

Teilhabe ermöglichen

Über die Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension praxistheoretischer und phänomenologischer Forschungszugänge zur Sorgenden Ethnographie im Musikunterricht

1. Einleitung

Mit dem Titel »Teilhabe ermöglichen« soll ein Beitrag zur Sorgenden Ethnographie geleistet werden, einem Begriff, der von Francis Seeck in »Care transformieren« (2021) geprägt wurde.

Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses ist das vom BMBF finanzierte NeOBi-Projekt, Teilprojekt 1, das von Julia Prescher, Stefanie Leiding und mir durchgeführt wird¹. NeOBi bedeutet »(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Regionen«. In unserem ethnographisch ausgerichteten Teilprojekt haben wir uns u.a. die Frage gestellt, wie Teilhabe von Kindern im Übergang erforscht und im Transfer vermittelt werden kann.

Zwar gibt es zahlreiche auch ethnographische Untersuchungen zum Übergang von Kindern von der KiTa zur Schule, aber keine dieser Untersuchungen hat bisher den Fokus auf Sorge gelegt, geschweige denn sich als Sorgende Ethnographie verstanden. Ein solcher Fokus setzt aber voraus, dass genauer bestimmt wird, was unter Sorge zu verstehen ist², und vor allem, wie diese epistemologisch und methodologisch erschlossen werden kann. Unter dem Stichwort »Sorgende Ethnographie« wird sich von der »aufklärerischen«, praxistheoretischen Forschungstradition distanziert, die im Kontext der Forschung über den Unterricht diesen als Disziplinierung

- 1 NeOBi wird vom BMBF in der Förderrichtlinie zum Abbau von Bildungsbarrieren vom 01/2022 bis 12/2026 gefördert (Förderkennzeichen 01JB2110A) und ist in dieser Laufzeit am »Zentrum für Schul- und Bildungsforschung« (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Die Verbundleitung hat Bettina Hünersdorf inne.
- 2 Zur Frage nach der Sorge in der Pädagogik der frühen Kindheit wurden in den letzten Jahren einige Studien und Sammelbände herausgegeben. Dennoch fehlt eine epistemologische und methodologische Auseinandersetzung darüber, wie Sorge zu erkennen ist.

dechiffriert (Bilstein/Klein 2002: 5; Langer 2015; Breidenstein 2021). In den Blick kommen in dieser aufklärerischen Tradition Praktiken, die sich im Anschluss an Foucault als sanfte Formen der Kontrolle darstellen und in denen Disziplinierung jenseits von Strafe als eine Form des Selbstregierens durch Fremdregieren erkannt wird (vgl. Langer 2015: 19)³. Diese Form der Aufklärung trägt letztendlich dazu bei, dass das Interesse an Forschung durch die Lehrer:innen verloren geht, weil sie befürchten, dass das, was sie tun, aufgrund des kritischen Blicks der sozialwissenschaftlichen Forschung aberkannt oder zumindest verkannt wird. In diesem Sinne handelt es sich nicht um eine Sorgende Ethnographie, weil im Namen der Aufklärung Effekte entstehen, die zur Verwundbarkeit der Akteure des Forschungsfeldes Schule beitragen. Diese Form der Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit entfaltet sich als Kritik und bringt sich dabei als wissenschaftliche, von der Praxis unabhängige Aufklärung performativ hervor. Eine solche Form wissenschaftlicher Praxis wird im Rahmen einer Sorgenden Ethnographie zum Gegenstand der Kritik, da in dieser die wechselseitige Angewiesenheit von Forschung und Praxis verkannt wird.

»We problematize the revered critical distance at the heart of so much enlightened knowledge. Dissenting-within is openness to the effects we might produce with critiques to worlds we would rather not endorse. Caring for the effects this way can make us particularly vulnerable.« (Puig de la Bellacasa 2012: 206)⁴.

Deswegen steht im Folgenden im Fokus, wie durch Forschung eine Möglichkeit von Praxis (re-)präsentiert wird, die sich im doppelten Sinne realisiert, d.h. als Möglichkeit bewusst und verwirklicht wird. Um es mit Mortari in Bezug auf Heideggers Ausführungen in *Sein und Zeit* zu sagen »Existing means answering the appeal to realize concretely the possibilities of being. This takes some care« (Mortari 2022: 11).

Was bedeutet das hinsichtlich des Forschungsinteresses: des Übergangs von der KiTa zu Schule? Das Scheitern der Teilhabe von Kindern im Unterricht kann als verwundbare pädagogische Praxis wahrgenommen werden, unter der Kinder sowie Lehrende, aber auch Forschende leiden können oder vor der sie sich schützen, indem sie jeweils die Schuld dem anderen oder dem sozialen Kontext zuschreiben, anstatt sich für das

- 3 Diese hier über klassische Kategorien ermöglichte Identitätspolitik wird aber in einem relationalen Ansatz von Care fraglich (De la Bellacasa 2012), wie ich an späterer Stelle zeigen werde. Dann interessieren vielmehr die multiplen Positionierungen, die sich in Situationen herstellen und dadurch bestimmte Verbindungen und Trennungen schaffen, die sich im nächsten Moment aber auch wieder in einem neuen Kontext ändern können.
- 4 Im Folgenden gehe ich nicht näher auf die neuen materialitätstheoretischen Ansätze ein, die aber einige Überschneidungen zu dem hier dargelegten Argumentationsmuster aufweisen.

Scheitern mit-verantwortlich zu fühlen und das Leiden darunter mit dem jeweils anderen zu teilen. Das andere des Scheiterns ist das Glücken, d.h., dass sich trotz Kontingenzen eine Möglichkeit des Daseins als Schicksalswendung verwirklicht. Mit Hark kann dieses als »zärtliche Bürgerlichkeit« (Hark 2021: 216) bezeichnet werden. Zärtlichkeit bedeutet dabei das »Teilen eines gemeinsamen Schicksals« (ebd.) von Wissenschaft, beruflicher pädagogischer Praxis und Teilhabe von Kindern. Zärtliche Bürgerlichkeit ist eine »Bürgerlichkeit, die sich selbst zurücknehmen kann und andere respektvoll adressiert, ohne sich in der Rückwendung auf sich selbst erneut als Maßstab zu setzen« (ebd.: 218). Vielmehr geht es der Sorgenden Ethnographie darum, etwas zurückzugeben (vgl. Seeck 2021: 50). Dies kann auch ein Beitrag dazu sein, wie die Teilhabe von Kindern ermöglicht werden kann. Denn die Anerkennung der Lehrenden ist immer auf ihre (Un-)Möglichkeit, in ihrer Praxis Teilhabe von Kindern zu generieren, angewiesen, ohne dass die Lehrenden eine Kontrolle über diese Möglichkeit innehaben. Die Ermöglichung von Teilhabe ist vielmehr fragil und auf das Mit-Tun und das Mit-Sprechen von Kindern einerseits sowie auf die Sichtbarkeit durch Forschung andererseits angewiesen, um sich zu entfalten. Diese Sichtbarkeit vollzieht sich in einer Praxis des Erzählens dessen, was vor Ort wahrgenommen wurde. Es ist eine Praxis des Erzählens von »dichten Beschreibungen« (Geertz 1987), die eine Bildung des Sozialen und zugleich der Singularität ermöglichen. »Engaging with inherited worlds by adding layers rather than by analytical disarticulation translates in an effort to ›redescribe‹ something so that it becomes thicker than it first seems« (Haraway/Goodeve 2000: 108). Betont wird aber auch, dass das, was als ›besser‹ gilt, nicht gegeben ist, sondern immer schon im Kontext und auf dem Spiel steht. Es ist fragil und angewiesen auf ethnographisch Forschende im Zusammenspiel mit den pädagogischen Fachkräften und den Schüler:innen. Auf diese Weise agiert ein: Ethnograph:in nicht als teilnehmende:r Beobachter:in, sondern als teilnehmende:r Geschichtenerzähler:in, die Geschichten mit-teilt, um epistemisches Gedeihen innerhalb und als Teil einer historisch verorteten Community of Practice, an der die Forschung und die Praxis über den Transfer teilhat, zu ermöglichen.

