

## **Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissen- schaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht**

**Florian Dietz**

Humboldt-Universität zu Berlin | dietzflx@hu-berlin.de

### **Abstract**

Bereits 2013 hat Matthis Kepser dargestellt, dass die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik mit Blick auf ihre Gegenstandsbereiche sowie ihre Kompetenzorientierung heute als Kulturwissenschaft zu verstehen sei. In der Nachfolge seines durchaus als Streitpapier zu verstehenden Vorstoßes hat sich eine Diskussion nur schleppend entwickelt. Das ist insofern bedauerlich, als ein wesentliches Theorie- und Forschungspotenzial der Deutschdidaktik damit unausgeschöpft brach liegt. Bislang wird die Mediendidaktik im Fach Deutsch mit wenigen Ausnahmen als ein eigenständiger und in sich geschlossener Bereich behandelt. Bezüglich literaler Schlüsselkompetenzen, die vorrangig im Deutschunterricht erworben werden sollen, spielen (neue) Medien eine nachrangige Rolle. Kepser zeigt in seinem Aufsatz hingegen auf, dass die mediale Seite verbaler und schriftsprachlicher Kommunikation längst eine zentrale Stellung einnimmt und massiven Einfluss auf die sprachliche Dimension der Kommunikation nimmt. Die Reduktion sprachdidaktischer Gegenstandsbereiche auf ausgewählte und zumeist klassische Medien würde den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen längst nicht mehr gerecht (vgl. Kepser 2013, 63).

Kepser schließt mit dem Hinweis, dass Kultur heute nicht mehr als feststehendes schulisch anzueignendes Regelsystem verstanden werden könne, sondern ihre produktive, prozesshafte Struktur längst auch für den Deutschunterricht von Bedeutung sei (vgl. ebd.). Für die Deutschdidaktik ist es daher bedeutsam, neben dem Kulturbegriff gleichfalls Elemente dieser Prozesshaftigkeit zu schärfen. Es gilt zu klären, wie Prozesse eigentlich entstehen und welchen Faktoren und Bedingungen sie unterliegen.

Der vorliegende Artikel versucht nachfolgend den Spagat, theoretische Eckpunkte der Kategorie *kulturelle Praxis* aus der Soziologie in die Deutschdidaktik zu importieren und gleichzeitig Elemente literalen Handelns auf dieser Grundlage zu beschreiben. Dabei bleibt es mithin weitgehend bei Andeutungen zum Bereich der Literalität. Schwerpunkt ist demgegenüber die ausführliche Aufklärung der Bedeutung kultureller Praktiken für die Deutschdidaktik. Dazu wird zunächst das Verhältnis von Kultur und Praxis geklärt. Anschließend werden mit den Kategorien *Körper*, *Artefakt* und *Kontext* wesentliche Dimensionen der Praxis vorgestellt. Zuletzt soll zudem ein forschungsmethodischer Aufriss erfolgen, der insbesondere zeigen soll, dass es sich bei kulturwissenschaftlichen Perspektiven in der Deutschdidaktik nicht lediglich um eine wohlgefällige Form der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung handelt. Praxisforschung ist v.a. von Interesse, um die reale Produktion kultureller Ausdrücke für Schule und Didaktik zu ermitteln.

### **Schlagwörter**

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Praxistheorie; Wissenschaftsdisziplin  
Deutschdidaktik, Deutschunterricht; Habitus; kulturelle Praxis; Literalität

### **Copyright**

Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

## 1. Das Verhältnis von Kultur und Praxis

Umberto Eco führt in seiner Semiotik-Einführung aus, dass Kultur Kommunikation sei. In wechselseitiger Bedingung verändere Kommunikation Kultur ebenso wie Kultur die Kommunikation beeinflusse (vgl. Eco 1972, 32f.). In dieser gegenseitigen Konstitution kommt man bei der Reflexion von Kultur nicht ohne den Einbezug ihrer performativen Dimension aus. Diesem Umstand wird aktuell zumeist mit dem vereinenden Begriff ‚kulturelle Praxis‘ Rechnung getragen (vgl. Thompson / Jergus 2014; Winter 2008).

Die Kombination der Begriffe Kultur und Praxis kann vordergründig zu der Annahme führen, distinktive Praktiken ließen sich aus dem aufgestellten Regelsystem einer Kultur ableiten. In den Kulturwissenschaften und der soziologischen Praxisforschung wird das Verhältnis von Kultur und Praxis dagegen als weitaus komplexer betrachtet.

Praxistheorien stützen ihre Verhältnisbestimmung von Kultur und Praxis gelegentlich auf eine Generalkritik an mentalistischen und textualistischen Kulturtheorien (vgl. Hillebrandt 2014, 93; Reckwitz 2003, 288). Stark verallgemeinernd lässt sich damit folgendes sagen: Im ersten Theoriefeld sieht man Kultur als kollektiv geteilte Symbolsysteme und Wissensordnungen, die universalistischen Charakter haben und sich damit jedem Diskurs entziehen (vgl. Eco 1972, 366f.; Ort 2008, 32f.). Im zweiten wird das Gegenteil behauptet, nämlich die in der Kultur befindlichen Systeme und Ordnungen seien selbst Diskurs und damit intentional von ihren Kulturträgern einsetzbar und wandelbar (vgl. Geertz 1987, 16f.). Dass beide Perspektiven in ihrer Geschlossenheit zu kurz greifen, mag unmittelbar einleuchten. Weder agieren wir ausschließlich mechanisch nach Regeln der Kultur, noch sind wir in der Lage, unabhängig vom gelernten und verinnerlichten Wissen und Können intentional zu handeln. Für die Praxistheorie ist daher in aller Kürze hervorzuheben, dass sie mental repräsentierte Teleologien wie Ideen, Werte oder Diskurse als Erklärung angesichts vielfältiger und verstreuter Praktiken für unzureichend hält (vgl. Reckwitz 2003). Gleichzeitig erklärt sie die Idee der subjektiven Handlungsbefähigung durch Enkulturation als zu starkes Argument, weil nämlich jedes individuelle Handeln bereits durch unbewusste Haltungen und Bewertungsschemata vorstrukturiert werde (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Für dieses Phänomen hat Bourdieu den verbreiteten Begriff Habitus geprägt (vgl. Bourdieu 1979, 164f.).

