

Leonhard, Tobias

Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 89-110. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 89-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323109 - DOI: 10.25656/01.32310; 10.35468/6131-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323109>

<https://doi.org/10.25656/01.32310>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Tobias Leonhard

Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch

Zusammenfassung

Die Konjunktur von als praxeologisch gekennzeichneten Konzeptionen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrer:innen bildet den Ausgangspunkt des Beitrags. In ihm werden zwei differente Zugänge zur beruflichen bzw. professionellen Praxis von Lehrer:innen einander gegenübergestellt und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersucht. Ziel des Beitrags ist eine kontrastierende Schärfung der Vorstellung, Professionalisierung als Prozess der Subjektivierung in den Praktiken von Bildungsorganisationen zu fassen und auf dieser Basis Prozesse der Professionalisierung empirisch fassen und rekonstruieren zu können.

Schlagworte

Praxeologie, Lehrer:innenbildung, Subjektivierung, Professionalisierung, Professionalität

Abstract

**Variants of praxeological perspectives on professionalization.
An attempt at contrast**

The high level of attention to concepts for the professionalism and professionalization of teachers characterized as 'praxeologic' forms the starting point of the article. In it, two different approaches of conceptualization of and research on the professional practice of teachers are compared and examined for differences and similarities. The aim of the article is the contrastive clarification of the idea of grasping professionalization as a process of subjectification in the practices of educational organizations. A second aim is to grasp and reconstruct processes of professionalization on this basis empirically.

Keywords

theory of practice, practice theory, teacher education, subjectification, professionalism

1 Einleitung

Nachdem bis vor etwa fünf Jahren in Fragen zur Professionalität von Lehrer:innen und den Prozessen ihrer Professionalisierung mit der Trias von strukturtheoretischem, berufsbiografischem und kompetenzorientiertem Ansatz (vgl. Terhart 2011, 1995) die Claims dauerhaft abgesteckt schienen, ist Bewegung in die Theorie- und Forschungslandschaft gekommen. Neben dem Versuch, mit der sog. „Metareflexivität“ (Cramer et al. 2019) einen Ansatz zu etablieren, in der „die *reflexive* Durchdringung *unterschiedlicher* Zugänge“ (ebd., S. 406, Herv. i. Orig.) als Mehrwert gegenüber einer vermeintlich „monologischen“ (ebd., S. 405) Theoretisierung postuliert wird, ist vor allem mit den jüngeren und jüngsten Publikationen zu einer *praxeologisch-wissenssoziologischen* Professionsforschung in den vergangenen Jahren der Anspruch einer eigenständigen Forschungsperspektive eindrucksvoll ausgearbeitet worden (Bohnsack et al. 2024, 2022b; Bohnsack 2020). Vergleichbares gilt für eine *praxeologisch-strukturtheoretische* Forschungsperspektive (Kramer 2019, 2018; Kramer & Pallesen 2019, 2018), mit der im vorliegenden Beitrag jedoch keine vertiefte Befassung stattfinden kann.

Mit der Etablierung dieser beiden praxeologischen Betrachtungsweisen von Prozessen des Lehrer:in-Werdens und -Seins sind zwei bemerkenswerte parallele Akzentverschiebungen verbunden: die nicht nur begriffliche, sondern forschungspraktisch-empirische Hinwendung auf das, was als „Praxis“ von Lehrer:innen gefasst wird auf der einen Seite, und eine Positionierung dazu, was den „normative[n, d. Vf.] Horizont“ eines „professionellen Lehrerhabitus“ (Kramer & Pallesen 2018, S. 47) bzw. „Professionalisiertheit“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 14) ausmacht, auf der anderen Seite. Obwohl die Hinwendung auf die Interaktionspraxis durch ethnografische oder videogestützte Beobachtung in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive keine neue Entwicklung darstellt (Bohnsack et al. 2013, S. 20; Wagner-Willi 2013), schienen die mit Gesprächsverfahren wie der Gruppendiskussion, später dem Interview unter der Prämisse eines „impliziten handlungsleitenden Wissens“ (Bohnsack 2017, S. 330) erhobenen Daten längere Zeit auch als *hinreichende* Daten, um mit der Dokumentarischen Methode „Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2013, S. 9) zu erhalten. Inzwischen ergänzen „die Perspektive auf die Akteur:innen und diejenige auf interaktive [..., d. Vf.] Prozesse [..., d. Vf.] einander also wechselseitig und sind in diesem Sinne komplementär zueinander“ (Bohnsack 2020, S. 70).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun, diesen beiden als *praxeologisch-wissenssoziologisch* und *praxeologisch-strukturtheoretisch* gekennzeichneten Perspektiven eine dritte gegenüberzustellen, die ich analogisierend und gleichwohl tentativ als *praxeologisch-subjektivierungstheoretisch* kennzeichne. Sie schließt an eine ebenfalls dynamische Entwicklung vorwiegend der Schul- und Unterrichtsforschung an,

die jüngst auch als Forschungsprogramm einer „sozialtheoretische[n, d. Vf.] Erziehungswissenschaft“ (Kuhlmann et al. 2023) postuliert wurde. Mit einer solchen Perspektivierung wird das Lehrer:in-Werden und -Sein in der Praxis der Hochschule und des Berufsfeldes als *Subjektivierungsgeschehen in Praktiken* (der Adressierung) gefasst. Die für Fragen pädagogischer Professionalität gebräuchliche, wenngleich wenig präzise Begrifflichkeit des ‚Ansatzes‘ wird im Folgenden angesichts der Dynamik der theoretischen Entwicklungen im Beitrag vermieden bzw. durch den Begriff der *Perspektive* ersetzt. Diese Kennzeichnung ermöglicht, die Überlegungen bezüglich ihres Status offen zu halten. Denn es handelt sich bisher weder um eine in sich geschlossene *Theorie* pädagogischer Professionalität oder Professionalisierung und es ist derzeit unterbestimmt, ob die jeweilige Perspektive auch als tragfähiges *Programm* für die Lehrpersonenbildung ausgearbeitet werden kann, am sichersten wird damit jedoch ein spezifischer *Forschungszugang* konturiert.

Die folgende Gegenüberstellung geschieht in drei Absichten: Die erste besteht darin, die Perspektive, *Professionalisierung von Lehrer:innen als Subjektivierungsgeschehen* in Praktiken der Lehrpersonenbildung bzw. in der beruflichen Praxis ansatzweise auszuarbeiten und dabei die bestehenden Systematisierungen zur Klärung und Schärfung der eigenen theoretischen und methodologischen Position zu nutzen. Dabei schließe ich an die Arbeiten von Sabine Reh und Norbert Ricken (2012), Norbert Ricken (2015, 2013a, 2013b), Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen (2023, 2017), sowie methodisch an Nele Kuhlmann (2023), Nadine Rose (2019), Nadine Rose und Norbert Ricken (2018) sowie Anne Sophie Otzen und Nadine Rose (2021) an.

Die zweite Absicht besteht darin, mindestens ähnliche Begrifflichkeiten in der praxeologisch-wissenssoziologischen und der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede z. B. in den theoretischen Herkunftsn zu untersuchen und damit zur Klärung der Differenz zwischen den Ansätzen und ihren jeweiligen Deutungspotenzialen und Grenzen beizutragen, die sich nicht nur auf weitgehend verschiedene Referenzen beziehen, sondern sich bisher auch wechselseitig kaum rezipieren.