»Writing-with is a practical technology that reveals itself as both descriptive (it inscribes) and speculative (it connects). It builds relation and community, that is: possibility« (Puig de la Bellacasa 2012: 203).

Um diese Sorgende Ethnographie epistemologisch und methodologisch zu begründen, was das Ziel der folgenden Ausführungen ist, möchte ich im Folgenden den bisher in der Übergangsforschung vorherrschenden methodologischen Zugang zur Ethnographie der Praxistheorie im Anschluss an Schatzki darstellen, um die soziale Seite in ihrer Bedeutsamkeit für die Teilhabe am Unterricht in den Blick zu nehmen. Praktiken

werden dann als »organisierte Sets von körperlichen Aktivitäten« (Bollig 2018: 139) verstanden, welche sich in zeitlich entfalteten und räumlich verteilten Zusammenhängen von »doings and sayings« (Schatzki 2002: 77) niederschlagen. Kinder haben an diesen Praktiken teil, indem positive Erfahrungen zu einer Wiederholung und Reproduktion von Prozessen führen und dadurch Praktiken der schulischen Teilhabe von den Schüler:innen geteilt werden, sodass die Praktik »becomes part of an individual's life. In this way people become the carriers of practice.« (Shove/Pantzer/Hand 2012: 14).

Darüber hinaus wird mit Bezug auf Heidegger und darauf aufbauenden postphänomenologischen Anschlüssen auf die sich öffnende Seite der Teilhabe als Erfahrung fokussiert. In der Auseinandersetzung mit Heideggers Möglichkeits- und Wirklichkeitsdimension wird die Grenze einer sozialwissenschaftlichen Sorgeforschung, wie sie in einem praxistheoretischen Zugang vollzogen wird, überschritten, d.h. nicht, dass diese aufgegeben wird, sondern vielmehr in ihrer (Un-)Möglichkeit (re-)präsentiert wird. Dadurch kann es gelingen, der Frage nach schulischer Teilhabe nachzugehen.

Dieser methodologische Zugang wird in seiner Möglichkeitsdimension im empirischen Kapitel (3) dargestellt und zum Schluss wird dieser als Sorgende Ethnographie (re-)präsentiert.

2. Über die Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension in Schatzkis Auseinandersetzung mit Heidegger

2.1 Schatzkis Blick auf Heidegger

Schatzki setzte sich 2017 in seinem Aufsatz »Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology« mit der Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension bei Heidegger auseinander. Dabei schätzte Schatzki an Heidegger das, was dieser gerade als Grund der Differenzbildung zu den Sozialwissenschaften sieht: die zentrale Stellung der Wirklichkeitsdimension als Grundlage von Wissenschaft.

Die Orientierung am *man*, also dem, was vergesellschaftet ist, die Heidegger als Verfallenheit der Fürsorge bezeichnet, ist für Schatzki Anknüpfungspunkt. Das *man* verweise darauf, dass dem Individuum schon immer eine soziale Welt vorausgehe. Diese ermögliche erst eine geteilte Handlung und geteilte Gedanken, Vorstellungen etc. und das sich auf andere Beziehen-können (vgl. Schatzki 2017: 37). Die Praxistheorie gehe ebenfalls davon aus, dass es einen vorher schon existierenden Kontext, ein historisches *Apriori* gebe, in welchem individuelles Leben prozessiert wird und im Plenum von Handlungen koexistiert (vgl.

ebd.). Entsprechend heißt es konkret bei Schatzki: Das Dasein vollzieht sich durch Handlungen, es geht um das Zu-tun-haben, etwas herstellen. Heidegger betone, so Schatzki, dass ohne Denken handelnd die Bedeutsamkeit der Welt erschlossen wird. Die Welt, in der jemand handelt, ist zunächst und vor allem ein Handeln mit dem umliegenden Zeug, welches erst ein bestimmtes Handeln in seinem sozialräumlichen Bezug ermöglicht (vgl. ebd.: 30)⁵. Mit Heideggers Begriff der *Befindlichkeit* wird deutlich, wie Verstehen und Gestimmtsein ein Können ist. Dieses ist ein Know-how hinsichtlich der im Handeln liegenden Möglichkeiten, das durch jede Handlung wieder neu aktualisiert wird (vgl. Schatzki 2017: 29).

Die Praxistheorie kann, so Schatzki, aus diesem Grunde folgende theoretische Bezüge von der Phänomenologie lernen: Die zentrale Bedeutung des Know-hows, die unreflektierte Handlung, die Bedeutung der embodied action und die Bedeutsamkeit der Welt, in der Menschen handeln. Diese sind in der Praxistheorie zu wenig theoretisiert (vgl. ebd.: 33). Ebenfalls spiele der Körper eine zentrale Rolle. Handlungen vollziehen sich körperlich, und die Fähigkeiten, die Handlungen zu realisieren, sind verkörpert. Deswegen könne von einem praktischen Verstehen ausgegangen werden, welches teleologisch wie motivational gelenkt sei und in einem bedeutsamen Arrangement von Materialitäten Zug und Zug prozessiert werde. Die Sinnlichkeit der Wahrnehmung spiele eine zentrale Rolle, weil das die Form sei, in der Menschen der Welt begegnen, sie sich vergegenwärtigen. Die Form, in der Wahrnehmung sich realisiert, ist gewöhnlich eine Handlung, mit Ausnahme vom Hören und etwas Bemerken (vgl. ebd.: 31). Die sinmliche Wahrnehmung ist in der Praxistheorie eine Komponente von Praktiken, durch die Personen an Praktiken teilhaben, aber Praktiken vollziehen sich auf eine Art und Weise, dass sie verkörpert sind.

