

# **Die Körperlichkeit der Anerkennung – Subjektkonstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht**

---

Ein Forschungsprojekt am Arbeitsbereich „Soziologie und Sportsoziologie“, Fak. IV. für Human- und Gesellschaftswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (DFG: AL 595/2-1)

*Prof. Dr. Thomas Alkemeyer / Dr. Thomas Pille*

Die pädagogische Relevanz von Anerkennung ist unumstritten. Allerdings engen erziehungswissenschaftliche Ansätze den Begriff der Anerkennung überwiegend auf explizit artikulierte Wertschätzung ein. In einer praxistheoretischen Perspektive fokussieren wir hingegen die ‚stummen‘ körperlich-materiellen Dimensionen von Anerkennung in schulischen Kontexten und operationalisieren diese als dynamisches Beziehungsgeflecht von Adressierungen und Re-Adressierungen, das neben bestätigenden auch versagende Akte umfassen kann. Als nonverbale Äußerungen interpretierbare Haltungen, Gesten oder Blicke treten damit als in pädagogische Praktiken (z.B. des Beurteilens) eingefaltete subtile Adressierungsakte in den Blick. In ihrem Vollzug werden pädagogische Interaktionsordnungen mit institutionell eingeräumten Subjektpositionen (z.B. des ‚engagierten‘ und des ‚teilnahmslosen‘ Schülers) konstituiert. Wir verstehen Anerkennung damit als Struktur und Medium in pädagogischen Praktiken sich entfaltender Subjektivierungsprozesse und fragen nach der Bedeutung zeichenhafter körperlicher Akte für diese Vorgänge.

Dabei gehen wir von der Existenz fachspezifischer Referenzrahmen für die den Adressierungen impliziten Normen der Anerkennbarkeit aus. Diese Normen und ihre Rahmungen sollen in einer vergleichenden Unter-

suchung von Einzelfällen insbesondere, jedoch nicht ausschließlich, im Sport- und Mathematikunterricht herausgearbeitet werden. Kriterium für diese Fächerauswahl ist der Kontrasteffekt: Wir unterstellen, dass sich die Relevanz des Körpers für eine Anerkennung als spezifisches Schüler-Subjekt in beiden Fächern maximal unterscheidet.

Methodologisch betrachten wir die Körper damit als Flächen bzw. „displays“ (Goffman), auf denen sich die jeweiligen impliziten Normen der Anerkennbarkeit zeigen und ethnographisch beobachtet werden können. Ein grundlagentheoretisches Ziel dieses Vorgehens besteht darin, die Bedeutung der körperlichen und materiellen Beschaffenheit des Unterrichtsgeschehens für Anerkennung und damit Subjektivierung zu beleuchten. Einen Beitrag zur gegenstandsbezogenen Bildungsforschung stellt das Vorhaben insofern dar, als körperliche Adressierungen die Personen in ihren reflexiv nur schwer zugänglichen Tiefenschichten berühren, so dass mit erheblichen Konsequenzen für das Eröffnen und Begrenzen von Bildungs- und Lernprozessen zu rechnen ist.

In einem *ersten* Schritt werden wir folgend unser Vorhaben konkretisieren und den hierfür zentralen Anerkennungsbegriff näher erläutern. In einem *zweiten* Schritt werden wir ihn praxeologisch ausrichten und die Bedeutung des Körpers in Bezug auf Anerkennungsprozesse darlegen sowie einen Bezug zu den institutionellen Rahmungen pädagogischer Situationen herstellen. In einem *dritten* Schritt werden wir dann abschließend die konkrete methodische Durchführung unseres Vorhabens skizzieren.

## **I. Zum Vorhaben**

Das übergeordnete Interesse des Projekts richtet sich auf den Zusammenhang von pädagogischen Praktiken, Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung im Setting des Schulunterrichts. Subjektivierung begreifen wir dabei als einen Prozess der praktischen Auseinandersetzung eines Individuums mit und der jeweils spezifischen Verkörperung einer – historisch gewordenen und damit wandelbaren – Subjektform durch dieses Individuum. Unter Subjektformen verstehen wir dabei in Anlehnung an Reckwitz (2008a) kulturelle Typisierungen, wie ‚der Schüler‘ und ‚die Lehrerin‘, die in einem sozialen Feld und dessen Institutionen mit relational aufeinander bezogenen Subjektpositionen verknüpft sind. In der von uns eingenommen subjektivierungstheoretischen Perspektive determinieren Subjektformen das

Verhalten und Auftreten jedoch nicht, sondern sind Möglichkeitsräume, die in Abhängigkeiten von situativen Konstellationen sowie mitgebrachten individuellen Dispositionen ergriffen werden können bzw. müssen, um im Feld und in seinen Institutionen als Subjekt erkannt und anerkannt zu werden. Jede spezifische Verkörperung einer Subjektform kann zu deren Modifikation und Verschiebung im Verhältnis zu anderen Subjektformen beitragen. Da Subjektformen nur in feld- bzw. institutionsspezifischen Praktiken existieren und bedeutsam werden, erfolgt der analytische Zugriff auf Subjektivierung über diese Praktiken (Alkemeyer 2010, 2012, 2013).

Das Konzept der Anerkennung fassen wir dabei als grundlegende Struktur und Medium der Subjektconstitution auf: Wir begreifen Anerkennung mit Butler (2009, S. 215-246) sowie Ricken & Balzer (2010; vgl. auch Ricken 2013) als eine analytische Kategorie, die in den Blick treten lässt, wie sich zwei oder mehrere Individuen wechselseitig in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und über die – großenteils implizite und subtile – Thematisierung dieser Differenz als Subjekte in spezifischer Position einsetzen, stiften und/oder bestätigen. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass auch Akte des Versagens oder der Missachtung eine Anerkennung als intelligibles Subjekt bedeuten können: Auch sie erzeugen und markieren eine signifikante Differenz und setzen damit den Anderen als dieses oder jenes Subjekt ein.

Um Anerkennung empirisch zugänglich zu machen, operationalisieren wir sie als Adressierung: An den Akten der Adressierung zeigt sich *erstens*, wer oder was im Kontext einer besonderen Praktik (z.B. des Beurteilens oder Korrigierens im Unterricht) überhaupt von wem in welcher Position als anerkennt- und damit adressierbar wahrgenommen wird, sowie *zweitens*, wie sich Individuen gegenseitig als Subjekte einsetzen oder bestätigen, indem sie sich sprachlich wie nicht-sprachlich (durch eine flüchtige Berührung, ein Hochziehen der Augenbraue, ein leichtes Nicken mit dem Kopf, etc.) einander zuwenden. Adressierungen und Re-Adressierungen bilden mithin ein interaktives Geflecht öffentlicher und damit prinzipiell beobachtbar zu machender kommunikativer Akte (Scheffer 2002, Goodwin 1994), in deren Vollzug ein ‚irgendjemand‘ vor Dritten (bspw. anderen Schülern) zu ‚jemandem‘ gemacht wird bzw. sich selbst dazu macht.

In diesen Geflechten von (Re-)Adressierungen werden stets bestimmte (Macht-)Verhältnisse etabliert (Balzer 2007): Die sich gegenseitig adressierenden Akteure schaffen eine Interaktionsordnung mit institutionell einge-

räumten Subjektpositionen. Diese Ordnung übergreift alle individuellen Aktionen und kann als dynamische soziale Figuration (Elias 1996, S. 139ff.) beschrieben werden, in der sich die Akteure gegenseitig Subjektstatus zusprechen. Für die den Adressierungen impliziten Normen der Anerkennbarkeit existieren, so eine unserer zentralen Annahmen, fachspezifische Referenzrahmen. Diese Normen und ihre Kontexte sollen in einer vergleichenden Untersuchung von Einzelfällen im Sport- und Mathematikunterricht herausgearbeitet werden.

