

Leonhard, Tobias

## Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 57-73. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 57-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283460 - DOI: 10.25656/01:28346; 10.35468/6051-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283460>

<https://doi.org/10.25656/01:28346>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Tobias Leonhard*

## **Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee**

### **Abstract**

Im Beitrag wird das auf den ersten Blick attraktive und erwartungskonforme Programm einer ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ zunächst einer kritischen Betrachtung unterzogen. Ausgehend davon wird eine auf praxis- und subjektivierungsbezogenen Grundlagentheorien basierende Konzeption pädagogischer Professionalisierung als Gegenstandstheorie skizziert, die die Kritik am Konzept der ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ vorrangig hin zu einer Beobachtungsperspektive verschiebt. Die analytische Kraft dieser Perspektive wird an einem Beispiel plausibilisiert.

### **1 Einführung**

Mit dem Titel des Bandes und der gleichnamigen Tagung an der Universität Hildesheim im Jahr 2021 „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ wurde eine im Sinne des Wortes vielversprechende Formulierung gewählt, die im vorliegenden Beitrag auf ihre Reichweite und mögliche Bedeutung hin untersucht wird. Denn in einer ersten Hinsicht stellt diese Formulierung ein hochschuldidaktisches Programm dar, das implizit verspricht, schon zu Beginn des *Studiums* nicht nur den Anschluss an die spätere *berufliche* Tätigkeit innerhalb der Lehrprofession herzustellen, sondern damit auch bereits Beiträge zur *Professionalisierung* leisten zu können. So attraktiv und konform mit aktuellen Erwartungen an Institutionen der Lehrer:innenbildung diese Formulierung ist, so herausfordernd stellt sich die Realisierung des damit verbundenen Programms in mehrfacher Hinsicht dar. Im Beitrag versuche ich daher, die Reichweite dieser Idee in folgenden Schritten zu prüfen: Nach einer kritischen Analyse der Programmatik unter der Perspektive, wieviel Professionalisierung in der Phase des Studieneingangs vorstellbar ist und wo die Herausforderungen und systematischen Grenzen des skizzierten Programms liegen (2), entwickle ich eine erste Skizze einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Modellierung von Professionalisierung im Lehrberuf (3), mit der eine Lesart von ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘

entsteht, die das von mir hinterfragte Programm in eine gewinnbringende Beobachtungsperspektive wandelt. Der Beschreibungswert einer solchen Modellierung wird dann zunächst theoretisch und exemplarisch an der Frage geprüft, welche Deutungen eine solche Perspektivierung für die in diesem Band relevante Phase des Studieneingangs ermöglicht. Anhand eines empirischen Beispiels aus dieser Phase, nämlich dem ersten Praktikum einer Studentin, versuche ich danach aufzuzeigen, wie solche Überlegungen methodologisch und methodisch für die empirische Untersuchung einer so verstandenen Idee von ‚Professionalisierung‘ geeignet sind und was sich damit am konkreten Fall beobachten lässt (4). Im letzten Abschnitt erfolgen Zusammenfassung und Ausblick, die die mit dem Konzept der Professionalisierung im Studieneingang verbundenen Desiderata bündeln (5).

## 2 Zwischen Studium und Berufsvorbereitung? Die Relevanz der Studieneingangsphase für das Studium zum Lehrberuf

Die Begriffe *Studium* und *Professionalisierung* werden mit dem Kompositum „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ in einen engen Zusammenhang gebracht und präformieren damit in spezifischer Weise Erwartungen an die Lehrer:innenbildung, die im Folgenden in drei Hinsichten kritisch betrachtet werden.

Mit dem Konzept der Professionalisierung sind zwei miteinander ‚amalgamierte‘ Bedeutungsmomente verbunden, die ich als deskriptives und als präskriptives Moment zunächst unterscheiden möchte. Deskriptiv wird mit dem Begriff die *Beruflichkeit* als Zielperspektive aufgerufen, insofern „schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme [...] auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden [können]“ (Terhart 2011, 215) – und zwar in den Schulen. Präskriptiv ist damit jedoch auch ein *Qualitätsanspruch* verbunden, dass man „umso professioneller [ist], je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt“ (ebd.). Beide Bedeutungsmomente sind in Bezug auf die Studieneingangsphase relevant, denn sie suggerieren den Studierenden<sup>1</sup>, dass sie im Studium bereits von Beginn an auf die *Verbesserung* ihrer *beruflichen* Fähigkeiten hinarbeiten würden. Das gesamte Studium wird mit einer solchen Formulierung umfassend als *Berufsvorbereitung unter normativen Ansprüchen* präformiert. Da Studiengänge zum Lehrberuf nun einmal eng mit einer meist auch bereits schulstufenspezifischen Berufsperspektive verbunden sind, ist diese Feststellung nur insofern bedeutsam, als damit alltags-

1 Diese Suggestion wirkt auch legitimatorisch gegenüber bildungspolitischen Akteur:innen, die eine akademische Lehrer:innenbildung weiterhin mit Argusaugen bezüglich ihrer „Praxisrelevanz“ beobachten.

theoretische Erwartungen der Studierenden implizit ‚bedient‘ und die mit einem Studium konstitutiv verbundene Distanznahme (vgl. Neuweg 2011) zumindest erschwert wird.

