

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Jennifer Carnin

# Übergänge verkörpern

Adressat\*innenpositionen  
institutioneller Grenzzonen der  
(frühen) Kindheit



Springer VS

---

# **Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung**

Band 25

**Reihe herausgegeben von**

Sabine Andresen, Frankfurt am Main, Deutschland

Isabell Diehm, Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel, Vechta, Deutschland

Claudia Machold, Wuppertal, Deutschland

Die aktuellen Entwicklungen in der Kinder- und Kindheitsforschung sind ungeheuer vielfältig und innovativ. Hier schließt die Buchreihe an, um dem Wissenszuwachs sowie den teilweise kontroversen Ansichten und Diskussionen einen angemessenen Publikationsort und breit gefächertes -forum zu geben. Gegenstandsbereiche der Buchreihe sind die aktuelle Kinderforschung mit ihrem stärkeren Akzent auf Perspektiven und Äußerungsformen der Kinder selbst als auch die neuere Kindheitsforschung und ihr Anliegen, historische, soziale und politische Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu beschreiben wie auch Theorien zu Kindheit zu analysieren und zu rekonstruieren.

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen sind mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Kinder- und Kindheitsforschung verankert und tragen zur aktuellen Entwicklung bei. Insofern versteht sich die Reihe auch als ein neues wissenschaftlich anregendes Kommunikationsnetzwerk im nationalen, aber auch im internationalen Zusammenhang. Letzterer wird durch eine größere Forschungsinitiative über Kinder und ihre Vorstellungen vom guten Leben aufgebaut.

Entlang der beiden Forschungsperspektiven – Kinder- und Kindheitsforschung – geht es den Herausgeberinnen der Reihe „Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung“ darum, aussagekräftigen und innovativen theoretischen, historischen wie empirischen Zugängen aus Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Veröffentlichung zu verhelfen. Dabei sollen sich die herausgegebenen Arbeiten durch teildisziplinäre, interdisziplinäre, internationale oder international vergleichende Schwerpunktsetzungen auszeichnen.

### **Reihe herausgegeben von**

Sabine Andresen  
Goethe-Universität  
Frankfurt am Main, Deutschland

Isabell Diehm  
Goethe-Universität  
Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel  
Universität Vechta  
Deutschland

Claudia Machold  
Bergische Universität Wuppertal  
Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12221>

---

Jennifer Carnin

# Übergänge verkörpern

Adressat\*innenpositionen  
institutioneller Grenzzonen der  
(frühen) Kindheit

Mit einem Geleitwort von Claudia Machold

 Springer VS

Jennifer Carnin  
Bielefeld, Deutschland

Dissertation Universität Bielefeld, 2019

ISSN 2512-0964                      ISSN 2512-0972 (electronic)  
Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung  
ISBN 978-3-658-30703-5              ISBN 978-3-658-30704-2 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30704-2>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat : Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

**Für uns.**

# Geleitwort

Eine Ethnografin bewegt sich aufmerksam im Feld. Sie lässt geschehen, beobachtet, registriert, verfolgt und verschriftlicht. Sie wird befremdet, befremdet sich und macht diese Prozesse zum Gegenstand ihrer ersten analytischen Suchbewegungen. Dann formiert sich ein Phänomen, ein Gegenstand, der ergründet werden will, empirisch induziert in theoretisierenden Bewegungen. So auch in der vorliegenden Studie. Es ist der Körper als Materialität des Sozialen, der die Aufmerksamkeit der Ethnografin in ihrem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bindet und sie fortan in ihrer Forschung beschäftigt.

Wie sich ausgehend von einer Aufmerksamkeit – oder in den Worten der Autorin einem „Unbehagen“ – eine komplexe Grounded Theory zu Adressat\*innenpositionen in institutionellen Grenzzonen generiert, zeigt Jennifer Carnin mit der vorliegenden Studie eindrücklich. Sie leistet einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Frage, was in dem bildungspolitisch spätestens seit den 2000er Jahren mit besonderer Bedeutung ausgestatteten Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule *geschieht*. Ihr konsequent praxistheoretischer Zugang und der Fokus auf die körperliche Materialität von Praktiken produziert einen sehr grundlegenden Blick auf Übergang oder besser gesagt: Übergänge. Denn es sind nicht die Fragen, welche Bedeutung der Übergang für Individuen hat oder wie pädagogisches Handeln gestaltet sein sollte. Vielmehr zeigt Carnin auf, wie im Geschehen des Übergangs mit Körpern, Institution gemacht wird und arbeitet dies sowohl im Hinblick auf intra- als auch interinstitutionelle Übergänge aus. Es sind damit Grenzverhältnisse der Institutionen Kindertagesstätte, Familie und Grundschule, deren Bearbeitung in ‚körperbezogenen‘ Praktiken auf die gegenwärtige Institutionalisierung von Kindheit verweisen.

In ihrer Komplexität trägt die Studie sowohl zur praxistheoretischen und institutionenanalytischen Kindheits- und Übergangsforschung in Kindertagesstätte und Grundschule, als auch zur empirischen und theoretischen Explikation des Körpers als die Materialität des Sozialen in den benannten Feldern bei.

Die Studie ermöglicht dem\* der Leser\*in eine anspruchsvolle und äußerst lohnenswerte Reise in die wissenschaftliche Betrachtungswelt ‚verkörperter‘ Übergänge.

Claudia Machold — für die Herausgeberinnen im April 2020

# Danksagung

Die Praxis der Promotion ist ein relationales Phänomen. Promotionsschriften, Disputationen und Veröffentlichungen werden hervorgebracht durch ein gemeinschaftliches und interaktives Tun, das Akteure und Dinge miteinander verbindet. Über den Körper der Autorin historisieren sich Verbindungen und Verweise, in diesem Buch materialisieren sich Prozesse des Austauschs, der gegenseitigen Verwiesenheit. Mein Dank gilt denjenigen, die daran beteiligt waren diese Studie zu errichten.

Zunächst danke ich den Kindertagestätten und Schulen, den Fachkräften und Eltern, die uns ihr Vertrauen geschenkt haben und ohne die die vorliegende Studie nicht möglich gewesen wäre. Ganz besonders dankbar bin ich den Kindern\*, die mich mit in ihren Alltag gelassen, sich präsentiert und positioniert haben. Die Begleitung über Jahre und Institutionen hinweg war eine besondere Erfahrung, die mich und diese Studie geprägt hat.

Darüber hinaus wäre diese Untersuchung nicht entstanden ohne die Begleitung und Untertützung meiner Betreuerinnen Claudia Machold und Helga Kelle. Vielen Dank an Euch für die vielen gleichauf kritischen wie wohlwollenden Diskussionen, Rückmeldungen und Ermunterungen.

