pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Leonhard, Tobias [Hrsg.]

Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 408 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Leonhard, Tobias [Hrsg.]: Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 408 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328763 - DOI: 10.25656/01:32876; 10.35468/6161

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328763
https://doi.org/10.25656/01:32876

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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.

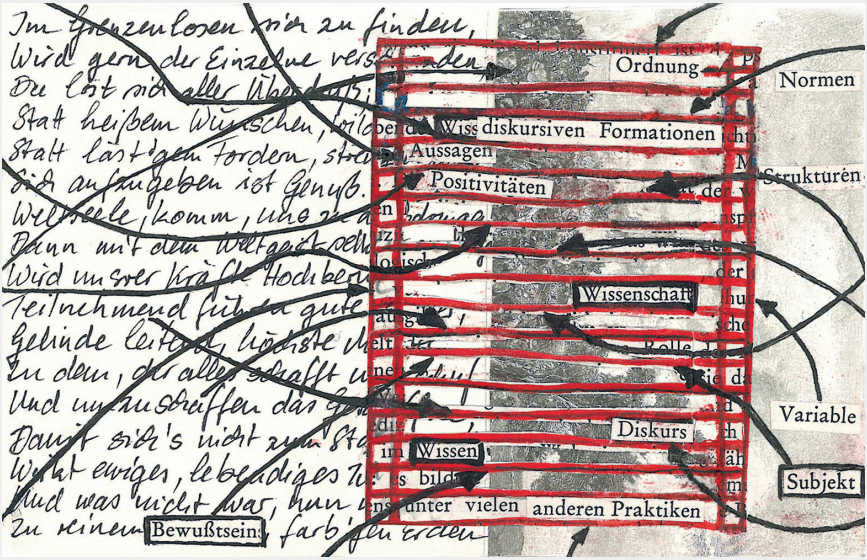
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

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

Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung



Tobias Leonhard
(Hrsg.)

Lehrer:in werden

Trajektorien in den Lehrberuf

klinkhardt

Leonhard

Lehrer:in werden

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Tobias Leonhard
(Hrsg.)

Lehrer:in werden

Trajektorien in den Lehrberuf

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Für alle Mitarbeitenden, Studienteilnehmenden und Kolleg:innen, die das TriLAN-Projekt gerockt, ermöglicht und unterstützt haben.

Die Publikation wurde aus dem Open Access Fonds der Pädagogischen Hochschule Zürich finanziert. Das TriLAN-Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule FHNW unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Titelgrafik: © Melanie Leonhard, 2025.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6161-8 digital **doi.org/10.35468/6161**

ISBN 978-3-7815-2701-0 print

Inhaltsverzeichnis

Tobias Leonhard
Trajektorien in den Lehrberuf.
Einführung in das Projekt TriLAN und den Band 7

Teil 1: Studierendenhabitus

Adrian Ulmcke
Studien- und Berufswahl als implizite Passungsherstellung?
Ein Querschnitt habitueller Dispositionen zur Studienwahl zukünftiger
Kindergarten- und Primarlehrpersonen 41

Hilke Pallesen und Rolf-Torsten Kramer
Den Studierendenhabitus erforschen.
Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und
Professionalisierungsanforderungen 64

Adrian Ulmcke und Mei-Ling Liu
Der Studierendenhabitus und seine Bedeutung für das Lehrer:in-Werden 100

Teil 2: (Re-)Adressierungen

Melanie Leonhard
Von Klassikern und ‹Lieblingsbüchern›.
Eine fachliche Wissensordnung zur Auswahl von Kinderliteratur in
einer Lehrveranstaltung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen 137

Anne Lill und Nele Kuhlmann
Pädagogisch legitim(ieren)?
Subjektivierung im erziehungstheoretischen Seminar aus
Perspektive machtanalytischer Heuristiken 180

Anca Leuthold-Wergin
«Wie geht es dir?»
Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen 202

Tobias Leonhard, Andrea Müller und Petra Herzmann
Worauf es wirklich ankommt.
Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung 223

Teil 3: Zusammenhänge

Ezgi Güvenç
Fest- oder Herstellen?
Eignungsgespräche als Techniken der Subjektivierung 257

Katharina Lüthi
«Wir können ja mal schauen, ob das geht…»
Zweifel am Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen 285

Salome Schneider Boye, Tobias Leonhard und Petra Herzmann
Eltern – Zusammen – Arbeit?
Studentische Positionierungen am Übergang in den Beruf 370

Autor:innenverzeichnis 407

Tobias Leonhard

Trajektorien in den Lehrberuf. Einführung in das Projekt TriLAN und den Band

Zusammenfassung

In der Einführung des Bandes werden zunächst Genese und Konzeption des Projekts TriLAN vorgestellt und begründet. Daran schliesst sich eine Skizze des Projektverlaufs und der Dank an die Vielzahl der Beteiligten, allen voran den teilnehmenden Studierenden an. Nach der Charakterisierung des aussergewöhnlichen Datensatzes und der Darstellung einer Reihe von Phänomenen der Feldforschung werden die Beiträge des Bandes strukturiert und inhaltlich charakterisiert. Der Beitrag schliesst mit einer ersten Bilanzierung der Befunde des Projektes und sich daran anschliessenden Fragen zur weiteren Untersuchung.

Schlagwörter: Trajektorien; Lehrer:innenbildung; Subjektivierung; Habitus; Wissensordnungen; Open Research Data

Summary

In the introduction to the volume, genesis and conception of the TriLAN project are presented and explained. This is followed by an outline of the course of the project and thanks to the many participants involved, above all the teacher students. After characterizing the extraordinary data set and presenting a series of phenomena of the field research, the different contributions of the volume are introduced. The framing article concludes with an initial assessment of the project's findings and subsequent questions for further investigation.

Keywords: trajectories; teacher education; subjectification; habitus; knowledge orders; open research data

doi.org/10.35468/6161-01

1 Genese des Projekts TriLAN und konzeptionelle Grundlegung

Wie kommt ein Titel wie «Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im BA-Studium zur Kindergarten-/Unterstufen-Lehrperson» (TriLAN) zustande? Seit über 20 Jahren befasst sich der Autor mit der Frage, welchen Beitrag ein Studium zum Lehrberuf zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann. Diese Frage war zunächst vor allem von zwei Perspektiven geprägt. Zum einen durch die Konzeption und (Mit-)Gestaltung entsprechender Arrangements, etwa zur Mitwirkung von Studierenden in einem Schülerlabor in Situationen des Micro-Teaching (Leonhard, 2008), bei Versuchen, studentische Reflexionskompetenz durch spezifische Arrangements zu steigern (Leonhard et al., 2010; Leonhard & Rihm, 2011), oder bei der Ausgestaltung einer Konzeption für die Berufspraktischen Studien zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis (Leonhard et al., 2016; Leonhard, 2019, 2021). Die zweite Perspektive bezog sich auf die Frage, ob das, was jeweils konzipiert und gestaltet wurde, auch ‹Wirkung› zeigt, und gar noch die erwünschte. Diese erwünschten Zielvorstellungen orientierten sich über den gesamten Zeitraum an der normativen Leitfigur der Entwicklung eines «doppelten Habitus» im Prozess einer «doppelten Professionalisierung» (Helsper, 2001); die konzeptionellen Perspektiven standen unter dem Anspruch, genau dazu einen Beitrag zu leisten.

Es scheint eine notwendige Bedingung, mindestens eine salutogene Haltung für die Mitwirkung in der Lehrer:innenbildung, die eigene Arbeit auf einen überzeugenden Zielhorizont ausrichten zu können und dabei von einem zweifelsohne losen, aber eben doch einem Zusammenhang zwischen den Aktivitäten als Lehrendem und dem Wissen, Können und den Haltungen der Studierenden auszugehen, was üblicherweise als Wirkung oder Wirksamkeit gefasst wird. Es kennzeichnet die Arbeit in der Lehrer:innenbildung auch als eine *pädagogische* Arbeit im Sinne von Prange: «Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann, und auch bewegt wird, eben dies zu tun» (Prange, 2012, S. 84).

Will man sich aber nicht aufgrund der eigenen Überzeugung und/oder der entsprechenden Verstärkung aus dem einschlägigen Umfeld damit zufriedengeben, dass das, was man tut, schon zu den gewünschten Wirkungen führen wird, ist mit der Gestaltung von Formaten der Lehrer:innenbildung auch immer die Frage verbunden, inwieweit die verfolgten Absichten und Ziele auch erreicht werden. Für die Forschung zur Lehrer:innenbildung ist daher mindestens aus der Perspektive der verantwortlichen Mitgestaltung ein «Interesse an Wirkungsforschung» (Balzer & Bellmann, 2023, S. 53) präformiert und eine Positionierung zu dieser Frage erforderlich, die auch bildungspolitische Ansprüche an die Institutionen der Lehrer:innenbildung und legitimatorische Aspekte berücksichtigt.

doi.org/10.35468/6161-01

Die Forschungskonzeption des Projekts TriLAN ist in Bezug auf die beiden genannten Perspektiven jedoch vom Versuch geprägt, sich von den vielfältigen normativen Ansprüchen der Curricula der Lehrpersonenbildung insofern zu distanzieren, als das Studium zum Lehrberuf auf der Ebene des Gegenstandsvorverständnisses nicht von Beginn an als *Professionalisierungsprozess* konzipiert wurde. Die damit verbundene normative Vorstellung eines im Verlauf zunehmend professionellen – als *besseren* – Wissens, Könnens oder entsprechender Haltungen wurde mit dem Begriff der *Trajektorien* als empirische Frage offengehalten. Mit der Gegenstandskonstitution der «Trajektorien» (Bourdieu, 1987, S. 187, in der dt. Übersetzung wenig spezifisch mit ‹Laufbahn› übersetzt) ist sowohl die Relationalität der Prozesse zwischen Habitus und Feld als auch der Vorrang der Deskription vor der Evaluation der Prozesse als ‹Professionalisierung› theoretisch berücksichtigt. «Die Fokussierung auf Trajektorien […] erschließt das Zusammenwirken subjektivierter und objektivierter Strukturen für die erziehungswissenschaftliche Analyse» (Schwarz et al., 2015, S. 147). Die Verwendung des Konzepts der Trajektorien liess auch theoretische Anschlüsse an den Pragmatismus und die interaktionistische Handlungstheorie zu. «Im Konzept des Trajectory sieht Strauss das zentrale Konzept der interaktionistischen Handlungstheorie. Es beinhaltet „the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable“ (Strauss 2010, S. 53)» (Lüthi, 2024, S. 92, Strauss zit. n. Lüthi).

Die Annahme des Zusammenwirkens von ‹subjektivierten und objektivierten Strukturen›[1] bildete den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens. Dessen Ziel bestand darin, diese Zusammenhänge empirisch und längsschnittlich zu erhellen, jedoch weder in *evaluativer* noch in *entwickelnder* Absicht. In den Kategorien der jüngst von Balzer und Bellmann formulierten Kritik an dem Programm einer «sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft» (Kuhlmann et al., 2023), dem das TriLAN-Projekt in weiten Teilen folgt, lässt sich das Projekt insofern eindeutig einer ‹feststellenden Wissenschaft› zuordnen, die in diesem Sinne auch keine pädagogische Forschung mit ‹Entwurfscharakter› darstellte:

> «Folgt man Eugen Finks (1978, S. 33) Unterscheidung zwischen ‹feststellender› und ‹entwerfender› Wissenschaft, so zeigt sich, dass eine praxistheoretisch gewendete Erziehungswissenschaft dem Modell einer feststellenden Wissenschaft folgt. Eine Ent-Pädagogisierung kann man hierin insofern sehen, als Forschung den entwerfenden Charakter der von ihr untersuchten Praxis in sich selbst nicht mitvollziehen kann. Trotz der Fokussierung auf die ‹Vollzugswirklichkeit› der Erziehung geht es um die Feststellung einer immer schon vergangenen Vollzugswirklichkeit, deren Entwurfscharakter im feststellenden Zugriff nicht mehr vorkommt.» (Balzer & Bellmann, 2023, S. 58, Fink zit. n. Balzer und Bellmann)

1 Allerdings ohne eine enge Bezugnahme auf strukturtheoretische Positionen (vgl. Pallesen & Kramer in diesem Band).

doi.org/10.35468/6161-01

Und dennoch: Der Versuch, vertieft zu verstehen, welche Formen versuchter Einflussnahme in den Institutionen der Lehrer:innenbildung beobachtbar sind und inwieweit diese Versuche in einen Zusammenhang mit den individuellen Studienverläufen zu bringen sind, zielte jenseits der Erkenntnis, von der dieser Band wesentliche Teile versammelt, auch auf empirisch fundierte Hinweise zu Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf angehende Lehrer:innen. Angesichts einer Forschungsförderung, die zunehmend ‹impact driven› ist, und einer bildungspolitischen ‹Grosswetterlage›, in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz nur dann legitimierbar ist, wenn sie einen möglichst unmittelbaren Anwendungsbezug argumentieren kann, stellt die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Lehrer:innenbildung auch den Versuch dar, mit erkenntnisbezogenen Aussagen Fragen der Realisierbarkeit allzu ambitionierter Ziele Pädagogischer Hochschulen als «people processing organisations» (Bohnsack, 2024, S. 17) besser abschätzen zu können und damit einen ‹broader impact› für das Projekt zu plausibilisieren.

Das konzeptionelle Zentrum des Vorhabens bestand darin, qualitativ, längsschnittlich, mittels Feldforschung im ethnografischen Forschungsstil und an unterschiedlichen Institutionen der Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz die Trajektorien Studierender als ebenso biografisch wie auch institutionell geprägte Verläufe in ihren Charakteristika zu dokumentieren und vergleichend zu rekonstruieren. Aufgrund der damaligen Schwerpunktsetzung des Autors auf die Arbeit mit Studierenden des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe und der damit verbundenen Kontakte in der entsprechenden Community lag es forschungspragmatisch nahe, die Trajektorien von Studierenden dieser Stufe[2] zu untersuchen, denn der Feldzugang schien dort am ehesten realisierbar. Die profession(alisierung)stheoretischen Fragestellungen wären aber auch bei jedem anderen Studium zum Lehrberuf im Wesentlichen analog zu stellen gewesen.

Die konkreten Untersuchungsgegenstände der TriLAN-Studie waren *Adressierungspraktiken* und *Narrationen* im Verlauf des BA-Studiums. Mit dieser Kombination haben wir versucht, das Studium als Praxis und «Vollzugswirklichkeit» (Hillebrandt, 2014, S. 11) einerseits und die darauf bezogenen, bzw. im Verlauf zu dokumentierenden studentischen Narrationen andererseits als geeignete Daten für die übergeordnete Fragestellung einzusetzen, *was ein Studium mit den Studierenden macht, und diese umgekehrt auch mit dem Studium machen*.

Mit den Bezugnahmen auf Praxis und Vollzugswirklichkeit verortet sich die TriLAN-Studie im Spektrum der Praxistheorien (Budde et al., 2017; Hillebrandt,

2 Da der Kindergarten in den meisten Schweizer Kantonen seit dem sog. HarmoS-Konkordat (EDK, 2007) mit zwei Schuljahren Teil der obligatorischen und dadurch 8-jährigen Primarschule ist, ist auch die Arbeit von Kindergartenlehrpersonen nur mit einem BA-Studium möglich, das inzwischen meist in Kombination mit der Primarunterstufe (Klassen 1 bis 3) an einer Pädagogischen Hochschule absolviert wird.

doi.org/10.35468/6161-01

2014, 2015, 2016; Reckwitz, 2003). Dies geschieht allerdings mit *zwei als komplementär betrachteten Perspektiven*. Die erste Perspektive schliesst an die *habitusbezogene Forschung* zum Lehrberuf an (Hericks et al., 2018; Košinár, 2014, 2019, 2021; Košinár & Laros, 2021; Kramer, 2013; Kramer & Pallesen, 2018; Kramer, 2018, 2019; Kramer & Pallesen, 2019; Rauschenberg & Hericks, 2018; Wittek et al., 2020). In dieser lassen sich wiederum eine *praxeologisch-strukturtheoretisch* orientierte Forschung, die vor allem an das Habituskonzept Bourdieus anschliesst (Kramer, 2013, 2018, 2019; Kramer & Pallesen, 2019, vgl. auch die Beiträge von Pallesen & Kramer, Ulmcke sowie Ulmcke & Liu in diesem Band) von der *praxeologisch-wissenssoziologischen* Perspektive unterscheiden. Die praxeologische Wissenssoziologie schliesst an verschiedene «sozialwissenschaftliche Traditionen an, allen voran diejenigen der Wissenssoziologie (Karl Mannheim), der Kultursoziologie (Pierre Bourdieu), der Sozialphänomenologie (Alfred Schütz), der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und der Chicagoer Schule (Erving Goffman) sowie der Systemtheorie (Niklas Luhmann)» (Bohnsack et al., 2024, S. 12).

Im Projekt TriLAN haben wir an die Bourdieuschen Konzepte von *Habitus* und *Feld* angeschlossen und diese 2019 als *Strukturkategorien* der Untersuchung argumentiert. Grundlegend war die Annahme, dass sich die Trajektorien der einzelnen Studierenden zwischen individuierten studentischen Habitus und dem Feld als institutioneller Kategorie ereignen, und dass sich das Konzept des Habitus insofern als Strukturkategorie argumentieren lässt, als der damalige Forschungsstand längsschnittlicher Untersuchungen zum Habitus auf eine hohe Stabilität habitueller Dispositionen hinwies (Hericks et al., 2018; Košinár & Laros, 2019). Als Felder wurden die jeweiligen Orte verstanden, an denen Studierende wesentliche Zeiträume ihres Studiums unter dem Vorzeichen ihrer (Aus-)Bildung verbringen. Dort haben wir die Hochschule als Feld vom Berufsfeld unterschieden. Im Berufsfeld verbringen Studierende des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe ca. 25% ihrer Studienzeit.[3]

Trajektorien in den Lehrberuf untersuchten wir zwischen diesen beiden Strukturkategorien in zwei *Prozess*dimensionen. Der *Makroprozess ‹Lehrer:in-Werden›* wurde in der längsschnittlich-forschenden Begleitung der Studierenden über den gesamten Verlauf des Studiums abgebildet.[4] Zentraler Untersuchungsgegenstand waren hier die *studentischen Narrationen*, die zu Beginn und am Ende des Studi-

3 Während der Projektlaufzeit ergab sich hier jedoch ein wesentlicher Wandel. Angesichts des verbreiteten und sich pointierenden Mangels an Lehrer:innen wirkten Studierende immer häufiger mit Stellvertretungen oder bereits ersten Anstellungen zusätzlich zu den Praktika im Berufsfeld mit.

4 In der einphasigen Lehrer:innenbildung der Schweiz bildet das 3-jährige BA-Studium tatsächlich die Phase des Lehrer:in-Werdens ab, denn danach erfolgt der Berufseinstieg mit (oft) voller Verantwortlichkeit.

doi.org/10.35468/6161-01

ums mit narrativ-episodischen Interviews (Flick, 2011) erhoben wurden.[5] Diese thematisierten u. a. den familialen Hintergrund und die Schulbiografie und liessen sich damit auf das Habituskonzept als «strukturierte Struktur» (Bourdieu, 1993, S. 98) beziehen.

Auf der *Mikroprozessebene* bildeten *Adressierungspraktiken* den konkreten Untersuchungsgegenstand. Mit diesem Konzept wurde an eine zweite praxistheoretische Perspektive angeschlossen, die ausgehend von den Arbeiten von Ricken et al. (Balzer & Ricken, 2010; Reh & Ricken, 2012; Reh & Rabenstein, 2012; Ricken, 2006, 2013a, 2013b; Ricken et al., 2017; Ricken et al., 2019; Ricken & Rose, 2023; Ricken et al., 2023; Rose & Ricken, 2018) jüngst als «Theorie- und Forschungsprogramm» einer «Sozialtheoretische[n] Erziehungswissenschaft» (Kuhlmann et al., 2023) vertieft ausgearbeitet wurde. In dieser Fassung werden (u. a.) unter Anschluss an die Arbeiten von Althusser, Foucault und Butler (Hilbrich et al., 2023; Saar, 2013) die Konzepte der *Praktiken* und der *Subjektivierung* aufeinander bezogen. Der Anschluss an eine sozialtheoretische Perspektive, die zunächst unabhängig von der Lehrer:innenbildung das ‹Werden von Menschen› als Subjektivierung in einem relationalen Anerkennungsgeschehen fasst und dieses situativ mit der Operationalisierung als Adressierungspraktiken der empirischen Untersuchung zugänglich macht, schien auch für die Frage nach dem Lehrer:in-Werden aussichtsreich.

> «Kennzeichnend für dieses bestimmte Verständnis ist eine konstitutionstheoretische Perspektive, die wir insofern als *Radikalisierung des Bedingungscharakters des Sozialen* beschreiben möchten, als sie – anders als viele ‹sozialwissenschaftliche› Theorien – soziale Formen nicht bloß als bedeutende Einflussfaktoren auf Individualentwicklung erkennbar werden lässt, sondern die Genese dieser Formen mitsamt der in ihnen einnehmbaren individuellen Subjektpositionen selbst als sozialen Vollzug bzw. als Effekt von Sozialität in den Blick nimmt.» (Hilbrich et al., 2023, S. 7, Hervorh. i. O.)

Als «*besonderer* Pfad im breiten Spektrum sozialisationstheoretischen Denkens [, dessen] Akzent […] auf dem (Gemacht-)Werden des *Subjekts*, auf dessen Selbst-Verständnis *als solchem*» liegt (Wittpoth, 2023, S. 111, Hervorh. i. O.), schien ein solcher Zugang über den Zusammenhang der Konzepte Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung besonders geeignet, um Lehrer:innenbildung als Praxis zum Gegenstand der Untersuchung in TriLAN zu machen. Die Frage nach den individuellen Trajektorien und – in subjektivierungstheoretischer Lesart – den sich darin ausprägenden studentischen *Selbstverhältnissen* wurde jedoch mit der Frage nach den jeweiligen *Ordnungen*, in denen sich Selbstverhältnisse ausprägen, ergänzt.

5 Eingangs- und Abschlussinterviews stehen als Open Research Data zur Verfügung: https://doi.org/10.48573/35cq-mc36 bzw. https://doi.org/10.48573/nnwg-5n66

doi.org/10.35468/6161-01

Der Blick auf *Wissens*ordnungen, die zugleich für die daran Teilnehmenden *normative* Ordnungen und *Anerkennungs*ordnungen darstellen, erwies sich unter einer *praxeologisch-subjektivierungstheoretischen* Perspektivierung der Lehrer:innenbildung (Leonhard, 2023, 2024) im Projektverlauf als komplementär zur Frage der Selbstverhältnisse. Der Begriff der ‹Ordnung› schien uns als Kategorie jenseits der Subjekte besonders geeignet, «oszilliert doch der Begriff der ‹Ordnung› im Deutschen wie im Französischen zwischen Zustand und Prozess, zwischen dem Faktum der Struktur und dem Geschehen der Zurichtung» (Kammler, Parr & Schneider, 2008, S. 63). Indem wir sowohl *Ordnungen* und die sie ordnenden Praktiken als auch *Selbstverhältnisse*, die den Teilnehmenden in diesen Ordnungen nahegelegt werden, untersuchen, scheint es uns möglich, einer zentralen Kritik zu entgehen, die Balzer und Bellmann (2023) in erster Linie in Bezug auf die Arbeiten Rickens formuliert haben. So bringe es der «turn to subjectivation – erstens – mit sich, dass die (Adressierungs-)Analyse letztlich nicht (zumindest nicht genug) ‹auf die Seite der Praktiken und ihrer Vollzugslogiken fokussiert wird» (Balzer & Bellmann, 2023, S. 52, Hervorh. getilgt), zweitens stünde er «in der Gefahr, […] dass Praktiken dann doch primär von «ihren Akteuren her – als ‹Subjekten› dieser Praktik, die etwas tun und daher der Praktik letztlich dann zugrunde liegen» (Ricken 2019a, S. 41), begriffen und analysiert werden» (ebd., Ricken zit. n. Balzer & Bellmann) und damit «auch in dieser Hinsicht mit einer *Ent-Praxeologisierung* einher[gehe]» (ebd., S. 53, Hervorh. i. O.). Wissensordnungen können, wie die Beiträge von M. Leonhard zur fachlichen Wissensordnung zu Bilderbüchern und von T. Leonhard, Müller und Herzmann zu mündlichen Prüfungen in diesem Band zeigen, als transsituativ gültig und damit auch in Teilen unabhängig von den Teilnehmenden argumentiert werden, obwohl sie Ergebnisse einer adressierungsanalytischen Rekonstruktion darstellen. Im Beitrag von Güvenç (ebenfalls in diesem Band) ist modelliert, wie mit der Figur der Subjektivierungs*logik* der Einzelfall konzeptionell überschritten werden kann.

Die Forschungskonzeption von TriLAN war trotz des feststellenden Charakters der mit ihr angestrebten Forschung von einem Grundgedanken geprägt: Es gibt ein grundsätzliches Zusammenhangsverhältnis zwischen studentischen Biografien und den darin erworbenen Habitus, den Praktiken der Institutionen der Lehrer:innenbildung und den sich im Prozess des Lehrer:in-Werdens im Studium einstellenden Selbstverhältnissen. Diese Zusammenhangsverhältnisse sind ohne Zweifel komplex und sicher nicht deterministisch, aber auf empirischer Basis beschreibbar (vgl. den Beitrag von Lüthi in diesem Band, die den Zusammenhang von Herkunft, institutioneller Bildungsbiografie und den Anschlussmöglichkeiten im Studium an einem Fall eindrucksvoll plausibilisiert).

doi.org/10.35468/6161-01

2 Projektverlauf und Dank

Es ist angesichts der Erfahrungen in und mit der COVID-19-Pandemie keine Selbstverständlichkeit, dass das Projekt im Wesentlichen wie geplant durchgeführt werden konnte. Beim ‹Online›-Start im Mai 2020 war weitgehend unabsehbar, inwieweit es gelingen würde, zunächst die Hochschulen, dann vor allem die Studierenden und im weiteren Verlauf auch die vielen Schulen davon zu überzeugen, als ‹freundlicher Schatten› überall dort dabei sein zu dürfen, wo sich Lehrer:innenbildung ereignet. Insbesondere in den Zeiten hoher Infektionszahlen und restriktiver Zugänge zu den Institutionen waren die buchstäblichen Engelszungen und absolute Vertrauenswürdigkeit erforderlich, um nicht mit der Zuschreibung als potenzieller ‹Super Spreader› vor verschlossenen Türen zu stehen.

Es ist in erster Linie dem ausserordentlichen Engagement der drei Feldforscherinnen Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller zu verdanken, dass es gelungen ist, auch unter diesen herausfordernden Bedingungen an drei Standorten der Lehrer:innenbildung in der Deutschschweiz insgesamt 20 Studierende zu gewinnen, die sich bereit erklärten, die Feldforscher:innen über ihr Studium hinweg an den verschiedenen Anlässen zu beteiligen. Den Kolleginnen ist es auch zu verdanken, dass sie das, was bisweilen nüchtern als Panelpflege beschrieben wird, über drei Jahre hinweg kontinuierlich aufrechterhalten und *alle* Studierenden, die das Studium im Projektzeitraum abschlossen, bis zu den Abschlussinterviews begleiten konnten. Auch wenn die Stabilität des Panels durch die mit der Forschung ins Feld eingeführten Sonderposition der Feldforscherinnen im sozialen Gefüge des Studiums zusammenhing, die sich uns erst im Prozess erschloss (vgl. 3): Ohne die unbekümmerte Beharrlichkeit und Verbindlichkeit im Kontakt mit allen Beteiligten, ohne Zugewandtheit einerseits und die Aufrechterhaltung unerschütterlicher Freundlichkeit andererseits, ohne forschende Distanzierung z. B. in den Zeiträumen, in denen Teilnehmende sich nicht zurückmeldeten sowie nicht zuletzt ohne die umfassende Einlassung auf vielfach kontingente Situationen vor Ort wäre eine solche Stabilität nicht aufrechtzuerhalten gewesen.

Der ‹Datenschatz› des TriLAN-Projektes (vgl. 4) ist den Feldforscherinnen ebenso zu verdanken, wie dessen sorgfältige Ordnung, Charakteristik, Verschlagwortung und Ablage. Die kontinuierliche Zuordnung *einer* Feldforscherin zu *einem* Hochschulstandort verunmöglicht es, bei den einzelnen Daten, die in diesem Band sichtbar oder beschrieben werden, die Urheberin derselben zu nennen, weil damit der jeweilige Hochschulstandort mindestens für die teilnehmenden Standorte unzweifelhaft erkennbar wäre. Der Einsatz von Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller ist daher stellvertretend an dieser Stelle in der Einleitung ausdrücklich zu würdigen.

Vier Dissertationen sind im Rahmen des TriLAN-Projektes entstanden oder in sehr fortgeschrittenem ‹statu nascendi›. Während sich Ezgi Güvenç und Andrea

doi.org/10.35468/6161-01

Müller neben der Projektmitwirkung schwerpunktmässig dieser Phase vertiefter wissenschaftlicher Sozialisation widmen konnten, bestand die Herausforderung für Melanie Leonhard und Adrian Ulmcke darin, die volle Einlassung auf das eigene Forschungsanliegen immer wieder mit dem Beruf zu moderieren. Zweifelsohne brachte die COVID-19-Pandemie und andere Einbrüche der Lebenspraxis in Forschung und Beruf auch darüberhinausgehende Anforderungen mit sich. Insofern danke ich *allen* Mitwirkenden des TriLAN-Teams für die jeweils möglichen Kontinuitäten der Einlassung und die massgeblichen Impulse im Projektverlauf.

Die drei Hochschulstandorte, an denen die Datenerhebung für die TriLAN-Studie stattfinden konnte, werden im Band auch nicht namentlich erwähnt. Der Dank für die grosse Offenheit und den Vertrauensvorschuss der Institutionen einerseits, aber auch jedes Kollegen und jeder Kollegin an Hochschule und Schule, die für ihr jeweiliges Format die Türen für die Feldforscherin öffnete und Beobachtungen und Audioaufzeichnungen ermöglichte, ist ihnen aber gewiss. Dies gilt insbesondere für die Führungspersonen, die sich dafür eingesetzt haben, und je nach Standort auch für die kantonale Behörde, die das Forschungsvorhaben bewilligt hat. Als finanzierende Institutionen sind der Schweizerische Nationalfonds SNF, die Pädagogische Hochschule FHNW und die Pädagogische Hochschule Zürich zu nennen, ohne deren Unterstützung das Vorhaben nicht realisierbar gewesen wäre.

Die konzeptionelle Überlegung, sowohl die Praktiken des Studiums als auch die Selbstverhältnisse der studentischen Teilnehmenden zum Gegenstand der Forschung zu machen, führte im August/September 2020 zur Forschungszusammenarbeit mit zunächst 20 Studierenden. Von diesen schied eine Studentin bereits nach 14 Tagen aus. Lediglich drei weitere beendeten ihr Studium vorzeitig ohne Abschluss. Mit diesen Studierenden wurden ebenfalls Abschlussinterviews geführt, allerdings unter anderen Voraussetzungen als mit den 16 Studierenden, die nach drei Jahren Studium ihr Lehrdiplom mindestens zu allergrössten Teilen abschliessen konnten. *Allen Studierenden* – deren Namen im Band doppelt pseudonymisiert erscheinen[6] – ist an dieser Stelle *grösster Dank* auszusprechen. Sie haben uns vertrauensvoll tiefe Einblicke in ihre Biografie auch jenseits des Studiums gegeben und sich mit dafür eingesetzt, dass ‹ihre› Feldforscherin auch in Kontexten ‹Schatten› sein durfte, die der Forschung nicht selten verschlossen bleiben. Sie haben bereitwillig Auskunft gegeben über die Studienverläufe und die

6 Die Studierenden wählten zu Beginn der Forschungszusammenarbeit ein Pseudonym, das die studierendenbezogene Zuordnung der verschiedenen Daten längsschnittlich ermöglichte. Für die Publikationen wurden dann nochmals andere willkürliche Pseudonyme gewählt, um die Verbindung zwischen verschiedenen Beiträgen und die unmittelbare Erkennbarkeit auch für die Studierenden zu erschweren. Gleichwohl ist unvermeidlich, dass sich Beteiligte in den Daten und darauf bezogenen Beiträgen wiedererkennen. Forschungsseitig auszuschliessen war, dass dies auch für andere Personenkreise möglich ist.

doi.org/10.35468/6161-01

damit verbundenen Erfolge und Herausforderungen. Und formal: Sie haben unsere Vorannahmen über die ‹Panelmortalität› im Längsschnitt der drei Jahre buchstäblich Lügen gestraft. Der Dank gilt auch der Vielzahl anderer Studierender, die in Hochschule und Berufsfeld mit den Studierenden des TriLAN-Samples zusammenarbeiteten und ebenfalls ihr Einverständnis für die Feldforschung gaben.
Nicht zuletzt danke ich allen Kolleg:innen, die das Projekt TriLAN an mehreren Arbeitstagungen und in der Betreuung der Dissertationen begleitet haben. Für die Einlassung auf die Fragestellungen, die Daten, die kritisch-konstruktiven Hinweise auch aus anderen methodologischen Perspektiven und die damit verbundenen Zeitaufwände danke ich im Namen des gesamten Projektteams herzlich. Im vorliegenden Band wird diese produktive Zusammenarbeit nicht nur dadurch sichtbar, dass sich eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen mit ihren Beiträgen auf Daten aus TriLAN beziehen, sondern auch dadurch, dass die Beiträge an der Abschlusstagung einem intensiven mehrstufigen Peer Review unterzogen wurden.

3 Schlaglichter aus drei Jahren Feldforschung

Dass die Feldforschung den Kern des TriLAN-Projekts ausmacht, wurde voranstehend bereits deutlich. Die damit verbundenen Erfahrungen und Hinweise für eine erfolgreiche Feldforschung könnten die einschlägigen Publikationen (z. B. Breidenstein et al., 2020; Cloos & Thole, 2006; Heinzel et al., 2010; Heinzel, 2010; Hirschauer, 2001; Meier, 2020; Meyer et al., 2022) durchaus detailreich anreichern. Zugleich sind sie hoch kontextualisiert, an die körperlichen Erfahrungen der Feldforscherinnen gebunden und unterliegen damit auch in Teilen dem «Schweigen der Könner[innen]» (Neuweg, 2015). Die folgenden Ausführungen speisen sich daher aus der (an-)teilnehmenden Beobachtung der Feldforschung durch die Projektleitung und verdeutlichen im Sinne von Schlaglichtern Aspekte, die im TriLAN-Projekt zum Erfolg beigetragen haben.

Standards des Informed Consent – bis zuletzt

Die immer wieder neuen Kontexte, in denen die teilnehmenden Studierenden mitwirkten, wie Lehrveranstaltungen bei unterschiedlichen Dozierenden, vor allem aber Praktika in drei bis vier verschiedenen Schulhäusern, erforderten bis zuletzt, mittels Einverständniserklärungen und Hinweisen zur Datenverwendung den Informed Consent einzuholen. An der Hochschule liess sich dies mit einer – oder drei – freundlichen Nachrichten an den bzw. die verantwortliche:n Lehrende:n und einem fragenden Blick mit dem Aufnahmegerät in der Hand in die Runde der Studierenden, denen die Feldforscherinnen bald bekannt und willkommen waren, bewerkstelligen. In den Praktika war der immer wieder neue Feldeintritt mit den Schulklassen jeweils mit langfristiger Vorbereitung, mehrsprachigen Einverständniserklärungen in verständlicher Sprache, Abstimmung

doi.org/10.35468/6161-01

mit der Schulleitung und vor allem der Unterstützung der Praxislehrperson vor Ort anzubahnen. Lehrpersonen erwiesen sich als ‹Gatekeeper› zur Schulklasse und den Eltern. Liessen sie sich überzeugen, überzeugten sie auch die (meisten) Eltern, denn aufgrund des Alters der Schüler:innen in Kindergarten und Primarschule war das Einverständnis der Eltern erforderlich. Bei insgesamt rund 60 Schulklassen mussten im Projektverlauf ca. 1200 Einverständniserklärungen eingeholt und dokumentiert werden.

Freundlicher Schatten und offenes Ohr – Eine Sonderposition

Zur Gewinnung von Forschungsteilnehmenden versuchten wir, mit der Figur des ‹freundlichen Schattens und offenen Ohrs› ein verständliches Bild der Rolle der Feldforscherinnen über die Zeit zu charakterisieren. Das ‹offene Ohr› wurde bereits im Sondierungsgespräch an einem Hochschulstandort für die Hochschule selbst in Anspruch genommen: Mentor:innen der Hochschule seien das ‹offene Ohr› der Studierenden. Abgesehen von ironisierenden Umgangsweisen mit dem Konzept des Schattens, etwa «machst du hier den Geist?», erwies sich die Position der Feldforscherinnen im Kontext des Studiums in verschiedener Hinsicht als Stabilisator der Forschungszusammenarbeit. Die sinngemässe Aussage einer Teilnehmerin, dass man von der Feldforscherin «nichts zu befürchten» habe, markiert den Unterschied zu allen anderen Positionen potenzieller Gegenüber im Studium, die entweder auch Bewertungs- oder gar Sanktionsinstanzen sind, oder mit denen man (wie bei Peers oder der Familie) eine *diffuse* (sensu Oevermann) und auf Dauer gestellte Sozialbeziehung pflegt. Die *Spezifik* der auf Zeit bestehenden Sozialbeziehung zur Forscherin, nicht bewertet, nicht kritisiert und in der Entscheidung, sich auch mal nicht zu melden, akzeptiert zu werden und dennoch um die Verbindlichkeit der Ansprechbarkeit zu wissen, erwies sich als Gewinn für die Teilnehmenden. Dieser besteht darin, ‹einfach mal etwas loswerden zu können› ohne Nachteile befürchten zu müssen,[7] eine Zuhörerin zu haben, die interaktiv anteilnimmt, die aber in spezifischer Weise auch die «Disinterestedness» (Merton, 1985 [1942], S. 96) der Forscherin vertritt. Selbst der diese Sozialbeziehung konstituierende und von den Feldforscherinnen auch immer wieder aktualisierte Wunsch, dabei sein zu dürfen, erwies sich von anderer Qualität als die vielfältigen Erwartungen, die ein Studium z. B. mit Präsenz- und Beteiligungserwartungen, Leistungsnachweisen und entsprechenden Fristen an die Studierenden stellt. Dass mit dieser Situation für die Feldforscherinnen auch manche Anfechtung einherging, in der eine Nicht-Parteinahme und ein Nicht-Eingreifen höchst anspruchsvoll war, sei nur erwähnt. In einzelnen Fällen schien die Aufrechterhaltung der Distanzposition auch forschungsethisch unvertretbar, etwa wenn Studierende einem Erlebnis im Praktikum hilflos gegenüberstanden.

7 Etwa, wenn ein:e Mentor:in eine Aussage als Einschränkung der ‹beruflichen Eignung› verstehen könnte (vgl. den Beitrag von Güvenç in diesem Band).

doi.org/10.35468/6161-01

Um studentische Selbstzuschreibungen wie ‹Versagen› oder mangelnde ‹berufliche Eignung› zu relativieren, war es in einigen Situationen geboten, mit einem Literaturhinweis oder einem Konzept als Deutungsangebot die Rolle der Feldforscherin vorübergehend zu verlassen.

Und, wie hast du's erlebt?

Als weiteres systematisch und interaktiv anspruchsvolles Phänomen der Feldforschung erwiesen sich Rückmeldebedürfnisse vor allem von Lehrenden der Hochschule, mit denen die Feldforscherinnen adressiert wurden. Da die Rückmeldungen Studierender während einer Lehrveranstaltung nicht vom Zweifel strategischer Absichten befreit werden können und anonyme Evaluationen an mangelnder Differenziertheit und eben dieser Anonymität leiden, sind Beobachtungen zugewandter, versierter und unabhängiger Dritter eine grosse Chance. Für die Feldforscherinnen war genau das aber nicht in der Rolle vorgesehen und auch nicht leistbar. Dies freundlich und verständlich, aber dennoch erwartungswidrig zurückzuweisen, erforderte Mut und Geschick.

Aus der Ferne den Puls fühlen – Metapholio

Ein ‹innovatives› Werkzeug der Datenerhebung war eine Smartphone-App namens «Metapholio».[8] Diese App wurde ursprünglich und vor allem zur Dokumentation, Reflexion und zum Austausch im Studium zum Lehrberuf entwickelt. Sie ermöglicht neben der Eingabe von kurzen Texten, Sprachnachrichten, Fotos und Videos aufzuzeichnen, zu kommentieren und mit Mitstudierenden oder Lehrenden zu teilen und ist insofern anschlussfähig an verbreitete Portfoliokonzeptionen (z. B. Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Als Forschungswerkzeug wurde die App eingesetzt, um den teilnehmenden Studierenden die Möglichkeit zu geben, Ereignisse des Studiums auch dann spontan festzuhalten, wenn keine Feldforscherin vor Ort war. Im Gegensatz zu üblichen Messengerdiensten waren die Forschungsdaten hier auch datenschutzkonform gesichert. Im Rückblick lässt sich feststellen, dass die Studierenden Metapholio sehr unterschiedlich und mit nachlassender Intensität genutzt haben. Die Nachrichten, die die Feldforscherinnen erreichten, enthielten zwar durchaus ‹seismografische› Hinweise über situative Ereignisse und Herausforderungen der Studierenden. Der epistemologische Status der Text- und Sprachnachrichten blieb aber bis zuletzt offen. Bei den Audiodokumenten (Fotos und Videos wurden aus Datenschutzgründen nicht aufgezeichnet) kann man zwar von spontanen studentischen Narrationen sprechen, die aber durch die App dekontextualisiert wurden. Es ist insofern kein Zufall, dass der vorliegende Band keine Bezugnahme auf Daten aus der App enthält.

8 https://metapholio.ch

doi.org/10.35468/6161-01

Der lange Weg zum rekonstruierbaren Datum

Allein die forschungsvorbereitenden Arbeiten mit den Beobachtungs- und Audiodaten nahmen erhebliche Zeiträume ein. Neben der strukturierten Ablage, der Charakterisierung und Verschlagwortung des Datums und der Herstellung von Zusammenhängen innerhalb eines Datensets (z. B. von Artefakten und Interaktionsdaten, vgl. die Beiträge von M. Leonhard sowie T. Leonhard, Müller und Herzmann in diesem Band) nahm vor allem die Transkription und Kontrolle der Transkripte viel Zeit in Anspruch. Die Übertragung der oft in Schweizer Mundart geführten Interaktionen in ein Schriftdeutsch, das die Sprechenden trotz anderen Satzstellungen, Begriffen und grammatikalischen Konstruktionen als kompetente Sprecher:innen sichtbar macht, war eine anspruchsvolle Aufgabe, die zu Beginn Salome Schneider Boye hervorragend bearbeitet hat. Ihr und den nachfolgenden studentischen Mitarbeitenden, die sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrung hervorragend für die Aufgabe schulen konnte, sei an dieser Stelle ebenfalls herzlich gedankt.

Die Kontrolle der Rohtranskripte bezüglich der umfassend sinn- und bedeutungserhaltenden Übertragung nahm ebenfalls viel Zeit in Anspruch, das Kontextwissen der Feldforscherinnen erlaubte es hier, die Übertragungen als tragfähig zu kennzeichnen, bzw. nochmals zu korrigieren und damit die Voraussetzungen für die Rekonstruktionen zu schaffen.

Der Versuch von Salome Schneider Boye im Jahr 2023, diese ressourcenintensive Aufgabe mit einem KI-Übersetzungswerkzeug effizienter zu gestalten, führte zur ambivalenten Erfahrung, dass auch eine Übersetzung der vielfältigen Spielarten der Schweizer Mundart ins Hochdeutsche auf den ersten Blick mit bemerkenswerter Qualität gelingt. Die detaillierte Überprüfung der Ergebnisse führte jedoch zur Feststellung, dass der Algorithmus die sich in den Sprachdaten dokumentierende Fallspezifik zum Verschwinden brachte. Die Übersetzungen wurden in der *wahrscheinlichsten Form* ausgeführt, wo gerade die Besonderheit im sprachlichen Ausdruck sinntragend war. Für die qualitativ-rekonstruktive Forschung, wie sie im Band sichtbar wird, stellen KI-generierte Transkriptionen aus unserer Sicht daher mindestens aktuell keine tragfähige Grundlage dar. Auch der Gedanke einer automatischen Erstübersetzung und der nachträglichen personalen Prüfung und Korrektur wurde verworfen, weil der produzierte Rohtext insbesondere bei langen Transkripten eine Suggestivität entwickelt, die dazu führt, dass Abweichungen in der Audioaufnahme nicht zuverlässig erkannt werden.

Für die Abschätzung des mit der ethnografischen Feldforschung verbundenen Zeitbedarfs wurde festgestellt, dass ein Feldtag mindestens einen, je nach Umfang der erhobenen Daten auch zwei weitere Tage allein für eine sorgfältige Datenlogistik erfordert. Transkriptionszeiten für audiografierten Unterricht liegen auch bei versierten Transkriptionskräften beim Faktor 10 bis 12 des ursprünglichen Da-

doi.org/10.35468/6161-01

tenumfangs, die Prüfung der Transkription durch die teilnehmende Beobachterin erwies sich als hilfreich und bedeutsam sowie erneut zeitaufwändig.
Ein nochmals zusätzlicher Zeitaufwand wird erforderlich, wenn die Daten im Rahmen einer Open Research Data Policy öffentlich zugänglich gemacht werden sollen, da dann die intern pseudonymisierten Daten für diesen Zweck nochmals vollständig anonymisiert werden müssen.

4 Ein Datenschatz – Einladung zum Mit- und Weiterforschen

Die Feldforscherinnen konnten im dreijährigen Erhebungszeitraum (August 2020 bis Juli 2023) an über 200 Arbeits- und Erhebungstagen im Feld insgesamt 946 Einzeldaten an den beteiligten Hochschulen und mehr als 60 verschiedenen Schulorten/Schulklassen erheben und dokumentieren. Angesichts der Vielfalt der Einblicke in die studentischen Lerngelegenheiten und deren Umgangsweisen damit halten wir den Daten*satz* für einen echten Daten*schatz*. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Daten in den verschiedenen Formaten.

Tab. 1: Überblick über den Datenschatz

Format	**Anzahl**
Metapholio-Daten	490
Daten aus den Praktika der Studierenden	135
Daten aus der Begleitung von Praktika	100
Lehre Fachwissenschaft und Fachdidaktik	96
Lehre im Bereich Bildung und Erziehung	23
Interviews (20 Eingang, 19 Abschluss)	39
Prüfungen, verschiedene Formate	37
Veranstaltungen zu Forschung und Entwicklung	6
Sonstige	20

Die Tabelle suggeriert jedoch kontrafaktisch eine Einheitlichkeit innerhalb derselben Kategorien. Die Daten aus der Lehre unterscheiden sich jedoch nicht nur in den Inhalten, sondern z. B. auch im Umfang, denn nicht immer konnte eine ganze Lehrveranstaltung vollständig aufgezeichnet werden. Die Daten aus der Begleitung von Praktika enthalten Unterrichtsnachbesprechungen, aber auch Planungsgespräche, oft mit Praxislehrpersonen, bisweilen aber auch mit Mitarbeitenden der Hochschule. Insgesamt ist eine hohe Vielfalt innerhalb der Daten festzustellen, die Abbild der ethnografischen Forschungsstrategie ist, den Relevanzen

doi.org/10.35468/6161-01

des Feldes zu folgen, eine Weiterverwendung jedoch voraussetzungsvoll macht. Die nicht transkribierten Rohdaten liegen bis Ende 2028 vor, danach müssen sie gelöscht werden. Sie können aber unter Einhaltung des Datenschutzes im Sinne einer Open Research Data Policy zur Verfügung gestellt werden. In Teilen ist damit eine Primärdatenanalyse ohne eigene Datenerhebung möglich.

Der engagierte Versuch, möglichst viele Daten in einem Repositorium zur Nach- und Weiternutzung sichtbar zu machen, stiess im Verlauf des Vorhabens an verschiedene Grenzen. Die erste Grenze liegt im Aufwand der ‹Kuratierung ins Blaue›. Angesichts der Ungewissheit, ob eine weitere Datennutzung überhaupt stattfindet, ist es wenig sinnvoll, Datensätze unabhängig von konkreten erkenntnisleitenden Fragestellungen zusammenzustellen. Die zweite Grenze liegt aktuell in der Datenbank-Konfiguration. Das Datenrepositorium SWISSUbase[9] ist aktuell für die Bereitstellung von Projektinformationen und vollständigen Datensätzen innerhalb der Projekte vorgesehen. Entsprechend wurden dort im Projekt TriLAN die beiden vollständigen Datensätze der Eingangs- und Abschlussinterviews mit den Studierenden veröffentlicht.[10] Weil trotz strukturierter Daten keine weiteren publikationsfähigen, also voll transkribierten und anonymisierten Datensätze vorliegen, wurden Metadaten für weitere Datensätze vorbereitet, die dadurch an Prägnanz gewinnen sollten, dass jeweils ein Beispieldatum sichtbar gemacht wird, ohne jedoch die damit verbundenen Kosten (als dritte Grenze) für den gesamten Datensatz tragen zu müssen. Eine solche Form der Veröffentlichung ist bei SWISSUbase aktuell jedoch nicht vorgesehen.

Unabhängig von derartigen Hürden ist mit dem vorliegenden Band eine herzliche Einladung verbunden, am TriLAN-Datenschatz zu partizipieren. Das Potenzial für vergleichende Untersuchungen z. B. zwischen dem Studium zur Kindergarten-/Unterstufenlehrer:in in der Schweiz und der Ausbildung als Erzieher:in in Deutschland, aber auch für eine Reihe von Qualifikationsarbeiten ist gross. Der Datensatz erfordert jedoch trotz sorgfältiger Dokumentation eine gründliche Einarbeitung und nachfolgend Ressourcen, um weitere Daten durch Transkription dauerhaft zur Verfügung zu haben.

Der Datenschatz ist auch dafür verantwortlich, dass im Band Beiträge zu finden sind, die von den üblichen Umfängen wesentlich abweichen. Die durch die Kombination verschiedener Datenformate entstehenden Erkenntnispotenziale, die Möglichkeit, die Praxis der Lehrer:innenbildung mit auch für sich selbst ‹sprechenden› Daten sichtbar zu machen und nicht zuletzt der Anspruch, Aussagen methodisch sorgfältig zu plausibilisieren, waren starke Argumente, die üblichen Beitragsumfänge in diesem Band als nachrangiges Kriterium zu handhaben.

9 https://www.swissubase.ch/

10 https://www.swissubase.ch/de/catalogue/studies/13952/19998/overview

doi.org/10.35468/6161-01

5 Gliederung und Überblick über die Beiträge

Die Beiträge des Bandes gliedern sich in drei Abschnitte und bilden in ihrer Reihung auch ungefähr die Chronologie des Studiums ab. Sie enthalten sowohl querschnittliche als auch massgebliche längsschnittliche Perspektiven.
Den ersten Abschnitt zum *Studierendenhabitus* bilden drei Beiträge, deren Gemeinsamkeit sowohl in der Bezugnahme auf das Konzept des Studierendenhabitus als Forschungsdesiderat zwischen den Arbeiten zum Schüler:innenhabitus (Helsper et al., 2014; Kramer, 2014; Kramer et al., 2009; 2013) und denen zum Lehrer:innenhabitus (Helsper, 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen, 2018, 2019; Pallesen & Kramer, 2023) besteht, als auch im methodischen Zugang der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion in längsschnittlicher Perspektive. Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die Beiträge nicht nur in Bezug auf die rekonstruierten Daten, sondern auch in Bezug auf die zugrundeliegende Konzeption des Studierendenhabitus.

Adrian Ulmcke eröffnet in seinem Beitrag die Perspektive einer habitustheoretischen Fassung der Studienwahl als implizite Passungsherstellung in konsequentem Bezug auf die Herkunftsfelder unter Berücksichtigung heterogener Berufsbiografien. In Kontrastierung zur geläufigen Frage nach Berufswahlmotiven bildet der Beitrag im Anschluss an Bourdieu ab, in welcher sozial bedingten Freiheit sich die Berufswahl vollzieht. Zudem kann gezeigt werden, dass eine idealistische intergenerationale Bildungsbedeutsamkeit über verschieden Herkunftsfelder hinweg eine zentrale habituelle Disposition für die Aufnahme eines Studiums zur Lehrperson darstellt.
Die Resultate tragen nicht nur zu einem vertieften Verständnis der Studienwahl von Lehrpersonen bei, sondern bilden auch eine fundierte Grundlage für weitere Untersuchungen habitueller Dispositionen im Studienverlauf. Der Beitrag enthält auch einen vergleichenden Überblick über die formale Zusammensetzung des TriLAN-Samples zu Studienbeginn, durch den deutlich wird, dass ausser einer bemerkenswert hohen Berufsvererbungsrate die Erkenntnisse des Projektes nicht unter dem Vorbehalt einer besonderen Ausnahmekohorte gelesen werden können.

Hilke Pallesen und *Rolf-Torsten Kramer* konzipieren den Habitus von Studierenden des Lehrberufs vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Anspruchs eines «doppelten Habitus» bzw. einer «doppelten Professionalisierung», (Helsper, 2001, S. 7). Mit den damit verbundenen normativen Ansprüchen einer Einlassung auf Distanz und Wissenschaft, die nur in der Rahmung eines Studiums realisierbar sind, rekonstruieren sie Ausschnitte aus zwei Unterrichtsnachbesprechungen einer Studentin aus TriLAN. Die Daten wurden im Abstand von gut zwei Jahren gewonnen und erlauben so die analytische Frage, inwieweit sich daran ein Wandel im Studierendenhabitus rekonstruieren lässt. Der Beitrag schliesst auf

doi.org/10.35468/6161-01

dieser Basis mit der Systematisierung unterschiedlicher Konzeptionen des Studiums zum Lehrberuf und den damit verbundenen Chancen, neben der Ausprägung des pädagogisch-praktischen auch den wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zu prägen.

Adrian Ulmcke und *Mei-Ling Liu* leisten in ihrem Beitrag zum Studierendenhabitus und seiner Bedeutung für das Lehrer:in-Werden dreierlei: Zunächst systematisieren sie die verschiedenen Konzeptionen des Begriffs Studierendenhabitus und postulieren unter enger Bezugnahme auf die Habituskonzeption Bourdieus für den Beitrag eine explizit deskriptive Fassung des Begriffs. Anhand zweier längsschnittlicher Fallstudien, in denen sie Interviewdaten mit Studierenden aus zwei unterschiedlichen Projektkontexten aus Deutschland und der Schweiz zu Studienbeginn und nach drei bzw. vier Semestern zunächst fallimmanent auf die Frage nach der Stabilität der habituellen Dispositionen untersuchen, zeigen sie am Einzelfall und in der Kontrastierung, dass habituelle Dispositionen in diesem Zeitraum höchstens kleine Konturierungen, aber keinen fundamentalen Wandel erfahren und illustrieren die Bedeutung des Studierendenhabitus, die gerade in seiner Stabilität und spezifischen Ausprägung habitueller Dispositionen gefunden werden kann. Bemerkenswert an den Daten ist die Homologie, dass beide Studierende des Lehrberufs ein hohes Interesse an theoretischen Inhalten des Studiums und eine entsprechende Wissbegierde zum Ausdruck bringen. Die Rekonstruktionen können aber zeigen, dass diese (aus programmatischer Sicht ‹hoffnungsfroh stimmende›) Ausgangslage im Verlauf der ersten beiden Studienjahre dennoch nicht in die Ausprägung eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» mündet, sondern in Ausdrucksgestalten, die mit den Anforderungen des Lehrberufs nur begrenzt vereinbar sind.

Der zweite Abschnitt des Bandes, überschrieben mit «*(Re-)Adressierungen*», bildet die adressierungsanalytischen Zugänge zu den TriLAN-Daten ab und beinhaltet sowohl Beiträge, die studentische Selbstverhältnisse in den Adressierungspraktiken fokussieren, als auch solche, in denen in erster Linie Wissensordnungen zum Gegenstand der Rekonstruktion werden.

Melanie Leonhard arbeitet anhand eines umfangreichen Datensets zu einem zentralen primarstufenspezifischen Thema der Deutschdidaktik, nämlich der Literaturgattung der Bilderbücher die Wissensordnung einer Lehrveranstaltung heraus. In der Rekonstruktion von Artefakten zur Lehrveranstaltung und situativen Adressierungen von Studierenden untereinander und solchen im Plenum geht sie der Frage nach, wie die Auswahl ‹guter› Bilderbücher als plausible Anforderung an zukünftige Lehrer:innen im Arrangement der ersten Sitzung des Semesters performativ eingeführt und Kriterien der Auswahl an Kategorien wie dem «Klassiker» oder dem «Lieblingsbuch» etabliert und legitimiert werden. Der empirisch seltene

doi.org/10.35468/6161-01

Fall eines studentischen Widerspruchs zu den inhaltlichen Positionierungen der Dozentin in der Lehrveranstaltung komplettiert die Rekonstruktion der fachlichen Wissensordnung.

Auch *Anne Lill* und *Nele Kuhlmann* rekonstruieren die Wissensordnung einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung, die sich auf einen Fachtext zur Legitimation erzieherischen Handelns bezieht. Mit der analytischen Perspektivierung der drei subjektivierungsbezogen relevanten Heuristiken der Autorisierung, Positionierung und Adressierung arbeiten die Autorinnen heraus, wie die Kernaussage des Textes zum Gegenstand der Interaktion wird, der ursprüngliche Text angesichts einer didaktisierten Aufbereitung in den Hintergrund tritt und das Bedürfnis nach Gewissheit zur Schliessung der Aussagen führt.

Mit dem Beitrag von *Anca Leuthold-Wergin* wechselt der Schauplatz der Subjektivierung in die Schule. Die Autorin rekonstruiert anhand zweier Fälle aus TriLAN und dem eigenen Forschungskontext in Hildesheim, wie in Unterrichtsnachbesprechungen spezifische Selbstverhältnisse nahegelegt werden, wenn Studierende, die zuvor unterrichtet haben, im Anschluss daran in beiden Kontexten mit der identischen Frage «Wie geht es dir?» konfrontiert sind. Im adressierungsanalytischen Vergleich kann sie unter Bezugnahme auf wesentlich unterschiedliche personelle Konstellationen der Nachbesprechung differente studentische Umgangsweisen herausarbeiten.

Tobias Leonhard, *Andrea Müller* und *Petra Herzmann* analysieren das Datenset einer mündlichen Prüfung im Anschluss an eine Lehrveranstaltung zu «Psychologischen Paradigmen». Ausgehend von einer grundlegenden Vergewisserung zur sozialen Praxis des Prüfens und einer historischen Perspektivierung von Prüfungen zur Lehrer:innenbildung werden im Beitrag sowohl die dokumentierten Artefakte als auch zentrale Ausschnitte der Prüfungsinteraktion adressierungsanalytisch untersucht. Im Beitrag wird die Doppelperspektive dieses methodischen Zugangs herausgearbeitet, indem gefragt wird, welche transsituative Wissensordnung sich in der vorauslaufenden Prüfungsinformation, den Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien abbildet und wie eine Studierende situativ diese institutionellen Anrufungen readressiert, und dabei ein durchaus fallspezifisches und doch mit der generalisierten Wissensordnung eng verbundenes Selbstverhältnis ausbildet.

Der dritte Abschnitt ist mit dem Titel «*Zusammenhänge*» bezeichnet. In quer- und längsschnittlichen Studien werden Beziehungen zwischen theoretischen und empirischen Aussagen gestiftet, die bisher nicht auf der Hand lagen.

Ezgi Güvenç untersucht in ihrem Beitrag das Verfahren der sog. Berufseignungsabklärung an einem Standort und stellt dabei einen doppelten Zusammenhang her. Zum einen rekonstruiert sie im Anschluss an die subjektivierungstheoretischen Überlegungen von Foucault, wie die Berufseignungsabklärung im Verlauf des ersten Studienjahres zwischen den institutionellen Techniken der Subjekti-

doi.org/10.35468/6161-01

vierung und den darauf bezogenen Technologien des Selbst dazu führt, dass Berufseignung nicht nur fest-, sondern auch interaktiv hergestellt wird. Zum anderen arbeitet sie unter Bezugnahme auf die Subjektivierungslogik der *Leistung,* die Ricken (2018) vorgelegt hat, heraus, dass im Studium zum Lehrberuf mit der Frage nach der Berufs*eignung* eine weitere und zusätzliche Subjektivierungslogik emergiert. Detailliert arbeitet sie in der Kontrastierung zweier Fälle Techniken und Technologien der (Eignungs-)Subjektivierung heraus.