Nicht zuletzt wird im Beitrag versucht, die jüngste Kritik von Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2023) der an die Arbeiten von Ricken anschließenden Perspektive einer praxistheoretischen Subjektivierungsforschung – der die Idee einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionsforschung, wie hier konturiert, folgt – aufzunehmen und für eine sich als ‚praxeologisch‘ bezeichnende Professions- und Professionalisierungsforschung zu prüfen. Denn neben der Kritik der Konformität „mit einem hegemonialen Wissenschafts- und Forschungsverständnis“ (ebd., S. 41), wird von Balzer und Bellmann auch „eine *Ent-Praxeologisierung* der praxistheoretisch fundierten Forschung“ (ebd., S. 52, Herv. i. Orig.) konstatiert.

Die Begrenzung und der thematische Schwerpunkt des vorliegenden Bandes erfordern eine Fokussierung. Daher werden die drei genannten Absichten lediglich durch die Bezugnahme auf die Überlegungen zur praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive verfolgt, wie sie sich vor allem bei Ralf Bohnsack (2020); Ralf Bohnsack et al. (2022b) unter Rekurs auf Ralf Bohnsack (2017) darstellen. Da sich diese Perspektive durch eine erhebliche Begriffsdifferenzierung und Spezialssemantiken auszeichnet, erscheint die kontrastierende *und* verständliche Darstellung hinreichend herausfordernd, was auch den Untertitel als Kontrastierungsversuch rechtfertigt.

Der Beitrag ist folgendermaßen strukturiert: In Abschnitt 2 arbeite ich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen in ihrer Bezugnahme auf die zentralen Begriffe *Praxis/Praxeologie*, *Norm* und *Macht* heraus. In Abschnitt 3 werden die für die Lehrer:innenbildung zentralen Konzepte der *Professionalität* bzw. *Professionalisiertheit* und insbesondere die Frage nach der Modellierung von *Professionalisierung als Prozess* in den beiden Perspektiven einander gegenübergestellt. Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit einer kritischen Würdigung der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive und den Desiderata zur weiteren Ausarbeitung der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Überlegungen.

Die beiden hier fokussierten Ansätze der *praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive*¹ und der *praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive* werden im Folgenden als *pwP* und *psP* abgekürzt. Drei weitere Vergleichsdimensionen können im vorliegenden Format nicht bearbeitet werden, erscheinen aber ebenfalls relevant. Dies betrifft den Aspekt des methodischen Zugriffs auf die sog. ‚Praxis‘, den Stellenwert der Fachlichkeit, der gerade für die Lehrpersonenbildung wesentlich ist, und nicht zuletzt die Frage danach, welche Entwürfe einer *Didaktik* der Lehrer:innenbildung sich an die beiden Perspektiven anschließen. Ob mit den beiden analytischen Zugängen die „Feststellung einer immer schon vergangenen Vollzugswirklichkeit, deren Entwurfscharakter im feststellenden Zugriff nicht mehr vorkommt“ verbunden ist (Balzer & Bellmann 2023, S. 58), wäre eine weitere Fragen, die die vertiefte Befassung an einem anderen Ort erfordert.

1 Es stellt eine erhebliche Verkürzung dar, von *der* praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive zu sprechen, die sich in den vergangenen Jahren durch die, aber wohl auch in Differenz zu den Arbeiten von Bohnsack erheblich ausdifferenziert hat. Diese Differenzierung kann im vorliegenden Beitrag keine Berücksichtigung finden, insofern wird die pwP hier vorwiegend anhand der Arbeiten von Bohnsack rezipiert.

2 Gemeinsamkeiten und Varianz zentraler Begriffe in den beiden Perspektiven

Mindestens drei Zentralbegriffe werden in beiden Perspektivierungen parallel verwendet, jedoch zum Teil mit bemerkenswert anderen Bedeutungen und theoretischen Referenzen. Diese werden im Folgenden mit dem Ziel der Explikation der Gemeinsamkeiten und Differenzen dargestellt.

2.1 Praxis und Praxeologie

Was rechtfertigt in den beiden hier gegenübergestellten Perspektiven die Kennzeichnung als ‚praxeologisch‘? In *theoretischer* Hinsicht rekurren beide auf verschiedene Theorien von Praxis. Dabei ist die „begriffliche Kennzeichnung dieses Theorietypus [...] nicht einheitlich und wechselt häufig zwischen ‚Praxistheorie‘, ‚Praktikentheorie‘ und ‚Praxeologie‘“ (Ricken 2019a, S. 29). Der Begriff der Praxis selbst scheint – ungeachtet seiner langen Begriffsgeschichte (vgl. Böhm 1995) – in beiden Ansätzen wenig erläuterungsbedürftig. So ist die aristotelische Unterscheidung zwischen Praxis und Poiesis (vgl. ebd.) und die damit verbundene Normativität in beiden Ansätzen nicht Gegenstand. Als Praxis wird das betrachtet, was Menschen in unterschiedlichen sozialen Feldern und (hier) Professionelle in den jeweiligen Berufsfeldern *tun*.

Die jeweiligen Theoriereferenzen unterscheiden sich jedoch wesentlich. Die pwP rekuriert maßgeblich auf die Praxeologie Pierre Bourdieus und nimmt von dieser auch die Differenz und Forderung auf, „die Distanz zwischen der wissenschaftlichen Praxis und anderen Praxisformen reflektieren und analytisch kontrollieren“ zu müssen (Bongaerts 2008, S. 30).² Damit zielt sie auf die Rekonstruktion der „Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik* und des *konjunktiven* Wissens, und andererseits derjenigen der *pro[po]sitionalen Logik* und des *kommunikativen* Wissens“, wobei sie von der „Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine *notorische Diskrepanz* und ein *Spannungsverhältnis* aus[geht, d. Vf.], welches von grundsätzlicher Art ist“ (Bohnsack 2017, S. 51, Herv. i. Orig.).

2 Diese Figur wurde jüngst von Balzer und Bellmann (2023) „als ‚hyper-objektivistisch‘ (Lynch 2004, S. 279) [und, d. Vf.] in hohem Maße anschlussfähig an ein modernistisches Wissenschaftsverständnis sowie an das Verständnis empirischer Forschung nach den Standards eines hegemonialen Modells empirischer Sozialforschung“ kritisiert (Lynch 2004, S. 279 zit. n. Balzer & Bellmann 2023, S. 57). Sie betrifft beide hier gegenübergestellten Ansätze, selbst wenn die Reflexionsforderung bei der pwP deutlicher artikuliert wird (Bohnsack 2022, S. 51). Dementsprechend kritisieren Balzer und Bellmann (2023, S. 56) an den Arbeiten von Ricken et al. ein „modernistisches Verständnis von Forschung, in dem die methodologischen Überlegungen sowie die Heuristik zur Adressierungsanalyse den Eindruck einer von Forschung unberührten (Erziehungs-)Wirklichkeit [erweckten, d. Vf.], die mittels richtiger Fragen abgebildet bzw. repräsentiert werden kann. Es scheint, als könne von einer identifizierbaren, unabhängig von der Forschungspraxis gegebenen (Erziehungs-)Wirklichkeit ausgegangen werden, die und deren Praktiken sowie subjektivierenden Logiken identifiziert bzw. objektivierend erfasst werden müssen – und können“.