Neben der Anfrage an die mit der Begriffskomposition verbundenen Suggestion beruflicher Vorbereitung lässt sich auf einer pragmatischen Ebene gerade in der Studieneingangsphase nach der Realisierbarkeit fragen, denn wie viel ‚Professionalisierung‘ in den oben unterschiedenen Bedeutungen ist in der begrenzten Phase des Studieneingangs realistisch erwartbar? Je nach Dauer des Studiums wird man diese Phase auf das erste Studiensemester, maximal jedoch das erste Studienjahr ausweiten können, dann müsste der Studieneingang ‚geschafft sein‘. Diese Zeitspanne ist kurz und (je nach System der Lehrer:innenbildung und Studiengang) der Weg bis zur eigenständigen beruflich-professionellen Tätigkeit häufig noch weit.<sup>2</sup> Wieso sollten dann gerade in der Studieneingangsphase bereits Schritte der Professionalisierung in Aussicht gestellt werden?

Sowohl die konzeptionell-programmatische Anfrage nach dem Zweck eines Studiums zwischen Einlassung oder Distanz als auch die pragmatische Frage nach den Einflussmöglichkeiten des Studiums münden in die dritte Anfrage, mit der zugleich die theoretische Perspektivierung des Beitrags eingeführt wird. Denn auch wenn Schulen und Hochschulen sowohl Bildungsinstitutionen als auch komplexe Sozialsysteme darstellen, ist das, was in ihnen jeweils tagtäglich getan wird, in wesentlichen Aspekten unterschiedlich. In einer praxistheoretisch fundierten Argumentation, in der die „kleinste Einheit des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht ‚Diskurs‘ oder ‚Kommunikationen‘ und auch nicht die ‚Interaktion‘, sondern die ‚Praktik‘“ (Reckwitz 2003, 290) den zentralen Begriff darstellt, lässt sich feststellen, dass sich die konkreten Praktiken an Schulen wesentlich von denen an Hochschulen unterscheiden. Auch wenn hier wie dort z. B. Praktiken von Vermittlung, Aneignung und Prüfung oder auch Praktiken der Verwaltung beobachtbar sind und insofern durchaus Schnittmengen zwischen den Praxen bestehen, sind Hochschulen Institutionen, in denen die *Wissenschaftspraxis* das konstituierende Merkmal ist, insofern diese „auf verallgemeinerbare Erkenntnis ab[zielt]“, wohingegen *berufliche Praxis* „auf die Bewältigung und Gestaltung konkreter praktischer Situationen“ (Rothland 2020, 278) zielt. Ohne an dieser Stelle weitere Differenzbestimmungen vorzunehmen (vgl. dazu die Darstellung bei Rothland 2020, Kap. 2.2), ist die Kennzeichnung der *Differenz als solche* die Grundlage für das hier relevante Argument, dass eine Hochschule, welche die sie konstituierende *eigene Praxis* ernstnimmt, auch und

---

2 Der in den deutschsprachigen Ländern aktuell zum Teil erhebliche Mangel an Lehrpersonen führt bei dieser Aussage jedoch zu deutlichen Verschiebungen. Wenn eine Vielzahl von Studierenden bereits neben dem Studium in wesentlichem Umfang Unterricht in Schulen gestaltet, gilt es im Blick zu behalten, welchen Sinn eine Phasenstruktur in der Lehrer:innenbildung noch macht. Aus diesen Verschiebungen entsteht eine Reihe empirischer, aber auch konzeptioneller Fragen.

gerade in der Studieneingangsphase systematisch nicht in der Lage ist, Professionalisierung als Vorbereitung auf kompetente Teilnehmerschaft und Mitwirkung in der *beruflichen* Praxis in Aussicht zu stellen, eine Praxis, die in wesentlichen Aspekten *nicht* ihre eigene ist.

Die verschiedenen Modi, in denen drei Pädagogische Hochschulen der Schweiz den Eingang in das Studium des Lehrberufs bewusst gestalten (vgl. die Beiträge von Güvenç, Lüthi und Müller im vorliegenden Band), zeigen, dass sich die Hochschulen der diesbezüglichen Gestaltungsaufgabe durchaus bewusst sind und bei aller Unterschiedlichkeit der Konzeptionen selbst die Besonderheit des Studiums an der jeweiligen Institution als Differenz und Transition markieren.

Für den vorliegenden Beitrag gilt es jedoch, die Normativität von Programmen der Lehrer:innenbildung und das deskriptive Potenzial praxis- und subjektivierungstheoretischer Zugänge zunächst sorgfältig zu trennen und erst in einem eigenen Schritt aufeinander zu beziehen (vgl. Abschnitt 3.4).

Trotz der kritischen, hier auf drei Ebenen dargestellten Anfragen an das Konzept von ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ wäre es verfehlt, dieses grundsätzlich zu verwerfen. Im folgenden Abschnitt soll die als Programm hinterfragte Figur mit der Skizze einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Lesart von ‚Professionalisierung im Studieneingang‘ deshalb zu einer relevanten Beobachtungsperspektive auf das Phänomen des Studieneingangs und des Studiums zum Lehrberuf generell ausgearbeitet werden, bevor auch das Potenzial für Fragen der Gestaltung untersucht wird.

### **3 Professionalisierung als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen**

In der Verbindung praxis-, anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektiven ist in den vergangenen 15 Jahren ein Diskurs entstanden, der Prozesse des Werdens von Menschen als Subjekte und zu Subjekten anschließend an die Arbeiten von Althusser, Foucault und Butler beschreibt: „Wer nach der Subjektivierung fragt, nach dem Subjekt-werden von Subjekten, will nicht wissen, wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist“ (Saar 2013, 17).

