

Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung

Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsansatz

Andreas Hoffmann-Ocon/Andrea De Vincenti/Norbert Grube

1 Ausgangspunkte, Diskussionsanlässe und Ziele des Bandes

Der aktuell zu verzeichnende Erfolg praxeologischer Ansätze und Perspektiven in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen kann als Indiz für einen »practice turn« verstanden werden;¹ eine an Praktiken orientierte Neuausrichtung wissenschaftlicher Forschungsfelder weist neben grundlagenorientierten Fragen zur Krise von »grand theories« und generellen Überlegungen zu Sozial- und Erkenntnistheorien auch viele, teils widersprüchliche forschungspragmatische Facetten auf. Aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet, ist die doppelte Absicht dieses Buches, vor dem Hintergrund verschiedener disziplinärer Forschungstraditionen anhand von Fallbeschreibungen und Erschliessungen auszuloten, welche Möglichkeiten der Praxeologie vor allem für den Zweig der Historischen Bildungsforschung, aber auch für die Bildungssoziologie und -ethnografie innewohnen, ohne aber die Limitierungen für den Erkenntniszusammenhang ausser Acht zu lassen. Dabei wird bewusst auf die Festschreibung eines »richtigen« Verständnisses von Praxeologie verzichtet, um das Augenmerk stärker auf die in den einzelnen Beiträgen und die damit je nach Fragestellung und Quellenauswahl verbundenen praxeologischen Verständnis- und Anknüpfungsmöglichkeiten zu richten. An den unterschiedlichen Beiträgen, die Praxeologie teilweise eher als Heuristik, als Perspektive, teilweise aber auch als Thema oder methodische Implikation fassen, können die Facetten der Praxeologie sichtbar gemacht und diskutiert werden: Welche Aspekte praxeologischen Sehens und Denkens machen diesen Ansatz besonders interessant? Welchen ergänzenden, »neuen« Erkenntniswert haben Deutungsverfahren, welche durch die Praxeologie nahegelegt werden? Verweist die konjunkturförmige Öffnung erziehungswissen-

1 Zum Beispiel Reckwitz 2003, S. 282; Reh/Wilde 2016, S. 7.

schaftlicher, historischer und bildungshistorischer Studien gegenüber der Praxeologie eher auf einen allgemeinen Trend in Kultur- und Sozialwissenschaften oder auf blinde Flecken bisheriger Forschungsperspektiven und -zugänge?

Gegenwärtig werden die Begriffe »Praktik«, »Praktiken«, »Praxis«, »Praxen« und »Praxeologie« in historisch angelegten Studien neben den Grossbegriffen »Diskurs«, »Struktur«, »Handeln« und »System« als zentrale Analysekategorien gehandelt, sodass von einer Praxeologisierung verschiedener disziplinärer Richtungen gesprochen werden kann. Die Bedeutungen dieser teils synonym, teils mehr oder weniger stark voneinander abgegrenzt verwendeten Begrifflichkeiten kann auch an dieser Stelle kaum abschliessend fixiert werden. Was eine einzelne Praktik ist, muss in jeder Forschungsarbeit wieder neu geklärt werden, welche Praktiken in der Summe eine Praxis formieren, die wiederum mit weiteren Praxen verflochten ist, ist Teil der Heuristik einzelner Studien. Fast reflexhaft wird denn auch mit der konzeptionellen Ausdehnung der Praxeologie auf weitere Themenbereiche und disziplinär bedingte Ansätze eine begriffliche »Unschärfe« beklagt.² Studien zur (historischen) Praxeologie beginnen oder enden nicht selten mit dem Hinweis und Befund, dass Praxeologie keine Methode und kein Erklärungsmodell für konkrete historische Phänomene sei, sondern eine spezifische Perspektive auf vergangene Gegenstände, die menschliche Interaktionszusammenhänge auf kontingente Praxisformen zurückführt.³

Mit den in diesem Band versammelten Beiträgen lässt sich daher keine theoretische Fixierung der Praxeologie, aber der Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über die »Unruhe« nachzeichnen, den der Begriff der Praxeologie im Feld der Historischen Bildungsforschung stiftet: Aus diesem Anlass veranstaltete im März 2018 das Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) einen Workshop mit dem Titel »Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung«. Die Arbeitstagung sollte eine vorläufige Bilanz aus Diskussionen und Überlegungen ziehen, welche die erste Phase des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstützten und von Mitarbeitenden des ZSG durchgeführten Projekts »Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/-innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts« (Projektnummer 166008) ausgelöst hatte. In diesem Projekt stehen besonders das 1832 gegründete kantonale Lehrerseminar in Küsnacht, das 1869 etablierte Freie Evangelische Lehrerseminar Unterstrass, das seit 1878 existierende Lehrerinnenseminar an der Stadtzürcher Höheren Töchterschule und das ab 1942/43 seinen Betrieb aufnehmende Zürcher Oberseminar als Orte spezifischer Ausbildungskulturen für angehende Unterrichtende

2 Füssel 2015, S. 21 u. 23 (Zitat).

3 Welskopp 2017, S. 86.

im Zentrum.⁴ Dabei werden die dem Seminar zugrundeliegenden verschiedenen wissenschaftlichen, fachlichen und praktischen/lokalen Wissen, die Abläufe im Unterrichtsaltag, Routinen und Rituale, z.B. Prüfungen, raumkonstituierende wie zugleich räumlich geprägte Interaktionen von Gruppen und Individuen fokussiert.⁵ Gibt es ein Bündel von bestimmten, ortsunabhängigen Praktiken, die das Seminar ausmachen, oder fallen ortsspezifische, widersprüchliche und lokal wiederum vielschichtige verschiedene Praktiken in den Blick?

Ein Meilenstein des Projekts bestand darin, forschungspraktische Fragen, methodische Reflexionen und erste inhaltliche Erkenntnisse mit grundsätzlichen Überlegungen zum Konzept der (historischen) Praxeologie zu verbinden. Zugleich ermöglichte der Austausch auf dem bildungshistorisch grundierten, jedoch interdisziplinär angelegten Workshop die Ergänzung und Vertiefung um Forschungsperspektiven von weiteren Expertinnen und Experten: aus der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft vom Lehrstuhl für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems an der Universität Zürich und von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) Berlin des DIPF/Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation sowie aus der Ethnologie/Ethnographie und Soziologie von dem ebenfalls an der PHZH angesiedelten »Zentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft«. Dort wurde das SNF-geförderte Forschungsprojekt »Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten« bearbeitet. Mit diesem vielperspektivischen Austausch war beabsichtigt, einen Beitrag zu forschungspraktischen Fragen im Zusammenhang mit praxeologischen Zugriffen auf heterogenes Quellenmaterial zu leisten und so die facettenreichen Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie zu diskutieren.

Die disziplinäre Zusammensetzung des Workshops mag zunächst willkürlich erscheinen. Doch scheint es gewinnbringend, multiperspektivisch praxeologische Herangehensweisen als sich gegenseitig ergänzend zu betrachten – sowohl mit disziplinär bedingten konzeptionellen Pfadabhängigkeiten als auch mit möglichen Schnittmengen. Denn ethnologische Ansätze werden seit Jahren in der Alltagsgeschichte und Historischen Anthropologie, aber auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen, sodass praxeologische Zugänge in diesen Disziplinen stets auch über disziplinäre Grenzen hinausweisen, etwa indem sie über ein historisches Fundament verfügen.⁶

4 Zu den sich im 19. und 20. Jahrhundert ausdifferenzierenden Orten der Zürcher bzw. Deutschschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. Hoffmann-Ocon 2015.

5 De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018a; De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018b; Hoffmann-Ocon 2017.

6 Breidenstein et al. 2013; Ulbricht 1994; Van Dülmen 1995, S. 407; Landwehr 2013, S. 7; Tanner 2012; jüngst im Überblick Müller 2018, S. 340.

Dass eine solche disziplinäre Vielperspektivität durchaus ertragreich sein kann, zeigt etwa das Buch *Das sowjetische Jahrhundert* des Osteuropahistorikers Karl Schlögel, das sich einleitend dezidiert einem praxeologischen Ansatz verpflichtet. Mit der charakteristischen Herangehensweise der historischen Praxeologie, der archäologischen Spurensuche »nach einer untergegangenen Welt«, solle eine verschüttete Lebensform von Alltagspraktiken freigelegt und die gefundenen Mosaiksteinchen zusammengesetzt werden.⁷ Schlögel analysiert dabei nicht nur diverse schriftliche Quellen, die den sowjetischen Alltag prägten und die Bevölkerung ideologisch umzuformen suchten, wie etwa Kochbücher, Bibliotheksordnungen bzw. -kataloge, Statistiken, Fotodokumentationen, literarische oder publizistische Bestseller. Vielmehr besichtigte der Autor als jahrzehntelanger Kenner sowjetischer Landschaften und Städte zahlreiche Orte, Gebäude und Plätze. In dieser Mischung von Reisebericht und historischer Studie geht Schlögel kleinen Spuren von unscheinbar alltäglich gebrauchten oder auch symbolisch aufgeladenen Materialitäten, von Ritualen, wie den Paraden oder den Warteschlangen, von Routinen, Symbolen und Gewohnheiten nach – und damit also den Praktiken, welche die Sowjetunion als Lebensform konstituierten.⁸ So werden mit der von bis zu sieben Familien gleichzeitig genutzten Moskauer Stadtwohnung, der Kommunalka, Lebenspraktiken der nicht nur rational erfolgten Improvisation, der Rücksichtnahmen, stillschweigenden Regeln und zugleich der Durchsetzungsfähigkeit dargestellt. Die in der Kommunalka gelebte »Form der Kohabitation produzierte tatsächlich die ihr gemäßen Lebensweisen«.⁹ Mit vielfältigen ethnologisch-historischen Blicken auf Plätze, Dinge und Darstellungen spannt Schlögel ein weites Netz von ineinander verwobenen, sich teilweise widersprechenden und konfligierenden Praktiken auf – ohne sich in hermetischen Begriffsdefinitionen zu verlieren und einzuschließen.

Auch die Erziehungswissenschaft hat die ethnologische Aufmerksamkeitsrichtung zur Erforschung sozialer Lebenswelten, Praktiken und institutioneller Verfahren aufgegriffen. So konstatiert etwa Breidenstein, dass »die Alltagspraxis gar nicht viel darüber wissen darf, wie sie es macht«, da »ein Zuviel an explizitem Wissen über die Praxis [...] deren Funktionieren [stört] [...] und das Handeln ›ins

7 Begrifflich bewegt sich Schlögel (2017) in der Nähe von Rahel Jaeggi (2014, S. 94 u. 106), die Lebensformen als ein Bündel bzw. Ensemble lebendiger Praktiken bzw. als eine gemeinsam geteilte Interpretation von Praktiken bestimmt.

8 Schlögel 2017, S. 20.

9 Ebd., S. 342f. Die Wohnpraktiken wurden auch durch die Materialität und soziale Konstituierung der Räume selbst hervorgebracht. Insbesondere die von allen Mitbewohnern genutzte Multifunktionsküche der Kommunalka, an deren Decke Fahrräder, Töpfe, Wannen und Pfannen hingen und in deren Ecken unzählige Haushaltsgeräte sich häuften, war ein »Konfliktfeld widerstreitender Auffassungen und Praktiken«.

Stolpern« geraten lässt.¹⁰ Die zentrale Forschungsstrategie läge deshalb in der Beobachtung und Aufzeichnung der alltäglichen Praxis, um in einem weiteren deutenden Schritt immanente Regeln und Logiken der Praktiken zu rekonstruieren, die z.B. den Unterrichtsalltag konstituierten.

Der praxeologische Blick erschließt der Analyse eine eigene Ebene unterrichtlichen Handelns, indem er den schulischen Alltag als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken betrachtet, die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt. Diese Ebene der Praktiken liegt jenseits der Absichten, Deutungen und Entscheidungen der Akteure und auch jenseits individueller Verhaltensweisen.¹¹

Der Zürcher Workshop und nun der vorliegende Band sollen kein ›Einheitsverständnis‹ oder keine wissenschaftliche *unité de doctrine* von Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung etablieren oder entsprechende Positionen ›im Schützengraben der Theoriegefechte‹ beziehen. Viel zu vielfältig wären mögliche theoretische Bezugspunkte und Rezeptionen von früheren Auseinandersetzungen mit Konzepten der Praxis oder der Praktiken, viel zu eklektisch hätte eine Zusammenführung von bereits Geschriebenem und Gedachtem daher auch ausfallen müssen. Vorstellungen von einer abschliessenden theoretisch-konzeptionellen Klärung des stets auch aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder neu diskutierten Ansatzes der Praxeologie würden eine Eindeutigkeit simulieren und die Vorstellung von einem konzeptionell-methodischen Baukasten nähren, der für verschiedenste Themen und Fragestellungen handhabbar sei. So könnten eher schematisch-schablonenhafte praxeologische Bezugnahmen gefördert werden, obwohl weiterhin interdisziplinär, aber auch historisch eine Vielfalt von innovativen Themen- und Fragestellungen¹² mit teils neuen Quellen aufgeworfen werden, die das Potenzial hat, neue, bis dato eher marginalisierte Facetten dieses Konzepts zu extrapolieren. Weiterhin scheint doch die 15 Jahre alte Wahrnehmung von Andreas Reckwitz zutreffend, wonach es eine »bis ins Detail konsensual geteilte ›Praxistheorie‹« nicht gebe, sondern eine gerade auch disziplinär mit unterschiedlichen Akzenten rezipierte theoretisch-konzeptionelle Vielfalt, die ›Familienähnlichkeit‹ beanspruchen könne.¹³ Das Bild von der »praxeologischen Theoriefamilie«, deren Grenzen angesichts interdisziplinärer praxeologischer Ansätze fließend sind, rief zuletzt auch der Historiker Marian Füssel auf: wobei zur »Kernfamilie« gehörend die Schriften von Karl Marx, Pierre Bourdieu und Antho-

10 Breidenstein 2008, S. 207.

11 Ebd., S. 207.

12 Settele 2017; vgl. die Beiträge in Bredecke 2015.

13 Reckwitz 2003, S. 283; vgl. auch Freist 2015, S. 63.

ny Giddens und als weitere Referenzen Werke von Luc Boltanski, Martin Heidegger, Michel Foucault, Michel de Certeau und Bruno Latour genannt werden.¹⁴

Ein wesentliches Ziel dieses Bandes ist es hingegen, beschreib- und (historisch) erschliessbare Merkmale von Praktiken in Bezug zur jeweils gewählten Forschungsperspektive und zum verwendeten empirischen Material zu thematisieren, zu untersuchen und zu diskutieren. Wenn Praktiken als an bestimmte Umstände, Orte, Kontexte und materielle Rahmungen gebunden gelten und sich überwiegend im Modus des durch jeweils implizites Wissen stabilisierten Gewohnten, Regelmäßigen, Ritualisierten und Selbstverständlichen vollziehen, somit »subjektunabhängige Handlungsmuster« darstellen, die allerdings »trotzdem nicht gänzlich übersubjektiv seien«,¹⁵ so sind die (historischen) Fälle auf diese Kennzeichen mit Abgrenzungs-, Verflechtungs- und Unschärfeproblematiken hin zu befragen. Der teilweise vermittelte Eindruck, mit dem aktuellen Trend praxeologischer Ansätze setze sich in den historisch arbeitenden Disziplinen ein methodologisches Bewusstsein und Wissen für Alltagskulturen nur zögerlich durch, ist ebenso auf seine »Inszenierung« hin zu untersuchen, wie vergangene Wissensstände zur (mikrohistorischen) Erforschung des Alltäglichen wiederentdeckt werden können.

