



Leseprobe aus Budde, Bittner, Bossen und Rißler, Konturen praxistheoretischer
Erziehungswissenschaft, ISBN 978-3-7799-3466-0

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3466-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3466-0)

Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung

Martin Bittner, Andrea Bossen,
Jürgen Budde & Georg Rißler

Das breit gefächerte und insgesamt unscharf konturierte Feld der Praxistheorie hat unbestritten disziplinübergreifend Konjunktur (vgl. bspw. Hui et al. 2017; Schäfer 2016).¹ Die heterogene und zudem kontrovers verhandelte Ansammlung derjenigen Theorien, die unter dem vereinheitlichenden Label ‚Praxistheorie‘ beschrieben werden, spiegelt sich auch in der deutschsprachigen Landschaft praxistheoretisch informierter Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Fragenstellungen wider. Positionierungen innerhalb dieser Landschaft einer praxistheoretischen Erziehungswissenschaft erfolgen dabei häufig im Anschluss an jene Neujustierungen der Sozial- und Kulturwissenschaften, wobei diese Neuorientierungen oder *turns* einen wesentlichen Beitrag gegenwärtiger Theoretisierungen darstellen (vgl. Bachmann-Medick 2006). Der *practice turn* (Schatzki et al. 2001) sowie die damit einhergehende Blickverschiebung auf und die hohe Bedeutsamkeit von Praxis, die das Verhältnis aus Handeln und Bewusstsein neu bestimmen und mit denen insbesondere der Blick auf Materialitätsdimensionen und den Körper neu justiert und geschärft werden, stehen im Zentrum gegenwärtiger Theorieentwicklung. Die damit einhergehenden Praxistheorien vermögen es, weitere Neujustierungen – etwa die des *material turn* (Mukerji 2015), des *body turn* (Gugutzer 2006), aber auch des *spatial turn* (Döring, Thielmann 2008) – einzubeziehen bzw. zu unterfüttern, ohne diesen Konjunkturen dabei ihre Eigenständigkeit abzuspochen. Nicht zuletzt wird darauf hingewiesen, dass der *practice turn* einen *empirical turn* impliziert (vgl. Schmidt 2012) und diese empirischen Analysen durch eine „starke Affinität zur (teilnehmenden) Beobachtung und Beschreibung“ (Schmidt 2012, S. 14) gekennzeichnet sind (s. auch Reckwitz 2008). Für die Traditionslinie der pädagogischen Beobachtung (Tatsachenforschung, erziehungswissenschaftliche Ethnographie, rekonstruktive Erziehungswissenschaft) stellen sich diese gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Bewegungen als besonders anschlussfähig heraus.

1 Praxistheorie wird gemeinhin als ein Bündel bestehend aus heterogenen Theorien mit Familienähnlichkeit verstanden.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung zeichnet sich eine deutliche Orientierung am practice turn ab. Praxistheorien werden herangezogen, um sich erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen theoretisch, methodologisch und methodisch zu nähern, wie in diesem Band vielfach dargelegt wird. Die Akzentuierung auf Praxis darf nicht als eine Implikation verstanden werden, wonach solche Theorien eine unmittelbare Rückführung auf oder Anwendung durch die Pädagogik erfahren. Dies wäre ein verkürztes wissenschaftliches Verständnis von Theorie. Vielmehr geht es (wie in anderen Theorien auch) um Reflexionsfolien und Verstehensgrundlagen des Pädagogischen, also dessen, was mit Begriffen wie Wissensvermittlung, Aneignungsprozessen, Bildungspraxis, Lernen oder etwa Differenzbearbeitung zu bestimmen versucht wird. Eine solche praxistheoretische Erziehungswissenschaft verweist dabei auch auf den Umstand, dass die Bearbeitung von Fragen nach einem bewussten gesteuerten oder rational begründeten Handeln nur annähernd in der Lage sind, das Pädagogische angemessen zu theoretisieren.