Für den kollegialen und freundschaftlichen Beistand in allen nur Möglichen Bereichen meiner Promotion danke ich Mira Püschel und Katharina Shitow. Vielen Dank für die gemeinsamen Analysen und Gespräche, für das Befragen und Wieder-Aufrichten. Danke Deborah Fleischmann für ihre Tatkraft.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ durfte ich wachsen und lernen, um mit viel Halt und Freiraum meine eigene Perspektive zu finden. Dafür danke ich den Kolleg\*innen Isabell Diehm, Melanie Kuhn, Miriam Mai, Lara Pötzschke und Carmen Wienand. Für fruchtbare Lesarten und satte Kritik danke ich der Bielefelder Forschungswerkstatt, dem Kolloquium „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Helga Kelle) und den Kolloquien „Ethnografische Perspektiven auf Macht und Ungleichheit“ und „Kindheitsforschung“ (Claudia Machold), sowie dem Clusterkolloquium „Kindheit und Jugend in Institutionen und Organisationen“ des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung. Eine Menge Irritationen, Wegweiser, Dämpfer und Aufschwung verdanke ich von dort und



darüber hinaus insbesondere Melanie Babenhauserheide, Stephan Dahmen, Arne Wohlfahrth und Friederike Schmidt.

Vielen Dank für den kollegialen Austausch in der Überarbeitung an Britta Hoffart und Susanne Richter, sowie die gelungene formale Unterstützung von Alena Hülsmann.

Danke liebe\*r Julia, Mareike, Wolle, Anika und Phillip für an das Buch glauben, wenn ich es nicht konnte, für Amarenabecher und Pizza Vegetaria II, wenn ich sie am dringendsten brauchte.

Jennifer Carnin

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Sozialtheoretische Perspektivierung: Praxistheorie.....</b>	<b>9</b>
2.1 Netzwerke: Praktiken und Praxis.....	10
2.2 Relationale Materialität .....	17
2.3 Partizipand*innenpositionen und Subjektivierung .....	23
<b>3. Ver_Ortung(en).....</b>	<b>31</b>
3.1 Kindheitsforschung als Differenzforschung – Generationalisierende Praktiken.....	31
3.1.1 Ethnomethodologie: Unterscheidungen im Vollzug.....	35
3.1.2 Poststrukturalismus: Unterschiede als diskursive Formationen.....	39
3.1.3 Ver_Ortung I: Partizipand*innenpositionen interdependenter Kindheiten .....	42
3.2 Verkörperung(en) von Kindheit .....	43
3.2.1 Relationale Materialität: Generationalisierungen verkörpern.....	44
3.2.2 Kindheit, Körper(lichkeit) und pädagogische Institutionen.....	50
3.2.3 Ver_Ortung II: Körper materialisieren Unterscheidungen .....	58
3.3 Institutionalisierungen – Das Generationenverhältnis organisieren .....	59
3.3.1 Institutionalisierungsanalyse.....	60
3.3.2 Institutionenverhältnisse der Kindheit .....	67
3.3.3 Ver_Ortung III: Institutionalisierungen von Kindheit(en).....	75
3.4 Übergänge (in) der Kindheit.....	76
3.4.1 Der Übergang Kindertagesstätte – Grundschule.....	79
3.4.2 Übergänge des pädagogischen Alltags .....	88
3.4.3 Ver_Ortung IV: Übergangspraktiken .....	91
<b>4. Forschungsstrategie: Praktiken (ethno)grafieren – Theorie generieren .....</b>	<b>93</b>
4.1 Anlage der Untersuchung .....	95

4.2	Komplexität auf der Spur I: Ethnografische Feldarbeit .....	97
4.2.1	Praktiken als Gegenstand ethnografischer Forschung .....	98
4.2.2	Sozialität und Öffentlichkeit als Prämissen der Grafie von Praktiken .....	100
4.2.3	Ko-Präsenz: Gleichzeitigkeit und Gleichörtlichkeit .....	102
4.2.4	Forschende als positionierte Akteur*innen .....	103
4.2.5	Be-Fremdung im Spannungsfeld von Annäherung und Distanzierung .....	104
4.3	Komplexität auf der Spur II: Schauplätze und Felder .....	109
4.4	Komplexität zur Sprache bringen: Daten vernetzen .....	118
4.4.1	Grounded Theory hervorbringen .....	119
4.4.2	Dokumentation der Auswertungspraxis I: Taggen und Kodieren .....	123
4.4.3	Dokumentation der Auswertungspraxis II: Visualisieren als Analysieren .....	125
<b>5.</b>	<b>„zooming in“ .....</b>	<b>129</b>
5.1	Körper-Kopplungen in Übergangspraktiken der Kindertagesstätte .....	129
5.1.1	Körper in Sorgeverhältnissen: Übergänge von familisierter zu professionalisierter Sorge .....	130
5.1.2	Körperarrangements: Morgenkreis .....	142
5.1.3	Zwischenfazit: Körper-Kopplungen in Übergangspraktiken der Kindertagesstätte .....	155
5.2	Schulkindheit verkörpern in Kindertagesstätte und Grundschule .....	157
5.2.1	„Nur aufzeigen, wie in der Schule“ .....	157
5.2.2	Exkurs: Der Rausschmiss .....	163
5.2.3	Institutional Firsts: Schulkindsein verkörpern in der Grundschule .....	165
5.2.4	Zwischenfazit: Verkörperung von Schulkindheit .....	169
5.3	Körperverhältnisse der Grundschule: Kognitivierung und Besonderung .....	172
5.3.1	Lautstärkeregulation durch Körper-Kopplungen in der Grundschule .....	172
5.3.2	Generationalisierende und institutionalisierende Disziplinierungspraktiken .....	179

---

5.3.3	Zwischenfazit: Körperverhältnisse der Grundschule .....	191
<b>6.</b>	<b>„zooming out“ .....</b>	<b>193</b>
6.1	Übergänge verkörpern <i>qua</i> Körper-Kopplungen und Körper- Formationen.....	193
6.1.1	Körper-Kopplungen: Zum institutionellen Umgang mit dem Kinderkörper .....	194
6.1.2	Körper-Formation: Die Hervorbringung institutioneller Kinderkörper.....	198
6.2	Übergänge als Element verkörperter Praxis-Arrangement-Bündel .....	200
6.2.1	Übergänge hervorbringen .....	200
6.2.2	Kindheit als Übergangskonzept: doing transition as doing development .....	202
6.3	Normale Kindheit verkörpern – Bildungsbeteiligung prozessieren .....	205
<b>7.</b>	<b>Resümee .....</b>	<b>217</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>223</b>



# 1. Einleitung

Seit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler\*innen resp. des deutschen Bildungssystems in internationalen Schulleistungsstudien – dem sog. PISA-Schock – stand und steht das Verhältnis von Kindertagesstätte und Grundschule (erneut) auf der Agenda bildungspolitischer Debatten. Während der jeweilige Bildungsbegriff seit der Konstitution der beiden Institutionen der (frühen) Kindheit als Abgrenzungsmoment diente (vgl. Reyer 2006), wurde die Kindertagesstätte mit dem Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz 2009 offiziell als Bildungseinrichtung ausgewiesen. Im Rahmen der Bildungspläne der Länder wurden quasi-curriculare Standards etabliert, die gleichsam für Kindertagesstätte und Grundschule gelten. Die Bildungspläne bearbeiten die „curriculare Annäherung der Institutionen“, sie heben die „gemeinsamen pädagogischen Grundlagen von Kindergarten und Grundschule“ hervor und forcieren „konkrete Maßnahmen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ (vgl. Cloos 2017b, S. 184).