So zielt die hier präferierte praxeologische Beschäftigung darauf, den eigenen Erkenntnisprozess bei der Realisierung eines konkreten Forschungsvorhabens möglichst genau zu reflektieren – auch mit Blick auf disziplinär bereits gelegte Fundamente oder Vorläufer der Praxeologie – und somit auch Möglichkeiten und Grenzen aktueller praxeologischer Zugänge in der (Historischen) Bildungsforschung auszuloten. Dabei waren u.a. folgende Fragen leitend: Wie können neben bewussten auch unbewusste, nichtintentionale Handlungen in einer historisch-praxeologischen Perspektive miterfasst werden, und wie lassen sich Quellen womöglich gegen etwaige Intentionen ihrer Verfasser analysieren?¹⁶ Eignen sich bestimmte Dokumente und historische Quellen besonders für eine praxeologisch informierte Forschung? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den unter der Prämisse der Praxeologie gemachten Setzungen? Was ist spezifisch für die praxeologische Perspektive? Was verliert man mit ihr aus den Augen?

Dazu wurden die Autorinnen und Autoren des Bandes aufgefordert, ihr jeweiliges Verständnis von Praxeologie, Praxis und Praktik in ihren Beiträgen offenzulegen und die Folgen dieser Prämissen für die eigene Forschungstätigkeit

14 Füßel 2015, S. 24.

15 Jaeggi 2014, S. 102 u. 126. Diese bzw. ähnliche Kennzeichen von Praktiken nennen etwa auch Freist 2015, S. 67, und Haasis/Rieske 2015a, S. 13f. u. 33. Die individuelle Kreativität im Umgang mit Praktiken betonen Reichardt 2015, S. 52, und teilweise auch Brandes/Zierenberg 2017, S. 5f., 8 u. 20.

16 Haasis/Rieske 2015a, S. 29; Müller 2018, S. 342; Sabeau 1990, S. 13; Reckwitz 2008, S. 196 u. 198.

nicht nur zu reflektieren, sondern diese Überlegungen auch explizit in ihren Artikel einfließen zu lassen. So tritt uns ein Fokus auf Praktiken in einem Beitrag denn auch als rein heuristische Kategorie entgegen, während in einem anderen aus den theoretischen Prämissen gar methodische Konsequenzen für den eigentlichen Forschungsprozess abgeleitet werden. Praxeologie wurde von den einzelnen Autorinnen und Autoren demnach wahlweise als Erkenntnisperspektive, als Fokus, aber auch als spezifische historiografische Methode mit ganz konkreten *dos* und *don'ts* verstanden. Im Zusammenhang mit dieser Vielfalt von Praxeologieverständnissen erscheint eine Zusammenschau der an die einzelnen Beiträge gekoppelten praxeologischen Zugangsweisen und Reflexionen gewinnbringend. Ob die Praxeologie als eine unter vielen weiteren Zugangsweisen in der (Historischen) Bildungsforschung andere, vergessene oder neue Erkenntnisse generieren konnte, kann natürlich nicht im luftleeren Raum, sondern letztlich nur mit Blick auf die in der *scientific community* bereits diskutierten Themen und Fragen beantwortet werden. Mit diesem Ziel werden nachfolgend Vorläufer von aktuell als praxeologisch gefassten Ansätzen für die (Historische) Bildungsforschung diskutiert (Abschnitt 2), um anschliessend zentrale Kristallisationspunkte der Debatten um Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung darzustellen (Abschnitt 3). Im vierten und letzten Abschnitt dieser Einleitung wird schliesslich eine Übersicht über die in diesem Band versammelten Beiträge geboten.

2 Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: konzeptionell-methodische Vorläufer und Importe

Alltags-, Mikro- und Kulturgeschichte

Nicht erst dezidiert praxeologische Konzepte, sondern etwa auch Ansätze in der Frühneuzeithistorie haben seit gut 40 Jahren das Verhältnis von Norm und Praxis problematisiert. Es war erst recht ein zentraler Kristallisationspunkt von Debatten innerhalb eines Forschungsfeldes, welches insbesondere in den 1990er-Jahren Konjunktur hatte und auf die frühneuzeitliche »gute Policy« fokussiert war. Frühere Ansätze der Alltagsgeschichte sahen die – staatliche bzw. kirchliche – Norm und die – lokale, widerständige – Praxis häufig als Gegensatzpaar.¹⁷ Diese stark binäre Sichtweise verstand alltägliche Praktiken nicht nur als einen vernachlässigten, sondern als einen versteckten, unterhalb der seinerzeit von mächtigen Eliten und Herrschenden geprägten sichtbaren Normen und kulturell gültigen Gewohnheiten liegenden Bereich, der teilweise durch subversive Eigenständigkeit von Teilen der Bevölkerung geprägt gewesen sei. Diese Sichtweise ist nahe

17 Van Dülmen 1984, S. 8 u. 10; Schindler 1984, S. 14f.; vgl. van Dülmen 1995, S. 421.

an den theoretischen Erwägungen Michel de Certeaus. Er sieht Gesellschaft nicht nur durch normative, institutionalisierte Praktiken konstituiert, sondern auch aus »zahllosen anderen Praktiken [...], die ›klein‹, ›minoritär‹ geblieben sind, die (auch wenn sie keinen Diskurs organisieren) da sind und die ersten Sprösslinge oder Reste von differenten (institutionellen oder wissenschaftlichen) Hypothesen für diese oder für andere Gesellschaften enthalten.«¹⁸ Ein solcher Ansatz, wonach »es autonome Eigentümlichkeiten des Alltags gebe, die von denen anderer Bezirke des gesellschaftlichen Lebens ganz verschieden sind und sogar im Gegensatz zu ihnen stehen«, wurde von Soziologen wie Norbert Elias, die in Prozesshaftigkeiten und Mentalitätsstrukturen (*Studien über die Deutschen*) denken, scharf zurückgewiesen, da es sonst einen sozial kaum zu bestimmenden Nichtalltag gebe.¹⁹ Elias' Argumentation passt zu Warnungen vor der durch quellennahes Nacherzählen geförderten Romantisierung, Idealisierung und neuer Absolutsetzung armer, stigmatisierter, mit dem Status der Aussenseiter/-innen behafteten Subjekte vor allem aus dem dörflich-ländlichen Raum.²⁰ Der sich scheinbar ganz versiert inmitten von Machtstrukturen, sozioökonomischen Bedingungsfaktoren und materiellen Mangelerfahrungen mit taktischer »List«²¹ eigene Interessen und (Über-)Lebensstrategien verfolgende ›kleine Mann‹ sei kein autonomes Subjekt gewesen.

Verflechtungen von Makro- und Mikroperspektive und somit eben von Norm und Praxis aufzuzeigen, war hingegen das dezidierte Ziel des Forschungsansatzes, der sich im weiteren Sinne als Historische Anthropologie konstituierte und dem auch das erwähnte Forschungsfeld zur ›guten Policy‹ nahesteht. Statt einer binären Gegenüberstellung von gesellschaftlicher Norm und individueller Praxis sollten Abstrakta, wie etwa der Staat oder die Herrschaft, und die Entstehung bzw. Rezeption von Normen vor Ort durch einen dezidierten Fokus auf (Aus-) Handlung und Aneignung als soziale Praxis dargestellt werden.²² Achim Landwehr und Jürgen Schlumbohm haben stark dafür plädiert, den Blick von den nicht durchgesetzten Normen, die geradezu als »Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates« galten und diesen stets als defizitär erscheinen liessen, ab- und den (vor Ort) gelebten Praktiken zuzuwenden.²³ Dieses Postulat ist im größeren Kontext eines *cultural turns* zu verstehen, unter den auch der in etwa zeitgleiche

18 De Certeau 1988, S. 109f.

19 Elias 1978, S. 24 (Zitat) u. 25.

20 Sarasin 2003, S. 20 u. 29; Müller 2018, S. 339.

21 De Certeau 1988, S. 13f., 16 u. 27 (Zitat).

22 Landwehr 2000a; Holenstein 2003; Eibach 1994; Sabeau 1990, S. 26; Ulbricht 1994, S. 353; Lüdtke 1991 u. 1997; Müller 2018, S. 335; ein Überblick über das Forschungsfeld der »Guten Policy« findet sich bei Iseli 2009.

23 Schlumbohm 1997; Landwehr 2000b, S. 151.

Aufschwung der Kulturgeschichte oder der damals sogenannten neuen Politikgeschichte gefasst wurde. Die als »Geschichte ohne Menschen« kritisierten struktur- und sozialgeschichtlichen Studien sollten nun ergänzt werden durch eine Hinwendung zu den »Gesichter[n] in der Menge«, zum Spezifischen, zu regionalen Kulturen und Wissen.²⁴ Durch diesen Fokus auf das Subjektive, auf eine Diversität von Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen, wurden Forderungen nach Mehrperspektivität in der Geschichtswissenschaft virulent.²⁵

Nach Alf Lüdtke zeige sich in vielseitigen Aneignungsprozessen ein Ineinander von Nachahmung, Akzeptanz erwarteten Verhaltens und Übernahme von Regelmäßigkeiten sowie eigensinniger Nutzung von raumzeitlichen Spielräumen und Materialitäten, Spannbreiten und Bedeutungsnuancen durch je unterschiedliche Akzente. Formen und Ausprägungen von Aneignungen hängen demnach stark von sozialen Kontexten ab, wie Lüdtke am Beispiel von Praktiken im Arbeitsmilieu zusammenfasst: »Aneignen ist also das Sich-immer-wieder-Einlassen auf Lärm und Hitze der Werkstatt wie der heimischen Küche, auf den eigenen Leib wie die Leiber der Kollegen und Vorgesetzten, auf die Präsenz von Nachbarn oder Kindern, aber die Materialität von Werkstoffen.«²⁶ Um weder vermeintlich allmächtigen Makrostrukturen noch dem Individuum im Sinne des die meisten Lebenssituationen eigenmächtig meisternden, souveränen Subjekts Geschichtsmächtigkeit zuzusprechen, wurden Geschichte und historischer Wandel in spannungsreichen täglichen Aneignungs- und Aushandlungsverhältnissen von (staatlicher) Norm und (lokaler) Widerständigkeit oder (individuellem) Eigensinn der Akteure und Akteurinnen verortet.²⁷ In subjektiven Deutungen von Welt wird – häufig irrational und unbewusst – an verbreitete Vorstellungen, Wahrnehmungen, sedimentierte Wissensstrukturen und Objektivierungen angeschlossen, aber eben mitunter situativ angepasst, je nach (kommunikativen) Kontexten mit spezifischen, möglicherweise ebenfalls routinisierten, nicht unbedingt neuen, in der ungeplanten und willkürlichen Komposition allerdings potenziell neu sich zeigenden Nuancen, Facetten und Varianten.²⁸ Die Betonung von subjektiver Eigentümlichkeit und Variierbarkeit gegenüber institutionalisierten Regelmäßigkeiten in Aneignungsprozessen fasste de Certeau mit den Begriffen der »List«, der »Kreativität«, der »Taktik«.²⁹

Vor diesem Hintergrund erscheint die Praxeologie als eine Form der Weiterentwicklung älterer historischer Herangehensweisen, gerade wenn diese – in

24 Burke 2005, S. 67.

25 Dinges 1997, S. 183; Lüdtke 1991.

26 Lüdtke 2003, S. 280; vgl. ebd. S. 281.

27 Chartier 1992, S. 20f.

28 Davis et al. 2008, S. 18.

29 De Certeau 1988, S. 19f., 23 u. 27.

einer Formulierung von Dagmar Freist – darauf fokussiert, »wie sich soziale Ordnungen und relationale Positionen durch je situativ spezifische Ausformungen sozialer Praxis konstituieren und ebenso [...], wie diese verworfen werden, sie sich neu formieren und so historisch entstandene Praktiken sich wiederum fort-schreiben, stabilisieren oder verändern.« Es sei genau diese »Aufmerksamkeit für das Strukturiert-Strukturierende, für die chiasmatische Verschränkung von Handlungen und Strukturen«, welche die Praxeologie kennzeichne, meint etwa auch Achim Landwehr.³⁰

Diese Bezüge praxeologischer Zugangsweisen zu älteren Forschungsperspektiven der Mikro- und Alltagsgeschichte, welche teilweise unter dem Dach der Historischen Anthropologie oder der Kulturgeschichte subsumiert werden, bleiben in der historisch orientierten praxeologischen Literatur beinahe unbestritten. Dennoch werden Fragen aufgeworfen, ob und wie die neue praxeologische Ausrichtung über die Ansinnen dieser älteren Ansätze hinausgehe. So betont Landwehr etwa den mit den älteren Forschungszugängen geteilten Wunsch, »Geschichten von Menschen in der Zeit zu erzählen«, fügt gleichzeitig aber auch mahnend hinzu, dass die historisch-praxeologischen Geschichten dem Menschen zwar sehr nahekommen dürfen, jedoch beim Schreiben – und hierin liegt vielleicht eine Radikalisierung der Mikrogeschichte oder Historischen Anthropologie – stets die »Einsicht in die Dezentralisierung des Subjekts« dazugehöre.³¹

Mit den Möglichkeiten einer solchen Radikalisierung der Historischen Anthropologie setzte sich jüngst Caroline Arni auseinander, indem sie für die Wiederaufnahme des zur Gründungszeit der Historischen Anthropologie inhärenten kritischen Moments plädierte. Ihrer Ansicht nach habe der Kulturbegriff in der Geschichtswissenschaft sein kritisches Potenzial verloren, sodass erneut Impulse aus der Anthropologie aufzugreifen seien. Ein solcher Impuls könnte, so Arni, das von Jakob Tanner, Bruno Latour und sozialanthropologischen Debatten vorbereitete Symmetrisierungspostulat als Hebel gegen Anthropozentrismus und Eurozentrismus sein.³² Dabei solle im Zuge historischer Arbeiten der onto-

30 Die Äusserungen von Freist und Landwehr fanden im Rahmen eines Runden Tisches statt, der im Band von Haasis/Rieske 2015b, S. 199-236 (Zitate: S. 207 u. 214) abgedruckt ist; vgl. auch Haasis/Rieske 2015a, S. 13. Landwehrs Ausspruch erinnert an Bourdieus Ansicht, wonach es Aufgabe praxeologischer Erkenntnisweise sei, »die dialektischen Beziehungen zwischen den objektiven Strukturen und den strukturierten Dispositionen« zu erkunden (vgl. Bourdieu 2015, S. 147).

31 Haasis/Rieske 2015b, S. 230.

32 Arni 2018, S. 203. Das Postulat, den Eurozentrismus zu transzendieren, kann angesichts der drei in diesem Band zusammengeführten, allesamt auf den deutschsprachigen Raum gerichteten Forschungsprojekte nicht weiter diskutiert werden. In manchen Beiträgen klingen Diskussionen über Materialität und Dinge als Akteure und damit Anschlussmöglichkeiten zur Debatte um den Anthropozentrismus an.

logische Status von Dingen in ihrer relationalen Positionierung herausgearbeitet werden, sodass gerade in der Historischen Anthropologie etablierte Analysekategorien wie Aneignung, Wissen oder Deutung heute verworfen werden müssten, weil sie weiterhin der Vorstellung von Repräsentation und Episteme verbunden blieben. Anders ausgedrückt gingen sie immer noch davon aus, dass verschiedene Sichtweisen auf eine Welt *repräsentiert* würden, während es im Zuge des *ontological turns* gerade darum gehe, über die Analyse relationaler Positionierungen zu Aussagen darüber zu gelangen, was die Welt für andere *ist*. Im Zentrum stehe deshalb die Frage, was als Reales existiere – dies eben nicht im epistemischen oder repräsentationalen, sondern in einem durch und durch ontologischen Sinne.³³ Dies erinnert trotz anderer Begrifflichkeiten auch an wissenssoziologische Ansätze etwa von Berger/Luckmann, die »Wissen« als die von an einem gewissen sozialen Ort und zu einer gewissen Zeit geteilte Gewissheit fassten, »dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben«. »Wirklichkeit« wird somit schlicht als »Qualität von Phänomenen [definiert], die ungeachtet unseres Wollens vorhanden sind«.³⁴ Auch Martin Dinges' Aufruf, historische Phänomene mit Konzepten und Kategorien aus der untersuchten Zeit selbst (und nicht mit Analysekategorien der Gegenwart) zu beschreiben, hatte vielleicht eine ähnliche Stossrichtung wie die von Arni vorgeschlagene rekursive Geschichtsschreibung, welche über ein »rekursive[s] Hin und Her« von Konzepten Aufschluss über die zu beschreibenden Dinge gebe und damit die Alterität von der Deutung auf das Ding verschiebe.³⁵ Rekursiv ist eine solche Geschichtsschreibung insofern, als sie die historische Konzeption des Dings auf dieselbe Stufe wie das Konzept der Historikerinnen und Historiker hebt und deren Analysekategorien über die so gewonnene Symmetrie infrage stellt.³⁶ Hier ergibt sich eine gewisse Nähe zu älteren Forderungen etwa bei Paul Veyne, sich den Dingen über Korrelate von Praktiken zu nähern, denn »es gibt ja gerade keine Dinge, es gibt nur Praktiken«.³⁷ Die Gemeinsamkeiten der in diversen Aspekten ganz unterschiedlichen Ansätze sollen hier nicht überstrapaziert, sondern eher darauf hingewiesen werden, dass an unterschiedlichen theoretischen und disziplinären Orten die unter dem *cultural turn* in den letzten 30 Jahren etablierten Ansätze etwa vor dem Hintergrund des *ontological turns* wieder kritisch auf ihr Potenzial, aber auch auf ihre Grenzen hin

33 Arni 2018, S. 207, 212 u. 214.

34 Berger/Luckmann 2007, S. 1.

35 Darauf, dass mit der Frage, was die Welt oder das In-der-Welt-Sein sei, trotzdem immer ein epistemologisches Problem mit wiederum methodologischen Implikationen verbunden bleibt, verweist Tatjana Thelen (2019, S. 277f.) in ihrem Kommentar zum Text von Arni.