Eine praxistheoretische Erziehungswissenschaft fokussiert auf die soziale Praxis des Pädagogischen bzw. pädagogischer Ordnungen und nimmt hierbei grundlegende epistemologische Erweiterungen für eine gehaltvolle Erfassung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen vor. Verweise auf theoretisches und atheoretisches Wissen, eine generelle Betonung und Aufwertung der Bedeutung von materiellen Objekten, welche in je spezifischen (praxistheoretischen) Zugriffen und Thematisierungsweisen Artefakte, (natürlichen) Dinge, Substanzen und menschliche Körper auf eine neue Art und Weise in den Blick rücken, die Unterscheidung von Erfahrung und Erkenntnis, Verknüpfungen mit Konzepten von Wissen und Können, Performativität und Diskursivität o. Ä. sowie der Bezug auf den Begriff der Praxis respektive der Praktiken selbst dokumentieren dies. Solche praxistheoretischen Epistemologien innerhalb der Erziehungswissenschaft sind – dies zeigt sich auch in diesem Band – v. a. verbunden mit den Namen Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Theodore R. Schatzki, Bruno Latour oder etwa Andreas Reckwitz. Dabei wird in den vorliegenden Beiträgen auch deutlich, dass die Zuordnung einzelner Theorien und Autor*innen zur Praxistheorie nicht in allen Fällen unumstritten gelingt. Es scheint aus einer wie auch immer anknüpfenden Theorieimmanenz gleichsam wenig geboten, die Praxistheorien zu kartographieren, weshalb dieser Band die Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft entlang dreier Justierungen (Wissen, Materialität, Subjektivierung) vornimmt. Praxistheoretische Erziehungswissenschaft folgt dem Anspruch, die Geordnetheit des Sozialen zu erfassen und Zugänge zu Erziehungs-, Bildungs- und Lernsettings eben nicht nur in ihrer Singularität, sondern in einer umfassenden (bildungssoziologischen sowie sozial- und kulturtheoretischen) Pluralität anzuerkennen.

Die gegenwärtige praxistheoretische Erziehungswissenschaft – die oben angeführten Bezugsautoren verdeutlichen dies – sucht insgesamt nur wenig An-

schluss an die Vielzahl, im internationalen wissenschaftlichen Diskurs existierender praxistheoretischer Konzepte, sondern beruft sich häufig auf klassische Sozialtheorien, um der Neuorientierung an Praxis zu folgen. Bezugnehmend auf die Beiträge in diesem Band gewinnt die deutschsprachige praxistheoretische Erziehungswissenschaft durch vier dominierende Perspektivierungen erste Konturen. Unterscheiden lassen sich: die *praxistheoretische Wissenssoziologie*, welche sich zentral auf Formen von Wissen und Erfahrung bezieht; die *Praxeologie* mit Verweisen auf Habitus und Feld; die *Theorie sozialer Praktiken*, welche Praktiken-Arrangements-Bündel in den Blick nimmt; sowie die *Akteur-Netzwerk-Theorie*, die sich den Assoziationen heterogener Entitäten in Netzwerken annimmt.