Ausgangspunkt für unsere Vergleiche sind empirische Untersuchungen von den primär körperthematischen (Re-)Adressierungen im Sportunterricht. Dieser schafft ein Setting, in dem die Körper der Schülerinnen und Schüler – Körpergröße, -form und -bau, physische Leistungsfähigkeit, motorisches Geschick, Aussehen und Auftreten – auf besondere Weise sichtbar gemacht und den Blicken Anderer ausgesetzt werden. Die Anerkennung eines Schülers bzw. einer Schülerin als spezifisch positioniertes und bewertetes Subjekt (als ‚leistungsstark‘ oder ‚leistungsschwach‘, ‚Sportler‘ oder ‚Nicht-Sportler‘, ‚Junge‘ oder ‚Mädchen‘) hängt hier entscheidend von ihrer Körperlichkeit ab. Auch (Lehrer-)Gesten bspw. des Zeigens, Helfens oder Korrigierens beziehen sich in diesem Setting vergleichsweise direkt auf den Körper - bis hin zur Manipulation, zum Berühren und Führen einer Bewegung.

Sportunterricht ist damit anerkennungstheoretisch interessant, weil er die Relevanz des Körpers für Anerkennung so deutlich hervortreten lässt wie kein anderes Schulfach. Dies verleiht unserer Fokussierung des Sportunterrichts auch eine methodologische Bedeutung: In der Beobachtung der Körperlichkeit von Anerkennung im Sportunterricht soll ein ‚körpersensibler‘ Blick ausgebildet werden, der es gestattet, diese Dimension der Anerkennung in der Folge auch in einem anderen Fach auszuleuchten, in dem Körperliches auf den ersten Blick keine Rolle für Anerkennungsfragen zu spielen scheint. Im Sinne einer Befremdung des Selbstverständlichen soll mit dem in der Beobachtung des Sports gewonnenen ‚Körper-Blick‘ also auch die überwiegend implizite und de-thematisierte Körperlichkeit der (Re-)Adressierungen in einem sich vom Sportunterricht stark unterscheidenden Schulfach beobachtbar gemacht werden. Da sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Exponiertheit des Körpers im Sportunterricht jedoch auch anderen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert sehen als in anderen Unterrichtsfächern.

Im Zentrum unserer kontrastiven, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Unterrichtskulturen abzielenden Forschungen stehen mithin folgende Fragen: Wie werden in den verschiedenen Fächern in beobachtbaren körperlichen Praktiken pädagogische Interaktionsordnungen her- und dargestellt? Wie adressieren sich die Akteure in diesen Praktiken gegenseitig und setzen sich damit in spezifischer Position als deren Subjekte ein? Welche den Adressierungen implizite Normen der Anerkennbarkeit lassen sich methodisch-systematisch explizieren? Und inwiefern sind diese Normen institutionell gerahmt, unterscheiden sich also bspw. im Sport- und im Mathematikunterricht als zwei durch maximale Distanz sich auszeichnende Fachkulturen?

Über die Beantwortung dieser Fragen werden folgende übergreifende Ziele verfolgt: *Erstens* sollen durch den Fächer-Vergleich die jeweiligen Referenzrahmen mit ihren überwiegend impliziten Normen erkennbar gemacht werden, die darüber entscheiden, welche Verhaltensweisen und (körperlichen) Erscheinungsformen überhaupt als – im positiven wie im negativen Sinne – anerkennbar wahrgenommen werden. Über die Fokussierung körperlicher Adressierungen soll *zweitens* ein Beitrag zur gegenstandsbezogenen Bildungsforschung geleistet werden, der berücksichtigt, dass jede körperlich-gestische Adressierung den Adressierten in seinen reflexiv nur schwer zugänglichen Tiefenschichten berührt, so dass in pädagogischen Kontexten mit erheblichen Konsequenzen für das Eröffnen oder Begrenzen von Bildungs- und Lernprozessen zu rechnen ist. Und schließlich soll *drittens* in grundagentheoretischer Perspektive ein empirisch begründeter Beitrag zur praxeologischen Subjektivierungsforschung geleistet werden, indem am Beispiel pädagogischer Praktiken die allgemeine Relevanz stummer körperlicher (Re-)Adressierungen für die Anerkennung als Subjekt in sozialen Praktiken aufgeschlüsselt wird.

## **II. Ein praxeologischer Blick auf Anerkennungspraktiken**

Im Unterschied zu einem theoretisch wie phänomenal unzulänglichen normativen Anerkennungskonzept interessiert uns Anerkennung nicht als eine Qualität pädagogischen Handelns, sondern als eine analytische Beobachtungskategorie, die zu sehen erlaubt, wie sich zwei oder mehrere Individuen wechselseitig vor Dritten als Subjekte wahrnehmen und herstellen. Dies geschieht in – durch identifizierbare Regelmäßigkeiten ausgezeichneten und

institutionell gerahmten – sozialen Praktiken z.B. des Beurteilens und Bewertens. Wir setzen also keine bestimmte Normativität voraus, sondern erschließen sie theoretisch-empirisch aus dem beobachtbaren Interaktionsgeschehen. Grundlegend dafür ist eine methodologisch-praxeologische im Unterschied zu einer sozialtheoretischen Lesart der Praxistheorien (Reckwitz 2008b, 2003). Während letztere die Unterscheidung von Praktiken und Diskursen (Wissensordnungen) als substantiell verschiedene Ebenen des Sozialen nahelegt, lenkt erstere den Blick auf die empirische Verwobenheit von Praktiken und Diskursen. In praxeologischer Perspektive werden Wissensordnungen samt ihrer normativen Horizonte also nicht als dem Handeln vorausgehende und dieses erklärende >präpraktische< Strukturen untersucht, sondern ethnographisch als eine in den Praktiken selbst lokalisier- und identifizierbare Dimension der sozialen Praxis i.S. eines *performed knowledge* (Hirschauer 2008, 2001) erschlossen.

Die Kriterien differenzierender Anerkennung können dem beobachtbaren Verhalten empirisch-analytisch ‚abgeschöpft‘ werden. Zu diesem Zweck operationalisieren wir Anerkennung als Adressierung. In transequantuellen Akten der Adressierung und Re-Adressierung weisen sich Akteure relational aufeinander bezogene Subjektpositionen zu und versetzen dadurch zugleich das Positionsgefüge wie sich selbst in Bewegung. Unsere Aufmerksamkeit gilt dabei den körperlich-leiblichen Dimensionen der Adressierung, einschließlich des Sprechens. Denn im Sprechen hat auch die Sprache eine körpergebundene Materialität mit subjektivierenden Wirkungen (Dietrich 2008). Aus praxistheoretischer Sicht sind vor allem die Formen eines ‚empraktischen Sprechens‘ (Bühler 1999, S. 52; Porschen 2008, S. 206) interessant. Ins Zentrum rücken damit die Fragen, wie in stummen körperlichen Akten und einem praxisbegleitenden Sprechen adressiert wird, welche körperlichen Akte des Einen von einem Anderen überhaupt als Adressierung und damit bedeutsam aus dem Verhaltensstrom selektiert werden, wie sich die Adressierung beim Adressierten körperlich-leiblich äußert, und schließlich, ob und wie sich ein in der bisherigen Sozialisation eines Akteurs somatisierter Eigensinn gegen die Subjektivierung – auch gegen den bewussten Willen des Akteurs – sperrt, z.B., weil zwischen der subjektivierenden Adressierung und der einverlebten Logik des Habitus eine unüberbrückbare Differenz existiert (Alkemeyer/Villa 2010, Graefe 2010).

Wir betrachten den Körper somit unter drei Gesichtspunkten: Er ist für uns *erstens* Empfänger (Adressat) von Adressierungen. Wir werden untersuchen, wie Andere durch ihre expliziten wie impliziten Äußerungen auf den Körper eines Individuums Bezug nehmen und darüber auch dessen Inneres adressieren. Er ist *zweitens* Agens (Adressant) von Anerkennung. Adressierungen richten sich nicht nur auf den Körper, sondern gehen auch von ihm aus. Dabei sind nicht nur die vom Adressierenden bewusst intendierten ‚körpersprachlichen‘ Äußerungen von Interesse, sondern insbesondere auch unbeabsichtigte (motorische, gestische, mimische) Akte, die von einem anderen als Adressierung selektiert, interpretiert und dechiffriert werden. Und er ist *drittens* die Fläche, auf der Adressierungen sichtbar werden. Die Unterscheidung dieser drei Funktionen des Körpers in interaktiven Adressierungen ist in methodologischer Hinsicht wichtig, da die Perspektiven von Adressant und Adressat, von Akteur und Beobachter analytisch zu trennen sind: Nicht alles, was als Adressierung gemeint ist, wird von einem Anderen auch als solche verstanden und beantwortet; umgekehrt kann als Adressierung verstanden und beantwortet werden, was nicht als solche gemeint war.

