

Damm, Nadja; Fegter, Susann; Geipel, Karen
Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 260-277*



Quellenangabe/ Reference:

Damm, Nadja; Fegter, Susann; Geipel, Karen: Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 260-277* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290857 - DOI: 10.25656/01:29085; 10.35468/6076-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290857>

<https://doi.org/10.25656/01:29085>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Nadja Damm, Susann Fegter und Karen Geipel

Differenzieren und (neu) ordnen: zur (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Wissensordnungen über das berufsbildende Lehramt

Abstract

Vorgestellt wird ein diskurs- und subjektivierungsanalytischer Forschungsansatz, mit dem sich Prozesse der (Re-)Produktion und Verschiebung von Differenzordnungen im Zuge von Studiengangswahlen qualitativ-empirisch untersuchen lassen. Ausgehend vom Lehrkräftemangel im gewerblich-technischen berufsbildenden Lehramt zielt der Beitrag darauf, Bezüge auf (historische) Differenzordnungen in den Blick zu rücken, die als kulturelle Barrieren Zugänge zum Beruf erschweren. Berufswahlprozesse werden dabei als Prozesse der Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen konzeptualisiert. Vor dem Hintergrund von Studien zur historischen Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen wird anhand von Äußerungen aus Gruppendiskussionen herausgearbeitet, wie im Sprechen Studierender (Nicht-)Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf diskursiv erzeugt und dabei Differenzierungen relevant werden, die mit Differenzordnungen verknüpft sind. Mit dem analytischen Fokus auf die diskursiven Modi der Herstellung von Nicht-/Passungskonstruktionen kann gezeigt werden, wie in den Äußerungen historisch situierte Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert und verschoben werden.

Keywords: Diskurs- und Subjektivierungsforschung, gewerblich-technisches Berufsschullehramt, Studiengangswahlen, Gender, Differenz

1 Einführung

Wie sprechen junge Menschen, die sich im Prozess der Studiengangswahl befinden, über das gewerblich-technische berufsbildende Lehramt und wie setzen sie sich selbst dazu ins Verhältnis? Wie werden in diesem Sprechen über Berufe und über das zukünftige Selbst historische und zeitgenössische Differenzordnungen aktualisiert bzw. (de-)konstruiert? Und wie lassen sich diese Prozesse der Differenz(de-)konstruktion erforschen?

Mit diesem Beitrag möchten wir exemplarisch zeigen, wie sich solche Prozesse der (Re-)Produktion und Dekonstruktion von Differenzordnungen, die sich im Sprechen über Berufswahlen vollziehen, qualitativ-empirisch erforschen lassen. Insofern geht es weniger um die Frage nach der Relevanz von Differenz(de-)konstruktionen im *konkreten Fachunterricht* als um die Frage, wie *bereits vorgelagert*, in Äußerungen über die berufliche Zukunft und über das gewerblich-technische Berufsschullehramt, Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert und ggf. auch verschoben werden.

Dieser Frage gehen wir auf der Grundlage von Arbeiten aus dem Forschungsprojekt „ProFi – Professionelles Handeln und Differenz im beruflichen Lehramt“¹ nach. Die empirische Studie baut auf einem kulturanalytischen Forschungsansatz auf, in dem wir, anschließend an Perspektiven der rekonstruktiven Professionsforschung, der subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung und der differenztheoretischen Berufswahlforschung, Prozesse der Berufs- und Studiengangswahl als Subjektivierung im Kontext von Professionskulturen konzeptualisieren (vgl. Fegter u. a. 2023). Einen Ausgangspunkt bildet die Prämisse, dass sich Differenzordnungen historisch in die Professionskulturen der Lehrämter eingeschrieben haben, d. h. auch in die Wissensordnungen über die gewerblich-technischen Fächer wie z. B. Elektrotechnik, Maschinenbau oder Ernährung (vgl. Fegter u. a. 2023). Indem diese Ordnungen im Sprechen über Studiengangswahlen (re-)aktualisiert werden, können sie sich als soziale und kulturelle Barrieren im Zugang zum Lehrkräfteberuf erweisen, insbesondere wenn sie daran beteiligt sind, das Selbst als unpassend zum Beruf zu konstruieren. Entsprechend untersuchen wir in diesem Beitrag empirisch-analytisch, *wie* im Sprechen über die mögliche Studienwahl des gewerblich-technischen Lehramts historische Differenzordnungen (implizit) aufgerufen werden und wie sie auf der Mikroebene der Äußerungen (re-)produziert, aber ggf. auch irritiert und verschoben werden. Damit soll zum einen ein Beitrag zu einer differenzsensiblen Lehrkräftebildungs- und Berufswahlforschung geleistet werden und zum anderen dazu, mögliche Ursachen des virulenten Lehrkräftemangels in der gewerblich-technischen Berufspädagogik² (vgl. Frommberger & Lange 2018; Ziegler 2018; Rackles 2020) genauer zu verstehen.

1 Das Forschungsprojekt „Diversitätsbewusste Gewinnung MINT-grün Studierender. Professionelles Handeln im beruflichen Lehramt und Differenz. (ProFi)“ wurde von Januar 2020 bis Dezember 2022 an der Technischen Universität Berlin durchgeführt und als Teilprojekt von TUB Teaching 2.0 im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung vom BMBF gefördert.

2 Die (gewerblich-technische) Berufspädagogik ist ein stark ausdifferenziertes und komplexes Feld. Es umfasst ein breitgefächertes Spektrum an unterschiedlichen Fachrichtungen, wie z. B. Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Landschaftsgestaltung, Medientechnik und Metalltechnik (als Fachrichtungen, die an der TU Berlin derzeit angeboten werden), welche wiederum auf eine Vielzahl an Bezugswissenschaften verweisen.

Im Folgenden legen wir zunächst die theoretisch-methodologischen Grundlagen des Forschungszugangs im Anschluss an professions- und bildungstheoretische Perspektiven sowie deren diskurs- und subjektivierungsanalytische Fundierung dar (2.). Dabei wird auch aufgezeigt, wie sich Differenzordnungen historisch in die Professionskultur der Berufspädagogik eingeschrieben haben und inwiefern das gewerblich-technische Berufsschullehramt als *classed* und *gendered profession* gefasst werden kann (3.). In Abschnitt 4 wird die methodische Anlage der Studie skizziert, um schließlich anhand einer Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden Einblick in empirische Befunde zu Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über antizipiertes pädagogisches Handeln in gewerblich-technischen Fachrichtungen zu geben (5.). Abschließend werden zentrale Aspekte des Beitrags resümiert sowie Erkenntnismöglichkeiten des Forschungszugangs zur Diskussion gestellt (6.).

