

Herbert Kalthoff/Markus Rieger-Ladich/ Thomas Alkemeyer

Bildungspraxis – eine Einleitung

I. Bildungsbegriff und Bildungsforschung

So bedeutsam der Bildungsbegriff für den pädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum ist, so elaboriert die Thematisierungsformen und so ausgefeilt die Exegesen der klassischen Texte etwa des Neuhumanismus sind, provozierte er doch immer wieder auch scharfe Kritik: Nicht nur von Vertreter/innen der Philosophie und der Soziologie, auch von Erziehungstheoretiker/innen – wie etwa Siegfried Bernfeld (2000) und Heinz-Joachim Heydorn (1972) – wurde moniert, dass die unkritische Rede von Bildung in der Gefahr stehe, die herrschenden Verhältnisse zu stabilisieren. Überdies drohe dessen emanzipatorisches Erbe in den Auseinandersetzungen zwischen konkurrierenden sozialen Gruppen zerrieben zu werden: Bildung, die durchaus nicht immer als individuelles Privileg galt (Benner/Brüggen 2004), dient häufig genug auch der Markierung und Aufrechterhaltung sozialer Differenzen.

Ungleich seltener wurde bislang kritisiert, dass Bildung hierzulande lange Zeit fast ausschließlich als ein rein kognitives Geschehen konzipiert wurde. Dabei scheint diese kognitivistische Verkürzung des Bildungsbegriffs seine Eignung als ein Mittel sozialer Distinktion zumindest zu befördern. Denn sie impliziert eine Abwertung oder sogar einen Ausschluss körperlich-praktischer Tätigkeiten aus dem Reich der Bildung (vgl. Müller 1998). Zwar hatte schon Wilhelm von Humboldt formuliert, dass der »wahre Zweck des Menschen« die »höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte« sei (Humboldt 1980: 64), gleichwohl lässt sich in der Vergangenheit doch eine auffällige Engführung beobachten: Bildung wurde über einen langen Zeitraum hinweg als ein weitgehend kontextfreies, rein geistiges Geschehen eines körperlosen und eigentümlich weltlosen Subjekts vorgestellt. Vielleicht am deutlichsten formuliert findet sich diese Idee in der Philosophie Hegels: Ihm gilt Bildung als die Befreiung von bloßer Subjektivität, von der Unmittelbarkeit der Begierde und von Beliebigkeit. Diese Befreiung gilt Hegel als ›Arbeit‹; und genau sie ist es, die denn auch den Unmut mit der Bildung ausmacht. Gleichwohl verwirklichen sich Menschen durch Bildung, indem sie sich von sich selbst befreien (etwa Hegel 1983: 277ff.). Der im 19. Jahrhundert einsetzende Wandel des Bildungsbegriffs lässt die Vorstellung einer allseitigen Bildung individueller Kräfte verblassen und akzentuiert sehr viel stärker die Aneignung von Sachwissen. Und noch im

20. Jahrhundert entzündeten sich am Bildungsbegriff heftige Kontroversen: Er wird bisweilen als überkommene metaphysische Konzeption kritisiert, als holistische Perspektive auf das Subjekt geschätzt oder aber ganz pragmatisch als operationalisierbares Konzept für die Gestaltung von Bildungsinstitutionen genutzt.

Unstrittig ist freilich, dass Bildung in unterschiedlichen Institutionen der Gesellschaft und häufig in sozialen Gruppen stattfindet – etwa in der Familie und im Kindergarten, in der Schule und der Universität, in Betrieben und Sportvereinen, in Subkulturen und popkulturellen Szenen. Schule ist mithin nicht der einzige Ort, an dem Bildung organisiert wird. Was die Zeitdimension betrifft, kann man von einer *sequentiellen Organisation* der Bildung sprechen, das heißt von einem Aufeinanderfolgen von Institutionen und biografischen Phasen, die – mehr oder weniger präzise – miteinander synchronisiert sind. Für viele Bildungsprozesse gilt, dass in ihnen Wissen standardisiert und verschiedenen Schulklassen zugeordnet ist. Standardisierung von Wissen meint, dass das, was gelernt werden soll, aufgeteilt und kategorisiert, zugerechnet und gruppiert wird. Für die einen gilt, dass sie bestimmte Dinge noch nicht wissen, während andere, zum selben Zeitpunkt, von diesen Dingen schon Kenntnis haben. Die zeitliche Ordnung regelt die Frage, wer wann was lernen soll. Offen blieb dabei häufig, *wie* genau Bildung erworben und vermittelt wird.

Innerhalb der Soziologie wird Bildungsforschung häufig explizit als Ungleichheitsforschung betrieben. Dies ist auf die vielfach wiederholte Diagnose zurückzuführen, dass den Bildungsinstitutionen bei der Verteilung sozialer Chancen eine bedeutende Rolle zufällt. Sie entscheiden ganz maßgeblich darüber, welche Schüler/innen welchen Schulzweig besuchen, mit welchen Ergebnissen sie ihre schulische Laufbahn abschließen werden und welche beruflichen Felder sie sich in der Folge erschließen können (Becker/Lauterbach 2007). In der Bildungssoziologie liegt längst eine Vielzahl von Studien vor, die den Zusammenhang von schulischem Erfolg und der Konservierung der Sozialstruktur moderner Gesellschaften untersucht haben. Bei allen Differenzen im Detail, unterstreichen diese Studien die Bedeutung des Schulsystems für die Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten. Das ökonomische Reproduktionsmodell etwa hebt die Bedeutung des Bildungssystems für die Reproduktion ökonomischer Unterschiede bzw. der Produktionsverhältnisse hervor. Demnach vermittelt die Schule jene spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den späteren Arbeitsplatz erforderlich sind, sie stabilisiert auf diese Weise zugleich aber auch die gesellschaftliche Arbeitsteilung (Giroux 1983). Analysen dieser Art thematisieren somit die Passung von schulischem Unterricht und ökonomischen Produktionsbedingungen, eine Passung, die sie als Mechanismus der ökonomischen Reproduktion sozialer Klassen konzipieren.

Studien zur kulturellen Reproduktion sozialer Macht wiederum heben die Relevanz der Schule für die Legitimierung der dominanten Kultur in allen ihren Äußerungsformen hervor. Hier sind insbesondere die Studien Pierre Bourdieus und seiner Kolleg/innen zu nennen (bspw. Bourdieu 1989; Bourdieu/Passeron 1970; 1971; 1973). Die Institution Schule, ihre Selektionsmechanismen und sozialen Wirkungen werden in diesen Arbeiten in drei Perspektiven betrachtet – der Theorie des Habitus, der Theorie des Feldes und einer Theorie der pädagogischen Handlung. Mit der ersten Perspektive wird die Erzeugung habitualisierter, kultivierter Körper in der Familie und Schule thematisiert: Durch die Arbeit am Körper werden (klassenspezifisch geprägte) Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ausgebildet, die ihrerseits Kategorien und Bewertungsschemata bereitstellen, die allen Äußerungen, Deutungen und (Realitäts-)Konstruktionen von Individuen zugrunde liegen. Die zweite Perspektive rückt die Passung von familiär erzeugten Habitusformen und Einrichtungen des Bildungssystems in den Blick: Schulische und soziale Hierarchien sind danach in einer komplementären Form organisiert; je höher die schulischen Bildungseinrichtungen, umso stärker sind soziale Gruppen mit hohem Status repräsentiert. Schulische Institutionen homogenisieren folglich die sozialen Klassen, die ihnen zugewiesen werden. Dabei erscheint jedoch die ungleiche Verteilung bislang erworbener ›natürlicher‹ Kompetenzen als Element einer sozialen Struktur und eines sozialen Prozesses. Die dritte Perspektive beschreibt das pädagogische Personal als Akteur symbolischer Gewalt. Diese äußert sich etwa darin, dass die Auswahl des schulischen Stoffes nicht weiter begründet wird, dass die Institution Schule ihre Lehrkräfte, die sich ihrerseits schulische Schemata angeeignet haben, mit einer beständigen amtlichen Autorität der Klassifikation ausstattet, und dass sie hierfür Instrumente zur Verfügung stellt, die diese Arbeit routinisieren (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008).

Es lässt sich daher festhalten: Bildungsforschung zu betreiben kann erstens bedeuten, in den Traditionen der Geistes- und Kulturwissenschaften über Bildung als Subjektwerdung oder ›Humanisierung‹ (im Sinne Herders) nachzudenken und sich insbesondere darauf zu kaprizieren, deren grundlegende Ziele normativ auszuweisen und zu begründen (vgl. Rieger-Ladich 2000); es kann zweitens implizieren, die auffällige ungleiche Verteilung von Bildungstiteln zu erforschen, die soziale Ungleichheit aufzudecken und das Bildungssystem auf soziale Gerechtigkeit zu verpflichten (Becker/Lauterbach 2007). Auch wenn die beiden genannten Spielarten unverzichtbar sind, stehen sie doch in der Gefahr, die Bildungsforschung in eine Sackgasse zu manövrieren. An dem einen Ende steht eine sozialtheoretisch uninformierte, weitgehend abstrakte Theorie der Bildung, die sich in immer neuen Exegesen der Klassiker erschöpft; am anderen Ende steht die schon oft wiederholte, empirisch untermauerte

»alte Klage« (Luhmann/Schorr 1988: 314) über die Reproduktion von Ungleichheit durch die Einrichtungen des Bildungssystems.

