

Die normative Kraft des Praktischen

Bildungstheoretische Reflexion von zentralen Elementen der Buchbeiträge

Tomas Bascio

Am Ende wird – basierend auf den versammelten Buchbeiträgen, aber mit einem zusätzlichen Schwerpunkt – der Versuch unternommen, auf ein zentrales Element zu fokussieren, nämlich auf das *normative Fundament von Praktiken*. Dabei beinhaltet der angekündigte Vergleich bereits die These, dass Praktiken, wie sie hier beschrieben wurden, im Wesentlichen auf (*impliziten oder explizit gemachten*) *normativen Prämissen* gründen, aber auch durch ebendiese hervorgebracht werden. Ähnlich wie ein Ölgemälde erst durch eine – teilweise auch mehrschichtige und aufwendige – Grundierung wesentlich zu seiner Farbigkeit und Langlebigkeit kommt, scheinen Praktiken erst durch ihr normatives Fundament, das analog zum Ölgemälde auch als *normative Grundierung* bezeichnet werden könnte, als Praktiken überhaupt wahrnehmbar zu sein. Und so wie ein Gemälde in seiner fertigen Ausführung die Grundierung höchstens noch erahnen lässt, sind die Werte und Normen, die einer Praktik zugrunde liegen, auf den ersten Blick möglicherweise verborgen. Um der Grundierung eines Bildes auf den Grund zu gehen, müssten die Farbschichten mit Skalpell und Schaber weggeschnitten und weggekratzt werden. Wie in den Beiträgen beispielhaft gezeigt wurde, waren für die Sichtbarmachung des normativen Fundaments bzw. der normativen Grundierung der Praktiken ebenfalls Eingriffe nötig, auch wenn es sich methodisch nicht um gemäldechirurgische, sondern um historische und ethnografische Ansätze handelt.

In diesem abschliessenden Beitrag soll also der Blick auf die Praktiken als *normierende Ordnungen*¹ in den Mittelpunkt gerückt werden, so wie sie sich der Annahme nach in den Buchbeiträgen präsentieren (1). Zusätzlich soll gezeigt werden, wie Praktiken durch meist nichtintendierte, *sprachliche Ordnungen* der Autoren und Autorinnen in den Beiträgen lesbar gemacht bzw. wie in den untersuchten Beispielen Praktiken durch verschiedene Akteure sprachlich geordnet werden (2)

¹ Dabei wird »Ordnung« nicht – wie heute in den Sozialwissenschaften üblich – ausschliesslich als diskursanalytischer Begriff verstanden, sondern ebenso im praxeologischen Verständnis.

und wie es *methodisch* offensichtlich anspruchsvoll ist, die normative Fundierung bzw. die normative Grundierung sichtbar zu machen (3).

Zuvor soll noch einleitend eine handlungstheoretische Reflexionsschlaufe durchlaufen werden: Nach dem Lesen der Buchbeiträge könnte nämlich einer Leserin oder einem Leser ein unschärferelationales Gefühl beschleichen. Analog zur These der Quantenphysik, wonach im subatomaren Bereich keine genauen Messungen durchführbar seien, scheint es nicht möglich zu sein, Praxis bzw. Praktiken genau zu erfassen oder zumindest *einheitlich* zu beschreiben. Auf die begriffliche Unschärfe des Praktikenbegriffs² oder auf dessen ausschliessliche Existenz in Zusammenhang mit Abläufen und Relationen³ wird in verschiedenen Texten verwiesen. Alle in diesem Band versammelten Untersuchungen setzen *Praktiken* in Beziehung zu einer bestimmten *Forschungsperspektive* und fokussieren – unabhängig davon, ob mit historisch- oder ethnografisch-methodischem Zugang gearbeitet wird – auf eine *bestimmte, menschliche Praxis*.⁴ Dass die Praktiken unterschiedlich definiert und beschrieben werden, könnte zur (vorschnellen) Annahme führen, es wäre besser, den Praktikenbegriff möglichst zu vermeiden,⁵ dass Praktiken die Grenzen der eigenen Forschungsrichtung sichtbar machen⁶ oder dass es Praktiken zwar geben möge, dass sie aber nur ungenau und sehr disparat erfasst werden können und deshalb keine vernünftigen Aussagen über Praktiken – auch nicht nach dem Lesen der hier versammelten Artikel – möglich seien. Ein solches Urteil ginge beispielsweise von der Prämissee aus, dass Praktiken in irgendeiner Form ein Bündel von Handlungen beschreiben, und wenn die zugrundeliegenden Handlungen nicht genau festgemacht, wenn die Ursachen einer Handlung nicht genannt werden können, dann sind letzten Endes auch die Praktiken, die auf ebendiesen Handlungen aufbauen, nicht sinnvoll beschreibbar. Ein solches Urteil wäre gemäss dem Sprach- und Handlungsphilosophen Donald Davidson aber verfrüht und falsch. Denn die Beschreibung und die Erklärung von Handlungen –

2 De Vincenti in diesem Band (i.d.Bd.), S. 116.

3 Ebd., S. 117.

4 Dabei ist es nicht unerheblich, dass die hier untersuchten menschlichen Aktivitäten in ihren verschiedenen Auffassungen und Kontexten aristotelisch gesprochen *praktisch* und nicht etwa *poietisch* oder *theoretisch* gedeutet werden. Das heisst, weder die handwerklichen Fertigkeiten (Poiesis) noch die Einsichten in obere Prinzipien (Theoria) interessieren hier, sondern (zwischen-)menschliche Aktionen und Interaktionen, die in Praktiken ihren Ausdruck finden (vgl. Gigon 1973, S. 65f.).

5 So etwa Philipp Felsch: »Offen gestanden, versuche ich, das Wort ›Praktiken‹ inzwischen möglichst selten zu verwenden. Denn bei den letzten Malen zerfiel es mir manchmal wie ein modriger Pilz im Mund« (2016, S. 255).

6 So fragt sich beispielsweise Jürgen Budde, »was denn das spezifisch Ethnographische an der Ethnographie ist, wenn sie mit grosser methodischer Breite, methodologischer Vielfältigkeit sowie einem unscharfen Praktikenbegriff ausgestattet ist« (2015, S. 8).

und damit weitergedacht: auch von Praktiken – sind ohne genaue Kenntnisse der inhärenten Kausalgesetze sehr wohl möglich: »Es ist ein Irrtum zu glauben, es sei keine Erklärung gegeben worden, solange kein Gesetz genannt worden ist.«⁷ Erklärungen (für Ereignisse) werden auch gegeben, wenn *kein* Gesetz dafür genannt wird. Und – deshalb diese sprachanalytische Schlaufe – es ist sogar sehr wahrscheinlich, dass die für die Erklärungen verwendeten *Begriffe* die gleichen wie für die vielleicht später folgenden (Kausal-)Gesetze sind, auch wenn die Begriffe in Gesetzen bereits eine erweiterte oder umgekehrt auch eine eingeschränkte Bedeutung haben. Auf die Praktiken gemünzt, könnte daraus geschlossen werden: Auch wenn Praktiken ursächliche Gründe haben, die aber (noch) nicht bekannt sind, sind vernünftige, sinnvolle Aussagen über ebendiese Praktiken möglich, auch wenn der Begriff der Praktiken auf den ersten Blick heterogen und uneinheitlich verwendet wird. Tatsache ist, dass er (unterschiedlich) verwendet wird, um bestimmte *Ereignisse* zu beschreiben, und dass diese Aussagen sprachlich auch *bedeutungsvoll* sind, wenn auch die verwendeten Begriffe uneinheitlich sind.