Die historisch sowie sozialpolitisch sedimentierte „Strukturdifferenz“ (Diehm 2008) von Kindertagesstätte und Grundschule wandelt sich in ihrer strukturellen Gestalt. Obwohl die Kindertagesstätte weiterhin der Sozialgesetzgebung unterliegt, wird ihr vermehrt ein schulvorbereitender Bildungsauftrag zugewiesen. Gleichsam zeitigen die beiden Institutionen „differente[n] Funktions- und mithin unterschiedliche[n] Organisationslogiken, welche durch eine pädagogisch-programmatisch getönte Annäherungsrhetorik nicht aufzuheben sind“ (Diehm 2008, S. 571).

In diesen aktuellen bildungspolitischen sowie professions- und disziplin(politisch) geführten Debatten wird der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule thematisch. Hier wird davon ausgegangen, dass „Übergänge mit besonderen Herausforderungen verbunden sind“ (Cloos 2017b, S. 184). Durch institutionelle Maßnahmen der Gestaltung dieses Übergangs (vgl. Cloos 2013) soll sodann eine bessere individuelle Bewältigung durch die Adressat\*innen gewährleistet werden. Unter dem Topos der frühen Förderung (vgl. Diehm 2012) werden Probleme, die das Schulsystem produziert – aber nicht selbstständig bearbeiten kann (vgl. Riegel 2016, S. 81) – in die Verantwortung der Institutionen der

frühen Kindheit verwiesen. Unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit werden insbesondere Kindertagesstätten schulvorbereitend angerufen: „Es geht um *Lernerfolg*, letztlich um *Schulerfolg* und seine Voraussetzungen“ (Honig 2012, S. 124). Institutionelle Grenzverhältnisse werden entsprechend auch gerade im interinstitutionellen Übergang austariert.

Dieses Spannungsfeld nimmt die vorliegende Arbeit zum Ausgangspunkt und bearbeitet es kindheitstheoretisch informiert. In dieser Perspektive wird Generation als Differenzlinie betrachtet, entlang derer Kinder und Kindheit(en) in Differenz zu Erwachsenen entworfen werden. Dabei wird betont, „dass Kindheit in sozialer Praxis, nicht zuletzt auch durch die Kinder selber ‚gemacht‘ wird“ (Kelle 2009, S. 466). Mit einer praxistheoretischen Einstellung gelingt es sodann, „den Begriff des Kindes aus seiner Fixierung auf pädagogische Ordnungen [zu] lösen und erlaub[t] es sich vorzustellen, dass die Kindheit in einer anderen Gesellschaft auch anders sein könnte als sie uns selbstverständlich erscheint und als es von einer Pädagogischen Anthropologie artikuliert wird.“ (Honig 2017, 193f.).

Zum Gegenstand meiner Analyse werden institutionelle Adressat\*innenpositionen, die sich in intra- und interinstitutionellen Übergängen entfalten. Damit schließe ich an eine Perspektive an, die „unterschiedliche Muster der (vollzugspraktischen) Institutionalisierung von Kindheit in sozialpädagogischen Feldern“ (Eßer et al. 2013, S. 100) als Adressat\*innenkonstruktionen untersucht (Cloos 2018b; vgl. Honig 2015; Neumann 2018). Diese Perspektive ist deshalb so fruchtbar, weil sie *erstens* den frühpädagogischen Blick auf die Gelingensbedingungen pädagogischer Praktiken im Sinne einer Grundlagenforschung auf die Gegenstände ebener Praktiken lenkt und damit gegenseitige Konstitutionsbedingungen von Kindheit und ihren Institutionen perspektiviert. *Zweitens* erfolgt ein Zugriff auf den Gegenstand institutioneller Kindheiten, der sowohl die frühe Kindheit berücksichtigt als auch darzustellen vermag, wie sowohl vertikale als auch horizontale Differenzen gerade auch innerhalb des Konstruktes der Kindheit(en) hervorgebracht werden (vgl. Kelle 2007). So werden auch Altersnormen berücksichtigt, die Kindheiten in sich organisieren und sich als wechselseitig konstitutiv für deren Institutionalisierungen erweisen. Dabei ist zu beobachten, dass sich „Altersnormen nahezu unmittelbar in Prinzipien ihrer Alltagsorganisation übersetzen und im Zuge dessen auch altersspezifische Formen und Erfahrungen des Kindseins erzeugen“ (Neumann 2018, S. 164). Mit der Frage nach institutio-

nellen Kindheiten als Adressat\*innenpositionen ist *drittens* eine Perspektive angelegt, die nicht lediglich differenztheoretisch die Frage nach den Unterscheidungen von Kindern und Erwachsenen macht und dann bei der Feststellung dieser Unterscheidungen stehen bleibt. Institutionalisierungsanalytisch ist vielmehr interessant herauszuarbeiten, welche Funktion der Unterscheidung z. B. von Kindern und Erwachsenen in konkreten Praktiken zukommt. Dabei wird zugänglich, „wie das Kind in einer bereits organisierten Praxis als Kind dieser Praxis hervorgebracht wird und wie sich hierüber Kindheitsmuster in Prozessen der Pädagogisierung und Institutionalisierung verändern“ (Cloos 2018a).