Wir präsentieren in diesem Band eine andere, die beiden genannten Zugänge ergänzende und neu justierende Bildungsforschung, welche ganz gezielt die *Praxis der Bildung* in das Zentrum rückt und damit die Arbeit am eigenen oder mit fremden Körpern, mit materiellen Objekten und spezifischen Zeichensystemen. Diese Bildungsforschung, die derzeit von Vertreter/innen unterschiedlicher Disziplinen betrieben wird, ist *empirisch* und sucht Bildung an den unterschiedlichen Orten auf, an denen sie sich ereignen kann bzw. soll; und sie ist *theoretisch*, indem sie ihre Generalisierungen aus den eigenhändig generierten empirischen Materialien gewinnt und dabei theoretische Annahmen erneut befragt. In diesem Wechselspiel von empirischer Erkundung *und* theoretischer Befragung arbeiten die Herausgeber und Autor/innen des Bandes mit ihren Forschungen an einer *empirischen Theorie von Bildungsprozessen*. Diese Forschungsrichtung kann bereits auf beachtliche Vorarbeiten zurückblicken – und dies sowohl national als auch international. Auf vielfache Weise sind in der jüngsten Vergangenheit etwa das Innenleben der Schule, Unterrichts- und Schüler/innenkulturen, Bewertungspraxis und Widerständigkeiten, Selbstbildungen und Materialitäten, räumliche Konfigurationen und zeitliche Arrangements sowie ethnische und soziale Heterogenitäten untersucht worden.

II. Theoretische Bezugspunkte

Ein Kennzeichen dieser Forschung ist ihre methodische und theoretische Heterogenität. Methodisch sind die Forschungen am breiten Instrumentarium der qualitativen Methoden ausgerichtet: Es finden sich Interview- und ethnografische Studien, Dokumenten-, Diskurs- sowie Gesprächsanalysen. Diese methodischen Vorlieben werfen in ihrem forschungspraktischen Vollzug ganz eigene Handlungsprobleme auf und vermitteln eine je eigene Perspektive auf den Gegenstand, der mit ihnen erkundet wird. Im Feld dieser qualitativen Bildungsforschung orientieren sich zahlreiche Studien längst an praxistheoretischen Konzeptionen des Sozialen. Die fraglichen Praxistheorien bilden gleichsam eine Theoriefamilie, in der sich durchaus heterogene Theorieansätze sammeln. Hier von sind insbesondere die folgenden Ansätze für die Bildungsforschung bedeutsam: der strukturalistische Konstruktivismus (Pierre Bourdieu), die Mikrosoziologie (Erving Goffman), die Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und der *Site of the Social*-Ansatz (Theodore Schatzki) (2002: xii) – Theorien von Anordnungen (»theories of arrangements«), auf die sich ebenfalls viele Studien der qualitativen Bildungsforschung beziehen.

Hier sind insbesondere die *Actor-Network Theory* (Bruno Latour) und die Mikrophysik der Macht (Michel Foucault) zu nennen. Diese unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte lassen sich wie folgt skizzieren:

Bei *Pierre Bourdieu* ist soziale Praxis eine durch körperlich tief verankerte (›inkorporierte‹) Dispositionen (oder Schemata) erzeugte stabile Neigung, in einer bestimmten Weise zu handeln, zu denken und wahrzunehmen. Unablässig werden der Körper, das Denken und Wahrnehmen trainiert und geschult – sei es im familiären Umfeld oder in spezialisierten Institutionen. Ergänzt wird diese subjektive Seite durch objektive Gegebenheiten des Sozialen (›Felder‹), in denen Individuen sich engagieren und um ihre Position kämpfen (müssen). Soziale Praxis verdankt sich folglich dem Zusammentreffen von inkorporierter und objektivierter Struktur, von Habitus und Feld. In diesem Zusammentreffen zeigen Individuen ihr Verhältnis zu jener Welt, in der sie sich bewegen. Und sie tun dies über den praktischen Sinn, der ihre Handlungen orientiert: etwa als Sinn für (soziale) Investitionen, für ihre Platzierung in einem Feld oder als Sinn dafür, in welcher Weise sie mit ihren Handlungen am sozialen Geschehen teilnehmen. Praxis ist also durch den Erwerb des Habitus präfiguriert, jedoch nicht vollständig determiniert (Bourdieu 1979; 1989).

Anders bei *Erving Goffman*: Bei ihm sind Individuen stets mit zwei Handlungsproblemen konfrontiert. Sie müssen in der Lage sein, zu erkennen, was in einer Situation vor sich geht; und sie sind gehalten, auf die Situation, die sie erkennen, entsprechend zu reagieren. Rahmenwissen ist daher eine notwendige Voraussetzung dafür, eine der Situation angemessene Praxis zu vollziehen. Die erste Herausforderung besteht nun darin, die Rahmung einer Situation zu erkennen und entsprechend reagieren zu können; die zweite darin, eine Selbstdarstellung zu produzieren, die den Anderen zeigt, dass man genau dies erkennt und zugleich potentielle eigene Schwächen verbirgt. Rahmenwissen selbst ist ein kollektiv geteiltes Wissen und wird wie eine Sprache erlernt; es ist zudem transsituativ. Als solches ist es nicht exklusiv an eine Situation gebunden, sondern wird in gleicher oder transformierter Form in unterschiedlichen Situationen aktiviert und aktualisiert (Goffman 1971; 1980).

Bei *Harold Garfinkel* interessieren soziale Praktiken als methodisches Wissen der Teilnehmer/innen, das sie situativ hervorbringen und vollziehen. Deutlich wird dies etwa in der Art und Weise, wie Menschen etwas (gemeinsam) tun – ein Gespräch führen, Mann oder Frau sein, eine Rechnung durchführen, Studierende der Mathematik unterrichten etc. Die Betonung liegt dabei stets auf dem Tun (*doing*) einer Sache. Im Vollzug sozialer Praktiken wird dieses Wissen dargestellt und für die anderen Teilnehmer/innen in der Situation beobachtbares (Regel-)Wissen. Als solches ist es ein soziales Phänomen und ermöglicht Reflexivität, das heißt ein vollziehendes Reagieren und Zuschreiben von Sinn, das

seinerseits wiederum Darstellung von Wissen ist. Der Schlüssel hierzu ist die Indexikalität, die – so die Annahme der Ethnomethodologie – allen Handlungen, Äußerungen und Interaktionen zugrunde liegt. Indexikalität bedeutet, dass die Teilnehmer/innen füreinander Hinweise geben, wie eine Äußerung oder eine Praktik einzuordnen und zu verstehen ist, ohne dass diese Sinnggebung bis ins letzte Detail expliziert werden muss (Garfinkel 1967).

Bei *Theodore Schatzki* sind Praktiken Zusammenhänge von Aktivitäten des Tuns und Sagens (*doings* und *sayings*). Diese werden zunächst körperlich vollzogen: Menschen tun etwas mit ihrem Körper und durch ihre körperlichen Bewegungen. Das Sagen, als eine weitere Form der Aktivität, kann dabei sprachlich und nicht-sprachlich vollzogen werden. Die Aktivitäten des Sagens und Tuns sind miteinander durch drei Dimensionen verbunden, und zwar durch ein praktisches und allgemeines Verstehen, durch Regeln, Grundsätze und Instruktionen sowie durch teleoaffektive Strukturen, zu denen etwa Ziele, Absichten und Überzeugungen sowie Gefühle und Stimmungen gehören. Diese innere Organisation verleiht Praktiken ihren Sinn und macht sie für andere erst verständlich. Schließlich vollziehen sich – so Schatzki – Praktiken stets inmitten materieller Arrangements, welche diese erst ermöglichen, aber auch eingrenzen. Wichtig ist dabei, dass Schatzki Ziele nicht individuellen Akteur/innen zurechnet, sondern als Merkmale von Praktiken definiert. Allerdings spielt er Praktiken nicht gegen Handlungen aus; vielmehr formen sich Handlungen im Zusammenhang sozialer Praktiken aus, ohne jedoch in ihnen vollständig aufzugehen (Schatzki 1996; 2002).