2.2 Mit Heidegger auf Schatzkis Ausführungen geblickt

Aus der Perspektive von Heidegger ist Schatzkis Möglichkeitsdimension als ontisch zu verstehen. Für Heidegger hingegen ist die Möglichkeitsdimension der Wirklichkeit ontologisch mitgegeben (vgl. Hünersdorf 2020). Die ontologische Dimension der Unbestimmtheit des Menschen ist letztendlich grundlegend, wenn es um die Frage von Sorge geht. Was

5 Diese Auffassung des Raums in *Sein und Zeit* weist aber, so Mitchell, Grenzen auf, weil Heidegger die Räumlichkeit des Daseins »vom daseinsmäßigen Nutzen des Zeugs (des ›Zuhgendenen‹) her« (Mitchell 2008: 13) denkt (vgl. ebd.: 11–17) Aufgrund dessen bleibe der Raum in *Sein und Zeit* ausschließlich ein funktionaler Raum, dessen Existenz vom handelnden Menschen abhängig sei (vgl. ebd.: 17).

bedeutet der Hinweis auf die Ontologie für das Verständnis von Sorge? In den Sozialwissenschaften heißt die Möglichkeit zu denken, zu bestimmen, was in Zukunft eintreten könnte. In diesem Kontext spielt die »einspringende Fürsorge« eine zentrale Rolle, die einen instrumentellen Charakter hat, da das, was der andere zu besorgen hat, ihm abgenommen würde (vgl. Heidegger 1993: 122), während die »vorausspringende Sorge« die Existenz des anderen betrifft, indem sie es möglich macht, sich in seiner Sorge frei zu machen (vgl. ebd.).

Von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Sorge bei Heidegger ist sein Bezug auf Befindlichkeit und Entwurf. Er betont, dass der Seinscharakter des Daseins – Geworfenheit – ein gestimmtes Sichbefinden und nicht ein Wahrnehmen von etwas Vorgefundem sei (vgl. Heidegger 1993: 135), wie Schatzki es darstellt, wenn er auf die sinnliche Wahrnehmung wie das Sehen Bezug nimmt. Das, worauf sich das Befinden bezieht, ist abgedrängt und kann aus diesem Grunde nicht wahrgenommen oder rückwendend erfasst werden. Dieses je schon gestimmte sich Befinden mache es erst möglich, sich auf etwas zu richten. (vgl. Heidegger 1993: 137). Die Befindlichkeit »kommt weder von ‚Außen‘ noch von ‚Innen‘, sondern steigt als Weise des In-der-Welt-seins aus diesem selbst auf« (Heidegger 1993: 136). In dieser Geworfenheit ist das Dasein als »In-der Welt-sein« konzipiert, als »angewiesen auf eine Welt«, welches »faktisch nur mit Anderen« existiert (ebd.). Das zeigt sich darin, dass »das Selbst in das Man verloren ist«, indem es an der »durchschnittlichen öffentlichen Ausgelegtheit des Daseins orientiert ist.« (Heidegger 1993: 383). Dieses wird von Heidegger als *Verfallenheit* bezeichnet und es wird postuliert, dass das existentielle Verstehen nur aus der *Verfallenheit* heraus und gegen sie möglich ist (vgl. ebd.). Diese Möglichkeit ist aber in der Geworfenheit schon immer zugrunde gelegt. Sie aktualisiert sich, indem sie sich im Augenblick verwirklicht, indem sie sich von der *Verfallenheit* des *man* abhebt (vgl. ebd.). Dadurch ist sie aber gerade besonders ausgesetzt, was nur dann möglich ist, wenn das Sein »frei für seinen Tod« (ebd.: 385) ist. Das Selbst wird zu sich selbst aufgerufen (vgl. ebd.: 270 ff). Trotz Unbestimmtheit ist es nicht ein Nichts, sondern positiv ausgerichtet. Es will gehört werden. Die Sinnesmodalität des Hörens ist zentral für die »vorausspringende Fürsorge«, die sich ereignet. Dies heißt, »das verstehende Sichvorrufenlassen auf diese Möglichkeit schließt in sich das Freiwerden des Daseins für den Ruf: die Bereitschaft für das Angerufenwerdenkönnen. Das Dasein ist rufverstehend hörig seiner eigensten Existenzmöglichkeit. Es hat sich selbst gewählt.« (ebd.: 287). Diese Wahl ist aber bei Heidegger kein intentionaler Akt, sondern eine Antwort auf ein Widerfahrnis: »Der Ruf wird ja gerade nicht und nie von uns selbst weder geplant, noch vorbereitet, noch willentlich vollzogen. Es ruft, wider Erwarten und gar wider Willen. Andererseits kommt der Ruf zweifelhaft nicht von einem Anderen, der mit mir in der

Welt ist. Der Ruf kommt aus mir und doch über mich.« (ebd.: 275). Der Grund des Rufes aber bleibt verborgen, sodass die Bezüge auf das Hören auf etwas anwesend Abwesendes verweisen. Das hat Auswirkungen darauf, was *voraussetzen* bedeutet. Während in den Sozialwissenschaften dieses als soziale Bedingungen von etwas bestimmt wird, bedeutet es in der Phänomenologie, so Müller-Lauter (1960), Folgendes: »In der Seinsverfassung des Daseins als Sorge, im Sichvorwegsein, liegt das ursprünglichste ›Voraussetzen.‹« (ebd.: 228). Müller-Lauter führt weiter aus: »So schreibt Heidegger gelegentlich: ›voraus-setzen‹ (Heidegger 1993: 314, K 222 zitiert in Müller-Lauter), um durch den eingefügten Bindestrich das ›voraus‹ abzuheben und seinen Entwurfscharakter deutlich zu machen« (Müller-Lauter 1960: 7). Das Entwerfen aber erschließt Möglichkeiten. »Vorausgesetzt ist demnach das im ›Verstehen als Möglichkeit Entworfene.‹« (ebd.: 46).