Schaut man genauer auf die Forschungspraxis praxistheoretischer Erziehungswissenschaft, so offenbaren sich in den hier versammelten Texten weitere Konturen, die von den Autor*innen aufgenommen, einer Bearbeitung unterzogen und teilweise kontrovers diskutiert werden. Die damit verbundene Offenlegung verschiedener Linien praxistheoretischer Erziehungswissenschaft führen eine Reklamation je eigenständiger Forschungslogiken mit sich, die untereinander jedoch Verschränkungen aufweisen. Ideengeschichtlich sind hier durchaus weitreichende Beziehungen herstellbar. Daraus (und aus der generellen Herausforderung des Bezeichnens) ergibt sich die Schwierigkeit, dass Verschränkungen und Abgrenzungen unterschiedlicher Theoriestränge ineinander fallen, etwa praktisches Wissen oder Handlungspraktiken, Subjekte, Akteur*innen oder Partizipand*innen oder soziale Ordnungen bzw. die Herstellung von Netzwerken – um hier nur einige zu nennen. Zurück bleiben notwendige Aufgaben einer weiteren Verhältnisbestimmung der hier aufgeworfenen Perspektivierungslinien einer Praxeologie, einer praxeologischen Wissenssoziologie, einer Theorie sozialer Praktiken sowie (Akteur)Netzwerktheorien für eine praxistheoretische Erziehungswissenschaft. Insbesondere die Relation von Wissen und Handeln, aber auch das Verhältnis von Praxis, Praktik und Praxen zueinander sowie zu den ‚dazugehörigen‘ Ordnung(en) bedarf in der Erziehungswissenschaft einer Präzisierung. Es kann unbestritten festgestellt werden, dass eine Reihe anspruchsvoller theoretischer Vorschläge für die Konturen einer Praxistheorie vorliegen. In der Regel sind diese allerdings kaum erziehungswissenschaftlich fundiert (s. z. B. Reckwitz 2003; Hillebrandt 2014). Dies liegt sicherlich auch darin begründet, dass bislang eine explizite Ausrichtung an genuin erziehungswissenschaftlichen Fragen kaum vorliegt. Die besondere Spezifik pädagogischer Praxis als soziale Praxis wird zwar seit einigen Jahren bspw. unter Bezug auf Judith Butler, Pierre Bourdieu oder Michel Foucault in der (kritischen) Erziehungswissenschaft aufgegriffen. Es fehlt jedoch weiterhin eine bestimmende Verknüpfung mit zentralen pädagogischen Begriffen wie z. B. Lernen, Bildung, Erziehung, Sozialisation oder Didaktik. Zwar dokumentieren zahlreiche Arbeiten eine erwartbare Differenz zwischen programmatischem

Anspruch von Pädagogik und ihrer praktischen Realisierung, eine systematische erziehungswissenschaftliche Theoriebildung liegt allerdings erst in Ansätzen vor. Zu einer solchen Theoriebildung innerhalb der praxistheoretischen Erziehungswissenschaft tragen verschiedene Perspektivierungen meist unter Bezug auf empirische Daten gegenwärtig gewinnbringend bei: (i) theoretisch-methodologische Fragen zu einer Pädagogik der Materialität und Artefakte sowie des impliziten oder schweigenden Wissens; (ii) erziehungswissenschaftliche Ethnographien – die sowohl performativitätstheoretische sowie ethnomethodologische, praxeologische und praxistheoretische Ansätze vereinen; (iii) Entwicklungen einer Historizität von Praktiken innerhalb einer Bildungshistoriographie; (iv) praxistheoretische Metaanalysen.²

Die gegenwärtigen Konturen einer praxistheoretischen Erziehungswissenschaft resultieren damit einerseits aus einer Orientierung an einzelnen Autor*innen und einer thematischen Konzentration rund um die Komplexe Wissen, Materialität und Subjektivierung, womit die weitere Ausrichtung der Theoretisierung ebenso mitbestimmt wird. Die sich daraus zum Teil ableitenden praxistheoretischen Bezüge zu Theorien über das Subjekt sowie die Analyse von Subjektivierungen in und durch pädagogische Praktiken sind von Interesse. Mit Blick auf den *body turn* oder den *material turn* müssen weiter bewegte Körper sowie ihre jeweilige Gestalt oder Artefakte und Dinge als gewichtige Ergebnisse, Figuratoren oder Mittler und Anschlussinstanzen sowie zugleich Träger sozialer Praktiken für Subjektivierungsprozesse akzentuiert und ihre Beteiligung bei der Ordnung des Sozialen herausgestellt werden. Trotz der besonderen theoretischen Betonung des Materiellen (Körper und Artefakte) in Praxistheorien erhebt dieser Anspruch vor allem methodischen Erklärungsbedarf: In vielen Studien entsteht der Eindruck, dass einerseits zwar der konstruktive Beitrag des Materiellen theoretisch in Rechnung gestellt wird, in der Empirie aber weniger der präfigurierende Charakter und die prozesshafte Verwicklung der Praxis in Materialitäten zum Gegenstand der Analyse wird, sondern Materielles zur Metapher für Phänomene angeführt wird, die auch ohne diese beschrieben werden könnten (z. B. in Begriffen wie Möglichkeitsraum oder diskursiver Raum). Andererseits wird das Materielle in der wissenschaftlichen Praxis zu einer Bühne, die zwar nun ein eigenständiger Gegenstand der Rekonstruktion ist, nicht aber in ihrer konstitutiven Bedeutung und Verflechtung in den Blick gerät. Dies gilt nicht nur für Körper, sondern ebenso für