Obwohl Bohnsack (2022) an verschiedenen Stellen ebenfalls mit dem Begriff der *Praktiken* arbeitet, bezieht sich die psP theoretisch schwerpunktmäßig auf die soziologischen Theorien sozialer Praktiken, die mit dem Konzept der Subjektivierung durch Anerkennung in beobachtbaren Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung verbunden werden. Die Konzepte Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung werden in der psP in einem „eleganten Dreisprung“ (Wittpoth 2023, S. 110) miteinander und mit dem Konzept der Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) verknüpft: Im Mitvollzug sozialer Praktiken werden Subjekte qua (unvermeidlicher) Adressierung als Bestimmte anerkannt. Dabei werden ihnen bestimmte Positionen innerhalb der sozialen Ordnung zugewiesen und korrespondierende Selbstverhältnisse nahegelegt, zu denen diese sich wiederum ‚verhalten‘. Die Arbeiten von Ricken, in denen er *Bildung* als eine „spezifisch moderne Form der Subjektivierung“ (Ricken 2019b, S. 96) fasst, kennzeichnen diese als Prozess, in dem „Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbst*praktiken* als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (Ricken 2013b, S. 33, Herv. d. Vf.).

Dass dies auch für die *Lehrer:innenbildung* eine theoretische Modellierung darstellt, die für die empirische Untersuchung von Fragen der Professionalisierung von Lehrer:innen in den verschiedenen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn fruchtbar erscheint, bildet den Kern einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive auf das Lehrer:in-Werden und den Rahmen der folgenden Überlegungen. Eine psP auf das Lehrer:in-Werden besteht also in der Annahme, dass Studierende, Referendar:innen und Lehrpersonen (als Berufseinsteigende ebenso wie als erfahrene Lehrer:innen) im Beruf durch ihre Teilnahme an den Praktiken der Hochschule, Studienseminare und des je lokalen Berufsfeldes ‚subjektiviert‘ werden und sich zugleich selbst subjektivieren.³ Dabei ist die „Annahme leitend, dass die wiederholte Performanz der feldtypischen Praktiken aufgrund dessen [sic] Serialität und zum Teil auch Unumgänglichkeit im Kontext von Schule [und Hochschule, d. Vf.] subjektivierend wirksam ist“ (Kuhlmann 2023, S. 99). So ist es z. B. für Studierende des Lehrberufs in der Schweiz unvermeidlich, sich in ihren Praktika in der Rolle als Lehrer:in zu bewähren. Sie erwerben in der wiederholten Teilnehmendenschaft an den Praktiken des Unterrichtens, des Aufrufens, der Herstellung und Aufrechterhaltung einer unterrichtlichen Ordnung, etc. sukzessive die „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 272), die auch über ihre Anerkennbarkeit bei Schüler:innen und begleitenden Lehrpersonen entscheidet. Diese prüfen und testen immer wieder und mitnichten immer explizit

3 Führt man den Gedanken konsequent fort, beginnt ein lehrberufsbezogenes Subjektivierungsgehehen bereits mit dem eigenen Eintritt in die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Primarschule und erfolgt mit einer Langfristigkeit und Intensität, die es in keinem anderen Beruf gibt, bevor die ‚eigentliche‘ berufliche Biographie mit dem Studium beginnt. Für diesbezügliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Berufsfeldern der Frühpädagogik bzw. Sozialen Arbeit vgl. auch Jan-Hendrik Hinzke und Doris Wittek (2024).

oder gar bewusst, ob der bzw. die Studierende ‚drauf hat‘, was gemeinhin von Lehrer:innen erwartet wird. Dieser Modus der Subjektivierung spielt aber auch dann, wenn eine erfahrene Lehrperson die Stelle wechselt und in einen Kontext kommt, in denen andere ‚Spiele‘ üblich sind.

In *methodologischer* Hinsicht werden in beiden Perspektiven Ausschnitte allgemeiner Lebenspraxis als „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, S. 17) zum zentralen Untersuchungsgegenstand, in der pwP auch komplementär zu Formen der Befragung der Teilnehmenden dieser Praxis in Gruppendiskussionen oder Interviews (Bohnsack 2020, S. 69ff.). Die damit verbundene Hinwendung zu den ‚Tat-Sachen‘ der pädagogischen Praxis, stellt eine zentrale Gemeinsamkeit dar (Ricken et al. 2023; Leonhard & Leonhard 2023; Güvenç & Leonhard 2023; Bohnsack et al. 2022b; für den Hochschulkontext Herzmann et al. 2019; Leonhard et al. 2019). Die methodologischen Grundlagen der beiden Perspektiven werden an dieser Stelle nicht referiert, sie sind für die pwP bei Bohnsack (2022, 2017), für die psP bei Ricken et al. (2023, 2017) hinreichend expliziert.

Ein dritter Aspekt besteht in der epistemologischen *Haltung* der Forschenden gegenüber den jeweils untersuchten Praxisausschnitten und ihren ‚Praktiker:innen‘. Insbesondere in der pwP ist hier von Bohnsack ein doppelter Anspruch geltend gemacht worden: Mit der Unterscheidung der Praxis der Forschung von der „beruflichen Praxis in den *people processing organizations*, [in der, d. Vf.] diese *Praxis selbst das Produkt ist*“ (Bohnsack 2022, S. 51, Herv. i. O.) wird auf die Differenz der Produktionslogiken der jeweiligen Praxis verwiesen. In expliziter Abgrenzung zu einer „standardisierten Forschung“ (ebd.) wird am „rationalistischen Denkmodell der Zweck-Mittel-Rationalität und seiner nomologisch-deduktiven Architektur“ (ebd.) kritisiert, dass diese den Forschungsteilnehmenden keine Chance lasse, „ihre Relevanz-, Wissens- und Wertesysteme unabhängig von den Vorgaben der Hypothesenmodelle zu entfalten“ (ebd.). Im Gegensatz zu (diesem von Luhmann zitierten Pleonasmus) der „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, S. 510 zit. n. Bohnsack 2022, S. 51) wird eine „strukturelle Bescheidenheit gegenüber den Praktikern“ angemahnt, „verbunden mit der Bereitschaft, aus dieser Praxis und ihrer Eigenlogik zu lernen“ (ebd.). Dies führt zum Prinzip der „komparativen Analyse, indem die Forschenden sich gleichsam (intellektuell) ‚zwischen‘ den unterschiedlichen Praxen und Organisationsmilieus als empirische Vergleichshorizonte positionieren und sie [... , d. Vf.] in ihren Strukturprinzipien vergleichend gegeneinander halten“ (ebd., S. 52).

In ‚der‘ praktikentheoretischen Perspektivierung werden mit ‚Praxis‘ und ‚Praktik‘ „analytisch zwei verschiedene, aber empirisch zusammenhängende Dimensionen [unterschieden, d. Vf.]: ‚Praxis‘ bezeichnet den kontingenten Ablauf aller möglichen Lebenstätigkeiten, ‚Praktik‘ typisierte, historisch und sozial formatierte und somit unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 271). Diese generelle sozialtheoretische Konzeption kann

damit auch für das Erziehungssystem fruchtbar gemacht werden. Dabei kommt dann erstens in den Blick, „dass sowohl der Gegenstand der Erziehungswissenschaft als auch diese selbst als durch ein ‚Ensemble von Praktiken‘ [...], d. Vf.] strukturierter wie konstituierter Gegenstand begriffen werden müssen. Damit wird nicht nur darauf abgestellt, dass das ‚Pädagogische‘ wesentlich durch seinen Vollzug – z. B. als pädagogisches Handeln – gekennzeichnet ist; vielmehr zielt dieser Blickwechsel darauf, dass die gesamte ‚Erziehungswirklichkeit‘ (Nohl) selbst als ein ‚doing‘ begriffen und analysiert werden muss“ (Ricken 2019a, S. 30).