Mit den Arbeiten von Reh und Rabenstein (2012), Reh und Ricken (2012), Ricken (2013) sowie Ricken, Casale und Thompson (2019) und Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen (2017) – als Auswahl – hat sich eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung etabliert, die neben der Ausarbeitung und Argumentation der Relevanz der zentralen Theoreme für Phänomene pädagogischer Praktiken mit der sog. „Adressierungsanalyse“ (vgl. Kuhlmann & Sotzek 2019; Rose 2019; Rose & Ricken 2018) auch ein methodologisches Instrumentarium entwickelt hat, mit dem sich Prozesse der Anerkennung, Adressierung und eben Subjektivierung zum Gegenstand empirischer Untersuchung machen lassen.

Ziel der folgenden Skizze ist es nun, diese grundlagentheoretischen und methodologischen Perspektiven auf Phänomene des *Lehrer:in-Werdens* zu projizieren, pädagogische Professionalisierung insofern als im Studium, ggf. Referendariat und in der beruflichen Tätigkeit in pädagogischen Institutionen kontinuierlich stattfindendes *berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen* zu fassen.<sup>3</sup> Damit werden erste gegenstandstheoretische Überlegungen einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionalisierungstheorie beschrieben, die an dieser Stelle weder umfassend ausgearbeitet noch mehr als höchstens ansatzweise zu den bestehenden Ansätzen pädagogischer Professionalisierung bzw. pädagogischer Professionalität in Beziehung gesetzt werden können. Gleichwohl geht es darum, die zentralen Theoreme und die damit verbundenen Erkenntnispotentiale, aber auch die bisherigen Limitationen einer solchen Perspektivierung wenigstens anzudeuten.

### 3.1 Pädagogische Professionalisierung als Prozess berufsbezogener Subjektivierung

Die Frage, wie Studierende in der Studieneingangsphase, im Studium, später im Referendariat, aber sicher auch im Berufseinstieg und noch nach Jahrzehnten eigenständiger Lehrtätigkeit immer wieder neu zu bestimmten Lehrer:innen (gemacht) werden, lässt sich – so die zentrale These des Beitrags – mit Rückgriff auf subjektivierungstheoretische Überlegungen besonders detailliert und empirienah beschreiben. Vertieft zu verstehen, wie Institutionen der Lehrer:innenbildung auf Subjekte Einfluss nehmen können, wo aber auch die Grenzen der Einflussnahme liegen, kann als Voraussetzung für eine gezielte Gestaltung der Prozesse, aber auch für die Bescheidenheit bei der Antizipation der institutionell beabsichtigten ‚Wirkungen‘ beschrieben werden. Als grundlegende Thesen dieser professionalisierungstheoretischen Position werden dabei formuliert<sup>4</sup>:

- Studierende des Lehrberufs werden mit dem Eintritt ins Studium einerseits Objekte vielfältiger expliziter wie impliziter Versuche der institutionellen Einflussnahme auf ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Haltungen; insofern werden sie zu Lehrer:innen *gemacht*.
- Als Subjekte, die sie bereits sind, verarbeiten sie diese Versuche des ‚people processing‘ (Hughes 1963) als Versuche gezielter Beeinflussung vor dem Hinter-

3 Die auf den Untersuchungen zum Schülerhabitus (Helsper u. a. 2014; Kramer 2014) basierenden Überlegungen von Helsper (2018) zur Relevanz desselben für den Lehrerhabitus lassen sich unter subjektivierungstheoretischer Perspektive sogar so lesen, dass ein berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen bereits mit Eintritt in die Institution Schule beginnt, weil alle Lehrer:innen über 12-13 Jahre „die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus [internalisieren], der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ (Helsper 2018, 25). Besonders interessant sind diese Überlegungen wohl auch für Studierende, die in Familien aufwachsen, in denen Eltern als Lehrer:innen tätig sind.

4 Diese Überlegungen folgen in Teilen dem Theorieprogramm von Saar (2013) zur Subjektivierung generell und reformulieren bzw. adaptieren dieses gegenstandstheoretisch für die Lehrer:innenbildung.

grund ihrer bisherigen Erfahrungen individuell und damit für die Institutionen in weiten Teilen kontingent.

- Studierende machen sich insofern (auch) selbst zu Lehrer:innen, indem sie an den Praktiken der institutionellen Arrangements teilnehmen und darin zu „kompetente[n] Teilnehmer-Subjekt[en]“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, 117) werden und „Mitspielfähigkeit“ erwerben, die jedoch „von der Anerkennung anderer Teilnehmer abhängig ist, in die je spezifische normative Erwartungen eingefaltet sind“ (ebd.).

### 3.2 Potenziale der praxistheoretischen Perspektivierung

Die Verbindung soziologischer Praxistheorien mit den subjektivierungstheoretischen Überlegungen (vgl. dazu auch Alkemeyer u. a. 2015) ist insofern fruchtbar, weil mit dem Konzept der Praktiken neben der Relevanz der *Sprache* (vgl. Saar 2013, 29) auch die *Materialität* von Subjektivierungsprozessen in den Blick rückt. Mit Materialität ist dabei sowohl die Bedeutung der Körper, in die sich die Teilnahme an Praktiken (etwa als spezifische Weise sich in einem Schulzimmer zu bewegen und mit Schüler:innen zu sprechen) ‚einschreiben‘<sup>5</sup>, als auch der Einbezug des Umgangs mit feldspezifischen Artefakten gekennzeichnet (vgl. Rabenstein 2018; Rabenstein & Wienike 2012). Vorwiegend kognitive Konzeptionen des Lehrer:in-Werdens, in denen explizites Wissen eine zentrale Rolle spielt, werden dadurch wesentlich erweitert.<sup>6</sup> „Praxeologische Ansätze [gehen] davon aus, dass Subjekte aus der Verwicklung von Körpern in soziale Praktiken entstehen“ (Alkemeyer u. a. 2015, 25).

