Fragen auf, die sich auch in der zugrundeliegenden Studie offenbaren und in diesem Beitrag bearbeitet werden: Krumm und Eckstein (2003) arbeiten aus Schüler:innenbefragungen heraus, was diese als nicht-anerkanntes, vielmehr missachtendes Lehrer:innenverhalten verstehen. Dazu zählt u. a. der „Eingriff in das Privatleben“ (ebd.), der als unerwünscht und „Verletzung von Rechten“ (ebd.) empfunden wird. Dieser Befund steht in einem Spannungsverhältnis zur theoretisch-normativ wie auch empirisch umfassend belegten Bedeutsamkeit des Sprechens über Lebenswelten und „ganz persönliche Dinge“ (Kemna 2012) als Ausdruck pädagogischer Beziehungsqualität. Daraus ergibt sich die zentrale Frage nach der Bedeutung von Privatheit in lebensweltbezogenen Interaktionen, die im Weiteren vertiefend untersucht wird.

4 Privatheit im Lebensweltbezug

Um das Spannungsverhältnis systematisch zu erfassen, bedarf es zunächst einer gegenstandstheoretischen Bestimmung dessen, wie sich Privatheit innerhalb der Lebenswelt konstituiert. Ein möglicher Zugang eröffnet sich über wissenssoziologische Perspektiven auf das Lebensweltkonzept. Während Dalhaus (2011) die Lebenswelt – auch in Abgrenzung zur Schule – als gänzlich „private[n], informelle[n] Beziehungskontext“ (ebd.) charakterisiert, der qua definitionem von Intimität und Subjektivität geprägt ist, lassen die semantischen Ursprünge des Lebensweltkonzepts eine Perspektive auf das Private *innerhalb* der Lebenswelten zu. Dabei gehen Schütz und Luckmann (2003) von der Konstitution der Lebenswelt in ihren sozialen Bezügen aus, was sich u. a. dadurch auszeichnet, dass diese „nicht eine private, sondern eine intersubjektive und somit soziale Wirklichkeit ist“ (ebd., S. 331). Ihrem Lebensweltkonzept legen sie das Verständnis zugrunde, dass

„meine Lebenswelt von Anfang an nicht meine Privatwelt [ist], sondern intersubjektiv; die Grundstruktur ihrer Wirklichkeit ist uns gemeinsam. Es ist mir selbstverständlich, dass ich bis zu einem bestimmten Maß von den Erlebnissen meiner Mitmenschen Kenntnis erlangen kann, [...] wie ich auch annehme, dass das gleiche umgekehrt für sie mit Bezug auf mich gilt“ (ebd., S. 30).

Das *Nicht-Zugängliche*, das über das „bestimmte Maß“ (ebd.) hinausgeht, ist in ihrem Konzeptverständnis das *Private* einer Person und macht den höchst individualisierten, nicht-öffentlichen Raum innerhalb der Lebenswelt aus (s. auch Krüger 2022). Damit sind sämtliche lebensweltliche Erfahrungen in intersubjektive Strukturzusammenhänge eingebunden, umfassen aber grundsätzlich auch „wesentlich private Erlebnisse [...] oder jedenfalls wesentlich private Aspekte meiner Erfahrungen“ (Schütz und Luckmann 2003, S. 96–97), wobei auch der Wissensvorrat immer eine „private“ Komponente“ (ebd., S. 165) hat. Krüger (2022) resümiert, dass sich die Lebenswelt „zwischen individueller Privatheit und abstrakter Öffentlichkeit“ (ebd., S. 19) entfalte. Wo jedoch die Grenzen dieses „Zwischen“ verlaufen und was konkret Privatheit bedeutet, wurde insgesamt, aber besonders als pädagogische Bezugskategorie, bisher wenig behandelt, erscheint jedoch vor dem Hintergrund der umfassenden Bedeutung des Lebensweltbezugs hoch bedeutsam.

4.1 Privatheit als Grenzgebiet in (pädagogischen) Interaktionen

Ohne eine weiterführende Differenzierung erscheint dem pädagogisch-didaktischen Leitprinzip des Lebensweltbezugs der Bezug auf Privates inhärent. So wird der (scheinbar unbegrenzten) Thematisierung lebensweltlicher Inhalte ein pädagogisch-didaktisches Potenzial hinsichtlich anschlussfähiger und subjektiv bedeutsamer Lernprozesse zugeschrieben (s. Abschn. 2), im beziehungstheoretischen Diskurs gilt das Sprechen über „ganz persönliche Dinge“ (Kemna 2012) als Qualitätsmerkmal (s. Abschn. 3). Dass damit auch ein Zugriff auf private Inhalte einhergehen kann, bleibt an vielen Stellen unberücksichtigt. Kalsics und Wilhelm (2017) machen auf diese Problemstelle aufmerksam und nehmen sich der fehlenden Abgrenzung in der Bestimmung eines Bezugsfelds von Schule an, indem sie eine semantische Differenzierung bieten:

„Während unter dem Begriff Lebensweltbezug der Einbezug des Erfahrungshorizonts der Lernenden gemeint ist und angestrebt werden will, schliesst [sic!] der Begriff Alltagsbezug auch den ganz persönlichen Alltag der Lernenden mit ein“ (ebd., zit. nach Leonhard 2023).

Aufbauend auf diese Unterscheidung differenziert Leonhard (2023) hinsichtlich der pädagogischen Legitimität der Bezugnahmen. Dabei wird der Lebensweltbezug als „unstrittiges und uneingeschränkt positives Konzept“ (ebd.) vom problematischen Alltagsbezug abgegrenzt, da dieser „in unzulässiger Weise auf das Familienleben der Lernenden Bezug [nimmt]“ (ebd.).

Fritzsche et al. (2022) weisen in diesem Zusammenhang auf die wechselseitige Konstitution von Privatheit und Öffentlichkeit in pädagogischen Interaktionen hin. Damit erscheint Privatheit nicht allein als geschützter, persönlicher Bereich,

sondern als relationale und kontextabhängige Dynamik, die in der Herstellung und Wahrnehmung von Öffentlichkeit ihre Konturen erhält.