36 Arni 2018, S. 216, 218 u. 222.

37 Veyne 2015, S. 49.

befragt werden – dies nicht nur in der Geschichtswissenschaft, sondern auch in der Erziehungswissenschaft.

Kulturwissenschaftliche Prägungen der Erziehungswissenschaft

Ähnlich, wie Ute Daniel die Geschichtswissenschaft verortet hat,³⁸ kann auch die Erziehungswissenschaft im disziplinären Geflecht als Kulturwissenschaft verstanden werden. Sie auf der Basis kulturtheoretischer Konzeptionen voranzutreiben, bedeutet, wahrzunehmen, dass Erziehungswissenschaft von den *cultural turns* in den Referenz- und Nachbardisziplinen beeinflusst wird – ganz so, wie es etwa Iris Clemens beschreibt, um theoretische Potenziale für die Erziehungswissenschaft zu ermitteln.³⁹ Kulturtheoretisch beobachten und beschreiben zu können, heisst, die in der pädagogischen Tradition starke konzeptionell exponierte Stellung des Subjekts zu hinterfragen und sich mit auf die Formel gebrachten Überlegungen »there is action, but no agent« produktiv auseinanderzusetzen, auch um das Subjekt-Struktur-Problem nicht im Sinne einer simplen Richtungsentscheidung aufgreifen zu müssen.⁴⁰ Ähnliche Überlegungen aufgreifend, identifizieren Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein in den »produktiven Überlagerungen« und den »daraus resultierenden Bewegungen im Zwischen der Disziplinen, der Gegenstände, der Zugänge, der Erkenntnisweisen [...] wechselseitige Anregungen und Dialogmöglichkeiten für verschiedene Zweige der Erziehungswissenschaft« in Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung.⁴¹ Während Clemens mit kulturtheoretisch informierten Beschreibungen in erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen das Subjekt-Struktur-Problem als Ordnungsentwurf nicht reaktivieren resp. überstrapazieren möchte, bewerten Thompson, Jergus und Breidenstein Forschungsbewegungen im Sinne von kulturwissenschaftlichen Einsätzen in der Erziehungswissenschaft als produktiv, wenn mit einer Sensibilität »für operative Logiken und Unterscheidungspraxen [...] [eine] Verflüssigung leitender Kategorien und Konzepte« erzielt werden.⁴² Solche Fragen an die disziplinäre Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie an die dort eingelagerten Kategorien sind im Wandel der wissenschaftlichen Disziplinen nicht neu. Das in der Erziehungswissenschaft breit und auch in der Geschichtswissenschaft rezipierte Werk Niklas Luhmanns,⁴³ welches wegen seines Blicks auf semantische Praktiken in juristi-

38 Daniel 2001.

39 Clemens 2015, S. 7.

40 Ebd., S. 11.

41 Thompson/Jergus/Breidenstein 2014, S. 7.

42 Ebd., S. 10.

43 Lenzen 2004; Becker/Reinhardt-Becker 2001.

schen, pädagogischen, theologischen etc. Reflexionen mehrfach in die Nähe der Praxistheorie Pierre Bourdieus gerückt wurde,⁴⁴ in der wiederum Praxis mit Habitusbeschreibungen erschlossen wird, hat traditionell gefestigte Vorstellungen über die Autonomie des Subjekts bereits vor Jahrzehnten infrage gestellt.⁴⁵ So wird Luhmanns »Lob der Routine« in praxeologisch sensiblen bildungshistorischen Studien »wiederentdeckt«, um vor allem auf Verwaltungspraktiken hinzuweisen, denen zufolge die Durchsetzung eines allgemeinen Regelapparates an einem Ort viele Einzelfallentscheidungen erspart und somit Arnold Gehlens Verständnis von der Entlastung des Menschen durch verlässliche Institutionen und Gewohnheiten ähnelt, aber die Gefahren eines »taktlosen« und »ausdrucksschwachen« Routinehandelns in sich birgt.⁴⁶

Mit dem Verweis auf eine Wiederentdeckung oder Relektüre von soziologischen oder geschichtswissenschaftlichen, aber auch pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Texten vergangener Jahrzehnte ist angedeutet, dass Dimensionen der Routine und des Alltags bereits Trends waren, die analog zur Durchsetzung der Alltags- und Kulturgeschichte zu verstehen sind. Thomas Welskopp gelangt zu der Bewertung, dass das Ausrufen einer praxeologischen Wende in der Geschichtswissenschaft dann auch ein Anachronismus wäre und tatsächlich die »post-poststrukturalistische Perspektive« sich mit ihrem »offenen Konzeptarsenal« und ohne »theoretische Allheilsversprechen« in vielerlei historischen Darstellungen niedergeschlagen habe.⁴⁷ Als ein Beispiel für das Geflecht von offenen Konzeptionen, Disziplinen sowie Theorie- und Methodentransfer und damit als Ausdruck von Querbeziehungen in Forschungspraktiken kann gemäss Jürgen Finger auch das Projekt »Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte« gezählt werden.⁴⁸ Dieses folgte unter dem Dach »der historisch arbeitenden Pädagogik« dem Forschungstrend und der »Rezeption sozialwissenschaftlicher empirischer Methoden«, ganz so wie es auch die Geschichtswissenschaft getan habe, »die gleichzeitig die erfahrungs- und alltagsgeschichtliche Dimension von Schule und Bildung [...] stärker berücksichtig[e]«. ⁴⁹ In der Erziehungswissenschaft werden für vorgängige Umakzentuierungen, die in die Richtung eines praxeologischen Verständnisses weisen, etwa Michael Parmentier mit seinen empirischen und hermeneutischen, auf frühe Überlegungen Klaus Mollenhauers verweisenden Analysen von Dingen angeführt.⁵⁰ Theoretische und methodologi-

44 Nassehi/Nollmann 2004.

45 Luhmann/Schorr 1988, S. 178-187; Finger 2016, S. 126; Bourdieu 2015, S. 186.

46 Luhmann 2018, S. 320; Gehlen 2004, S. 130-133.

47 Welskopp 2017, S. 85.

48 Finger 2016, S. 34.

49 Ebd.

50 Nohl 2011, S. 206; Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 104-124; Parmentier 2001; Mollenhauer 1987.

sche Überlegungen zur Praxeologie in eine erziehungswissenschaftlich imprägnierte Forschungspragmatik zu »übersetzen«, kann als Perspektive mehr an den in alltägliche Praktiken verwickelten Akteuren und Dingen orientiert sein. Mensch, Material und den Austausch- sowie Lernprozess zugleich in den Blick nehmend, so mutet Arnd-Michael Nohls Analyseentwurf der Materialität der Pädagogik an, dient dazu, Dinge, die in Lern- und Bildungsprozesse eingewoben sind, sichtbar zu machen. Leitend ist u.a. die Frage, was passiert, wenn Erziehungsabsichten an Dinge delegiert werden, die Subjekten dann »bestimmte Handlungen sowie die ihnen unterliegenden Orientierungen zumuten und somit selbst erziehen«.⁵¹ Um das »transaktionale« Zusammenspiel zwischen Menschen und Dingen erforschen zu können, plädiert Nohl für eine, durch ihn auch an Fallbeispielen bereits explorierte Forschungsperspektive, die kleinteilige Rekonstruktionen zulässt, um Momente des alltäglichen Austauschs zwischen Menschen und Dingen zu dokumentieren. Mit Bezugnahmen auf Michael Parmentiers »Dinghermeneutik«, die auf tradierte Sinnzusammenhänge der »material culture« und ihre Bedeutungsverschiebungen eingeht,⁵² schlägt Nohl vor, nach »Logiken des Gebrauchs, unabhängig von den Zufälligkeiten des jeweils handelnden Individuums zu fragen«.⁵³ Die von ihm gewählten Fallstudien mehrheitlich in ausserschulischen Feldern beziehen sich dann u.a. auf das Erlernen des Umgangs mit der Kupplung beim Autofahren oder auf den spielenden Gebrauch von Playmobil bei Kindern. Die Betonung der Logiken des Gebrauchs im Zusammenhang mit Lernvorgängen weist auf die zur Praxeologie in anderen Disziplinen geteilte Auffassung einer Regelmässigkeit des Geschehens hin, die als ein »Zusammenspiel von expliziten Regeln und Vorschriften, [von] in die Artefakte eingelassenen Anweisungen, [von] impliziten Regeln und normativen Verhaltensanforderungen« gedacht wird.⁵⁴ Wie schulische Wissensordnungen durch Dinge, »die im Unterricht [...] und in »Wissenspraktiken« etabliert und aktualisiert werden«, jeweils situiert sind, wird durch die interpretative Schul- und Unterrichtsforschung aufgegriffen.⁵⁵ Eine diesbezügliche Forschungspragmatik mit vorliegenden Studien etwa zur Tafel, zu Schreibheften und zu Lernmedien wird ergänzt durch Explorationen zu »Schlüsseln, Türen, Tischen und Stühlen«, eben zu den – nach Martin Lawn und Ian Grosvenor – *Materialities of Schooling*, wobei ein Forschungsbedarf bestehe, der auf die unerlaubten Dinge ziele, wie auf Zigaretten und Handys.⁵⁶

51 Nohl 2011, S. 9.

52 Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 104-124.

53 Nohl 2011, S. 206.

54 Schmid 2012, S. 10.

55 Gebhard et al. 2015, S. 4.

56 Ebd., S. 6.

Michel Foucaults typologisierenden Entwürfe von Macht-Wissen-Praktiken wiederum bieten nach Norbert Ricken und Sabine Reh Ansatzpunkte, um der pädagogischen Praxis von Prüfungen bildungshistorisch näher zu kommen.⁵⁷ Foucault versucht diesen für (Prüfungs-)Praktiken bedeutsamen Komplex mit Forschungsperspektiven zu versehen: Um der Entstehung bestimmter Wissensarten nachzugehen und zu ermitteln, wie sich Machtinstanzen das Wissen unterordnen oder diesem ideologische Grenzen aufzwingen, schlägt Foucault vor, die Prüfung matrixförmig zu verstehen und zu untersuchen: als »ein Mittel, um die Norm, die Regel, [...], die Qualifikation, die Ausschließung festzulegen oder wieder einzuführen«.⁵⁸ Seine Annahme lautet dabei, dass die Prüfung neben dem Mass und der Untersuchung in vielen wissenschaftlichen Praktiken gleichzeitig als Methode und Instrument eingesetzt wurde.

Obwohl die historische Praxeologie an Traditionslinien empirisch fundierter Studien der Bildungsgeschichtsschreibung mit einer mikrohistorischen Tiefenschärfe anknüpfen kann, vermag sie auch gegenüber sozialhistorischen Erkenntnisinteressen offen zu sein, aber ebenso gleichzeitig Prozesse sozialer Ordnungsbildung und Subjektivierungsprozesse näher heranrücken zu lassen.⁵⁹ Die Verflechtung von sozial- und kulturgeschichtlichen Dimensionen wird jüngst im erziehungswissenschaftlichen Raum mit methodischen und theoretischen Reflexionen zu sozialen Praktiken anhand Didier Eribons Buch *Rückkehr nach Reims*⁶⁰ thematisiert. Dabei wird den »Autosozio biografien« als Textsorte die methodische Potenz zugeschrieben, die Verschiebung und teils »Auslöschung« von sozialen Praktiken am autobiografischen Beispiel des (schwulen) Bildungsaufstiegers, der sich in einem Bruch mit seinem proletarischen Herkunftsmilieu und seiner Herkunftsfamilie befindet, zur Sprache zu bringen. Praktiken der Geschmacksbildung, der Gestik und der Sprache als soziale Kräfte historisch zu identifizieren, die an der Ausformung des eigenen wissenschaftlichen Habitus beteiligt waren, entspreche dabei einem methodischen »Forschungsprogramm«, das bereits Bourdieu mit seinem »Soziologische[n] Selbstversuch« vorlegte.⁶¹ Gerade dieser Habitusansatz basiert auf einem Praxeologieverständnis, das von einer mal mehr unbewussten und mal mehr bewussten Beherrschung der durch Lernen erworbenen Regeln spezifisch sozialer Felder ausgeht. Demnach korrespondiere der Habitus mit den »Generierungsschemata [...] von Strategien, die den objektiven Interessen

57 Ricken/Reh 2017, S. 249f.

58 Foucault 2017, S. 300.

59 Berdelmann et al. 2019, S. 4f.

60 Eribon 2016.

61 Rieger-Ladich/Grabau 2018, S. 791-797; Bourdieu 2002.

ihrer Urheber entsprechen können, ohne ausdrücklich auf diesen Zweck ausgerichtet zu sein«. ⁶²

3 Zentrale Kristallisationspunkte der Debatten um Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung

Trotz der durch die beschriebene Offenheit des Rahmens gegebenen, auch erfrischenden Vielfalt an praxeologischen Spielarten soll der vorliegende Band über die Erkenntnisse der Einzelbeiträge hinausweisende Denkanstöße zu einer praxeologisch ausgerichteten Historischen Bildungsforschung bieten. So klingen gewisse Themen in vielen Beiträgen immer wieder an. Es sind dies etwa Fragen zum Verhältnis von Wissen, Diskursen und Praktiken, aber auch Fragen nach der Verortung von Praktiken bezüglich ihrer Kontextualität und Reziprozität, nach Narrativen, Meister-, Fortschritts- und Modernisierungserzählungen in der Geschichte und nach allfälligen methodischen Implikationen der Praxeologie.

Wissen, Diskurse und Praktiken

Wissen in seiner impliziten, gewussten – also institutionalisierten – Form ist ein Zentralbegriff in der praxeologischen Konzeption, gilt es doch als eine Art gesellschaftlich geteiltes, akzeptiertes und damit zunächst einmal eher stabiles Element, das gleichsam Praktiken konturiert und zugleich auch durch Praktiken immer wieder aktualisiert wird – allerdings auch verändert werden kann. ⁶³ Ein so gefasster Wissensbegriff verweist auf wissenssoziologische Ansätze ⁶⁴ und bezeichnet letztlich das breit abgestützte Verständnis einer Gesellschaft über das von ihr selbst sanktionierte Verhalten in bestimmten Kontexten und Situationen, über das also, was ›man‹ im Hinblick auf allgemeine Erwartungen tut oder eben nicht tut. In diesem Sinn werden etwa auch Wissensordnungen – häufig fast synonym mit dem Begriff der Norm verwendet – als wesentliche Faktoren für die Etablierung von Praktiken benannt, wobei eine Modifikation der Praktiken ebenfalls in einer Neukonfigurierung der Wissensordnung resultieren kann.