In Praxistheorien sieht man in Kultur lediglich ein „tool-kit“ (Reckwitz 2003, 286), aus dem sich Handelnde je nach Situation ohne allzu bewusstes Zutun für ihre praktischen Routinen bedienen können. Unterstellt man der Kultur über die instrumentelle Dimension hinaus auch eine sinnstrukturierende Funktion, so wird die Produktion dieses kulturellen Sinns materiell an die konkreten Praktiken der Kulturträger gebunden – an Medien und Bewegungen mit diesen Medien. Für die Deutschdidaktik ist das von besonderer Bedeutung, da dieser praktische Sinn des kulturellen Handelns in Körper-Ding-Verbindungen produziert und sichtbar wird (vgl. Hillebrandt 2014, 90). So bekommen die Materialien und Medien schreibender und lesender Schülerinnen und Schüler eine zentrale Bedeutung bei der Produktion und Rezeption literaler Kulturausdrücke.

## 2. Praxis – definitorische Eingrenzungen

Während wir alltagssprachlich unter Praktiken häufig die Reproduktion routinierter Handlungsweisen verstehen, hebt die Praxistheorie gerade den Innovationscharakter sich ständig neu ereignender Praktiken hervor. Hörning definiert, Praxis stehe „[...] für jenes Handeln [...], mit [...] dem Menschen sich die Bedingungen ihrer historisch vorgefundenen Wirklichkeit aneignen und sie transformieren.“ (Hörning 2004, 27).

Daran orientiert sollen nachfolgend drei aufeinander aufbauende Aspekte in den Vordergrund gerückt werden.

## 2.1 Der Doppelcharakter der Praxis – Reproduktion und Innovation

Praktiken sind einerseits Ausführungen von Routinen. Akteure schöpfen aus dem kulturellen tool-kit, um vertraute Situationen ressourcenschonend und niedrigschwellig zu bewältigen. Sie folgen übersituationalen Schemata, die im Sozialisationsprozess als inkorporierte Erfahrung herausgebildet wurden (vgl. bspw. Reckwitz 2003; Alkemeyer et al. 2015; Hörning 2004, Bourdieu 1979). Trotz schematisch strukturierter Routine kann eine Handlung aber nie zweimal identisch ausgeführt werden. In jeder Situation steckt auch ein Moment der Irritation, der eine Neuinterpretation und ein Abwägen der Handlungsoptionen erfordert (vgl. Reckwitz 2003). Dennoch verweigern sich Praktiken dabei der bewussten Kontrolle, da in ihr weit verstreute, zumeist nicht sichtbare Bedingungsfaktoren zusammenwirken (bspw. die soziale Herkunft eines Kommunikationspartners, das in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich verwendete Werkzeug o.ä.).

Mit dieser konstruktiven Dimension kommt der Praxis immer auch die Funktion des situativen Verstehens und der Einsicht zu (vgl. Hörning 2004, 28) – diese ist aber nicht ein rationales, sondern ein rein körperliches und damit eher intuitives Verstehen.

## 2.2 Die Materialität von Praxis

Jede Praxis weist eine materielle Basis auf. Zum einen ist sie selbst als *doing* oder *saying* (vgl. Schatzki 2001; Reckwitz 2008, 285f.) materiell, weil sie von interagierenden Personen mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar ist. Zum andern verknüpfen die *doings* und *sayings* die tätigen Körper mit materiellen Dingen, an denen die Praxis überhaupt erst ausgeübt werden kann. Der menschliche Körper wird in diesen Mensch-Ding-Verbindungen als sinnproduzierender Katalysator verstanden. Zentrale Motivation der Praxis ist das Kohärenzerleben hinsichtlich einzelner Handlungen im Kontext der Gesamtheit von Handlungen. Sie folgen der habitualisierten und inkorporierten Logik (vgl. Reckwitz 2008, 42f.), sind aber nicht starr an objektive Regeln gebunden. Vielmehr handelt es sich um prozessual modellierte Bewertungs- und Deutungsmuster, die in der Praxis erworben werden.

## 2.3 Die Subjektlosigkeit der Praxis

Situative Einzelpraktiken gehen immer auf eine Vielzahl weit verstreuter Praktiken vernetzter Akteure zurück, die in der Einzelpraktik nicht mehr sichtbar sind. Das führt dazu, dass kein Akteur rational über seine eigenen Praktiken entscheiden und sie bei vollem Bewusstsein durchführen kann (vgl. Reckwitz 2003, 296). Zwar lassen sich die eigenen Handlungsschritte reflexiv beobachten und sie werden körperlich evaluiert. Aber jeder handlungsleitenden Intention gehen inkorporierte Schemata in Form von Motiven, Strategien, Bewertungen und Interessen sowie materielle Voraussetzungen und geschaffene Tatsachen anderer Akteure voraus. Mit dieser Sichtweise setzt die Praxistheorie das reflexiv handlungsfähige Subjekt für ihren Wirklichkeitsvollzug folgenreich aus (vgl. Hillebrandt 2014, 10f.).

