

utb.

Jürgen Budde
Torsten Eckermann (Hrsg.)

Studienbuch pädagogische Praktiken



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Jürgen Budde, geb. 1968, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg.
Torsten Eckermann, geb. 1982, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Jürgen Budde
Torsten Eckermann
(Hrsg.)

Studienbuch pädagogische Praktiken

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2021.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: Ingrid Sander, Bad Zwischenahn.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5594

ISBN 978-3-8385-5594-2 digital

ISBN 978-3-8252-5594-7 print

Inhalt

Jürgen Budde und Torsten Eckermann

Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken7

I. Pädagogische Praktiken im schulischen Unterricht

Till-Sebastian Idel

Vermitteln47

Kerstin Rabenstein

Leistung (Be-)Werten77

Hedda Bennewitz

Unterrichten99

II. Professionelle pädagogische Praktiken

Jürgen Budde

Erziehen119

Karin Bräu

Beraten145

Nicolas Engel

Organisieren170

Birgit Althaus

Fürsorgen – eine pädagogische Praktik?193

III. Praktiken von Adressat:innen in pädagogischen Kontexten

Larissa Schindler

Lernen223

Kristina Brümmer und Thomas Alkemeyer

Üben und Trainieren240

Autor:innenangaben263

Jürgen Budde und Torsten Eckermann

Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken

1 Einleitung

Das breit gefächerte und unscharf konturierte Feld der Praxistheorie hat fraglos Konjunktur in den Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. beispielsweise Hui et al. 2017; Schäfer 2016). Im Unterschied zu Theoriearchitekturen, die sich in eisigen Höhen der Abstraktion bewegen, gleichsam „als Flug über den Wolken stattfinden“ (Luhmann 2018, 12f), nur gelegentlich Durchblicke nach unten erlauben und sich als hermetisch geschlossen präsentieren, begeben sich Praxistheorien in die Niederungen und das Dickicht der „lebensweltlichen Fabrikation sozialer Ordnungen“ (Hirschauer 2014, 176). Sie bieten keine robusten Theoriegebäude, sondern „blo- ße *frameworks* von Begriffen und Annahmen an“ (Hirschauer 2008, 172, Herv. i. Orig.), die unter dem Label Praxistheorie subsummiert werden. Dennoch haben sich Praxistheorien auch in der Erziehungswissenschaft etablieren können, wobei es bislang an einer systematisch ausgearbeiteten Theorie zur Praxis pädagogischer Situationen fehlt (Budde et al. 2017a; Eckermann 2018).

Der *practice turn* (Schatzki et al. 2001) sowie die damit einhergehende Blickverschiebung auf die pädagogische Praxis und Erziehungswirklichkeit, die das Verhältnis von (pädagogischem) Handeln, (Bildungs-)Diskurs und Struktur neu auszuloten vermag und mit der auch der Blick auf Materialität und Körper neu justiert und geschärft wird, bilden ein Zentrum gegenwärtiger Theorieentwicklungen; bislang jedoch weitgehend ohne dabei die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe und pädagogischen Denkformen einzubeziehen. Praxistheorien vermögen zwar Neujustierungen – etwa die des *material turn* (Mukerji 2015), des *body turn* (Gugutzer 2006) aber auch des *spatial turn* (Döring & Thielmann 2009) – zu inkludieren¹ und als soziologischer Theorieimport haben sie sich mittlerweile in der Erziehungswissenschaft etablieren können, finden allerdings nicht uneingeschränkt Zustimmung – auch aufgrund ihrer nicht originär pädagogisch motivierten Perspektive. Wenngleich es – seit der Geburt der Pädagogik – bis heute in der Erziehungswissenschaft äußerst umstritten ist, was das Proprium pädagogischen Handelns konstituiert, erscheint für die empirische Exploration pädagogischer Praktiken eine

1 Wir danken Georg Rißler, Nina Blasse, Martin Bittner, Johanna Gefner, Nora Weuster und Lotta Hellberg für die Anregungen sowie Carolina Claus und Oscar Yendell für die Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts.

sozialtheoretische Verortung notwendig. Inwieweit sich auf der Grundlage praxistheoretischer Annahmen eine Theorie pädagogischer Praktiken ausarbeiten lässt, stellt bislang ein Desiderat dar.

Um dieser Leerstelle zu begegnen, werden im Folgenden Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken skizziert. Dazu werden unter Rekurs auf erziehungswissenschaftliche Theoreme Elemente einer erziehungswissenschaftlich justierten Theorie pädagogischer Praktiken benannt und die Spannungsfelder zwischen Erziehungswissenschaft und Praxistheorie identifiziert (Kap. 2). Sodann werden Überlegungen dazu angestellt, wie sich eine soziale Praxis gleichermaßen als eine pädagogische auslagert und mithin als ‚pädagogische‘ attribuiert werden kann (Kap. 3); anschließend werden die Elemente einer Theorie pädagogischer Praktiken in Anlehnung an Schatzki entfaltet (Kap. 4) und methodologische Reflexionen angestellt (Kap. 5). Diese einführenden Bemerkungen stecken dabei den methodologischen Rahmen für die im Band versammelten Beiträge zu den einzelnen pädagogischen Praktiken ab (Kap. 6).

2 Praxis und Praktiken (in) der Erziehungswissenschaft

Bereits Aristoteles hat in seiner Wissenschaftslehre die Pädagogik den *praktischen* Wissenschaften zugeordnet, die sich von den *theoretischen* Wissenschaften darin unterscheiden, dass sie sich auf das Tätigsein und Handeln sowie der Hervorbringung innerer Veränderungen beim Menschen fokussieren (Böhm 2013, 26). Im Unterschied zu den theoretischen Wissenschaften, die sich primär auf eine erkenntnistheoretisch motivierte Vermehrung von Wissen durch empirische Forschung verpflichten, weist die Pädagogik als *praktische* Wissenschaft eine unmittelbare Nähe zu der von ihr beforschten (Lebens-)Praxis auf.

Mit ihrer Etablierung als Lehr- und Studienfach in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde dieser von Aristoteles benannte Praxisbezug dahingehend interpretiert, dass die Pädagogik einen *praktischen* Zweck zu erfüllen habe: Sie sollte Lehrer(:innen), Seelsorger(:innen) und Eltern zum richtigen erzieherischen *Handeln* anleiten. Dies bedeutet: „Ihr Inhalt war ganz auf die Erziehungspraxis bezogen“ (Brezinka 1978, 282). Insbesondere in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition stehend und bis zum Positivismusstreit sowie der empirischen Wende, war das Selbstverständnis der Pädagogik von der Einsicht geprägt, sich als *Theorie von und für die Praxis* auszuweisen. Dabei galt das Primat der Praxis – oder wie es Schleiermacher (1849/1999, 40) formulierte: „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusster!“ Die Praxis genieße insofern gegenüber der Theorie die ‚Vorfahrt‘ – auch weil letztere ihre Arbeit immer erst aufnehme, wenn erstere schon am Laufen ist. Der Theorie komme somit der Status einer Reflexionsinstanz zu, die im Dienste der pädagogischen Praxis steht, die es zu vervollkommen bzw. perfektionieren gelte.

In dieser geisteswissenschaftlichen Ära bestand der Anspruch darin, dass die Theorie den pädagogisch Tätigen eine geistige Unabhängigkeit vermittele. Das Dual von Theorie und Praxis wurde zugunsten eines „Ineinander von Theorie und Tat“ (Weniger 1952) aufgehoben. Damit konnte sich die Pädagogik als eigenständige Universitätsdisziplin etablieren, die nicht nur nah an der pädagogischen Praxis, sondern auch „sehr nah an Glaubensüberzeugungen gebaut“ (Oelkers 2014, 97) ist und im „Gewande von Wissenschaft weiterhin die Leistungen einer Dogmatik zu erbringen hat“ (Tenorth 1989, 127). Der bis heute kontrovers diskutierte und weitgehend ungeklärte wissenschaftstheoretische Status der Erziehungswissenschaft gründet im Wesentlichen darauf.

An diesem kurzen historischen Exkurs lässt sich erkennen, dass der Praxisbegriff für die Erziehungswissenschaft einen zentralen Stellenwert aufweist. Auch in der Praxistheorie stellt der Begriff der Praxis einen zentralen Gegenstand dar (vgl. unten Kap. 4), wobei das Verhältnis von (pädagogischer) Praxis und Theorie neu justiert wird: Praxistheoretisch lässt sich das Pädagogische der Praxis nicht „kategorial, der empirischen Forschung vorauslaufend bestimmen“ (Berdelmann et al. 2018, 16), sondern ist mit Hilfe einer gegenstandstheoretischen Heuristik in den Praktiken und pädagogisierenden Selbstbeschreibungen empirisch zu erschließen. Gleichwohl pädagogische Situationen gerade durch ihre Kontingenz und Fragilität gekennzeichnet sind, „in denen stets auf dem Spiel steht, was [an ihnen] pädagogisch ist“ (Neumann 2016, 270), lässt sich die Pädagogizität einer Praxis jedoch nicht allein durch theoretische, präskriptive und axiologische Setzungen bestimmen; es bedarf vielmehr der empirischen Erkundung einer Praxis, die mit Hilfe von situiereten Praktiken und ihren praktischen Vollzugslogiken, „sich als eine besondere für sich selbst und andere erkennbar, nachvollziehbar und sinnfällig macht und dabei im Vollzug zugleich *markiert* und *setzt*, worum es sich gerade handelt“ (ebd., 271). Diese sich als genuin pädagogisch signifizierende Praxis weist in diesem Sinne aufgrund pädagogischer Praktiken eine kommunikativ-selbstreferenzielle Außenseite auf, die sie der Beobachtung zugänglich und für ein Publikum als ‚pädagogisch‘ ausflaggt (Hirschauer 2016). In diesem Sinne wird beispielsweise Unterricht nicht allein dadurch zu einer pädagogischen Veranstaltung, dass unterrichtet wird, sondern auch dargestellt wird, dass unterrichtet wird.

Mit Prange (2005, 7) formuliert, wird unter einer solchen praxistheoretischen Optik der Aufbau der Pädagogik ‚von unten‘ kultiviert, „im Ausgang von den einfachen und unumgänglichen Operationen“. Pranges (2012, 17ff) Bezugnahme auf das Pädagogische grenzt sich dabei dezidiert von einer kognitivistischen Auffassung ab, weshalb „die Hand das Organ des Geistes (intellectus) [und] nicht das Gehirn“ sei. Für ihn ist das pädagogische Handeln ein Handwerk, und zwar im ursprünglichen, nicht im übertragenen Sinne, denn

„ohne die Hand könnten wir nichts vormachen (...) und auch der Versuch, zu einem bestimmten Handeln anzuregen, zu ermuntern oder gar zu nötigen, läuft ins Leere, wenn

nicht demonstriert wird, worin das gewünschte Verhalten wirklich besteht. Es ist die Zeigegebärde, die durch die Hand verkörpert wird. Lernen und Erziehung geht gleichsam von Hand zu Hand [...] Die hinweisende Hand, der Zeigestock und schließlich der Zeigefinger, aber auch die aufkommenden elektronischen Pointer enthalten diese Zeigegebärde. Wer Sorgen vor dem Zeigefinger hat, sollte sich nicht aufs Erziehen einlassen und besser etwas anderes treiben“ (ebd.).

Mit seiner Fokussierung auf die grundlegenden pädagogischen Operationen (und hierbei insbesondere auf das Zeigen) ist Prange darum bemüht, die notorische Unsicherheit der Erziehungswissenschaft ihrem Gegenstand gegenüber zu überwinden, indem er in nahezu phänomenologischer Manier die Deskription des pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt stellt: Dieses Handeln ist nicht nur ein Herstellen und Verfertigen, es ist kommunikativ, nicht nur instrumentell. Dieses Handeln ist nicht stumm, es ist ein „beredtes Handwerk“ (Prange 2012, 21), es nimmt Bezug auf andere Personen, involviert Dinge und Gegenstände und erfordert ein Thema, welches als Fluchtpunkt auf das Lernen gerichtet ist. Seine eigentümliche und unverwechselbare pädagogische Gestalt gewinne dieses Handeln jedoch erst durch das Zeigen, welches zu einem pädagogischen Handeln wird, indem auf etwas Bestimmtes gezeigt wird (was andernfalls unbemerkt bliebe) und zugleich die Aufforderung enthält, das Gezeigte wieder zeigen zu können, womit dieses Zeigen auf das Lernen verweist.

So instruktiv Pranges Konzeption einer Operativen Pädagogik auch für eine erziehungswissenschaftlich justierte Theorie pädagogischer Praktiken sein mag, hypostasiiert sie das Zeigen zum Grundprinzip des Pädagogischen und setzt dabei pädagogisches Handeln mit erzieherischen Tätigkeiten, die stets auf ein Lernen gerichtet seien, gleich, was der Heterogenität pädagogischer Praktiken nicht gerecht werden dürfte. Eine solche Perspektive verstellt zudem den Blick für das „Pädagogische in der Antipädagogik“ (Winkler 2006), die zwar die Abschaffung von Erziehung propagiert, sich jedoch nicht pädagogischen Denkformen entziehen kann und in diesem Sinne nicht einfach ‚unpädagogisch‘ ist, sondern eine andere Möglichkeit, das Pädagogische zur Darstellung zu bringen. Wie auch Neumann (2016, 271) konstatiert, tritt das Pädagogische nicht immer als dasselbe in Erscheinung und die Grenzen zwischen dem ‚Pädagogischen‘ und dem ‚Nicht-Pädagogischen‘ sind nicht scharf konturiert.