Aus der Perspektive der Theorie sozialer Praktiken ist zweitens bedeutsam, „dass Praktiken nicht als ‚intentionales Handeln‘ begriffen werden, auch wenn ‚intentionales Handeln‘ in Praktiken durchaus dann vorkommen kann; ‚doing‘ setzt insofern tiefer an und umgreift die Differenz von ‚Handlung und Struktur‘ ebenso wie die von ‚Subjekt und Objekt‘“ (ebd., S. 31). Die damit angedeutete „flache Ontologie“ (Schatzki 2016, S. 29) der Praxistheorien beinhaltet die Grundannahme, dass die Unterscheidung von ‚Individuum‘ (und dessen Handeln) und ‚Strukturen‘ (bzw. Systemen und Institutionen), aber auch die Unterscheidung von ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ sich mit dem zentralen Konzept der Praktiken erübrigt: „Das soziale Leben spielt sich ausschließlich im Plenum der Praxis-Arrangement-Bündel ab; es lässt sich nicht in Ebenen aufteilen“ (ebd., S. 35).

Eine aktuell umstrittene Frage ist, ob mit dem von Ricken et al. vorgenommenen „turn to subjectivation“ (Balzer & Bellmann 2023, S. 53) gar eine „Ent-Praxeologisierung“ (ebd.) einhergeht. Diese Frage rekurriert auf ein drittes zentrales Bestimmungsmerkmal des Konzepts sozialer Praktiken, die als empirische Entitäten *jenseits* des individuierten Subjekts konzipiert werden, was zur Figur der „Dezentrierung des Subjekts“ (Supik 2015, S. 17) führt. Pointiert fassen Elizabeth Shove und Mika Pantzar (2016, S. 111) „Praktiken als gleichsam vampirartige Entitäten [...], die Populationen angemessen engagierter Praktiker [...], d. Vf.] gewinnen, um zu überleben“, was Individuen zu *Teilnehmenden an* statt *Akteur:innen in* ebendiesen Praktiken macht. In Spannung dazu sehen Balzer und Bellmann (2023, S. 53) die mit der Adressierungsanalyse als methodologisch-methodischem Zugang zu Subjektivierungsprozessen verbundene Gefahr, „von einzelnen Individuen (als abgrenzbaren/unteilbaren Einzelwesen) auszugehen und auf diese, auf deren ‚doings‘ und (primär) ‚sayings‘, Adressierungen und Re-Adressierungen bzw. Aktionen und Reaktionen zu fokussieren“. Diese Anfrage ist für die hier verfolgte Idee, eine praxeologisch-subjektivierungstheoretische Perspektive auf Fragen der Professionalisierung zu entwickeln, zentral bedeutsam. Eine praxeologisch-subjektivierungstheoretische Forschung zu Professionalisierungsprozesse ermöglicht aber beides: Individuen längsschnittlich zum Gegenstand der Forschung zu machen und dabei auf Stabilität und Wandel von *Selbstverhältnissen* der Teilnehmenden zu fokussieren, aber auch Aussagen über (hier) diejenigen *Praktiken* zu treffen, in denen Lehrer:in-Werden und -Sein stattfindet.

2.2 Macht

In beiden Perspektiven spielt das Konzept der Macht eine prominente Rolle. Das Machtkonzept der pwP unterscheidet sich in der Rezeption durch Bohnsack (2022, 2017) wesentlich. In der früheren Publikation (2017) formuliert Bohnsack generalisierend, dass sich Macht „in ihren definitorischen oder propositionalen Konstruktionen jener Potentiale der Beliebigkeit oder Willkür [bemächtigte, d. Vf.], welche die Attribuierung von Kausalität bzw. die Selektivität von Kausalinterpretationen im Bereich unserer Common-Sense-Konstruktionen uns immer schon eröffnen“ (Bohnsack 2017, S. 247), und kennzeichnet Macht im Anschluss an Foucault (ebd., S. 247, 250, 253) und in expliziter Abgrenzung von Weber (ebd., S. 245) einerseits und Luhmann partiell andererseits (ebd., S. 253) als unvermeidliches Moment nicht nur, aber insbesondere organisationaler Interaktionspraxis:

„Es ist also der Zusammenhang zwischen dem ‚produktiven‘ Charakter der Macht einerseits und der Invisibilisierung der Logik ihrer Wirklichkeitskonstruktionen, wodurch sich ein starkes Machtverhältnis im Sinne der Rahmungsmacht konstituiert. Diese Logik bleibt deshalb unsichtbar, weil sie, wie gesagt, in der Architektur unserer Common-Sense-Theorien verankert ist“ (ebd., S. 254).

Nimmt man die Existenz und Wirksamkeit von Common-Sense-Theorien als *generelles* Phänomen der Sozialwelt an, ist Macht damit auch ein universelles Prinzip. In den jüngeren und jüngsten Arbeiten von Bohnsack und den darauf basierenden empirischen Studien wird Macht hingegen in erster Linie als „Interaktionsmodus“, und die „machtstrukturierte Interaktion“ quasi als Teilmenge, gar *Sonderfall* einer Interaktionspraxis konzipiert, die „ebenso wie Willkür mit Konstruktionen einer ‚totalen Identität‘ der Klientel im Sinne ihrer ‚Degradierung‘ und Gradierung verbunden“ ist (Bohnsack 2022, S. 37). „Im Unterschied zur Willkür [setzt der Interaktionsmodus Macht jedoch, d. Vf.] eine konstituierende Rahmung und somit die Etablierung eines *auf die Sachprogramme und organisationalen Rollen* bezogenen, konjunktiven Erfahrungsraums“ voraus (ebd., Herv. i. Orig.). „Macht resp. Willkür“ werden als „negative Gegenhorizonte“ der „Konzeption der Diskursethik“ (Bohnsack 2020, S. 117) bezeichnet. Der davon abgegrenzte „Modus der *Heterarchie*“ (Bohnsack 2022, S. 45) (im Gegensatz zur Hierarchie), wird als derjenige beschrieben,

„bei dem eine konstituierende Rahmung und somit auch eine professionalisierte Praxis, aber keine machtstrukturierte Interaktion zu beobachten ist. Derartige Praktiken, die vermutlich am häufigsten vorkommen, stimmen mit der machtstrukturierten Interaktion dahingehend überein, dass ein Sachbezug im Kontext organisationaler Rollenbeziehungen und ein darauf bezogener konjunktiver Erfahrungsraum zu beobachten ist. Sie unterscheiden sich von der machtstrukturierten Interaktion jedoch durch die Orientierung an *konstituierenden* Regeln (Meta-Normen) und die Vermeidung von Degradierungen und Gradierungen, also von *hierarchisierenden* Konstruktionen“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Die damit verbundene Annahme, dass es Interaktionssituationen gäbe, die nicht machtsstrukturiert wären, steht in Spannung zu den früheren Aussagen und dem Konzept der ‚Rahmungsmacht‘. Sie stellt zugleich eine zentrale Differenz zum Machtkonzept in der psP dar.

Dort wird davon ausgegangen, dass „über die Etablierung bestimmter sozialer Ordnungen *immer auch* spezifische Machtbeziehungen hervorgebracht werden“ (Kuhlmann & Otzen 2023, S. 204, Herv. d. Vf.). Es wird „die Fragestellung verfolgt, wie das Subjekt im Vollzug von diskursiven Praktiken als ‚Effekt von Machtbeziehungen und Wissensordnungen‘ konstituiert wird (Vogelmann, 2014, S. 79) und sich zugleich selbst im Verhältnis zu diesen Ordnungen und zu sich selbst konstituiert“ (Vogelmann 2014, S. 79 zit. n. Kuhlmann 2023, S. 81).