Entscheidende Impulse zur Diskussion um die Bedeutung von Privatheit im schulpädagogischen Kontext liefert zudem Eckermann (2022). Ausgehend von Fallbeispielen, in denen „persönliche Erfahrungen und Erlebnisse“ (ebd., S. 165) thematisiert werden, fragt der Autor „ob und inwieweit das Private pädagogisch ist“ (ebd.). Unter Rekurs auf professionstheoretische Perspektiven skizziert er teils widersprüchliche Anforderungen rund um die Legitimität der ‚Privatisierung‘ von Unterricht, die sich in einer distanzierten „Rollenförmigkeit“ (ebd., S. 166), in der nur „Teile [der] Person“ (ebd.) eingebracht werden, und der ganzheitlichen „Zuwendung zur Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) als reformpädagogisches Ideal konkretisieren.

Die im schulpädagogischen Kontext geführte Diskussion über den Umgang mit Privatheit im Unterricht lässt sich unter Hinzunahme disziplinübergreifender Perspektiven erweitern. Insbesondere fehlt es bisher an einer theoretisch fundierten Beschreibung der sozialen, interaktiven Aushandlungsprozesse, die im Kontext lebensweltbezogener Unterrichtsgespräche zwischen Lehrkraft und Schüler:innen relevant werden. Hier zeigt sich die kommunikationstheoretische Perspektive auf den Umgang mit privaten Informationen in Interaktionen anschlussfähig. In der *Communication Privacy Management Theory (CTM)* von Petronio (2002) wird im disziplinären Schnittfeld von Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Rechtswissenschaft ein konzeptueller Zugang zur sozialen Aushandlung des Zugangs zu privaten Informationen geboten. Zentrale Annahme ist dabei das Verständnis von Privatheit nicht als statischer Zustand, sondern als kommunikativ hergestellte Grenze (*boundary*). Das Offenlegen privater Informationen wird im fortwährenden Spannungsverhältnis zum Zurückhalten ebensolcher als „dialectic tension“ (Petronio und Durham 2015, S. 336) beschrieben. Petronio (2013) benennt dabei drei Hauptkomponenten der Verwaltung privater Informationen: *privacy ownership*, *privacy control* und *privacy turbulence*. In gebotener Kürze meint *privacy ownership* den Besitz privater Informationen, der mit der Entscheidung des/der Besitzer:in einhergeht, wann, wie und wem Zugang zu diesen privaten Informationen zugestanden wird. Über das Teilen werden Dritte zu sog. „authorized co-owners“ (Petronio 2013, S. 9). Mit *privacy control* liefert die Theorie eine Beschreibung des Prozesses, bei dem der Zugang zu privaten Informationen koordiniert und damit entweder gewährt oder verweigert wird. Dabei werden *privacy boundaries*, also Grenzen zum Privaten, individuell und kollektiv errichtet und in Interaktionen reguliert. Die Grenzen sind dabei dynamisch und können verschoben wie auch neu verhandelt werden (*boundary coordination*). *Privacy turbulences* treten auf, wenn Grenzen nicht gewahrt werden und Dritte ungewollt Zugang zu privaten Informationen erhalten (ebd.).

Wenngleich Petronio (2002) darauf hinweist, dass Kinder aufgrund der „cognitive complexity of a privacy management process“ (ebd., S. 7) noch nicht vollständig in der Lage sind, ihre Privatheit zu verwalten, stellt sie heraus, dass auch Kinder fortlaufend mit Parametern der Offenlegung privater Informationen konfrontiert werden. Die Relevanz ihrer Theorie für die Schulpädagogik zeigt sich nicht nur in den zentralen Annahmen, sondern wird im Vorwort der Publikation explizit benannt: „Petronio’s conceptual framework [...] is directly on target to guide us as citizens,

teachers, practioners, and scholars through the maze of interpersonal communication in the twenty-first century“ (ebd., S. XV).

Innerhalb der Theorie wird auf Konstellationen verwiesen, in denen Machtsymmetrien, soziale Rollen sowie institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflussen, in welchem Maße Grenzen der Privatheit gezogen und gewahrt werden (ebd.). Für schulische Gesprächssituationen ist dies hoch relevant, da hier von einer spezifischen ‚Interaktionsordnung‘ auszugehen ist, die kontinuierlich reproduziert wird (Breidenstein und Heinzel 2024). Unterrichtsgespräche sind dabei durch institutionell vorstrukturierte Rollenzuweisungen, curriculare Vorgaben und normative Erwartungen gerahmt. Insbesondere in klassenöffentlichen Gesprächen wirkt die „doppelte Adressatenschaft“ (Breidenstein und Kelle 2002, S. 325) von Peers und Lehrkraft als zentrales Strukturmoment schulischer Interaktion. Zugleich bewegt sich das Handeln von Schüler:innen und Lehrkräften in der durch Öffentlichkeit bedingten „Dialektik von Besonderem und Allgemeinem“ (Wenzl 2014, S. 91), die ein Ins-Verhältnis-Setzen individueller, partikularer Anliegen zum gemeinsamen Gegenstand fordert. Vor diesem Hintergrund gilt es, Gespräche im Unterricht, denen ein Lebensweltbezug und damit eine potenzielle Thematisierung privater Inhalte eingelagert ist, weiter auszuleuchten.

4.2 Forschungsstand zu Privatheit in Schule und Unterricht

Obwohl das Recht auf Schutz der Privatheit von Schüler:innen in forschungsethischen und kinderrechtlichen Diskursen zentral ist (Freeman 2000; Joos und Alberth 2022), wird diese Dimension im unterrichtlichen Kontext bislang eher randständig untersucht. Neben einigen Abhandlungen zum Umgang mit sensiblen Daten, setzen sich einzelne Studien auch konkret mit der Thematisierung von Privatheit im Unterricht auseinander.

Dazu zählt u. a. eine irische Studie, die Verletzungen der Privatsphäre durch „subtle intrusive activities“ (Hanafin et al. 2010) im Grundschulunterricht problematisiert. Die Autor:innen weisen u. a. explizit auf die Notwendigkeit der sensiblen Umsetzung des Lebensweltbezugs hin und benennen Kreisgespräche (*circle time*) und fachlich eingebettete Erzählaufforderungen als potenziell übergreifende Formate (s. auch Fritzsche et al. 2022). Noddings (2003) warnt ebenfalls vor unterrichtlichen Offenlegungsdynamiken und plädiert für ein Zugeständnis des Schweigens.