Mit dem bis hierher getätigten Aufriss sind bereits zentrale Aspekte der Praxistheorie angedeutet worden. Zum einen wird dem *Körper* als Handlungsträger ein hoher Stellenwert beigemessen. Zum andern verweist die Materialität der Praxis auf den hohen Stellenwert der Objekte, mit denen Praktiken ausgeführt werden. Sie werden neutral als *Artefakte* bezeichnet, um im Vorfeld keine universalistischen Hierarchien verschiedener kultureller Objekte zu unterstellen. Als dritter Bereich ergibt sich aus dem innovatorisch-bewahrenden Doppelcharakter der Praxis, dass keine Praxisforschung ohne Reflexion der *Kontexte* erfolgen kann. Diese Schlüsselkonzepte werden nachfolgend jeweils für die Deutschdidaktik reflektiert.

### 3. Körperlichkeit

Der physische Körper als Träger sozialen und praktischen Wissens hat in der Soziologie lange eine nachrangige Rolle gespielt; in den Didaktiken ist das – vielleicht mit Ausnahme der Sportdidaktik – erstaunlicherweise bis heute so geblieben. Sucht man beispielsweise in den Einführungsbänden zur Sprachdidaktik nach dem Begriff Körper oder Leib, handelt es sich bei entsprechenden Ausführungen allenfalls um Nebenbemerkungen<sup>1</sup>. In der Literatur- und Mediendidaktik zeichnen sich hingegen bereits andere Tendenzen ab (vgl. Kepser / Abraham 2016, 21 und 74; Pompe et al. 2016, 184-197 und 199-212).

In der Praxistheorie stellt der Körper eine zentrale Kategorie dar. Dazu greift sie auf Erkenntnisse der Körpersoziologien und auf Bourdieus Konzept des Habitus zurück.

In der Körpersoziologie wird zwischen Leib und Körper unterschieden. Der Leib ist der lebendige, biologisch aktive Körper. Das Individuum erfährt sich als der Leib, dem es inne ist (Leib-seiend). Der Körper ist die kulturell geformte Dimension des Leibes. Er ist Objekt des Individuums und seiner sozialen Gemeinschaft (Leib-habend). Als Leib-habende treten wir unserem Körper gegenüber, wir betrachten, verschönern ihn oder sehen ihm beim Verfall zu. Mit Praktiken dieses Objektes Körper stellen wir Identität, Wissen und Überzeugungen her, die wir gleichsam für die soziale Gemeinschaft lesbar machen (vgl. Gugutzer 2015, 43). Dabei positioniert uns der Körper in der sozialen Ordnung und reproduziert die so entstehenden Ordnungen in weiteren Praktiken. So ist bereits „das Spüren des Körpers von gesellschaftlichen Strukturen, Werten und Normen, Technologien und Ideensystemen geprägt“ (ebd., 8).

Das generative Prinzip dieser Körperpraktiken stellt der Habitus dar. Wir bilden ihn bereits im Ursprung unseres Lebens als Speicherung sozialisierter Einstellungen, Haltungen, Geschmäcker und Bewertungsprinzipien aus. Diese verdichten wir zu Handlungsmustern. Auf Grundlage dieser Schemata evaluiert und bewertet unser Körper seine Praktiken. Sie entziehen sich unserer Ratio und Reflexion, weil sie selbst schon Produkt unserer inkorporierten Schemata sind (vgl. ebd., 119). Praktisch tätige Akteure sind demnach nur „Partizipanden“ (Hillebrandt 2014, 70) ihrer eigenen Praktiken. Sie erleben sich mithin nur als Kontext ihrer eigenen Praxis, die durch das generative Prinzip ihres Habitus aufgeführt wird.

Orientierung spendet dabei das Bedürfnis nach Kohärenzerfahrung, die nach Bourdieu als „praktischer Sinn“ (Reckwitz 2008, 43) bezeichnet werden kann. Dieser Sinn ist ein Sinn *für* etwas, er orientiert die Wahl der Handlungsmuster: Sinn für Verantwortung, Humor, Moral, Orientierung, Politik, Geschäft usw. (vgl. ebd., 43f.). Praktischer Sinn lässt sich an kleinsten Praxiseinheiten wie Gesten, Mimik, Erröten, Sprechweisen oder in größeren Sequenzen wie ‚Ins Theater gehen‘, ‚Diskutieren‘, ‚Twittern‘, ‚zu Mediamarkt gehen‘ vom Körper ablesen. Außerdem gehen aus dem praktischen Sinn habituskompatible Objekte hervor (Kleidung, Architektur, Musiksammlung, Mediengeräte), die Teil der individuellen Praktiken sind. Praktischer Sinn strukturiert aktuelles Können und gibt eine Orientierung künftiger wünschenswerter Praktiken des Individuums (vgl. ebd., 44).

Mit Sinn ist demzufolge kein universalistischer Sinnbegriff gemeint, der soziales Handeln einer einheitsstiftenden Kultur oder einem Wertesystem unterwirft. Sinn ist schlicht subjektiver Zweck persönlichen Kohärenzerlebens.

Für den Unterricht im Fach Deutsch ergeben sich daraus spezifische Schlussfolgerungen, die bisweilen einen Bruch mit der fachspezifischen Logik mit sich bringen:

---

<sup>1</sup> Zum einen findet zwar gelegentlich die nonverbale Kommunikation Erwähnung, allerdings ohne eingehende Ausführungen (vgl. bspw. Neuland / Peschel 2013, 35f.; Steinig / Huneke 2015, 88). Zum anderen stellt das Thema Schreibmotorik in der öffentlichen Diskussion eine etwas skurrile Ausnahme dar. Im Zuge der Grundschrift-Debatte (vgl. Bartnitzky et al. (Hg.) 2014) schwappte die Thematik in die fachdidaktische Auseinandersetzung zurück. Hier stehen sich unter anderem kultursoziologische Argumentationen utilitaristischen Begründungen gegenüber (vgl. Kepser 2015; Ossner 2015).