2 Bildungs- und Professionstheoretische Prämissen

Im Anschluss an bildungs- und professionstheoretische Perspektiven fassen wir Prozesse der Berufs- und Studiengangswahl diskurs- und subjektivierungstheoretisch fundiert als Subjektivierung im Kontext historisch situierter Professionskulturen (vgl. Fegter u. a. 2023). Diese Perspektive wird im Folgenden vertiefend erläutert.

2.1 Bildung als Subjektivierung

Aus Perspektive der subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung sind Individuen nicht immer schon Subjekte, sondern werden vielmehr fortlaufend (neu) dazu (vgl. Kleiner & Rose 2014; Ricken 2019; Geipel 2022). Das Konzept der Subjektivierung verdeutlicht, dass Subjektbildungsprozesse in zweifacher Hinsicht machtförmig sind (vgl. Butler 2013; Foucault 2019): So erfolgt das Werden zum Subjekt als Unterwerfung unter Diskurse und Normen, die als Wissensordnungen immer schon in der Welt sind, und zugleich als Entstehung von Handlungsfähigkeit. Diskurse, Normen und Subjektpositionen stellen dabei begrenzende *und* ermöglichende Bedingungen der Anerkennbarkeit dar. Bezogen auf Geschlechternormen lassen sich die Heteronormativität und die Norm der Zweigeschlechtlichkeit als regulierende Matrix geschlechtlicher Anerkennbarkeit herausstellen (vgl. Butler 2014). Mit Butlers (vgl. 1993 & 1997) Überlegungen zur Performativität und Iteration kann das Sprechen als ein Bereich der diskursiven Produktion von entsprechenden Normen und Subjekten in der verschiebenden Wiederholung gefasst werden. In dieser wiederholenden Praxis, in der auch Möglichkeiten zur Veränderung angelegt sind, werden Wissensordnungen (re-)produziert, irritiert und ggf. verschoben. In diesem Verständnis vollziehen sich Subjektivierungen immer

im Kontext von Differenzordnungen (vgl. Dirim & Mecheril 2018). Als machtvolle, prozesshafte und historisch in Diskursen, Institutionen, Praktiken und (in) Subjekten eingelagerte Wissensordnungen (vgl. Kessl & Plößler 2010) werden sie als diskursive Konstruktionen z. B. in Äußerungen permanent iterativ-performativ neu hervorgebracht.

Für die Frage nach den Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über Berufswahlen eröffnet eine subjektivierungstheoretische Perspektive den analytischen Blick darauf, wie darin Konstruktionen eines zukünftigen Selbst in der Unterwerfung unter (berufliche) Normen und Subjektpositionen erfolgen und wie diese dabei (re-)produziert, irritiert und ggf. verschoben werden.

2.2 Professionskulturen als Kontexte

Historisch situierte Professionskulturen (vgl. Müller-Hermann u. a. 2018) verstehen wir als einen zentralen Kontext von Subjektivierungsprozessen. Das Konzept der Professionskultur verweist auf Vorstellungen davon, „was eine Berufsgruppe oder Profession an Haltungen, Ritualen, Ethik, Handlungspraxen, etc. hervorgebracht hat“ (Müller-Hermann u. a. 2018, 2). In diskurstheoretischer Profilierung lassen sich Professionskulturen als historisch gewachsene Wissensordnungen fassen, die in symbolischen Repräsentationen und Praktiken des Berufes zum Ausdruck kommen und auch im Sprechen von Nicht-Professionsangehörigen (re-)produziert werden (vgl. Fegter u. a. 2023). Wie sich Geschlechter- und andere Differenzordnungen historisch in entsprechende Wissensordnungen pädagogischer Professionen eingeschrieben haben und bis heute wirkmächtig sind, zeigen Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung (vgl. Rabe-Kleberg 1999; Rendtorff 2006; Sabla & Rhode 2014; Fegter u. a. 2019; Fegter & Sabla 2021). Dabei arbeiten z. B. diskursanalytische Ansätze historische Entwicklungen und die iterativ-performative Hervorbringung der Wissensordnungen im Sprechen von Akteur*innen im Hier und Jetzt heraus (vgl. Fegter & Saborowski 2021). Dies erfolgt im Anschluss an die rekonstruktive pädagogische Professionsforschung, die den Fokus auf das professionelle Handeln als Praxis richtet (vgl. Dewe u. a. 1992) und Handlungsvollzüge auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags untersucht (vgl. Cloos 2008; Kuhn 2013; Schütze 2000). Praxeologische Studien zeigen, wie sich Differenzordnungen z. B. systematisch in professionelles Handeln im Kindergarten einschreiben (vgl. Kuhn 2019). Praxeologisch-diskursanalytische Ansätze schließen hier an und untersuchen, wie in Äußerungen über pädagogisches Handeln „diskursive Konstruktionen beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs damit“ (Fegter & Saborowski 2021, 87) stattfinden und wie Konstruktionen von *gender* und/oder *class* damit verbunden sind (vgl. Fegter & Sabla 2021).

Für die Frage nach den Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über den Lehrkräfteberuf ermöglicht diese diskursanalytisch-professionstheoretische Perspektive einen Blick darauf, wie sich Differenzordnungen historisch und aktuell in Professionskulturen einschreiben, wie sie in alltäglichen Äußerungen wiederholt, bestätigt aber auch verändert werden und wie diese Wissensordnungen sich als jene Bedingungen untersuchen lassen, unter denen berufliche Subjektivierung stattfindet.

3 Das gewerblich-technische Berufsschullehramt als *classed* und *gendered profession*

Im Anschluss an Arbeiten der geschlechtertheoretisch informierten erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung (vgl. Abschnitt 2; Jacobi 2013) sowie an berufspädagogische sozial-historische Studien (vgl. Georg & Kunze 1981; Schlüter 1987; Mayer 1998) richten wir im Folgenden den Fokus darauf, wie sich die Professionskultur der Berufspädagogik historisch als Wissensordnung herausgebildet hat, die mit Differenzordnungen – insbesondere bezogen auf *gender* und *class* – konstitutiv verwoben ist und in die sich auch *nation/race*, *age* und *ability* in intersektionaler Verschränkung eingeschrieben haben.

Die gewerblich-technische Berufsbildung und ihre Profession(-en) sind im deutschsprachigen Raum parallel zur Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft und des Nationalstaates sowie im Kontext von Industrialisierung, Urbanisierung, Globalisierung und Kolonialisierung entstanden (vgl. Kell 2011). Dabei entwickeln sich entlang der Differenzlinien *gender* und *class*³ zunächst unterschiedliche Berufsbildungsinstitutionen, z. B. gewerbliche Fortbildungsschulen (FBS) für Lehrlinge aus dem Handwerk neben allgemeinen FBS für volksschulentlassene Jugendliche (vgl. Bonz 2013). Parallel zu diesem männlich konnotierten dualen Berufsbildungssystem bilden sich eine (privat-)schulische Berufsbildung für Mädchen aus dem Bürgertum und allgemeine FBS für volksschulentlassene Mädchen heraus. Es entstehen geschlechtlich codierte Fachrichtungen (z. B. Elektrotechnik vs. Hauswirtschaft) und entsprechend die Professionen des Technologielehrers (an gewerblichen FBS), des Berufspädagogen (an allgemeinen FBS), der Gewerbe-/Hauswirtschaftslehrerin (an privaten Mädchenschulen) und der Berufspädagogin (für die „Ungelernten-Klassen“ an den allgemeinen FBS, s. u.) (vgl. Stratmann 1994; Mayer 1998).

3 Wir verwenden hier einen Begriff von *class* bzw. Klasse, der sich nicht nur (im marxschen Sinne) auf die Stellung der Subjekte im Produktionsprozess bezieht, sondern im Anschluss an Kemper & Weinbach (2009) und Seck (2022) u. a. auch die soziale Herkunft, den familiären Aus-/Bildungshintergrund, die Stellung auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Erwerbslosigkeit) und andere soziale und ökonomische Faktoren berücksichtigt.

3.1 Merkmale einer mit Klassenverhältnissen verknüpften Wissensordnung

Anhand von historischen Rekonstruktionen der Berufsgeschichte (vgl. Stratmann 1994; Bonz 2013; Büchter 2015) ist nachvollziehbar, wie sich das Berufsfeld, u. a. über den Ansatz der „staatsbürgerlichen Erziehung“ nach Kerschensteiner als mit Klassenverhältnissen verknüpfte Wissensordnung entwickelt hat. Als sich im Kontext der Jugendpolitik des dt. Kaiserreichs die *allgemeinen* FBS für männliche Jugendliche etablieren, mit denen die Zeit zwischen Volksschule und Militärdienst „überbrückt“ werden soll (vgl. Kell 2011), schlägt der Schulreformer und Bildungstheoretiker Georg Kerschensteiner in seiner Schrift *Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend* (vgl. 1901) vor „die proletarischen und kleinbürgerlichen Jugendlichen“ (Greinert 2006, 501) über *berufliche* Bildung in den bürgerlichen *Nationalstaat* zu integrieren⁴. Er begründet dies mit einer Berufsbildungstheorie, wonach „Bildung [...] auch über beruflich-fachliche Lerninhalte zu vermitteln (sei)“ (Kell 2011, 446). So entsteht zu Beginn des 20. Jh. im Kontext der Lehrlings- und der Arbeiterjugendfrage eine Wissensordnung über den Beruf des Berufsschullehrers, in der sich die Differenzlinie *class* mit *nation/race* explizit (*deutsche Arbeiter-Jugendliche*) und mit *gender* implizit (*nur männlich gelesene Jugendliche*) verknüpft. In der Charakterisierung der neuen beruflichen Subjektposition des *Berufspädagogen* „als *Erzieher* der gewerblichen Jugend, als *Jugendbildner* auf dem Felde des Berufs“ (Stratmann 1994, 43; Herv. d. A.) zeigt sich zudem eine Intersektion mit der Differenzlinie *age*, insofern als die Arbeiterjugendlichen als *unreif* und *noch zu erziehend* konstruiert werden: „Ergo wurde den Fortbildungsschulen [...] vor allem eine sozialpädagogische Funktion zugewiesen – auch wenn die berufsqualifizierende Funktion nicht völlig negiert wurde“ (Zimpelmann 2019, 3).

Die historische Debatte um die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung (in Folge der wachsenden Zahl an FBS und des steigenden Lehrkräftebedarfs) steht symbolisch dafür, dass die Wissensordnung über die Profession historisch umkämpft war: In einem Spannungsfeld von professions-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Interessen fordern die Berufsverbände eine Akademisierung der Ausbildung der Berufspädagogen (analog zur Gymnasial- und Handelslehrkräftebildung), während Akteur*innen aus Politik und Wirtschaft eine seminaristische Lehrkräftebildung (analog zur Volksschullehrkräftebildung) befürworten. Als Begründungsfigur gegen die Akademisierung wird angeführt, dass der Unterricht an Fortbildungsschulen nur grundlegender und nicht wissenschaftlicher technischer Kenntnisse bedürfe, weshalb keine fachwissenschaftliche Ausbildung erforderlich sei. Dies wird u. a. mit Verweis auf die Zielgruppe und ein niedrigeres Leistungsniveau an FBS plausibilisiert. Den Lehrkräften wird v. a. die Aufgabe zugeschrieben, die (teils) erwerbslosen, als wenig leistungsbereit charakterisierten Jugendlichen zu

4 Seit 1871 werden Männer mit 21 Jahren stimmberechtigt (vgl. Bormann 1992).

fleißigen und loyalen Staatsbürgern zu erziehen (vgl. Obendiek 1988). Im Zuge dieser Debatte hat sich – entlang der Fragen nach Bildungsinhalten und -zielen, Zielgruppen, Leistungsniveaus und Funktionen des Unterrichts – die Differenzlinie *class* in der Intersektion mit *age* und *nation/race* in mehrfacher Hinsicht historisch in die Professionskultur eingeschrieben.

3.2 Merkmale einer vergeschlechtlichten Wissensordnung

Auch die Geschlechterordnung ist konstitutiv mit der Professionskultur verwoben, so dass das berufliche Lehramt als *gendered profession* gefasst werden kann. Dies spiegelt sich u. a. in Kerschensteiners Ansatz der „staatsbürgerlichen Mädchenerziehung“ (vgl. 1902), den er unter Rückgriff auf die Arbeiten Helene Sumpers und des Münchener Lehrerinnenvereins entwirft. Zentral für diesen Ansatz ist das Konzept des *natürlichen Berufs der Frau* und die damit verbundenen

„Erziehungsvorstellungen, die sich einerseits auf *das familial-häusliche Arbeitsfeld* konzentrieren und andererseits auf den der Frau auf gesellschaftlicher Ebene zugeordneten karitativen Wirkungskreis – den *Bereich der sozialen Fürsorge und Wohlfahrtspflege* –, der lediglich auf seinen auf die ‚Staatsfamilie‘ – wie es bei Kerschensteiner heißt – erweiterten Charakter über die Enge des Familienkreises hinaus geht“ (Mayer 1992, 772; Herv. d.A.).

Ähnlich berufen sich z. B. bürgerliche Frauenvereine auf das Konzept der *geistigen Mütterlichkeit*, um für den Zugang von Frauen zu qualifizierten Erwerbstätigkeiten als Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen und Lehrerinnen einzutreten. Die verbindende Begründungsfigur besteht in einer vermeintlich naturgegebenen mütterlich-sorgenden „Wesensart der Frau“ (Mayer 1992, 780). So werden, entlang der Differenzlinien *gender* und *age*, *sozial-/pädagogisch-erzieherische* Berufe mit den Zielgruppen Kinder, Mädchen und Menschen, die besonderer Fürsorge bedürfen, vor allem weiblich konnotiert (vgl. Jacobi 2013; Fegter & Saborowski 2021), während die gewerblich-technische und höhere Bildung männlich konnotiert ist/bleibt.

Auf eine spezielle Intersektion von *class*, *gender* und ggf. auch *ability* weist Stratmann hin, der kritisch anmerkt, dass die Gewerbelehrerinnen in den Berufspädagogischen Instituten der Weimarer Republik rund um das „didaktische Zentrum (der) Ideologie vom ‚natürlichen Beruf der Mädchen‘“ (Stratmann 1994, 44) ausgebildet wurden, um letztlich „in der Regel in den Ungelernten- und nicht in den Fachklassen für professionelle Hauswirtschaft“ (Stratmann 1994, 44) zu unterrichten, d. h. in den Klassen für erwerbslose Mädchen, für Mädchen ohne Schulabschluss und ggf. mit Lernschwierigkeiten. Der Unterricht für die „Ungelernten“ wird dabei diskursiv mit familialen und erzieherisch-sozialpädagogischen Tätigkeiten – und implizit auch mit der binären Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der heterosexuellen Matrix – verknüpft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Geschlechter-, Klassen- und Generationenordnung in der Verschränkung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2003) historisch in die Professionskultur der gewerblich-technischen Berufspädagogik eingeschrieben haben: *erstens*, indem den allgemeinen FBS und den Berufspädagogen „die Aufgabe der kulturellen Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang“ (Kell 2011, 445) im Sinne einer „schicht- und klassenspezifischen Erziehung“ (Obendiek 1988, 149) zugewiesen wurde; *zweitens*, indem den Berufspädagoginnen die Ausbildung der (ungelernten) Mädchen entsprechend der bürgerlichen Bildungsnorm des *natürlichen Berufs der Frau* zukam und drittens, indem deren Funktion bzw. Aufgabe vor allem als (je geschlechtsbezogen ausgerichtet) staats-/bürgerliche Erziehung und sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen bestimmt wurde. An dieses Kontextwissen zur Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen schließen wir in der exemplarischen Analyse des Sprechens von Studierenden über das berufliche Lehramt an (5.). Zuvor wird nun die methodische Anlage der Studie skizziert.

4 Methodische Anlage der Studie

Das Forschungsprojekt „ProFi – Professionelles Handeln und Differenz im beruflichen Lehramt“, auf dem die in diesem Beitrag dargelegten Überlegungen basieren, ist qualitativ-empirisch angelegt. Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen genutzt, da sich das so gewonnene Datenmaterial im erkenntnistheoretischen Zusammenhang von Diskurs- und Subjektivierungsanalysen besonders gut eignet, die Herstellung von Legitimität in Bezug auf Wissen und Subjektpositionen zu analysieren (vgl. Fegter u. a. 2020; Geipel 2019; Gottuck 2021). Insgesamt haben wir sechs online-Gruppendiskussionen mit Studierenden aus einem zweisemestrigen MINT-Orientierungsstudium⁵ durchgeführt, die sich im Prozess der Studiengangswahl befinden. In den Diskussionen sprechen die Studierenden u. a. über ein mögliches Studium des gewerblich-technischen Berufsschullehramts und über pädagogisches Handeln in diesen Fachrichtungen. Vor dem Hintergrund der dargelegten subjektivierungs- und diskurstheoretischen Prämissen konzeptualisieren wir dieses Sprechen als Ereignisse situierter diskursiver Praxis (vgl. Fegter u. a. 2020; Geipel 2019). Die Äußerungen werden als Prak-

5 Dies ist ein Studienangebot der TU Berlin für Personen, die sich für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und eine grüne Perspektive der Nachhaltigkeit interessieren – und die in diesem zweisemestrigen Studium für sich klären können, ob sie studieren möchten und welchen Studiengang. Kontrastierend wurden zudem je zwei Diskussionen mit Bachelor-Studierenden aus Lehramtsstudiengängen für das Fach Arbeitslehre an Integrierten Sekundarschulen bzw. mit Master-Studierenden für das berufsbildende Lehramt durchgeführt. Pandemiebedingt wurden die Gruppendiskussionen online geführt.

tiken untersucht, die sowohl Konstruktionen eines Selbst als auch Konstruktionen des Berufs diskursiv hervorbringen und dabei historische Wissensordnungen aktualisieren bzw. verschieben. Damit knüpfen wir an Methodenentwicklungen aus empirischen Forschungsarbeiten zur (Neu-)Ordnung der Geschlechterordnung in der Elementarpädagogik an und richten unseren Analysefokus auf die diskursiven Konstruktionen von beruflichen Alltagsaktivitäten, praktischen Handlungsproblemen und legitimen Bewältigungsstrategien (vgl. Fegter & Saborowski 2021). Aufbauend auf Studien zu Prozessen der vergeschlechtlichenden Subjektbildung im Sprechen über Zukunft von jungen Frauen am Übergang Schule-Beruf (vgl. Geipel 2021, 2022) rekonstruieren wir außerdem die diskursiven Konstruktionen eines (zukünftigen) Selbst sowie die normativen Bedingungen des Subjektwerdens im Zuge dieser Äußerungen.

Den zentralen analytischen Gegenstand bilden die diskursiven Modi der Herstellung von Nicht-/Passungsverhältnissen zwischen Selbst und dem Lehrkräfteberuf, mit einem Fokus darauf, wie historische Differenzordnungen darin wirksam werden (vgl. Fegter u. a. 2023). Dabei werden drei Analyseebenen unterschieden und verschränkt: Erstens rekonstruieren wir, *wie (welche) Praktiken der Differenzierung* eine Nicht-/Passung zwischen Selbst und berufsbildendem Lehramt in den Äußerungen in situ hervorbringen (Analyseebene 1). Zweitens wird im Rekurs auf historisches Kontextwissen untersucht, inwiefern die rekonstruierten Modi der Herstellung von Nicht-/Passungsverhältnissen zwischen Selbst und Beruf in historische Geschlechter- und Differenzordnungen eingebettet und Bestandteil der Professionskulturen sind (Analyseebene 2). Ausgehend davon analysieren wir im dritten Schritt das empirische Datenmaterial daraufhin, wie die historisch situierten Wissensordnungen auf der Mikroebene der aktuellen sprachlichen Äußerungen (re-)produziert, (de-)konstruiert bzw. (neu) geordnet werden (Analyseebene 3).

5 Exemplarische Analyse von Differenz(de-)konstruktionen im Sprechen über pädagogisches Handeln im beruflichen Lehramt

Im Folgenden zeigen wir anhand von Datenmaterial aus einer Gruppendiskussion exemplarisch auf, wie in Äußerungen von Studierenden über die Option des gewerblich-technischen Lehramtsstudiums Nicht-/Passungsverhältnisse zwischen Selbst und Beruf diskursiv erzeugt werden, wie dabei historisch situierte Differenzordnungen aufgerufen werden und wie sich diese im Sprechen fort- bzw. umschreiben. Der u. s. Auszug stammt aus einer Gruppendiskussion mit Studentinnen, die sich darüber austauschen, inwiefern sie sich vorstellen könnten, zukünftig als berufsbildende Lehrkräfte in den gewerblich-technischen Fachrichtungen zu arbeiten.

Studentin 1: Ja, also ich hab es schon mal ein bisschen ausprobiert, Lehrerin zu sein. [...] also jetzt nicht als Berufsschullehrerin, aber halt als Lehrerin für den Englischunterricht und für behinderte Kinder [...]. Und für mich war es immer sehr schwer, irgendwie die Distanz zu wahren und alle gleich zu behandeln. Weil irgendwie so nach einer Zeit hatte man Kinder, wo man gedacht hat „ja die sind super, die sind motiviert und oh es ist so toll mit denen zu arbeiten“. Und bei manchen hat man sich halt so gedacht „hmm ist jetzt ein bisschen schwieriger“ und dann ist es MIR persönlich echt schwergefallen, nicht den einen zu bevorzugen. Aber so, ja generell, glaube ich, würde ich auch lieber erstmal in die Forschung gehen als Lehrer zu sein. [...]

Studentin 2: [...] ich denke mir auch an der Uni manchmal so „boa da sind Menschen so unmotiviert“ und das Level ist so niedrig auf dem gearbeitet wird. Das ist, glaube ich, dann auch sehr bitter, wenn du einige Menschen hast, die eben nicht so Lust darauf haben und ich glaube, das würde mich auch total fertig machen so. Wenn du dann einfach dich aufraffen musst, diese Leute trotzdem zu motivieren, trotzdem fair zu benoten, [...], wenn du merkst, dass da null Interesse besteht, auch dir gegenüber gar kein Respekt da ist vielleicht. [...]. Dass man dann nicht die einen so bevorzugt und total fördert, weil du merkst „boa das bringt was“ und bei anderen hast du das Gefühl, das ist einfach hoffnungslos, weil die selbst nicht wollen. [...] Und damit umzugehen, stelle ich mir auch für mich sehr schwer vor, weil ich auch [...] teilweise echt hohe Ansprüche hab. (Gruppendiskussion 1, Z. 810ff.)

5.1 Gleichbehandlung ungleich motivierter Schüler*innen als Herausforderung: Der Lehrer*innenberuf zwischen Bildung und Erziehung

In diesem Auszug wird es als eine zentrale Herausforderung als Lehrkraft konstruiert, Schüler*innen bei ungleicher Motivation dennoch gleich und fair zu behandeln sowie selbst motiviert zu bleiben. Dies geschieht unter Verweis auf vergangene Erfahrungen in pädagogischen Kontexten, im Zuge dessen eine Unterscheidung zwischen solchen Schüler*innen vorgenommen und relevant gemacht wird, die als „motiviert“ charakterisiert werden und solchen, mit denen es „jetzt ein bisschen schwieriger“ sei. Das Motiviert-Sein wird dabei positiv bewertet: also, „Kinder, wo man gedacht hat, ja die sind super, die sind motiviert und oh es ist so toll mit denen zu arbeiten“. In der Äußerung der zweiten Sprecherin wird diese Unterscheidung im Rekurs auf Erfahrungen an der Universität bestätigt und erweitert: „ich denke mir auch an der Uni manchmal so, ‚boa da sind Menschen so unmotiviert‘ und das Level ist so niedrig, auf dem gearbeitet wird“. Die Zuschreibung als „unmotiviert“ wird hier additiv mit dem Level der Leistungsfähigkeit verknüpft und so eine weitere Dimension eingeführt, nämlich die von einem hohen bzw. niedrigen Leistungsniveau.

Unmotivierte und leistungsschwache Schüler*innen werden im Zuge dieser Differenzierungen als zentrale Herausforderung für die eigene Motivation als Lehrkraft konstruiert: „Wenn du dann dich aufraffen musst, diese Leute trotzdem zu motivieren, [...] wenn du merkst, dass da null Interesse besteht, auch dir gegenüber gar kein Respekt da ist vielleicht“. Die Motivation als Lehrkraft wird auf diese Weise an eine bereits vorhandene Motivation und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen gebunden. Nicht die pädagogische Herstellung von Motivation und Leistungsfähigkeit bei ungleichen Schüler*innen wird als Motivation für eine Tätigkeit als Lehrkraft konstruiert, sondern die Arbeit mit bereits leistungsstarken, motivierten und respektvollen Schüler*innen.

Die Ausführungen zur Motivation konstruieren die tatsächliche Tätigkeit von Lehrkräften implizit als eine Kombination aus Erziehung und Bildung, da die motivierten Schüler*innen als offen für Prozesse der Wissensvermittlung konstruiert werden, in denen sie sich eigenmotiviert mit neuen Inhalten auseinandersetzen, sich also (selbst-)bilden, während die unmotivierten Schüler*innen als solche thematisiert werden, die erst zu motivierten und leistungsfähigen Schüler*innen gemacht bzw. erzogen werden müssen.

In Verbindung mit der Differenzierung zwischen motivierten und unmotivierten Schüler*innen, wird in der Äußerung der ersten Studentin zugleich eine Norm pädagogischen Handelns aufgerufen, nämlich: „alle gleich zu behandeln“ und „nicht die einen zu bevorzugen“. Diese normative Anforderung wird als persönliche Herausforderung markiert: „ist es MIR persönlich echt schwergefallen“. In der Anschlussäußerung wird diese Anforderung nicht hinterfragt, sondern als Norm der Fairness profiliert und verstärkt. Im Zuge dessen wird die Norm mit einem scheinbar unauflösbaren Dilemma verknüpft, nämlich: „Dass man dann eben nicht die einen so bevorzugt und total fördert, weil du merkst ‚boah das bringt was‘ und bei anderen hast du das Gefühl, das ist einfach hoffnungslos, weil die selbst nicht wollen“.

Bemerkenswert an dieser Konstruktion sind zwei Aspekte. So wird *erstens* die postulierte Unmöglichkeit einer gelingenden Vermittlung nicht an den didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden festgemacht, sondern auf die fehlende Motivation und Leistungsbereitschaft der Lernenden zurückgeführt. Dies lässt sich als Anschluss an eine meritokratische Leistungsordnung lesen, wonach alles möglich sei, „wenn man nur wolle“. *Zweitens* wird in dieser Dilemma-Konstruktion damit letztlich auch die Ursache dafür, als Lehrkraft nicht alle fair behandeln zu können, in den unmotivierten Lernenden selbst verortet, bei denen es „einfach hoffnungslos“ sei, „weil die selbst nicht wollen“. Fairness und Förderung als Ausdruck von Lehrer*innenhandeln werden damit an eine Bedingung aufseiten der Schüler*innen geknüpft, nämlich „zu wollen“ und damit auf diese Weise individualisiert.

5.2 Konstruktionen der Nichtpassung entlang von Leistungsnormen – zwischen forschungsaffinem Selbst und der Tätigkeit des Motivierens im Lehrer*innenberuf

In der Äußerung von Studentin 1 wird ein in pädagogischen Tätigkeiten erfahrenes Selbst, das bereits „ausprobiert [hat], Lehrerin zu sein“, konstruiert. In den Äußerungen beider Studentinnen erfolgen Selbstpositionierungen als leistungsorientierte, hoch motivierte und wissenschaftsorientierte Subjekte. Es wird betont, dass das Ich „teilweise echt hohe Ansprüche“ habe und bereit sei, auf hohem Niveau Leistung zu erbringen. Indem sich die Studierenden hier als forschungsaffin, anspruchsvoll und leistungsbereit positionieren, wird eine Nichtpassung zwischen Selbst und dem zuvor in dargestellter Weise konstruierten, berufsbildenden Lehramt erzeugt. Das Selbst wird im Kontext der rekonstruierten Differenzierungen und Berufskonstruktionen als nicht-passend zur Zielgruppe des antizipierten professionellen Handelns (d. h. den als leistungsunwillig markierten Lernenden) konstruiert. Zweitens wird die Nichtpassung mit den professionellen Tätigkeiten begründet: zwar wird das Selbst als pädagogisch erfahren und bildungsaffin thematisiert. Der Lehrer*innenberuf wird jedoch vor allem mit dem Motivieren bzw. Erziehen von lustlosen Lernenden verknüpft, was zugleich als problematisch markiert wird: als etwas, das „total fertig mach[t]“. Auf diese Weise positionieren sich die Studentinnen entlang einer Leistungsnorm im Kontext der aufgerufenen Differenzierung von Bilden vs. Erziehen und auf Seiten von (universitärer) Bildung und Forschung – und dementsprechend als nicht-passend zum Berufsschul-/Lehramt.

5.3 Bezüge auf historische Klassen- und Geschlechterordnungen

Um den sozial differenzierten und differenzierenden Professionskulturen auf die Spur zu kommen, die mit diesen Äußerungen iterativ aufgerufen werden, fragen wir weiterführend danach, wie die Nicht-/Passungskonstruktionen bzw. die Differenzierungen, entlang derer sie hervorgebracht werden, historisch eingebettet sind. Das in Abschnitt 3 dargelegte Kontextwissen zur Professionskultur, das Anhaltspunkte bietet, inwiefern die Differenzierungen bereits in der Entstehung des Berufsschullehramts konstitutiv waren und auf historische Differenzordnungen verweisen, dient dabei der analytischen Sensibilisierung.

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass in der analysierten Sequenz mit der Unterscheidung von motivierten vs. unmotivierten Lernenden und der Unterscheidung in bildende vs. erziehende Tätigkeiten als Lehrkraft Wissensordnungen aufgerufen werden, die historisch mit Klassen-, Geschlechter-, Generationen- sowie nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung(en) intersektional verknüpft sind. Dies betrifft zum Beispiel die Konstruktion der leistungsunwilligen Schüler*innen im Topos des „Unruhepotenzials“ (Stratmann 1994, 43) der *männlichen Arbeiterjugend*, welche über die staatsbürgerliche Bildung in die bürgerliche kapitalistische Leistungs-/Gesellschaft und in den Nationalstaat integriert werden sollte. Dies be-

trifft ebenfalls die starke Betonung eines erzieherischen Anteils im Beruf der gewerblich-technischen Lehrkraft, die historisch die mit *class* verknüpfte Zuweisung sozialpädagogischer Aufgaben an die Berufspädagog*innen gegenüber der allgemeinen Schulpädagogik aufgreift. Ebenfalls damit verbunden ist eine historisch vergeschlechtlichte Differenzierung, insofern den (Berufs-)Pädagoginnen qua Geschlecht die besondere Befähigung und Zuständigkeit für nicht nur jüngere, sondern auch für besonders sorgebedürftige Zielgruppen zugeschrieben wurde. In der Tradition dieser diskursiven Ordnungen und Professionskulturen erfährt das berufsbildende Lehramt in den am Material rekonstruierten Differenzierungen eine doppelte symbolische Abwertung: erstens indem es mit Verweis auf unmotivierte, leistungsschwache und -unwillige Schüler*innen als weniger akademisch konstruiert wird. Zweitens indem es mit dem Fokus auf den Anteil sozial-/pädagogischer Tätigkeit (versus Unterrichten) als weniger männlich konstruiert wird. Die Selbstpositionierung der Studentinnen im Feld von Wissenschaft, Forschung und Leistung lässt sich in diesem Zusammenhang als Einnahme einer historisch bürgerlich und männlich konnotierten beruflichen Subjektposition deuten und diskutieren, die sich von historisch weiblich und nicht-bürgerlich codierten Tätigkeiten abgrenzt und, entsprechend, eine Selbst-Aufwertung impliziert (vgl. Fegter u. a. 2023).

Fragen wir nun abschließend, wie in den Äußerungen über pädagogisches Handeln Differenzordnungen (re-)produziert, irritiert oder verschoben und Differenzen (de-)konstruiert werden, fällt Folgendes auf: In der untersuchten Sequenz wird eingangs zwar zwischen „Lehrerin sein“ und „Berufsschullehrerin“ unterschieden, diese Differenz wird in der Folge aber nicht weiter bedeutsam gemacht. Auch die Differenzierung zwischen Schüler*innen entlang der Differenzlinie *dis_ability* wird hier (und auch in der gesamten Diskussion) nicht nochmals aufgegriffen. Vielmehr wird die Unterscheidung zwischen motivierten und unmotivierten sowie leistungsbereiten und -unwilligen Lernenden Alters- und Bildungsinstitutionen-übergreifend als gültig erklärt, indem sie sowohl Kindern mit und ohne Behinderung bis hin zu Studierenden zugeschrieben wird. Dabei zeigt sich, dass die Sprecherinnen sich mit ihren Äußerungen in historisch bürgerlich und männlich konnotierte Subjektpositionen einschreiben. So ließe sich sagen, dass historisch *gegenderte* und *geclaste* Wissensordnungen im iterativen Vollzug eher (re-)produziert werden.

6 Fazit

Mit diesem Beitrag bestand das Anliegen darin, einen Einblick in einen diskurs- und subjektivierungsanalytischen Forschungszugang zu geben, der darauf zielt, Bezüge auf (historische) Differenzordnungen in den Blick zu rücken, die als kulturelle Barrieren Zugänge zum berufsbildenden Lehramt erschweren können (vgl. Fegter u. a. 2023). In diesem Ansatz werden Berufs- und Studiengangs-

wahlen als Prozesse der Subjektivierung unter Bedingungen historisch situierter Professionskulturen konzeptualisiert. Sensibilisiert durch Studien zur historischen Verwobenheit der Professionskultur mit Differenzordnungen, haben wir ein Vorgehen zur Analyse von Differenz(de-)konstruktionen vorgestellt, das es ermöglicht, solchen Differenz(de-)konstruktionen auf die Spur zu kommen, die in den Äußerungen nicht unbedingt explizit relevant werden. Das im Abschnitt 3 skizzierte Kontextwissen gibt Hinweise darauf, wie sich die Geschlechter- und Klassenordnung in intersektionaler Verschränkung auch mit weiteren Differenzordnungen u. a. über die Konzepte der *staatsbürgerlichen Erziehung*, des *natürlichen Berufs der Frau* und der *staatsbürgerlichen Mädchenerziehung* in die Profession der Berufspädagog*innen eingeschrieben haben.

Mit dem skizzierten Analysemodell (4.) konnte rekonstruiert werden, wie in Äußerungen von Studierenden eine Nichtpassung des Selbst zum berufsbildenden Lehramt entlang der Differenzierung zwischen motivierten/leistungsbereiten und unmotivierten/leistungsunwilligen Schüler*innen sowie zwischen den Tätigkeiten des Forschens/Bildens vs. Motivierens/Erziehens begründet wird (Analyseebene 1). Deutlich wurde dabei, wie über diese Differenzierungen Wissensordnungen aufgerufen werden, die historisch bereits mit Klassen-, Geschlechter- und anderen Differenzordnungen verknüpft sind und die sich als kulturelle Zugangsbarrieren zum Lehrkräfteberuf erweisen. Auf dieser zweiten Analyseebene wurde deutlich, dass das berufsbildende Lehramt eine doppelte symbolische Abwertung erfährt: Erstens indem es als Beruf hervorgebracht wird, in dem Leistungsnormen und akademisches Wissen als irrelevant gelten und zweitens indem es über die Zuschreibung der historisch *gegenderten* und *geclasteten* Tätigkeit des Erziehens von der wissenschaftlich fundierten Bildung abgegrenzt wird. Auf der dritten Analyseebene, d. h. bezogen auf die Frage nach der (Re-)Produktion, Irritation und Verschiebung von Differenzordnungen, die sich im antizipierenden Sprechen über Unterricht an Berufsschulen ereignet, hat sich angedeutet, dass die historisch *gegenderten* und *geclasteten* Wissensordnungen über den Beruf im iterativen Vollzug eher reproduziert als irritiert werden. Dies zeigt sich u. a. in der Abwertung der unmotivierten Lernenden als „schwierig“ und der Tätigkeiten des Erziehens als etwas, was „schwer“ fällt und „total fertig machen“ würde. Diese Differenzierungen werden mit einer Norm der Gleichbehandlung zu einer Dilemmakonstruktion verknüpft, wonach es „hoffnungslos“ sei, unmotivierte Schüler*innen zu unterrichten. Hier scheint eine meritokratische Leistungsordnung auf und die Hierarchie zwischen leistungsbereiten und -unwilligen Subjekten wird fortgeschrieben. Dabei bleiben methodisch-didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte oder differenzensible und diskriminierungskritische Perspektiven unsichtbar. Die Selbstpositionierung der Studentinnen als zukünftige Forscherinnen in den MINT-Fächern lässt sich – mit Bezug auf ihre explizite Selbstpositionierung als *weiblich* in anderen Diskussionssequenzen – als diskursive Einnahme einer histo-

risch bürgerlich und männlich konnotierten beruflichen Subjektposition deuten, mit der sich neben einer Selbstaufwertung auch eine Ermächtigung – und somit ggf. auch die Irritation der Geschlechterordnung – verbindet.

Literatur

- Bonz, B. (2013): Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel. In: B. Bonz & F. Schütte (Hrsg.): *Berufspädagogik im Wandel: Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 112-129.
- Bormann, K. (1992): Über die gesetzliche Einführung der Mädchenfortbildungsschule in Sachsen (1873-1919) – eine Projektskizze. In: K.-W. Stratmann (Hrsg.): *Historische Berufsbildungsforschung*. Stuttgart: Steiner. Zeitschrift für Berufs- & Wirtschaftspädagogik, H. 9, 190-204.
- Butler, J. (2014): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2013): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: S. Benhabib; J. Butler; D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 122-132.
- Büchter, K. (2015): Anfänge und Entwicklung: Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): *150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg*. Hamburg, 137-139.
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Fegter, S.; Geipel, K. & Damm, N. (2023): „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturanalytischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. In: *Bildung und Erziehung* 76 (1), 96-120.
- Fegter, S. & Sabla, K.-P. (2021): Konstruktionen vergeschlechtlicher Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: *Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung* 4 (1), 3-29. Online unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/130> (Abrufdatum: 02.03.2023).
- Fegter, S. & Saborowski, M. (2021): Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In: D. Fischer; K. Jergus; K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.): „Theoretische Empirie“ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Wittenberger Gespräche VII, 78-101.
- Fegter, S.; Geipel, K.; Hontschik, A.; Kleiner, B.; Rothe, D.; Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: I. Ackeren; H. Bremer; F. Kessl; H.-C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 83-97.

- Fegter, S.; Hontschik, A.; Kadar, E.; Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: R. Baar; M. Kampshoff & J. Hartmann (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15). Opladen: Barbara Budrich, 135-152.
- Foucault, M. (2019): *Analytik der Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG, Nr. 60. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Geipel, K. (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, K. (2021): Who cares? Vergeschlechtlichende Subjektivierungen in antizipatorischen diskursiven Praktiken. In: S. Fegter; A. Langer & C. Thon (Hrsg.): *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung – Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 71-87.
- Geipel, K. (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 20 (2), Art. 20. Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195> (Abrufdatum: 16.03.2023).
- Georg, W. & Kunze, A. (1981): *Sozialgeschichte der Berufserziehung*. München: Juventa.
- Gottuck, S. (2021): „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In: B. Fritzsche; A. Köpfer; M. Wagner-Willi; A. Böhmer; H. Nitschmann; C. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, 261-273.
- Greinert, W.-D. (2006): *Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland*. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 499-508.
- Jacobi, J. (2013): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Kell, A. (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft – Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 439-462.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009): *Klassismus: Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Kerschensteiner, G. (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Online unter: <https://archive.org/details/staatsbrgerlich00kersgoog/page/n5/mode/2up> (Abrufdatum: 23.01.2023).
- Kerschensteiner, G. (1902): Die Grundfrage der Mädchenerziehung. In: *Die deutsche Fortbildungsschule* 11, 362-369.
- Kessel, F. & Plößer, M. (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, B. & Rose, N. (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. (2019): Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns. In: C. Dietrich; U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 368-383.
- Mayer, C. (1998): *Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland*. In: F. Schütte & E. Uhde (Hrsg.): *Die Modernität des*

- Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: BiBB, 427-448.
- Mayer, C. (1992): „... und dass die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (5), 771-791.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Müller-Hermann, S.; Becker-Lenz, R.; Busse, S. & Ehlert, G. (2018): *Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Obendiek, H. (1988): *Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich*. Alsbach: Leuchtturm Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1999): *Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen*. In: B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 103-116.
- Rackles, M. (2020): *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Policy Papers 09/2020. Berlin: Mark Rackles Consulting, BoD.
- Rendtorff, B. (2006): *Erziehung und Geschlecht: Eine Einführung*. Opladen: Babara Budrich.
- Ricken, N. (2019): *Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven*. In: N. Ricken; R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 95-118.
- Sabla, K.-P. & Rohde, J. (2014): *Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer „gelingenden“ Praxis qua Geschlecht*. In: J. Budde; C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich, 185-198.
- Schlüter, A. (1987): *Neue Hüte – Alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhundert – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schütze, F. (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 49-96.
- Seeck, F. (2022): *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Zürich: Atrium.
- Stratmann, K. (1994): *Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung*. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1), 40-51.
- Ziegler, B. (2018): *Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (4), 578-608.
- Zimpelmann, E. (2019): *Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse*. In: T. Tramm; M. Fischer; H. Kremer & L. Windelband (Hrsg.): *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (37), 1-28.

Autor*innen

Damm, Nadja, Dipl. Pol.
Technische Universität Berlin,
Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaften.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung,
machtkritische Schreibforschung
(Fokus Digitalisierung, Gender und Differenz)
damm@tu-berlin.de

Fegter, Susann, Prof. Dr.
Technische Universität Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Pädagogische Professionsforschung,
Diskursanalyse, Geschlechterforschung
fegter@tu-berlin.de

Geipel, Karen, Dr.
Technische Universität Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Bildungs-, Subjektivierungs-, Diskursforschung,
Differenz und Ungleichheitsverhältnisse,
Methoden qualitativer Forschung
karen.geipel@tu-berlin.de