Im deutschsprachigen Raum analysieren Bennewitz und Hecht (2018) Kreisgespräche in der Sekundarstufe als Orte, an denen Schüler:innen sich „privat [...] zeigen“ (ebd., S. 179). Dabei geraten Praktiken der Selbstinszenierung ins Blickfeld, die mit Aufforderungen zur „Legitimation persönlicher Eigenarten“ (ebd., S. 187) sowie kritischen Peer-Reaktionen einhergehen. Unter dem Konzept des *doing privacy* rekonstruieren die Autor:innen zugleich Schutzstrategien der „Herstellung disziplinierter Privatheit“ (ebd., S. 189), wie die Regel des „Nicht-Nachfragens“ (ebd.). Der Grad der Offenheit wird dabei situativ ausgehandelt, teils auch performativ inszeniert.

Als weiteren potenziell Privatheit adressierenden Kontext identifizieren Fuhrmann (2022) und Akbaba et al. (2018) die unterrichtliche (Haus-)Aufgabenbesprechung. Dabei werden sowohl über lebensweltbezogene Aufgabenformate als auch durch

Nachfragen zu außerschulischen Bearbeitungsumständen „private Details der Öffentlichkeit im Klassenzimmer zugänglich gemacht und den Kommentierungen von Lehrerin sowie Mitschülerinnen und Mitschülern ausgesetzt“ (ebd., S. 251f.), was mitunter zu Bloßstellungen führt (ebd., S. 257).

Für den Grundschulbereich weist Heinzel (2016) in ihren Studien zum Morgenkreis auf die Gefahr hin, dass Kinder sich insbesondere beim Erzählen reihum „genötigt fühlen, Grenzen zur Privatheit überschreiten zu müssen, obgleich sie das nicht wollen“ (ebd., S. 110). Auch im Klassenrat zeigt sich ein entsprechendes Offenlegungspotenzial, indem „etwas im eigentlichen Sinne ‚Privates‘ [...] öffentlich diskutiert [wird]“ (de Boer 2006, S. 184).

Die Studien verweisen insgesamt auf die Dringlichkeit weiterer Forschung zu unterrichtlichen Praktiken, die das Risiko einer Verletzung kindlicher Privatheit bergen (Eckermann 2022; Hanafin et al. 2010; Noddings 2003). Der Bedarf gilt in besonderer Weise für den Grundschulbereich: Trotz Hinweisen darauf, dass gerade jüngere Kinder die Lehrkraft mit „mitunter recht private[n] Dingen“ (Wegener-Spöhring 2011, S. 192) oder auch als „alternative Fürsorgeperson“ (Langer und Eisfeld 2019, S. 141) adressieren, konzentrieren sich bestehende Studien überwiegend auf die Sekundarstufe. Die folgenden Analysen setzen hier an und leisten einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Forschungslücke.

5 Erkenntnisinteresse und forschungsmethodischer Rahmen

Die Berücksichtigung der Lebenswelten lässt sich sowohl mit Blick auf Bildungs- und Lernprozesse als auch hinsichtlich der Beziehungsgestaltung (s. Abschn. 2 und 3) als bedeutsame pädagogisch-didaktische Prämisse verstehen. Dabei scheint das Private der Lebenswelt sowohl wissenschaftssemantisch wie auch in pädagogisch-didaktischen Deduktionen eingelagert zu sein. Im Spannungsfeld zwischen normativen Forderungen und empirischen Hinweisen auf potenzielle Be- und Entgrenzungen zur Privatheit im Unterrichtsgeschehen zielt der Beitrag darauf, einerseits die Bedeutung lebensweltbezogener Gespräche über didaktische Bezugnahmen hinaus empirisch weiter auszuleuchten und andererseits den unterrichtlichen Umgang mit Privatheit als dem Lebensweltbezug eingeschriebene Dimension analytisch zu erschließen. Dazu nimmt der Beitrag mit einer praxeologischen Perspektive die „Vollzugswirklichkeit“ (Berdemann et al. 2019, S. 11) unterrichtlicher Gespräche in den Blick, wobei Fachlichkeit und Beziehungsgestaltung nicht als Gegensätze, sondern als verwobene Dimensionen verstanden werden (Eckermann 2022).

Die empirische Grundlage bieten Daten aus einer abgeschlossenen Dissertationsstudie, die sich als Beobachtungsstudie in der Grundschule der Thematisierung von Lebenswelten im Unterricht widmet (Ernst, i. V.). Dabei wird in einem praxeologischen Verständnis von lebensweltbezogenen Unterrichtssituationen als verschränkte soziale und interaktive Praktiken ausgegangen, in denen Kinder zugleich als Schüler:innen und als Subjekte ihrer Lebenswelten agieren (Breidenstein 2008).

In der Anlage der Studie diente die Grounded Theory Methodologie (GTM) in konstruktivistischer Auslegung (Charmaz 2014) als wissenschaftstheoretischer und heuristischer Rahmen. Um der feldbezogenen Vertrautheit und Subjekt-Positionalität

der Forscherin methodologisch Rechnung zu tragen, wurde die *Reflexive Grounded Theory* herangezogen (Breuer et al. 2019), deren erkenntnistheoretische Fundierung eine systematische Reflexion der forschungspraktischen Beziehung zwischen Forscherin, Feld und Erkenntnisprozess erlaubt. Der Forschungsprozess ist entsprechend der Grundsätze der Grounded Theory in sämtlichen Schritten von Offenheit, Rekursion und theoriegenerierenden Zielsetzungen geprägt. Die Forschung unterliegt einem „iterativ-zyklische[n] Prozessmodell“ (Strübing 2021, S. 31), in dem Datengewinnung, -analyse und Theoriegenerierung in einem fortlaufenden Wechselspiel ineinandergreifen. Ergänzt wurde die Grounded Theory durch eine ethnographische Forschungsstrategie (Strübing 2022) mit teilnehmender Beobachtung als zentrale Methode (Breidenstein et al. 2020). Dabei wurden all jene Unterrichtssituationen beobachtet, in denen die Lebenswelten von Kindern zum Gesprächsgegenstand wurden. Ergänzt wurden die Protokolle um transkribierte Audiomitschnitte besonders interaktionsreicher Unterrichtspassagen.