### 3.3 Methodologische Annäherung an die ‚Mikroprozesse‘ der Professionalisierung

Neben den skizzierten heuristischen Potentialen, die im Abschnitt 4 am Beispiel plausibilisiert werden, eröffnet die Methodologie der Adressierungsanalyse ein Forschungsprogramm, in dem sich auch Prozesse des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierungsprozesse empirisch fassen und untersuchen lassen. Ausgehend von den heuristischen Fragen, wie sie Reh und Ricken (2012) entwickelt haben, sind in den vergangenen Jahren zunehmend differenzierte Dimensions- und Fragenkataloge entstanden (Ricken u. a. 2017; Rose 2019; Rose & Ricken 2018), mit deren Hilfe sich Subjektivierungsprozesse auf der Basis dokumentierter Interaktionsdaten sequenzanalytisch rekonstruieren lassen. Mit dem Konzept der Adressierung sind – je nach Datenmaterial – diskursive und nichtdiskursive Praktiken der Bezugnahme aufeinander in Interaktionen der empirischen Untersuchung zugänglich gemacht worden. Diese Perspektive hat sich sowohl für die Unterrichtsforschung (Kuhlmann & Sotzek 2019; Reh & Ricken 2012,

5 Vgl. dazu die ethnografische Studie von Pille (2013) zum Referendariat.

6 Vgl. zu den heuristischen Potentialen soziologischer Praxistheorien auch Leonhard (2018, 2021).

Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018; Seifert 2018), die Schulentwicklungsforschung (Moldenhauer & Kuhlmann 2021) als auch für die Forschung zur Lehrer:innenbildung als produktiv erwiesen (Herzmann & Liegmann 2020, 2022; Leonhard & Lüthi 2018; Leonhard u. a. 2019).

Der ‚Clou‘ dieser methodologischen Perspektive besteht darin, Subjektivierungsprozesse durch die Rekonstruktion des jeweiligen Vollzugs der sozialen Praktiken nachvollziehen zu können, etwa um zu zeigen, wie Studierende im Praktikum situativ in Bezug auf eine spezifische normative Ordnung ‚auf Linie gebracht werden‘ und wie sie (in seltenen Fällen) selbst re-adressierend dazu in Opposition treten (vgl. Leonhard u. a. 2019). Die skizzierte Idee ermöglicht in erster Linie eine *Beobachtungs- und Beschreibungsperspektive*. Zeigen zu können, wie (unterschiedlich) Studierende an ihrem ersten Tag des Studiums zum Lehrberuf adressiert werden, welche Normen der Anerkennbarkeit dabei aufgerufen und bisweilen unmittelbar performativ ins Werk gesetzt werden, kann als erhebliches *analytisches Potenzial* gekennzeichnet werden (vgl. dazu die Beiträge von Güvenç, Lüthi und Müller in diesem Band).

### 3.4 Arbeit an zwei Limitationen

Die erste zentrale Limitation der obigen praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Skizze pädagogischer Professionalisierung besteht darin, dass aus der beobachtenden Feststellung des ‚Seins‘ logisch keine Perspektive für das ‚Sollen‘ ableitbar ist. Aufgrund der nur schwach ausgeprägten Normativität des skizzierten Ansatzes fehlt das Maß für so etwas wie ‚gelingende Professionalisierung‘ und die Orientierung, worauf Lehrer:innenbildung hin auszurichten wäre. Eine Gleichsetzung mit der oben skizzierten Figur von ‚Mitspielfähigkeit‘, die in der Teilnahme an den feldspezifischen Praktiken entsteht, ist unzulässig, denn ‚Mitspielfähigkeit‘ kann nur als notwendiges, aber nicht als hinreichendes Kriterium gelten. Die Gegenstandsnormativität bzw. das Kriterium des Konzepts ‚kompetent mitspielen zu können‘ bricht sich an der Feststellung, dass dies auch für offensichtlich verwerfliche Spiele gilt.

Der bisherige Stand der Überlegungen besteht nun in zwei Perspektiven: Zum einen existieren in bisherigen professionalisierungstheoretischen Ansätzen eine Reihe von Kriterien pädagogischer Professionalität (Bohnsack 2020; Bonnet 2019, 2020; Kramer & Pallesen 2018, Helsper 2001), die als konzeptionell-programmatischer Horizont des Erstrebenswerten für Institutionen der Lehrer:innenbildung dienen können. Man könnte sich also z. B. aus dem Programm der „doppelten Professionalisierung“ die Leitfigur und den damit verbundenen Anspruch eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 11) ‚leihen‘. (Erst) auf einer solchermaßen geklärten normativen Basis macht die zweite Perspektive Sinn: Beobachtungskategorien und theoretische Konzepte wie Praktiken, Subjektivierung oder Adressierung können dann *heuristisch* dazu dienen, Überlegungen zum kon-



kreten Tun im Studium anzustellen und z. B. zu fragen: An welchen Praktiken müss(t)en Studierende in welcher Intensität und Dauer an welchen Orten mitwirken, um zu kompetenten Mitspieler:innen im jeweiligen Feld zu werden? Wie gälte es, sie zu adressieren, wenn ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (ebd.) oder „reflektierte Fachlichkeit“ (Hericks u. a. 2018, 267) als Leitidee herangezogen würden?