2 Dies ist auch insofern bemerkenswert, als dass Theorien sozialer Praxis generell nur wenige methodisch-methodologische Annäherungsversuche ausformulieren, vgl. etwa die politisch motivierten und methodisch nicht ausgebauten Ausführungen in Schatzki 2012 oder aber die methodologischen Ausführungen Mannheims (1964), die nur wenig zu einer genuin erziehungswissenschaftlichen Theorie beitragen, weil sie zu sehr an soziologischen Phänomenen verhaftet bleiben.

Dinge und nichtmenschliche Wesen, deren Materialität oftmals als nicht mehr oder nicht weiter erklärungsbedürftig erscheinen und bezogen auf ihre Erscheinungsform bzw. Einbettung in die soziale Praxis quasi unhinterfragt bleiben. Eine weitere Schwierigkeit – die sich aus dem Anspruch der Praxistheorie als flache Ontologie ergibt – bleibt sicherlich auch, Fragen von institutionellen, politischen und gesellschaftlichen Phänomenen zu fassen. Mit Blick auf Diskurse zur sozialen Ungleichheit liegen hier erste Überlegungen vor, die auch in einigen Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes aufgegriffen werden.

Die Beiträge im vorliegenden Band nehmen sich Desideraten innerhalb der Bestimmung einer praxistheoretischen Erziehungswissenschaft an. Dabei bilden die Texte weniger einen einheitlichen Diskussionsstand ab, sondern eröffnen eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven auf praxistheoretische Ansätze innerhalb erziehungswissenschaftlicher Debatten und Fragestellungen. Der Band geht auf die Tagung „Praxeologie und Differenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ im Jahr 2016 sowie auf die Veranstaltungsreihe „Campusgespräche: Heterogene Materialität(en): Körper, Dinge, Artefakte“ im Sommersemester 2015 zurück, die beide an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt wurden und Entwicklungen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft aufzeigen. Dabei diskutieren die unterschiedlich perspektivierten Beiträge unter den Kategorien Wissen, Materialität sowie Subjektivierung für die praxistheoretische Erziehungswissenschaft zentrale Begrifflichkeiten, wenngleich sich in allen Beiträgen auch übergreifende Bezugnahmen finden.

Wissen

Die Betonung des praktischen Wissens gegenüber mentalistischen und kognitiven Ansätzen stellt für Praxistheorien einen zentralen Ansatzpunkt dar. *Robert Schmidt* nimmt in seinem Beitrag „Praxeologisieren“ den empirical turn zum Ausgangspunkt, der mit der verstärkten Hinwendung zur Analyse sozialer Praktiken verknüpft ist. Das Soziale wird in Praxistheorien nicht mehr als Effekte äußerer Entitäten verstanden, sondern als Prozessmoment sozialer Praktiken. Methodologisch ist die praxeologische Analyse mit Distanzoperation verknüpft, sodass der Praktikenbegriff als Beobachtung zweiter Ordnung verstanden wird. Durch die Fokussierung auf die Praxis der Praktiken bleiben aber – so das zentrale Argument des Beitrags – als unbeobachtbar geltenden mentale Praktikenbestandteile unberücksichtigt, was für eine, an Begriffen wie Lernen interessierte Erziehungswissenschaft nicht unproblematisch ist. Im Gegensatz zu einer einfachen Rückkehr zu mentalistischen Lernmodellen wird für eine Perspektivierung votiert, die den sozialen Charakter und den praktischen Sinn des Lernens mitreflektiert. Die pädagogische Vorstellung vom schrittweisen Lernen baut dabei auf der Differenz zwischen Pädagogisierenden