Das Sampling erfolgte in iterativ-zyklischer Logik und entlang theoretischer Samplingkriterien (Strübing 2021), die neben der Jahrgangsstufe unterschiedliche bildungsrelevante soziale Belastungen im Schuleinzugsgebiet berücksichtigen. Das Sample umfasst fünf Lerngruppen des ersten und dritten Schuljahrs von vier unterschiedlichen Grundschulen, die sich hinsichtlich der Samplingkriterien kontrastiv zueinander verhalten. In der je ein- bis zweiwöchigen Begleitung der Lerngruppen entstanden insgesamt 40 Protokolle. Diese wurden prozessbegleitend mittels eines mehrstufigen Kodierverfahrens ausgewertet (offenes, axiales und selektives Kodieren), sodass zentrale Phänomene lebensweltbezogener Gespräche herausgearbeitet und in einem interpretativen Gesamtmodell theoretisch verdichtet wurden (Breuer et al. 2019).

In den empirischen Analysen der Studie konnten drei zentrale Kontexte rekonstruiert werden, in denen die Lebenswelten von Kindern im Grundschulunterricht zum Gesprächsgegenstand werden: fachliche Lehr-Lernkontexte, ritualisierte Kontexte des sozialen Miteinanders und Eins-zu-eins Gesprächskontexte als Teil der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung. Der Beitrag rückt mit der Thematisierung privater Inhalte ein Phänomen in den Fokus, das sich querliegend zu den Kontexten im Spannungsfeld der normativen Forderungen nach Lebensweltbezug und den empirischen Befunden der Studie entfaltet. Dabei wurden jene Sequenzen ausgewählt, in denen Aushandlungen von Privatheit in besonderer Dichte und Variationsbreite empirisch sichtbar wurden. Im Sinne der theoretischen Exemplarität folgt die Auswahl einer Relevanzlogik, sodass Sequenzen berücksichtigt wurden, die einerseits unterschiedliche Modi lebensweltbezogener Gesprächsanlässe zeigen und andererseits für die Theorieentwicklung als kontrastive oder theoretisch gesättigte Fälle gelten können. Die ausgewählten Sequenzen stehen damit exemplarisch für die im Gesamtdatenkorpus rekonstruierten Aushandlungsformen von Privatheit.

6 Aushandlungen von Privatheit in lebensweltbezogenen Interaktionen: Empirische Analysen

Die nachfolgenden empirischen Analysen erfolgen – charakteristisch für die Grounded Theory – entlang kontrastierender Sequenzen, die unterschiedliche Ausprägungen lebensweltbezogener Gespräche und Aushandlungen von Privatheit sichtbar machen. Sämtliche Interaktionen stammen aus Unterrichtssituationen in Lerngruppen des ersten Schuljahrs, was zugleich das im Gesamtsample verstärkt auftretende Aufkommen lebensweltbezogener Gesprächsanlässe in der Schuleingangsphase widerspiegelt.

6.1 Motto „Zeig mal her“ – Gespräche über Privates als Beziehungsgeschehen

Im Zentrum der ersten Analyse steht eine Sequenz aus einer Arbeitsphase. Während die Arbeitsphase grundsätzlich als strukturstarke Phase, in der wenig Raum für außerunterrichtliche Belange besteht, identifiziert wurde, kommt es hier zu einem ausführlichen, lebensweltbezogenen Gespräch. Die Sequenz beginnt, als die Lehrerin Frau Büngeler gerade neben einer Schülerin hockt:

Dann schaut Frau Büngeler Maja an und fragt sie, was sie wissen wolle.

Maja sagt, dass sie Frau Büngeler was zeigen wolle. Sie erzählt, dass sie am Vortag einen Wackelzahn verloren habe. Frau Büngeler richtet sich auf und lacht Maja an. Sie sagt zu Maja, begeistert wirkend: „Echt? Das gibt’s ja gar nicht! Zeig mal her!“ Maja grinst und zieht dann die Lippe herunter, so dass Frau Büngeler die Zahnlücke sehen kann. Lia steht auf und stellt sich neben Frau Büngeler und scheint auch in Majas Mund zu schauen. Frau Büngeler sagt zu Maja, dass sie die Lücke sehe und dass das ja toll sei. Maja lässt die Lippe los und erzählt, dass der Zahn beim Abendessen rausgefallen sei und es ihr vorher weh getan habe.

Frau Büngeler nickt und fragt Maja dann, was sie denn nun mit dem Zahn mache. Maja schaut abwechselnd auf den Boden und zu Frau Büngeler und sagt dann, dass sie den Zahn unter ihr Kissen gelegt habe, aber dieser am Morgen noch immer dort läge. Maja erzählt weiter, dass sie den Zahn heute Abend aber nochmal unter das Kissen lege, weil die Zahnfee in der vorherigen Nacht keine Zeit gehabt hätte. Frau Büngeler schaut Maja an und sagt zu ihr, dass die Zahnfee ganz bestimmt bald komme und ihr ein Geschenk dalasse. Maja nickt und fragt Frau Büngeler dann, ob sie wisse, was sie sich von der Zahnfee gewünscht habe. Frau Büngeler schüttelt den Kopf. Maja sagt: „ein Fernrohr!“ Frau Büngeler hält ihre Hand dann auf Majas Rücken und sagt ihr, dass das eine gute Idee sei, sie nun aber mal weiter an ihren Matheaufgaben rechnen solle.