Die Ansätze, die wir den Theorien von Anordnungen (»theories of arrangements«) zuordnen, thematisieren das Soziale noch einmal auf ganz andere Weise. Es ist hier eingebettet in eine (technikwissenschaftliche) Theorie, die über die Vermittlung von Artefakten die menschliche Interaktion rahmt (Latour) oder in den Kontext fremd- oder selbstdisziplinierender Diskurse (Foucault) stellt. Bei *Bruno Latour* etwa erscheinen Praktiken als durch technische Artefakte gerahmte Interaktionen (Latour 2001). Damit eine Handlung überhaupt vollzogen werden kann, sind technische Artefakte erforderlich, die ihrerseits ihre Nutzer/innen in ein zeiträumliches Kontinuum und Netzwerk stellen. Eine Tafel, einen Pedologenfaden, eine Landkarte oder ein Sportgerät zu benutzen bedeutet demnach, durch einen geradezu unsichtbaren Faden mit der Welt der Herstellung dieser Artefakte verbunden zu sein, in welcher der Gebrauch entworfen und in die Artefakte selbst eingeschrieben worden ist. Indem entworfene Artefakte ihre Nutzer/innen auf eine definierte Verwendung hin *einstellen*, beschränken und ermöglichen sie zugleich soziale Praxis. Menschen haben es demzufolge immer schon mit gestalteten Objekten zu tun, die keine neutralen Medien sind, sondern theoretisch induziert. Mit anderen Worten: Die Welt der Praxis ist in die Welt der

(technikwissenschaftlichen) Theorie eingebettet – und nicht umgekehrt. Da sie Praktiken mit bewirken, sind Dinge auch wie handelnde Akteure zu denken (Latour 1999).

Mit *Michel Foucault* wird soziale Praxis als diskursive Praxis in Bezug zu Mikrodynamiken der Macht gesetzt. Diese Praxis bildet Realität nicht lediglich ab, sondern bringt sie allererst hervor: Ihre Macht ist im Kern eine Macht der (Realitäts-)Definition. Sie wirkt somit keineswegs nur negativ-unterdrückend, sondern auch positiv-hervorbringend. Eines ihrer bevorzugten Terrains ist der menschliche Körper: Über die Verflechtungen zeitspezifischer Wissens- und Sprachformen mit Praktiken und (Selbst-)Techniken des Bearbeitens, Disziplinierens, Verfügbarmachens, Übens, Erziehens und Kontrollierens von Körpern werden Individuen subjektiviert, das heißt dazu gebracht, sich selbst als Subjekte zu formen und zu begreifen. Mit den Analysen der Praktiken der Subjektivierung werden gängige Entgegensetzungen von Autonomie und Heteronomie, Mündigkeit und Unmündigkeit, Selbst- und Fremdbestimmung, Freiheit und Macht unterlaufen: Subjekte tragen jene Ordnungen ›freiwillig‹ mit, denen sie selber unterworfen sind, insofern sie ihnen ihre eigene, sozial intelligente Existenz und Handlungsmacht verdanken (Foucault 1974; 1976; 1978).

Stellt man diese Theoriebezüge in Rechnung, erschließt sich auch, weshalb dieser Band in seinem Titel von *Bildungspraxis* spricht: Wir gehen davon aus, dass Bildung zum einen gemacht – das heißt durch soziale Praktiken vollzogen – wird. Zum anderen verweisen wir mit dem Begriff der Praxis auf verschiedene Ansätze und wollen eigens herausstellen, dass das Machen und Darstellen von Bildung konzeptionell auf ganz unterschiedliche Weise gefasst werden kann. Die konzeptionelle Weiterentwicklung der Bildungsforschung kann dabei die Arbeit am und mit dem Körper oder die Arbeit an und mit materiellen Objekten in den Blick nehmen und damit eine Präfiguration durch geschulte Körper oder durch Artefakte annehmen, denen Theorie gewissermaßen eingeschrieben worden ist. Sie kann aber auch von einer Konzeption des Sozialen ausgehen, die den situativen Vollzug von Bildung und Lernen betont und damit die Herstellung und Darstellung von Wissen. Und sie kann darüber hinaus völlig neue Kombinationen erproben. Metaphorisch formuliert: Im weiten Feld einer praxeologisch orientierten Bildungsforschung treffen Vertreter/innen, die sich für die körperliche Dimension von Bildungsprozessen interessieren, auf Soziolog/innen, die mit den Begrifflichkeiten der *Actor-Network Theory* arbeiten, um die Bedeutung der Dinge innerhalb schulischer Bildungsprozesse freizulegen; Sozial- und Kulturwissenschaftler/innen, die an einer Ethnografie des Klassenzimmers arbeiten, begegnen wiederum Zugängen, die von den Arbeiten Theodor Schatzkis inspiriert sind und neue Formen der Bildungsforschung zu erkunden suchen.

Trotz der erwähnten Heterogenität der theoretischen und empirischen Zugänge sind gleichwohl drei Gemeinsamkeiten erkennbar: 1. Die Forschungen bemühen sich darum, ungleich komplexere Thematisierungsformen von Bildungsprozessen und -praktiken einzuführen. Sie rechnen dabei nicht allein mit komplizierten Mischverhältnissen und Gemengelagen, die sich über etablierte Oppositionen wie etwa Natur/Kultur, Subjekt/Objekt oder Individuum/Gesellschaft kaum einfangen lassen, sondern auch mit einer Vielzahl von involvierten Teilnehmer/innen, die bislang kaum einmal angemessen berücksichtigt wurde. 2. Um dieser Komplexität auf methodische Weise Rechnung zu tragen, betreiben sie eine behutsame Arbeit der Dekomposition: Zunächst unterscheiden sie die Teilnehmer/innen, identifizieren in deren komplexem Zusammenspiel einzelne Zonen und Interaktions- bzw. Handlungssequenzen, die von besonderem Interesse sind, und erforschen diese möglichst kleinteilig. 3. Dabei treffen sie methodische Vorkehrungen, um nicht subsumptionslogisch zu verfahren; sie kultivieren dergestalt einen Forschungsstil, der sich von dem untersuchten Material immer wieder überraschen lässt und aus dem engen Wechselspiel von Theorie und Empirie hervorgeht. Die Theoriebildung wird daher nicht unabhängig von der Arbeit am empirischen Material betrieben, sondern verdankt sich dieser. Umgekehrt büßt der zu untersuchende Objektbereich den Nimbus der schlichten Gegebenheit ein und erweist sich selbst als theoriehaltig (Kalthoff 2008).

Bildungspraxis kennzeichnet daher komplexe Transformationsprozesse, die auf vielfältige Weise gerahmt sind und aus dem intensiven Zusammenspiel einer Vielzahl von Elementen und Entitäten hervorgehen. Sie sind zwar nicht das alleinige Privileg pädagogischer Spezialinstitutionen, sondern finden sich auch in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen (wie etwa der Kunst, dem Militär und den Jugendverbänden), aber in den Institutionen der Schul- und Hochschulbildung sind sie besonders prominent ausgebildet. Und so dokumentiert der Band insbesondere solche Beiträge, die sich dem Innenleben von Schule, Hochschule und Vereinssport widmen.

Die bereits erwähnte Arbeit des Dekomponierens kennzeichnet freilich nicht nur eine besondere Forschungspraxis, sondern auch den Aufbau des vorliegenden Buches. Wir nehmen hier drei unterschiedliche Dimensionen der Bildungspraxis in den Blick: Körper, Räume und Objekte. Dabei sei ausdrücklich betont, dass wir diese Trennung nur zu analytischen Zwecken vornehmen: Bei der Untersuchung von Bildungspraxis wird das komplexe Zusammenspiel von Körpern, Räumen und Objekten immer wieder in den Blick geraten und soll auch keineswegs bestritten werden. Das Subjekt der Bildungspraxis ist immer ein körperliches; es ist situiert und bewegt sich in Räumen, die von Artefakten unterschiedlicher Art bevölkert sind. Die drei Teile des Buches akzentuieren daher jeweils eine Dimension, ohne die anderen beiden dabei völlig

auszuschließen. Diese bleiben gleichsam am Rande des Blickfeldes stets präsent. Zu den Dimensionen im Einzelnen:

III. Körper

Die Zeiten der Körpervergessenheit in der Bildungsforschung scheinen vorbei. Nachdem im Schnittfeld von Soziologie, Philosophie und Pädagogik bereits seit den 1980er Jahren eine »Wiederkehr des Körpers« (Kamper/Wulf 1982) postuliert, der »Körper als Thema in der Pädagogik« (Herzog 1985) entdeckt und die Bedeutung des Leibes für Bildungsprozesse betont (Meyer-Drawe 1984) worden war, sind die Auftritte und Vollzüge des Körpers in verschiedenen Bildungskontexten zum Gegenstand zahlreicher Beiträge der qualitativen Bildungsforschung geworden. Einen vielstimmigen Resonanzboden dafür bereiteten die kulturwissenschaftlichen *Turns* der letzten drei Jahrzehnte – vom *performative* bis hin zum *practice turn*. In ihrem Zusammenhang sind die Thematisierungen des Körperlichen in Bildung und Erziehung nicht nur zahlreicher geworden, sondern haben auch eine andere Klangfarbe angenommen: Während seit dem Ende der 1970er Jahre oftmals mit Referenz auf Michel Foucaults bahnbrechende Gefängnisstudie »Überwachen und Strafen« (1976) vorwiegend die Zurichtungen des Körpers in den Disziplinarordnungen des Schulunterrichts angeprangert wurden (bspw. Holzkamp 1995: 341ff.), ist die körpersensible Bildungsforschung seither um theoretische Zugriffe erweitert worden, welche die produktiven Leistungen des Körpers in den praktischen Vollzügen des Lernens (Alkemeyer 2006) herausgestellt haben. Zugleich wurde deutlich, dass soziale (Unterrichts-)Ordnungen (bspw. Kalthoff 2004; Wulf et al. 2004) und die Formierung und Bildung von Individuen als Schüler/innen- oder Lehrer/innensubjekte (Langer 2008; Pille 2013) auf sich wechselseitig verstärkende Prozesse der Performanz verweisen. Der Körper erscheint in diesen Studien nicht länger nur als ein passives Objekt disziplinierender Einwirkungen, sondern auch als ein »*Display*« (Goffman 1979), auf dem sich die Praktiken des Unterrichts ablesen lassen, mithin als ein *Medium*, das in diesen Praktiken wie in einem Trainingsprozess die intelligible Form eines Lehrer/innen- oder Schüler/innenkörpers annimmt, als ein *Agens* des Unterrichtsgeschehens, dem eine eigene Intelligenz und Zurechnungsfähigkeit zugeschrieben werden kann, oder als eine *eigensinnige*, sich ihrer Formung, Zurichtung und Einpassung immer auch widersetzende Größe (auch Falkenberg 2013). Der Körper ist in diesen Ansätzen somit weder das Instrument eines unabhängigen Geistes bzw. Organ eines rational handelnden Subjekts, noch ein beklagenswertes Opfer sinnfeindlicher Zurichtungen, sondern eine in Praktiken sich verwickelnde, wirkende und darin selbst zu einer kompetenten