Medienhandeln ist körperlich-materielles Handeln. Es interessieren daher nicht allein die reflexiven, kognitiv organisierten verbalsprachlichen Ausdrücke mental vorliegender Bedeutungskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern, wie es auch die Mediendidaktik in ihrem literaturdidaktisch geprägten Zugang vielfach tut (vgl. z.B. Frederking et al. 2012, 109f.). Praxistheoretisch gesprochen interessiert darüber hinaus auch die Materialität des Sinns. Gemeint ist die Bedienung und Verwendung von Medien. Diese Materialität *kann* zwar auch schlicht der Schallstrom eines sayings bei der verbalisierten Bedeutungskonstruktion oder kritischen Auseinandersetzung mit Medieninhalten sein, aber dies ist wohl gemerkt nur eine mögliche Medienpraxis neben weiteren. Gewiss stellt die reflexive Auseinandersetzung im Umgang mit digitalen Medien seit jeher einen zentralen Aspekt der Medienpädagogik und -didaktik dar (vgl. Groeben 2002). Gleichfalls können doings wie gebanntes Hinschauen, versunkenes Spielen oder genervtes Abschalten Aufführungen des praktischen Sinns sein. Es stellt sich die Frage, ob die Deutschdidaktik je plausibel darlegen konnte, mit welcher Legitimation sie einzelne Praktiken gegenüber anderen aufwertet. Insbesondere die Frage, warum diskursive Kompetenzen (an allen Medien) von höherer Bedeutung sein sollten als z.B. die Kompetenz zur Bedienung von Mediengeräten oder der bewussten Wahrnehmung der mit Medien gemachten Erfahrungen, scheint vor dem Hintergrund der körperlichen Dimension kultureller Praktiken äußerst fragwürdig.

Eine zukünftige Aufgabe der Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik könnte darin bestehen, stärker habitussensible Lerngegenstände und -prozesse zu untersuchen und diese kultur-, bildungs- und lerntheoretisch zu diskutieren.

Den damit angesprochenen Gratifikationen-Ansatz haben bspw. Kepser und Abraham (2016, 20f.) in ihrer Literaturdidaktik-Einführung bereits diskutiert – wenngleich noch nicht systematisch ausgearbeitet.

#### 4. Artefakte

Artefakte sind in der Praxistheorie all jene Gegenstände, die Teil einer Praktik sind. Sie nehmen in der Theorie einen weiteren zentralen Stellenwert ein. Menschliche Körper teilen sich ihre Praktiken mit materiellen Artefakten. Dinge sind keine Determinanten oder Prothesen der Praxis (Reckwitz 2003, 291), vielmehr wird im sinnhaften Gebrauch des Artefakts neben dem Körper und dem verwendeten Artefakt eine dritte Einheit erzeugt, die als hybride Verbindung von Mensch und Ding eine ganz eigene Entität darstellt (ebd., 291; Hillebrandt 2014, 77). Artefakte entziehen sich in dieser gegenseitigen Bedingung jedem utilitaristischen Objektivismus. Die Trennung von Subjekt und Objekt löst sich im materiellen Praxisvollzug vollends auf. Nach der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie sie insbesondere von Bruno Latour (2007) erarbeitet wurde, sind die Assoziationen der an einer Praxis beteiligten Entitäten als Kollektive zu verstehen, die flach und nicht hierarchisch organisiert sind (vgl. ebd., 413). Dies ergibt sich zwangsläufig aus der Subjektlosigkeit der Praxis: Wenn es kein reflexiv handlungsfähiges Subjekt gibt, das seine Praktiken vollauf bewusst und intentional vollzieht, so wiegen der Aufforderungscharakter des Artefaktes und die individuelle Volition gleich und gehen gemeinsam in der Praktik des entstehenden Kollektivs aus Körper und Artefakt auf (vgl. ebd., 370). Da es zudem keine Praktik ohne Vorläufer-Praxis gibt, geht Latour davon aus, dass nichts und niemand als ursächlicher Auslöser von spezifischen Praktiken bestimmt werden kann. Vielmehr verdichten sich in Kollektiven bestimmte Praktiken, die sich nachhaltig auf die Beschaffenheit und Fertigkeit von Artefakt und Körper auswirken (vgl. ebd.).

Für die Deutschdidaktik schließen sich auch hier einige Überlegungen an die Objektdimension der Praxistheorie an. Die in der Praxis vollzogene Verbindung von Mensch und Ding ließe sich künftig stärker als hybride Entität im Bildungsprozess behandeln. Der oben dargestellte praktische Sinn wird in der Aufhebung der Grenzen von Mensch und Ding nicht mehr als kognitive Struktur des Individuums reflektierbar. Artefakte als die erweiterte Materialität des praktischen Sinns nehmen die

Körperbewegungen komplementär auf und erzeugen ein spezifisches Kohärenzerleben am Medium.

Insbesondere scheint die stark auf analytisch-diskursive Erschließung mediendidaktischer Gegenstandsbereiche aus praxistheoretischer Sicht zu kurz zu greifen. Mindestens genauso wichtig ist demnach die situativ erzeugte Funktion und Gestalt des Mediums in der Verbindung von Mensch und Ding, wenn sie zum Ausdruck praktisch erzeugten Sinns wird.

Das Ziel einer solchen Didaktik könnte vermehrt darin liegen, den habituellen, bedürfnisorientierten Kompetenzaufbau didaktisch zu modellieren, indem nicht vermeintlich objektive Medieninhalte zum Bildungsgegenstand werden, sondern die Reflexion der praktischen Transformationen von Mensch und Ding. Ein zentrales Bildungsziel für jedes lernende Individuum könnte demnach sein, die performative Sinnproduktionen zu entwickeln und reflektieren zu können.