Einen Zusammenhang zwischen der Bildungsbiografie einer Studentin und den Möglichkeiten, dem ‹Planungsimperativ› des Studiums zum Lehrberuf produktiv Folge zu leisten, stellt *Katharina Lüthi* in ihrer Fallstudie her. Anhand des Eingangsinterviews arbeitet sie die biografische Gesamtformung der Studierenden heraus und zeigt, wie sich diese als strukturierendes Prinzip durch Unterrichtssituationen im letzten Praktikum des Studiums zieht. Der Beitrag verweist neben eindrücklichen Einblicken in einen Bildungsverlauf u. a. darauf, mit welch unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen Studierende ins Studium eintreten und wie dadurch Passungsfragen zu typischen Anforderungen des Studiums wie der Planung von Unterricht virulent werden.

Der Beitrag von *Salome Schneider Boye*, *Tobias Leonhard* und *Petra Herzmann* steht am Schluss des Bandes, denn er stiftet den Zusammenhang von Studienende und Berufseinstieg. In den Abschlussinterviews und damit vor dem Übergang in die eigenständige Berufstätigkeit wurden die Studierenden gefragt, wie sie die Zusammenarbeit mit Eltern auf der Basis ihrer Erfahrungen und dem Studium antizipieren. Anhand einer zweistufigen Analyse der elternbezogenen Aussagen aus den Abschlussinterviews arbeiten sie zum einen die Topoi der angehenden Lehrer:innen bezüglich des Verhältnisses zu Eltern unter der Perspektive des Generationenverhältnisses (und zu Erwartungen und Vorstellungen zur Zuständigkeit für Erziehung) heraus und verdeutlichen zum anderen an drei kontrastierenden Fällen, welche prospektiven Positionen und daraus resultierende Relationen zu Eltern die Teilnehmenden artikulieren.

6 Erste Bilanzierung des TriLAN-Projekts

Neben den im vorliegenden Band und zuvor bereits im Projektverlauf publizierten Beiträgen wird hier der Versuch einer ersten Bilanzierung der Befunde vorgenommen. Angesichts der Vielzahl der als Daten verfügbaren Mosaiksteine ist es dabei anspruchsvoll, ohne fahrlässige Vereinfachung und Generalisierung ein Gesamtbild zu behaupten.[11]

11 Teile der Darstellung in diesem Abschnitt folgen dem SNF-Abschlussbericht.

doi.org/10.35468/6161-01

Die Beiträge des Gesamtprojekts beziehen sich auf unterschiedliche Kategorien wissenschaftlicher Leistung. Im TriLAN-Projekt wurden vorrangig empirische Beiträge (vgl. 4.2) zu den Diskursen der Professionalisierung im Lehrberuf und der beruflichen Identitätsbildung erstellt. Darüber hinaus wurden theoretische und methodologisch-methodische Beiträge erarbeitet. Letztere waren erforderlich, um die Gegenstandsangemessenheit der Forschung (Strübing et al., 2018) über den Untersuchungszeitraum hinweg zu gewährleisten und im Sinne einer «theoretischen Empirie» (Kalthoff et al., 2015) die Vielfalt der dokumentierten Phänomene erkenntnisbezogen fassen zu können.

6.1 Theoretische und methodologische Erträge

Lehrer:innenbildung als Subjektivierungs- und damit als Konstitutions- und Machtgeschehen in diskursiven Praktiken und unterschiedlichen Feldern zu untersuchen, ermöglichte zusammen mit der komplementären Bezugnahme auf das Konzept des Habitus die Weiterentwicklung einer eigenständigen Beobachtungsperspektive für Professionalisierungsprozesse (Leonhard, 2023, 2024), die die etablierten Ansätze pädagogischer Professionalität (Helsper, 2021; Terhart, 2011) und insbesondere die eher neueren sich als «praxeologisch» kennzeichnenden Positionen empirienah ergänzt. Mit der Übertragung der mit dem Programm einer «sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft» (Hilbrich et al., 2023; Kuhlmann et al., 2023) verbundenen Konzepte Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung sowie Wissensordnungen auf den Kontext der Lehrpersonenbildung scheint uns eine empirisch gehaltvolle Beschreibung von Prozessen des Lehrer:in-Werdens möglich.

Die drei Beiträge zum Studierendenhabitus von Pallesen und Kramer, Ulmcke sowie Ulmcke und Liu leisten unterschiedliche, aber jeweils wesentliche Beiträge zur schärferen Konturierung des Konzepts und der Frage der damit verbundenen Normativität.

Angesichts der Dokumentation sehr unterschiedlicher biografischer Ausgangslagen und diverser ‹Kapitalausstattungen› (sensu Bourdieu) entwickelte Katharina Lüthi durch die Verbindung von diskurs-, subjektivierungs- und biografietheoretischen Ansätzen die «biografisch situierte Adressierungsanalyse» (Lüthi, 2024, vgl. auch die Studie in diesem Band), mit der sie die ausgeprägte Biografizität der Eingangsvoraussetzungen und die damit verbundenen Möglichkeitsräume berufsbezogener Entwicklung empirisch herausarbeitet. Damit kann eine zentrale Limitation der Adressierungsanalyse, nämlich die Orientierung auf situative Adressierungspraktiken, massgeblich bearbeitet werden. Für die im Kanon qualitativer Methoden recht neue Adressierungsanalyse wurden Erweiterungen und Systematisierungen vorgeschlagen, in ihrer empirischen Bewährung belegt und publiziert. Neben der «Sprachlichkeit der Anerkennung» (Ricken et al. 2017, 2023) wurde der Einbezug von Artefakten (z. B. Kriterienraster zur Berufseignung, vgl. Leon-

doi.org/10.35468/6161-01

hard et al. 2023 und Güvenç sowie Leonhard, Müller und Herzmann in diesem Band) als weiterem «Aggregatzustand des Sozialen» (Herzmann, 2023, S. 427) argumentiert, da diesen in institutionellen Wissensordnungen eine transsituative Geltung zukommt.

Die zentrale Perspektive der ‹Sache› bzw. der thematisierten Gegenstände und Inhalte von Lehrveranstaltungen wurde im Anschluss an die Arbeiten von Reh und Wilde (2016) sowie Reh und Pieper (2018) vertieft. Die schon im Didaktischen Dreieck grundsätzlich dreistellige Relation von Adressierenden, Adressat:innen und (als begriffliche Neuschöpfung) des *Adressanden* (M. Leonhard & T. Leonhard, 2023b; M. Leonhard in diesem Band), die gerade in Praktiken der Vermittlung und Aneignung relevant ist, wurde für die Adressierungsanalyse ebenso ausgearbeitet wie die Unterscheidung von Adressat:innen erster und zweiter Ordnung (Leonhard et al., 2023).

Unter Bezugnahme auf die Arbeiten Foucaults gelang es, die Konzepte der «(fachlichen) Wissensordnung» (M. Leonhard in diesem Band), der «normativen Ordnung» (Müller, 2024) und das Zusammenspiel institutioneller «Techniken der Subjektivierung» und korrespondierender «Technologien des Selbst» (Güvenç in diesem Band) als heuristisch produktive Figuren für die Analyse der Praktiken der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten.

6.2 Empirische Befunde

Die Darstellung der Befunde erfolgt entsprechend der Forschungskonzeption zunächst auf zwei Ebenen: Auf der Ebene der *Makroprozesse* konnte Lüthi (2024) an ersten Fallvergleichen herausarbeiten, wie unterschiedliche Bildungsbiografien die ‹Nutzung› bestimmter institutioneller Angebote der Lehrpersonenbildung auf fundamental unterschiedliche Weise ermöglichen bzw. limitieren. Für den in der Lehrpersonenbildung zentralen Erwartungshorizont, dass Studierende Unterricht planen können bzw. zu planen lernen, belegt sie in diesem Band, wie bestimmte milieuspezifische biografische Ausgangslagen die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten trotz intensiver Bemühungen massiv erschweren, während andere Studierende in dieser Anforderung wie selbstverständlich reüssieren. Die Ausgangsfrage nach dem Wandel der studentischen Habitus im Verlauf des Studiums muss nach dem aktuellen Stand der Befunde reformuliert werden. Denn es zeigt sich vorrangig das Phänomen dynamischer Reproduktion bestimmter habitueller Dispositionen (vgl. die Beiträge von Pallesen & Kramer sowie Ulmcke & Liu in diesem Band) und damit eine Übereinstimmung mit dem Forschungsstand, bei dem habitusbezogen vor allem Reproduktionsphänomene, stabile Orientierungen (Košinár & Laros, 2019) oder allenfalls «Irritationen der berufsbezogenen Habitus» (Wittek et al., 2020, S. 317) in längsschnittlicher Untersuchungsperspektive berichtet werden.

doi.org/10.35468/6161-01

Auf Ebene der Mikroprozesse konnten gleich zu Beginn des Studiums unterschiedliche ‹Initiationsregime›[12] der teilnehmenden Institutionen herausgearbeitet werden, in denen ein Wissenschaftsanspruch vor dem Gegenhorizont der Praxisrelevanz (Müller, 2024), eine umfassende Responsibilisierung der Studierenden für den eigenen Studien- und den Lernerfolg späterer Schüler:innen (Güvenç, 2024) und eine Gemeinschaftsorientierung durch die Etablierung wechselseitiger Sichtbarkeit und Beobachtungsgelegenheiten (Lüthi, 2024) verdeutlichen, wie unterschiedlich Studierende bereits zu Studienbeginn adressiert werden, und wie die mit dem jeweiligen Programm verbundenen normativen Ordnungen herausgearbeitet werden können (Müller, 2024).

Güvenç (2024) sowie Güvenç und Leonhard (2023) konnten belegen, dass bestimmte Adressierungen auch über die Situation hinaus nicht nur erinnert werden, sondern studentische Selbstverhältnisse – bis hin zum Abbruch des Studiums – folgenreich beeinflussen können.

Aus der vergleichenden Untersuchung von fachbezogenen Lehrveranstaltungen in den Fächern Mathematik (M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a), NMG bzw. Sachunterricht (M. Leonhard, 2023) und Deutsch (M. Leonhard in diesem Band) unter der Perspektive der Wissensordnung als Macht-Wissen-Komplex (Foucault) ist das analytische Konzept der «Gewissheitsordnungen im Vermittlungshorizont» als Hypothese entstanden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die jeweils untersuchten Wissensaspekte in der interaktiven Realisierung zum einen als gesetzt und unzweifelhaft emergieren und inhaltsbezogene studentische Irritationen kaum Anlass für eine vertiefte Befassung mit den Ursachen dieser Irritationen sind. Darüber hinaus beinhaltet die Befassung mit dem fachlichen Wissen bereits konsequent die Fragen späterer Vermittlung. Studierende werden (auch im Format der Lehrveranstaltung) von Beginn an als zukünftige Lehrpersonen und damit als Vermittler (scheinbar) feststehender Wissenskorpora adressiert. Mit diesem Horizont geht auch eine Funktionalisierung des Wissens der Lehrveranstaltungen einher. Es legitimiert sich dadurch, dass es vermittlungsrelevant ist. Die im Beitrag von Pallesen und Kramer (in diesem Band) postulierte Figur, das Studium als ‹Moratorium› vom berufsbezogenen Handlungsdruck zu entlasten, bildet sich damit empirisch gerade nicht ab.

Anhand multipler Feldbeobachtungen im ethnografischen Forschungsstil hat Lüthi den analytischen Code entwickelt, Studierenden werde von Beginn an der «Eigensinn angesonnen». An diesen Code lassen sich die Befunde von M. Leonhard

12 Die Verwendung des ‹Regime›-Begriffs zielt nicht auf eine Skandalisierung des jeweiligen Geschehens oder die Zuschreibung von Unrechtmässigkeit, sondern wird verwendet, um etwa im Vergleich zum Begriff des ‹Arrangements› die Unausweichlichkeit, die Implizitheit der performativ realisierten Normen und Ziele und die ‹Geworfenheit› (sensu Heidegger) der Studierenden in diese Situationen begrifflich zu fassen.

doi.org/10.35468/6161-01

anschliessen. Denn dieser ‹Eigensinn› konturiert sich berufskulturell spezifisch als ‹für den Lehrberuf funktionaler Eigensinn› und ist insofern mit dem Vermittlungsimpetus und einer entsprechenden Berufsethik verbunden. So klar die Erwartung an die Ausprägung einer entsprechenden Haltung ist, die institutionell in der Figur der Berufseignung bearbeitet wird, so breit ist auch der Korridor der Anerkennbarkeit der Ausgestaltung dieses Eigensinns, womit Raum bzw. Rekursivitätsspielräume für unterschiedliche ‹Stile› der Studierenden entstehen, deren Ausprägung wiederum in den studentischen Habitus als Möglichkeitsräumen gründen, um die notwendige Passung herzustellen. Dass diese Spielräume jedoch auch begrenzt sind, wird im Beitrag von Leonhard, Müller und Herzmann (in diesem Band) deutlich, in dem allzu eigenständige Positionierungen im Prüfungsgeschehen rekonstruierbar ‹eingehegt› werden.

Ebenfalls im Anschluss an die Konzepte Foucaults konnte Güvenç (in diesem Band) am Konzept der Berufseignung herausarbeiten, wie im institutionellen Verfahren der Eignungsabklärung spezifische Techniken der Subjektivierung mit studierendenseitig readressierenden Technologien des Selbst korrespondieren und dazu führen, dass sich Studierende mehrfach mit den institutionellen Kriterien der Eignung befassen. Dabei müssen sie lernen, sich im Verfahren als geeignet zu verstehen und auch entsprechend zu positionieren. Anknüpfend an die Arbeiten von Ricken zu einer Subjektivierungslogik der Leistung konnte Güvenç die Eignung als zweite Subjektivierungslogik des Studiums zum Lehrberuf herausarbeiten. Das Verhältnis von Eignung und Leistung konnte auch anhand einer mündlichen Prüfung untersucht werden (Leonhard, Müller und Herzmann in diesem Band). Daraus resultiert der Befund, dass solche Prüfungen im Studium zum Lehrberuf weder ausschliesslich auf Leistungsüberprüfung noch vorrangig auf Selektion zielen, sondern eine ‹Intensivtechnik› der Subjektivierung darstellen, weil Prüfungen und die mit ihnen assoziierte Verbindlichkeit und studienbezogene Bedeutsamkeit die Entwicklung eines anerkennbaren Selbstverhältnisses als Lehrer:in erzwingen.

Ein zweiter ethnografisch entwickelter analytischer Code von Lüthi (2025) schliesst die kursorische Darstellung zentraler Befunde ab. Er kennzeichnet einen im Sample breit wahrgenommenen Modus des Studierens als Notwendigkeit «aus sich selbst zu schöpfen». Dieser Code fasst beobachtete Praktiken zusammen, in denen inhaltliche Diskussionen in erster Linie durch die Bezugnahme auf biografische Vorerfahrungen und eigene Positionen initiiert werden (Wenzl, 2019), statt z. B. auf den Nachvollzug theoretischer Konzepte.

6.3 Relevanz der Befunde für einschlägige Diskurse zur Lehrer:innenbildung

Der Diskurs um die «Teacher Education Effectiveness» (König et al., 2023, S. 1) ist von zwei ‹Narrativen› geprägt: der Feststellung von Richardson, Lehrer:innenbildung sei (abgesehen von den schulpraktischen Anteilen) eine «weak inter-

doi.org/10.35468/6161-01

vention» (Richardson, 1996, S. 113) und der Position Lorties, diese sei ein «low impact training» (Lortie, 1975, S. 81). Die Figur der «weak intervention» kann durch die Befunde in TriLAN für den Untersuchungskontext der Deutschschweizer Lehrer:innenbildung als falsifiziert bezeichnet werden. Die untersuchten ‹Interventionen› sind in den Feldern Hochschule und Berufsfeld keineswegs schwach, sondern von hohem Engagement innerhalb der Pädagogischen Hochschulen und damit für die Studierenden auch von hohen Intensitäten versuchter Einflussnahme geprägt. Studentische bilanzierende Figuren wie die des «Fleissstudiums» verweisen jedoch auf eine spezifische Lagerung der Versuche der Einflussnahme, die sich eher auf Fragen von Persönlichkeit und ‹Eignung› (fleissig, zugewandt und belastbar) als auf Fachlichkeit oder ‹academic rigour› beziehen. Die Frage, welchen längerfristigen ‹impact› derartige ‹strong interventions› auf die beruflichen Praktiken der Absolvent:innen haben, erfordert jedoch die Fortsetzung der längsschnittlichen Untersuchung für mehrere Jahre im Berufseinstieg.

Sicher nicht nur in der Deutschschweiz, aber dort regelmässig virulent ist der unbefriedete Streit um die Akademisierung der Lehrer:innenbildung. Mit der Aussage einer Absolventin einer Pädagogischen Hochschule (aus einem anderen Kontext), die Lehrer:innenbildung sei «übelst akademisiert» worden, wird eine Zuschreibung an die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen seit ihrer Gründung auf den Punkt gebracht. Die Akademisierung des Studiums zum Lehrberuf wird z. B. mit den Begriffen ‹Praxisferne› oder ‹Theorielastigkeit› konnotiert. Aus der institutionellen Innensicht ist damit die Frage verbunden, ob die (im Schweizer Kontext sog.) Äussere Tertiarisierung als institutioneller Wandel der ehemaligen Lehrerseminare zu Pädagogischen Hochschulen vor gut 20 Jahren auch zu einer *Inneren Tertiarisierung* auf der Ebene der Praktiken geführt hat. Für diese auch für den Hochschultypus Pädagogische Hochschule in der Schweiz zentral relevante Frage liegen mit der TriLAN-Studie erstmals eine Reihe von Befunden vor. Diese lassen die generalisierte Aussage zu, dass die untersuchten Studiengänge (in politischer Lesart) in hohem Masse ‹*praxis-, personen- und ausbildungsorientiert*› operieren. Hinweise darauf geben der hohe Stellwert von Fragen der Eignung, die konsequente Arbeit an berufsbezogenen Haltungen und einer damit verbundenen Ethik, die Fokussierung auf einschlägige stufenspezifisch relevante Inhalte und die mit ihrer Vermittlung verbundenen Erwartungen.

Weniger eindeutig erweist sich auf der Ebene der Praktiken das akademische Profil der Studiengänge. Folgende Merkmale eines Studiums scheinen – als aus den bisherigen Analysen entwickelte Hypothese – in den Daten eher schwach ausgeprägt: Die theoriebasierte Distanznahme (Neuweg, 2011) und Befremdung (Amann & Hirschauer, 1997) des aus der schulbiografischen «apprenticeship of observation» (Lortie, 1975, S. 61) (Über-)Vertrauten, die Adressierung der konstitutiven Ungewissheit pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht (Cramer, et al., 2019;

doi.org/10.35468/6161-01

Paseka et al., 2018) sowie die explizite und distanzierte Bezugnahme auf die in den jeweiligen Praktiken prozessierte Normativität (Idel & Schütz, 2016).
Man kann diesen Befund auf zwei Weisen lesen. Die eine Lesart besteht darin, die Emergenz substanziell wissenschaftsbezogener Praktiken als strukturell erschwert zu kennzeichnen (vgl. den Beitrag von Pallesen & Kramer in diesem Band): Die einphasige Lehrer:innenbildung und die Kürze des BA-Studiums erfordert bereits während des Studiums die Ausprägung elementarer Berufsfähigkeit, die den nachvollziehbaren Wunsch nach Gewissheit und Handlungssicherheit präformiert. Weil auch im Berufsfeld zu einem frühen Zeitpunkt bereits anerkennbares berufspraktisches Können erwartet wird, sind Distanzierung, Kritik und Zweifel *strukturell* erschwert, was frühe Inszenierungen von «Bewährung» nahelegt (Parade et al., 2022).
Die zweite Lesart des Phänomens,[13] die auch an Befunde z. B. aus der Rekonstruktion kasuistischer Seminare an deutschen Universitäten (vgl. z. B. Heinzel & Krasemann 2019) anschliesst, besteht in der Infragestellung des Konzepts der «doppelten Professionalisierung» (Helsper, 2001). Trotz zweifelsohne begründetem Anspruchs ist die Annahme seiner Realisierung bzw. Realisierbarkeit dahingehend fragwürdig, weil damit eine ‹feindliche Übernahme› des Berufssystems durch das Wissenschaftssystem verbunden ist. Die Spannung, als Hochschule einerseits auf das Wissenschaftssystem und dessen Praktiken und Leistungen verwiesen zu sein und andererseits in weiten Teilen des Berufsfeldes damit wenig Anerkennung zu finden, bildet sich in den vorliegenden Daten ab und wird – entgegen regelmässigen Zuschreibungen aus Politik und Medien oder als Reaktion darauf – mehrheitlich zugunsten berufspraktischer Ansprüche aufgelöst. Als Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes haben sie den Charakter einer Hypothese, die in mehr und anderen Kontexten zu prüfen wäre.
Auf eine Reihe offener Fragen sei am Ende der Einleitung hingewiesen. Aufmerksame Lesende könnten die Frage stellen, wo sich im Band die Rekonstruktionen der vielgenannten Trajektorien finden. Die Ausarbeitung im Fallvergleich kontrastierender Trajektorien über den gesamten Studienzeitraum ist in Vorbereitung. Eine Integration in den Band kam auch aus Gründen des Umfangs nicht in Betracht. Die theoretisch fundierte, methodisch geleitete Rekonstruktion sorgfältig erfasster Daten von Narrationen und Adressierungspraktiken über den Verlauf von drei Jahren erweist sich sowohl rekonstruktions- als auch darstellungsbezogen als Herkules-Aufgabe.
Mit der ethnografischen Begleitung des *Studiums* ist der ‹Praxistest› der Trajektorien in der Tätigkeit als Lehrer:in in den TriLAN-Daten naturgemäss nicht abgebildet. Wie sich die studentischen Selbstverhältnisse im Unterricht, im Kollegium und in der Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler:innen in den ersten Jahren

13 Für diesen Hinweis danke ich Katharina Lüthi.

doi.org/10.35468/6161-01

der Berufstätigkeit bewähren oder unter Transformationsdruck geraten, bildet jedoch den Fluchtpunkt der Frage nach den Trajektorien. Ein entsprechendes Forschungsprojekt ist mit *TriLSA* (Trajektorien im Lehrberuf – Subjektivierung in schulischen Anerkennungsordnungen) bewilligt und startete im Januar 2025.

Literatur

Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. EIn Programm. In K. Amann, & S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.

Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35–66). Springer VS.

Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Ferdinand Schöningh.

Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Sturm, T., & Wagener, B. (2024). Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Ein erster Überblick. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 9–16). Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung.* utb. https://doi.org/10.36198/9783838552873

Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., & Rißler, G. (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.

Cloos, P., & Thole, W. (Hrsg.). (2006). *Ethnographische Zugänge: Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 401–423.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17

Güvenç, E. (2024). «Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen …». Institutionelle Adressierungen und transsituative Re-Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 169–184). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6051-10

Güvenç, E., & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 12,* 51–67.

Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos, & S. Köngeter (Hrsg.), *«Auf unsicherem Terrain» - Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 39–47). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3

doi.org/10.35468/6161-01

Heinzel, F., Thole, W., Cloos, P., & Köngeter, S. (Hrsg.). (2010). *«Auf unsicherem Terrain». Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. VS.

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8,* 67–80.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 7–15.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS.

Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode.* Barbara Budrich.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7,* 65–80.

Herzmann, P. (2023). z. B. – Forschungsmethod(olog)ische Überlegungen zum Verallgemeinern. In S. Hofhues, & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 424–431). transcript.

Hilbrich, O., Rose, N., & Kuhlmann, N. (2023). Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 1–31). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-61

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung* (Soziologische Theorie). Springer.

Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In F. Schäfer, A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). transcript.

Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–93). transcript.

Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen / Ethnographic Writing and the Silence of the Social. *Zeitschrift für Soziologie, 30* (6), 429. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602

Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Springer VS.

Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.). (2015). *Theoretische Empirie. Zur Relavanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp.

Kammler, C., Parr, R., & Schneider, U. J. (Hrsg.). (2008). *Foucault-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. J.B. Metzler.

König, J., Heine, S., Kramer, C., Weyers, J., Becker-Mrotzek, M., Großschedl, J. et al. (2023). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). *Journal of Curriculum Studies,* 1–21. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702

doi.org/10.35468/6161-01

Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzenentwicklung im Referendariat* (Studien zur Bildungsgangforschung). Barbara Budrich.

Košinár, J. (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberuf,* S. 235–259. Klinkhardt.

Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *«Grau, theurer Freund, ist alle Theorie»? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 92–108). Waxmann.

Košinár, J., & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 255–268). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:19246.

Košinár, J., & Laros, A. (2021). *Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung - Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen*. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode (S. 221–248). CES. https://doi.org/10.21241/SSOAR.78314

Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14* (1), 13–32.

Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus - Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Springer VS.

Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243–267). Springer.

Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* (S. 307–330). Klinkhardt.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Springer VS.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Klinkhardt.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt.

Kramer, R.-T., Thiersch, S., Helsper, W., & Ziems, C. (2013). Kontrastierung und Typenbildung. In R.-T. Kramer, W. Helsper, S. Thiersch, & C. Ziems (Hrsg.), *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* (S. 197–274). Springer VS.

Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J., & Reh, S. (Hrsg.). (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Springer VS.

M. Leonhard. (2023). „Sie würden dann fast übergriffig in der Nähe, die Sie herstellen" – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16,* 253–268. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00180-3

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023a). «Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber…». Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn, 24*(1), 47–73.

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023b). Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. *SEMINAR, 29*(3), 135–149. https://doi.org/10.3278/SEM2303W011

Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung: Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung.* Logos.

Leonhard, T. (2019). *Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien. Institut Kindergarten-/Unterstufe,* Pädagogische Hochschule FHNW.

Leonhard, T. (2021). Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen. Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 194–209). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5860-11

Leonhard, T. (2023). Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen. In J.-H. Hinzke, & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 94–112). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6043-05

Leonhard, T. (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 57–73). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6051-04

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 23*(3), [83 Absätze]. https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks, & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Klinkhardt.

Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4*(2), 240–270.

Lortie, D. C. (1975). *School-teacher a sociological study*. University of Chicago Press.

Lüthi, K. (2024). «Ich bin extrem gut angekommen». Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 91–109). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6051-06

Lüthi, K., & Leonhard, T. (2022). Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit, & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 133-154). Waxmann.

Meier, M. (2020). Ethnographie und Längsschnittdesign. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 163–180). Barbara Budrich.

Merton, R. K. (Hrsg.). (1985 [1942]). *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Suhrkamp.

Meyer, D., Reuter, J., & Berli, O. (Hrsg.). (2022). *Ethnografie der Hochschule: zur Erforschung universitärer Praxis* (Science Studies). transcript.

Müller, A. (2024). Studium ‹in a nutshell›. Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 151–168). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6051-09

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22*(43), 33–45.

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.

Pallesen, H., & Kramer, R.-T. (2023). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 121–147). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_6

Parade, R., Sirtl, K., Förster, M., & Viermann, M. (2022). Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums – Zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung. In I. Naumann, & J. Storck-Odabaşi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 182–195). Beltz Juventa.

Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.

Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.

Rauschenberg, A., & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*, Bd. 13, S. 109–122). Springer VS.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, & I. Hardy (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.

Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken, & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen …" – Von der Zeugenschaft zum Verstehen Adressierungen des Subjekts und die ‹Sache› im Geschichtsunterricht. In T. Geier, & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 103–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_5

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Hrsg.), *handbook of research on teacher education* (S. 102–119). Macmillan.

Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82*(2), 215–230. https://doi.org/10.30965/25890581-082-02-90000005

Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). Wilhelm Fink.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‹Leistung›. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts,* S. 43–60). Springer.

Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Beltz Juventa.

Ricken, N., & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Beltz Juventa.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 93*(3), 193–235. https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer.

Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.

Schwarz, J., Teichmann, F., & Weber, S. M. (2015). Transitionen und Trajektorien. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 139–149). Barbara Budrich.

Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie, 47*(2), 83–100.

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

Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinen. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_2

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Barbara Budrich.

Wittpoth, J. (2023). Darf's ein bisschen mehr sein? Dimensionen des Sozialen in einer ‹sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft›. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 109–121). Springer VS.

Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung*. Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-01

Autor

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Methoden
E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

doi.org/10.35468/6161-01

Teil 1:
Studierendenhabitus

Adrian Ulmcke

Studien- und Berufswahl als implizite Passungsherstellung? Ein Querschnitt habitueller Dispositionen zur Studienwahl zukünftiger Kindergarten- und Primarlehrpersonen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Bedeutung habitueller Dispositionen für die Studienwahl angehender Kindergarten- und Primarlehrpersonen in der Schweiz aus einer praxeologisch-strukturtheoretischen Perspektive untersucht. Mittels Sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion wurden die narrativ-episodischen Eingangsinterviews der TriLAN-Studie (Trajektorien in den Lehrberuf Adressierungspraktiken und Narrationen im Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson) rekonstruiert und durch die Kontrastierung der Fälle eine Typologie der impliziten Passungsherstellung aufgestellt. Es wird argumentiert, dass eine implizite Passungsherstellung in Gestalt der vier aufgestellten Typen ein zentrales Erzeugungsprinzip der Studienwahlpraxis von Lehrpersonen im Kontext heterogener Berufsbiographien darstellt. Die Ergebnisse erweitern nicht nur das Verständnis der Studien- und Berufswahl von Lehrpersonen, sondern fundieren auch die weitere Untersuchung habitueller Dispositionen im Studienverlauf.

Schlagwörter: Primarschule; Lehrer:innenbildung; Professionalisierung; Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion; Studienwahl; Studierendenhabitus

Summary

This article examines the significance of habitual dispositions for the study choices of prospective kindergarten and primary school teachers in Switzerland from a praxeological-structural theoretical perspective. Using sequence-analytical habitus reconstruction, the narrative-episodic initial interviews of the TriLAN study (Trajectories into teaching) were reconstructed and a typology of implicit fit was established by contrasting the cases. It is argued that an implicit creation of fit in the form of the four established ideal types represents a central

doi.org/10.35468/6161-02

generative principle of the study choice practice of teacher students in the context of heterogeneous professional biographies. The results not only expand the understanding of teachers' study and career choices, but also provide a basis for further investigation of habitual dispositions in the course of studies.

Keywords: career choice; primary school; teacher professionalism; sequence-analytical habitus reconstruction; student habitus; teacher education

1 Einleitung

Im Studienjahr 2022/23 waren an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen 23.412 Studierende immatrikuliert, wobei 4.961 Neueinschreibungen zu verzeichnen waren. Mehr als die Hälfte der immatrikulierten PH-Studierenden (n = 11.939, 51%) absolvierte dabei entweder einen Studiengang zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson oder einen Studiengang zur Primarlehrperson. In diesem Studienjahr entschieden sich sogar beinahe zwei Drittel (n = 3.262, 66%) aller neu immatrikulierten Studierenden für diese Studiengänge. (BFS, 2023)

Diese Zahlen veranschaulichen nicht nur die Bedeutung, die die Studiengänge zur Kindergarten-/Unterstufe und zur Primarlehrperson an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen einnehmen, ihr Steigen und Fallen wird gerade in Hinblick auf den gegenwärtigen und prognostizierten Lehrpersonenmangel in der Schweiz diskutiert und die naheliegende Frage nach der Studien- und Berufswahl gestellt (Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023).

Die Studien- und Berufswahl von Lehrpersonen wurde bereits aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beforscht. Sie lässt sich beispielsweise unter der Bedingung der *Persönlichkeit* (vgl. Mayr, 2014), im Zusammenhang von *Motiven* (vgl. Rothland, 2014a) oder als Folge einer *rational-choice* (vgl. Becker et al., 2009) verstehen. Darüber hinaus sind Arbeiten entstanden, welche die Berufswahl von Lehrpersonen mit Bezug auf den Habitus nach Bourdieu (1979) aus praxeologischer Perspektive untersuchen (vgl. Heyer, 2016; Holzmayer, 2023; Košinár, 2024b; Maschke, 2013).

Die ersten drei Perspektiven kommen ohne die Existenz eines sozialen Raumes aus, welcher im praxeologischen Ansatz berücksichtigt wird. Leonhard hebt die Potenziale einer solchen praxeologischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung hervor und stellt fest, dass die Untersuchung der «‹Tat-Sachen› der Lehrpersonenbildung noch nicht ausgeschöpft» (2018, S. 87) ist. Ein sicherlich noch weiter auszuschöpfendes Forschungsdesiderat ist es, den Fragenkomplex der Studienwahl nicht nur in individuell-psychologischen Voraussetzungen zu fundieren, sondern die Studienwahl *im Kontext eines Feldübergangs* zu denken.

Infolgedessen hat der vorliegende Beitrag zum Ziel, den im TriLAN-Sample vertretenen schweizerischen Kontext der Lehrer:innenbildung darzustellen und die

doi.org/10.35468/6161-02

damit einhergehenden heterogenen Herkunftsfelder zu beleuchten. Dies erfolgt zunächst durch einen vergleichenden Überblick über die formale Zusammensetzung des Samples. Im Anschluss wird, aufbauend auf der praxeologisch-strukturtheoretischen Perspektive, der Versuch unternommen, die habituellen Dispositionen der ‹ersten Tat-Sache› zu rekonstruieren, nämlich der Entscheidung für ein Studium des Lehrberufs, welche sich gewissermassen am Rand des Feldes der Lehrer:innenbildung ereignet. Konkret lässt sich die Frage stellen, welche habituellen Dispositionen sich in Bezug auf die Studienwahl zukünftiger Lehrpersonen der Kindergarten-, Unter- und Primarstufe im Feldübergang rekonstruieren lassen.
Um diese Frage zu beantworten, werden folgend (1.) die theoretischen Bezüge und der Forschungsstand aufgezeigt, wonach (2.) das methodische Vorgehen unter Verwendung der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion dargelegt wird. Darauf wird (3.) ein einordnender Überblick über das TriLAN-Sample gegeben, die im kontrastiven Fallvergleich entstandene Typologie einer impliziten Passungsherstellung dargelegt und diese an empirischen Beispielen plausibilisiert sowie exemplarisch die Rekonstruktion einer zentralen Disposition illustriert. Schliesslich werden (4.) die Ergebnisse in Abgrenzung zur Motivforschung und in ihrer Relevanz für die praxeologisch-strukturtheoretische Professionalisierungsforschung diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Die folgend dargelegten theoretischen Bezüge beschränken sich im gegebenen Umfang dieses Beitrags auf die Motivforschung und den praxeologischen Ansatz im Zusammenhang des Studiums zukünftiger Lehrpersonen. Die Motivforschung dient als Kontrastfolie, durch die veranschaulicht werden kann, wie der praxeologische Ansatz über einen individuell-psychologischen hinaus zu gehen vermag.

2.1 Studien- und Berufswahl aus Sicht der Motivforschung

Nicht nur vor der Kulisse eines Lehrpersonenmangels (vgl. Keller-Schneider & Schneider Boye, 2023) stellt sich die Frage nach Merkmalen von Lehrerinnen und Lehrern und deren Gründen für die Berufswahl. Sie wird auch mit Hinblick auf die Professionalisierung diskutiert. Die Erforschung von Berufswahlmotiven bietet einen Zugang zu diesem Fragenkomplex an (Scharfenberg, 2020, S. 13).
Vielleicht gerade wegen einer langen Forschungstradition sind die *Forschungsformate* heterogen. Es finden sich qualitative und quantitative Untersuchungen, wobei der Schwerpunkt klar auf einer quantitativen Methodologie liegt. In Reviews der Studienlage sind die *Ergebnisse* insbesondere mit Blick auf die Primarstufe jedoch recht homogen (vgl. Rothland, 2014a; Rothland, 2014b; mit Bezug auf zukünftige Primarlehrpersonen Rothland, 2022; Scharfenberg, 2020; im inter-

doi.org/10.35468/6161-02

nationalen Vergleich Scharfenberg et al., 2022). Grundsätzlich lassen sich die Motive in extrinsische und intrinsische unterscheiden. Scharfenberg stellt mit Rothland fest, dass «trotz unterschiedlicher Anlagen der einzelnen Studien (…), sich die Befunde zum Hauptmotiv für die Wahl des Lehrberufs im Wesentlichen [entsprechen]: Das Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist der am häufigsten genannte Grund in der Mehrzahl der Untersuchungen. Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive» (Rothland, 2014a, S. 355), «während das Feld und die Bedeutung der extrinsischen Motive heterogener ausfällt» (Scharfenberg, 2020, S. 49). Die folgende kompakte Auflistung entstammt einem «Inventar regelmäßig vorkommender Studien- und Berufswahlmotive», welches Scharfenberg (2020, S. 49ff.) aufgestellt hat:

Eine wichtige Gruppe von Motiven mit Bezug auf Kinder und Jugendliche findet sich in der «Arbeit mit Kindern und Jugendlichen», dem «Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen» und der «Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen». Zu fachbezogenen Motiven lassen sich das «fachliche Interesse», die «Freude am Unterrichten» und das Ergreifen eines «anspruchsvollen und abwechslungsreichen Beruf[s]» zusammenfassen. Darüber hinaus wird die «gesellschaftliche Relevanz» als altruistisches Motiv genannt und weitere Motive bestehen in der «biographischen Erfahrung» und dem «Lehramt als Traumberuf». Zudem findet sich als Motiv die «selbstbestimmte Tätigkeit», das «Gehalt», die «berufliche Sicherheit», «Freizeit», der «gesellschaftliche Status», sowie die «Vereinbarkeit von Beruf und Familie», die «Karrieremöglichkeiten», eine «Polyvalenz des Studiums», die «Kürze des Studiums», die «niedrigen Studienanforderungen», aber auch eine generelle «Interesselosigkeit an der Studien- bzw. Berufsentscheidung», schliesslich auch das Motiv des «Studiums als Notlösung» und «externe Einflüsse» von Familie, Freunden und Vorbildern. In Bezug auf gängige Vorurteile zu Motivlagen bei Lehrpersonen in der Primarschule zeigt Rothland (2022) noch im Vergleich variablenzentrierter und personenzentrierter Ansätze, dass sich die motivationalen Grundlagen über verschiedene Lehrämter bzw. Zielstufen hinweg nicht grundlegend unterscheiden, sondern die grössten Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen auftreten. Studierende einer Zielstufe können damit nicht als homogene Gruppe betrachtet werden. Es sei also «Zeit, sich vom Klischee der kindorientierten Grundschullehrerin zu verabschieden – und von dem dominant fachorientierten Gymnasiallehrer ebenso!» (Rothland, 2022, S. 110).

Die skizzierten expliziten Sinngehalte und die Vielfalt der Motive finden sich grundsätzlich auch in den durchgeführten Interviews der vorliegenden Studie wieder. Die in diesem Beitrag dargelegten Studienergebnisse und theoretischen Bezüge sollen jedoch eine über die Kennzeichnung von Motivlagen hinausgehende Perspektivierung der Studienwahl ermöglichen.

doi.org/10.35468/6161-02

2.2 Studien- und Berufswahl aus habitueller Perspektive

Der Habitus ist laut Bourdieu ein System inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, welche «dank analogischer Übertragung» und «dialektisch geschaffenen Korrekturen» sowie der im Laufe der Biografie gebildeten «Systeme dauerhafter Dispositionen» als «Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen» dienen (Bourdieu, 1979, S. 165ff.). Die Erzeugung dieser Schemata ist immer auf ein Feld bezogen. Felder sind nach Bourdieu «autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln ‹gespielt› wird» (Bourdieu, 1992b, S. 187). Ein Feld hört damit dort auf, wo die ‹Regeln› des (Spiel-)Feldes und deren implizite Anforderungen nicht mehr gelten. Der Habitus lässt sich dann als «Spiel-Sinn» (Bourdieu, 1992b, S. 84) verstehen, der darin besteht, die im Feld geltenden ‹Regeln› zu beherrschen und ist somit relational konzipiert. Habituelle Dispositionen werden sozial hervorgebracht und sind gleichzeitig als inkorporierte Strukturen auf objektive Strukturen eines Feldes bezogen. Der Habitus lässt sich zudem als «System von Grenzen» (Bourdieu, 1992a, S. 33) verstehen. «Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen» (Bourdieu, 1993, S. 103). Vor diesem Hintergrund erscheint es konsequent, in dieser bedingten Freiheit auch die Studien- und Berufswahl zukünftiger Lehrpersonen zu betrachten.

Die Wahl des Lehrberufs ist insofern besonders, als dass jede Lehrperson auch einmal Schülerin oder Schüler war. Folgt man der Typologie der Schülerhabitus von Helsper, würde der Lehrberuf für einen Schülerhabitus der «Schulfremdheit» und der «Bildungsexzellenz» bzw. der «schulischen Souveränität und Leichtigkeit» (Helsper, 2018, S. 30f.) nicht in Frage kommen,[1] jedoch würden «Schulgläubige» wie der «Schülerhabitus des Status- und Leistungsstrebens» und der «Schülerhabitus der schulischen Bildungsnotwendigkeit» eine hohe Anschlussfähigkeit besitzen (Helsper, 2019, S. 62).

Maschke (2013) untersucht mit Blick auf einen «Habitus unter Spannung» die Entscheidungsfindung für ein Studium und die Bewältigungsstrategien im Studium von Lehramtsstudierenden in den Fächern Kunst und Physik. Sie identifiziert eine aktive und eine passive Prozessstruktur. Die aktive Prozessstruktur findet sich bei Studierenden, die ihre Interessen und Begabungen reflektieren, um ein «optimales

1 In der Studie von Helsper (2018) wird der schweizerische Kontext nicht berücksichtigt. Košinár (2024, S. 31) weist darauf hin, dass im Zusammenhang zusätzlicher Wege in den Lehrberuf die Exklusion bestimmter Schülerhabitus wahrscheinlich nicht mehr in der beschriebenen Weise gegeben ist.

doi.org/10.35468/6161-02

Passungsverhältnis» zum Beruf zu finden. Im «Bemühen um Konstruktion einer Passung (von Beruf und Selbst) wird in einigen Fällen die Nähe zur Altersgruppe der SchülerInnen herausgestellt» und «teils fließen in die Reflexionen positive und emotional bedeutsame Erfahrungen mit den eigenen LehrerInnen ein, die vor allem eine ‹pädagogisch-menschliche› Seite vermitteln». Zudem wird «die berufliche Entscheidung für das Lehramt bzw. für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin (…) über das Motiv der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen und allgemeinen (sozialen) Aspekten der Vermittlung bzw. des Unterrichtens begründet» (Maschke, 2013, S. 306f.). Dagegen zeigt sich eine passive Prozessstruktur im Fehlen eines «Reflexionsprozesses von eigenen Interessen und Begabungspotenzialen» und der Wahl des Lehramtsstudiums und des Studienfachs im «Ausschlussverfahren». «In einigen Fällen wird die Befürchtung formuliert, den Anforderungen als LehrerIn nicht gerecht werden zu können oder eine allgemeine Angst vor der Konfrontation mit den zukünftigen SchülerInnen. Teils fließen negativ konnotierte Erfahrungen mit den eigenen LehrerInnen ein» (Maschke, 2013, S. 307). Die aktive und passive Prozessstruktur bildet als begriffliche Unterscheidung eine erste Grundlage zur Untersuchung der Frage, in welchen Qualitäten eine Passungsherstellung erfolgen kann.

Heyer untersucht die Studienwahl ausgehend von der Biografie mit Bezug auf den Habitus von Musiklehramtsstudierenden. Als gemeinsame Orientierungen tauchen eine «ambitionierte Musikpraxis» mit Abgrenzungs- und Abhebungstendenzen sowie eine ausgeprägte Offenheit in der Frage auf, ob der Lehrberuf in der Zukunft tatsächlich ausgeübt wird (2016, S. 209f.). Das fachliche *Herkunftsfeld* und das Selbstverständnis als Musiker:innen scheint im Fall zukünftiger Musiklehrpersonen damit einen besonders prägenden Einfluss auf den Studierendenhabitus zu haben.

Košinár (2024b) untersucht die Bedeutung biographischer Erfahrung für die Studienentscheidung und Studieneingangsphase mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack, 2017; Nohl, 2009). Sie identifiziert den Studieneintritt als konjunktives, phasenspezifisches Entwicklungsproblem, welches entlang verschiedener Rahmungen des Studiums bearbeitet wird. Es findet sich die Rahmung des Studiums als «berufsbiographische Schlussfolgerung», «biographische Selbstverständlichkeit» oder die «Berufsentscheidung» (Košinár, 2024b, S. 193). Was in dem vorliegenden Beitrag als *Passungsherstellung* konzipiert wird, lässt sich im methodologischen Zusammenhang der dokumentarischen Methode analog zur Bearbeitung des bezeichneten phasenspezifischen Entwicklungsproblems verstehen. Zudem finden sich zwischen den in diesem Beitrag herausgearbeiteten Typen Parallelen mit den Orientierungen bei Studieneintritt im Beitrag von Košinár, welche später in der Diskussion dargelegt werden.

Holzmayer betrachtet die Berufswahl als «eine Frage der Passung von Habitus und Feld» (2023, S. 217). Dazu rekonstruiert er den berufsbezogenen Habitus von

doi.org/10.35468/6161-02

drei Studierenden einer österreichischen Pädagogischen Hochschule im Studiengang der Volksschule (entspricht der Grundschule bzw. Primarstufe) mit Hilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer, 2018, 2019; Pallesen & Kramer, 2023). Als Ergebnis findet sich ein «grundlegend konformistischer, instrumenteller, pragmatischer, bzw. resignierender berufsbezogener Habitus» sowie ein «familienzentrierter berufsbezogener Habitus», der «sich an der Stabilität, Sicherheit und Geborgenheit orientiert» und «ein Typus des idealistischen berufsbezogenen Habitus». Holzmayer verortet deren habituelle Dispositionen entlang einer Reihe von Dimensionen. Diese sind in Bezug auf die berufliche Entscheidungsfindung «konventionell» vs. «progressiv», in berufsbezogener Orientierung «pragmatisch» vs. «idealistisch», in antizipierter beruflicher Involviertheit «Beruf vs. Berufung», in der Ausrichtung des antizipierten Lehrer:innenhandelns «schüler:innenzentriert» vs. «inhaltszentriert», orientiert an «pädagogischer Nähe» vs. «pädagogischer Distanz». Sie weisen in der «subjektiven Passung zur objektiven Anforderungslogik des Herkunftsfeldes» eine «Transformation» oder «Reproduktion» auf oder lassen in «subjektiver Passung zur objektiven Anforderungslogik des Berufsfeldes» eine «minimale Passung» oder eine «maximale Passung» erkennen. (Holzmayer, 2023, S. 221–248)

Holzmayer weist zudem darauf hin, dass «besonders unter dem Aspekt des (nicht-)doxischen Feldübergangs die Berufswahl Volksschullehrer:in einen weiteren Blick wert [ist]. Inwiefern wird der Beruf als subjektiver (sogenannter) sozialer Auf- bzw. Abstieg gelesen und wie werden dabei die Verhältnisse zwischen Herkunfts- und Ankunftsfeld gesehen? Besonders eine komparative Betrachtung von Studierenden mit formalem Bildungsaufstieg, Bildungsabstieg und Bildungsreproduktion (besonders durch Lehrer:innenkinder) könnte tieferen Einblick in die unterschiedlich antizipierte illusio des Feldes geben.» (Holzmayer, 2023, S. 257). An Aspekten dieses von Holzmayer aufgeworfenen Fragenhorizontes, insbesondere an dem Desiderat der Beforschung von Feldübergängen, setzt der vorliegende Beitrag an und führt die Untersuchung habitueller Dispositionen der Studien- und Berufswahl von Lehrpersonen fort. Jedoch werden hier nicht wie bei Holzmayer (2023) berufsbezogene Dispositionen ins Zentrum der Rekonstruktion gerückt, sondern der *modus operandi* der Studienwahlerzählung. Passung soll in diesem Beitrag ausdrücklich nicht als verobjektivierte Passung zwischen Habitus und Feld verstanden werden, sondern als Qualität subjektiver Überzeugtheit in der Passungsherstellung. Im Gegensatz zu den beschriebenen Studien steht im vorliegenden Beitrag also die Frage nach dem *modus operandi* der *Passungsherstellung* im Kontext von *Feldübergängen* im Fokus.

doi.org/10.35468/6161-02

2.3 Theoretische Herleitung der Studien- und Berufswahl als implizite Passungsherstellung

Die Berufswahl im Spiegel einer besonderen Passung zu untersuchen gelingt Rolfs (2001) in seiner Arbeit über «die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium». Im Zentrum der psychologisch gelagerten Studie stehen mit Rückgriff auf Holland (1997) «Interessentypen». Holland geht davon aus, dass durch eine Art wiederholende Einübung die Interessen der Eltern auf die Kinder übergehen und sich so auch berufliche Interessen vererben, die als entscheidendes Kriterium für die Berufswahl gelten. Holland (1997) unterscheidet hierbei die Typen «praktisch-technisch», «wissenschaftlich», «künstlerisch-sprachlich», «sozial», «unternehmerisch» und «konventionell» und stellt die «Kongruenzhypothese» auf, die darin besteht, dass die Berufswahl im Sinne eines positiven Berufserlebens dann gelingt, wenn die Interessen möglichst zu dem Anforderungsprofil des Berufs passen. Rolfs (2001) überträgt diesen Zusammenhang auf das Erleben und Lernverhalten im Studium.

Ein weiterer Bezug zur Passung im Rahmen der Motivforschung findet sich bei Ulich (2004). Er unterscheidet im Forschungskontext der Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden zwischen einer «sicheren» und einer «unsicheren» Berufsentscheidung und stellt diese in den Zusammenhang mit unterschiedlichen Motiven. Wie die Nicht-Passung bei Unsicherheit und die Passung bei Sicherheit hergestellt wird, wird bei Ulich (2004) nicht beantwortet.

Dass eine Berufsentscheidung auch immer eine Entscheidung für einen Lebensstil ist, verdeutlicht Heinz (2000, S. 168f.) in Rückgriff auf eine Kritik des Rational-Choice-Ansatzes, die Elster (1989a, 1989b) formuliert hat. Der Rational-Choice-Ansatz könne eine Entscheidung für einen Lebensstil nicht abbilden, denn diese komplexen Entscheidungen könnten immer nur über eine oder wenige Variablen optimiert werden, ohne rational alle relevanten Variablen durchdenken zu können. Selbst der Versuch einer solchen Optimierung geschehe immer im Rückgriff auf «frühere Interessen, Anregungen, Umstände – also auf dem Weg einer biographischen Konstruktion» (Heinz, 2000, S. 169). Zudem gelte:

> «Bei Lebensentscheidungen gibt es keine sichere Prognose über die Folgen der verschiedenen Alternativen auf das spätere Leben. Erst wenn die Auswirkungen des Handelns, die Folgen der Entscheidung sich entfalten, können daraus Konsequenzen gezogen werden. Dies bedeutet, dass eine Handlungstheorie, die auf eine prognosefeste Rangfolge von Präferenzen vertraut, unrealistisch ist. In Lebensläufen geht es vielmehr darum zu handeln, um daraus zu lernen, und weniger darum zu lernen, um optimale Entscheidungen zu treffen.» (Heinz, 2000, S.171)

Kramer und Helsper (2010, S. 103) kennzeichnen die unterschiedlichen Blickwinkel rationalistischer und implizit-sozialisatorischer Zugänge mit Bezug auf Georg (2006), Vester (2006), Kramer et al. (2009) und Maaz et al. (2010) als

doi.org/10.35468/6161-02

«Paradigmenstreit zwischen Boudon und Bourdieu». Während Boudon (1974) Bildungsentscheidungen als rationale Kosten-Nutzen-Kalkulationen versteht, führt Bourdieu Bildungsentscheidungen auf die implizit-vorreflexive Wirkung des sozialisatorisch erworbenen Habitus zurück (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Passeron, 1971). Obwohl Boudon (1974) schon über eine Betrachtung rein ökonomischer Faktoren oder isolierter Motive hinausgeht und in der Erfolgswahrscheinlichkeit der Kinder in Abhängigkeit vom sozialen Status der Eltern primäre und im tradierten, schichtspezifischen Entscheidungsverhalten sekundäre Herkunftseffekte unterscheidet (Becker & Lauterbach, 2010, S. 15ff.), sind Bildungsentscheidungen im Modell von Boudon individueller, rationaler Verantwortlichkeit zugerechnet (Kramer, 2011, S. 137) und vernachlässigen damit eine Eingebundenheit der ‹Entscheidungen› in den sozialen Raum. Die Perspektive Bourdieus liege darin, «die Modellierung Boudon's um[zu]kehren und vom Kopf auf die Füße [zu] stellen. Die entscheidende Differenz besteht dabei darin, dass sowohl die primären Effekte wie auch die sekundären Effekte in der Modellierung Boudon's bei Bourdieu Ausdrucksgestalten auf einer sekundären Ebene sind, die aus der gleichen primären (schichtspezifischen) Hervorbringungslogik [des Habitus; Ergänzung des Autors] resultieren» (Kramer, 2011, S. 137f.).

Die Argumentation der Reproduktion der Berufswahl operationalisiert durch «Interessen» (Rolfs, 2001) oder «Lebensstil» (Heinz, 2000) verwendet Begrifflichkeiten, die auch im von Bourdieu prominent in «Die feinen Unterschiede» (1987) herausgearbeiteten Zusammenhang von Milieu, Habitus und «Geschmack» eine zentrale Rolle spielen. Nach Bourdieu sind «Interessen» oder im Nexus der Studien auch «Motive» keine Ursachen von Praxis, sondern *Ausdrucksgestalten* eines Habitus.

Der Habitus enthält für das jeweilige ‹Spiel› eines Feldes einen «Anlage-Sinn», ein «Gespür für das richtige Anlegen kultureller Investitionen» (Bourdieu, 1987, S. 151), wie dies die Aufnahme eines Studiums (z. B. zur Primarlehrperson) ist. Der Habitus als «Anlage-Sinn» besitzt damit auch ein antizipatorisches Moment, dass sich die Investition in ein spezifisches Studium ‹auszahlt› und nicht in einer ‹Krise› endet. Durch die «‹Auswahl›, die er zwischen Orten, Ereignissen, Personen des Umgangs trifft, schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist» (Bourdieu, 1993, S. 114). Zu diesem Milieu oder Feld gehört auch der Glaube der Beteiligten, dass das ‹Spiel› im Feld einen Sinn hat und die Beteiligten bereit sind weiter ‹mitzuspielen› oder in der Begrifflichkeit eines «Anlage-Sinns» weiter in das ‹Spiel› zu investieren. Diesen geteilten Glauben nennt Bourdieu «Illusio» (Bourdieu, 1998, S. 139ff.).

In Anschluss an Holzmayer (2023, S. 255f.) lässt sich die Studien- und Berufswahl als Antizipation der Passung zwischen habituellen Dispositionen und antizipierten Anforderungen des Studiums bzw. des späteren Berufsfeldes verstehen. Dabei

doi.org/10.35468/6161-02

muss von einer «doppelte Antizipation» ausgegangen werden, die darin besteht, sich bei der Studien- und Berufswahl zu den Anforderungen des Herkunftsfeldes *und* des Studiums bzw. Berufsfeldes in Beziehung zu setzen.
Im hier vorliegenden Beitrag erfolgt diesbezüglich eine besondere Perspektivierung. Da die beschriebene Antizipation dem habituellen «Anlage-Sinn» folgt, lässt sich dieser als *modus operandi* der Passungsherstellung *in* der Studien- und Berufs*entscheidung* rekonstruieren. Insofern vollzieht sich die Passungsherstellung implizit. Ein Vorteil einer solchen theoretisch-forschungskonzeptionellen Wendung ist, dass sich die Frage nach einer Passungsherstellung ohne die Kontrastierung an einer spekulativen Feldkonzeption beantworten lässt. Zudem lassen sich so in der Kontrastierung der einzelnen Fälle auch klarer die habituellen Dispositionen rekonstruieren, die sonst in der ‹Selbstverständlichkeit› einer Feldkonzeption aufgegangen wären. Daher verstehe ich die Studien- und Berufswahl als *implizite Passungsherstellung*, welche folgend auch empirisch fundiert wird.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung

Der vorliegende Beitrag untersucht die im Rahmen des Projektes TriLAN vor bzw. kurz nach Beginn des dreijährigen Bachelor-Studienganges zur Lehrperson der Kindergarten-, Unter- und Primarstufe von den Feldforscherinnen am jeweiligen Standort durchgeführten narrativ-episodischen Einzelinterviews (Flick, 2011) mit allen 20 Studienteilnehmenden. Die Interviews umfassen die offen gestaltete Erzählaufforderung «Erzähl doch mal, wie es dazu kommt, dass du jetzt an der Hochschule zu studieren anfängst» sowie immanente Nachfragen zur Ersterzählung und exmanente Fragen zu familialer Herkunft, der Schulzeit, Erfahrungen mit eigenen Lehrpersonen, Positionierungen zum antizipierten Studium und Praktikum und dem Verständnis der Lehrer:innenrolle. Zudem wurden formale Daten zu Geburtsdatum und -ort, besuchten Schulen, einer möglichen Berufsausbildung, Konfession, Familienstand, Geschwistern, Kindern, Hobbies und sonstigem Engagement erhoben.

3.2 Datenauswertung

Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (Kramer, 2018, 2019; Pallesen & Kramer, 2023) bietet sich gerade dann als Methode an, wenn wie in diesem Beitrag der Habitus in genetisch-strukturalistischer Weise verstanden wird und damit implizite handlungsleitende Dispositionen als latentes Hervorbringungsprinzip studentischer Praxis im Querschnitt rekonstruiert werden sollen. Die Methode basiert grundlegend auf dem sequenzanalytischen Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000), welche gegenstandbezogen geschärft auch praxeologische Annahmen der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack, 2017;

doi.org/10.35468/6161-02

Nohl, 2009) in das Repertoire aufnimmt. Der Habitus ist jedoch weiterhin «auch als wissenssoziologisches Konzept nur strukturtheoretisch zu denken» und bleibt damit «an die Perspektive eines sich individuierenden Falls gebunden» (Kramer, 2018, S. 244). Die Rekonstruktion wird als abduktive Operation verstanden, die nur sequenzanalytisch gelingen kann.

Zur Vorbereitung der Auswertung mit Hilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wurden zunächst die 20 umfangreichen Interviews inhaltsanalytisch gesichtet und systematisiert. Es wurden Eröffnungssequenzen, Sequenzen mit hoher Erzähldichte und propositionalem Gehalt sowie Fokussierungsmetaphern identifiziert, die im Zentrum der folgenden Rekonstruktion stehen. Jeweils fallintern wurden die relevanten Passagen sequenziert und sequenzanalytisch interpretiert. Über Vergleichshorizonte wurde der modus operandi der Bearbeitung der Anforderungslogik der Studien- und Berufsentscheidung in positiven und negativen Gegenhorizonten erschlossen. Daraus liessen sich Hypothesen zum modus operandi als Hervorbringungsprinzip der Studienwahl in Bezug auf implizite, handlungsleitende Wissensbestände ableiten. Durch die Hinzunahme weiterer Sequenzen des gleichen Falls wurden die Hypothesen zum spezifischen modus operandi falsifiziert, bis sich eine Hypothese in der Prüfung der wiederum nächsten Sequenz bewährt hatte und sich diese für den betrachteten Fall als Ausdruck eines praxisleitenden Hervorbringungsprinzip plausibel darlegen liess. Erst nach dem fallinternen Abschluss dieses Rekonstruktionsprozesses in allen Fällen erfolgte ein Fallvergleich und in der Kontrastierung der Fälle wurde eine Typologie der Studienwahl als implizite Passungsherstellung im Feldübergang aufgestellt (zum Vorgehen Kramer, 2019).

Der Vergleich mit Studienwahlmotiven gelingt über die Betrachtung expliziter Sinngehalte in den positiven und negativen Gegenhorizonten der habituellen Dispositionen. Diese lassen sich u. a. mit Hilfe einer QDA-Software übersichtlich darstellen und auswerten. Durch die Offenheit der Erzählaufforderung und auch der immanenten und exmanenten Fragen wurden Motive nicht systematisch erhoben. Sie wurden nur erfasst, wenn sie in der selbstläufigen Erzählung thematisch wurden. Dies schränkt die Aussagekraft der Motivnennungen auch in Bezug auf die für eine quantitative Auswertung geringe Fallanzahl ein. Eine Einordnung des Samples und ein bedingter Vergleich mit Studien der Motivforschung ist dennoch möglich. Da der Untersuchungsfokus dieses Beitrags auf einer qualitativen Analyse liegt, ist die Auswertung in Bezug auf Motive als Ergänzung zu betrachten und auch im Sinne einer Kontrastierung zu verstehen. Der vorliegende Beitrag dient vor allem dazu, die Befunde der verschiedenen Analysen zur Studienwahl zueinander in Beziehung zu setzen.