Das Subjekt wird damit „als historisch variables Ergebnis eines immer machtvollen Konstitutionsprozesses“ (Kuhlmann 2023, S. 68) betrachtet. Subjektivierung als Prozesskategorie beinhaltet dann die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen *und* die Ausformung einer begrenzten Handlungsmacht in diesem Geschehen“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129, Herv. i. Orig.).

Wenn jede soziale Praxis von Machtbeziehungen und Wissensordnungen geprägt ist, gilt dies selbstredend auch für die Praxis der Lehrer:innenbildung in den verschiedenen Phasen und das Lehrer:in-Werden und -Sein im Kontext der jeweiligen organisationalen Praxis. Aus der psP bildet Macht also keinen empirischen Sonderfall, Interaktionsmodus oder analytische Kategorie, sondern eine Dimension der Beobachtung „hinsichtlich vollzogener Normsetzungen, hervorgebrachter Positionierungen, Relationierungen sowie konturierter Selbstverhältnisse“ (Kuhlmann & Otzen 2023, S. 205).

2.3 Norm(en) und Normativität

In diesem Abschnitt wird zunächst versucht, die zentrale Bestimmung und Einbettung des Begriffs *Norm* in den beiden Perspektiven in wesentlichen Hinsichten herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt wird dann die Normativität der analytischen Kategorien und die Bedingungen der Möglichkeit in den Blick genommen, distinkt *analytisch-deskriptive* und darüber hinaus auch *normative* Aussagen über die rekonstruierte Praxis zu treffen.

Der Begriff der *Norm* wird in der pwP als „eine Form des imaginativen und überwiegend *expliziten* Wissens verstanden, das sich auf Handlungserwartungen bezieht, mit denen Menschen in Bezug auf ihre sozialen Rollen oder Identitätskonstruktionen konfrontiert werden“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 16) und bildet theoriearchitektonisch den Gegenpol zum Konzept des *Habitus*, das „mit Bezug auf Bourdieu als der *modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen [...], d. Vf.), als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene“ (ebd.) aufgefasst wird.

Zwischen diesen beiden Wissensformen besteht eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 38), „also eine Diskrepanz, die es immer aufs Neue zu bewältigen und zu überbrücken und ggf. auch zu legitimieren gilt“. Für den Kontext „professionalisierten Handelns“ (Bohnsack 2022, S. 40) steigert sich die Komplexität dieser Differenz und wird in der pwP als „konstituierende Rahmung“ (ebd.) bezeichnet, also als Rahmung, „die professionalisiertes Handeln als spezifisches Handeln in *people processing organizations* überhaupt erst konstituiert“ (ebd., Herv. i. Orig.). Das *Spezifische* dieses Handelns ist nun durch dreierlei gekennzeichnet:

„(1) durch die Doppelung der Normierung (durch zugleich gesellschaftliche und organisationale Normen) und damit auch durch eine *Doppelung der Doppelstruktur* von Norm und Habitus, (2) durch den *Zwang* zur konsistenten *Entscheidung* und, um im Sinne der organisationalen Norm entscheidungsfähig zu sein, (3) durch die strukturelle Notwendigkeit der *Fremdrahmung*“ (ebd., Herv. i. Orig.).

(Angehende) Lehrer:innen sehen sich in diesem Verständnis nicht nur mit „Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten, also mit ‚Identitätsnormen‘ (Goffmann 1963, S. 130 zit. n. Bohnsack 2022, S. 39) auf der Ebene der *gesellschaftlichen* Erwartungen generell an Lehrpersonen konfrontiert, sondern auch mit *organisationalen* Erwartungen der Einzelschule, an der sie unterrichten oder während des Studiums ein Praktikum absolvieren.

Aufbauend auf diesen theoretischen Konzeptionen zum Verhältnis von Norm(en) und Habitus in Organisationen besteht das analytische Vorgehen der pwP in der Rekonstruktion der sog. „*praktischen* Diskursethik“ (Bohnsack 2020, S. 111, Herv. i. Orig.) und insofern auf der Ebene der performativen Performanz bzw. des impliziten Wissens der Teilnehmenden eines organisationalen Interaktionszusammenhangs wie der Arbeit in der Schule oder der frühkindlichen Bildung.

Die Leitidee der Rekonstruktion einer in der dokumentierten Interaktionsorganisation eingeschriebenen Diskursethik ist insofern anspruchsvoll, als der Begriff in doppelter Bedeutung verwendet und in eine Schrittfolge gebracht wird, die zunächst eine hohe Plausibilität zu haben scheint. Das Verständnis der Trennung der „analytischen Rekonstruktion“ der in der dokumentierten Interaktionspraxis implizierten Diskursethik von der „*diskursethische[n, d. Vf.]* Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler:innen“ (Bohnsack 2022, S. 44, Herv. i.O.) durch „explizite (begründete) *Präferenz* für spezifische diskursorganisatorische Praktiken“ (ebd.) wird aus Sicht des Autors des vorliegenden Beitrags erschwert, weil die Diskursethik im ersten Fall als *deskriptives*, im zweiten Fall als *präskriptives* Konzept fungiert.

Wesentlicher scheint jedoch, dass die empirisch gewonnenen und sich in Fortschreibung und Erweiterung befindlichen Kategorien der Diskursethik, die sog. „Modi der Diskursorganisation“ (Bohnsack 2022, S. 45) ausgeprägt *gegenstandsnormativ* gefasst sind. Sie lassen sich (wiederum aus der Position des Autors)

begrifflich bzw. in den implizierten Gegenhorizonten nur begrenzt als *Beschreibungen* verstehen, denn sie nehmen in einer Begriffswahl wie ‚Willkür‘ den nachfolgenden Schritt der *Bewertung* durch die Wissenschaftler:innen mindestens in Teilen vorweg. Von den bisher vier elaborierten Interaktionsmodi sind die Modi der *Willkür* und der *Macht* kaum von negativen Konnotationen zu trennen, während die *Heterarchie* mit dem geläufigeren Gegenhorizont der Hierarchie positiv konnotiert ist. Nur der Modus des „organisationalen Rahmungsverlust[es, d. Vf.]“ (Bohnsack 2022, S. 43) bildet semantisch den Prozesscharakter der Interaktionspraxis als emergent, kollektiv und unabhängig von individueller Intentionalität ab. Die damit formulierte Kritik bezieht sich nicht auf das damit *Bezeichnete* und die dafür empirisch außerordentlich detailliert herausgearbeiteten Differenzen der Interaktionsorganisation, sondern lediglich auf die Bezeichnungen selbst, mit denen in der bisherigen Fassung der angestrebte analytisch-deskriptive Charakter rein begrifflich normativ überformt wird.

Stellt man der praktischen Diskursethik der pwP die Konzeption von Normen in der subjektivierungstheoretischen Konzeption gegenüber, lässt sich das Analogon zur Diskursethik (im deskriptiven Sinn) als Ergebnis der Rekonstruktion auf der Ebene der Interaktionssituation als „normativer Horizont“ (Leonhard et al. 2023, [36]; vgl. auch Rose & Ricken 2018, S. 168) kennzeichnen. Systematisch wurde vorgeschlagen, erst die Aggregation rekonstruktiv gewonnener normativer Horizonte aus mehreren Interaktionsdaten des interessierenden Sozialsystems (wie das einer Schulklasse) als „normative Ordnung“ (Leonhard et al. 2023, [37]) zu fassen. Die Frage „welches spezifische ‚Set‘ von Normen qua Reproduktion spezifischer Praktiken an den verschiedenen Orten [...] ‚wirksam‘ ist“ (ebd., [33]), ist im Gegensatz zur skeptischen Anmerkung Bohnsacks „hinsichtlich der Abhebbarkeit der normativen von der analytischen Dimension, die im Anerkennungstheoretischen Zugang nicht sichtbar“ werde (Bohnsack 2020, S. 118), eindeutig analytischer Natur.