und Pädagogisierten auf. Als Ausgangspunkt für den Beitrag „*Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven*“ wählen *Martin Bittner* und *Jürgen Budde* eine konstatierte Diskrepanz zwischen der Relevanz von *Implizitem* (Wissen) und *Explizitem* im erziehungswissenschaftlichen Kontext einerseits und der Unterbestimmtheit des Verhältnisses beider im Vollzug der sozialen Praxis andererseits. Der Bearbeitung dieser Diskrepanz nähern sich die Autoren über Dimensionierungen von Implizitem und Explizitem in Praktiken aus unterschiedlichen Theorietraditionen an. Hierzu erfolgt – unter Rückgriff auf *Karl Mannheim*, *Michael Polanyi*, *Harold Garfinkel*, *Pierre Bourdieu* und *Harry Collins* – zunächst die Ausdifferenzierung eines Bündels heterogener und auf Praxis verweisender Theorieansätze des Impliziten. Deren problematisierte Gemeinsamkeit, nämlich implizites Wissen verengend und hierarchisierend als eine Eigenschaft von Wissen zu konzeptionieren, suchen die Autoren in einem nächsten Schritt über eine Betrachtung des Impliziten und Expliziten als Dimensionierung von Praktiken zu öffnen und zu überwinden. Der Gewinn der aufgeworfenen Perspektive eines *Praxis-Diskurs-Zusammenhangs* wird abschließend am pädagogischen Kernbegriff des Lernens exemplarisch ausgeführt. Über eine meta-theoretische Rahmung des Differenzbegriffs der praxeologischen Wissenssoziologie widmet sich *Tanja Sturm* im Beitrag „*(Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive*“ den konstitutiven methodologisch-methodischen Aspekten der Dokumentarischen Methode, um sich der Konstruktion von Differenz in unterrichtlicher Praxis empirisch anzunähern. Dabei wird auf das Potenzial einer methodisch kontrollierten Analyse habituellem und handlungspraktischer Herstellungsprozesse sozialer Realität verwiesen.

Materialität

Eine besondere Perspektivierung leisten Praxistheorien durch die Betonung der Bedeutung von Materialität für den Vollzug der Praxis. *Arnd-Michael Nohl* widmet sich in seinem Beitrag „*Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen*“ der Frage, welchen Erkenntniswert der wissenschaftliche Blick auf die Materialität der Praxis für Bildung, Lernen und Sozialisation hat und klärt für ein solches Unterfangen zentrale Grundbegriffe. In einer Kombination von pragmatischer und wissenssoziologischer Perspektive betont er mit *Mannheim* die Unmittelbarkeit der Praxis, in der sich Mensch-Ding-Verbindungen realisieren. Mit dem Begriff der *habits* fasst er dabei die „dauerhafte praktische Passungen zwischen Mensch und Welt“, die sich in spontanen, habituierten oder reflektierten Praktiken vollzieht. *Andrea Bossen* und *Georg Reißler* liefern eine theoretische Auseinandersetzung rund um die Frage der Relevanz von Materialität in der Erziehungswissenschaft, indem

sie sich zunächst grundlegend der Darstellung zweier prominenter Theorien widmen, die Materialität in den Fokus stellen. Sie betonen die Notwendigkeit der Aufwertung der Perspektive auf Materialität sowohl in und mit der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours, als auch in und mit der Theorie sozialer Praxis Theodore R. Schatzkis. Die Gegenüberstellung beider Theorien zeigt die spezifischen Besonderheiten auf und gibt gleichzeitig Raum für Annäherungen an das Soziale bzw. die Sozietät. Dabei wird für die Akteur-Netzwerk-Theorie die Bedeutung der immer neuen Bewegung betont, während mit der Theorie sozialer Praktiken auf eine spezifische Relationalität hingewiesen wird. Aus diesen beiden Perspektiven erwächst eine epistemologische und methodologische Anschlussfähigkeit für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, für die die Autor*innen argumentieren. Einen weiteren Vergleich zweier praxistheoretischer Ansätze führt *Matthias Wieser* in seinem Beitrag „*Von Praktiken und Aktanten. Akteur-Netzwerk-Theorie und Theorie sozialer Praktiken*“ an. Dabei wird die unbestimmte Praxis in der Akteur-Netzwerk-Theorie über die Performativität und Aktivität des Sozialen hervorgehoben und die besondere Beteiligung der Aktanten bei der Versammlung des Sozialen herausgestellt. Eine Abgrenzung zu Schatzkis Vorstellungen einer Praxistheorie zeigt Unterschiede, aber auch gemeinsame Perspektiven auf. Der Beitrag „*Körperwerkstatt – Exploration eines methodischen Settings für die praxeologische Erforschung pädagogischer Prozesse*“ von *Hauke Straehler-Pohl, Nino Ferrin* und *Nina Bohlmann* schlägt ein methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion von Praktiken in und durch den körperlichen Nachvollzug der Praxis vor. Die den vorangehenden und sich daran anschließenden methodologischen Überlegungen sind insbesondere an eine praxeologische Wissenssoziologie geknüpft, wie sie mit Karl Mannheim und in der Folge mit Pierre Bourdieu und Ralf Bohnsack entworfen wurde und sich auf die Explikation des Impliziten der Praktiken richtet.