Es stellt sich die Frage, ob Befindlichkeit und Entwurf und damit Sorge leiblich zu verstehen sind. Nielsen legt dar, dass Befindlichkeit bei Heidegger das pathisch durch das Dasein Gestimmtwerden bedeutet, in welchem zugleich eine Offenheit des In-der-Welt-seins mitgegeben ist. Durch diese Bezogenheit auf die Welt ist eine Bewegung im Raum möglich (vgl. Nielsen 2003: 154). Damit wird die »ekstatische Verfasstheit des Leiblichen und Sinnlichen« (ebd.) deutlich⁶, die aber von Schatzki dadurch, dass er nur auf den Körper blickt, in seiner Rezeption von Heidegger nicht als bedeutsam erkannt wird. Die *ekstatische Dimension* verweist auf den Entwurfscharakter, welcher zugleich eine Antwort auf die Geworfenheit in die Welt, das pathische Moment der Befindlichkeit, ist. Das »Leiben geht also nicht vom Körper als einem in seine eigene Schwere verschlossenen, vorhandenen Körperding aus, sondern ist seinem Wesen nach schon immer nach außen hin gespannt, richtungshaft antwortend, immer durch und durch bezogen« (ebd.: 152 f.). Damit ist der Leib, die »Umschlagseite von Natur zur Kultur« (Bedorf 2017: 66), ein Grenzphänomen. Eine Leiberfahrung ist ein Grenzphänomen, in dem der Leib sich im körperlichen Vollzug ent-äußert, was Plessner als »exzentrische Positionalität« (Plessner 1981: 367) bezeichnet. Es drückt die Relationalität zwischen Mensch und Welt aus, das nicht nur »ein Werden hin zu etwas [...] sondern auch] ein Werden weg von etwas« (Mitchell 2018: 67) darstellt. Der Entwurf ist bei Heidegger somit leiblich-noetisch als antwortendes Geschehen auf das Dasein in der Welt zu verstehen. Damit entsteht dieser aus der Bezogenheit/Verbundenheit mit der Welt und ist nicht subjektiv (Bedorf 2017: 64). Entsprechend verweist der Erfahrungsbegriff auch nicht auf Subjektivität. Vielmehr ist er ein Hinweis auf die Passivität der Herausforderung des In-der-Welt-seins, zu der sich

6 Nielsen setzt sich mit Leiblichkeit in Heideggers Schriften, konkret den Zollikoner Seminaren auseinander.

in einem antwortenden Geschehen ins Verhältnis gesetzt wird (vgl. Bendorf 2017: 69). Das bedeutet, dass der Möglichkeitsbegriff nicht abstrakt, sondern auch schon immer als leibliches In-der-Welt-sein verstanden werden muss, welches sich im Vollzug ereignet und das sich nicht auf eine Vergangenheit oder Gegenwart reduzieren lässt. Damit unterscheidet sich aber dieser leiblich fundierte Möglichkeitsbegriff von einem der Sozialwissenschaften, der mit dem Bezug auf *embodiment* den Blick auf die Verkörperung des Sozialen richtet.

Die ›einspringende‹ Fürsorge bezeichnet Heidegger als die Vernichtung von Möglichkeiten. »Das besorgende Aus-sein auf ein Mögliche hat die Tendenz, die Möglichkeit des Möglichen durch Verfügbarmachungen zu vernichten.« (Heidegger 1993: 261). Dieses Verfügbarmachungen des Zuhänden ist »Besorgen seiner Verwirklichung« (vgl. ebd.), d.h. der Teilhabe am Unterricht. Freilich ist diese Vernichtung des Möglichen als »besorgende Verwirklichung von zuhandenem Zeug [...] immer nur relativ, sofern auch das Verwirklichte noch und gerade den Seinscharakter der Bewandtnis hat. Es bleibt, wenngleich verwirklicht, als Wirkliches ein Mögliche für« (ebd.) etwas, das erreicht werden soll.

2.3 Kritik an Heideggers Denken der Sorge

Nancy und Tyradellis distanzieren sich von Heidegger hinsichtlich der zentralen Bedeutung des Todes für die vorausspringende Fürsorge. So heißt es: »Was etwas bedeutet, lässt sich hier nur von seinem gesellschaftlichen Sinn her beantworten, und der besteht nicht zuletzt in dem Versprechen auf eine Zukunft, die nicht bloß der individuelle Tod ist, sondern wesentlich auf ein kommendes Mit-Sein verweist« (Nancy/Tyradellis 2013: 11). Das Kind vollendet nicht die Liebe, sondern »teilt sie neu mit« (Nancy 1988: 86) und setzt sie der Gemeinschaft »erneut« (ebd.: 85). »Was sich von der Gemeinschaft darbietet, ist nichts – nichts anderes als diese Grenze zwischen den Singularitäten, den Körpern, die sich einander mit-teilen.« (Boederl 2007: 126). Dabei machen Nancy und Tyradellis deutlich, dass es sich dabei nicht um einen *rein* intelligenblen Akt handelt, sondern vielmehr die leibliche Fundierung eine zentrale Rolle spielt. »Ich denke also eigentlich nicht immer an das, was ›gemeinsam‹ bedeutet, ich denke in Beziehungen. Ich denke im Antworten auf Fragen oder Erwartungen. ›Denken‹ bedeutet also auch ›verspüren‹, ›erfahren‹ oder ›empfangen‹, Anstöße oder Affekte, Anregungen, Anreize« (Nancy/Tyradellis 2013: 76), sodass die »Aufteilung zwischen Sinnlichem und Intelligiblem [sich auflöst]. Es geht darum, alles in Kontakt und in Erfahrung kommen zu lassen mit diesem Andrang des ›Sinns‹, der etwas verlangt. Eine Welt geht zu Ende, eine Welt ist im Kommen.« (Nancy/Tyradellis 2013: 16).

Die von Heidegger eingeführte Differenz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit aufgreifend heißt es bei Nancy, dass das Unvollendetbleiben etwas anderes sei als das »faktische – Glücken oder das Pendant des Scheiterns; [...] es ist dessen ‚Wesen‘. Die Vollendung des Unvollendbaren ist eine ›Mediale‹, ein ›Mittelding zwischen Aktiv und Passiv‹, eine ›entwerkte und entwerkende Tätigkeit« (Nancy 1988: 77).

3. Zur Empirie des Teilhabe-Ermöglichen

im Musikunterricht

Teilhabe zu ermöglichen, ist etwas, was sich nicht vollenden kann, sondern das in immer neuer Art und Weise hervorgebracht wird, etwas, was sich mit-teilt. Teilhabe ermöglicht sich nicht dadurch, dass es um einen Willen als Ausgangspunkt geht, sondern darum, wie der Wille als teleo-affektive Struktur in der Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Schüler:innen entsteht und in der ›dichten Beschreibung‹ (Geertz 1987) der Ethnographie ent-deckt wird. Durch die ethnographische Forschung, die die soziale Genese des Willens (an-)erkennt, wird der Praxis etwas noch nicht Dagewesenes als eine ermöglichte Möglichkeit des »Singulär plural« (Nancy 2016) hinzugefügt.

Im Folgenden möchte ich einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll eines Musikunterrichts aufgreifen, in dem es darum geht, wie es sich vollzieht, dass Kinder zu Schulkindern werden.