Aus lerntheoretischer Sicht wird es besonders wichtig sein, performative Praktiken zwischen Routine und Offenheit zu untersuchen, und zu ergründen, unter welchen Bedingungen Akteure ihre Praktiken ändern, erweitern oder anpassen.

## 5. Kontexte

Praktiken sind situierte Tätigkeiten, die in der Regel als kontextabhängig beschrieben werden. Auch in der Deutschdidaktik wird in verschiedenen Bereichen für die Kompetenzorientierung immer wieder darauf verwiesen, wie wichtig die kontextbezogene Reflexion und Anwendung sprachlicher Mittel sei (bspw. Feilke 2014 für die Schreibdidaktik; Neuland / Peschel 2013, 57f. für die mündliche Kommunikation; Blell et al. 2016, 32-36 für die Filmkompetenz). Hier werden Kontexte zumeist als Rahmenbedingungen verstanden, die die individuelle Handlungsstrategie in konventionalisierten Rahmungen herausfordert. Solche Kontexte stellen daher auch ein wesentliches Strukturelement der Didaktik dar: Die den Lernenden äußerlichen Kontexte sollen im Lernprozess in das eigene Handlungsvermögen integriert werden. Schulische Lernumgebungen bieten mehr oder weniger realistische Kontexte, die die Aneignung der Regeln, die im Kontext zur Anwendung kommen sollen, ermöglichen wollen.

In der Praxistheorie löst sich dagegen diese Dichotomie vom Innen und Außen des Kontextes im Kollektiv der versammelten Akteure und Artefakte auf (vgl. Gottuck / Mecheril 2014, 97). Durch habituelle und materielle Praktiken, die den beteiligten Akteuren einer Praktik eingeschrieben sind, sind sie bereits vor der erstmaligen Begegnung mit dem Kontext und den mit ihm verknüpften Akteuren durch Einstellungen und Bewertungsmuster miteinander assoziiert gewesen. Die habitualisierten Handlungsmotive der lernenden Schulkinder gehen demzufolge nicht zwangsläufig aus der intendierten Handlungsaufforderung der Lernumgebung hervor (vgl. Laux 2011), sondern vor allem aus der Gesamtheit der zurückliegenden Praktiken, die mit dem Kontext assoziiert sind. Laut Praxistheorie haben sich solche Praktiken in vorgängigen Kontexten und Assoziationen in den verwendeten Lernmedien bereits materialisiert. Die Bewertung und Aneignung des Kontextes im Lernprozess erfolgt somit nur in der je spezifischen Assoziation von Lernendem, Artefakt und Kontext. Natürlich kann die von der Lehrperson intendierte Lernumgebung wirksam werden nämlich dann, wenn sie dem Habitus der oder des Lernenden entspricht. Im anderen Fall ist jedoch von den Lernenden keine anschlussfähige Sinnproduktion und damit auch nicht das intendierte Lernen zu erwarten.

In der Deutschdidaktik gilt es demzufolge stärker zu ergründen, wie die Schule Kontexte erzeugt oder sanktioniert und welche Lernprozesse daraus effektiv entstehen. Das wirft zugleich die Frage auf, wie Lernumgebungen aussehen sollten, die das Kohärenzerleben verschieden habitusausgestatteter Akteure ermöglichen und nicht suspendieren wollen.

Ein praxistheoretisch motiviertes Interesse der Deutschdidaktik könnte also auch darin bestehen, mehr über die sehr verschieden gelagerten Erzeugungsprinzipien praktischen Sinns zu erfahren.

## 6. Optionen eines forschenden Zugangs zu literalen Praktiken

In der Soziologie wird die Praxistheorie vor allem als Forschungsprogramm verstanden. Praxistheoretisch fundiert zu forschen, bedeutet insbesondere, universalistische Ideen und Werte sowie Kontexte des Forschungsgegenstandes im Prozess stets zu reflektieren und in Frage zu stellen (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Auf dieser Grundlage soll im Folgenden kurz umrissen werden, wie Praxisforschung für den Deutschunterricht in Absehung von Universalien aussehen könnte. Das kann hier allerdings nur thesenhaft erfolgen.

Mit Bourdieu lassen sich zunächst zwei grundlegende Forschungsmaximen aus der Praxistheorie ableiten:

1. Praxis lässt sich erforschen
2. Forschung ist Praxis. Das bedeutet aber auch: Wer forscht, ist denselben kontextuellen Bedingungen ausgesetzt wie jeder andere praktisch tätig werdende Körper.

Wissenschaft kann demnach Wirklichkeit nie getrennt von gesellschaftlichen Bedingungen und Rahmungen erfassen (Bourdieu 1979, 139f.). Auch Forscher/-innen sind Träger von habitusausgestatteten Körpern (ebd., 142), die ihre Denk- und Handlungsschemata auf die Forschungsgegenstände richten. Bourdieu nennt diese Schemata einen „virtuellen Essentialismus“ (ebd., 142).

Für die deutschdidaktische Forschung wäre in Folge dessen eine eingehende Überprüfung der fachimmanenten Normen zu fordern. Den Formen und Funktionen literalen Handelns wird in der deutschdidaktischen Forschung möglicherweise allzu leichtfertig ein solcher Essentialismus eingeschrieben, der jede Befragung nach dem real aufgeführten und praktischen Sinn des Lesens und Schreibens radikal suspendiert. Die Forscher/-innen der Disziplin Deutschdidaktik sollten stattdessen auch und immer wieder danach fragen, woher die Gewissheit zu nehmen ist, dass einzelne Gegenstandsbereiche des Faches als lernverpflichtend gelten dürften, andere hingegen nicht. Mit der bildungspolitisch hervorgerufenen Implementierung von Standards hat sich dieser Zustand noch einmal verschärft. Wie es überhaupt dazu kommen konnte, dass die Forschung sich in Post-Pisa-Zeiten mithin recht unreflektiert den bildungspolitischen Konzepten untergeordnet hat, ließe sich ebenso praxistheoretisch herausarbeiten.

