

Brack, Lydia

Jahrgang oder Klasse? Zur (Un-)Sichtbarkeit der Schulklasse in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 199-215



Quellenangabe/ Reference:

Brack, Lydia: Jahrgang oder Klasse? Zur (Un-)Sichtbarkeit der Schulklasse in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 199-215 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319502 - DOI: 10.25656/01:31950; 10.35468/6128-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319502>

<https://doi.org/10.25656/01:31950>

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

Lydia Brack

Jahrgang oder Klasse? Zur (Un-)Sichtbarkeit der Schulklasse in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen

Abstract

Angehende Lehrer*innen werden im Sprechen über Unterricht in Schulklassen professionalisiert. Wie aber in Profession und Lehrer*innenbildung auf Schulklassen geblickt wird, ist kaum beforscht. Der Beitrag betrachtet in poststrukturalistischer Perspektive das Sprechen über Schulklassen als Realifikationen des Schulsystems im Spannungsfeld zwischen Kollektivierungen und Individualisierungen. Gefragt wird, welche Wissensordnungen über Klassen aufgerufen und als wer werdende Lehrer*innen dabei adressiert werden. Die Rekonstruktionen zweier Eckfälle aus Unterrichtsnachbesprechungen verweisen auf eine Varianz im Sprechen über Schulklassen: Ein differenzinkludierender Blick auf die Schulklasse adressiert angehende Professionelle als Gestaltende desselben. Dem gegenüber steht die ideale Norm eines homogenisierenden Blicks auf die Jahrgangsschwächsten.

1 Einleitung

Die schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen erfolgt in und mit Schulklassen. Sie hospitieren und unterrichten in Schulklassen, denen (Fach-)Lehrkräfte ‚vorstehen‘. Zugleich sind sie für eine begrenzte Zeit als Gäste und Lehrende auf Probe Teil von ihnen. Im Austausch mit den Mentor*innen und ggf. Dozierenden der Hochschule werden Schulklassen als Adressaten pädagogischen Handelns zum Thema. Wie aber über Schulklassen gesprochen wird, ist im Rahmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung noch nicht untersucht worden. Würde aus sozialpsychologischer Perspektive auf dieses Sprechen über Schulklassen geblickt, würden Schulklassen als soziale Gruppen in ihrem Sein beschrieben. Wird demgegenüber eine poststrukturalistische Perspektive auf das Sprechen über Schulklassen eingenommen, werden die Zuschreibungen sichtbar, die die Wahrnehmungen von Schulklassen selbst strukturieren. So wird über diskursive Wissensordnungen (vgl. Wrana 2012; Ricken u. a. 2017) zu Schulklassen

der strukturierte Blick auf die vergangene pädagogische Praxis verhandelt, der zugleich für folgende Beobachtungen und nächstes pädagogisches Handeln in Schulklassen strukturierend werden kann. Einhergehend mit der Art und Weise, wie über Schulklassen gesprochen wird, werden die angehenden Lehrer*innen auch als Gegenüber und zugleich als Teil der Schulklasse adressiert. Wissensordnungen über Schulklassen implizieren so auch Bilder über Professionelle und professionelles Handeln. Für die Forschung zu Lehrberuf und Lehrer*innenbildung sind die Wahrnehmungen zu Schulklassen doppelt von Interesse: Zunächst wird im Folgenden von der Frage ausgegangen, über welche Wissensordnungen Schulklassen als Adressaten pädagogischen Handelns diskursiv (un-)sichtbar gemacht werden. Darin involviert ist die Frage, als wer die (angehenden) pädagogischen Professionellen dabei angerufen werden und als was professionelles Handeln gefasst wird.

Um diesen Fragehorizont zu explorieren, werden in diesem Beitrag auf der Grundlage eines Datenkorpus von 14 Unterrichtsnachbesprechungen (vgl. Brack 2019) zwei Eckfälle zum Sprechen über Schulklassen im Schulpraktikum rekonstruiert (4). Zuvor wird das Sprechen über Klassen über didaktische wie systemtheoretische Überlegungen hinaus auch unter einer poststrukturalistisch inspirierten Perspektive theoretisch gerahmt (1) und anhand von Befunden der historischen Bildungsforschung zur Durchsetzung der Jahrgangsklasse im Primar- und Volksschulwesen gestützt (2). Der Forschungsstand wird mittels Studien zur Wahrnehmung von Schulklassen durch Lehrer*innen (3.1) und einem Überblick zur Thematisierung von Schulklassen in Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen (3.2) referiert und mit einem Vorschlag zur rekonstruktiven Erforschung des Sprechens über Klassen beschlossen (3.3). Anhand des Vergleichs der beiden Fälle wird in der Diskussion erörtert, wie sich die lehrer*innenbildende Praxis im Sprechen über Schulklassen für einen kontingenzgewärtigen Blick auf Schulklassen und eine vertiefte Beforschung des Sprechens über Schulklassen einordnen lässt (5).

2 Die Schulklasse als soziales System und als diskursive Kollektivierung

Die Schulklasse ist ein randständiger Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung. Nur Böhm und Seichter (2022) haben den Begriff und Erläuterungen zur Schulklasse in das Wörterbuch der Pädagogik aufgenommen. In allen anderen jüngst erschienenen Handbüchern der Schulpädagogik wurde Schulklasse als Stichwort nicht aufgenommen (vgl. Harring u. a. 2022; Bennewitz u. a. 2022; Harscher u. a. 2022). In der Regel finden sich hier zwar Bezüge auf Schüler*innen oder die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung, nicht aber