(A_gelb, Pos. 80-102)

Die situative Rahmung der Arbeitsphase im Mathematikunterricht und die gesprächseröffnende Frage der Lehrkraft, *was sie [Maja] wissen wolle*, zeugt von der Annahme der Lehrkraft, dass Maja mit einem unterrichtsinhaltlichen Anliegen zu ihr gekommen sei. Maja widerlegt dies unmittelbar und nennt das tatsächliche Anliegen: einen am Vortag ausgefallenen Wackelzahn. Obwohl sich die responsive Zuwendung der Lehrkraft zunächst auf ein angenommen fachbezogenes Anliegen richtet, eröffnet sie durch ihre körperliche (*richtet sich auf und lacht Maja an*) wie auch verbale („*Das gibt's ja nicht! Zeig mal her!*“) Reaktion einen Raum für die lebensweltliche Erzählung der Schülerin. Damit signalisiert sie nicht nur Interesse, sondern durch ihre enthusiastische Zuwendung auch eine Anerkennung des Mitteilungsanliegens. Das Anschauen der Zahnlucke, die eigeninitiierten Konkretisierungen der Schülerin sowie die Nachfrage der Lehrerin verstärken den Eindruck eines aufmerksamen Austauschs über das lebensweltbezogene Anliegen. Die sich anschließende narrative Rahmung durch Majas Verweis auf die Zahnfee verleiht der weiteren Unterhaltung einen kindlich-fantastischen Charakter, auf den sich die Lehrerin einlässt und Maja affirmativ bestärkt, bevor sie das Gespräch behutsam auf die Mathematikaufgabe zurücklenkt.

Die analytische Relevanz der Sequenz erschließt sich in zweifacher Hinsicht: *Ers- tens* wird in dem Initiieren eines lebensweltbezogenen Gesprächs durch die Schülerin inmitten einer strukturstarken Phase des Unterrichts die hohe Bedeutung der Lehrerin als Adressatin für lebensweltliche Anliegen deutlich. Unter Hinzunahme erwartungstheoretischer Perspektiven auf die Lehrenden-Lernenden-Beziehung (s. Abschn. 2) zeugt der Wunsch, „ganz persönlichen Dinge“ (Kemna 2012, S. 81) mit der Lehrerin teilen zu wollen, von einer hohen Beziehungsqualität (Fischer und Richey 2021). Dass die Schülerin dabei auch private Inhalte und Einblicke in familiäre Rituale gibt, verstärkt diese Lesart und macht zugleich die Privatheit als der Lebenswelt eingelagerte Dimension deutlich (Schütz und Luckmann 2003).

Zweitens zeigt sich die hohe Beziehungsqualität auch im lehrkraftseitigen Gesprächshandeln. Dass die Lehrerin auf die unterrichtsferne Erzählung der Schülerin nicht nur reagiert, sondern Interesse, Freude und anschlussfähige Kommunikation signalisiert, verweist auf eine Beziehung, in der Offenheit gegenüber lebensweltlichen Inhalten nicht nur geduldet, sondern aktiv gefördert wird. Vertrauens-theoretisch ist das situative Interaktionsgeschehen als Ausdruck eines als vertrauensvoll erlebten Beziehungsverhältnisses einzuschätzen (Schweer et al. 2021).

Die Sequenz steht exemplarisch für eine Reihe an ad-hoc-Erzählungen im Material, bei denen Schüler:innen ohne erkennbaren äußeren Impuls lebensweltliche Aspekte thematisieren. Gerade im Grundschulkontext, der durch affektiv geprägte Beziehungsmuster gekennzeichnet ist, unterstreichen diese Sequenzen die Bedeutung lebensweltbezogener Gespräche als Moment der Beziehungsgestaltung. Sie bestätigen das besondere Bedürfnis jüngerer Kinder, über lebensweltliche Erfahrungen zu sprechen (Wegener-Spöhring, 2011) und darüber Nähe aktiv herzustellen. Zugleich zeigt sich gerade darin eine besondere professionstheoretische Aushandlungsaufgabe, die sich aus der persönlichen Ansprechbarkeit und institutionellen Rollengebundenheit der Lehrkraft ergibt (Helsper 2022).

6.2 Motto „Ein bisschen geheim“ – Grenzziehungen von Schüler:innen

Neben selbstinitiierten Mitteilungen zeigt die Studie auch, wie Kinder damit umgehen, wenn private Inhalte in unterrichtlichen Situationen adressiert werden. In der nachfolgenden Sequenz wendet sich die Schülerin Ria an ihre Lehrerin mit dem Wunsch, ihr zu zeigen, „was sie am Wochenende mit ihrer Mutter gebastelt [hat]“ (C, Z. 41). Frau Bunte schlägt daraufhin vor, das Gebastelte (Briefe/Umschläge) im Morgenkreis zu zeigen. Im anschließenden Kreisgespräch erzählt Ria vom Wochenende, jedoch nicht vom Basteln – es kommt zu folgender Interaktion:

FRAU BUNTE: Ok, Ria. (.) Möchtest du denn zu deinen Briefen noch was sagen, die du gebastelt hast? Du hattest die ja extra mit in den Kreis genommen.

RIA: ((schüttelt heftig den Kopf)).

FRAU BUNTE: Und (.) ist das geheim, was in den Briefen drin ist?

RIA: Einfach- Das darf man nur zuhause aufmachen.

FRAU BUNTE: Ah, ok. Zuhause. ^LAlso ist das ja schon ein bisschen geheim.

RIA: Das es^l da drinne (.) das Geheimnis.

FRAU BUNTE: Ouh oh ok. (.) Alles klar. (.) Ich frag nicht weiter. (.) Ria gibst du weiter an einen Jungen?

(C_Schwarz, Pos. 174-184)

Auf Frau Bunters gezielte Frage nach den Briefen zeigt Ria deutlich, dass sie nicht davon erzählen möchte: Sie *schüttelt heftig den Kopf*. Die nachfolgende Frage, ob „das geheim [sei], was in den Briefen drin ist?“, zeigt Interesse an der Begründung und bietet mit der Kontextualisierung als potenzielles Geheimnis gleichzeitig ein Deutungsangebot, das die Schülerin im weiteren Verlauf auch aufnimmt. Zudem markiert die Schülerin mit der Erklärung, die Briefe dürften „nur zuhause“ aufgemacht werden, eine symbolische Grenzziehung zwischen außerschulisch-privatem und schulisch-öffentlichem Raum und behütet den geheimnisvollen Inhalt der Briefe trotz Nachfragen erfolgreich. Die Lehrerin respektiert dies und rückt mit den Worten „Ich frage nicht weiter“ schließlich von der Thematik ab.