»Die Lehrerin singt ein Weihnachtslied vor. Freddy schaukelt mit den Beinen, Antonio blickt regungslos auf das Musikbuch. In der Fenstersitzreihe reden und kichern zwei Kinder miteinander, sie sitzen direkt vor dem Lehrendentisch. Während sie ein Instrument spielt und singt, schaut die Lehrerin mehrfach auf zu den Kindern und integriert ein ›hey‹, ›ihr‹ oder einen anderen Laut in den Gesangstext, woraufhin die Klasse lacht. Dann sagt sie nach dem Ende des Liedes, ›ihr, Platzverweis, kurz vor roter Karte. Sie fragt in die Klasse, wer das Lied kennt, es melden sich viele Kinder und die Lehrerin sagt, dass sie das Lied wahrscheinlich schon aus dem Kindergarten kennen. Sie wollen die erste Strophe gemeinsam probieren. Sie beginnt mit dem Spielen des Instruments und singt, die Kinder singen mit. Sie unterbricht und hält ihre Hände vor das Gesicht. ›So sehe ich euch sitzen‹, sagt sie. ›Setzt euch doch mal gerade‹, sagt sie dann und erklärt weiter, ›so können wir nicht singen. Die Kinder richten sich auf, Freddy nicht, Antonio auch nicht – der liegt mit dem Oberkörper halb auf dem Tisch. Sie beginnt wieder mit dem Singen – die Kinder singen mit. Die Lehrerin sagt, sie sieht ›immer noch Kinder, die SO machen‹ und hält ihre Arme vor das Gesicht. Antonio lacht und richtet seinen Oberkörper auf.«

Praxistheoretisch stellt sich folgende Frage: Wie werden Kinder in die »lokalen Praktiken [des Musikunterrichts] eingeschleust und als Mitspieler adressiert, um an der Fortführung und Stabilisierung bestimmter für diesen Kontext spezifischen [sic] Praktiken mitzuwirken« (Bollig 2018: 147). Wie werden die heterogenen Kinder in typische Praktiken überführt, d.h. wie werden sie rekrutiert und positioniert (vgl. ebd.)? Dabei geht es nicht nur um das Doing, sondern das Undoing des Vollzugs von Unterricht im Sinne der »peripheral participation« (Lave/Wenger 2012), um die Voraussetzungen des die Kinder am Musikunterricht Beteiligens, welches sich hier als Vorbereitung auf eine Chorprobe zeigt, zu schaffen. Dies könnte als einspringende Fürsorge bezeichnet werden. Es »bildet sich eine ›legitimate peripheral participation‹, eine Form der Teilnahme an Praxis, die es Novizen erlaubt, zunächst am Rande zu bleiben und nach und nach die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, die eine volle Mitgliedschaft in der spezifischen ›community of practice‹ ermöglichen« (Breidenstein 2021: 941). Dabei geht es darum, sich »in einem ganz grundlegenden Sinn die schulischen Regeln [...] an[zu]eignen« (ebd.: 942), was von Breidenstein als *Disziplinierung* bezeichnet wird. »Sie lernen, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen wollen [sic] und dass sie erst dann etwas sagen dürfen, wenn sie drangenommen werden.« Es wird von ihnen verlangt, »Geduld zu entwickeln, Bedürfnisse aufzuschieben und ihre Körper zu disziplinieren.« (ebd.). Dass es sich hierbei um eine Sorgepraxis auch im Sinne der vorausspringenden Sorge handelt, wird verkannt. Aber genau das soll im Folgenden im Detail aufgezeigt werden.

3.1 Teilhabe ermöglichen: eine praktikentheoretische Analyse

In der protokollierten Szene wird sich mit der *Haltung* von Kindern beim Musikunterricht auseinandergesetzt. Es handelt sich um eine Praktik der einspringenden Sorge, um die passende Haltung der Kinder im Musikunterricht zu ermöglichen. Dadurch gibt es eine »Interferenz« (Breidenstein 2021) zwischen dem Vollzug des Musikunterrichts und dem Besorgen, dass Kinder zu Musik-Schüler:innen werden. Als Praktik der einspringenden Fürsorge wird an den körperlichen Voraussetzungen gearbeitet, um die Kinder am Musikunterricht zu beteiligen.

Schaut man sich das Protokoll sequenziell an, fällt auf, dass zunächst der Vollzug, das *Doing* des Musikunterrichts, in Form von Vorsingen der Lehrerin im Fokus steht. Die Kinder sind zu Beginn des Musik-Machs noch nicht auf das Singen der Lehrerin als Zuhörende ausgerichtet. Sie sitzen an der Fensterbank, manche baumeln mit den Füßen, andere kichern. Die disparaten Haltungen der Kinder werden mit Blicken der Lehrerin und Sprache wie *hey* oder *ihr* fraglich. Die Wortsprengsel

werden im Rhythmus des Musik-Machens eingeführt, sodass es semantisch zu Unterbrechungen des Liedtextes kommt. Diesen *musisch* eingesetzten Aufforderungen *gehören* die Kinder nicht, sondern es werden die Irritationen des Vollzugs des Singens durch die Lehrende gehört. Mit Lachen wird auf die Aufforderung zum Mitmachen durch den Aufruf und die musikalische Äußerung reagiert. Dadurch wird aber nicht der Lehrerin gefolgt, sondern vielmehr wird der Unterricht als lustvoll belustigend wahrgenommen. Die Lehrerin wird als Entertainerin durch die Schüler:innen positioniert.

Auf diesen sich als Schauspiel etablierenden Unterricht wird von der Lehrerin mit einer Unterbrechung des Musikmachens, dem Undoing von Unterricht in Form einer »negatorische[n] Aktivität« (Hirschauer 2016: 117) reagiert. Dieses Undoing des Musikmachens im Vollzug des Unterrichts⁷ wird sichtbar, indem das Spielen der Gitarre und das Singen nach dem Ende des Lieds unterlassen wird und gestisch in die Rolle einer durch Sprache anweisenden (»*ihr, Platzverweis, kurz vor roter Karte*«) Lehrerin hineingegangen wird, die die Voraussetzungen für den Unterricht schafft. Die Art der Beteiligung der Kinder wird als »noch-nicht« die Haltung des Schüler:innen-Seins richtig einnehmend im Form eines *Speech Acts* nach Austin dargestellt und als *unpassend* zum *typischen* Praxisarrangement des Musikunterrichts und damit in der Art und Weise, sich am Singen zu beteiligen, markiert. Im Sprechakt *dies ist kein Unterricht*, oder *so wie du dich verhältst, ist es nicht das, was Unterricht heißt*, vollzieht sich eine, wie im Anschluss an Austin gesagt werden kann, »universalisierende Performativität« (Krämer 2004: 14). Dabei bringen Aussagen als »institutionalisierte Praktiken das, was sie besagen« (Krämer 2004: 14) hervor. Von diesen geht eine »generative Kraft« (ebd.) und damit eine Handlung aus. »Es ist die Domäne der sozialen Tatsachen, solcher Fakten also, deren Sein in ihrem Anerkanntsein« besteht (ebd.). Dabei geht es um die Frage, welchen Regeln ein Handeln zu folgen hat, um anerkannt zu werden (vgl. ebd.). Die Möglichkeit dazu, d.h. dass Schüler:innen in der Lage sind, den Regeln zu folgen, wird in einer Als-ob-Kommunikation unterstellt, in der davon ausgegangen wird, dass sie zum kompetenten Akteur im Unterricht werden können.