auf Schulklassen. In der Didaktik, folgt man Herzog (2006), wird nicht zwischen Schüler*in und Klasse unterschieden: „Kommt der Didaktik die Schulklasse trotzdem zu Gesicht, dann erscheint sie als Kollektivsingular und wird dem Verhalten von Individuen angeglichen (Herzog 2006, 394). Lehrer*innen hätten ein mangelndes „Bewusstsein von der Sozialität ihrer Situation“ (ebd., 396), mit der Folge einer „Irrealisierung des Subjekts pädagogischer Handlungen“ (ebd.). Herzog kontrastiert diese individualtheoretische Betrachtung mit einer soziologischen Vorstellung der Schulklasse als sozialem System. Die Vorstellung zur Schulklasse als Gegenüber der Lehrperson ist darin an die handelnden Schülerinnen und Schüler im Plural gebunden. So konstituiert sich die Sozialität der Schulklasse auf der Grundlage gegenseitiger Beobachtung und zugleich der Wahrnehmung, beobachtet zu werden. Herzog (2009) weist dabei den Schüler*innen eine bessere, da zahlenmäßig überlegenere Beobachtungsposition zu. So wird die gegenseitige Wahrnehmung und Wahrnehmung des Wahrnehmenwerdens „auf beiden Seiten als doppelte Kontingenz erfahren“ (Herzog 2009, 170), als beidseitige mangelnde „Verfügbarmacht“ (ebd.) des eigenen Handelns. Herzog scheint seine Überlegungen auf die Vorstellung der Entität aufseiten der Schüler*innen und der Lehrperson als individuelle Ausgangspunkte kontingenter Erfahrungen zu gründen. An diese Vorstellung faktisch involvierter Personen ist m. E. bei Herzog auch die Vorstellung eines realistischen, d. h. objektiven Blicks auf das soziale System der Schulklasse gebunden, der sich von einem individualtheoretischen Blick abhebt.

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive hingegen haben Subjekte und Kollektive einen „identischen Realitätsstatus, denn beide, individuelle ebenso wie kollektive Akteure, sind semantische Fiktionen“ (Hutter & Teubner 1994, 131) und demnach grundlos (vgl. Peter 2018). Beide lassen sich nicht als souveräne, autonome Entitäten, sondern als gesellschaftliche kontextualisierte und in sich gebrochene Verhältnisse zu sich selbst (vgl. Peter u. a. 2018) fassen. Ihre Fiktion besteht zunächst darin, dass die gesellschaftlichen Subsysteme – für die Schulklasse das Bildungssystem – sowohl Personen (siehe Hutter & Teuber 1994) als auch Kollektive (vgl. Peter 2018) als „semantische Artefakte“ (Bröckling 2016, 36) adressieren und diese Kommunikation in Handlungen übersetzen. Indem die Adressierten diese Anrufungen als Personen selbst und als solche in und zugleich für Kollektive „für die Konstitution von Sinn einsetzen“ (ebd.), werden die Fiktionen zu Realfiktionen (vgl. Hutter & Teuber 1994). In Anschluss an Hutter und Teubner (1994) erklärt Peter (2018), „dass soziale Systeme für den Zugriff auf Individuen zwingend Schnittstellen, kollektive Realfiktionen wie Schulen [und ergänzen lässt sich: darin Schulklassen, L. B.] benötigen, um ihre Operationen realisieren zu können“ (Peter 2018, 38). Über solche sich überlagernden Realfiktionen von Individuen, Schulen und Schulklassen parasitieren soziale Systeme an den Subjekten (vgl. Hutter & Teuber 1994). Über die Fiktionen und Realfiktio-

nen werden dabei nur ausgewählte Aspekte von Personen wie auch Kollektiven im Wechselspiel zwischen Adressierung und Realfiktion relevant, Brüche und Differenzen werden entdramatisiert und unkenntlich gemacht (vgl. Schmidt & Diegmann 2018). Subjektivierung und Kollektivierung sind so als prozessierte, nie abgeschlossene Anrufungen, Adressierungen und (Re-)Adressierungen zu denken. Dabei stehen „Formen der Kollektivierung immer auch in einem Spannungsverhältnis zu Formen der Individualisierung“ (Schmidt & Diegmann 2018, 248). Schmidt und Diegmann zeigen, dass in Zielvereinbarungen im Rahmen von Schulinspektionen die ‚Schüler*innen‘ als Kollektiv zum „Adressat pädagogischer Bemühungen“ (2018, 251) werden, wobei einzelne Schüler*innen rhetorisch aus dem Kollektiv „herausgezielt werden“, „um eine solitäre pädagogische Maßnahme zu initiieren“ (ebd.). Für das Sprechen über Schulklassen ist demnach von Interesse, inwieweit dieses Spannungsverhältnis zwischen Kollektivierung und Individualisierung sichtbar wird. Dazu sind insbesondere Betrachtungen der bildungshistorischen Forschung zu Schulorganisation und Gruppenbildung aufschlussreich, weil sie eine historische Genealogie des Wissens zu Schulklassen herausarbeiten.

3 Die Schulklasse aus bildungshistorischer Sicht

In der historischen Bildungsforschung wurde die Schulklasse im Kontext schulorganisatorischen Wissens häufiger zum Thema gemacht (für einen Überblick siehe Töpfer & Isensee in diesem Band/2024). Die Frage, wie Gruppierungen und Klassenbildungen von Lehrer*innen vorzunehmen sind, gehörte lange Zeit zu den grundlegenden pädagogischen Überlegungen der Unterrichtung von Kindern in Volksschulen (vgl. Caruso 2019). Für diesen Beitrag ist die historische Genese der Begründungszusammenhänge zu Schulklassen interessant, um das aktuelle Sprechen über Schulklassen im Kontext der Lehrer*innenbildung einordnen zu können.

Um 1800 entstand der Klassenunterricht unter Orientierung an einer Vorstellung der „Öffentlichkeit in der Form eines erweiterten Familienverbandes“ (Caruso 2019, 114), der Nähe und Vertrautheit. Waren im kollektiven Einzelunterricht bis dahin v. a. einzelne Kinder adressiert worden, wurden nun Kinder des ähnlichen Alters und v. a. Wissensstandes als Kollektiv angesprochen. Auch innerhalb einer Klasse wurden Gruppierungen anhand von Lehrmitteln (z. B. „Fibelisten“, „Catechismusschüler“, „Neu-Testamentler“ nach Türck um 1770 zit. in Caruso 2019, 119) und über die kollektive Ansprache in der unterweisenden Unterrichtskommunikation gebildet (vgl. Caruso 2019). Ferner wurden über leistungs- und verhaltensbezogene Platzzuweisungen im Klassenraum, Lokationen genannt, optische Rangordnungen als Untergruppenbildungen in der Klasse vorgenommen (vgl. ebd.). Die so erzeugte familiäre Öffentlichkeit inkludierte sowohl den An-

spruch, das einzelne Kind als auch die Gruppe im Blick zu behalten, was Caruso als pastorale Sorge im Klassenraum beschreibt (vgl. ebd.).