Das Konzept der normativen Ordnung ist darüber hinaus nur insofern gegenstandsnormativ, als sie der beobachteten Interaktionspraxis die Existenz von Normen und deren Strukturiertheit zuschreibt. Werden Normen im Anschluss an den Anerkennungsdiskurs (Ricken et al. 2023; Ricken 2013a, 2013b; Reh & Rabenstein 2012) als „Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen“ (Reh & Rabenstein 2012) und damit als zentrales Moment von Anerkennung gefasst, münden Rekonstruktionen in eine *deskriptive* Darstellung im Feld explizit aufgerufener bzw. performativ implizierter Normen, von denen davon ausgegangen wird, dass sie den Anwesenden bestimmte Selbstverhältnisse nahelegen.

Festzustellen ist jedoch, dass der Begriff der Anerkennung das oben kritisierte ‚Schicksal‘ teilt, in der Bezeichnung normative Implikationen mitzuführen. Im Fall von Anerkennung ist dies die positive Assoziation von Anerkennung als Wertschätzung. Es gehört zu den intellektuellen Herausforderungen der so bezeich-

neten „sozialtheoretische[n, d. Vf.] Erziehungswissenschaft“ (Kuhlmann et al. 2023), den konzeptionellen Wandel, den der Anerkennungsbegriff durch die Arbeiten von Balzer und Ricken als *analytische* Kategorie erfahren hat (Balzer 2021; Ricken, 2013a, 2013b; Balzer & Ricken, 2010) nachzuvollziehen und gleichzeitig zur Kenntnis zu nehmen, dass der Begriff in pädagogischen Arbeitsfeldern und Programmen (Prenzel 2021) als *normative* Kategorie weiterhin Bestand hat.

Für die Frage der *Bewertung* der empirisch aufgerufenen Normen und zur Formulierung normativer Aussagen über eine Interaktionspraxis kann die Adressierungs-*analyse* keinen Maßstab explizieren. Entsprechende Studien ‚enden‘ also bisher systematisch mit der Deskription der normativen Ordnung.

An diese systematische Grenze der analytischen Arbeit haben Ricken und Rose (2023, S. 57) jüngst eine normative Perspektivierung angeschlossen. Die aktuellste theoretische Fassung von Anerkennung als „Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit“⁴ (ebd., S. 55) zielt darauf ab, die „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (Kuhlmann 2023, S. 90, Herv. get.) – und das heißt die Möglichkeiten, als spezifisch Adressierte Einfluss auf eine Situation zu nehmen – „nicht bloß analytisch [zu, d. Vf.] registrier[en, d. Vf.]“ (Ricken & Rose 2023, S. 57). „Vielmehr zielt diese normative Fassung darauf ab, dass den unterschiedlichen ‚Rekursivitätsspielräumen‘ auch unterschiedliche moralische Geltungen zukommen – und zwar mindestens in der Form, dass die Negation solcher Spielräume auf Gewalt hinausläuft“ (ebd.). Die in pädagogischen Konstellationen wie dem Unterricht nicht seltenen Adressierungen, etwas sofort und in einer bestimmten Weise zu tun, plausibilisieren die Annahme, dass das Ausmaß der Spielräume auch eine ethische Kategorie ist. Ein empirisches Beispiel äußerst enger Rekursivitätsspielräume, die durch eine Praxislehrperson für eine Studierende im Praktikum und einen Schüler entstehen, wurde von Ezgi Güvenç und Tobias Leonhard (2023) rekonstruiert.

Das hinter der Kategorie der Rekursivitätsspielräume vom Autor des Beitrags vermutete ethische Prinzip der *Aufrechterhaltung der organisational möglichen individuellen Rekursivitätsspielräume* konvergiert in Bezug auf das Moment der Spielräume mit dem „Interaktionsmodus der Heterarchie“ (Bohnsack 2022, S. 45) in pWP, in der „die konstituierende Rahmung von Regeln der Diskursorganisation geleitet wird, die es den beruflichen Akteur:innen ermöglichen, mit den Klient:innen in einen Diskurs über die wechselseitigen *Differenzen ihrer Normalitätsvorstellungen* einzutreten“ (ebd., S. 44, Herv. i. Orig.), und in dem eine „differenzierte Identitätskonstruktion“ (ebd., S. 45) statt der Konstruktion „einer ‚totalen Identität‘ der

4 Diese Formulierung wird folgendermaßen erläutert: „Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‘ meint dann ein Doppeltes: Einerseits meint ‚Umgehen mit‘ ein responsives Moment, das wir als ‚Antworten und Eingehen auf bezeichnen; andererseits meint ‚Umgehen mit‘ auch ‚Zuschreiben und Formieren/Figurieren‘ von Selbstverhältnishaftigkeit, also einen eher initiiierenden und herausfordernden Umgang damit“ (Ricken & Rose 2023, S. 56).

Klientel im Sinne ihrer ‚Degradierung‘ und ‚Gradierung‘ (ebd., S. 37) erfolgt, wie dies für die Interaktionsmodi der *Macht* und *Willkür* rekonstruiert wurde. Durchaus analog zum Postulat der pwP können die analytischen Kategorien (dort ‚Modi der Diskursorganisation‘, hier ‚Normen der Anerkennbarkeit‘, oder ‚Graduierungen von Rekursivitätsspielflächen‘) *analytisch-rekonstruktiv* gewonnen werden. Die Rekonstruktion auf der Basis von Interaktionsdaten als Adressierungspraktiken rechtfertigt die Kennzeichnung eines solchen Zugangs als *praxeologisch*, insofern die rekonstruierten Normen in der untersuchten Praxis ‚am Werk‘ sind und sowohl den empirischen Verlauf als auch die darin nahegelegten Selbstverhältnisse der Teilnehmenden beeinflussen.⁵

3 Professionalität – Professionalisierung – Professionalisiertheit

Ausgehend von der Arbeit an den Grundbegriffen kann nun das Verständnis von Professionalität und Professionalisierung geschärft werden, das in pwP um den Terminus der „Professionalisiertheit“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 14) ergänzt wurde. In der psP harrt dieser Aspekt bisher einer näheren Bestimmung, weil sie primär in der Schul- und Unterrichtsforschung und bisher weniger systematisch für die Professionsforschung ausgearbeitet wurde. In der Gegenüberstellung mit den praxeologisch-wissenssoziologischen Konzepten lassen sich jedoch einzelne Bestimmungsmerkmale herausarbeiten.

„Im Zentrum der [praxeologisch-wissenssoziologischen, d. Vf.] Professionsforschung steht das Begriffspaar *Professionalisiertheit* und *Professionalisierung*. Während Professionalisiertheit nach den Kennzeichen und Bedingungen professionellen Handelns fragt, wird mit dem Begriff der Professionalisierung eine Prozessperspektive eingenommen und nach der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit in den Blick genommen“ [sic] (ebd.).