Vor diesem Hintergrund verwehrt sich eine praxistheoretische Perspektive auch gegen eine defizitäre Betrachtung pädagogischer Praxis, die fortlaufend ihre eigenen Ansprüche unterläuft: So wird die qualitative Unterrichtsforschung nicht müde zu zeigen, dass der Unterricht die zu vermittelnde Sache an sich verfehlt und didaktisch nicht verwirklicht, was versprochen wird (Reh & Wilde 2016). Praxistheoretisch steht hingegen die Frage nach der ‚Funktionalität‘ pädagogischer Praktiken im Mittelpunkt. Sie lokalisiert die Handlungsprobleme, auf die in der Praxis mit (un-)pädagogischen Praktiken reagiert wird. Mit Rekurs auf Garfinkel (1984) lassen sich

auf diese Weise *gute* Gründe für eine vermeintlich *schlechte* pädagogische Praxis finden. Das Verhältnis von Praxistheorie und Erziehungswissenschaft ist somit als ein von Friktionen gekennzeichnetes Spannungsfeld zu beschreiben. Dennoch werden Praxistheorien herangezogen, um sich erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen theoretisch, methodologisch und methodisch zu nähern. Sie lassen sich insofern für die Erziehungswissenschaft besonders fruchtbar machen, als sie pädagogische Programmatik und Praxis nicht gleichsetzen. Entgegen der kantischen Maxime, dass vom (*pädagogischen*) *Sollen* auf das *Können* geschlossen werden könne, immunisiert sich die Praxistheorie gegenüber vorschnellen pädagogischen Vereinnahmungen und geht auf Distanz zu der noch so gut gemeinten pädagogischen Absicht, zu erziehen (Luhmann 2002). Diese Dezentrierung des pädagogischen Blicks erlaubt es, die pädagogische Praxis sowie die ihr inhärente Normativität nicht einfach zu verdoppeln, sondern empirisch aufzuschließen. Eine Theorie pädagogischer Praktiken muss daher nicht in diesem Sinne *pädagogisch* sein – wie auch eine „Soziologie des Skandals nicht selber ein Skandal“ (Luhmann 2013, 132) sein muss. Sie bezieht sich vielmehr handlungsentlastend als Beobachtung zweiter Ordnung auf die pädagogische Praxis. Die Bezugnahme auf die pädagogische Praxis als eine (Handlungs-)Praxis ist seit jeher für die Erziehungswissenschaft von enormer Bedeutung – wie sich bereits bei Prange (2005, 7) erkennen lässt, der grundlegend danach fragt „Was *tun* wir, wenn wir erziehen?“. Die analytische Bestimmung und Rekonstruktion der Logik pädagogischen Handelns darf hier jedoch nicht affirmativ und praktizistisch missverstanden werden, wonach Praxistheorien eine unmittelbare Rückführung auf oder Anwendung durch die Pädagogik erfahren. Dies wäre ein verkürztes wissenschaftliches Verständnis von Theorie und würde – wie es bereits Diesterweg (1851/1958, 55) formuliert hat – aus den „Pädagogikern“ unmittelbar Pädagog:innen machen. Vielmehr geht es zunächst um den Nachvollzug der pädagogischen Praxis und ihrer Eigenlogik, woraus Reflexionsfolien und Verstehensgrundlagen des Pädagogischen erwachsen können. Ihre Praxisrelevanz gewinnt die Praxistheorie mithin dadurch, dass sie nicht einseitig als eine Theorie *für*, sondern Theorie *der* Praxis konzeptualisiert werden kann (Eckermann 2018). Eine solche Theorie (der) pädagogischen Praktiken verweist dabei auch auf den Umstand, dass die Bearbeitung von Fragen nach einem bewusstseinsgesteuerten oder rational begründeten Handeln ebenso wenig in der Lage sind, die Komplexität des Pädagogischen angemessen zu theoretisieren, wie Strukturtheorien, die das Soziale schon immer als durch übergeordnete Instanzen präfiguriert verstehen. Damit wird einerseits eine für Praxistheorie wichtiger Punkt markiert, nämlich eine Abgrenzung gegenüber handlungstheoretischen Modellen, die kognitive und rationale Gründe als primäre Basis für Entscheidungen annehmen, wie z. B. Studien zur Schulwahlentscheidungen nahelegen, die bei Eltern Kosten-Nutzenkalkulationen unterstellen (Maaz et al. 2010). Praxistheorien hingegen folgen in dieser Hinsicht Überlegungen zum tacit knowledge (Polanyi 2009, 2010) oder etwa zum Habitus

(Bourdieu 1998). Gleichwohl die Absetzbewegungen praxistheoretischer Ansätze gegenüber rationalen Fehlschlüssen und intentionalistischen Verkürzungen plausibel erscheinen, wird dieser *claim* in der Praxistheorie bisweilen überstrapaziert und verstellt den Blick für die implizite Normativität und Intentionalität pädagogischer Praxen. Dabei könnte jedoch eine praxistheoretische Perspektivierung etwa des Erziehungsbegriffs gewinnbringend sein, da unter einer solchen Perspektive deutlich würde, dass im Kontext der Erziehungspraxis Intentionen im Spiel sind, Erziehung jedoch – anders als noch Brezinka (1978) annahm – nicht allein in ihrer Absicht aufgeht (Budde 2020).

Eine Theorie pädagogischer Praktiken fokussiert auf die soziale Praxis des Pädagogischen bzw. auf die Praxis pädagogischer Ordnungsbildung und nimmt hierbei grundlegende epistemologische Erweiterungen für eine gehaltvolle Erfassung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen vor. Allerdings lassen sich mit Blick auf die Ausformulierungen einer solchen Theorie pädagogischer Praktiken spezifische Leerstellen identifizieren, die auch hier in den Beiträgen zu diesem Buch markiert und in Ansätzen bearbeitet werden: So bedarf etwa die Relation von Praktiken und Handlungen (Brümmer 2015), die Normativität und Intentionalität pädagogischer Praktiken (Rabenstein 2020), Wissen in Praktiken, Praktiken des Aneignens und Verstehens, Praktiken im Kontext der Lehrer:innenbildung (Bennewitz 2019), das Scheitern von (pädagogischen) Praktiken (Alkemeyer 2019), aber auch das Verhältnis von Praxis und Praktik (vgl. kritisch zur Praxis als Grundbegriff: Alkemeyer, Schürmann & Volbers 2015), das Verhältnis von Diskurs und Materialität oder die Relation von Implizitem und Explizitem einer erziehungswissenschaftlichen Präzisierung.

Unbestritten ist, dass zwar eine Reihe anspruchsvoller theoretischer Entwürfe für Konturen einer Praxistheorie vorliegen, in der Regel sind diese allerdings kaum erziehungswissenschaftlich fundiert (siehe z. B. Reckwitz 2003; Schäfer et al. 2014). Dies liegt sicherlich auch darin begründet, dass bislang eine explizite Ausrichtung an genuin erziehungswissenschaftlichen Fragen erst in Ansätzen vorliegt und praxistheoretische Ansätze und Erziehungswissenschaft nicht reibungslos ineinander überführbar sind. Die besondere Spezifik als eine pädagogische Praxis, die von Machtkonstellationen, Differenz und Ungleichheit durchzogen ist, wird zwar seit einigen Jahren unter Bezug auf die auch in anderen sozialwissenschaftlichen Studien zitierten Referenzen wie Judith Butler, Pierre Bourdieu oder Michel Foucault in der (kritischen) Erziehungswissenschaft aufgegriffen (z. B. in der Reihe Pädagogische Lektüren), ausgeklammert bleiben dabei in der Regel die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe bzw. pädagogischen Denkformen und ‚einheimischen Begriffe‘. Ausnahmen bilden auch die Reihe „Pädagogische Praktiken“ im Kohlhammer Verlag oder etwa der prominente Lernkulturansatz, in dem über die Analyse pädagogischer Praktiken in der Ganztagschule pädagogische Ordnungsbildung aufgeschlossen wird (Kolbe et al. 2008).

Allerdings wird die Konzeption einer Theorie pädagogischer Praktiken auch von grundlegenden Anfragen begleitet: So stellt sich erstens die Frage, wer oder was handelt eigentlich pädagogisch? Sind es bestimmte pädagogische Akteur:innen (z. B. Eltern, Lehrkräfte, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen), die per se – gleichsam aufgrund ihrer Profession und als Bestandteil der pädagogischen Praxis – pädagogisch handeln? Und zweitens: Wie lässt sich das Pädagogische der pädagogischen Praktiken identifizieren und in welchem Verhältnis stehen pädagogisches und nicht-pädagogisches Handeln? Und drittens: Welche Bedeutung haben eigentlich Dinge und Materialitäten, die als „Partizipanden von Praktiken“ (Hirschauer 2004) am Vollzug pädagogischer Praktiken beteiligt sind? (vgl. Neumann 2012). Die hier aufgeworfenen Fragen lassen bereits erkennen, dass eine Grundproblematik für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung zutage tritt, die darin besteht, ihren Gegenstand – das Pädagogische – näher zu bestimmen. Hinzu kommt, dass die Frage nach dem, was das pädagogische Handeln kennzeichnet, in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung nicht unbedingt ganz hoch im Kurs steht, schnell unter Verdacht des Dogmatischen geriet oder aufgrund der Komplexität des Gegenstands als naiv und unterkomplex aufgefasst wird (vgl. auch Mikhail 2016). Diese disziplinäre Indifferenz verhält sich dabei jedoch konträr zu einer gesellschaftlichen Praxis, die von einem pädagogischen Handeln durchzogen ist – wie sich nicht zuletzt aktuell eindrucksvoll an den erzieherischen Maßnahmen der COVID-19-Pandemie zur Eindämmung des Infektionsgeschehens erkennen lässt. Mit Kraft (2009) lässt sich diese Differenz zwischen der gesellschaftlichen Popularität der Erziehungswissenschaft und ihres innerdisziplinären Unbehagens ihrem Gegenstand gegenüber, pointiert wie folgt zusammenfassen: „Alle reden von Erziehung, wir nicht!“. Dies ist sicherlich nur eine der Gründe, warum es weiterhin an einer Verknüpfung zwischen Praxistheorie und zentralen pädagogischen Begriffen wie z. B. Lernen, Vermitteln, Erziehen oder etwa Fürsorgen fehlt – was die Beiträge in diesem Band jedoch aufzuarbeiten suchen. Unter einer erziehungswissenschaftlichen Perspektivierung wären die ‚einheimischen‘ Grundbegriffe wie Erziehung (Müller & Krinninger 2020) und Bildung (vgl. zur praxistheoretischen Annäherung an den Bildungsbegriff: Asmussen 2020) noch stärker praxistheoretisch zu fundieren, womit die bildungstheoretischen Konzepte von ihrer scholastischen Brille (Bourdieu 2001) befreit und vom Empirischen irritiert und revidiert werden könnten. Zu fragen wäre etwa danach, wie das *undoing* von Erziehung und Bildung praktiziert wird, wie Erziehung und Bildung als sich in Praktiken vollziehend zu denken ist, welche Praktiken und Materialitäten involviert sind und wie diese Erziehungs- und Bildungspraxis beobachtbar gemacht werden kann. Auch wäre in diesem Zusammenhang zu reflektieren, inwieweit der Zeigecharakter von Praktiken theoretisch postulierte Dichotomien wie jene zwischen Erziehung und Sozialisation unterläuft (Ricken 2019). Zwar dokumentieren zahlreiche Arbeiten eine erwartbare Differenz zwischen den programmatischen Ansprüchen der

Pädagogik und ihrer praktischen Realisierung, ein systematischer Grundriss einer Theorie pädagogischer Praktiken liegt allerdings erst in Ansätzen vor. Dieses Problem drückt sich auch darin aus, dass sich bis heute eigenständige Methodologien zum Gegenstandsbereich des Pädagogischen nicht oder nur rudimentär etablieren konnten (vgl. Meseth et al. 2016). In den letzten Jahren haben sich insbesondere zwei Forschungslinien herausgebildet, die dieses zentrale Bezugsproblem auf unterschiedliche Weise aufzulösen suchen.

Eine Forschungslinie orientiert sich dabei an den „einheimischen Begriffen“ (Herbart 1962 [1810]) und schließt den Gegenstand auf, indem mit Hilfe der *pädagogischen Denkform* die Erziehungswirklichkeit als *pädagogische* empirisch erschlossen wird (vgl. u.a. Gruschka 2013; Pollmanns & Geier 2016). Im Rahmen dieser Forschungslinie tritt man den „Tendenzen der ‚Okkupation‘ pädagogischen Terrains durch fremde ‚Eroberer‘“ (Klingberg 1997, 78) entgegen. Kritisch formuliert wird mit Blick auf diese Forschungslinie allerdings, dass sie eine bereits pädagogisch präformierte Perspektive einnehme, die äußerst voraussetzungsreich sei und den Gegenstand pädagogisch überforme (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2011). Das Voraussetzen der ‚einheimischen‘ Begriffe steht dabei auch unter Verdacht, dass sie als „Pathosformeln“ (Rieger-Ladich 2002) oder „pädagogischer Kitsch“ (Reichenbach 2003) fungieren, dabei jedoch nicht in der Lage sind, die Erziehungswirklichkeit aufzuschließen (vgl. Winkler 2006). Zudem könne auf diese Weise der normative Gehalt der pädagogischen Denkform nur schwerlich auf Distanz zur Erziehungswirklichkeit gebracht werden, womit die Gefahr besteht, die Eigennormativität der pädagogischen Praxis zu verkennen oder aber zu verdoppeln (vgl. Meseth et al. 2016).

Ein weiterer Forschungsstrang sieht sich stärker den *pädagogisierenden Selbstbeschreibungen* in der pädagogischen Praxis verpflichtet; die ‚einheimische‘ pädagogische Semantik wird dabei weithin ausgeklammert bzw. auf Distanz gebracht. Man bedient sich praxistheoretischen Ansätzen, wobei im Vordergrund die Sozialität der pädagogischen Praxis steht, die in ihrem eigenen Recht behandelt wird (Breidenstein 2010; Reh & Rabenstein 2013). Kritische Vorbehalte bestehen mit Blick auf diese Forschungsrichtung aufgrund der Indifferenz gegenüber den pädagogischen Denkformen. Sie trage mit ihrer Forschung insgesamt zu einer Verdoppelung der Selbstbeschreibungen der Akteur:innen im pädagogischen Feld bei und würde in nicht ausreichendem Maße zur „pädagogischen Substanz“ (Gruschka 2009) vordringen. Bei dieser zweiten Forschungslinie lässt sich feststellen, dass sie aufgrund des praxistheoretischen Zugangs in einem spannungsreichen Verhältnis zur Erziehungswissenschaft steht.

3 Praxeologisierung der Pädagogizität sozialer Praxis

Die Frage danach, wie sich soziale Praxis als spezifische, da *pädagogische* Praxis einer genaueren empirischen Betrachtung und Operationalisierung unterziehen lässt, erweist sich in der Erziehungswissenschaft seit langem als ein zentraler wie auch kontrovers diskutierter Topos (vgl. u.a. Bollig & Neumann 2011; Fritzsche et al. 2011; Hünersdorf 2010; Kade & Seitter 2007; Leonhard, Liebau & Winkler 1995; Meuthen et al. 2016; Ricken 2015; Oelkers & Tenorth 1991; Bittner & Budde 2017). Die besondere Herausforderung liegt u.a. darin begründet, dass die Erziehungswissenschaft „sich weder auf einen wohldefinierten Gegenstandsbereich beziehen kann noch über klar abgrenzbare Denkformen verfügt“ (Hierdeis & Hug 1992, 7).