Im 19. Jahrhundert wurde die Entwicklung der Schüler*innen zunehmend an Jahrgangsgruppierungen gekoppelt (vgl. Isensee & Töpper 2021). Isensee und Töpper (2021) zeigen, wie sich die Passung von Unterrichtsinhalten und Entwicklung von Schüler*innen zunehmend zur universalistischen Norm entwickelte und mit einer Erwartung an eine mittlere Leistungsfähigkeit verbunden wurde. Außerdem zeigen Isensee und Töpper (2021), dass für diese Entwicklung insbesondere das schultechnologische Gruppierungswissen der Lehrerbildner normativ bedeutsam war.

Auch Caruso hebt das Eigeninteresse der Volksschule an der Durchsetzung sogenannter Jahrgangsklassen hervor, welche weder auf Comenius zurückzuführen, noch an den Umgruppierungen von Fachklassen- zu Jahrgangsklassen in Gymnasien orientiert war (vgl. Reh & Scholz 2016). Vielmehr ist die jahrgangsbezogene Klasseneinteilung durch ihren „approximativen und ungefähren Wert“ und eine „grundlegende[...] Unschärfe“ (Caruso 2021, 215) zu erklären. Unter gouvernementalitätstheoretischer Betrachtung werden über die ungefähre Gleichheit mittels Alterseinteilung in Jahrgängen die Differenzen zwischen den Schüler*innen sowie die nicht zugängliche Innerlichkeit der Schüler*innen handhabbar gemacht (vgl. Caruso 2021). Für die Vermittlung im Spannungsverhältnis zwischen Kollektivierung und Individualisierung ist demnach gerade das Ungefähre des Jahrgangssystems von Vorteil.

Die bildungshistorischen Arbeiten über die Ausführungen von Pädagogen und Schulvisitatoren im 18. und 19. Jahrhundert zeigen, wie Kollektivierungen und Individualisierungen miteinander prozessiert und justiert wurden. Über Gruppierungen wurden Kinder in Gruppen und zugleich als Individuum geführt und zur Selbstführung angeregt (vgl. Caruso 2019). Differente, sich aber auch überlagernde Begründungen wurden herangezogen: Alter, Lehrmittel, Entwicklungsstand, Kenntnisstand und Leistung, Verhalten und Rangordnungen bildeten die Normen und Normierungen für kollektive Adressierungen und unterweisende Unterrichtskommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklassen (vgl. ebd.). Damit wurden auf unterschiedliche Weise Gruppierungen als Realifikationen gebildet. Über verschiedene (un)gleichzeitig gültige Gruppierungen wie Klassen, Abteilungen und Untergruppierungen waren Kinder zugleich Inkludierte und Exkludierte unterschiedlicher Gruppen (vgl. ebd.). So war auch die Möglichkeit der Revision und Neuordnung in die Praktiken der Gruppierungen eingeschrieben.

In diesen Beitrag werden das Sprechen (angehender) Lehrkräfte und die dabei wirkmächtigen Normen im Sprechen über Klassen erforscht. Resümiert man die bildungshistorische Forschung in Bezug auf ihre Relevanz für mein Vorhaben erweist es sich als aussichtsreich, den Blick auf die Normen als das Ungefähre, also auf die Aspekte zu lenken, unter denen diskursiv kollektiviert wird

und wie darin Differenzen gehandhabt werden. Besonders interessant ist es vor dem Hintergrund der bildungshistorischen Befunde zur Jahrgangsklasse in Primarschulen, das Verhältnis von Jahrgang und Klasse in den Blick zu nehmen und zu fragen, wer als Adressat pädagogischer Bemühungen in der schulpraktischen Lehrer*innenbildung wie aufgerufen wird und wie dabei die werdenden Lehrer*innen adressiert werden. Dabei ist im Anschluss an Isensee und Töpfer (2021) das Wissen der Lehrerbilder*innen von besonderem Interesse. Dafür wird nach der bildungshistorischen Perspektive auf Gruppierungen von Schulklassen der aktuelle Forschungsstand zur Thematisierung von Schulklassen in Profession und Lehrer*innenbildung wiedergegeben, um gegenwärtige Wahrnehmungen von und Wissensordnungen über Schulklassen unter Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen einzuholen.

4 Die Schulklasse – (k)ein Thema in der Forschung zum Lehrberuf und der Lehrer*innenbildung

Für diesen Beitrag wird angenommen, dass im Sprechen über Schulklassen im Kontext des Schulpraktikums auf Wissensordnungen zu Schulklassen von Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen zurückgegriffen wird. Dabei könnte der Blick auf Schulklassen im Rahmen der Professionalisierung auch am Bezug zur beruflichen Zukunft ausgerichtet werden. So könnten mit der konkreten, unterrichteten Schulklasse implizit auch imaginierte zukünftige Klassen und Gruppierungen in der Schule zum Thema werden. Für eine Sammlung des Forschungsstandes wird folglich auf Studien zu den lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von Schulklassen (3.1) und auf die Schulklasse als Thema in Unterrichtsnachbesprechungen des Schulpraktikums geblickt (3.2). Der Forschungsstand mündet in einen Vorschlag zur Erforschung der Thematisierungen von Schulklassen anhand von in-situ-Daten der Lehrprofession und Lehrer*innenbildung (3.3).

4.1 Lehrenden-seitige Wahrnehmungen von Schulklassen

Für die pädagogisch-psychologischen Forschung ist v. a. die Wahrnehmung von Klassen durch Lehrer*innen von Interesse. Dazu werden Befragungsstudien durchgeführt, wobei neben Lehrer*innen zum Teil auch Schüler*innen einbezogen wurden. Unterscheiden lassen sich die Studien entlang der theoretischen Rahmung zur Frage, wie die Wahrnehmung von Klassen zu erklären ist – durch die Klassenzusammensetzungen und -beziehungen oder/und durch die Lehrperson. Mit Tiedemann und Billmann-Macheda (2002) ließe sich auch fragen: wer von Klasse oder Lehrer*in als (un)abhängige Variable gedacht wird. Dies wird im Folgenden an drei Studien verdeutlicht: Nach Tiedemann und Billmann-Macheda (2002) nehmen Lehrer*innen unterschiedliche Grade von ‚schwierigen‘ Klas-