Auch wenn sich aus den praxistheoretischen Konzepten selbst kein Maß oder Kriterium des Guten und Besseren ableiten lässt und eine ‚praktiken-sensible‘ Gestaltung der Studiengänge keinerlei Garantie für einen beabsichtigten ‚impact‘ bietet: Die Fokussierung auf Praktiken kann zu konzeptioneller Klarheit beitragen und z. B. Argumente dafür liefern, dass ein Praxissemester schon durch den Ortswechsel eine Mitwirkung in der beruflichen Praxis von Lehrpersonen stark präformiert und parallel dazu stattfindende weitgehend feldfremde Praktiken forschender Distanzierung systematisch unter Druck geraten. Auch die Frage, wer als *Könnner:in* welcher Praxis sowohl überzeugend als auch ‚state of the art‘ in der Lage ist, die Studierenden in eben diese Praxis zu involvieren, die diese dann in wesentlichen Anteilen auch in mimetischen Prozessen inkorporieren (vgl. Wulf 2005), lässt sich unter einer praktikentheoretischen Perspektive näherungsweise beantworten. Als weiteres Beispiel können die unterschiedlichen Formen, in denen Studierende des Lehrberufs mit *Praktiken des Forschens* in Kontakt kommen, dienen. Aus einer praktiken- und subjektivierungstheoretischen Sicht kann man argumentieren, dass das einmalige Durchlaufen eines möglichst vollständigen Forschungsprozesses im bzw. parallel zum Praxissemester andere Impulse der Subjektivierung setzt und andere Möglichkeiten bietet, tatsächlich ‚Mitspielfähigkeit‘ im Spiel der Wissenschaft zu erreichen, als eine Studiengangkonzeption, die darauf abzielt, Studierende kontinuierlich z. B. im Sinne einer rekonstruktiven Kasuistik mit Daten wie Unterrichtsdokumentationen zu befassen, in denen es in der methodisch geleiteten Rekonstruktion darum geht, ein vertieftes Verständnis für die Bedeutsamkeit und Komplexität schulischer Interaktion zu entwickeln und diesen Daten ‚Erkenntnis abzuringen‘. Unter der praxistheoretischen Perspektive ist es als unwahrscheinlich zu antizipieren, dass ein *einmalig* durchlaufener Forschungsprozess massgeblich dazu beiträgt, die Praktiken der Recherche eines Forschungsstandes zu üben, das subtile Verständnis für den gegenstandsadäquaten Einsatz eines methodischen Verfahrens zu erlangen oder die Fähigkeit zur Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Textes wesentlich weiterzuentwickeln. Im Umkehrschluss dem zweiten kasuistischen Zugang jedoch kolossale Wirksamkeit zu unterstellen, wäre sicher auch vorschnell.

Die zweite Limitation des skizzierten Ansatzes besteht innerhalb der Beobachtungsperspektive selbst. So ertragreich die situationsbezogenen Analysen von Subjektivierungsprozessen sind, so limitiert ist das methodologische Potenzial derzeit jedoch bezüglich der längerfristigen ‚Wirkungen‘ von Praktiken der

Lehrer:innenbildung. Denn selbst in den intensivsten interaktiven Einwirkungen, z. B. in einer Unterrichtsnachbesprechung, muss empirisch offenbleiben, ob die damit gesetzten ‚Subjektivierungsimpulse‘ tatsächlich die angemahnte Selbstbindung des Subjekts an eine spezifische Praktik erzeugen und diese Bindung auch längerfristig Bestand hat. Selbst in qualitativen Längsschnittstudien, in denen bestimmte Praktiken z. B. im Unterricht als ‚Bündel typischer Praktiken‘ über Jahre hinweg Gegenstand der Beobachtung und Dokumentation sind, scheint es kaum möglich, bestimmte Ausführungsmerkmale einzelner Praktiken auf einzelne ‚Subjektivierungseignisse‘ zurückzuführen.

Die bereits zu Beginn gekennzeichnete Doppeldeutigkeit des Begriffs Professionalisierung von Deskription und Präskription wird im Folgenden zur Verdeutlichung des jeweils Gemeinten in der Darstellung unterschieden. Aus der deskriptiven *Beobachtungsperspektive* des praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Ansatzes kann ‚Professionalisierung I‘ mit Terhart (2011, 203) schlicht als „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional)“ bezeichnet werden, wobei mit dem Aufruf des Professionellen noch keine Aussage zur Qualität der Arbeit verbunden ist.

Diese normative Frage aufgreifend, kommt mit ‚Professionalisierung II‘ in den Blick, ob sich im Prozess der ‚Professionalisierung I‘ auch etwas einstellt, was man jenseits von Gewöhnung, Passungsherstellung und Anänelung an etablierte Protagonist:innen des jeweiligen Feldes als Steigerung von Qualität argumentieren kann.

#### 4 ‚Professionalisierung‘ im ersten Praktikum? Ein ‚Testfall‘

Das analytische Potenzial der hier angedeuteten Perspektive auf pädagogische Professionalisierung (sensu ‚Professionalisierung I‘) soll im Folgenden an zwei kurzen Transkriptausschnitten aus der Studieneingangsphase plausibilisiert werden. Das Datum stammt aus der qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie TriLAN<sup>7</sup> und dokumentiert eine Situation, in der Mareike<sup>8</sup>, eine Studentin des ersten Semesters des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe, bereits in ihrem ersten Praktikum eine Halbklassse in Mathematik zum Zehnerübergang unterrichtet.