Mitspielerin sich ausbildende Entität. Unter diesem Blickwinkel nehmen nicht Individuen *mit* ihrem Körper am Bildungsgeschehen teil, vielmehr werden sie *als* Körper von diesem Geschehen engagiert; sie erlangen in dem Maße Subjektstatus, wie ihr Auftreten und Verhalten, wie ihre Bewegungen, Haltungen und Gesten eine jeweils als angemessen akzeptierte soziale Form gewinnen.

Lernen und Bildung sind in dieser Sicht denn auch nicht länger innerer Bewusstseinsvorgänge solipsistischer Individuen, sondern werden als materiell eingebettete, lokal situierte, zwischen disparaten, menschlichen wie nicht-menschlichen (Tische, Bänke, Schreibutensilien etc.) Teilnehmern sich entfaltende Prozesse gefasst. Dabei besteht eine leitende Annahme darin, dass mit der Ausformung spezifischer, gebildeter Körper stets auch eine besondere, das Handeln zugleich begrenzende wie ermöglichende Re-Organisation und Neu-Befähigung des Wahrnehmens, Empfindens, Erkennens, Denkens und Beurteilens verbunden ist. Mit dieser Annahme geht eine grundlegende Kritik der »Rationalismen und Intellektualismen anderer Sozial- und Kulturtheorien« (Reckwitz 2003: 290) einher. Der mit dieser Kritik korrespondierende Verweis darauf, dass sich handlungsfähige, mit besonderen sozialen Identitäten (als Jungen oder Mädchen, Einheimische oder Migrant/innen, gute oder schlechte Schüler/innen) ausgestattete Subjekte in den körperlichen Vollzügen sozialer Praktiken allererst bilden, richtet sich gegen die Vorstellung, Subjektivität lasse sich unabhängig von diesen Vollzügen rekonstruieren. Ihm liegt vielmehr die Einsicht zugrunde, dass die klassische Annahme einer autonomen Rationalität ihre Grenzen in der irreduziblen körperlichen und materiellen Vermittlung des Denkens und Handelns findet.

Wie aber ist nun das Verhältnis von Praktiken und Individuen bzw. Subjekten zu verstehen? In strukturalistisch und makrotheoretisch ausgerichteten Konzeptionen der Praxistheorie sind es nicht Individuen, die Praktiken vollziehen, sondern Praktiken, die als eigenständige Entitäten ihre Vollzieher/innen selektieren und »rekrutieren«. Über eine solche Sichtweise darf allerdings nicht vergessen werden, dass Subjekte den in soziale Praktiken eingelassenen Erwartungen und Anforderungskatalogen in aller Regel nicht ohne Widersprüche entsprechen. Individuen mögen zwar von Praktiken »gepackt« werden; aber sie werden in der Teilnahme eben auch dazu befähigt, Routinen situationsadäquat zu variieren, sich im Handeln und Denken zu orientieren und zu korrigieren, Kritik zu üben oder »auszusteigen« und sich – wie in Herman Melvilles »Bartleby« – zu verweigern.

Mit den Begriffen Körpertechniken (Marcel Mauss), *tacit knowledge* (Michael Polanyi), *knowing how* (Gilbert Ryle) oder praktischer Sinn (Pierre Bourdieu) ist bereits wiederholt darauf aufmerksam gemacht worden, dass es sich bei der Befähigung zum »Mitspielen« um kein rein geistiges Vermögen handelt, sondern auch um ein verkörpertes Können, das

im Prozess der Moderne zugunsten der Aufwertung theoretischen Wissens zunehmend abgewertet wurde. Ansätze, die ein eigenes Wissen *des* Körpers (im Unterschied zu einem Wissen *über* den Körper) reklamieren, fanden sich lange Zeit eher in philosophischen und anthropologischen als in bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Zugängen. Einen gewissen Einfluss auf die im Schnittpunkt von Sozial- und Kulturwissenschaften geführte körpertheoretische Diskussion hatten dabei im deutschsprachigen Raum die Konzepte der Philosophischen Anthropologie (Arnold Gehlen, Helmuth Plessner) und der (Neo-)Phänomenologie (u.a. Maurice Merleau-Ponty, Herrmann Schmitz). Beide Zugänge lassen das vom Menschen herzustellende Weltverhältnis mit dem körperlichen In-der-Welt-Sein beginnen und treffen in diesem Zusammenhang eine analytische Unterscheidung zwischen dem menschlichen ›Körper‹ als einem Objekt, das sich dem reflektierenden Bewusstsein als ein kultureller Gegenstand unter anderen Gegenständen präsentiert, und dem ›Leib‹ im Sinne eines radikal subjektiven, anderen Menschen als solchem nicht mitteilbaren Empfindens, Fühlens und Erlebens. ›Leib‹ repräsentiert in dieser Sicht keine abgrenzbare materielle Einheit oder Substanz, sondern einen spürend-affektiven Modus des Zugangs zur Welt und des Wissenserwerbs, der die Welt *vor* jeder Symbolisierung und Reflexion allererst eröffnet (Alloa et al. 2012).

Um auf die doppelte Gegebenheit des Gegenstandes wie auf seine Einheit zu verweisen, wird in den körpersoziologischen Debatten verstärkt die Abhängigkeit auch des leiblichen Spürens und Erlebens vom jeweiligen historischen Wissen über den Körper herausgestellt und auf seine sozial-kulturellen Formatierungen verwiesen (Gugutzer 2012). Für diese Versuche stehen Begriffe respektive Konzepte des »körperlichen Leibes« (Lindemann 1993), des »Körperleibes« (Villa 2008: 205) sowie das Konzept eines »Vollzugsleibes« (Alkemeyer/Michaeler 2013). Diese Konzepte lassen sich als analytische Instrumente auffassen, um einer bildungstheoretischen Herausforderung an praxistheoretische Zugänge zu begegnen: der Herausforderung, zusammen mit den sozial-kulturellen Formatierungen des Körpers auch die Bedingungen des Entstehens von und des Umgehens mit Befähigungen zu Selbstorganisation und ›Monitoring‹ *in* der Praxis sowie der Reflexion *auf* die Praxis im Rahmen des eigenen Paradigmas neu zu entwerfen (Alkemeyer et al. 2015).

Wenn einige der in diesem Band versammelten Beiträge theoretisch-empirisch zeigen, wie mit der Ausformung eines Kindergarten-, Schul- oder Sportkörpers die Bildung je besonderer körperlich-mentaler Mitspiel-, Wahrnehmungs- und Spürfähigkeiten verbunden ist, die es erlauben, das komplexe Wechselspiel von Fremd- und Selbstbildung zunehmend kreativ und reflektiert mitzugestalten, dann liefern sie Bausteine für ein solches Neuverständnis von Bildung.

IV. Räume

Dass sich diese Bildungspraxis nie ortlos vollzieht, dass sie vielmehr stets innerhalb eines Raumes situiert ist und von diesem auf vielfache Weise geprägt wird, stellte bereits Jeremy Bentham in Rechnung, als er 1787 seine Idee zu einem »Panoptikon« entwickelte (Bentham 2013). Auch wenn es – nicht zuletzt über Foucaults »Überwachen und Strafen« – heute in erster Linie mit architektonischen Entwürfen für die Perfektionierung der Überwachung innerhalb des Strafvollzuges in Verbindung gebracht wird, hatte der englische Sozialreformer doch weitaus größere Ambitionen: Er wollte durch »Besserungsanstalten« die Zivilisierung der Sitten und den gesellschaftlichen Fortschritt befördern – und dies in den unterschiedlichsten Bereichen. Das »neue Herrschaftsinstrument« (Bentham 2013: 106) sollte nicht nur die Strafpraxis revolutionieren; das Panoptikon zielte auch darauf ab, die Praxis in den »Manufakturen«, den »Hospitälern«, den »Irrenhäusern« und den »Schulen« auf ungleich effizientere Weise organisieren (Bentham 2013: 7).