3.1 Sozialität pädagogischer Praxis

Weitgehend Konsens besteht darüber, dass „das ‚Pädagogische‘ wesentlich durch seinen Vollzug, z. B. als pädagogisches Handeln gekennzeichnet ist [...], wie Studien zum „doing school“, „doing pupil“ oder „doing teacher“ (Ricken 2019, 30) zeigen. Dieser Vollzug verlangt bestimmte Formen der Teilnahme und erzeugt ordnungsstiftende Regelmäßigkeiten, die auch Abweichungen zulassen (vgl. Breidenstein 2006: „Schülerjob“). Trotz der Sichtbar- und Öffentlichkeit von Praktiken (Schmidt & Volbers 2011) zeigt sich eine pädagogische Praxis jedoch nicht von sich aus als Pädagogische. Vielmehr gibt sie sich zunächst einmal als eine *soziale* Praxis zu erkennen, die je nach sozialtheoretischer Konzeptualisierung und Theoriepräferenz vor allem aus Kommunikation, Interaktion, Handlungen oder auch Praktiken besteht. Einen eindeutigen pädagogischen Index scheint diese soziale Praxis dabei zumindest auf den ersten Blick nicht notwendigerweise aufzuweisen. Zwar wird ein pädagogisches Handeln in entsprechenden Institutionen (Schule, Kita, Jugendhilfe ...), oder von spezifischen Professionen (Lehrer:innen, Erzieher:innen, Soziopädagog:innen ...) oder Adressat:innen (Schüler:innen, Kinder, ‚Klient:innen‘ ...) erwartbar, diese Anschlüsse erweisen sich jedoch bei genauerem Hinsehen als nicht notwendigerweise hinreichende Bestimmung, da nicht nur die Ränder unscharf bleiben, sondern auch keine Differenzierungssystematik hinreichend umfassend ist und der Komplexität gerecht würde.

Aus solchen Bestimmungsversuchen lässt sich eben nicht ableiten, dass jede soziale Praxis in pädagogischen Bildungsinstitutionen immer auch eine pädagogische sei. Allerdings noch viel weniger, dass diese keine pädagogische sei. Harant (2017, 166) konstatiert, dass die pädagogische Praxis durch eine Eigentümlichkeit gekennzeichnet sei, da sie „mit anderen menschlichen Praxisgestalten vermittelt erscheint und gleichzeitig von ihnen unterschieden bleibt“. So gesehen erscheint es plausibel, die pädagogische Praxis aufgrund ihrer spezifischen Eigenart etwa von einem politischen, therapeutischen oder ökonomischen Handeln zu unterscheiden, gleichwohl Schnittmengen nicht gänzlich auszuschließen sind, sondern diese Diffusität eher

konstitutiv für die spezifische pädagogische Praxis ist. Was die pädagogische Praxis als ‚besondere‘ Praxis charakterisiert, die mit einer relativen Autonomie gegenüber anderen sozialen Praxen ausgestattet ist, ist damit allerdings noch nicht geklärt (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, 8f). Dies erweist sich auch deshalb als herausfordernd, da sich pädagogisches Handeln einerseits dynamisch und flüchtig, bisweilen für die Akteur:innen weitgehend ‚unsichtbar‘ und in andere soziale Praktiken eingelagert und verborgen vollziehen, z. B. in Praktiken der Personalentwicklung oder Hygienepraktiken zur Pandemiebekämpfung (vgl. auch Neumann 2003). Andererseits stellt sich Handeln von Professionellen in pädagogischen Institutionen nicht in allen Fällen als pädagogisches Handeln dar. Pädagogisches Handeln hat (wie jedes professionalisierte Handeln) in diesem Sinne „nicht die Form eines spezialisierten Handlungsmodus wie ein Handwerk oder eine Technik“ (Honig 2002, 7). So formuliert auch Heid (1994, 59): „Erziehung existiert nicht als eigene, von Nicht-Erziehung abgrenzbare Substanz, sondern [...] vollzieht sich immer im Medium von ‚Nicht-Erziehung“.

3.2 Merkmale und Spezifika pädagogischer Praxis

Trotz dieser epistemologischen Herausforderungen gewinnt die Frage, wie sich die pädagogische Praxis als Pädagogische angemessen beschreiben lässt, immer wieder an Relevanz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bereits Benner (1980) verfolgt die Frage, was Erziehung zu einer besonderen Praxis macht. Er differenziert dabei zwischen *Erziehung als Praxis* und *Erziehung als Berufstätigkeit*. Der grundlegende Unterschied begründet sich Benner zufolge etwa darin, dass die Erziehung als Praxis historisch betrachtet deutlich älteren Datums sei als die Erziehung als Berufstätigkeit. Weiterhin kann sich grundsätzlich die erzieherische Praxis weitgehend entkoppelt von jener der Berufstätigkeit vollziehen, was sich exemplarisch etwa darin zeigt, dass in der Regel nicht in gleicher Art und Weise eine schulisch formatierte Didaktisierung im Kontext der erzieherischen Praxis im Elternhaus vorgenommen wird. Benner verweist demnach darauf, dass die Praktiken der erzieherischen Praxis – gleichwohl sie sich vermutlich als pädagogische identifizieren ließen – nicht in der Praxis pädagogisch Professioneller aufgehen. Vor diesem Hintergrund werden jene pädagogischen Praktiken, die von den pädagogisch Professionellen zur Anwendung gelangen, in der englischsprachigen Literatur bisweilen auch als „professional practices“ qualifiziert (vgl. u.a. Kemmis 2010). Die Ausführungen Benners machen weiterhin deutlich, dass sich pädagogische Praktiken nicht ausschließlich in formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen ausfindig machen lassen, sondern auch jenseits davon Anwendung finden, was im disziplinären Diskurs auch unter den Labels der „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders, Kade & Hornstein 2002) und der „verstreuten Pädagogik“ (Lüders 1994) verhandelt wird.

Gleichzeitig verweist Benners Unterscheidung aber auch darauf, dass im Laufe der Zeit *Institutionalisierungen* der pädagogischen Praxis zu beobachten sind. Die-

se beziehen sich insbesondere auf pädagogische Arrangements wie die Kindertagesstätte, die Schule oder die Jugendbildungsstätte sowie die Herausbildung der bereits angesprochenen pädagogischen Professionellen wie etwa Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen oder Erwachsenenbildner:innen sowie entsprechender Ausbildungsgänge. Aber auch in didaktischen Objekten, Artefakten wie Arbeitsblättern, Lehrwerken, oder Erziehungsratgebern sowie in Gesetzen oder dem Curriculum ist pädagogisches Handeln institutionalisiert. Gleichwohl wird unmittelbar einsichtig, dass pädagogische Praxis – wenngleich sie im Zeichen einer „Pädagogisierung“ und „Institutionalisierung“ von Kindheit (Honig 2010) zunehmend in irgendeiner Form organisiert ist – sich nicht vollständig als eine institutionalisierte Praxis beschreiben lässt. Zwar nimmt beispielsweise elterliches Erziehungshandeln zunehmend intentional-organisierte Formen an und orientiert sich dabei an pädagogischer Professionalität, gleichwohl ist pädagogische Praxis in Familie zumeist wenig pädagogisch organisiert (vgl. auch Budde in diesem Band). Vor diesem Hintergrund einer losen Kopplung von pädagogischen Praktiken und Bildungsinstitutionen erscheint es demnach sinnvoll, sich pädagogischen Praktiken mittels eines *institutionsdezentrierten* Blicks anzunähern. Anstelle von starren, räumlich und zeitlich definierten Bildungsinstitutionen auszugehen, wäre stattdessen zu fragen, wie sich das ‚Pädagogische‘ in und durch Praktiken institutionalisiert. Eine solche Perspektive trägt dabei dem dynamischen Charakter pädagogischer Praktiken stärker Rechnung, da – gleichsam auf einer ‚tiefergelegten‘ Ebene – das konkrete Handeln der Akteur:innen stärker in den Fokus gelangt.

Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass die pädagogische Praxis – wie jede Praxis – durch eine spezifische (*Eigen-Normativität*) gekennzeichnet ist, d.h. Praktiken haben eine Richtung bzw. Gerichtetheit, „in ihnen kommen Vorhaben zum Tragen, die affektiv besetzt sind“ (Rabenstein 2020, 14). Exemplarisch dokumentiert sich dies darin, dass in der pädagogischen Praxis kontinuierlich Vorstellungen darüber hervorgebracht und verhandelt werden, was eine gelungene (‚gute‘) und was eine misslungene (‚weniger gute‘) pädagogische Praxis ausmacht. Fragen nach der Qualität des pädagogischen Handelns werden in diesem Sinne nicht nur ‚von außen‘ an die pädagogisch Professionellen herangetragen, vielmehr sind sie Bestandteil der Praxis, die sich auf diese Weise auch zu legitimieren versucht. Pädagogische Praktiken sind insofern von einer ‚doppelten Normativität‘ gekennzeichnet, da ihnen zusätzlich zur Eigennormativität jeder Praktik der (ebenfalls normative) Anspruch innewohnt, etwas bei und mit anderen erreichen zu wollen – eine Art ‚Normativität zweiter Ordnung‘, da sie Veränderungen intentional zu bezwecken versucht. Eine praxistheoretische Perspektivierung erweist sich mit Blick auf diese Normativität der pädagogischen Praxis insofern als besonders aussichtsreich, als sie sich nicht mit den pädagogisch erwünschten Idealisierungen gemein macht, sondern diese selbst zum Forschungsgegenstand werden. So kann sich aus einer praxistheoretischen Perspektive auch eine vermeintlich nicht gelungene pädagogische Praxis als funktio-

nierende Routine darstellen. Breidenstein (2018) veranschaulicht dies etwa an der Erstellung eines Plakats zweier Schülerinnen, die von einer Pragmatik der Bearbeitung gekennzeichnet ist, sodass auch sachlich falsche Lösungen, praktisch erlaubt sind. Budde et al. zeigen dies beispielsweise für die praktische ‚Kleinarbeitung‘ der Forderung nach professioneller Kooperation auf Augenhöhe im inklusiven Schulunterricht im Sinne eines pragmatischen Nebeneinander als ‚muddeling through‘ (Budde et al. 2020). Pädagogisches Handeln ruft insofern gewisse normative Erwartungsstrukturen und eine *Intentionalität* auf, wobei diese Intentionalität jedoch nicht an die Akteur:innen, sondern an die Eigenschaft der Praktiken gebunden ist. Diese normative Dimension der Praktiken skizzieren Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015, 32) wie folgt:

„Indem mitkommuniziert wird, welche Anschlusshandlungen voneinander erwartet werden und welche nicht, entfalten die aneinander ausgerichteten Spielzüge eine normative Dimension, die der Praxis zwar nicht ihre Kontingenz nimmt, aber doch eine erkennbare Richtung gibt [...] Die Teilnehmer etablieren in ihrem Tun ein normatives Geflecht hinweisender wie zurechtweisender Adressierungen und Re-Adressierungen. In diesem Geflecht lernt jeder Einzelne nach und nach, sich an den verschiedenen Erwartungen und Anforderungen einer Praktik zu orientieren“.

Vor diesem Hintergrund ließe sich konstatieren, dass sich Praktiken empirisch insbesondere mit und durch ihre Normativität erfassen und differenzieren lassen. Künstlerische Praktiken (wie das Malen) und selbstbezügliche Praktiken (wie das Meditieren) mögen sich dabei auf den ersten Blick durch die weitgehende Abwesenheit eines korrektiven, normativen Verweisungszusammenhangs auszeichnen, sodass sie sich – im Unterschied zum Überschreiten einer Verkehrsampel – nicht unmittelbar in ein falsch-richtig-Schema (falsches / richtiges Malen oder falsches / richtiges Meditieren) einordnen lassen; zugleich sind sie jedoch nicht frei von jeglicher Normativität, da auch sie sich den Bewertungen durch Andere kaum entziehen können. Während die Praktik des Ampelüberschreitens die Verkehrsteilnehmer:innen bei der Ausübung der Praktik expliziter anleitet, um die Praktiken unterschiedlicher Teilnehmer:innen zu koordinieren, Vergehen sanktioniert und somit andere spezifische Praktiken daran anschließen (z. B. Ermahnungen anderer Verkehrsteilnehmer:innen, Bußgeldbescheid), variiert die in den Praktiken evozierte und zum Ausdruck gebrachte Normativität von jener etwa des Meditierens. Dies gilt – so wäre als These festzuhalten – auch für jene pädagogische Praktiken wie das Unterrichten und Erziehen, dessen Normativität sich daraus speist, dass mit Hilfe dieser Praktiken unterschiedliche Teilnehmer:innen koordiniert und bisweilen auch ‚angeleitet‘ werden, wobei auf formale Kodifizierungen (Regeln, Schulordnung) und die generationale Ordnung rekurriert wird und mithin ein hierarchisches Verhältnis etabliert werden kann.

Als weiteres Merkmal pädagogischer Praxis verweisen beispielsweise Fritzsche et al. (2011) auf Prange, der die *Zeigestructur* – wie bereits oben angedeutet – als Merk-

mal des Pädagogischen kenntlich macht. Ein zentrales Anliegen pädagogischen Handelns ist das Zeigen von etwas durch jemanden für jemanden, wobei Prange und Strobel-Eisele (2015) zwischen der zeigenden Seite des Lehrens in Form des Darstellens (repräsentatives Zeigen), Aufforderns (direktives Zeigen), Übens (ostentatives Zeigen) und Rückmeldens (reaktives Zeigen) unterschieden haben. Ricken (2009) weist darauf hin, dass im Kontext pädagogischen Handelns nicht nur etwas als etwas gezeigt wird, sondern dass sich auch die Zeigenden als etwas zeigen. Das Zeigen als pädagogische Grundoperation wurde lange Zeit lehrer:innenseitig bestimmt, wird jedoch insbesondere in einem individualisierten Unterricht an die Lernenden delegiert (Idel et al. 2013). Diese Definition ist zwar unscharf etwa gegenüber Selbstbildungsprozessen, die weder auf ein personales Gegenüber in der Interaktion noch auf pädagogisch gerahmte Gegenstände angewiesen sind. Gleichwohl vollzieht sich auch Selbstbildung, z. B. von Kleinkindern im explorativen freien Spiel nicht kontextlos, sondern inmitten sozialer Wirklichkeit. Die besondere Bedeutung des Zeigens verdeutlicht die Intentionalität von Pädagogik, die in der Regel einen – wie auch immer konturierten – Gegenstand behandelt, der und in dem dieser für andere dargestellt wird. Die Zeigestruktur korrespondiert mit der Aneignung des Gezeigten durch die Adressat:innen pädagogischer Praxis, die es wiederzeigen können sollen. Erst die Relation von Vermittlung und Aneignung konstituiert ein spezifisches Merkmal pädagogischer Praktiken.

