

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, hypostasiert 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; Me-seth 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, Soziapädagog: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. Wiesemann 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, Büchern, 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).

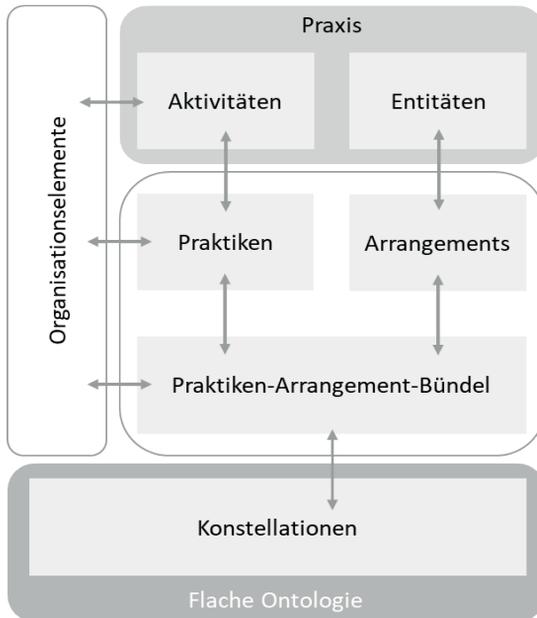


Abb. 1: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken (eigene Darstellung, in Anlehnung an Schatzki).

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 zu 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