Subjektivierung

Eine besondere Herausforderung für Praxistheorien stellt die Frage dar, wie Subjekte zu denken sind. In ihrem Text „*Nochmal ganz langsam für Michele! Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht*“ untersuchen *Thomas Pille* und *Thomas Alkemeyer* wie schulspezifische Normen der Anerkennbarkeit in der Praxis des Unterrichts situativ aufgerufen und hervorgebracht werden. Dabei realisieren sich diese Subjektivierungsprozesse inmitten von und mittels Dingen und Körpern und vor dem Hintergrund je spezifischer Klassenidentitäten, die die Subjektform Schüler*in hervorbringen. Auf der Basis einer kameragestützten Ethnographie interpretieren Pille und Alkemeyer spezifische Unterrichtsarrangements und

zeigen, dass das Geflecht von Dingen und Arrangements Subjektpositionen mittels Adressierungen hervorbringt, die die Situation stabilisieren. Diese Positionen üben symbolische Gewalt aus, bieten aber gleichzeitig die Möglichkeit für Eigensinnigkeit. *Hedda Bennewitz* und *Michael Hecht* diskutieren in ihrem Beitrag „*Doing Privacy – Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1*“ reformpädagogische Ansätze sowie empirische Befunde zu Gesprächskreisen in der Schule als räumliche und kommunikative Ordnung, die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Selbstverantwortung eröffnen soll. Im Anschluss gehen die Autor*innen anhand ethnographischen Materials der Frage nach, ob bzw. wie die Handlungsanforderung ‚mehr sein zu sollen als Schüler*in‘ im Kreisgespräch hervorgebracht und bearbeitet wird. Im Beitrag „*Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken*“ von *Michael-Sebastian Honig* wird die anthropologische Konstruktion von Kindern und Kindheit hinterfragt und mit einem „doing“ von Kindheit/childhood eine praxistheoretische Neubestimmung dieses Konzepts vorgeschlagen. *Daniel Rode* und *Martin Stern* verweisen in ihrem Beitrag „*Eine ‚unauffällige‘ Technik der Subjektivierung: Unterrichtsprotokolle*“ auf das Protokollieren von Unterricht – eine randständige pädagogische Praxis (eine übersehene Technik) die gleichzeitig ethnographische Praxis in erziehungswissenschaftlichen Forschungen ist. Sie fokussieren dabei auf die unterrichtliche Ordnung innerhalb der Hochschullehre, die gerade für angehende Lehrkräfte eine performative Bildsamkeit aufweisen. Die empirische Analyse des Erstellens von Videoprotokollen im Rahmen von Hochschullehre zum Sportunterricht zeigt die spezifische Subjektivierung der angehenden Lehrpersonen, die sich durch die Unterrichtspraxis des Protokollierens ergibt.

Jeder Sammelband ist immer ein Produkt der Kooperation zahlreicher Personen, ohne die dieser nicht entstanden wäre. Wir danken zuerst allen, die sich an der Tagung und der Vortragsreihe beteiligt haben und durch ihre Beiträge insgesamt zum Diskurs um praxistheoretische Erziehungswissenschaft beigetragen haben. Wir danken dem Beltz Juventa-Verlag für die professionelle Unterstützung bei dem Publikationsvorhaben. Für die gründliche redaktionelle Bearbeitung der Texte sind wir Elke Knauß und Nico Schloss zu großem Dank verpflichtet.

Flensburg, Freiburg und Hildesheim, im Frühjahr 2017