Die Studienwahl kann mit Blick auf die in Kapitel 2.2 dargelegten theoretischen Bezüge als Gelenkstelle vom schulischen bzw. beruflichen Feld in das Feld des Studiums verstanden werden. Gleichzeitig lässt sich die Studienwahl als erste

doi.org/10.35468/6161-02

Anforderungslogik eines Studiums bezeichnen, die zum einen durch den in der Biografie erworbenen Habitus präformiert ist. Zum anderen können darin zum Ausdruck kommende habituelle Dispositionen für das Studium rekonstruiert werden. Durch die Erzählzwänge des Gestaltschliessungs-, Kondensierungs- und Detaillierungszwangs (Schütze, 1976, S. 224f.) wird durch die Erzählaufforderung eine konsistente Plausibilisierung des So-Geworden-Seins des bevorstehenden Studienbeginns zu einem bestimmten Zeitpunkt an einer bestimmten Hochschule evoziert. Die Studienwahl wird darin als solche plausibel, wenn eine doppelt antizipierte Passung (Kapitel 2.3) hergestellt werden kann. Die Erzählung des So-Geworden-Seins des Studienbeginns kann damit als Passungserzählung gedeutet werden, in der ein spezifischer Habitus implizit zum Ausdruck kommt. Die Forschungsfrage lässt sich in diesem methodologischen Kontext präzisieren und kann nun lauten: Durch welche habituellen Dispositionen wird die Passung implizit hergestellt?

4 Ergebnisse

4.1 Vergleichende Charakterisierung des TriLAN Samples

Die folgende Charakterisierung des Samples steht in keinem methodologischen Zusammenhang zur qualitativen Auswertungsmethode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion. Er ermöglicht aber im Rahmen des TriLAN Bandes mehr Transparenz über das TriLAN Sample, was gerade auch im Vergleich zu Studien ausserhalb der Schweiz von Interesse sein kann. Das Sample besteht zu Beginn der Studie aus 20 Studierenden mit 15 Studentinnen (75%) und 5 Studenten (25%). Das entspricht etwa den Verhältnissen von 80% Frauenanteil und 20% Männeranteil an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Kindergarten- und Unterstufe zu Beginn der Studie im Studienjahr 2020/21 (BFS, 2023). Eine Studierende ist zum Zeitpunkt des Eingangsinterviews unter 20 Jahre alt. 14 Studierende sind 20 bis 30 Jahre alt. Zwischen 30 bis 40 Jahren sind 2 Studierende, über 40 Jahre sind drei Studierende alt. Der Anteil an Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil im Lehrberuf tätig ist oder war, beträgt im Sample 45%. Im Vergleich zu einem bei Rothland et al. (2015) zu findenden Überblick diverser Studien zur Berufsvererbung ist dies relativ hoch. So findet beispielsweise Kühne (2006) im Vergleich mit anderen Akademikern eine Berufsvererbungsrate von 24,3% bei Grund- und Volksschullehrern (27,7% bei Ärzten, 10% bei Ingenieuren, 7,9% bei Juristen und 7,1% bei Architekten). Hörl findet 2008 unter österreichischen Lehramtsstudierenden eine Rate von 32% und bei schweizerischen Primarlehrkräften stellen Herzog et al. (2007) fest, dass von 18% der Primarlehrkräfte die Mutter und ebenfalls von 18% der Vater im Lehrberuf arbeitet. Da das TriLAN-Sample mit 20 Teilnehmenden eine im Vergleich zu

doi.org/10.35468/6161-02

quantitativen Studien kleine Fallzahl hat, ist der Vergleich der Verhältnisse nur einordnend zu verstehen und beansprucht keine Repräsentativität. Der Vergleich zeigt aber auch, dass das Sample keine totale Ausnahmekohorte darstellt.
Die Wege ins Studium zur Lehrperson an einer Pädagogischen Hochschule sind in der Schweiz vielfältig. Sie ist mit einer gymnasialen Maturität ohne weitere Prüfung in den Zielstufen Kindergarten-/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I möglich. Je nach Fachmaturität oder Berufsmaturität ist der Zugang zum Studium durch eine zusätzliche Prüfung erreichbar (vgl. Leemann et al., 2021, S. 193).
Im TriLAN Sample sind alle diese Wege ins Studium vertreten. Über eine Berufsmatur verfügen acht Studierende, über die Fachmatur verfügen fünf Studierende und über die gymnasiale Maturität sechs Studierende, wovon drei Studierende die Maturität als Erwachsene an einer Maturitätsschule erworben haben. Eine Studierende besitzt ein Fachabitur aus Deutschland.
Ein anderes Studium begonnen haben zuvor schon zehn Studierende, wovon vier Studierende das Studium abgeschlossen haben. Ausbildungsadäquat beruflich tätig waren zwölf Studierende.

4.2 Fallvergleich und Kontrastierung habitueller Dispositionen der Studienwahl

Grundlegend fällt auf, dass bei *allen* Studierenden des Samples die Frage nach dem *Studien*beginn in der Logik einer *Berufs*wahl beantwortet wird. Dies mag nicht weiter überraschen, ist mit der Studienwahl im Fall des Lehrberufs gleichzeitig schon die berufliche Tätigkeit so konkret festgelegt, wie in wenigen Studiengängen. Gleichzeitig lässt sich darin ein Spezifikum der schweizerischen Lehrer:innenbildung erkennen. Košinár (2024a, S. 41) weist darauf hin, dass das Studium traditionell praxisnah aufgebaut ist und das wissenschaftliche Studium an Pädagogischen Hochschulen erst auf eine 20jährige Geschichte zurückschauen kann. Ungeachtet in welcher Logik diese Disposition begründet ist, impliziert sie eine Studierendenpraxis, die sich eher an einer Berufsausbildung als an einem (fach-)wissenschaftlichen Studium orientiert.
Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der beiden zuvor vorgestellten Analysen dargestellt. Zuerst wird auf Motive Bezug genommen, wonach die Typologie einer impliziten Passungsherstellung zur Studienwahl dargelegt und an Interviewausschnitten plausibilisiert wird.
Werden die explizit geäusserten Sinngehalte in positiven und negativen Gegenhorizonten als Motive gedeutet, bringen 15 Studierende den Wunsch mit Kindern zu arbeiten zum Ausdruck, wobei meist eine Begründung der spezifischen Altersstufe erfolgt: In Abgrenzung zu jüngeren Kindern, deren Betreuung einen fachlichen Anspruch vermissen lässt und in Abgrenzung zu älteren Kindern, denen es an Motivation mangeln würde bzw. die Prägungsarbeit nicht mehr in dem

doi.org/10.35468/6161-02

Masse wirksam sei. Kinder der Kindergarten- und Unterstufe seien im Vergleich zu anderen Kindern vor allem «härzig». Eine weitere zentrale Orientierung ist bei 13 Studierenden der Wunsch, «etwas weiterzugeben» oder «etwas mitzugeben». Dieser Wunsch wird in unterschiedlicher Ausprägung durch eine Orientierung an altruistischer Sinnhaftigkeit, einer besonderen Bedeutsamkeit und Wirksamkeit des Berufs sowie einer erfüllenden Reziprozität als «etwas zurückkriegen» begleitet. Wiederum 13 Studierende äussern das Motiv einer «ganzheitlichen» Betrachtung der Kinder im Umgang mit deren individuellen Bedürfnissen. Einen fachlichen Vermittlungsanspruch äussern sieben Studierende. Extrinsische Motive wie eine Vermeidung des Drucks des vorausgegangenen Berufsfeldes, ein Gewinn an Flexibilität, familienfreundliche Arbeitszeiten und finanzielle Sicherheit werden in 14 Fällen genannt. Bei sechs Studierenden findet sich der Wunsch, sich durch das Studium und den Beruf weiterzuentwickeln. Diese Orientierungen zeigen eine grosse Übereinstimmung mit Befunden zur Berufswahl von Grundschullehrperson bei Rothland (2022, S. 109), wo sich eine pädagogische Motivation, der Wunsch mit Kindern zusammenzuarbeiten und etwas zu vermitteln als zentrale Motive finden. Als zentrale Motive erweisen sich eine pädagogische Motivation, der Wunsch mit Kindern zusammenzuarbeiten und etwas zu vermitteln.

Mit Blick auf die impliziten Sinngehalte der Studienwahlerzählungen und in der Kontrastierung der 20 Fälle lassen sich acht Typen *impliziter Passungsherstellung* bestimmen. Zum einen zeigt sich entweder, dass der Wechsel des (beruflichen) Feldes als ein *Abstieg* oder *Aufstieg* gedeutet wird. Wenn keine Auf- oder Abstiegserzählung vorliegt, lassen sich zwei unterschiedliche Bezüge zum antizipierten Feld des Studiums und der Schule feststellen. Im Rückgriff auf Erzählungen zur eigenen Schulzeit lässt sich zwischen *Oppositionellen* unterscheiden, die gegen einen subjektiv erlebten Status Quo antreten und ‹es besser machen› wollen und *Konformen*, die sich eigene Lehrer:innen zum Vorbild nehmen und eine besondere Affinität zur Logik des Feldes der Schule zum Ausdruck bringen.

Zum anderen lässt sich in einer zweiten Ebene rekonstruieren, ob die Passung der Studienwahl, im Sinne einer wahrgenommenen Entscheidungssicherheit hoch oder gering ist, was unter anderem entweder in einer differenzierten Zugewandtheit oder einer diffusen Beiläufigkeit in der Bezugnahme auf das Feld des Studiums und der Schule zum Ausdruck kommt.

doi.org/10.35468/6161-02

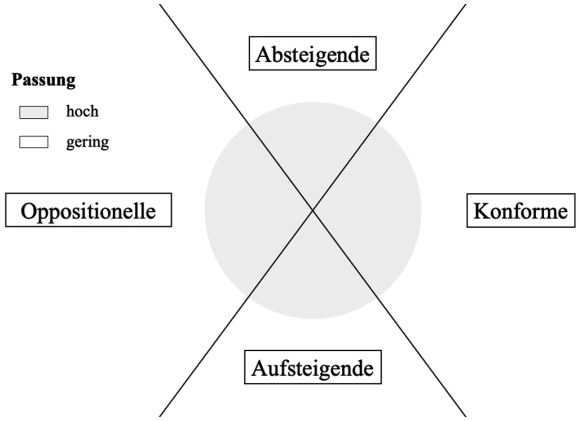


Abb. 1: Implizite Passungsherstellung im Feldübergang zum Studium

Die Abbildung orientiert sich in der Platzierung der Idealtypen in der Logik des Feldübergangs an den Herkunftsfeldern. So kommt in den Erzählungen von Absteigenden ein Verlust von ökonomischem oder kulturellem Kapital zum Ausdruck (vgl. Bourdieu, 1987, S. 212f.), der in den Erzählungen explizit als Abstieg ‹von oben› verhandelt wird. Absteigende müssen sich aus Notwendigkeit oder aufgrund einer wahrgenommen fehlenden Passung zu vorherigen beruflichen Feldern mit zuvor mitgeführten Abgrenzungen nach unten ‹anfreunden›. Die Offenlegung der neuen Berufswahlentscheidung vor der Familie wird als heikler Moment erlebt und eine entsprechende Erleichterung zum Ausdruck gebracht, wenn die Familie die Entscheidung unterstützt, wie in folgenden Sequenzen deutlich wird:

DAV[2]: also so er [Vater des Studierenden] ist auch sehr erfolgreich in seinem Job -- und dann ehm und ja ich meine Lehrer sein ist jetzt - eigentlich nicht so etwas - leistungsorientiertes
I: mhm
DAV: sage ich jetzt mal es ist so - man wird Lehrer und dann - ist es das eigentlich und dann -- macht man einfach den Job aber man kann nicht irgendwie Cheflehrer werden oder so
I: mhm
DAV: sie sind man ist einfach Lehrer
I: mhm
DAV: also sein Vater war auch Lehrer - muss man sagen und deswegen wahrscheinlich hat es ihm auch so zugesagt

2 Willkürliche zweite Pseudonymisierung abgekürzt auf drei Buchstaben.

doi.org/10.35468/6161-02

I: mhm
DAV: und das ist dann so ja das war ein schöner Moment eben hat er gesagt ist ein guter Job für mich und ein Job mit Zukunft also -- ja

Es finden sich gerade im Fall einer ‹Notlösung› weiterhin Orientierungen des familiären oder vorausgegangen beruflichen Feldes, die einer hohen Passungsherstellung im Weg stehen. So wird in einem Fall der Lehrberuf delegitimiert:

CHK: - und hatte mich aber nie für den Lehrerberuf wirklich interessiert -- da mein Vater immer so einen tollen Spruch gebracht hat ein Lehrer kommt nie aus der Schule raus --- und ich muss ihm Recht geben irgendwo

Eine zentrale Disposition von *Aufsteigenden* liegt in dem Streben nach Möglichkeiten, Freiheit und einer Aufhebung erfahrener Einschränkungen. Aus dem Fall einer Aufsteigenden, die den bisherigen Aufstieg als andauernde Passungskrise erlebt hat und nun im Feld einer Pädagogischen Hochschule Passung erfährt, stammt folgende Sequenz:

KIM: - und ehm wo ich nicht das Gefühl habe also ich habe das Gefühl - doch da gehöre ich dazu das ist noch ein Punkt also an der [Maturitätsschule] hatte ich immer Gefühl ich dürfe eigentlich gar nicht da sein
I: mhm
KIM: also ich hatte immer das Gefühl ich bin eigentlich am falschen Ort es steht mir wie nicht zu

Konforme Dispositionen zeigen eine affirmative Haltung gegenüber der Schule als Institution und überwiegend positive Erfahrungen mit eigenen Lehrpersonen.

JOH: mhm also meine beide Eltern sind Lehrer - zwar nicht von Kindern sondern von Berufslehrer und Hauswirtschaftslehrerin also von Erwachsenen und ich bin einfach schon immer gerne in die Schule gegangen - wenn man mal die drei Jahre «Sek» (Sekundarschule) ausser Acht lässt (lacht) aber sonst bin ich immer gerne in die Schule gegangen ich habe auch– ich habe es immer super gehabt mit meinen Lehrern sogar gar während der «Sek» (Sekundarschule) wo ich– wo ich nicht so super unterwegs war also ich habe eigentlich ein super Schulbild

Oppositionelle Dispositionen kommen meist zum Ausdruck, wenn Bezüge auf die eigene Schulzeit vorgenommen werden und darin entweder enttäuschte Erwartungen oder Abgrenzungen zu eigenen Lehrpersonen deutlich werden:

NIR: und ich hatte jetzt auch noch nie so einen Lehrer wo ich sagen müsste wow ich möchte so werden ich hatte mehr Lehrer wo ich manchmal fand das mache ich besser das mache ich auch mal besser

Ausdrücke *hoher Passung* finden sich beispielsweise als Schlussfolgerungen einer Passungsprüfung:

doi.org/10.35468/6161-02

GRE: und dann - habe ich wirklich gemerkt nein das ist jetzt wirklich genau das was ich möchte

Kommt eine *geringe Passung* zum Ausdruck finden sich Sequenzen wie:

MIA: aber ehm ich meine ich bin erst seit vier Wochen da und bin mir schon von Anfang an nicht so sicher

Die Distinktionslinie zwischen *hoher und geringer Passung* verläuft häufig entlang des Vorliegens von Vorerfahrungen und den in den Vorerfahrungen fundierten Antizipationen. Neben Vorerfahrungen dient auch die Orientierung am Lehrberuf eines Elternteils als Quelle der Passungsherstellung. Bei hoher Passung wird diese selbstreferenziell hergestellt, bei geringer Passung wird diese hauptsächlich fremdreferenziell von anderen zugeschrieben oder erscheint als Notlösung.
Insbesondere bei Oppositionellen lässt sich die Frage stellen, wie eine Passungsherstellung (dennoch) gelingen kann. Über den Großteil des Samples hinweg, also auch im Fall von Oppositionellen, findet sich eine geteilte Vermittlungs- und Kindorientierung in Form einer *idealistischen intergenerationalen Bildungsbedeutsamkeit* als zentrale, verbindende Disposition, welche eine Passungsherstellung ermöglicht. Im Folgenden wird exemplarisch eine Rekonstruktion dieser zentralen Dispositionen dargestellt.

4.3 Exemplarische Rekonstruktion der Kind- und Vermittlungsorientierung

Die Interviewerin fragt zuvor, was «Lehrerin sein» für ELC persönlich bedeutet.

ELC: - (*einatmen*) ja es ist eben sicher ehm– also erstens bin ich ja wirklich gerne mit Kindern zusammen und dann ist es einfach auch das- das das den Kindern etwas mit auf den Weg mitgeben also jetzt nicht nur inhaltlich sondern vielleicht auch persönlich - ich habe das Gefühl das - (*stockend*) und eben - und auch den Kindern ein gu - das Ziel wäre ja auch den Kindern etwas Gutes mitzugeben -- und ehm - etwas Prägendes - und «grad äbe» (eben) auf dieser Stufe find ich's - finde ich es schon sehr wichtig oder

Der Beginn der folgenden Konkretisierung wird als Ausdruck einer identitätsbezogenen Grundsatzfrage mit hoher Tragweite durch das Einatmen bedeutungsaufladend hinausgezögert und mit «ja es ist eben sicher» als selbstverständliche Gewissheit gerahmt. Als besonders grundlegend für die Lehrerinnenidentität wird die Zuneigung zu Kindern und damit ein diffuser, näheorientierter, sympathiegeleiteter Adressatenbezug eingeführt. Als Kern des «Lehrerin-Seins» erweist sich nach einem Ringen um die richtige Formulierung der metaphorisch-sprichwörtliche Ausdruck «etwas mit auf den Weg mitgeben». Im «Mitgeben» findet sich ein bedeutender Indikator einer spezifischen Vermittlungsorientierung. Es entspringt einer Logik der altruistischen Vorsorge und damit einem zentralen pädagogischen Impetus. Das wohlmeinende «Mitgeben» kommt zudem ohne ein «Annehmen»

doi.org/10.35468/6161-02

oder ein «Anwenden» der Adressaten aus. Die Vermittlung wird nicht als voraussetzungsvoll, transformativ oder gar als paradoxe Aufgabe gekennzeichnet, sondern rein additiv. In dem unbestimmten «etwas» wird die Beliebigkeit des Mitgegebenen deutlich. Implizite Anforderung an das «etwas» ist jedoch, dass es für das Bestreiten des Weges potenziell nützlich ist und diesen Nutzen über den «(Lebens-)Weg» langfristig behält. Lehrer-Sein organisiert sich in der Logik dieser habituellen Disposition nicht um Wissen, sondern um Lehre, also die Vermittlungstätigkeit. «Inhalte» sind darin kein eigenständiger Zweck. Sie sind Mittel zum Zweck, solange sie zum «Mitgeben» ‹taugen›. Diese Hypothese wird in der weiteren Sequenz noch bestätigt, da mit «nicht nur inhaltlich» die Inhalte in ihrer Defektivität und Ergänzungsbedürftigkeit in ihrem Geltungsanspruch als wichtiges «etwas» für das «Mitgeben» herabgesetzt werden. Etwas «persönlich» mitzugeben, verweist auf eine über entfremdete, isolierte Inhalte hinausgehende Vermittlungsqualität. Diese zeichnet sich durch den Anspruch einer Persönlichkeitsbildung und einer damit verbundenen Vermittlung von Werten oder Überzeugungen aus. In dieser Vermittlungsauffassung ist damit auch eine Bildungs- oder Erziehungsaufgabe wesentlich, die jedoch in additiver Weise leichtgängig, widerspruchs- und konfliktfrei entworfen ist. Das Gefühl der Relevanz und Bedeutsamkeit dieser Aufgabe ist mit «finde ich es schon sehr wichtig» in ein Geschmacksurteil gekleidet. Die Qualität des «etwas» wird darauf weiter mit «etwas Gutes mitzugeben» und «etwas Prägendes» expliziert. Im «Guten» werden Horizonte von Moral und wiederum der Nützlichkeit aufgerufen. «Etwas Prägendes» verweist auf eine erhöhte Bedeutsamkeit und Langfristigkeit des Mitgegebenen und verstärkt die Lesart einer Persönlichkeitsbildung. Schliesslich wird der spezifische Adressatenbezug zu Kindern in der gesteigerten Bedeutsamkeit dieser Aufgabe bei Schülerinnen und Schülern der Kindergarten- und Unterstufe fundiert.

In anderen Fällen der gleichen Disposition findet sich auch der Ausdruck «etwas weitergeben». Dieser lässt sich analog rekonstruieren, jedoch enthält «etwas weitergeben» zusätzlich die Logik intergenerationaler Bewahrung, der selbst für «gut» befundenen Bildungsgüter.

Es kommt zusammengefasst eine habituelle Disposition zum Ausdruck, die aus einem idealistischen pädagogischen Impetus heraus einen Bildungsauftrag ableitet, der sich an beliebigen Inhalten mit hohem Prägungspotenzial entfaltet und durch eine Zuschreibung besonderer Bedeutsamkeit auszeichnet. Es wird darin eine spezifische Bildungsorientierung deutlich, die in ihrer Selbstverständlichkeit leicht übersehen wird. Der Glaube an die Bedeutsamkeit von (Persönlichkeits-)Bildung und bestimmter Bildungsgüter ist hier ein zentrales Erzeugungsprinzip der Passungsherstellung und damit eine tragende Säule des Glaubens daran, dass im Sinne Bourdieus (1998, S. 139ff.) das ‹Spiel› im Feld einen Sinn hat und sich die Beteiligten dafür entscheiden in diesem Spiel ‹mitzuspielen›. Erst wenn diese habituelle Disposition im Feld des Studiums auf eine homologe Illusio trifft, hat

doi.org/10.35468/6161-02

sich der Anlage-Sinn ‹ausgezahlt›. Dass dies aber noch keine ‹ausgemachte Sache› ist, wird in der folgenden Diskussion elaboriert.

5 Diskussion und Fazit

Das Ergebnis dieses Beitrags besteht in einer Typologie zur *impliziten Passungsherstellung* als Erzeugungsprinzip der Studien- und Berufswahl sowie einer exemplarischen Rekonstruktion der habituellen Disposition einer *idealistischen intergenerationalen Bildungsbedeutsamkeit* als zentrale Säule einer geteilten Illusio, die auch in häufig genannten Motiven wie «Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen», der «Freude am Unterrichten» und der «gesellschaftliche[n] Relevanz» (Scharfenberg 2020, 49ff.) zum Ausdruck kommt. Im gesamten Sample spiegelt sich die Vielfalt weiterer Motive (vgl. Rothland, 2014a; Rothland, 2022; Scharfenberg, 2020; Scharfenberg et al., 2022) wider. Die Motive erscheinen im Rahmen der Typologie der impliziten Passungsherstellung nunmehr jedoch als Ausdrucksgestalten eines spezifischen «Anlage-Sinns» (vgl. Bourdieu, 1987, S. 151).

Es lässt sich zudem ein Vergleich zu Ergebnissen der Studie von Košinár (2024b, S. 193) zur Bedeutung biografischer Erfahrung beim Studieneintritt anstellen. *Absteigende* lassen auch die Orientierung an einer «Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Notwendigkeit» oder eine «bewusste Berufsentscheidung als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Berufstätigkeit» erkennen. Im Typ der *Aufsteigenden* findet sich die Orientierung einer «Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Möglichkeit / Option». Die «Berufserkundung auf dem Weg in den (schon lange) anvisierten Lehrberuf ist eine Orientierung bei *Konformen*, wie auch die «Bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Prüfung der biographischen Selbstverständlichkeit». *Oppositionelle* lassen eine «Bewussten Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizontes zur negativen Schulzeit» erkennen.

Die habituelle Disposition einer idealistischen intergenerationalen Bildungsbedeutsamkeit kann nun nicht nur in Hinblick auf die implizite Passungsherstellung zur Studien- und Berufswahl, sondern auch in Bezug auf eine professionelle pädagogische Praxis nach dem strukturtheoretischen Professionsansatz befragt werden. Kramer und Pallesen stellen (2018, S. 47f.) eine Heuristik der Kernanforderungen eines professionellen Lehrerhabitus auf. Diese besteht (a) in der «Anforderung zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen über paradoxe Kriseninterventionen» als «Handlungsanforderung der Wissens- und Normenvermittlung», (b) in der «Herstellung und [dem] Aufrechterhalten pädagogischer Arbeitsbündnisse», (c) in der «Fähigkeit zum Fallverstehen» und (d) in der Anforderung einer «grundlegenden Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit».

Betrachtet man «etwas mitgeben» unter dem Anspruch von (a) in «der Fähigkeit zum Einsatz paradoxer Kriseninterventionen im Sinne der Anbahnung von

doi.org/10.35468/6161-02

Lern- und Bildungsprozessen» (Hericks, 2015, S. 6), so muss eine Differenz zum schlichten und krisenfreien Konzept des idealistisch wohlmeinenden «Mitgebens» festgestellt werden. Auch der unter dem Anspruch von (b) notwendig erscheinende Bezug auf Kinder der Kindergarten- und Unterstufe mit einem im «härzig»-Faktor enthaltenen anthropologischen Entwurf besonderer Leichtgängigkeit und Bedeutsamkeit der Vermittlungsaufgabe, muss sich im konkreten Feld noch in einer Antinomie von Nähe und Distanz bewähren (vgl. Kowalski, 2020). Es lässt sich vielleicht annehmen, dass die rekonstruierte habituelle Disposition im Feld der Kindergarten-, Unter- und Primarstufe auf eine homologe geteilte Illusio trifft, jedoch ist dies auch von dem im jeweiligen Feld herrschenden Professionalitätsverständnis abhängig. Besonderer Vorzug des im Beitrag fokussierten theoretischen Zugangs ist es, schon die in der Studienwahl zum Ausdruck kommenden habituellen Dispositionen in ihrer Relevanz für den späteren Lehrberuf untersuchen zu können.

Zentral ist für diesen Beitrag und das vorliegende Sample, dass die Studierenden dem schweizerischen Studienkontext entsprechend mit einer erheblichen Altersdifferenz und mit unterschiedlichen oder – wie meist impliziert – gar keinen beruflichen Erfahrungen in das Studium einsteigen. Es erscheint im Hinblick auf weiteres Erkenntnispotenzial lohnenswert, die Kontinuierlichkeit des Übergangs «vom Schüler- zum Lehrerhabitus» (Helsper, 2019) nicht nur durch die praxeologisch deskriptive Untersuchung eines Studierendenhabitus zwischen Schüler- und Lehrerhabitus (Ulmcke & Liu in diesem Band), sondern auch vor dem Hintergrund heterogener biografischer Verläufe – nicht nur bei regulär Studierenden, sondern beispielsweise auch bei Quereinsteigenden – konzeptionell aufzubrechen und in der vorliegenden Heterogenität zu berücksichtigen. Wie sich die Studienwahl im Feldübergang vollzieht, konnte dieser Beitrag entlang einer Typologie impliziter Passungsherstellung zeigen.

Literatur

Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2009). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, *42*(4), 292–310.

Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS.

BFS. (2023). *Pädagogische Hochschulen*. Bundesamt für Statistik. Zugriff am 10.03.2024, Internet: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/paedagogische.html

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis : auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6161-02

Bourdieu, P. (1992a). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA.
Bourdieu, P. (1992b). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.
Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Einheitssachtitel: Les Héritiers*. Klett.
Elster, J. (1989a). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge University Press.
Elster, J. (1989b). *Solomonic Judgements. Studies in the Limitations of Rationality*. Cambridge University Press.
Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS.
Georg, W. (2006). Einleitung. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 7–12). UVK.
Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 165–186). De Gruyter.
Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Klinkhardt.
Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann die universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*(3), 5–18.
Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Haupt.
Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. VS.
Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Ressources.
Holzmayer, M. (2023). *Die Illusion der Berufswahl. Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden*. Klinkhardt.
Hörl, G. (2008). Von der geschlechtsspezifischen Studienwahl zur Feminisierung des Lehrberufs. Zur sozioökonomischen Herkunft von Lehramtsstudierenden an der Universität. In F. Eder, & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen. Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder* (S. 251–271). Lit.
Keller-Schneider, M., & Schneider Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel –Fakten, Mythen, Leerstellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *41*, 355–368.
Košinár, J. (2024a). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde [The student habitus. Theoretical outlines and empirical findings]. In *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27–57). Klinkhardt.
Košinár, J. (2024b). Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifik beim Studieneintritt. Eine Rekonstruktion von Studierendentypen. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 185–206). Klinkhardt.
Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen : Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer.
Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. 1. Aufl*. VS.
Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243–267). Springer.

doi.org/10.35468/6161-02

Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Klinkhardt.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. VS.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Klinkhardt.

Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 617–631.

Leemann, R. J., Pfeifer Brändli, A., Imdorf, C., & Hafner, S. (2021). Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive. In *Geschlecht, Bildung, Profession. Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld* (S. 190–217). Barbara Budrich.

Leonhard, T. (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Klinkhardt.

Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). VS.

Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang*. Beltz.

Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Waxmann.

Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.

Pallesen, H., & Kramer, R.-T. (2023). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik: Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 121–147). Springer.

Rolfs, H. (2001). *Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*. Hogrefe.

Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.

Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.

Rothland, M. (2022). Berufswahl Grundschullehrer*in – kindorientiert, nicht fachinteressiert? Variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde zu einer vorgeblich grundschulspezifischen Motivation. In *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 95–113). Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-02

Rothland, M., König, J., & Drahmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *5*(2), 129–144.

Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden?. Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Klinkhardt.

Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M., Keller-Schneider, M., Sava, S., & Kiel, E. (2022). Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *15*(2), 251–272.

Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In A. Weymann (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S. 159–260). Fink.

Ulich, K. (2004). *"Ich will Lehrer/in werden". Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Beltz.

Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13–54). UVK.

Autor

Ulmcke, Adrian, M.Ed.
Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung sowie Schulforschung
E-Mail: adrian.ulmcke@unibas.ch

doi.org/10.35468/6161-02

Hilke Pallesen und Rolf-Torsten Kramer

Den Studierendenhabitus erforschen. Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und Professionalisierungsanforderungen

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert das Studium zum Lehrberuf als feldspezifische Praxis, in der Studierende inkorporierte Schemata und Dispositionen ausbilden und weiterführen müssen, um einen feldspezifischen Spielsinn zu entwickeln. Dazu werden theoretische Überlegungen zum Studierendenhabitus aus praxeologisch-strukturtheoretischer Perspektive sowie das Konzept einer doppelten Professionalisierung herangezogen. Empirisch lassen sich diese Überlegungen über die Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion einholen, über die sich der modus operandi spezifischer Wahrnehmungs- und Handlungsweisen rekonstruieren lässt. Dies wird anhand eines Fallbeispiels einer Unterrichtsnachbesprechung aus dem Projekt TriLAN exemplarisch anhand der Rekonstruktion habitueller Dispositionen der Studentin Flora Matter in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Vermittlungssituationen im Rahmen eines Praktikums veranschaulicht. Abschliessend wird dargestellt, wie institutionelle Strukturen der Studiengangskultur und inkorporierte Dispositionen Studierender interagieren und welche Potenziale bzw. Hemmnisse sich daraus für Professionalisierungsprozesse ergeben können.

Schlagwörter: Studierendenhabitus; Lehrerhabitus; Professionalisierung; Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion; Studium zum Lehrberuf

Summary

The article addresses teacher education as a field-specific practice in which students must develop and perpetuate embodied schemas and dispositions to cultivate a sense of the field's inherent logic. To this end, theoretical considerations of student habitus from a praxeological and structural theoretical perspective are utilized, alongside the concept of dual professionalization. Empirically, these considerations are explored through the method of sequence-analytical habitus

doi.org/10.35468/6161-03

reconstruction, which allows for the reconstruction of the modus operandi of specific perceptual and action patterns. This is exemplified through a case study of a post-lesson discussion from the TriLAN project, illustrating the reconstruction of habitual dispositions of the teacher education student Flora Matter in her engagement with various instructional situations during an internship. Finally, the interaction between institutional structures of the study program culture and incorporated dispositions of students is depicted, elucidating the potentials and obstacles for processes of professionalization.

Keywords: student habitus; teacher habitus; professionalization; sequence-analytical habitus reconstruction; teacher training course

1 Einleitung

Wir verstehen in diesem Beitrag im Anschluss an das Habituskonzept von Bourdieu das Studium als eine feldspezifische Praxis, mit der die Fortführung und Erweiterung inkorporierter Schemata im Sinne eines feldspezifischen Spielsinns verbunden ist. Zugleich diskutieren wir vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Professionsansatzes und der dort entwickelten Idee einer doppelten Professionalisierung, welche Potenziale und welche Hemmnisse hier in idealtypischen Varianten des Studiums zum Lehrberuf für Professionalisierungsprozesse liegen. Damit nehmen wir eine gegenüber der Ausrichtung des Bandes alternative Perspektivierung auf das Geschehen des Lehrer:inwerdens und einer eventuellen Professionalisierung im Lehramtsstudium ein. Statt einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive, die nach dem Werden von Lehrpersonen-Subjekten in der und durch die Teilnahme an sozialen Praktiken fragt und mit der das Studium zum Lehrberuf v. a. als Unterwerfung gefasst und nach den normativen Zumutungen der Adressierung als pädagogische Regime gefragt wird (vgl. Leonhard, 2022, 2023), schlagen wir hier eine praxeologisch-strukturalistische Perspektivierung vor, weil diese gerade als Abgrenzung der subjektivierungstheoretischen Perspektive oft missverstanden wird und weil u.E. damit auch ein produktiver Anschluss an Fragen der Professionalisierung vorliegt (vgl. Kramer & Pallesen, 2019a; Kramer, 2025a und b). Mit dieser praxeologisch-strukturalistischen Perspektive steht die Frage im Zentrum, in welchem Verhältnis institutionalisierte Strukturen (z. B. Anforderungen eines Studiums zum Lehrberuf) und inkorporierte Strukturen (habituelle Dispositionen und Schemata) zueinanderstehen und welche Stabilisierungs- oder Veränderungspotenziale damit vorliegen. Stabilisierungs- oder Veränderungspotenziale auf der Ebene der inkorporierten Strukturen lassen sich dann fruchtbar auf die Idee der doppelten Professionalisierung beziehen, an der wir für die Frage der notwendigen Qualifizierung für den Lehrerberuf und der Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht nach

doi.org/10.35468/6161-03

wie vor als hochbedeutsam festhalten (vgl. Kramer, 2020a, 2025a; Helsper, 2001, 2025; kritisch dazu Leonhard, 2023).
Dazu werden zunächst begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zum Studierendenhabitus und zur Idee der doppelten Professionalisierung eingeführt (2). Im Anschluss zeigen wir mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion einen möglichen methodischen Zugang zur Analyse dieser Zusammenhänge auf (3). Im Hauptteil stellen wir eine exemplarische Fallstudie vor (4), die dann abschliessend in den Befunden auf die Frage nach den Anforderungen des Studiums zum Lehrberuf und darin sich andeutenden Hemmnissen oder Potenzialen zur Professionalisierung bezogen wird (5).

2 Studierendenhabitus zwischen einer Bewährung in der Praxis des Studiums und Ansprüchen einer doppelten Professionalisierung. Begrifflich-konzeptionelle Klärungen

Forschungen zum Studierendenhabitus finden sich nach den einschlägigen Überlegungen aus den 1980er und 1990er Jahren von Huber u. a. (Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Huber, 1991a und b), Apel u. a. (Apel, 1989; Friebertshäuser, 1992; Apel et al., 1995) sowie den Arbeiten der Hannover Projektgruppe um Lange-Vester und Bremer (z. B. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, 2006; Bremer & Lange-Vester, 2014), bei denen die Idee von Fachkulturen und der Einsozialisation Studierender im Vordergrund stand, in jüngerer Zeit v. a. in zwei parallelen Strömungen. Auf der einen Seite finden sich empirische Studien, die an die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie anschliessen und nach dem Spannungsverhältnis von Normen und Orientierungen und deren Bearbeitung auch von Lehramtsstudierenden fragen (vgl. z. B. Kahlau, 2023; Hinzke & Wittek, 2024; Korte et al., 2024). Dieser Strang verortet sich paradigmatisch in den Entwürfen einer praxeologischen Professionsforschung (vgl. Bohnsack, 2020, 2022; Bohnsack et al., 2022). An dieser Stelle lässt sich auch eine Nähe zum Ansatz einer subjektivierungstheoretischen Empirie zum Studium des Lehrberufs aufzeigen, weil auch hier die normativen Imperative des Studiums und deren Zumutungscharakter im Vordergrund stehen (vgl. Leonhard, 2022). Auf der anderen Seite schliessen empirische Arbeiten an den strukturtheoretischen Professionsansatz und die Idee eines professionellen Habitus sowie der Genese des Lehrerhabitus über das Durchlaufen verschiedener Felder und Phasen an (vgl. Helsper, 2001, 2018a und b, 2019; Kramer & Pallesen, 2019a). Der Studierendenhabitus erscheint hier als ein bislang noch nicht erschlossenes Bindeglied zwischen Schüler- und Lehrerhabitus (vgl. Helsper et al., 2014; Kramer & Pallesen, 2019b; Košinár, 2024; Pallesen, 2024). In diesem Strang geht es um die Frage, welche (auch standort- und bereichsspezifischen) Anforderungslogiken in einem Studium

doi.org/10.35468/6161-03

zum Lehrberuf rekonstruiert werden können, in welchen Passungsverhältnissen diese zu den inkorporierten Schemata von Studierenden stehen und ob darin Professionalisierung durch das Studium ermöglicht oder verhindert wird (v. a. Helsper, 2019, 2025; Leineweber & Košinár, 2024).

In allen genannten Strängen und Studien wird auch ein Studierendenhabitus thematisch. Allerdings wird dieser je nach Zugang und Fokussierung unterschiedlich konzipiert. So geht es z. B. um den Studierendenhabitus als Ausdruck der über Familie und Herkunft bestimmten Milieuzugehörigkeit, einer Einsozialisation in Fachkultur und Fachlichkeit (entlang von Wissenschaftsdisziplinen) sowie der Gestaltung von Übergängen in das Studierenden-Sein als Lebensform oder der Studierendenhabitus wird im Vorgriff auf die anschliessende Berufspraxis als Erwerb von praxisrelevanten Dispositionen einer Lehrkraft entworfen. Mit diesem Beitrag skizzieren wir die Konzeption eines Studierendenhabitus im Anschluss an Bourdieu und differenzieren dies am Ende des Beitrages gedankenexperimentell für Varianten eines Habitus von Studierenden des Lehrberufs entlang von Idealtypen dieses Studiums aus. Damit soll abschliessend eine Einschätzung möglich werden, welchen Studierendenhabitus man eigentlich mit einer entsprechenden Kultur des Studiums zum Lehrberuf im Sinne einer Professionalisierung jeweils erwarten kann.

Wird der Studierendenhabitus von Bourdieus Praxis- und Habitustheorie ausgehend gedacht, dann steht im Zentrum, dass wir es im Bereich der Sozialität und Kultur (also auch beim Studium) immer mit einer doppelten historischen Akkumulation – einer Strukturbildung in den Anforderungslogiken und Institutionen einerseits und in den inkorporierten Schemata und Dispositionen der Individuen anderseits – zu tun haben. Man kann auch sagen, dass «Praxis» und «die reale Logik des Handelns» doppelt konstituiert werden, «von objektivierten und einverleibten Ergebnissen der historischen Praxis, von Strukturen und Habitusformen» (Bourdieu, 1993, S. 98 und 106). Mit dem Habituskonzept wird von Bourdieu die zweite Seite dieser Strukturbildung bezeichnet und deutlich gemacht, wie sehr beides relational aufeinander bezogen ist (vgl. Bourdieu, 1976, 1993; Kramer, 2011). Habitus bezeichnet bei Bourdieu jenes System «dauerhafter und übertragbarer Dispositionen», die selbst durch objektive Anforderungen und Existenzbedingungen erzeugt und hervorgebracht als Strukturierungsprinzip, also «als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen» fungieren (Bourdieu, 1993, S. 98). Mit der Rede vom Habitus als zugleich strukturierter und strukturierender Struktur (ebd.) soll verdeutlicht werden, dass die mit Habitus bezeichneten Dispositionen (die inkorporierten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata) gleichzeitig konkret hervorgebracht und selbst Hervorbringungsprinzip sind. In dieser Erzeugungs- und Hervorbringungskraft ist Habitus oder sind habituelle Dispositionen als «modus operandi» bedeutsam, weil sie Praxen hervorbringen (ebd.). Dabei wird diese permanente

doi.org/10.35468/6161-03

Hervorbringungsarbeit und -kraft des Habitus entgegen theoretischen Ansätzen rational-intentionaler Handlungssteuerung als unbewusst gekennzeichnet. Die Art und Weise, die soziale Welt zu sehen, zu deuten und darin zu handeln, führt quasi intuitiv zu Aktivität oder Vermeidung. Der Habitus wirkt als «praktischer Sinn» (ebd., S. 107), der «wie eine Art geistiger Automat funktioniert», und für die «Übereinstimmung und Konstantheit der Praktiken» (ebd., S. 101) von Personen oder Gruppen in sozialen Kontexten sorgt.

Diese sozialen Kontexte, auf die hin mit dem Habitus komplementär zu den strukturellen Erfordernissen Dispositionen und Schemata ausgebildet (und damit Strukturen inkorporiert) werden, sind bei Bourdieu der soziale Raum und seine spezifizierten Teilräume oder Felder. Dabei stand für Bourdieu v. a. im Vordergrund des Interesses, wie der Habitus als Ausdruck der Stellung oder Platzierung in einer statushierarchisierten Gesellschaft zu verstehen ist und wie die inkorporierten Schemata zur Reproduktion dieser und damit auch zur Fortsetzung einer eigenen Unterwerfung beitragen (vgl. dazu Bourdieu, 1995, 1998, 1999). Zudem sollte mit dem Habituskonzept erklärt werden können, wie es zu Übereinstimmungen im Denken und Handeln von Personen kommen kann, ohne dass eine bewusste Abstimmung untereinander stattgefunden hat (das Phänomen der «Konzertierung ohne Dirigent[en]», Bourdieu, 1993, S. 110). Es ist eine «Homogenität der Existenzbedingungen», die durch eine «objektive Homogenisierung der Habitusformen» dafür sorgt, dass «die Praktiken ohne jede strategische Berechnung und bewußte [sic] Bezugnahme auf eine Norm aufeinander abgestimmt sind» (ebd., S. 109).

Die Genese des Habitus ist bei Bourdieu v. a. als sozialisatorische Anpassung (Sozialisation als Habitualisierung) an die sozialen Gegebenheiten und Anforderungen gedacht. Bourdieu spricht auch von Konditionierungen (ebd., S. 112). Die inkorporierten Schemata und Dispositionen des Habitus sind damit immer schon an die Existenzbedingungen, die diese veranlasst haben, angepasst. Sie sorgen dafür, dass man sich so im sozialen Raum bewegt und verhält, dass darüber die Verhältnisse stabilisiert und gestützt – also auch reproduziert – werden. Zugleich werden diese Verhältnisse und Mechanismen darüber verschleiert, man könnte mit Bourdieu auch sagen naturalisiert (vgl. Bourdieu, 1989). Die Inkorporierung äusserer Strukturen durch den Aufbau von Schemata und Dispositionen ist somit auch zu verstehen als eine Form der Handlungsbefähigung. Und diese ist existenziell (vgl. Kramer & Pallesen, 2019, S. 76). Fehlen diese an die Existenzbedingungen und Anforderungen angepassten Schemata und Dispositionen, dann ist auch die intuitive Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Die gesellschaftlich grundlegende und in Bezug auf die Inkorporierungsgeschichte primäre Habitusbildung ist eine der sozialen Platzierung entlang der Schichtung und der symbolischen Kämpfe in der Gesellschaft. Die hier erworbenen Schemata und Dispositionen bilden das Fundament des Habitus auch im weiteren Verlauf, der mit Differenzie-

doi.org/10.35468/6161-03

rungen und Modifizierungen versehen ist. Das ist auch der Grund dafür, dass in den Analysen z. B. zum Schüler- oder zum Lehrerhabitus diese milieuspezifischen Dispositionen empirisch erkennbar sind (z. B. bei Kramer et al., 2009; Bremer & Lange-Vester, 2014; Lange-Vester, 2015). Bourdieu spricht hier vom «Weiterwirken der Erstkonditionierungen in Gestalt des Habitus» und der «Neigung zum Verharren in ihrem Sosein» (Bourdieu, 1993, S. 117). Zugleich erfordert aber die Differenzierung unserer Gesellschaft, v. a. umso mehr, je länger und erfolgreicher sich Personen oder Gruppen in sozialen Teilräumen (in Feldern oder auch Institutionen, vgl. ebd., S. 107) bewegen und etablieren wollen, die Ausbildung und Inkorporierung solcher Schemata und Dispositionen, die an die spezifischen Bedingungen und Anforderungen angepasst und damit geeignet sind, als «praktischer Sinn» (z. B. in der Schule oder im Studium) zu fungieren (ebd.; Kramer & Pallesen, 2019; Kramer, 2019a).

Wir greifen hier also die Idee von Bourdieu auf, dass institutionen- oder feldspezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata als Ausprägungen eines auf die gesellschaftlichen Bereiche spezialisierten praktischen Sinns in Prozessen der Einsozialisation als Anpassungsleistungen zu verstehen sind (vgl. Bourdieu, 1993; Helsper, 2019; Kramer & Pallesen, 2019). Dieser Prozess kann als fremdartige Anforderung und als Gefühl der Fehlplatzierung auch bewusst erlebt werden, aber in der Regel wird das ein schleichender und stiller Prozess sein, bei dem an inkorporierte Dispositionen angeschlossen wird und diese schrittweise, «nach und nach in feldspezifische» Dispositionen umgewandelt werden (vgl. dazu auch Bourdieu, 2001, S. 210f.). Mit Helsper lässt sich dieser Prozess auch als Krisengeschehen kennzeichnen, das mehr oder weniger ausgeprägt erfahren wird und mehr oder weniger deutlich mit einer Transformationslogik und der Entstehung des Neuen verknüpft ist (vgl. Helsper, 2019, sowie für den Schülerhabitus Helsper, 2014). Ob bereits inkorporierte Schemata weitestgehend beibehalten werden können, nur gering modifiziert werden müssen oder ob umfassende Transformationen erforderlich werden, hängt davon ab, inwieweit sich diese bisher erworbenen Schemata als praktischer Sinn im Feld oder der Institution bewähren. Als bereichsspezifischer Habitus sind die darauf bezogenen Schemata und Dispositionen «als Produkt einer Prägungs- und Aneignungsarbeit» zu kennzeichnen, «die für das Funktionieren dieser Institutionen [oder Felder, d. A.] nötig sind» (Bourdieu, 1993, S. 107). Bewährung, dass also inkorporierte Schemata als praktischer Sinn taugen, also eine Handlungs- und Beteiligungsfähigkeit erzeugen, ist dabei sowohl für die Genese als auch für die Veränderung von Dispositionen der entscheidende Modus (vgl. Kramer, 2013; auch Oevermann, 2006, 2016).

Damit lässt sich nun der Studierendenhabitus in Analogie zu einem Schüler- oder Lehrerhabitus konzeptionell als der ausgebildete praktische Sinn fassen, der im Anforderungsbereich Studium und den institutionellen Anforderungslogiken der

doi.org/10.35468/6161-03

Universität bzw. Hochschule begründet ist, also jene Dispositionen bzw. Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata umfasst, die sich in Bezug auf eine routineförmige Bewältigung der spezifischen Anforderungen bewähren und zum Funktionieren dieser Praxis (Studium) oder Institution (Universität oder Hochschule) beitragen. Analog zum Schüler- oder Lehrerhabitus ist dabei nicht von einer ausschliesslich homogenen und monolithischen Form dieses praktischen Sinns (von einem Studierendenhabitus im Singular) auszugehen, sondern von einer Pluralität von Studierendenhabitusformationen, die auch Ausdruck unterschiedlicher Inkorporierungspfade und schliesslich auch einer unterschiedlichen Erstkonditionierung der sozialen Herkunft sind (vgl. Bremer & Lange-Vester, 2014; Helsper, 2019). Und diese Konzeption lässt sich dann auch mit Fachkultur und Studiengangskultur verbinden, weil auch darüber praktischer Sinn und Bewährung spezifiziert ist.

Für das Studium zum Lehrberuf könnte man also von den jeweils konkreten Anforderungslogiken des Studiums und denen der Studiengangsinstitution (also Universität oder Hochschule) ausgehen, und dann auch die Bewältigung von Praxisphasen auf die darin adressierten erforderlichen Dispositionen betrachten (z. B. Neugebauer, 2025; Košinár, 2024; Leineweber & Košinár, 2024). Allerdings müsste dann zugleich auch eben jene weitere studiengangsbezogene Anforderungslogik (z. B. in Vorlesungen und Seminaren) mit expliziert sein, um zu vermeiden, dass der Studierendenhabitus kurzschlüssig als Lehrerhabitus oder als Schülerhabitus bestimmt wird (so tendenziell bei Neugebauer, 2025 und Košinár, 2024; kritisch dazu Kramer, 2025b). Das wäre nur dann zulässig, wenn sich das ‹Studium zum Lehrberuf› tatsächlich ausschliesslich auf die Anforderungslogik der Praxiserfahrung und -bewältigung konzentrieren würde und keine Vermittlung von bzw. Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Angeboten (theoretischen Ansätzen und empirischen Studien) in Seminaren, Vorlesungen und Prüfungen vorgesehen wäre. Dann wäre die Rede von einem Studium aber grundsätzlich fragwürdig. Somit wäre deutlicher zu differenzieren, ob angesichts einer starken schulischen oder ausbildungsbezogenen Anforderungslogik überhaupt von Studium und Studierendenhabitus zu sprechen ist. In besonderer Weise wären deshalb für das Studium zum Lehrberuf die Anforderungslogiken und die Habitusformationen der Studierenden des Lehrberufs auf das Kriterium der Wissenschaftlichkeit, der Erkenntnisbildung, -prüfung und -kritik (also Forschung und Theoriediskurs) zu beziehen. Und von da aus könnte die Frage der Professionalisierungspotenziale oder auch -hemmnisse angeschlossen werden (vgl. Kramer, 2025a und b).

Mit Blick auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Handlungspraxis von Lehrpersonen und die Idee einer „doppelten Professionalisierung" von Helsper (2001) lässt sich das Konzept des Studierendenhabitus und der Anforderungslogik der Studiengangsinstitution auch normativ diskutieren und in einer spezifischen Weise fordern (Helsper, 2025; Kramer, 2020a, 2025a). Dann

doi.org/10.35468/6161-03

müsste als Anforderung im Studium zum Lehrberuf in besonderer Weise die Herausbildung und Stärkung eines kritisch-reflexiven Habitus gefordert sein, also als Bewährung von Studierenden in Lehrveranstaltungen und Prüfungsformaten ein praktischer Sinn abverlangt werden, der eine diskursive Auseinandersetzung und distanzierte Reflexion und Kritik gegenüber dem beruflichen Handlungsfeld und den eigenen bisher inkorporierten Schemata beinhaltet (vgl. dazu insgesamt die Beiträge in Kramer et al., 2025). Dazu dürfte es aber gerade nicht um eine Anforderungslogik gehen, die in einer unproduktiven Analogie zu Schule nur das formale Abarbeiten von Aufgaben verlangt oder in einer ebenso schädlichen Analogie zu einer Berufsausbildung die eigene praktische Bewältigung von Unterricht abfordert. Hier wäre nicht nur zu fragen, ob bei solchen Anforderungslogiken und dazu komplementären Dispositionen von Studierenden überhaupt von Formen des Studierendenhabitus gesprochen werden kann, sondern es wäre zusätzlich sehr kritisch zu diskutieren, ob damit nicht oder in nur einseitiger Weise (wenn überhaupt, dann für die Seite eines praktischen Könnens bei Helsper, 2001) zur Professionalisierung beigetragen werden kann. Man kann darin dann zwar Prozesse der Lehrer:in-Werdens auch als eine Form der Subjektivierung beschreiben (vgl. Leonhard, 2023). Aber es wäre ein Lehrer:in-Werden, mit dem nahtlos vom Schülerhabitus in den Lehrerhabitus gewechselt wird, ohne das Moratorium eines Studiums, das in seinen Anforderungen gegenüber dem Feld der Schulpraxis ganz unpraktisch ist und gerade darin einen Studierendenhabitus als inkorporierte bereichsspezifische Struktur verlangt, die in den Dispositionen der Distanzierung, Reflexion und Kritik einen wichtigen Professionalisierungsschritt eröffnet. Das kann dann wiederum als „Zumutung" oder auch ‹Unterwerfungsregime› analysiert und kritisiert werden (Leonhard, 2022), wobei diese Kennzeichnung in der hier vorgestellten Perspektive nicht universell für alle Studierenden in gleicher Weise gelten würde, sondern abhängig von der bisherigen Inkorporierungsgeschichte und dem Abstand bzw. der Passung der darin ausgebildeten Schemata zu den Anforderungslogiken des Studiums zum Lehrberuf wäre. Zudem würde dieser Vorwurf auf jede institutionalisierte Form einer pädagogischen Programmatik zutreffen (vgl. Helsper, 2025). Und schliesslich wäre diese Anforderungslogik begründbar und darin auch den Adressat:innen gegenüber kommunizier- und explizierbar.

3 Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Ein möglicher empirischer Zugang zu Feldanforderungen und habituellen Dispositionen

Wir schliessen hier wie dargestellt empirisch-analytisch an die Praxis- und Habitustheorie von Bourdieu an und beziehen uns dabei auf die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion als einen möglichen Weg der Rekonstruktion habitueller Dispositionen, mit dem zugleich auch Aufschluss über die Anforderungslogiken

doi.org/10.35468/6161-03

von spezifischen sozialen Teilräumen (z. B. von Institutionen wie der Universität oder Hochschule) gewonnen werden kann. Das sequenzanalytische Verfahren stellen wir hier noch einmal in komprimierter Form dar (für ausführliche Darstellungen vgl. Kramer, 2018, 2019b; Pallesen & Kramer, 2023).

Zentraler Ausgangspunkt jeder vorgeschlagenen methodisierten Verfahrensweise muss der methodologische Status des Habituskonzeptes bzw. der gegenstandstheoretischen Modellierung von habituellen Dispositionen sein. Dieser Status ist mit der Relation von modus operandi und opus operatum von Bourdieu insofern eingeführt, als dass damit ein direkter empirischer Zugriff ausgeschlossen und eine methodische Erschliessung nur indirekt über den Umweg einer ‹Spurensuche› in den durch Habitus hervorgebrachten Handlungsfolgen, Sprechakten und Werken bzw. Produkten möglich ist. Habitus als modus operandi kann nur über einen opus operatum analysiert werden (vgl. dazu Bourdieu, 1976, S. 209; aber auch Bohnsack, 2013, S. 186; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 156; Kramer, 2019b, S. 308).

Dieses methodologische Problem teilt das Habituskonzept mit vielen anderen Konzepten, die ebenfalls als nicht direkt greifbare Hervorbringungsprinzipien von Praxis veranschlagt werden (z. B. Deutungsmuster, Orientierungsrahmen, latente Sinnstrukturen). Mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird auf einen Vorschlag von Oevermann zurückgegriffen, den dieser über viele Jahre für das Konzept der latenten Sinnstruktur und die empirische Analyse konkreter individuierter Fallstrukturen in der Rekonstruktionsmethodologie der Objektiven Hermeneutik und der darin begründeten Kernoperation der Sequenzanalyse ausgearbeitet hat (vgl. Oevermann, 1981, 1986, 1996a und b, 2000, 2002; Kramer, 2015). Bei Oevermann und seinem Konzept der latenten Sinnstrukturen findet sich die Relation von modus operandi und opus operatum, die für das Habituskonzept eingeführt ist, als These «von dem dialektischen Verhältnis von Ausdrucksgestalt und Lebenspraxis» (Oevermann, 1986, S. 48). Auch hier erfolgt der empirische Zugriff nicht direkt, sondern vermittelt anhand der Spuren, die eine Lebenspraxis in den Ausdrucksgestalten hinterlassen hat. «[M]ethodisch in den Zugriff nehmen können wir konkrete historische Gegenstände immer nur vermittelt über die Ausdrucksgestalten, die sie hinterlassen haben» (Oevermann, 1996a, S. 16). Wie in der empirischen Erschliessung von Habitus oder habituellen Dispositionen kann auch die empirische Bestimmung von latenten Sinnstrukturen «methodisch explizit immer nur über die Rekonstruktion der Ausdrucksgestalten erfolgen» (ebd.), die gültige Repräsentanz der interessierenden Lebenspraxis sind.

Auf der Grundlage gültiger Ausdrucksgestalten (Dokumente oder Protokolle) der interessierenden Untersuchungseinheiten kann also eine empirische Rekonstruktion versucht werden. Notwendig ist dazu aber ein methodisches Verfahren, das einerseits die hypothesenhafte Bildung zu einem modus operandi sowie andererseits deren valide Geltungsprüfung erlaubt und unterstützt. Mit der Sequenzanalyse

doi.org/10.35468/6161-03

hat Oevermann dazu ein Verfahren vorgeschlagen, dass diese beiden Prinzipien – Hypothesenbildung/Abduktion und Hypothesenprüfung/Verifizierung – systematisch vereint. Deshalb folgt die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion diesem Verfahrensvorschlag (vgl. Kramer, 2018, 2019b; Pallesen & Kramer, 2023). Wie diese Adaption konkret aussieht, wird im Folgenden skizziert.

Eine erste wichtige Klärung und Entscheidung in Bezug auf eine Habitusanalyse mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion betrifft die Konkretisierung der Untersuchungseinheit, für die Habitus bzw. habituelle Dispositionen empirisch bestimmt werden sollen, sowie eine Reflexion des Ausschnitts und der Art der Aspekthaftigkeit dieses Zugriffs. Damit ist für das folgende Beispiel etwa die Klärung gemeint, dass es um die habituellen Dispositionen konkreter Personen (hier Studierende des Lehrberufs) gehen soll und dass für diese *spezifische* habituelle Dispositionen (jene, die auf das Studium zum Lehrberuf bezogen sind und nicht z. B. die gegenüber Familie, Geschlecht, Politik oder Freizeit) interessieren. Damit ist einerseits die Annahme verknüpft, dass Habitus und habituelle Dispositionen nicht ausserhalb konkreter Akteure existieren, sondern inkorporierte Schemata darstellen und deshalb immer nur in dieser Bindung an konkrete Lebenspraxen (Personen, Gruppen etc.) zu rekonstruieren sind. Anderseits wird damit der Überlegung Rechnung getragen, dass sich in den meisten Fällen von empirischen Forschungsarbeiten nicht für den Habitus als das übergreifende und einheitsstiftende Prinzip interessiert wird, sondern zumeist für konkrete Dimensionen und Ausschnitte dieses impliziten und handlungsleitenden Wissens. Damit wird der theoretischen Konzeption des Habitus bei Bourdieu nicht widersprochen, sondern eine wichtige Re-Kontextualisierung theoretischer Annahmen für die empirische Forschungsarbeit markiert.