Insbesondere das schwierige Verhältnis von Habitus und bewussten Handlungsstrategien gibt Anlass, auch im methodologischen Sinne über die Vielschichtigkeit des impliziten Wissens mit Rekurs auf die Schriften von Pierre Bourdieu, Michael Polanyi oder Martin Heidegger nachzudenken: Ralf Bohnsack

62 Bourdieu 1993, S. 113.

63 Zum impliziten Wissen, das in der Wissensgeschichte auch als *tacit knowledge* bezeichnet wird, vgl. Freist 2015, S. 66; Vogel 2004, S. 642; Lipphardt/Patel 2008, S. 428 u. 431.

64 Berger/Luckmann 2007.

verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die Übergänge vom Impliziten zum Expliziten von Fall zu Fall verschieben und immer wieder auch implizites Wissen von den Beteiligten selbst zur Explikation gebracht werden könne. Um den Komplex des impliziten Wissens weiter aufzufächern, schlägt er mit einer theoriegeschichtlichen und wissenssoziologischen Perspektivierung vor, einerseits zwischen habitualisiertem Wissen, das sich eher auf verbale Praktiken beziehe, und inkorporiertem Wissen zu unterscheiden, welches Praktiken betrifft, die eher mit körpergebundenen Ausdrucksformen, also Zeuggebrauch, etwa dem Fahrradfahren, zu tun haben.⁶⁵ Andererseits unterscheidet Bohnsack imaginatives und imaginäres Wissen: Imaginatives Wissen könne sich sowohl beim Zeuggebrauch als auch in der kommunikativen Dimension finden lassen und sei nur zu einem Teil implizit. Das imaginäre Wissen sei eine weitere Ausprägung von Wissen im kommunikativen Bereich, das zu entdecken sei, wenn z.B. junge Menschen sich an virtuellen sozialen Identitäten aus der Werbung in ihren Alltagspraktiken orientieren. Anteile der virtuellen sozialen Identität werden in Selbstinszenierungen von Jugendlichen übernommen, teilweise aber auch als Pose erkannt und als solche kommuniziert.⁶⁶ Mit diesen bewusst typologisierenden Differenzierungen des impliziten Wissens werden Anschlüsse vor allem an die im positiven Sinne eklektizistische Theorietradition und Kulturanalyse Pierre Bourdieus vorgenommen. Diese bleibt für die Praxeologie interessant, da sie in ihrer Orientierung den Gegensatz zwischen Subjektivismus und Objektivismus überwinden wollte und Anhaltspunkte für ein methodisch-methodologisch geleitetes erweitertes Verständnis bietet für die Entstehung und Vollzug sozialer Praktiken.

Mit Bohnsacks Hinweis auf die Explizierbarkeit und die Differenziertheit des impliziten Wissens deutet sich an, dass es keine geschlossene, unwandelbare Formation bildet.

Die Stabilität von Wissensordnungen schliesst nicht aus, dass Wissen auch delegitimiert und relegitimiert werden kann. Allerdings erfolgt diese neue Normalisierung gesellschaftlichen Wissens häufig in teilweise öffentlich ausgetragenen Wissenskämpfen⁶⁷ – etwa wenn eine Lebensform (um an die von Jaeggi und Schlögel skizzierten und verwendeten Begriffe anzuknüpfen) von relevanten Teilen der Gesellschaft als nicht mehr zeit- und sinngemäss erachtet und in heftigen Konflikten durch eine andere Lebensform abgelöst wird. Ebenso schliesst die Wissensgeschichte an solche Grundsätze der gesellschaftlichen Konstruktion von Wissen, aber eben auch seiner Wandelbarkeit und seiner kontextuell bedingten Vielfalt an: »Inhalte, Formen und soziale Reichweite des Wissens sind nach diesem Verständnis immer Teil von komplexen Macht- und Aushandlungsprozessen,

65 Bohnsack 2017, S. 153.

66 Ebd., S. 167.

67 Foucault 2001, S. 213-217; vgl. Sabeau 1990, S. 227.

deren genaues Zusammenspiel stets im konkreten historischen Fall zu bestimmen ist.«⁶⁸

Während die praxeologische Vorstellung von etabliertem, vielfach geteiltem implizitem Wissen innerhalb der Gesellschaft fast Nähen zu dem später skizzierten Ansatz der öffentlichen Meinung als sozialer Kontrolle zu besitzen scheint, könnte der wissensgeschichtlichen Ansätzen zugrundeliegende Zirkulationsbegriff ergänzend und nicht ersetzend dazu eher das Performative und Situative von Praktiken betonen.⁶⁹

Dabei steht gerade nicht nur schriftlich fixiertes, etwa wissenschaftliches Wissen, sondern oftmals auch praktisch im Alltag anwendbares, lokales, zugleich zirkulierendes Wissen im Analysezentrum.⁷⁰ Bereits in alltags- und lokalgeschichtlichen Studien, etwa von David Sabeau, wurde Wissen verstanden als »allgemein verbreitete Vorstellungen und Meinungen«, die er auch als »Sage«, »Gerücht«, »Stimme« benennt.⁷¹

Wissen in diesem Sinne ist soziales Wissen, entstanden in der beständigen Diskussion zwischen Nachbarn, Freunden und Familienangehörigen. Es ist auf gar keinen Fall eine bestimmte rationale »Wahrheit«, eine kohärente Geschichte, die nur eine Fassung kennt, sondern vielmehr eine permanente Fortentwicklung eines bestimmten Themas, ein Abwägen der Wahrscheinlichkeiten, eine stetig sich verändernde Beurteilung. Seine besondere Beschaffenheit macht es zu einer Grundlage des *praktischen Handelns*. [...] Selbstverständlich gab es auch Raum für individuelle Interpretationen, geheime Eigeninteressen, Kenntnisse, Dummheit und Konservatismus.⁷²

Im Duktus des wissensgeschichtlichen Leitbegriffs der Zirkulation von Wissen⁷³ wird dieses als mäandernd, an Bestehendes, Tradiertes zurückgebunden, sich durch Zirkulation gleichwohl verändernd und sich in bestimmten Entstehungs- und Verwendungskontexten, in medialen und kommunikativen Techniken und Materialitäten zwischen verschiedenen Orten, gesellschaftlichen Gruppen anpassend, wiederholend, abschleifend und so neue Wissen hervorbringend beschrie-

68 Vogel 2004, S. 650f.

69 Über die Wiederholungen, die kennzeichnend für Praktiken sind, läuft auch die performative Konstitution von Identitäten, z.B. derjenigen des Geschlechts, wie sie bei Judith Butler gefasst ist, wobei so hervorgebrachte geschlechtliche Markierungen durch widerständige Praktiken auch wieder gelöscht werden können (2019, S. 36 u. 50).

70 Vogel 2004, S. 658; Lipphardt/Patel 2008, S. 429.

71 Sabeau 1990, S. 227.

72 Ebd., S. 226 (Hervorhebung im Original).

73 Sarasin 2011, S. 166.

ben. Wissen wird teilweise gar selbst als eine Praktik untersucht, etwa im Bereich des ökonomischen oder wissenschaftlichen Wissens, welches durch Praktiken des Klassifizierens, Messens und Genealogisierens gekennzeichnet sei.⁷⁴ Wissensgeschichtlich »umfasst der Begriff der Wissenspraktiken nicht nur akademische Formen der Wissensproduktion oder gesellschaftliche Anwendungskontexte, sondern auch Verschränkungs- und Translationsmechanismen zwischen unterschiedlichen Wissensmilieus«.⁷⁵ Wissensgeschichtliche Überlegungen sind daher auch für historisch praxeologische Arbeiten in der Historischen Bildungsforschung relevant, da Schule und Lehrpersonenbildung stark auf Zirkulation von implizitem, wissenschaftlichem und lokalem bzw. praktischem Wissen beruhen können.

Dabei interessiert u.a., mit welchen »komplexen Aneignungsprozessen [...] die ursprünglich wissenschaftlichen Vorstellungen und Praktiken in das alltägliche gesellschaftliche Leben integriert wurden.«⁷⁶ Doch *doing knowledge* meint mehr: Ob und wie Wissen sozial als relevant und massgeblich für Handeln gilt sowie mit diversen Praktiken verwoben ist, hängt wesentlich von Formen der Zirkulation, der Sedimentierung, also von der Verflechtung unterschiedlicher Wissen ab, bzw. wie diese mit Akzeptanz und Macht verbunden sind. Selbst dann sei ein vermeintlich einheitliches Wissen kaum je für die ganze Bevölkerung oder soziale Gruppen unumstritten gültig.⁷⁷

Mit soziologischem Blick »kulturwissenschaftliche Welten« durchmessend, setzte auch Andreas Reckwitz, in dezidiert praxeologischen Zusammenhängen, Praktiken und Diskurse sozialtheoretisch und methodologisch über den Wissensbegriff in Relation: Er plädierte dafür, den angeblichen Dualismus zwischen Praxis und Diskurs aufzuheben und mit einem »Modell von ›Praxis/Diskurs/Formationen‹ zu arbeiten«.⁷⁸ Praktiken und Diskurse seien demnach nicht in dualistischer Manier, sondern vielmehr als »zwei aneinander gekoppelte Ag-

74 Dommann et al. 2014; Lipphardt/Patel 2008, S. 433.

75 Lengwiler/Beck 2008, S. 492.

76 Vogel 2004, S. 649.

77 Den Komplex von Wissen und Praktiken hat David Sabeau anhand württembergischer Dorfgesellschaften im 17. Jahrhundert untersucht. Hier blieben z.B. kursierende Gerüchte und das Geschwätz weitgehend unbeachtet, »und selbst diejenigen, die daran glauben, verhielten sich ganz verschieden und schenkten ihnen in unterschiedlichem Masse Glauben. Die Struktur des Wissens im Dorf bot die Grundlage für viele verschiedene Arten des Handelns«. Statt eines gültigen impliziten Wissens konnten verschiedene zirkulierende Wissen in unterschiedlichen Kontexten mit diversen Praktiken verbunden sein. So wurde das Geschwätz »nach den Regeln der öffentlichen Meinung« erst etwas »Ernsthaftes«, wenn es zum als ehrenrührig geltenden und gerichtsrelevanten »Geschrey« erwuchs: Es beruhte anders als das Geschwätz auf belastbarem Wissen und war mit anderen Praktiken konnotiert (1990, S. 174 u. 226).

78 Reckwitz 2008, S. 201.

gregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen zu begreifen«. ⁷⁹ Somit definiert er Praktiken als »Wiederholung und permanente Verschiebung von Mustern der Bewegung und der Äusserung von aktiven Körpern und Dingen [...], welche zugleich durch Formen impliziten Wissens – Know-how-Wissen, interpretatives Wissen routinisierter Sinnzuschreibungen, Komplexe kulturell modellierter Affekte und Motivationen – zusammengehalten und ermöglicht werden.« ⁸⁰ Ein simpler Fokus auf Verkörperung oder Materialität von Praktiken ignoriere somit eine Seite der Doppelstruktur von Praktiken genauso, wie dies auch ein einseitiger Fokus auf die diskursive Ebene tun würde. Zu einer umfassenden Dechiffrierung von Praktiken müsse sich ein praxeologischer Forschungsansatz deshalb immer sowohl der Beschreibung der Praktiken selbst als auch den in den Praktiken enthaltenen kulturellen Codes und Ordnungen von implizitem und explizitem Wissen zuwenden. Dadurch wird auch die Entscheidung, ob Praktiken im engeren Sinn »verkörpert«, also in den Körpern und Artefakten eingeschrieben oder als implizite und explizite Wissen eher mental verankert seien, obsolet. Die »Doppelstruktur« von Praktiken, die einerseits die materialen, über Sehen und Hören direkt wahrnehmbaren Körperbewegungen, andererseits aber auch die impliziten Sinnstrukturen umfassen, erteilt diesem Entweder-oder eine klare Absage und bezieht Position für das Sowohl-als-auch. ⁸¹ Das Soziale bestehe somit aus Praktiken, womit eben auch die Normierungen oder die Diskurse als (wiederum eigene) Praktiken verstanden werden müssten und »damit nicht aus anderem Stoff gemacht« seien. ⁸²

Während Praxeologen materiell in Körpern und Artefakten verankerte soziale Praktiken als die kleinste Einheit des Sozialen und das damit zusammenhängende implizite Wissen aufspürten, scheine sich das Augenmerk des diskurstheoretischen Lagers auf den »intellektuelle[n] Überbau von Aussagen« zu konzentrieren, »die gewissermassen auf der Materialität des verkörperten und materiell verankerten Wissens ›aufsitzen‹«. ⁸³ In methodologischer Sicht bedeuteten die unterschiedlichen Zugriffe für historische Studien ein voneinander abweichendes »Zugänglichkeitsproblem«. Demnach lassen sich historisch vergangene Praktiken nicht miterlebend beobachten, denn das zeitgenössische Wissen sei abwesend. Allerdings gebe es mit zeitgenössischen Praxisbeschreibungen, Ego-Dokumenten und Artefakten historisches Material, mit dem nicht nur aus damaliger subjek-

79 Ebd., S. 202; ähnlich zur engen Verbindung von Diskursen und Praktiken Chartier 1989, S. 18. Nähen zum Diskursbegriff besitzt auch der Begriff der Lebensform von Jaeggi (2014, S. 106), wenn sie ihn als geteilte, d.h. verbreitete Interpretation von Praktiken versteht.

80 Reckwitz 2008, S. 202.

81 Ebd., S. 188 u. 196.

82 Ebd., S. 204.

83 Ebd., S. 190, 192 (Zitat).

tiver Perspektive auf »die ›äußere‹ Sicht der Praktiken«, sondern streckenweise auch auf das implizite Wissen der Teilnehmenden, »das in diese Praktiken eingelassen ist, rückgeschlossen werden« könne.⁸⁴ Demgegenüber sei die Methodologie der Diskurstheorie bereits auf historisches Material ausgerichtet. Mit dem Konzept der Wissensordnung werde nun das bezeichnet, was in Praktiken und Diskursen verhandelt wird und diesen ihre Form gibt. In einer kombinierten und verflochtenen Analyse lohne sich insbesondere die Suche nach Instabilitäten innerhalb der benannten Praxis/Diskurs-Formationen.⁸⁵

Für ein solches, verbindendes Verständnis von Diskurs und Praxis plädiert in der seit einigen Jahren zu verzeichnenden Debatte über die historische Rekonstruktion von Erziehungspraktiken auch Hans-Rüdiger Müller. Mit dem Hinweis auf in Erziehungspraktiken eingelagertes diskursives Wissen soll angedeutet werden, dass konkrete soziale Praktiken nicht nur performativ vollzogen wurden, sondern stets auch ein reflexives Moment in sich trugen. Im alltäglichen Handeln könnten derartige Momente sich verselbstständigen, sodass einmal mehr implizites und einmal mehr explizites Praxiswissen für die Strukturierung z.B. des Erziehungs- und Schulalltags relevant gewesen ist.⁸⁶

Kontextualität und Reziprozität von Praktiken

Praktiken werden situativ und kontextuell jeweils neu in Verbindung mit weiteren Praktiken bestimmt, die durch Kollektiv- oder Einzelakteure, durch Orte oder durch Materialitäten hervorgebracht werden oder sich bei ihnen niederschlagen bzw. zeigen.⁸⁷ Sie basieren demnach, versteht man die Träger dieser Praktiken als Gegenüber, auf Reziprozität: So verursachen »unaufhörlich[e] [...] Kontrollen und Korrekturen [...] die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte«.⁸⁸ Zahlreiche Beiträge dieses Bandes greifen die kontextuelle Bedingtheit von Praktiken und ebenso reziproke Verhältnisse auf. Diese können in Form von Routinen und Ritualen bzw. Gewohnheiten – bei Jaeggi auch als Sitten und Gebräuche bezeichnet⁸⁹ – eher stabil und festgelegt sein, sie können aber trotz Institutionalisierungen und implizitem Wissen situativ bedingte, gerade in schwer einzuschätzenden Konflikt- oder Krisenkontexten neue Aushandlungen bedeuten, welche Form oder Facetten von Praktiken situationsadäquat, sachangemessen und sinnstiftend sind.