Ebenso ist zu beleuchten, welche der vielfältigen potentiellen Äußerungen im Verhaltensstrom eines Schülers vom Lehrer als Re-Adressierungen unterschieden werden, die wiederum ihn als spezifisches Lehrersubjekt einsetzen, bestätigen oder irritieren. Es geht uns dabei nicht zuletzt um die qua Beobachtung zu rekonstruierenden Wirkungen überwiegend unterschwelliger Adressierungen auf die Schülerinnen und Schüler: Entfernt sich ein die Adressierungen akzeptierendes und damit in spezifischer Position Anerkennung findendes Subjekt von früheren Positionen, so dass gleichsam eine Differenz sich selbst gegenüber erzeugt wird? Wird es dadurch, dass es eine positionierende Adressierung in den Augen Dritter durch ein entsprechendes Verhalten akzeptiert, z.B. indem es mit Anzeichen sozialer Scham (Unsicherheit, Erröten, etc.) reagiert, zum Komplizen der eigenen Unterordnung und Entwertung gemacht (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008)? Die Frage nach spezifischen, bspw. durch die soziale Herkunft oder das Geschlecht bedingten Disponiertheiten für Adressierungen weist über die Situativität des Geschehens hinaus. Praxeologisch kommt es jedoch darauf an, diese Disponiertheiten aus dem beobachtbaren Verhalten der Akteure zu erschließen und herauszupräparieren, in welchen beobachtbaren Mustern sich

das Zusammenspiel von Adressierungen und Dispositionen konkret geltend machen.

Da wir von einem institutionellen *framing* (Goffman 1977) der normativen Kriterien differenzierender Anerkennung ausgehen, untersuchen wir Einzelfälle in vergleichend kontrastierten Schulfächern. Wir unterstellen mithin, dass innerhalb der Institution Schule untergeordnete Rahmungen existieren, die durch Fächergrenzen und korrespondierende Fachkulturen (im Sinne von Diskurs-Praxis-Komplexen, Reckwitz 2008b) markiert werden. Innerhalb dieser fachspezifischen Rahmungen konzentrieren wir uns wiederum auf Lehrer-Schüler-Interaktionen. Diese Konzentration ist forschungspragmatisch wie sachlich begründet: Wir begreifen Lehrer als in ihrer eigenen Ausbildung, vor allem im Referendariat (Alkemeyer/Pille 2008; Pille 2013), fachspezifisch institutionstauglich gemachte Vermittler. Uns interessiert, inwieweit sie als professionelle ‚Agenten‘ der Institution Schule und ihrer Unterrichtsfächer (fach-)spezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsstile ausbilden, die bspw. in (einschätzenden) Blicken auf die Schülerinnen und Schüler beobachtbar werden. Diese Stile entscheiden wie ein „innerer sozialer Schiedsrichter“ (Soeffner 2001, S. 84) darüber, in welcher Subjektposition eine Schülerin bzw. ein Schüler von einem Lehrer bzw. einer Lehrerin anerkannt wird. Vor allem dann, wenn die Träger dieser erworbenen Blickweisen kraft ihres Amtes legitimiert sind, ihre Klassifizierungen durchzusetzen, handelt es sich bei ihren Blicken und Einschätzungen um Machtmittel. Es liegt deshalb nahe, den Adressierungen durch diese, mit einer beständigen amtlichen Autorität ausgestatteten, Personen eine besondere Relevanz für die (Selbst-)Positionierungen und Selbsteinschätzungen der adressierten Personen zuzuerkennen. Feldspezifisch sozialisierte Blicke konstituieren die Körper überhaupt erst als kontextbezogene Systeme auffälliger (symptomatischer) Zeichen. Mittels dieser Blicke werden die empirischen Körper im jeweiligen, räumlich materialisierten Rahmen (Klassenzimmer oder Sporthalle) bewusst wie unbewusst abgetastet und taxiert. Indem wir Lehrerinnen oder Lehrer untersuchen, die Mathematik, Sport und weitere Fächer unterrichten, wird es möglich herauszuarbeiten, ob und inwiefern sich der Blick auf die Schüler-Körper in den unterschiedlichen Fächern unterscheidet, es zu Überlagerungen oder Reibungen kommt etc. Wir beobachten mithin als Beobachter zweiter Ordnung Beobachter erster Ordnung bei ihren gerahmten Beobachtungen. In dieser Beobachtungsperspektive ist der Körper eine soziokulturelle Konstruktion mit



Zeichencharakter, die feld- und institutionsspezifischen Kontextualisierungen unterliegt.

Die Rahmungen betreffen sowohl die Bewegungen und Verhaltensweisen des Körpers als auch ihre Wahrnehmungen und Deutungen. So verlangt die Anerkennung als Subjekt im wissenschaftlichen Universum bspw. einer Tagung andere körperliche ‚Auftritte‘ als das Agieren als Athlet in einem sportlichen Wettkampf. In beiden Fällen werden der Körperlichkeit der Akteure andere Interessen entgegengebracht; es unterscheiden sich die expliziten wie impliziten Maßstäbe ihrer Bedeutungsgebung und Beurteilung. Die Praktiken verschiedener Sozialbereiche schaffen mithin ihre eigenen, in die Gebräuche der jeweiligen sozialen Welt eingepassten „Umgangskörper“ mit einer spezifischen Sprachmäßigkeit als Basis gegenseitiger Verständlichkeit (Gebauer 2009, S. 96f.). Vor diesem Hintergrund werden wir untersuchen, wie die Beteiligten in den Vollzügen kontextspezifischer Praktiken aufeinander Bezug nehmen, dabei zwischen regelhaften und regelwidrigen, kompetenten und inkompetenten Aktionen unterscheiden und jene Handlungen sanktionieren, die aus der gemeinsamen Praktik herausfallen: Wie zeigen sich die Beteiligten gegenseitig, was es heißt, ein ‚guter‘ Schüler (oder auch Lehrer) zu sein? Wo liegen die Grenzen dessen, was als Schüler-Sein (oder Lehrer-Sein) akzeptiert wird? Wie wird also in actu ein kollektiv geteiltes praktisches Wissen darüber hergestellt, dargestellt und weitergegeben, was eine adäquate Ausdrucksform der Praktik ist und was nicht (Schmidt 2008, S. 131)? Praktiken der Subjektivierung werden einerseits durch institutionell auf Dauer gestellte eigenlogische (Körper-)Blicke, Umgangsformen, Rituale und Gesten organisiert. Andererseits spielen institutionsfremde normative Horizonte und Einflussgrößen (wie Schicht, Ethnizität, Geschlecht oder im Habitus verkörperte Sportlichkeit) in das situative Geschehen innerhalb der Institution hinein. Zwar sind Lehrer als Träger bzw. ‚Agenten‘ der Organisation Schule gehalten, alle Schülerinnen und Schüler formal gleich zu adressieren. Empirisch wäre jedoch zu erschließen, ob und in welchen Situationen in der Unterrichtspraxis (unbewusst) auch andere normative Kriterien eine Rolle spielen, die Schüler also nicht nur als Schüler, sondern auch als Jungen oder Mädchen, Unter- oder Oberschichtszugehöriger etc. adressiert werden, so dass es situativ zu Konflikten zwischen unterschiedlichen Normativitäten kommen kann. Es stehen damit auch die „Brechungseffekte“ der untersuchten Unterrichtsfächer auf dem Prüfstand. Mit diesem Term macht Bourdieu (1999, S. 349) darauf auf-

merksam, dass unterschiedliche soziale Felder verschiedene Autonomiegrade aufweisen. Thematisiert wird damit u.a. die Frage, ob Erfolg und Ansehen in einem Feld ausschließlich aus dessen eigenweltlicher Ökonomie zu erklären, oder ob dafür auch äußere Faktoren verantwortlich sind, wie bspw. eine – für einen Beobachter erster Ordnung (z.B. den Lehrer) im körperlichem Habitus eines Anderen (eines Schülers) sich zeigende – Schichtzugehörigkeit oder allgemeine Sportlichkeit.