1 Die normierende Ordnungskraft der Praktiken

Was über das Beschreiben von Praktiken bei allen Artikeln als übergeordnete, gemeinsame Klammer bezeichnet werden kann, ist die Deutung von Praktiken als *normierende Ordnungen* – trotz unterschiedlichen Themen, Schwerpunktsetzungen, analysierten Zeiten und ausgesuchten Methoden. Unabhängig davon, ob mit Praktiken »Tätigkeiten, deren Beschreibungen, Begründungen und Legimationen« verstanden werden,⁸ womit eine moralische, normative Ebene explizit mitgemeint ist, oder ob Praktiken implizit Wert- und Normvorstellungen transportieren, wie beispielsweise bei der Beschreibung der Praxis des Mitschreibens, bei welcher Texte kommentiert, bezweifelt, gestrichen oder ergänzt werden:⁹ Den Praktiken scheint eine moralisch-normative Komponente innewohnen.

Viele der hier dargestellten Praktiken sind als normative Handlungsmuster gerade wegen ihrer pädagogischen Einbettung erkennbar. So sind Praktiken des *Strafens* als »Beschreibung der Strafpraxis«¹⁰ immer auch (normative) *Begründungspraktiken*. Als sprachlich gefasste Handlungen, mit denen gemäss den meisten Autoren und Autorinnen auch ein Handlungsequivalent in den sprachlich formulierten Tätigkeiten korrespondiert, kommen Strafpraktiken in fast allen hier versammelten Texten vor: So sind Strafpraktiken auch bei den Hauswarten be-

7 Davidson 1998, S. 39.

8 Horlacher i.d.Bd., S. 244.

9 Reh/Klinger i.d.Bd., S. 229.

10 Horlacher i.d.Bd., S. 246.

obachtbar, die als Vollstrecker die Strafverhängung der Lehrpersonen umsetzen mussten.¹¹ Bei den Studentenverbindungen wurden in Zusammenhang mit dem Trinken Praktiken des »Strafen oder Ahndens von Vergehen«¹² ausgesprochen, unter anderem auch die Höchststrafe eines Seminarausschlusses, wie sie auch die Analyse des Romans *Unterm Rad* gezeigt hat,¹³ in Schaffners *Johannes*-Roman werden zudem Kollektiv- oder Prügelstrafen ausgemacht.¹⁴ Eine eigentliche Strafpraktik ist auf den ersten Blick in den Eignungsabklärungen vermutlich nicht ersichtlich, bedenkt man allerdings die normative Kraft der Eignungsabklärungen, die über Zulassung oder Nichtzulassung zu einem Lehramtsstudium entscheiden konnten,¹⁵ so könnten auch hier Strafpraktiken gesehen werden. Zumindest können diese Abklärungen als normative Praktiken gesehen werden, da die *gute, ideale Lehrperson* als normative Orientierung diente. Auch in der Studie der Kindergartenkinder werden Strafen nicht explizit genannt, doch könnte die ausgesprochene Rüge der Kindergartenlehrerin wegen der Missachtung einer Verhaltensnorm durchaus als Strafe bezeichnet werden, nämlich – wenn die Zurechtweisung in Gegenwart der anderen Kinder geschieht – als öffentliche Blossstellung oder allgemein als soziale Sanktion, je nachdem, wie, in welchem Tonfall, mit welchem Blick etc. die Lehrperson das Kind anspricht.¹⁶ Dass in Nachrufen bisweilen dem Verstorbenen gegenüber auch (negative) Kritik geäussert wurde, ist etwas überraschend: Naturgemäß nicht mehr für den Verstorbenen, aber für die Hinterbliebenen oder all jene, die den Nachruf hörten oder lasen, könnten solche genannten »Fehler« einer verstorbenen Lehrperson oder eines Schülers leicht als strafende, in böser Absicht ausgesprochene Abrechnung (miss-)verstanden worden sein.¹⁷ Und wenn in Kollegheften »Ungenauigkeiten und Fehler beklagt«¹⁸ wurden, so könnten diese Rekonstruktionspraktiken von Studierenden in ihrem normativen Gehalt auch als strafendes Urteil gegenüber einem Professor oder einem Dozenten bezeichnet worden sein.

Die obengenannten Beispiele zu den Strafpraktiken scheinen eines gemeinsam zu haben: Sie gehen mit einer bestimmten Annahme einher, wie Menschen

¹¹ Juen i.d.Bd., S. 68, 76.

¹² De Vincenti i.d.Bd., S. 132.

¹³ Grube i.d.Bd., S. 153.

¹⁴ Ebd., S. 152.

¹⁵ Hoffmann-Ocon i.d.Bd., S. 184.

¹⁶ Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 281. Vom Kind könnte es umgekehrt gar als Erfolg taxiert werden, wenn es derart angesprochen wird, das ändert aber nichts daran, dass die Interaktion auch ein normativ-strafendes Element aufweist. Es wäre zudem auch denkbar, dass das Kind zunächst die Aufmerksamkeit und das Getadeltwerden als Erfolg verbucht, es später aber als Bestrafung begreift (vgl. später zum Thema *Eigeninn*).

¹⁷ Burri i.d.Bd., S. 98.

¹⁸ Reh/Klinger i.d.Bd., S. 222.

handeln, weshalb sie so und nicht anders handeln und vor allem auch: wie sie anders hätten handeln müssen. In Verbindung mit Donald Davidsons Handlungstheorie könnten die Strafpraktiken so begriffen werden, dass diese nicht – wie umgangssprachlich üblich – *Fehlverhalten*, sondern eigentliche *Fehlhandlungen* sanktionieren sollten. Dabei geht die strafende Seite meist davon aus, dass die fehlbare Person – auch wenn diese *nicht* absichtlich die strafbare Handlung vollzieht – *trotzdem als Verursacher/-in* des sanktionswürdigen Ereignisses gilt, weshalb sie wiederum als Verantwortliche gesehen und auch als solche bestraft werden kann.¹⁹