Es wird unterstellt und erwartet, dass sich auf das Hören der Musik im Unterricht *wirklich* fokussiert wird. Es wird den Schüler:innen mitgeteilt, dass das, was als Beteiligung von ihnen im Musikunterricht in der zurückliegenden Situation erfahren wurde, keinen Unterricht repräsentiert. Die Art und Weise wie sich das Unterrichtsgeschehen präsentiert

7 »Am Horizont solcher Formen des Ungeschehen-Machens liegt aber auch die Option, dass eine Unterscheidung [...] in bestimmten Situationen [...] überhaupt nicht stattfindet (not doing X), sondern etwas Anderes (Y).« (Hirschauer/Boll 2017: 11).

hat, entspricht nicht der Repräsentation der Teilhabe am Unterricht, weil das aufmerksame Zuhören nicht gegeben war.⁸ Die Teilhabe am Unterricht ist somit noch unvollendet. Damit wird in einer »iterativen Performativität« (Krämer 2004: 15), die wiederholend die Differenz zwischen der Erwartung »dies ist das richtige Verhalten eines:r Schüler:in im Musikunterricht« und dem praktischen Vollzug der Beteiligung am Unterricht markiert. Damit wird das, was sich im Unterricht gegenwärtig vollzogen hat, als Unterricht im *eigentlichen Sinne* nicht anerkannt und in unterschiedlicher Weise dazu aufgefordert, sich dem, was durch die Lehrerin gesagt oder gezeigt wird, anzugeleichen. So wird auch in den folgenden Sequenzen, in denen die Kinder zwar mitsingen, aber noch nicht die richtige Haltung haben, durch das Nachahmen der Haltung der Kinder, d.h. im Dazwischen des eigentlichen Unterrichtens, diese Verkörperung der Kinder immer wieder als unpassend markiert.

Es vollziehen sich immer wieder neu Formen der Anähnlichung des (Re-)Präsentierens als iterative Performance, was durch das Sprechen und Zeigen an Repräsentationen von Unterricht eingeführt wird und durch den Vollzug des Unterrichts.

In der Wiederholung der Unterbrechung des Musik-Unterrichtens wird das Liedsingan an den Rand des Unterrichtsgeschehens gedrängt. Dadurch wird das Übergang-Machen als Praktik einspringender Sorge in ihrer prozessualen Hervorbringung sichtbar. Sie besorgt instrumentell die Möglichkeit der Teilhabe, die den Vollzug der repräsentierten Vorstellung, was der Unterricht sei, nämlich das Musikmachen, (un-)möglich macht, was von der Lehrerin pathisch wahrgenommen wird und worauf sie eine Antwort gibt, indem sie einerseits die Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht herstellt, andererseits dafür das Musikmachen unterbricht.

8 Eine Behauptung, dass es sich hier um eine wahre, falsche oder kontradiktio-
rische Darstellung handelt, wird durch diese Art des Zugriffs verunmöglicht.
»Because the words we now can read underneath the drawing are themselves
drawn—images of words the painter has set apart from the pipe, but within
the general (yet still undefinable) perimeter of the picture. [...] But conversely,
the represented pipe is drawn by the same hand and with the same pen as the
letters of the text: it extends the writing more than it illustrates it or fills its
void.« (Foucault 1983: 23). Es handelt sich hier um eine doppelte Paradoxie.
Einerseits wird etwas benannt, was nicht benannt werden muss. Andererseits
wird aber beim Aufdecken des Namens deutlich, dass das Objekt geleugnet
wird. Dadurch entsteht ein Prozess, bei dem es darum geht, den Diskurs zu
ermöglichen, an seinem eigenen Gewicht zu kollabieren und stattdessen auf
die sichtbare Form der Buchstaben zu achten. Diese gezeichneten Buchstaben
treten in eine unsichere, undefinierte Beziehung zueinander. Die Verwirrung
wird durch das Verhältnis zur Zeichnung noch verstärkt. Es ist unmöglich, ei-
nen tragenden Boden herauszukristallisieren. Dadurch aber wird das Spiel mit
den Ähnlichkeiten (similitudes) ermöglicht, welche sich vermehren können.

Dies vollzieht sich als Ausdruck der »Affordances«, des gelungenen Vollzugs von Musikunterricht, mit denen bestimmte Teilhaberpraktiken von Schüler:innen einhergehen. Im Fokus steht die Herstellung einer »Class-Room-Order« (Doyle 2006: 111) als eine Reproduktion, die zugleich die Voraussetzung für das Musizieren als die schulische Bildungsproduktion ist⁹. Dadurch vollzieht sich eine (Re-)Produktion der tradierten (dominanten) Übergangsbilder des Schüler:innen-Werdens in einer paradoxen Form, weil das, was als die richtige Haltung zum Musikunterricht bezeichnet wird, als nicht deckungsgleich mit dem realen Unterricht markiert wird. Diese Differenz trägt aber zugleich zur Kontingenz, was Unterricht sei, bei. D.h. dieser wird auch als anders möglich performativ realisiert, sodass zwischen der Repräsentation von Unterricht und der Form, wie sich Unterricht vollzieht, sich eine »iterative Performativität« (Krämer 2004: 15) von Unterricht vollzieht. »Die Wiederholung von Zeichenausdrücken in zeit- und raumversetzten neuen Kontexten – [ist] eine Wiederholung, welche erst die Allgemeinheit im Gebrauch dieser Ausdrücke stiftet. [Sie bewirkt] zugleich eine Veränderung der Zeichenbedeutung.« (ebd.: 16).

3.2 Teilhabe ermöglichen: Zur phänomenologischen Erweiterung des praktikentheoretischen Zugangs

Als Antonio lacht¹⁰, bevor er sich mit Haut und Haar dem Unterricht öffnet, scheint er etwas verstanden zu haben, sodass die Voraussetzungen für

- 9 Lefebvre versteht unter Produktion eine »schöpferische Tätigkeit« (Lefebvre 1972: 31f.). Reproduktion bedeutet die Bedingungen, »in denen die Objekte oder Werke produzierenden Tätigkeiten sich selbst re-produzieren, wiederbeginnen, ihre konstitutiven Bedingungen wieder aufnehmen.« (ebd.) Damit steht die Wiederholung als Rückgriff auf etwas Dagewesenes, welche zugleich eine Veränderung als kreativ schöpferische Tätigkeit ermöglicht, im Fokus (vgl. Bargeitz 2016: 107f.).
- 10 »In dem Kapitel *Die Resonanz des Gefühls in Lachen und Weinen* wird das Lachen als ›durchstimmende Angesprochenheit‹ des Menschen als Ganzen oder ›distanzlose Sachverhaftung‹ bestimmt (Plessner [1941] 1982: 345–352, Herv. i. O.), die als ›geöffnete [...] Positionalität‹ beschrieben wird, welche ›exzentrisch‹ sei und eine ›Resonanz‹ bewirke.« (Fischer 2013: 275). Alloa bestimmt das Lachen als eine leibliche Widerfahrnis als ein »Un-Ding« (Alloa 2016: 147). »Das gurgelnd glucksende Gemecker ist diese ›Antwort auf die Grenzlage‹ (Plessner [1941] 1982: 378) – der Körper springt in der Sinnkrise ein, sorgt für die Wiederherstellung des Gleichgewichts, in der das Verhalten neu sinnhaft an der Sinnordnung anknüpfen kann. Das Lachen des Menschen ist eine vorübergehende Veränderung seines Selbstverständnisses, noch unabhängig von der Funktion im Sozialverhältnis.« (Fischer 2013: 276).