Angeregt wurde diese Arbeit durch eine Felderfahrung, die ich in einer einjährigen Feldphase gemacht habe, die den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in einem ethnografischen Längsschnitt<sup>1</sup> begleitet hat. In dieser Zeit habe ich sowohl den Alltag in der Kindertagesstätte teilnehmend beobachtet als auch die Veranstaltungen, die sich konkret auf diesen Übergang beziehen. So wurden Beobachtungsprotokolle auch über Schulraumerkundungen und Vorlesenachmittage, Elternabende, Kitaabschieds- und Einschulungsfeiern, sowie den Alltag in der Grundschule angefertigt. In diesen Übergangspraktiken stellte sich ein Unbehagen ein, das sich auf die institutionellen Choreografien bezieht. So erschien es so, als würde in der Schule der Körper grundlegend anders in die Praktiken involviert als es mir aus der Kindertagesstätte bekannt war. Dieser Eindruck ist insofern nicht überraschend, als dass die „Frühpädagogik [...] *unmittelbarer* als andere Pädagogiken eine Pädagogik des Körpers“ (Neumann 2013a, S. 133, H.i.O.) ist und es insofern auch im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu einer Veränderung des Bezuges auf die teilnehmenden Körper kommen *muss*. Dies liegt quer zu der zunächst noch alltagstheoretischen Gewohnheit, die – den Übergang vollziehenden – Individuen zu kontinuierieren. Für mich als Forscherin hat sich in dem konkreten Institutionenwechsel, der sich nach den Sommerferien relativ plötzlich vollzog, nicht viel verändert. So war es dann ziemlich überraschend, dass auf ein und dieselben Individuen von der Schule gänzlich anders subjektivierend zugegriffen wurde als von der Kindertagesstätte. Theoretisierender gedacht wird an dieser Irritation allerdings besonders deutlich, dass Ad-

---

<sup>1</sup> Die Promotion entstand im Kontext den DFG-geförderten Projektes (DFG – 314127891) „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (Leitung: Prof. Dr. Claudia Machold), siehe dazu auch ausführlich Kap. 4.1.

ressat\*innenschaft eine jeweils situierte Herstellungsleistung ist, die qua Positionierung in institutionellen Praktiken vollzogen wird. Dieses Spannungsfeld betrifft grundlegend auch die Körperlichkeit von Praktiken, denn:

„Das Konzept eines praktikadäquat ‚formatierten‘ Umgangskörpers steht somit gegen die theoretische Fiktion des *einen*, unwandelbaren Körpers. Empirisch erscheinende Körper sind variable Körper: Sie unterscheiden sich von einer Praktik zur anderen, aber auch in den wandelbaren historischen Formen einer Praktik.“ (Alkemeyer 2013, S. 54).

Für eine institutionalisierungsanalytisch ausgerichtete Arbeit, die nach den jeweiligen Konstruktionen von Kindheit(en) fragt, hat die Fokussierung der körperlichen Materialität von Praktiken dann den Vorteil, sich in eben jenem Spannungsfeld zu bewegen und dessen Widersprüche und Brüche erkenntnisgenerierend zu nutzen. Die Körper der Akteur\*innen werden als Trägheitsmomente verstanden, die in einem relationalen Verhältnis zu ihrer Institutionalisierung stehen:

„Indem Institutionalisierung auch hinsichtlich der konkreten Ordnungsbildungsprozesse verstanden wird, die sich auf den Kinderkörper beziehen, wird die Materialität der sozialen Konstitution von Kindheit ebenso sichtbar wie die von pädagogischen Sorgebeziehungen und -praktiken.“ (Eßer 2018a, S. 213).

Zum Gegenstand der Untersuchung wird entsprechend nicht der Körper ‚an sich‘. Die Objektivierung des Untersuchungsgegenstandes bezieht sich auf die Choreografie von Praktiken, die sich relational am Körper entfalten (vgl. Nicolini 2013, S. 220)<sup>2</sup> Ich analysiere nicht die Materialisierung dieser Praktiken in den Körpern oder die Hervorbringung von Diskursen über Kinderkörper, sondern betrachte Praktiken, die sich auch körperlich materialisieren, die verkörpert werden. *Den* Körper zu untersuchen würde bedeuten, hinter die praxistheoretischen Erkenntnisse der sich erst im Vollzug zu entfaltenden Praxis zurückzufallen:

„Diese Forderungen nach einer grundsätzlichen Blickverschiebung bezüglich des Sozialen wirken nur auf den ersten Blick disparat. Gemeinsam ist ihnen das Interesse an einer Refokussierung auf solche Strukturelemente des Sozialen, die die Grenze zwischen *Kulturalität und Materialität*, zwischen Symbolizität und Dinglichkeit (bzw.

---

<sup>2</sup> Damit schließe ich an eine Perspektive an, die die Choreografie (von Praktiken) als „ästhetisch-analytische Kategorie“ (Dietrich und Riepe 2019, S. 676) begreift. Körperliche Choreografien befinden sich damit in einem Spannungsfeld von grundlegender Ordnung (der Praktiken) und dem dynamischen, konkreten Vollzug ebendieser.



Lebendigkeit) überschreiten [...] Anstelle einer einseitigen Kulturalisierung solcher Elemente liegt ihnen an der Analytischen Anerkennung als Struktureigenschaften des Sozialen, die materiell und kulturell *zugleich* sind.“ (Reckwitz 2015, S. 29 H.i.O.).

Vor dem Hintergrund dieser materialen Verfasstheit des Sozialen wurde eine Perspektive auf den Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule etabliert, die ihn zuallererst als eine Herstellungsleistung von Praktiken versteht. Dabei wird der Praxis ein Ereignischarakter zugeschrieben, Übergänge müssen (wie alles andere auch) von konkreten zeitlich und räumlich lokalisierten Individuen als solche vollzogen werden. Übergänge sind ein konkretes Tun, in deren Rahmen sie erst als Übergänge objektivierbar werden. Mit dieser Feststellung grenzt sich die vorliegende Arbeit von Positionen ab, die (entlang unterschiedlicher Zugänge) Übergänge als gegeben voraussetzen und dann lediglich (die Praxis) ihre(r) gesamtgesellschaftlichen oder individuellen Bewältigung fokussieren. Damit füge ich der folgenden Systematisierung noch eine weitere Ebene hinzu:

„Analytisch lassen sich drei Modi der Gestaltung von Übergängen unterscheiden: auf der diskursiven Ebene die Thematisierung von Übergängen, auf der institutionellen Ebene die Regulierung von Übergängen sowie auf der individuellen Ebene ihre subjektiv-biografische Bewältigung.“ (Walther und Stauber 2018, S. 913).

Die Frage nach der biografischen Bewältigung wird zunächst zurückgestellt, indem danach gefragt wird, *wie* Übergänge hergestellt werden. Dabei steht nicht die individuelle (Re)Konstruktion von (der Gestaltung von) Übergängen im Lebens(ver)lauf als ein auf den Bildungsverlauf bezogenes *doing biography* (vgl. Dausien 2017) im Vordergrund, sondern die situierte praktische Genese von Übergängen als insbesondere auch institutionelle Praxis. Durch die Perspektive auf soziale Praktiken und damit eben nicht zentral auf die Akteur\*innen und deren Bewältigung von Statuspassagen geraten sowohl Intra- als auch Intersinstitutionelle Übergänge in den Fokus. In diesem Sinne schließe ich an eine reflexive Übergangsforschung an, die das „Zustandekommen“ (Wanka et al. 2020, S. 12) von Übergängen perspektiviert.