In der Sequenz wird ein Aushandlungsprozess zwischen klassenöffentlichem Erzählen im Morgenkreis und schüler:innenseitig markierter Privatheit deutlich. Von der körperlich markierten Grenzziehung (*heftiges Kopfschütteln*) bis hin zum expliziten, diskursiven Labeln als „Geheimnis“ wird deutlich, dass es lebensweltliche Erlebnisse gibt, die nicht – oder jedenfalls nicht klassenöffentlich – geteilt werden wollen. In den Praktiken expliziert sich zudem, dass Privatheit nicht per se gegeben ist, sondern markiert und im Dialog behauptet werden muss. Ria nutzt hierzu als Schülerin des ersten Schuljahrs kompetent „Begrenzungspraktiken“ (Bennewitz und Hecht 2018, S. 187), die Bennewitz und Hecht für den Sekundarbereich herausstellen, und schützt so ihre „Privat- und Intimsphäre“ (ebd.). In kommunikationstheoretischer Explikation errichtet die Schülerin so ihre *privacy boundaries* und markiert, was sie wem, wann und in welchem Rahmen mitteilt (Petronio 2002).

Dabei sind die Grenzen dynamisch und werden i.S. der *boundary coordinati-on* (ebd.) je nach unterrichtlichen Interaktions- und Strukturzusammenhängen von der Schülerin angepasst. Dies wird im chronologischen Verlauf deutlich: Während Ria im dyadischen Kontakt zur Lehrerin den Wunsch äußert, die gebastelten Briefe zu zeigen, möchte sie im Morgenkreis nicht davon erzählen und markiert diese als geheim. Damit wird die Lehrerin als Adressatin privater Inhalte gegenüber der klassenöffentlichen Thematisierung präferiert. Gleichzeitig dokumentiert sich in der Sequenz eine Spannung, die auf die doppelte Struktur lebensweltlicher Bezugnahmen verweist (s. Abschn. 3) – einerseits als pädagogisch-didaktisch intendierte Herstellung (Morgenkreis), andererseits als situativ-beiläufiges Aufscheinen von lebensweltlichen und privaten Inhalten.

In der Kontrastierung mit der ersten Sequenz und den normativen Forderungen nach Lebensweltbezug und dem Sprechen über „persönliche Dinge“ (Kemna 2012) (s. Abschn. 2 und 3) zeigt sich hier eine grundlegende Ambivalenz: Während der Austausch über Lebenswelten didaktisch wie auch beziehungstheoretisch weitgehend positiv bewertet wird, verdeutlicht Rias Verhalten prototypisch, dass nicht alle Inhalte (klassenöffentlich) besprochen werden möchten. Lehrkräfte sind dabei einem Spannungsfeld zwischen Interesse und Grenzachtung ausgesetzt, das sich in klassenöffentlichen Passagen noch verschärft, weil sich die Praktiken hier zugleich mit Dimensionen der Öffentlichkeit verschränken (Fritzsche et al. 2022).

6.3 Motto „Ich hab’ da noch ’ne Frage“ – Grenzwahrungen und -verschiebungen

Die nächste Sequenz verhält sich in den Rahmenbedingungen zunächst minimal-kontrastiv zu der obigen Sequenz, spielt sich auch diese in der Erzählphase im Morgenkreis ab. Die Kinder melden sich bei Erzählwunsch und werden von ihren Mitschüler:innen aufgerufen, so auch der Schüler Lias:

LIAS: Ich war gestern hab ich (.) in der- (.) Gestern war bei mir

Besu:::ch:.

FRAU SCHWARZE ((*legt den Kopf schief*)): Erzähl mal n bisschen. Wer war denn da, was habt ihr gemacht?

LIAS: Wir haben ein bisschen gespie:lt. (.) Und wir durften sogar ein bisschen alleine rau:sge:hen. (.) Wir durften so an der Schu:le, und das war:’s.

FRAU SCHWARZE: Ä:hm ich hab noch ne Frage. Wer war denn da zu Besuch bei euch?

LIAS: Ein Mä:dchen.

FRAU SCHWARZE ((*lächelt*)): Mh-hm:. Waren das Bekannte von euch?

LIAS: Ja.

FRAU SCHWARZE: Okay.

MAJA: Ich und Lias haben uns getroffen. Ich war mit meiner sch- mit mei:ner meiner Cousine ähm, sie ist schon, sie ist schon zwanzig und

fährt Au:to, und dann noch meine andere Cousine war auch (.) und da (.) haben (.) da si- haben wir dann Lias getroffen.

FRAU SCHWARZE ((lächelt)): Witzi:g.

(A_gelb, Pos. 127-144)

Nachdem Lias zögerlich und recht global in seine Wochenenderzählung einführt, reagiert die Lehrkraft mit einer Erzählaufforderung zunächst unterstützend und erzählgenerierend, zeigt sich aber zugleich mit dem kurzen Beitrag nicht zufrieden. Der Schüler teilt daraufhin recht allgemeine Informationen („*ein bisschen gespielt*“), wobei die Beteiligten unklar bleiben. Auf konkrete Nachfragen nach dem „*Wer?*“ bleibt der Schüler in seinen Ausführungen vage („*ein Mädchen*“) und knapp. Als Frau Schwarze sich gerade damit abzufinden scheint, liefert eine Mitschülerin die von Lias verborgen gehaltenen Informationen: Sie hat sich mit Lias getroffen.

Auch in dieser Sequenz werden Grenzziehungspraktiken zur Privatheit auf Schüler:innenseite deutlich. Lias wahrt seine Privatheit, lässt Einblicke nur punktuell zu und nutzt Vagheit als kommunikativen Schutzmechanismus in der Grenzkoordination (*boundary coordination*; Petronio 2002). In seiner Zurückhaltung wird eine „Begrenzungspraktik“ (Bennewitz und Hecht 2018, S. 187) deutlich, die durch wiederholte Nachfragen der Lehrkraft unter Druck gerät. Diese können als potenzielle „Entgrenzungsaufforderung“ (Akbaba et al. 2018, S. 257) eingeordnet werden, die insbesondere im Kontext des klassenöffentlichen Gesprächs dazu führen kann, dass ungeachtet der Grenzen der Schüler:innen private Informationen klassenöffentlich verhandelt werden (Fritzsche et al. 2022). So kommt es durch die letztendliche Preisgabe der Informationen durch eine Mitschülerin zu einer kommunikationstheoretisch als *boundary turbulence* konnotierten Grenzüberschreitung. Der Morgenkreis erscheint hier als strukturbedingt exponiertes Setting, in dem – ähnlich wie von Heinzel (2016) und anderen herausgearbeitet (Hanafin et al. 2010; Bennewitz und Hecht 2018) – ein erhöhtes Risiko für die unbeabsichtigte Überschreitung von Grenzen zur Privatheit besteht.