Nach dieser ersten Klärung ist zweitens als Vorarbeit zu überlegen, welches Datum als gültiges Dokument bzw. als gültige Ausdrucksgestalt für die Analyse heranzuziehen und gegebenenfalls vorab über Erhebungsverfahren (z. B. durch Interviews, Beobachtungen oder Gruppendiskussionen) noch herzustellen ist. Es geht darum, ein möglichst begründet ausgewähltes opus operatum für die Sequenzanalyse einzubeziehen. Für das folgende Beispiel eignen sich als gültige Ausdrucksgestalt Dokumente oder Protokolle, mit denen die Analyseeinheit Studierender gut repräsentiert und zusätzlich ein thematischer Fokus auf die Studienanforderungen abgebildet ist. Das können auch Aufzeichnungen von Nachbesprechungen eigenen Unterrichts in Praxisphasen des Studiums zum Lehrberuf sein, wobei aber zu berücksichtigen wäre, dass damit eine relevante, aber nicht die einzige Dimension der Anforderungen dieses Studium einbezogen ist. Weitere Dokumente, die vorzugsweise auch andere Anforderungen des Studiums thematisch abbilden und den Umgang der einzelnen Studierenden damit aufzeigen, wären als ebenfalls aspekthafte, aber wichtige Erweiterungen und Schärfungen des empirischen Zugriffs zu verstehen. Der Zugriff über Dokumente oder Protokolle wird also

doi.org/10.35468/6161-03

notwendig immer aspekthaft bleiben, und das in doppelter Weise: in Bezug auf die Untersuchungseinheit und in Bezug auf die Dimensionen des Habitus.
Wichtig ist zudem, dass die einbezogene Ausdrucksgestalt als gültiges opus operatum für die Rekonstruktion des empirisch interessierenden modus operandi selbst auch sequenziell strukturiert ist, also eine Ab- bzw. Schrittfolge eines Handlungs- oder Sprechgeschehens dokumentiert (vgl. Kramer, 2019b, S. 310f.). Nur dann lässt sich auch das Verfahren der Sequenzanalyse durchführen, das die Sequenzierung des Datums und deren Schritt-für-Schritt-Analyse verlangt. Bilddokumente, die ohne Zweifel auch gültiger Ausdruck von Lebenspraxen und deren inkorporierten Schemata sind, eignen sich hier z. B. nicht.
Diese Klärung und Entscheidung im Forschungsprozess wiederholt sich noch einmal auf der Ebene des bereits vorliegenden und ausgewählten Datenmaterials. Denn wie bei objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen ist auch bei der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion eine ausführliche und von Handlungsdruck möglichst befreite Interpretation zentral für die Analysequalität. Deshalb muss als Regulativ des zeitaufwendigen Verfahrens der Sequenzanalyse Forschungsökonomie über die Begrenzung des zu analysierenden Datenmaterials durch die Auswahl von Passagen gesichert werden. Wenn aber nur Ausschnitte aus Interviews, Beobachtungsprotokollen oder Gruppendiskussionen interpretiert werden, dann ist die Frage der Auswahl solcher Stellen besonders begründungsbedürftig. Das Datenmaterial und die ausgewählten Ausschnitte daraus sollten also insgesamt für die Untersuchungseinheit und die aspekthaft interessierenden Dimensionen des Habitus gültige Ausdrucksgestalt sein sowie möglichst aussichtsreich in Bezug auf deren empirisch-valide Bestimmung. Heuristiken z. B. in Bezug auf mögliche inhaltliche Dimensionen eines Studierendenhabitus von Studierenden des Lehrberufs sind für diesen Schritt (aber auch schon für die davor angeführten Klärungen) hilfreich (vgl. ebd., S. 313).
In der Sequenzanalyse ist die schrittweise Interpretation des ausgewählten Ausschnitts aus dem Material zentral. Dabei geht es beginnend mit der ersten Sequenz zunächst v. a. um die Bildung von gültigen Hypothesen zu habituellen Dispositionen. Diese Habitushypothesen sollten nach Möglichkeit durchaus in alternativen Varianten, auch kontrastreich formuliert werden. Dabei gilt, dass jede Habitushypothese, die auf der Grundlage der einbezogenen Sequenz(-folge) eines Datums begründbar wäre, auch für die Analyse aufzugreifen ist. Zentrales Regulativ ist hier das Material als Datum bzw. Protokoll selbst, weil alle Thesen, die nicht in Übereinstimmung mit den einbezogenen Sequenzen eines Protokolls zu bringen sind, auch keine Geltung beanspruchen können und damit von vorneherein mit der Sequenzanalyse auch nicht gebildet und überprüft werden können. In anderen Texten wurde bereits auf die Nicht-Technologisierbarkeit dieses Schritts der Bildung von Habitushypothesen hingewiesen (z. B. ebd., S. 314). In Methodenentwicklungen innerhalb der Methodologie einer rekonstruktiven Sozialfor-

doi.org/10.35468/6161-03

schung bzw. innerhalb der Rekonstruktionsmethodologie wird dazu oft auf Pierce und den Schlussmodus der Abduktion verwiesen (vgl. dazu Reichertz, 2003). Deutlich soll damit werden, dass wir es hier mit einem hypothetischen Schlussfolgern zu tun haben, das versuchsweise auf der Grundlage einzelner fragmentarischer Daten nach der zugrundeliegenden Regelhaftigkeit fragt. In diesem Sinne wird teilweise auch die Nähe zum Schlussfolgern der literarischen Figur von Sherlock Holmes herausgestellt, der auf der Grundlage von z. T. winzigen Details eine übergreifende Idee über den modus operandi der Tat bzw. des Täters entwickelt (vgl. ebd., S. 83). Es geht also in gewisser Weise um Als-ob-Annahmen im Sinne der Unterstellung einer Regelhaftigkeit, die anhand eines Datums hypothetisch angenommen werden kann, deren Geltung aber erst noch zu prüfen und zu validieren ist (vgl. ebd., S. 53). Abduktion alleine wäre deshalb für eine wissenschaftliche Erkenntnisbildung «unzureichend», sondern es «bedarf der Ergänzung durch weitere Prozeduren: der systematischen Überprüfung von Hypothesen» (ebd., S. 93). Diese systematische Überprüfung findet dann im Fortgang der Sequenzanalyse statt. Diese Überprüfung wird, wie in der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik, darüber vorbereitet, dass bereits bei der Erstellung und Ausformulierung von Hypothesen zu möglichen, also vorstellbaren, habituellen Dispositionen (z. B. geizig, streng, überlegen etc.) auch gedankenexperimentell entworfen wird, wie das Protokoll bzw. Datum über eine Handlungs- oder Sprechaktfolge denn weitergehen müsste, sollte diese These zutreffend sein. Damit ist ein hypothetischer Horizont von Anschlüssen entworfen, der mit einer jeweils dann hinzugenommenen Sequenz abgeglichen werden kann. Die Logik der Prüfung erfolgt also über diesen Abgleich von hypothetischen Fortsetzungen und dem tatsächlich dokumentierten Fortgang im Protokoll. Und es ist damit das Protokoll (und darüber letztlich die Lebenspraxis des Akteurs oder der Akteurskonstellation selbst), das die zentrale Prüfinstanz für die gebildeten Hypothesen abgibt. Nur, was am konkreten Fortgang der Sequenzfolge eines Datums haltbar ist, kann aufrechterhalten werden bzw. bis dorthin weiter Geltung beanspruchen.

Im Vollzug der Sequenzanalyse wird sich darüber die Anzahl der gebildeten und am Material gedeckten Hypothesen zu möglicherweise zugrundeliegenden habituellen Dispositionen zunehmend eingrenzen bzw. werden die verbliebenen Thesen auch spezifischer und gesättigter. Mit Voranschreiten der Analyse sollte dann nach einer gewissen Anzahl von Sequenzen die Situation eintreten, dass aus den alternativ formulierten Habitushypothesen nur noch eine zur möglichen Aufklärung der Sequenzfolge des Protokolls übriggeblieben ist. Diese Hypothese kann dann noch ein letztes Mal an der nächstfolgenden Sequenz geprüft werden. Wenn dann mit dieser vielfach überprüften und am Material validierten Habitushypothese als modus operandi das Datum als opus operatum vollständig plausibilisiert werden kann, liegt ein mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion gewonnener empirischer Befund oder Teilbefund vor (vgl. Kramer, 2019b, auch 2018). Im

doi.org/10.35468/6161-03

Rahmen einer empirischen Studie kann dann auf übergreifenden Ebenen eine Verdichtung und Ausdifferenzierung der Befunde angestrebt werden. Dies geschieht z. B., wenn im Rahmen von Einzelfallrekonstruktionen mehrere unterschiedliche Dimensionen des Habitus (z. B. von Lehrpersonen) in einzelnen Sequenzanalysen rekonstruiert und miteinander zu einer übergreifenden integrativen Habitushypothese verknüpft werden oder wenn sich über Fallvergleiche und Kontrastierungen eine Typenbildung anschliesst (vgl. Kramer, 2019b, 2020b).

4 Exemplarische Streiflichter. Eine empirische Rekonstruktion von Anforderungen und habituellen Dispositionen anhand einer Unterrichtsnachbesprechung im Studium zum Lehrberuf

Wir beziehen uns hier – wie die meisten Beiträge in diesem Band – auf Material aus dem Projekt TriLAN (Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe). Damit sind bereits bestimmte Limitierungen für unsere Perspektive verbunden. So ist deutlich, dass das Studium, über das hier über Datenmaterial Einblick gewonnen werden kann, sich von der zweiphasigen Lehrerbildung und dem universitären Lehramtsstudium in der ersten Phase in Deutschland unterscheidet. Damit ist von vorneherein auch eine Differenz zu vermuten, sowohl in Bezug auf die Anforderungslogik des Studiums selbst als auch in Bezug auf die darauf bezogenen habituellen Dispositionen, die als praktischer Sinn damit zu erwerben sind. Es liesse sich daher auch von typologisch differenten Adressierungen, Zumutungen und damit auch Subjektivierungspfaden des Lehrer:in-Werdens im Studium ausgehen. Zugleich wäre eine solche Vorwegunterscheidung auch kritisch, weil diese erst einmal empirisch einzuholen wäre. Dennoch lässt sich annehmen, dass eine einphasige Lehrerbildung auch Elemente einer wissenschaftlichen Lehrerbildung enthält und damit entsprechend auch subjektiviert bzw. einen komplementären Studierendenhabitus erfordert.

Damit ergibt sich aber eine weitere Limitierung. Die eingangs dargestellte Notwendigkeit, die Anforderungslogik für das Studium zum Lehrberuf und damit auch die Formen des Studierendenhabitus in der Differenziertheit und Breite empirisch einzufangen, lässt sich hier in diesem Beitrag nicht einlösen. Daher muss unser empirischer Zugriff notwendigerweise exemplarisch und damit aspekthaft sein. Wir können also nur einzelne Dimensionen und Aspekte der Anforderungslogik und der darauf bezogenen habituellen Dispositionen in den Blick nehmen. Zudem beziehen wir uns hier auf einen Ausschnitt aus der Nachbesprechung des eigenen Unterrichts im Rahmen einer Praxisphase. Damit geht es aber nicht primär um die Anforderungslogik der Auseinandersetzung mit abstrakter Theorie

doi.org/10.35468/6161-03

oder empirischer Forschung, was beispielsweise eine spezifische Anforderungslogik in einem universitären Seminar wäre. Dennoch lässt sich davon ausgehen, dass es mit diesem realisierten zwangsläufig aspekthaften Einblick mit der Rahmung der Nachbesprechung um die Anforderung geht, zur eigenen Unterrichtspraxis, dem Geschehen im Unterricht und dem Handeln als Lehrperson in ein distanziertes Verhältnis einzutreten und nicht um das Unterrichten an sich. Es wird dann empirisch zu klären sein, welcher Modus dieser Distanzierung vorliegt und welche Professionalisierungsbedeutsamkeit diesem zukommen kann. Hinsichtlich einer dritten Limitierung möchten wir darauf hinweisen, dass sich die folgenden Ausschnitte aus den Unterrichtsnachbesprechungen auf eine mathematische bzw. naturwissenschaftliche Rahmung beziehen, deren fachliche und fachkulturelle Besonderheiten wir in der Rekonstruktion nicht berücksichtigen können.
Praxisphasen und damit verbundene Reflexionsanlässe lassen sich als «strukturell verankerte professionelle Lerngelegenheiten» (Gröschner & Hascher, 2022, S. 706) im Studium zum Lehrberuf auffassen, die sich in ihrem Verhältnis von Ausbildungsanteilen an der Hochschule und dem Aufenthalt im Berufsfeld Schule intra-, aber auch international stark unterscheiden. Auf die Unterschiede ein- und zweiphasiger Modelle wollen wir hier nicht eingehen, da beide Modelle das Dilemma eint, Wissenschaftlichkeit und Praxisbedeutsamkeit im Rahmen einer reflexiven Lehrerbildung zu integrieren, denn diese zielt einerseits darauf ab,

> «an konkreter Praxiserfahrung anzusetzen, während andererseits Lehrerbildung an *keiner* Stelle als blosse Einsozialisierung in Praxis ohne reflexive Brechung missverstanden werden dürfte. Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz Praxis bedrängt und damit bloß scheinbar ist» (Neuweg, 2018, S. 118).

Die Reflexion von ‹Wissen-Praxis-Verknüpfungen› als zentraler Anspruch der Professionalisierung begleitet von Beginn an die (Reform-)Diskurse der Lehrerbildung und gilt als eine zentrale Anforderung in einem Studium zum Lehrberuf (vgl. Combe & Kolbe, 2008). Diese rückt im Folgenden über die Auseinandersetzung einer Studentin – hier Flora Matter genannt – mit der Reflexion von Unterricht im Kontext einer Unterrichtsnachbesprechung in den Fokus. Neben der Frage, *was* in diesen Reflexionsgesprächen überhaupt verhandelt wird, geht es uns aber vor allem um das *Wie* des Umgangs mit den jeweiligen Reflexionsanforderungen, das, wie eingangs dargestellt, auf einer Ebene impliziter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata liegt. Diese werden wiederum in einer lehrerbildnerischen Perspektive als relevant für die Anbahnung von Professionalität angesehen.
Um nun nicht nur die Frage nach der ‹Beschaffenheit› habitueller Orientierungen, sondern auch die nach Reproduktion und v. a. auch nach möglicher Veränderung

doi.org/10.35468/6161-03

bearbeiten zu können, werden im Folgenden Passagen aus zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ausgewählt: Die erste Unterrichtsnachbesprechung fand kurz nach Beginn des (Primarschul-)Studiums, die zweite nach zweieinhalb Jahren statt. Denn gerade für die Lehrerbildung und für die konzeptionelle Gestaltung von Studiengängen sind Antworten auf die Fragen der Genese und Transformation zentral, also wo bzw. in welchen Kontexten sich der Habitus herausbildet und sich verändern kann.

Die Auswahl der Passagen erfolgte unter Bezugnahme auf zentrale Dimensionen pädagogischen Handelns (vgl. Kramer & Pallesen, 2019), sodass wir uns in den Transkripten in erster Linie die Stellen angesehen haben, die das Verhältnis der Studierenden zur beruflichen Anforderung der Vermittlung bzw. zur Gestaltung fachlicher Lernprozesse betreffen. Einher geht diese unterrichtliche Anforderung mit Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen, deren Bewältigung und Reflexion zentral für eine professionalisierende Praxisausbildung ist (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Die Darstellung der Rekonstruktion der folgenden Sequenzen muss aufgrund des begrenzten Platzes teils verkürzt und ausschnitthaft erfolgen.

«Meine Mathistunde» (3 Monate nach Beginn des Studiums)

Wie im vorigen Methodenkapitel festgehalten wurde, geht es im ersten Schritt der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion um die Bestimmung der spezifischen Anforderungslogiken. Diese werden in der folgenden Passage aus einer Unterrichtsnachbesprechung nicht über eine Frage oder Aufforderung eingebracht, sondern müssen über die erste(n) Sequenz(en) der Sprecherin implizit abgeleitet werden. An dem Gespräch nahmen neben Flora Matter (STw), zwei weitere Studierende, eine Praktikumslehrperson und die Feldforscherin teil. Die Studierenden und die Praktikumslehrperson vereinbaren zu Beginn der Nachbesprechung sich gegenseitig Rückmeldungen zu den durchgeführten Unterrichtsstunden zu geben, wobei im Material festzustellen ist, dass Rückmeldungen der Praktikumslehrperson ausbleiben und vor allem die Studierenden das Gespräch führen.

> STw: mpf -- ok ehm (gedehnt) meine Apfelstunde (Stimme geht hoch) ehm meine «Mathistunde» (Mathematikstunde) (Stimme geht hoch) - (lacht) (saugt Luft ein) - ehm (gedehnt) -- ja das mit dem Wimmelbild war - definitiv eine schwierige Aufgabe - sie haben es aber - «mega» (sehr) gut gemacht und auch so --- beim - Herausfinden - wer - was für eine Figur die anderen haben haben sie sich - so geholfen mit nein (gedehnt) der hat eine grüne Jacke an - nein der Mann mit der mit der Mütze - dass es dann so wie nochmals ein bisschen - noch genauer beschrieben wird -- das ist eigentlich noch– war eigentlich noch cool

Thematisch wird hier zunächst eine Perspektive auf ein bereits stattgefundenes Geschehen mit eigener Beteiligung, folglich um eine nachträglich vorgenommene Betrachtung und Einschätzung, die durchaus unterschiedlich ablaufen könnte,

doi.org/10.35468/6161-03

beispielsweise in einem distanziert-analytischen oder auch in einem eher bewertenden Modus. Da es sich nicht um die Einstiegsphase in die Unterrichtsnachbesprechung handelt, lässt sich das Erklären eigener Befindlichkeiten hier eher ausschliessen.
Bekannt ist, dass die Situation im Kontext einer Unterrichtsnachbesprechung stattfindet, sodass hier auch die Aufforderung der Reflexion relevant wird. Es liesse sich also die Anforderung annehmen, die eigene Stunde zu reflektieren, was auch deutlich wird, weil auf eine Mathematikstunde Bezug genommen wird. Mögliche Anfragen könnten lauten: «Sagen Sie mal was zur Stunde.» Oder: «Wie schätzen Sie Ihre gehaltene Stunde ein?» Die Anforderung der Einschätzung bzw. Reflexion kann wiederum einem Modus der Bewährung in dieser spezifischen Situation untergeordnet sein, da die hochschulische Rahmung sowohl die Anforderung der Leistungs- als auch der Eignungsüberprüfung impliziert (Pallesen et al., 2018).
Auf der Ebene der Performanz, also der Art und Weise zu sprechen, fällt durchaus das mehrfache Ansetzen auf. Der Anschluss erfolgt nicht flüssig, sondern der Einstieg ist verzögert und eher als stockend einzuordnen. Das Sprechen lässt sich zunächst einem eher informell-intuitiven Modus zuordnen: Die Sache des Unterrichts wird zunächst relativ unspezifisch als «Apfelstunde» eingeführt und unmittelbar darauf in eine «Mathistunde» korrigiert, jedoch noch keiner explizit fachbezogenen Perspektive untergeordnet. Vielmehr deutet sich darüber eine Kind- bzw. Adressat:innenorientierung an, die in diesem Setting allerdings eher als unüblich einzustufen wäre, da hier nicht mit Kindern gesprochen wird.
Eine erste sachbezogene Konkretisierung findet sich über das «Wimmelbild» als kindgerechtes Suchspiel, über das in der Regel durch die Art der visuellen, meist abwechslungsreichen Darstellung Aufmerksamkeit hergestellt und Interesse geweckt werden soll. Dennoch wird es nicht weiter expliziert oder hinsichtlich seiner Funktion spezifiziert. Festzustellen ist, dass zunächst keine rationale Analyse stattfindet und auch auf die Einnahme einer konkreten Positionierung oder auf eine Einschätzung verzichtet wird. Vielmehr werden die Leistungen der Lernenden, die die unterrichtliche Ordnung mitgetragen haben, beurteilt. Diese werden jedoch eher distanziert, als passive Mitgestaltende einer Unterrichtsstunde eingeführt und deren Beteiligung wird als Massstab für eine gelungene Unterrichtsstunde herangezogen, denn die Sprecherin ordnet und lenkt das Geschehen. Die Kinder haben die, laut Urteil der Studierenden, «definitiv schwierige Aufgabe» bewältigt. Wir erfahren jedoch wenig über deren Vorerfahrungen und Voraussetzungen. Im positiven Gegenhorizont lässt sich auf Basis dieser Sequenz (vorsichtig) entnehmen, dass eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die auch schwere Aufgaben bewältigen, für Flora Matter erstrebenswert ist und daher im positiven Gegenhorizont zu verorten ist. Im negativen Gegenhorizont lässt sich folglich eine fehlende Aktivierung vermerken. Im Weiteren erfolgt eine Beschreibung über die Wiedergabe bzw. Vergegenwärtigung der wörtlichen Rede

doi.org/10.35468/6161-03

der Kinder. Sie bleibt damit auf einer Erfahrungsebene, folgt also in ihrer Darstellung eher einem «handwerklich-praktischen Modell» (Duncker, 2002, S. 22), dessen Ziel es ist, die Praxis überhaupt zu bewältigen bzw. deutet sich hier eine Orientierung an einem Gelingen an, das ohne eigene Planung und Steuerung funktioniert und damit einem Wunder gleichkommt. Kritische Distanz, das Erkennen von Ungewissheit und Interaktionsdynamiken oder auch das Aufzeigen von Weiterentwicklungen und Verbesserungen wären darin (noch) nicht angelegt, wobei auch fraglich ist, ob diese Distanz und reflexive Analysefähigkeit in diesem frühen Stadium des Lehrer:in-Werdens überhaupt erwartbar sein kann.
An dieser Stelle geht es nun um erste Überlegungen zu Habitushypothesen, die im Optimalfall auch breit gefächert und durchaus gegenläufig sein können, aber nicht müssen. Auf der Basis der bisherigen Sequenz liessen sich die Orientierungen zum einen auf einen Habitus zuspitzen, der subjektbezogen auf Herausforderungen als unstrukturierte und komplexe Problembereiche im Unterricht reagiert, denen er noch nicht gewachsen ist und sich daher noch in der Entwicklung befindet. Dafür spricht die intuitive, suchende alltagssprachliche Darstellung. Gelacht würde in dieser Lesart eher aus Verlegenheit (Hypothese 1). Zum anderen lässt sich eine hohe Adressat:innenorientierung annehmen, die mit einer Distanzierung von einer fachlichen Perspektive einhergeht und bei der Eigenanteile und -leistungen ausgeblendet werden und das Gelingen von der Klientel abhängig gemacht wird. Da diese Hypothese die erste nicht ausschliesst, sondern eher ausdifferenziert, läuft diese als Unterhypothese 1a weiter mit. Untermauern liesse sich diese These mit dem überschwänglichen Lob der Kinder, mit dem in die Sequenz eingestiegen wird. Schliesslich lässt sich dieser Einstieg aber auch einem kalkulierenden, strategisch agierenden Habitus zuordnen, der den Fokus auf eine sehr gute, fast übersteigerte Präsentation des eigenen Unterrichts legt, um darüber sein Gegenüber in einer Bewährungs- oder auch Bewertungssituation zu beeinflussen. Präsentiert wird dies vor allem über die gelingende Aktivierung aller Lernenden, ohne eigenes Zutun im Modus der ‹geborenen Lehrerin› (Hypothese 2).
Im Anschluss an diese Sequenz erfolgt eine weitere Beschreibung des Geschehens, indem Flora Matter diesmal aus einer Beobachterinnenperspektive die unterrichtlichen Gelingensprozesse näher erläutert.

> und vor allem dass sie dann nebeneinander sassen nicht einfach - das Blatt mitgenommen haben - irgendwohin -- und dann - diese Aufgabe gelöst haben sondern trotzdem noch - nebeneinander sassen das war eigentlich noch - gut und das hat - eigentlich auch - geklappt - (Hintergrundgeräusch)

Hervorgehoben wird in dieser Passage insbesondere die Beobachtung, dass die Schülerinnen und Schüler zum Wohlwollen Flora Matters untereinander kooperiert haben und kein Einzelkämpfer:innentum an den Tag gelegt haben: «(D)as war eigentlich noch gut», denn die Schüler:innen benötigten für dieses kooperative

doi.org/10.35468/6161-03

Verhalten keine explizite Anweisung Flora Matters. Fachliches und soziales Lernen wird hier offenbar miteinander verbunden, ohne dass es von der Studentin intendiert war, gemeinschaftlich Lösungen zu finden. Im Gegenteil: Sie entwirft auch die für sie offenbar naheliegende Version von Lernenden, die ihre Arbeitsblätter an individuelle Plätze tragen und selbstständig lösen. Offen bleibt, ob diese Annahme auf eigenen Unterrichtsbeobachtungen beruht und deswegen so überraschend ist oder ob sich Flora Matter an eigen erlebten Mathematikunterricht zurückerinnert, der ggf. eher frontal und kompetitiv angelegt war. Es zeigt sich darüber aber auch, dass die Schüler:innen von Flora Matter als Widerfahrnis eingeführt werden, da für sie vorab nicht abzusehen ist, wie diese die Aufgaben erledigen. Im vorliegenden Fall hat es «- eigentlich geklappt».
Wird hier nun die Habitushypothese 2, also die der optimalen Präsentation bzw. der Kompetenzdarstellung hinzugezogen, so lässt sich diese hier nicht mehr aufrechterhalten, auch wenn der Unterricht auf den ersten Blick gelungen erscheint und auch so dargestellt wird. Denn das Gelingen wird nicht an eigenes Können zurückgebunden, um so die eigene Performance in den Vordergrund zu rücken, sondern vielmehr einem nicht zu erklärenden Zufall überlassen. Folglich bleiben die Hypothesen 1 und 1a übrig, die sowohl die nicht intendierten Interaktionsmuster der Schüler:innen untermauern als auch das Primat der Adressat:innenorientierung gegenüber einer fachlichen Orientierung stützen.

> ehm (gedehnt) ha ich habe mich getraut es– eine Einwärmübung zu machen (lacht) (Hintergrundgeräusch) ja das war ein bisschen lustig - sie konnten -- glaube ich schon zuhören und das machen - aber - als ich dann Fragen gestellt habe hat dann [Ronny] «aufgestreckt» (sich gemeldet) und dann wie so vergessen und dann habe ich ihn angeschaut und so gemacht - dann hat er es dann schon auch wieder gemacht (lacht) - aber (lacht) (Hintergrundgeräusch) ja das ist - vielleicht sollte man nur (gedehnt) - das machen - und dann noch warten mit - ehm // Aufgabe erklären [...][1] ja - weil dann können sie sich nur auf das konzentrieren -- genau -- ja *(gedehnt)*

Auch in dieser Sequenz wird nicht auf wissenschaftliches Begründungswissen zurückgegriffen, sondern weiterhin erfahrungsbasiert die Unterrichtssituation nacherzählt. Flora Matter berichtet von einer «Einwärmübung», deren Funktion und Art und Weise jedoch nicht näher erläutert werden – offenbar wird ein ‹Zuhören› mit einer nicht näher benannten Tätigkeit («das machen») kombiniert –, sondern die vielmehr als ‹lustige› Unterrichtsphase charakterisiert wird, wenngleich auch deren Riskanz in der Durchführung und die Ungewissheit des Gelingens betont werden: zum einen darüber, dass Flora Matter sich ‹trauen› musste, die Übung einzuführen, und zum anderen beschreibt sie die Gefahr des Misslingens am Beispiel

1 Die Auslassungen stehen hier für lachende bzw. schmunzelnde Reaktionen einer Kommilitonin und der Praxislehrperson. Beide leisten hier jedoch keinen Wortbeitrag, sodass deren Reaktionen hier weggelassen wurden, um den Fokus auf die Habitusformation Flora Matters legen zu können.

doi.org/10.35468/6161-03

des Schülers Ronny. Dieser meldet sich während der Einwärmübung und verlässt bzw. vergisst darüber die angeleitete Aktivität, kann jedoch mit Blickkontakt durch die Studentin und eine Geste («und so gemacht») zum Weitermachen bewegt werden. Flora Matter liefert aber auch eine Erklärung für Ronnys Übungsabbruch, welche sie in ihrem eigenen Handeln verortet, denn sie hat während der Übung offenbar schon die nächste Aufgabe erklärt, was die Meldung des Schülers zur Folge hatte, über die dieser dann die Übung verliess. Sie kommt zu dem Schluss: «vielleicht sollte man nur (gedehnt) – das (die Übung) machen und dann noch warten mit ehm – ehm // Aufgabe erklären [...] ja - weil dann können sie sich nur auf das konzentrieren -- genau -- ja *(gedehnt)*».

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Sprechakt zunächst noch nicht auf ein Gespräch hindeutet, in dem (Mathematik-)Unterricht in fachlicher Hinsicht thematisch wird. Eine erste Auseinandersetzung mit erfahrenen Fallstricken oder Ungewissheiten in der Methoden- und Aufgabenwahl deutet sich zwar an, vertiefende Analysen zu Offenheiten und Krisen, die diesen unstrukturierten Anforderungsbereichen notwendigerweise zugrunde liegen, erfolgen – zumindest zu diesem Zeitpunkt – noch nicht, wenngleich sich über die Infragestellung («vielleicht sollte man») eine erste Distanzierung andeutet.

Bezogen auf die Habitushypothesen ergibt sich folgendes Bild: Die eingangs festgestellte (nahezu übersteigerte) Adressat:innenorientierung (Hypothese 1a) lässt sich hier nicht mehr aufrecht erhalten, denn Flora Matter tritt hier selbst als die Situation Gestaltende auf, die auch mit schülerseitigen Unwägbarkeiten zurechtkommt und auch darüber eigene Zuständigkeiten markiert, wenn eine Übung nicht nach Plan durchgeführt wird, gleichwohl der ‹Widerfahrnis-Charakter› deutlich wird und Ungewissheiten zunächst nur ansatzweise in den Blick kommen. Dies verweist auf eine habituelle Disposition, die sich als *‹Laien-Habitus› mit hoher Praxisorientierung* (Hypothese 1) ausdifferenzieren lässt: Unterrichtsbezogene Anforderungen werden zwar erkannt, aber noch nicht strukturiert wahrgenommen und in der Reflexion bearbeitet. Gleichzeitig lässt sich hier ein hohes Vertrauen in das eigene Gelingen nachzeichnen, was ggf. einer weiteren (Professionalitäts-)Entwicklung entgegenstehen könnte, wenn das Abwägen von Alternativen, die Reflexion von Konsequenzen und die Abstraktion eigener Entscheidungen darüber nicht in den Blick geraten. Denn hier deutet sich ein vortheoretischer Zugang an, der einem praktischen Lösungswissen eine hohe Bedeutung zuweist, d. h. auf praktische Probleme, die sich stellen, wird auch praktisch reagiert, da die Priorität darin liegt, Situationen zu bewältigen.

Im Folgenden betrachten wir ein zweites Datum, eine Unterrichtsnachbesprechung, an der auch wieder Flora Matter teilnahm, um darüber die Frage nach der Veränderung oder auch Transformation von habituellen Dispositionen in den Blick nehmen zu können. Diese Situation gilt es ‹neu› zu rekonstruieren, da es methodisch fahrlässig wäre, die zuvor rekonstruierten Ergebnisse ‹mitzunehmen› und lediglich als Schablone vorauszusetzen bzw. anzulegen.

doi.org/10.35468/6161-03

«NMG ging gut» (2,5 Jahre nach Beginn des Studiums)

Der zweite Ausschnitt ist einer Unterrichtsnachbesprechung entnommen, die etwa zweieinhalb Jahre nach Beginn des Studiums stattfand. Auch hier gibt es keine Frage oder Aufforderung, die sich als handlungspragmatische Anforderungslogik rekonstruieren liesse, sodass diese auch hier aus den ersten Sequenzen abgeleitet werden muss. Die Nachbesprechung wird mit einem Gesamturteil zur Stunde und zu den Schülern von der Studentin Flora Matter eingeleitet. Beteiligt an dieser Unterrichtsnachbesprechung sind neben Flora Matter (STw) ein weiterer Student, ein Dozent der Mathematikdidaktik und die Feldforscherin.

> STw: ok - sonst sagst du einfach - ehm zu den zwei Stunden heute Morgen - ehm NMG - (schnalzt) ging - gut sie haben gut mitgemacht sie kennen es auch

Die Art und Weise der Einführung in die Nachbesprechung erfolgt abwägend und routiniert, sodass sich annehmen lässt, dass diese soziale Praktik und die damit verbundenen Regeln und Routinen einem gemeinsamen Erfahrungsraum unterliegen, daher als bekannt vorausgesetzt werden können und folglich keine weitere thematische Eingrenzung erfragt werden muss. Zugleich wird das Gegenüber von Flora Matter gewissermassen auf Augenhöhe adressiert, indem das Angebot unterbreitet wird, ‹einfach etwas zu sagen›, was in der Situation einer in der Regel asymmetrisch angelegten Unterrichtsnachbesprechung zunächst ungewöhnlich erscheint und eher in einem kollegialen Austausch zu verorten wäre. Da eine kollegiale Gesprächssituation jedoch nicht auszuschliessen ist und die Herstellung von Symmetrie zwischen den Gesprächspartner:innen möglicherweise auch durchaus das langfristige Ziel einer reflexiven Lehrerbildung sein kann, wäre dies auch ein plausibler Anschluss. Als Anforderung lässt sich auch hier wiederum annehmen, dass es darum geht, ein vergangenes Geschehen, an dem man beteiligt war, einzuschätzen. Diese Einschätzung kann in verschiedenen Modi der Beurteilung, der Reflexion oder auch der Distanzierung erfolgen.

In der hier vorliegenden Sequenz erfolgt zunächst eine sehr knappe überblicksartige Beurteilung der Stunde und vor allem der Schüler:innen: «NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft)- (schnalzt) ging – gut sie haben gut mitgemacht». Das Mitmachen impliziert einen störungsfreien Unterricht und lässt sich daher im positiven Gegenhorizont der Sprecherin verorten. Folglich wäre eine Störung der unterrichtlichen Ordnung im negativen Gegenhorizont zu finden. Zugleich deutet ein blosses Mitmachen auf eine Minimalanforderung des Unterrichtens hin, die eine Voraussetzung dafür darstellt, dass Lern- und Bildungsprozesse überhaupt eingeleitet werden können. Über diese wird in diesem ersten Statement jedoch nicht berichtet, vielmehr bleibt es bei der Kennzeichnung einer verhinderten Passivität als Qualitätsstandard von Unterricht.

Über diese knappe Nennung des Gelingens lassen sich zwei mögliche Habitushypothesen ableiten. Auf der einen Seite deutet die Betonung des blossen Mitmachens

doi.org/10.35468/6161-03

auf eine Orientierung hin, die sich vor allem auf basale Ordnungen bezieht, die den Unterricht überhaupt ermöglichen. Es geht dann auf einer Sicht- oder Oberflächenebene vor allem um störungsfreie Abläufe und umgesetzte Planungen (Habitushypothese 1). Dieser Habitus wäre auch ein als in der Entwicklung befindlicher anzusehen, der sich angesichts der Ungewissheiten und Unwägbarkeiten unterrichtlichen Handelns auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Unterrichtsbereitschaft fokussiert, jedoch noch nicht auf einer Tiefenebene Transformations- im Sinne von Bildungsprozessen anzustossen beabsichtigt.
Die sehr positive und routiniert wirkende Kurzdarstellung der Stunde kann nun aber auch auf der anderen Seite auf eine Orientierung hindeuten, die über die Inszenierung als routinierte, erfolgreiche Lehrkraft Bewährungssituationen meistert – sowohl die des Unterrichtens als auch die der Unterrichtsnachbesprechung (Habitushypothese 2). Mit Pfadenhauer & Dieringer (2019) liesse sich diese Form der Inszenierung als ‹Kompetenzdarstellungskompetenz› und damit als eine nahezu öffentlichkeitswirksame Form des Auftretens auffassen, die sich hier in der Befähigung ausdrückt, Unterricht ‹gut› und damit auch fachgerecht zu organisieren.

> was ich - vergessen habe was ich noch - im Nachhinein anders gemacht hätte ist - vor der - ehm - bevor sie losgehen - noch sagen was sie nachher machen - das habe ich irgendwie - ein bisschen vergessen - ehm - halt dass es - es war dann für alle eigentlich klar eben dass sie noch ein wenig Beobachtungen aufschreiben und diese Vermutung aber halt nachher was machen sie - ehm - es ist dann - es brauchte keine lange Erklärung eben weil - die Zusatzblätter kennen sie - eh das System kennen sie eigentlich auch von dem her - ja war es - ehm jetzt nicht so etwas Einschneidendes

Der zunächst positiven Darstellung folgt dennoch ein Moment der Ungewissheit und Unsicherheit im unterrichtlichen Ablauf: Die Schüler:innen beschäftigen sich in der geschilderten Situation bereits mit ihrem Arbeitsauftrag und gehen los, bevor alles geklärt wurde, denn Flora Matter gibt an, «ein bisschen vergessen» zu haben zu erläutern, «was sie nachher machen» sollen. Dennoch wird dieser ‹Frühstart› von ihr als nichts «Einschneidendes», was den Unterricht gefährden könnte, relativiert. Das Vergessen betrifft nur «ein bisschen» und eben nicht alles; zudem war dennoch dann «für alle eigentlich klar eben dass sie noch ein wenig Beobachtungen aufschreiben» sollen. Nichtsdestotrotz finden sich darüber Hinweise auf eine, wenn auch abgeschwächte, aber dennoch reflektierende Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Situation und der hergestellten unterrichtlichen Ordnung, die darüber auch als fragil und störanfällig erkannt wird.
Folglich liesse sich an dieser Stelle die Hypothese 1 mit dem Fokus auf die unterrichtliche Ordnung und der Orientierung an der Gewährleistung einer routineförmigen, störungsfreien Unterrichtspraxis aufrechterhalten, wenn auch hinsichtlich eines reflexiven Moments erweitern, der auch die Selbstkritik in den Fokus rückt. Die im Unterricht gemachten Erfahrungen würden demnach hinterfragt und böten potenziell das Fundament für neue Handlungsweisen,

doi.org/10.35468/6161-03

denn «im Nachhinein (hätte sie es) anders gemacht». Gleichzeitig lässt sich die Hypothese der Inszenierung hier (noch) nicht verwerfen, da die Störungen im Ablauf umgehend relativiert werden und letztlich die unterrichtliche Ordnung nicht beeinträchtigen.

> was ich– was mich ein bisschen mehr genervt hat was ich sogar extra an die Wandtafel gemalt habe - ist das mit dem waagrecht und senkrecht -- das bei der Erklärung dort - im Forscherheft dass sie es eigentlich - das Holz - spiesschen - ehm waagrecht i– in die Flamme reinhalten und ich habe es extra an die Wandtafel - gezeichnet um das ehm -- nochmals anzusprechen um auch diesen Begriff mal noch - in den Mund zu nehmen und den mal -- ja richtig zu brauchen aber ich habe es dann vergessen aber - mmh ja sie haben es ja dann - trotzdem - verstanden - mit dem wie ich es eigentlich vorgezeigt habe - ehm -

In dieser Passage geht es dann zum einen um das persönliche Empfinden und zum anderen um fachliche Ansprüche. Flora Matter berichtet ausführlich von einer Situation, die sie «ein bisschen mehr genervt hat». Etwas unklar bleibt, ob sie eigene Ansprüche an das Unterrichten thematisiert, da sie «vergessen» habe, Begrifflichkeiten und Arbeitsanweisungen ausführlich zu thematisieren oder ob sie andere Einflüsse meint. Nichtsdestotrotz lassen sich diese Ansprüche – auch hinsichtlich der thematisierten Fachsprache – im positiven Gegenhorizont verorten. Hier findet sich auch eine erste Konkretisierung der unterrichtlichen Sache und dessen Verhältnis zu den Voraussetzungen der Schüler:innen sowie (fach-)didaktische Überlegungen hinsichtlich des Zeigens im Sinne des Hinweisens – hier auch über eine Tafelzeichnung – auf den Sachverhalt der korrekten Lagebezeichnung (Prange, 2005). Zugleich werden didaktische Prinzipien, die das Verhältnis der Schüler:innenvoraussetzungen zur lehrenden Sache, in dem Fall die Bewältigung einer komplexen Wirklichkeit, indem ein Streichholz korrekt gehalten und dessen Lage korrekt genannt werden soll, thematisiert: Die Schüler:innen sollen die richtige Handhabung nicht nur vorgezeigt bekommen und sehen, es wird sogar an der Wandtafel visuell fixiert und schliesslich sollte der im Fokus stehende Sachverhalt zusätzlich genannt werden.

Auch wenn an dieser Stelle schon ein Bezug auf fachliches Lernen deutlich wird, geht Flora Matter auf die mit Lern- und Vermittlungsprozessen verbundenen Ungewissheiten jedoch nicht näher ein, sondern orientiert sich vor allem an Zweck-Mittel-Relationen, um die pädagogische Situation zu bewältigen, denn «sie haben es ja dann - trotzdem - verstanden».

Hinsichtlich der bereits formulierten Habitushypothesen lässt sich nun die der Inszenierung als kompetente Lehrkraft nicht mehr aufrechterhalten, denn auch hier wird, wenn auch wiederum relativiert, Selbstkritik deutlich, indem das Vergessen eines unterrichtlichen Elementes als Fehler aufgezeigt wird, der durchaus ‹störend› im unterrichtlichen Ablauf wirkt. In einer optimalen Darstellung wäre ein solcher Fehler völlig irrelevant gewesen. Ein Hinterfragen eigener Handlungen liesse sich dann nicht erwarten.

doi.org/10.35468/6161-03

Deutlich wird ein eher funktionales Verständnis vom Unterrichten und damit eine eher technologisch-instrumentelle Ausrichtung, in der zwar Wirkungszusammenhänge berücksichtigt werden (z. B. bezüglich des ‹Frühstarts›), (Duncker, 2002, S. 23), sich jedoch in erster Linie an Verwertungs- und Anwendungsinteressen orientiert wird, wenngleich fachbezogenes Lernen mit Bedeutung versehen wird. Somit lässt sich die Habitushypothese 1 der Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnungen bestätigen und zugleich um den Aspekt der (sich entwickelnden) Orientierung am fachbezogenen Lernen erweitern.

Zentral bleibt dabei die Frage nach der Transformation habitueller Dispositionen: Habituelle Dispositionen zeichnen sich «durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus» (Bourdieu, 2001, S. 207), insbesondere wenn der Habitus sich mit «Aktualisierungsbedingungen» (ebd., S. 206) konfrontiert sieht, die mit dem Eintritt in ein neues Feld und der Auseinandersetzung mit Bewährung und Transformation einhergehen, denn «in Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich Habitus unaufhörlich» (ebd., S. 207). Auch die Reproduktion sozialer Verhältnisse kann dann allenfalls nur als «Zwischenstand» angesehen werden (Kramer, 2013, S. 20). Neue Strukturbildungen können demnach aufgrund neuer Anforderungen an die bisher inkorporierten Schemata anschliessen und diese darüber zugleich aber auch weiterentwickelt und modifiziert werden.

Hinsichtlich dieser Frage nach möglichen Weiterentwicklungen lassen sich an dieser Stelle lediglich vorsichtige Überlegungen bezüglich des Wechsels bzw. des Verharrens anstellen. Deutlich wird, dass die Schüler:innen zu beiden Zeitpunkten eine Rolle in der Orientierung Flora Matters spielen, diese aber zum ersten Erhebungszeitpunkt eher als Widerfahrnis von ihr wahrgenommen werden, mit der man Glück haben kann, wie in ihrer dargestellten Situation der Schüler:innenaktivierung, aber potenziell ist dann auch ein Ausgang möglich, der weniger erfolgversprechend sein kann. Eine Änderung bezüglich der Schülerorientierung lässt sich zweieinhalb Jahre später ausmachen, wenn deutlich wird, dass diese auch als fachlich Lernende adressiert und anerkannt werden.

Mit der Annahme, dass gerade die Auseinandersetzung mit Praxis und Theorie relevant für die Professionalisierung ist, lässt sich diesbezüglich durchaus ein Wandel in den Orientierungen Flora Matters erkennen: Während zum ersten Datum eine alltagserfahrungsbasierte «handwerklich-praktische» Orientierung dominiert, lässt sich zum zweiten Datum schon eine etwas anders gelagerte Relationierung von Theorie und Praxis feststellen. In einer handwerklich-praktischen Orientierung dominiert der Bezug auf vorangegangene Erfahrungen, denen eine Art ‹Regelwissen› entnommen wird: Flora Matter gewinnt ihr Selbstverständnis aus Plausibilitätserwägungen und Tradierungswissen: Die Schüler:innen sind aktiviert, kooperieren miteinander und lösen die Aufgaben. Auf sich praktisch stellende Probleme reagiert sie praktisch, eine distanzierend-reflexive Betrachtung von

doi.org/10.35468/6161-03

Vermittlungsprozessen wird hier noch nicht verfolgt (vgl. Duncker, 2002, S. 22). Fachliche und lernbezogene Kriterien bleiben ausgeblendet; es geht vor allem um die Aufrechterhaltung eines reibungslosen Unterrichts.
Für den zweiten Erhebungszeitunkt lässt sich diesbezüglich schon eine etwas anders gelagerte Orientierung rekonstruieren: Relevante Faktoren und unterrichtliche Mechanismen werden erkannt, was sich darin zeigt, dass Flora Matter sich stärker auf die unterrichtliche Ordnung und weniger auf eigenes Empfinden bezieht (vgl. ebd.). Lehrfertigkeiten werden demnach in engmaschiger Rückkoppelung von Verhaltensmassnahmen und ihrer jeweiligen Auswirkung angewendet: Wenn Flora Matter vorab nicht die ganze Aufgabe erklärt, kommt es zu einem Frühstart. Solche Handlungsmuster bergen aber das Risiko, die Einzigartigkeit und Komplexität pädagogischer Situationen zu verkennen und vermeintlichen Gewissheiten zu folgen, denn auch in dieser «technologisch-instrumentellen» (vgl. ebd.) Orientierung dominiert ein funktionales Verständnis mit instrumentell-utilitaristischer Anwendung, sodass Ungewissheiten noch nicht im Modus einer kritischen Analyse wahrgenommen werden können.
Für beide Erhebungszeitpunkte gilt zudem einschränkend, dass zwar die Anforderungslogik implizit rekonstruiert wurde, aber relationale Bezüge zu den Gesprächspartner:innen, vor allem zur Praxislehrperson (t1) und zum Dozierenden (t2) hier nicht in den Blick gekommen sind. Gerade deren habituelle Dispositionen und Orientierungen wären aber von Interesse, um entsprechend auch das rekonstruierte Selbstverständnis der Studierenden mit den vorliegenden Anerkennungsordnungen relationieren und darüber auch Passungsverhältnisse abbilden zu können. Das gilt noch deutlicher in Bezug auf die Programmatik des Studiums zum Lehrberuf als Ganzes inklusive der darin eventuell enthaltenen multiplen Adressierungen und Zumutungen, die hier in der Breite empirisch nicht in den Blick gekommen sind. Dennoch wäre es vor dem Hintergrund der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus eine Aufgabe der Praxislehrpersonen, die Wahrnehmung und Deutung unsicherer und ungewisser Situationen zu thematisieren und so auch Perspektivwechsel, das Theoretisieren sowie das Durchdenken konzeptioneller Alternativen zu ermöglichen (vgl. dazu schon Heimann, 1962)[2]. Dass dies eine herausfordernde Aufgabe für die ein-, aber auch für die zweiphasige Lehrerbildung ist, deren Erforschung zu Ausbildungsinteraktionen sich inzwischen als zentraler Bestandteil rekonstruktiver Professionalisierungsforschung auffassen lässt, zeigt der derzeitige Forschungsstand (vgl. u. a. Rosemann & Bonnet, 2018; Pallesen et al., 2018; Führer, 2020; Beckmann & Ehmke, 2020; Schierz

2 Heimann hat bereits vor 50 Jahren weitreichende Überlegungen zur Lehrerbildung formuliert, die vor allem darauf abzielten, das didaktische Theoretisieren zu etablieren. Eine seiner bekanntesten Thesen dazu lautet: «Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten» (Heimann, 1976, S. 150).

doi.org/10.35468/6161-03

& Pallesen, 2021; Küper, 2022; Fabel-Lamla et al., 2024), obwohl immer noch weitgehend ungeklärt ist, welche Wirkungen sich den schulpraktischen Studien als „third space" (Zeichner, 2010, S. 92) zuschreiben lassen (vgl. auch Leonhard et al., 2016).

5 Fazit – Schlussfolgerungen zu Varianten der Praxis des Studiums zum Lehrberuf und damit verbundenen Potenzialen der Professionalisierung

Vor dem Hintergrund der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zum Studierendenhabitus und der empirischen Erkundungen am Beispiel von Unterrichtsnachbesprechungen im Studium von Flora Matter wollen wir abschliessend bilanzieren, welche Erträge und Überlegungen hier für Konzepte des Studierendenhabitus, der Studiengangskultur und zu Professionalisierungsimpulsen abgeleitet werden können.

1. So lässt sich festhalten, dass Studiengänge zum Lehrberuf mit unterschiedlichen Anforderungen verknüpft sind. Empirisch haben wir hier dazu nur einen sehr begrenzten und aspekthaften Einblick gewonnen. Aber auch mit diesem begrenzten empirischen Einblick zeigt sich schon eine Komplexität und auch Gegenläufigkeit, die über den Einbezug der Breite der Anforderungslogiken in einem Studiengang ganz sicher ausdifferenziert werden kann. Am Beispiel der Unterrichtsnachbesprechungen ergibt sich notwendigerweise eine Unterscheidung der Anforderung an Studierende in a) einen Vollzug eines eigenverantwortlich gestalteten Unterrichts als Praxis an einer Schule und b) einer Zuwendung zu dieser vollzogenen Praxis im Modus der Distanzierung und Reflexion. Diese beiden Anforderungslogiken lassen sich auch in der empirischen Analyse finden, selbst dann, wenn Flora Matter sich in den beiden dokumentierten Nachbesprechungsszenen nur bedingt auf eine analytische, kritisch-reflexive Distanzierung einlässt und v. a. eine habituelle Disposition der Sicherung eines routineförmigen, störungsfreien Unterrichtsablaufes erkennen lässt.
   Diese Komplexität von Anforderungslogiken, die sich mit dem Einbezug weiterer Lehrbereiche und Lehrformate auch aus dem Studium von Flora Matter noch steigern und ausdifferenzieren lässt, enthält damit schon in diesem ausschnitthaften Zugriff eine Doppelung und Gegenläufigkeit, die praxis- und professionstheoretisch schon länger markiert wird. Es geht um die Differenz des Vollzugs von Praxis gegenüber einer Zuwendung zu einer vollzogenen Praxis aus der Distanz, wie diese bei Helsper z. B. mit der Parkbank-Metapher aufgezeigt wird (vgl. Helsper, 2001, 2025). Es ist etwas grundlegend Verschiedenes, eine Praxis routineförmig und damit ‹gekonnt› zu vollziehen oder einen distanzierten Bezug zu dieser vollzogenen Praxis herzustellen und den Vollzug

doi.org/10.35468/6161-03

damit gerade auszusetzen. Beides setzt unterschiedliche Fähigkeiten (Kompetenzen oder Dispositionen) voraus und beide Befähigungen werden wiederum in gänzlich gegenläufigen Kontexten hervorgebracht (abverlangt oder in der Genese unterstützt). Für die Professionalisierung in Bezug auf das Handeln von Lehrpersonen hat Helsper (2001) das bereits verdeutlicht: routineförmiges Können im Sinne einer habituellen Disposition zum Unterrichten kann nur über den eigenverantwortlichen Vollzug von Unterricht (akkumulierend) erworben werden. Eine Anschauung von Unterricht aus der Distanz (z. B. über die Lektüre oder Diskussion von wissenschaftlichen Beiträgen – Theorien und empirische Untersuchungen zum Unterricht) helfen da ebenso wenig, wie Erfahrungsberichte vertrauter Bezugspersonen oder Darstellungen von Unterricht im Film. Umgekehrt kann die Fähigkeit der analytischen Distanzierung und der kritischen Reflexion nicht im eigenverantwortlichen Vollzug von Unterricht erworben werden, sondern ist spiegelbildlich auf Praxen der Distanzierung (z. B. der theoretischen Modellierung oder empirischen Analyse von Unterricht) angewiesen. Für Helsper sind damit zwei eigenständige, gegenläufig-komplementäre habituelle Dispositionen von Professionellen verbunden, die beide existenziell bedeutsam sind, weil Professionelle es berufspraktisch mit stellvertretender Krisenbewältigung – also Interventionen – zu tun haben, und die damit zusammenfallende gesteigerte Verantwortung nicht an Technologien oder rezeptartige Verfahrensabläufe abgeben können (vgl. dazu Helsper, 2021; Kramer, 2020, 2025a). Es braucht deshalb diesen «doppelten Habitus» (Helsper, 2001), damit Professionelle gekonnt und routiniert agieren und gleichzeitig aber auch die eigene Praxis hinterfragen und reflektieren können. Das in der exemplarischen Analyse rekonstruierte Format der Unterrichtsnachbesprechung weist dabei ein hohes Potenzial für eine analytische Distanzierung auf, die aber nicht automatisch immer schon realisiert wird.

2. Damit fällt eine zweite zentrale Einsicht zusammen. Die Potenzialität von Formaten des Studiums, die nicht gleichgesetzt werden kann mit ihrer performativen Entfaltung oder Enaktierung, ist abhängig von den Studierenden und den bei ihnen vorliegenden Orientierungen und Dispositionen. Dieser Zusammenhang zwischen solchen Dispositionen und deren Passung und Anschlussfähigkeit zu den beabsichtigten Adressierungen und Subjektivierungszumutungen, der für Unterricht und Schüler:innen schon lange empirisch und theoretisch diskutiert wird (vgl. z. B. dazu das Angebots-Nutzungs-Modell bei Helmke & Weinert, 1997 oder Baumert & Kunter, 2006), wird für das Studium als Einrichtung einer institutionalisierten Lehr-Lern-Gelegenheit erst in Ansätzen reflektiert. Dabei erscheint die Annahme nur folgerichtig, dass beabsichtigte Lern- und Bildungsprozesse nicht in gleicher Weise (also synchron und homolog) von einer Studierendenschaft durchlaufen werden können, sondern so variabel und ausdifferenziert sind, wie die Ausdifferenzierung der Dispositionen

doi.org/10.35468/6161-03

und Orientierungen dieser heterogenen Gruppierung selbst. Gleichartige Lern- und Bildungsprozesse würden statt dieser Heterogenität eine hohe Homogenität der Studierenden erfordern, die zugleich zu den Lehrzielen mit komplementär-passförmigen Dispositionen als Kollektivmerkmal ausgestattet wären. Wie weit diese idealtypische Vorstellung homogenisierter und passförmiger Dispositionen von Studierenden von der Realität in Studiengängen entfernt ist, kann man – trotz der vorhandenen Selektionsmechanismen, die bei einer Einmündung in einen spezifischen Studiengang (z. B. das Studium zum Lehrberuf; vgl. z. B. Rothland, 2011) vorliegen – schnell erfahren, wenn man konkrete Lehrveranstaltungen besucht. Es ist jedenfalls plausibel davon auszugehen, dass andere Studierende die Anforderung einer Unterrichtsnachbesprechung im Studium auch in anderer Weise aufgreifen und umsetzen können, als das in der empirischen Analyse bei Flora Matter der Fall ist. Bei ihr zeigt sich ein Modus, der nur in Grenzen eine analytische Distanz beinhaltet, weil die Orientierung an einem störungsfreien und darin gelingenden Unterrichtsverlauf dominiert. Es kommt also auf die Passung an und man kann schlussfolgern, dass mit einer habituellen Disposition für störungsfreie Abläufe im Unterricht eine analytische Distanz unaufgefordert gar nicht eingenommen würde, also das Format der Unterrichtsnachbesprechung nicht nur den Anlass und die Gelegenheit für eine solche Bezugnahme beinhaltet, sondern die Anforderung dieses Formates im Studium zum Lehrberuf für Flora Matter auch eine subjektivierungs- und professionalisierungsbezogen wichtige fremdartige Adressierung enthält, die überhaupt erst zu einer ansatzweisen distanziert-analytischen Betrachtung des eigenen Unterrichts führt. Man könnte die tendenzielle Veränderung in der zum Ausdruck kommenden habituellen Disposition zu den beiden unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium, dass also im zweiten Materialausschnitt auch unterrichtsfach- und lernbezogene Abwägungen ins Spiel kommen, optimistisch auch als einen Effekt der Lehrformates bzw. des Studiums als Ganzem interpretieren. Dann würde sich zeigen, dass gerade für Personen wie Flora Matter, die über eine zunächst nicht vorhandene Disposition einer analytisch-distanzierten und kritisch-reflexiven Bezugnahme auf Unterricht verfügen, das Vorhalten genau solcher, darauf bezogenen Anforderungslogiken für Professionalisierungsprozesse besonders bedeutsam ist.

3. Damit lassen sich nun abschliessend die Überlegungen und Befunde in eine grobe und *idealtypische Variation der Anforderungslogik einer Studiengangskultur in Passung zu den habituellen Dispositionen Studierender* bringen und daraus unterschiedliche *Professionalisierungsimpulse* bestimmen. Dazu kann *idealtypisch von 3 differenten Studiengangskulturen* für das Studium zum Lehrberuf ausgegangen werden: einen *Typ 1*, der v. a. eine *auf das berufliche Können bezogene Anforderungslogik* beinhaltet, einen *Typ 2*, der eine *auf das berufliche Können bezogene Anforderungslogik mit einer Anforderung der analytischen Distanzierung*

doi.org/10.35468/6161-03

und kritischen Reflexion verbindet, und einen *Typ 3*, der eine ausschliesslich *auf analytische Distanzierung und kritische Reflexivität bezogene Anforderung* beinhaltet. Diese drei Typen wären in unterschiedlicher Weise auf die Idee einer doppelten Professionalisierung (Helsper, 2001) beziehbar, insofern zwei Typen jeweils eine der für Professionelle geforderten habituellen Dispositionen erfordern würden (Typ 1 das praktische Können und Typ 3 die wissenschaftlich-kritische Reflexion), während der weitere Typus (Typ 2) beide Dispositionen in einer widersprüchlichen Einheit der Anforderungslogik repräsentiert. Man könnte auch formulieren, dass damit idealtypisch und von der Seite der Anforderungslogik her bestimmt drei Typen eines institutionellen Studierendenhabitus bezeichnet werden können, die mit diesen Anforderungskulturen komplementär als Spielsinn korrespondieren. Diese Typen wären dann aber auf unterschiedliche Ausprägungen von Dispositionen Studierender, also auf einen jeweils individuell und als Ergebnis einer biographischen Individuierungs- und Inkorporierungsgeschichte erzeugten Studierendenhabitus zu beziehen. Der Einfachheit wegen sollen hier nur zwei kontrastierende Ausprägungen dieses individuellen Studierendenhabitus genannt werden: der *Typ A* eines *auf praktisches Können hin ausgerichteten Studierendenhabitus* und der *Typ B* eines *Studierendenhabitus der analytischen Distanzierung und kritischen Reflexion*.

Diese Typen können dann *in jeweils unterschiedlicher Passung* zu den Typen der Studiengangskultur relationiert werden, wobei ganz verschiedene Professionalisierungsimpulse angelegt wären oder nicht. Nehmen wir die *Variante 1A* (eine Homologie der inkorporierten Schemata und der institutionellen Anforderung des praktischen Könnens), dann würde das Studium vermutlich zu einer Verstärkung der Ausprägung der habituellen Disposition des praktischen Könnens führen, insofern an Studieninhalte und Formate individuell spezifisch so angeschlossen werden kann, dass diese zu einer Stärkung dieser Disposition beitragen. Ein Professionalisierungsimpuls würde in dieser Variante ausschliesslich auf die Dimension des praktischen Könnens gerichtet sein. Die damit zu realisierende Professionalisierung wäre daher als eine einseitige zu bestimmen, bei der zusätzlich fraglich bliebe, wann und in welchen Zusammenhängen überhaupt eine distanziert-analytische Haltung gegenüber der beruflichen Praxis von Schule, Unterricht und Lehrpersonenhandeln eingenommen und eingeübt werden kann. In der dazu am weitesten kontrastierenden *Variante 3A*, bei der eine inkorporierte Disposition des praktischen Könnens auf eine institutionelle Anforderung der analytischen Distanzierung trifft, würde die Anforderungslogik des Studiums mit einer starken Befremdung und Irritation (einer Krise) verbunden sein, weil die bisher inkorporierten Dispositionen nicht so anschlussfähig wären. Hier liesse sich dann mit guten Gründen auch von einer Zumutung des Studiums zum Lehrberuf sprechen. In Bezug auf die Professionalisierungsimpulse hätte diese Zumutung allerdings ein sehr grosses

doi.org/10.35468/6161-03

Potenzial. Lassen sich Studierende auf diese fremdartige Anforderungslogik der analytischen Distanz und kritischen Reflexion ein, dann kann tatsächlich die für professionelles Handelns bedeutsame zweite habituelle Disposition der kritischen Reflexivität angebahnt und unterstützt werden. Mit Blick auf die fehlenden institutionalisierten Alternativen zur Ausbildung dieser Dimension wäre damit der grösste Gewinn für eine Professionalisierung zu verzeichnen, wenngleich zunächst nur als Impuls und nicht schon als Garantie, weil damit wirkliche Bildungsprozesse und Transformationen ermöglicht sind. Die *Variante 1B* würde beinhalten, dass individuell inkorporierte Dispositionen der analytischen Distanz auf die institutionelle Anforderungslogik des praktischen Könnens treffen, was ähnlich der Variante 3A mit Irritationen und Krisen verbunden wäre. Damit könnte im besten Fall auch hier eine Transformation und ein Bildungsprozess mit der Ausbildung der habituellen Disposition des praktischen Könnens angeregt sein und damit eine wichtige Vervollständigung im Sinne eines doppelten Habitus von Professionellen erfolgen. In einer negativen Variante könnte jedoch die Disposition der analytischen Distanzierung geschwächt werden und an Bedeutung verlieren, was eher einer Einschränkung der Professionalisierung entsprechen würde. In der *Variante 3B* würden dagegen inkorporierte Dispositionen und die institutionelle Anforderungslogik der analytischen Distanzierung homolog zusammentreffen, womit eine Festigung und Verstärkung dieser Variante des Studierendenhabitus hervorgebracht und eine Stärkung der Dimension der kritischen Reflexivität ermöglicht wird.

Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass mit der Perspektive des Studierendenhabitus zwei analytisch zentrale Perspektiven eingenommen und miteinander verknüpft werden können: die der institutionellen Anforderungslogik von Studiengängen und die der darauf bezogenen impliziten und inkorporierten Dispositionen Studierender. Beides ist nicht homolog und monolithisch zu verstehen, sondern tritt in verschiedenen Varianten auf, die empirisch zu bestimmen sind. Institutionelle Anforderungslogiken und inkorporierte Dispositionen gehen dabei unterschiedliche Passungskonstellationen ein, die mit verschiedenen Entwicklungspotenzialen bei der Bearbeitung und Herstellung einer Komplementarität verknüpft sind. Diese Passungen und die daraus resultierenden Entwicklungsdynamiken lassen sich professionalisierungstheoretisch einschätzen und bewerten. Das wurde hier in diesem Beitrag mit Bezug auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und die damit verbundene Idee einer «doppelten Professionalisierung» bzw. eines «doppelten Habitus» (Helsper, 2001, 2016; Kramer, 2025a) skizzenhaft versucht. Deutlich wird dabei, dass Studiengangskulturen mit unterschiedlichen Anforderungslogiken auch verschiedene Professionalisierungspotenziale beinhalten können, aber auch zu einer einseitigen oder gar zu einer Begrenzung der Professionalisierung beitragen können. Diese Einschätzung muss insgesamt jedoch eingebettet und kontextualisiert werden, z. B. auf den gesamten Prozess der Leh-

doi.org/10.35468/6161-03

rerbildung über verschiedene Etappen und Phasen sowie die dabei beteiligten Einrichtungen und Institutionen. Zu berücksichtigen wäre dabei aber auch, dass in einer praxis- und habitustheoretischen Perspektive zwischen Schüler:in-sein und Lehrer:in-sein nur ein begrenztes Fenster für die Entfaltung der Dimension der analytischen Distanzierung und kritischen Reflexivität zur Verfügung steht und dass dem Studium mit den engen Bezügen zu Wissenschaften für diese Entfaltung ein besonderes Potenzial und auch eine besondere Verantwortung zukommt.

Abschliessend möchten wir einem Missverständnis vorbeugen, das über das einbezogene Fallmaterial aus der einphasigen Schweizerischen Lehrerbildung entstehen kann, und betonen, dass sich die Professionalisierungsbedürftigkeit für die Praxis des Handelns von Lehrpersonen und das Problem der Professionalisierung im Studium zum Lehrberuf nicht nur in einer einphasigen Lehrerbildung wie in der Schweiz, sondern in gleicher Weise auch für eine zweiphasige Lehrerbildung in Deutschland stellt. Vorliegende Befunde zeigen auch hier, dass sich Studierende überwiegend mit zwei habituellen Dispositionen auf das Studium zum Lehrberuf beziehen, die beide eine Infragestellung und auch Abwehr von Wissenschaft im Sinne offener und diskursiver Erkenntnisbildung, Kritik und Reflexivität beinhalten (vgl. Pallesen, 2024; Košinár, 2024; Hinzke, 2022; Hinzke et al., 2024; Wittek et al., 2024). Entweder wird sich auf das Studium im Modus der Abarbeitung bezogen und ein Habitus des Schülerjobs entdifferenzierend als Modus im Studium fortgesetzt (*Habitus des Studierendenjobs*). Oder man versteht das Studium vorgezogen als eine Phase der Befähigung für das praktische Können als Lehrperson, womit gegenüber der anschliessenden Berufsphase entdifferenzierend das Studium als Berufsausbildung oder bereits als vorgezogener Berufseinstieg verstanden wird (*Studierendenhabitus der praktischen Bewährung*). Vor diesem Hintergrund scheint es aus unserer Sicht daher umso wichtiger, das Studium zum Lehrberuf als eine eigenständige und eigenlogische Praxis zu entwerfen, die gerade nicht Fortsetzung der Schule oder Vorwegnahme des Lehrerberufs ist, sondern im Sinne einer wissenschaftlichen Lehrerbildung eine diskursive und analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld und dessen typischen Merkmalen und auch Herausforderungen ermöglicht. Das kann in der einphasigen wie in der zweiphasigen Lehrerbildung angestrebt werden, wobei die Bedingungen im Rahmen einer zweiphasigen Lehrerbildung durch die Möglichkeit der Fokussierung und Konzentration des Studiums auf Wissenschaft sicher etwas günstiger sind. Unabhängig von dieser Differenzierung müssen aber hier wie dort entsprechende Anforderungslogiken ausgeprägt sein und damit (selbstverständlich auch begründete und kommunizierbare) programmatische Erwartungen formuliert und aufgerichtet – also auch Normen und Zumutungen installiert – werden (vgl. Kramer 2025a und b; Helsper 2025). Das wäre dann in Anlehnung an Leonhard (2022, 2023) tatsächlich ein absichtsvoll gestaltetes Professionalisierungsregime. Die Praxis- und Habitustheorie von Bourdieu und das

doi.org/10.35468/6161-03

Verfahren der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion können dabei helfen, die Vielfalt an Dispositionen der Studierenden und die daraus resultierende Passung zu Anforderungslogiken der Studiengangskultur differenzierter zu erfassen. Dann lassen sich auch bestehende oder verhinderte Professionalisierungspotenziale besser einschätzen und Möglichkeiten einer vielfältig und adaptiv gestalteten Lehre weiter ausloten (vgl. z. B. Kramer et al., 2025).

Literatur

Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- u. Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9*(1), 2–22.

Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B., & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König, & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden* (S. 343–375). Deutscher Studienverlag.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 10(2), 191–209.

Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Springer VS.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive.* Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt.

Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 13–30). Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 395–410). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und ›Klassen‹. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen.* (3. Aufl.) Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* (11. Aufl.) Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft.* Suhrkamp.

Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Springer VS.

doi.org/10.35468/6161-03

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS.

Duncker, L. (2002). Schulpraxis „im Lichte von Theorien". Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs. *Die Deutsche Schule,* 94(1), 21–38.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen. Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 207–227). Klinkhardt.

Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur.* Juventa.

Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive.* Springer VS.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Hogrefe.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3*(3), 7–15.

Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–158). Springer VS.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–127). Waxmann.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Klinkhardt.

Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Klinkhardt (im Erscheinen)

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS.

Herzog, W., & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19*(1), 17–28.

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt.

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P., & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235–253). Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-03

Hinzke, J.-H., & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Empirische Hinweise einer komparativen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423–449). Barbara Budrich.

Huber, L. (1991a). Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung 31*(1), 3–24.

Huber, L. (1991b). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann, & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearb. Aufl., S. 417–441). Beltz.

Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 144–170). Beltz.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben.* Klinkhardt.

Korte, J., Wittek, D., & Schröder, J. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium.* Klinkhardt.

Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27–57). Klinkhardt.

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung.* VS.

Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung 14*(1), 13–32

Kramer, R.-T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich – Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *sozialersinn, 16*(2), 167–197

Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Springer VS.

Kramer, R.-T. (2019a). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung* (S. 30–52)? Juventa.

Kramer, R.-T. (2019b). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 303–326). Julius Klinkhardt.

Kramer, R.-T. (2020a). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 31*(60), 47–51.

Kramer, R.-T. (2020b). Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik – Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarb. und erweiterte Ausg., S. 89–104). Barbara Budrich.

Kramer, R.-T. (2025a). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. (im Erscheinen)

Kramer, R.-T. (2025b). Doppelte Reduktion statt doppelte Professionalisierung. Über habituelle Dispositionen Studierender, die Zumutung einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung und die Notwendigkeit einer rekonstruktiven Forschung zum Lehramtsstudium. Ein Kommentar zum Beitrag von Tjark Neugebauer. In J. Labede, B. Lindmeier, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium.* Springer VS. (im Erscheinen)

doi.org/10.35468/6161-03

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I.* VS.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Klinkhardt.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt.

Kramer, R.-T., Rabe, T., & Wittek, D. (Hrsg.) (2025). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium.* Klinkhardt. (im Erscheinen)

Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung.* Klinkhardt.

Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(4), 360–376.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler, & B. Krais (Hrsg.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–187). Juventa.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). UVK.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 149–174). Springer VS.

Leineweber, S., & Košinár, J. (2024). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147–171). Klinkhardt.

Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. (2023). Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen. In J.-H. Hinzke, & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 94–112). Klinkhardt.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richinger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11*(2). Retrieved from https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/872

Liebau, E., & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung 25*(3), 314–339.

Neugebauer, T. (2025). „Wollen wir tatsächlich einfach mal Unterricht machen" – Lehrer*innenhandeln im Unterrichtspraktikum annähern? In J. Labede, B. Lindmeier, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium.* Springer VS. (im Erscheinen)

Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung.* Waxmann.

Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse.* Manuskript. Frankfurt a. M. (56 Seiten)

Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik". In S. Aufenanger, & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19–83). Kindt.

doi.org/10.35468/6161-03

Oevermann, U. (1996a). *Strukturale Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie.* Vortragsmanuskript. Frankfurt a. M. (21 Seiten)

Oevermann, U. (1996b). *Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.* Manuskript. Frankfurt a. M. (37 Seiten)

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58–156). Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.* Manuskript. Frankfurt a. M. (37 Seiten).

Oevermann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79–118). UVK.

Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Springer VS.

Pallesen, H. (2024). Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus – Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 39–56). Klinkhardt.

Pallesen, H., & Kramer, R.-T. (2023). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 121–147). Springer VS.

Pallesen, H., Schierz, M., & Haverich, A. K. (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerausbildung* (S. 149–164). Klinkhardt.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.

Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung.* Leske + Budrich.

Rosemann, I., & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?" Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131–148). Klinkhardt.

Schierz, M., & Pallesen, H. (2021). „Unter uns Sportlern..." Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10*, 84–98.

Wittek, D., Hinzke, J.-H., & Schröder, J. (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview.* In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium (S. 85–120). Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-03

Autor:innen

Pallesen, Hilke, Prof.'in Dr.
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionsforschung und -habitusforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung
E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
E-Mail: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6161-03

Adrian Ulmcke und Mei-Ling Liu

Der Studierendenhabitus und seine Bedeutung für das Lehrer:in-Werden

Zusammenfassung

Der Beitrag schliesst an Forschungsarbeiten zur Bedeutung des Habitus im Studium an, versucht eine Schärfung des Begriffs des Studierendenhabitus im Studium zum Lehrberuf und postuliert eine damit einhergehende forschungskonzeptionelle Präzisierung. Die Bedeutung des Studierendenhabitus zu ergründen und ein vertieftes Verständnis zu erlangen, welche Rolle habituelle Dispositionen von Studierenden für den Professionalisierungsprozess während des Studiums und das Lehrer:in-Werden spielen, stellt weiterhin ein Desiderat dar, an das wir mit diesem Beitrag anschliessen. Wie der Studierendenhabitus beim Umgang mit dem Studium als besondere Qualifizierungsphase das Lehrer:in-Werden prägt, ermöglicht oder limitiert, ist die zentrale Fragestellung des Beitrags.

Dafür wurden exemplarisch jeweils eine längsschnittliche Fallstudie aus zwei Projekten, deren Daten in Deutschland und der Schweiz erhoben wurden, mittels Sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion rekonstruiert und miteinander verglichen. Die zwei Fallstudien stellen durch die Habitusrekonstruktion dar, wie sich die jeweils befragte Studentin zu Beginn und zur Mitte des Studiums zur Primarlehrerin positioniert und mit den jeweiligen Studienanforderungen umgeht. Durch den Längsschnitt lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie sich der jeweilige Studierendenhabitus wandelt oder reproduziert. Die Rekonstruktionen der beiden Fälle werden ergebnisorientiert dargestellt und schliesslich aufeinander bezogen. Als dominante Gemeinsamkeit der Studierendenhabitus in beiden Fallstudien zeigt sich eine Instrumentalisierung des Studiums beim Umgang mit dessen Qualifikationsanforderung sowie eine dynamische Reproduktion im Längsschnitt, welche weder in die Genese eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus, noch eines praktischen Habitus professionellen Könnens mündet.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Primarschule; Professionalisierung; Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion; Studierendenhabitus; Wissenschaftlich-reflexiver Habitus

doi.org/10.35468/6161-04

Summary

The article builds on research work on the significance of habitus during studies. It attempts to sharpen the concept of student habitus in teacher studies. Gaining a deeper understanding of the role that students' habitual dispositions play in the professionalization process during their studies and in becoming a teacher is still a research gap that this article aims to close further. How the student habitus shapes, enables or limits the studies in becoming a teacher is the central question of the article.

Therefore, two longitudinal case studies from data collected in Germany and Switzerland were reconstructed and compared using sequence-analytical habitus reconstruction. The two case studies show how the students interviewed at the beginning and middle of their studies position themselves in relation to the primary school teaching degree program and how they deal with study requirements. The longitudinal section provides insights into how a particular student habitus changes or is reproduced. The reconstructions of the two cases are presented in a results-oriented manner and finally related to each other. The predominant common feature of the student habitus in both case studies is an instrumentalization of studies in dealing with its qualification requirements as well as a stability as dynamic reproduction in the longitudinal section, which does not lead to the genesis of either a scientific-critical research habitus or a practical habitus of professional ability.

Keywords: habitus of scientifically guided reflection; primary school; sequence-analytical habitus reconstruction; student habitus; teacher education; teacher professionalization

1 Einleitung

Die strukturtheoretische Perspektive des Habitus (Bourdieu, 1979) und insbesondere der Blick auf den Habitus Studierender erfreut sich seit ersten Arbeiten von Huber et al. (1983), Apel (1989) sowie Huber (1991) einem wachsenden Interesse und zunehmender Publikationstätigkeit (vgl. ParadeParade et al. 2020; Košinár & Laros, 2022; Kowalski, 2022; Košinár, 2024; Pallesen, 2024). Ziel dieses Beitrags ist es, neben der Untersuchung der Bedeutung des Studierendenhabitus für das Lehrer:in-Werden auch eine begriffliche Schärfung des Konzepts vorzunehmen. Dafür werden wir im Folgenden die theoretischen Bezüge auf den Habitus darlegen und den aktuellen Forschungsstand mit Fokus auf den Habitus zukünftiger Lehrpersonen zusammenfassen sowie die bisherigen Anschlüsse an strukturtheoretische Professionalisierungsentwürfe aufzeigen (2). Wir werden im Rückgriff auf die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (Kramer, 2019) das methodische

doi.org/10.35468/6161-04

Vorgehen transparent machen (3) und auf dieser Basis zwei exemplarische längsschnittliche Rekonstruktionen aus dem Projekt «Trajektorien in den Lehrberuf» (TriLAN)[1] und dem Projekt «Entwicklung eines Studierendenhabitus im Grundschullehramtsstudium als Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung?»[2] darstellen (4). Da im Beitrag auch die Bedeutung des Habitus in seiner dynamischen Reproduktion befragt werden soll, werden die längsschnittlichen Auswertungen aus den Projekten miteinander kontrastiert (5). In der abschliessenden Synthese (6) der theoretischen Schärfung und empirischen Rekonstruktion kann eine erste Antwort auf die Frage gegeben werden, wie der Studierendenhabitus beim Umgang mit dem Studium als besondere Qualifizierungsphase das Lehrer:in-Werden prägt, ermöglicht oder limitiert.

2 Theoriebezüge und Forschungsstand

2.1 Habitus

Pointiert lässt sich ein Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur charakterisieren. Strukturiert ist der Habitus dadurch, dass er sich auf «einen spezifischen Typus von Umgebung» bezieht und strukturierend als Erzeugungsprinzip von Praxisformen in der Art entworfen ist, dass er unbewusst und implizit «ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‹Dirigenten› zu sein» (Bourdieu, 1979, S. 165) eine kollektive Abstimmung der Praxis ermöglicht. Dabei werden im Laufe der Biografie Habitusformen als «Systeme dauerhafter Dispositionen» erzeugt, die «als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen» dienen (Bourdieu, 1979, S. 165). Der Habitus ist dabei explizit nicht deterministisch konzeptualisiert (Bourdieu, 1993, S. 103). Konkret lasse sich der Habitus als «Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix» verstehen, die es erlaube, «dank der analogischen Übertragung von Schemata» und der «dialektisch geschaffenen Korrekturen» die Lösung «unendlich differenzierte[r] Aufgaben» (Bourdieu, 1979, S. 169) – man könnte diese auch Anforderungen nennen – zu erfüllen. Die Herausbildung dieser Matrix ist immer auf ein Feld bezogen. Felder lassen sich nach Bourdieu als «autonome Sphären [definieren], in denen nach jeweils besonderen Regeln ‹gespielt› wird» (Bourdieu, 1992, S. 187). Ein Feld hört damit dort auf, wo die ‹Regeln› des (Spiel-)Feldes und deren implizite Anforderungen nicht mehr gelten. Dies bedeutet auch, dass sich Felder überschneiden können, wenn die gleichen ‹Regeln› in verschiedenen Feldern gelten. Der Habitus wird dann zum «Spiel-Sinn» (Bourdieu, 1992, S. 84), der darin besteht, die im Feld geltenden ‹Regeln› zu beherrschen. Zwar ist das *opus operatum* als Ergebnis des *modus operandi* als Erzeugungsprinzip nicht determiniert, jedoch besticht das

1 Gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), Projektnummer 100019_189161.
2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 528853156.

doi.org/10.35468/6161-04

Erzeugungsprinzip selbst mit einem starken Beharrungsvermögen, was Bourdieu unter dem Begriff der «Hysteresis» als ein «Verharren in ihrem Sosein» fasst, welche selbst dann zu einer Stabilität habitueller Dispositionen führt, wenn die äusseren Bedingungen sich verändert haben und nicht mehr passen (Bourdieu, 1993, S. 116f.). Ein Habitus muss sich demnach nicht an ein neues Feld anpassen. Man könne in der «Anpassung des Habitus an die objektiven Bedingungen (eher) einen ‹Sonderfall des Möglichen› erkennen» und in der Folge könne «das Weiterwirken der Erstkonditionierungen in Gestalt des Habitus» auch dazu führen, dass sich «Dispositionen unerwünscht auswirken und Praktiken den vorliegenden Bedingungen objektiv unangepaßt» sind (Bourdieu, 1993, S. 116f.). Es ist auch möglich, «dass die vom Habitus erzeugten und von den früheren Produktionsbedingungen ihrer eigenen Erzeugungsgrundlage beherrschten Praktiken immer dann an die objektiven Bedingungen vorangepaßt sind, wenn die Bedingungen, unter denen der Habitus fungiert, immer noch gleich oder ähnlich den Bedingungen sind, unter denen er gebildet wurde» (Bourdieu, 1993, S. 116). Folglich kann die Hysteresis nicht nur in Form der Nicht-Passung, sondern auch in Form der Passung auftreten, gerade wenn die Anforderungslogiken des einen Feldes mit denen des nächsten Feldes grosse Ähnlichkeit aufweisen. Die Inkorporierung der Struktur des Feldes in den Habitus geschieht durch eine «Natur gewordene Geschichte» (Bourdieu, 1979, S. 171) und bedarf daher längerer Zeiträume. In dieser längeren Teilnahme am Spiel eines Feldes ist es dann grundsätzlich möglich, dass sich bereits vorhandene Dispositionen stabilisieren, verstärken, konturieren oder transformieren. Insofern macht «gerade die Logik seiner Genesis […] aus dem Habitus eine chronologisch geordnete Serie von Strukturen, worin eine Struktur bestimmten Rangs die Strukturen niedrigeren – folglich genetisch früheren – Rangs spezifiziert und die Strukturen höheren Rangs durch Vermittlung einer strukturierenden Aktion, die sie gegenüber den strukturierten generativen Erfahrungen dieser Strukturen ausübt, wiederum strukturiert» (Bourdieu, 1979, S. 188).

2.2 Theoretische Heuristik zum Studierendenhabitus

Die Konzeptualisierung des Habitus als chronologisch geordnete Serie von Strukturen greifen Kramer (2015) und Helsper (2018a, 2018b, 2019) auf und machen diese biographisch-feldspezifische Perspektive für den Diskurs der Lehrer:innenbildung anschlussfähig. Beide unterscheiden zum einen biographiespezifische Habitusformen wie den familiären, primären Herkunftshabitus sowie den erworbenen individuellen Habitus und zum anderen feldspezifische Habitusformen wie Schüler- und Lehrerhabitus. Gerade im Fall des Lehrberufs stosse man auf die Besonderheit, dass Lehrpersonen mindestens zwölf Jahre Schülerinnen oder Schüler waren. Es bildet sich dadurch ein «Schattenriss eines Lehrerhabitus» (Helsper, 2018a, S. 126) heraus, der durch den weiteren Gang durch das

doi.org/10.35468/6161-04

universitäre Feld, das Referendariat und schliesslich das berufliche Feld weiter geprägt werden kann. Aufbauend auf Studien zum Schülerhabitus folgert Helsper (2018b, S. 30f.), dass für die Schülerhabitus der «Schulfremdheit» und der «Bildungsexzellenz» sowie der «schulischen Souveränität und Leichtigkeit» der Weg in den Lehrberuf nahezu ausgeschlossen seien. Hingegen seien «Schulgläubige» wie der «Schülerhabitus des angestrengten Strebens und der Unterworfenheit unter die Schule» – an anderer Stelle finden sich in weiterer Abstraktion auch die Begriffe «Schülerhabitus des Status- und Leistungsstrebens» und «Schülerhabitus der schulischen Bildungsnotwendigkeit» (Helsper, 2019, S. 62) – prädestiniert für die Wahl des Lehrberufs. Im Studierendenhabitus würden diese Orientierungen fortgeschrieben, jedoch wisse man über diese Phase bisher wenig (Helsper, 2018b, S. 35). Helsper verweist im genannten Beitrag auf die empirische Studie von Maschke (2013), die mittels Dokumentarischer Methode mit Blick auf den Habitus von Lehramtsstudierenden zeigen kann, wie spannungsreich der Eintritt ins universitäre Feld und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen sein kann.

2.3 Empirische Studien zum Habitus im Studium zukünftiger Lehrpersonen

Im Forschungszusammenhang von Milieu, Habitus und studentischer Orientierungen in der Bewältigung des Studiums finden sich mit Bezug auf zukünftige Lehrpersonen weitere Beiträge, die im Folgenden dargestellt werden. Hierzu werden zunächst Studien zur Lehrer:innenbildung im Kontext sozialer Ungleichheit aufgeführt. Es schliessen sich exemplarische Rekonstruktionsergebnisse von studentischen Orientierungen im Umgang mit unterschiedlichen studentischen Anforderungen und Befunde zur Wandelbarkeit eines Studierendenhabitus an.

Studien zur Lehrerbildung mit Fokus auf soziale Herkunft und Ungleichheit

Bei Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) finden sich Typen Studierender der Sozialwissenschaften, zu denen auch zukünftige Lehrpersonen gezählt wurden, welche in einer «mehrstufigen Gruppenwerkstatt» als Gruppendiskussionsverfahren erhoben und «sequentiell hermeneutisch interpretiert» wurden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 65). Die Typen von «Exklusiven», «Kompetenz- und Leistungsdistinguierten», «Kritischen Intellektuellen» über «Individuelle Selbstfinder», «Ganzheitliche», «Effizienzorientierte», «Aufstiegsorientierte», «Prestigeorientierte» bis «Bildungsunsichere» wurden in ein von Vester et al. (2001) und Vögele et al. (2002) entwickeltes Modell von Milieus der Lebensführung eingeordnet.
Grunau (2017) fasst mittels Dokumentarischer Methode die Bildungsorientierungen der Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen in ihren bildungsbiografischen Entscheidungs- und Handlungspraktiken als «aufstiegsorientiert», «pragmatisch», «bildungsetabliert» und «intellektualisiert» zusammen.

doi.org/10.35468/6161-04

Die Studie geht davon aus, dass die soziale Ungleichheit durch die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung und die Verteilung der Bildungsressourcen reproduziert wird.
Hild (2017, S. 431f.) betrachtet mit Hilfe der Habitushermeneutik die individuellen Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden einer Schweizer Pädagogischen Hochschule und differenziert die folgenden Typen aus: «Selbstbewusste Individualisten», «Unermüdlich gründlich Lernende», «angespannt kalkulierend Lernende», «spontane Gelegenheitslerner», «selbstbeherrschte Lernerinnen» und «gestaltende Lernerinnen», die sich entlang der Kontinuen von «elaboriert» bis «angestrengt» und von «gestaltend selbstbestimmt bis formal korrekt» entfalten. Wie die zuvor beschriebenen Studien betrachtet Hild vor allem die soziale Ungleichheit in Bildungs- und Lernprozessen in Hinblick auf ihre Herkunftsmilieus. Sie konstatiert, dass der Habitus die «Grundlage der studentischen Aneignungspraxis» sei.
Über die Studierendentypen und milieuspezifische Aneignungspraxis hinaus wurden in den folgenden Studien verschiedene Studienanforderungen und deren Umgangsweisen in den Blick genommen. Die darin enthaltenen Typen illustrieren zum einen die Vielfalt habitueller Dispositionen im Studium zukünftiger Lehrpersonen und zum anderen, dass sich die Forschungskonzeptionen und die darin enthaltenen Konzepte des ‹Studierendenhabitus› erheblich unterscheiden. Auch wenn nicht immer der Begriff des Studierendenhabitus dabei genannt wird, können die Studien Typen verschiedener Habitus rekonstruieren.

Umgang mit Anforderungen des Studiums zur Lehrperson

Fischer (2020) untersucht mittels Dokumentarischer Methode in Gruppendiskussionen die kollektiven Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Masterstudium nicht-gymnasialer Studiengänge in Bezug auf bildungswissenschaftliche Inhalte und rekonstruiert dabei die drei Orientierungstypen «Persönlichkeitsentwicklung», «Sozialtechnologie» und «Meisterlehre». Während der Typ der «Persönlichkeitsentwicklung» bildungswissenschaftliche Inhalte als «indirekt-verwertbares Wissen, das der Charakterbildung zuträglich ist» (Fischer, 2020, S. 188) deutet, orientiert sich der Typ der «Sozialtechnologie» an einer subsumptionslogischen Anwendung von Theorien, worin eine «nomologisch-deduktive Konstruktion der Relationierung von Theorie und Praxis» (Fischer, 2020, S. 191) zum Ausdruck kommt. Der Typ der «Meisterlehre» schreibt bildungswissenschaftlichen Studienanteilen keine Relevanz zu und erwartet eine Vorbereitung auf den Beruf, welche vor allem durch Dozierende mit schulpraktischer Erfahrung geleistet werden könne (Fischer, 2020, S. 192). Diese Typen zeigen, wie unterschiedlich das Erkenntnisinteresse an bildungswissenschaftlichen Studieninhalten und die darin enthaltenen epistemologischen Vorstellungen die Relevanzsetzung sein können und dadurch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Inhalten präformiert ist.

doi.org/10.35468/6161-04

Sie reichen kontrastiv betrachtet von einer Erwartung an eine lineare Übertragung des Wissens bis zu dessen Unverwertbarkeit (Fischer, 2020, S. 195).
Ziel des Beitrags von Kowalski (2022) ist die «Rekonstruktion eines Studierendenhabitus am Studienbeginn und die darin zum Ausdruck kommenden Rückbezüge auf die eigene Schulzeit und der Blick auf das bevorstehende Studium» (Kowalski, 2022, S.10) mittels Dokumentarischer Methode. Ein Zwischenergebnis ist, dass sich die interviewte Studentin «noch weitgehend als Schülerin entwirft» und damit «gerade erst am Beginn der Herausbildung des Studierendenhabitus» steht (Kowalski, 2022, S. 12). Der mitgeführte Professionalisierungsanspruch wird deutlich, wenn es «zunächst erst einmal darum gehen [muss], dass Studierende in einen Studierendenhabitus hineinfinden» (Kowalski, 2022, S. 16). In dieser Formulierung wird eine implizite Vorwegnahme einer nur noch nicht vollzogenen Habitusgenese deutlich, wobei das Ziel eines Studiums explizit in der «Entwicklung eines Studierendenhabitus» (Kowalski, 2022, S. 17) bestehe.
Es finden sich zudem Studien, die studentische Orientierungen im Umgang mit forschendem Lernen bzw. der Kasuistik in Gruppendiskussionen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erheben und nach Potenzialen für eine Professionalisierung befragen. So arbeiten Paseka und Hinzke (2018) die Typen «Geringe Eintauchtiefe in einem Abhakmodus», «Mittlere Abtauchtiefe in einem Bewertungsmodus» und «Große Eintauchtiefe in einem Such- bzw. Fragemodus» (Paseka & Hinzke, 2018, S. 200) heraus. Die Ergebnisse zeigen sowohl das Irritationspotenzial des forschenden Lernens als auch, wie voraussetzungsvoll die Entstehung wissenschaftlicher Reflexivität ist. Im Sprechen und Diskutieren über videographierten Unterricht identifiziert Hinzke (2022, S. 265) bei Lehramtsstudierenden «die kollektive Praxis des Bewertens des Lehrerhandelns im Modus der Eindeutigkeit» und «die kollektive Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung». Der Unterschied zwischen diesen kollektiven Praxen ist, dass in der ersten der Interaktionszusammenhang im Unterricht nicht beachtet wird und die eigene Standortgebundenheit und damit einhergehende Normalitätsvorstellungen nicht hinterfragt werden, während diese in der zweiten mitgedacht und hinterfragt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass die Studie nur eine Dimension des Habitus von Lehramtsstudierenden darstellt und dass längsschnittliche Studien über weitere Dimensionen und deren Veränderungen aufschlussreich wären. Parade et al. (2020) rekonstruieren Studierendenhabitus in Gruppendiskussionen entlang von Interaktionsmodi im Umgang mit rekonstruktiver Kasuistik. Sie differenzieren einen «Studierendenhabitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz» von einem «Studierendenhabitus des Strebens». Sie stellen zudem fest, dass «im Seminar häufig Interaktionsmodi auffindbar sind, die Zweifel an ihrer Deutung- und Handlungsroutinen irritierenden Wirkung aufkommen lassen» (Parade et al., 2020, S. 276). Die Ergebnisse dieser drei Studien zeigen die Gemeinsamkeit, dass das Professionalisierungspotenzial durch

doi.org/10.35468/6161-04

die studentischen Umgangsweisen in den Lehrformaten teils erheblich habituell limitiert zu sein scheint.

Neben einem direkten Bezug auf Studieninhalte oder Lehrformate finden sich auch Studien, die Vorstellungen zu Anforderungen der Berufspraxis fokussieren oder diese vermittelt in den schulpraktischen Anteilen des Studiums untersuchen. So untersucht Timm (2021) die Orientierungen Lehramtsstudierender aus einer kulturtheoretischen Perspektive. In Gruppendiskussionen über das Studium und zukünftige Handlungsperspektiven wurden mit der Dokumentarischen Methode im Vermittlungszusammenhang von Kultur die Typen «Agenten des Verweilens im kulturellen Status Quo», «Agenten nahräumlicher Erfahrungen», «Passanten kultureller Abgeschiedenheit», «Agenten hybridisierender Transformation» und «Passanten ratloser Problematisierung» identifiziert. In der Diskussion der Ergebnisse stellt Timm fest, dass die Studierenden in ihren kulturellen Orientierungen in ihrem Herkunftsmilieu verhaftet bleiben und die Vermutung besteht, dass sie «durch den Modus der Bewahrung der Mehrheitskultur ihres Herkunftsmilieus ungebrochen zur Geltung» verhelfen (Timm, 2021, S. 85).

Kahlau (2023) untersucht die studentische Professionalisierung in einem Schulpraxisprojekt, in welchem Studierende zusammen mit Lehrkräften an einem Projekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammenarbeiten. Professionalisierung wird berufsbiographisch gerahmt und entlang der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben untersucht. Dazu rekonstruiert Kahlau mithilfe der Dokumentarischen Methode im ersten Interview das antizipierte Berufsverständnis und in einem zweiten Interview die Anforderungsbearbeitung in den Bereichen Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung. Die Autorin entwirft den Studierendenhabitus in explizit empirisch-deskriptiver Weise als «Transitionsphase zwischen dem Schüler:innen- und dem Lehrer:innenhabitus» und zeigt einen Zusammenhang zwischen Studierendenhabitus und Bearbeitung studentischer Entwicklungsaufgaben (Kahlau, 2023, S. 6). Als Ergebnis der Rekonstruktion findet sich zum einen der Typ der «Sozialorientierung», der «keinen (starken) Bruch mit dem Schüler*innenhabitus» erlebt und der Typ der «Fachorientierung» (Kahlau, 2023, S. 252). Hier findet sich zudem ein spezifisches Verständnis eines Studierendenhabitus: «Der beschreibenden Funktion des Habitus gerecht werdend, sollen diese beiden Typen also als Formen von Studierendenhabitus beschrieben werden, wobei der eine als *Studierendenhabitus in Verhaftung im Schüler*innenhabitus* und der andere als *Studierendenhabitus in Antizipation des Lehrer*innenhabitus* benannt werden soll» (Kahlau, 2023, S. 253). Dort findet sich auch der Typ der «Fachorientierung», der eine Zwischenform eines «noch-nicht-Lehrer*innenhabitus und einem nicht-mehr-Schüler*innenhabitus» darstellt. Ein «Schüler*innenhabitus» ist hier also im Gegensatz zur Verwendung bei Kowalski (2022) schon Studierendenhabitus. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass die Frage nach der Veränderung bzw. Transformation eines Habitus weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt (Kahlau, 2023, S. 276).

doi.org/10.35468/6161-04

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der Vielfalt der bisher untersuchten Anforderungen ebenso vielfältige Umgangsweisen deutlich werden. Abgebildet wird in diesen Rekonstruktionen der *strukturierende* Anteil des Habitus. Inwiefern ein Habitus durch das Studium *strukturiert* wurde, kann nur anhand eines Längsschnittes beantwortet werden.

Längsschnittliche Betrachtung einer Habitusgenese im Studium

Ein Beitrag in der benachbarten Disziplin der Sozialen Arbeit von Becker-Lenz und Müller (2009) zur «konzeptionellen Bestimmung des professionellen Habitus» im Studium kommt zu dem Schluss, dass im Studium «Bildungswirkungen im Sinne der Veränderung und Entwicklung spezifischer Habituselemente kaum feststellbar sind» (Becker-Lenz & Müller, 2009, S.105) und dass der Habitus von Studierenden «mit dem sie bereits das Studium aufgenommen haben, während des gesamten Studienverlaufes richtungsweisend [bleibt]» (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 111).

In der Frage nach der Wandelbarkeit von Orientierungsrahmen und damit der Frage nach dem Wandel habitueller Dispositionen zeigen Košinár und Laros zudem (2020) eine bemerkenswerte Stabilität von Typen der Anforderungsbewältigung in den Schulpraktika während des Studiums und denen im Berufseinstieg selbst nach 1,5 Berufsjahren. Die schon in einem früheren Beitrag (dies., 2018) mit Blick auf die unterschiedliche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Schulpraktikum mittels Dokumentarischer Methode rekonstruierten Typen «Entwicklungstyp», «Bewährungstyp», «Selbstverwirklichungstyp» sowie der «Vermeidungstyp» gehen nach 1,5 Berufsjahren in Form einer dynamischen Reproduktion in den Typen «Gestaltung», «Bewältigung» und «(An)Passung» auf.

Košinár (2022) nimmt studentische Orientierungen und entsprechende Habitus schliesslich über mehrere Phasen des Studiums in den Blick. Ein für den vorliegenden Beitrag besonders wichtiger Befund ist, dass sich im ersten Studienjahr «kein Studierendenhabitus im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit einer expliziten Bezugnahme auf studienbezogene Inhalte oder Anforderungen zeigt» und dass auch sonst im Sample eine «fallbezogene Stabilität» grundlegend festgestellt werden kann (Košinár, 2022, 276ff.). Hierin wird nicht nur das Ausbleiben der Genese neuer habitueller Disposition deutlich, es dokumentiert sich auch das Verständnis eines Studierendenhabitus, der erst als solcher zu kennzeichnen ist, wenn er wissenschaftlich-reflexive Anteile enthält.[3]

Košinár (2024) unterscheidet in ihrem Beitrag zum Studierendenhabitus die Betrachtung des Habitus aus einer Feldlogik von der einer Entwicklungslogik. Aus der Feldlogik heraus ergibt sich die Schwierigkeit, ‹das Feld› eindeutig zu bestim-

3 Dieses spezielle Verständnis eines Studierendenhabitus findet sich im Beitrag nur an dieser Stelle. Leitend für den Beitrag ist die deskriptive Rekonstruktion habitueller Dispositionen, wobei jedoch grundsätzlich von der «Herausbildung eines Studierendenhabitus» (Košinár, 2022, S. 282) in der Bewährung an phasenspezifischen Entwicklungsproblemen ausgegangen wird.

doi.org/10.35468/6161-04

men. Sie argumentiert, dass es kein homogenes Feld der Lehrer:innenbildung gebe, sondern schon das Feld der Hochschule durch Hochschultypen, Lehrkonzeption, Professionalisierungsverständnis, Umfang des Studiums u. a. diversifiziert ist (Košinár, 2024, S. 39). Dazu kommt noch, wie Košinár darlegt, dass im Studium zum Lehrberuf grundsätzlich nicht von einem einzigen Feld mit Studienanteilen ausgegangen werden kann, sondern auch von einem zweiten Feld mit praktischen Anteilen und damit anderer Anforderungsstruktur ausgegangen werden muss (Košinár, 2024, S. 37f.). Aus einer «Entwicklungs- oder Passungslogik» heraus würde die Frage aufgeworfen, «ob es möglich ist, ein Studium zu durchlaufen, ohne einen Studierendenhabitus auszubilden» (Košinár, 2024, S. 40). Als Beispiel für eine solche Möglichkeit wird ein Studierendenhabitus der Hochschulferne angeführt, der sich jedoch im Praxisfeld bewährt. In der sich anschliessenden Definition eines Studierendenhabitus als «jene inkorporierte Struktur, die eine Entsprechung zu den strukturellen Anforderungslogiken herstellt, die zur Bewährung im Studium beitragen und sukzessiv Routinen in der Bewältigung der Studienanforderungen entwickelt» (Košinár, 2024, S. 40), scheint das zuvor angeführte Beispiel durch seine Nicht-Passung und ausbleibende Bewährung im Studienfeld allerdings wieder ausgeschlossen zu sein, gerade wenn man zusätzlich von einem Verharren in der Nicht-Passung im Praxisfeld ausgeht. Auch innerhalb der erkenntnisleitenden Unterscheidung von Feldlogik und Entwicklungslogik wird weiterhin das Verständnis aufrechterhalten, dass sich ein Studierendenhabitus erst herausbilden muss und damit nicht schlicht ein heuristisches Konzept zur Bestimmung studienspezifischer Anteile *eines* Habitus ist. In der Logik der Genese eines Studierendenhabitus entwirft Košinár entlang des Längsschnittes über verschiedene Phasen des Studiums unter Verwendung der Dokumentarischen Methode verschiedene Studierendenhabitus. Sie unterscheidet einen Studierendenhabitus in der Studieneingangsphase von einem Studierendenhabitus im Langzeitpraktikum und einem Studierendenhabitus im Studienabschluss als Transformation zum Lehrer:inhabitus. Die verschiedenen Studierendenhabitus konstituieren sich damit über je spezifische Anforderungslogiken in den unterschiedlichen Phasen des Studiums. Grundlegend lässt sich über die verschiedenen Phasen hinweg eine Reproduktion des Studierendenhabitus feststellen. Ein Wandel ist nur in Nuancen zu erkennen und immer in Abhängigkeit vorheriger Orientierungen zu verstehen, worin wiederum die Stabilität des Habitus in dessen dynamischer Reproduktion bestätigt wird. Eine Limitation der Studie ist, dass keine hochschulischen Studienanforderungen untersucht wurden. Košinár weist jedoch darauf hin, dass das «Studium als eigenlogischer Bewährungs- und Entwicklungsraum» verstanden werden muss, dessen Untersuchung weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt (Košinár, 2024, S. 53f.). Insgesamt wurde damit in den dargelegten Studien deutlich, dass habituelle Dispositionen während des Studiums meist keiner wesentlichen Transformation unterliegen.

doi.org/10.35468/6161-04

2.4 Der Studierendenhabitus unter dem Anspruch wissenschaftlicher Reflexivität

Die Bedeutung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus für die Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen wird in der von Helsper entworfenen Figur einer doppelten Professionalisierung und damit eines doppelten Habitus in zahlreichen Beiträgen hervorgehoben (vgl. u. a. Kramer & Pallesen, 2018; Kramer, 2020; Helsper, 2001, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021; Neuweg, 2022; auch Pallesen & Kramer in diesem Band). Eine doppelte Professionalisierung besteht in der Ausbildung eines «wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus» und eines «praktischen Habitus professionellen Könnens» (Helsper, 2021, S. 140). Diese Unterscheidung findet sich in Bezug auf die spätere Berufspraxis auch in dem «Begriffspaar Lehrerhabitus und professioneller Habitus» (Helsper, 2018a, S. 128) wieder. Der Begriff des Lehrerhabitus ist dabei empirisch deskriptiv und gerade nicht normativ zu verstehen. Erst die «Bewertungsfolie» (Helsper, 2018a, S. 129) des professionellen Habitus befragt den Lehrerhabitus, inwiefern er sich an den Anforderungen professioneller Handlungspraxis messen lassen kann. Für die Genese eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus könne das Studium (praktische Anteile des Studiums sind hier gerade nicht gemeint) durch seine Handlungsentlastung als besonders geeignete Phase gelten (Helsper, 2018a, S. 133f.). Insofern liesse sich die normative Konzeption eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium als Voraussetzung für einen professionellen Habitus im Beruf bezeichnen, dessen Notwendigkeit mit der «nicht aufhebbaren Ungewissheit und doppelten Kontingenz im Lehrerhandeln» (Helsper, 2018a, S. 130) begründet wird (auch Kramer, 2025 und Pallesen & Kramer in diesem Band).

Wittek et al. (2022) setzen sich intensiv mit der Differenzierung von Habitusreflexion und reflexivem Habitus auseinander und kennzeichnen die Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus durch den «Versuch, die Entstehung dieser elaborierten Habitusfacette durch Reflexion aktiv zu befördern» als anspruchsvolles «lehrer*innenbildnerisches Programm». Das Ansinnen sei «insofern normativ, als Habitusreflexion damit (gegenstandsnormativ) als *möglich und sinnvoll* angenommen bzw. gesetzt wird. So plausibel die Annahme ist, dass Reflexivität durch iterative Aktivitäten der Reflexion entstehen könnte, so anspruchsvoll wird es jedoch dadurch, dass der eigene Habitus zum Gegenstand der Reflexion wird» (Wittek et al., 2022, S. 53). Auch Pallesen weist darauf hin, dass Reflexionsanlässe durch Krisen und Irritationen in der Lehrer:innenbildung programmatisch vorausgesetzt werden, ohne zuvor die Frage beantwortet zu haben, «ob und wie sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus ‹umwandelt›», gerade unter der Bedingung, dass der Weg in das Berufsfeld der Schule vorgezeichnet ist (2024, S. 41). Als eine Möglichkeit, den Anspruch eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu unterlaufen, verweist Pallesen, aber auch schon Lischka-Schmidt und Wittek (2021) sowie Parade et al. (2020, S. 275) mit Rückgriff auf Tyagunova

doi.org/10.35468/6161-04

(2017) und Heinzel et al. (2019) in Analogie zum «Schülerjob» (Breidenstein, 2006) auf einen «Studierendenjob», der darin besteht, die Anforderungen des Studiums ‹nur› abzuarbeiten, um zu bestehen. Es bestünde neben dieser Vermutung «die vor allem aus empirischer Hinsicht noch weiter zu beantwortende Frage danach, wie [professionelle] Handlungsmuster auch in fachlicher Hinsicht gefüllt werden» (Pallesen, 2024, S. 46f., S. 47).

2.5 Forschungsdesiderate und theoretische Positionierungen

Betrachtet man die rekonstruierten Typen der dargestellten Studien in der Gesamtschau, so lässt sich an ihnen ablesen, wie habituelle Dispositionen das Lehrer:in-Werden im Studium prägen, ermöglichen und limitieren. Gerade in der Stabilität und dem strukturierenden Charakter der Dispositionen für die Studierendenpraxis liegt ihre besondere Bedeutung für das Lehrer:in-Werden. Zu Anforderungen des wissenschaftlichen Studiums gibt es derzeit jedoch noch sehr wenige Studien und die Rekonstruktion von Wandel und Reproduktion eines Studierendenhabitus im Längsschnitt mit konkretem Bezug zu Studieninhalten ist bislang nicht erfolgt.

In den im vorausgegangenen Literaturüberblick zusammengestellten Beiträgen wird deutlich, dass der Begriff des Studierendenhabitus in unterschiedlicher Bedeutung und Tragweite verwendet wird. Mal ist er durch den Eintritt in das Studium gegeben und rekonstruierbar wie beispielsweise bei Kahlau (2023) (was wir als *deskriptives* Verständnis bezeichnen), mal muss er sich erst herausbilden wie beispielsweise bei Kowalski (2022) (*genetisches* Verständnis), mal qualifiziert er sich erst durch einen normativ mitgeführten, als feldspezifisch entworfenen Spielsinn als ein solcher, wie es im Beitrag von Košinár (2024) angeführt wird und im Beitrag von Parade et al. (2020) selbstkritisch reflektiert wird (*normatives* Verständnis).

Im Vergleich der unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs des Studierendenhabitus zeigt sich ein Klärungsbedarf, was unter einem Studierendenhabitus zu verstehen ist. Zum einen lässt sich eine Tendenz erkennen, dass ein Studierendenhabitus mit dem eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus implizit gleichgesetzt wird und sich der Studierendenhabitus erst als solcher qualifiziert, wenn er Elemente lehrerbildnerischer Programme inkorporiert hat (Abschnitt 2.3 und 2.4). Zum anderen lässt sich kritisieren, einen Studierendenhabitus erst als solchen zu begreifen, wenn dieser aus der Genese im Feld entstanden ist. Es wird latent die Genese und damit eine (noch zu vollziehende) Transformation des Habitus vorausgesetzt und dem Habitus damit ein verfügbarer Spielsinn aberkannt. Die Möglichkeiten von Passung und Verharren in der Nicht-Passung (Abschnitt 2.1) werden dabei ausgeblendet.

Daran anschliessend plädieren wir dafür, bei der Rekonstruktion in Analogie zur Figur des «beruflichen» und «professionellen» Lehrerhabitus (Helsper, 2018a;

doi.org/10.35468/6161-04

Kramer & Pallesen, 2018) explizit zwischen einem empirischen *Studierendenhabitus* und einem als Ideal entworfenen *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* zu unterscheiden. Zum anderen schlagen wir vor, in der Verwendung des *Studierendenhabitus* nicht seine feldspezifische Genese vorauszusetzen, sondern ihn schlicht als *modus operandi* zu verstehen. Ein *Teilhabitus* wie der *Studierendenhabitus* wäre folglich als heuristisches Konzept und nicht ontologisch zu verstehen. Somit liessen sich unter dem Begriff des *Studierendenhabitus* strikt aus der Rekonstruktionslogik, diejenigen habituellen Dispositionen eines Habitus fassen, die auf spezifische Anforderungen des Studiums ‹antworten›.
In der Konsequenz müssen dann auch die Dispositionen *Studierendenhabitus* genannt werden, die sich womöglich aus einem heuristisch so bezeichneten *primären Habitus* und einem *Schülerhabitus* speisen, sich aber nun im Feld des Studiums bewähren. Zusammen mit dem Befund, dass die Hysteresis gerade auch in Bezug auf einen *Studierendenhabitus* dominant ist, ergibt sich der für uns zentrale Fragehorizont, die Bedeutung habitueller Dispositionen für die Studierendenpraxis aufzudecken und den Studierendenhabitus nach Möglichkeiten und vor allem Grenzen der Zugänglichkeit von Professionalisierung zu befragen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung

Für den Beitrag wurden zwei vergleichbare längsschnittliche Fälle aus einem Projekt der Schweiz und aus Deutschland ausgewählt. Die Datenerhebung der Projekte wird hier kurz dargestellt.
Die Datenerhebung im Projekt TriLAN erfolgte zum einen durch narrative, biographisch-episodische Interviews (Flick, 2011) vor bzw. zu Beginn und zum Ende des dreijährigen Bachelor-Studiums zur Kindergarten-/Unterstufen- bzw. Primarlehrperson. Gegenstände der Eingangsinterviews waren die familiale Herkunft, Bildungsbiographie, Erfahrungen mit eigenen Lehrpersonen und Hintergründen der Studienwahl. Als weitere Formen der Datenerhebung kam die digitale Tagebuch-App «Metapholio» und vor allem eine intensive ethnographische Begleitung der 20 Studienteilnehmer:innen durch Feldforscherinnen zum Einsatz, aus der auch das zweite narrative Interview nach drei Semestern stammt. Die hier betrachteten Daten von Antonia stammen aus den Eingangsinterviews vor Beginn und nach dem dritten Semester des Studiums.
Im DFG-Projekt «Entwicklung eines Studierendenhabitus im Grundschullehramtsstudium als Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung?» wurden zu Studienbeginn und zum Ende des vierten Semesters 20 Studierende im Grundschullehramtsstudium an zwei kontrastreichen Universitäten mithilfe autobiographisch-narrativer Interviews (Rosenthal & Loch, 2002; Schütze, 1983) begleitet.

doi.org/10.35468/6161-04

Zu Beginn des Studiums wurde die Biografie der Studienteilnehmer:innen mit Fokus auf die Schulerfahrungen, Motive zum Grundschullehramtsstudium, die ersten Studienerfahrungen und die lehrberuflichen Vorstellungen erhoben. Zum Ende des zweiten Studienjahres wurden von denselben Studierenden die Studiengeschichte, -erfahrungen in den ersten vier Semestern und die aktuellen Vorstellungen und Konzepte der eigenen späteren (lehr-)beruflichen Tätigkeit erhoben. Zur Beantwortung der Fragestellung des Beitrags werden Interviewpassagen der Studentin Eva in Bezug auf die ersten Studienerfahrungen zu Beginn des Studiums und die Studiengeschichte und -erfahrungen in den ersten vier Semestern mit dem ausgewählten schweizerischen Fall Antonia kontrastiert.

3.2 Datenauswertung

Die Analyse der ausgewählten Studierendeninterviews zielt mittels sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion (Kramer, 2019) auf eine Rekonstruktion des Studierendenhabitus und eine längsschnittliche Analyse der Veränderung des Studierendenhabitus zwischen den zwei Zeitpunkten ab, um die vorliegenden Fragestellungen zu beantworten. Als ein methodologischer Zugang zu Habitus und Lehrerhabitus orientiert sich die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion im konsequenten Fokus auf die Sequenzialität des Einzelfalls an der objektiven Hermeneutik (z. B. Oevermann, 2000). Sie berücksichtigt zudem Komponenten aus der dokumentarischen Methode (z. B. Nohl, 2009; Bohnsack, 2017), z. B. das Konzept der positiven und negativen Gegenhorizonte sowie des Enaktierungspotenzials als analytische Kategorien der Rekonstruktion (Kramer, 2013).

4 Fallstudien

Dargestellt sind zwei längsschnittliche Fallstudien zur Entwicklung der habituellen Dispositionen in Bezug auf das Studium zur Vorbereitung auf den Lehrberuf in der Grundschule. Der Fall Eva stammt aus einer deutschen Universität mit zweiphasiger Lehrer:innenbildung und wurde von Mei-Ling Liu rekonstruiert. Der Fall Antonia stammt aus einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule mit einphasiger Lehrer:innenbildung und wurde von Adrian Ulmcke analysiert. Der Mehrwert dieses Vergleichs liegt in der Repräsentanz zweier Fälle begründet, die sich über differente Felder der Lehrer:innenbildung hinweg eine gemeinsame Disposition teilen und sich im Längsschnitt beide zunehmend von den Anforderungen des jeweiligen Feldes distanzieren, was die These einer unumgänglichen Habitusgenese als zunehmend passungsförmigem Spielsinn im jeweiligen Feld herausfordert. In dieser Gegenüberstellung kann somit unabhängig vom Feld die Bedeutung eines Studierendenhabitus im zuvor definierten Sinne untersucht werden. In beiden Fallstudien werden die studiumsbezogenen habituellen Dispositionen der beiden Studentinnen sowohl zum Beginn des Studiums als auch zur

doi.org/10.35468/6161-04

Mitte des Studiums rekonstruiert und danach fallintern längsschnittlich kontrastiert. Die Darstellung der Fallstudien ist ergebnisorientiert und entfaltet sich nicht an feinanalytisch rekonstruierten Sequenzen, sondern an der zusammenfassenden Darstellung grösserer Passagen aus dem Datenmaterial.

4.1 Fallstudie Eva

Die Falldarstellung beginnt mit der Rekonstruktion habitueller Dispositionen zu Beginn des Studiums, worauf die Ergebnisse am Ende des vierten Semesters dargestellt und schliesslich kontrastiert werden.

4.1.1 Anfänglicher Studierendenhabitus

Die folgende ausgewählte Interviewstelle bezieht sich auf die ersten Studienerfahrungen von Eva.

> I: mhm. okay. (tief atmen) mh.. genau du gehst ähm paar Tage schon in die Uni äh kannst du mal erzählen und w:ie: ist dein Studium -gestartet- und wie waren die diese Tage gelaufen[4]

Die Interviewerin fordert Eva auf, den Start bzw. die ersten Tage ihres Studiums prozesshaft bzw. bewertend zu erzählen. Die Aufforderung lässt Eva viel Offenheit dafür, ob und wie die Frage beantwortet wird. Mit dem gesetzten Rahmen lässt sich eine Erzählung zu ersten Studienerfahrungen erwarten. Die Verlängerung des «wie» und die Betonung von «gestartet» betonen das Interesse der Interviewerin am Verlauf und der Art und Weise des Studienbeginns. In der Frage scheint eine Bewährung der Studentin beim Übergang zum Studium auf.

> E: mh ich bin jetzt ja schon ein bisschen -länger- hier als alle Anderen denke ich //oh// weil hier war so Mathe Brückenkurs?[5] der war dreissigsten neunten und die meisten sind ja erst in der Woche dadrauf hierher gekommen //mhm// (tief atmen) wo dann auch richtig die Einführungswoche beginnt aber ich war schon die Woche vorher da (tief atmen) und das war auch gut denn so habe ich jetzt schon mal neue Kontakte geknüpft durch diesen Mathe Brückenkurs mit dem ich auch immer noch viel mache (tief atmen) äh mh. :u:nd. der Brückenkurs hat mir schon mal sehr gefallen (tief atmen) einerseits weil man Kontakte knüpft andererseits weil man nochmal alles wiederholt und -aufbaut- (tief atmen)

4 Nach den projektspezifischen Transkriptionsregeln: «I» bedeutet Interviewerin, «E» ist Eva, jeder Punkt steht für eine Sekunde Pause, «w:ie:» kennzeichnet eine Dehnung, -Text- Text betont ausgesprochen, //Text// kennzeichnet eine Überlappung, «?» Hebung der Stimme wie bei einer Frage, °Text° Text lange laut gesprochen.

5 Mathematische Brückenkurse werden in deutschen Hochschulen/Universitäten bundesweit für Studienanfänger:innen angeboten und vom BMBF konzeptionell und finanziell gefördert. An der Universität N werden die mathematischen Brückenkurse kurz vor dem Studienbeginn an Studieneinsteigende in den Fachbereich Mathematik, Physik, Chemie und ins Lehramtsstudium Mathematik Gymnasium und Sekundarschule angeboten, um mit der Auffrischung der mathematischen Denkweisen und Stoffe des Abiturs und Schliessung etwaiger Wissenslücken einen erfolgreichen Einstieg ins Studium zu ermöglichen.

doi.org/10.35468/6161-04

Eva hat aus ihrer Sicht einen aussergewöhnlichen Studienbeginn, der wegen der Teilnahme an einem mathematischen Brückenkurs früher stattfand. Die weitere, präzisierende Erklärung zu der Woche, in der die meisten anderen (Grundschul-) Lehramtsstudienanfänger:innen in die Universität oder in den Studienort gekommen sind, kann als Distanzierung von den «meisten» Anderen interpretiert werden. Einen späteren, nach institutionellen Vorgaben verbindlichen Studienstart zu wählen, ist aus Evas Sicht unzureichend. Als ideales Studierendenbild entwirft Eva Studierende, die sich ausserordentlich fleissig, engagiert, aktiv und leistungsbereit mit den Anforderungen des Studiums beschäftigen. In ihrer Darstellung, Bewertung und Begründung zum mathematischen Brückenkurs kommt ihre hohe Erwartung an eine schnelle Einfindung in das Studium sowie an das Studienangebot zum Ausdruck. Latent zeigen die Ausführungen ihre Enttäuschung in der fehlenden Passung zwischen ihrer Erwartung und dem Zusatzangebot des Studiums. Diese zeigt sich in Evas generalisierender Bezugnahme auf den Brückenkurs. Zusammen mit den hohen Erwartungen folgt der Kurs für Eva tendenziell eher der Logik einer tröstenden, zum Kompromiss kommenden Beschäftigungspraxis: Diese ist zumindest auf das Studium bezogen, erfüllt aber nicht den Anspruch einer intensiven und vollständigen Beschäftigung mit der Wissensaneignung, welcher als zentrale Orientierung inkorporiert ist.

> E: und ja die Erstiwoche war so -gemischt- denk ich (tief atmen) w:ei:l.. es wurde :v:iel von Studenten gemacht das ist erstmal gut? (tief atmen). aber man hatte das Gefühl dass man nichts neues erfährt sondern nur das was man sich schon -selber- erarbeitet hat. weil man hat ich hab schon -vorher- meinen Stundenplan gemacht gehabt weil ich schon gehört habe man kommt sonst nicht mehr in die Kurse rein (tief atmen) und die sind voll und dann hab ich das einfach mal so probiert und dachte wenns alles falsch ist irgendwer wird dich, dich schon finden (tief atmen).

Evas weitere Erfahrungen in der ersten normalen Studienwoche zeigen ihre Irritation und Enttäuschung durch einen unerwarteten Studienanfang. Ihre ambivalente Bewertung der Einführungswoche betrifft die Leitung der Veranstaltung durch «Studenten», die den eigenen Ansprüchen nicht genügen und die ihr im Vergleich zu ihrer eigenständigen Vorleistung, ihren «Stundenplan gemacht» zu haben, wenig Substanzielles bieten. In ihrer kontrastierenden Darstellung kommt ein Vorwurf zum Ausdruck: Die Universität als institutioneller Studienanbieter hat in der ersten Woche fast nichts aktiv für den Lern- und Wissenszuwachs beigetragen. Ihre kritische Sichtweise zur institutionellen Gestaltung zeigt sich weiter bei ihrer Thematisierung der das Studium gefährdenden Kapazität der Studienplätze in den Lehrveranstaltungen. Sie erwartet, dass die Bildungsinstitution ihrem Lern- und Wissenszuwachs aktiv, effektiv und möglichst früh dienlich ist.

doi.org/10.35468/6161-04

> E: ja. dann als die Vorlesung. begann? war das schon, am besten w:ei:l die Vorlesungen die machen Spass da da erfährt man wirklich was (tief atmen) am Anfang wars noch nervig dass man diese ganzen -Einführungen- hat und dann zehntausend mal dasselbe gehört hat? (tief atmen) //(lachen)// aber ich denke das wird das liegt, äh in der Sache mit drin weil manche Leute (tief atmen) erst w, sich die Erstiwoche geschenkt haben und wirklich auch erst am -vierzehnten- hier aufgetaucht sind (tief atmen) und für die ist es dann eben so dass man das dann alles zehntausend mal durchkaut (tief atmen) ja aber seit die Vorlesungen begonnen haben bin ich sehr glücklich weil es jetzt wirklich interessant ist.