Mit der Entscheidung der Autor:innen des berufsfeldübergreifenden Bandes zur „Praxeologisch-wissenssoziologische[n, d. Vf.] Professionsforschung“ (Bohnsack et al. 2022b) „in den grundlegenden Texten anstelle von ‚Professionalität‘ in der Regel von ‚Professionalisiertheit‘ [zu, d. Vf.] sprechen“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 16), gehen mehrere Absichten einher, darunter die, sich „damit deutlich vom *common sense* ab[zuheben, d. Vf.]“ (ebd., Herv. i. Orig.) In den Ausführungen von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet und Uwe Hericks zielt der Terminus darauf ab,

5 Hier wird auch deutlich, dass der Begriff der Norm in der psP nicht (vorrangig) wie bei Bohnsack dem expliziten Wissen zugeschrieben wird, sondern Normen auch Teil sozialer Praktiken sind und damit eher selten der Explikation bedürfen.

1. „einen bestimmten Typus des beruflichen Handelns [mit typischen Handlungsproblemen, d. Vf.] zu charakterisieren“ (ebd.)
2. „auf einen zurückliegenden Prozess [zu verweisen, d. Vf.], in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden“ (ebd.)
3. „den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung [zu betonen, d. Vf.]“ (ebd.)
4. sich mit „Professionalisiertheit nicht [auf, d. Vf.] die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel“ zu beziehen (ebd.).

Mit diesen Bestimmungen gehen interessante Akzentverschiebungen einher, weil Professionalisiertheit mit der Idee von Praktiken als *kollektiver* Entität (vgl. Balzer & Bellmann 2023) in Einklang zu bringen ist. Wenn „der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professionalisierung [... , d. Vf.] dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel [ist, d. Vf.], sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als professionalisiertes Milieu bezeichnet werden kann“ (Bohnsack 2022, S. 41f.), ergeben sich jedoch weitere Fragen zur *Prozessfigur* der *Professionalisierung*. Mit der oben bereits zitierten Charakterisierung von Professionalisierung als „der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit“, bzw. als „Prozesshaftigkeit professioneller Praxis in interaktiver, biografischer und historischer Perspektive“ (Bohnsack 2020, S. 7) wird eine außerordentlich vielfältige Prozessgestalt in mehreren Zeitdimensionen und Bezugskonzepten skizziert, die nicht vollständig mit den obigen Bestimmungsmerkmalen von Professionalisiertheit in Einklang zu bringen scheint. Die *biographische* Entwicklung von Professionalisiertheit, die an Individuen im Lebenslauf gebunden ist, steht dabei in einer Spannung zur *kollektiven* Konzeption von Professionalisiertheit: Wenn „das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen [... , d. Vf.] als professionalisiertes Milieu bezeichnet“ wird (Bohnsack 2022, S. 42), bezieht sich der Prozess der Professionalisierung auf eine Reihe individueller Biografien, bei denen klientenseitig jedoch kein Anspruch an Professionalisierung zu richten wäre. Professionalisierung als *gesellschaftlicher/historische* Entwicklung eines Berufsstandes dürfte sich nur mittelbar im Interaktionssystem des jeweiligen professionalisierten Milieus abbilden. Dass die *interaktive* Entwicklung, und damit die Rekonstruktion von Interaktionsverläufen Aussagen über Prozesse der Professionalisierung zulässt, kann als Vorstellung gekennzeichnet werden, die ein hohes Maß an Übereinstimmung mit der psP aufweist (vgl. unten).

Nicht vollständig konsequent scheint jedoch die Konzeption von Professionalisiertheit als *analytisch-deskriptive* Kategorie. Wenn Bohnsack (2022, S. 37, Herv.

i. Orig.) es als „eine empirische Frage“ kennzeichnet, „ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen kann“ und als Voraussetzung dafür „sowohl eine *konstituierende Rahmung* [...], d. Vf.), wie eben auch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums*“ kennzeichnet, ist Professionalisiertheit aus Sicht des Autors nicht mehr eine *deskriptive* Kategorie, sondern an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden, die eben auch wesentlich normativ konnotiert sind (vgl. 2.3). Auch in der folgenden Formulierung ist der normative Anspruch unverkennbar: „Sofern im Bereich von people processing organizations von Professionalisierung [terminologisch präziser vermutlich von Professionalisiertheit, d. Vf.] die Rede sein kann, müssen die Professionellen [...], d. Vf.] ihre routinierten Entscheidungen also nicht nur in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen sowie den zentralen administrativen Normen der Organisation und mit Bezug auf ihre Expertise, also ihr Fachwissen, treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel etablieren“ (Bohnsack 2022, S. 41).

Fasst man die vorstehende Auseinandersetzung mit den Begriffen der pwP zusammen, sind diese trotz der Einführung des Konzepts der Professionalisiertheit nicht eindeutig bzw. ausschließlich deskriptiv gefasst.

In der psP stellen sich ähnliche Fragen: In welcher Hinsicht kann man das sich in Praktiken der Adressierung dokumentierende Subjektivierungsgeschehen plausibel als ‚Professionalisierung‘ fassen? In erster Hinsicht kann man diesen Prozess mit Terhart (2011, S. 203) als „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional)“ bezeichnen und unter Rückgriff auf praxistheoretische Konzepte wie das der „stummen Weitergabe“ (Schmidt 2012, S. 204) bzw. dem Erwerb von „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 271) auf den mindestens auch wesentlich impliziten bzw. mimetischen Modus des Erwerbs von Könnerschaft im entsprechenden Feld verweisen. Da *Mitspielfähigkeit* aber auch in offensichtlich kritikwürdigen ‚Spielen‘ durch die Teilnahme an den jeweiligen Praktiken erworben wird, ist diese Fassung normativ unbefriedigend. Ob das Kriterium für einen *professionellen* „Umgang mit Selbstverhältnishaftigkeit“ (Ricken & Rose 2023, S. 57) mit dem Ausmaß der Rekursivitätsspielräume die entsprechenden normativen Distinktionsleistungen erbringen kann, ist auch hier empirisch fundiert weiter auszuarbeiten. Ob dieses Kriterium angesichts der subtilen Prozesshaftigkeit von Gewöhnung, Passungsherstellung und mimetischer Anänelung an etablierte Protagonist:innen und die Praktiken des jeweiligen Feldes dann auch empirisch fassbar wird, gilt es ebenfalls zu prüfen. Das in Abschnitt 2.3 im Anschluss an Ricken und Rose (2023, S. 57) herausgearbeitete ethische Prinzip der *Aufrechterhaltung der organisational möglichen individuellen Rekursivitätsspielräume* bedarf insofern vermutlich der Ergänzung, um Professionalität oder Professionalisiertheit auch als normative Kategorie zu plausibilisieren. Es wäre jedoch vereinbar mit

dem Postulat, Professionalität nicht als individuelle, sondern als Eigenschaft des Interaktionssystems zu fassen.

4 Bilanzierung und Ausblick

Die analytischen Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung als Interaktions- bzw. „Modi der Diskursorganisation“ (Bohnsack 2022, S. 45) *Heterarchie* und *Macht, organisationaler Rahmenverlust* und *Willkür* (vgl. ebd.) lassen sich in den verschiedenen darauf bezogenen rekonstruktiven Beiträgen (Bohnsack et al. 2022b) als eine Art *Prüfschema* kennzeichnen, das unter der Voraussetzung der normativen Perspektivierung einer Diskursethik die *situative Professionalisiertheit* der beruflichen Praxis in *people processing organizations* zu rekonstruieren erlaubt. Mit der Entscheidung für das normative Kriterium der „differenzierten Identitätskonstruktion“ der Klient:innen wird es möglich, am Schluss der Rekonstruktion zu einer Bewertung dieser Praxis zu kommen: Von einer professionalisierten Praxis im Modus der Heterarchie hin zu Interaktionsmodi, in denen die Professionalisiertheit bzw. eine konstituierende Rahmung situativ in Abstufungen bis hin zur „Willkür“ (ebd.) vollständig abhandenkommt, bzw. nicht mehr rekonstruiert werden kann.