Für die insgesamt 30-minütige Audioaufnahme, die im Rahmen der Feldforschung dokumentiert wurde, wurden zunächst die einzelnen Situationen von Katharina Lüthi inhaltlich treffend als Segmente codiert. Aus zwei dieser Segmente

---

7 Das Projekt „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe“ (Laufzeit Mai 2020 bis April 2024) wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der Pädagogischen Hochschule Zürich finanziert. Bis Dezember 2021 wurde das Projekt von der Pädagogischen Hochschule FHNW kofinanziert.

8 Alle Namen des Transkripts sind Pseudonyme.

werden hier drei Adressierungen subjektivierungstheoretisch untersucht, um zu argumentieren, dass hier ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ im oben skizzierten Verständnis zu beobachten ist.

### Segment 7: „Drannehmen und Drankommen“

Zeilen	Sprecher:in	Segment 7 (00:04:25 - 00:05:05)
		„Drannehmen und Drankommen“
129	Schüler Tom	Darf ich einmal machen?
130	Mareike	Willst du als nächstes machen?
131	Schülerin Flora	Nein ( <i>quengelt</i> )
132	Mareike	Tom du darfst die nächste Rechnung nehmen
133	Schülerin Flora	(unv.) ( <i>möchte wohl auch drankommen</i> )
139	Mareike	( <i>zu Flora</i> ) Du kommst auch noch dran wenn du möchtest –
140		( <i>zu Tom</i> ) Welche willst du nehmen? Drei plus vier hatten wir
141	Schüler Tom	Ehm acht plus sieben
142	Mareike	Gut dann probier das mal – geh ein wenig zurück sonst sieht [Mehmet]
143		nichts und [Mehmet] macht mit (17) nicht helfen er kann das schon
144		//alleine//

Die Studentin Mareike ist in Z. 129 Teilnehmerin einer schulischen Praktik, in der sie rollenförmig als Entscheidungsinstanz adressiert wird, das exklusive Recht zur Rede und zum Vorrechnen innerhalb der von Schüler Tom offensichtlich bereits verinnerlichten Ordnung des Unterrichts zu verteilen. Interessant in Z. 130 ist aber, dass Mareike auf die Frage von Tom eine interaktiv nicht erforderliche Rückfrage stellt, denn Tom hat sein Interesse ja bekundet. Ich verstehe diese Rückfrage als Ausdruck eines Übergangszustandes im Prozess von ‚Professionalisierung I‘, der die *Einübung* in die Praktik des entschiedenen Drannehmens ebenso sichtbar macht, wie die noch ausstehende *Routinisierung*, denn die Nachfrage verlangsamt den von ihr situativ erforderlichen Prozess. Weil nicht davon auszugehen ist, dass Mareike dieser Entscheidungsvorhalt situativ bewusst ist, scheint die Kennzeichnung als *Teilnehmerschaft* viel passender als die Kennzeichnung als (absichtsvolle, gar geplante) *Handlung*. Interessant ist aber auch, dass die routinierte Praktik des Drannehmens und Drankommens ‚elastisch‘ bezüglich der konkreten Ausgestaltung durch die Studierende ist.

Mareike ist an dieser Stelle bereits ein ‚mittleres Ausmaß an Mitspielfähigkeit‘ zu attestieren. Dieses reicht aus, um die erforderliche Entscheidung ihrerseits herbeizuführen, erscheint aber noch nicht als selbstverständlich und interaktiv vollständig geschmeidig. Dass sie diese schulische ‚Standardpraktik‘ bereits in

ihrem ersten Praktikum in dieser Interaktionsqualität performativ realisieren kann, lese ich aber weniger als Ausdruck ihres Naturtalents, sondern vielmehr als Ergebnis ihrer situativen Einlassung und als Ergebnis mimetischer Prozesse (vgl. Wulf 2005), die in Teilen in der eigenen Schulzeit stattgefunden haben, in Teilen durch die Beobachtung der Praxislehrperson.