Oft sind Strafpraktiken im pädagogisch-erzieherischen Kontext die auffälligeren Praktiken, aber es werden in den Texten zuhauf auch andere, alltägliche oder »dezentere« Praktiken beschrieben, die im jeweiligen Kontext eine normative Komponente haben bzw. überhaupt erst durch das Normative verständlich sind. Praktiken werden – wie es De Vincenti formuliert – durch nichts konstituiert, »ausser durch sich selbst respektive durch benachbarte Praktiken«.²⁰ Aber um über die Praktiken zu schreiben und um zu verstehen, welcher *normative Gehalt* in den beschriebenen Praktiken enthalten ist, wird immer auch über das Beschreiben der eigentlichen Praxis hinaus versucht, mit überzeitlichen, dekontextualisierten, quasi transzental-sprachpragmatischen Begriffen und Kategorien zu arbeiten. Und so wie Horlacher nach der Analyse der Handbücher und Leitfäden konstatiert, »dass auch eine auf Praxis und Praktik fokussierte Perspektive keine historische Realität zu rekonstruieren vermag, sondern dass es auch hier im Wesentlichen [sic!] darum geht, so gut wie möglich zu rekonstruieren, was gemeint war, wenn etwas gesagt bzw. getan wurde«,²¹ könnte weiter gefragt werden: Wie könnten Praktiken *anders* als mit allgemeinen, überzeitlichen Begriffen verständlich gemacht werden? Die praxeologische Perspektive hilft, Praktiken überhaupt erst ans Tageslicht zu heben, *normative Ordnungen* werden erst in der Analyse der Praktiken gesehen und stehen nicht schon von Anfang an fest, aber welche analytische Aussagekraft, welche Bedeutung hätten »Strafen« oder »Trinken«, wenn sie nicht auch überzeitlich verstanden werden könnten? Das Strafen als sozial-normative Praktik oder die Praktik des Trinkens als sozialer Akt scheinen zwar überhaupt erst durch ihre Kontextualisierungen und in Bezug auf die Materialität greifbar zu sein, aber in der Interpretation sind sie auch deshalb bedeutungsvoll, weil wir aus heutiger Sicht verstehen, *weshalb* Strafen und Trinken überhaupt mit *Moral und Sitte* in Verbindung gebracht werden können, welchen *normativen Gehalt* Strafen und Trinken (über die blosse Flüssigkeitsaufnahme hinaus) haben können: *Studentisches Kneipen* erhält erst seinen Sinn, wenn die Vorstellung jugendlichen

19 Vgl. Davidson 1998, S. 73ff.

20 De Vincenti i.d.Bd., S. 121.

21 Horlacher i.d.Bd., S. 264.

Trinkens als moralisches Problem denkbar ist, *Abstinenz* als moralische Tugend ist erst als normative Praktik verständlich,²² weil Abstinenz als Begriff, Haltung und Praktik auch *ausserhalb* des seminaristischen Kontextes verständlich ist. *Gemeinsinnpflege* oder *Solidarität*²³ entfalten sich zwar erst durch einen Kontext wie denjenigen des beschriebenen *Trinkens* und der *Trinkpraktiken* vollends, doch dass die Pflege des Gemeinsinns und der Solidarität überhaupt als moralischer Topos verstanden werden, hat damit zu tun, dass wir die Pflege nicht als eine Art sachliche oder botanische Pflege deuten, sondern als *moralische Tugend* (heute würde wohl eher von *Haltung* gesprochen werden). So gehen wir beispielsweise auch davon aus, dass es beim »Einiüben einer Sitzpraktik«²⁴ nicht bloss um das psychomotorische Sitzenlernen geht, sondern *auch* um das Erlernen einer als normal und konsensuell gesehenen Art, wie ein Kind im Kindergartenkontext zu sitzen hat. Dabei geht eine Kindergartenlehrperson nicht wissenschaftlich oder empirisch vor, indem sie zuerst prüft, ob ihre Aufforderungen *tatsächlich* als normal wahrgenommen werden oder einen gesellschaftlichen Konsens darstellen, sondern sie geht eher von einer impliziten, unreflektierten, immer aber auch normativen Annahme aus, wie eine Tätigkeit, eine Praxis *im Allgemeinen richtig* zu sein hat. Ähnlich ist es bei den *Hauswirtschaftspraktiken*: Deren Alltagshandlungen scheinen *per se* nur im historischen Kontext verständlich und nicht überzeitlich zu sein. In den beschriebenen Fällen bestanden die habituellen Tätigkeiten der Hauswarte aus Heizen, Reparieren, aber auch aus Kontrollieren und Aufsichtsaufgaben, sodass auch durch sie der Schulalltag reglementiert, geordnet und organisiert wurde.²⁵ Gerade der Aspekt des Kontrollierens scheint überhaupt erst in der eingehenderen Analyse der *Hauswirtschaftspraktiken* auf, aber das *Verständnis* davon, was im gesellschaftlichen Kontext *Kontrollieren* bedeuten mag, geht über die Hauswarttätigkeiten hinaus, weil wir ein Wissen, eine Kategorie davon haben müssen, was mit Kontrollieren gemeint sein könnte (und zwar nicht nur im Kontext des Seminars). Die Hauswarte übten nicht bloss einen Beruf aus, sondern waren auch Teil der jeweiligen »landscape«,²⁶ Teil der Schulkultur. Ihre Berufspraktiken vermischten sich mit erzieherischen und somit auch normativen Praktiken des Aufpassens, Kontrollierens, Meldens, Intervenierens usw. Ihre Praxis als Hauswart war also immer auch Teil der Seminarpraxis und von dieser nicht zu trennen.²⁷ In Bezug auf den normativen Gehalt der beschriebenen Praktiken liesse sich bei allen ande-

²² De Vincenti i.d.Bd., S. 127.

²³ Ebd., S. 133.

²⁴ Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 282.

²⁵ Juen i.d.Bd., S. 76.

²⁶ Ebd., S. 75.

²⁷ Wir gehen in der Regel davon aus, dass wir ein Wissen davon haben, was eine Seminarpraxis und was eine Schulkultur sein könnte, auch wenn diese Begriffe nicht näher definiert werden.

ren behandelten Themen Ähnliches sagen. In Zusammenhang mit Erinnerungspraktiken werden von den Nachrufsakteuren »Erinnerung« und »Gemeinschaft« hergestellt,²⁸ bei den Eignungsabklärungen – so Hoffmann-Ocon – wurde mit oftmals »normativen Ansprüchen«²⁹ nach der »Eignung« (Originalbegriff) eines jungen Menschen zum Lehrerberuf gefragt, von Reh/Klinger werden aus einem Studentenführer die Vorzüge des akademischen Vortrags dahingehend zitiert, dass damit »die intellektuellen Kräfte« und der »wissenschaftliche Geist« geweckt und der »Fortschritt der Wissenschaft« vorangebracht werden sollten.³⁰ In diesen historischen Beispielen wurden mit Metaphern normative Angaben gemacht, die in Zusammenhang mit den beschriebenen Praktiken, aber auch *darüber hinaus* verständlich sind. Angelehnt an Hans Blumenbergs Metapherntheorie könnten metaphorische Begriffe wie »Gemeinschaft«, »(Berufs-)Eignung«, »Fortschritt« oder »Geist« als »absolute Metaphern« bezeichnet werden in dem Sinne, dass sie zwar auch als historische Begriffe angesehen werden müssen, aber auch, dass »sie sich gegenüber dem terminologischen Anspruch als resistent erweisen, nicht in Begrifflichkeit aufgelöst werden können«.³¹ Auch wenn Blumenberg eher an allumfassende Phänomene wie »Zeit«, »Welt« und »Leben« denkt, könnten darunter genauso gut Begriffe wie »Geist« oder »Gemeinschaft«, die mitunter ebenso abstrakt und wenig fassbar sind, subsumiert werden. Metaphern werden neben ihrer *kommunikativen* Funktion auch wegen ihrer *hermeneutischen* (abstrakte Sachverhalte plastisch veranschaulichenden), ihrer *heuristischen* (zur Theoriebildung) oder *appellativ-argumentativen* (überzeugen wollenden) Funktion eingesetzt.³² Die hermeneutische und heuristische Funktion der Sprache und im Speziellen der Metaphern erlaubt es, implizite oder explizite Muster, Kategorien, Typologisierungen in den Beschreibungen der Praktiken herauszudestillieren, unabhängig davon, ob die (wissenschaftlichen) Autoren und Autorinnen oder die historisch oder ethnografisch untersuchten Akteure der beschriebenen Fälle sich diesen Mustern oder Kategorisierungen bewusst waren oder nicht.