Deutschdidaktische Praxisforschung könnte damit insbesondere einen Beitrag dazu leisten, die Legitimierungspraktiken unseres Faches mit in den Blick zu nehmen. Praxistheoretisch gesprochen sind die in den Standards beschriebenen Schlüsselkompetenzen bereits essentialistische Begriffe, die der vermeintlichen Neutralität oder Objektivität entbehren. Ergebnisse der New Literacy Studies lassen bspw. erkennen, dass auch in hoch entwickelten Ländern funktionale Analphabeten exponierte Plätze in der sozialen Ordnung einnehmen können (vgl. Zeuner / Pabst 2011). Freilich soll damit nicht der Anarchie im Bildungssystem das Wort geredet werden. Jedoch lässt sich anhand solcher Ergebnisse zeigen, dass performative Ungleichheit nicht zwangsläufig als didaktische Aufforderung zur Angleichung und Standardisierung der Lernenden zu verstehen sein muss. Praxistheoretisch formuliert ist Ungleichheit zunächst nichts weiter als die performative Erzeugung spezifischer Mensch-Ding-Assoziationen, die Ausdruck habitusgesteuerten Strebens nach Kohärenzerleben sind. Mit Daniel und Schäfer (2015) ist darum ein zentrales Anliegen, die versammelten Körper und Artefakte im Vollzug ihrer Sinnproduktion zum Gegenstand der Forschung zu machen. Es wäre nach der Logik von Praktiken und ihren stabilisierenden Faktoren zu fragen – nicht nach ihrer Differenz zu virtuellen Normen, wie Daniel und Schäfer (2015) fordern. Um die damit verbundenen komplexen Faktoren sichtbar machen zu können, plädieren die beiden Autorinnen für eine Praxisforschung als umfangreiche Methodensammlung, die sie nach George E. Marcus als „Multi-Sited-Ethnography“ (ebd., 294) bezeichnen. Dass es sich dabei überwiegend um qualitative Methoden handeln muss, wird damit deutlich.

Einige Methoden dieses Forschungsprogramms sollen nun skizziert und wiederum punktuell in Verbindung mit der Deutschdidaktik gebracht werden.

## 6.1 Erster Forschungszugang: Ethnografie

Die Ethnographie nimmt in dem Methodenpool eine zentrale Stellung ein. Im Methodenband *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (Boelmann 2016) ist bspw. eine reichhaltige Palette qualitativer Methoden versammelt. Im Rahmen teilnehmender Beobachtung hat die Ethnographie in der jüngeren Vergangenheit der Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere dazu beigetragen, Schule und Unterricht als Aufführungsorte disparater Kulturen zu beschreiben. Grundlegendes Prinzip der Ethnographie ist nach Breidenstein, dass sie ermöglicht, das scheinbar Vertraute und Gewisse als Fremdes betrachten und verstehen zu lernen (vgl. Breidenstein 2012, 30).

Praxisforschung könnte demnach literal geprägten Praktiken in der Schule mit Befremdung und Neugier begegnen. Das Interesse gälte den Prozeduren und situativen Funktionen literal geprägter Praktiken im Deutschunterricht und darüber hinaus im Alltag der Schüler/-innen. Erklärungen auf die Frage nach dem Warum sind dabei nachrangig zu behandeln. Wichtiger sind Breidenstein zufolge die Fragen:

“Wie gehen die Beteiligten einer spezifischen Praxis vor? Wie machen sie sich gegenseitig verständlich, was sie tun? Wie sind sie eingebunden in eine gemeinsame soziale Praxis? Solcherart Fragen erschließen die immanente Logik des Geschehens als einer situierten Praxis.” (ebd., 34).

## 6.2 Zweiter Forschungszugang: Habitusanalyse

Habitusanalysen gehen v.a. auf Pierre Bourdieu zurück. In einer aktualisierten, kritischen Revision sind sie in den Sozialwissenschaften methodisch ausdifferenziert worden. Für die deutschdidaktische Disziplin können sie helfen, die Sinnproduktion von Akteuren nachzuzeichnen.

Der Habitus selbst als inkorporierte Erfahrung einzelner Akteure ist nicht sichtbar. Aber er lässt sich aus Situationen seiner praktischen Aufführung interpretieren. Zum Beispiel dann, wenn Akteure Handlungsoptionen wahrnehmen und bewerten (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2013, 205), bzw. wenn ihre Handlungsstrategien erhoben werden. Mit der Habitusanalyse steht der deutschdidaktischen Forschung daher ein Instrument zur Verfügung, das es ermöglicht, das generative Prinzip sich unterscheidender Praktiken an Medien und Mediengeräten zu ermitteln. Bremer und Teiwes-Kügler (2013, 206-210) haben hierzu ein Verfahren entwickelt: In Interpretationsgruppen aus heterogen zusammengesetzten Forscherinnen und Forschern werden unterschiedliche Interviews geführt und trianguliert. Mit entsprechenden Sequenz- und Diskursanalysen werden Äußerungen eines Akteurs dichotomen Merkmalen zugeordnet. So lässt sich für die Akteure ein habituelles Panorama erstellen, das schließlich zu einem Habitus-Syndrom verdichtet wird. Dies kann auch durchaus widersprüchliche Merkmale des Habitus vereinen<sup>2</sup>. Eine Anpassung der Kategorien auf Akteure im Schulalter müsste noch erfolgen, indem auch entwicklungspsychologische und soziale Voraussetzungen von minderjährigen Akteuren stärker berücksichtigt würden. Darüber hinaus bietet es sich gerade bei jüngeren Schulkindern an, die Kategorien direkt aus praktischen Handlungsvollzügen zu gewinnen. Denkbar wäre eine Orientierung an interaktiven und spielerisch-affektiven Praktiken wie Rollenspiele, Sport oder Umgang mit Spielzeug und Medien in Schule, Familie und Freizeit.