Sein »Brief XXI« (Bentham 2013: 95ff.), in dem er sich den Schulen zuwendet, erweist sich daher als ein Dokument, das bereits ein sehr feines Gespür für die sozialen Effekte verrät, die von Räumen ausgehen. Die Schüler/innen werden hier nicht als körperlose Wesen begriffen, deren moralische Unterweisung und kognitive Entwicklung es lediglich zu optimieren gilt; vielmehr geraten sie als körperliche Subjekte in den Blick, deren Handeln und Erleben geprägt wird von den Räumen, in denen sie sich bewegen. Inspiriert von den Schlafräumen der Königlichen Militärakademie in Paris (Bentham 2013: 97), entwirft Bentham die Idee eines Kollegs, das seine bildenden und erzieherischen Kräfte einem hoch entwickelten Kontrollsystem verdankt und bereits eine erste Typologie von Räumen erkennen lässt: Zentral ist dabei der visuelle Raum, der die Überwachung durch den Blick ermöglicht. Werden die sich überlagernden Räume entsprechend arrangiert, erweisen sie sich als »Machtverstärker« und setzen systematisch Kräfte frei, der sich die Schüler/innen auf Dauer nicht entziehen können – so Benthams Kalkül.

Überlegungen dieser Art, welche den bildenden Kräften räumlicher Settings auf die Spur zu kommen suchen, fanden lange Zeit kaum Nachfolger/innen. In den Sozial- und Kulturwissenschaften gibt es freilich gewichtige Beiträge zu einer Theorie des Raumes: Georg Simmel etwa skizzierte 1903 eine »Soziologie des Raumes« (Simmel 1992); Kurt Lewin machte noch während des Ersten Weltkrieges die »Kriegslandschaft« zum Gegenstand (Lewin 1917); der ausgebildete Architekt Siegfried Kraacauer forderte Ende der 1920er Jahre dazu auf, die Bilder von Räumen als »Träume der Gesellschaft« zu entziffern (Kraacauer 1990: 189); für Martin Heidegger (2000) wiederum implizierte die Aussage »ein

Mensch« immer schon eine räumliche Dimension, da er mit »Aufenthalt« in den Orten und bei den Dingen gleichzusetzen sei. In den 1960er Jahren legte dann der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow die Monografie »Mensch und Raum« vor, in der er bereits das Moment der Gestimmtheit von Räumen akzentuierte, das gegenwärtig intensiv diskutiert wird (Bollnow 2011; Schmitz 2007). Und trotz dieser konzeptionellen Entwürfe und bedeutsamen Studien ist wiederholt die »Raumblindheit« der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung beklagt worden (bspw. Läßle 1991: 163).

Doch spätestens seit den 1990er Jahren kann davon keine Rede mehr sein: Nachdem Foucault in den 1960er Jahren proklamiert hatte, dass nun ein »Zeitalter des Raumes« anbrechen würde (Foucault 1991: 69), stellen Döring/Thielmann (2008: 10) nüchtern fest: »In den Kultur- und Sozialwissenschaften gibt es ohnehin kaum noch eine Disziplin, die nicht entweder ihren *Spatial Turn* eingeleitet hat, den in anderen Fächern ausgerufenen kommentiert oder sich zu ihm positioniert hat«. Es ist unübersehbar, dass in den vergangenen Jahrzehnten die Erforschung des Raumes disziplinübergreifend deutlich intensiviert wurde. Davon zeugen eine große Fülle von Einzelstudien, Textsammlungen und Sammelbänden sowie begleitende Konferenzen und Tagungen (bspw. Becker et al. 1997; Löw 2001; Dünne/Günzel 2006; Schroer 2006; Döring/Thielmann 2008).

Als eines der wichtigen Ergebnisse der Beiträge zur Erforschung des Raumes kann gelten, dass sich strikt relationale Betrachtungsweisen allenthalben durchgesetzt haben (Bourdieu 1991). Das damit einhergehende Abrücken von Extrempositionen hat Jeanette Böhme in ihrer Skizze zu einer »Raumwissenschaftliche[n] Schul- und Bildungsforschung« treffend dargestellt. Sucht man struktur- und akteurstheoretische Zugänge gleichermaßen zu berücksichtigen, sind – so Böhme – »sowohl (radikal) konstruktivistische Raumkonzepte als auch raumdeterministische Behälterauffassungen zur Disposition zu stellen. Der *Spatial Turn* zielt in dieser Linie auf die Herstellung einer neuen Balance zwischen voluntaristischen und deterministischen Ansätzen im Raumdiskurs« (Böhme 2009: 15; auch Schroer 2008). Benthams »Panoptikon« und Foucaults Gefängnisstudie, die als zwei frühe Schlüsseltexte der Debatte um die Repressionsthese gelten können, trafen denn auch nicht lange auf ungeteilte Zustimmung. Spricht Henry Lefebvre (1991) noch eher allgemein von der Herstellung des Raumes, geht Michel de Certeau (1991) den alltäglichen Verrichtungen nach, um hier – beim Kochen, Lesen oder Spazieren gehen – Praktiken der konstruktiven Aneignung und der Subversion von Räumlichkeit zu erkunden. Dabei grenzt er sich dezidiert von Foucault ab, dem er einen latenten Determinismus vorwirft, und stellt der »strategischen Raumkontrolle von ›oben« die Raumpraxis ›von unten«

entgegen, die er mit der Tätigkeit des Laufens durch die Stadt identifiziert« (Dünne 2006: 299).

Diese Balance – das Wissen um das Zugleich von machtförmigen Effekten und durchkreuzenden Praktiken (Grabau/Rieger-Ladich 2014) – markiert eine zentrale Forschungsfrage: Sind Macht und moralische Regeln in der materiellen Gestalt von Gebäuden oder aber in der Interaktion mit ihnen zu verorten? Aus praxistheoretischer Sicht kann man in einer diachronen Perspektive die ›Eingeschriebenheit‹ von Gewohnheiten, Moral oder Verwendungsweisen in die Architektur von Gebäuden erforschen (hierzu auch Gehlen 1956); andererseits kann man auch die situative und synchrone Affiziertheit von Menschen durch die Architektur zum Forschungsgegenstand machen und damit die spezifische Relevanz von Körperlichkeit und Materialität in konkreten Handlungssituationen (etwa des Schulunterrichts). Der Mehrzahl der neueren Beiträge, die im Bereich der Bildungsforschung ein besonderes Interesse für die Dimension des Raumes erkennen lassen, geht es um ein Ausloten dieser beiden Perspektiven. Ob dabei die Überlagerung unterschiedlicher räumlicher Ordnungen im Klassenzimmer thematisch wird (Breidenstein 2006), die Konstitution »gegenkultureller Schulräume« (bspw. Löw 2001: 23 fff.) oder die Bemühungen, sich räumliche Strukturen durch modifizierende Formen der Nutzung anzueignen (bspw. Rieger-Ladich/Ricken 2009) – durchgängig kann beobachtet werden, dass hier sowohl der Repressionsthese als auch der Aneignungsthese eine Absage erteilt wird. Bildungspraxis ist, das zeigt sich eben auch bei der Berücksichtigung der Dimension des Raumes, mithin auf vielfältige Weise eingebettet. Die Körper der Bildungssubjekte werden von den Räumen (und ihren Objekten) auf vielfache, nicht selten auch auf widersprüchliche Weise affiziert und adressiert, ohne dabei doch auf den Status hilfloser Opfer reduziert zu werden; vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie in diesen Arrangements eben auch subjektiviert werden. Dies geschieht etwa auch dadurch, dass Schüler/innen – wie dies an einigen Beispielen partizipativer Schularchitektur beobachtet werden kann – an den Planungen für neue Schulbauten beteiligt und als bedeutsame, eigenständige Akteur/innen adressiert werden, deren Bedürfnisse und Wünsche, Erfahrungen und Umgangsweisen mit Schulbauten erfragt werden.