sen wahr. Allerdings können „Schulklassen [...] aus der Lehrerperspektive [sic!] aus sehr unterschiedlichen Gründen eher schwierig oder eher angenehm sein“ (Tiedemann & Billmann-Macheda 2002, 168). Daneben zeigen der Autor und die Autorin, dass sich die Grade der Schwierigkeit einer Klasse in den Selbstbeschreibungen der Schüler*innen spiegeln. Sie resümieren somit nicht nur, dass die subjektiven (Re-)Konstruktionen von Lehrer*innen zu ihren Schulklassen „einen bedeutsamen Einfluss auf das Erleben und die Steuerung von Lehr- und Erziehungsprozessen“ (Tiedemann & Billmann-Macheda 2002, 174) haben, sondern auch, dass sich die Lehrer*innen selbst als abhängig von den Ausgangsbedingungen zeichnen würden, was intraindividuelle Unterschiede in ihrem Lehrer*innenverhalten erklärt. Damit plädieren sie für eine transaktionale Betrachtungsweise, die das Lehrendenverhalten auch in Abhängigkeit vom Klassenkontext sieht.

Dieser taxonomisch angelegte Blick von Praxislehrpersonen auf Klassen ist auch Ausgangspunkt für Schönbachler und Herzog (2011) in ihrer Untersuchung über ‚schwierige Klassen‘. Zwar würden ‚schwierige Klassen‘ von Lehrer*innen mit strukturellen Merkmalen in Verbindung gebracht, diese strukturellen Merkmale – z. B. kulturelle Heterogenität – konnten aber auf statistischer Ebene nicht als Erklärungsfaktoren bestätigt werden. Die ausgemachten Unterschiede zwischen den Klassen in Bezug auf erlebte Unterrichtsstörungen können, wie auch durch Schüler*innen-Befragungen gezeigt wird, lediglich mit den Beziehungen im Klassenraum zwischen Schüler*innen und zwischen Lehrer*in und Schüler*innen erklärt werden (vgl. Schönbachler & Herzog 2011), wobei von einem Kreislauf zwischen Schul- und Klassenklima und den Handlungsstrategien der Lehrer*innen auszugehen ist. Im Anschluss daran verweisen sie auch auf die Bedeutsamkeit subjektiven Erlebens und setzen dieses in Relation zu kollektivierenden Wahrnehmungen von Klassen. Sie räumen aber ein, dass es für Lehrer*innen je nach Heterogenität in den Klassen besonders herausfordernd – aber eben möglich – sein kann, vertrauensvolle Beziehungen zu stiften und bestimmen Lehrkräfte darin als weniger abhängig vom Klassenkontext als andersherum.

Edelmann (2006) arbeitet unterschiedliche Typen zu berichteten Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrer*innen auf kulturelle Heterogenität in ihren Schulklassen heraus. Je nach Typus – und eigener Migrationserfahrung – blicken die Lehrer*innen unterschiedlich auf die kulturelle Heterogenität in der Klasse und handeln didaktisch dementsprechend. Damit verweist Edelmann insbesondere darauf, dass nicht nur unterschiedliche Klassen, sondern auch unterschiedliche Lehrer*innen unterschiedliche Lehrer*innen-Wahrnehmungen von Klassen erklären, worin sich ebenfalls eine Vorstellung von eher unabhängigen Lehrer*innen gegenüber Schulklassen erkennen lässt.

Darüber hinaus verweisen die wenigen Studien auf eine v. a. individualtheoretisch-kollektivierende Sicht von Praktiker*innen auf Schulklassen (v. a. in Bezug auf ‚schwierige Klassen‘), wobei diese über die Befragung selbst eingeführt werden

(z. B. Tiedemann & Billmann-Macheda 2002). Die Studien lassen sich aus sozialtheoretischer Perspektive dahingehend unterscheiden, wo die kollektivierenden Beschreibungen von Schulklassen verankert werden – entweder stärker bei den wahrnehmenden Lehrpersonen oder bei den Zusammensetzungen und Beziehungsgefügen der Schulklassen. Ferner verweist der schmale Forschungsstand zu lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von Schulklassen auch auf einen blinden Fleck in der Forschung zu Unterricht und Profession von Lehrer*innen im Allgemeinen, der mit Wenzl (2010) mit der idealtypischen Fokussierung des Individuums im Unterricht und der „Verschiebung der Klassenförmigkeit schulischen Unterrichts ins Außerpädagogische [über] die Verwurzelung der pädagogischen Theoriebildung in der Hauslehrerpädagogik des 19. Jahrhunderts“ (Wenzl 2010, 33) erklärt werden könnte. Dieser blinde Fleck könnte sich auch in der Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf zeigen.

4.2 Die Schulklassse – (k)ein Thema in Unterrichtsnachbesprechungen

Viele Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen stellen auf inhalts- oder gesprächsanalytischer Basis Kategorien zu den Themen der Besprechungen vor. Für die Schulklassse findet sich in keiner der deutschsprachigen Studien eine eigene begriffliche Kategorie, aber das Classroom-Management steht häufig an oberster Stelle der behandelten Themenfelder (z. B. vgl. Schnebel 2009; Führer 2020). Daneben werden Schüler*innen und auch die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung als Themenkategorien in den Studien angeführt (vgl. Schnebel 2009; Führer 2020; Püster 2021). Auch in internationalen Studien wird Classroom-Management als stärkster thematischer Bezugspunkt herausgestellt (vgl. Henninsen u. a. 2008; Fernandez & Erbilgin 2009). Damit wird die Klasse vordringlich mit Bezug auf Disziplinierungen zum Thema. In der internationalen Meta-Studie von Henninsen u. a. (2008) – Studien aus Deutschland wurden nicht einbezogen – wird als zweite Thematik von Mentoringgesprächen „the pupils and the class“ angeführt, womit auf das Verhalten und die Lernstile der Klasse fokussiert wird.

Für den Forschungsstand zur Thematisierung von Schulklassen in Unterrichtsnachbesprechungen kann festgehalten werden: Wenn die Schulklassse in empirischen Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen zum Thema wird, dann in umfassenden Themenkategorien, aus denen eine konkrete Thematisierung nicht extrahiert werden kann. Ein differenzierterer, rekonstruktiver Blick auf die Kategorien Classroom-Management, Schüler*innen und Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung wäre notwendig, um zu erkunden, ob es sich bei der fehlenden Kategorie Schulklassse in deutschsprachigen Studien um ein didaktisches Spezifikum der professionellen Perspektivierung auf Unterricht handelt oder resp. und inwieweit die Professions- und Unterrichtsforschung wie auch die schulpraktische Lehrer*innenbildung gegenwärtig an der Hervorbringung der postulierten Unsichtbarkeit der Schulklassse in der Didaktik (u. a. durch Kategorienbildungen) beteiligt ist.