Über die ethnografische Offenheit gegenüber empirischen Phänomenen wurde meine Aufmerksamkeit auf die körperliche Materialität des Übergangs gelenkt. Die sich daran anschließende Frage, wie mit den Körpern Institution gemacht wird, wurde sodann an das gesamte Datenmaterial (bestehend aus Beobachtungsprotokollen des Alltages in Kindertagesstätte und Grundschule) herangetragen. Auf diese Weise konnte herausgearbeitet werden, dass es nicht nur

der Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ist, der die beteiligten Körper herausfordert. Vielmehr zeigt sich der Körper als Trägheitsmoment generell relevant in Wechseln zwischen Praktiken und Institutionen, die gleichsam als Übergänge beobachtet werden können. Es sind sodann eben jene Praktiken im Spannungsfeld zwischen Wechsel und Trägheit, die die Verhandlung von Adressat\*innenpositionen öffentlich werden lassen. Aus einer lebenslauforientierten Perspektive erscheint es zunächst merkwürdig, eine Parallelisierung dieser intra- und interinstitutionellen Übergänge vorzunehmen. Praxistheoretisch informiert zeigen sie jedoch gerade empirische Parallelen, die vor dem Hintergrund einer flachen Ontologie als ebensolche entfaltet werden können.

Intrainstitutionelle Übergänge werden aktuell vor allem in Praxishandbüchern für elementarpädagogische Fachkräfte und pädagogischer Ratgeber\*innenliteratur als Mikrotransitionen bearbeitet. Dort wird der Stellenwert von Mikrotransitionen im Kindertagesstättenalltag betont, immerhin sollen die Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitätsformen (z. B. zwischen Freispiel und Morgenkreis) bis zu 40% des Kinder-Kitaalltags ausmachen (vgl. Gutknecht 2014). In dieser Literatur werden derartige Übergänge als konflikthaft markiert. Es käme für die Kinder zu Wartezeiten und sie seien Stress ausgesetzt. Besonders zu achten sei in diesem Kontext auf Kinder mit ‚Autistischen Störungen‘, diese würden die Übergänge besonders schlecht bearbeiten können. Die intrainstitutionellen Übergänge entstehen nicht nur aus der Organisation des institutionellen Alltags, sie werden gleichzeitig auch als Lern- und Bildungsgelegenheiten pädagogisiert. Würden diese kleinen Übergänge gut bewältigt, gelängen auch die zukünftig großen Übergänge. Ritualisierungen und ein gutes Zeitmanagement werden empfohlen (Gutknecht 2014). Während diese Übergänge des intrainstitutionellen Alltags im Hinblick auf ihre Bewältigung gerade in der Frühpädagogik bearbeitet werden, steht eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung ihrer grundlegenden Verfasstheit und anschließender Implikationen noch aus.

Nachdem nun ein Problemaufriss vorgenommen wurde und sowohl meine Fragestellung als auch mein Gegenstand expliziert wurden, werde ich die Arbeit im folgenden Kapitel mit einer sozialtheoretischen Perspektivierung fortsetzen. Die in dieser Arbeit vertretene Position zeichnet sich durch eine praxistheoretische Perspektive aus, die sodann grundlegend für die weiteren Ausführungen sein wird, sodass dieses Kapitel vorangestellt wird (Kap. 2). Im Anschluss daran nehme ich

die Ver\_Ortung meiner Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Feld vor (Kap. 4). Zu diesem Zweck werden ausgewählte theoretische Implikationen sowie empirische Vorarbeiten im Feld von Kindheit, Körper und Übergängen präsentiert. Anschließend an eine differenztheoretisch ausgerichtete Kindheitsforschung wird die Relation von Entwürfen von Kindheit und Kinderkörpern expliziert. Die Institutionalisierung der frühen Kindheit in Familie, Kindertagesstätte und Grundschule wird systematisch unter Berücksichtigung ihrer Übergänge in ein Verhältnis zueinander gesetzt, sowie – in Anlehnung an Honig und Neumann – ein institutionalisierungsanalytischer Zugang zur Analyse von Adressat\*innenpositionen plausibilisiert. Das Kapitel Forschungsstrategie präsentiert eine praxistheoretische (Re)Lektüre ethnografischer Grundannahmen und zeichnet das methodische Vorgehen entlang der *Grounded Theory Methodology* nach. Kapitel vier und fünf bilden die Darstellung meiner *Gorunded Theory*. Zu diesem Zweck werden im *zooming in* (Kap. 4) analytische Erkenntnisse präsentiert, die entlang von Beobachtungsprotokollen aus der Kindertagesstätte und Grundschule sowohl intras als auch interinstitutionelle Übergänge im Modus von Körper-Kopplung und Körper-Formation vollziehen. Dabei (re)konstruiere ich die situierte Genese von Adressat\*innenpositionen der frühen Kindheit. Im *zooming out* (Kap. 5) wird das Verhältnis der körperlichen Materialität von Praktiken und der Genese von Übergängen analytisch pointiert sowie praxis- und kindheits- und letztlich auch ungleichheitstheoretisch kondensiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick.



## 2. Sozialtheoretische Perspektivierung: Praxis- theorie

„Was ich tue und was ich noch keinem Menschen erzählt habe, ist, daß ich jedes Mal, wenn ich etwas Handwerkliches machen muß, das über das tägliche Notwendige hinaus geht, die Augen schließe und mir vorstelle, wie mein Vater es gemacht hätte oder wie er es tatsächlich gemacht hat, wenn ich zugehört habe, und dann ahme ich es nach, bis ich den richtigen Rhythmus finde, und die Aufgabe öffnet sich und wird sichtbar. Soweit ich mich zurückerinnern kann, habe ich das getan, als läge das Geheimnis in der Haltung des Körpers zu dem, was gemacht werden soll, im Balancieren des Ausgangspunkts, als wolle man beim Weitsprung exakt vom Brett abspringen, in der ruhigen Berechnung, die dem Start voraus geht, wie viel noch fehlt oder wie wenig, und in der inneren Mechanik, die jeder Aufgabe *innewohnt*, zuerst das eine, dann das andere, innerhalb eines Zusammenhangs, der in jedem Stück Arbeit liegt, ja, als gäbe es die Arbeit bereits als fertige Form, und als müßte der sich bewegende Körper nur den Schleier lüften, damit alles vom Betrachter gelesen werden kann.“

(Pettersson 2008, S. 76)