Praxistheoretische Ansätze ermöglichen durch ihre Orientierung auf implizites Wissen und praktische Vollzugsfähigkeiten bzw. Mitspielkompetenzen (Brümmer 2015) eine detaillierte Analyse der, dieser Relation von Vermitteln und Aneignen innewohnende, Unplanbarkeit bzw. Ungewissheit, welche mit Luhmann (2002) gesprochen das Technologiedefizit der Pädagogik begründet. Dies Technologiedefizit bedingt, dass pädagogische Praxis prinzipiell Handeln in Unsicherheiten und Antinomien bedeutet. Darüber hinaus ist die Struktur von Vermitteln und Aneignen von einer – häufig generational strukturierten – hierarchischen Verfasstheit geprägt, insofern die zeigende Person über Wissen, Normen, Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügt, welche die aneignende Person noch erwerben soll oder möchte. Mithin ist die Bearbeitung von Ungleichheit (in ihrer Doppeldeutigkeit als Konstruktion von Ungleichheit durch Bildung und ihre Institutionen sowie dem Anspruch an Abbau von Ungleichheit ebenfalls gerade durch Bildung und ihre Institutionen) konstitutiv für pädagogische Praktiken. Eingelassen in diese personalen Hierarchien sind weitergehende, institutionelle Bezugssysteme, welche diese Differenz an soziale Ungleichheiten binden.

4 Praktiken als Bezugsrahmen einer Theorie pädagogischer Praktiken

Um Grundelemente einer Theorie pädagogischer Praktiken zu konturieren, wird im vorliegenden Band der Versuch einer praxistheoretischen Fundierung vorgenommen. So vielfältig die Gemengelage praxistheoretischer Ansätze auch sein mag und sich dies auch in den Beiträgen des Bandes widerspiegelt, sie sind sich darin einig, dass den pädagogischen Praktiken der Akteur:innen nicht ausschließlich rationales Bewusstsein zugrunde liegt, wie es prominent in Rational Choice Theorien propagiert wird. Praxistheorien weisen Erklärungen des Sozialen als Resultat rationaler Erwägungen von sich und verwehren sich damit auch in methodologischer Hinsicht einer rein positivistischen Annäherung. Ebenso werden individualisierende oder mentalisierende Handlungstheorien zurückgewiesen, die Handeln als individuelles Agieren ‚im Mentalen‘ verstehen und die körperlich-materiellen Dimensionen des Sozialen und das Implizite im Wissen und Handeln unterschätzen. So befindet sich etwa aus praxistheoretischer Perspektive das Wissen nicht vorrangig ‚in den Köpfen‘ der Lernenden – wie dies häufig von Erziehungswissenschaftler:innen und Pädagog:innen vermutet wird – sondern existiert vor allem als körperliches bzw. verkörpertes Wissen (Budde et al. 2017b). Darüber hinaus werden in praxistheoretischer Einstellung pädagogische Praktiken – wie etwa das Aneignen – nicht auf einen individuellen, kognitiv-mentalenen Prozess reduziert, sondern der Vollzug dieser auch *sozialen* Praxis – im Sinne eines „learning by doing“ – beobachtbar gemacht (vgl. Wisemann 2006; Schindler 2015). Die praxistheoretische Beobachtungsoptik relativiert in diesem Sinne den bisweilen mitgeführten individualistischen Bias und die ‚Alleinautorschaft‘ pädagogischer Praktiken (z. B. Lehrer:innendominanz beim Unterrichten) und rückt stattdessen das verteilte Handeln in den Vordergrund (vgl. Hirschauer 2017). An Handlungstheorien wird allerdings insofern angeknüpft, als dass Handlungen als Vollzugsereignisse in der Praxis verstanden werden. Aber auch strukturalistische Ansätze, die Handeln wesentlich durch personen- und situationsunabhängige Strukturen auf einer Makroebene erklären, werden kritisiert. Der „Homo Practicus“ (Nicolini 2012) ist kein rein vernunft- oder strukturgesteuertes, der sozialen und materiellen Welt enthobenes, sondern ein in Praktiken verstricktes Wesen. Entsprechend wird Handeln in den Praxistheorien nicht intentionalistisch verkürzt, sondern materialistischer (Tun mit Dingen) und mit weniger aktivistischer Idealisierung und als routiniertes Vorgehen verstanden. Die Intentionalität – ohne sie völlig aufzugeben – wird zugunsten niedrigstufiger Aktivitäten gleichsam ‚heruntergefahren‘ (Hirschauer 2017). Damit wird der Anspruch formuliert, sich auf ein Primat der Praxis anstelle einer Überschätzung von Strukturen oder Individuen zu beziehen (vgl. z. B. Breidenstein & Kelle 1998; Budde 2005; Langer 2008; Pille 2014). In Praxistheorien zur Anwendung kommende

Konzepte wie Habitus, Subjektivierung oder Positionierung ermöglichen an dieser Stelle einen Perspektivwechsel.

4.1 Basisbegriffe einer Theorie sozialer Praktiken

Was ist das Basisvokabular der Praxistheorie? Wie lässt sich die soziale Ontologie aus Sicht der Praxistheorie beschreiben? Was sind die Grundannahmen der Praxistheorie, die für die Konzeption einer Theorie pädagogischer Praktiken fruchtbar gemacht werden können? Zur Klärung dieser Fragen wird zunächst der Grundbegriff „Praxis“ fokussiert. In der Bourdieuschen Lesart wird Praxis als das gefasst, was Theorie nicht ist (vgl. Hirschauer 2016). Bourdieu bestimmt die Praxis demnach *ex negativo*. Gleichwohl Bourdieu damit zunächst zur „Exotisierung“ der Praxis, als „das Andere der Sozialwissenschaft“ (Hirschauer 2016, 45) beiträgt, leistet er mit Hilfe der Praxistheorie zugleich einen Beitrag zur Überwindung des Dualismus. Der Begriff Praxis dient ihm dabei zum einen als epistemologisches Werkzeug, indem er betont, dass die Logik der Theorie nicht mit der Logik der Praxis zu verwechseln ist (Hillebrandt 2010, 294) und zum anderen wird er als Schlüsselbegriff zur Neujustierung von Sozialität herangezogen.

Kontrovers wird indes in der einschlägigen Literatur diskutiert, inwieweit Bourdieu eine *Theorie der Praxis* oder eine *Theorie sozialer Praktiken* vorgelegt hat (Meier 2004). Warde (2005, 136) zufolge oszilliert Bourdieus Theorie zwischen Praxis und Praktiken. Reckwitz (2002, 249) bestimmt die Differenz dabei wie folgt:

„‘Practice’ (Praxis) in the singular represents merely an emphatic term to describe the whole human action (in contrast to ‘theory’ and mere thinking). ‘Practices’ (Praktiken) in the sense of the theory of social practices, however, is something else. A ‘practice’ (Praktik) is a routinized type of behavior, which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, ‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge”.

Bourdies Arbeiten sind vor diesem Hintergrund, so konstatiert Meier (2004, 55), in weiten Teilen eine *Theorie der Praxis*, der die Überwindung des Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus gelingt, die sich jedoch weniger für die Performativität des Handelns, verstanden als routinisierte und repetitive körperliche Ausführung und das praktische Ausführen-Können“ interessiert. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015, 27) zufolge kann unter *Praxis* „ein immer nur gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen verstanden werden, das ausschließlich im Rückblick und vom Standpunkt eines Beobachters zweiter Ordnung als eine performative ‚Strukturierung im Vollzug‘ rekonstruierbar ist. Auch die Praxis lasse sich als Einheit beobachten. Dies hängt jedoch von der eingenommenen Perspektive ab: aus einer Teilnehmer:innenperspektive betrachtet würde die Unsicherheit, Kontingenz und Überraschung dominieren (vgl. ebd., 28). Sie erscheint Teilnehmer:innen in jeder ‚Einstellung‘ in ihrer Totalität erst einmal unge-

ordnet, weil das Verstehen der Geordnetheit bereits ein nachvollziehender und mit- hin analytischer Schritt ist, der erst hinter der Wahrnehmung der Gesamtheit liegt. Die Versammlung von Personen, Wänden, Gerüchen, Bücher, Bewegung, Tische, Licht, Stimmen ist als Praxis zu beschreiben, die darauf basierende Identifizierung von Schüler:innen, von Aufruffketten, Jugendwohngruppen etc. wäre eine erste analytische Ordnung. Die Praxis ist sozusagen die Totalität des in der ‚Wirklichkeit‘ Präsenten, sie ist ungeordnet, kontingent und temporär. Die Praxis stellt aus der Perspektive der Teilnehmenden erst einmal eine ungeordnete Versammlung von Akteur:innen, Körpern, Objekten, aber auch Emotionen, Stimmungen und Bewegungen dar: „die Praxis [erscheint] aus den rekonstruierten Teilnehmerperspektiven als ein unsicheres Geschehen, dessen Kontingenz von den Teilnehmern situativ bewältigt werden muss“ (Alkemeyer, Buschmann & Michaeler 2015, 30). Würde eine ‚Theaterperspektive‘ eingenommen, erscheine die Praxis hingegen primär in ihrer Beständigkeit und Gleichförmigkeit (vgl. Abbildung 1).

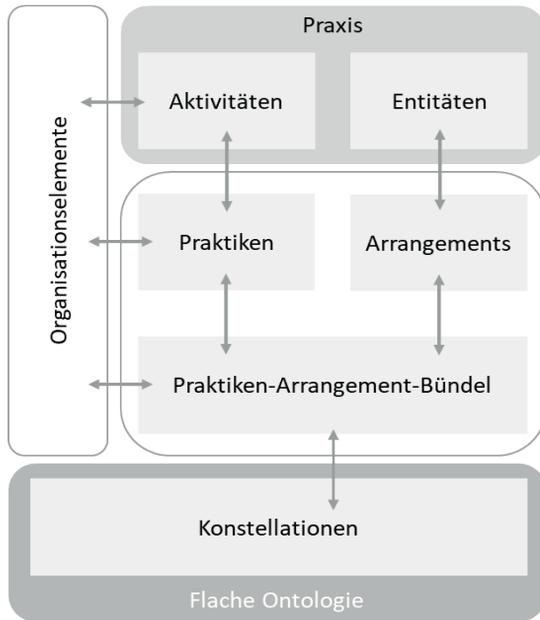


Abb. 1: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken (eigene Darstellung, in Anlehnung an Schatzki).

Ein weiteres Grundelement stellen die *Aktivitäten* dar. Aktivitäten bilden die Grundoperation sozialer Praxis, aus denen sich eine Praktik bzw. Praktiken wie die des Kochens, des Fußballspielens, des Ausgehens zusammensetzen. Es kann sich um sprachliche und körperliche, sichtbare (z. B. Winken, Springen, Schreiben) und unsichtbare (z. B. Denken bei Praktiken des Theoretisierens) Bewegungen

sprachliche und körperliche Bewegungen von menschlichen Akteur:innen handeln. „Activity is an event [...] a happening“ (Schatzki 2010, XV).² Aktivitäten erscheinen als Oberflächenphänomene, sie sind öffentlich und sichtbar. Als Bewegungen beinhalten sie, wie es in einer bekannten Formulierung heißt, immer „doings“ und „sayings“. Beide Basisaktivitäten (doings und sayings) umfassen sowohl körperliche Vollzugsfertigkeiten als auch (implizites) Wissen. Aktivitäten können von mehreren Praktiken gehören. So kann das Tuscheln im Unterricht sowohl Bestandteil von Praktiken der Freundschaft als auch als auch Praktiken des Störens sein. Der Zusammenhang von Aktivitäten orientiert sich an der jeweiligen Relevanz innerhalb der Praxis von Aktivitäten und Entitäten.³

Praktiken bilden den zentralen theoretischen Begriff, sie sind als eine räumlich-zeitlich ausgedehnte, geordnete Verbindungen von einer unbestimmten Anzahl von Aktivitäten zu verstehen (Schatzki 2012, 14). „A practice is a ‚bundle‘ of activities [...] an organized nexus“ (Schatzki 2002, 71). Die Organisiertheit und der Nexus, bzw. die Verbindungen stellen die zentralen Merkmale einer Praktik dar. Der Begriff Praktiken beschreibt insofern bereits das Ergebnis eines Analysevorganges, als dass konkurrierende Praktiken und Verbindungen bestimmt und gegeneinander abgegrenzt werden, die Identifikation einer Praktik als eine spezifische pädagogische Praktik ist mithin bereits eine Analyse erster Ordnung. Praktiken vollziehen sich fortlaufend, das Hinzukommen weiterer Aktivitäten sichert den Fortgang. Entsprechend bedürfen Praktiken einer spezifischen Form der ‚Wiederholung‘ und sind auf bereits gezeitigte Praktiken bezogen. Sie sind als bestimmte Praktiken in ihrer Wiederholung identifizierbar.

Mit Blick etwa auf Unterricht zeigt sich etwa, dass Praktiken des Anfangens, Beurteilens, Veröffentlichens und Beendens immer wiederkehrende Praktiken sind (vgl. ebd.). Dies ist nicht als automatischer Prozess oder als Repetition eines immer gleichen zu verstehen, sondern kann verschoben werden. Es handelt sich um eine Abfolge von Ähnlichkeiten (Budde 2011). Die Wiederholung ist niemals völlig identisch zu vorhergehenden Aktivitäten, allerdings auch nie völlig different und sichert Stabilität und Flexibilität zugleich. Mit der Vorstellung von Praktiken als modifizierender Wiederholung bzw. rasender Stillstand lassen sich sowohl die Stabilität als auch die Transformationsfähigkeit sozialer Praktiken beschreiben, indem

2 Wengleich posthumanistische Theorie auf die prinzipielle Aktantenschaft beispielsweise von Artefakten verweisen (Latour 2001), so wird hier vor dem Hintergrund der Humanzentriertheit von Pädagogik eine Perspektive eingenommen, die menschliche Aktivitäten in ihr Zentrum rückt.