4.3 Die Schulklasse als Thema in Professions- und Professionalisierungsforschung – ein Vorschlag

Sowohl die lehrenden-seitige Wahrnehmung von Schulklassen als auch die Thematisierung von Schulklassen in Unterrichtsnachbesprechungen zeigt, dass Forschung zu Unterricht, Lehrprofession und Lehrer*innenbildung zwar häufig in Schulklassen durchgeführt wird, die Wahrnehmungen von und das Wissen über Schulklassen selbst aber bis auf wenige Ausnahmen nicht zum Gegenstand der Professions- und Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf gemacht werden. Insbesondere kann ein Desiderat von Studien zu lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von und zum Sprechen über Schulklassen im Kontext von Lehrprofession und Lehrer*innenbildung konstatiert werden, die auf Rekonstruktionen von in situ-Daten fußen. So könnten die in der sozialen Praxis relevant gemachten Bilder und Konstruktionen zu Schulklassen zwischen Individualisierung und Kollektivierung für die Profession Lehrender bspw. über Teambesprechungen und (multiprofessionellen) Kooperationen, Klassen-, Zeugniskonferenzen und Elternabende oder für die Professionalisierungsforschung über Unterrichtsvor- oder -nachbesprechungen im Schulpraktikum näher untersucht werden. Im Hinblick auf das angeführte Desiderat können die folgenden Rekonstruktionen als explorativ gelten.

5 Jahrgang oder Klasse? Rekonstruktion zweier Fälle

Für diesen Beitrag wurde zunächst eine Wortsuche im 500seitigen Transkriptmaterial von 14 Unterrichtsnachbesprechungen über den Deutschunterricht in der Grundschule (vgl. Brack 2019) durchgeführt. In nur 12 Passagen – also äußerst selten – wird begrifflich auf die „Klasse“ rekurriert. Das kann vorläufig die fehlende Kategorie ‚Schulklasse‘ in bisherigen Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen erklären. Am häufigsten verwendeten die Dozierenden der Hochschule den Begriff Klasse, was auch mit deren hohem Redeanteil erklärt werden kann. Thematisch werden dabei dem Forschungsstand entsprechend v. a. das Verhalten, aber auch die Fähigkeiten der Klasse im Hinblick auf methodische Kenntnisse sowie Leistungen fokussiert. Die Klasse wird so als Verhaltenskollektiv (z. B. ‚so ne engagierte klasse‘, Gespräch 7b, Z. 2566) und/oder als Fähigkeits- und Leistungskollektiv (‚wortschatzarbeit ist natürlich immer wichtig auch grad in DER klasse‘, Gespräch 5, Z. 55) diskursiv hervorgebracht. Im Folgenden werden zwei Eckfälle, in denen sich die Dozierenden der Hochschule auf die Klasse beziehen, orientierend an der Adressierungsanalyse (vgl. Reh und Ricken 2012; Ricken u. a. 2017) und der Analytik diskursiver Praktiken (vgl. Wrana u. a. 2012) sequenzweise rekonstruiert (vgl. Brack 2019). Die Fälle werden nach den hinterlegten Wissensordnungen zur Schulklasse und den damit verbundenen Adressierungen der werdenden Lehrer*innen befragt und anschließend verglichen.

5.1 „je nach leistungsstand der klasse“ – zur Mathematik der Schulklasse

Der erste Fall stammt aus einer Unterrichtsnachbesprechung zum Rechtschreibthema Doppelkonsonanz. In seiner Rückmeldung spricht der Dozent eine Empfehlung aus:

- D: [je je nach] je nach leistungsstand der klasse oder je nach (-) Ä:hm (--) situaTION
 (.) was die unterschiedlichen fähigkeiten angeht dann auch die methOde wÄhlen
 (.) ja? (Gespräch 1, Z. 1329-1132)

Im Modus der Passungsherstellung – ‚je nach‘ – werden durch den Dozenten zwei differente Bezugsnormen für das zukünftige professionelle Handeln eingeführt: ein universalistischer, geklärter ‚Leistungsstand der Klasse‘ oder ein situativ zu diagnostizierendes Potential im Hinblick auf die ‚unterschiedlichen Fähigkeiten‘. Die Studierende wird dabei als Bezugsnormwählende und zukünftige kompetente Diagnostikerin adressiert. Eine beispielhafte Konkretion der Empfehlung wird daraufhin aus der Ich-Perspektive vorgenommen.

- D: wenn ich seh dass viele kinder da sichErer sind dann kann ich stärker (.) ihnen des auch überlassen dann kann ich auch bis hin zu ner einzelarbeit. (Gespräch 1, Z. 1333-1335)

Mit ‚wenn ich seh‘ wird zunächst auf einen situativ, diagnostischen Blick rekurriert, der an ‚viele Kinder‘ gebunden wird. Dass ‚viele Kinder da sichErer‘ sind, verweist auf den Annäherungswert und die kontingenzgewärtige Diagnose und macht sie zur Grundlage der Entscheidung, ‚ihnen des auch zu überlassen‘ – also mehr Autonomie einzuräumen. Mit ‚bis hin zu ner einzelarbeit‘ ist dabei zwischen Diagnose und Methodenwahl ein skaliertes Entscheidungsraum umrissen, in den die Studierende als Entscheidende gestellt wird.

- D: wenn ich aber wEiß (.) dass da die hÄlfte der kInder überhaupt noch problEme hAt; =dann werd ich nich ne einzelarbeit machen weil dann hab ich nur salat nachher.
 S3: ja. (Gespräch 1, Z. 1336-1340)

Demgegenüber wird im Modus des gesicherten Wissens – ‚wenn ich aber weiß‘ – der geprüfte Leistungsstand der ‚hÄlfte der Kinder‘ zur Ausgangslage erklärt. In der Logik der Unterschreitung einer Leistungsnorm – ‚überhaupt noch problEme hat‘ wird dann von der Gewährung von Autonomie in der Methodenwahl Abstand genommen. Eine Folge der nicht präferierten Methodenwahl wird als Begründung antizipiert: ‚dann hab ich nur salat nachher‘ – womit angedeutet wird, dass das didaktische Überschreiten einer unterschrittenen Leistungsvoraussetzung bei der Hälfte der Kinder ein Chaos in den Arbeitsergebnissen erzeugen würde. Dabei wird der Studierenden Erfolgsstreben in der Herstellung einer didaktischen Passung zwischen Leistungsstand der Hälfte der Kinder und Methodenwahl zugeschrieben.