Der Sprechakt in den Zeilen 142f. lässt sich unter der praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektive ebenfalls plausibel als Mikroprozess der Professionalisierung (,I') deuten: Mareike übt in diesem Sprechakt die Herstellung einer auf den Unterrichtsgegenstand ausgerichteten Interaktionsordnung. Dazu sind nicht nur die Körper der Kinder so auszurichten, dass alle Kinder sehen können, was Tom beim zeigenden Vorrechnen gleich tut, und sie gleichzeitig ‚mitmachen‘ können, wobei mitmachen heißt, zuzuschauen und mitzudenken, was Tom macht. Es gilt auch für Mareike, ihre Wahrnehmung zu splitten: auf den inhaltlichen Fortschritt, hier also das, was Tom mit dem mathematischen Legematerialien tut, und auf die Einhaltung der Aufmerksamkeitsordnung. Dies geschieht (als Ergebnis der Analyse des gesamten Transkripts) durch Unterwerfung unter ein nahezu rigides Ordnungsregime, das die Praxislehrperson ihrerseits performativ realisiert. Besonders interessant ist auch, was Mareike 17 Sekunden nach der Korrektur der Aufmerksamkeitsordnung tut. Mit „nicht helfen“ (re)produziert sie, und ich behaupte, ohne es zu wissen oder zu beabsichtigen, eine typisch schulische Leistungsordnung. Die Anforderung dieser Ordnung für Tom besteht darin, sich klassenöffentlich an der selbstgewählten Aufgabe zu bewähren. Durch das ‚Hilfeverbot‘ ist Tom dabei auf sich allein gestellt: Kann er die Aufgabe lösen, wird er als guter Schüler für alle sicht- und anerkenntbar, kann er sie nicht lösen, wird er als ‚hilfsbedürftiger‘ Schüler positioniert und zugleich subjektiviert. Dass Mareike ein solches ‚Hilfeverbot‘ ausspricht und damit klassenöffentlich Leistungsunterschiede herstellt, plausibilisiert die praxistheoretische Formulierung, dass sie hier systematisch viel besser als „Partizipand[in]“ (Hirschauer 2004, 88) an einer im Feld weithin etablierten Praktik denn als ‚Akteurin‘ (mit der Unterstellung von Absicht und geplantem Vorgehen) bezeichnet wird, in der sie reproduziert, was sie selbst vermutlich in ihrer Schulzeit erlebt und wozu sie im bisherigen Praktikum keine alternativen Praktiken beobachten konnte. Es irritiert aus der oben argumentierten Perspektive der Normativität des Professionalisierungskonzeptes heraus, auch diese Beobachtung als ‚Professionalisierung‘ im hier postulierten Sinne zu bezeichnen, und dennoch ist es plausibel zu argumentieren, dass Mareike die schulische Leistungsordnung hier ihrerseits als Praktik des Lehrerin-Seins in ihrer Reproduktion inkorporiert und ein entsprechendes Selbstverhältnis ausbildet.

## Segment 8: „Toiletten-Intermezzo“

Zeilen	Sprecher:in	Segment 8 (00:05:06 – 00:05:34)
		„Toiletten-Intermezzo“
145 146	Praxislehrperson	//Sch// - - (unv.) was [Mehmet] meint (7) ( <i>eine Tür poltert und Schritte sind zu hören</i> ) du warst aber lange auf Toilette
147	Mareike	Setzt du dich irgendwohin im Kreis
148	Schüler:in	(unv.)
149 150	Praxislehrperson	Sch jetzt hältst du die Klappe du warst lange (unv.) [Julian] rutsch noch ein Stück nach hinten nee nach <u>hinten</u> ja das ist gut so

Diese Unterbrechung des inhaltlichen Unterrichtsganges ist bezüglich des Versuchs der Plausibilisierung der Idee eines praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionalisierungsansatzes in mehrfacher Hinsicht geeignet. Zum einen ist das in Teilen unverständliche „was Mehmet meint“ der einzige Sprechakt, in dem Mareike von der Praxislehrperson direkt und metakommunikativ bezüglich des vorgängig ausgesprochenen ‚Hilfeverbots‘ adressiert wird. In ihm erfolgt der Versuch, eine Artikulation von Mehmet, die sich im Transkript des Segment 7 nicht abbildet, der Studentin relativierend verständlich zu machen. Als ‚professionalisierender Subjektivierungsimpuls‘ ist damit die Korrektur der studentischen Wahrnehmung verbunden, dass Mehmet illegitimerweise ‚helfen‘ wollte. Damit positioniert sich die Praxislehrperson als Beobachtungs- und Korrekturinstanz gegenüber der Studierenden, aber auch – wie der auf die sieben Sekunden Pause folgende Sprechakt zeigt – bezüglich der Gesamtordnung des Unterrichts, innerhalb derer es auch klare Erwartungen bezüglich einer anerkekbaren Dauer des Toilettengangs gibt. Die adressierungsanalytische Grundfrage, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird“ (Reh & Ricken 2012, 42) lässt nun die Unterscheidung zwischen der expliziten Adressierung des rückkehrenden Schülers und der impliziten Adressierung der anwesenden Mitschüler:innen und eben der Studentin Mareike zu. Für Mareike wird ein (weiterer) Imperativ zur engen Kontrolle der Unterrichtsordnung gesetzt, dies aber im Modus „stummer Weitergabe“ (Schmidt 2012, 204). In Z. 147 reproduziert sie diese Ordnung dann auch gleich, allerdings auch hier nur in Annäherung an die Bestimmtheit der Praxislehrperson. Denn das „irgendwo“ eröffnet dem Rückkehrer noch Entscheidungsspielräume, die dann von der Praxislehrperson in Z. 149 auch gleich sanktioniert werden.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von den kursorischen Analysen des Testfalls fasse ich die Überlegungen dieses Beitrags zusammen. Die analytischen Aussagen, die im Rückgriff auf zentrale Figuren von Praxis- und Subjektivierungstheorien getroffen wurden, plausibilisieren, dass es aussichtsreich ist, Prozesse des Lehrer:in-Werdens unter dieser theoretischen Perspektivierung zu beschreiben. Diese Modellierung von ‚Professionalisierung I‘ eröffnet vom ersten Tag des Studiums an vielfältige Beobachtungsperspektiven auf die Empirie des Studiums zum Lehrberuf. Neben bzw. infolge der damit möglichen detaillierten Beschreibungen entsteht darüber hinaus das Potenzial, die analytischen Aussagen konzeptionell zu befragen und zu prüfen, inwieweit die Befunde normativen institutionellen Erwartungen und konzeptionellen Überlegungen der Lehrer:innenbildung entsprechen, womit dann jedoch das Verständnis von ‚Professionalität II‘ zum Gegenstand der Betrachtung wird. Am vorliegenden Fall kann sich die Hochschule fragen, ob die Herstellung der unterrichtlichen und dabei insbesondere der fachlichen Ordnung (vgl. ausführlich zum vorliegenden Fall Güvenç & Leonhard 2023, zum Einbezug fachlicher Fragen in die Adressierungsanalyse Lüthi & Leonhard 2022) den normativen Erwartungen entspricht, die an Praxislehrpersonen zu stellen wären.