3 Wie diese Zusammenhänge von Aktivitäten im Detail ausgestaltet sind, beschreibt Schatzki in der Konzeption des Activity-Timespace, der auf die zeitliche und räumliche Dimensionalität von Aktivitäten abzielt. Der Timespace setzt sich aus den beiden Elementen Zeitlichkeit und Räumlichkeit zusammen (Schatzki 2010, XIII) und stellt ein dem jeweiligen agierenden Individuum zuordenbares Phänomen dar, das sich jeweils gemeinsam mit der Aktivität entfaltet und zugleich konstitutiv für diese ist. Die Räumlichkeit der Aktivität setzt sich aus Plätzen (places) und Pfaden (paths) zusammen, die in materialen Entitäten verankert sind.

auf die Potenzialität der Verschiebung über eine transformierende Wiederholung verwiesen wird (Schäfer 2013). Eine Praktik endet dort, wo keine weiteren zugehörigen Aktivitäten anschließen und in der Praxis andere konkurrierende Praktiken relevanter für die Organisiertheit des Sozialen werden. Werden keine neuen, der Praktik zugeordneten Aktivitäten ausgeführt, wäre die Praktik theoretisch abgeschlossen und damit nicht mehr existent (ebd., 15). Oftmals allerdings ändern sich eher die Aktivitäten und dadurch transformieren sich Praktiken (wie etwa Praktiken des Unterrichtens sich vom chorisches Wiederholen zu individuellen Beratungsaktivitäten verändern).

Unter einem praxistheoretischen Blickwinkel sind pädagogische Praktiken nicht als singuläre, isolierte Akte zu verstehen, vielmehr handelt es sich um situationsübergreifende, sozial geregelte, kulturell typisierte und organisierte Aktivitäten, die mit anderen Aktivitäten (vgl. „verstreute und integrative Praktiken“, Schatzki 1996) sowie materiellen Entitäten verwoben sind (Alkemeyer 2013). Insofern wird man in der pädagogischen Praxis mit einem heterogenen Praktikenbündel konfrontiert, wobei etwa Lehrer:innen- und Schüler:innenaktivitäten im Unterricht mitunter auch in Konkurrenz oder Widerspruch zueinander treten können – so etwa, wenn Schüler:innen Praktiken zur Aufführung bringen (z. B. Kaugummi kauen), die durch die Lehrkraft zwar nicht intendiert, aber dennoch ungewollt Bestandteil der schulischen Unterrichtspraxis werden. Damit lässt sich die oben aufgeworfene Frage, was eine Praktik zur Praktik macht, nur *relational* beantworten.

Durch die unklaren zeitlichen, räumlichen und praktischen ‚Ränder‘ geraten lineare oder hierarchische Annahmen über die Organisation des Sozialen an eine notwendige Grenze. Diese Konzeption suspendiert auch starre Vorstellungen abgrenzbarer (Forschungs-)Felder, da ja weder Felder erforscht werden, noch diese vor einer Analyse der Praktiken vorausgesetzt werden können. Ob ‚die Schule‘, ‚die Familie‘ oder ‚die Erwachsenenbildungsstätte‘ jeweils einen eigenständigen und gegenüber anderen Feldern abgrenzbaren praktischen Zusammenhang darstellt, der sich aus Praktiken der Erziehung, des Wirtschaftens, der Fürsorge usw. bilden, kann nicht allein durch eine Vorab-Setzung festgelegt werden, sondern ist Resultat der analytischen Identifizierung einer Konstellation Schule, Familie oder Erwachsenenbildungsstätte.

Für die Klassifikation einer Praktik als ein je bestimmter Zusammenhang (und entsprechend nicht als eine anderer) bedarf es einer Art Beschreibung oder Bestimmung (wenngleich Aktivitäten zu mehreren Praktiken gehören können). Der *Gehalt* der Klassifizierung – die Erkenntnis also, dass es sich beispielsweise um pädagogische Praktiken handelt und nicht ökonomische, juristische oder medizinische Praktiken sowie Differenzierungen innerhalb pädagogischer Praktiken, also dass es sich z. B. um eine Praktik des Erziehens und nicht um Praktik des Lernens, des Fürsorgens, des Täuschens handelt – muss jeweils auf Basis einer theoretischen Heuristik als auch in der empirischen Rekonstruktion vollzogen werden, wobei sich

die Heuristik vom Empirischen irritieren und revidieren lässt. Dies ist insofern von hoher Relevanz, da auf diese Weise der Eigenlogik der Praxis Rechnung getragen wird. Eine rein ‚äußerliche‘ Vor-Ab-Setzung des Gehaltes einer Praktik würde einer Subsumtionslogik folgen, nach der beispielsweise der Ort (die Schule, die Kindertagesstätte) bereits den Gehalt (unterrichten, fürsorgen) definieren würde. Empirie würde sich dann nun noch darauf beschränken, die vor-ab-gesetzten Aspekte wiederentdecken (oder verwerfen) zu können. Legt man etwa mit Fend (2008) spezifische Funktionen der Schule theoretisch zugrunde, so geraten andere Gehalte der Praxis in Schule gar nicht erst in den Blick.

Zwar kann eine Praktik beispielsweise des Unterrichtens auch fürsorgliche, lernende etc. Elemente aufweisen, diese müssten aber in der Relevanz für den Vollzug immer hinter den unterrichtlichen Elementen zurücktreten. Sind jedoch Elemente vordringlich, die auf Fürsorge hindeuten (beispielsweise wenn im Kontext inklusiven Unterrichts primär spezielle körperliche Bedürfnisse von Schüler:innen thematisch sind, Budde & Blasse 2016), dann müsste die Praktik anders, nämlich als Praktik des Fürsorgens (in einer Unterrichtssituation) klassifiziert werden. Diese Bestimmung kann immer nur eine analytische sein, denn in jeder Praktik lassen sich Elemente anderer möglicher Klassifikationen auffinden. Gleichwohl stellt sich das Problem, dass die Bestimmung notwendigerweise auf bereits bekannte Begriffe (wie Erziehen, Lernen, Fürsorgen usw.) angewiesen ist, die als theoretische Annahmen einfließen, um bestimmen zu können, was als empirisches Datum auftauchen und erscheinen kann. Analytischer Gradmesser für die Klassifizierung ist die Relevanz für den Fortgang der Praktik, die analytische Bestimmung scheint notwendig, um überhaupt über den spezifischen Gehalt einer Praktik sprechen zu können. Verfolgte man die Idee, dass in der Praktik des Unterrichtens schon immer untrennbar die Praktik des Lernens, des Fürsorgens etc. mit enthalten sei, folgte daraus eine unbestimmbare Melange von Aktivitäten und Entitäten, deren Gerichtetheit und Ordnung nicht nur praktisch, sondern auch analytisch unkenntlich bliebe: wissenschaftlich begründete Aussagen würden unmöglich. Aufgabe der Analyse ist also die wohlbegründete Bestimmung und Zuordnung, die immer eine Interpretationsleistung ist. Die Klassifizierung von Praktiken und ihre Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Praktiken kann nicht vorausgesetzt, sondern muss rekonstruiert werden. Ein Bestandteil dieser Abgrenzbarkeit ist die Historizität von Praktiken. Da Praktiken in ihrer modifizierenden Wiederholung flexibel und stabil zugleich sind, transformieren sie sich, ohne ganz andere zu werden. So wie sich die Praktik des Erziehens von Eselsmütze und Prügelstrafe hin zur Aushandlungskontrakterziehung transformiert hat – und dabei in gewisser Hinsicht das Gleiche geblieben ist, nämlich eine Praktik des Erziehens – so gilt dies vermutlich für fast alle Praktiken. Manche können ‚neu‘ erscheinen (Praktik des Social distancing), weil sich entweder Aktivitäten so umfassend verändert haben, dass die Praktik kaum noch Ähnlichkeiten zu ihren ursprünglichen Merkmalen erkennen lassen (diese Grenze ist fließend

und nur in der Rückschau zu bestimmen) oder sich andere Praktiken und Arrangements so verändern, dass Neues entsteht.

Praxistheorien rücken – im Unterschied zu anderen sozialtheoretischen Zugängen – die körperliche und durch materielle Arrangements bedingte Verfasstheit der sozialen Praxis stärker in den Vordergrund, woraus sich ableiten lässt, dass die Formierung des Pädagogischen auch über die *Korporalität* der pädagogischen Praxis und ihre Materialität empirisch aufzuschließen wäre (Bossen & Reißler 2017; Budde et al. 2022). Materialität lässt sich etwa durch die Unterscheidung in vier unterscheidbaren Typen physisch-materieller Objekte verstehen, nämlich menschliche Wesen, (nicht-menschliche) Organismen, (materielle) Artefakte sowie (natürliche) Dinge (Schatzki 2005, 472). Sie sind allesamt in je spezifischer Form materiell. Diese Entitäten stellen „microsites for human activity“ (Schatzki 1991, 653) dar, die Entitäten sind also eine Art notwendige Bedingung und gleichzeitig Element für den Vollzug von Aktivitäten. Zwar lassen sich Aktivitäten und Entitäten analytisch wie beobachtend unterscheiden, gleichwohl verknüpfen sie in der Praxis unentrinnbar miteinander, da Aktivitäten nicht vollzogen werden können, wenn sie sich nicht körperlich realisieren und materielle Entitäten involviert sind.

Arrangements beschreiben Zusammenhänge oder Anordnungen von materiellen Entitäten. Arrangements stellen in dieser Hinsicht eine Art materielles Pendant zum Praktikenbegriff dar und können als materielle Figurationen bestehend aus dem Zusammenhang unterscheidbaren Typen physisch-materieller Objekte verstanden werden. Sie sind „eine Menge wechselseitig miteinander verbundener materieller Entitäten“ (Schatzki 2016, 69). Die Verbundenheit verweist – ähnlich wie beim Praktikenbegriff – auf die tendenzielle Geordnetheit von Arrangements. Damit wird auch impliziert, dass ein Arrangement nicht prinzipiell alle verfügbaren Entitäten umfasst, sondern diejenigen, die in eine bestimmte Praktik eingewoben sind.

Wie anhand dieser Darstellung bereits deutlich wurde, liegt die Stärke der Konzeption Schatzkis darin, dass das Soziale in analytische Begrifflichkeiten zerlegt wird (Praxis – Aktivitäten – Praktiken etc.), die sich für ihre theoretische Bestimmung gut operationalisieren lassen und mit dem zentralen Begriff der Praktiken fruchtbar für die empirische Analyse zu machen sind. Schatzkis Ontologie des Sozialen wird jedoch auch der Vorwurf des nominalistischen (weil zu abstrakten Ontologie) oder reifizierenden Charakters (insbesondere mit Blick auf den Begriff der Praxis und Praktiken, siehe auch: 4.2) gemacht (vgl. Geiselhart et al. 2021). Zudem wird sein Versuch, eine Ontologie von „large social phenomena“ zu erarbeiten, kritisiert, da mit dem Begriff der Praktiken bereits ein Konzept vorliegt, welches die Mikro-/Makrounterscheidung zu unterlaufen vermag.

4.2 Die Organisiertheit und Ordnung von Praktiken

Oftmals findet sich der Vorwurf gegenüber Praxistheorien, dass diese ‚unanalytisch‘ seien und die Beschreibung der Praxis bereits als ihre Analyse verstehen. Auch könnte der Vorwurf im Raum stehen, dass der Bezug auf den Basisbegriff Praktiken in gewisser Hinsicht ‚selbstreferenziell‘ ist, da etwas lediglich als das beschrieben wird, was es sowieso ist (z. B. Kochen als Praktik des Kochens). Der ‚Gehalt‘ einer Praktik erscheint dann nebensächlich, der ‚Sinn von Praktiken‘ wäre bereits ihr Vollzug. Zwar weisen Praxistheorien einen expliziten Bezug auf tieferliegenden Sinn als Handlungsbegründung zurück, gleichwohl enthebt diese Zurückweisung Praxistheorien nicht davon, theoretisch zu konzeptionieren, wie der spezifische Gehalt einer Praktik zu beschreiben wäre. Denn Praktiken finden nicht einfach richtungslos oder zufällig statt, sondern beruhen auf rahmenden, *organisierenden Elementen*. In ihnen drückt sich eine Art ‚inhaltlicher Gehalt‘ der Aktivitäten aus und ermöglicht der Praktik präfigurierend ‚die Richtung ihres Verlaufs‘, ohne determinierend zu sein. Durch die beschriebenen organisierenden Elemente sind in Praktiken spezifische Regeln, Normen, Ziele und Emotionen eingelassen, mit Schatzki sind sie „a collection of activities that are linked through an array of understandings, rules and ‚teleoactivities‘“ (Schatzki 2002, xxi). Eingelassen bedeutet, dass diese durch den Vollzug der Praktiken generiert werden, wie anders herum die Organisationselemente die gegenseitigen Anschlüsse der Aktivitäten generieren und organisieren. Diese Elemente organisieren den ‚Gehalt‘ einer Praktik, die dadurch eine spezifische Gerichtetheit aufweisen, welche sich in den bzw. welche die Organisationselemente (ab)bilden. Sie verleihen der Praktik einen normativen Horizont des akzeptierten und angemessenen Vollzugs. Die Organisationselemente konturieren den Zusammenhang von Aktivitäten als Praktik, denn dieser ist nicht willkürlich oder spontan, sondern geordnet. Mit Blick auf die Normativität pädagogischer Praktiken kommt den Organisationselemente ein zentraler theoretischer wie analytischer Stellenwert bei der Beschreibung der Ordnung zu.

Schatzki unterscheidet vier Elemente. *Practical understandings* meint bestimmte Vollzugs-, Erkennens-, Reaktionsfertigkeiten, welche die eine Praktik konstituierenden Aktivitäten betreffen. Die *Practical Understandings* beschreiben Bedingungen eines ‚angemessenen‘ Vollzuges, wobei die Beurteilung der ‚Angemessenheit‘ variiert; kurz: ein „understanding of how to do things“ (Schatzki 2005). Das praktische Handlungsverständnis ermöglicht beispielsweise Kindern und Eltern, sich kontextangemessen an innerfamiliären Aktivitäten zur Aushandlung des Medienkonsums zu beteiligen. *General Understandings* umfassen allgemeine Verständnisse von spezifischen Normen und Werten. Dies meint insbesondere Vorstellungen über die Bedeutung pädagogischer Praktiken (wie etwa Disziplin als Basis von Unterricht, Adressat:innenorientierung der Jugendhilfe, digitale Medien als ‚schädlich‘ für die Entwicklung von Kindern, Balance aus fördern und fordern‘ uvm.). Sie beschreiben somit die normativen Grundlegungen einer Praktik.

(*Explicit*) Rules bezeichnen allgegenwärtige, fortwährend erzeugte Regeln, die Akteur:innen dazu auffordern (sollen), etwas Spezifisches zu tun. Regeln haben einen richtungsweisenden Charakter. Der Hinweis von Lehrpersonen beispielsweise, dass ‚immer aufgestanden wird, um eine Lehrperson zu begrüßen‘, verweist auf ebendiese (expliziten) Regel, genauso wie etwa Klassenregeln. Ebenso könnten Vereinbarungen zwischen Eltern und Kindern über die Dauer des digitalen Medienkonsums als explizite Regeln verstanden werden. Regeln können aber auch indirekt aufgerufen werden, beispielsweise in Aushandlungen über angemessenes Verhalten im Unterricht (Kaugummis, Kapuzen etc.) oder in Hinweisen für den ‚richtigen Gebrauch‘ digitaler Medien.