Was Per Peterson hier beschreibt, kann die Kerngedanken der sog. ‚neueren Praxistheorien‘ greifen. In der präsentierten Szenerie des Romans beschreibt der Ich-Erzähler, wie er sich Zugang zu handwerklichen Praktiken verschafft, wie diese auf ihn zugreifen. Er beschreibt sie als relationales Gebilde aus seinem und weiteren damit diachron verbundenen ausführenden Körpern im Umgang mit Dingen, die durch eine „Haltung des Körpers zu dem, *was gemacht werden soll*“ (Pettersson 2008, S. 76, H.i.O.), ein in die Praktik eingelagertes praktisches Verstehen und die Ausrichtung auf das Ziel der Vollbringung des Werkes verbunden werden. Durch diese Verbindungen erscheint sie nicht willkürlich, sondern „innerhalb eines Zusammenhangs, der in jedem Stück Arbeit liegt“ (Pettersson 2008, S. 76, H.i.O.). Es zeigt sich, dass diese handwerkliche Praktik keine singuläre Hervorbringungsleistung eines kreativen Akteurs ist, sondern, dass sie sich (hier gekoppelt an das generationale Verhältnis Vater – Sohn) durch Zeit und Raum bewegt. Der Ich-Erzähler schließt zitierend an die Praktik an, an die bereits sein Vater zitierend angeschlossen hat, und kann sie dadurch situativ realisieren.

Die neueren Praxistheorien liefern eine sozialtheoretische Perspektive, die sich systematisch von Handlungs- und Strukturtheorien abgrenzt (vgl. Reckwitz 2003). Dabei handelt es sich um ein Theoriebündel, das das Soziale nicht im Sinne von Handlungstheorien als normative Orientierung der handelnden Subjekte oder im Sinne von Strukturtheorien in subjektübergreifenden Strukturen versteht. Vielmehr ist den verschiedenen Ansätzen gemeinsam, dass Praktiken zum „Ort des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 286) werden. Das bedeutet, dass den praxistheoretischen Zugängen gemeinsam ist, dass sie den Praxisbegriff zum Gegenstand haben, das Soziale in Praktiken verorten und Sozialität als „Konstellationen oder Aspekte“ (Schatzki 2016, S. 30) von Praktiken begreifen. Auch wenn praxistheoretische Perspektiven häufig der sog. Mikroebene zugeordnet werden, verfolgt Schatzki eine Idee von „Praxistheorie als flache Ontologie“ (Schatzki 2016), die auf die Mikro- und Makrounterscheidung verzichtet und stattdessen den Herstellungs- und Netzwerkcharakter aller sozialen Phänomene betont, die dann nach dem Grad ihrer räumlichen und zeitlichen Ausbreitung unterschieden werden.

Diese Arbeit schließt an die neueren Praxistheorien an, die, im Folgenden begrifflich ihre Gemeinsamkeiten betonend, als Praxistheorie diskutiert wird. Sie wird verstanden als „eine die Empirie anregende Heuristik, die bestimmte Phänomene und Zusammenhänge zuallererst *sichtbar* macht und ihre empirische Erforschung anregt“ (Reckwitz 2015, S. 28, H.i.O.). Diese Perspektive ist konstitutiv für die gesamte Arbeit und soll demnach der weiteren Argumentation vorangestellt werden. Dafür orientiere ich mich gegenstandsgeleitet an drei für die Arbeit besonders relevanten Argumentationssträngen der Praxistheorie: Praktiken sind in sich netzwerkartige Gebilde, die sich mit anderen Praktiken wiederum verbinden und sich so als weltumfassendes Netzwerk ausbreiten (Kap. 2.1); Praktiken sind immer materialistische Praktiken, insofern, als dass sie körperlich vollzogen werden und dabei Verbindungen mit Dingen und Artefakten eingehen (Kap. 2.2); und Praktiken stellen ihren Partizipand\*innen Positionen bereit, die subjektivierende Wirkungen entfalten (Kap. 2.3).

## 2.1 Netzwerke: Praktiken und Praxis

In der Praxistheorie wird ein „fundamental relationales Verständnis des Sozialen in den Mittelpunkt gestellt“ (Schäfer 2016, S. 144). Praktiken sind routini-

siert, insofern, als dass Akteur\*innen – einmal gelernt – ‚von alleine‘ an sie anschließen können. Der Körper ist „kein ausführendes Instrument, das von einem dahinterliegenden Zentrum gesteuert wird“ (Reckwitz 2003, S. 290), sondern mobilisiert Wissen um die Akte aus der Praktik heraus. Praktiken sind dementsprechend immer materialistisch gedacht, sie sind

„know-how abhängige und von einem sozialen Verstehen zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ Artefakten annehmen.“ (Reckwitz 2003, S. 289).

Soziale Praktiken sind nicht einzelne Körperbewegungen, sondern werden als Netzwerke oder Verknüpfungen einzelner körperlicher Akte verstanden. Dabei können auch mehrere Akteur\*innen und Aktanten an einer Praktik teilnehmen, sodass

„1.) Praktiken materielle Arrangements hervorbringen, gebrauchen, verändern, auf sie gerichtet oder untrennbar mit ihnen verbunden sind und 2.) Arrangements Praktiken ausrichten, präfigurieren und ermöglichen. Dabei lassen sich sechs Typen von Relationen zwischen Praktiken und Arrangements unterscheiden: Hervorbringung, Gebrauch, Konstituierung, Intentionalität, Beschränkung und Präfiguration (sowie Intelligibilität).“ (Schatzki 2016, S. 33).

Den Arm zu heben wäre als körperliche Aktivität zu verstehen, die sich zusammengehalten von einem *knowing-how* oder praktischen Verstehen mit anderen sprachlichen und nicht-sprachlichen Aktivitäten verbinden kann und so in ganz unterschiedliche Praktiken eingelassen ist. Den Arm heben könnte eingebettet sein in Disziplinierungs- sowie Verkehrsregelungspraktiken, die mit ihrer körperlichen Aktivität jeweils mit unterschiedlichen Arrangements verbunden sind. Sie unterscheiden sich in der Bedeutung, die der Bewegung beigemessen wird. Diese Bedeutung wird in einem (impliziten) Wissen transportiert und ist damit der Praktik nicht äußerlich oder vorgängig, sondern in sie eingebaut.

Das Wissen, das im Vollzug der Praktik als *knowing-how* erscheint und sich in einem sozialen Verstehen der gebündelten Aktivitäten ausdrückt, organisiert die Praktiken. Es hält die Aktivitäten zusammen: “Each, as an organized web of activity, exhibits two overall dimensions: activity and organization” (Schatzki 2006, S. 48). Diese Verbindungen können unterschiedlicher Qualität sein, zufällig und quasi willkürlich, oder organisiert

„(1) through understandings, for example, of what to say and do; (2) through explicit rules, principles, percepts, and instructions; and (3) through what I will call ‘teleo-affective’ structures embracing ends, projects, tasks, purposes, beliefs, emotions, and moods.” (Schatzki 1996, S. 89).