28 Burri i.d.Bd., S. 87.

29 Hoffmann-Ocon i.d.Bd., S. 187.

30 Reh/Klinger i.d.Bd., S. 218.

31 Blumenberg 2015, S. 12. »Gemeinschaft« erschliesst sich auf den ersten Blick möglicherweise als Metapher weniger als andere, wird aber auch in soziologischen Arbeiten als Metapher beschrieben (allerdings ohne auf Blumenberg Bezug zu nehmen): »Gemeinschaft ist nicht greifbar und soll doch gespürt werden können. Gemeinschaft ist eine Imagination, sie ist ein Bild und beruht auf der Übertragung von etwas auf ein anderes. Gemeinschaft ist Metapher und greift zugleich auf weitere Metaphern zu, um zur Anschauung gelangen zu können« (Niekrenz 2001, S. 15).

32 Vgl. Guski 2007, S. 21ff.

2 Sichtbarmachen von Praktiken durch sprachliche Ordnungen und Komplexitätsreduzierende Ordnungsmuster

In den Buchbeiträgen werden sprachliche Ordnungen in zweifacher Hinsicht gemacht:

1. Einerseits auf einer analytischen Ebene: Die Autoren und Autorinnen benutzen – meist implizite, manchmal explizit gemachte – sprachliche Ordnungen, um die in den Texten vorgefundenen normativen Ordnungen herauszustellen. *Sprachliche Ordnungen* helfen dabei, die analysierten *komplexen, normativen Ordnungen*, die *normativen Fundierungen* in epistemologischer und ontologischer Hinsicht verständlich zu machen.

2. Andererseits auf der beschriebenen, praktischen Ebene: Die Praktiken erscheinen zwar erst durch die Präsentation und Auswahl durch die Autoren und Autorinnen, aber in der Beschreibung erscheint eine zusätzliche, praxeologische Ebene, die zumindest vom Anspruch der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler her die Praktiken *in actu* zeigt, wenngleich es nicht Abbilder einer »Realität« sind, so doch exemplifizierte Beispiele von (potenziell) beobachtbaren Praktiken. In diesen beschriebenen Praktiken finden sich ebenfalls sprachliche Ordnungen bzw. sprachliche Verallgemeinerungen, die von den in den herausgearbeiteten Untersuchungen dargestellten Akteuren gemacht werden und ihnen als Orientierungshilfe dienen, um für sich die normativen Praktiken sprachlich zu ordnen. Meistens ist dies ein alltagssprachlicher, unbewusster und nichtintentionaler Akt, sodass zwar von aussen betrachtet Ordnungen geschaffen werden, meist aber unsystematisch und nicht in analytischer oder ordnender Absicht.³³

Durch analytische sprachliche Ordnung die normierenden Ordnungen der Praktiken offenlegen

Wenn Burri in ihrem Beitrag aufopfernde Lehrer als »in Nachrufen besonders gerne gesehener Charakter« und deswegen »als Topos« bezeichnet,³⁴ so wird hier analytisch eine Art kategoriale Ordnung der »Nachrufsakteure« versucht. Bei den Seminartugenden soll es grundsätzlich auch »typische Tugenden«³⁵ gegeben haben, und Lehrpersonen werden von Burri in geborene, individuelle oder verkannnte Lehrertypen eingeteilt, die jeweils in den Nachrufen herauszulesen sind:³⁶ Hier wird mithilfe einer Typologisierung versucht, Ordnung in der Analyse herbeizu-

³³ Für die methodische Nutzung von Typen vgl. beispielsweise die als qualitative Methode in der Biografie- und Bildungswissenschaften angewandte Typenbildung (Tippelt 2009).

³⁴ Burri i.d.Bd. S. 97.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

führen, was wiederum an bekannte Lehrertypologisierungsversuche erinnert.³⁷ Oder wenn Grube den Roman *Unterm Rad* als »Prototyp« eines Internatsromans bezeichnet, so wird den darin verhandelten normativen Internatspraktiken ein gewisser Verallgemeinerungscharakter zugesprochen. Über mehrere Texte hinweg wird von Handlungs- oder Verhaltensmustern, von Alltagsroutinen oder von möglichen Wirkmechanismen in Zusammenhang mit analysierten Handlungen gesprochen, was wiederum nichts anderes als einen Versuch darstellt, Praktiken mit ihren Handlungen und Verhalten in Muster, Kategorien oder Typen zu denken: Praktiken werden als Handlungsmuster³⁸ oder als »kollektive[] Handlungsmuster«³⁹ gesehen, im Seminaralltag wird nach »institutionalisierten Kontrollmustern«,⁴⁰ in den untersuchten Romanen nach »Darstellungsmuster[n] über Alltagsabläufe und Ordnungsroutinen« gesucht.⁴¹ Bei den Eignungsabklärungen wird den Kandidaten ein musterhaftes Wissen unterstellt, mit deren Hilfe sie ihre eigene Eignungspraktik anpassen könnten.⁴² Ebenso wird die Selbststilisierung in den von den jungen Lehrpersonen verfassten Texten als Muster erkannt,⁴³ wobei die Frage, inwiefern in den Texten, die sowohl schulfeldbeschreibend wie auch selbststreflexiv zu sein hatten, normative Ansprüche oder auch Muster, Regeln, gar Typen abzulesen sind, inwiefern die Texte als eher subversiv oder mehr adaptiv angesehen werden können, wohl dahingehend beantwortet werden müsste, dass jeweils *alle genannten Aspekte* in ihnen enthalten zu sein scheinen.

Die Praktik des Mitschreibens wird auch als »Ausdruck eines wirksam werdenden kulturellen Musters«⁴⁴ beurteilt, im systematischen Auswerten der Kolleghefte als serielle Quellen wird das Potenzial gesehen, »Hinweise auf übliche, typische oder aber auch variierende Rezeptionspraktiken« zu sehen.⁴⁵ Im ethnografischen Beitrag wird ein wichtiger Unterschied zwischen den Kindergarten-generationen darin gesehen, dass die Kindergartenlehrpersonen verinnerlichte Praktiken als »implizites und routiniertes Körperwissen«⁴⁶ mit sich tragen, während die Kinder solche Routinen erst erlernen (müssen). Routinen können als

37 Es erinnert v.a. an die Unterscheidung des *logotropen* vom *paidotropen* Lehrertypen gemäss Christian T. Caselmann (Caselmann 1949), aber auch an andere psychologisch-idealisierte Typologisierungen (z.B. Kerschensteiner 1921 oder Spranger 1958).