Die ‚inhaltliche‘ Ausrichtung einer Praktik bestimmt die sogenannten *Ziel-Affekt-Struktur*. Diese Struktur wird in hierarchisierenden Auseinandersetzungen unterschiedlicher Ziele gebildet und bestimmt, worum es in der Praktik geht, d.h. welche Ziele mit ihr verbunden sind oder realisiert werden sowie die Emotionen, mit denen sie verknüpft ist, d.h. das Interesse und das Begehren von Akteur:innen. Die zielgerichtete Komponente verweist auf die Intentionalität der Akteur:innen. Da pädagogische Praktiken immer gleichzeitig intentional etwas an, mit oder von Akteur:innen ‚wollen‘ (wie etwa Kompetenzerwerb, Bildung, Reflexion, Erziehung, Wissensvermittlung u.v.m.), potenziert sich diese (Eigen)Normativität und Intentionalität im Sinne der oben bereits erwähnten Dopplung. Die affektive Komponente verweist auf die, den Zielen zugehörigen Gefühle. Diese spielen in Praktiken generell eine zentrale Rolle, da sie das emotionale ‚Verhaftet-Sein‘ in den Praktiken ausdrücken. Die affektiv-emotionale Komponente ist insbesondere auf leibliche Einschreibung der Emotionen der Akteur:innen ausgerichtet. Gemeint ist damit eine spezifische körperlich-emotionale ‚Haltung‘, die mit den Zielen verknüpft ist. Die Ziel-Affekt-Struktur ist dabei keine Eigenschaft der Akteur:innen, sondern eine Eigenschaft der Praktik (Schatzki 2002, 80). So können Eltern in der digitalen Medienerziehung das Ziel verfolgen, ihre Kinder besonders medienaffin oder aber im Gegenteil besonders medienkritisch zu erziehen und diese Ziele mit bestimmten körperlichen Haltungen (etwa zur Sinnlichkeit digitaler bzw. analoger Medien) verbinden.

Die Organisationselemente können analytisch getrennt dargestellt werden, in der Praxis jedoch immer unmittelbar zusammenhängen. Für die Normativität pädagogischer Praktiken sind die Organisationselemente von Praktiken von zentraler Bedeutung. *Durch ihre Analyse kann das Pädagogische in Praktiken in den Blick genommen werden*, denn in den Regeln, den Verständnissen über die Durchführung von Aktivitäten innerhalb einer Praktik sowie über die Ziele und die damit verbundenen Emotionen drückt sich aus, was es ermöglicht, eine Praktik als eine je spezifische (pädagogische) zu identifizieren.

Praktiken und materielle Arrangements bilden gemeinsame, zusammenhängende *Bündel* aus. „A bundle is a set of linked practices and arrangements“ (Schatzki 2011, 8).

Konstellationen wiederum sind mehrere, auf bestimmte Art und Weise miteinander verknüpfte Praktiken-Arrangement-Bündel – oder mit Schatzki: „a constellation is a set of linked bundles“ (Schatzki 2011, 8). Mehrere Konstellationen formen so größere Konstellationen. Alle Konstellationen bilden gemeinsam das „Plenum des Sozialen“ (Schatzki 2016), wo sich alles soziale Leben ereignet. Konstellationen können eine „größere oder kleinere raum-zeitliche Ausdehnung“ (ebd., 38) aufweisen, jedoch nicht auf unterschiedlichen ‚Ebenen‘ des Sozialen angesiedelt sein. Die Annahme von Bundles und Konstellation suspendiert sozialtheoretische Vorstellungen, welche die soziale Ordnungsbildung mithilfe dichotomer Begriffen wie Mikro-Makro, oder Struktur-Subjekt fassen. Um die *Ordnung* von pädagogischen Praktiken zu klären, ist es vielmehr sinnvoll, eine „flachen Ontologie“ (Schatzki 2016) anzunehmen, die davon ausgeht, „dass sich das, was ein gegebenes Phänomen ausmacht, auf einer einzigen Realitätsebene erstreckt“ (ebd., 30). Weniger Vorstellungen einer Determinierung von Handeln durch etwa (dem Handeln vermeintlich äußerliche) gesellschaftliche ‚Strukturen‘, Diskurse oder Machtverhältnisse, noch eine Überschätzung der Handlungsautonomie der Personen im Angesicht von rahmenden Kontexten, sondern vielmehr Vorstellungen einer relationalen Präfiguration charakterisieren unserer Ansicht nach die flache Ontologie.

Diese Praktiken-Arrangement-Bundles bringen Subjektpositionen hervor, indem die Akteur:innen im Sinne der Organisationselemente als je bestimmte Subjekte sich positionieren und positioniert werden. Praxistheorien betonen, dass Praktiken nicht ausschließlich auf die Akteur:innen zuzurechnen sind, die sie aufführen, vielmehr zirkulieren sie „auch um uns herum und historisch vor uns“ (ebd., 12). In diesem Sinne eignen sich Praktiken subjektivierend auch ihre Akteur:innen an (und nicht nur umgekehrt), d.h. ohne Erziehungspraktiken keine Eltern, ohne Unterrichtspraktiken keine Lehrer- und Schüler:innen und ohne Organisationspraktiken auch keine Organisationen. So werden Menschen in generationalen Praktiken zu Kindern und Erwachsenen, in pädagogischen Praktiken zu Eltern und Kindern, Lehrer:innen und Schüler:innen, Erzieher:innen und Jugendhilfeklient:innen etc. Subjektivierungen als „vollzugsleiblich fundierte[r] Selbstbildung“ (Alkemeyer et al. 2015, 41) können beschrieben werden als die ebenso notwendigen, wie unentrinnbaren Verstrickungen der Akteur:innen in Praktiken (Butler 2001). Diese praxistheoretische Perspektive betrachtet die Subjekte als „in allen ihren Merkmalen Produkte historisch und kulturell spezifischer Praktiken. [...] Ein Subjekt ist [...] die Sequenz von Akten, in denen es an seiner Alltags- und Lebenszeit an sozialen Praktiken partizipiert“ (Reckwitz 2008, 125). In diesem Sinne rückt das Prozesshafte, Unvollendete des Subjekts und seine soziale Relationierung in den Blick. Damit ist ein Subjekt kein stabiles Phänomen, sondern muss „unter den Bedingungen der Situativität und Kontingenz der Praxis immer wieder aufs Neue performativ vollzogen und beglaubigt werden“ (Alkemeyer 2013, 61). Entsprechend wird oftmals eher von Akteur:innen, Träger:innen oder Teilnehmer:innen gesprochen.

Durch die Teilnahme an (pädagogischen) Praktiken sind die Akteur:innen in ein Geschehen involviert und halten diese Praxis am Laufen, ohne diese selbst aktiv hervorgebracht zu haben. Praxistheorien sind bemüht soziale Ordnungsbildung zu entschlüsseln (Schmidt 2012). Das Subjektivierungskonzept ist für die Analyse unterschiedlicher Aspekte schulischer Praxis erprobt, beispielsweise zu Adressierungen (Rabenstein & Reh 2013), zu Bildungstheorie (Ricken 2015), zu Leistungsbewertung (Breidenstein & Thompson 2014) oder zu Differenzproduktionen (Fritzsche 2014; Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich 2015). Im Gegensatz zu Ansätzen, die eher in einer Theorielinie zu Butler stehen, sind in praxistheoretische Fundierungen eher ‚Praxis-Diskurs-Formationen‘ (Reckwitz 2008; Bittner 2015; Bittner & Budde 2017) von Interesse. Dabei werden Praktiken und Diskurse als „zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen“ (Reckwitz 2008, 202) begriffen.

5 Methodologie einer Theorie pädagogischer Praktiken

Aus dieser erkenntnistheoretischen Perspektivierung resultieren spezifische Folgen für den Forschungsprozess (Wenngleich in hier skizzierten praxistheoretischen Sinne erziehungswissenschaftliche Studien erst in Ansätzen vorliegen). So wird darauf hingewiesen, dass der *practice turn* einen *empirical turn* impliziert und diese empirischen Analysen durch eine „starke Affinität zur (teilnehmenden) Beobachtung und Beschreibung“ (Schmidt 2012, 14) gekennzeichnet sind (s. auch Reckwitz 2008). Für die Traditionslinie der pädagogischen Beobachtung (pädagogische Tatsachenforschung, erziehungswissenschaftliche Ethnographie, rekonstruktive Erziehungswissenschaft) stellen sich diese gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Bewegungen als besonders anschlussfähig heraus. Besonders relevant sind Fragen nach der Relation von implizitem und explizitem Wissen und Können sowie zur Sichtbarkeit der Praxis. Auch weitere methodologische Fragen drängen sich auf, etwa nach der empirischen Konkretion oder nach der Verknüpfung mit der Grounded Theory Methodology, die aber hier nicht weiter verfolgt werden können.

5.1 Implizites und explizites Wissen und Können

Erziehungswissenschaftliche Studien machen sich – häufig mit Bezug auf wissenssoziologische sowie ethnographische Ansätze – Praxistheorien zu Nutze, um Kernbegriffe wie Lernen, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Didaktik oder Reflexion auf ihre impliziten Gehalte hin zu untersuchen und beispielsweise auf den regelhaften, routinisierten Vollzug pädagogischer Praktiken oder aber auf die Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis zu verweisen. Es scheint fast, als müsste gerade die Erziehungswissenschaft Theorien des Impliziten für sich beanspruchen, insofern das implizite Wissen genuin zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theo-

retisierungen wird. Andererseits spielt auch das Explizite eine entscheidende Rolle, da es bei den erziehungswissenschaftlichen Kernbegriffen ja maßgeblich um die intendierte Explikation (beispielsweise von Lerngegenständen oder Verhaltensweisen) des Intendierten (und damit um die Eigennormativität pädagogischer Praktiken) geht. Für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die praxistheoretisch argumentiert, muss die Lagerung der beiden Dimensionen bestimmt werden. Nicht hinreichend konzeptioniert ist das besondere Verhältnis von Implizitem und Explizitem im Vollzug der sozialen Praxis (Bittner & Budde 2017), wobei unserer Ansicht nach für eine untrennbare Verknüpfung von Explizitem und Implizitem in Praktiken zu votieren ist. Implizites und Explizites ordnen das Soziale durch den praktischen Vollzug inmitten von Materiellem, Körperlichem und Zeitlichem. Damit wird insgesamt eine Perspektive stark gemacht, die den praktischen Vollzug dieser Dimensionierungen in besonderer Weise akzentuiert.

Oftmals finden sich in Praxistheorien Verweise darauf, dass Praktiken vor allem ungewusst, bzw. implizit ablaufen. Oder wie Polanyi (2009) formuliert „we know more than we can tell“. Genannt werden in diesem Zusammenhang beispielsweise das Schuhebinden oder das Fahrradfahren, welches Akteur:innen zwar ‚implizit‘ ausführen könnten, nicht aber beschreiben, sprich ‚explizit‘ darüber verfügen würden. Und entsprechend ist das zu Teilen implizite ‚knowing how‘ gerade der Gegenstand der Rekonstruktion, während Pädagogik gerade auf das Explizierbare, das ‚knowing that‘, abzielt. Gerade die Materialität der Praxis unterstützt diese Perspektive, da Entitäten zumeist nicht unmittelbar auskunftsfähig sind. Auf diesen Punkt verweisen ja die organisierenden Elemente der generell und practical understandings. So legt die Raumordnung in einem Jugendtreff (wie die Anordnung eines Kickertisches) oder einer Kindertagesstätte (wie die Ausgestaltung einer Kuschecke) zwar je bestimmte Arten der Aktivitäten nahe, gleichwohl wird diese ja zumeist nicht expliziert, sondern ist als eine Art implizite Gebrauchsanweisung den Artefakten, natürlichen Objekten oder Körpern eingeschrieben. Gleichwohl wäre es zu kurz gegriffen, Praktiken primär als ungewusstes Geschehen zu begreifen. Denn in den Organisationselementen findet sich ja sowohl Hinweise auf „explicit rules“ wie auch „practical“, bzw. „generell understandings“ wieder. Als einfache Beispiele können hier Poster mit Klassenregeln oder Raumbarrieren zum Social Distancing im Zuge der Coronapandemie genannt werden.

Gleichzeitig erweist sich die Unterteilung in implizite und explizite Wissensformen gegenstandstheoretisch und daraus folgend auch methodologisch aus zwei Gründen als problematisch. Denn erstens ist in der Praxis der Akteur:innen davon auszugehen, dass beide Wissensformen auf vielfältige Weisen in Aktivitäten verwoben sind, hier verbirgt sich also das Problem der Abgrenzbarkeit, der Gegenstandskonstitution sowie der empirischen Beobachtbarkeit der Unterscheidung. Dieses Ineinander fallen zeigt sich beispielsweise bei didaktischen Aktivitäten, die immer körperlich und sprachlich vollzogen werden (im „Zeigen“ zum Beispiel) und die darüber hi-

naus immer explizit-intentional-rationale Ziele (Vermittlung, Arbeitshaltung, ...) und versteckt-implizite Ziele (mit der Stunde durchkommen, Spaß haben, ...) einschließen. Gerade die ‚doppelte Normativität‘ pädagogischer Praktiken steht spannungsvoll zur Privilegierung impliziten Wissens (Fritzsche et al. 2011). Zum zweiten stellt sich die Frage nach der Stabilität der Zuordnung von Wissensbeständen in eine der beiden Formen. Denn Fahrradfahren oder Schuhebinden läuft zwar routiniert ab, gleichwohl sind Akteur:innen ja zumeist durchaus in der Lage, zu erklären, wie diese Aktivitäten sinnvoll zu vollziehen sind, sie verfügen mithin über die Fähigkeit der kommunikativen Explizierung dessen, was vermeintlich implizit ist. Gleiches gilt für pädagogische Praktiken. Zwar verlaufen diese selten exakt so, wie sie intendiert sind; und eine große Zahl ethnographischer Projekte zeigt ja auch genau dieses Auseinanderklaffen von Intention, bzw. programmatischem Anspruch und dem Vollzug der Praxis (vgl. z. B. Bennewitz 2004; Breidenstein 2006), gleichwohl sind pädagogische Professionelle erstens durchaus in der Lage, Auskunft über die verfolgten Ziele zu geben und sind zweitens Ziele und Praxis zumeist auch nicht vollständig divergierend. Wie oben argumentiert, ist für pädagogische Praktiken kennzeichnend, dass sie mit einer (impliziten) Intentionalität ausgestattet sind, die allerdings den Praktiken nicht notwendigerweise vorgängig ist, d.h. die Praktiken folgen nicht immer intentionalen Handlungsplänen und Motiven. Zudem ist diese Intentionalität auch nicht einfach auf die Träger:innen der Praktiken, d.h. die Akteur:innen zurückzuführen. Dieser Umstand lässt jedoch nicht nur als defizitär betrachten, da bei einer uneingeschränkt erfolgreichen Verknüpfung von Intention und Wirkung sich die pädagogischen Praktiken des Vermittelns, Erziehens und Beratens nicht mehr von einer manipulativen Indoktrination unterscheiden ließen. Praxistheoretisch konstituiert sich Intentionalität praxisinhärent, d.h. ihre Intentionalität und Sinnhaftigkeit erlangen die Praktiken als Bestandteil einer Praxis: Das Schlagen auf einen Tisch wird in diesem Sinne erst in einer bestimmten (z. B. erzieherischen) Praxis, die dieses erforderlich macht (z. B. lautstark durcheinanderredende Kinder) und dieser Tätigkeit einen Sinn verleiht (z. B. Regulierung der Lautstärke), zu einer intentionalen Handlung. Die Intentionalität pädagogischer Praktiken kann allerdings unterschiedliche Ausprägungs- und Explikationsgrade aufweisen, sodass bei einigen Aktivitäten die Intentionalität weitgehend implizit bleibt (z. B. bei spontanen Aktionen unter Peers im Unterricht) und bei anderen stärker offenkundig (z. B. Klausurschreiben) ist (vgl. hierzu auch „reflektierte“, „habituierte“ und „spontane Intentionen“ bei Nohl 2018).