84 Ebd., S. 198.

85 Ebd., S. 202.

86 Müller 2016, S. 269.

87 Jaeggi 2014, S. 103f.

88 Bourdieu 2015, S. 146.

89 Jaeggi 2014, S. 154.

In der Geschichtswissenschaft hat u.a. Rudolf Schlögl die sozialen Beziehungen in sogenannten überschaubaren frühneuzeitlichen Dorfgemeinschaften als reziproke Kommunikation unter Anwesenden (Face-to-face-Kommunikation) bezeichnet.⁹⁰ Sie sei durch den »Prozess des laufenden Aushandelns zwischen den politischen Akteuren«⁹¹ gekennzeichnet gewesen. Herrschaft habe deshalb versucht, durch zeremonielle, inszenierte und arrangierte Darstellungen von öffentlichem Konsens öffentliche Kommunikation zu steuern.

Mit Schlögls Konzept der Kommunikation unter Anwesenden werden Momente der kontextuell bedingten, situativ angepassten Hervorbringung von Praktiken, der durch körperliche Präsenz und Präsentation gekennzeichneten Performanz und des Verlaufs von sozialen Interaktionen betont.⁹² Auch David Sabeau vertrat nach seinen mikrohistorischen Erkenntnissen über die Lebenswelt in württembergischen Dörfern der Frühen Neuzeit die »Auffassung, daß sich die sozialen Beziehungen in den württembergischen Dörfern im betrachteten Zeitraum beständig veränderten. Tradierte Kulturelemente wechselten fortwährend ihre Gestalt, sobald sie in neue Kontexte gestellt wurden.«⁹³ In diesem Zusammenhang sei Herrschaft in der Frühen Neuzeit nicht ausschliesslich als politisch, ideologisch-kirchlich, materiell und symbolisch vorgegebene, unhinterfragte, statische und lineare Machtbeziehung zwischen König bzw. Fürst und Untertanen zu verstehen. Vielmehr seien reziproke, d.h. durch permanente Kommunikation befestigte oder auch variierte Elemente in diesem Verhältnis zu beachten. Aufgrund dieser Reziprozität »erfordern die ungleiche Machtverteilung und die alltäglichen Zwangspraktiken eine ständig erneuerte Legitimierung«.⁹⁴

Als eine wesentliche Dimension für die Ausprägung wie auch Reproduktion sozialer Praktiken in reziproken Beziehungen zu gesellschaftlich geprägten Normen wird von Bourdieu mit Blick auf die kabyllische Gesellschaft wie auch von Frühneuzeithistoriker/-innen die Ehre, die öffentliche Reputation genannt.⁹⁵ Sie ist gleichsam implizit stets vorhanden, wenn sich Menschen entlang des Gewohnten, Regelhaften, öffentlich Erwarteten verhalten und dieses entsprechende Verhalten auch bei Anderen beobachten und einfordern. Und sie bringt erst recht Praktiken des Konfliktaustrags hervor, wenn Ehre, Ansehen und der gute

90 Schlögl 2000, S. 244.

91 Schlögl 2004, S. 40; vgl. Weber 2015, S. 564; Mergel 2002, S. 591 u. 597.

92 Performanz ist nicht auf autonome Subversion zu verengen, sondern ebenso durch eingeschriebene Normen und Regulationen bestimmt, vgl. Butler 2019, S. 190, 200 u. 205.

93 Sabeau 1990, S. 14. Dieses fortwährende neue Hervorbringen bezeichnet Sabeau als »historische Kräfte« bzw. soziale Kräfte.

94 Ebd., S. 35f.

95 Bourdieu 2015, S. 18, 22, 27f. u. 42.

Ruf verletzt wurden.⁹⁶ Bei den Kabylen geht es nach Ehrverletzungen nicht nur um die Wiederherstellung des gesellschaftlichen Ansehens, sondern auch um die soziale Balance als Ganzes.

Ehre und Ansehen einer Person wurden, so weist Sabeau in seinen regional-historischen Studien zur Konfrontationen und Konfliktbewältigung in der Frühen Neuzeit nach, entscheidende Ressourcen »für die Konkurrenzposition seiner Bewohner« und »zur Herausbildung neuer vertikaler Beziehungen« abseits der Blutsverwandtschaft und insbesondere von Gemeinschaft, die nichts Unveränderliches und Institutionalisiertes sei, sondern etwas »beständig sich in Bewegung« Befindliches und zugleich »Geformtes«.⁹⁷ Das heisst: Prestige und Sozialstatus bedingen jeweils neu hervorgebrachte und zugleich festgeschriebene bzw. erwartete Umgangsweisen im Dorf mit, doch in einem reziproken Verhältnis unterliegen Ansehen und Ehre selbst Aushandlungen und der Legitimationsbedürftigkeit.⁹⁸ So stützen oder modifizieren sie Formen und Konfigurationen von Kommunikation, sei es mit- oder übereinander, von Art und Weisen der Arbeit, des Feierns, der Nachbarschaft etc. und Optionen der gemeindlichen Selbstverwaltung bzw. des Umgangs mit Herrschaft.

Eng mit Ehre, Ansehen und Reputation ist bei Bourdieus Ethnologie der kabyllischen Gesellschaft der Begriff der öffentlichen Meinung verbunden, die Bourdieu wahlweise als Wächter, Zeuge, Komplize, Tribunal und vollstreckende Instanz bezeichnet.⁹⁹ Die öffentliche Meinung, verstanden nicht als öffentliches Raisonement, sondern als soziale Kontrolle,¹⁰⁰ beobachtet die Einhaltung ehrkonformen Verhaltens und rügt Ehrverletzungen. Sie erscheint fast als Synonym für das schon angesprochene, oft in praxeologischen Konzepten angeführte implizite Wissen und reproduziert, so stellt es Bourdieu dar, sozial sanktionierte Normen, Institutionalisierungen, Sitten und Gebräuche (Jaeggi) und ist indirekt an der Hervorbringung kontextuell angemessener und sinnhafter, d.h. gesellschaftlich goutierter Praktiken beteiligt. Derlei kommunikationstheoretische Überlegungen können gerade auch für Untersuchungen von Praktiken in insti-

96 Schlögl 2004, S. 42.

97 Sabeau 1990, S. 23 u. 42 (Zitat); van Dülmen 1992.

98 Schlögl 2008, S. 176.

99 Bourdieu 2015, S. 24f., 33 u. 45. Nur vordergründig widerspricht Bourdieu (1993, S. 212) dieser Auffassung von der Bedeutung öffentlicher Meinung für Aushandlungen, Lebensregeln und auch Praktiken innerhalb von Gesellschaften, wenn er zwei Jahrzehnte später schreibt, dass es »die öffentliche Meinung« nicht gebe. Er meint hier aber die in sozial empirischen Befragungen addierte Form einer demoskopisch konstruierten öffentlichen Meinung.

100 Damit ist nicht öffentliche Meinung im Sinne von Habermas (1990) gemeint, sondern eher die Konzeption von Elisabeth Noelle-Neumann (2001); vgl. Neidhardt 1994, S. 27; Jaeggi (2014, S. 157) verwendet den Begriff der »Gebräuche« nahezu äquivalent zu der Bedeutung von öffentlicher Meinung als Kontrolle bzw. Konformität.

tionalisierten Bildungseinrichtungen hilfreich sein, werden doch organisatorische und curriculare Ausrichtungen von Schule ebenfalls auf öffentliche Erwartungen zurückgeführt.¹⁰¹

Narrative: Meister-, Fortschritts- und Modernisierungserzählungen in der Geschichte

Publikationen mit einer an Praktiken orientierten Neuausrichtung wissenschaftlicher Forschung vermögen zu völlig neuen Deutungen zu führen, stellen sie doch generelle Überlegungen zu Erkenntnistheorien an und Modernisierungs- und Fortschrittsperspektiven infrage. Gerade mit Blick auf Karl Schlögels Buch über die Sowjetunion dreht eine historisch-praxeologische Darstellungsweise die häufig geschichtspolitisch und -philosophisch geprägte Perspektive auf dieses Land um 180 Grad: Es steht nun nicht mehr im Fokus als politischer Gegner vergangener Blockkonfrontation oder als ideologischer Leuchtturm inmitten einer vom historischen Materialismus geprägten teleologischen Geschichtsauffassung. Vielmehr zeigen die gesellschaftlich-kulturellen Konfigurationen, Konstellationen, Lebensformen – eben Praktiken – Paradoxien, zyklische und zugleich komplex verschachtelte Entwicklungen, unerwartete Verflechtungen von Aufbrüchen und Tradierungen, dauerhaft etablierte Improvisationen, Freiheits- und Gestaltungsräume inmitten von ideologisch-polizeilicher Überwachung und Gewalt. Dies kann gerade auch für die Zeitgeschichte einen neuen Blick auf vermeintliche Gewissheiten und für die Geschichte des Nationalsozialismus etwa die »Parallelität von widerstreitenden Traditionslinien« und somit Komplexitätserhöhung in der Deutung bedeuten, die ohne eine eingängige, alle Kausalität auf sich vereinigende Akteursbetonung auskommen kann.¹⁰² Historische Praxeologie bedeutet also häufig nicht nur eine methodisch-konzeptionelle (Neu-)Ausrichtung geschichtswissenschaftlicher Forschung, sondern damit verbunden ist oft auch eine Neubewertung des Geschehenen, zentraler Begriffe, von Zeitlichkeit, eine Absage an Geradlinigkeit und Folgerichtigkeit von Geschichte.¹⁰³

Eine solche Sichtweise ist für die Historische Bildungsforschung in dem Sinne eine Herausforderung, als dass sie lange Zeit dem sozialgeschichtlich imprägnierten Modernisierungsparadigma folgte und zudem eine starke ideengeschichtli-

101 Tyack/Tobin 1994.

102 Kundrus/Steinbacher 2013, S. 20; vgl. Reichardt 2015.

103 Van Dülmen 1995, S. 423: »[...] doch die Untersuchung der historischen Praxis zeigt, daß es keine unilineare Entwicklung auf ein Ziel – die bürgerlich-demokratische Gesellschaft etwa – gibt, daß das menschliche Verhalten sich keinem einheitlichen Auslegungsmuster fügt, sondern Widersprüche und Ambivalenzen enthält, die für das Leben nicht minder aufschlußreich sind.«

che Vorliebe für Klassiker hegt.¹⁰⁴ Der Bildungsbegriff unterliegt mitunter einer Normativität, die Ausdehnung und Expansion von Schule und Bildung wurde und wird oftmals unter dem Signum der verzögerten Umsetzung vorgängiger Reformentwürfe untersucht. Zwar haben lokal-, alltags-, kultur- und jüngst auch wissenschaftliche Zugänge in der Historischen Bildungsforschung bereits seit Jahrzehnten eine gewisse Konjunktur.¹⁰⁵ Doch inwiefern die Zirkulation von implizitem, wissenschaftlichem und lokalem bzw. praktischem Wissen Konflikte, Kontinuität, Unterricht und Alltag von Schule und Lehrpersonenbildung prägen, ist in dieser Komplexität immer noch forschungsbedürftig.

So sind dezidiert praxeologische Ansätze für bildungsgeschichtliche Themen überschaubar,¹⁰⁶ wenngleich sie in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin unter ethnologisch/ethnografischen Vorzeichen etabliert sind. Mitunter erwartet man von »praxeologische[n] Zugänge[n] einen produktiven Beitrag gerade dort, wo es um eine genauere Erfassung von Transformationen, sei es in gegenwärtigen Reformen oder in den historischen Wandlungsprozessen von Schule, Unterricht und Erziehung, geht«.¹⁰⁷ Über Dynamiken, Entwicklungen und Prozesshaftigkeiten hinaus liegt das Potenzial historischer Praxeologie jedoch auch darin, dass institutionalisierte Bildung und Erziehung im »spannungsvolle[n] Zusammenspiel von Einpassung und Veränderung, von sozialer Reproduktion [...], von Unterordnung und Widerstand im praktischen Vollzug« wahrgenommen, erfahrbar und beschreibbar wird.¹⁰⁸ Demnach können sicher gerade Krisenzeiten, in denen institutionalisiertes, implizites Wissen delegitimiert wird, als Ausgangspunkte genommen werden, um Formungen des gesellschaftlichen, schulischen oder bildungspolitischen Wandels praxeologisch erkennbar zu machen und zu untersuchen. Doch zugleich verweisen Krisen nicht nur auf Wandel und Neues, sondern gerade auf das – teilweise modifizierte – Fortbestehen von tradierten Gewohnheiten und Routinen. So könnte der Erklärungsansatz der »grammar of schoo-

104 Lundgreen 1980 u. 1981; Dollinger 2012; Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 36; Casale 2011.

105 Zum Beispiel Neugebauer 1985; Albrecht/Hinrichs 1995; Reh et al. 2017; als Verbindung lokal-, wissenschaftlicher und praxeologischer Perspektiven De Vincenti 2015; Mattes 2018.

106 Vgl. allerdings Reh/Wilde 2016; Ricken/Reh 2017; Hoffmann-Ocon 2017 und jüngst Berdelmann et al. 2019.

107 Ebd., S. 2. Allerdings sei die »Frage nach der Transformation weniger als Umbruch und weitgreifende Veränderung interessant, sondern als permanente, differenz erzeugende Wiederholung, die von Instabilitäten, Abweichungen und somit Verschiebungen durchzogen ist« (S. 3).

108 Freist 2015, S. 67.

ling«,¹⁰⁹ also der Schwerfälligkeit, in Schulen Wandel und Reformen dauerhaft umzusetzen, durchaus auch mit praxeologischen Ansätzen kombinierbar sein.

Die bislang etwa in der Geschichte der Lehrpersonenbildung häufig dominierende Fortschrittsperspektive¹¹⁰ zu überdenken, ist auch ein Ziel des eingangs erwähnten bildungshistorischen Projekts zu »Orten und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/-innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«. Es folgt nicht vorgeblich fortschreitenden Wegen der Lehrpersonenbildung hin zum Seminar und zur Tertiärisierung. Vielmehr hinterfragt es das Narrativ vom vermeintlich unwissenschaftlichen Seminar und prüft, welche (Ausbildungs-)Praktiken an allen oder auch an einzelnen Ausbildungsorten – dem kantonalen Lehrerseminar in Küsnacht, dem Evangelischen Seminar Unterstrass, dem Seminar an der Höheren Töcherschule und dem Oberseminar – anhand von diversen Quellen beschreib- und untersuchbar sind.