Die konkrete Schulklasse wird im Fall über „viele Kinder“ oder „die Hälfte der Kinder“ kollektiviert und so als Ankerpunkt methodischer Entscheidungen gesetzt. Das ermessungsoffenere ‚viele‘ steht dabei der konkreten ‚Hälfte‘ gegenüber, wobei beide Begriffe unter Mehrheitsverhältnissen gefasst werden können. Dabei werden Differenzen in den Leistungen der Kinder nicht nur überformt (vgl. Tillmann 2008), sondern sind inkludiert. So wird auch Ernst Christian Trapp die Didaktik der Mittelköpfe zugeschrieben, die er aber laut Faulstich-Wieland (2014) orientierend für die Zeitplanung der Lehrinhalte formulierte. In der didaktischen Umsetzung sollten die Schnelleren den Langsameren helfen. Von der Mathematik der Mehrheitsverhältnisse lässt sich hier auf das Ungefähre schließen (vgl. Caruso 2021).

5.2 „n starke klasse die verzeiht ihnen sowas“ – zur Orientierung an den Jahrgangsschwächeren

Der zweite Fall stammt aus einer Nachbesprechung zu einer Deutschstunde über eine Fabel. Zu Beginn des Unterrichts wurde die Fabel gelesen, unbekannte Wörter wurden geklärt. Der Dozent räumt zwar ein, dass es im Falle der Klasse nicht auffiel, aber ein wiederholtes Lesen und ein kleinschrittiger Erarbeitungsprozess ‚einige Schüler mehr MITgenommen hätte‘ (Gespräch 7b, Z. 2117). Zur Erläuterung führt er später an:

- D: es is ja wie gesagt sie ham ja n n STARke klasse die verZEIHT ihnen sowas; das is dann [halt]
 S2: [ja.] (Gespräch 7b, Z. 2183-2186)

Die ‚starke Klasse‘ wird in einer kollektivierenden Beschreibung als Fähigkeits- und Leistungskollektiv angeführt, nicht um didaktische Entscheidungen zu begründen, sondern um einen gelingenden Verlauf zu erklären: ‚die verZEIHT ihnen sowas‘ stellt eine Kritik der didaktischen Entscheidungen mit Blick auf die leistungsstarke Klasse in Aussicht. Für die Studierende wird darüber die Korrektur des antizipierten Gegenübers ihres didaktischen Handelns angekündigt, die diese Kritik bestätigt.

Im Folgenden sucht die Dozierende nach dem Einsatzpunkt der Kritik:

- D: das (-) äh ich (-) wie ge ich hab ja n (-) etwas anderen hinterGRUND (-) sozusagen als es [is halt]
 S2: [mhm.]
 D: sie ham wirklich ne TOLle KLASse das is auch ihr verDIENST – [muss man so sagen;]
 S2: [((lacht))] (Gespräch 7b, Z. 2187-2193)

Zunächst wird mit ‚ich habe ja n etwas anderen Hintergrund‘ der Anschluss an die eigenen Überzeugungen und Standpunkte gesucht und abgebrochen, um über das Lob ‚wirklich ne TOLle KLASse‘, verstärkt als personifiziertes Lob der Leistungszuschreibung ‚das ist auch ihr verDIENST‘ eine alternative Klasse zu antizipieren:

- D: ähm (-) aber wenn sie des zusagen mit ner äh (.) SCHWÄCHERen klasse arbeiten
oder mit ner KLASse die n ANderes [soziALverhalten hat;]
S2: [mhm.] (Gespräch 7b, Z. 2194-2197)

Zum Gegenüber des unterrichtlichen Handelns der werdenden Lehrer*in werden nun eine leistungsschwächere oder eine Klasse, ‚die n Anderes soziALverhalten hat‘, wobei über die Differenzierungslogik letztere als weniger kooperativ resp. schwieriger im Verhalten bestimmt werden kann. Dahinter kann die Antizipation der schwächeren und schwierigeren Klassen eines Jahrgangs erkannt werden, die sich die Studierende als Gegenüber der getroffenen didaktischen Entscheidungen vorstellen soll.

- D: KANN es halt sein [dass]?: [[[räuspert sich]]] (-) ihnen solche PLANungs
(--) ich (-) sach jetzt mal MÄNgel (-) mein das aber nich [BÖse]
S2: [mhm.]
D: sondern so he (-) solCHE ähm (-) [asPEKte]
S2: [ja.]
D: die ihnen dann geGEbenenfalls um die OHREN fliegen; (Gespräch 7b, Z. 2198-2206)

In der Antizipation leistungsschwächerer, sozial schwierigerer Klassen könnten sich ‚Planungsmängel‘ zeigen – wobei die Schärfe des Begriffs durch dessen Ankündigung und die intentionale Beigabe ‚mein das aber nich Böse‘ eingehegt werden soll. Begrifflich wird dabei eine didaktische Norm richtiger Entscheidungen eingeführt, die bei Unterschreitung von starken Klassen kompensiert werden würde. Demnach sind starke Klassen nicht auf qualifizierte Didaktik angewiesen, schwächere allerdings schon. Dort könnten Planungsmängel ‚ihnen dann geGEbenenfalls um die OHREN fliegen‘ – gegenüber den antizipierten Gruppen wird die Studierende als Ohnmächtige im Chaos imaginiert. Über die abschreckende Vorstellung des Kontrollverlustes wird die Postulierung einer optimaleren didaktischen Entscheidung begründet:

- D: damit sie [jetzt]
S2: [ja.]
D: sozusagen (--) WISsen (-) waRUM ich äh aus welCHER (-) theoREtischen
GRUNDlage ich das ander [anders machen würde;]
S2: [ja.] (Gespräch 7b, Z. 2207-2210)

Die ideale didaktische Entscheidung mit Blick auf schwächere Klassen bindet der Dozent abschließend an seine Person, zugleich wird die Studierende als Entscheidungsträgerin dieser idealen Entscheidung für eine als relevanter gesetzten Gruppe im Vergleich zur durchgeführten Unterrichtsstunde in einer konkreten Gruppe adressiert. Damit wird die konkrete Klasse zugunsten der schwächsten Gruppe eines Jahrgangs für die Professionalisierung der Studierenden relativiert. In der Beschreibung der Klassen als stark, schwach oder mit ‚anderem Sozialverhalten‘

zeigen sich homogene Vorstellungen und wenig Verweise auf klasseninterne Differenzen. Dabei profitieren alle Klassen gleichermaßen von einer idealen didaktischen Struktur, die mit Kabel als *downgrading*, als Senkung des Anspruchsniveaus und übermäßige Didaktisierung gefasst werden kann (vgl. Kabel 2019). Diese ideale didaktische Struktur steht unabhängig von der konkreten Gruppe bereits fest und wird der Studierenden zur Übernahme vorgelegt.