Wie sich *Professionalisierung als Prozess* in pwP vollzieht, wird hingegen in den bisherigen Arbeiten weniger sichtbar. Durch die Komplementarität der praxeologischen Rekonstruktion mit dem berufsbiografischen Ansatz (Hericks et al. 2022; Hericks, 2006) liegen hier jedoch bereits methodologisch ‚nahe‘ Arbeiten vor.

Die methodologische Annahme, dass die „*wechselseitige Validierung* der Strukturen von performativer Performanz [durch die Rekonstruktion der Interaktionspraxis, d. Vf.] und proponierter Performanz [durch Rekonstruktion von Daten z. B. aus Gruppendiskussionen, d. Vf.] einen wesentlichen Beitrag zur Validierung von Interpretationen“ leistet (Bohnsack 2017, S. 95, Herv. i. Orig.), ist insofern hoch bedeutsam, weil die pwP damit mindestens konzeptionell dem mit Interaktionsanalysen verbundenen Problem des Situationalismus entgegen kann. Dieses besteht in der Generalisierbarkeit situativer Aussagen z. B. über die Professionalisiertheit eines Interaktionssystems, weil eine bestimmte Interaktionssequenz (zumindest) nicht (zwingend) als Beleg für die generelle Professionalisiertheit gelten kann. Diese Herausforderung besteht für die psP in verschärfter Weise, weil eine komplementäre Sichtweise, wie in der pwP die proponierte Performanz in Interviews nicht vorgesehen, wenngleich auch nicht ausgeschlossen ist. Die Attraktivität der psP als Forschungszugang zur Lehrer:innenbildung liegt zunächst gerade darin, bei entsprechendem Feldzugang bzw. dem Vorliegen entsprechender Daten Prozesse des Lehrer:in-Werdens oder der Professionalisierung quasi *in statu nascendi* rekonstruieren zu können. Obwohl in solchen situativen Zugriffen z. B.

auf das Adressierungsgeschehen in einer Unterrichtsnachbesprechung zunächst offenbleiben muss, ob die bisweilen überaus intensiven und unausweichlichen Versuche der Einwirkung auf Studierende des Lehrberufs auch ‚Effekte‘ haben, macht die grundlegende Figur der Subjektivierung nur dann Sinn, wenn man von der „cumulative force of social action“ (Bucholtz et al. 2012, S. 170 zit. n. Kuhlmann 2023, S. 99) als Erfahrungsaufschichtung ausgeht. Diese lässt sich allerdings nicht mit punktuellen, sondern nur mit seriellen Dokumentationen und Rekonstruktionen der Adressierungspraktiken erschließen. Unter dieser diachron-längsschnittlichen Perspektive folgten wir im eigenen Forschungskontext des Projektes TriLAN 20 Studierenden durch das dreijährige Studium und folgen acht von ihnen auch im Berufseinstieg während weiterer drei Jahre, „um darin deren Positionierungsweisen in verschiedenen Praktiken und zu verschiedenen Zeitpunkten nachzuzeichnen“ (Kuhlmann 2023, S. 99) und ggf. in einen Zusammenhang mit den Ereignissen des Studiums zu bringen.

Insgesamt liegen mit der praxeologisch-wissenssoziologischen und der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen und ebenso mit der (hier nicht adäquat dargestellten) praxeologisch-strukturtheoretischen Perspektive drei Forschungszugänge zur beruflichen Praxis auch von Lehrer:innen vor, deren weitere Ausarbeitung und forschungspraktische Einsätze ein jeweils etwas anders figuriertes Potenzial haben, das Lehrer:in-Werden und Lehrer:in-Sein als soziale Praxis zunehmend vertieft verstehen zu können.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.
- Balzer, Nicole (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In Ludwig Siep, Heikki Ikäheimo & Michael Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 345-352). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Balzer, Nicole & Bellmann, Johannes (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent- Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole. Hilbrich, Johannes Bellmann & Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, Winfried (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.). (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022a). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.). (2022b). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bongaerts, Gregor (2008). *Verdrängungen des Ökonomischen. Bourdieus Theorie der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Bucholtz, Mary, Barnwell, Brendan, Skapoulli, Elena & Lee, Jung-Eun Janie (2012). Itineraries of Identity in Undergraduate Science. *Anthropology & Educational Quarterly*, 43 (2), S. 157-172.
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samule, Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), S. 401-423.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Güvenç, Ezgi & Leonhard, Tobias (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, 51-67.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647-658). Stuttgart: Waxmann.
- Herzmann, Petra, Kunze, Katharina, Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (2019). Die Praxis der Lehrerinnenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 3-23. doi:10.3224/zisu.v8i1.01
- Hillebrandt, Frank (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15-36). Bielefeld: transcript.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer.

- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhlmann, Nele (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (2023). Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 193-238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele, Rose, Nadine, Hilbrich, Ole, Bellmann, Johannes & Reh, Sabine (Hrsg.) (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, Melanie & Leonhard, Tobias (2023). „Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...“. Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn*, 24 (1), S. 47-73.
- Leonhard, Tobias, Güvenc, Ezgi, Leonhard, Melanie & Müller, Andrea (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992>
- Leonhard, Tobias, Lüthi, Katharina, Betschart, Benjamin & Bühler, Thomas (2019). Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 37-53.
- Otzen, Anne Sophie & Rose, Nadine (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In Diana Fischer, Kerstin Jergus, Kirsten Puhr & Daniel Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102-121). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Prengel, Annedore (2021). *Zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen – eine Einführung*. Reckahn: Rochow-Akademie. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/08/Prengel_Einfuehrung-neue-Fassung_20210829.pdf_Zugegriffen: 15.01.2024.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, Norbert (2019a). Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein & Joachim Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 29-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2019b). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Beltz Juventa.

- Ricken, Norbert (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137-157). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde & Dagmar Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer & Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-47). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, Norbert & Rose, Nadine (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20-67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert, Rose, Nadine, Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (Hrsg.) (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert, Rose, Nadine, Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), S. 193-235. doi:10.1163/25890581-093-02-90000002
- Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Sasa Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65-85). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorien als flache Ontologie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Robert (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Shove, Elisabeth & Pantzar, Mika (2016). Rekrutierung und Reproduktion. Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95-113). Bielefeld: transcript.
- Supik, Linda (2015). Kapitel I: Dezentrierung des Subjektes. In Ders. (Hrsg.), *Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik* (S. 17-44). Bielefeld: transcript.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrerprofessionalität. In Hans-Günter Rolf (Hrsg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Vogelmann, Frieder (2014). *Im Bann der Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wagner-Willi, Monika (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 133-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Wittpoth, Jürgen (2023). Darf's ein bisschen mehr sein? Dimensionen des Sozialen in einer ‚sozial-theoretischen Erziehungswissenschaft‘. In Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole Hilbrich, Johannes Bellmann & Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 109-121). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Autor

Leonhard, Tobias, Dr.

Professor und Leiter der Abteilung Professions- und Systemforschung
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Professionalisierungs- und
Lehrer:innenbildungsforschung.

Email: tobias.leonhard@phzh.ch