Neue Blicke auf bekannte Quellen in Archiven? Historische Methodenfragen und Praxeologie

Historisch-praxeologische Studien sehen sich immer mit der Frage konfrontiert, auf welcher Quellenbasis und mit welchen Methoden denn Regelmäßigkeiten, Gewohnheiten, Routinen, Aneignungen sowie Fragen der Materialität und vermeintliche Inkorporierungen von Praktiken analysierbar sind. Während Themen der historischen Praxeologie immer unkonventioneller wurden, blieben die Quellen zumeist im erwarteten Rahmen: Briefwechsel, Gerichtsakten und vor allem Ego-Dokumente und viel Bildmaterial.¹¹¹ Bei ethnomethodologischen Forschungsansätzen, die auf Protokollen eigener Beobachtung fussen, stellt sich die Frage nach der Qualität von Quellen in bildungshistorischen Arbeitszusammenhängen mittelbarer. Als bewährte Überlieferungen werden »direkte Produkte vergangenen alltäglichen Tuns oder Sprechens« genannt, die über den Einzelfall hinausweisen und die den Vollzug von Praktiken dokumentieren, so z.B. auch serielle Quellen aus dem Bereich der Pädagogik, der Schule und des Unterrichts.¹¹² Die in diesen Zusammenhängen favorisierten Quellen sind meist nicht neu. So sind etwa Visitationsprotokolle schon lange und zuletzt gerade von lokal- und kultur-

109 Tyack/Tobin 1994, S. 465: »Habituated to the traditional organizational practices and either taking them for granted or seeing them as institutionally and socially functional, educators, school boards, and parents resisted fundamental change.«

110 Bölling 1983; Enzelberger 2001.

111 Böth 2018; Settele 2017.

112 Berdelmann et al., S. 7.

geschichtlichen Arbeiten zur Historischen Bildungsforschung genutzt worden.¹¹³ Man könnte deshalb vielmehr von einer Wiederentdeckung bestimmter Quellen sprechen, die mit manchen der soeben genannten älteren Forschungsarbeiten eine sehr optimistische Sicht teilt, dass diese Quellen gleichsam aus sich heraus, durch neue »Lesbarkeit vergangener Praktiken« oder durch Betrachtung materieller Artefakte zu praxeologischen Erkenntnisgewinnen verhelfen können.¹¹⁴ So drohen die Quellen fast als Abbilder genommen zu werden, die gleichsam von selbst durch nahe Beschreibung Wirklichkeit, Praktiken, Interaktionen zeigen könnten, sodass Entstehungs- und Verwendungskontexte der Quellen etwas stark verblasen.¹¹⁵

Jüngst wurde dafür plädiert, auch für historisch-praxeologische Studien offizielle Dokumente, wie Jahresberichte von Verwaltungsorganisationen, zu verwenden und sie nicht nur mit hoher Sensibilität gegen den Strich, sondern geradezu mit dem Strich der Quellenproduzenten zu lesen. So können insbesondere bei seriellen Quellen zumindest Darstellungen von Wissensordnungen, Deutungs- und Argumentationsmustern, damit von Regelmäßigkeiten und Darstellungsroutinen ermittelt werden.¹¹⁶ Auch Sabea plädierte für die Nutzung von Quellen offizieller Provenienz, um Sichtweisen und alltägliche Praktiken der einfachen Bevölkerung, die selbst kaum schriftlich überliefert sind, zu untersuchen. Mit einer Mischung aus Forschungspragmatik und -konzeption betonte er, dass kleine Leute und Alltag eben reziprok mit Herrschaft und Macht verwoben und so auch quellenmässig analysierbar seien:

Es entbehrt nicht der Ironie, daß unser Material gerade deshalb, weil wir nur über den Herrn an den Bauern gelangen können, häufig ein guter Ausgangspunkt für die Betrachtung der Beziehungen ist, die wir erforschen wollen. Die Beschaffenheit bäuerlicher Vorstellungen kann nicht losgelöst von der Dynamik der Machtverhältnisse und hierarchischen Beziehungen untersucht werden [...].¹¹⁷

113 Neugebauer 1985, S. 130, 162 u. 584; Albrecht/Hinrichs 1995; Grube 1999; Schlögl 2000; Hoffmann 2001.

114 Haasis/Rieske 2015a, S. 29.

115 Dies deutet sich bei Veronika Setteles anregenden Schilderungen der kapitalistischen Praktiken im westdeutschen Kuhstall an: Sie beruhen teilweise auf Filmsequenzen des von der Bundesregierung finanzierten und herausgegebenen »Deutschlandspiegel« (Settele 2017, S. 56 u. 58) – eine filmische Selbstdarstellung Westdeutschlands für das westliche Ausland (vgl. Grube 2005, S. 294), die eine bestimmte Sichtweise von moderner und zugleich volkstümlicher Landwirtschaft kolportieren wollte. Dieser politische (Macht-)Kontext bleibt jedoch aussen vor.

116 Müller 2018, S. 342; vgl. für die Auswertung von Jahresberichten von Lehrerseminaren De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018a, S. 121f.

117 Sabea 1990, S. 13.

Dass die Perspektive der einfachen Bevölkerung in den überlieferten Quellen häufig unterrepräsentiert ist, kann als Mangel bzw. als Konstruktionsfehler archivarischer Überlieferung gesehen werden, die eher Zeugnisse der Mächtigen aufbewahrten, in denen sie sich über die Untertanen äusserten. So werden gegenwärtig in verschiedenen Studien Beispiele für historische Arbeitsweisen geliefert, wie das Wissen in den Archiven durch Archivpraktiken gesammelt, gebündelt sowie annotiert und so auch institutionalisiert wurde. Letztlich geht es um eine Perspektivverschiebung, die darauf aufmerksam machen will, dass die forschungspragmatisch sensiblen Momente »vorverlegt« gedacht werden müssten. Wie Archivpraktiken Wissenschaften mit Bürokratien, Märkten und Medientechnologien entlang und streckenweise entgegen wissenschaftlichen Trends verbanden, wie Filterstrategien hinsichtlich der Materialfülle entwickelt wurden und wie sich Findmittel als Instrumente etablierten,¹¹⁸ sind Fragen, die das Verhältnis von praxeologisch informierter Forschung und historischen Quellen zentral betreffen. Wie und durch wen Archive und Sammlungen angelegt wurden, etwa unter Anleitung von wissenschaftlichen, bürokratischen oder auch laienhaften Akteuren, und wie der Zutritt zu diesen Archiven geregelt wurde und wird,¹¹⁹ sind Aspekte, die für praxeologische Deutungszusammenhänge innerhalb der historischen Bildungsforschung bedeutsam sind.

Aufgrund der Quellenproblematik haben sich jüngst Vorstellungen manifestiert, die gerade historisch-praxeologisch Forschende als Detektiv/-innen, als Spurensuchende und Archäolog/-innen konzipieren. So wird das detektivische Paradigma von Achim Saupe als ein variables Muster historischer Sinnbildung etwa zwischen Historik, Kriminalistik und Historiografie verstanden, welches mit verschiedenen Wissenschaftsbegriffen kompatibel sei: Nicht nur kann »die historiographische Ermittlungsgeschichte von der fortschreitenden Erkenntnis des Historikers im Umgang mit seinen Quellen« und damit »von der Forschungspraxis der modernen Geschichtsschreibung« berichten, sondern auch von dem historisch Forschenden, »der sich als akribischer Spurensucher in Szene setzt und der sich auf einen kritischen Leser einstellt«.¹²⁰ Saupes Befund ist, dass sich juristische Diskurse in historiografische eingeschrieben haben, sodass mit »der Metapher des Untersuchungsrichters und des Detektivs [...] die forschende Praxis und die Arbeit des Historikers gegenüber einer rein urteilenden Historie betont« werden.¹²¹ Damit rücken auch die narrativen Formen von mikrogeschichtlichen Arbeiten ins Zentrum. Wenn historisch Forschende in ihren Quellen »Spuren statt Anwesenheiten, Perspektive statt panoramatischer Rundblick« verfolgen,

118 Daston 2017, S. 9.

119 Strasser 2017, S. 188f.

120 Saupe 2009, S. 47.

121 Ebd., S. 472.

dann werden in den Studien, so wie Ute Daniel es in Auseinandersetzung mit dem Werk von Carlo Ginzburg beschreibt, »rückblickend die Erkenntniswege und ihre Umsetzungen« bedeutsam für die Praxis der Geschichtsschreibung.¹²² So gerät »das Machen von Wissenschaft« und historischer (Bildungs-)Forschung mit vielfältigen Praktiken in den Blick, die, wie es die Rekurse auf das Detektivische und Kriminalistische zeigen, extrem verzahnt mit sozialen Praktiken weiterer gesellschaftlicher Felder sind.¹²³ Hinter solchen Bildern und Überlegungen stecken zumeist Aufforderungen, vielfältige Quellen gleichsam auf indirektem Wege losgelöst von Intentionen ihrer Produzenten im Hinblick auf dargestellte, erinnerte bzw. gedeutete Praktiken zu erschliessen. Diese Vorstellung kann möglicherweise mit Reckwitz' Plädoyer für die Methode der Rückschlüsse »vom Expliziten aufs Implizite« in Verbindung gebracht werden:¹²⁴ vom Interview, von den Beobachtungen und – so liesse sich ergänzen – von historischen Quellen auf Praktiken. Gleichwohl bleibe wegen der Differenz zwischen Quelle und tatsächlichem Tun Unbehagen. Doch gerade sogenannte Ego-Dokumente vermögen »nicht nur aus subjektiver Sicht die äussere Seite der Praktiken [zu beschreiben]; in ihnen kann möglicherweise auch auf das implizite Wissen der Teilnehmer, das in diese Praktiken eingelassen ist, rückgeschlossen werden.«¹²⁵

4 Übersicht über die im Band versammelten Beiträge

Die in drei Hauptteile gruppierten Beiträge in diesem Band greifen die geschilderten Facetten, Merkmale, Ansätze und Leitbegriffe der (historischen) Praxeologie vielfältig auf. Das erste bildungshistorische Hauptkapitel fokussiert Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Sie bieten einen wichtigen Bezugspunkt für die Praktiken jener Akteur/-innen, die häufig mit Bildungsorten in Zusammenhang gebracht werden: angehende Unterrichtende, Seminar-Lehrpersonen und Direktoren. Durch *Adrian Juens* Beitrag wird das Tun einer bisher wenig beachteten Personengruppe zum Gegenstand einer praxeologischen Untersuchung. Die Hauswarte bildeten – teilweise als »doppelte Einheit« mit ihren Ehefrauen – eine Akteurskonstellation, die durch ihre spezifischen Praktiken das Seminar und eine Seminarkultur überhaupt erst im Sinne der »Vorgängigkeit« ermöglichten. Werden Quellen untersucht, die sich mittel- oder unmittelbar mit Hauswartstätigkeiten um 1900 befassen, entsteht ein komplexeres Bild von Zusammenspiel und »Aushandlung« durch Praktiken

122 Daniel 2001, S. 289–291.

123 Rheinberger 2018, S. 107f.

124 Reckwitz 2008, S. 196.

125 Ebd., S. 198.

verschiedener Akteure am Seminar. Technik und technische Neuerungen, etwa Zentralheizungen und elektrische Anlagen, gaben am Lehrerseminar Küsnacht des Kantons Zürich gewisse Raumordnungen und Spielregeln für alltägliche Hauswarroutinen sowie auch für den Hauswarrkörper vor. Juen entfaltet, wie Verschränkungen zwischen Technik, Routinen und Reglementen, die immer wieder einem Wandel und Anpassungen unterlagen, das Berufsbild prägten und den in diesen Rahmungen agierenden Akteuren Handlungsmuster und Wissen bereitstellten. Die Frage nach dem eigensinnigen und intentionalen resp. nicht-intentionalen Charakter von Praktiken stellt sich, wenn etwa der Hauswart an der Höheren Töchterchule und dem Lehrerinnenseminar der Stadt Zürich sich darum bemüht, vom Arbeitgeber einen Wachhund bezahlt zu bekommen. Diesbezügliche Korrespondenzen scheinen als Kommunikationsort auf, an dem die Grenzen der Zusammenarbeitsroutinen zwischen Hauswart, Direktion und Anstellungsbehörden durch Verweise auf Gefahrenabwehr und Polizeidienst ausgehandelt wurden. Hauswarrpraktiken erwiesen sich nicht nur als ein technikaffines Handlungsfeld, sondern konnten sich auch mit dem Unterricht oder mit der Produktion von Ratgeberliteratur verquicken. Zugleich kann der Beitrag als historische, praxistheoretische und methodologische Anreicherung der erziehungswissenschaftlich geprägten Diskussion zu Schulkulturen gelesen werden.

Eine weitere Komponente einer solchen Schulkultur könnte die von *Jennifer Burri* in ihrem Beitrag untersuchte Hervorbringung und Stabilisierung familialer Vergemeinschaftung anlässlich von Todesfällen an Seminaren in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sein. Burri ruft mit den explizierten Fällen an dem Evangelischen Lehrerseminar Unterstrass und an dem Lehrerinnenseminar der Höheren Töchterchule der Stadt Zürich Orte auf, die z.T. in Juens Artikel bereits beleuchtet wurden. Als wesentliche Quelle zieht die praxeologische Untersuchung Nekrologe heran; eine eigentümliche Textsorte, die häufig von Seminardirektoren verfasst wurde und durch Burri auf verschiedene Akzentuierungen von Erinnerungspraktiken und -kulturen hin untersucht wird. In dieser Perspektive wird der Ritualcharakter bei Inszenierungen von Gemeinschaft allgemein und die Performanz des Nekrologs speziell hervorgehoben. Damit wird ein Blickwinkel eingenommen, der etwa anhand von Grabreden neue Einblicke in textuelle Muster der Gedenkarbeit am Seminar Unterstrass liefert, aber auch auf eine Vielzahl weiterer Anschlussfragen verweist: Wie wurden vergangene Handlungsroutinen verstorbener Akteure von den Hinterbliebenen der Gemeinschaft gedeutet: als innere Bindung *zum* oder als Dienen *für* das Seminar? Die starke Ausprägung der Gedenkarbeit am Evangelischen Seminar bietet eine Optik auf die theologisch orientierte Fundierung des Seminars und diesbezügliche Führungspraktiken der Seminarleitung. Am Fall der Höheren Töchterchule wird deutlich, dass kollektive Erinnerungen mit Praktiken verknüpft sein können, die dem individuellen Charakter der verstorbenen Person eine Gestalt geben. Die Figur des gelungenen

Lehrerlebens wurde häufig und ebenfalls von den Nachrufenden im Seminar Unterstrass als Deutungsfolie genutzt, auch um Kritik am Verstorbenen verhalten äussern zu können. Um den Praktiken der Vergemeinschaftung näherzukommen, bringt Burri die Tradition der Wohnstubenpädagogik und die im Zuge der Psychiatriereform zu verortende Anstaltsfamilie in den Zusammenhang mit Erinnerungsroutinen. Ob es sich denken liesse, dass Gemeinschaft weniger als Fluchtpunkt vergangener Praktiken an Seminaren anhand von Quellenmaterial erschlossen werden könne, sondern eher durch die Quelle selbst an Kontur gewinne, schwingt mindestens unterschwellig als Frage in der Analyse mit.

Als die Seminargemeinschaft gefährdend wurde die im Beitrag von *Andrea De Vincenti* fokussierte »Fidelitas«, eine abstinente Vereinigung von Zöglingen am Kantonalen Lehrerseminar Küsnacht, angesehen, während andere Zöglingvereinigungen am Seminar nicht nur gebilligt, sondern gar breite Unterstützung durch Lehrerkonvent und Direktor erfuhren. Ausgehend von der Feststellung, dass Praktiken des Trinkens von Alkohol im Turnverein gebilligt, in der »Fidelitas« aber umgehend sanktioniert wurden und letztlich zu ihrer Auflösung führten, fragt die Autorin nach den jeweiligen Trinkpraktiken und den Gründen für die zwei so unterschiedlichen Umgangsweisen der Seminarleitung mit diesen Praktiken, respektive mit den sie praktizierenden Vereinen. Mit einer durch unterschiedliche Quellengattungen gegebenen mehrperspektivischen Auswertung der Praktiken des Trinkens im sanktionierten Verein sowie des Umgangs mit dem Verein und der Vereinszugehörigkeit einzelner Zöglinge des Seminars arbeitet De Vincenti die spezifischen Sinn- und Bedeutungsstrukturen der auf den ersten Blick mit dem anderen Verein überlappenden Trinkpraktiken heraus. Obwohl in beiden Vereinen das Trinken als gesellige Praxis etabliert und fest verankert war, können die jeweils unterschiedlichen sinnhaften Codierungen Aufschlüsse darüber geben, weshalb das Trinken einmal als legitim, einmal aber als Grund für harsche Sanktionen erschien. Anhand von theoretischen Überlegungen zu Praktiken, die eng auf das Fallbeispiel bezogen werden, plausibilisiert der Beitrag schliesslich die These, dass es keine Praktik des Trinkens *per se* geben könne, sondern jede Praktik stets nur in ihrem spezifischen Kontext, das heisst unter Berücksichtigung der stets orts- und zeitspezifischen Sinn- und Bedeutungsstrukturen, zu verstehen sei – auch wenn sie vordergründig, also auf der wahrnehmbaren körperlich-materialen Ebene, vielleicht identisch mit anderen erscheint. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sieht die Autorin in einer praxeologischen Perspektive die Möglichkeit einer radikalen Historisierung: Praktiken seien erst durch eine möglichst vielperspektivische Kontextualisierung in ihrer »Doppelstruktur« (Reckwitz) von einerseits direkt wahrnehmbaren Bewegungen und Äusserungen und andererseits darin codierten Wissens- und Bedeutungsstrukturen zu erfassen, sodass Letztere immer auf den konkreten historischen Fall verwiesen.