Die detaillierte Ausarbeitung eines praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Ansatzes pädagogischer Professionalisierung steht bisher aus, erarbeitete Anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen zu pädagogischer Professionalität liegen hingegen vor (vgl. Ricken 2015). Insofern scheint es verfrüht, Fragen der Passung zu den ‚etablierten‘ Ansätzen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Professionalisierung konkret zu prüfen. Gleichwohl kann aufgrund der vergleichsweise grundlegenden sozial- bzw. kultur- und subjekttheoretischen Fundierungen der gegenstandstheoretischen Überlegungen zumindest *prima vista* ein gewisses Integrationspotential angenommen werden.

Zurückkommend auf den Titel der Tagung und des vorliegenden Bandes „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ fasse ich zusammen, in welcher spezifischen Lesart dieser Titel für alle Beteiligten der Lehrer:innenbildung fruchtbar werden könnte. Statt des programmatischen Versprechens, vom ersten Tag des Studiums an professionelle Fähigkeiten zu optimieren, könnten die vorliegenden Überlegungen zunächst die interessierte Beobachtung und die sich daran anschließende Diskussion an verschiedenen Orten orientieren: Zu beobachten und zu beschreiben wären die konkreten Praktiken der Lehrer:innenbildung, durchaus mit der Bereitschaft zur „Befremdung der eigenen Kultur“ wie sie das ethnografische Forschungsprogramm von Amann und Hirschauer (1997) postuliert. Diese Perspektive auch mit Studierenden zu pflegen scheint insofern aussichtsreich, weil sich damit trefflich zunächst – oder je nach System der Lehrer:innenbildung wenigstens phasenweise – eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42) entwickeln

und pflegen lässt. Vorbereitend auf die ebenfalls erforderliche „Kultur der Einlassung“ (ebd.) auf die schulische Praxis kann die Einlassung auf diese ‚dezentrierte‘ theoretische Figur, als Student:in oder Praktikant:in zunächst ‚Teilnehmer:in‘ und ‚Partizipand:in‘ an etablierten, routinierten Praktiken an Hochschule und im Schulfeld zu sein, dazu beitragen, die mit der Distanzierung möglich werdende Gelassenheit zu erwerben und auf dieser Basis realistische Erwartungen davon zu entwickeln, was als Novize bzw. Novizin im Feld der beruflichen Praxis zu erreichen ist. Als theoretische Brille für die Mitwirkenden in Institutionen der Lehrer:innenbildung wie für deren Teilnehmende erwächst aus der Beschreibung pädagogischer Professionalisierung als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen „die Pluralisierung und Entnaturalisierung in Bezug auf die vermeintlich eindeutige und universale Form des [Lehrer:in-] Subjekts“ (Saar 2013, 26). Sie wird aufgelöst „zugunsten einer Vielfalt möglicher und wirklicher Formen von Subjektivität; diese sind gemacht geworden, in Machtprozessen und aus Freiheit der Subjekte heraus, sie können sich verändern und werden verändert, in neuen, anderen Praktiken und Beziehungen. 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. Dies macht die Frage des Subjekts nicht nur auf der Ebene der Theorie, sondern auch der Praxis, zu einer Frage des möglichen und vorstellbaren Anders-sein und Anders-handelns“ (Saar 2013, 27).

## Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- 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*. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehre\_innen – theoretische Überlegungen und theoretische Befunde. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 164-177.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbio-graphischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023): Das Maß aller Dinge. Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 12, 51-67.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Jg. 1/H. 3, 7-15.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrberuflichkeit. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-270.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 5, 727-745.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2022). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. Diskurs und Praxis. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 22/H. 1, 14-23.
- Hirschauer, S. (2004): *Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns*. In: K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.): *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 73-91.
- Hughes, E. C. (1963): *Professions*. *Daedalus*, Jg. 92/H. 4, 655-668.
- Kramer, R.-T. (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus - Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, 183-202.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019): *Situierter (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation*. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, 113-142.
- Leonhard, T. (2018): *Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung*. In: T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-92.
- Leonhard, T. (2021): ‚Praxis‘ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 129-145.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): *Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum*. In: M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-200.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): *Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 37-53.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022): *Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen*. In: T. Leonhard, T. Royer, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.): *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie*. Münster: Waxmann, 133-154.



- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 245-266.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22/H. 43, 33-45.
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, K. (2018): *Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht*. In: A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 15-35.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012): *Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken*. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 189-202.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32/H. 4, 282-301.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen*. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-246.
- 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*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, N. (2013): *Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts*. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 29-47.
- Ricken, N. (2015): *Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze*. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer, 137-157.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (2019): *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 3, 193-235.
- Rose, N. (2019): *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse*. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, 65-85.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse - eine Perspektive der Subjektivierungsforschung*. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rothland, M. (2020): *Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 2, 270-287.
- Saar, M. (2013): *Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms*. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 17-27.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Seifert, A. (2018): *„Eine Schwarze is‘ kei‘ Königin“ – Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht*. In: *Widerstreit-Sachunterricht*, o. Jg, Ausgabe 24, 1-11.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 202-224.

Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

## **Autorenangaben**

Tobias Leonhard, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung,

Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung.

tobias.leonhard@phzh.ch