38 Juen i.d.Bd., S. 57.

39 De Vincenti i.d.Bd., S. 119.

40 Grube i.d.Bd., S. 143.

41 Ebd., S. 144.

42 Hoffmann-Ocon i.d.Bd., S. 173.

43 Ebd., S. 194.

44 Reh/Klinger i.d.Bd., S. 231.

45 Ebd., S. 229.

46 Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 289.

Handlungsvollzüge ebenfalls typologisch und musterhaft verstanden werden. Schliesslich sieht Horlacher am Ende ihres Beitrags einen prospektiven Analyse schritt darin, mögliche »Wirkmechanismen«⁴⁷ herauszuschälen, was auf eine Benennung und ev. auch Typologisierung oder Musterhaftigkeit potenzieller Handlungsursachen hinausliefe.

Eine aufschlussreiche Perspektive, das Agieren oder Reagieren einzelner Menschen in den dargestellten, meist normativen Praktiken zu verstehen, bietet die Deutungskategorie des *Eigensinns*, die als eigene Analysekategorie beschrieben werden könnte. Der Eigensinn bzw. die Eigensinnigkeit wird in einigen vorliegenden Texten teilweise explizit so genannt und charakterisiert, in anderen werden andere Ausdrücke benutzt, diese liessen sich aber ebenfalls mit dem Begriff des Eigensinns übersetzen. In den Texten von Grube oder Hoffmann-Ocon wird der Eigensinn in verschiedenen Ausformungen selber als *eigensinnige Praktik* beschrieben, »durch eine Perspektivverschiebung« könnten Akteure »als eigensinnige Figuren mit eigenen Routinen« gesehen werden.⁴⁸ Oder – wie von Grube umschrieben – eigneten sich (Seminaristen) »den Umgang mit widerstreitenden Praktiken, unterschiedlichen Meinungsbildungen und Anerkennungserwartungen teilweise subtil eigensinnig an.«⁴⁹ Der Umgang mit seminaristischen Ord nungsregimen zeigt sich bei Grube – je nach Akteur und Kontext – in eigensinniger Weise als Trotz, Widerständigkeit, Renitenz oder wurde in Schmähgedichten oder Lesekreisen ausgelebt, Letztere »sorgten bei Seminaristen für eigensinnige Aneigung intellektuellen Wissens«.⁵⁰ Dass gewisse Praktiken von Studierenden oder von Schülerinnen und Schülern mit den Erziehungspraktiken der Dozierenden oder Lehrpersonen kollidieren (mussten), zeigt sich nicht nur bei angehenden Lehrpersonen, wenn sie selber noch auf der Schüler- bzw. Studentenseite sitzen, sondern auch bei den ganz Kleinen. Beim von Unterweger und Sieber Egger gezeigten Beispiel des Kindes Alexander zeige sich »eine Positionierung als subtil widerspenstig.«⁵¹ Der hier verwendete Begriff des Subtilen deutet an, dass die exemplifizierte Widerspenstigkeit – oder eben: Eigensinnigkeit – zu der von Grube gemachten Bestimmung von Eigensinn passt. Dieser »impliziere ein Mitmachen gegenüber institutionalisierten Regeln und Normen ebenso wie ein gleichzeitiges Distanzieren oder emotionale, inkonsistente Abweisung.«⁵² In der von Unterweger und Sieber Egger analysierten Vignette stellt das Kind Alexander durch seine Bemerkung, man solle sich nicht in die Sandwanne setzen, nicht nur

⁴⁷ Horlacher i.d.Bd., S. 264.

⁴⁸ Hoffmann-Ocon i.d.Bd., S. 179.

⁴⁹ Grube i.d.Bd., S. 164.

⁵⁰ Ebd., S. 160.

⁵¹ Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 284.

⁵² Grube i.d.Bd., S. 140.

die als normal gesehene »Hierarchie der generationalen Ordnung vor versammeltem Publikum« in Frage,⁵³ sondern zeigt auch eine neue Seite der Eigensinnigkeit, die beim Kind als aufmüpfig interpretiert werden⁵⁴ könnte, aber nicht nur: Neben der Deutung des Widerspenstigen, Trotzigen oder Aufmüpfigen könnte die kindlichen Aussage als ernst gemeint oder auch als Ironie oder Humor gelesen werden. Die sprachliche Demonstration könnte zwar in frecher oder bewusst eine Autorität unterwandernder Intention vorgetragen worden sein, unabhängig davon transportiert sie einen ironischen, humorvollen Subtext, der im Kindergartenplenum und vor der Lehrerin vorgetragen vielleicht nicht die vom Kind erhoffte, aber *irgendeine* bzw. *mehrere* Reaktion(en) auslöst (vielleicht lachen andere Kinder, vielleicht auch die Lehrerin usw.). Die Situation scheint bei dieser Lehrperson nicht aus dem Ruder zu laufen, aber solche oder ähnliche Schülerreaktionen könnten einer (mutmasslich) souverän auftretenden Lehrperson ihre erzieherische Nichtsouveränität vor Augen führen, die für Erziehungssituationen typisch zu sein scheint.⁵⁵ Diese beschriebene Kindergartensituation könnte – in Anlehnung an den Phänomenologen Eugen Fink – auch so gedeutet werden, dass »das Wesentliche [...] die Co-Existenz von Freiheiten, nicht das Zusammenleben von naturhaften Lebewesen oder intelligenten Verstandeswesen«⁵⁶ ist. Auf das Beispiel bezogen wären die koexistierenden Freiheiten bzw. die »nicht-souveräne[n] Freiheit[en]«,⁵⁷ die Kindergartenlehrerin und das Kind, die – jede und jedes auf seine Art – praxeologisch versuchen, »Wesentliches« bzw. »Sinnhaftes« in einer bestimmten Situation zu erreichen. Die Lehrerin versucht durch normative Vorgaben, Ordnung zu wahren oder herzustellen, das Kind in normativ-eigensinriger Weise, (Eigen-)Sinn zu kreieren. An diesem kleinen Beispiel zeigt sich, dass die moralische Sitte nicht *per se* gegeben ist und den Menschen unwidersprochen einsichtig sein muss oder von allen gleich akzeptiert wird, sondern dass sie in einem ständigen Aushandeln von Werten entsteht, dass sie sich ständig produziert, auf einen Nenner gebracht: dass »die Sitte lebt«.⁵⁸

Sprachliche Ordnungen in den untersuchten Praktiken

Nicht nur die hier rekonstruierten Kategorisierungen durch die Autorinnen und Autoren der Buchbeiträge sind von Interesse, sondern auch die Kategorisierungen, Musterhaftigkeiten und Typologisierungen, die sich in den analysierten Praktiken

53 Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 284.

54 Ebd., S. 283f.

55 Reichenbach 2001; 2018.

56 Fink 1970, S. 217.

57 Reichenbach 2001, S. 37.

58 Fink 1970, S. 100.

ken finden, beispielsweise wenn Seminaristen mit »Negativdarstellung[en] [...] diskursive Muster« aufgriffen, um ein Internat oder Seminar zu diskreditieren.⁵⁹ Schmähgedichte, die sich auch an Lehrer richteten,⁶⁰ erinnern in ihrer Eigensinnigkeit an die Typologisierung von Aristophanes über den Philosophen Sokrates.⁶¹ Solche Typologisierungen funktionieren, weil sie mit Karikaturen arbeiten, mit überspitzten Darstellungen, weil sie das Spiel mit dem (moralisch) Sagbaren und überhaupt das Ausloten moralischer, normativer Grenzen suchen.