Weiter zeigen sich Herausforderungen darin, zu bestimmen was überhaupt als (implizites oder explizites) Wissen zu bezeichnen ist, denn Praxistheorie versteht darunter ja nicht nur kognitives Wissen oder einen abstrakten Diskurs, sondern auch „know how“, also Vollzugsfertigkeiten (oder anders formuliert: die körperlichen, materiellen und mentalen Möglichkeiten zum Vollzug spezifischer Aktivitäten). Entsprechend weisen Praxistheorien ja darauf hin, dass neben impliziten und ex-

pliziten Wissensformen auch Vollzugfertigkeiten für die Teilnahme an Praktiken notwendig ist. Während explicit rules öffentlich zugänglich sind (z. B. in Form von Klassenregeln), sind generelle Verständnisse meist nicht unmittelbar öffentlich, gleichwohl aber unkompliziert wahrnehm- und kommunizierbar (z. B. gerechte Teilungsregeln für Schokolade). Practical Understandings hingegen bezeichnet jene (durchaus auch wissensbasierte) Fertigkeiten (also eben jene praktische Fähigkeit, Fahrrad zu fahren oder Schuhe zu binden), die für den Vollzug relevant, gleichwohl jedoch schwerer kommunizierbar sind und eben nicht öffentlich vorliegen, also dem nahekommen, was landläufig als implizit begriffen wird.

Damit aber droht das Risiko, dass der Wissensbegriff unscharf wird, da in diesem Sinne jede Aktivität eine ‚wissende‘ Aktivität zu sein scheint und mithin nicht mehr analytisch präzisiert werden kann, welches Wissen in welcher Form in dem Vollzug von Praktiken Relevanz erhält (Bittner & Budde 2017). Aufgrund der doppelten Normativität sowie der daraus bereits oben angesprochenen Tatsache, dass pädagogische Praktiken aufgrund der Zeigestructur ‚etwas‘ von jemandem ‚wollen‘ (s. Kap. 2). Die explizierte Vermittlung – oder allgemeiner – stellt die Prozessierung von Wissen in pädagogischen Praktiken ein generelles Ziel dar. Wissen liegt in pädagogischen Praktiken also immer in doppelter Form vor.

5.2 Die Sichtbarkeit des Sozialen

Aufgrund der Sichtbarkeit und der Oberflächenstruktur von Aktivitäten und Entitäten ist ersichtlich, dass es für ein genaueres Verständnis von pädagogischen Praktiken unabdingbar erscheint, diese in ihrem Vollzug in der Praxis zu beobachten. Praxistheoretisch justierte Studien (vgl. u.a. Breidenstein & Rademacher 2017; Eckermann 2017; Meier 2011; Pille 2014; Reh et al. 2015) bedienen sich dabei häufig der Ethnographie, zu der das praxistheoretische Forschungsprogramm eine hohe Affinität aufweist, da diese durch eine „normative Enthaltbarkeit“ (Kelle 2013) gekennzeichnet ist. Pädagogische Praktiken lassen sich unter einer ethnographischen Perspektive „durch den Fokus der Beobachtung als *heuristische* Anfrage in das Feld transportieren“ (Fritzsche et al. 2011, 30). Mit Lüders (2006, 144) geht es dabei darum, dass sich die Ethnograph:innen „damit begnügen, zu wissen, dass in ihrem *Feld aus der Sicht der im Feld beteiligten Akteur:innen* pädagogischen Prozesse stattfinden bzw. dass es sich um pädagogische Felder oder Räume handelt“. Eine solche Perspektive ermöglicht es, einer vorschnellen Reifizierung bzw. Ontologisierung pädagogischer Praktiken vorzubeugen und dabei zugleich das pädagogische Moment der Praktiken nicht aus dem Auge zu verlieren. Methodologisch ist entsprechend das Verhältnis von pädagogischen Praktiken und ihrer Beobachtbarkeit von Relevanz. Zwar betont beispielsweise Breidenstein, dass Praktiken „Oberflächenphänomene“ (2002) und als solche prinzipiell sichtbar sind. Wobei Breidenstein insofern irrt, als dass es Aktivitäten und Entitäten sind, die prinzipiell öffentlich und sichtbar sind. Denn während Aktivitäten Oberflächenphänomene

sind – und damit öffentlich wahrnehm- und kommunizierbar – so sind die den Praktiken und Arrangements zugrundeliegenden Organisationsitems ja keineswegs unmittelbar beobachtbar. Im Gegenteil, eine praxistheoretisch informierte Analyse zielt ja gerade darauf ab, Sichtbares mit Nicht-Sichtbaren, ‚hinter den Aktivitäten liegenden‘ Ordnungsbildung zu verbinden. So wird die These entfaltet, dass pädagogische Praktiken trotz ihres öffentlich zugänglichen Charakters, ihre Beobachtbarkeit nicht *per se* gegeben ist, sondern erst durch die ‚theoretische Brille‘ und den Einsatz methodischer Beobachtungsverfahren und -praktiken hergestellt wird. Die Pädagogizität der pädagogischen Praxis ist vor diesem Hintergrund als eine ‚beobachtungsleitende Annahme‘ (Kalthoff & Falkenberg 2008) zu verstehen, die eine Beobachtungsheuristik darstellt, um die Praktiken der Pädagogisierung in den Blick zu bekommen; ohne dabei jedoch schon detailliert vorauszusetzen, was es empirisch noch zu rekonstruieren gilt.

6 Zu den Beiträgen

Der Band gliedert sich in drei Schwerpunkte. Der erste Abschnitt widmet sich pädagogischen Praktiken im schulischen Unterricht, die jedoch nicht subsumtionslogisch dem Unterricht zugeordnet, sondern auf ihre innere Logik hin befragt werden.

In seinem Beitrag markiert *Till-Sebastian Idel*, dass *Vermitteln* von einem Konglomerat unterschiedlicher Tätigkeiten des Erklärens und Bedeuten, des Demonstrierens und Vormachens, des Präsentierens und Darstellens zusammengehalten wird, die als konkrete Erscheinungsformen eines pädagogischen Zeigens behandelt werden. Zunächst wird als erziehungswissenschaftliche Grundlegung Vermittlung als kontingentes Prozessieren pädagogischer Differenzbearbeitung beschrieben. Im Anschluss wird mit der praxistheoretisch justierten Lernkulturanalyse das Zeigen als situierte Praktik und als performatives Geschehen im Hinblick auf die beiden Aspekte ‚didaktische Emergenz‘ und ‚pädagogische Subjektivierung‘ bestimmt und an exemplarischen Fallbeispielen erläutert. Abschließend wird das Pädagogische der Vermittlung als soziale Figuration gefasst, die aus der Zeigepraxis hervorgeht, und es werden Überlegungen zur Transformation von Zeigeordnungen formuliert.

Der Beitrag zum *(Be-)Werten* von *Kerstin Rabenstein* zielt darauf ab, zu zeigen, wie im Schulalltag unter Beteiligung von Lehrkräften und Schüler:innen in Praktiken der Differenzierung laufend an der Fiktion von Leistung als objektiv feststellbar und individuell zurechenbar mitgearbeitet wird. Methodologisch wird darauf aufmerksam gemacht, dass Praktiken des (Be-)Wertens als Bündel nachzuzeichnen sind, sie zudem als Relationen von Bewertetem, Bewerteten und Bewertenden und im Zusammenhang mit einer technologischen und sozio-materiellen Infrastruktur rekonstruiert werden können. Praktiken des (Be-)Wertens werden sodann in historisierender Perspektive sowie für den gegenwärtigen Schulunterricht in ihrer

Verkettung nachgezeichnet. Resümiert werden zudem Befunde zum Wandel von Praktiken des (Be-)Wertens im Zuge der Individualisierung von Unterricht als eine Verschiebung einzelner ihrer Elemente. Insgesamt entsteht ein dichtes Bild der Verkettung von Praktiken, die ausgehend von einer differenzierenden Aufteilung von Schüler:innen auf unterschiedliche Schulformen im und außerhalb vom Unterricht in der Schule beobachtet werden können und in denen es sukzessive zu einer ‚Härtung‘ von Urteilen über das Tun von Schüler:innen als schulische Leistung kommt. *Hedda Bennowitz* konstatiert, dass *Unterrichten* zumeist als pädagogische Tätigkeit und als Kernaufgabe von Lehrpersonen verstanden wird. Sie geht in ihrem Beitrag der Frage nach, was passiert, wenn diese gängige Annahme mit einer praxistheoretischen Perspektive konfrontiert wird. Dazu wird sich zunächst mit Unterricht und dem Unterrichten als Gegenstände schulpädagogischer Diskurse auseinandergesetzt. Anschließend wird gezeigt, was es bedeutet, Unterricht als pädagogische Ordnung zu verstehen und als soziale und pädagogische Praxis zu erforschen. An methodische Reflexionen schließt sich ein Fazit an: Unterrichten kann nicht mehr exklusiv als Handeln von Lehrpersonen, sondern muss als Sammelbegriff für verschiedene Praktiken-Körper-Subjekt-Objekt-Raum-Konstellationen verstanden werden.

Der zweite Abschnitt thematisiert pädagogische Praktiken, in welche Professionelle in besonderer Weise verstrickt sind.

Der Beitrag *Erziehen* von *Jürgen Budde* beleuchtet mit Intentionalität und Normativität, Wertevermittlung, Subjektivierung sowie Sichtbarkeit relevante Elemente für eine Fundierung einer Theorie von Praktiken des Erziehens. Erziehung wird konzeptioniert als eine in normbezogenen Subjektivierungsprozessen erzeugte pädagogische Ordnung mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation. Zusätzlich stellt sich in dieser Theorieoptik die methodologische Herausforderung, implizite wie explizite Dimension im Wissen und Können analytisch zusammenzubringen. Im Beitrag wird nach einer disziplinären Verortung des Erziehungsbegriffs, eine theoretische Strukturierung unter Bezugnahme auf praxistheoretische Diskurse sowie eine Relationierung zu anderen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen vorgenommen. Des Weiteren werden methodologische Herausforderungen diskutiert, bevor diese Bestimmungen anhand empirischer Studien konkretisiert werden.

Beraten als pädagogische Praktik – so argumentiert *Karin Bräu* – lässt sich zunächst nur durch das Ziel, die Ratsuchenden bei einer autonomen, mündigen Lebensführung zu unterstützen, auszeichnen. Eine Abgrenzung pädagogischer gegenüber psychologischer Beratung oder gegenüber anderen pädagogischen Praktiken muss allerdings unscharf bleiben. Beratung ist von einer Reihe normativer Setzungen und Qualitätskriterien geprägt. Untersucht man jedoch reale Beratungsgespräche in pädagogischen, institutionellen Settings zeigen sich typische Antinomien und Problemfelder. Die für Beratung konstitutive Asymmetrie von Ratgeber:in und Ratsuchenden wird schnell zu einem hierarchischen Verhältnis, selektionsrelevante

Bewertungen begleiten das unterstützende Gespräch und institutionelle Ziele treten in Konkurrenz zu individuellen Zielen der Ratsuchenden.

Nicolas Engel vertritt in seinem Beitrag die Grundannahme, dass eine nähere Bestimmung des *Organisierens* als pädagogische Praktik darauf fokussiert, Organisationen als in und durch gemeinsame Aktivitäten hergestellte Sozialgebilde zu beschreiben, sowie auf die Frage, wie sich das Pädagogische in Praktiken des Organisierens konstituiert. In einer praxistheoretischen Optik können Organisationen als je spezifisches Bündel aus Praktiken und materiellen Arrangements begriffen werden, die sich in einem Spannungsfeld der relativen Geschlossenheit der Wiederholung und einer prinzipiellen Offenheit für Neues reproduzieren. Dabei sind es sowohl explizit-strategische als auch implizit-musterförmige Praktiken des Organisierens, mittels derer sich Organisationen als Sozialgebilde übersetzen (tradieren und/oder transformieren), also Lern- und Veränderungsprozesse vollziehen. Das Pädagogische dieser Praktiken des Organisierens zeigt sich im konkreten Vollzug, der sich neben einer spezifischen Prozessualität, durch Dialogizität und eine normative Verfasstheit auszeichnet.

Der Beitrag *Fürsorgen* von *Birgit Althans* widmet sich insbesondere Vergeschlechtlichungen in Fürsorgepraktiken und -diskursen. Sie zeigt, wie Fürsorgepraxen als Bündel pädagogischer Praktiken zwischen körperlichen, wissenschaftlichen und diskursiven Praktiken zunächst von zentralen männlichen Autoren innerhalb des pädagogischen Diskurses u.a. als essenzialisierende Zuschreibungen einer Tätigkeit qua Geschlecht geprägt wurden. Durch die Identifikation von weiblichen Autorinnen bzw. Frauenbewegungen mit Care wurden dann erweiterte Fürsorgeauffassungen hervorgebracht. Der Beitrag beleuchtet weiter den vermehrten Einbezug nicht-menschlicher Akteure. Abschließend wird die oftmals als positiv vorausgesetzte Annahme eines besonderen affektiven, emotionalen Werts von Fürsorge als ‚other-centered-work‘ wie auch die globalen Verknüpfungen von Care-Arbeit mit familiärer Reproduktionsarbeit und die damit verbundenen intersektionalen Überschneidungen von Geschlecht, Ethnien und Migrationsbewegungen in den globalen ‚Chains of care‘ als problematische ‚Care-Politiken‘ in den Blick genommen. Den dritten Abschnitt bilden exemplarisch ausgewählte Praktiken von Adressat:innen innerhalb pädagogischer Kontexte, die im weiten Sinne auf (Selbst-)Bildungsprozesse gerichtet sind.