Mit der reflexiven Fotografie (vgl. Dirksmeier 2007) stehen zudem methodische Möglichkeiten zur Verfügung, schöpferische Praktiken als Grundlage für Habitusinterpretationen einzubeziehen.

---

<sup>2</sup> Die Habitusanalyse wurde von Bremer und Teiwes-Kügler auch bereits für die Erziehungswissenschaften skizziert (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2007).

### 6.3 Dritter Forschungszugang: Artefaktanalyse

Mit der Artefaktanalyse rücken wieder die eigentlichen Gegenstandsbereiche des Faches Deutsch und seiner Wissenschaftsdisziplin ins Zentrum. Zweierlei kann die Artefaktanalyse leisten: Einerseits kann sie die Artefakte der literalen Praktiken (Bücher, Zeitschriften, Tablets, Füller, Smartphones) materiell beschreiben und funktional analysieren. Andererseits kann sie die literalen Handlungsvollzüge, die diese Gegenstände optieren, auffächern und unterschiedlichen Sinnproduktionen zuordnen. Auch hier muss es wieder darum gehen, die Gegenstände nicht auf essentialistische Funktionsweisen zu beschränken. Vielmehr sollte der befremdende Blick eingesetzt werden, mit dem Altbekanntes neu hinterfragt wird.

Primäres Ziel der Artefaktforschung ist es, die „latente[n] Sinndimensionen“ (Froschauer 2009, 328) der Gegenstände zu erfassen. Dieses Vorgehen entspricht der praxistheoretischen Prämisse, dass Gegenstände an sich keine objektive Struktur aufweisen, sondern Funktionalität und Sinn erst in ihrer praktischen Verwendung konstruiert werden. Auch wenn es Funktionen von Artefakten gibt, deren Konventionalisierung geradezu als Gesetzmäßigkeit gilt, ist die Konvention zunächst ein Ergebnis verdichteter Praktiken. Die Analyse des Artefakts sollte daher insbesondere auch unsichtbare Seiten und Eigenschaften hervorheben. Dies erfolgt nach Froschauer (2009, 331) in mindestens zwei Schritten: 1. Die Dekonstruktion des Artefakts, die es von seiner alltäglichen Sinnhaftigkeit distanziert. Froschauer spricht hier von der „Zerstückelung“ (ebd.), die, ähnlich wie die Sequenzanalyse, funktionale Einheiten des Artefakts sichtbar macht. 2. Die anschließende Reintegration des Artefakts in Sinnhorizonte (vgl. ebd.), indem herausgearbeitet wird, welche latenten Funktionen der Gegenstand aufweist und welche Akteure er in diesen Funktionen versammelt. In diesem Schritt wird besonders nach der identitätsstiftenden und sozialen Funktion gefragt – ebenso aber auch, welche Praktiken am Objekt zumeist sanktioniert werden. Im Schulzusammenhang gilt z.B., dass ein Computer oder ein Tablet-Endgerät im Normalfall nicht als Spielkonsole verwendet werden soll. Die Umgangsweisen mit den Geräten geraten in und außerhalb von Schule zu völlig disparaten Praktiken, die nicht zwangsläufig in allen Kontexten eine Sinnproduktion eröffnen. Besonders ertragreich für literale Praktiken an Artefakten können daher auch komparative Analysen sein, die sich an folgenden Fragen orientieren: Wie verwenden verschiedene Personen den Gegenstand (in den Peergroups oder auf verschiedene Generationen gerichtet)? Wie unterscheidet sich bei einem Akteur die Anwendung in verschiedenen Umgebungen und Verwendungszusammenhängen wie Zuhause, Schule, Öffentlichkeit usw.?

## 7. Fazit

Die drei vorgeschlagenen qualitativen Forschungsmethoden bringen voraussichtlich einiges Konfliktpotenzial mit sich. So wird gewiss gefragt werden, ob man die historisch gewachsenen und gesellschaftlich etablierten Artefakte und Praktiken des Deutschunterrichts überhaupt in Frage stellen muss, und ob man damit nicht unnötig Gefahr läuft, die normativen Grundlagen unserer Disziplin zu verlieren oder gar zu verraten.

Mit dem Versuch einer Antwort auf diese Frage soll geschlossen werden: Die Forderung nach mehr Einbezug der realen Voraussetzungen, die Schüler/-innen in den Deutschunterricht mitbringen, ist selbstverständlich nicht neu (vgl. Köster 2017, 82f.). Auch Überlegungen, die den hier angestellten praxistheoretischen nicht unähnlich sind, wurden bereits in die Diskussion eingebracht. So verfolgt Pflugmacher (2014) für die Literaturdidaktik den Ansatz, Unterrichtsmodelle auf der Grundlage erhobener Unterrichtswirklichkeit zu entwickeln und so an die involvierten Akteure anzupassen. Er geht davon aus, dass die Praxis des Literaturunterrichts eigenen, in der didaktischen Theorie nicht abgebildeten, strukturgebenden Normen unterliegt (vgl. ebd., 159). Diese disparaten Normen der Akteure und der behandelten Gegenstände macht es seines Erachtens unmöglich, idealtypische Modelle des Literaturunterrichts zur Umsetzung zu bringen. Pflugmachers Konsequenz besteht in der Entwicklung einer „realistische[n] Literaturdidaktik“ (ebd., 158), die auf der Grundlage ermittelter Unterrichtswirklichkeit die