### **III. Methodisches Vorgehen**

Um die dargestellten Ziele zu erreichen, gehen wir wie folgt vor: Wir betten das Anerkennungskonzept praxistheoretisch ein. In praxistheoretischer Perspektive begreifen wir Anerkennung *erstens* als Struktur und Medium der Subjektivierung in eigenlogischen pädagogischen Praktiken (wie Zeigen, Beurteilen, Loben, Korrigieren, etc.) sowie *zweitens* als ein öffentliches, an körperlichen Äußerungen durch methodische Beobachtung zu erschließendes Adressierungsgeschehen. In der Folge dieser theoretisch-methodischen Justierung des Anerkennungsbegriffs werden wir in beiden Unterrichtsfächern pädagogische Praktiken identifizieren, an denen Subjektivierung qua Adressierung gewinnbringend erschlossen werden kann.

Wir konzeptualisieren Anerkennung als Differenzbildung. Man kann in dieser Sicht nicht allgemein, sondern nur als ein bestimmtes Subjekt oder in Bezug auf bestimmte Eigenschaften anerkannt werden. Dadurch wird eine Subjektposition in Differenz sowohl zu anderen Subjektpositionen als auch zu eigenen, vergangenen Subjektpositionen und -formen erzeugt und markiert (Ricken 2009). Anerkennung wird damit nicht nur als Reproduktion und Bestätigung, sondern auch als Transformation betrachtbar. Die übergeordneten Kriterien der Differenzbildung bezeichnen wir im Anschluss an Butler (2010, S. 13ff.) als Normen der Anerkennbarkeit. Durch die Beobachtung, Beschreibung und Analyse überwiegend stummer (Re-) Adressierungen werden diese Normen empirisch zugänglich gemacht.

Wir beziehen pädagogische Praktiken, Anerkennung als Struktur und Medium der Subjektivierung in diesen Praktiken sowie Adressierung als Operationalisierung von Anerkennung auf die institutionellen Rahmungen verschiedener Unterrichtsfächer. Diese Rahmungen regulieren den Raum möglicher Praktiken, Wahrnehmungen und Beurteilungen. Innerhalb dieser Möglichkeitsräume sind die Akteure und ihre Körper nicht als durch die Normen determiniert zu verstehen (Prout 2006, Butler 2001), sondern es

wird ihnen prinzipiell die Chance zuerkannt, sich in deren Grenzen zu den verschiedenen Formen von Adressierungen zu verhalten, sich also aktiv zu positionieren – durch offenen Widerstand, ironische Übertreibung, (Über-)Erfüllung der Erwartungen u.Ä. (Davies 2006). Die Ermöglichung, Verhinderung und Nutzung solcher Handlungsspielräume wird durch eine Analyse des komplexen Verhältnisses zwischen den institutionell gerahmten Normen der Anerkennbarkeit und der (Selbst-)Positionierung in den beobachteten Praktiken analysiert.

Wir legen die Untersuchung beobachtungstechnisch so an, dass wir über die Identifikation geeigneter Praktiken in beiden Unterrichtsfächern an die uns interessierenden subtilen Mikro-Gesten der Adressierung gleichsam ‚heranzoomen‘ und diese auf der Grundlage genauer Beobachtungen so detailliert wie möglich beschreiben. Methodisch geht es uns darum, durch einen am Sport sensibilisierten Blick für Verkörperungsprozesse eine neue Perspektive auf die körperliche Dimension von Anerkennung auch in vermeintlich rein geistigen Fächern wie dem Mathematikunterricht zu gewinnen und umgekehrt auf der Kontrastfolie des Mathematikunterrichts die Spezifik von Anerkennung im Sportunterricht präziser zu erkennen. Es wird mithin ein Beobachtungsmodell von einem Bereich auf einen anderen übertragen, das diesem auf den ersten Blick vollkommen fremd zu sein scheint. Diese methodische Operation eines experimentellen, befremdenden Sehens soll helfen, informellen Normen unterhalb der Schwelle expliziten Wissens und intentionaler Handlungsmuster auf die Spur zu kommen: Auf welche körperlich-gestischen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bezieht sich die implizit taxierende Aufmerksamkeit eines Mathematiklehrers? Welche ‚praktische Kunst‘ der Verkörperung einer Subjektform durch einen entsprechenden Umgang mit körperlichen und sprachlichen Symbolen müssen die Schülerinnen und Schüler in beiden Fächern beherrschen, um positiv anerkannt zu werden? Welche ‚Auftritte‘ ziehen eine negative Anerkennung seitens des Lehrers nach sich? Und welche körperlichen Äußerungen bleiben unbeachtet, also ohne Bedeutung für das bzw. im Unterrichtsgeschehen? Um eine mögliche Geschlechtsspezifität der Adressierungen in den Blick bekommen zu können, soll gemischtgeschlechtlicher Sportunterricht untersucht werden. Wir gehen zwar grundsätzlich von einer hohen Bedeutung von Gender gerade in diesem Alter aus, welche Rolle diese Dimension aber konkret für unsere Forschungen spielt, kann und soll erst nach ersten Feldbeobachtungen entschieden werden.

Wir bezeichnen das Verfolgen ethnographischer Forschungsstrategien im Horizont eines praxeologischen Denkens als Praxeographie. Eine praxeographisch orientierte Forschung stellt die an Materialität gebundenen, miteinander verflochtenen, überindividuellen körperlichen Praktiken ins Zentrum ihrer theoretisch-empirischen Analysen. Sie zielt darauf ab, durch mikroskopische Darstellungen von Verhaltensweisen die in diesen enthaltenen Regelmäßigkeiten, Formalismen, Schemata und Normen zu erschließen – so, wie Bourdieu (1982, S. 305ff.) in seinen detaillierten Beschreibungen von Verhaltensweisen, Kleidungsstilen, Kosmetikgebrauch, Gestik, Miensenspiel oder den Formen und des Tempos beim Essen eine differentielle klassenspezifische Logik des Körpergebrauchs hervortreten lässt. Solche quasi-literarischen Beschreibungen haben keineswegs nur illustrativen Charakter, sondern einen eigenen analytischen Wert (Alkemeyer 2007a): Sie zeigen normative Horizonte, soziale Logiken und Habitus als Praxis und verdeutlichen, wie Normen, Regelmäßigkeiten und Einstellungen über theoretisch geleitete Beobachtungen und Beschreibungen von Praxis empirisch-analytisch erschlossen werden können.

Die Betonung der theoretischen Orientierung von Beobachtungen ist deshalb wichtig, weil Schemata, normative Horizonte und Sinn nicht – wie es die ethnomethodologische Rede von der Oberflächlichkeit und Öffentlichkeit des Sozialen suggeriert – offen zutage liegen, sondern dem Geschehen mittels passender und im Forschungsprozess ständig neu anzupassender theoretischer Sehhilfen und methodischer Züge mühsam abgerungen werden müssen: durch bewusste soziale und räumliche Positionierungen des Forschers bzw. der Forscherin im Feld, durch repetitive Beobachtungen und (thematische, zeitliche, räumliche oder personale) Fokussierungen, durch Perspektivenwechsel und das Einholen zusätzlicher, durch Beobachtung nicht zu erhaltender Informationen (Scheffer 2002). Statt um die starre Anwendung einer Theorie auf Praxis und einer Methode auf einen Gegenstand geht es mithin um gegenseitige Befragungen und Irritationen: Theoretische Sehhilfen, daran orientierte methodologische Konzepte, methodische Instrumente und Forschungsgegenstand bilden einen Zusammenhang wechselseitig konstitutiver Abhängigkeiten und müssen aneinander neu ausgerichtet werden, sofern sich dies im Forschungsprozess als notwendig oder opportun erweist (Kalthoff 2008; Lindemann 2008; Pille 2013). Mit diesem Ansatz versuchen wir, der grundsätzlichen Offenheit einer beobachtungsba- sierten qualitativen Forschung gegenüber ihrem Gegenstand gerecht zu

werden. Im Forschungsprozess (unerwartet) relevant werdende Phänomene, wie z.B. der Einfluss von sozialer Schicht, Gender oder Ethnizität auf die Adressierungen, sind Aufforderungen zur Neujustierung des Forschungsprozesses und seiner Instrumente.