die Teilnahme sich als ermögliche Möglichkeit erfüllt. D.h. er hört, worum es in diesem Hin und Her der (Re-)Präsentation von Unterricht *eigentlich* geht, was etwas anderes ist, als der Lehrerin zu gehorchen. Es ermöglicht in der Differenz zwischen Repräsentation und Präsentation als Vollzugswirklichkeit, sich selbst als anderer (andere Simulation dieser Differenz) hervorzubringen und zugleich mit den anderen gemeinsam den Musikunterricht richtig zu vollziehen. In diesem Sinne kann mit Nancy von *Singulär plural* gesprochen werden, was die Möglichkeit der Teilhabe am Unterricht in dreierlei Weise (re-)präsentiert.

Das Lachen drückt eine fiktive Einheit aus. Es ist ein »imaginativer Vorgriff« (Bedorf 2017: 72), welcher die zeitliche Form der »vorträgliche[n] Nachträglichkeit« (ebd.: 73) aufweist. Im Lachen drückt sich somit die »Selbstverdoppelung« (Waldenfels 1999: 36) der »leiblich-körperlichen Differenz« (ebd.) aus, welche aufzeigt, dass die Teilhabe als Überschuss des Subjekts nicht in der sozialen Dimension von Teilhabe aufgeht (Dederich/Dietrich 2023: 8 f). Hier vollzieht sich eine »Subjektwerdung in Praktiken nur in Inanspruchnahme einer Position, die das Subjekt noch nicht haben kann. Anders kann aber Subjektivität nicht gelingen als im Vorgriff ohne Boden.« (Bedorf 2017: 73). In dieser körperlichen Form von Performativität nimmt das Lachen seinen Ausgang. In dieser zeigt sich der »Ereignischarakter« (Krämer 2004: 17). Es ist keine Repräsentation, sondern vielmehr eine Präsentation, die den Rahmen der Repräsentation überschreitet. Sie bedarf

»den Zuschauer [des Forschenden], ist also an Wahrnehmungsvorgänge, an Aisthetisierung und ein Sich-Zeigen grundsätzlich gebunden. Sie findet ihren Ort im sinnlich-aktuellen Spannungsverhältnis zwischen Akteur und Betrachter, wobei der Handlungscharakter des Zuschauers gerade dadurch unterstrichen wird, dass in einer Vielzahl von performances der Zuschauer zum – mehr oder weniger freiwilligen – Kollaborateur der Aufführung« (ebd.: 17 f).

des Schülers wird. Die korporale Performativität ist »Ausdruck der schöpferischen Metamorphose der wahrgenommenen Welt im Wechselverhältnis von Akteur und Betrachter.« (ebd.).

Dabei ist das Ereignishaftes des Lachens nur vor der »Folie eines Unterschieds, der durch die Reproduktion (und das Anderswerden dieses Reproduzierten) gestiftet wird und ›Einmaligkeit‹ überhaupt erst erfahrbar macht« (ebd.).

Der »eingewöhnnte Körper« tritt der lachenden Person »selbst als Fremdes gegenüber« (Bedorf 2017: 72). Die Körper haben ihr Eigenleben und unterscheiden sich vom Leib, der im pathischen Moment der Erfahrung, der Geworfenheit in die Welt, als Befindlichkeit zur Welt hin geöffnet ist (ebd.: 71). Hier kann von einem »fungierenden Leib« gesprochen werden, welcher sich »performativ vollzieht« (Waldenfels 1999:

36) und welcher sich zu den körperlichen Erfahrungsmomenten unterscheidet, die als fremd wahrgenommen werden (vgl. Bedorf 2017: 71). Das Pramat der Befindlichkeit, »bedeutet [ontologisch] kein leibliches Bewußtsein, sondern im Gegenteil dessen Unmöglichkeit« (ebd.). Es handelt sich um ein leibliches »Widerfahrnis« (vgl. Dederich/Dietrich 2023: 6), weswegen auch von einem »Schwellenphänomen« (Kolesch/Krämer 2006: 15) gesprochen werden kann, in welchem sich »Soma und Semantik, aisthesis und logos vereinigen«, aber auch »Individuelles und Soziales« (ebd.).

Es konnte gezeigt werden, dass die Dimension des miteinander geteilten Sinns im Sinne Nancys und damit der Beteiligung am Unterricht körperlich performativ zum Ausdruck gebracht wurde und sich zugleich die soziale Praxis der Beteiligung am Unterricht selbst verändert hat (Dederich/Dietrich 2023: 9).

4. Schluss

Ich möchte zum Schluss darstellen, in welcher Weise hier von einer Ethnographie eines *sorgenden Unterrichts*, in dem sich die (Re-)Produktion von Teilhabe im Unterricht zeigt, gesprochen werden kann. In dieser Form der dichten Beschreibung eines Unterrichtsgeschehens geht es nicht um eine Repräsentation eines sorgenden Unterrichtes, in der das als sorgend klassifiziert wird, was im Vollzug des Unterrichts teilnehmend beobachtet wurde. In einem solchen Fall wäre es eine ontische Bestimmung von Sorge. Stattdessen ging es in den Ausführungen darum, »ein[en] in die Existenz aufgenommene[n], wenngleich zunächst abgedrängte[n] Seinscharakter des Daseins« (Heidegger 1993: 135) zu zeigen. Das, was als *sorgender Unterricht* gelesen wird, ist nicht etwas, was dort zu finden ist, sondern vielmehr in Resonanz zwischen dem, was durch die Praxis zu sehen gegeben wird, und dem Wahrnehmenden der ethnographischen Forschung erst erfunden wird und sich im Lachen zeigt. In dieser komplementären, ästhetischen Praxis vollzieht sich eine

»Aufteilung des Sinnlichen« [...] jenes System sinnlicher Evidenzen, das zugleich die Existenz eines Gemeinsamen aufzeigt wie auch die Unterteilungen, durch die innerhalb dieses Gemeinsamen die jeweiligen Orte und Anteile bestimmt werden. Eine Aufteilung des Sinnlichen legt sowohl ein Gemeinsames, das geteilt wird, fest als auch Teile, die exklusiv bleiben. Diese Verteilung der Anteile und Orte beruht auf einer Aufteilung der Räume, Zeiten und Tätigkeiten, die die Art und Weise bestimmt, wie ein Gemeinsames sich der Teilhabe öffnet, und wie die einen und die anderen daran teilhaben.« (Rancière 2006: 25).