Larissa Schindler verweist in ihrem Beitrag darauf, dass in der Konzeption der Praxistheorien dem Phänomen des *Lernens* eine grundlegende Bedeutung zukommt. Praxistheorien gehen davon aus, dass Teilnehmer:innen sich im Vollzug einer Praxis immer auch Teilnahmekompetenzen aneignen. Gleichzeitig findet dieser kontinuierliche Lernprozess nicht (allein) im Kopf der:des Einzelnen statt, sondern wird als verteiltes Tun verstanden, an dem verschiedene Personen, Körper und Dinge teilhaben. Zudem ist das Lernen einer (je) spezifischen Zeitlichkeit und verschiedenen Eigendynamiken unterworfen. Ein praxistheoretisch fundierter Begriff des Lernens

versteht das Phänomen deshalb deutlich stärker als psychologische (und teilweise pädagogische) Ansätze als sozial konturiert. Der Beitrag diskutiert diese Aspekte eines praxistheoretisch fundierten Lernbegriffs an drei empirischen Phänomenen: dem Schlafenlernen von Kleinkindern, dem Schulunterricht und dem Erlernen einer Kampfkunst.

Mit Üben und Trainieren nehmen *Kristina Brümmer* und *Thomas Alkemeyer* in ihrem Beitrag zwei begrifflich unterschiedene Praktiken der Bildung und Selbstbildung in vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen in den Blick. Sie beleuchten einerseits die Bedeutungen, die beide Begriffe in unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Perspektiven haben und unterbreiten andererseits Vorschläge zu ihrer Verhältnisbestimmung. ‚Trainieren‘ bezeichnet gemeinhin Praktiken eines Könnenserwerbs, für die Momente einer fremdgesteuerten Disziplinierung und Normierung charakteristisch seien. ‚Üben‘ steht hingegen für Prozesse, in denen ein Subjekt nicht nur eine Ausführungskompetenz erwirbt, sondern sich auch selbst übt, formt und verbessert. Anhand von Beispielen plausibilisieren die Autor:innen, dass es sich bei dieser Gegenüberstellung um eine analytische Trennung handelt. Empirisch verschränken sich Momente des Übens und Trainierens in der Regel miteinander.

Damit bearbeitet der Band summa summarum die bisherige Diskrepanz zwischen Praxistheorien und pädagogischer Praxis als eine spezifische soziale Praxis. Fraglos wären in anschließenden Arbeiten weitere Praktiken näher zu bestimmen, die als pädagogische Praktiken gelten können und die in diesem Band keine Berücksichtigung gefunden haben. Dabei wäre möglicherweise auch dem Vollzug und etwaiger Transformationen pädagogischer Praktiken unter den Bedingungen der Digitalität stärker Rechnung zu tragen.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 33-68.
- Alkemeyer, Thomas (2019): Bedingte Un/Verfügbarkeit. Zur Kritik des praxeologischen Körpers. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44, 289-312.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus & Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hrsg.) (2015): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Asmusen, Michael (2020): *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1), 485-497.
- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (4), 393-407.

- Bennewitz, Hedda (2019): Der Praktikumsbericht als pädagogische Heldingeschichte. In: datum & diskurs 1, 1-8.
- Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin & Scholz, Joachim (2018): Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: dies. (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, 1-28.
- Bittner, Martin (2015): Unterricht machen. Praktiken und Diskurse einer Reformschule. Weinheim + München: Beltz/Juventa.
- Bittner, Martin & Budde, Jürgen (2017): Der Zusammenhang vom Impliziten und expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 32-50.
- Böhm, Winfried (2013): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. 4. Aufl. München: Beck.
- Bollig, Sabine & Neumann, Sascha (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12 (2), 199-216.
- Bossen, Andrea & Rißler, Georg (2017): Materialität in der Versammlung und als Ort des Sozialen. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 86-110.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung - eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner & Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen: Leske und Budrich, 11-28.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), 869-887. Online unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7174> (Abrufdatum: 01.05.2021)
- Breidenstein, Georg (2018). Schülerselbstsicherungen im individualisierten Unterricht zwischen pädagogischer Ambition und didaktischem Vollzug – eine Fallstudie. In: Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina; Martens, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Proske, Matthias & Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-120
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Breidenstein, Georg & Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin & Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wiss, 89-109.
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. 4. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brümmer, Kristina (2015): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Bielefeld: transcript
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Budde, Jürgen (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12 (1), 125-148.

- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 61-79.
- Budde, Jürgen & Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen; Offen, Susanne & Tervooren, Anja (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 99-118.
- Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hrsg.) (2017a): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen; Hietzge, Maud; Kraus, Anja & Wulf, Christoph (Hrsg.) (2017b): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Rißler, Georg & Wesemann, Victoria (2020): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Baumert, Britta & Willen, Mareike (Hrsg.): Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 45-63.
- Budde, Jürgen., Rißler, Georg & Schatzki, Theodor R. (2022): Inclusion, Exclusion, and the Spaces of Practices. In Rißler, Georg; Buchner, Tobias & Köpfer, Andreas (Hrsg.): Space Studies in Inclusive Education - Interdisziplinäre Relations. Milton Park: Routledge
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diesterweg, Adolph (1851/ 1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: Bädeker.
- Döring, Jörg & Thielmann, Tristan (Hrsg.) (2009): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript.
- Eckermann, Torsten (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann Torsten (2018): Zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik – Theorie für die Praxis oder Theorie der Praxis? In: Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottmann, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel, Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René & Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung 22. Wiesbaden: Springer VS, 101-106.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid & Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript, 329-345.
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31 (1), 28-44.
- Garfinkel, Harold (1984): Ethnomethodological studies of work. 2. Aufl. Cambridge: Polity Press.
- Geiselhart, Klaus; Runkel, Simon; Schäfer, Susann & Schmid, Benedikt (2021): Praxeologische Feldforschung – Reichweite, Tragweite, Importanz und Relevanz als Analysekatégorien. In: Geographica Helvetica 76 (1), 51-63. DOI: 10.5194/gh-76-51-2021.
- Gruschka, Andreas (2009): Empirische Zugänge zur pädagogischen Substanz von Unterricht. Online unter: http://www.topologik.net/Andreas_Gruschka.htm#_ftn1 (Abrufdatum: 01.05.2021)
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.
- Gututzer, Robert (2006): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript.
- Harant, Martin (2017): Pädagogische Transformationen des Religiösen und Ethischen als Sache der Bildung? In: Thompson, Christiane; Casale, Rita & Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh, 165-190
- Heid, Helmut (1994): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, 43-68.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In: König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 117 - 140.

- Herbart, Johann Friedrich (1962 [1810]): *Kleine Schriften zur Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hierdeis, Helmwart & Hug, Theo (1992): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, Frank (2010): *Sozialität als Praxis*. Konturen eines Theorieprogramms. In: Albert, Gert; Greshoff, Rainer & Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität*. Wiesbaden: VS Verlag, 293-307.
- Hirschauer, Stefan (2004): *Praktiken und ihre Körper*. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Julia Reuter & Karl H. Hörning (Hrsg.): *Doing Culture*. Bielefeld: Transcript Verlag, 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2008): *Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis*. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan & Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 169-187.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences*. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 125.
- Hirschauer, Stefan (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren*. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie*. Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan (2017): *Praxis und Praktiken*. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 91–96.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): *Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität*. Arbeitspapier II-07, 1-16.
- Honig, Michael-Sebastian (2010): *Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verl., 335-358.
- Hui, Allison; Schatzki, Theodore R. & Shove, Elizabeth (Hrsg.) (2017): *The nexus of practices*. Connections, constellations and practitioners. London, New York: Routledge.
- Hünersdorf, Bettina (2010): *Zur Beobachtbarkeit von Pädagogik*. Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden? In: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen*. Luxemburg: Universität Luxemburg, 27-36.
- Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): *Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen*. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias & Bormann, Inka (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer, 249-265.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (2007): *Umgang mit Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kalthoff, Herbert & Falkenberg, Monika (2008): *Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer — Schüler — Medien*. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 909–930.
- Kelle, Helga (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga & Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Juventa Verl., 15-37.
- Kemmis, Stephen (2010): *What is professional practice?* In: Kanes, Clive (Hrsg.): *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer, 139-166.
- Klingberg, Lothar (1997): *Lernen – Lehren – Unterrichten*. Über den Eigensinn des Didaktischen Online unter: https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=38746. (Abrufdatum: 01.05.2021)
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina & Rabenstein, Kerstin (2008): *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1), 125-143.
- Kraft, Volker (2009): *Pädagogisches Selbstbewusstsein*. Studien zum Konzept des pädagogischen Selbst. Paderborn: Schöningh.

- Langer, Antje (2008): LehrerInnen- und SchülerInnen-Körper zwischen Natur und Kultur. Körperdiskurse in Erziehungsprozessen und pädagogischen Institutionen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 3156-3165.
- Latour, Bruno (2001): Das Parlament der Dinge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leonhard, Hans-Walter, Liebau, Eckart & Winkler, Michael (1995): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Weinheim: Juventa.
- Lüders, Christian (1994): Verstreute Pädagogik - Ein Versuch. In: Horn, Klaus-Peter & Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 103-127.
- Lüders, Christian (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-149.
- Lüders, Christian; Kade, Jochen & Hornstein, Walter (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, 207-216.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2013): Legitimation durch Verfahren. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 69-102.
- Meier, Michael (2004): Bourdieus Theorie der Praxis – eine Theorie sozialer Praktiken? In: Reuter, Julia & Hörning, Karl H. (Hrsg.): Doing Culture. Bielefeld: Transcript Verlag, 55-70.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (Hrsg.), Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS, 39-161.
- Meseth, Wolfgang; Dinkelaker, Jörg; Neumann, Sascha; Rabenstein, Kerstin; Dörner, Olaf; Hummrich, Merle & Kunze, Katharina (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mikhail, Thomas (2016): Pädagogisch handeln. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Mukerji, Chandra (2015): The Material Turn. In: Scott, Robert A. & Kosslyn, Stephan M. (Hrsg.): Emerging trends in the social and behavioral sciences. An interdisciplinary, searchable, and linkable resource. Hoboken, NJ: Wiley, 1-13.
- Müller, Hans-Rüdiger & Krinninger, Dominik (2020): Familienerziehung als reflexive soziale Praxis. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 167-182.
- Neumann, Sascha (2003): Wie erkennt man Erziehung? In: Neumann, Sascha (Hrsg.): Sozialpädagogik als empirische Sozialwissenschaft. Perspektiven einer Theorie des sozialpädagogischen Feldes. Arbeitspapier II – 15.
- Neumann, Sascha (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Priem, Karin; König, Gudrun M. & Casale, Rita (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim: Beltz, 168-184.
- Neumann, Sascha (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In Dinkelaker, Jörg; Meseth, Wolfgang; Rabenstein, Kerstin; Neumann, Sascha; Dörner, Olaf & Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 264-275.
- Nicolini, Davide (2012): Practice theory, work, and organization. Oxford: Oxford University Press.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (1), 121-138.

- Oelkers, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, Reinhard & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim: Beltz Juventa (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 85-101.
- Pille, Thomas (2014): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Polanyi, Michael (2009): The tacit dimension. Chicago: The University of Chicago Press .
- Polanyi, Michael (2010): Knowing and being. Essays. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pollmanns, Marion & Geier, Thomas (2016): Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, 225-248.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: „PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung“. 6-19.
- Rabenstein, Kerstin & Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“ „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin & Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS, 239-257.
- Reckwitz, Andreas (2002): Toward a Theory of Social Practices. In: *European Journal of Social Theory* 5 (2), 243-263.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 188-209.
- Reh, Sabine, Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstruktion des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), 291-307.
- Reh, Sabine & Wilde, Denise (Hrsg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (6), 775-789.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin & Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 111-134.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius & Weich, Andreas (Hrsg.): Medien - Bildung - Dispositive. Wiesbaden: Springer VS, 41-58.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert; Casale, Rita & Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 95-118.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Konstanz: UVK.

- Schäfer, Franka; Daniel, Anna & Hillebrandt, Frank (2014): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Schäfer, Hilmer (Hrsg.) (2016): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1991): *Spatial Ontology and Explanation*. In: *Annals of the Association of American Geographers* 81 (4), 650-670. DOI: 10.1111/j.1467-8306.1991.tb01713.x.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2005): *Peripheral Vision*. In: *Organization Studies* 26 (3), 465-484. Schatzki, Theodore R. (2010): *The Timespace of Human Activity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lexington Books: Lanham, MD.
- Schatzki, Theodore R. (2011): *Where the Action Is (On Large Social Phenomena Such as Sociotechnical Regimes.) Working Paper 1. Sustainable Practices Research Group*. Online unter: <http://www.sprg.ac.uk/uploads/schatzki-wp1.pdf> (Abrufdatum: 15.05.2021).
- Schatzki, Theodore R. (2012): *A Primer on Practices*. In: Higgs, Joy (Hrsg.): *Practice-based education. Perspectives and strategies*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers, 13-26.
- Schatzki, Theodore R. (2016): *Praxistheorie als flache Ontologie*. In: Schäfer, Hilmer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 29-44.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr-Cetina, K. & Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. London, New York: Routledge.
- Schindler, Larissa (2015): *Körper-Bildung: Über Wissensvermittlung in Bewegungstrainings*. In: Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis: Körper – Räume – Artefakte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 91-112
- Schleiermacher, Friedrich (1999): *Erziehungslehre (1849)*. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Schule*. Weinheim u.a: Juventa, 37-50.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert & Volbers, Jörg (2011): *Siting Praxeology. The Methodological Significance of "Public" in Theories of Social Practices*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41 (4), 419-440.
- Warde, Alan (2005): *Consumption and Theories of Practice*. In: *Journal of Consumer Culture* 5 (2), 131-153.
- Weniger, Erich (1952): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz
- Wiesemann, Jutta (2006): *Die Sichtbarkeit des Lernens - empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff*. In: Cloos, Peter & Thole, Werner (Hrsg.): *Ethnographische Zugänge*, Wiesbaden, Springer, 171-183.
- Winkler, Michal (2006): *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer