

Leonhard, Tobias

Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 94-112. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 94-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283206 - DOI: 10.25656/01:28320; 10.35468/6043-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283206>

<https://doi.org/10.25656/01:28320>

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-License: <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:


Leibniz-Gemeinschaft

Tobias Leonhard

Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen

Zusammenfassung

Angesichts des verbreiteten Mangels an Lehrpersonen wird im Beitrag versucht, unter Bezugnahme auf praxis- und subjektivierungstheoretische Positionen eine im Vergleich zu etablierten Ansätzen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung nochmals anders perspektivierte Beschreibung von Prozessen des Lehrer:in-Werdens zu entwickeln. Diese Lesart wird anhand zweier empirischer Fälle plausibilisiert. Die Ergebnisse bilden den Hintergrund, um die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrer:in-Werdens im Modus alleinigen „training on the job“ auszuloten.

Schlüsselwörter

Praxistheorien, Subjektivierung, Lehrpersonenbildung, Lehrpersonenmangel

Abstract

Impressed by the widespread shortage of teachers, the article develops a description of processes of becoming a teacher with reference to practice- and subjectivation-theoretical positions. This perspective is made plausible on the basis of two empirical cases. The possibilities and limits of becoming a teacher only in the mode of “training on the job” are sounded out on this basis.

Keywords

practice theory, subjectivation, teacher education, teacher shortage

1 Einleitung

Angesichts des verbreiteten Mangels an Lehrpersonen nicht nur im berufsbildenden, sondern auch im allgemeinbildenden Schulwesen ist eine erhebliche Zunahme von Personen in den Schulen zu beobachten, die zwar als Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden, aber nicht auf dem regulären Weg über ein Studium und ggf. ein Referendariat in den Lehrberuf gelangt sind (Bressler & Rotter 2018, Porsch 2021, Reintjes et al. 2020). Nicht nur die formellen Zugangswege in den Lehrberuf diversifizieren sich in vielfältige, oft als besonders ‚praxisnah‘ beworbene oder ‚berufsbegleitend‘ konzipierte Studienvarianten, sondern es entstehen auch

zunehmend Möglichkeiten für Personen wie Studierende mit wenig einschlägiger oder im Extremfall auch ohne eine solche Vorbefassung mindestens befristet Verantwortung für Unterricht mit ganzen Schulklassen übernehmen zu können.

Das Spektrum der Zugangswege unterscheidet sich erheblich bezüglich der Eingangsvoraussetzungen und der formellen Qualifizierung vor dem Berufseinstieg und rangiert von quasi voraussetzungslosem Direkteinstieg von Personen ohne (einschlägiges) Studium in die Schule, wie dies befristet seit 2022 im Kanton Zürich möglich ist, bis hin zum sog. qualifizierten Quereinstieg, bei dem Personen mit Fachstudium vor dem Berufseinstieg das Referendariat absolvieren (als Überblick Reintjes et al. 2020).

Während es undenkbar wäre, die verwaiste Hausarztpraxis auf dem Land mit einem Laien als Vertretungsarzt wiederzubesetzen, ist eine vergleichbare Rigorosität bei der Besetzung freier Stellen von Lehrpersonen nicht zu beobachten. Die Not macht jedoch nicht nur erfinderisch, sondern sie relativiert die Grundannahme, dass Berufe, die gesellschaftliche Zentralwerte vertreten, nur über eine zertifizierte Ausbildung zugänglich sind (Stichweh 1992). Der situativ erforderliche Pragmatismus und die daraus resultierenden ‚Notmaßnahmen‘ entwickeln jedoch absehbar eine eigene „normative Kraft des Faktischen“ (Jellinek 1929, S. 337), tragen also dazu bei, dass zunehmend als normal oder zumindest vorübergehend akzeptabel betrachtet wird, dass Personen Schüler:innen gegenüberstehen, die zum Teil über äußerst kurze Wege in den Lehrberuf gelangt sind. Angesichts dieser Entwicklungen scheint es fast aus der Zeit gefallen, den Weg in den Lehrberuf mit allzu hohen Anforderungen und langen akademischen Qualifizierungswegen, gar mit ‚Professionalisierung‘ zu verbinden, oder genau hinzuschauen, was im Prozess des Lehrer:in-Werdens geschieht.

Dabei ist es so wohlfeil wie vorschnell, den Personen, die ‚nicht konventionell‘ in den Lehrberuf kommen, mangels einschlägigem Studium generell die Qualität in der Arbeit mit Schüler:innen abzusprechen und die Deprofessionalisierung bzw. die Laisierung des Lehrberufs zu befürchten. Die bisherige Studienlage liefert für eine generalisierte Skepsis dieser Art keine Anhaltspunkte (Porsch 2021, S. 77; vgl. auch Keller-Schneider et al. 2016).

Weil regulär qualifizierte Lehrpersonen in hinreichender Anzahl für alle Beteiligten aus guten Gründen¹ ‚erste Wahl‘ wären, ist die Entwicklung gleichwohl ambivalent und aktualisiert die Kernfrage institutionalisierter Lehrpersonenbildung: Ist ein (einschlägiges) Studium für die Ausübung des Lehrberufs notwendig? Anders gefragt: Ist die Idee der Professionalisierung, gar einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 7), in der nur diejenige Person „legitimiert

1 Gründe für die Bildungspolitik sind z. B. legitimatorischer Natur, für Schulleitungen liegen sie in der Begrenzung des Ausmaßes an Diversität, dem in den Kollegien zu begegnen ist, oder der Möglichkeit, Erwartungen stellen zu können, für Eltern im Vertrauensvorschuss in zertifizierte Ausbildungen.

[ist.] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (ebd., S. 11), tatsächlich eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Tätigkeit an Schulen? Oder zeigt sich in der Bedarfskrise lediglich, dass es dem Lehrberuf als Profession nicht hinreichend gelungen ist, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (Pfadenhauer 2003, S. 116)?

Für die Beantwortung der Frage, was den Unterschied zwischen einem Laien und einer professionalisierten Lehrperson (Bohnsack et al. 2022) in der erfolgreichen Ausgestaltung der Kerntätigkeit eines ‚bildungswirksamen‘ Unterrichts für und mit der Vielfalt seiner bzw. ihrer Schüler:innen macht, ist die Forschung zur Lehrer:innenbildung auf empirische Zugänge angewiesen, die den Zusammenhang zwischen Ausbildungsgang und -umfang und dem Lern- bzw. Bildungserfolg der Schüler:innen untersucht. Die Länge der angenommenen Wirkungskette macht eine solche Forschung herausfordernd. Während die kompetenzorientierte Forschung zur Lehrpersonenbildung bereits Zusammenhänge zwischen den auf Shulmans Wissenstopologie zurückgehenden Wissensformen des Fachwissens (content knowledge CK) und des fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge PCK) einerseits und den Lerngelegenheiten, der kognitiven Aktivierung und den Leistungen der Schüler:innen belegt hat (z. B. Baumert et al. 2010, Blömeke et al. 2008, Hill et al. 2005, für die Primarstufe Lange et al. 2015), hat sich in den letzten Jahren die qualitative Lehrer:innenbildungsforschung unter anderem mit Bezugnahme auf Theorien von Praxis unterschiedlicher Provenienz ausdifferenziert und damit die etablierte Trias kompetenzorientierter, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Ansätze pädagogischer Professionalität (Terhart 2011) erheblich erweitert. Mit der Forschung zum Lehrer:innenhabitus wird z. B. eine praxeologisch-strukturtheoretische Perspektive auf die Frage des Lehrer:in-Werdens untersucht (Kramer & Pallesen 2018, 2019), Fragen des Habitus im Sinne „professionalisierter Milieus“ (Bohnsack 2020, S. 32) spielen auch in praxeologisch-wissenssoziologischen Zugängen eine zentrale Rolle (Bohnsack 2020; Bohnsack et al. 2022; Hericks et al. 2018).

Im vorliegenden Beitrag versuche ich (ansatzweise und skizzenhaft) den beiden angedeuteten praxeologisch orientierten Beschreibungsansätzen eine dritte Perspektive hinzufügen. Nicht, weil es noch nicht genug davon gäbe (Helsper 2021, Kap. 4), sondern weil sich mit den sog. Praxistheorien in den vergangenen 15 Jahren ein sozial- bzw. kulturtheoretisches Theorieangebot auch in den Erziehungswissenschaften etabliert hat, das die Frage nach dem ‚Werden von Menschen‘ in wesentlichen Teilen anders formatiert. Sie scheinen damit auch geeignet, aufschlussreiche Beschreibungskategorien für das Lehrer:in-Werden bereitzustellen und ermöglichen die detaillierte Untersuchung, wie sich dieses Lehrer:in-Werden (mit und ohne Studium) vollzieht. Das Theorieangebot bietet auch die Chance,

aus der unproduktiven Verhandlung von Fragen der Lehrpersonenbildung in der Figur von ‚Theorie und Praxis‘ auszusteigen (Leonhard 2020; zuletzt eindrücklich Rothland 2022). Denn der Blick wird damit auf die Vollzugswirklichkeit gerichtet, also auf das, was Lehrer:innen *tun*. In den Praktiken, an denen sie teilnehmen, ist Wissen und Können, und insofern auch ‚Theorie und Praxis‘ immer enthalten. Und gerade ein Tun in Interaktionszusammenhängen wie denen des Lehrberufs lässt sich nur um den Preis unzulässiger Reduktion als ‚blinde Routine‘ oder ‚Automatismus‘ beschreiben. Die inzwischen mindestens im Diskurs zur Lehrer:innenbildung etablierte Figur konstitutiver Kontingenz, zu dessen Etablierung die mit dieser Festschrift gewürdigte Kollegin maßgeblich beigetragen hat (Paseka et al. 2018, auch Meseth et al. 2011; Rosenberger 2018) prägt pädagogisches Handeln im zentralen Interaktionssystem der Schulklasse und erfordert von den Anwesenden hohe Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart angesichts der Vielfalt gleichzeitiger und nicht selten auch „interferierender Praktiken“ (Breidenstein 2021), die vor dem Hintergrund eines Erziehungs- und Bildungsauftrags so gut wie möglich auf ein Unterrichtsziel gerichtet werden sollen.

Im hier skizzierten Zugang, den ich analog zur praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive als „*praxeologisch-subjektivierungstheoretisch*“ kennzeichne, sind die beiden im Folgenden ausgeführten zentralen grundlagentheoretischen Bezugspunkte einerseits soziologische *Praxistheorie(n)* und andererseits die im Anschluss an Althusser, Foucault und Butler ausgearbeitete Theorie der *Subjektivierung*. Die zentrale These des Beitrags lautet, das mit einer solchen grundlagentheoretischen Perspektivierung wesentliche und in anderen Ansätzen nur teilweise berücksichtigte Aspekte des Lehrer:in-Werdens beschreibbar werden. Lehrer:in-Werden wird dabei als *berufsbezogener Subjektivierungsprozess* gefasst, der durch die Teilnahme an den Praktiken des Lehrberufs selbst und den Praktiken institutionalisierter Einflussnahme auf Lehrer:innen im Studium, Referendariat oder auch der Weiterbildung auf Dauer gestellt und damit berufsbiografisch konstitutiv unabgeschlossen ist.

Dieser Gedanke wird im zweiten Teil des Beitrags ausgeführt und plausibilisiert. Die Prüfung der Kommensurabilität zu den anderen praxeologischen Konzeptionen von Professionalität und Professionalisierung kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden, ist aber ein Desiderat, genauso wie die vertiefte theoretische Ausarbeitung eines solchen ‚Ansatzes‘.

Im dritten Abschnitt versuche ich am empirischen Material zu zeigen, welche Phänomene unter einer solchen theoretischen Optik in den Blick kommen. Anhand der Rekonstruktion zweier Situationen studentischen Unterrichts im Praktikum wird einerseits verdeutlicht, wie Studierende in der Teilnahme an den Praktiken vor Ort subjektiviert werden und unter welchen Bedingungen das Studium bei den Studierenden ‚Spuren hinterlassen‘ kann. Andererseits kann aus diesen Beobachtungen heraus antizipiert werden, wie sich das Lehrer:in-Werden

in den Fällen vollzieht, in denen eine nennenswerte institutionalisierte Phase der Lehrer:innenbildung fehlt.

Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit der Strukturierung von Fragen, die sich für die weitere Ausarbeitung einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Fassung ‚pädagogischer Professionalisierung‘ stellen.

2 Lehrer:in-Werden als berufsbezogener Subjektivierungsprozess

Der ‚Aufhänger‘ des Beitrags, nämlich der aktuelle Mangel an Lehrpersonen, wirft grundlegende Fragen auf: Wie wird man eigentlich Lehrer:in und zwar im Sinne eines anerkannten Subjekts in der Institution Schule? Wie lassen sich diese Prozesse detailliert verstehen und beschreiben? Welche Normen spielen dabei eine Rolle?

2.1 Grundlagentheoretische Bestimmungen

Soziologische Praxistheorien erfahren seit gut 20 Jahren in den Sozial- und Kulturwissenschaften hohe Aufmerksamkeit. Der Plural markiert jedoch, dass es sich dabei um ein durchaus heterogenes Ensemble theoretischer Bezugnahmen handelt (Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003). Seit ca. 15 Jahren werden praxistheoretische Positionen auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert (z. B. Budde et al. 2017) und dort vor allem durch die Arbeiten von Reh und Ricken (Reh & Ricken 2012; Ricken 2013a, 2013b) in den Zusammenhang zum Konzept der *Subjektivierung* gebracht (auch Ricken et al. 2019). Auch Alkemeyer et al. (2015) plädieren dafür, die beiden Theoriestränge miteinander zu verbinden.

Der Kerngedanke der verbundenen Theorieperspektiven besteht darin, dass Menschen nicht per se Subjekte im Sinne einer Vorinstanz sind, wie klassische Subjektphilosophien dies konzipieren², sondern im Verlauf ihres Lebens, und zwar von Beginn an *in der Teilnahme an sozialen Praktiken zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden* (Reckwitz 2008). Dabei verweist das eingeklammerte ‚gemacht‘ auf die Annahme eines unvermeidlichen Wechselspiels von Konstitutionsprozessen des Subjekts durch Andere und an Anderen auf der einen Seite und die jeweiligen Bezugnahmen darauf durch das so gestiftete Subjekt auf der anderen Seite: „Das Subjekt *wird* es selbst im Schnittpunkt epistemischer, praktisch-sozialer und selbstbezogener Praktiken. Damit ist das Subjekt zugleich gemacht oder konstruiert wie es sich auch selbst konstituiert und formt“ (Saar 2013, S. 26, Hervorh. i.O.). Es ist evident, dass sich diese Leitidee in pädagogischen Kontexten als deutungsmächtige

2 Viele pädagogische Metaphern beinhalten diese ‚klassische‘ Vorstellung, etwa das Konzept der ‚Entwicklung‘ oder ‚Entfaltung‘ als expansivem Gestaltwandel des im Grunde jedoch bereits vollständig Existenten.

Alternative zu bisherigen Beschreibungskategorien wie Erziehung, Bildung oder Sozialisation anbietet, weil eine „Analytik der Subjektivierung“ verspricht, „die Pluralisierung und Entnaturalisierung in Bezug auf die vermeintlich eindeutige und universale Form des Subjekts [...] zugunsten einer Vielfalt möglicher und wirklicher Formen von Subjektivität [aufzulösen]. Über Subjekte auf diese Weise theoretisch sprechen, hat zur Folge, dass einsehbar wird, wie sie geworden sind, was sie sind, und wieso sie dies nicht für immer bleiben müssen“ (Saar 2013, S. 26f.). Das Subjektivierungskonzept ist jedoch in seiner starken Fassung (Färber 2019, S. 84) „immer auch ein Machteffekt: Eine Unterwerfung unter Normen, Ordnungen und Diskurse, über die das Sein reguliert wird. Zugleich besteht ihr eigentümlicher Machteffekt darin, dass der Prozess als solcher nicht sichtbar wird, da er als Normalität oder schlicht als alternativlose Realität erscheint“ (Färber 2019, S. 83). Die Unsichtbarkeit der Machteffekte, die im vorigen Zitat zum Ausdruck kommt, bedarf jedoch gerade im Kontext pädagogischer Institutionen der Ergänzung. Auch wenn viele Machteffekte auch in Schule und Hochschule nicht sichtbar und dennoch wirksam sind, können sie z. B. in der Formulierung bestimmter Erwartungen durchaus sichtbar und explizit werden.

Der Zentralbegriff der *Praktiken* wird in den Praxistheorien als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) gefasst. Damit gewinnt zum einen die Materialität der Körper und der Artefakte in ihrer Beteiligung an den Praktiken an Bedeutung. „Der menschliche Körper ist an jeder Praktik beteiligt, indem er sie materiell erzeugt. Gleichzeitig wird der menschliche Körper durch jede Praktik immer wieder neu geformt, weil sich Praktiken in den Körper materiell einschreiben“ (Hillebrandt 2014, S. 63). Der Fokus richtet sich auch auf das routinisierte, dadurch unproblematische und meist unthematische Tun, das zugleich Wissen und Können ist, ohne dass dies immer oder vollständig bewusstseinspflichtig, geschweige denn geplant wäre. Das implizite Verstehen, in der jeweiligen Lebenspraxis zumeist zu wissen, wie ‚man’s macht‘ oder was von den Teilnehmenden ebendieser Praxis erwartet wird, bildet die dritte wesentliche Konsequenz einer solchen Perspektive. „Bewusstseinsbeteiligung, Selbststeuerung, Initiative, Impulsivität und affektive Engagiertheit“ (Hirschauer 2016, S. 50) sind mit dieser Perspektive nicht ausgeschlossen. Sie sind aber keine subjekttheoretische Vorannahme, was Praxistheorien, Reckwitz (2003) folgend, gerade von Handlungstheorien abgrenzt. In den diversen Fassungen des Verhältnisses von Praktiken und den Teilnehmenden an diesen sollen Praktiken nicht nur

als prästabilisierte [sic] Einheiten begriffen werden, die Menschen, Körper und Dinge als ihre ‚Vollzugsorgane‘ rekrutieren, sondern als Praxis im Sinne eines prinzipiell ‚störanfälligen‘ Vollzugsgeschehens[. Denn dann] geraten zwangsläufig die dabei sich ausformenden Handlungsbefähigungen – wie Orientierung im Denken und Handeln, Reflexion, Kreativität, Kritik oder auch Verantwortungsübernahme – in den Blick, deren Quellen klassischerweise als Subjekte bezeichnet werden. Statt diese Teilnahmekompetenzen aber

als Eigenschaften prä-praktisch existierender Subjekte anzunehmen, geht es in einer praxeologisch ausgerichteten Subjektivierungstheorie darum zu rekonstruieren, wie eine solche subjekthafte Handlungsmacht in der Praxis ausgeformt wird und performativ in Erscheinung tritt (Alkemeyer et al. 2015, S. 39).

Überträgt man diese verkürzt dargestellten Überlegungen zum Verhältnis von Praktiken und Subjektivierung auf die gesellschaftlichen Orte, an denen institutionelle pädagogische Praxis stattfindet und damit auch auf die Lehrpersonenbildung, wird deutlich, dass jeweils Fragen des Subjekt-Werdens bearbeitet werden. „Wenn man die Frage nach der Subjektivierung in der Pädagogik stellt, fragt man also zunächst einmal nach den Bedingungen, nach den konkreten Praktiken der pädagogischen Institutionen, die das Subjekt konstitutiv herstellen“ (Färber 2019, S. 84). So attraktiv die Grundsätzlichkeit des Konzepts der Subjektivierung zur Beschreibung menschlichen Werdens ist, so wichtig erscheint es aber auch, diese Überlegungen wiederum für den Untersuchungsgegenstand des Lehrer:in-Werdens zu spezifizieren.

2.2 Normativität

Die Absicht des vorliegenden Beitrags besteht darin, Kategorien der *Analyse und Beschreibung* für die *Prozesse des Lehrer:in-Werdens* zu entwickeln, ohne dabei jedoch die Optimierung der Prozesse mitzudenken. Die Beschreibung der Prozesse des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierung in Praktiken liefert daher zwar Beiträge zu einer Theorie *der* Praxis der Lehrer:innenbildung, aber nicht zwingend zu einer Theorie *für* die Praxis derselben (Budde & Eckermann 2021, S. 10f.). Gleichwohl gilt es, die Frage nach der Normativität des beobachteten Geschehens in den Blick zu nehmen. Hier sind mindestens zwei Fragen zu stellen. Welche Normativität *den Praktiken selbst* zu eigen ist, wird unter Bezugnahme auf das praxistheoretische Konzept der ‚teleo-affektiven Dimension‘ sozialer Praktiken bearbeitet. Es macht deutlich, dass Praktiken „aufgrund ihrer ‚Teleo-Affektivität‘ (Schatzki) [...] Zwecke, Zielorientierung und entsprechende affektive Lagen implizieren, die Akteure gerade nicht – wie in Handlungstheorien unterstellt – vorher haben (müssen), um dann die Handlung ‚intentional‘ vollziehen zu können, sondern die sich in, durch und aus dem Vollzug eben dieser Praktiken herausbilden“ (Ricken 2019, S. 37). „[W]hen general agreement reigns about what is and is not acceptable in practice“ (Schatzki 2002, S. 83), werden den Teilnehmenden darin Richtungen, Präferenzen und Hinweise auf das sozial Erwünschte nahegelegt. Diese implizit mitgeführten Wertungen können jedoch „auch zurückgewiesen, anders als erwartet beantwortet und somit ihre Gültigkeit infrage gestellt werden“ (Rabenstein 2020, S. 15). Mit dem auf Butler zurückgehenden Konzept der „Normen der Anerkennbarkeit“ (Butler 2007, S. 44; auch Reh & Rabenstein 2012) wird deutlich: „Man muss etwas ‚richtig‘, auf eine bestimmte Weise, in einem bestimmten Stil tun, damit es intelligibel und anerkennbar ist“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 273).

Welche Normativität hingegen *in den Beschreibungskategorien* mitgeführt wird, lässt sich am Konzept der „Mitspielfähigkeit“ (ebd., S. 274) verdeutlichen. Wenn Studierende an den Praktiken der Lehrer:innenbildung teilnehmen, darin zu „kompetente[n] Teilnehmer-Subjekt[en]“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 117) werden und „Mitspielfähigkeit“ erwerben, die jedoch „von der Anerkennung anderer Teilnehmer abhängig ist, in die je spezifische normative Erwartungen eingefaltet sind“ (ebd.), wird deutlich, dass die Normativität der jeweiligen Praktiken damit zwar beobachtbar und beschreibbar wird, Mitspielfähigkeit als Konzept selbst aber nur eine schwache (Gegenstands-)Normativität mit sich führt. Das Konzept taugt also als empirische Kategorie, als Leitidee der Professionalisierung pädagogischer Praktiken kann sie jedoch nur als notwendig, nicht aber als hinreichend argumentiert werden. Im Anschluss an die praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen zu „professionalisierten Milieus“ (Bohnsack 2022, S. 41) wird deutlich, dass Mitspielfähigkeit auch in solchen ‚Spielen‘ erworben werden kann, die nicht als professionalisiert im Sinne der Erfüllung ethischer Mindeststandards bezeichnet werden können. Und dennoch steht für die nachfolgenden Analysen „die Frage nach der ‚Funktionalität‘ pädagogischer Praktiken im Mittelpunkt“ (Budde & Eckermann 2021, S. 11). Mit dem Begriff der Funktionalität ist eine schwache Form von ‚Qualität‘ gekennzeichnet, die lediglich in der Feststellung der Selbstläufigkeit einer Praxis besteht, deren Charakteristika und normativen Gehalte dann bestimmt werden können. „Diese Dezentrierung des pädagogischen Blicks erlaubt es, die pädagogische Praxis sowie die ihr inhärente Normativität nicht einfach zu verdoppeln, sondern empirisch aufzuschließen“ (ebd.). Die Analyse zielt also auf die deskriptive Bestimmung der in die Vollzüge von Praktiken eingelagerten Normen, denen ihrerseits zentrale Bedeutung dabei zukommt, wie und als wer sich die Teilnehmenden an den Praktiken verstehen können und wie sie durch Ausbildung eines entsprechenden Selbstverhältnisses im Angesicht der situativ relevanten Normen subjektiviert werden. Genau darin besteht das Ziel einer „Analytik der Subjektivierung, um zuallererst herauszufinden, mit welchen (impliziten) Normen und Zuschreibungen in der pädagogischen Beziehung gearbeitet wird“ (Färber 2019, S. 76; auch Saar 2013).

2.3 Zwischenbilanz

Lehrer:in-Werden als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen in Praktiken zu beschreiben, bedeutet, dieses als einen Konstitutionsprozess zu beschreiben, „in dem Subjekte in und aus einer Praxis oder in und aus Praktiken entstehen“ (Saar 2013, S. 26). Diese Prozesse sind „im Hinblick auf die in ihnen zur Geltung kommende Wirksamkeit von Macht und Asymmetrie [zu] untersuchen“ (ebd.). Die Entstehung eines Lehrer:innen-Subjekts ist damit „in einem eminenten Sinn als Akt der Unterwerfung, aus der das Subjekt hervorgeht [zu] begreifen“ (ebd.), in dem aber auch „nun tatsächlich Freiheit und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) entste-

hen. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Lehrer:in-Werden „sowohl auf der Ebene der sprachlichen Bezugnahmen wie der materiellen, körperlichen Realität“ abspielt und „Subjektwerdung auch die Ausbildung einer Art von Innerlichkeit, Affekts- und Begehrensstruktur enthalten wird, ohne dass sie darauf reduzierbar wäre“ (ebd.).

Diese Überlegungen gilt es im Folgenden anhand zweier Fälle zu plausibilisieren und dann auf die Frage zu übertragen, was dies für ein Lehrer:in-Werden im Modus eines ‚training on the job‘ bedeutet.

3 Empirische Plausibilisierung der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive

Anhand zweier Datenausschnitte aus unserem Forschungsprojekt TriLAN³ versuche ich zu verdeutlichen, welche Einsichten durch den praxistheoretischen Blick auf Prozesse des Lehrer:in-Werdens gewonnen werden können. Im Projekt TriLAN begleiten wir 18 Studierende an drei Hochschulstandorten der Deutschschweiz ethnografisch durch das dreijährige BA-Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson. In den Feldaufenthalten beobachten und dokumentieren die Feldforscherinnen Praktiken, die sich an den verschiedenen Orten und in den verschiedenen Formaten der Lehrer:innenbildung vollziehen und an denen ‚unsere‘ Studierenden teilnehmen. Die beiden Ausschnitte stammen aus Situationen des Praktikums, in denen die Studierenden eigenständig jeweils Mathematik unterrichten. Im Folgenden stelle ich die transkribierten und um Beobachtungen ergänzten Transkripte vor und verdeutliche daran, welcher Mehrwert aus der praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektivierung entsteht. Die analytischen Aussagen entstammen dabei nicht einer streng methodischen Prozedur, wie wir dies an anderer Stelle z. B. mit der Adressierungsanalyse dargestellt haben (Güvenç & Leonhard 2023, Leonhard & Leonhard 2023, Lüthi & Leonhard 2022), sondern sind als Versuch zu sehen, das unterrichtliche Geschehen unter der theoretischen Perspektivierung von Subjektivierung in Praktiken zu lesen.

Fall 1: Luisa Meyer⁴ (LUM) unterrichtet Additionsaufgaben mit Zehnerübergang

Luisa absolviert nach dem ersten Studiensemester ihr erstes Praktikum. In diesem übernimmt sie nach einigen Hospitationen auch bereits eigenständig die Unterrichts- und Klassenführung, beobachtet von der Praxislehrperson (PLP)

3 TriLAN: Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Studium zum Lehrberuf, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds (100019_215371). Für die Feldarbeit, teilnehmende Beobachtung und die damit verbundene Datenerhebung und -Verarbeitung danke ich den Feldforscherinnen Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller sehr herzlich.

4 Alle Namen im Transkript sind Pseudonyme.

und der Feldforscherin. Die Studentin hat den Mathematikunterricht zu den Additionsrechnungen am Zehnerübergang im Zahlenraum bis 20 eröffnet. Das Unterrichtsarrangement mit der halben Klasse besteht darin, dass die Kinder im Halbkreis vor der Tafel sitzen, Luisa steht vor ihnen. An der Wandtafel sind verschiedene Additionsaufgaben notiert und vor den Schüler:innen liegt ein großes Zwanzigerfeld, mit zwei Reihen zu zehn Feldern, die jeweils noch in zwei Fünfergruppen unterteilt sind. Die Zahlen werden mit Legeplättchen dargestellt, die eine blaue und eine rote Seite haben. Die erste Aufgabe wurde bereits bearbeitet, für die zweite Aufgabe wird der Schüler Klaus aus mehreren Schüler:innen, die sich melden, aufgerufen und wird gefragt, welche Aufgabe er vorrechnen möchte.

- 1 Klaus: Acht plus Sieben
- 2 LUM: (*PLP hört auf im Hintergrund zu reden*) gut dann probier das mal --- geh ein
- 3 wenig zurück sonst sieht Murat nichts und Benedikt mach mit (19)
- 4 Klaus: (*Zählt für sich*) acht
- 5 LUM: nicht helfen er kann das schon // alleine //
- 6 PLP: // schschsch // -- (Nennt zwei Namen) nein -- (*Hintergrundgeräusch*)
- 7 [...]
- 8 Klaus: sechs sieben acht neun zehn elf zwölf dreizehn - vier (*gedehnt*) zehn fünfzehn
- 9 LUM: Stimmt das was Klaus gelegt hat?
- 10 SuS: nein nein (*im Chor*)
- 11 LUM: was hat er denn falsch gemacht? kann das jemand korrigieren? - ja Henry
- 12 Henry: - eh - einfach ehm - zehn - ehm Blaue gemacht
- 13 LUM: hast du das verstanden? du hast hier Zehn gemacht aber die Rechnung ist acht
- 14 plus sieben - was musst du jetzt machen? - dass das richtig ist du hast hier Zehn
- 15 gemacht aber es müssten acht sein - acht plus sieben jetzt hast du zehn plus fünf
- 16 gemacht -
- 17 Henry: muss zwei wegnehmen ---
- 18 Klaus: //höh? (fragend)// ---
- 19 PLP: er hat ja auch ergänzt auf zehn // oder // (kommt von hinten in den Halbkreis)
- 20 er müsste jetzt - du müsstest - guck mal du sollst- wieviel Blaue sollst du machen?
- 21 Klaus: // ehm //
- 22 PLP: // wieviel Blaue // sollst du haben? -- Klaus guck du bist hier „ne“ (oder)? //
- 23 wieviel Blaue? //
- 24 Klaus: (zieht Luft ein) // ah jetzt (*gedehnt*)

Untersucht man nun detailliert die Praktiken, an denen die Studierende Luisa Meyer in ihrem ersten Praktikum teilnimmt, ist zunächst auffällig, was sie bereits alles kann. Es gelingt ihr schon, die Form Unterricht in (im Wesentlichen) anerkannter Weise zu reproduzieren und stellt damit ihre Mitspielfähigkeit in

leitender Funktion‘ unter Beweis. Mit der Aufforderung, die gewählte Rechnung auszuprobieren übt sich LUM im anerkehbaren Vollzug einer typischen Praktik in der Subjektform Lehrer:in: Mit den Aufforderungen anzufangen, allen die Sicht auf die klassenöffentlich sichtbare Performanz von Klaus zu ermöglichen und mitzumachen reproduziert und fordert sie typische Normen der Anerkenbarkeit für mitspielwillige Schüler:innen ein und positioniert sich darin zugleich selbst gegenüber den Schüler:innen und der Praxislehrperson als Lehrerin. Klaus macht sich an die von allen beobachtete Arbeit, die Anzahl der Plättchen im Zwanzigerfeld zu legen.

Die Aussage der Studierenden in Zeile 5 ist nun in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Im Transkript ist nicht dokumentiert, was LUM dazu veranlasst, das ‚Hilfeverbot‘ auszusprechen, doch offensichtlich – und darauf reagiert auch die PLP disziplinierend – gab es einen Versuch der Einflussnahme eines Mitschülers. Ich argumentiere an dieser Stelle aber (praxistheoretisch und als Kontrast zu handlungstheoretischen Annahmen), dass Luisa diese Aussage weder geplant hat noch im expliziten Sinne weiß, was sie damit tut. Dass sie mit den vorangegangenen Aufforderungen und besonders mit dieser Aussage eine schulische Leistungsordnung perpetuiert, in der die Differenzierung der Schüler:innen in gute und weniger gute durch klassenöffentliche Zuschreibung von Einzelleistungen erfolgt, ist ihr (nach dem ersten Semester) sicher nicht klar und situativ auch nicht bewusst. Und doch kann sie ‘mitspielen’, weil sie dieses Spiel selbst jahrelang mitgespielt hat. Die Studierende ist in dieser Situation daher nicht sinnvoll als ‘Akteurin’ und insofern als situativ bewusst und geplant Handelnde zu konzipieren, sondern vielmehr als *Trägerin etablierter Praktiken*, die sie qua jahrelanger Anschauung im Modus einer „apprenticeship of observation“ (Lortie 1975, S. 61; auch Mewborn & Tyminski 2006) erworben hat und die sie mangels Anlass zur Infragestellung einfach reproduziert. Bemerkenswert ist dabei auch die Rolle der Praxislehrperson, die disziplinierend eingreift und damit nicht nur allen Schüler:innen, sondern auch Luisa Meyer zu verstehen gibt, dass die unterrichtliche Ordnung, für die die Studentin situativ verantwortlich zeichnet, noch nicht bzw. nicht in hinreichendem Maße anerkenbar ist. Die Responsibilisierung der Studentin, Unterricht in der Subjektform Lehrerin zu gestalten, gerät damit unter Druck und kann zugleich als intensives Subjektivierungsgeschehen gelesen werden. In der indirekten und zugleich öffentlichen Kritik wird der Studentin ein spezifisches Selbstverhältnis für die Subjektposition als Lehrerin nahegelegt: Es gilt, sich als jemand verstehen zu lernen, die (hier) keine Unruhe duldet.

Klaus artikuliert dann (zählend) die richtige Summe der Rechnung $7 + 8$. Obwohl man die nachfolgende Frage der Studentin an die Mitschüler:innen auch als ‚kognitive Aktivierung‘ lesen kann, kommt subjektivierungstheoretisch wieder die Etablierung der individualisierten Leistungsordnung zum Tragen, denn das gelegte Ergebnis wird der klassenöffentlichen Evaluation im binären Code von

richtig und falsch unterzogen. Das sichtbare Ergebnis auf dem Zwanzigerfeld wird als falsch gekennzeichnet und es gilt zu klären, was er falsch gemacht hat.

Der Mitschüler Henry gibt in Zeile 12 dann die Antwort auf die Frage, was Klaus falsch gemacht hat. Sie verweist darauf, dass lediglich die Darstellung falsch ist, die Summe aber richtig. Die sich anschließende Aussage der Studierenden verweist auf die systematischen Grenzen der „apprenticeship of observation“, denn indem Luise Meyer an dieser Stelle nur zweimal auf den Fehler verweist und Klaus fragt, was er machen müsse, wird deutlich, dass ihr noch die Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit für die beiden Logiken fehlt, in denen das Aufgabenformat operiert. Dass die beiden Summanden 8 und 7 mit differenten Farben gekennzeichnet werden sollten, um sie im Gesamtergebnis (ergänzt zum Zehner) noch sichtbar zu halten, kann sie noch nicht erklären und damit weder die geleistete Ergänzung zum Zehner anerkennen noch einen sinnstiftenden Hinweis auf die Optimierung der Darstellung geben. Der weitere Verlauf zeigt durch den erneuten Eingriff der PLP, dass LUM im Folgenden ‚abgemeldet‘ ist. Doch obwohl diese die Ergänzung zum Zehner sprachlich markiert und damit eine teilweise Richtigkeit anerkennt, erfolgt auch bei ihr keine Erläuterung zur Darstellung, sondern letztlich die Verpflichtung von Klaus, genau das zu tun, was sie sagt.⁵

Fall 2: Marion Berger unterrichtet die halbschriftliche Addition⁶ dreistelliger Zahlen

Marion Berger studiert im dritten Semester und absolviert das dritte Praktikum, in dem sie auch vom Mathematikdozenten besucht und beraten wird. Aus der Feldforschung ist bekannt, dass sich die Studierenden vorgängig in der Hochschullehre mit dem Lehrmittel „Schweizer Zahlenbuch“ (Wittmann et al. 2017) befasst haben, in dem die Ermöglichung unterschiedlicher Rechenwege Teil des didaktischen Programms ist: „Beim Rechnen feste Wege vorzuschreiben, ist ein mathematischer Kunstfehler“ (Wittmann et al. 2020, S. 73).

- 1 MAB: [...] diese Woche beginnen wir ein - neues (*gedehnt*) Thema (unv.) --- da vorne
- 2 steht eine Rechnung an der Wandtafel (an der Tafel steht $209 + 476 =$)
- 3 K: mmh -
- 4 MAB: diese Rechnung ist vielleicht für manche ein bisschen einfacher - vielleicht aber
- 5 auch ein bisschen schwieriger -- ich möchte - dass ihr - auf einem Makulatur-Blatt -
- 6 diese Rechnung aufschreibt so wie sie da vorne steht - und - dann - schreibt ihr auf -
- 7 jeden (*gedehnt*) Schritt den wir berechnen - weil - mich interessiert nicht so (*gedehnt*)
- 8 sehr was das gibt - schon auch - aber - mir ist - viel wichtiger - wie (*gedehnt*) habt ihr
- 9 das gerechnet - weil - ich kann nicht in eure Köpfe hineinschauen - das ist besser so

5 Vgl. dazu die ausführliche Rekonstruktion bei Lüthi und Leonhard (2022) und anders perspektiviert bei Güvenç und Leonhard (2023) .

6 Die halbschriftliche Addition bezeichnet Rechenverfahren, in denen (bei dreistelligen Zahlen) Hunderter, Zehner und Einer jeweils zunächst für sich schriftlich addiert werden, um diese Zwischenergebnisse dann zur Gesamtsumme zu addieren.

- 10 gell?
- 11 K: (*schmunzeln*)
- 12 MAB: das was da drin ist gehört dir - aber jetzt möchte ich ganz genau wissen - wie ihr
- 13 das ausrechnet - das heisst - jeden Schritt schreibt ihr - auf - wenn ihr -- wie ihr es
- 14 machen möchtet ich möchte gar nicht zu viel sagen weil - ihr dürft nämlich
- 15 entscheiden wie ihr das rechnet ich bin mir sicher nicht alle rechnen gleich -- okay? -
- 16 [...]
- 17 MAB: gut - eine Rechnung - zweihundertneun - plus vier (*gedehnt*) hundert -
- 18 sechsundsiebzig - und so viele verschiedene Wege -- alle - ergaben das Gleiche -
- 19 schaut mal - (zeigt an der Tafel) sechshundertfünfundachtzig -
- 20 sechshundertfünfundachtzig - sechshundertfünfundachtzig -
- 21 sechshundertfünfundachtzig - auch hier - auch hier - auch hier -- alles ist richtig -
- 22 K: mhm
- 23 MAB: aber in euren Köpfen geht überall etwas anderes - beim - bei diesem da Florian
- 24 du hast das aufgeschrieben
- 25 Florian: ja --
- 26 MAB: kannst du kurz erklären was du da gemacht hast?

Die Analyse der ersten 15 Zeilen zeigt, dass Marion Berger auch bereits kompetente Teilnehmerin an geläufigen Praktiken pädagogischer Inszenierung ist, wenn sie zu Beginn „ein neues Thema“ ankündigt, auf die vorbereitete Rechnung an der Tafel verweist bzw. in Zeile 14 mit „ihr dürft entscheiden“ die Asymmetrie des schulischen Beziehungsverhältnisses sichtbar macht, wiederum aber ohne dies absichtsvoll oder bewusst zu tun. Mit dem Verweis auf den Schwierigkeitsgrad (Z. 4 und 5) eröffnet auch sie potenzielle Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler:innen. Dann aber realisiert sie das zuvor bearbeitete mathematikdidaktische Programm der Ermöglichung verschiedener Lösungswege, und zwar performativ eindrücklich. Die sprachliche Prägnanz mit vielen Betonungen, die Priorisierung der Relevanz des Weges vor dem Ergebnis und die Figur des ‚In-die-Köpfe-Schauens‘ verweisen auf eine umfassende Inkorporierung der mathematikdidaktischen Argumentation und damit auf eine Subjektivierung, die wir in diesem Fall auf die Thematisierung der entsprechenden Konzepte in der Hochschule zurückführen. Im Zeitraum der Auslassung (Z. 16) werden die individuellen Rechenwege nicht nur in Einzelarbeit auf dem individuellen „Makulatur-Blatt“⁷ realisiert, sondern auch von sieben Schüler:innen an die Tafel übertragen, die ab Zeile 17 dann wieder im Plenum thematisiert werden. Es zeigt sich auch in der Besprechung dieser Rechenwege, dass die Studierende in bemerkenswerter Konsequenz den im Studium erworbenen Anspruch in den Praktiken realisiert und im Folgenden auch jede einzelne Rechnung vorstellen lässt. Bemerkenswert ist jedoch auch, wie sie den

7 Ein Blatt, das nur für den Prozess bedeutsam ist, im Gegensatz zum Heft aber keine dauerhafte Eintragung bzw. „Sicherung“ vorsieht (‚Schmierblatt‘).

inhaltlichen Anspruch bereits mit der zeitlichen Befristung der Unterrichtszeit im Blick hat und deshalb den Schüler bittet, seine Lösung „kurz“ vorzustellen.

Vergleicht man die beiden Fälle mit der hier vorgeschlagenen Optik, kommen zum einen – wie Shove und Pantzar pointiert formulieren – Praktiken „als gleichsam vampirartige Entitäten [in den Blick, die] Populationen angemessen engagierter Praktiker (d.h. Wirte [hosts] und Träger) gewinnen, um zu überleben“ (Shove & Pantzar 2016, S. 111). Dafür können die Praktiken individueller Leistungs-differenzierung stehen, die vor allem bei der Studierenden Luisa Meyer sichtbar werden. Wenn der Schüler Klaus aufgerufen und zum klassenöffentlichen „Probieren“ aufgefordert wird, Artefakte und räumliche Arrangements daran beteiligt sind, dieses Hantieren mit dem mathematikdidaktischen Material als Leistung sichtbar und individuell zurechenbar zu machen, sind Praktiken am Werk, die Luisa Meyer (vermutlich schon lange vor der akuten Situation) als Teilnehmerin gewonnen haben.

Bei der Studierenden Marion Berger kommt ein anderes Moment in den Blick, das sich als vorgängige Subjektivierung in den Praktiken der Hochschule beschreiben lässt, in denen die zentrale mathematikdidaktische Idee, Varianten von Lösungswegen im Unterricht zu ermöglichen subjektiv so hohe Bedeutsamkeit bekommen konnte, dass die Studentin sie im Praktikum bereits eindrücklich realisiert.

Es wäre jedoch vorschnell, die Situation von Marion Berger nach dem etwas trotzigem Motto: „Und sie wirkt doch!“ als Beleg für die Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung zu feiern. Aus der längsschnittlichen Begleitung und dem biografisch orientierten Eingangsinterview mit Marion Berger lesen wir die Beobachtung als *dreifache Koinzidenz* von a. einer bereits vor Studienbeginn ausgeprägten habituellen Disposition von Marion Berger, b. einer zu dieser Disposition passenden Lern Gelegenheit, die c. dann noch in einer sowohl programmatisch vertretenen als auch gelebten institutionellen ‚Kultur der Vielfalt‘ ihre Passung findet. Diese Trias als Koinzidenz zu beschreiben scheint sinnvoll, weil Institutionen der Lehrer:innenbildung auf die habituellen Dispositionen ihrer Studierenden zu Studienbeginn keinen Einfluss haben, sich in ihren Formaten der Lehrer:innenbildung zwar redlich und engagiert um die Herstellung überzeugender Anschlüsse kümmern, diese jedoch nicht gewährleisten können, und letztlich auch nur mittelbar Einfluss auf die eigene Kultur nehmen können. Unter der hier gewählten theoretischen Perspektive scheint es die Studierende als „sozial strukturierte[r] Körper selbst, der zu eben solchen Situationen strebt, die seinen Dispositionen entgegenkommen, während er andere Situationen zu vermeiden trachtet“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 272).