Johann Eduard Erdmann ging in seiner Hodegetik, die er als Professor verfasste, von drei verschiedenen Vorlesungstypen aus, die sich auch in den von ihm – noch als Student – produzierten Mitschriften niedergeschlagen hätten.⁶² Seine Ordnung der Vorlesungstypen (diktierend-altersschwacher, schnellsprechender oder nach Worten ringender Dozent) schlug sich also in eigensinniger Weise auf eine Niederschriftstypologisierung nieder (parallel zu den vortragenden Dozenten: gelangweilter, stenografierender oder paraphrasierender Mitschreiber). Die Praktiken der Mitschriften standen – so Erdmann – also in enger Interdependenz zu den professoralen Vorträgen. Auf eine solche Art von Typologisierung bzw. kategorialer Ordnung wurde von den Akteuren in den beschriebenen Fällen zurückgegriffen, um in den normativen Praktiken (sprachliche) Ordnung zu schaffen. So auch beim Thema Strafen: Unterscheidung von angemessenem und weniger angemessenem Strafen (Pfarrer Brüning) oder Überlegungen zum richtigen Zeitpunkt des Strafens.⁶³ Die unterschiedliche Bewertung des Alkoholkonsums beruhte letztlich auf einer Typologisierung des Trinkens. Je nachdem, wer in welchem Kontext trank: Bei den einen wurde das Trinken als Schärfung der patriotischen Gesinnung interpretiert, bei den anderen als ungebildeter Trinkexzess verurteilt.⁶⁴ Auch bei den Praktikumsberichten scheinen (Stereo-)Typisierungen eine Rolle zu spielen: einerseits aufseiten der Studierenden, wenn sie z.B. Schulklassen und Kinder beschrieben (»Keine Musterkinder, doch eine lebendige, fröhliche, oft übermüttige Schar«),⁶⁵ aber auch die Direktoren und die Berichtsbeurteiler nutzten Stereotypisierungen (Schüler vom Land sollten gemäss Walter Zulliger etwa »nicht einfach in die Stadt gesteckt wer-

59 Grube i.d.Bd., S. 163.

60 Ebd., S. 159.

61 In Aristophanes' Komödie *Die Wolken* wurden sowohl Philosophen wie Sokrates als auch Philosophieschüler zum Gespött gemacht (vgl. Aristophanes 2014). Sehr viel später hat Gernot Böhme in *Der Typ Sokrates* (1992) – wie es der Titel schon vermuten lässt – Sokrates ebenfalls als *Typen* und nicht in erster Linie als *historische Figur* untersucht.

62 Reh/Klinger i.d.Bd., S. 222.

63 Horlacher i.d.Bd., S. 250.

64 De Vincenti i.d.Bd., S. 133.

65 Lehramtskandidatin zitiert in Hoffmann-Ocon i.d.Bd., S. 190.

den«).⁶⁶ Auch in den verschiedenen Korrespondenzen zwischen den Hauswarten und den Behörden wurde oft mit allgemeinen Begriffen, die sich oft stereotyper Bilder bedienten, argumentiert, wenn beispielsweise vom »Gesindel« die Rede war.⁶⁷ Auch die in den Nachrufen aufgegriffenen Tugenden wie etwa »Treue, Gewissenhaftigkeit, Pflichtbewusstsein, Arbeitsamkeit, Bescheidenheit«,⁶⁸ die sich mit vorgefundenen pädagogischen Tugenden aus der Unterstrasser Hausordnung zu überschneiden scheinen, deuten auf eine gewisse Regelhaftigkeit, Typologisierung, Musterhaftigkeit hin: Schüler bzw. Studenten hatten bestimmte, idealisierte und in der Anzahl überschaubare Haltungen zu erlernen. Auffällig sind auch die idealtypischen Metaphern, die in der Nachrufpraxis benutzt wurden, insbesondere die Metapher der »Seminarfamilie« und daran angelehnte Begriffe: Da wurde dem »väterlichen Berater« gedacht oder es ist von »väterliche[r] Güte« oder schlicht vom »Familienvater« die Rede, allgemein von Familie, Hausmutter, Familienkreis oder vom »Stück Familie«.⁶⁹ Solche »ontologischen Metaphern«, wie George Lakoff und Mark Johnson sie nennen, helfen auch, Erfahrungen mit nichtpersonifizierten oder rollenspezifischen Entitäten wie diejenigen, die man mit einem Seminar oder einem Direktor haben kann, zu begreifen, indem solchen »Erfahrungen menschliche Motivationen, Merkmale und Tätigkeiten zugrunde« gelegt werden.⁷⁰ Familien- oder familiennahe Metaphern finden sich auch in den autobiografischen Dokumenten, wo ein Anstaltsdirektor mit »Herr Vater«, dessen Frau entsprechend mit »Frau Mutter« angesprochen wurden oder von »väterliche[m] Freund« oder vom »eigenartige[n] väterliche[n] Wohlwollen« die Rede ist.⁷¹ Eine Typologisierung in der ethnografischen Studie erfolgt beispielsweise, wenn die Lehrerin fragt: »Was macht sie jetzt, die Nina?«⁷² In diesem Fragestil wird nicht nur das Mädchen (Nina) direkt angesprochen (Die Lehrerin sagt nicht: »Was machst *du* jetzt?«), sondern indirekt auch die Klasse. Die eigentliche Frage ist an *alle* gerichtet: Was macht ein Kind *normalerweise, im besten Fall* in dieser Situation? Gemeint ist also *irgendein Kind*; das grammatisch scheinbar fehlplatzierte »die« bei »die Nina« betont und verallgemeinert bzw. typologisiert die eigentlich Angesprochene, sodass sie nicht nur als *Nina*, sondern als *irgendeine Nina* bzw. als *irgendein Kind*, als *typisches Kind* in einer solchen Situation angesprochen wird. Nina wird mit anderen Worten ebenfalls

⁶⁶ Zulliger zitiert in ebd., S. 182.

⁶⁷ Juen i.d.Bd., S. 68.

⁶⁸ Burri i.d.Bd., S. 97.

⁶⁹ Alle die genannten Begriffe sind Originalbegriffe, die in den analysierten Quellen von Burri zitiert werden (i.d.Bd., S. 90, 93, 100f.).

⁷⁰ Lakoff/Johnson 2008, S. 44.

⁷¹ Originale Quellenbegriffe (Grube i.d.Bd., S. 150).

⁷² Sieber Egger/Unterweger i.d.Bd., S. 285.

als Typ, in metaphorischer-ontologischer Hinsicht vom Subjekt zum Objekt gemacht. Ohne dass dies explizit gemacht würde, sind alle im Raum aufgefordert, mitzudenken. Da nicht das Mädchen direkt adressiert wird, könnte – falls Nina nicht zu antworten weiß – jemand aus der Klasse stellvertretend für Nina, die hauptsächlich gemeint ist, antworten, da ja alle indirekt angesprochen wurden. Das »Verschwinden« der Individualität erinnert an den »individuellen Lehrer«, der meistens in den Nekrologen beschrieben wurde: Dieser wurde zwar als Individuum dargestellt, gleichzeitig immer unter dem Gesichtspunkt seines Lebens in und für die Institution gezeichnet. Auch hier liese sich sagen, dass das Individuum im Verlaufe des Nekrogentextes quasi verallgemeinert, das heißt letztlich *typologisiert* wurde.