V. Objekte

Die Idee, dass eine Zuwendung zur Welt der Objekte für das Verständnis menschlicher Sozialität wichtig ist, ist in der Philosophie und in der Soziologie durchaus nicht neu. Eine kurze Skizze: Für Heidegger sind Dinge zunächst einmal zentraler Bestandteil menschlicher Praxis. Seine Pointe ist, dass die Dinge nur im Gebrauch verfügbar und auch erfahrbar sind;

sie sind aber in dieser Unmittelbarkeit des Gebrauchs und ihres Funktionierens nicht als Ding an sich erkennbar, sondern nur als Gebrauchsding («Zeug»). Sie werden zu Gebrauchsdingen, wenn sie bestimmten Zwecken dienen. Dies meint, in ›Um-zu-Motive‹ eingespannt zu sein. Dinge erfüllen aber nicht nur intendierte Zwecke – also Sachverhalte. Sie werden nicht nur für Um-zu-Motive gebraucht, sondern auch für eine Art und Weise zu sein – und dies in aktiver Form. In ihrer Funktion, Zwecken zu dienen, erschöpft sich aber nicht das Wesen der Dinge. Hinzu kommt eine Eigenschaft, die Heidegger Verlässlichkeit nennt. Funktionalität ist ein Bestandteil dieser Verlässlichkeit: Im Gebrauch können wir uns – nicht immer, aber doch zumeist – auf das Funktionieren eines Objektes verlassen. Es ist nicht nur beständig verfügbar, sondern auch in der vorgesehenen Weise nutzbar. Über diesen verlässlichen Gebrauch gewinnen wir unser Verhältnis zur Welt. Unser Handeln und unsere Praxis sind daher gleichsam in der Verlässlichkeit der Dinge geborgen. Heidegger unterstellt, dass Dinge erst dann als Dinge erkennbar werden, wenn eine Störung der Verweisung auftritt: Offensichtlich wird dies bei defekten, fehlenden oder situativ ungeeigneten Dingen. Die technischen Objekte (oder Dinge) passen dann nicht und funktionieren nicht gut; sie widersetzen sich den Entwürfen, für die sie vorgesehen sind (vgl. Heidegger 2000; 2001).

Ihde (1990) versteht Artefakte als integralen Bestandteil menschlicher Weltbezüge, denn sie sind immer auf menschliche Wahrnehmung und Körper bezogen und verändern den (körperlichen) menschlichen Weltbezug. Georg-Herbert Mead (1972; 1987) wiederum streicht die Widerstände heraus, die »physische Dinge« unserem Handeln entgegenzusetzen können. Um überhaupt mit Dingen umgehen zu können, müssen wir – so Mead – die Rolle des Gegenstands übernehmen und sein Verhalten bzw. seine Widerständigkeit antizipieren, um eben diese zu überwinden. Bourdieu (1980) hingegen betrachtet materielle Dinge als akkumulierte Geschichte – als Habitat. Dieses historisch angehäuften Wissen tritt den Menschen als eine verobjektivierte Entität entgegen. Besonders deutlich wird die Rolle, die Bourdieu (1979) den Dingen attestiert, in seiner frühen Studie über das kabyrische Haus: Die Dinge, die sich in diesem Haus befinden – wie etwa der Webstuhl, der Mittelpfeiler oder der Hauptbalken – ordnen den Raum und damit eben auch die soziale Welt. Das kabyrische Haus gilt ihm als Inbegriff sozialer Ordnung, die sich in seinen Objekten materialisiert hat. Materielle Objekte eröffnen damit auch einen analytischen Zugang zur menschlichen Sozialität.

Prominent wurde eine Soziologie der Objekte durch die neue Wissenschafts- und Technikforschung. Pinch/Bijker (1987) u.a. entwickelten das Programm der *Social Construction of Technology* und betonten die »interpretative flexibility«, die vor allem zu Beginn einer neuen Technik steht. Hörning (2001) wiederum zeigt, dass Technik weder beliebig

formbar und verwendbar ist, noch die menschliche Praxis vollkommen und eindeutig determiniert. Im Gebrauch der Objekte kommen vielmehr menschliche Praxis, praktisches Wissen und Objekte zusammen, wodurch Brüche und Kontingenzen sichtbar werden. Eines der prominentesten und zugleich radikalsten Programme der Wissenschafts- und Techniksoziologie ist die von Latour, Callon und anderen entwickelte *Actor-Network Theory* (Latour 2001). Latour entwirft hier die programmatische Forderung nach einer »symmetrischen Anthropologie«: Menschliche und nicht-menschliche Akteure (technische Artefakte, Schriftstücke, Gebäude usw.) sollen in der Forschungsperspektive gleichermaßen berücksichtigt werden. Innerhalb der Netzwerke werden Handlungsaufforderungen (»Skripte«) in einem Übersetzungsprozess in technische Artefakte implementiert (Latour 1994), die ihrerseits von menschlichen Akteur/innen spezifische Handlungen erfordern, welche diese im Umgang mit den Objekten abrufen müssen. Menschliche Akteur/innen bewegen sich demnach immer in einem von Technik und Artefakten designten Umfeld, das sie handeln lässt, und sie sind – wie durch einen unsichtbaren Faden – stets mit anderen Ebenen der Gesellschaft verknüpft. Die von Latour vorgeschlagene Interobjektivität (Latour 2001) verändert somit den Blick auf menschliche Handlungen sowie auf das Mikro-Makro-Verhältnis ganz nachhaltig. Gesellschaftliche Makrostrukturen sind demzufolge Ketten von Übersetzungen, die von partikularen Phänomenen hin zu ihrer Aggregation führen.

Für eine Bildungsforschung, welche die Materialitäten schulischer, aber auch außerschulischer (Bildungs-)Praktiken erforscht, folgt hieraus, dass Artefakte – neben anderen Materialitäten (wie etwa Organismen, Substanzen, Zeichen) (hierzu Kalthoff et al. 2015; Nohl/Wulf 2013) – am Vollzug sozialer Wirklichkeit beteiligt sind; sie induzieren menschliche Handlungen und sind gleichzeitig auf den Vollzug der Handlungen angewiesen. Die soziale Wirklichkeit der Schule etwa kennzeichnet ein unablässiges Hantieren mit und Verwenden von Artefakten, die es erst ermöglichen, zu unterrichten: Tafel, Kreide, Landkarten, Bücher etc. Die schulischen Akteur/innen sind in diese Welt schulischer Wissensobjekte eingebettet, die es ihnen erlauben, Wissen darzustellen, zu problematisieren und mündlich zu erörtern. In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung gibt es eine Reihe von Studien, welche die Perspektiven und Erkenntnisse der neuen Wissenschafts- und Techniksoziologie auf die Schul- und Unterrichtsforschung übertragen und zu einer *Social Studies of Teaching and Education* zusammenführen (Fenwick/Edwards 2010; Kalthoff 2011; Röhl 2012). So stehen bei Sørensen (2009) nicht mehr Lehrer oder Schüler im Fokus der Forschung, sondern sozio-technische Arrangements: Sie sind ein relationaler Zustand, der unterschiedliche räumliche und zeitliche Ordnungen impliziert. Artefakte wie ein Computer werden auch nicht mehr als bloße Werkzeuge betrachtet, sondern als

eine die Praxis des Unterrichts formende Technologie (etwa Jungwirth 2006). Und die Darstellung schulischen Wissen wird als »Inskription« (Latour) gefasst und in Bezug zur Praxis des Repräsentierens im Unterricht gesetzt (etwa Roth/McGinn 1998; Cobb 2002).

Im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung stoßen Sozial- und Kulturwissenschaftler/innen somit unweigerlich auf das Phänomen, dass Objekte, die man im Unterricht benutzt, zu Medien werden, die den Schulstoff in einer bestimmten Weise darstellen (sollen). Es scheint, dass Objekte dabei den Status ihrer Dinghaftigkeit verlieren und zu Vermittlern des Wissens werden. Eine Tafel tut dies in einer anderen Weise als ein Beamer, eine Landkarte in einer anderen Weise als ein Globus, ein geometrisches Modell im Mathematikunterricht in anderer Weise als ein physikalisches Experiment, ein Arbeitsblatt wieder auf andere Weise als ein Buch. Die medientheoretische Debatte der vergangenen Jahre hat denn auch gezeigt, dass Medien keine neutralen Übermittler von Botschaften sind, sondern an der Botschaft selbst beteiligt sind. McLuhan hat dies in einer oft zitierten These zugespitzt: »The medium is the message« (McLuhan 2001: 7). Die mediale Form selbst ist also die Botschaft, die eine Wirkung entfaltet.

Übertragen wir diese Vorüberlegungen auf den (außer-)schulischen Unterricht und seine Objekte, können wir davon ausgehen, dass Artefakte erst innerhalb der Unterrichtssituation durch ihre Verwendung zu solchen Objekten werden, die Wissen darstellen und verfügbar machen. Aus einer medientheoretischen Perspektive heißt dies, dass schulische Objekte nur dann den Unterrichtsstoff zum Vorschein bringen können, wenn an ihnen bestimmte Eigenschaften hervortreten und andere in den Hintergrund gedrängt werden. Die Stofflichkeit der Tafel, der Kreide, der Landkarten, die Materialität der physikalischen Experimente treten als solche in den Hintergrund, um überhaupt den ›Lernstoff‹ präsent machen zu können. In diesem Sinne neutralisieren sich Medien in einem gewissen Maße selbst (Krämer 2008). Erst durch dieses Zurücktreten des Mediums wird – so scheint es – die Darstellung des Lernstoffs vertrauenswürdig. Allerdings geschieht dies auch unter aktiver Beteiligung der menschlichen Teilnehmer/innen: Auch sie lassen bestimmte Merkmale von Gegenständen in den Hintergrund treten – wie etwa durch ihr Schweigen, durch fehlende Bedeutungen der Dinge für ihr Handeln oder durch ihren selbstverständlichen Gebrauch.

Durch diese Praxis der Darstellung qua spezialisierter Artefakte machen sich (außer-)schulische Bildungssettings den Sehsinn derjenigen Subjekte zu Eigen, die sich dem Bildungsprogramm unterziehen. Wissen wird sichtbar gemacht, indem es durch alpha-numerische Schrift und andere grafische Systeme in eine Darstellung überführt wird und mittels Artefakte (Tafel, Whiteboard, Beamer etc.) erscheinen kann: Visualisiert wird an der Tafel, aber durch die Schrift. Man denke etwa an

die grafischen Zeichen und die mathematische Schrift im Mathematik- und Physikunterricht. Ohne sie – so die These – können die Phänomene in der Mathematik und Physik nicht bearbeitet und dargestellt werden. Neuere Forschungen (etwa Röhl 2013) haben gezeigt, dass diese Zeichen zum optischen System der (außer-)schulischen Wissensbearbeitung gezählt werden müssen: Sie basieren auf Darstellungen qua Zeichen, die ihrerseits als soziale Praxis zu verstehen sind und für die Bildungspraxis eine ganz eigenständige materielle Grundlage abgeben.

VI. Die Beiträge des Bandes

Im ersten Teil des Bandes beschäftigen sich vier Beiträge mit der Rolle des Körpers in Bildungsprozessen sowie der Bedeutung verkörperter Handlungsvollzüge in diesen Prozessen. *Bernd Bröskamp* analysiert einen nach und nach sich ausbildenden Habitus. In seinem Feld, der frühkindlichen Bildung im Kindergarten, ist das Erlernen von elementaren Praktiken – zum Beispiel des Gebrauchs von Besteck und Geschirr, des Tischdeckens und Aufräumens oder der Körperpflege – zentral. Dieses Erlernen erfolgt oft in ludisch-mimetischer Form, die ein Erproben der zu erlernenden Praktiken erlaubt. Der Beitrag konzeptualisiert die Inkorporierung des Sozialen nicht reproduktionstheoretisch, sondern als einen Prozess der Selbstbildung, in den – neben den Körpern der Kinder – eben auch Artefakte und die Körper der Erzieherinnen involviert sind. *Jürgen Streeck* erkundet zunächst den Erwerb und das spielerische Erproben verkörperter Kompetenzen. Sein Beispiel ist die Veranstaltung eines Morgenkreises in einer Berliner Grundschule, in der Schüler/innen reihum von ihren Erlebnissen des Wochenendes erzählen. Der Sprecher/innenwechsel wird von den Kindern durch die Weitergabe eines Objektes, hier eines Stoffpferdchens, organisiert. Der Beitrag wirbt dafür, dieses Übergaberitual sowohl als ein Befolgen der Regel – ein/e Schüler/in spricht nach dem/r anderen – als auch als ein kreatives, von der Objektübergabe eingeräumtes Spiel mit der Regel zu verstehen. *Larissa Schindler* erforscht mit einem Kampfkunstraining eine explizit körperthematise Bildungspraxis. Ihr Beitrag analysiert, wie menschliche Körper lernen und wie sie dazu gebracht werden, die gelernten Körperbewegungen praktisch zu vollziehen. Fokussiert werden mithin spezifische didaktische Praktiken, die eigensinnig sind, sich aber auch an ihrem originären Vorbild orientieren. Die Vermittlung von Wissen wird als eine (didaktische) Tätigkeit beschreibbar, die von den Situationsteilnehmer/innen konzertiert hergestellt, aufrechterhalten und bisweilen auch explizit ausgewiesen wird. Abschließend setzt sich *Robert Schmidt* mit der These des »heimlichen Lehrplans« auseinander. Hierzu beobachtet er Theorien des Sozialen, die diese These lange Zeit vornehmlich konflikt- oder

machttheoretisch gedeutet haben und dabei eine tiefe Kluft zwischen dem praktischen Wissen der Schüler/innen und dem soziologischen Expert/innenwissen behaupteten. In Kontrast dazu schlägt er vor, von einer Ko-Konstitution von Situation und Teilnehmer/innenschaft auszugehen. Demzufolge werden – so die These seines Beitrags – soziale Normen, Werte und Sinngehalte, die sich nicht in den offiziellen Lehrplänen finden, als körperliches Wissen öffentlich dargestellt, gekannt und gewusst.

Im zweiten Teil des Buches beschäftigen sich vier Beiträge mit der räumlichen Dimension von Bildungspraxis. *Bernd Hackl* eröffnet diesen Teil des Buchs mit einem Beitrag, in dem er nachweist, wie sich die Bedeutungsgehalte von architektonisch gestalteten Räumen rekonstruieren lassen. Insbesondere den leibphänomenologischen Ansätzen Merleau-Pontys und Schmitz' verpflichtet und daran interessiert, die leibliche Verankerung des konkreten Subjekts systematisch zu berücksichtigen, beschäftigt er sich mit der Rolle von Fenstern in Schulgebäuden. Herausgearbeitet werden dabei die Erzeugung von Atmosphäre, die Verwirklichung von Beobachtung und ein architektonisches Spiel mit den Differenzen von Innen und Außen. *Georg Breidenstein* und *Sabine Dorow* wenden sich der Praxis des individualisierten Unterrichts zu und untersuchen dessen räumliche Organisation. Sie stellen in ihrem Beitrag eine Montessori-Schule, eine Alternativschule sowie eine Regelschule einander gegenüber und lenken dabei den Blick auf jene sozialen Praktiken, welche die Nutzung der einzelnen Arbeitsplätze rahmen. Dabei zeigt sich, dass die Raumpraktiken von der materiellen Ordnung der Klassenzimmer zwar eingeschränkt, aber nicht determiniert werden. Häufig ist der tatsächliche Arbeitsplatz mit jenem nicht identisch, der von der Sitzordnung vorgesehen ist. In allen Schulformen lassen sich also Praktiken der Aneignung des Raumes beobachten. *Kathrin Berdelmann* und *Sabine Reh* greifen für ihren Beitrag auf Fotografien zur räumlichen Dimension von Schulgebäuden zurück. Ihre Exploration führt die Autorinnen zu Plätzen und Arrangements, die von Schüler/innen als bedeutsam erlebt werden. Durch die Rekonstruktion der spezifischen Haltungen eröffnet der Beitrag einen Zugang zu den unterschiedlichen Formen der Raumeignung durch Schüler/innen: Die Akteur/innen erweisen sich dabei durchaus nicht als determiniert; aber sie verfügen auch nicht souverän über die räumlichen Arrangements. Vielmehr sind sie auf vielfältige Weise in die materialisierten Ordnungen involviert. *Estrid Sorensen* analysiert in dem letzten Beitrag zur räumlichen Dimension von Bildungspraxis unterschiedliche Elemente, die in den schulischen Unterricht involviert und auf charakteristische Weise räumlich verteilt sind. Im Rückgriff auf Studien Latours spricht sie von einer weitgespannten Verkettung der beteiligten Elemente schulischer Wissensprozesse, stellt man etwa in Rechnung, dass das Lineal auf ein internationales System der Normierung und Standardisierung verweist. Deutlich wird dabei,

dass schulische Wissensprozesse mit Verteilungen von menschlicher und nicht-menschlicher Kommunikation, von Zeit und Raum einhergehen.

Der dritte Teil des Buches ist den materiellen und Zeichenobjekten in der (Hoch-)Schulwelt gewidmet. Die Autor/innen analysieren hier die Rolle von didaktischen und alltäglichen Artefakten im Unterricht und zeigen, wie sie als Medien Wissen sichtbar machen. *Tobias Röhl* erkundet aus post-phänomenologischer Sicht das Wirken von und Hantieren mit didaktisch designten Objekten im schulischen Unterricht. Ihn interessiert, wie diese Objekte, die er als Dinge des Wissens konzipiert, Schüler/innen und Lehrpersonen auffordern, sie überhaupt in bestimmter Weise wahrzunehmen und zu verwenden. Die Objekte leisten dies auf ganz unterschiedliche Weise: als Träger von Zeichen, die das abwesende Phänomen repräsentieren, und als Objekte, die das empirische Phänomen selbst präsentieren. *Jutta Wiesemann* und *Jochen Lange* plädieren für einen post-wittgensteinianischen und situationistischen Blick auf die Rolle didaktischer oder alltäglicher Objekte im Schulunterricht. Nur durch den Gebrauch in der Situation des Spiels oder des Unterrichts erhalten die Objekte – so die These, die sie zur Diskussion stellen – ihre Bedeutung und ihren Status als Lern Dinge. Deren Eigensinn erschließt sich den Kinderakteuren nicht über technisches Funktionieren, sondern ausschließlich in der Erfahrung des spielenden und fühlenden Umgangs, der bei neuen Objekten auch irritiert werden kann. *Christan Greiffenhagen* erkundet mit einem ethnomethodologischen Blick den Gebrauch der Wandtafel in einer universitären Mathematikvorlesung. Sein Beitrag zeigt nicht allein, wie die Wandtafel in Regionen eingeteilt wird und wie Schritte in der Beweisführung markiert werden; er weist darüber hinaus auch nach, wie der schreibende und sprechende Körper des Lehrenden mit der Tafel interagiert und dass erst die Langsamkeit der Tafelanschrift erlaubt, den Beweis kognitiv nachzuvollziehen und zu denken. Somit ist es die Wandtafel, die diese Praxis der Beweisführung ermöglicht, da sie als Medium in Erscheinung tritt, das der mathematischen Schrift Sichtbarkeit, Zeit und Raum gewährt. *Marei Fetzer* analysiert in dem ersten Beitrag die Rollen, die didaktischen Objekten im Kontext des mathematischen Unterrichtsgesprächs zugewiesen werden: Wie sind sie als Akteure an diesem Gespräch mit seinen eigenen Regeln des Sprecher/innenwechsels beteiligt? Ihre Rolle ist durchaus ambivalent: Objekte tragen zum Fortgang des Unterrichts bei, stellen Netzwerke zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen her und werden zugleich in der Rolle des dem Geschehen doch nur Beiwohnenden gesehen. Dieser kontinuierliche Wechsel des Objektstatus ermöglicht Schüler/innen und Lehrpersonen das Gespräch aufrechtzuerhalten, Verantwortungen für den Sprecher/innenwechsel zu delegieren und schulisches Wissen zu bearbeiten.

Allen Beiträgen gemeinsam ist die Verknüpfung von qualitativ empirischer Forschung in verschiedenen Bildungskontexten mit kreativen Formen des sozial- und kulturwissenschaftlichen Theoretisierens. Die besondere Produktivität dieses Zusammenspiels, das die unterschiedlichen Spielarten einer praxistheoretisch inspirierten Bildungsforschung charakterisiert, versucht der Band zu dokumentieren.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T., 2006: Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS, S. 119–142.
- Alkemeyer, T./Michaeler, M., 2013: Die Ausformung mitspielfähiger »Vollzugskörper«. Praxistheoretisch-empirische Überlegungen am Beispiel des Volleyballspiels. *Sport und Gesellschaft – Sport and Society* (3): 213–239.
- Alkemeyer, T./Rieger-Ladich, M., 2008: Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, R./Woltersdorff, V. (Hg.): Symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Projekt einer kritischen Herrschaftsanalyse. Konstanz: Universitätsverlag, S. 103–124.
- Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J. (Hg.), 2015: Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Alloa, E./Bedorf, T./Grüne, C./Klass, T. N. (Hg.), 2012: Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts, Tübingen: Mohr Siebeck (UTB).
- Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E. (Hg.), 1997: Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topografie. Velber: Kallmeyer.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.), 2007: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Benner, D./Brüggen, F., 2004: Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 174–215.
- Bentham, J., 2013: Das Panoptikon. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bernfeld, S., 2000: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhme, J., 2009: Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Böhme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS, S. 13–23.
- Bollnow, O. F., 2011: Mensch und Raum. Schriften Band VI. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bourdieu, P., 1979: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P., 1980: Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. In: Actes de la recherche en sciences sociales 32/33, S: 3–14.
- Bourdieu, P., 1989: La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., 1991: Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: M. Wentz (Hg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt/Main-New York, S. 25–34.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 1970: La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., 2006: Teilnahme an Unterricht. Beobachtungen zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Cobb, P., 2002: Reasoning with Tools and Inscriptions. The Journal of the Learning Sciences 11: 187–215.
- De Certeau, M., 1991: The practice of everyday life. Berkley: University of California Press.
- Döring, J./Thielmann, T. (Hg.), 2008: Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript.
- Dünne, J./Stephan G. (Hg.), 2006: Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dünne, J., 2006: Soziale Räume. Einleitung. In: J. Dünne/S. Günzel (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 289–303.
- Falkenberg, M., 2013: Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulschen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fenwick, T./Edwards, R., 2010: Actor-Network Theory in Education. London: Routledge.
- Foucault, M., 1974: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Main: Fischer.
- Foucault, M., 1976: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M., 1978: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, M., 1991: Andere Räume. In: M. Wentz (Hg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt/Main: Campus, S. 65–72.
- Garfinkel, H., 1967: Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Gehlen, A., 1956: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn: Athenäum.
- Giroux, H. A., 1983: Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. Harvard Educational Review 53: S. 257–293.

- Goffman, E., 1971: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp [zuerst 1967].
- Goffman, E., 1979: Gender Display. In: E. Goffman: Gender Advertisements. London/Basingstoke: Harpercollins, S. 1–8.
- Goffman, E., 1980: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp [zuerst 1974].
- Grabau, C./Rieger-Ladich, M. 2015: Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie. In: M. Brinkmann/K. Westphal (Hg.): Grenzgänge. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim: Beltz, S. 87–110.
- Gugutzer, R., 2012: Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld: Transcript.
- Hegel, G. W. F., 1983: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Main: Ullstein [zuerst 1807].
- Heidegger, M., 2000: Vorträge und Aufsätze. Stuttgart: Neske [zuerst 1954].
- Heidegger, M., 2001: Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer [zuerst 1927].
- Herzog, W., 1985: Der Körper als Thema in der Pädagogik. In: Petzold, H. (Hg.): Leiblichkeit. Paderborn: Schöningh, S. 259–301.
- Heydorn, H.-J., 1972: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Holzkamp, K., 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main- New York: Campus.
- Hörning, K. H., 2001: Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück.
- Humboldt, W. von, 1980: Über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates. Stuttgart: Cotta [zuerst 1792].
- Ihde, D., 1990: Technology and the Lifeworld. From Garden to Earth. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jungwirth, H., 2006: Die Intervention des Computers. In: H. Jungwirth/G. Krummheuer (Hg.): Der Blick nach innen. Der Aspekt der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, S. 119–152.
- Kalthoff, H., 2004: Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: S. Engler/B. Kraus (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, S. 115–140.
- Kalthoff, H., 2008: Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: H. Kalthoff/S. Hirschauer/G. Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 8–38.
- Kalthoff, H., 2011: Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung. In: D. Šuber/S. Prinz/H. Schäfer (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz: UVK, S. 107–133.

- Kalthoff, H./Cress, T./Röhl, T. (Hg.), 2015: *Materialität. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. München: Fink (im Erscheinen).
- Kamper, D./Wulf, C. (Hg.), 1982: *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kracauer, S., 1990: *Über Arbeitsnachweise. Konstruktionen eines Raumes*. In: S. Kracauer: *Schriften Band 5*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 185–192.
- Krämer, S., 2008: *Medium, Bote, Übertragung: Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Langer, A., 2008: *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Läpple, D., 1991: *Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept*. In: H. Häußermann/D. Ipsen/T. Krämer-Badoni/D. Läpple/M. Rodenstein/W. Siebel (Hg.): *Stadt und Raum. Soziologische Analysen*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 157–207.
- Latour, B., 1994: *Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artefacts*. In: W.E. Bijker/J. Law (Hg.): *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 225–258.
- Latour, B., 1999: *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B., 2001: *Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 11: 237–252 [zuerst 1994].
- Lefebvre, H., 1991: *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Lewin, K., 1917: *Kriegslandschaft*. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 12: 440–447.
- Lindemann, G., 1993: *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Löw, M., 2001: *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K. E., 1988: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp [zuerst 1979].
- McLuhan, M., 2001. *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill [zuerst 1964].
- Mead, G. H., 1972: *Philosophy of the Act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H., 1987: *Die Definition des Psychischen*. In: G. H. Mead (Hg.): *Gesammelte Aufsätze 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 83–148.
- Meyer-Drawe, K., 1984: *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink
- Müller, H. R., 1998: *Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hg.), 2013: *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft 25 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer-VS.

- Pille, T., 2013: Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript.
- Pinch, T. J./Bijker, W. E., 1987: The Social Construction of Facts and Artifacts. Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. In: W. E. Bijker/T. Hughes/T. Pinch (Hg.): The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology. Cambridge, MA: MIT Press, S. 17–51.
- Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32: 282–301.
- Rieger-Ladich, M., 2000: Mündigkeit als Pathosformel. Überlegungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, M./Ricken, N., 2009: Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: J. Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS, S. 186–203.
- Röhl, T., 2012: Disassembling the Classroom – An Ethnographic Approach to the Materiality of Education. In: Ethnography and Education 7(1): 111–127.
- Röhl, T., 2013: Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Roth, W.-M./McGinn, M. K., 1998: Inscriptions. Toward a Theory of Representing as Social Practice. Review of Educational Research 68: 35–59.
- Schatzki, T., 1996: Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T., 2002: The Site of the Social. University Park: Pennsylvania University Press.
- Schmitz, H., 2007: Der Leib, der Raum und die Gefühle. Bielefeld und Lorcarno: Edition Sirius (Aisthesis Verlag).
- Schroer, M., 2006: Räume Orte Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schroer, M., 2008: »Bringing space back in« – Zur Relevanz des Raums als soziologische Kategorie. In: J. Döring/T. Thielmann (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript, S. 124–148.
- Simmel, G., 1992: Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: G. Simmel: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 687–790 [zuerst 1908].
- Sørensen, E., 2009: The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villa, P.-I., 2008: Körper. In: N. Bauer/H. Korte/M. Löw/M. Schroer (Hg.): Handbuch Soziologie, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 201–218.
- Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Tervooren, A./Mattig, R./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (Hg.): 2004: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS-Verlag.