6 Vergleich und Diskussion

Die beiden Fälle aus Unterrichtsnachbesprechungen verweisen auf verschiedene Wissensordnungen über Schulklassen als Referenzgruppen in der Lehrer*innenbildung, in denen es um die Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit um Leistung von Schüler*innen geht. Damit ist in der Professionalisierung auch der leistungs- und fähigkeitsbezogene Blick auf das Kollektiv in der Relation zu einzelnen Schüler*innen Thema. Zwar korrespondiert das Sprechen über Schulklassen als Kollektive mit wahrgenommenen Mehrheitsverhältnissen in der Klasse. Differenzen unter den Kindern werden dabei aber nicht zwingend nivelliert. Werden wahrgenommene Mehrheitsverhältnisse allerdings in individualtheoretisch-kollektivierende Charakterisierungen (‘schwache’, ‘starke’, ‘engagierte’, ‘gewitzte’, ‘tolle’ Klasse) übertragen, sind Differenzen unter den Kindern in der Schulklasse stark überformt. Das Sprechen über Schulklassen bewegt sich damit zwischen differenzinkludierenden Kollektivierungen und homogenisierten Kollektiven. Wird die Schulklasse wie in Fall 2 als leistungsmäßig überdurchschnittlich eingeschätzt, kann die Herstellung eines Adressaten-Kollektivs in der Professionalisierung auch die Klasse übersteigen und den approximativen Wert des Jahrgangs (vgl. Caruso 2021) fokussieren.

Auf diese Weise werden aber nicht nur Diskurse über Gruppierungen in der Schule anhand der konkreten Schulklasse zitiert und gestaltet. Zugleich gelten Schulklassen im Kontext schulpraktischer Lehrer*innenbildung als Exempel für die zukünftige, eigentliche Praxis: Im ersten Fall wird der zukünftige Blick auf didaktische Entscheidungen für Schulklassen über Optionen als Entscheidungsfeld eingeführt. Im zweiten Fall werden diese Entscheidungen für die Schulklasse über die Jahrgangsorientierung als alternativlos konzeptioniert. Die differenten aufgerufenen Gruppierungsbezüge verweisen darauf, dass Klassen- und/oder Jahrgangskollektive neben der sozialen Praxis in und von Schulklassen über dieselben diskursiv hergestellt, situativ relevant gemacht und als solche Teil sozialer Ordnungsbildung in Schule und Lehrer*innenbildung sind. Damit werden nicht nur Klassen situativ in einem „relationalen und – paradoxalen – Prozess“ vollzogen (siehe Rabenstein, Hübner & Wicke in diesem Band/2024), sondern auch das Sprechen über Schulklassen lässt sich als prozesshaft und situativ vollzogen be-

greifen. Nicht nur die pädagogische Profession, sondern auch die Lehrer*innenbildung ist darin involviert.

Die Differenzen in den aufgerufenen Kollektivierungen durch die Dozierenden verweisen auf deren fiktionalen Charakter, auf machtvolle Setzungen, über die Schüler*innen homogenisiert und zugleich heterogenisiert werden, wie auch auf die Variabilität dieser Setzungen (Buschmann & Ricken 2018). So können für gesellschaftliche Subsysteme nicht nur je eine Realfiktion angenommen werden, wie es Hutter und Teubner (1994) für Subjektivierungen vorgeschlagen haben oder wie Bröckling (2016) diese auf die subsystemübergreifende Subjektfigur des unternehmerischen Selbst angewendet hat. Im Anschluss an unterschiedliche Gruppierungen, die in bildungshistorischen Studien herausgearbeitet wurden (vgl. Caruso 2019, 2021; Isensee & Töpper 2021), konnte gezeigt werden, dass Realfiktionen zu Subjekten mit solchen zu Kollektiven verbunden sein können. Zudem kann im Anschluss an die differenten Konzeptionierungen gezeigt werden, dass Realfiktionen – zumindest zu schulbezogenen Gruppierungen im Bildungssystem – im Plural vorliegen, situativ aufgerufen, verhandelt werden und demnach auch situativ wie historisch variabel sind.

Makropoulos (1997) gründet Kontingenz theoretisch auf systematischer Ambivalenz und historischer Varianz. Unter der systematischen Ambivalenz der Schulklasse kann das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Kollektivierung eingeordnet werden, unter der historischen Varianz zeigen sich unterschiedliche soziale Bewertungen der Konkretionen in Form von Gruppierungen und Umgruppierungen. Folgt man Makropoulos darin, dass grundsätzlich „[k]ontingent ist, was auch anders möglich ist“ (1997, 12), dann umfasst die lehrenden-seitige Kontingenz in der Sozialität der Schulklasse nicht nur den überkomplexen Blick auf differente Schüler*innen in einer Klasse, auf die Herzog (2009) seine Kritik des didaktischen Kollektivsingulars Schulklasse stützt. Selbst der partikulare Blick auf das einzelne Kind wäre dabei plural und kontingent zu denken (vgl. Brack 2019). Die Fälle zeigen v. a. auch, dass die diskursive, differenzierende Herstellung eines Kollektivs der pädagogischen Bemühungen kontingent ist. Im ersten Fall wird die Kontingenz der diskursiven Kollektivierung als solche deklariert und als Entscheidungs- und damit Gestaltungsfeld markiert – also reflexiv zugänglich, im zweiten Fall wird hingegen über die normative Unterscheidung einer idealen und subidealen Setzung zur Fokussierung von Jahrgang statt Klasse Kontingenz verdeckt.