Eva bewertet die Vorlesungen als beste Studienerfahrung, die im Vergleich zu den vorherigen «noch nervigen» Studienerfahrungen (aus dem Brückenkurs und der ersten Woche) sogar Spass macht und begründet dies mit dem nun endlich für sie wahrnehmbaren substanziellen Lerngewinn in Bezug auf die Wissensquantität und -qualität. Die Negativität ihrer Erfahrungen in der ersten Woche und mit den anderen Studierenden, die erst nach dem Schluss der Einführungswoche gekommen sind, ist durch die präzisierend übertreibende Formulierung von Eva zugespitzt. Eva distanziert sich von diesen ersten Studienangeboten sowie von den nicht vorauseilenden Studierenden deutlich. Ihre sehr glückliche Stimmung seit dem Vorlesungsbeginn wird durch die substanzielle interessante Seite der Vorlesung begründet. Trotz des tröstenden Angebots der Vorlesungen ist ihre Enttäuschung von den vorausgehenden Angeboten noch erkennbar.

Bei Eva lassen sich keine besonderen Anpassungsbestrebungen an die Anforderungen und Angebote im universitären Feld erkennen. Sie kann die Gegebenheiten zwar hinnehmen, kritisiert aber gleichzeitig Teile des universitären Angebots in der ausbleibenden Erfüllung ihrer eigenen Ansprüche.

Ihr geht es um eine unverzüglich lernwillige, affirmative Beschäftigung mit substanziell wissensbezogenen Studieninhalten im Modus einer ausgeprägten leistungsbezogenen Studienaffinität. Ihre affirmative Studienorientierung trifft aber nicht auf einen ihren Vorstellungen entsprechenden Studienbeginn, sondern auf eine Konfrontation mit unerwarteten Studienangeboten und -anforderungen. Evas Kritik, Abwertung und Enttäuschung von den ersten Anforderungen und Angeboten der Universität zeigen sich in den Sequenzen stetig und sukzessiv deutlicher. Dadurch wird ihre hohe Erwartung und Anforderung an sich selbst und an die Bildungsinstitution deutlicher hervorgebracht:

Sie sollte umfassend vorbereitend, aktiv, effektiv und unverzüglich das Lernen und den Wissenszuwachs der Studierenden einschliesslich der Studienanfänger:innen ermöglichen. Die anderen Studierenden, die sich normal oder sogar verlangsamt mit dem Lernen und neuem Wissen beschäftigen möchten, können oder gar nicht wollen, und die Bildungsinstitutionen wie die Universitäten, die ihre Bildungsaufgabe bzw. die Wissensvermittlung nicht gut und effizient organisieren, anbieten und leisten können, stehen deutlich in Evas negativen Gegenhorizont.

doi.org/10.35468/6161-04

Die Zeitökonomie und Instrumentalisierung des Studiums im Zusammenhang mit Evas Bedürfnis nach effizienter Wissens- und Lernbeschäftigung sind für sie von zentraler Bedeutung. Die studienbezogenen habituellen Dispositionen von Eva lassen sich als eine leidenschaftliche Selbstunterwerfung ins ideal antizipierte lerneffiziente Studium mit unaufschiebbarer leistungsvorbereitender Aktivität, aber in der Konfrontation mit teilweise persönlich enttäuschenden institutionellen Anforderungen und Angeboten zusammenfassen. Ihr Bildungshabitus in Bezug auf das Lehramtsstudium kann als «*eine leidenschaftliche Selbstunterwerfung ins ideal antizipierte lerneffiziente Studium*» gekennzeichnet werden. Im Kern steht Evas Affinität zum Studium.

4.1.2 Studierendenhabitus nach dem 4. Semester

Die Interviewerin fragt zum zweiten Interviewzeitpunkt nach Evas Studiengeschichte und -erfahrungen in den letzten vier Studiensemestern.

> I: (unv.) ja (lacht) herzlichen Dank nochmal (lacht) dafür dass du da bist und (lacht) du weisst ich interessiere mich für deine Studiengeschichte //mh// und ähm seit Beginn deines Studiums //mh// das heisst deine Studiengeschichte und deine Studienerfahrungen ähm in den letzten knapp zwei Jahren und seit unserem letzten Gespräch //mh//, genau (tief atmen) ähm wie ist dein Studium ähm von daher das heisst von damals bis hier, bis heute ähm verlaufen ist kannst du alles ausführlich erzählen und ich höre erstmal nur zu

Die Interviewerin erfragt eine umfassende und detaillierte retrospektive Erzählung von Eva zu ihrem Studienverlauf. Die Aufforderung zur narrativen Erzählung umfasst mehrere Dimensionen: Eva soll sich auf bestimmte Themen, einen bestimmten Zeitrahmen, eine prozesshafte Entwicklung, eine Selbstbezüglichkeit bzw. eine individualisierte Perspektive beziehen. Die Themen – Studiengeschichte, -erfahrungen und verlauf – sind inhaltlich schon umfassend und können je nach den individuellen habituellen Dispositionen und dem jeweiligen dynamischen hochschulischen Kontext sehr unterschiedlich wahrgenommen und in der Studienbiografie sehr unterschiedlich aufgegriffen werden. Es geht in der thematischen Eröffnung darum, zu erfahren, wie Eva in den vergangenen knapp zwei Jahren mit dem Studium im hochschulischen Feld zurechtkommt, wie sie die Studienanforderungen bewältigt, sich im Studium entwickelt und wie sie sich auf das Studium und die Hochschulbildung bezieht und sich aktuell dazu positioniert. Die folgenden Erzählungen lassen sich als Ausdrucksgestalten der aktuellen studiumsbezogenen habituellen Dispositionen nach vier Studiensemestern lesen. Die folgenden Sequenzen nach der Interviewfrage sind Evas direkter Anschluss.

> E: (tief atmen) ja also ich glaub das letzte Mal als wir uns gesehen haben war es so ganz Anfang also nicht ganz Anfang des Studiums da hatte ich schon einen Monat oder so studiert oder ja bestimmt einen Monat oder so mhh und seitdem gab es ja dann zwei ne drei Onlinesemester das heisst ich war eigentlich jetzt seit -einem Jahr- gar nicht mehr

doi.org/10.35468/6161-04

> richtig °hier° nur vereinzelt mal um ein paar Bücher zu holen oder nach der Wohnung zu gucken (tief atmen) aber sonst war ich eigentlich gar nicht hier und hatte alles übers Internet gemacht,

Eva erinnert sich zurück an den letzten Interviewzeitpunkt und sucht die zeitliche Orientierung im Rahmen ihres Studiums. Im Fokus stehen ihre Studienerfahrungen in den drei Onlinesemestern. Ihre soziale und persönliche Verbindung mit dem Studienort ist für Eva fast abgebrochen. Das Internet ist das zentrale Mittel ihrer isolierten, selbstständigen Studienbeschäftigung. Eva zeigt keine besondere Ablehnung, Provokation, Frustration, Misserfolge oder Verluste im Umgang mit digitalem Studium. Ihre Anpassung und Anstrengungsbereitschaft oder sogar Unabhängigkeit unter coronabedingten eingeschränkten Studienbedingungen werden implizit vermittelt.

> E: das war teilweise auch ganz schön so dass man alles online hatte man war halt zuhause und braucht, ja nicht immer die Kamera anhaben (lachen) oder so (lachen) man konnte viel für sich selbst machen, was natürlich blöd war waren Gruppenarbeiten weil die online zu machen ist eine ganz fürchterliche Sache mh jedenfalls wenn man die Leute gar nicht kennt

Sie bewertet das digitale Studium wiederum ambivalent. Die «schöne» Seite besteht im Zuhause sein, einer unpersönlichen Teilnahme und der Freiheit zur selbstbestimmten Beschäftigung. Diese schöne Seite des digitalen Studiums zeigt dennoch, dass ihr das Studienangebot und die direkte Konfrontation mit den Studienanforderungen sowie Dozierenden oder sogar Studierenden nicht besonders willkommen ist. Was das digitale Studium bzw. das Studium in den und durch die Lehrveranstaltungen verlangt, spricht Evas Interesse nicht unbedingt an. Die eigenen und die Interessen der Institution konkurrieren. Die «blöde» Seite des digitalen Studiums besteht im fehlenden persönlichen Kontakt in Gruppenarbeiten. Eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen der Gruppenarbeit ist laut Eva abhängig von den anderen Studierenden der Gruppe. Digitale Gruppenarbeiten sind aus Evas Sicht eine «ganz fürchterliche Sache», die nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Katastrophe bzw. Krise interpretiert werden kann. Gruppenarbeiten werden von Eva vor allem als Einschränkung ihrer Leistungsmöglichkeit und ihrer selbstständigen Bewältigung der Studienanforderungen gesehen. Sowohl die «schöne» Seite als auch die «fürchterliche» Seite ihrer Erfahrungen mit dem digitalen Studium weisen auf eine distanzierte Haltung und eine negative Wahrnehmung von Studienanforderungen und -angeboten besonders im digitalen Studium hin.

> E: und ähm ja (Hintergrundmusik) also ich habe an meinem Studium jetzt nicht also habe nicht weniger machen müssen (tief atmen) als in Präsenz und ähm ich habe auch nicht weniger geschafft, also ich hatte die Module die ich mir vorgenommen hatte auch

doi.org/10.35468/6161-04

> alle geschafft und bestanden in der vorgenommenen Zeit (tief atmen) also war jetzt Corona für mich nicht so, °schlimm° ähm bezüglich des Studiums, ich weiss jetzt nicht was ich noch erzählen soll vielleicht

Die «fürchterliche» Seite hat Evas Studium nicht behindert oder gefährdet. Laut ihrer Erzählung hat sie alle bisher vorgegebenen Studienanforderungen im Vergleich zum Präsenzsemester mit vergleichbarem Workload geschafft und erfolgreich bewältigt. «Geschafft» bezieht sich hier auf das Bestehen der Module, inhaltliche Bezüge werden nicht sichtbar. In diesem Umgang mit den Studienanforderungen wird eine formalistische, anpassungs- und anstrengungsbereite Prüfungsorientierung deutlich. Als Gegenhorizont wären eine Orientierung an Schulpraxis, Erkenntnis, Kompetenzerwerb oder Professionalisierung denkbar. Diese sind hier nicht feststellbar. Zusammen mit der Abgrenzung gegenüber anderen Studierenden, die diese Orientierung nicht teilen, und unter den besonderen Bedingungen des verhinderten Präsenzstudiums weisen die Erzählungen die Logik einer «Einzelkämpferin» auf. Evas Studierendenhabitus lässt sich anhand zweier Bewegungen zusammenfassen: Sie folgt passiv affirmativ den Studienvorgaben ohne weiteren Anspruch auf freie Gestaltungsmöglichkeiten und legt gleichzeitig eine aktive, ambitionierte Arbeitshaltung an den Tag.
Ihre studiumsbezogenen habituellen Dispositionen zeichnen sich damit sowohl durch eine passiv-formalistische Studienkonfrontation und einen utilitaristisch abwägenden Anstrengungskompromiss als auch durch eine souveräne, verselbstständigte Bewährung im und Bewältigung des Studiums aus. Es geht Eva durchgehend darum, das Studium unter dem Druck der festgestellten, geschlossenen quantifizierten Arbeitsbelastung und Zeit zu bewältigen. In einem so verstandenen Studium haben die Kalkulation, Ökonomisierung sowie Instrumentalisierung der zeitlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen des Studiums für eine effiziente erfolgreiche Bewältigung eine zentrale Bedeutung. Die Studienpraxis von Eva kann als die utilitaristische Formalisierung eines Studiums verstanden werden. Zusammenfassend können Evas studiumsbezogenen habituellen Dispositionen zum Ende des vierten Semesters als «utilitaristische, ökonomisierte, verselbstständigte und formalistische Bewältigung der belastenden Studienanforderungen» gekennzeichnet werden.

4.1.3 Längsschnittliche Kontrastierung

Beim Vergleich der Ergebnisse des ersten und des zweiten Interviews zeigt sich eine starke Tendenz zur Habitusreproduktion, aber auch ein partieller Wandel. Evas Anstrengungsbereitschaft bleibt weiterhin dominant, wobei die Orientierung an Effizienz und Ökonomisierung stabiler und stärker geworden ist. Die affektiven – teils leidenschaftlichen – Momente für die Wissensaneignung im Studium haben sich deutlich abgeschwächt.

doi.org/10.35468/6161-04

Evas Studierendenhabitus hat sich im Verlauf deutlich konturiert. Dies zeigt sich in der quantifizierenden, selbst- und bewältigungsbezogenen Orientierung an Prüfungsanforderungen. Die Studienangebote und -anforderungen werden weiter kritisiert und vor allem in ihrem formellen Anforderungscharakter wahrgenommen. Die Instrumentalisierungslogik hat sich gewandelt. Sie dient nicht mehr der Befriedigung der intrinsischen Motivation zum Lernen und zur Wissensaneignung, sondern es stehen eine erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen und damit einhergehende extrinsische Ziele im Vordergrund.

4.2 Längsschnittliche Fallstudie Antonia

Der Fall Antonia wird anhand einer Passage des Eingangsinterviews vor Beginn des Studiums und nach drei Semestern illustriert. Nach einer zusammenfassenden Rekonstruktion der habituellen Dispositionen zu beiden Zeitpunkten werden diese kontrastiert.

4.2.1 Anfänglicher Studierendenhabitus

Die ausgewählte Interviewstelle bezieht sich auf die Antizipation ihres kommenden Studiums.

> I: wenn du jetzt an dein Studium denkst das dir bevorsteht das geht ja jetzt dann bald los ehm -- auf was freust du dich? Siehst du besondere Herausforderungen die kommen? -- ehm -- Was bedeutet es jetzt für dich dass du eben nun genau an dieser [Pädagogischen Hochschule] studieren kannst?[6]

Die im Erzählimpuls enthaltene Anforderungslogik zeichnet sich durch eine Aufforderung zur Antizipation des unmittelbar bevorstehenden Studiums als besondere Qualifizierungsphase aus. Implizit wird die Studierende als befähigt adressiert, die Antizipationsleistung zu erbringen und in der Vorfreude eine gewisse subjektive, positive emotionale Qualität des Studiums offenzulegen sowie mögliche subjektiv hervortretende Herausforderungen zu benennen. Statt eines vollständig offenen Erzählimpulses präformiert die Frage eine Antwort in positiv sowie negativ besetzte Teilantworten. Darüber hinaus fordert der Impuls durch die Besonderung der Hochschule eine Positionierung zu dieser Besonderung heraus.

> A: -- Also bedeuten tut es mir natürlich viel wenn ich - ich bin «u mega» (sehr) dankbar darf ich da studieren - habe ich den Platz bekommen ehm ich habe ein paar Kolleginnen und Freundinnen die schon angefangen haben vor einem Jahr und durch sie habe ich

6 Nach den projektspezifischen Transkriptionsregeln: «I» bedeutet Interviewerin, «A» ist Antonia, jeder - steht für eine Sekunde Pause, unterstrichener Text zeigt eine Betonung an, //Text// kennzeichnet eine Überlappung, es werden keine Satzzeichen ausser bei Fragesätzen verwendet; «Dialektbegriff» (Übersetzung) übertragen aus der Mundart, wobei die Sprachmächtigkeit der Interviewten anerkannt wird und die mundartliche Sprachfarbe durch Dialektbegriffe erhalten bleibt und die Übersetzung in Klammern angegeben ist.

doi.org/10.35468/6161-04

halt ein bisschen einen Einblick bekommen in den Inhalt in die Strukturen was so ein bisschen auf mich zu kommt

Antonia greift thematisch zuerst die Besonderung der Hochschule auf. Der konformistische Anschluss ist gekennzeichnet von einer vorauseilenden Dankbarkeit. An die Frage nach der Bedeutung wird hier nicht als Sinnzuschreibung, sondern vielmehr als dankbare Ergriffenheit angeschlossen. Der im Erzählimpuls latent enthaltenen Anforderungslogik einer Besonderung wird nicht nur mustergültig entsprochen, sie wird sogar im Elativ «u mega (sehr) dankbar» übertroffen. «An dieser Pädagogischen Hochschule studieren können» wird in ein «dürfen» gewendet. Auch in dem folgenden Ausdruck passiven Auserwähltwordenseins und der dadurch erhaltenen Privilegierung wird eine Selektions- und Distinktionslogik deutlich. Da diese jedoch ohne sichtbare Eigeninitiative im Modus der Passivität daherkommt, ist nicht von einem Modus der Autonomie und Entschiedenheit auszugehen, sondern vielmehr von einem Konformismus. In dem Bezug auf die schon studierenden Freundinnen wird die anspruchsvolle Anforderung einer Antizipation des Studiums in stellvertretender und damit gerade nicht selbstreferenzieller Art bearbeitet, wobei darin gleichzeitig auch eine Vergemeinschaftung mit erfahrenen Studierenden liegt.

A: ehm - ich freue mich «mega fescht» (sehr) auf -- das klingt vielleicht ein bisschen komisch aber auf die Theorie hinter dem was ich jetzt irgendwie zwei Jahre lang in der Praxis gehabt habe ich freue mich - irgendwie besonders auf so Psychologie und auf die Entwicklungspsychologie und so ein bisschen das das interessiert mich wahnsinnig -- und eben einfach auch so ein bisschen dass man so ein bisschen lernt ja oder vielleicht so ein bisschen die Zusammenhänge sieht zwischen dem was passiert ist ich meine ich konnte jetzt zwei Jahre lang beobachten was passiert und erleben was passiert

Der Nukleus der darauf zum Ausdruck gebrachten Vorfreude, sind nicht etwa studentische Partys, die Freiheit des Studierendenlebens, die Möglichkeit Kommilitonen kennenzulernen, sondern die mit «mega fescht» gesteigert euphorische Vorfreude auf «Theorie». Durch «ein bisschen komisch» wird eine verhaltene Besonderung gegenüber anderen Studierenden eingeführt. In «komisch» wird eine Differenz zu den als typisch angenommenen Erwartungen deutlich. Bemerkenswert ist, dass diese Differenz die möglichen Erwartungen nicht unterläuft, sondern übertrifft.

Welche Bedeutung nun der «Theorie» über die eines Distinktionsmerkmals hinaus zukommt, verrät die Sequenz mit den Indikatoren «die Theorie hinter dem» und «irgendwie […] in der Praxis gehabt habe». Darin enthalten ist zunächst eine Dichotomisierung von Theorie und Praxis. Die Praxis nur «irgendwie» und nicht ganz gehabt zu haben verweist auf eine bisher noch defizitäre Teilnahme an der Praxis, wie sie in einem Praktikum charakteristisch ist. Ganze zwei Jahre die Praxis im Rahmen eines dem Studium vorausgegangenen Praktikums gehabt zu haben

doi.org/10.35468/6161-04

konstituiert eine, wenngleich eingeschränkte Vertrautheit mit der (beobachteten) Praxis. Dass die Praxis bisher nur «irgendwie» vorhanden war, lässt sich nicht nur auf das rollenförmige Erleben der Schulpraxis als Praktikantin, sondern auch auf die fehlende zusätzliche Qualität zurückführen, die Theorie verspricht. Das distanziertes Erleben der Praxis wird hier gerade nicht mit dem Wunsch verknüpft, die Praxis ohne Weiteres vollständig «zu haben», sondern es wird die Theorie als Zielhorizont einer verdeckten und noch aufzudeckenden Sphäre hinter der Praxis ersonnen, welche durch das Studium erreicht werden könnte.
Der Zielhorizont der Theorie wird nicht mit der Praxis verknüpft wird. Dies spricht zunächst für ein reines, intrinsisches Interesse an «Theorie». Es kommt gerade nicht zum Ausdruck, dass das Ziel wäre, der Schulpraxis habhaft zu werden. Der «Theorie» auf der Hinterbühne wird eine ganz eigene Qualität zugeschrieben als der sichtbaren Praxis auf der Vorderbühne. Wer hinter den Vorhang der Praxis zu blicken vermag, sieht zudem mehr als gewöhnliche Zuschauer oder Teilnehmende der Praxis. Der Zugang zur Hinterbühne muss erst erschlossen werden und verheisst weitere Verfügung(-smöglichkeiten) über die Praxis. Theorie ist damit nicht nur Objekt einer offensichtlichen Affinität, sondern auch latentes Distinktionsmerkmal.
Expliziert wird der Begriff der Theorie in «besonders auf so Psychologie und auf die Entwicklungspsychologie», als wären diese unabhängige Disziplinen. Die Disziplin Psychologie wäre im Gegensatz zu Schulpädagogik oder Didaktik der Mathematik auch ohne Bezug zur Schulpraxis denkbar. «Theorie» scheint also nicht mit Wissenschaft sinnstrukturell gleichgesetzt werden zu können und durch eine ganz eigene von der Schulpraxis distanzierende Bedeutung konturiert zu sein. Die Motivation hinter dem Interesse an «Theorie» bleibt weiterhin verschleiert. Bis hierhin scheint Theorie Selbstzweck zu sein.

> A: aber dass man das nachher erklären kann vielleicht // mhm // auf das freue ich mich sehr // mhm // ehm und natürlich auch einfach die Fähigkeiten ausbilden und auch erschaffen dass man nachher eine eigene Klasse führen kann oder leiten und - begleiten und -- auf das freue ich mich sehr

Etwas «erklären» zu können stellt die Verwendung von der «Theorie» in einen verständnisorientierten Zusammenhang, der einer kausalen Aufschlusslogik folgt. Der Zielhorizont der «Fähigkeiten» offenbart in seiner spezifischen Konturierung ein hierarchisch rollenförmiges Verständnis von Unterricht, bei dem in der Verdopplung von «führen» und «leiten» gerade die Etablierung der eigenen superioren Rolle im Zentrum steht. Die wiederkehrende Formel «auf das freue ich mich sehr» wirkt wie ein nacheilendes Aufzählungszeichen einer Anforderungslogik konformen Abarbeitung der einzelnen Aspekte. In der affektiven Qualität stehen jedoch die darauffolgenden Aspekte hinter dem «wahnsinnigen» Interesse an Psychologie und Entwicklungspsychologie zurück.

doi.org/10.35468/6161-04

> A: ich glaube so ein bisschen Respekt habe ich schon - vor dem Sachen planen // mhm // das musste ich jetzt wie noch nie machen ich habe nie eine Lektion oder so planen müssen oder so // mhm, mhm //so ein bisschen das wo man dann doch ein bisschen Struktur reinbringen muss // mhm // und ich habe jetzt eben auch gehört ehm - die - Pläne die man abgeben muss für die Lektionen im Praktikum die sind die müssen sehr detailliert sein und mmh (*zweifelnd*) // mhm, mhm // ehm vor dem habe ich schon ein bisschen Respekt und auch so ein bisschen das - dass man dann auch wirklich - dass der Wechsel halt von - ich war jetzt Praktikantin und die helfende Hand zu - ich bin jetzt wie - der Hauptdarsteller in dem Sinne // mhm // so ich muss unterrichten ich muss beibringen so ein bisschen das// mhm, mhm // aber natürlich so die Freude und und und die Vorfreude die überwiegen // ja // völlig.

Die weiteren Positionierungen zu antizipierten besonderen Herausforderungen werden im Modus einer Bedrängniserzählung durch Konkretisierungs- und Detaillierungszwang bearbeitet, die im Kontrast zu der tentativen Befassung mit der Praxis durch Theorie steht. Gerade die praktischen Anteile des Studiums von «Sachen planen», «Struktur reinbringen» und «detailliert sein» stehen im negativen Gegenhorizont von Antonia und sind Kontrapunkt zur distanzierenden Theorie.
Ein metaphorisch dichter Indikator ist schliesslich der Begriff «Hauptdarsteller». Darin gibt sich der modus operandi einer Aufführung im Gegensatz zu einer authentischen Praxis zu erkennen. Da dem Hauptdarsteller gleichzeitig eine Hauptverantwortung für das Gelingen eines Stücks zukommt, steigt mit der erhöhten Aufmerksamkeit auch der darstellerische Leistungsdruck. Die Befassung mit Theorie geschieht damit im modus operandi einer vorbehaltlichen Probe, die durch die genannten Herausforderungen – sozusagen einer Erstaufführung – in Bedrängnis gerät. Im Hauptdarsteller lässt sich im Vergleich zur Praktikantin als Statistin in hierarchisch-rollenförmiger Lesart auch ein Aufstieg erkennen. Für die habituelle Disposition von Antonia lässt sich damit eine feine, aber wichtige Unterscheidung treffen. Der Wechsel in die aktivere, verantwortungsvollere Rolle steht im negativen Gegenhorizont, während die Distinktionsmöglichkeit der hierarchisch höheren Position im positiven Gegenhorizont steht. Gleichzeitig werden die Herausforderungen angesichts einer wiederum «völligen» Vorfreude relativiert, in der ein enthusiastisch eifriges Pathos zum Ausdruck kommt, welches sich auch nicht durch Herausforderungen erschüttern lässt.
Die starke Theorieaffinität ist zentral für diesen Studierendenhabitus, wobei «Theorie» in einer Logik des vorbehaltlichen Probens als Sphäre der Distanz zur Schulpraxis entworfen wird, in welcher sich zugleich eine ‹Hauptdarstellerin› in hierarchisch-rollenförmiger Platzierung imaginiert, die - sozusagen im ‹Lampenfieber› – Konkretisierungs-, Detaillierungs- und Leistungsdruck im negativen Gegenhorizont führt. «Theorie» wird im Zusammenhang von hierarchisch-rollenförmiger Distinktion und dem zugeschriebenen Erklärungspotenzial damit auch utilitaristisch instrumentalisiert.

doi.org/10.35468/6161-04

4.2.2 Studierendenhabitus nach dem 3. Semester

Zwischen den beiden Interviewzeitpunkten fand eine intensive ethnographisch forschende Begleitung der Studentin statt. In dem folgenden Zwischeninterview positioniert sich Antonia erneut zu ihrem Studium.

> I: also -- welche Bilanz - ziehst du - bisher aus deinem Studium? - und wie siehst du dich - in der Zukunft?

Die Anforderungslogik des Erzählimpulses besteht zum einen in einer Aufforderung zur retrospektiv wertbestimmenden Zusammenfassung des Studiums in abwägender Weise und zum anderen in einer auf das diffuse Selbst bezogenen Antizipation der Zukunft. Im ersten Teil des Erzählimpulses wird die Interviewte so adressiert, als sei sie schon in der Lage diese Bilanz zu diesem Zeitpunkt zu bestimmen und könne gleichzeitig, wie im zweiten Teil deutlich wird, die geforderte Antizipationsleistung eines zukünftigen Selbstentwurfs vollbringen. Es bleibt der Antwortenden offen, die beiden thematischen Einsetzungen im Zusammenhang oder getrennt zu bedienen.

> A: (atmet hörbar ein) ehm -- also wie ich dir das eigentlich– ist eigentlich das was ich dir schon erzählt habe oder? - es ist - mehr einfach - ehm -- also die Bilanz ist noch schwierig -- es war es war - sehr ehm - bereichernd lehrreich diese - diese anderthalb Jahre - es ist ja bis jetzt so die Hälfte - ehm -- (schnalzt) -- ich habe wie gemerkt dass vor allem die - wie soll ich sagen die theoretischen Fächer -- mich sehr sehr angesprochen haben ---

Zunächst verweist Antonia auf Interaktionen der vorausgegangenen ethnographischen Beforschung. Sie weicht zunächst aus, eine Bilanz zu formulieren und verweist darauf, dass bisher erst die Hälfte der Studienzeit vergangen ist. In der Verständigung darüber, welche Inhalte nun nochmal für das Interview als Forschungsdokument reproduziert werden sollen, wird eine kokonstruktive Forschungsperspektive deutlich. Von besonderer Bedeutung ist die Äusserung «bereichernd lehrreich» als Indikator. In dieser ersten Einlassung auf eine Bilanzierung liegt eine verknappt positive, pauschale, aber auch affirmative Wertung. Die «theoretischen Fächer», als noch vorreflexive, tentative Formulierung gerahmt, verweisen in der Verwendung des Begriffs «Fächer» noch auf Schulvokabular im Kontrast zu den «Disziplinen» des Hochschulvokabulars. Die Theorie steht im positiven Gegenhorizont. Dass gerade die theoretischen Fächer besonders ansprechend sind, folgt zudem der Logik anwendungsfreier Rezeption «theoretischer» Wissensgehalte. Dadurch kommt insgesamt ein Studierendenhabitus zum Ausdruck, der sich durch eine starke Theorieaffinität auszeichnet.

> A: und ehm also jetzt wie zum Beispiel das Modul das wir hatten wo du dabei warst weisst du bei [Jasmin] das ehm -- Entwicklungspsychologie - dann Psychologie im ersten Jahr --- (atmet hörbar aus) was hatten wir noch? (6) Bilderbücher einfach so ein bisschen

doi.org/10.35468/6161-04

- so ein bisschen diese Module die die eine Theorie (gedehnt) dahinter haben oder die - ja wie soll ich sagen? so ein bisschen --- kopflastiger sind - weisst du wie ich meine? // mhm // die // mhm // haben mich sehr angesprochen - ehm - hingegen so ein bisschen - Rhythmik und so dort - ja die sind eher weniger mein // mhm //

Expliziert werden die «theoretischen Fächer» mit den silhouettenhaften Überschriften «Entwicklungspsychologie», «Psychologie» und «Bilderbücher». Gerade die Bilderbücher verweisen auf einen mit der Feldforscherin geteilten Wissenshorizont. Der Kontrast von «Bilderbücher» zu «Theorie dahinter» ist zunächst überraschend, lässt jedoch erkennen, dass nicht reflexiv zugänglich scheint, dass auch in als «praktisch» adressierten Gegenständen eine «Theorie dahinter» existieren oder aufgestellt werden kann. Was die «theoretischen Fächer» adressiert, scheint stark von den spezifischen Lehrformaten abhängig zu sein und unterstützt damit die Hypothese einer passiv-distanziert-theoriezentrierten Rezeption. Weiter konturiert wird dieser durch tentative und vorreflexive Sprechakte wie «einfach so ein bisschen». Die «Theorie» gibt sich zudem als distanzierte Sphäre «hinter» dem Vordergründigen zu erkennen. Im Kontrast der gegenübergestellten Indikatoren von «kopflastig» zu «Rhythmik» wird in der Analogie zu theoretisch/nichttheoretisch der Rhythmik eine mögliche theoretische Befassung implizit abgesprochen. Aus der konkret schulbezogenen «Rhythmik» im Gegensatz zur auch ausserhalb des Kontextes der Schulpraxis zu denkenden «Psychologie» konturiert sich nun stärker, welche Differenzierung mit den «theoretischen Fächern» eingeführt wird. «Theorie» steht im Gegensatz zum körperlich Partizipativen der Praxis. Diese Gegenüberstellung kommt nun nicht als ontologische Setzung, sondern im Kleid einer Geschmacksäusserung daher, welche Raum für Relativierung oder den Rückzug auf die Subjektivität des eigenen Standpunktes erlaubt. Gleichzeitig dient «Theorie» in der Logik des Geschmacksurteils als Distinktionsmerkmal in Ablehnung des ‹Nicht-Kopflastigen›.

A: und ehm -- ja - in insofern hat sich - eigentlich mein Bild verändert dass ich– also ich wurde wie auch sicherer auch in dieser Berufs - wahl also - es ist nicht dass ich mich gar nicht mehr sehe dort sondern es ist wirklich -- ich glaube der richtige Beruf und ich finde es einen spannenden Beruf -- ehm --- und ich habe aber auch gemerkt dass ich gerne studiere - und - dass - dass ich eben wirklich– ich habe auch jetzt wieder gemerkt in dieser Woche wo ich jetzt da gelernt habe dass dass das etwas ist was mich sehr bereichert - und ich // setze // mhm // mich gerne mit so einem Inhalt auseinander und vertiefe und wirklich so die Zusammenhänge sehen und - ehm - genau -

Darauf bahnt sich in «hat sich - eigentlich mein Bild verändert» die Erzählung eines Perspektivenwechsels an. Der Beruf der Grundschullehrerin steht weiterhin im positiven Gegenhorizont, wird jedoch von einer zögerlich verhinderten Absage an die Ausübung des Berufs flankiert. Der intrinsisch motivierte Enthusiasmus für das Studieren und die Bereicherung im Modus besonderer Bildsamkeit kon-

doi.org/10.35468/6161-04

turieren den modus operandi von Antonia weiter. Die ambivalente, performativ deutlichwerdende Nicht-Entscheidung zum doch-nicht-richtigen Beruf deutet eine begonnene Distanzierung vom Beruf an.

> A: das ist wie so ein bisschen die zweite grosse Erkenntnis die ich eigentlich gemacht hatte - weil vorher ist Lernen eigentlich oder - vor dem Studium war Lernen für mich so ein bisschen ein ein Muss also irgendwie nicht viel Freude man musste - weil man - brauchte eine gute Note um das alles zu bestehen und jetzt ist es wirklich mehr - ehm der Inhalt der mich interessiert - und natürlich wäre es– wir hatten auch schon mal darüber geredet wäre e– wäre es noch besser wenn es nicht– wenn es keine Prüfung dazu gäbe // mhm mhm // nicht noch - eine Benotung oder ehm -- in dem Sinne eine Leistung dahinter steht -- // mhm // aber // ehm inhaltlich ist es wirklich sehr– bin ich sehr interessiert -- ehm -- ja das ist so ein bisschen meine Bilanz und wo ich mich sehe -- ist sicher ehm -- zuerst mal im Beruf - also ich ich möchte mir das nicht nehmen wenn ich dann den Abschluss habe wirklich mal arbeiten zu gehen und das erleben und - ehm - konkret oder weisst du auch meine eigene Klasse mal haben.

Als «zweite grosse Erkenntnis» liesse sich in der Gegenüberstellung von Schulzeit und Studium zunächst ein authentisches Bekenntnis zu intrinsisch motivierter Befassung mit dem «Inhalt» wahrnehmen, die sich erst in der Absenz von Leistungsdruck im Studium entfalten kann. In der Sinneinheit «nicht noch - eine Benotung oder ehm -- in dem Sinne eine Leistung dahinter» gibt sich jedoch vor allem eine Bewährungsmüdigkeit und eine Absage an Leistungserwartungen zu erkennen. Trennscharf zeigt sich hier, dass der «Theorie» im positiven Gegenhorizont die «Leistung» im negativen Gegenhorizont gegenübersteht, welche sich gegenseitig im Kontrast charakterisieren. «Theorie» wird nicht als systematische Sammlung wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern als bewertungs- und leistungsfreie Sphäre entworfen. Der Entwurf der beruflichen Zukunft folgt probeweise einer Lehrerinnenkarriere. In «meine eigene Klasse mal haben» wird die Ausübung der Berufstätigkeit als rechtmässiger Besitzstand entworfen und der hierarchisch-rollenförmige Zielhorizont deutlich, der nur als Platzhalter fungiert und sich schon dem Nächsten zuwendet.
Zusammengefasst lässt sich die Hypothese zum Studierendenhabitus von Antonia zu diesem zweiten Zeitpunkt formulieren als modus operandi der Theorieaffinität mit Distanzierungstendenz von der Praxis und hierarchisch-rollenförmiger Distinktion, wobei sich die sogenannte «Theorie» nicht in ihrer kritisch-reflexiven Qualität, sondern in ihrer Fluchtmöglichkeit vor Partizipation an bzw. Bewährungsdruck in der Berufspraxis auszeichnet.

4.2.3 Längsschnittliche Kontrastierung

Die Strukturhomologie der habituellen Dispositionen im Eingangs- und Zwischeninterview ist besonders prägnant. Sie wird deutlich in einer fallspezifischen Theorieaffinität, die im positiven Gegenhorizont eine bewährungsfreie Distinkti-

doi.org/10.35468/6161-04

on in hierarchisch-rollenförmiger Positionierung verheisst. Der Längsschnitt lässt sich ausschliesslich als besonders stabile Variante einer dynamischen Reproduktion der vor Beginn des Studiums erhobenen habituellen Dispositionen und der ihnen inhärenten Grenzen lesen. Selbst die so bezeichneten «grossen Erkenntnisse» sind in der habituellen Disposition des Eingangsinterviews schon angelegt und lassen sich nur als Explizierung oder Perpetuieren latent bereits vorhandener Orientierungen verstehen. In Nuancen könnte man eine Stärkung der Theorieaffinität und eine Schwächung des Berufsbezugs feststellen.

5 Fallkontrastierung

Im Vergleich der beiden Fälle von Eva und Antonia fällt zu Beginn des Studiums zunächst die Gemeinsamkeit einer geteilten Inhalts- und Lernorientierung auf, die von einer besonderen Lernwilligkeit flankiert wird. Sie wird jedoch unterschiedlich konturiert. Eva weist eine starke Orientierung zur Lerneffizienz auf, während Antonia durch die «Theorie» Zusammenhänge verstehen und erklären will, die im Kontext der Fähigkeit zur Rollendurchsetzung stehen. Grundlegend für die Lernbereitschaft scheint bei Eva die Befriedigung eines selbstreferentiellen Lernbedürfnisses nach neuem Wissen zu sein. Die Schulpraxis kommt im Interview von Eva nicht zur Sprache, was auf das akademisch strukturierte Studium ohne Praxisanteile zurückgeführt werden könnte. Antonias Lernbereitschaft gründet in der Privilegierung durch den Studienplatz sowie in einer erhofften Enthüllung rollenbezogener Wissensgehalte. Von diesen Orientierungen ausgehend wird bei Eva die Erwartung deutlich, dass die Universität einen möglichst ökonomischen, effizienten und lückenlosen Wissenszuwachs ermöglichen sollte. Bei Antonia hingegen finden sich keine solchen Erwartungen, da diese in der Dankbarkeit für den Studienplatz aufgehen. In Hinblick auf die Berufsrolle nach dem Studium lässt Antonia einen rollenförmig diffusen Bezug erkennen, wobei Konkretisierungs- und Detailierungszwang in ihrem negativen Gegenhorizont stehen. Bei Eva findet sich ein solcher Bezug nicht. In der fehlenden Bezüglichkeit auf ihre zukünftige Klientel und zukünftige Berufsanforderungen zeigt sich in beiden Fällen nicht nur eine Selbstorientierung, sondern auch in ein utilitaristisch-instrumenteller modus operandi. Evas Zielhorizont besteht dabei in einer möglichst ökonomischen eigeninteressensgeleiteten Wissensaneignung, Antonias Zielhorizont besteht in dem Erreichen einer bestimmten hierarchisch-rollenförmigen Platzierung. Der Bezug auf Andere findet in beiden Fällen nur in distinktiver Logik statt. Eva grenzt sich von den nicht vorauseilenden, nicht am Brückenkurs teilnehmenden Studierenden ab. Antonia grenzt sich von anderen Studierenden durch die Besonderung des Studienplatzes an einer besonderen Hochschule, durch vorauseilende Dankbarkeit und eine besondere Lernbereitschaft in Bezug auf «Theorie» ab.

doi.org/10.35468/6161-04

Zum zweiten Zeitpunkt der jeweiligen Längsschnitte reproduzieren sich die habituellen Dispositionen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vergleich zum Beginn des Studiums grundsätzlich. Es scheinen jedoch im Detail neue Konturierungen auf. Die Distinktionsbewegungen bei Eva und Antonia sind weiterhin in gleicher Weise stabil. Die Lernorientierungen differenzieren sich im Fall Eva aus in eine Leistungsorientierung und dazu im maximalen Kontrast bei Antonia in eine leistungsfreie, tentative Beschäftigung mit Theorie als Fluchtmöglichkeit vor Verantwortung und Leistungsdruck in der Schulpraxis. Die stark affektive Lernmotivation Evas schwindet im zweiten Datum und weicht einem extrinsisch motivierten, an Ökonomie und Effizienz ausgerichteten Formalismus, der sich verstärkt am Bestehen von Prüfungen orientiert. Die utilitaristischen und damit selbstbezogenen Momente in beiden habituellen Dispositionen werden damit zunehmend handlungsleitend.
Insgesamt zeigen sich bei beiden Fällen längsschnittlich gemeinsame Tendenzen: Sie distanzieren sich immer mehr von gegebenen Studienstrukturen bzw. -anforderungen. Während sich Eva von inhaltlichen Anforderungen des Studiums abgrenzt, wendet sich Antonia von den Anforderungen der Schulpraxis ab. Die habituellen Grenzen der beiden Studentinnen verstärken sich damit noch. Sie akzentuieren zunehmend eigene Orientierungen, statt sich auf weitere Anforderungen des Studiums beziehungsweise der Schulpraxis einzulassen, die ausserhalb ihrer habituellen Grenzen liegen. Die Gemeinsamkeit der beiden Fälle kann damit in der Verstärkung individueller habitueller Dispositionen und einem zunehmend utilitaristisch-instrumentellen Modus des Studiums gefunden werden.

6 Synthese

Auf den ersten Blick stehen die beiden Fälle von Eva und Antonia im Kontrast zu den Studienentwürfen «*Bestehen* und Module abhaken» im Modus eines Studierendenjobs und dem differenzierten, persönlich relevanten, handlungsentlasteten *Studieren* in Musse. Ein zweiter rekonstruktiver Blick zeigt aber auf, dass die Umgangsweisen und Zugriffe auf das Studium durchaus überraschend ausfallen können und sich, obwohl sie in alltagstheoretischer Perspektive zunächst in Bezug auf Professionalisierungsbewegungen hoffnungsvoll stimmen, einer hochschuldidaktischen Intentionalität entziehen. Es wird auch sichtbar, wie gerade die stabilen Anteile habitueller Dispositionen eine spezifische Umgangsweise mit dem Studium präformieren. An dieser Stelle lohnt sich eine Konfrontation dieser Studierendenhabitus mit den Ansprüchen eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» (Abschnitt 2.4 u. a. Helsper, 2001).
Die hier rekonstruierten Qualitäten des Studienzugriffs lassen sich als Trajektorien des Lehrer:in-Werdens nachzeichnen, die beide trotz vorhandener Lernwilligkeit von ideal entworfenen Studien- und Professionalisierungserwartungen

doi.org/10.35468/6161-04

abgekoppelt verlaufen. So entfernt sich Eva durch ihre zunehmend formalistische habituelle Disposition weiter von den Inhalten des Studiums und damit einem wissenschaftlich-reflexivem Zugriff auf die zukünftige Berufspraxis. Dass eine Theorieorientierung per se noch nicht zu einem wissenschaftlich reflexiven Habitus führt, sondern im Gegenteil die Beschäftigung mit Theorie berufsentfremdende Tendenzen bestärken kann, zeigt Antonias Fall. Obwohl der Habitus der Theorieaffinität vordergründig grosses Potenzial zur Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus aufweist, zeigen sich in ihrem Studierendenhabitus schon zu diesem frühen Zeitpunkt Tendenzen, sich zentraler Anforderungen des späteren Berufsfeldes zu entziehen. Wo Theorie als Sphäre hinter der Praxis eine Distanzierung von Leistungserwartungen, Bewährungsdruck und Verantwortungsübernahme verbunden mit hierarchisch-rollenförmigen Distinktionsmomenten ermöglicht, besteht die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Inhalten in einer Ersatzhandlung, die es erlaubt, dem vorgezeichneten Berufsweg treu zu bleiben und sich gleichzeitig von zentralen Aspekten der Berufspraxis im negativen Gegenhorizont zu distanzieren. Die Theorieaffinität hat in diesem Fall das Potenzial, gerade nicht zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Praxis zu führen, sondern in eine Distanz zu münden, die sich nicht durch eine im Rahmen der Professionalisierung erwartbare *Be*fremdung, sondern vielmehr durch eine *Ent*fremdung auszeichnen könnte. Mit den utilitaristischen Momenten gewinnt gerade die Selbstbezüglichkeit der habituellen Dispositionen im Gegensatz zu einer kontrastiv denkbaren wissenschaftlich-reflexiven oder berufspraktisch-klientenbezogenen Disposition an Bedeutung. Der modus operandi des *Bestehens* im Fall von Eva und der des *Studierens* im Fall von Antonia lassen damit eben keinen spezifisch wissenschafts- oder berufsbezogenen Spielsinn erkennen. Sie ringen dem Studium jeweils ihren habituell bedingten eigenen Sinn ab. Die Fälle zeigen eindrücklich, wie nach der «spezifischen Logik der Organismen […] mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen» (Bourdieu, 1993, S. 102). Durch die habituellen Dispositionen wird das Studium jeweils als ein anderes wahrgenommen. Dass das Feld des Studiums andererseits die habituellen Dispositionen in Richtung einer Wissenschaftlichkeit aus den habitusinhärenten Grenzen hinaus verschiebt, konnte hier nicht rekonstruiert werden. Nun ist damit nicht ausgeschlossen, dass eine solche Habitusgenese möglich ist. Jedoch lässt sich nun empirisch fundiert argumentieren, dass eine Genese, gar die Genese spezifischer habitueller Dispositionen zur Rekonstruktion eines Studierendenhabitus nicht vorausgesetzt werden sollte, wenn ein empirisch-deskriptives Verständnis der Bedeutung des Studierendenhabitus für das Lehrer:in-Werden von Interesse ist (Abschnitt 2.5). Über die beiden Fälle hinaus wurde deutlich, dass die Genese neuer (feldspezifischer) habitueller Dispositionen – falls diese im Längsschnitt rekonstruiert werden kann

doi.org/10.35468/6161-04

– im Sinne eines genetischen Strukturalismus (Bourdieu, 1993, S. 103) immer aus einem bestehenden Habitus heraus zu denken ist, der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus damit (habituelle) Grenzen gesetzt sein können und die weitere Teilnahme am Feld nicht zwingend die Entwicklung bestimmter habitueller Dispositionen bedingt.

Somit leisten die Rekonstruktionen habitueller Dispositionen von Studierenden als Studierendenhabitus einen Beitrag, Professionalisierungsprozesse im Studium zukünftiger Lehrer:innen zu verstehen. Gleichzeitig lässt sich anhand der rekonstruierten Fälle die Frage stellen, inwiefern ein Studium als ein Feld aufgefasst werden kann, das in der Lage ist, einen Habitus so zu irritieren, dass er sich zu einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus fundamental transformiert.

Literatur

Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Paedagogik- u. Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, *9*(1), 2–22.

Becker-Lenz, R., & Müller, S. (2009). Funktion und Bildung des professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus. Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung sozialer Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel.* (S. 95–116). P. Lang.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis : auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS.

Fischer, T. (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Klinkhardt.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS.

Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium : Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Springer.

Heinzel, F., Krasemann, B., & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar – „Protokollieren" zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Springer.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1*(3), 7–15.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.

doi.org/10.35468/6161-04

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.

Hild, P. (2017). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium : Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Beltz Juventa.

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247–270). Klinkhardt.

Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen Disziplinen. *Neue Sammlung*, *31*(3), 3–24.

Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144–170). Blickpunkt Hochschuldidaktik, 75. Beltz.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Klinkhardt.

Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie [Phase-specific orientations of future primary teachers in the course of their studies – Findings of a documentary longitudinal study]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *40*(2), 268–285.

Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27–57). Klinkhardt.

Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157–174). Klinkhardt.

Košinár, J., & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255–268). Barbara Budrich.

Košinár, J., & Laros, A. (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *12*(2), 255–274.

Kowalski, M. (2022). *„Ich kanns kaum erwarten" – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase*. Universitätsverlag Hildesheim.

Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *14*(1), 13–32.

Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten" oder „Transformationsakteuere"? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, *35*(4), 344–360.

Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-04

Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Klinkhardt.

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuche einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*). Klinkhardt (im Erscheinen).

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Klinkhardt.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). UVK.

Lischka-Schmidt, R., & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe, & R. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Klinkhardt.

Lüthi, K., & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinàr (Hrsg.), *"Grau, theurer Freund ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 217–239). Waxmann.

Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung - Bildungsmomente im Übergang*. Beltz.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. Waxmann.

Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.

Pallesen, H. (2024). Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus. Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin. M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 39–56). Klinkhardt.

Parade, R., Sirtl, K., & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266–279). Klinkhardt.

Paseka, A.,, & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Klinkhardt.

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Huber.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283–293.

Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(1), 67–89.

doi.org/10.35468/6161-04

Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar – Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Springer.
Vester, M., Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp.
Vögele, W., Bremer, H.,, & Vester, M. (Hrsg.). (2002). *Soziale Milieus und Kirche*. Ergon.
Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R., & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39–57). Klinkhardt.

Autor:innen

Ulmcke, Adrian, M.Ed.
Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung sowie Schulforschung
E-Mail: adrian.ulmcke@unibas.ch

Liu, Mei-Ling, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:inbildung, Professionsforschung, Sozialisations- und Habitusforschung, Schulforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: meiling.liu@zsb.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6161-04

Teil 2:
(Re-)Adressierungen

Melanie Leonhard

Von Klassikern und ‹Lieblingsbüchern›. Eine fachliche Wissensordnung zur Auswahl von Kinderliteratur in einer Lehrveranstaltung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen

Zusammenfassung

Bilderbücher sind typische Gegenstände des Unterrichts in den Bildungsinstitutionen des Kindergartens und der Primarstufe. Daher stellen sie auch im Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson ein unverzichtbares Thema dar, denn spätere Lehrer:innen müssen in der Lage sein, eine begründbare Auswahl ‹guter Bücher› zu treffen. Im vorliegenden Beitrag wird unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive die fachliche Wissensordnung einer Lehrveranstaltung zu Bilderbüchern unter der Frage rekonstruiert, welche Wissensordnung in den Artefakten zur Lehrveranstaltung und ihrer interaktiven Gestaltung mit Studierenden emergiert und welche Selbstverhältnisse Studierenden darin nahegelegt werden.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Fachlichkeit; Wissensordnung; Bilderbücher; Lehrveranstaltung

Summary

Picture books are typical objects of teaching in educational institutions at kindergarten and primary level. Therefore, they are also an indispensable topic in the study program for kindergarten and primary school teachers. Future teachers must be able to make a justifiable selection of ‹good books›. In this article, the subject-specific knowledge order of a course on picture books for children is reconstructed from a theoretical perspective of subjectification. It is asked which knowledge order emerges in the artifacts of the course and its interactive design with students and which self-relationships are suggested to students in it.

Keywords: teacher education; subject-specific knowledge orders; picture books; teacher training course

doi.org/10.35468/6161-05

1 Einleitung

Bilderbücher «bilde[n] – wenigstens dem bürgerlichen Bildungsverständnis nach – die literarästhetische Substanz des protoliteralen[1] Schriftspracherwerbs» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127).[2] Die Thematisierung dieser literarischen Gattung im Rahmen des Studiums zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson ist daher in hohem Masse nachvollziehbar. Wie diese Thematisierung im Rahmen einer Lehrveranstaltung jedoch erfolgt, bildet den zentralen Gegenstand dieser Untersuchung. Mit der Figur der Wissensordnung versuche ich, die situative Entstehung des ‹richtigen› und wichtigen Wissens in der Lehrveranstaltung nachzuvollziehen, und dabei den engen Zusammenhang von Wissen und Macht (Foucault, 1992 [1975], S. 33) in der Lehrveranstaltung in Rechnung zu stellen. Als «Partizipanden» bezeichnet Hirschauer (2016, S. 52) «alle Entitäten, die in den Vollzug einer Praktik involviert sind». Neben den menschlichen Partizipanden, hier einer Dozentin und den Studierenden an einer Institution der Lehrer:innenbildung in der Deutschschweiz, werden im Beitrag zwei Artefakte zur Lehrveranstaltung untersucht, die auch als Ausdruck einer spezifischen Wissensordnung verstanden und analysiert werden. Auch wenn an den Praktiken der Lehrveranstaltung eine Reihe weiterer materieller Partizipanden beteiligt ist, wird im Beitrag auf die *fachbezogenen* Artefakte fokussiert, die zusammen mit dem Interaktionsgeschehen als Ausdrucksgestalten der *fachlichen Wissensordnung* untersucht werden. Neben der Rekonstruktion dieser *fachlichen* Ordnung selbst wird im Anschluss an die übergeordnete Fragestellung des TriLAN-Projekts nach den Prozessen des Lehrer:in-Werdens herausgearbeitet, welche *fachbezogenen* Selbstverhältnisse den Studierenden als zentralen Adressat:innen der Lehre im Fach Deutsch nahegelegt werden.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach einer theoretischen Orientierung in Abschnitt 2, die zum einen die Untersuchungsperspektive der fachlichen Wissensordnung vertieft darstellt und zum anderen den aktuellen Stand des Diskurses zu Kinderbilderbüchern skizziert, wird in Abschnitt 3 das Datenset kontextualisiert und das methodische Vorgehen konkretisiert. In Abschnitt 4 rekonstruiere ich zunächst zwei Artefakte, die als Materialien zur Lehrveranstaltung existieren und dann zentrale Ausschnitte der Lehrveranstaltungsinteraktionen. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse auf drei Ebenen bilanziert: Es wird zum einen herausgear-

1 Es wird zwischen Protoliteralität und Protoliterarität unterschieden: «Protoliterale und protoliterare Lernprozesse sind somit durch die Rezeption von Kinderliteratur initiierte und im Medium der Mündlichkeit stattfindende Lernprozesse, die auf einer inhaltlich-kulturellen (= protoliterar) oder sprachlich-formalen Ebene (= protoliteral) situiert werden können» (Uhl, 2021, S. 186).

2 Inwiefern Bilderbücher damit auch Objekte eines implizit klassistischen (El-Mafaalani, 2023, S. 42–45.) Bildungssystems sind, wird im Beitrag nicht weiter vertieft. Aber sowohl die Differenzierung des «bürgerlichen Bildungsverständnis[ses]» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127), als auch die Hypothese einer «sprachliche[n] Verarmung bildungsferner Kinder vor Fernseher und Spielkonsole» (Hering, 2016, S. 108) verweisen darauf, dass sich eine solche Untersuchung lohnen könnte.

doi.org/10.35468/6161-05

beitet, welche kinderliteraturbezogene Wissensordnung sich in den vorliegenden Artefakten und Interaktionen zu etablieren vermag, in der Studierende in einen Kanon von Bilderbüchern eingeführt werden. Zum anderen wird geklärt, wie Studierende in dieser Wissensordnung fachlich-literaturbezogen subjektiviert werden und sich in ihren Bezugnahmen auf Adressanden und Adressierungsgeschehen selbst darin subjektivieren. Auf der dritten hochschuldidaktischen Ebene wird gezeigt, wie das didaktische Handlungsproblem der Mehrdeutigkeit eines Buches im Bilderbuchkanon und der etablierten Qualitätskriterien bearbeitet wird. Mit der Triangulation der Artefakte und der Interaktionsdaten wird untersucht, wie beide Repräsentationsformen fachlichen Wissens als Teil einer gemeinsamen Wissensordnung verstehbar sind.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Fachliche Wissensordnung

Mit dem Konzept der Wissensordnung beziehe ich mich auf eine zentrale gesellschaftstheoretische Überlegung Foucaults, nach der «jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihr[e] ‹allgemeine Politik› der Wahrheit» hat, in der Wissen und Macht einander bedingen. «[Die Gesellschaft] akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden» (Foucault, 1978,S. 51).

Dieses Konzept der Wissensordnung übertrage ich heuristisch auf das eng gefasste Feld einer Lehrveranstaltung innerhalb der Lehrer:innenbildung, wenn darin Dozent:in und Studierende über die Qualität von Kinderliteratur sprechen (Brack, 2019). Die Vorannahme besteht darin, dass auch in diesem Feld Wissen und Geltungsfragen bezüglich dieses Wissens diskursiv emergieren und sich eine situative «Ordnung der Wahrheit» etabliert, die unter anderem von den Konstellationen und den Positionierungen der Beteiligten beeinflusst wird (Ritter & Ritter, 2020).

Für die Rekonstruktion einer Wissensordnung als abstraktem Konzept greife ich auf das analytische Konzept der *Anerkennung* nach Balzer und Ricken zurück, welches das Alltagsverständnis von Anerkennung als Wertschätzung erheblich ausweitet und sich darin von Honneths Anerkennungstheorie (z. B. 1992) abgrenzt. «Anerkennung erschöpft sich nicht in affektiver, wohlwollender und wertschätzender Zustimmung, sondern [...] impliziert notwendigerweise Versagung und Negation» (Balzer & Ricken, 2010, S. 22). Unter Bezugnahme auf Foucault und die darauf aufbauenden theoretischen Annahmen von Butler «fungiert ‹Anerkennung› als theoretische Kurzformel für eine umfassendere Perspektive, in der das Selbstsein und -werden in sozialer Kommunikation gründet und als ein Prozess des Sich-Erlernens vom Anderen her konzipiert werden kann» (Ricken, 2015, S. 142).

doi.org/10.35468/6161-05

In Prozessen der Anerkennung werden die Beteiligten insofern subjektiviert, als sie zu Bestimmten gemacht werden und sich selbst zu Bestimmten machen. Dieses Anerkennungsgeschehen lässt sich, der zentralen Überlegung von Reh und Ricken (2012) folgend, durch die Untersuchung von Praktiken der Adressierung rekonstruieren. Insofern Menschen in spezifischen sozialen Konstellationen als Bestimmte adressiert werden, lernen sie sich als diese zu verstehen und sich in den Readressierungen entweder folgend oder widerständig auf die nahegelegten Selbstverhältnisse zu beziehen (Ricken, 2013; Ricken & Rose, 2023). Auf dieser generellen Basis lassen sich auch Lehrveranstaltungen an Hochschulen plausibel als Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen verstehen und untersuchen. In den wechselseitigen Adressierungen – und insbesondere unter Einbezug der Inhalte und Gegenstände zur Kinderliteratur – emergiert einerseits eine Wissensordnung, in der andererseits den Anwesenden spezifische Selbstverhältnisse nahegelegt werden, die ich als Subjektivierungsimpulse[3] fasse.

Weil in Lehrveranstaltungen im Vergleich zu anderen Kontexten *in besonderem Masse* auf fachliches Wissen, bzw. die Gegenstände des Studiums Bezug genommen wird, erweitert sich das ‹inter-subjektive› Adressierungsgeschehen um den Aspekt der Fachlichkeit. Diese wird hier als eine (fach- und disziplinspezifische) Wissensordnung verstanden, d. h. «als ein bestimmter Modus der Organisation dieses Wissens und des Umganges mit ihm in Institutionen. Es handelt sich also um eine bestimmte Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung und Legitimierung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert. Sie entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen» (Reh & Pieper, 2018, S. 26). Die Ordnung dieses Wissens wird im Adressierungsgeschehen hervorgebracht, dabei ermöglicht das materiell oder immateriell anwesende Wissen einen spezifischen Umgang und ist daher am Adressierungsgeschehen wesentlich beteiligt.