Grenzen des real Machbaren in die literaturdidaktischen Modelle implementieren möchte. Parallelen zum hier vorgeschlagenen Ansatz liegen auf der Hand. Praxistheoretische Zugänge lassen darüber hinaus aber erkennen, dass es nicht ausreichen wird, lediglich den Realitätsausschnitt *Deutschunterricht* zu erheben – in der Hoffnung, aktuelle didaktische Normen schlichtweg nachzujustieren. Es wurde oben aufgezeigt, dass Praktiken zu sehr in Kollektiven verzweigt und zu sehr in den Körpern grundweg verschieden sozialisierter Akteure verankert sind, als dass die Ermittlung der Unterrichtspraxis ausreichend Kenntnis über die evidenten Praktiken der Schüler/-innen erzeugen würde. Versteht man jene Praktiken, die den Deutschunterricht mehr oder weniger stark berühren, jedoch als historisch situierte, funktional eingebettete Tätigkeiten von sich bewegenden Körpern, und akzeptiert man infolge dessen, dass diese als habitualisierte Praktiken auf Kohärenzerleben und Sinnproduktion ausgerichtet sind, so scheint es stattdessen vielmehr geboten, dass sich die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik daran macht, noch eingehender zu verstehen, wie Schüler/-innen diesen Sinn produzieren und welche Gratifikationen sie sich von Praktiken erhoffen und erhoffen dürfen – und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb in den verschiedenen Praxisfeldern, in denen Schüler/-innen sich bewegen. Deutschdidaktische Praxisforschung würde demzufolge auch ihr Augenmerk verstärkt auf die Wandlungsprozesse, denen die jeweiligen Generationen im Deutschunterricht ausgesetzt sind, wenden. Sie würde damit das Risiko eingehen, Normen und Universalien in Frage zu stellen oder gar gänzlich aufzugeben. Damit wäre sie aber zugleich eine deutschdidaktische Forschung, die dem kulturellen Wandel offen gegenübersteht und nicht den Anschluss an Ausdrücke und Bedürfnisse nachwachsender Generationen oder an heterogene soziale Schichten verliert. Gleichwohl würde sie stets reflektieren, welche Kompetenzen und Gegenstandsbereiche im Deutschunterricht aus ihrer Sicht verpflichtend zu behandeln seien. Sie würde folglich zu einem zentralen Tool für das, was Kepser 2013 in seinem Artikel gefordert hat: Die Deutschdidaktik solle zu einer eingreifenden Kulturwissenschaft werden.

## Sekundärtexte

- Alkemeyer, Thomas / Buschmann, Nikolaus / Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas / Schürmann, Volker / Volbers, Jörg (Hg.): Praxis denken: Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
- Alkemeyer, Thomas / Schürmann, Volker / Volbers, Jörg (2015): Einleitung: Anliegen des Bandes. In: Dies. (Hg.): Praxis denken: Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-23.
- Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich / Mahrhofer-Bernt, Christina (Hg.) (2014): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Dies. (Hg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Film-Bildung-Schule (FBS), Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-61.
- Boelmann, Jan M. (Hg.) (2016): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: Zeitschrift für qualitative Forschung Jg. 14, Heft Nr. 2, S. 199-219.

- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara / von Felden, Heide / Schäfer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich, S. 81-104.
- Daniel, Anna / Schäfer, Franka (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: Schäfer, Franka / Daniel, Anna / Hillebrandt, Frank (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 37-55.
- Dirksmeier, Peter (2007): Mit Bourdieu gegen Bourdieu empirisch denken: Habitusanalyse mittels reflexiver Fotografie. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, H. 6, S. 73-94. Auch online: [https://www.geographie.hu-berlin.de/de/Members/dirksmeier\\_peter/publikation03.pdf](https://www.geographie.hu-berlin.de/de/Members/dirksmeier_peter/publikation03.pdf) (1.12.2017)
- Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. (7. unveränd. Aufl. 1991). München: Fink.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-34.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. überarb. Aufl. Berlin: ESV Schmidt.
- Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Taffertshofer, Andreas (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 326-347.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gottuck, Susanne / Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-108.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 160-197.
- Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. 5., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine problembezogene Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H. / Reuter, Julia (Hg.): Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 19-39.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch, H. 34, S. 52-68.
- Kepser, Matthis (2015): Für das Leben, nicht für die Schule sollen sie schreiben! In: Didaktik Deutsch, H. 39, S. 19-22.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Köster, Juliane (2017): Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. In: Didaktik Deutsch, H. 42, S. 70-86.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laux, Henning (2011): Latours Akteure. Ein Beitrag zur Neuvermessung der Handlungstheorie. In: Lüdtke, Nico / Matsuzaki, Hironori (Hg.): Akteur – Individuum – Subjekt Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-300.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Ort, Claus-Michael (2008): „Kulturbegriffe und Kulturtheorien.“ In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 19-38.
- Ossner, Jakob (2015): Das Neueste ist manchmal der Feind des Besseren. In: Didaktik Deutsch, H. 39, S. 15-18.
- Pflugmacher, Torsten (2014): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2, 61, S. 154-163.

- Pompe, Anja / Spinner, Kaspar H. / Ossner, Jakob (2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 32, Heft Nr. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. 3., unveränd. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2001): *Practice minded orders*. In: Schatzki, Theodore R. / Knorr Cetina, Karin / von Savigny, Eike (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, S. 42-55.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2015): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Thompson, Christiane / Jergus, Kerstin (2014): *Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht*. In: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-26.
- Winter, Rainer (2008): *Kultursoziologie*. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 205-224.
- Zeuner, Christine / Pabst, Antje (2011): *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“: Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.