Um kein einseitiges Bild des Interaktionsgeschehens zu zeichnen, ist unter Berücksichtigung der Gesamtheit der Studienbefunde darauf hinzuweisen, dass im Kontrast zu dem insistierenden Nachfragen in anderen Sequenzen Grenzen zur Privatheit auch explizit von der Lehrkraft aufgegriffen und geschützt werden, wie exemplarisch in dem folgenden Gesprächsausschnitt deutlich wird. Zuvor hatte eine Schülerin mehrere Nachfragen zu einer Lebenswelterzählung eines Mitschülers gestellt, bevor die Lehrerin sich an sie wendet:

FRAU BUNTE: Dann¹ - (.) Das kann er dir vielleicht gleich sagen und wer es gar nicht sagen möchte jetzt, dann muss er dir das gar nicht sagen.

(C_schwarz, Pos. 136-137)

In der Äußerung zeigt sich die explizite Anerkennung kindlicher Selbstbestimmung und Grenzziehung in der Thematisierung privater, lebensweltlicher Informationen, indem auf die Freiwilligkeit und die Option des Schweigens hingewiesen wird – Schutzmechanismen, die Noddings (2003) als zentral für den Umgang mit

Privatheit benennt. Durch die Kommentierung der Lehrerin wird das Markieren von Grenzen zudem nicht als individualisierte Verantwortung, sondern vielmehr als kollektive kommunikative Norm gelabelt. Das erscheint gerade für jüngere Schüler:innen bedeutsam, bei denen die Kompetenzen zur interaktiven Grenzkoordination noch im Aufbau sind (Petronio 2002).

7 Diskussion

Der Beitrag greift ein bisher wenig ausgeleuchtetes Spannungsfeld auf: die Bedeutung von Privatheit im Rahmen lebensweltbezogener Gespräche im Grundschulunterricht. Als integrale Dimension von Lebenswelten (Schütz und Luckmann 2003) erscheint das Private sowohl für die Anschlussfähigkeit von Lernprozessen (s. Abschn. 2) als auch für die Qualität pädagogischer Beziehungen (s. Abschn. 3) bedeutsam. Gleichzeitig machen insbesondere Befunde aus der Sekundarstufe die Notwendigkeit einer normativen und empirischen Reflexion der Reichweite pädagogisch legitimer Bezüge deutlich (s. Abschn. 4).

Die empirischen Analysen des Beitrags bestätigen, dass lebensweltbezogene Gespräche gerade in der Grundschule, in der pädagogische Beziehungen durch Nähe und familialistisch geprägte Beziehungsmuster charakterisiert sind (Helsper 2022), eine besondere Bedeutung entfalten: So adressieren Schüler:innen ihre Lehrkräfte mit teils umfänglichen lebensweltlichen Erzählungen und es werden auch in strukturstarke Phasen, in denen Eins-zu-eins-Gespräche eine knappe Ressource darstellen (Breidenstein und Heinzel 2024), Räume für umfängliche lebensweltbezogene Gespräche geschaffen, bei denen im diskursiven Verlauf private Informationen geteilt werden (*Motto* „Zeig mal her!“). Die Analyse zeigt, dass neben den Peers als zentrale Informationsempfänger:innen (Breidenstein und Kelle 2002; de Boer und Deckert-Peaceman 2009) auch Lehrkräfte als Adressat:innen privater Mitteilungen bedeutsam sind – ein Befund, der zugleich im Lichte des methodischen Zuschnitts zu lesen ist, der den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen besondere Aufmerksamkeit widmet.

Zugleich treten Begrenzungspraktiken deutlich hervor: Die Schüler:innen teilen nicht alles, sondern markieren und schützen ihre Grenzen zur Privatheit (*privacy boundaries*; Petronio 2002), indem sie Erzählungen (non-)verbal ablehnen, Inhalte als „Geheimnis“ labeln oder private Inhalte selektiv preisgeben (s. Abschn. 6.2 und 6.3). Lehrkräfte nehmen hierbei eine bedeutsame Rolle ein: Sie können Grenzziehungen aktiv schützen, gleichzeitig aber auch durch explizite oder implizite Aufforderungen unterlaufen. Insbesondere insistierende Nachfragen bergen in klassenöffentlichen Settings das Risiko der unbeabsichtigten Preisgabe von Privatem – ein in asymmetrischen Beziehungskonstellationen strukturell angelegtes Gefährdungsmoment, das als „Entgrenzungsaufforderung“ (Akbaba et al. 2018) wirksam werden kann (*Motto* „Ich hab’ da noch ’ne Frage“). Die Analysen zeigen, dass Grenzverhandlungen zur Privatheit vor allem in klassenöffentlichen Interaktionen vollzogen werden, während in dyadischen Gesprächen mit Lehrkräften ausführlichere Erzählungen stattfinden. Dies unterstreicht einerseits die Bedeutung des Sprechens über Lebenswelten für die Beziehungsgestaltung, weist andererseits aber auch auf die

erhöhte Relevanz von Grenzkonflikten in klassenöffentlichen Gesprächen hin, die u. a. vor dem Hintergrund der „doppelten Adressatenschaft“ (Breidenstein und Kelle 2002, S. 325) von Peers und Lehrkraft einzuordnen ist.