Die erste Art der Organisation verweist auf das auch von Reckwitz betonte *knowing-how*, das praktische Verstehen. Hier wird sich klar von intentionalistischen Ansätzen abgegrenzt, die Wissen lediglich auf einer bewussten Handlungsebene verorten. Hier geht es vielmehr darum, dass den Akteur\*innen Wissen nicht immer reflexiv zugänglich ist, sondern Bedeutungen in den Praktiken vollzogen werden, die prä-reflexiv sind und im Sinne eines impliziten Wissens z.T. auch nicht explizierbar sind.

Die zweite Art der Organisation geht darüber hinaus und verweist auf explizierte Regeln und Gewohnheiten, die für die Akteur\*innen öffentlich sind. Regeln ist mit dem englischen Begriff *rules* auch mehrdeutig und verweist gleichzeitig auch auf die Regelhaftigkeit von Praxis. Rules müssen somit nicht von einer übergeordneten Entität verordnet sein, sondern entstehen aus den Praktiken heraus als regelmäßige „chains of action, that connect tasks and projects in complex arrangements“ (Nicolini 2013, S. 166).

Die dritte Art der Organisation, die teleo-affektiven Strukturen, spannt den Rahmen des normativ Vollziehbaren auf und stattet die Praktik mit möglichen „end-project combinations“ (Schatzki 2002, S. 80) aus, die für die Akteur\*innen verfolgbar werden. Teleo-affektive Strukturen verweisen auf den normativen Horizont von Praktiken und liefern für die Akteur\*innen somit einen Rahmen dessen, was als legitim vollziehbar gilt, nämlich

„a complex combination of tasks and projects that are necessary to pursue those ends. Coordinated with this internalized set of ‘where next’ and ‘how to get there’ questions are a set of emotions and moods that connote ends and project affectively (we feel happy when we win).” (Nicolini 2013, S. 166).

Alle diese Arten der Organisation von Aktivitäten in Praktiken sind nicht die Eigenschaften einzelner Akteur\*innen, die absichtsvoll im Hinblick z. B. auf bestimmte teleo-affektive Strukturen an Praktiken partizipieren. Es handelt sich um Eigenschaften der Praktiken, die sich in einem praktischen Können der Akteur\*innen inkorporieren können, die den Akteur\*innen auch reflexiv bewusst sein können – aber eben nicht müssen – um Praktiken vollziehen zu können.

Hinzu kommen *general understandings*, die auf die Reflexivität von Akteur\*innen verweisen und ein Verstehen ausdrücken von dem „overall project in

which people are involved, and which contribute to practical intelligibility and hence action [...]. The general understanding of the project gives the practice its identity, both discursively and practically“ (Nicolini 2013, S. 167). Es geht hierbei um ein identifizierendes Verstehen dessen, was da eigentlich gerade getan wird.

Sozial ist das Soziale aufgrund der menschlichen Koexistenz, damit meint Schatzki „the hanging together (*Zusammenhang*) of human lives, the togetherness and witness of human beings“ (Schatzki 2010, S. 128 , H.i.O.). Sozialtheoretisch wird in der Praxistheorie das Soziale in Praktiken verortet. Praktiken sind die kleinste Einheit des Sozialen (vgl. Reckwitz 2003). Sie stellen „ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 289), ein verdichtetes „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) dar.

Praktiken bestehen aus verschiedenen Bewegungen und Handlungen – Aktivitäten – die sowohl sprachlich als auch nicht-sprachlich sein können. Diese Aktivitäten hängen miteinander zusammen. Sie gehen Verbindungen miteinander ein, sodass sie aufgrund dieser Verbindungen als Variante der Praktik-X oder Praktik-Y erkenn- und vollziehbar werden: „people do what it makes sense for them to do“ (Nicolini 2013, S. 163). Diese Verbindungen sind es, die Akte – *doings and sayings* – bündeln und Netzwerke herstellen.

Während Praktiken bereits in sich einen Netzwerkcharakter aufweisen, denn sie sind Bündel von Aktivitäten, die von Bedeutungen zusammengehalten werden, gehen auch Praktiken miteinander Verbindungen ein. Diese Verbindungen erstrecken sich räumlich und zeitlich:

„Die Aktivitäten, Entitäten, Regeln, Verständnisse und Teleologien, die jede lokale Situation bestimmen, sind Elemente sozialer Phänomene (Praktiken, Arrangements und ihre Bündel), die sich situationsübergreifend in Zeit und Raum erstrecken. Sie bestimmen daher lokale Situationen gerade, weil sie Elemente von Bündeln sind.“ (Schatzki 2016, S. 34).

Damit ist eine der Stärken der Praxistheorie markiert. Sie überwindet den ethnomethodologischen Situationismus und betrachtet das Soziale in einem übersituativen räumlichen und zeitlichen Zusammenhang. Es ist möglich, ein größeres Zoom einzunehmen und Praktiken in ihrem Arrangement zu perspektivieren. Hierbei sind weniger die singulären Akte einzelner Akteur\*innen relevant, sondern



vielmehr die aus der Verknüpfung verschiedener Aktivitäten entstehenden Bündel und ihre Verknüpfungen untereinander:

„Social things organized in configurations, where they hang together, determine one another via their connections, as combined both exerts effects on other configurations, and therewith constitute the setting and medium of human action, interaction, and coexistence.“ (Schatzki 1996, S. 89).

Praktiken stellen Verbindungen von sprachlichen und nicht-sprachlichen körperlichen Akten dar und verbinden sich insofern *räumlich*, „how the material world forms a setting for human activity“ (Schatzki 2013, S. 33). Schatzki unterscheidet zwischen verstreuten und integrativen Praktiken (Schatzki 1996, 91 ff.) und verweist so sowohl auf die räumliche Ausdehnung von Praktiken als auch auf ihre Feldspezifik. Zerstreute Praktiken sind Praktiken, die relativ unspezifisch erscheinen und in vielen unterschiedlichen Feldern anzutreffen sind. Zum Beispiel sind es Praktiken des Erklärens, des Fragens, des Begrüßens usw. Der Grad der Organisiertheit dieser zerstreuten Praktiken ist auf seinen ersten Punkt beschränkt, ein praktisches Verstehen, das einem ein Gefühl dafür verleiht, was zu sagen und zu tun ist. Sie sind intelligibel durch „den praktischen Verweis auf sich selbst“ (Bollig und Kelle 2014, S. 272). Demgegenüber ist es gerade das Fehlen von teleo-affektiven Strukturen, das es zerstreuten Praktiken erlaubt, in multiplen sozialen Feldern zu funktionieren (vgl. Schatzki 2002, S. 88).