Um die überwiegend kaum merklichen (Mikro-)Praktiken gegenseitiger Adressierungen sukzessive lesen und mikrologisch aufzuschlüsseln zu lernen, ist zum einen ein langfristiger intensiver Feldaufenthalt im Sinne einer ethnographischen Teilnahme unumgänglich. Dabei ist es zunächst wichtig, Praktiken zu identifizieren, an denen sich die Normen der Anerkennbarkeit beobachtbar machen lassen. In einem ersten Schritt bieten sich dazu Bewertungs- und Korrekturpraktiken an, da hier Normen durch das Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlicher zum Ausdruck gebracht werden müssen als in anderen Situationen. Im Laufe des Vertrautwerdens mit dem Feld sollen dann weitere signifikante Situationen identifiziert werden, in denen sich Formen impliziter Anerkennung erschließen lassen.

Zum anderen erfordern die subtilen körperlichen Bewegungen, die komplexen Interaktionen sowie die mit ihnen sich verschränkenden Formen des Sprechens den Einsatz digitaler Bildmedien. Die videogestützte Ethnographie gestattet einen Zugang zu den in die Praktiken eingefalteten Adressierungen und den ihnen impliziten normativen Wissensbeständen (Schindler 2009, Schmidt 2008). Das aufgezeichnete Videomaterial ermöglicht *erstens* eine Wiederholung des Geschehens, so dass Bewegungen und körperliche Äußerungen sichtbar werden, die dem Beobachter in situ aufgrund der „Überfülle und Flüchtigkeit der Geschehensoberfläche“ (Scheffer 2002, S. 362) entgehen. Vieles kann vom Beobachter in der Praxis nicht registriert werden, zahlreiche Ereignisse entziehen sich seiner Wahrnehmung und Reflexion; sie verschwimmen oder verschwinden in den Evidenzen des Geschehens. *Zweitens* fordert die videographische Aufzeichnung den Forscher dazu auf, sich über die Perspektivität und Rahmung, d.h. die soziale und technische Konstruiertheit des eigenen Blicks auf die soziale Welt Rechenschaft abzulegen und diese (selbst-)kritisch zu reflektieren. Und *drittens* fördert die Analyse des videographischen Materials eine wechselseitige Befragung und Befruchtung von Theorie und Empirie. Aspekte, die vorher nicht erkennbar waren, können die Theorie, vor deren Hintergrund die Daten erhoben wurden, herausfordern und dadurch auf die Theoriebildung zu-

rückwirken (exemplarisch für dieses Vorgehen Alkemeyer/Brümmer/Pille 2010).

Neben teilnehmender Beobachtung und videographischen Aufzeichnungen sollen als eine weitere Form kopräserter Datenerhebung Interviews mit den beobachteten Akteuren – Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern – geführt werden. Da sich nicht alles, was in den Interaktionen vor sich geht, dem externen Beobachter auch zeigt, können Interviews helfen, Auskünfte zu erlangen, wo ihm das beobachtbare Geschehen verschlossen bleibt. Die Erzählung über ein Tun unterscheidet sich grundsätzlich von dem, was an dem Tun aus einer Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung beobachtet werden kann. Erzählungen geben die Innensicht des Interviewten wieder. Inhaltlich sollen die in den Interviews artikulierten Erfahrungen ausgewählter Teilnehmer auf die in den Videos identifizierten Praktiken Bezug nehmen und so Aufschluss geben über die Einschätzungen, Deutungen und Bewertungen des videoethnographisch beobachtbar gemachten (eigenen und fremden) Verhaltens, d.h. über den aus Sicht der Befragten in die Praktiken eingelagerten Sinngehalt. In diesem Zusammenhang kann die Methode des „lauten Denkens“ zum Einsatz gebracht werden, bei der die Befragten während der Betrachtung der ausgewählten Videosequenzen laut äußern, was sie sehen und was ihnen dabei durch den Kopf geht (vgl. Brake 2006, S. 77). Die Befragungen haben damit den Status begleitender Interviews: Sie werden im Rahmen praxeographischer Forschung als Subtext und Kommentierung der Fremdbeobachtungen genutzt. Sie gestatten dem Forscher bzw. der Forscherin einerseits einen Vergleich der in den Interviews erhaltenen Berichte mit dem, was sich aus einer ethnographischen Außenperspektive an den Interaktionen zeigt. Andererseits ermöglichen sie ein ‚Anzapfen‘ des Hintergrundwissens und der Deutungen der Teilnehmer, lassen das Geschehen mit anderen Augen sehen und helfen, die eigene Beobachtungsfähigkeit zu verbessern (Scheffer 2002, S. 363 f.; Gebauer et al. 2004, 20ff.). Das durch die begleitenden Interviews erhobene Hintergrundwissen ist, z.B. durch Ko-Interpretation, bei der Auswertung des Videomaterials unbedingt einzubeziehen und zu reflektieren. Wir gehen davon aus, die den Anerkennungspraktiken eingeschriebenen Normen über diese Relationierung von Videosequenzen und Selbstauskünften präziser erschließen zu können. Die Interviews werden transkribiert und im Hinblick auf die durch Analyse des videographischen Materials gewonnenen Sequenzen ausgewertet. In der Auswertung der erhobenen Daten geht es uns in einem

ersten Schritt darum, für die Analyse von (Re-)Adressierungen brauchbare Situationen zu identifizieren, um dann aus den Situationsbeobachtungen einzelne Stufen bzw. Akte im Geschehensablauf zu rekonstruieren, die Aspekte von Adressierung aufweisen. Filmsequenzen, Interview-Transkriptionen und Beobachtungsprotokolle der identifizierten situativen Abfolgen einzelner Akte von Adressierung und Re-Adressierung werden zu diesem Zweck Sequenz für Sequenz bzw. Satz für Satz analysiert.

Im Hinblick auf unsere Fragestellungen sind dabei vor allem folgende Untersuchungsperspektiven relevant, die gemeinsam eine Art heuristisches Fangnetz bilden: (1) Um was für eine Situation handelt es sich? Wie und durch wen wird diese definiert oder gedeutet? (2) Wie wird durch eine als Adressierung zu verstehende Äußerung ein Anfang (der im Fluss der Praxis allerdings nie ein absoluter Anfang sein kann) für weitere Akte von (Re-)Adressierungen gesetzt? (3) Welche (impliziten) normativen Horizonte werden in dieser Folge von (Re-)Adressierungen als gültig beansprucht? (4) Überlagern sich dabei unterschiedliche, auf verschiedene Wahrnehmungs- und Deutungsrahmungen (Unterricht, Gender, soziale Herkunft, Ethnizität, Sportlichkeit) bezogene Normen? (5) Welche Normen der Anerkennbarkeit werden im sichtbaren Verhalten unterstellt? (6) Welche relationalen – räumlichen und sozialen – (Selbst-)Positionierungen finden innerhalb des, möglicherweise vielfältig gerahmten, figurativen Geschehens statt? (7) Welche performativen Wirkungen lassen sich im Ablauf der (Re-) Adressierungsakte erschließen? Zu wem wird der Andere im Wechselspiel der Adressierungen gemacht? Welche Reaktionen lassen sich erkennen? Welche Möglichkeitsräume für Stellungnahmen bzw. Selbstpositionierungen ergeben sich?

Dieses sequenzielle Vorgehen befremdet und schärft den Forscherblick auf die Praktiken der Akteure. Es zerlegt eine soziale Situation in einzelne Akte und setzt sie in der Folge neu zusammen – durch Herausschneiden bezüglich der Fragestellung brauchbarer Sequenzen, das Anfertigen szenischer Beschreibungen, das Hintereinanderschneiden von Sequenzen unterschiedlicher Akte körperlicher Zuwendung, etc. (Rabenstein/Reh 2008). Zuvor unbemerkte Zusammenhänge oder Aspekte werden durch dieses, das übliche Sehen befremdende Vorgehen beobachtbar, im Selbstverständlichen Verborgenes, wie die Wiederholung und Körperlichkeit der Praktiken, zeigt sich. Über das Beobachten und Erfassen von Serien zwischen den untersuchten Personen sich ergebender (Re-

)Adressierungssituationen sollen in einem weiteren Schritt transssituative Muster bzw. Regelmäßigkeiten herauspräpariert werden. Grundlage für das Vergleichen der Situationen ist die Auswertung des erhobenen Materials durch ein induktives „offenes Codieren“ (Strauss 1991). In diesem Prozess erfolgt zugleich die Vermittlung des empirischen Materials mit den theoretischen Seh-Hilfen: Zum einen ermöglichen erst die theoretischen Konzepte, Situationen und Praktiken systematisch aus einem neuen Blickwinkel wahrzunehmen; zum anderen werden diese Konzepte in der konkreten Auseinandersetzung mit den Daten permanent korrigiert und verändert.

Ein dritter Zugang zu den, den Adressierungen impliziten, Normen der Anerkennbarkeit wird über die Nutzung des szenischen Spiels als Forschungsmethode gesucht (Nitsch/Scheller 2003). Dieser Methode liegt die in Pierre Bourdieus Habituskonzept, aber auch schon in Bert Brechts Theorie des Gestus (1949ff.) enthaltene Einsicht zugrunde, dass Haltungen und Gesten spezifische Aufbewahrungsformen situativ aktivierbarer Denkweisen, Einstellungen und Beurteilungsmaßstäbe sind. Deren Erkenntnis kann deshalb über ein Nachvollziehen von bzw. Experimentieren mit als typisch wahrgenommenen Haltungen und Gesten erfolgen (Pinkert 2009, Alkemeyer/Schmidt 2003, S. 92ff., Steinweg 1995). Die Methode des szenischen Spiels eignet sich besonders dazu, im Selbstverständlichen verborgene Einstellungen und Beziehungen von Akteuren zu einem sozialen Feld, einem Problem oder einem Gegenüber sichtbar zu machen und den Blick auf das vertraute, alltägliche Miteinander zu richten. Die im Spiel sichtbar werdenden Haltungen und Beziehungen können anschließend über audiovisuell dokumentierte Spielszenen, Interviews, Gruppengespräche und Inhaltsanalysen zum Gegenstand einer systematischen, distanziertere-reflexiven Auswertung gemacht werden. Geeignete szenische Spiel-Verfahren sind bspw. die Nachahmung und Beschreibung typischer Körperhaltungen (z.B. von Lehrern) in bestimmten Situationen (der Korrektur, Bewertung, etc.) und szenische Rekonstruktionen (z.B. der Positionierungen von Körpern und Personen in Raum und Zeit). Sensibilisiert das Verfahren der Nachahmung und Beschreibung für typische Verhaltensweisen signifikanter Personen in situativen Kontexten (personale Ebene), so geben szenische Rekonstruktionen Aufschluss über den Aufbau sozialer Beziehungen (Interaktionsebene). Indem die beobachteten Schülerinnen und Schüler bspw. aufgefordert werden, typische Haltungen und Gesten ihrer (Sport- u. Mathematik-)Lehrer nachzuahmen oder typische Unterrichtssze-



nen nachzustellen, kann – insbesondere durch Überzeichnung – ihr (habitus- und statusvermitteltes) praktisches Wissen über rahmenspezifische Normen und Erwartungen offengelegt werden. Ähnlich wie die Methode des „lauten Sprechens“ ist die Methode des szenischen Spiels eine aktivierende Untersuchungsform: Sie fordert die Akteure dazu auf, die für sie relevanten, normalerweise jedoch unbeachteten Merkmale einer Praktik zu thematisieren und dient damit dem Zweck, die Methoden der ethnographischen Beobachtung und des Interviews (vorbereitend) zu intensivieren und reflexiv zu begleiten. Die Auswertung der qua szenischem Spiel erhobenen Daten erfolgt zweistufig: In einem ersten Schritt deuten die Akteure ihre Darstellungen in Interviews und Gruppengesprächen selbst; in einem zweiten Schritt wird eine zusätzliche Auswertung der dokumentierten Spielszenen durch das Forscherteam vorgenommen. Wie beim Auswerten der ausgewählten Videosequenzen sind die Teilnehmenden also nicht nur Objekte, sondern auch Subjekte der Untersuchung, deren spezifisches Wissen im Forschungsprozess fruchtbar gemacht werden soll. Forschungsmethodologisch ermöglicht dieses Vorgehen (a) eine Dezentrierung der Deutungsmacht des Forschungsteams, (b) eine erweiterte kommunikative Validierung der Auswertungsergebnisse nicht nur im Forschungsteam, sondern auch im Austausch mit den Befragten, sowie (c) eine methodische Triangulation (Flick 2007) zwischen unterschiedlichen Annäherungsweisen an die Akte der (Re-)Adressierung durch den reflektierten Wechsel zwischen relevanten Untersuchungsverfahren (Beobachten, Interviews und Gespräche, szenisches Spiel-Handeln, Beschreiben), die Relationierung der Wissensformen verschiedener Akteure (Forschende, Lehrer, Schüler) sowie den Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven. Die durch die verschiedenen Zugänge gewonnenen Daten werden als eigenständige Wissensbestände verstanden, die sich gegenseitig befragen, ergänzen, herausfordern und kontrollieren. So können bspw. aus den Interviews gewonnene Erkenntnisse zu Veränderungen des videographischen Fokus führen – und umgekehrt. Die Tragfähigkeit der Deutungsarbeit soll so erhöht werden.

Da wir davon ausgehen, dass feld- bzw. fachspezifische Wahrnehmungen, Deutungen und Beurteilungen institutions- und fachspezifischen Rahmungen unterliegen, sollen zu deren Rekonstruktion ergänzend auch Curricula, Schulprogramme, Rahmenrichtlinien u.Ä. inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Dies soll Aufschluss darüber geben, ob und wie sich die Vorga-

ben dieser Texte in den beobachtbaren Adressierungen und Re-Adressierungen zeigen.

### **Projektrelevante Literatur:**

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verl.
- Alkemeyer, T. (2000): Körper, Zeichen und Bewegung. Aufführungen von Gesellschaft im Sport. Habilitationsschrift: Freie Universität Berlin.
- Alkemeyer, T. (2004): Zur ‚Verkörperung‘ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. In: G. Klein, ed, Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld: transcript, S. 43-78.
- Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich und L. Wigger, eds, Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 119-142.
- Alkemeyer, T. (2007a): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 8. Jg., H. 1, S. 11-31. Alkemeyer, T. (2007b): Aufrecht und biegsam. Eine politische Geschichte des Körperkults. In: Bundeszentrale für politische Bildung, ed, Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 18).
- Alkemeyer, T. (2008): Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen. In: U. Pinkert, ed, Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/ Strasburg/Milow: Schibri, S. 46-66.
- Alkemeyer, T. (2010): Auf den Spielfeldern der Subjektivierung. In: Einblicke. Forschungsmagazin der Universität Oldenburg, Nr. 52, S. 6-11.
- Alkemeyer, T. (2011): Bewegen und mit Bewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In: R. Schmidt/W.-M. Stock, /J. Volbers, eds, Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit. Weilerswist: Velbrück, S. 44-72.

- Alkemeyer, T. (2012): Füße und ihre Subjekte. Ein Plädoyer dafür, das Konzept der Subjektivierung vom Kopf auf die Füße zu stellen. In: Paragrana. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 21, H. 1, S. 24-40.
- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: Ders./G. Budde/D. Freist, eds., Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 29-64.
- Alkemeyer, T./Schmidt, R. (2003): Habitus und Selbst. Zur Irritation der körperlichen Hexis in der populären Kultur. In: T. Alkemeyer et al., eds, Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: Universitätsverl., S. 77-102.
- Alkemeyer, T./Pille, T. (2008): Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 137-154.
- Alkemeyer, T./Rieger-Ladich, M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: R. Schmidt und V. Woltersdorff, eds, Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: Universitätsverl., S. 103-124.
- Alkemeyer, T. et al., eds, (2009): Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T./Villa, P.-I. (2010): Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung aus subjektivierungstheoretischer und praxeologischer Perspektive. In: J. Angermüller und S. van Dyk, eds, Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 315-335.
- Alkemeyer, T./Brümmer, K./Pille, T. (2010): Praktiken sozialer Abstimmung. Kooperative Arbeit aus der praxeologischen Perspektive Pierre Bourdieus. In: F. Böhle und M. Wehrich, eds, Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnungen jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld: transcript, S. 229-260.
- Althans, B. (2009): Körperlernen. In: S. Andresen, R. Casale et al., eds, Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 478-491.

- Aufschnaiter, S. von/Welzel, M., eds, (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr- Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann.
- Bahlke, S./Piepgras, D./Heckemeyer, K./Cachay, K. (2007): Soziale Talente im Sport: Eine Studie zur Situation jugendlichen Engagements in Sportvereinen. Schorndorf: Hofmann (Reihe Sportsoziologie, 10).
- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: M. Wimmer, ed, Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 49-72.
- Beckert-Zieglschmid, C./Büchtemann, D. (2008): Körpergestaltung und Identitätsentwicklung bei männlichen Jugendlichen. Spielraum oder Zwang? In: K.-S. Rehberg, ed, Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 1786-1789.
- Benjamin, J. (1996): Ein Entwurf zur Intersubjektivität: Anerkennung und Zerstörung. In: Dies.: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studie über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Frankfurt am Main: Fischer, S. 38-58.
- Bittlingmayer, U. (2008): Ungleich sozialisierte Körper. Soziale Determinanten der Körperlichkeit 10- 11-jähriger Kinder. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg., H. 2, S. 155-173.
- Bittmann, F. (2008): Bewegen ist Kopfarbeit. In: Praxis Förderschule, 3. Jg., H. 1, S. 4-6.
- Bockrath, F. (2005): Bewegung – Erziehung – Habitusbildung. In: R. Laging und P. Becker, eds, Bildung und Bewegung im Schulsport. Butzbach-Griedel: Afra, S. 23-41.
- Bourdieu, P. (1982): Die Feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999): Die Regeln der Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: P. Büchner und A. Brake, eds, Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 49-80.

- Brecht, B. (1949-1955): Neue Technik der Schauspielkunst. Über den Gestus. In: Ders., *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967, S. 753-754.
- Bremer, H. (2006): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2008): *Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 9, S. 201–215.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Brettschneider, W.-D./Bünemann, A. (2005): Übergewicht: Zunehmendes „Markenzeichen“ der jungen Generation. *Ganztagsschulen als Chance für eine gesunde Entwicklung*. In: *Sportunterricht*, 5. Jg., H. 3, S. 73-77.
- Büchner, P. (2004): *Bildung am Nachmittag. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Schulkindalter*. In: B. Hungerland und B. Owerwien, eds, *Kompetenzentwicklung im Wandel*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 221-240.
- Bühler, K. (1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart: Lucius & Lucius, 3. Aufl.
- Butler, J. (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009): *Die Macht der Geschlechtnormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (2010): *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Davies, B. (2006): *Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education*. In: *British Journal of Sociology of Education*, 27. Jg., H. 4, S. 425-438.

- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dietrich, C. (2008): Sprache und Sprechen in der Schule. Zur Bedeutung der Materialität der Sprache in der Schule. In: A. Kraus, ed, Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Oberhausen: Athena, S. 83-125.
- Dimitriadis, G. (2005): Performing identity, performing culture. Hip hop as text, pedagogy, and lived practice. New York/Berlin: Peter Lang.
- Dinkelaker, J. (2010): Koordination von Körpern. Eine vernachlässigte Dimension pädagogischen Handelns. In: C. Hof, L. Ludwig und C. Zeuner, eds, Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 186-202.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Elias, N. (1996): Was ist Soziologie? 8. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Engler, S./Krais, B., eds, (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Schule und Geschlecht. In: W. Helsper und J. Böhme, eds, Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 673-695.
- Fessler, N./Haberer, E. (2008): Gesund und schlau durch Toben? Bewegung im Unterricht aus gesundheitlicher und lerntheoretischer Perspektive. In: M. Knoll und A. Woll, eds, Sport und Gesundheit in der Lebensspanne. Hamburg: Czwalina, S. 203-208.
- Fleck, L. (1979): The Genesis and Development of a Scientific Fact. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Flick, U. (2007): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1973): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München: Beck.
- Foucault, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franke, E. (2004): Bewegung – eine spezifische Form nicht-proportionalen Wissens. In: G. Klein, ed, Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld: transcript, S. 109-130.

- Frohn, J. (2009): Hauptschülerinnen im Schulsport – Anerkennung als Voraussetzung für Beteiligung. In: U. Gebken, ed, *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- García Düttmann, A. (1997): *Zwischen den Kulturen: Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gebauer, G. (2009): *Wittgensteins anthropologisches Denken*. München: C.H. Beck.
- Gebauer, G./Alkemeyer, T./Boschert, B./Flick, U./Schmidt, R. (2004): *Treue zum Stil. Die aufgeführte Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Gebken, U. (2007): *Soziale Integration durch Mädchenfußball: Erfahrungen und Ergebnisse in Oldenburg-Ohmstedede*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ.
- Goffman, E. (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogoll, A. (2009): *Kognitiv aktiv? Bedingungen des Wissenserwerbs im Oberstufensport*. In: H.-P. Brandl-Bredenbeck und M. Stefani, eds, *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung*. Hamburg: Czwalina, S. 253-258.
- Goodwin, C. (1994): *Professional Vision*. In: *American Anthropologist* 96, H. 3, S. 606-633.
- Graefe, S. (2010): *Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn*. In: J. Angermüller und S. van Dyk, eds, *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 289-314.
- Grundmann, M. et al. (2004): *Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., H. 2, S. 125-145.
- Gugutzer, R. (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verl.
- Hafeneger, B., ed, (2002): *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Hammersley, M. (1990): *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Ballmoor.

- Hatch, M. J. (1999): Exploring the Empty Spaces of Organizing: How Improvisational Jazz Helps Redescribe Organizational Structure. In: *Organization Studies* 20. Jg., H. 1, S. 75-100.
- Häußling, R. (2007): Zur Positionsvergabe im Unterricht – Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen. In: K. Westphal und N. Hoffmann, eds, *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*, Weinheim: Juventa, S. 207-224.
- Heim, R. (2008): Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In: W. Schmidt (ed) unter Mitarbeit von R. Zimmer und K. Völker: *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*. Schorndorf: Hofmann, S. 21-42.
- Heitmeyer, W./Imbusch, P., eds, (2005): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: W. Heitmeyer und P. Imbusch, eds, *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 179-206.
- Herrle, M./Kade, J./Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: B. Friebertshäuser, A. Langer und A. Prengel, eds, *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*, 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Juventa, S. 599-620.
- Herzog, W. (1985): Der Körper als Thema in der Pädagogik. In: H. Petzold, ed, *Leiblichkeit*. Paderborn: Schöningh, S. 259-301.
- Heseker, H. (2005): Ernährung und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. In: *Sportunterricht*, 54. Jg, H. 12, S. 356-361.
- Hietzge, M. (2009): Bewegte Bilder für bewegte Interaktionen – videographische Methodenkonzepte am Beispiel der ZeitRäume-Studie. In: *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 50, H. 1, S. 48-63.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009): Lernen mit Leib und Seele. In: *Sportunterricht*, 55. Jg., H. 1, S. 3-7.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30. Jg., H. 6, S. 429-451.
- Hirschauer, S. (2004): Praktiken und ihre Körper. In: K.H. Hörning und J. Reuter, eds, *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 73-91.