Das analysierte Typische, das Herausdestillieren musterhafter Ordnungen oder kategorialer Reihen/Gruppierungen wird von den Beitragsautoren und -autorinnen oft zögerlich oder in Anführungszeichen geschrieben, ganz so, als sollte die nichtintendierte, aber im Ansatz vorhandene kategoriale, musterhafte oder typologisierte Reduktion vermieden werden. Sprachlich wird sie trotzdem oft vollzogen: Dann wird von »typische[n] Merkmale[n] der zeitgenössischen Hygienebewegung⁷³ gesprochen oder davon, dass das persönliche Verhältnis zwischen Seminaristen und Lehrer »fast musterhaft für zahlreiche schulliterarische Romane«⁷⁴ konstatiert werden könne.

3 Methodisches Erfassen von Praktiken – eine Schlussbetrachtung

Zum Schluss soll unter Einbezug einiger Überlegungen zu den gewählten Methoden die Frage erläutert werden, inwiefern die normierenden Ordnungen und das Musterhafte bzw. das Kategorisierende aus den Praktiken herausdestilliert werden.

Die Feststellung, dass bei historisch-praxeologischen Forschungen »keine direkte Beobachtung einer vergangenen Praxis«⁷⁵ möglich sei, während bei der ethnografischen Erforschung von Praktiken die Datensammlung durch die teilnehmende Beobachtung unmittelbarer gegeben sei, suggeriert, dass die ethnografische Herangehensweise »näher« an der »Praxis-Realität« sei. Prima facie scheint sich die ethnografische Herangehensweise tatsächlich stark von der historischen abzugrenzen, bei genauerem Hinsehen fallen jedoch mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen auf: So sind die wichtigsten und grundsätzlichen

⁷³ Juen i.d.Bd., S. 77.

⁷⁴ Grube i.d.Bd., S. 150.

⁷⁵ Reh/Klinger i.d.Bd., S. 209.

Untersuchungsmaterialien sowohl in der historischen Forschung wie auch in der Ethnografie *Texte*: Briefe, Seminarprotokolle, Ego-Dokumente, Hausordnungen. Mitschriften aus vergangenen Tagen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht sehr von zeitgenössischen Beobachtungs- und Feldprotokollen, in einem wesentlichen Aspekt aber überhaupt nicht: Es sind *schriftliche Quellen*, sie werden als schriftliche Dokumente analysiert, und sie bleiben in ihrer Schriftlichkeit auch für Dritte, für spätere Forschergenerationen die wichtigste Datenauswertungsgrundlage. Sowohl in der Historiografie wie auch in der Ethnografie (und vielen anderen Wissenschaften) werden mittels einer wie auch immer gearteten Rekonstruktionsmethode bestimmte Ereignisse, Prozesse oder Ergebnisse untersucht. Wenn »die Welt als Text«⁷⁶ apostrophiert wird oder in jedweden menschlichen Produkten potenziell »Quellen, Quellen, Quellen ...«⁷⁷ gesehen werden, scheinen sich sozialwissenschaftliche von historischen Herangehensweisen weniger weit zu unterscheiden, als es die unterschiedlichen disziplinären Situierungen suggerieren. Verschiedene Autoren und Autorinnen gehen davon aus, dass Materialität für das Verständnis von Praktiken wichtig sind,⁷⁸ noch wichtiger scheint für die Untersuchung und das Erfassen von Praktiken aber ein anderer Sachverhalt zu sein: Das *Reden* bzw. das *Schreiben* über die Praktiken bleibt der eigentliche Untersuchungsgegenstand, *Texte* und die dazugehörigen *Kontexte* bleiben zentrale Referenzen für die Analyse der Praktiken.⁷⁹

Bekannte ›Gefahren‹, die in den historischen Wissenschaften diskutiert werden, gelten auch für die Ethnografie und für andere Wissenschaften: dass bei der Rekonstruktion einer Praxis bzw. von Praktiken aus Quellen/Datenmaterialien die Quellen/Daten als Abbilder »der« Realität genommen werden, oder zugespitzt formuliert, dass die analysierten Quellen überhaupt als Abbild einer kohärenten Realität gesehen werden.⁸⁰

Bei den hier dargestellten Texten fällt auf, dass in vielen von ihnen auf dieselben Theorieansätze Bezug genommen wird und dass die Praxeologie nicht als dogmatisches Forschungsprogramm benutzt werden soll, sondern dass diese

⁷⁶ Garz/Kraimer 1994.

⁷⁷ Budde 2008.

⁷⁸ »Praktiken hinterlassen ihre Spuren im Material. Die Betrachtung von Artefakten, aber auch der materiellen Seite von Text- und Bildquellen stellt demnach eine wichtige Ergänzung textlich- oder bildlich-symbolischer Überlieferungen dar« (Reh/Klinger i.d.Bd., S. 212). Allerdings – nimmt man Wittgensteins Verständnis von Lebensformen als Grundlage – sind viele Lebensformen bzw. Praktiken eben *nicht* materiell grundiert (Grüssen, Beten, Fluchen u.v.a.m.); ausser man wollte auch den menschlichen Körper *immer auch* als Material bezeichnen, dann stellt sich allerdings die Frage, was *nicht* materiell zu bezeichnen wäre; vgl. dazu Fussnoten 79f.).

⁷⁹ Vgl. Horlacher i.d.Bd., S. 243.

⁸⁰ Vgl. Grube i.d.Bd., S. 144.

einen Blick auf (vermeintlich) bekannte Phänomene oder Themen neu justieren kann, nämlich beispielsweise auch auf die Frage, inwiefern Praktiken normativ grundiert sind.⁸¹

Zwei Aspekte sollen zum Schluss nochmals bedacht werden:

1. Auch wenn Quellen nicht »von sich aus sprechen«, ist der sprachlich-textliche Anteil an den Praktiken beträchtlich, ist das Element der Sprache und des Erzählens zentral: Das *Sprechen* und *Schreiben* über das Strafen, über das Trinken, die Hauswartaufgaben, die Eignung zum Lehrberuf usw. sind auf einer *ersten Ebene* sprachliche Attribute, die auf einer *zweiten Ebene* – unabhängig davon, ob mit historischer oder ethnografischer Herangehensweise – immer auch *sprachanalytisch* zu fassen versucht werden. Deshalb ist bei der in den Beiträgen vielfach formulierten praxeologischen Perspektive zu fragen, was genau die zu analysierenden Quellen sind, wer die Quellen erzeugt hat, mit welcher Absicht, in welchem Kontext. Aber auch, weshalb diese (und nicht andere) Quellen heute interessant sind, wer sie analysiert und zu deuten versucht, für welches Problem einer bestimmten praxeologischen Frage gewisse Quellen überhaupt von Interesse sind und weitere Fragen sind unhintergehbare Aspekte, die es praxeologisch immer zu bedenken gilt. Zudem bleibt die Frage, inwiefern eine bestimmte Praxis erst durch eine gewählte Forschungsperspektive erzeugt wird, auch immer zentral. Was zum zweiten Punkt führt:
2. Angeblich ahistorische Dokumente werden historisch analysiert, mit einer gewissen Distanznahme wird versucht, bei der teilnehmenden Beobachtung möglichst nahe am Geschehen zu sein: Die untersuchten Dokumente – ob historische Quellen oder Beobachtungsprotokolle – werden bei der Analyse selber Elemente im Geschehen, werden zu Akteuren,⁸² was Burri als radikale Historisierung