2.2 Der Adressand als Terminus fachbezogener Fokussierung in Wissensordnungen

Bereits Reh und Wilde (2016) beziehen die Sache als dritte Stelle in ihre Analysen ein und untersuchen, «wie sich mit der Vermittlung von ‹Sachen› verbundene Subjektformen und Subjektivierungsweisen erkennen lassen, die sowohl als Voraussetzungen von Bildung gelten können wie auch eine Funktionalität von

3 Mit der Figur der Subjektivierungsimpulse wird berücksichtigt, dass Subjektivierung nicht als lineares Geschehen determinierender Einwirkung auf das Gegenüber verstanden werden kann. Empirisch sind (gerade in Lehrveranstaltungen) nicht immer alle wahrnehmbaren Readressierungen dokumentierbar. Unter der Grundannahme, dass es einen (empirisch offenen) Zusammenhang zwischen den Praktiken der Lehrveranstaltung und ‹Spuren› derselben bei den Teilnehmenden gibt, scheint die Figur des Subjektivierungsimpulses eine geeignete sprachliche Fassung.

doi.org/10.35468/6161-05

Unterricht als Fachunterricht vermuten lassen» (S. 103) und inwiefern es einen «Zusammenhang [...] der Formierung von ‹Sache› und Konstituierung des Subjekts» gibt, in dem die Adressat:innen «in den zu rekonstruierenden Szenen bzw. den protokollierten Sprechakten explizit in ein Verhältnis zur ‹Sache› gesetzt werden» (Reh & Wilde, 2016, S. 110). In der Lernkulturanalyse von Reh et al. (2015) (auch Idel & Rabenstein, 2018) wurde auch untersucht, «wie die Sache im Austausch zwischen Zeigendem und Lernendem [...] mit Bedeutung versehen, als eine bestimmte Version eines Sachverhalts zur Darstellung gebracht worden ist und wie damit das Verhältnis zwischen Sache und Person, zwischen subjektiven Bedeutungszuschreibungen und dem vom Zeigenden vertretenen bzw. von ihm selbst erst mit Geltung ausgestatteten objektiven Bedeutungsgehalt der Sache gestaltet wird» (Reh et al., 2015, S. 313–314). In beiden Untersuchungen wird die Sache, bzw. in meinem Verständnis das materielle und immaterielle Wissen primär als etwas *zu Zeigendes* in die Analyse einbezogen, indem z. B. Reh und Wilde (2016) danach fragen, «wie und als was spezifisch ‹Sache› und Subjekte in diesem Geschichtsunterricht in unterrichtlichen Adressierungen konstituiert werden» (Reh & Wilde, 2016, S. 105). Mit dem Begriff des *Adressanden* versuche ich, den Überlegungen zwei Aspekte hinzuzufügen. Der erste Aspekt betrifft die Materialität der ‹Sache›. Diese wird sicher oft in unterschiedlicher *materieller* Form repräsentiert, kann aber auch immaterielles Phänomen oder abstraktes Konzept bzw. Gedankenmodell sein. Der zweite Aspekt besteht im Postulat, dass diesen ‹Sachen› *selbst* ein bestimmter Aufforderungscharakter innewohnt, der den Umgang mit ihnen zwar nicht determiniert, aber dennoch spezifisch vorstrukturiert. Die ‹Sachen› des Unterrichts oder die Inhalte von Lehrveranstaltungen sind also – so die Hypothese – zwar *gezeigt* und von einer Lehrerin oder einer Dozentin mit der Wahl einer bestimmten Repräsentation auch *formatiert*, sie adressieren jedoch *auch* als Konzept, Gegenstand oder Ereignis *selbst.*

Ein solches Konzept des Adressanden in die Analyse der Wissensordnung mit einzubeziehen, zielt darauf ab, die *Affordanzen* der Themen, Inhalte oder Sachverhalte, die (hier) Gegenstand einer Lehrveranstaltung werden, im Adressierungsgeschehen zu berücksichtigen. Der Begriff der Affordanz wurde von Gibson (1982 [1979]) geprägt, um «die Komplementarität von Lebewesen und Umwelt» zu verdeutlichen. «[U]nter den *Angeboten* (*affordances*) der Umwelt soll das verstanden werden, was sie den Lebewesen *anbietet* (*offers*), was sie *zur Verfügung stellt* (*provides*) oder *gewährt* (*furnishes*), sei es zum Guten oder zum Bösen» (Gibson, 1982 [1979], S. 137, Hervorh. i. O.).[4] Alkemeyer und Buschmann formulieren daher in Bezug auf Materialitäten, dass der Umgang damit von den inkorporierten Gewohnheiten Einzelner und den Bezugnahmen auf andere einen wesentlichen Ein-

4 Da die Übersetzung des Begriffs «affordance» im deutschen mit ‹Angebot› nur eine sehr unspezifische Entsprechung erfährt, arbeite ich wie Alkemeyer und Buschmann (2017) mit dem Begriff der Affordanzen.

doi.org/10.35468/6161-05

fluss auf das praktische Geschehen und die Erschliessung des darin materialisierten Wissens hat. «Welche ‹Affordanzen› (Gibson 1979) sie in Lernprozessen aufrufen und inwiefern sie dabei zu Objekten werden, die ein praktikenspezifisches Wissen darstellen und verfügbar machen, ist also nicht von vornherein entschieden, sondern eine empirisch in Bezug auf je konkrete soziomaterielle Arrangements zu klärende Frage» (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 275 –276). Die Affordanzen eines Adressanden sind innerhalb einer Wissensordnung demnach nicht beliebig, sondern eröffnen einen Korridor des Umgangs mit ihm, der den Adressat:innen bestimmte Selbstverhältnisse nahelegt.

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens habe ich versucht, das Adressierungsgeschehen durch den Einbezug des fachlichen Wissens als *dreistellig* zu fassen, in dem Lehrende, Studierende und die Sache, die als Wissen in materialisierter und immaterieller Repräsentation von den Anwesenden wahrgenommen wird, die Wissensordnung nicht nur als *soziale* Ordnung, sondern *auch als fachliche Ordnung* hervorbringen (M. Leonhard, 2023; M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a; 2023b; T. Leonhard et al., 2023). Im Anschluss an die Methodologie der Adressierungsanalyse und diese zugleich erweiternd wird die Sache als in Adressierungspraktiken der Hochschule bedeutsame Kategorie als *Adressand* bezeichnet, wobei dieser Begriff in Anlehnung an Hirschauers Konzept des *Partizipanden* verwendet wird. Hirschauer positioniert sich kritisch gegenüber der Akteur-Netzwerk-Theorie und ersetzt Latours Konzept des «Aktanten» durch «Partizipanden» (2004, S. 74), denn «Artefakte (u. a.) sind nicht Akteure, sondern *Partizipanden* sozialer Prozesse» und damit «Entitäten, die auf eine *für sie spezifische Weise* in den Vollzug von Praktiken involviert sind» (Hirschauer, 2004, S. 75, Hervorh. d. A.). Sofern in sozialen Praktiken eine Sache die Aufmerksamkeit menschlicher Teilnehmender zu binden vermag, bzw. von diesen wahrgenommen wird, besitzt sie als Adressand Eigenschaften, die im Adressierungsgeschehen berücksichtigt werden müssen, da sie z. B. zu Irritationen und Affiziertheit führen. Studierende als Adressierte in den Lehrveranstaltungen der Hochschule müssen sich zu diesen Adressanden ins Verhältnis setzen und bilden daran ein bestimmtes Selbstverhältnis aus (zu fachlichen Wissensordnungen in der Schule vgl. Campos, 2019; Kollosche, 2015).

2.3 Zur Relevanz von Bilderbüchern in der Kinderliteratur

Trotz der Unmöglichkeit, den literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskurs zu Bilderbüchern in der hier erforderlichen Kürze abzubilden, soll in diesem Abschnitt versucht werden, zunächst zentrale Bestimmungsmerkmale dieser literarischen Gattung zu skizzieren, um sie dann in ihrer Stellung innerhalb der generationalen Ordnung zu beschreiben. Davon ausgehend unterscheide ich verschiedene Rezeptionsmodi von Bilderbüchern. Die in diesem Beitrag zentrale Frage nach Kriterien der Auswahl von Bilderbüchern hängt eng mit einem dieser Rezeptionsmodi zusammen und beschliesst damit die Darstellung zentraler Kon-

doi.org/10.35468/6161-05

zepte zu Bilderbüchern, die im Folgenden als heuristische Konzepte auch für die Rekonstruktion herangezogen werden.

2.3.1 Bestimmungsmerkmale von Bilderbüchern[5]

Ein Bilderbuch ist laut Kurwinkel (2017) durch folgende zentrale Merkmale bestimmt: Dem *Adressatenalter*, welches «im deutschsprachigen Raum vor allem im kommerziellen Bereich nach Altersstufengliederungen differenziert» wird (Kurwinkel, 2017, S. 13), dem *Text-Bild-Verhältnis*, in dem «sich der Bildtext, wie auch der Schrifttext, als selbstständiger Bedeutungsträger (Weinkauff & Glasenapp 2014: 164) darstellt und ein *Handlungskontinuum* entwickelt (Dolle-Weinkauff 2007: 227); ein derartiges Kontinuum kann jedoch ebenfalls durch die Bilder allein entfaltet werden» (Kurwinkel, 2017, S. 14, Hervorh. i. O., Weinkauff & Glasenapp sowie Dolle-Weinkauf zit. n. Kurwinkel). Zuletzt ist ein Bilderbuch auch durch den *Umfang* bestimmt, der in der Regel eine überschaubare Seitenanzahl aufweist (Kurwinkel, 2017, S. 15).

Der besondere Stellenwert des Bilderbuchs in der Literatur als Text-Bild-Erzählung liegt unter anderem darin, dass die Rezeption die (Schrifttext-)Lesefähigkeit der Rezipient:innen nicht immer voraussetzt. Ausserdem sind abstrakte Themen gerade über die ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten anschaulich vermittelbar und ermöglichen einen affektiv-sinnlichen Zugang.

Bilderbücher sind zugleich durch sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse geprägt, in denen literarästhetische Spielräume kontinuierlich weiterentwickelt und die Gattung weiter ausdifferenziert wird (Ritter & Ritter, 2015, S. 127). Oetken (2008) konnte zum historischen Wandel des Bilderbuchs in Deutschland zeigen, «dass das Bilderbuch als ästhetischer Ausdruck und Symbolisierung erwachsenen Weltverständnisses für Kinder als Teil der Gesamtkultur zu verstehen ist» (Oetken, 2008, S. 16).

2.3.2 Das Bilderbuch in seiner Stellung zur generationalen Ordnung

Bereits das voranstehende Zitat verweist auf die Besonderheit von Bilderbüchern, «erwachsene Weltverständnisse für Kinder» auszudrücken (Oetken, 2008, S. 16). Sie sind in der Regel von Erwachsenen für Kinder geschrieben und verweisen damit auf die generationale Ordnung. «Das Konzept der generationalen Ordnung ist zentral für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und schliesst sowohl die machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren ein, als auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Organisation von Wissen» (Heinzel, 2011, S. 44).

5 Wegen des Zielstufenbezugs des empirischen Datums wird auf Bilderbücher für Erwachsene, sog. All-Age- oder Crossover-Literatur (Kurwinkel, 2017, S. 14) nicht eingegangen. Wird im Folgenden von Bilderbüchern gesprochen, sind immer solche für Kinder gemeint.

doi.org/10.35468/6161-05

Dass Bilderbüchern in dieser generationalen Ordnung eine besondere Stellung zukommt, scheint evident. Die Aufgabe, als erwachsene:r Autor:in und Illustrator:in ein Bilderbuch zu schreiben und zu illustrieren, ist durch ein spezifisches Bild von Kindern bzw. *Kindgemässheit* geprägt, gilt es doch Themen, Textformen und Bilder zu wählen, denen man Relevanz und Interesse auf Seiten der Adressat:innen zuschreibt. «Bei allen bislang vorliegenden Entwürfen von Kindgemässheit handelt es sich um normative Konzepte, in denen Vorstellungen von Erwachsenen darüber ausgedrückt werden, was für Kinder erwünscht und angemessen ist. Die inhaltliche Bestimmung dessen, was kindgemäß ist, hängt dabei zuerst von der Rolle ab, die Kindern in der Gesellschaft zugeteilt, zugemutet oder zugestanden wird» (Heinzel, 2011, S. 46). Als Beispiel für diese Konstruktionen der Kindgemässheit finden sich in der Literatur für Pädagog:innen Vorstellungen kindgemässer Sprache, die «anschaulich erzählend» (Hering, 2016, S. 175) sein möge sowie als «erster Aspekt der Beurteilung [der] Bezug zur Lebenswelt der Kinder, das Maß seiner [der des Bilderbuches] Resonanz», was den Zuschreibungscharakter derartiger Kriterien für das (generalisierte) kindliche Erleben und die Wirkung von Bilderbüchern verdeutlicht.

Die Bearbeitung von Bilderbüchern in einer Lehrveranstaltung für angehende Kindergarten- und Primarlehrpersonen steht also in der Spannung, diese Literaturgattung *für* Kinder, aber zugleich *ohne sie* zu thematisieren, und damit notwendig die Generalisierung von Aussagen *über* Kinder und (abgesehen von einer Alters- und Anspruchsdifferenzierung) die damit verbundene Homogenisierung in Kauf nehmen zu müssen. Wenn hingegen Heinzel (2020) mit dem Konzept der Generationenvermittlung argumentiert, dass Kinder den Prozess der Vermittlung wesentlich mitgestalten, da diese «als Schülerinnen und Schüler aktiv an der (Re-) Produktion des Sozialen und der generationalen Ordnung» (S. 28) beteiligt sind, entsteht als weitere Untersuchungsperspektive die Frage, ob bzw. wie Kinder im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Bilderbüchern berücksichtigt werden. Auch aus dieser Perspektive ist die Frage relevant, «wie grundlegende fachliche Inhalte für den Grundschulunterricht ausgewählt und dort zur Geltung gebracht werden» (Heinzel, 2020, S. 29).

Nicht nur das Studium zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson, in dem auf die durch den Studienabschluss legitimierte Vermittlung zwischen Erwachsenen in der Rolle von Lehrpersonen und Kindern in der Rolle von Schülerinnen und Schülern in Bildungsinstitutionen (hier Kindergarten und Primarstufe) vorbereitet wird, sondern auch die generationale Ordnung, auf die Bilderbücher verweisen, legen nahe, Bilderbücher auch als *pädagogisches* Phänomen bzw. Artefakt zu betrachten. Als *pädagogischen* Artefakten kommt Bilderbüchern unvermeidlich die Einbindung in einen Zweck und damit die Funktion eines *Mediums* zu, denn mit Bilderbüchern als pädagogischen Artefakten werden pädagogische Absichten

doi.org/10.35468/6161-05

verfolgt. «Der Begriff Bilderbuch kennzeichnet traditionell ein zentrales Medium der frühen literarischen Sozialisation, [...] dabei ist es mit vorrangig pädagogischen Aufgaben ausgestattet, wie die Aneignung von Weltwissen und die Unterstützung der sprachlichen Grundbildung». Die Autor:innen markieren zudem die «dominante Vereinnahmung des Bilderbuchs als pädagogisches Werkzeug von Bildung und Erziehung» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127).
Kurwinkel argumentiert pädagogisch, wenn er mit Bilderbüchern «vielfältige Möglichkeiten der *Sprachförderung* – wie u. a. das Erlernen von Wörtern beim Entdecken von Beziehungen zwischen vorhandenem Weltwissen und neuen Begriffen, die Einführung in grundlegende Sprachmuster oder die Förderung des freien Sprechens» (Kurwinkel, 2017, S. 177, Hervorh. i. O.) verbindet. Bilderbücher werden von ihm auch als «Medien der *Leseförderung* im Anfangsunterricht der Grundschule [beschrieben]; sie dienen als ‹Brückenliteratur›, als Bücher mit wenig Text, die neben sprachlichen auch erste literarische Erfahrungen vermitteln» (Kurwinkel, 2017, S. 180, Hervorh. i. O.).

2.3.3 Rezeptionsmodi von Bilderbüchern

Die Rezeption von Bilderbüchern findet in verschiedenen Modi statt, abhängig vom Kontext, in dem diese gelesen werden. Ritter und Ritter (2020) unterscheiden den Modus der Primärlesenden, bei dem das «persönliche Angesprochensein vom Buch, die primäre Erfahrung der literarischen Substanz» (S. 114) im Vordergrund steht,[6] vom zweiten oder sekundären Modus einer an der Verwendung und evaluativ orientierten Rezeption. «Dabei spielen Setzungen eine zentrale Rolle, was die Beurteilenden z. B. unter kindgemässer Literatur, angemessenen Lernangeboten und Strukturfunktionen der Bilderbücher verstehen» (Ritter & Ritter, 2020, S. 114).
In der folgenden Tabelle 1 wird versucht, im Anschluss an die Unterscheidung generationaler und pädagogischer Ordnungen die *sekundären* Rezeptionsmodi näher zu bestimmen. Dabei ist der Gedanke leitend, dass es mindestens einen graduellen Unterschied macht, ob Eltern oder Lehrpersonen sich zweckbezogen auf Bilderbücher beziehen. Ein weiterer Modus wird bezüglich der wissenschaftlichen Bezugnahme auf Bilderbücher postuliert, weil sich die Zwecke der Bezugnahme dort nochmals anders zeigen, was für die Frage der Befassung mit Bilderbüchern im Rahmen eines Studiums eine relevante heuristische Unterscheidung darstellen könnte.

6 Dass Bilderbücher ‹an sich› die Rezipienten ansprechen, führt dazu, sie im Folgenden als «Adressanden» zu fassen (vgl. Abschnitt 2.2) und damit einen Idealtypus dieses Konzepts in seiner Relevanz für die Wissensordnung zu untersuchen.

doi.org/10.35468/6161-05

Tab. 1: Rezeptionsmodi und -zwecke von Bilderbüchern

Adressierte / Rezeptionsmodi	Kinder	Erwachsene, z. B. Eltern	Lehr-personen	Wissenschaft-ler:innen
primär: vom Bilderbuch affiziert	X	X	X	X
sekundär: evaluativ bzgl. gezielter Auswahl	x	X z. B. Kauf- oder Schenkentscheid		
sekundär: evaluativ bzgl. pädagogischer Ziele		X	X	
sekundär: analytisch-erkenntnisbezogen			X	X

In der Tabelle wird deutlich, dass Bilderbücher grundsätzlich *alle* hier (als von Bilderbüchern) «Adressierte» als Primärlesende ansprechen können.[7]
Die drei Bereiche, in denen jeweils zwei Zellen miteinander verbunden sind, sollen kurz begründet werden. *Eltern* treffen die Auswahl ggf. nicht nur, weil ihnen ein Bilderbuch gefällt, sondern auch, weil sie damit pädagogische Absichten verfolgen.[8] Solche Absichten zu verfolgen, ist zugleich ein zentraler Teil des Bildungsauftrags von Lehrpersonen, in Bezug auf Bilderbücher hinsichtlich früher literarischer Bildung. Inwiefern Lehrpersonen dafür auch die mit dem analytisch-erkenntnisbezogenen Rezeptionsmodus zu gewinnenden differenzierten Beschreibungskategorien[9] (Kurwinkel, 2017, S. 174–175) der (Kinder-) Literaturwissenschaft benötigen, ist eine Frage, die sich insbesondere im Studium stellt. Kurwinkel schreibt dem analytisch-erkenntnisbezogenen Modus in der Hochschule eine wichtige Rolle zu, da dort die entsprechende Forschung betrieben und Studierende in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt werden. Die folgende Rekonstruktion (Kap. 4) ermöglicht die empirische Differenzierung der sekundären Rezeptionsmodi.

7 Die Studie von Ritter und Ritter (2020) zum Einfluss normativer Vorstellungen bei Schüler:innen und Lehrpersonen auf die Auswahl von Bilderbüchern zeigt, dass Kinder – im Forschungssetting – durchaus in der Lage sind, ihre Auswahl zu begründen, dass die Relevanz der Inhalte von Lehrpersonen und Schulkindern aber auch unterschiedlich wahrgenommen wird (ebd., S. 114). Die evaluative Bezugnahme der Kinder auf die Bilderbücher in der Studie von Ritter & Ritter scheint mir jedoch durch die entsprechende Frage auch forschungsinduziert.

8 Z. B. wenn mit dem Bilderbuch «Conni geht zur Zahnärztin» (Schneider & Görrissen, 2017) ein Besuch in der Dentalpraxis pädagogisch antizipierend vorbereitet werden soll.

9 Kurwinkel differenziert zwischen einer Analyse auf der Mikro- und der Makroebene. Mit letzterer kommen auch Fragen der «Produktion, Distribution und Rezeption» in den Blick, und damit «diejenigen Faktoren, welche die Entstehung eines Bilderbuchs, seine Verbreitung und seine Aufnahme beim Betrachter bzw. Leser bedingen» (Kurwinkel, 2017, S. 58).

doi.org/10.35468/6161-05

2.3.4 Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern

Explizierte Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern sind unter den drei sekundären Rezeptionsmodi lediglich für den evaluativ-zweckbezogenen und damit pädagogischen Modus erforderlich. Für Eltern als Auswählende braucht es solche Kriterien nicht zwingend, hier kann eine Empfehlung im Buchhandel oder die Freude an der Geschichte oder ihrer ästhetischen Umsetzung ein hinreichendes Kriterium sein. Für die ‹professionelle› Auswahl hingegen sind Kriterien als Hilfsmittel der Entscheidung, Begründung und Legitimation erforderlich.

Die dabei zentrale Frage, was ein gutes Bilderbuch ausmacht, verweist auf die Normativität der Kriterien. Am Beispiel der sog. «Leer- und Unbestimmtheitsstellen» (Hering, 2016, S. 239; Rist, 2022, S. 6), die zunächst als deskriptive Kategorie erscheinen (gibt es sie oder gibt es sie nicht?), wird jedoch die implizite Normativität deutlich, weil «die Auseinandersetzung mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen literarischer Werke für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse in Gang setzen kann» (Hering, 2016, S. 239). Damit wird deutlich, dass Leer- und Unbestimmtheitsstellen *Qualitätsmerkmale* von Bilderbüchern sind. Sie sind dies, weil sie die *pädagogische Funktion* erfüllen «für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse in Gang [zu] setzen» (Hering, 2016, S. 239).

Welche Kriterien für eine pädagogisch-intentionale Auswahl ‹guter› Bilderbücher für die Literaturarbeit mit Primarschüler:innen dieser Zielstufe herangezogen werden, wird im Folgenden anhand der Literaturangaben des Kriterienrasters aus der Lehrveranstaltung verdeutlicht, um anschliessend die Frage beantworten zu können, welches Wissen Geltung beanspruchen kann und wie diese Geltung in der Lehrveranstaltung hervorgebracht wird.

In der Rezeption der einschlägigen Publikationen (z. B. Hering, 2016) fällt auf, dass im Wesentlichen klar zu sein scheint, was gute Bilderbücher ausmacht. Hering (2016) formuliert dazu (tabellarisch) drei übergeordnete Kategorien und darin «Kriterien der Auswahl» (S. 174):

1. Kategorie «Resonanz, inhaltlicher Bezug zum Kind» mit der Unterteilung in die «äussere Lebenswelt» und die «innere Lebenswelt» der Kinder.[10]
2. Kategorie «literarische Qualität» mit den drei Merkmalen «Leerstellen: Impulse zum Mitdenken und Mitdeuten»,[11] «Sprache: anschaulich erzählend, bildhaft, offen, ohne Klischees» und «Bildsprache: erzählende Bilder (statt leerer Bilder und Klischees)» (Hering, 2016).

10 Kontrastierend operiert Hering an anderer Stelle mit der negativ konnotierten Kategorie der «Wichtelliteratur», mit der er deutlich macht, dass «Bilder und Geschichten, denen jeder ernsthafte Inhalt abgeht [...] [und die sich durch einen] vollständigen Mangel an Bedeutsamkeit für die kindlichen LeserInnen [auszeichnen]» (Hering, 2016, S. 135) das Kriterium der Resonanz nicht erfüllen.

11 Leerstellen sollen «als Gesprächsangebot für die Kinder» das Weitererzählen zwischen den Bildern und Textstellen anregen (Hering, 2016, S. 176).

doi.org/10.35468/6161-05

3. Kategorie «Komplexität, Schwierigkeitsgrad» mit den vier Merkmalen «Erzählmuster», «Bildsprache», «Sprache» und «Weltwissen» (Hering, 2016, S. 175).

Insofern «Sprache» und «Bildsprache» in den Kategorien doppelt auftauchen, wird deutlich, dass sich *analytisch-deskriptive* Perspektiven in der Kategorie «Komplexität, Schwierigkeitsgrad» einerseits auf implizite Vorstellungen von Kindgemässheit (Abschnitt 2.3.2) beziehen und andererseits mit *normativen* Perspektiven überlagern, etwa, wenn der Anspruch markiert wird, dass Bildtext und Sprache «ohne Klischees» sein sollten.
Der *Gewissheit*, mit der Hering (2016) diese Kriterien ‹setzt›, steht jedoch ein recht hohes Mass an *Unbestimmtheit* gegenüber, denn wie wäre zu entscheiden, ob Bilder «erzählend», oder «leer» sind, oder ob die (Bild-)Sprache mit oder «ohne Klischees» operiert? Wie solche inferenten Einschätzungen vorgenommen werden bzw. wie mit den damit verbundenen Interpretationsspielräumen umgegangen wird, ist für die hier vorgenommene Perspektive als (fachliche) Wissensordnung von zentraler Bedeutung.

3 Methodisches Vorgehen und Kontextualisierung des Datums

Die Methodologie der Adressierungsanalyse, welche in Anlehnung an das Diskursverständnis von Foucault in Praktiken der Adressierung und Readressierung die Entstehung von inhaltlich-normativen Bedeutungen der Gegenstände des Diskurses untersucht, bildet die Grundlage für die Analyse der situativ emergierenden fachlichen Wissensordnung innerhalb des Fachstudiums (Rose, 2019). Die Adressierungsanalyse geht davon aus, dass in Interaktionen über Anerkennung sowohl Adressierende als auch Adressierte sich selbst und gegenseitig zu bestimmten Subjekten machen. Dieses Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen wurde anhand von vier heuristisch sich unterscheidenden Dimensionen für empirische Untersuchungen ausgearbeitet (Kuhlmann et al., 2017; Otzen & Rose, 2021; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013; Ricken et al., 2017, 2023; Rose & Ricken, 2018). Die vier Dimensionen werden von Kuhlmann et al. (2017) als «Organisationsdimension», «Norm- und Wissensdimension», «Machtdimension» und «Selbstverhältnisdimension» gekennzeichnet, die durch analytische Fragen weiter differenziert werden (Kuhlmann, 2023; Ricken et al., 2017, S. 21–213). Die ‹zweistellige› Relation zwischen Adressierenden und Adressierten wurde in der Lernkulturanalyse an Ganztagsschulen (Reh et al., 2015; Reh & Wilde, 2016) zur Dreistelligkeit erweitert, weil der fachliche Gegenstand im Sinne des didaktischen Dreiecks einbezogen wurde. Darin fungiert der Gegenstand allerdings als etwas zu Zeigendes und nicht als eigenständig in spezifischer Weise im Adressierungsgeschehen beteiligt. Die heuristischen Fragen dieses Ansatzes wurden mit der Adressierungsanalyse abgeglichen und in die heuristischen Fra-

doi.org/10.35468/6161-05

gen zur Analyse der Wissensordnung integriert und verdichtet (M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a; T. Leonhard et al., 2023). Die daraus resultierenden Fragen dienen der Analyse der fachlichen Wissensordnung, die jede Sequenz in drei Schritten, entlang der drei Fragehorizonte rekonstruiert. Die folgende Tabelle zeigt die Fragen im Überblick:

Tab. 2: Heuristische Fragen zur Rekonstruktion fachlicher Wissensordnungen

Heuristische Fragen zur Untersuchung eines Sinnabschnitts	
Übergeordnete Fragestellung: Wie und von wem wird der Adressand in seiner Spezifität aufgegriffen und sozial moderiert?	
Adressand	1. Welche Begriffe, Gegenstände, Konzepte, Ideen werden situativ zu Adressanden (gemacht)? 2. Welche Affordanzen sind mit diesen Adressanden ‹an sich› verbunden? Welcher Korridor des Umgangs wird eröffnet?
Adressierende	3. Wie positioniert sich der/die Adressierende zum Adressanden?
Adressat:innen	4. Wie und als wer werden die Adressat:innen durch die Adressanden positioniert, welche Anforderungen resultieren aus den Thematisierungsweisen, welche Umgangsweisen werden eröffnet und/oder verschlossen, welche Praktiken nahegelegt? 5. In Re-Adressierungen: Wie positionieren sich die Adressat:innen zum Adressand?
Bilanzierung der fachlichen Wissensordnung	

Mit dieser Heuristik werden im Folgenden sowohl die beiden Artefakte zur Lehrveranstaltung als auch daran anschliessend ausgewählte Sequenzen der Lehrveranstaltung rekonstruiert. Dabei wird versucht, die Anforderung methodischer Kontrolle mit der Anforderung der Lesbarkeit zu vereinbaren. Der Umfang der empirischen Daten erfordert auch, Abschnitte der späteren Rekonstruktion kursorisch und mit dem Ziel zu interpretieren, die Geltung der zuvor getroffenen Aussagen zur fachlichen Wissensordnung zu prüfen.

Die folgenden Daten stammen aus einer Lehrveranstaltung im Fach Deutsch mit dem Thema Bilderbücher, die im dritten Semester des BA-Studiums stattfand. Anwesend waren 20 Studierende, die Dozentin und die Feldforscherin, welche neben den Audioaufnahmen auch ethnografische Feldnotizen dokumentierte. Es handelt sich um die Auftaktveranstaltung, in der die Studierenden mit den formalen Rahmenbedingungen wie Studienleistung und Prüfungsrelevanz der Inhalte vertraut gemacht wurden. Es folgt eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderliteratur und speziell Bilderbüchern als Medium der Arbeit mit Literatur.

doi.org/10.35468/6161-05

Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit der eigenen Lesebiografie werden zwölf Titel von Bilderbüchern ausgehängt. Die Studierenden wurden aufgefordert, sich mit Klebepunkten intuitiv zwei ansprechenden Buchtiteln zuzuordnen. Ihre Auswahl wird anhand der am wenigsten und am meisten favorisierten Buchtitel und deren Auswahlkriterien thematisiert. Im Anschluss folgt der Seminarteil, in dem die nachfolgenden Daten erhoben wurden. Die Dozentin legt einen Stapel Bilderbücher aus und je ein Studierendentandem wählt daraus ein Bilderbuch für eine kurze Vorstellung des Inhalts und des darin erkannten ‹Leitthemas›. Der Austausch findet zunächst in den Tandems statt, gefolgt von der Kurzvorstellung des Bilderbuchs durch die Studierenden oder die Dozentin anhand der Reihenfolge der Bilderbuchliste. Jede Vorstellung seitens der Studierenden wird von der Dozentin kommentiert. Für die Rekonstruktion der situativen Wissensordnung werden neben den Transkripten auch die von der Dozentin eingebrachten Dokumente wie Kriterienraster und Bilderbuchliste in die Analyse einbezogen.

4 Rekonstruktionen der Wissensordnung

4.1 Wissensordnung und Affordanzen zweier Artefakte zur Lehrveranstaltung

Ich betrachte beide Artefakte in dieser Systematik als Adressanden und untersuche sie zunächst als ‹Ding an sich›. Entsprechend sind auch nur die ersten beiden Fragen der Heuristik (Tabelle 2) Gegenstand der folgenden Rekonstruktion.
Bei der sog. *Bilderbuchliste* handelt es sich um ein Artefakt, das den Studierenden im Modul «Kinderliteratur» zur Verfügung gestellt wurde. Der damit verbundene Überblick über Umfang, Systematik und die damit verbundenen Wertungen macht es zu einer ersten materiellen Ausdrucksgestalt der Wissensordnung in der Lehrveranstaltung, die zugleich über Geltung über die Situation hinaus verweist. Die Dozentin als Adressierende setzt diese Liste in der Lehrveranstaltung ein und bringt damit Relevanz und Geltung des Artefakts zum Ausdruck.
Beim Artefakt mit dem Titel *(Bilder-)Buchauswahl* handelt es sich um eine Kriterienliste, anhand derer Bilderbücher ausgewählt werden können und sollen.

4.1.1 Das Artefakt Bilderbuchliste

Der folgende Abschnitt reproduziert die sog. Bilderbuchliste in den zentralen Aspekten.

Bilderbuchliste **[Modulbezeichnung 21]** **HS 2021**

Die folgende Bilderbuchliste enthält Titel, die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden. Zunächst zeigt sie eine grobe Übersicht über die Entwicklung auf dem Bilderbuchmarkt seit den 50-er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

doi.org/10.35468/6161-05

> Es sind zwei Klassiker zu finden, die den *literarischen Qualitätsansprüchen* [hellblau], die speziell an Klassiker gestellt werden, genügen. Sie enthält zwei so genannte ‹Lieblingsbücher›, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sehr beliebt und ‹herzig› sind, aber *kaum literarischen Qualitätsansprüchen* [orange] genügen. Es sind Bücher dabei, die für die *Literaturarbeit* [grün] empfehlenswert sind, einige davon sind auch bereits fast Klassiker. Ein Bilderbuch repräsentiert die *philosophischen Bilderbücher* [violett] und eines ein *textloses Buch* [braun] (oder silent book). Ein Buch ist aus dem aktuellen Jahr.
>
> Es wird vorausgesetzt, dass diese Bilderbücher für die Abschlussprüfung sehr gut bekannt sind.

1959: Lionni, Leo: Das kleine Blau und das kleine Gelb [hellblau]
1963: Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen [hellblau]
1972: Lobe, Mira: Das kleine Ich bin Ich [orange]
[…]

4.1.2 Rekonstruktion

Kopf- bzw. Überschriftenzeile

Bilderbuchliste **[Modulbezeichnung 21]** **HS 2021**

Neben der Systematisierung des Dokuments in Bezug auf Zugehörigkeit zu einem Modul als inhaltlichem Element einer Studiengangkonzeption und der zeitlichen Verortung im Semester der Datenerhebung verweist der Begriff «Bilderbuchliste» zunächst auf die schriftliche Zusammenstellung, die angesichts der Vielfalt der Bilderbücher eine Auswahl darstellt, die in ihrer Struktur begründungspflichtig ist. Die Liste ist insofern auch eine von der Dozentin verantwortete Setzung.

Erster Absatz

> Die folgende Bilderbuchliste enthält Titel, die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden. Zunächst zeigt sie eine grobe Übersicht über die Entwicklung auf dem Bilderbuchmarkt seit den 50-er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die getroffene Aussage bestätigt die in der Bezeichnung als «Liste» bereits gekennzeichneten Kriterien der Auswahl und der Begründung. Durch die passive Formulierung «die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden», distanziert sich die Dozentin und bindet sich an eine Begründungspflicht. Ob der Hinweis auf die «Übersicht über die Entwicklung» bereits eine Begründung der Auswahl darstellt, ergibt sich textlich nicht, die folgende Liste plausibilisiert jedoch die Zeitlichkeit als Strukturprinzip, weil Bücher von 1959 bis 2021 chronologisch aufsteigend mit Autor:innen und Titeln abgedruckt sind.

doi.org/10.35468/6161-05

Zweiter Absatz nach Sätzen
Im zweiten Absatz sind mehrere Begriffe farbig gedruckt, die in den folgenden Ausschnitten kursiv dargestellt werden und deren Farbcodierung danach notiert wird. Die Farbcodierung korrespondiert mit den Titeln der nachfolgenden Liste, die ebenfalls in einer entsprechenden Farbe gedruckt werden. Die Farbcodierung bildet neben der Chronologie ein zweites Ordnungsprinzip der Liste ab. Dieses Prinzip begründet die Auswahl der Bilderbücher und differenziert die Kriterien, anhand derer die Auswahl vorgenommen wurde.

> Es sind zwei Klassiker zu finden, die den *literarischen Qualitätsansprüchen* [hellblau], die speziell an Klassiker gestellt werden, genügen.

Die Kriterien starten mit dem Begriff des «Klassikers», der dadurch gekennzeichnet ist, dass er «literarischen Qualitätsansprüchen» genügt. In diesem Satz dokumentiert sich bereits eine erste Wissensordnung der Kinderliteratur. In dieser gibt es qualitätsbezogene Ansprüche, deren Charakter als eindeutig gekennzeichnet wird. Im Begriff des «Klassikers» manifestieren sich verschiedene Bedeutungsmomente: Ein Klassiker verweist auf einen längerfristigen Prozess, in dem sich der Titel überdauernd in seiner Bedeutung als relevant im Kanon[12] der Literatur etabliert hat, und zwar anhand von Kriterien, die zeit(geist)überspannend Geltung beanspruchen und innerhalb einer Fachkultur allgemeingültig anerkannt sind. Durch die Setzung, unzweifelhaft dem Massstab des Klassikers zu entsprechen, wird die Qualität der Diskursivität entzogen. Der Aufruf von Qualitätsansprüchen markiert eine Kategorie, welche die Möglichkeit einer objektiven Beurteilung, im Gegensatz zum Geschmacksurteil eröffnet. Die Autorin des Textes positioniert sich in dieser Aussage als Expertin und Kennerin des literarischen Fachdiskurses, die in der Lage ist, die Setzung der Titel als Klassiker eindeutig einschätzen und validieren zu können.

> Sie enthält zwei so genannte ‹Lieblingsbücher›, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sehr beliebt und ‹herzig› sind, aber kaum literarischen Qualitätsansprüchen [orange] genügen.

Mit dem zweiten Satz entsteht trotz der Beschreibung einer weiteren und mit «Lieblingsbücher» zunächst positiv konnotierten Kategorie der folgenden Liste eine Kontrastierung im Modus der Distanzierung und Abwertung. Die Distanzierung von dieser Kategorie zeigt sich durch das «so genannte» und die Anführungszeichen um die Lieblingsbücher. Diese Kategorie erfährt ihre Auszeichnung in einem weiteren Register der Beschreibung, das genauer betrachtet zwei Momente

12 Der Begriff des Kanons selbst verweist auf die Selektivität einer «Ordnung der Wahrheit» und die «Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden» (Foucault, 1978, S. 51).

doi.org/10.35468/6161-05

enthält: Mit der Beliebtheit wird ein empirischer Aspekt gekennzeichnet, in dem ein Buch auf breite Akzeptanz stösst und Zuspruch erfährt. In der Beliebtheit artikuliert sich das (oben als Kontrast eingesetzte) Geschmacksurteil in der Form seiner populären Verbreitung. Das zweite Moment dokumentiert sich im Ausdruck «herzig», der ebenfalls mit Anführungszeichen als uneigentlicher Ausdruck gekennzeichnet wird. Als herzig werden in der Schweizer Mundart Phänomene gekennzeichnet, denen verniedlichend Liebenswürdigkeit im Sinne des Wortes und emotionale Affiziertheit zugeschrieben wird. Diese Kategorie erfährt mit dem Hinweis, dass sie «kaum literarischen Qualitätsansprüchen» genügen, eine deutliche, wenn auch nicht absolute Abwertung. Die Aufnahme dieser Kategorie begründet sich also implizit durch seine Popularität und Verbreitung, nicht aber durch seine literarische Qualität. Die orangene Markierung dieser Kategorie lehnt sich an eine generalisierte Farbsymbolik an, in der die Farbe Orange als Warnfarbe assoziiert ist.

> Es sind Bücher dabei, die für die *Literaturarbeit* [grün] empfehlenswert sind, einige davon sind auch bereits fast Klassiker.

Die dritte Kategorie der Bücher wird als «empfehlenswert» gekennzeichnet und in der nachfolgenden Liste mit «grün» markiert. Während die Klassiker (im ersten Satz) jenseits dieser Gebotsfarben gekennzeichnet sind, wird die Arbeit mit diesen Büchern empfohlen, ihr Status ist jedoch als «fast Klassiker» noch nicht über jeden Zweifel erhaben.

> Ein Bilderbuch repräsentiert die *philosophischen Bilderbücher* [violett] und eines ein *textloses Buch* [braun] (oder silent book). Ein Buch ist aus dem aktuellen Jahr.

Die Kurzbeschreibung der Liste wird mit drei weiteren Kategorien abgeschlossen, von denen sich jedoch die ersten beiden durch die Farbwahl wie die Klassiker der Empfehlungslogik entziehen. Lediglich das Buch «aus dem aktuellen Jahr» wird grün als für die Literaturarbeit empfehlenswert markiert.

Dritter Abschnitt
Im letzten Abschnitt vor der eigentlichen Liste wird folgende Anforderung an die Adressat:innen des Dokuments formuliert.

> Es wird vorausgesetzt, dass diese Bilderbücher für die Abschlussprüfung sehr gut bekannt sind.

In diesem Abschnitt wird die Relevanz des Dokuments in einem Lehr- und Prüfungskontext deutlich. Alle folgenden Bilderbücher werden im Rahmen der in Aussicht stehenden «Abschlussprüfung» in unmissverständlicher Weise als «sehr gut bekannt» vorausgesetzt. Neben die beanspruchte fachliche Expertise tritt in

doi.org/10.35468/6161-05

dieser Aussage mit «es wird vorausgesetzt» also die generalisierte Erwartungshaltung der Autorin des Dokuments als Lehrende und Prüfende in institutioneller Einbindung. Die Studierenden werden als zukünftig zu Prüfende adressiert. Mit dem Verweis auf die «Abschlussprüfung» wird ihnen ein Selbstverhältnis nahegelegt, in dem der formelle Erfolg in der Abschlussprüfung mit der intensiven Kenntnis der Bilderbücher verknüpft wird. Damit wird eine vertiefte Auseinandersetzung faktisch erzwungen.
Im Anschluss an diese strukturierenden und Anforderungen kennzeichnenden Ausführungen folgt dann die farbcodierte Liste, die insgesamt zwölf Titel mit den Erscheinungsjahren 1959 bis 2021 und den jeweiligen Autor:innen beinhaltet.

4.2 Zwischenbilanz

Die Zusammenfassung der Rekonstruktionen zum ersten Artefakt ergibt folgende fachliche Wissensordnung, die zugleich klar als Anerkennungsordnung für die Arbeit mit Kinderbüchern lesbar ist: Bilderbücher als zentrale Artefakte der Kinderliteratur werden in den Ausführungen zunächst kategorial unterschieden. In diesen Unterscheidungen zeigt sich sowohl die Unzweifelhaftigkeit der kategorialen Einteilungen als auch die mit den einzelnen Kategorien verbundene Anerkennbarkeit des Einsatzes vor dem Hintergrund einer literaturdidaktischen Expertise. Mittels sprachlicher und farblicher Zeichen werden Bücher als «Klassiker» geadelt, als «empfehlenswert» gekennzeichnet, oder im Gegensatz dazu trotz Popularität als literarisch wenig qualitätsvoll delegitimiert und mit Warnfarbe versehen.
Unter Rückgriff auf die Leitfragen zum Adressanden wird der Korridor des Umgangs mit Kinderliteratur eindeutig bezeichnet. Die Arbeit mit Klassikern ist unzweifelhaft und damit nicht empfehlungs*bedürftig*, empfehlens*werte* Bücher werden legitimiert, orangefarbig markierte Bücher bilden höchstens die Begrenzungen des Umgangskorridors ab. Als Affordanzen der Bilderbuchliste lassen sich in der materiellen Ausgestaltung des Dokuments implizite Handlungsaufforderungen auf zwei Ebenen rekonstruieren.
Die ‹Dos und Don'ts› der Auswahl von Bilderbüchern richten sich an zukünftige *Lehrer:innen*, und adressieren diese bereits mit der Anforderung der begründeten Auswahl. Der beliebige Einsatz irgendeines Bilderbuches ist damit bereits in Frage gestellt. Die begrenzte Anzahl der aufgeführten Bücher legt neben der Etablierung eines Kanons auch nahe, mit der Ratifizierung dieses Kanons auch ‹auf der sicheren Seite› zu sein. Mit dem Hinweis auf die Bekanntheitserwartung der Bücher als Prüfungsgegenstand (vgl. dazu Leonhard, Müller und Herzmann in diesem Band) wird die Aufforderung an *Studierende* gekennzeichnet, sich mit den Büchern intensiv zu befassen.
Betrachtet man die Autorin des Dokuments als Adressierende, wird deutlich, dass sie sich sowohl als Expertin des Gegenstandes positioniert, und mit ihren in der Liste vorgenommenen Kategorien und Wertungen Geltung beansprucht als auch

doi.org/10.35468/6161-05

als Vertreterin einer zertifizierenden Institution, die den Erfolg der Abschlussprüfung formell an die verbindliche Kenntnis des gesetzten Kanons bindet.
Die Prüfung der Tragfähigkeit der Rekonstruktionen dieser Wissensordnung erfolgt an einem zweiten Artefakt, das den Studierenden von der Dozentin ebenfalls für die Arbeit in der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt wird.

4.2.1 Das Artefakt (Bilder-)Buchauswahl

Aus Gründen des Umfangs zeige ich nur Ausschnitte des Dokuments (im Original auf zwei Seiten).

(Bilder-)Buchauswahl

Der [sic] Kriterien-Raster basiert auf den beiden Büchern ‹Bilderbuchanalyse› von Tobias Kurwinkel (2017) und ‹Kinder brauchen Bilderbücher› von Jochen Hering (2016). Er [sic] wurde durch [Name der Dozentin] modifiziert und optimiert.

Buchtitel: ……

Autor/in / Illustrator/in: ……

Jahr / Verlag: ……

Aspekt	Qualitätskriterium	Bemerkungen
1. Inhalt	Das Leitthema ist ein abstrakter Begriff (kein Sachthema), der im Buch konkretisiert wird. Das Thema ist für die Kinder relevant.	Thema:
2. Inhalt	Das Leitthema wird sowohl in der Handlung, in der Sprache wie auch in den Bildern abgebildet.	
3. Inhalt	Die Hauptpersonen machen eine nachvollziehbare Entwicklung im Verlauf der Handlung durch. (Handlungslogik)	
4. Inhalt	Die Darstellung des Themas regt zur Auseinandersetzung mit Fragen der Toleranz, Akzeptanz, des Menschseins und / oder des Miteinanders an und lässt ein längeres Verweilen beim Text zu. Es enthält keine vorgefertigten Meinungen → das Buch enthält keine Moral.	
[…]		
1. Bild	[…]	
[…]		

doi.org/10.35468/6161-05

1. Sprache	[...]	
[...]		
Besonderes		
Wirkung des Buches auf die Kinder	Das Buch fordert die Kinder heraus, ihre eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Ideen zu äussern und regt daher die Identitätsbildung an. Es enthält keine Botschaft oder Moral	
Fazit (Potenzial für den Unterricht)		

4.2.2 Rekonstruktion

Bereits die Überschrift «(Bilder-)Buchauswahl» beinhaltet zwei zentrale Affordanzen des Artefakts: Explizit wird die Auswahl als Anforderung und implizit werden Bilderbücher als bedeutsam gesetzt, denn die Frage nach einer Auswahl stellt sich nur dann, wenn man dem, woraus zu wählen ist, überhaupt eine Relevanz zuschreibt. Die Anforderung der Auswahl beinhaltet zudem Fülle und Begrenzung zugleich, und sie zieht darüber hinaus die Frage nach Kriterien der Auswahl nach sich. Angesichts der Fülle verfügbarer (Bilder-)Bücher und – als Einbezug des Kontextes – der Begrenztheit der Zeiträume, die Lehrpersonen für die Bearbeitung von (Bilder-)Büchern im Unterricht nutzen können, ist die Auswahl unvermeidlich. Da diese semantisch auch kein zufälliges Widerfahrnis, sondern eine bewusste Entscheidung darstellt, wird bereits im Titel die *kluge Wahl* als Anforderung gesetzt. Als Artefakt in einer Lehrveranstaltung werden damit Beliebigkeit, Tradition oder spontane Affiziertheit als Motive der Auswahl in Frage gestellt.[13]

Der erste Satz erläutert die Grundlage des «Kriterien-Rasters» mit der Bezugnahme auf zwei «Bücher» als Referenzen. Zusammen mit der Überschrift wird damit der Zweck des Dokuments geschärft, für die Auswahl Kriterien heranzuziehen. Das Artefakt bietet die Möglichkeit, eine kriteriengeleitete Auswahl zu treffen. Zur Auswahl tritt mit dem Konzept der «Kriterien» die Anforderung der Prüfung, mit der das Artefakt an die Studierenden als Adressat:innen *Ansprüche stellt*. Bereits auf der Ebene des Artefakts wird ein Anspruch als impliziter Imperativ gestellt, der als in dem Sinn als *professionell* gekennzeichnet werden soll, dass er z. B. an ein Elternteil, das ein Bilderbuch für sein/ihr Kind sucht, nicht notwendig zu stellen wäre: Triff die Auswahl für ein Bilderbuch kriteriengeleitet!

13 Die Einklammerung der «Bilder» im Titel lese ich als Hinweis auf die Generalisierung der beschriebenen Affordanz, jedes Buch kriteriengeleitet auszuwählen. Dass die nachfolgenden Kriterien zu den Bildern unter dieser Hypothese im Verlauf der Primarschulzeit durch die Veränderung des Verhältnisses von Text zu Bild an Bedeutung verlieren, sei nur angemerkt.

doi.org/10.35468/6161-05

Mit den beiden Referenzen wird die Bezugnahme des Rasters auf eine Community sichtbar gemacht, was den Geltungsanspruch des Rasters ebenso markiert wie seine fachliche Substanz. Die Auswahl der beiden Referenzen kennzeichnet eine doppelte Orientierung. Während der Titel von Kurwinkel (2017) mit «Bilderbuchanalyse» eine akademisch-erkenntnisbezogene Perspektive markiert, stellt der Titel von Hering (2016) «Kinder brauchen Bilderbücher» eine normative Setzung dar. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen der analytischen Frage nach dem, ‹was ist›, und der nach dem, was ‹sein soll›, eine Spannung zwischen Deskription und Präskription, deren Bearbeitung auch für die weitere Rekonstruktion der Wissensordnung zentral sein wird.

Der zweite Satz markiert mit den Verben «modifiziert» und «optimiert» die eigenständige Umarbeitung des Rasters durch die Dozentin. Diese ist insofern bedeutsam, weil sich die Dozentin damit als Expertin positioniert, die eine Modifikationsbedürftigkeit des Bisherigen zum Anlass der Optimierung macht. Durch die mit den Verben verbundene inhaltliche Souveränität erscheinen die Kriterien als ‹state of the art›, was bereits auf der Ebene des Artefakts die Infragestellung der Geltung erschwert.

Die drei folgenden Zeilen kennzeichnen das Artefakt als Formular und Arbeitsinstrument für die Studierenden: Mit der Eintragung von «Buchtitel», «Autor/in / Illustrator/in» und «Jahr/Verlag» wird eine bereits getroffene Auswahl für ein Bilderbuch erwartet.

In der darauffolgenden Tabelle wird in der Überschriftzeile mit den Kategorien «Aspekt», «Qualitätskriterium» und «Bemerkungen» die Struktur des Rasters deutlich: Die Auswahl geschieht differenziert, anhand von «Aspekten». Die sind in der ersten Spalte mit insgesamt sechs Farben kodiert. Fünf davon kennzeichnen die jeweilige Zusammengehörigkeit von insgesamt 13 Kriterien der Aspekte «Inhalt», «Bild», «Sprache», «Besonderes» und «Wirkung des Buches auf die Kinder», die sechste Farbe ist dem «Fazit» vorbehalten. In der zweiten Spalte werden die Kriterien als «Qualitätskriterien» konkretisiert. Die Kennzeichnung macht nun den normativen Charakter der Kriterien deutlich. Sie helfen, gute von weniger guten Büchern zu unterscheiden. Die Spalte der «Bemerkungen» ist durchgängig leer, nimmt aber mehr als die halbe Tabellenbreite ein und setzt damit die Aufforderung der Formularlogik an die Studierenden fort, ihre kriterienbezogenen Aussagen zum gewählten Buch zu notieren.

Exemplarisch werden die ersten drei Kriterien des Aspekts «Inhalt» vertieft untersucht, weil sie in den nachfolgend rekonstruierten Sequenzen der Lehrveranstaltung explizit zum Gegenstand werden.[14]

14 Das letzte Kriterium «Wirkung des Buches auf die Kinder», musste, so lohnenswert die Rekonstruktion erscheint, ausgespart werden, zeigt sich doch hier der Charakter der Stellvertretung und Zuschreibung in der generationalen Ordnung sowie die Annahme, die Wirkung wäre empirisch zu erfassen oder Erwachsene wären in der Lage, sie zu antizipieren.

doi.org/10.35468/6161-05

1. Leitthema und Relevanz für Kinder

> Das Leitthema ist ein abstrakter Begriff (kein Sachthema), der im Buch konkretisiert wird. Das Thema ist für die Kinder relevant.

Der als «1. Inhalt» gekennzeichnete Aspekt besteht aus zwei Kriterien: Das sog. «Leitthema» wird formal als «abstrakter Begriff» *beschrieben*, er impliziert jedoch die *Präskription*: Gute Kinderbücher haben ein abstraktes Leitthema, in dem vor allem «kindliche Entwicklungsaufgaben [...] bestimmende Themen im Bilderbuch» aufgegriffen werden (Hering, 2016, S. 45), und das zudem mit dem Begriff eines «Sachthemas» kontrastiert wird. Mit der Kontrastierung wird eine wechselseitig ausschliessende Differenz eröffnet. Worin diese Differenz besteht, erschliesst sich am Artefakt jedoch nicht.
Die Verbindung von abstrakt und konkret in einem Satz wirft die Frage nach der Repräsentation des Leitthemas im Buch auf: Als abstrakter Begriff erscheint er eher als distanzierte Beschreibung, die sich aus der Rezeption des Buches als Gesamteindruck ergibt, aber nicht notwendig als Begriff, der als solcher im Buch erscheint.
Im Zusammenhang mit dem zweiten Kriterium ergibt sich die Anforderung, dass Bilderbücher von Themen handeln, die «für die Kinder relevant» sind. Die damit verbundene Herausforderung, als (junge) Erwachsene die Relevanz eines Leitthemas *für Kinder* einschätzen zu können, verweist zum einen auf die Frage nach der Stellvertretung im Generationenverhältnis und zum anderen auf die Frage nach den pädagogischen Absichten des Unterrichts, in dem Bilderbücher nicht (nur) Rezeptionsgegenstand für Kinder sind, sondern als Medium der gezielten Auseinandersetzung mit einem Leitthema funktionalisiert werden, um den «Bezug zu inneren, Kinder begleitenden Themen» herzustellen und z. B. zu zeigen, «wie man mit Angst und Schrecken umgehen kann» (Hering, 2016, S. 132).

2. Repräsentation des Leitthemas

> Das Leitthema wird sowohl in der Handlung, in der Sprache wie auch in den Bildern abgebildet.

Das zweite Kriterium differenziert das erste aus und setzt nur solche Bücher als qualitätsvoll, in denen das Leitthema auf den Ebenen «Handlung», «Sprache» und «Bild» sichtbar wird. Auch hier zeigt sich jedoch eine Herausforderung: Während Handlung, Sprache und Bild im Buch selbst *konkret* sichtbar werden, ist das «Leitthema» durch seine Abstraktion gekennzeichnet, die die Anforderung der Prüfung als Affordanz des Kriterienrasters erschwert. Ob sich das Leitthema wirklich auf den drei Ebenen «abbildet», kann nur über eine inferente Interpretation, aber nicht als Prüfung mit eindeutigem Ergebnis festgestellt werden.

doi.org/10.35468/6161-05

3. Anforderung einer «nachvollziehbaren Entwicklung»

   Die Hauptpersonen machen eine *nachvollziehbare* Entwicklung im Verlauf der Handlung durch. (Handlungslogik)

Auch diese formal deskriptive Aussage stellt als Qualitätskriterium eine normative Setzung dar. Sie knüpft an das Bestimmungsmoment des «Handlungskontinuums» (Kurwinkel, 2017, S. 14) eines Bilderbuches an, erhöht den Anspruch aber deutlich. Auch dieses Kriterium erweist sich in Bezug auf seine Prüfung als anspruchsvoll: Während eine «Entwicklung» im Handlungskontinuum durch den Vergleich von Beginn und Ende der Geschichte eines Bilderbuches erschlossen werden kann, scheint das Kriterium der Nachvollziehbarkeit weniger eindeutig identifizierbar zu sein.
Die Untersuchung des Artefakts schliesse ich mit der letzten Zeile der Tabelle ab. Mit «Fazit (Potenzial für den Unterricht)» wird die finale Bestimmung der vorgängigen Arbeit mit den Kriterien sichtbar: Das Artefakt zielt auf die Ermittlung des Potenzials eines Bilderbuches für «den Unterricht», es richtet sich an die Studierenden als zukünftige Gestaltende von Unterricht und adressiert damit insofern *Lehrer:innen*, als ihm eine konkrete unterrichtliche Auswahlproblematik zugrunde liegt, die (im Detail betrachtet) auch einen spezifischen und gerade nicht irgendeinen Unterricht voraussetzt, um zur Entscheidung bezüglich des Potenzials gelangen zu können.
Gleichwohl bildet dieses Artefakt, das durch seine Materialität auch für spätere Bezugnahmen zur Verfügung steht, ein «Modell für die professionsbezogenen Wissensformationen, die Grundschullehrer*innen bei der Lektüre und berufsfeldbezogenen Diskussion und Bewertung von Bilderbüchern aufrufen und als normativen Deutungshorizont nutzen» könnten (Ritter & Ritter, 2020, S. 115).

4.3 Bilanzierung der Wissensordnung beider Artefakte

Bilanziert man die voranstehende ausschnittsweise Untersuchung des Kriterienrasters zur «(Bilder-)Buchauswahl», lässt sich feststellen, dass das Artefakt Studierende mit einer Reihe von Anforderungen konfrontiert und in seiner Formularcharakteristik suggeriert, dass diese mit der Bearbeitung des Rasters auch erfüllt werden könnten. Mit dem Artefakt wird der übergeordnete Anspruch einer kriteriengeleiteten Auswahl und inhaltliche Qualitätsanforderungen auf der Ebene dieser Kriterien *gesetzt*.
Im Vergleich mit der «Bilderbuchliste» zeigen sich trotz kategorialer Differenz der beiden Dokumente folgende drei Aspekte:

1. Adressierung der Studierenden

   Abgesehen vom Hinweis auf die Prüfungsanforderung in der Buchliste, die sich auf das Studium beziehen, werden Studierende adressiert, so zu tun, *als ob* sie bereits Lehrer:innen wären. Die Befassung mit Bilderbüchern erfolgt, als

doi.org/10.35468/6161-05

stünden die Studierenden bereits in der Verantwortung, eine Auswahl aus der Vielfalt zu treffen. Die Analyse zielt auf das «Potenzial für den Unterricht», als könnten Studierende wissen, für welchen Unterricht in welcher Klassenstufe sie eine Auswahl treffen müssten.

2. Unzweifelhaftigkeit und Vereindeutigung
   Die Wissensordnung in beiden Artefakten ist von der Gewissheit der Autorin geprägt, die allerdings an die Gewissheit bestimmter Autoren des einschlägigen Diskurses anschliesst. Sowohl begriffliche Differenzierungen der Bücher als «Klassiker» oder als «empfehlenswert», als auch Kriterien der Auswahl werden in den Artefakten als unzweifelhaft gekennzeichnet. Die Qualität bemisst sich eindeutig an den gesetzten Kriterien, deren Geltung durch entsprechende Referenzen und die selbstbewusste ‹Optimierung› gestärkt wird. Diesen Markierungen der Eindeutigkeit steht jedoch die Herausforderung gegenüber, dass alle drei (in Kap. 4.1.5) rekonstruierten «Qualitätskriterien» nicht als *Prüfvorgang*, sondern nur als *Interpretation* mit wesentlichen Spielräumen eingebracht werden, und damit das Potenzial einer Auseinandersetzung zu den jeweiligen Deutungen und damit individuelle Positionierungen der Teilnehmenden in den Rekursivitätsspielräumen der Adressanden beinhalten.
3. Positionierung der Autorin
   Die Autorin positioniert sich in beiden Artefakten als Expertin: in der «Bilderbuchliste» durch die Auswahl der relevanten Bücher über den Zeitraum von 60 Jahren, in der «(Bilder-)Buchauswahl» durch die Setzung und Optimierung der Kriterien.