In der Zusammenschau leisten die Befunde einen empirisch fundierten Beitrag zur Diskussion um die (II-)Legitimität des pädagogischen Zugriffs auf Privates (Eckermann 2022; Kalcsics und Wilhelm 2017; Leonhard 2023), der sich in seinem Vollzug auch in den analysierten Sequenzen widerspiegelt. Privatheit erscheint dabei nicht als statische Kategorie, sondern als relational zur Öffentlichkeit und situiert (Fritzsche et al. 2022) – ein „fluides Konzept“ (Krüger 2022, S. 17), das sich im situativen Zusammenspiel schüler:innenseitiger Grenzziehungen und schulisch-institutionell gerahmter Beziehungs- und Interaktionsstrukturen ergibt. Grundschüler:innen treten hier als kompetente Akteure der *boundary coordination* (Petronio 2002) auf. Zugleich eröffnen die Analysen eine kritische Perspektive auf klassenöffentliche Bezugnahmen, in denen unter dem Anspruch des Bezugs auf die Lebenswelten unbeabsichtigt in die „Privatwelten“ (Schütz und Luckmann 2003, S. 30) vorgegriffen wird. Der Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit, Privatheit im Kontext des Lebensweltbezugs nicht als beiläufiges Randphänomen, sondern als konstitutiv-grenzdimensionale Bezugsdimension zu verstehen, die es in Bezugnahmen zu berücksichtigen gilt – unter dem Primat der Freiwilligkeit und dem Anspruch auf Grenzachtung.

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

- Akbaba, Y., Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2018). Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 247–259). Klinkhardt.
- Bennewitz, H., & Hecht, M. (2018). „Zur einer ganzen Person gemacht werden“ – Persönlichkeitsbildung im Morgenkreis aus praxistheoretischer Perspektive. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 179–199). Springer.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K., & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 1–27). Springer.
- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Springer.
- de Boer, H., & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.). (2009). *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Springer.

- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In S. Hellekamps, M. A. Meyer & M. Prenzel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* (Bd. 9, S. 201–215). Springer.
- Breidenstein, G., & Heinzel, F. (2024). Unterricht als Interaktionsordnung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 458–462). Klinkhardt.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (2002). „Die Schulklasse als Publikum“. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 94(3), 318–329.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (Hrsg.). (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UTB.
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (Hrsg.). (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer.
- Charmaz, K. C. (2014). *Constructing Grounded Theory. Introducing qualitative methods*. SAGE.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht: Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Springer.
- Dalhaus, E. (2011). Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(2), 117–135.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1915). The school and the life of the child. In *The school and society* (S. 38–67). University of Chicago Press.
- Duncker, L. (2007). Die Pluralisierung der Lebenswelten – eine didaktische Herausforderung für den Sachunterricht. In C. Schomaker & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben* (S. 32–44). Klinkhardt.
- Eckermann, T. (2022). Das Private ist pädagogisch? Sondierungen zur ‚Privatisierung‘ und Intimisierung von Unterricht. In I. Naumann & J. Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 162–169). Beltz.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz & A. Hartinger (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 225–233). Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., & Sandfuchs, U. (2014). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In W. Einsiedler, M. Götz & A. Hartinger (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 13–30). Klinkhardt.
- Ernst, J. *Lebenswelten von Kindern und ihre Thematisierung im Unterricht der Grundschule*. i. V.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer.
- Freeman, M. (2000). The future of children’s rights. *Children & Society*, 14(4), 277–293.
- Fritzsche, B., Hekel, N., Kuhn, M., Neumann, S., Egger, A., Unterweger, G., & Weitkämper, F. (2022). Produktion von Vulnerabilitäten und symbolische Exklusion in Kreisen – eine Analyse der Konstitution von Öffentlichkeitsverhältnissen über pädagogische Grenzziehungspraktiken. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker, O. Schnoor & T. Tyagunova (Hrsg.), *Going public?* (S. 119–133). Springer.
- Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens*. Klinkhardt.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Springer.
- Hanafin, J., O’Donoghue, T., Flynn, M., & Shevlin, M. (2010). The primary school’s invasion of the privacy of the child: unmasking the potential of some current practices. *Educational Studies*, 36(2), 143–152.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Budrich.
- Heinzel, F. (2022). Kindheit und Grundschule. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 751–780). Springer.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Budrich.

- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektive. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt.
- Helsper, W., Graßhoff, G., Höblich, D., Jung, D., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (Hrsg.). (2007). *Autorität und Schule*. Springer.
- Husserl, E. (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Nijhoff. W.Biemel, Hrsg
- Joos, M. & Alberth, L. (2022). Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Beltz Juventa
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie*. Kohlhammer.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Klinkhardt.
- Kalcsics, K., & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausildung Fachdidaktische Grundlagen*. Schulverlag.
- Kemna, P. (2012). Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung: Empirische Analyse eines Konstrukts. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Waxmann.
- Klafki, W. (1964). *Das Problem der Didaktik*. Beltz.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 11, 1–12.
- Krapp, A. (1992). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie* (S. 9–52). Aschendorff.
- Krüger, T. (2022). Zum Problem der Privatheit in der öffentlichen Erziehung – eine theoretische Skizze. *Pädagogische Rundschau*, 76(1), 15–32.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 95(4), 439–451.
- Langer, J., & Eisfeld, M. (2019). Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrpersonen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 1(1), 138–149.
- Leonhard, M. (2023). „Sie wurden dann fast übergriffig in der Nähe, die Sie herstellen“ – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, , 1–16.
- Möller, K. (2019). Lernen von Naturwissenschaften heißt: Vorstellungen verändern. In P. Labudde & S. Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.–9. Schuljahr*. UTB.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Peschel, M., & Mammes, I. (2022). Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 188–203). Klinkhardt.
- Petersen, P. (1934). *Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*. Böhlau.
- Petronio, S. (2002). *Boundaries of privacy: dialectics of disclosure*. State University of New York Press.
- Petronio, S. (2013). Brief status report on communication privacy management theory. *Journal of Family Communication*, 13(1), 6–14.
- Petronio, S., & Durham, W. T. (2015). Communication privacy management theory: significance for interpersonal communication. In D. O. Braithwaite & P. Schrodt (Hrsg.), *Engaging interpersonal communication theories: multiple perspectives*. SAGE.
- Richey, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung: Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Schneider Hohengehren.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Nijhoff.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UTB.
- Schweer, M. K. W., & Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag: Eine pädagogische Herausforderung*. Luchterhand.
- Schweer, M. K. W., Siebertz-Reckzeh, K., & Hake, R. (2021). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 71–84). Waxmann.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Springer.

- Strübing, J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Pofertl & N. Schröder (Hrsg.), *Handbuch soziologische Ethnographie* (S. 281–294). Springer.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 183–204). Springer.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Springer.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.