81 Die je unterschiedlichen theoretisch-konzeptionellen Bezugnahmen innerhalb der praxeologischen Forschung haben auch Auswirkungen auf die Art, wie mit Datenmaterial und Quellen gearbeitet wird, wie diese situiert und gedeutet werden. Beispielsweise ist mit dem mehrfachen Verweis auf Rahel Jaeggis *Lebensformen* eine bestimmte Art von Lebensformen gemeint, die sich sowohl von ethischen, naturalistischen unterscheidet, aber auch von sprachlich-analytischen im Sinne Ludwig Wittgensteins. Mit *Lebensform* beschreibt er die Übereinstimmung der Menschen in der Sprache. Das Sprechen einer Sprache, das von ihm bezeichnete *Sprachspiel*, ist Teil einer Lebensform (vgl. Wittgenstein 1984, 250 [§ 23]). Jaeggi fragt »nach *Lebensform im Plural*, also den verschiedenen kulturellen Formen, die das menschliche Leben annehmen kann« (Jaeggi 2014, S. 21), weshalb bei ihr auch nicht der logische bzw. biologische Gattungsbegriff nach Aristoteles grundlegend ist (vgl. Aristoteles 1995, S. 5 [Topik I 5, 102a]). Will man Lebensformen als »Ensemble lebendiger Praktiken« untersuchen, stellt sich erst mal also die Frage, wie Lebensformen – oder Praktiken – als »überpersönlich geprägte Ausdrucksformen mit öffentlicher Relevanz« (Jaeggi 2014, S. 22) untersucht werden können.

82 Bruno Latour würde wohl von Aktanten bzw. von Hybriden sprechen. Die Hybridität der vielschichtig postulierten Hybride ist selbst Gegenstand einer intensiven soziologischen Debatte

apostrophiert: »Es gäbe kein Handeln, wären die Nachrufe nicht da, d.h. würden vorgetragen, gedruckt, verteilt, gelesen, aufbewahrt usw. Sie werden damit zu wesentlichen Elementen im Handlungsgefüge«.⁸³ Der zusätzliche Aspekt müsste noch hinzugefügt werden: Würden Praktiken nicht so analysiert, wie sie heute untersucht werden, gäbe es zwar (in einem vergangenen seminaristischen Gefüge oder in einem zeitgenössischen Kindergarten) Tätigkeiten, Handlungen, Praxisgefüge, die aber erst durch den heutigen Blick, durch die heutigen Fragestellungen zu dem werden, was wir »Praktiken« nennen. Die Frage ist allerdings, wie in analysierten – vergangenen oder zeitnahen – Handlungskonstellationen Praktiken von Nichtpraktiken unterschieden werden, wenn – kaum thematisiert man menschliches Tun in Handlungskontexten – Praktiken als Analysebasis gegeben sind: Was wäre das Gegenteil einer menschlichen Praxis, die Differenzierung innerhalb von Praktiken? Die Gefahr einer »»begrifflichen Nivellierung«, einer Veralltäglichung des Begriffs der Praktik einerseits und einer »Übertheoretisierung andererseits«⁸⁴ könnte durchaus bestehen. Aber – um auf den Anfang zurückzukehren: Praktiken sind als heuristische Denkkategorie durchaus zielführend, um normative Grundlegungen von Handlungen, Handlungskomplexen überhaupt erst an die Oberfläche zu heben, um sie sichtbar und denkbar zu machen.

Literatur

- Aristophanes (2014): *Die Wolken*. Stuttgart.
- Aristoteles (1995): *Philosophische Schriften*. Bd. 2: Topik – Sophistische Widerlegungen. Hamburg.
- Blumenberg, Hans (2015): Paradigmen zu einer Metaphorologie. 6. Aufl. Frankfurt a.M.
- Budde, Gunilla (2008): Quellen, Quellen, Quellen ... In: Gunilla Budde/Dagmar Freist/Hilke Günther-Arndt (Hg.): *Geschichte: Studium – Wissenschaft – Beruf*. Berlin, S. 52–69.

geworden (vgl. Kron 2015). Die Annahme von Hybriden, d.h. von sozialen, kulturellen, dinghaften Vermischungen bzw. von Mischfiguren, setzt voraus, dass auch Nichthybride denkbar sind, also im Gegensatz zu Nichteindeutigem etwas Eindeutiges. Doch was sollen genau die Distinktionsmerkmale sein? Der Soziologe Athanasios Karafillidis vertritt die These, »dass die ontogenetische Grundlage von Hybridität die Operation der Unterscheidung ist, von der man sich aus theoretischen, politischen oder ideologischen Gründen so gerne distanziert« (Karafillidis 2015, S. 20). Die These impliziert, dass aus der Praxis des Unterscheidens sowohl Empirisches wie auch Essentialistisches als Resultat herausspringen kann und dass diese auch parallel existieren können.

⁸³ Burri i.d.Bd., S. 106.

⁸⁴ Füssel zitiert in Reh/Klinger i.d.Bd., S. 209.

- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, H. 1, S. 7-24.
- Caselmann, Christian T. (1949): Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart.
- Davidson, Donald (1998): Handlung und Ereignis. Frankfurt a.M.
- Fink, Eugen (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i.Br.
- Felsch, Philipp (2016): Die Arbeit der Intellektuellen. Zur Vorgeschiede des *practical turn*. Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissenschaftsgeschichte 12. Wissen, ca. 1980, 255-262. Zürich/Berlin.
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (1994): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M.
- Gigon, Olof (1973): Theorie und Praxis bei Platon und Aristoteles. In: Museum Helveticum 30, H. 2, S. 65-87.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin.
- Karafillidis, Athanasios (2015): Formale Bedingungen von Hybridität und nicht-moderne Beobachter. In: Thomas Kron (Hg.): Hybride Sozialität – soziale Hybridität. Weilerswist, S. 17-47.
- Kerschensteiner, Georg (1921): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München.
- Kron, Thomas (Hg.) (2015): Hybride Sozialität – soziale Hybridität. Weilerswist.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2008): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 6. Aufl. Heidelberg.
- Niekrenz, Yvonne (2011): Gemeinschaft als Metapher. Das Imaginäre als Ordnungsschema. In: Matthias Junge (Hg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden, S. 15-30.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.
- Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik. Paderborn.
- Spranger, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg.
- Tippelt, Rudolf (2009): Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typusbildung. In: Jutta Ecarius/Burkhard Schäffer (Hg.): Typusbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen, S. 115-126.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Werkausgabe 1: Tractatus logico-philosophicus. Taschenbücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.