Dem Spannungsverhältnis von Kontrollregimen und Eigensinn der Zöglinge an Zürcher Lehrerseminaren und Erziehungsanstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert widmet sich der Beitrag von *Norbert Grube*. Inwieweit Eigensinn als individuelle Widerständigkeit und auch als gleichzeitig widersprüchliches und vieldeutiges Verhalten entlang institutionalisierter Praktiken von Unterricht und ordnenden Kontroll- und Alltagsroutinen im Seminar erinnert, dargestellt und ein Stück weit auch erfahren worden ist, wird anhand von Ego-Dokumenten analysiert. Mit Ausnahme der handschriftlichen Erinnerungen des Zürcher Lehrers Alfred Traber werden dabei autobiografisch geprägte Romane genutzt, deren Autoren – Jakob Christoph Heer, Jakob Schaffner, aber auch Hermann Hesse und Erich Kästner – ihren Besuch in unterschiedlichen Seminaren und damit verbundenen Erziehungsanstalten literarisch thematisiert haben. Quellenkritisch und im Hinblick auf praxeologische Zugangsweisen zu prüfen ist, inwieweit fiktive Literatur Autorenerfahrungen aufgreift und zugleich diskursive Muster hinsichtlich seminaristischer Lehrerbildung, etwa marktgängige Bilder von der Unterwerfung der Heranwachsenden in einer Kontroll- und Strafinstitution, verarbeitet. Diese methodisch-konzeptionelle Reflexion wird vertieft, indem ergänzend herangezogene Protokolle der Aufsichtskommission und des Lehrerkonvents aus dem Archivbestand des Seminars Küsnacht auf die aus den Ego-Dokumenten gewonnenen Analysebefunde quellenkritisch bezogen werden. Was sagen die unterschiedlichen Quellenarten über Wahrnehmung und Erinnerung von Eigensinn und Praktiken am Seminar aus? Indem die Zöglinge mehrschichtigen Ebenen von sozialer Kontrolle ausgesetzt sind, sowohl der Beobachtung und Bewertung der Lehrer sowie ihrer Freunde als auch zirkulierender Wissen im Seminar und in dessen städtischem Umfeld, wird abschliessend mit wissensgeschichtlicher Perspektive untersucht, inwieweit unterschiedliche institutionelle bzw. (teil-)öffentliche Erwartungen und Wissensordnungen Eigensinn und verschiedene, auch miteinander konfligierende Praktiken bedingen. Oder verweist vermeintlicher Eigensinn des Subjekts letztlich weniger auf individuelle Aneignung, als auf Kollisionen verschiedener, jeweils auf unterschiedlichen (Wissens-)Kontexten beruhender Praktiken?

Um eine Balance von Kontrolle und Eigensinn ging es auch bei der im Beitrag von *Andreas Hoffmann-Ocon* im Zentrum stehenden Eignungsabklärung, die unter einer doppelten Zielsetzung untersucht wird: Einerseits richtet sich der Fokus auf die Erschliessung von Praktiken der Eignungsabklärung angehender Zürcher Primarlehrpersonen um die Mitte des 20. Jahrhunderts anhand von Fallbeispielen, andererseits wird gegenstandsbezogen die Frage aufgegriffen, welche neuen Einblicke spezifische Quellen – etwa Kommissionsprotokolle, Ego-Dokumente und Praxisberichte angehender Unterrichtender und Jahresberichte – auf sich erneuernde und wandelnde Alltagsroutinen im Handlungsfeld der Eignungsabklärung bieten. Anders als im kantonalen Seminar Küsnacht, im Evangelischen Seminar

Unterstrass oder im Lehrerinnenseminar der Höheren Töchterchule war das zu Beginn der 1940er-Jahre eingerichtete Oberseminar des Kantons Zürich ein Ort nachmaturitärer Ausbildung. Um die lokalen Praktiken und ihre vielfältigen Variationen seitens der Kandidierenden von der Dimension des zirkulierenden pädagogischen Wissens über Schülerbeobachtung, Taktgefühl und Selbstoptimierung, auf das in der Prüfungsphase rekurriert wurde, beschreiben und vermessen zu können, werden zeitgenössisch geläufige Diskurse und leitende Metaphern in die Analyse miteinbezogen. Die praxeologische Perspektive wird genutzt, um dasjenige an der eignungsrelevanten studentischen Praxisberichterstattung präziser zu bestimmen, was die situative Aushandlung des Prüfungsgrenzverlaufs in einer Phase akuten Lehrpersonenmangels bildete. Wie sehr das Soziale – z.B. in Form von Herkunft der Kandidierenden, von Arbeitsbedingungen in Krisen- und Kriegszeiten und Stadt-Land-Differenzen, in das die Eignungsabklärungspraktiken eingebettet war – in der Interaktion zwischen angehenden Lehrpersonen und Direktion eine erstaunliche Vielgestaltigkeit der Berichtspraxis hervorbrachte, zeigt Hoffmann-Ocons Beitrag. Die Differenz zwischen den Berichtstypen, vom Studentenaufsatz, der anstelle von Praxiseinblicken Versatzstücke aus der Pädagogikvorlesung reproduziert, bis zum lyrischen Spiel mit der eigenen Eignung, eröffnet den Blick auf das gesamte Praxisarrangement der Abklärung, das auch für eigensinnige Inszenierungen durch angehende Lehrpersonen zugänglich gewesen ist.

Im zweiten Hauptkapitel dominieren bildungshistorische und ethnologisch-ethnografische Betrachtungen über Verhältnisse von Norm und Praxis des Lernens und Studierens. Leitende Perspektiven hierbei sind etwa Inkorporierungs- und Einschreibeprozesse von Normen, die mit teils eigenständigen Aufschreibe-, Straf- und Spielpraktiken kontrastiert werden. *Sabine Reh und Kerrin Klinger* plädieren in ihrem Beitrag für ein ganz bestimmtes, vor allem an der Soziologie orientiertes Konzept von Praktiken und Praxis. Ausgehend von der strukturalistisch anmutenden Annahme, dass sich Spuren von Praktiken im Material einschreiben, sehen sie insbesondere in der Erforschung von Materialität eine Spezifik des Ansatzes, die sich auch auf die Auswahl der Quellenart, respektive auf die Fokussierung auf deren materielle Komponente auswirke. Unter diesen Prämissen gehen die Autorinnen mit ihrer Präferenz für serielle Quellen gegenüber der Mikrogeschichte, die sie als eine Form der *histoire totale* verwerfen, der Praxis des Studierens an der Universität Berlin nach, um darüber Prozesse der universitären Institutionalisierung sowie die damit verbundenen Konventionalisierungen von Formen der Wissensvermittlung zu erhellen. Diese seien wiederum für Professionalisierungsprozesse, Subjektivierungsformen sowie auch die Periodisierung bedeutsam. Mit den seit dem frühen 19. Jahrhundert aufgekommenen sogenannten hodegetischen Schriften, Anweisungen, wie Studierende zu studieren und Wissen zu erwerben hätten, liegt der Fokus des Beitrages denn zunächst auch

auf einem – auf den ersten Blick eher präskriptiven – Quellentyp, um diesen aber dann in der Hauptsache mit vier Kollegheften des Studenten Friedrich Blanck aus den 1880er-Jahren zu kontrastieren. Blancks Mitschriften von Vorlesungen des an der Universität Berlin lehrenden Philosophie- und Pädagogikprofessors Friedrich Paulsen stellen eine punktuell leicht ergänzte fallorientierte Auswahl aus der digitalisierten seriellen Quelle von 400 Kollegheften dar, welche Reh und Klinger als Dokumentationen von Rezeptions- und Aufzeichnungspraktiken heranziehen. Sie fragen vor dem Hintergrund zeitgenössischer Kritik am angeblich wenig inspirierenden Format der Vorlesung u.a., inwiefern die universitäre Veranstaltung der Vorlesung die an sie gestellten Erwartungen erfüllte und wie das dort verbreitete Wissen aufgeschrieben, aufbereitet und kommentiert wurde. Der Beitrag diskutiert schliesslich, inwiefern der Fokus auf die Materialität der Kolleghefte, i.e. Unterstreichungen, Ergänzungen, Kommentare oder Zeichnungen, produktive Aspekte der Vorlesungen betonte und ob Studierende eher Empfänger wissenschaftlichen Wissens waren oder aber bei ihnen eine aktive, selbstständige, eigene Erfahrungshorizonte beinhaltende Wissensrezeption herausgearbeitet werden kann. Dabei wird unter anderem von der Materialität der Schrift am digitalisierten Quellenmaterial auf gleichsam intentionale Wissensaneignungen und -verwendungen geschlossen, während das Potenzial der seriellen Quelle der Vorlesungsmitschriften für Rezeptionspraktiken und fachliche Praktiken weiteren Forschungen vorbehalten bleibt.

Auch *Rebekka Horlacher* fokussiert Anleitungsschriften, die sich allerdings nicht auf das universitäre Studium, sondern auf den Unterricht an der Volksschule beziehen. Anhand von Leitfäden zum Lehrerhandeln aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sowie von thematisch einschlägigen Passagen von Lehrerantworten auf eine staatliche Schulumfrage aus dem Jahr 1799 in der Schweiz beschäftigt sich ihr Beitrag mit Praktiken des Fehlers sowie der Strafe in schulischen Kontexten um 1800. Praktiken versteht sie dabei als kontextualisierte Verhaltens- und Handlungsweisen und betont das wechselseitige Austauschverhältnis zwischen Normen und Praxis. Die in den Leitfäden enthaltenen Beschreibungen von Strafpraxis weisen, so die in diesem Beitrag entfaltete These, aufgrund ihrer Autorenschaft, die einer Bildungselite zuzurechnen sei, stets auch einen normierenden Gehalt auf. Vergleichbar dazu seien die Antworten der Schulumfrage ebenfalls eher von überaus engagierten Lehrpersonen gegeben worden, die sich freiwillig zu Praktiken des Fehlers oder der Strafe geäussert hätten. Der Beitrag greift Fragen zum Verhältnis der ausgewerteten angeblich auf eigenen Erfahrungen der Autoren fussenden Quellen zu einer an Schulen etablierten Strafpraxis auf. Gibt es eine inhaltlich zur schulischen Strafpraxis differente Praxis der schulischen Strafnormierung, etwa wenn die Leitfäden und Umfrageantworten von der an Schulen zwar etablierten Prügelsstrafe berichten, diese jedoch durchgängig ablehnen? Diese und weitere Fragen werden in einer vergleichenden Perspektive

anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Leitfäden, aber auch zwischen den darin postulierten normierenden und schulisch etablierten Praktiken für die Zeit des späten 18. Jahrhunderts diskutiert, etwa bezüglich der körperlichen Züchtigung, der Angemessenheit oder dem erzieherischen Gehalt von Strafen. Der Beitrag schliesst mit grundsätzlicheren Überlegungen zur möglicherweise anhaltenden Bedeutung von Ratgeberliteratur und einem historiografischen »Mehrwert« der praxeologischen Perspektive in Bezug auf dieses Thema.

Um Anleitung durch die Kindergärtnerin und die Inkorporierung von Normen geht es im Beitrag von *Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger*, der mit schul-ethnologischen/-ethnografischen Perspektiven die alltägliche »Vollzugswirklichkeit«¹²⁶ von Praktiken des geleiteten Spiels im Kindergarten in den Blick nimmt. Er untersucht die Relevanz der Materialität für das Sprechen und die Positionierung von Körpern anhand des spielerischen Umgangs mit einer Sandwanne und diskutiert die Bedeutung von Artefakten für das raumzeitliche Verhalten von Subjekten, in diesem Fall von Kindern zwischen vier und sechs Jahren. Die Autorinnen betrachten Wechselbeziehungen von Interaktionen, Körperlichkeit und Artefakten (Materialität) mit Blick auf die Sinnhaftigkeit von Praktiken. Dabei wird einerseits mit Bezug zu Bourdieu von einer als habituell gebundenen Inkorporierung von implizitem Wissen und den auf diese Weise konstituierten Praktiken ausgegangen. Andererseits zeigt die Verwendung der die Analyse leitenden Begriffe der Aneignung, Aushandlung, Positionierung und Adressierung eine gewisse performative und situative Offenheit des hier zugrundeliegenden Praktikenbegriffs an, durch welche das jeweilige Verhalten der Akteurinnen und Akteure mitbestimmt ist. Entsprechend der übergeordneten Frage nach »Kinder[n], die auffallen« fokussiert der Beitrag von Sieber Egger und Unterweger stark das Verhalten eines »Jimmy« genannten Jungen, der den Normen und Erwartungen der Kindergärtnerinnen im Hinblick der auf Konzentration, Sauberkeit, Behutsamkeit und Ordentlichkeit ausgerichteten Spielpraktiken mit der Sandwanne nicht immer gerecht werden kann. Jimmys Verstösse beim Sandwannenspiel gelten insofern als interessant, als dass sie eine Krise markieren und Facetten einer – teils nicht vollzogenen – Inkorporierung von Praktiken sichtbar werden lassen. Wie in dieser Situation Jimmy pädagogisch adressiert, Subjektivierung ermöglicht oder verschlossen und Differenz markiert wird, steht im Zentrum der Fallstudie, die auch Positionierungen, Profilierungen und Adressierungen der Kinder untereinander – und damit ihr Wissen um situativ adäquate Praktiken – berücksichtigt. Damit können mindestens zwei Anerkennungs- und Adressierungsmomente und -akteure kollidieren: das von der Kindergärtnerin beaufsichtigte Spiel und zugleich die Erwartung, Freunden Nähe und Aufmerksamkeit zu bezeugen.

126 Hillebrandt 2015, S. 35, 40 u. 44.

Der letzte Hauptteil bietet wissenssoziologische und die einzelnen Darstellungen zusammenfassend aufgreifende Reflexionen. *Christoph Mäder* entfaltet aus wissenssoziologischer Perspektive wissenschaftliche Rezeptions- und Verwendungspfade praxeologischer Konzepte. In seinem eher essayistischen Beitrag plädiert er dafür, bei der Rekonstruktion sozialer ›Wirklichkeit‹ mittels Handlungen und Praktiken nie allein auf formale Strukturen von praktischen Handlungen zu fokussieren, sondern immer auch den Prozeduren, die den situativen Sinn erzeugen, Rechnung zu tragen. Dazu stellt er sich hochkomplex und detailverliebt gebenden, das Subjekt verflüssigenden Praxistheorien eine ethnomethodologischen Sicht auf Praktiken gegenüber, wonach Praktiken nicht die Auflösung des Subjekts in einer situativen Mimesis von Körpern und Dingen bedeuteten, sondern in Ergänzung zum Subjekt konzipiert seien. Praktische Handlungen weisen in dieser Perspektive jeweils vier formale Ebenen auf, welche stets allesamt in die Rekonstruktionen gelebter und sozialer ›Wirklichkeit‹ einzubeziehen wären. Die vier Bereiche der Indexikalität, der Sequenzialität, der Reflexivität und der Reziprozität verweisen letztlich in unterschiedlichen Dimensionen auf eine auch in einigen praxeologischen Ansätzen betonte Kontextualität praktischer Handlungen. Dies sowie auch Fragen nach der Konzeption des Subjekts oder eben der Akteurinnen und Akteure sowie auch nach Handlungssinn und seinem Verhältnis zu implizitem und explizitem Wissen bieten wiederum Anknüpfungspunkte zu vielen Beiträgen dieses Bandes.