Das gilt aber auch für die Forschung selbst. Eine wiederholende erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion von Musikunterricht im NeOBi-Projekt als disziplinierend würde möglicherweise eine Entfaltung einer Möglichkeit im Transfer *verstellen*. Deswegen war das Ziel, die wissenschaftliche Gewohnheit der Wahrnehmung dieser Szene durch den Bezug auf die Phänomenologie zu überschreiten, um ein anderes Verhältnis zur Praxis zu ermöglichen. Das bedeutet, dass diese hier dargestellte analytische Möglichkeit, diese Szene des Vollzugs von Unterricht als disziplinierend wahrzunehmen, destruiert wird, um sie als etwas anderes, eine Möglichkeit der (Re-)Produktion der Teilhabe am Unterricht in der (Re-)Präsentation (an)zuerkennen. In diesem Sinne kann von einer »Sorgenden Ethnographie« (Seeck 2021: 49) gesprochen werden, die sich als geteilte Erfahrung im Forschungsprozess im Bezugensein auf den Vollzug von Musikunterricht schreibend entfaltet und sich zugleich in die Verfallenheit der Erkenntnisproduktion zum Vollzug von Unterricht einschreibt. Ob diese Form der dichten Beschreibung aber zu einer *trans_formierenden* Praxis beiträgt, hängt davon ab, wie diese Beschreibung von den Praktiker:innen gelesen und in Praxis übersetzt und als Möglichkeit entfaltet wird.

Literatur

- Alloa, Emmanuel (2016): »Aktiv, Passiv, Medial, Spielarten des Vollzugs«, in: Jörg Sternagel/Fabian Goppelsröder (Hg.), *Techniken des Leibes*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 133–148.
- Bargetz, Brigitte (2016): *Ambivalenzen des Alltags. Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bedorf, Thomas (2017): »Selbstdifferenz in Praktiken: Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz«, *Phänomenologische Forschungen* (2017/2), 57–75.
- Bilstein, Johannes/Gabriele Klein (2002): »Die Durchleuchtung des Körpers. Von Disziplinierung und Inszenierung«, in: Gernot Becker u.a. (Hg.): »Körper«. Seelze: Friedrich-Verlag (Friedrich-Jahreshefte), S. 4–8.
- Boelderl, Artur R. (2007): Genealogische Dekonstruktion des Politischen und politische Dekonstruktion des Genealogischen. Derrida und Nancy über Geburt und Gemeinschaft, in: Hans-Joachim Lenger/Georg Christoph Tholen (Hg.), *Mnema: Derrida zum Andenken*, Bielefeld: Transcript Verlag, 117–134.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim: Beltz, 136–151.

- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2021/4), 933–953. DOI: 10.1007/s11618-021-01037-0.
- Dederich, Markus/Dietrich, Cornelie (2022): Das Subjekt der Teilhabe, *Teilhabe* (2022/2), 54–61.
- Doyle, Walter (2006): Ecological approaches to classroom management, in: Carolyn M. Evertson/Carol S. Weinstein (Hg.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, New York: Routledge, 97–125.
- Fischer, Joachim (2013): Helmut Plessner: Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen des menschlichen Verhaltens, in: Konstanze Senge (Hg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 274–279.
- Foucault, Michel (1983): *This is not a pipe*, hrsg. und übers. von James Harkness. Berkley: University of California Press.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna/Goodeve, Thyrza (2000): *How Like a Leaf. An Interview with Donna Haraway and Thyrza Goodeve*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Hark, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten. Umrisse eines politischen Ethos der Kohabitation: ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1993): *Sein und Zeit*, 17. Auflage, Tübingen: Niemeyer.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms, in: Stefan Hirschauer (Hg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 7–26.
- Hirschauer, Stefan (2016): Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz, *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (2016/3). DOI: 10.3224/gender.v8i3.10
- Hünersdorf, Bettina (2020): Sorge – Ein phänomenologisch-poststrukturalistischer Entwurf und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik, in: Cornelia, Dietrich/Niels Uhlendorff/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 224–239.
- Kolesch, Doris/Krämer, Sybille (2006): *Stimmen im Konzert der Disziplinen. Zur Einführung in diesen Band*. In: dies. (Hg.), *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–15.
- Krämer, Sybille (Hg.) (2004): *Performativität und Medialität*, München: Fink.
- Langer, Antje (2015): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript (Pädagogik). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6955781>.
- La Bellacasa, María Puig de (2012): *>Nothing Comes Without Its World: Thinking with Care*. In: *The Sociological Review* 60 (2), S. 197–216.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (2012): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri (1972): *Das Alltagsleben in der modernen Welt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Mitchell, Andrew J. (2018): *Heidegger unter Bildhauern. Körper, Raum und die Kunst des Wohnens*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Lauter, Wolfgang (Hg.) (1960): *Möglichkeit und Wirklichkeit bei Martin Heidegger*, Berlin: de Gruyter.
- Nancy, Jean-Luc (2016): *Singulär plural sein*, Zürich: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc/Daniel Tymadellis (2013): *Was heißt uns denken?*, Zürich: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc/Gisela Febel (1988): *Die undarstellbare Gemeinschaft*, Stuttgart: Schwarz.
- Nielsen, Cathrin (2003): »Pathos und Leiblichkeit. Heidegger in den ›Zolliker Seminaren‹«, *Phänomenologische Forschungen* (2003/1), DOI: 10.28937/1000107883, 149–169.
- Plessner, Helmuth (1982(1941)): »Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlicher Vernunft«, in: *Gesammelte Schriften VII*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 201–378.
- (1981): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, in: *Gesammelte Schriften* Bd. IV, unter Mitwirkung von Richard W. Schmidt hrsg. von Günter Dux, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2012): »Erziehung als Handwerk«, in: ders. (Hg.), *Erziehung als Handwerk*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–24.
- Puig de la Bellacasa, María (2012): »Nothing Comes Without Its World: Thinking with Care«, *The Sociological Review* (2012/2), DOI: 10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x, 197–216.
- Rancière, Jacques (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, hrsg. von Maria Muhle, Berlin: b_books.
- Schatzki, Theodore R. (2017): »Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology«, *Phänomenologische Forschungen* (2017/2), DOI: 10.28937/1000107734, 24–39.
- (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*, University Park: Pennsylvania State University Press.
- Seeck, Francis (2021): *Care transformieren. Eine ethnographische Studie zu trans und nicht-binärer Sorgearbeit*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Shove, Elizabeth/Mika Pantzar/Matt Watson (2012): *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*, London: Sage Publications.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.