Kehren wir kontrastierend zum Ausgangspunkt des Beitrags zurück und fragen nach der Bedeutung, die ein Studium für das Lehrer:in-Werden haben *kann*, wird deutlich, dass – ähnlich wie im Fall von Luisa Meyer – die Praktiken des

jeweiligen Feldes, die von den etablierten Teilnehmenden an eben diesem Feld (wie bei LUM die Praxislehrperson) mit Robustheit realisiert werden, mindestens situativ maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf des Lehrer:in-Werdens nehmen. Wenn nun (aufgrund des Lehrpersonenmangels) ein Studium durch ein ‚training on the job‘ ersetzt wird, ist die „implizite Pädagogik“ (Bourdieu 1979, S. 200) alltäglicher Mitwirkung an den lokalen Spielen *vorrangig am Werk*. Für Personen, die mit wenig oder gar ohne (einschlägiges) Studium in das Feld der Schule eintreten, sind damit vermutlich zwei Szenarien zu unterscheiden. Im ersten Szenario werden sie ‚von den Praktiken vor Ort rekrutiert‘ und bilden darin ihre Mitspielfähigkeit im Feld aus. Da sie angesichts der Neuheit und Komplexität der Anforderungen auf Unterstützung und schnelle Erfolge angewiesen sind, werden die gültigen Spielregeln zu Leitlinien, bei denen kaum mit Widerstand zu rechnen ist, weil die Befolgung mit Anerkennung im Feld belohnt wird. „Praktiken können durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem diese ‚anzeigen‘, was für ein ‚Tun‘ sie sind. Zugleich muss aber betont werden, dass dieses ‚Anzeigen‘ kein bloß ‚stummes Geschehen‘ ist, sondern sich in Sozial- und Interaktionszusammenhängen vollzieht, die durch ‚Anerkennungsordnungen‘ – also durch Akzentuierungen dessen, was als legitime Praxis aner kennbar ist und nicht – strukturiert sind“ (Ricken 2019, S. 38).

Ein verbreitetes Argument für Seiteneinsteiger:innen ist deren (Lebens-)Erfahrung aus anderen Kontexten, die im Diskurs als ‚Bereicherung‘ positioniert wird und fehlende einschlägige Kompetenzen kompensieren könne (dazu kritisch Bressler & Rotter 2018, S. 224). Insofern ist als zweites Szenario denkbar, dass mit den anderen Erfahrungen auch andere Praktiken Einzug in das Feld der Schule halten. Inwieweit diese sich dort jedoch etablieren können, kann angesichts der Übermacht bewährter Praktiken und kompetenter Mitspieler des Feldes in Zweifel gezogen, muss aber als empirische Frage offengehalten werden. Ob solchermaßen ‚eingewanderte‘ Praktiken dann mit den normativen Zielen und Bedarfen einer *Bildungsinstitution* in Einklang stünden, ist die zweite empirische Frage. Die in solchen Prozessen des Lehrer:in-Werdens erforderliche Bewährung in den Praktiken sowie die Frage der Anerkennbarkeit des Mitspielens lassen es aber nicht wahrscheinlich erscheinen, dass in diesen Prozessen der Subjektivierung maßgebliche Zeiträume für die distanzierte Bezugnahme auf die praktischen Vollzüge möglich sind, Zeiträume, die vermutlich nur ein Studium zur Verfügung stellen kann, das gerade nicht permanent von den Praktiken der beruflichen Praxis bedrängt wird.

4 Ausblick und offene Fragen

Im Beitrag habe ich versucht, die praxeologisch-subjektivierungstheoretische Perspektive für die Deutung empirischer Phänomene des Lehrer:in-Werdens fruchtbar zu machen. Aufmerksamen Lesenden ist dabei nicht entgangen, dass damit die Frage, ob eine solche Sichtweise auch als Beschreibung für das Phänomen ‚pädagogischer Professionalisierung‘ geeignet erscheint, keinesfalls umfassend beantwortet ist. Dass ‚Lehrer:in-Werden‘ und der Prozess pädagogischer Professionalisierung das Gleiche bezeichnen, kann zurecht bestritten werden. Zentrale Differenzlinien liegen in den Aspekten der Intentionalität, Normativität und Pädagogizität begründet, bezüglich derer die Überlegungen einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Sicht auf ‚pädagogische Professionalisierung‘ noch deutlich zu elaborieren sind.

Eine Limitation der Betrachtung liegt sicher auch in der Situativität des Beobachtungszugangs. So fragt Lüders (2014, S. 844): „Wie häufig und in welchen Kontexten müsste eine solche Positionierung erfolgen, damit eine Übernahme der erfahrenen Zuschreibung in das Selbstbild erfolgt? Sind Blicke, Gesten, Körperbewegungen neben sprachlichen Akten tatsächlich entscheidende Bedingungen des Lernens?“. Diese berechtigten Fragen hoffen wir im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN vertieft bearbeiten zu können, auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass an den verschiedenen Orten der Lehrer:innenbildung unterschiedliche Normen der Anerkennbarkeit von Bedeutung sind.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, S. 133-180. doi: 10.3102/0002831209345157
- Blömeke, S., Seeber, S., Lehmann, R., Kaiser, G., Schwarz, B., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 49-88). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische*

- Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2021(24), S. 933-953.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 223-233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Reißler, G. (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 7-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75-84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, S. 51-67.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, S. 371-406.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jellinek, G. (1929). *Allgemeine Staatslehre*. Berlin: Springer.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung nach Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), S. 50-75.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ - Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, M. & Leonhard, T. (2023). „Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...“ Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn*, 24(1), S. 47-73.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), S. 832-849.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022). Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie*. Münster: Waxmann.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mewborn, D. S., & Tyminski, A. M. (2006). Lortie's Apprenticeship of Observation revisited. *For the Learning of Mathematics*, 26 (3), S. 30-32.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207-222). Münster: Waxmann.
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, S. 6-19.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik*, 72(7-8), 75-79.
- Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-47). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologik. In Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K., Scholz, J. (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (2019). *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*: Beltz Verlagsguppe.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz.

- Rothland, M. (2022). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. Ein Rezensionssaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. doi:<https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17-27). München: Wilhelm Fink.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Shove, E. & Pantzar, M. (2016). Rekrutierung und Reproduktion. Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95-113). Bielefeld: transcript.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Wittmann, E. C., Müller, G. N., Hengartner, E. & Wieland, G. (2017). *Schweizer Zahlenbuch 1*. Zug: Klett und Balmer.
- Wittmann, E. C., Müller, G. N., Kocher, K., Krummenacher, R., Reusser, L. & Wagner, M. (2020). *Schweizer Zahlenbuch 1. Begleitband mit 60 Unterrichts-Cockpits*. Baar: Klett und Balmer.

Autorenangaben

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.,
 Abteilungsleitung Professions- und Systemforschung,
 Pädagogische Hochschule Zürich.
 Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zur
 Lehrpersonenbildung.
tobias.leonhard@phzh.ch