Tomas Bascio wiederum wirft abschliessende und kommentierende Blicke auf die einzelnen in den jeweiligen Beiträgen untersuchten Fallstudien. Er greift in einer synoptischen Sicht die Bedeutungsvarianz zentraler Begrifflichkeiten, insbesondere die Bedeutungen von Norm und Normativität in den praxeologischen Beiträgen auf und streicht im Sinne des Sammelbandes Möglichkeiten und Grenzen der jeweils gewählten praxeologischen Analysezugänge und Quellen noch einmal im Überblick heraus. Indem Bascio den Zusammenhang von Praktiken und normierenden Ordnungen fokussiert, thematisieren seine Schlussreflexionen entlang dieser Perspektive die Diskussionslinien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im jeweiligen methodisch-konzeptionellen Ansatz sowie bei den Schlussfolgerungen. So sollen mögliche, aus den unterschiedlichen Perspektiven gewonnene Erträge und weiterführende Gedanken vorläufig festgehalten werden. Mit dieser vergleichenden Einschätzung der in diesem Band versammelten historisch-praxeologischen Studien ist weniger eine abschliessende Beurteilung beabsichtigt, sondern die Anregung, historische Praxeologie als ein produktives Forschungsmilieu mit vielfältigen interdisziplinären Berührungspunkten zu begreifen.

An der Entstehung dieses Buches haben – gerade mit Blick auf den gesamten Arbeits- und Gesprächszusammenhang, der mit den Planungen zum bereits angesprochenen Workshop von 2018 an der Pädagogischen Hochschule Zürich zu

verorten ist – zahlreiche Wissenschaftler/-innen aus unterschiedlichen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen beigetragen. Nicht alle, denen wir ausserhalb des Projektteams danken möchten, sind in diesem Band mit einem Artikel vertreten: Tomas Bascio, Kathrin Berdelmann, Lucien Criblez, Kerrin Klinger, Christoph Maeder, Sabine Reh, Joachim Scholz, Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Josefine Wähler, Max Wendland – und Rebekka Horlacher, die uns neben der Arbeit am eigenen Beitrag auch half, das Manuskript zu erstellen. Dank gebührt nicht zuletzt auch Johanna Tönsing und Anke Poppen vom transcript Verlag, der das vorliegende Buch in sein Programm aufgenommen hat, und dem Schweizerischen Nationalfonds für die grosszügigen Zuschüsse aus den Mitteln der Förderung der Open-access-Buchpublikation.

Literatur

- Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hg.) (1995): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. und 19. Jahrhundert. Tübingen.
- Arni, Caroline (2018): Nach der Kultur. Anthropologische Potentiale für eine re-kursive Geschichtsschreibung. In: *Historische Anthropologie* 26, H. 2, S. 200–223.
- Becker, Frank/Reinhardt-Becker, Elke (2001): *Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.
- Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (2019): Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In: Diess. (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* [Sabine Reh zum 60. Geburtstag]. Wiesbaden, S. 1–29.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2007): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen.
- Böth, Mareike (2018): »Ich handele, also bin ich«. Selbstzeugnisse praxeologisch lesen. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69, H. 5/6, S. 253–270.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Brandes, Sören/Zierenberg, Malte (2017): Doing capitalism. Praxeologische Perspektiven. In: *Mittelweg* 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 1, S. 3–24.

- Breidenstein, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 9, S. 201-215.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München.
- Brendecke, Arndt (Hg.) (2015): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, Weimar, Wien.
- Burke, Peter (2005): Was ist Kulturgeschichte? Frankfurt a.M. [engl. Orig.: What Is Cultural History? Cambridge 2004].
- Butler, Judith (2019): Das Unbehagen der Geschlechter. 20. Aufl. Frankfurt a.M.
- Casale, Rita (2011): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, H. 2, S. 322-332.
- Chartier, Roger (1992): Einleitung: Kulturgeschichte zwischen Repräsentationen und Praktiken. In: Ders. (Hg.): Die unvollendete Vergangenheit. Geschichte und die Macht der Weltauslegung. Frankfurt a.M., S. 7-23.
- Clemens, Iris (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potenziale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- Daniel, Ute (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a.M.
- Daston, Lorraine (2017): Introduction: Third Nature. In: Dies. (Hg.): Science in the Archive. Pasts, Presents, Futures. Chicago, London, S. 1-16.
- Davis, Belinda/Lindenberger, Thomas/Wildt, Michael (2008): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen. Frankfurt a.M., S. 11-28.
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- De Vincenti, Andrea (2015): Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2018a): Wissenschaftsaffines Seminar und kontinuierliche Erziehungsmuster in der akademischen Pädagogik. Debatten und Dynamisierungen in der Ausbildungsreform Deutschschweizer Lehrpersonen im frühen 20. Jahrhundert. In: Wilfried Göttlicher/Jörg W. Link/Eva Matthes (Hg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 117-130.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2018b): Pädagogisierung von Räumen: Reale, imaginierte und fiktive Bildungsorte in der Deutschschweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Historia Scholastica 4, H. 1, S. 1-4.
- Dinges, Martin (1997): »Historische Anthropologie« und »Gesellschaftsgeschichte«. Mit dem Lebensstilkonzept zu einer »Alltagskulturgeschichte« der frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Historische Forschung 24, H. 2, S. 179-214.

- Dollinger, Bernd (2012): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Dommann, Monika/Speich Chassé, Daniel/Suter, Mischa (2014): Einleitung: Wissensgeschichte ökonomischer Praktiken. In: *Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte* 37, S. 107-111.
- Eibach, Joachim (1994): *Der Staat vor Ort. Amtsmänner und Bürger im 19. Jahrhundert am Beispiel Badens*. Frankfurt a.M.
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Kurt Hammerich/Michael Klein (Hg.): *Materialien zur Soziologie des Alltags*. Opladen (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20), S. 22-29.
- Enzelberger, Sabina (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin.
- Finger, Jürgen (2016): *Eigensinn im Einheitsstaat. NS-Schulpolitik in Württemberg, Baden und im Elsass 1933-1945*. Baden-Baden.
- Foucault, Michel (2001): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975-1976*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2017): *Theorien und Institutionen der Strafe. Vorlesungen am Collège de France 1971-1972*. Berlin.
- Freist, Dagmar (2015): Historische Praxeologie als Mikro-Historie. In: Arndt Brendecke (Hg.): *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte*. Köln, Weimar, Wien, S. 62-77.
- Füssel, Marian (2015): Die Praxis der Theorie. Soziologie und Geschichtswissenschaft im Dialog. In: Arndt Brendecke (Hg.): *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte*. Köln, Weimar, Wien, S. 21-33.
- Gebhard, Ulrich/Hummrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 4, S. 13-14.
- Gehlen, Arnold (2004): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft [1957]. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Frankfurt a.M., S. 1-137.
- Grube, Norbert (1999): *Das niedere und mittlere Schulwesen in den Propsteien Stormarn, Segeberg und Plön 1733 bis 1830. Realisierung von Sozialdisziplin?* Frankfurt a.M. u.a.
- Grube, Norbert (2005): Die Darstellung Deutschlands durch die semi-staatliche Auslandsnachrichtenagentur »Deutsche Korrespondenz« 1951-1967. In: Johannes Paulmann (Hg.): *Auswärtige Repräsentationen. Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln, S. 289-311.

- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (2015a): Historische Praxeologie. Eine Einführung. In: Diess. (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn, S. 7-54.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.) (2015b): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Hillebrandt, Frank (2015): Vergangene Praktiken. Wege zu ihrer Identifikation. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln, Weimar, Wien, S. 34-45.
- Hoffmann, Andreas (2001): Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942. Münster.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.) (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2017): Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 299-316.
- Holenstein, André (2003): »Gute Policey« und lokale Gesellschaft im Staat des Ancien Régime. Das Fallbeispiel der Markgrafschaft Baden(-Durlach). Tübingen.
- Iseli, Andrea (2009): Gute Policey. Öffentliche Ordnung in der Frühen Neuzeit. Stuttgart.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. 2. Aufl. Berlin.
- Kundrus, Birthe/Steinbacher, Sybille (2013): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Göttingen, S. 9-29.
- Landwehr, Achim (2000a): Policey im Alltag. Die Implementation frühneuzeitlicher Policeyordnungen in Leonberg. Frankfurt a.M.
- Landwehr, Achim (2000b): »Normdurchsetzung« in der Frühen Neuzeit? Kritik eines Begriffs. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 48, S. 146-162.
- Landwehr, Achim (2013): Kulturgeschichte, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte vom 14. Mai 2013, online unter <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.248.v1> (Zugriff: 15.04.2020).
- Lengwiler, Martin/Beck, Stefan (2008): Historizität, Materialität und Hybridität von Wissenspraxen. Die Entwicklung europäischer Präventionsregime im 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 34, H. 4, S. 489-523.
- Lenzen, Dieter (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: Geschichte und Gesellschaft 34, H. 4, S. 425-454.

- Lüdtke, Alf (1991): Einleitung: Herrschaft als soziale Praxis. In: Ders. (Hg.): *Herrschaft als soziale Praxis. Historische und sozial-anthropologische Studien*. Göttingen, S. 9-63.
- Lüdtke, Alf (1997): Alltagsgeschichte: Aneignung und Akteure. Oder – es hat noch kaum begonnen! In: *WerkstattGeschichte* (Hamburg) 17, S. 83-92.
- Lüdtke, Alf (2003): Alltagsgeschichte – ein Bericht von unterwegs. In: *Historische Anthropologie* 11, H. 2, S. 278-295.
- Luhmann, Niklas (2018): Lob der Routine [1964]. In: Ders.: *Die Wirklichkeit der Organisation*. Hg. von Ernst Lukas und Veronika Tacke. Wiesbaden, S. 293-332.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.
- Lundgreen, Peter (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918*. Göttingen.
- Lundgreen, Peter (1981): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980*. Göttingen.
- Mattes, Monika (2018): Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, S. 29-58.
- Mergel, Thomas (2002): Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28, H. 4, S. 574-606.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Die Dinge und die Bildung. In: Karl-Heinz Braun/Dieter Wunder (Hg.): *Neue Bildung – Neue Schule*. Weinheim, Basel, S. 32-46.
- Müller, Hans-Rüdiger (2016): Zur historischen Rekonstruktion von Erziehungspraktiken in Elternbiographien. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 29, H. 2, S. 266-274.
- Müller, Philipp (2018): Historische Anthropologie. Fragen und Konzepte zur Einführung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69, H. 5/6, S. 334-345.
- Nassehi, Armin/Nollmann, Gerd (Hg.) (2004): *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich*. Frankfurt a.M.
- Neidhardt, Friedhelm (1994): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegung. In: Ders. (Hg.): *Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegung*. Köln (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 34), S. 7-41.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (2001): *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung, unsere soziale Haut*. 6. Aufl. München.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn.
- Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, H. 1, S. 39-50.

- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M., S. 188-209.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): Die historische Erforschung der Praktiken des Lesen- und Schreibenlernens. Eine Einleitung. In: Diess. (Hg.): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 7-21.
- Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hg.) (2017): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Basel, Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63).
- Reichardt, Sven (2015): Zeithistorisches zur praxeologischen Geschichtswissenschaft. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln, Weimar, Wien, S. 46-61.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2018): Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv. Berlin.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen. Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247-258.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon: Porträt eines Bildungsaufstiegers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 788-803.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt.
- Sabean, David W. (1990): Das zweischneidige Schwert. Herrschaft und Widerspruch im Württemberg der frühen Neuzeit. Frankfurt a.M.
- Sarasin, Philipp (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. In: Ders.: Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt a.M., S. 10-60.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, H. 1, S. 159-172.
- Saupe, Achim (2009): Der Historiker als Detektiv – der Detektiv als Historiker. Historik, Kriminalistik und der Nationalsozialismus als Kriminalroman. Bielefeld.
- Schindler, Norbert (1984): Spuren in der Geschichte der anderen Zivilisation. Probleme und Perspektiven einer historischen Volkskulturforschung. In: Richard

- van Dülmen/Norbert Schindler (Hg.): *Volkskultur. Zur Wiederentdeckung eines vergessenen Alltags* (16.-20. Jahrhundert). Frankfurt a.M., S. 13-77.
- Schlögel, Karl (2017): *Das sowjetische Jahrhundert. Archäologie einer untergegangenen Welt*. München.
- Schlögl, Rudolf (2000): Bedingungen dörflicher Kommunikation: Gemeindliche Öffentlichkeit und Visitation im 16. Jahrhundert. In: Werner Rösener (Hg.): *Kommunikation in der ländlichen Gesellschaft vom Mittelalter bis zur Moderne*. Göttingen, S. 241-262.
- Schlögl, Rudolf (2004): Vergesellschaftung unter Anwesenden. Zur kommunikativen Form des Politischen in der vormodernen Stadt. In: Ders. (Hg.): *Interaktion und Herrschaft. Die Politik der frühneuzeitlichen Stadt*. Konstanz, S. 9-60.
- Schlögl, Rudolf (2008): Kommunikation und Vergesellschaftung unter Anwesenden. Formen des Sozialen und ihre Transformation in der Frühen Neuzeit. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34, H. 2, S. 155-224.
- Schlumbohm, Jürgen (1997): Gesetze, die nicht durchgesetzt werden – ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates? In: *Geschichte und Gesellschaft* 23, H. 4, S. 647-663.
- Schmid, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin.
- Settele, Veronika (2017): Mensch, Kuh, Maschine. Kapitalismus im westdeutschen Kuhstall, 1950-1980. In: *Mittelweg* 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 1, S. 44-65.
- Strasser, Bruno J. (2017): The »Data Deluge«: Turning Private Data into Public Archives. In: Lorraine Daston (Hg.): *Science in the Archive. Pasts, Presents, Futures*. Chicago, London, S. 185-202.
- Tanner, Jakob (2012): Historische Anthropologie. Version 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte* vom 3. Januar 2012, online unter <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.278.v1> (Zugriff 15.04.2020).
- Thelen, Tatjana (2019): Kultur/en oder Ontologie/n als Kritik? Ein Kommentar zu Caroline Arni. In: *Historische Anthropologie* 27, H. 2, S. 275-280.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (2014): Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Diess. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist, S. 7-29.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, H. 3, S. 453-479.
- Ulbricht, Otto (1994): Mikrogeschichte: Versuch einer Vorstellung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45, H. 6, S. 347-365.

- Van Dülmen, Richard (1984): Vorbemerkung. In: Richard van Dülmen/Norbert Schindler (Hg.): *Volkskultur. Zur Wiederentdeckung eines vergessenen Alltags* (16.-20. Jahrhundert). Frankfurt a.M., S. 7-11.
- Van Dülmen, Richard (1992): *Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit*. Bd. 2: Dorf und Stadt. München.
- Van Dülmen, Richard (1995): *Historische Kulturforschung zur Frühen Neuzeit. Entwicklung – Probleme – Aufgaben*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 21, H. 3, S. 403-429.
- Vogel, Jakob (2004): *Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der »Wissensgesellschaft«*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 30, H. 4, S. 639-660.
- Weber, Nadir (2015): *Praktiken des Verhandelns – Praktiken des Aushandelns. Zur Differenz und Komplementarität zweier politischer Interaktionsmodi am Beispiel der preußischen Monarchie im 18. Jahrhundert*. In: Arndt Brendecke (Hg.): *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte*. Köln, Weimar, Wien, S. 560-570.
- Welskopp, Thomas (2017): *Zukunft bewirtschaften. Überlegungen zu einer praxistheoretisch informierten Historisierung des Kapitalismus*. In: *Mittelweg* 36. *Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 26, H. 1, S. 81-97.