- Hirschauer, S. (2008): Körper macht Wissen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: A. Wetterer, ed, *Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge*, Königstein/Ts.: Ulrike Helmer, S. 82-95.
- Hnilica, S. (2003): *Disziplinierte Körper: die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien: edition selene.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003): *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2005): *Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jäger, U. (2004): *Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung*. Königstein/Ts: Ulrike Helmer.
- Jäckle, M. (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Jeffrey, B. /Troman, G. (2004): Time for Ethnography. In: *British Educational Research Journal* 30, no. 4, S. 535-548.
- Kalthoff, H. (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32. Jg., H. 1, S. 70-90.
- Kalthoff, H. (2004): Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: S. Engler und B. Kraus, eds, *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim-München: Juventa, S. 115-140.
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer und G. Lindemann, eds, *Theoretische Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8 – 34.
- Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 46, S. 691-711.
- Kirk, D./Tinning, R. (1994): Embodied self-identity, health lifestyles and school physical education. In: *Sociology of health and illness*, 16. Jg., H. 5, S. 600–624.

- Klein, G./Friedrich, M. (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knoblauch, H. et al., eds, (2006): *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kolbe, F.-U. et al. (2008): LUGS- ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. In: S. Appel et al., eds, *Jahrbuch Ganztagschule 2008, Leitthema Lernkultur*. Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl., S. 30-41.
- Krais, B./Gebauer, G.: *Habitus*. Bielefeld: transcript 2002.
- Kraus, A., ed, (2008): *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie I*. Oberhausen: Athena.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, A./Richter, S./Friebertshäuser, B. (2010): *Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – eine Einführung*. In: Dies., eds, *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule - ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9-19.
- Latour, B. (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk- Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leyk, D./Wamser, P. (2003): *Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag*. In: *Sportunterricht*, 52. Jg., H. 4, S. 108-113.
- Lindemann, G. (1993): *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lindemann, G. (2008): *Theoriekonstruktion und empirische Forschung*. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer und G. Lindemann, eds, *Theoretische Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107-128.
- Mohn, E. (2002): *filming culture – Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*. Stuttgart: lucius & lucius.
- Mohn, E. (2010): *Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen*. In: F. Heinzel et al., eds, *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 153-170.

- Mol, A. (2002): *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Mollenhauer, K. (1987): *Die Dinge und die Bildung*. In: K.-H. Braun und D. Wunder, eds, *Neue Bildung. Neue Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 32-46.
- Neuber, N. (2006): *Männliche Identitätsentwicklung im Sport*. In: I. Hartmann-Tews und D. Alfermann, eds, *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann, S. 125-137.
- Neuber, N./Derecik, A. (2005): *Anerkennung macht Schule - Ansatzpunkte für eine interkulturell bewegte Schule*. In: R. Laging und P. Becker, eds, *Bildung und Bewegung im Schulsport*. Butzbach-Griedel: Afra, S. 56-71.
- Neuber, N. (2007): *Entwicklungsförderung im Jugendalter – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, W./Scheller, I. (2003): *Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung*. In: B. Friebertshäuser und A. Prengel, eds, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe, 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 704-710.
- Ophardt, D. (2008): *Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungs- und Orientierungsmustern*. In: A. Ittel und L. Stecher, eds, *Jahrbuch Jugendforschung*, 7. Ausgabe, Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, S. 165-178.
- Peter, C. (2006): *Dicke Kinder. Fallrekonstruktionen zum sozialen Sinn der juvenilen Dicklebigkeit*. Bern: Huber.
- Pille, T. (2010): *Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats*. In: T. Alkemeyer et al., eds, *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 161-178.
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pinkert, U. (2009): *Körper im Spiel. Choreographien des Sozialen als Gegenstand des Theaters und der performativen Sozialforschung*. In: T. Alkemeyer et al., eds, *Ordnung in Bewegung*.

- Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld: transcript, S. 127-140.
- Porschen, S. (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Prout, A. (2006): The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children. Repr. Nachdr. London: Routledge Falmer (The Future of childhood series).
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im 'Offenen Unterricht'. In: H.-C. Koller, ed, Sinnkonstruktion und Bildung. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen & Farmington-Hills: Barbara Budrich, S. 137-156.
- Rammert, W. (2003): Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in soziotechnischen Konstellationen. Technical University Technology Studies Working Papers: TUTS-WP-2-2003.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–310.
- Reckwitz, A. (2008a): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2008b): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer und G. Lindemann, eds, Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188-209.
- Richartz, A. (2009): "Die Frau beim Schwimmen, die guckt durch mich hindurch!" - Anerkennung und feinfühliges Herausfordern in der Sportpädagogik. In: U. Gebken, ed, Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann und T. Fuhr, eds, Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: T. Alkemeyer/G. Budde/D. Freist, eds., Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65-96.

- Ricken, N./Balzer, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer und C. Thompson, eds, *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.
- Rohrmann, E. (2006): Gesellschaftliche Konstruktion von Anders-Sein in unterschiedlichen kulturhistorischen Kontexten. In: G. Hermes et al., eds, *Nichts über uns – ohne uns! Disability- Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 140-158.
- Rorty, R (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schatzki, T./Knorr-Cetina, K./Savigny, E. von, eds, (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Scheffer, T. (2002): Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode - Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In: D. Schaeffer und G. Müller-Mundt, eds, *Qualitative Forschung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*. Bern: Huber, S. 351-374.
- Schindler, L. (2009): Das sukzessive Beschreiben einer Bewegungsordnung mittels Variation. In: T. Alkemeyer et al., eds, *Ordnung in Bewegung – Choreographien des Sozialen in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 51-64.
- Schützeichel, R., ed, (2007): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung (Erfahrung – Wissen – Imagination)*. Konstanz: Universitätsverl.
- Schmidt, R. (2008): Stumme Weitergabe. Zur Praxeologie sozialisatorischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28. Jg., H. 2, S. 121–136.
- Schmidt-Semisch, H./Schorb, F., eds, (2008): *Kreuzzug gegen Fette. Sozialwissenschaftliche Aspekte des gesellschaftlichen Umgangs mit Übergewicht und Adipositas*. Wiesbaden: VS Verl. Für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, L. (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Soeffner, H.-G. (2001): *Stile des Lebens. Ästhetische Gegenentwürfe zur Alltagspragmatik*. In: J. Huber, ed, *Kultur-Analysen. Interventionen 10*. Wien/New York: Springer, S. 79-114.

- Steinweg, R. (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Strauss, A.L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: W. Fink.
- Tamboer, J.W.J. (1979): Sich-Bewegen - Ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: Sportpädagogik 3, H. 2, S. 14-19.
- Tervooren, A. (2007): Jugendlich werden: Körperstile im Wandel. In: C. Wulf, C. und J. Zirfas, eds, Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, S. 90-100.
- Thiele, J. (1990): Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen. St. Augustin: Richartz.
- Thiele, J. (1996): Körpererfahrung - Bewegungserfahrung - Leibliche Erfahrung. Sportpädagogische Leitideen der Zukunft. St. Augustin: Richartz.
- Tietjens, M. (2009): Physisches Selbstkonzept im Sport. Hamburg: Czwalina.
- Trebels, A. H. (1992): Das dialogische Bewegungskonzept - Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: Sportunterricht, 41. Jg., H.1, S. 20-29.
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. In: F. Heinzel, P. Cloos et al., eds, „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften., S. 17–38.
- Wacquant, L. (2003): Leben für den Ring. Konstanz: Universitätsverl.
- Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den DisabilityStudies. In: Dies. und W. Schneider, eds, Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 55-77.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Weigelt, L. (2010): Berührungen und Schule: Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Wendler M. (2006): Der Körper als Fundament des Lernens und seine Bedeutung im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion. In: K. Fischer, E. Knab und M. Behrens, eds, *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Verl. Aktionskreis Literatur und Medien, S. 44-56.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biographie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C. (2001): *Das Soziale als Ritual: zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, C. (2008): *Rituale*. In: H. Willems, ed, *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 331-349.
- Wulf, C./Zirfas, J., eds, (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wulf, C. et. al., eds, (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.