Integrative Praktiken hingegen sind

„the more complex practices found in and constitutive of particular domains of social life. [...] Like dispersed practices integrative ones are collections of linked doings and sayings [...] understanding rules, and teleoaffektive structure that link an integrative practice’s doings and sayings as the ‚organization‘ of the practice.“ (Schatzki 1996, S. 98).

Integrative Praktiken sind in spezifischen Feldern anzutreffen. Es handelt sich z. B. um spezifisch pädagogische oder medizinische Praktiken. Sie weisen eine feldspezifische teleo-affektive Struktur auf, sind spezifisch organisiert. „Verstreute Praktiken durchziehen integrative Praktiken, verbinden sich mit ihnen und werden dabei transformiert“ (Schäfer 2016, S. 154), es entstehen so feldspezifische Praktiken.

Praxis wird so zu einem den Globus umspannenden Netzwerk raumzeitlich miteinander verbundener Praktiken<sup>3</sup>. Dieser Idee wohnt die Vorstellung inne, dass sich dieses Netzwerk auf einer Ebene des Sozialen befindet und nicht etwas in Mikro- und Makroebene (oder weitere) differenzierbar ist. Vielmehr unterscheiden Phänomene sich im Grad ihrer Ausbreitung in Zeit und Raum. Anders als die Systematisierung von Hillebrandt nach Praktiken, Praktikenkomplexen und Praxisformationen (vgl. Hillebrandt 2014), verweist Schatzki lediglich auf die Größe der Ausdehnung und bewahrt damit empirische Offenheit.

„Vermeintlich übergeordnete Phänomene haben also denselben Aufbau wie Mikro- oder lokale Phänomene: Alle bestehen aus Bündeln von Praktiken und Arrangements bzw. Aspekten und Ausschnitten davon. Soziale Makrophänomene mögen sich in verschiedener Hinsicht von lokalen Phänomenen unterscheiden, doch das, woraus sie bestehen, sind nicht wesentlich lokale oder Mikrophenomene. Sie sind vielmehr lediglich größere Bündel von Praktiken und Arrangements und erstrecken sich weiter in Raum und Zeit als diejenigen Bündel, die als Mikrophenomene bezeichnet und analysiert werden und zu denen sie häufig in Opposition begriffen werden.“ (Schatzki 2016, S. 33).

Schatzki folgert: „Was existiert, sind zahllose Cluster von Beziehungen zwischen Ausschnitten und Aspekten des Plenums, aus denen bestimmte Mikro- und Makrophänomene gebildet werden“ (Schatzki 2016, S. 40).

Zudem verweisen Praktiken *zeitlich* auf vorhergegangene Vollzüge und ermöglichen zukünftige Anschlusspraktiken auf der Ebene der „future-present-past dimensionality“ (Schatzki 2013, S. 33). Hillebrandt verweist in Anlehnung an Giddens darauf,

„dass Bedeutungen nicht voraussetzungslos entstehen. Denn die Soziologie hat es nicht mit einem voraussetzungslosen Objekt zu tun, sondern mit der Produktion und Reproduktion von Gesellschaft und Sozialität als Handlungsergebnis ihrer Mitglieder. Dabei sind die menschlichen Aktivitäten, die als Handlungen oder Praktiken gefasst werden können, einerseits niemals völlig frei, sondern unterliegen restriktiven Bedingungen in Form von sozialen Strukturen, die Praxis als Routine ermöglichen. Andererseits formulieren diese Strukturen jedoch nicht nur Zwänge, sondern auch Möglichkeiten zur Entstehung neuer Praktiken.“ (Hillebrandt 2014, S. 42).

---

<sup>3</sup> Zur Differenzierung zwischen Praxis als Entität und Praxis als Performance vgl. Shove und Pantzar (2016).

Praktiken bilden demnach die Voraussetzungen für weitere Praktiken. Sie greifen auf vorhergegangene zu, schließen an sie an und stellen so Bezüge über zeitliche Grenzen hinweg her. Der spezifische Vollzug einer Praktik kann daher nur als Folgepraktik gedacht werden. Im Anschluss an Derrida arbeitet Schäfer in diesem Sinne Praxis als Wiederholung (von Praktiken) heraus. Er nimmt die Idee der *Différance* auf und formuliert diese für Praktiken aus. Ihm gelingt so eine Perspektive auf das theoretische Spannungsfeld von Routine und Innovation, das in Derridas poststrukturalistischer Lesart in der (Nicht)Wiederholbarkeit von Praktiken liegt. Der Vollzug einer Praktik schließt zitierend an vorhergegangene Praktiken und verweist auf folgende, aber ist in sich immer verschieden zu diesen. In dieser Vorstellung des Nichtidentischen liegt dann auch das Potenzial für kleinere und größere Verschiebungen und Brüche im zeitlichen Verlauf von zitierender Praxis.

Das Netzwerk, das die Praxis-als-Entität (vgl. Shove und Pantzar 2016) bildet, verfügt insofern über Historizität, als dass Praktiken sich im Medium der Wiederholung verketteten. Dabei

„verklammert das Denken der Wiederholung die jeweils fokussierte Aufführung einer Praxis mit anderen Aus- und Aufführungen ‚dieser‘ Praxis, die erst im Zusammenhang dieser Verbindungen ihre Identität erhält. Die Besonderheit dieses Denkens ist, dass eine Praxis gleichzeitig konkret und abstrakt ist, dass sie beobachtet werden kann und sich dennoch jeder endgültigen Reifizierung entzieht, da sie stets auf andere Zeiten, Orte und Entitäten verweist, von denen ihr Bestehen abhängig ist.“ (Schäfer 2016, S. 144).

Die Wiederholung im derridaschen Sinne bedeutet keine exakt gleiche Aufführung von Praktik-X, sondern beinhaltet immer eine Verschiebung von Bedeutung. Eine endgültige Reifizierung ist demnach nicht möglich, auf diese Weise sind Veränderungen und Innovationen, Irritationen möglich.

Es kann aber auch keinen Prototyp von Praktiken geben, der von allen Kontexten bereinigt aufgeführt werden kann. Der konkrete Vollzug einer Praktik-X macht die Praktik identifizierbar, jedoch bewegt sie sich in einem Spannungsfeld von Konkretheit und Abstraktion, das zwar auf einen Typus verweist, der jedoch nie ohne konkrete Vollzüge gedacht werden kann. In diesem Sinne ist eine Praktik auch *in sich* in ein „Netz aus Relationen“ (Schäfer 2016, S. 144) eingelassen.

Neben dieser Historisierung mit einer Perspektive auf die Möglichkeit von Wandel und Stabilität von Praktiken, zeigt sich die Zeitlichkeit von Praxis nur in