Die Adressierungen der werdenden Lehrer*innen unterscheiden sich durch den ihnen eingeräumten Handlungsspielraum. Während im ersten Fall der Studierenden Kriterien der Kollektivierung und Differenzierung zur Entscheidung für eine Passung zur Auswahl angeboten werden, muss im zweiten Fall die optimale Passung als Orientierung an den Schwächsten lediglich übernommen werden. Damit einher gehen unterschiedliche Verständnisse professionellen Handelns, die ihrerseits unterschiedliche Professionalisierungsstrategien umfassen. Indem

im ersten Fall auf pädagogische Entscheidungsautonomie und professionelle Verantwortung in Bezug auf die Adressierung der Klasse gebaut wird, wird Professionalisierung zur Einübung in und Zumutung von Entscheidungen – zum Agieren in Gestaltungsräumen. Indem im zweiten Fall auf das Befolgen kleinschrittiger Handlungsvorgaben orientiert an den Jahrgangsschwächsten fokussiert wird, wird Professionalisierung zum Nachvollzug der als sicher geltenden, omnipotenten Anwendungskonzepte. (Angehende) Lehrpersonen werden auf diese Weise nicht nur als Gegenüber von Schulklassen, sondern zugleich als Teil je unterschiedlich konstituierter Klassen resp. Gruppen adressiert und subjektiviert.

Über weitere Studien in der Lehrer*innenbildung – z. B. in Unterrichtsvor- und nachbesprechungen, universitären Angeboten, aber v.a. für die Professionsforschung in schulischen Gesprächen – wie Klassen- und Notenkonferenzen, Gesamtlehrerkonferenzen oder auch Elternabenden – könnte der aufgezeigte, kontingente Horizont der diskursiven, kollektivierenden Wissensordnungen zwischen Jahrgang und Klasse erweitert werden. Entgegen nomothetischer Setzungen könnten so Reflexionen zu Wissensordnungen über Klassen angeregt und insbesondere die Gestaltbarkeit und Variabilität von Klassenwahrnehmungen und Klassengruppierungen – beispielsweise anhand mehrperspektivischer Betrachtungen zu Schulklassen in der Peerforschung – angezeigt werden. Für praxis- und subjektivierungstheoretische Betrachtungen in Lehrer*in-Schulklassen-Interaktionen könnten sich Anschlussmöglichkeiten für die Replikation, Varianz und Abweisung dieser Wissensordnungen in der sozialen Praxis der Schulklasse in Adressierungen, Adressierungsproblemen und Re-Adressierungen von Schulklassen als Kollektive im Spannungsfeld zwischen Kollektiv und Individuum ergeben.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T.; Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bennewitz, H.; de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Böhm, W. & Seichter, S. (Hrsg.) (2022): *Wörterbuch der Pädagogik*. 18. aktual. u. vollst. überarb. Auflage. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Brack, L. (2019): *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2016): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Buschmann, N. & Ricken, N. (2018): „Jenseits der Person“ – oder doch bloß „diesseits“? Ein Kommentar zum Problem der ‚kollektiven Subjektivierung‘. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 317-326.
- Caruso, M. (2019): *Die Anfänge einer intimen Öffentlichkeit. Konturierung des Klassenunterrichts um 1800*. In: K. Berdelmann; B. Fritsche; K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 113-130.

- Caruso, M. (2021): Vorteil des Ungefährten. Bildungshistoriographie und die Konzeptionalisierung von Jahrgangsklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 203-222.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (31. Beiheft), 235-249.
- Faulstich-Wieland, H. (2014): Dankesrede für den Ernst-Christian-Trapp-Preis. In: *Erziehungswissenschaft* 25 (48), 31-36.
- Fernandez, M.L. & Erbilgin, E. (2009): Examining the supervision of mathematics student teachers through analysis of conferences communications. In: *Educ Stud Math.* 72, 93-110.
- Führer, M.-F. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Harscher, T.; Idel, T.-S. & Helsper, W. (2022): *Handbuch Schulforschung*, 3., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Harring, M; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Schulpädagogik*, 2., aktual. u. erw. Auflage. Münster: Waxmann.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3 (2), 169-186.
- Herzog, W. (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Studienausgabe. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulkasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 155-194.
- Hutter, M. & Teubner, G. (1994): Der Gesellschaft fette Beute. Homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen. In: P. Fuchs & A. Göbel (Hrsg.): *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 110-145.
- Isensee, F. & Töpper, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 166-185.
- Kabel, S. (2019): Soziale Herkunft und Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Kriel, A.; Beckmann, T. & Ehmke, T. (2022): Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum – Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen. In: T. Emhke; T. Beckmann & M. Besser (Hrsg.): *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127-142.
- Makropoulos, M. (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Peter, T. (2018): Kollektivität durch Adressierung. Systemtheoretische Perspektiven auf die Subjektivierung von Interaktion, Organisation und Gemeinschaft. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 33-52.
- Peter, T.; Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Einführung. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 9-13.
- Püster, I. (2021): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein K., Hübner, M. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Zur Betrachtung der Schulkasse als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-163.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-J. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, 35-56.
- 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* 93 (2), 193-235.

- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalyse als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 65-85.
- Schmidt, M. & Diegmann, D. (2018): Die Produktion der Schule. Hervorbringungen von Kollektivität im Kontext institutioneller Zielvereinbarungen im Schulsystem. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 239-258.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4 (2), 98-110.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe; G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 93-113.
- Schönbächler, M.-T. & Herzog, W. (2011): ‚Schwierige‘ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. In: *Unterrichtswissenschaft* 39 (4), 310-327.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis!? Bern: Haupt.
- Tiedemann, J. & Billmann-Macheda, E. (2002): „Schwierige Klassen“ in der Wahrnehmung von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, 165-175.
- Tillmann, K.-J. (2008): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 33-39.
- Töpper, D.; Caruso, M. & Isensee, F. (in diesem Band/2024): Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklassse zwischen Verwaltung und Pädagogik. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulklassse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklassse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-42.
- Wenzl, Th. (2014): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn* 11 (1), 33-52.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlage der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 195-214.
- Wrana, D. (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: C. Thompson; K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 175-189.

Autorin

Brack, Lydia, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf,

Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung

brack@ph-ludwigsburg.de