Die beiden Artefakte stehen in Bezug auf die Lehrveranstaltung zueinander in interessanter Konstellation. Durch die mit der Bilderbuchliste bereits getroffene Vor-*Auswahl* wird die Anwendung des Kriterienrasters einerseits zur leistbaren Aufgabe, denn bei zwölf ausgewählten Bilderbüchern ist eine kriteriengeleitete Prüfung durchaus möglich. Andererseits scheint diese Prüfung auch nicht erforderlich, denn die Dozentin hat mit ihrer Auswahl ja bereits einen Kanon zusammengestellt. Die Auswahl von Büchern in der Bücherliste, die «kaum literarischen Qualitätsansprüchen genügen» ermöglicht, im Seminarverlauf dieses Urteil zu validieren.
In den sich nun anschliessenden Sequenzen wird die «Bilderbuchliste» zum Gegenstand der Lehrveranstaltung. Die Studierenden sind aufgefordert, eine erste Positionierung zu den Büchern der Liste vorzunehmen. In den Fokus der Analyse rückt, wie die in der Liste und dem Kriterienraster vertretenen Qualitätsmerkmale sowie die Spannung zwischen den Markierungen der Eindeutigkeit und den Interpretationsspielräumen der Adressanden bei der Bezugnahme auf die Kriterien bearbeitet werden. Dabei müssen drei Dimensionen der Adressierung und der damit jeweils verbundenen Rekursivitätsspielräume der Studierenden in den Blick

doi.org/10.35468/6161-05

kommen: Die Adressierung durch die Bilderbücher selbst und die oben rekonstruierten Artefakte als Adressanden und die Adressierungen durch die Dozentin. Im Folgenden werden daher studentische Kurzvorstellungen zu zwei Büchern, die in der Liste als «Klassiker» bzw. kritisch als «‹Lieblingsbuch›» gekennzeichnet werden, im Sinne eines maximalen Kontrastes untersucht. Einleitung und Auftrag der Dozentin werden an den Anfang der Rekonstruktion von Adressierungspraktiken der Lehrveranstaltung gestellt. Zwei weitere Ausschnitte dieser reichhaltigen Daten komplettieren die Darstellung. Zum einen konnte die Feldforscherin die studentische Befassung mit dem Bilderbuch von Mira Lobe vor dessen Vorstellung dokumentieren, zum anderen wird ein Ausschnitt rekonstruiert, in dem eine Studentin die Aussagen der Dozentin in Frage stellt.[15]

4.4 Die performative Ordnung des Wissens in der Lehrveranstaltung

4.4.1 Auftrag der Dozentin

Nach einer kurzen, hier nicht thematisierten Phase zur Lesebiografie der Studierenden liegen den Studierenden die Bücher der Liste vor und die Dozentin erteilt folgenden Auftrag:

> DOZ: Dass ihr in maximal drei Sätzen das Buch vorstellt also wirklich in aller Kürze - und ehm vielleicht könnt ihr auch auf die Metaebene gehen und so überlegen was ist so der Leitgedanke in diesem (unv.)? --- Vielleicht gelingt euch das aber das ihrs sicher kurz vorstellen könnt anschliessend - ich gebe euch nochmals so fünf Minuten Zeit

Der Auftrag besteht also in einer betont kurzen Charakteristik des jeweiligen Buches mit Hinweis auf einen «Leitgedanken» auf der «Metaebene». Der «Leitgedanke», korrespondierend zum «Leitthema» im Raster (Kap. 4.1.4) verweist auf die Zuschreibung eines abstrakten, aber identifizierbaren ‹Eigenen› jedes Kinderbuches, wobei die Identifikation desselben als Herausforderung gekennzeichnet wird. Dies ist inhaltlich insofern interessant, weil damit deutlich wird, dass der Leitgedanke nicht unmittelbar über Text und Bild ablesbar ist, sondern eine eigene Abstraktionsleistung darstellt. *Sozial* ist interessant, dass die Dozentin die Bemühung um diese Abstraktion, aber nicht den Erfolg derselben von den Studierenden erwartet. Die Bücher werden von der Dozentin also zum Adressanden in der Lehrveranstaltung gemacht. Mit dem Aufruf des «Leitgedanken» bezieht sie sich auf ein Deutungsangebot des Buches. Sie geht davon aus, dass dieses als Affordanz vom Bilderbuch selbst ausgeht und sich den Studierenden erschliesst.

15 Da dies in den bisherigen Rekonstruktionen zu den Lehrveranstaltungen nicht beobachtbar war (M. Leonhard, 2023; T. Leonhard et al., 2023), ist der Ausschnitt von besonderer Bedeutung für die Rekonstruktion der Wissensordnung.

doi.org/10.35468/6161-05

4.4.2 Die Wissensordnung der Gruppenarbeit der Studierenden

Nach dem Auftrag der Dozentin konnte die Feldforscherin die ‹Ausführung› des Auftrags dokumentieren. Zwei Studentinnen haben das Buch «Das kleine Ich bin Ich» (Lobe & Weigel, 1972) vor sich liegen und blättern und lesen das Buch von vorne nach hinten durch.
Mit dem nachfolgenden Ausschnitt rekonstruiere ich die Positionierung der Studierenden zu dem Buch ab dem Moment, an dem die Studierenden den kursorischen Durchgang durch das Buch beenden. Das Buch ist der materielle Adressand, auf den sich die beiden beziehen.

STUD 2: Was ist wohl am Ende passiert? (6)
STUD 1: (*liest aus dem Buch vor*) Stimmt es dass ich gar nichts bin? Alle sagen ich bin keiner nur ein kleiner irgendeiner – ob's mich etwa gar nicht gibt? Bin kein Fisch kein Pony hm -- also - die Erkenntnis

Die Sequenz dokumentiert die Einlassung der Studierenden auf den Adressanden. STUD 2 unterbricht die Rezitation des Textes und wechselt mit «hm - also - die Erkenntnis» vom lesenden Nachvollzug zur analytischen Befassung. Sie folgen damit dem Auftrag der Dozentin, auf der «Metaebene» den «Leitgedanken» zu identifizieren.

STUD 2: Also es geht um Identitätsfindung - wer bin ich? -- Und auch um Anderssein er sieht anders aus als alle anderen - er findet sich nicht in einer Gruppe wieder
STUD 1: Ja - genau ---
STUD 2: Vielleicht fühlt er sich auch einsam deswegen? ---
STUD 1: Und er hat keinen Namen, ne?
STUD 2: Ja
STUD 1: -- Und er ist irgendwie (4) ja - allein, ne? Also
STUD 2: mhm
STUD 1: Das ist das Ende -- es geht noch weiter

STUD 2 legt sich mit Identitätsfindung und dem Anderssein als Leitideen des Textes sprachlich bereits fest. Die beiden Konzepte werden jeweils plausibilisiert. Mit der Zustimmung von STUD 1 wird die Festlegung der Leitideen ratifiziert. Der Adressand hat in dieser Auseinandersetzung eine bestimmbare und unbestrittene ‹Wirkung›: Wer sich mit dem Buch befasst, kommt um Fragen der Identitätsfindung im Anderssein nicht herum.
Im Folgenden werden mit «einsam», «keinen Namen» und «allein» weitere – von Bild und Text nahegelegte – Lesarten des Buches genannt, mit denen eine empathische Bezugnahme auf den Protagonisten stattfindet und der emotionale Tiefpunkt der Geschichte nachvollzogen wird. Dass der Tiefpunkt jedoch nicht das Ende der Geschichte darstellt, wird im letzten, etwas paradoxen Sprechakt von STUD 1 deutlich.

doi.org/10.35468/6161-05

STUD 2: Es geht weiter ja (6)

STUD 1: Ah und dann ist auf einmal alles schön

STUD 2: Weil er weiss - er ist so wie er ist -- so die Akzeptanz sich selber akzeptieren wie er ist --- es geht noch weiter imfall

STUD 1: Echt?

STUD 2: --- Dann erzählt er allen (*zitiert*) ich bin ich

STUD 1: Ah ja - okay -- stimmt -- hm?

STUD 2: Und sogar der Frosch -- erkennt dann ah ja (*liest aus dem Buch vor*) du bist du und wer das nicht weiss ist dumm bumm -- der Frosch hat auch dazugelernt --- (schmunzelt)

Mit «und dann ist auf einmal alles schön» paraphrasiert die STUD 1 den Wendepunkt in der Geschichte, der in der plötzlichen Erkenntnis des Protagonisten besteht. Mit der Figur «so die Akzeptanz sich selber akzeptieren, wie er ist» wird eine weitere Leitidee herausgearbeitet. Nach der Selbsterkenntnis wird das selbstbewusste ‹Outing› und die damit verbundene Erkenntnis der anderen Tiere zum Ausdruck gebracht.
Es wird auch in diesen Sequenzen deutlich, dass das Buch als Adressand die Studierenden in einer bestimmten Weise anspricht und ihnen Lesarten nahelegt, über die die Studierenden untereinander leicht Einvernehmen erzielen können.

STUD 1: (12) Also drei Sätze - Identität --

STUD 2: Also im Buch geht es um das kleine Tierchen das nicht weiss wer er ist - zu welcher Gattung von Tieren er gehört oder zu welcher Gruppe -- und versucht das herauszufinden -- am Schluss findet er raus ich bin ich - fertig - ich bin so wie ich bin

STUD 1: Und es macht ihn irgendwie stark

STUD 2: Ja

STUD 1: Oder? Am Schluss ist er-

STUD 2: Er freut sich

STUD 1: Genau --- super

Nach der Rezeption des inhaltlichen Verlaufs nimmt STUD 1 auf den Auftrag der Dozentin Bezug («drei Sätze») und fasst mit «Identität» den Leitgedanken des Buches als Auseinandersetzung des Protagonisten mit sich selbst und seinem Selbstverhältnis, welches im Austausch mit anderen validiert wird und letztlich zur emotional stabilisierenden Selbsterkenntnis führt. Mit «genau --- super» wird der offizielle Auftrag einvernehmlich als bearbeitet markiert.
In der verbleibenden Zeit thematisieren die Studierenden noch Bildgestaltungsmerkmale worauf hier aus Platzgründen nicht eingegangen wird. Bevor die Dozentin wieder ins Plenum ruft, nehmen die Studierenden erstaunt auf das Erscheinungsjahr 1972 Bezug. STUD 2 berichtet eine persönliche Erfahrung, nach der

doi.org/10.35468/6161-05

das Buch auch aktuell noch im Kindergarten eingesetzt, das Tier gebastelt und damit ‹Werkstolz› bei den Kindern entwickelt werde, was das Buch als potenziell lohnend erscheinen lässt.

> STUD 1: dass es das noch gibt - das ist unglaublich -- also die ehm Kindergärtnerin meiner Tochter - die hat dann mit den Kindern halt - also wahrscheinlich auch diese Geschichte - erarbeitet im «Chindsgi» [Kindergarten] -- und dann hat sie halt vor den Ferien das mit heimgebracht
>
> STUD 2: so cool (*lacht*)
>
> STUD 1: Ehm -- und und bei sowas sind die ja dann schon sehr stolz also mit fünf so was nähen - ist schon -- und das ist hier irgendwie so - ja es ist halt -- inklusive (*lacht*) Bastelanleitung -- aber die Sprache ist schon - ich mein - das versteht -- man jetzt nicht so einfach gell was ist -- eine Quaste?

Die letzte Sequenz bilanzierend lässt sich feststellen, dass die Bezugnahme der Studierenden auf das Buch von Offenheit und Interesse geprägt ist. Auch wenn der sprachliche Anspruch in seiner Passung für den Kindergarten evaluativ in Frage gestellt wird, erscheint das Buch in der Auseinandersetzung der Studierenden durch Bastelanleitung und die grafische Darstellung als attraktiv und sympathisch. Betrachtet man das Buch als Adressand, wird deutlich, in welcher Weise es die Studierenden anspricht. Speziell an dem Buch bzw. an der offensichtlich vorliegenden Ausgabe ist die integrierte Bastelanleitung. Die literaturdidaktisch fremde Ergänzung des Buches um die Möglichkeit einer gestalterischen Reproduktion des Protagonisten (auch durch Kinder) eröffnet einen weiteren Korridor des Umgangs mit dem Buch und der pädagogischen Botschaft. Dieser wird im Austausch der Studierenden positiv konnotiert und durch die eigene Erfahrung als realisierbar und attraktiv gekennzeichnet.

Mit dem nächsten Sprechakt initiiert die Dozentin die Kurzvorstellung der Bücher.

> DOZ: Gut dann möchte ich jetzt euch bitten dass ihr euer Buch kurz vorstellt und ich ergänze dann mit ein paar vielleicht zusätzlichen Sätzen - wenn wir heute nicht fertig werden machen wir das nächste Mal einfach (*spricht leise*) weiter - also können wir uns schon Zeit nehmen für die einzelnen Bücher - weil die ja so zentral sind und die ja wie alles abdecken ihr findet diese Liste hier übrigens im ‹Teams› - und was die Farben bedeuten auch - ich hab sie jetzt einfach aufgetan weil ich der Reihe nach gehe - möchte -- also beginnen mit Lionni das kleine Blau und das kleine Gelb --- Vielleicht macht ihr das? - Niemand? (4)

Die Bücher der Liste werden in der Aussage der Dozentin als bedeutungsvoll gekennzeichnet, weil die getroffene Auswahl als «zentral» und vollständig («die ja wie alles abdecken») markiert wird. In der Aussage sind Geltungsanspruch und Schliessung zugleich rekonstruierbar. Der Hinweis, wo die Liste zu finden ist, befestigt die Bedeutung zusätzlich, denn der Kanon wird nicht nur gesetzt, sondern

doi.org/10.35468/6161-05

auf dessen Dokumentation und Auffindbarkeit hingewiesen, zudem wird die Liste von der Dozentin präsentiert. Die Befassung damit erfolgt zwar dem Anspruch nach kursorisch («in maximal drei Sätzen»), die vollständige Thematisierung der Liste wird jedoch als bedeutsamer gekennzeichnet («können uns schon Zeit nehmen») als die zeitliche Begrenzung der Lehrveranstaltung. Dann erfolgen der Aufruf und eine interessante Unklarheit im Fortgang. Obwohl Studierende das Buch gewählt und vorbereitet haben, wie der nachfolgenden Transkriptausschnitt deutlich macht, halten sie sich zunächst zurück, was zur Frage «Niemand?» der Dozentin führt. Die sich darin dokumentierende Zurückhaltung mag daran liegen, dass das Tandem als erstes an der Reihe ist, oder auch daran, dass sich das Buch in der Kürze der Vorbereitungszeit nicht so erschlossen hat, dass man es charakterisierend vorstellen will.

4.4.3 «Das kleine Blau und das kleine Gelb»[16] als Klassiker

Ich rekonstruiere in diesem Abschnitt die Positionierung der Studentin und der Dozentin zum Bilderbuch.

> STUD 3: -- ehm also es ging darum dass das kleine Blau und das kleine Gelb das sind so Farbtupfen - ehm aufeinander treffen und sich dann vermischen zu grün - ehm und sie gehen dann nach Hause zu den Eltern sozusagen - und - die Eltern erkennen es sozusagen nicht weil sie sind ja jetzt grün und nicht mehr gelb oder blau - ehm und - sie schicken es dann sozusagen weg - ehm und sie fa– also das Grüne fängt dann an zu weinen und dann sind es wieder ein blauer– also viele blaue Tupfer und viele gelbe Tupfer
>
> DOZ: Tränen
>
> STUD 3: Genau die Tränen ja -- ehm - und - dann erkennen es eigentlich die Eltern wieder und sie haben dann auch erkannt wie das passiert ist sozusagen - das Grün und schicken sie es wieder gemeinsam zum Spielen ---

Die Darstellung der Studentin wechselt zwischen der Bezugnahme auf die abstrakte Darstellung («Farbtupfen») und den Analogien der Familie («nach Hause zu den Eltern»), die sich aus den Texten des Buches ergibt. Im mehrfachem «sozusagen» zeigt sich der distanzierende Zweifel an der zutreffenden Benennung, was die Ambivalenz zwischen abstrakter Darstellung und textlicher Beschreibung zeigt, in der sich die Studierende als öffentlich vortragende Person zeigen muss. Einerseits beschreibt sie die Darstellungen so, dass die Abstraktion für die Adressierten nachvollziehbar ist und andererseits fasst sie die darin repräsentierte Geschichte anhand der persönlich bedeutsamen Aspekte zusammen. Der dem

16 Lionni (1962). Zu den Besonderheiten dieses Bilderbuchs vgl. Oetken (2008, S. 65): «Bis heute orientieren sich nur wenige BilderbuchkünstlerInnen an abstrakter Ästhetik, wohl auf Grund ihres geringen narrativen Potentials». Oetken beschreibt damit die Spannung, die auch in der Lehrveranstaltung bedeutsam wird und für die Frage nach der Wissensordnung in kennzeichnender Weise in der Sequenz bearbeitet wird.

doi.org/10.35468/6161-05

Buch eingeschriebene Bruch bzw. die Inkongruenz zwischen der Logik der subtraktiven Farbmischung (aus Blau und Gelb wird Grün) und der Logik der Familiengeschichte, in der es unmöglich scheint, dass zwei unterschiedliche ‹Kinder› so miteinander ‹verschmelzen›, dass sie nicht mehr zu unterscheiden sind, prägt die Aussage der Studierenden sowohl bei der Ver- als auch bei der Entmischung. Diese Merkwürdigkeit erfährt jedoch keine Explikation oder metakommunikative Bezugnahme. Stattdessen positioniert sich die Dozentin mit der Deutung der «Tupfer» als «Tränen» als Vermittlerin zwischen Vortragender und Adressat:innen und adressiert zugleich die Studentin, sich an der menschlichen Analogie in ihren Erläuterungen zu orientieren. Die Botschaft der Geschichte erscheint an dieser Stelle fragwürdig, da das Nichterkennen und die damit verbundene Zurückweisung des eigenen Kindes im Vordergrund steht. Diese Lesart wird von der Studentin jedoch (der Lesart der Dozentin folgend) insofern entdramatisiert, als die Eltern das eigene Kind durch die Transformation in den Ausgangszustand wieder wahrnehmen und annehmen können und den Prozess der Verwandlung ins Fremde für sie nachvollziehbar wird. Die Ausgrenzung durch das nicht erkennbar Eigene im Gegenüber bleibt zwar auch am Ende stehen, wird von der Studentin aber im Sinne eines Happy End in eine positive Botschaft gewendet.

Diese Situation ist für die Rekonstruktion der Wissensordnung zentral: Die irritierende Inkongruenz zwischen abstrakter Darstellung und textlicher Entsprechung erfährt keine Thematisierung, vielmehr wird die Unbestimmtheit des Sprechens durch die Einlassung der Dozentin vereindeutigt, was die Ambivalenz zum Verschwinden bringt.

Die Bilderbuchliste mit der sichtbaren Kennzeichnung des Buches als Klassiker immunisiert das Buch offensichtlich vor der Thematisierung seiner Fragwürdigkeit. Dass die Dozentin sie ihrerseits nicht aufgreift, sondern vielmehr zum Verschwinden bringt, macht die Kennzeichnung fast unumstösslich.

Der Studierenden wird im Kontext der Lehrveranstaltung und der Bilderbuchliste am Beispiel des Klassikers ein Selbstverhältnis nahegelegt, der Inkongruenz des Buches keine Bedeutung beizumessen. Dass auf der Ebene der Familiengeschichte die erschütternde Erfahrung der Kinder (nicht erkannt und zurückgewiesen zu werden) in der Entdramatisierung zu einem guten Ende geführt wird, zeugt zudem von einem Selbstverhältnis, in dem Kinderbücher, schon gar, wenn es Klassiker sind, eine akzeptabel-beruhigende Botschaft haben sollten.

> DOZ: Genau - habt ihr so ein - ein Thema darin erkannt? -- (spricht extrem leise) Oberthema?
>
> (*man hört flüstern*)
>
> STUD 3: Wir waren uns nicht ganz sicher also irgendwie zuerst hatten wir das Gefühl dass es so wie ehm -- eigentlich Abstossung ist also Ablehnung - also dass man - wo - damit man - also -- eben damit konfrontiert wird aber auf der anderen Seite akz- also wo

doi.org/10.35468/6161-05

sie dann ja verstehen wie das entstanden ist - ist es ja dann eigentlich auch in Ordnung also -- es ist wie der Ursprung ist eigentlich wenn man weiss - wie etwas entsteht dann kann man es irgendwie auch akzeptieren

Die Dozentin bestätigt mit «Genau» die Aussage der Studentin zunächst umfassend und entlastet sie damit von Zweifeln bezüglich der Inkongruenz zwischen den Bezugsebenen bzw. der wenig erbaulichen Geschichte. Die implizite Adressierung des «Genau» ist: Du bist mir gefolgt und das ist gut so. Dann ruft sie mit dem «Oberthema» den zweiten Teil des Arbeitsauftrags auf. Nach einem kurzen informellen Austausch der Studierenden positioniert sich eine der beiden Studentinnen, die dieses Buch für die Kurzvorstellung vorbereitet haben, als Auskunftgeberin. Durch das «wir» tritt sie aber auch als Botschafterin von geteiltem Wissen auf.
Ausgehend vom Adressanden wird vorrangig das Thema Ausschluss wahrgenommen. Die Studentin zeigt sich in ihren Aussagen irritiert und unsicher, das Thema wird als eine gefühlsmässige Wahrnehmung gesetzt. Im weiteren Verlauf setzt sich das Ringen um die positive Botschaft des Adressanden, die im vorangegangenen Absatz als Entdramatisierung rekonstruiert wurde, fort. Mit der Aussage «wenn man weiss - wie etwas entsteht, dann kann man es irgendwie auch akzeptieren». Auch hier zeigt sich einerseits die normative Orientierung der Studierenden an einer positiven Kernbotschaft, anderseits drückt sich sprachlich auch hier der Zweifel aus, ob dies beim «kleinen Blau und kleinen Gelb» zutrifft, ohne dass dieser jedoch eine explizite Thematisierung als Verwunderung, Irritation oder gar Widerstand erfährt.
Die in der «Bilderbuchliste» vorgenommene Setzung, dass es sich bei dem Buch um einen Klassiker handelt, scheint die eigenständige und kritische Befassung auf der Basis der Qualitätsmerkmale mindestens zu erschweren.
Die Suche der beiden Studierenden nach dem «Oberthema» erweist sich trotz sichtlicher Zweifel als Suche nach der normativ anerkennbaren Botschaft, welche eine didaktisch sinnvolle Vermittlung positiver Werte anschaulich und altersgemäss ermöglicht.

DOZ: mhm ja - das ist eine gute Überlegung ja - danke [Name einer Studentin]?

STUD 4: Vielleicht Identität?

DOZ: --- Identität könnte vielleicht auch sein - ja -- vielleicht nicht im Zentrum aber könnte auch ein Teil von Identität sein (man hört flüstern im Hintergrund) ja ja [Name einer Studentin]?

STUD 5: Vielleicht noch Gemeinschaft?

DOZ: --- (klingt fragend) Gemeinschaft? -- Da würde ich noch einen Schritt weitergehen Gemeinschaft -- unter ehm Akzeptanz von - Vielfalt (?) so - ja aber dann erst kann Gemeinschaft entstehen -- ja?

doi.org/10.35468/6161-05

STUD 3: ehm --- (*man versteht die Person sehr schlecht*) wo ich das so- ehm zwei- die Farbe ist ja in einer Familie sie sieht ja dann aus wie (unverständlich, weil man Nebengeräusche hört und Person leise spricht)

DOZ: Dass die Familie sich auch weiterentwickeln muss - das wäre drin oder? Dass es nicht geht so nur mit meinen- meine eigenen Ansichten -- sind die Richtigen oder - das haben wir gerade besprochen [Name der Feldforscherin] gell --- das was wir noch besprochen haben

FF: Ja genau

Die folgenden Vorschläge der anderen Studierenden, die sich zuvor nicht mit diesem Buch befasst hatten, fallen bei diesem «Klassiker» bemerkenswert uneindeutig aus und stehen damit auch in Spannung zu den Qualitätskriterien (vgl. 4.1.4). Sie erfahren durch die Dozentin jeweils eine evaluative Kommentierung, die in der Form wertschätzend ist, in der inhaltlichen Aussage die suchend vorgetragenen Vorschläge aber nicht vertieft bearbeitet, sondern im Ungefähren belässt. Durch Konjunktive wie «könnte vielleicht auch sein» werden die Vorschläge als möglich, aber eher unwahrscheinlich gerahmt und in höflicher Form zur eigenen Deutung verschoben («würde noch einen Schritt weitergehen»), womit die Dozentin ihre Position als Deutungsmächtige und Expertin festigt.

Die Anerkennung erstreckt sich insofern auf die engagierte Beteiligung, aber nicht in gleichem Masse auch auf die inhaltliche Tragfähigkeit und Diskussionswürdigkeit ihrer Aussagen. Es zeigt sich die Asymmetrie der Wissensordnung: Die Studierenden machen engagierte Vorschläge, die Dozentin ratifiziert diese dort, wo sie mit ihren Vorstellungen in Einklang zu bringen sind. In den letzten beiden Aussagen der Dozentin festigt sich dieser Befund, denn die Dozentin verschiebt den Fokus von der analytischen Identifikation des Leitthemas zu einer normativ-programmatischen Zuschreibung einer passenden Botschaft, die mit «das wäre drin – oder?» plausibilisiert wird.

Der Eindruck der Uneindeutigkeit des Leitthemas, der sich in den oben rekonstruierten Sequenzen und Suchbewegungen der Studierenden dokumentiert, liesse sich gedankenexperimentell in zwei Richtungen aufgreifen: Einerseits in Richtung der Thematisierung und Elaborierung dieser Uneindeutigkeit und damit der kritischen Infragestellung, inwieweit die Zuschreibung als Klassiker gerechtfertigt ist und inwieweit das Handlungskontinuum von Nichterkennen und Zurückweisung der ‹Kinder› dieses Buch als Kinderbuch geeignet erscheinen lässt. Empirisch zeigt sich hingegen erneut die Dethematisierung und Schliessung der Zweifel durch die Dozentin.

DOZ: -- Danke (4) gut ja das Buch ist schon sehr alt ihr seht es ist von Neunzehnneunundfünfzig von Leo Lionni den kennt ihr bestimmt - Frederick zum Beispiel von ihm das ist sehr bekannt oder die Maus - die da Sonnenstrahlen sammelt es ist sein erstes Buch -- er ist emigriert nach dem Weltkrieg äh oder im Weltkrieg - nach Amerika von

doi.org/10.35468/6161-05

> Italien er war auch in Europa sehr - äh in vielen Städten mit seiner Familie unterwegs weil sein Vater so international so beschäftigt war - und wurde dann vertrieben nach Amerika und da hat er dieses erste Buch geschrieben - und es ist zwar eines der erst- allerersten Bücher oder das erste das komplett abstrakt ist - also es hat wirklich nur diese Farbtupfen -- und - Lionni hat es auch geschrieben ohne Text -- und damals hatte das keine Chance in irgendeinem Verlag das wurde nicht gedruckt - es hiess ehm ein Kinderbuch muss einen Text haben sonst kann man das nicht verstehen und dann hat er - ehm diese zwei - Zeilen geschrieben - die reimen sich auch auf Englisch also Englisch ist original die reimen sich auch im Deutschen und die sind sowohl im Englischen als auch im Deutschen sehr -- flach - also man merkt wirklich die wurden einfach noch geschrieben damits gedruckt wird - aber Lionni steht nicht dahinter er findet das nicht nötig und die sind auch überflüssig -- man braucht die wirklich nicht - also das ist noch spannend als Hintergrund zu wissen - dass man das eigentlich als textlos eben lesen sollte (5)

Die längeren ergänzenden Informationen der Dozentin beziehe ich nur kursorisch in die Rekonstruktion ein. Aus der Untersuchungsperspektive der Wissensordnung ist vor allem bemerkenswert, dass das Buch mit diesen «Hintergrund»-Informationen in seiner Bedeutsamkeit gestärkt wird. Über die Besonderheit, dass es sich dabei ursprünglich um ein textloses Buch handelte, das den Studierenden aber mit Text vorlag, wird nicht nur informiert, sondern die Dozentin bezieht eindeutig eine kritische Position zur nachträglichen Textergänzung. Diese sind «flach», «überflüssig» und «man braucht die wirklich nicht». In der Eindeutigkeit der Positionierung wird sichtbar, dass ein Buch, das als Klassiker gekennzeichnet ist, in der hier untersuchten Wissensordnung über jeden Zweifel erhaben zu sein scheint.[17]

4.4.4 «Das kleine Ich bin Ich»[18] als ‹Lieblingsbuch›

Da das nächste Buch der Liste von Maurice Sendak von keinem der Studierendentandems gewählt wurde, stellt die Dozentin es selbst vor. Weil sich dazu keine Fragen ergeben, fährt die Dozentin folgendermassen fort:

> DOZ: Das kleine Ich bin ich – das nächste Buch
>
> STUD 1: ja -- so sieht es aus -- ehm es geht um dieses kleine - ich sag mal Tier - ehm es weiss nicht, was es für ein Tier ist und fragt bei vielen verschiedenen Tieren nach ja gehöre ich zu euch? Bin ich auch ein Pferd? Oder bin ich vielleicht auch ein Schaf? - Und ehm Schluss am Ende - ehm - hat es die Erkenntnis - ich bin ich - ich gehöre nicht - zu den anderen, ich habe keine Gruppe, ich bin einfach ich und es ist auch richtig glücklich damit und erzählt das auch allen - ich bin ich und das ist gut so - und ich würde sagen in diesem Buch gehts auch ehm - in die Selbstfindung -- ehm wer bin ich? Vielleicht gehts auch um Gruppen? Gruppenzugehörigkeit -- als weiteres Thema

17 Es ist lohnenswert, mit dem Buch den Selbsttest zu machen, inwieweit sich ausschliesslich anhand der Illustrationen ein «Handlungskontinuum» (Kurwinkel, 2017, S. 14) nachvollziehen lässt.

18 (Lobe & Weigel, 1972)

doi.org/10.35468/6161-05

Die Rekonstruktion dieser Kurzvorstellung fokussiere ich auf die Frage, welche Aspekte der bisher rekonstruierten Wissensordnung sich an einem Beispiel reproduzieren, das in den Artefakten bereits als frag- oder kritikwürdig gekennzeichnet wurde, welche Aspekte sich angesichts des beabsichtigten Kontrastes aber auch unterscheiden lassen.
Die Studentin stellt das Buch in der erwarteten Kürze vor und schreibt ihm eine positive Botschaft zu. An diesem Buch fällt die Identifizierung des Leitthemas auch einfacher, weshalb die Studentin mit «Selbstfindung» und «Gruppenzugehörigkeit» gleich zwei Vorschläge macht, im Konjunktiv vergleichbar zurückhaltend bezüglich des Geltungsanspruchs wie beim vorherigen Buch.

> DOZ: Ja oder eben nicht - oder Ausschluss
>
> STUD 1: Ja - ja Ausschluss ja genau -- ja und auch Akzeptanz sich selber akzeptieren - wie man ist

Die Dozentin greift die Ordnung des Wissens auf, stellt aber als Gegensatz der «Zugehörigkeit» den «Ausschluss» in den Vordergrund. Obwohl die beiden Konzepte wie zwei Seiten einer Medaille zusammengehören, wird damit der Ausschluss der Hauptfigur gegenüber den Sozialgemeinschaften der anderen Tiere in den Vordergrund gerückt und die positive Lesart der Studierenden in Frage gestellt. Die so adressierte bestätigt die Lesart der Dozentin, hält mit ihrer Ergänzung jedoch an der positiven Charakterisierung durch ein weiteres Leitthema fest.

> DOZ: mhm mhm ja - gut ja -- danke - dieses Buch von Mira Lobe ist sehr beliebt - im - in Kindergärten vor allem -- es hat auch so eben so eine Anleitung hier wie man so ein Tier basteln kann - ehm es gehört zu den Klassikern aber es ist ein Buch das wie diese -- Kriterien die an Klassiker gestellt werden die lernt ihr auch noch kennen später - die erfüllt es nicht - also es ist kein empfehlenswertes Buch - es ist komisch - einige Seiten sind - bunt andere sind schwarz weiss man kennt- erkennt keine - Regelmässigkeit - nicht einmal abwechselnd glaube ich es durchgehend - einfach vielleicht - weiss nicht muss man Farbe sparen oder so? Ich weiss es nicht was die Überlegung dahinter ist - ehm - ja ein weiterer Kritikpunkt - ja? [Name eines Studenten]?

Die Dozentin widerspricht der positiven Rahmung der Studierenden zwar nicht, beendet die Thematisierung aber so höflich wie klar. In ihren ergänzenden Informationen zum Buch bezieht sie sich aber eindeutig kritisch auf dessen Qualität. Obwohl es «sehr beliebt» ist und von ihr auch als «Klassiker» bezeichnet wird, ist eindeutig: «Es ist kein empfehlenswertes Buch». Diese Setzung argumentiert sie mit den Qualitätskriterien, die sie den Studierenden in Aussicht stellt, und die die Asymmetrie der Wissensordnung erneut verdeutlichen. Nur die Dozentin kennt bisher die Kriterien und kann auf dieser Basis die empirisch beobachtbare

doi.org/10.35468/6161-05

Beliebtheit delegitimieren.[19] Die massive Abwertung zeigt sich in den sprachlichen Betonungen, aber auch in der geringschätzenden, fast lächerlich machenden «weiss nicht muss man Farbe sparen» Bezugnahme auf die Farbgestaltung. Diese starke und eindeutige Positionierung provoziert die folgende, vergewissernde Nachfrage einer Studentin.

> STUD 6: Also du findest es ist empfehlenswert - für im Kindergarten anzuwenden oder allgemein die Kriterien werden nicht darin erfüllt?
>
> DOZ: Nein es ist nicht - es ist nicht empfehlenswert -- ein weiterer Punkt der auch darauf eingeht ist dass - in einem guten Buch muss man der Figur der Hauptfigur wie -- muss man eine Entwicklung erkennen -- oder wie das - das Tier die Figur macht eine Entwicklung durch und erkennt am Schluss so wie ich bin bin ich gut - das ist ja eine gute Aussage, aber da gibts auch ganz viele Bücher dazu, aber hier passiert das eben nicht so die Entwicklung, es versucht einfach überall anzudocken in all diesen verschiedenen Tiergruppen und nirgends ist es willkommen und plötzlich hat es dann die Erkenntnis ah ich bin ja ich und das ist ja gut, also es findet keine Entwicklung statt - das -- keine erkennbare Entwicklung - so und hier, da ist die Erkenntnis - und das ist nicht nachvollziehbar (7) das ist eine spezielle Ausgabe hier, es ist in vier Sprachen in einem Buch - das ist eigentlich ein Punkt der gut ist, aber es gibt es auch nur auf Deutsch oder es gibt es auch in ganz vielen anderen Sprachen es ist sehr - verbreitet (5) ja?
>
> STUD 7: Was könnte denn eigentlich der Grund sein, warum es jetzt im Kindergarten trotzdem so beliebt ist, obwohl es gewisse Kriterien nicht erfüllt hat?
>
> DOZ: Also was ich immer wieder sehe, ist dass dieses Viech irgendwann gebastelt wird oder genäht wird
>
> STUD 7: Okay, gut (lacht) alle wollen so eins haben
>
> DOZ: und ich glaube schon, dass diese Aussage ich bin gut das ist ja eigentlich schon eine gute Aussage
>
> STUD 7: Mhm (zustimmend)
>
> DOZ: einfach wie es hier vermittelt wird - das ist nicht gut, aber ich glaube wegen dieser Aussage auch eben deswegen (8) dann - ehm - Helme Heine Freunde?

Die Dozentin positioniert sich hier in der Rolle der pädagogisch motivierten Beurteilerin (Ritter & Ritter, 2015, S. 130), die normative Massstäbe zur Einschätzung der Qualität anlegt. Als weiteres Qualitätskriterium wird die «erkennbare Entwicklung» eingeführt, die im «kleinen Ich bin Ich» gerade nicht gegeben sei. Die nächste Studentin stellt diese Setzung dann auch nicht in Frage, sucht mit ihrer Rückfrage aber doch nach der Erklärung, warum sich das Buch trotz der eindeutigen Kritik so grosser Beliebtheit erfreut. Die Dozentin bezieht sich auf ihre Erfahrung in der Beobachtung des Berufsfeldes und führt die Beliebtheit auf

19 Die bemerkenswerte Differenz der beiden ergänzenden Informationen zum Buch von Lionni einerseits und Lobe andererseits verdeutlicht die Bewertung: Die Vita von Mira Lobe und die Genese des Buches scheinen nicht erwähnenswert.

doi.org/10.35468/6161-05

das literaturfremde Angebot des Bastelns zurück, was von der Studentin dann lachend ratifiziert wird. Das bisher als vernichtend zu kennzeichnende Urteil wird mit «eigentlich ja schon eine gute Aussage» in Teilen relativiert, die Abwertung des Buches bleibt mit dem «Viech» jedoch bestehen.
Die Kontrastierung von «Klassiker» und «‹Lieblingsbuch›» festigt die bisherigen Befunde zur Wissensordnung: Es gibt gute Bilderbücher und es gibt solche, die nicht empfehlenswert sind. Die Eindeutigkeit der Aussagen und die Robustheit der Setzung konstituiert eine Ordnung, in der die Studierenden als diejenigen adressiert werden, die diese Ordnung zunächst nachvollziehen, akzeptieren und sie dann, adressiert als Lehrer:innen, im eigenen Unterricht tradieren und multiplizieren. Die Wissensordnung zielt auf Tradierung des Kanons, die Studierenden sind aufgerufen, dazu beizutragen. Mit der kriteriengeleiteten Kritik des ‹Lieblingsbuches› und dem aufklärerischen Gestus der Expertin werden die Studierenden zu *Eingeweihten* in ein Set von Kriterien, das Beliebtheit, Basteloptionen und emotionale Affiziertheit als Auswahlkriterien delegitimiert und sie zugleich als pädagogisch-motivierten Beurteilende *einsetzt*.

4.4.5 Kritische Rückfrage der Studierenden

Der letzte Ausschnitt aus dem Datum wird aus zwei Gründen vorgestellt und kursorisch rekonstruiert. Der Ausschnitt lässt sich zum einen als Re-Adressierung der zuvor beschriebenen *Einsetzung* als pädagogisch-motivierte Beurteilende verstehen, zum anderen beinhaltet er im Vergleich mit einer Reihe von anderen Lehrveranstaltungsrekonstruktionen die weitaus kritischste Bezugnahme auf die Aussagen der Lehrenden. Die Situation ereignet sich etwa zehn Minuten später anlässlich der Thematisierung des Buches «Der Regenbogenfisch» (Pfister, 2022),[20] das in der Lehrveranstaltung analog zu «Das Kleine Ich bin Ich» von der Dozentin als für den Unterricht nicht geeignet qualifiziert wird.

> STUD 8: Ich habe mir auch noch überlegt - also dieses Buch ist ja wahrscheinlich sehr bekannt und deswegen finde ich es würde dafür sprechen, dass wir es trotzdem behandeln, aber dann eben anders weil - weil sonst kennen viele Kinder dieses Buch und interpretieren es lange anders, also falsch
>
> DOZ: stimmt mhm du hast recht
>
> STUD 8: Und wenn man's dann behandelt dann könnte man das korrigieren oder anregen.
>
> DOZ: Ja genau du hast recht - stimmt ehm es ist - es gehört ja auch zu den Klassikern von den Farben her seht ihr das? Es ist wirklich ein Klassikbuch und ihr habt das bestimmt alle als Kind gehabt nehme ich an? (5) ehm genau und dem wie das aufzubrechen das ist - kann auch wichtig sein um den Zugang zur Literatur zu lernen aber vielleicht später auch so ideale Bücher eher beschreiben zu können.

20 Das Buch erschien 2022 in 43. Auflage.

doi.org/10.35468/6161-05

Die ersten beiden Aussagen der Studentin scheinen zunächst im klaren Widerspruch zur Delegitimierung des «Regenbogenfischs» als gutem Bilderbuch zu stehen, weil die Bekanntheit dafür spricht, es «trotzdem zu behandeln», obwohl Bekanntheit allein zuvor von der Dozentin als Kriterium in Frage gestellt wurde. In der sich daran anschliessenden Wendung, das Buch «aber dann eben anders» einzusetzen, um falschen Interpretationen vieler Kinder entgegenzuwirken, positioniert sich die Studierende als ebenso überzeugte wie eigenständig Verantwortliche für die richtige und damit emanzipatorische Interpretation des Buches. Die Studentin markiert damit die vollständige Ratifizierung der zuvor rekonstruierten Wissensordnung und den Vollzug der Einsetzung als Eingeweihte. Es ist ein Ausdruck der Souveränität innerhalb dieser Wissensordnung, nicht nur gute von schlechten Büchern unterscheiden zu können, sondern auch mit schlechten arbeiten zu können, um daran die Kriterien des Guten im Kontrast zu verdeutlichen. Diese souveräne Positionierung wird von der Dozentin bestätigt. Gemeinsam den unaufgeklärten Umgang mit populären Bilderbüchern «aufzubrechen», wird als möglicher alternativer Umgang anerkannt.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zur Bilanzierung der Befunde beziehe ich mich zunächst auf die drei in der Einleitung beschriebenen Ebenen und ergänze danach weitere Aspekte.

1. Die kinderliteraturbezogene ‹Ordnung der Wahrheit›
   In prägnanter Verdichtung lässt sich die fachliche Wissensordnung der Auftaktsitzung der Lehrveranstaltung als *Gewissheitsordnung* kennzeichnen. Damit bezeichne ich das rekonstruierte Phänomen, dass auffällige Mehrdeutigkeiten und Anlässe für Nachfragen und Irritationen, die bei beiden hier thematisierten Bilderbüchern deutlich werden, im Adressierungsgeschehen entweder unthematisiert bleiben oder vereindeutigt werden. Studierende werden in einen Kanon von Büchern eingeführt, deren Qualitäten und Eignung für den Einsatz im Unterricht anhand von Kriterien als unzweifelhaft bestimmbar dargestellt und mit den Studierenden in dieser Unzweifelhaftigkeit auch bestimmt werden.
2. Die fachliche Subjektivierung der Studierenden
   Die Unzweifelhaftigkeit dieser Setzungen adressiert Studierende situativ als Rezipient:innen und Reproduzent:innen der Wissensordnung in der späteren beruflichen Praxis, worauf sich diese nicht nur bereitwillig, sondern auch engagiert einlassen. Die Beobachtung, dass die kritische Rückfrage der Studierenden die normative Ordnung des adäquaten Umgangs mit Bilderbüchern gerade *nicht* in Frage stellt, sondern ratifiziert und stabilisiert, ist Ausdruck eines Einvernehmens unter den Anwesenden, Bilderbücher als Medium pädagogisch wertvoller Botschaften einzusetzen.

doi.org/10.35468/6161-05

3. Die hochschuldidaktische Bearbeitung des Problems der Mehrdeutigkeit
   Kunze und Wernet (2014) haben anhand der Rekonstruktion von Interaktionen aus Studienseminaren in Deutschland die binäre Unterscheidung von «diskursiver» und «doktrinaler» Praxis geprägt und stellen fest: «Eine Lehr- bzw. Ausbildungspraxis impliziert aus sich heraus immer auch doktrinale Ansprüche. Folgt diese Ausbildungspraxis zugleich materialen Bildungs- und Reflexionsansprüchen, sieht sie sich in einer spezifischen Problemlage. Denn interaktionspraktisch unterläuft eine ihren Gegenstand als etwas Zu-Zeigendes thematisierende Zuwendungshaltung einen Referenzmodus, der den Gegenstand als etwas Zu-Erschließendes anvisiert» (Kunze & Wernet, 2014, S. 165). Kontrastiert man die hier rekonstruierten Lehrveranstaltungsausschnitte mit dieser Unterscheidung, wird der ausgeprägt doktrinale Charakter deutlich.[21] Die Gewissheit der Dozentin und die Eindeutigkeit der Geltungsansprüche von Kanon und Qualitätskriterien limitieren die Spielräume des (zumindest differenziert) Zu-Erschliessenden in der Lehrveranstaltung.

In der Rekonstruktion wurden im Zusammenhang mit der theoretischen Fundierung des Beitrags auch weitere Aspekte deutlich. Auch wenn der *fachdidaktische Diskurs* zu Bilderbüchern nur im Ansatz rezipiert wurde, fallen zwei Aspekte auf: Bezüglich der von der Dozentin ausgewiesenen Referenzliteratur wird auf das Buch von Hering (2016) als pädagogisch programmatischer Schrift deutlich stärker Bezug genommen, als auf das eher analytisch-erkenntnisbezogene Werk von Kurwinkel (2017). Die Adressierung und Einsetzung der Studierenden als zukünftige Lehrer:innen und die Ausblendung des Fraglichen (z. B. zu den Inkongruenzen des «Klassikers» von Lionni) lässt die Vermutung zu, dass vertiefte kinderliteraturwissenschaftliche und primär auf die Gewinnung analytischer Konzepte zielende Auseinandersetzung nicht den Kern der Lehrveranstaltung im weiteren Verlauf ausmachen werden. Im Vergleich mit der folgenden Beschreibung zu Entwicklungen in der Kinderliteraturdidaktik kann die Wissensordnung der Lehrveranstaltung als *traditionell* beschrieben werden: «In den letzten Jahrzehnten betrachten veränderte erziehungswissenschaftliche Paradigmen Kinder eher als Akteure (Fölling-Albers 2010, S. 14), die in pädagogischen Prozessen zu aktiver Sinnbildung und Konstruktion von Erkenntnissen angeregt werden. Entsprechend kommt ihnen auch als Bilderbuchrezipierenden eine veränderte Rolle zu. Dazu finden sich eine Vielzahl von Bilderbüchern, denen es weniger um die Vermittlung einer klaren Botschaft als um die Dekonstruktion textueller Traditionen und die (Re)Konstruktion textueller Versatzstücke geht» (Ritter & Ritter, 2020, S. 130, Fölling-Albers zit. n. Ritter & Ritter).

21 Der Begriff des «Doktrinalen» legt die negative Zuschreibung der Indoktrination nahe. Als analytisches Konzept ist damit jedoch die «Vermittlung kulturell kodifizierter, geschlossener Wissensbestände» (Kunze & Wernet, 2014, S. 165) gemeint, die im vorliegenden Fall eine treffende Beschreibung darstellt.

doi.org/10.35468/6161-05

Das Konzept der Generationenvermittlung (Heinzel, 2020) bildet sich in diesem Zusammenhang in den Daten nicht ab, die Frage, wie Kinder die Bilderbücher rezipieren, ist ‹kein Thema›. Dass angehende Lehrer:innen mit Ungewissheiten und Überraschungen in der Rezeption des Bilderbuch-Kanons durch die Schüler:innen rechnen müssen, wird in der Auftaktsitzung ebenfalls nicht zum Gegenstand. Die Frage, «wie grundlegende fachliche Inhalte für den Grundschulunterricht ausgewählt und dort zur Geltung gebracht werden» (Heinzel, 2020, S. 29) kann jedoch nicht umstandslos als ‹Verlängerung› der rekonstruierten Ordnung in den Unterricht gedacht werden. Eine solche Annahme hiesse, den Einfluss der situativen Wissensordnung auf die studentischen Selbstverhältnisse zu überschätzen und deren Möglichkeiten, situativ ihre «Mitspielfähigkeit» (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 272) unter Beweis zu stellen und in der beruflichen Praxis dennoch eine andere Wahl zu treffen, zu unterschätzen.
Diese Überlegung führt zur Reflexion der grundlagentheoretischen Bezüge. Die vorliegende Rekonstruktion folgte der Idee der Subjektivierung Studierender in der Wissensordnung einer hochschulischen Lehrveranstaltung und zeigt die Mehrdimensionalität des Geschehens, wie sie Saar postuliert.

> «Jedes konkrete Subjekt steht und entsteht in Ordnungen des Wissens, der Macht und der Selbstführung, die ihrerseits historisch spezifisch sind. Subjektivierung ist also nicht der eine grosse Vorgang (etwa der ‹Unterwerfung› unter ein Gesetz, wie es Althusser im eindeutigen Anschluss an Lacan nahe legt), sondern ein mehrdimensionaler Prozess, in dem das Zum-Subjekt-werden für sich und für andere mit vielfachen Formen der Bezugnahme auf das Subjekt durch sich selbst und durch andere – und damit zugleich mit Formen der ‹Objektivierung› – zusammenspielt». (Saar, 2013, S. 22)

Die vorliegende Rekonstruktion schliesst an diese Mehrdimensionalität an, weil das empirische Geschehen sich angesichts des wertschätzenden Umgangs auf der Ebene der Interaktionsgestaltung kaum mit der dramatischen Figur der *Unterwerfung* in Einklang bringen lässt. Dennoch konnte gezeigt werden, wie engagiert sich die Studierenden auf die Wissensordnung einlassen und darin subtil ebenso zu Lehrer:innen gemacht werden, wie sie sich selbst zu Verantwortlichen für die richtige Befassung mit Bilderbüchern machen. Es wurde auch deutlich, dass sowohl die Artefakte zur Lehrveranstaltung als auch die Bilderbücher als «Formen der Objektivierung» zur Entwicklung der entsprechenden Selbstverhältnisse beitragen.
Das Konzept des *Adressanden* als dritter Stelle im Adressierungsgeschehen bewährt sich in diesem Beitrag (erneut). Am Beispiel der Bilderbücher wird deutlich, dass diese als Adressanden bestimmte ‹Botschaften› beinhalten, bzw. je nach Ausgestaltung mehr oder weniger eindeutige Lesarten nahelegen, aber in keinem Fall beliebig sind und damit Einfluss auf Identifikation, Selbstverhältnisse und die relationalen Bezugnahmen darauf nehmen. Diese Eigenschaft ist allerdings beim

doi.org/10.35468/6161-05

Bilderbuch, bzw. Literatur generell nicht überraschend, weil diese Artefakte doch von Menschen für den Zweck hergestellt werden, andere Menschen z. B. ästhetisch *anzusprechen*.

In methodischer Hinsicht stand die Erarbeitung des Beitrags in der Spannung, zu jeder Sequenz die detailliert nachvollziehbare Rekonstruktion anhand der postulierten Leitfragen vorzunehmen, dabei aber über die vielfache Wiederholung derselben die Lesbarkeit wesentlich zu beeinträchtigen. Die «methodische Kontrolle» (Wernet, 2009, S. 9) der Rekonstruktion wurde zugunsten der Lesbarkeit und damit der Darstellungslogik zurückgestellt, auch weil der Beitrag mit Artefakten und Ausschnitten der Adressierungspraktiken im Umfang von etwa 15 Minuten des Verlaufs der Lehrveranstaltung sonst nicht mehr im Rahmen eines Beitrags zum vorliegenden Band darstellbar gewesen wäre. Dass die Befunde mindestens *im Sinne der Leitfragen* zustande gekommen sind, sollte jedoch deutlich geworden sein.

Die Generalisierbarkeit der analytischen Befunde des Beitrags könnte mit dem Hinweis in Frage gestellt werden, dass es sich bei der rekonstruierten Veranstaltung offensichtlich um eine kurze Einführung mit dem Ziel des Überblicks handelte, und Vertiefung und kritische Auseinandersetzung noch im Verlauf des Semesters stattfinden würden. Das ist auf der Basis der vorliegenden Daten nicht auszuschliessen. Die hohe Passung zwischen dem von der Dozentin referenzierten Fachdiskurs, den eingesetzten Artefakten und den Adressierungspraktiken weist jedoch über die hier dokumentierte Situation hinaus und lässt es unwahrscheinlich erscheinen, dass z. B. die Gütekriterien im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung zum Gegenstand diskursiver Aushandlung würden.

Literatur

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Springer VS.

Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.

Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Klinkhardt.

Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer VS.

El-Mafaalani, A. (2023). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

Foucault, M. (1992 [1975]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

Gibson, J. J. (1982 [1979]). *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. Urban & Schwarzenberg.

doi.org/10.35468/6161-05

Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Klinkhardt.

Heinzel, F. (2020). Das Konzept der Generationenvermittlung. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill, & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern* (S. 19–37). Klinkhardt.

Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Klett Kallmeyer.

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning, & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). transcript.

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). transcript.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 41–53). Springer VS.

Kollosche, D. (2015). *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung*. Springer Spektrum.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*, 234–235.

Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn, 15*(2), 161–179.

Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Narr Francke Attempto.

Leonhard, M. (2023). „Sie würden dann fast übergriffig in der Nähe, die Sie herstellen" – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*, 253–268. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00180-3

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023a). Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. *SEMINAR, 29*(3), 135–149. https://doi.org/10.3278/SEM2303W011

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023b). «Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...». Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn, 24*(1), 47–73. https://doi.org/10.1515/sosi-2023-0002

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 23*(3), [83 Absätze]. https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992

Lionni, L. (1962). *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Oetinger.

Lobe, M., & Weigel, S. (1972). *Das kleine Ich bin Ich*. Jungbrunnen.

Oetken, M. (2008). *Bilderbücher der 1990er Jahre: Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption*. Carl von Ossietzky Universität.

Otzen, A., & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102-121). Martin-Luther-Universität.

doi.org/10.35468/6161-05

Pfister, M. (2022). *Der Regenbogenfisch.* NordSüd.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Springer VS.

Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‹Sache› im Geschichtsunterricht. In T. Geier, & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 103–122). Springer VS.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität - revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.

Ricken, N., & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Beltz Juventa.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 93*(3), 193–235. https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen.* Beltz Juventa.

Rist, K. (2022). *Rezeptionsprozesse im Umgang mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs. Eine qualitativ-empirische Studie mit Leseanfänger*innen*. Springer VS.

Ritter, A., & Ritter, M. (2015). Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung. In R. Freudenberg, & P. Josting (Hrsg.), *Norm und Normüberschreitungen in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen* (S. 127–141). kopaed.

Ritter, A., & Ritter, M. (2020). Was soll und was nicht sein darf! Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl. In F. Schmidt, & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 111–125). Peter Lang.

Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS.

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS.

Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.

Schneider, L., & Görrissen, J. (2017). *Lesemaus 56: Conni geht zur Zahnärztin*. Carlsen.

Uhl, B. J. (2021). Pragmatikerwerb und Kinderliteratur in der Grundschule: Mit textlosen Bilderbüchern protoliterale und protoliterare Erzählfähigkeiten fördern. In K. Börjesson, & J. Meibauer (Hrsg.), *Pragmatikerwerb und Kinderliteratur* (S. 177–205). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. VS.

doi.org/10.35468/6161-05

Autorin

Leonhard, Melanie
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur für Sachunterricht und seine Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik Naturwissenschaften und Technik, Didaktik des Sachunterrichts, rekonstruktive Forschung zu Anerkennungs-, Macht- und Wissensordnungen in der Hochschullehre
E-Mail: melanie.leonhard@fhnw.ch

doi.org/10.35468/6161-05

Anne Lill und Nele Kuhlmann

Pädagogisch legitim(ieren)? Subjektivierung im erziehungstheoretischen Seminar aus Perspektive machtanalytischer Heuristiken

Zusammenfassung

Wie werden junge Menschen im Rahmen von Praktiken der Hochschulbildung zu Studierenden des Lehrberufs bzw. des Lehramts? Was zeichnet dieses interaktive Werden, verstanden als Subjektivierung aus? Und wie lassen sich diese Subjektivierungsprozesse professionstheoretisch diskutieren? Diesen Fragen widmet sich der explorativ angelegte Beitrag in der Analyse einer audiographierten Seminarsitzung in der Lehrpersonenbildung in der Schweiz. In der Kombination von adressierungs-, autorisierungs- und positionierungsanalytischen Heuristiken werden erste Aussagen darüber generiert, was die Interaktionspraxis von Hochschulseminaren auszeichnet und welche Muster der Subjektivierungen sich darin abzeichnen. Dabei werden insbesondere Spannungen zwischen konfligierenden Anerkennungsordnungen herausgearbeitet: es werden beständig Normen der Eindeutigkeit und Abprüfbarkeit von Wissen hervorgebracht, die in Konflikt treten mit normativen Erwartungen der Diskursivität und der Ergebnisoffenheit einer fachlichen Diskussion. Ausblickend wird dieser Befund mit Bezug auf formale und inhaltlich positionierte Professionstheorien diskutiert.

Schlagwörter: Subjektivierung; Lehrberuf; Adressierung; Autorisierung; Positionierung; Hochschullehre

Summary

How do young people become students of the teaching profession in the context of higher education? What characterizes this interactive becoming, understood as subjectification? And how can these subjectification processes be understood and discussed in terms of professional theory? This exploratory paper addresses these questions in the analysis of an audiographed seminar session in teacher education in Switzerland. By combining analytical heuristics of addressing, authorization and positioning, we generate initial insights about what characterizes

doi.org/10.35468/6161-06

the practice of seminars in the context of higher education and which patterns of subjectification emerge in them. Tensions between conflicting orders of recognition are highlighted: Norms of clarity and testability of knowledge are constantly being produced, which come into conflict with normative expectations of discursivity and openness of discussions. Looking ahead, this finding is discussed with reference to theories of professionalization.

Keywords: subjectification; teaching profession; addressing; authorization; positioning; higher education

1 Einleitung

Wenn Erziehung als Eingriff in die Autonomie von Adressat:innen verstanden wird, stellt sich aus einer ethischen Perspektive die Frage, ob und wie diese Eingriffe gerechtfertigt werden können (Giesinger, 2006). Wie also kann legitimiert werden, Kinder und Jugendliche z. B. im Kontext von Schule in ihrer Handlungsfreiheit einzuschränken, indem man ihnen Vorgaben macht, ihnen etwas verbietet oder etwas von ihnen verlangt? Diese Legitimierungsbedürftigkeit von pädagogischem Handeln lässt sich als ein Grundproblem pädagogischer Praxis verstehen, dem sich nach Wimmer (2006, S. 31) sowohl pädagogisch Handelnde als auch Erziehungswissenschaftler:innen widmen sollten.[1] Aus seiner Sicht bedarf es einer «erziehungs- und bildungsphilosophische[n] Reflexion», um eine Sensibilität für «praktische Ansprüche» (Wimmer, 2006, S. 33) und ihnen eingeschriebene Antinomien entwickeln zu können. (Angehende) Lehrer:innen sollten sich demnach mit dem komplexen Problem der Legitimation pädagogischer Eingriffe beschäftigen und sich darin in eine Form theorieinformierter und praxisbezogener Reflexivität einüben. Der paradigmatische Ort für diese Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundproblemen stellt sicherlich das erziehungswissenschaftliche, grundbegrifflich ausgerichtete Seminar dar, das an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum (noch) zum Kern der akademischen Ausbildung zur Lehrperson gehören dürfte.[2] Trotz dieser Relevanzsetzung erfährt die Praxis des erziehungswissenschaftlichen Theorieseminars interessanter-

1 Hier sei angemerkt, dass Wimmer in seiner Fassung des Legitimationsproblems nicht auf das Autonomiekonzept zurückgreift, wie dies u. a. Giesinger tut, der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen wird.

2 Vgl. hier z. B. das von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgelegte «Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System» (DGfE 2005), in dem grundbegriffliche Inhalte eine zentrale Stellung einnehmen. Gegenläufig könnte aber auch argumentiert werden, dass diese theoretische Ausrichtung durch eine zunehmende Orientierung an den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Standards für die Lehrerbildung in Deutschland gegenwärtig unter Druck steht.

doi.org/10.35468/6161-06

weise jedoch kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Bislang liegen nur wenige Einsichten darüber vor, wie sich Seminare der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft, denen programmatisch u. a. das Ziel der Sichtbarmachung und Reflexion von pädagogischen Grundproblemen zugeschrieben wird (vgl. auch Hoffmann-Ocon, 2007, S. 325), praktisch vollziehen (Wenzl et al., 2023).

Im Rahmen des Beitrags widmen wir uns dieser Problemstellung in der explorativen Analyse einer Seminarsitzung, in der das eingangs aufgerufene Legitimationsproblem von Erziehung anhand einer Textrekonstruktion und -diskussion verhandelt wird. Die Seminarinteraktion wurde im Rahmen des vom SNF geförderten Forschungsprojekts *Trajektorien in den Lehrberuf (TriLAN)* an einer Schweizer Pädagogischen Hochschule audiographisch aufgezeichnet und uns für diesen Beitrag zur Verfügung gestellt. Theoretisch schliessen wir an ein analytisches Verständnis von Professionalisierung an, das praktiken- und subjektivierungstheoretisch fundiert ist (Brack, 2019; Leonhard 2024; Wrana, 2014). Anstelle von Konzeptionen zur gelingenden Professionalisierung von Lehrpersonen werden diesem Zugriff folgend zentrale Praktiken im Prozess «des Lehrer*in-Werdens» (Leonhard, 2024, S. 61) daraufhin untersucht, welche Selbst- und Anderendeutungen, welche Norm- und Wissenshorizonte und welche Machtbeziehungen situativ und übersituativ aufgerufen und interaktiv etabliert werden. Einfacher formuliert geht es um die Fragen, wie aus jungen Erwachsenen in Praktiken der Lehrer:innenbildung Studierende des Lehrberufs bzw. schliesslich Lehrer:innen (gemacht) werden und was diesen Prozess genau auszeichnet.

Diesem Zuschnitt folgend interessiert uns für die explorative Analyse der Seminarinteraktion, wie im Vollzug fachliche Gegenstände und die beteiligten Akteur:innen in Relation zueinander als je bestimmte hervorgebracht werden. Uns geht es darum, in einer explorativen Erkundung *erste* Einsichten darüber zu generieren, welche subjektivierenden Logiken dem Format des erziehungstheoretischen Seminars eingeschrieben sein könnten. Davon ausgehend liessen sich Verhältnisbestimmungen zu anderen im Rahmen des Projekts TriLAN untersuchten Praktiken des Lehrer:in-Werdens vornehmen. Für die methodische Umsetzung dieser Exploration schliessen wir an verschiedene subjektivierungsanalytische Heuristiken an, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Subjektivierungsgeschehens in den Fokus rücken: Mit dem Konzept der *Autorisierung* wird die Analyse der situativen Hervorbringung von Geltungsansprüchen möglich (Jergus & Thompson, 2017a); das Konzept der *Positionierung* kann demgegenüber insbesondere die interaktive Entstehung von diskursiven Gegenständen zugänglich machen (Wrana, 2015a), und das Konzept der *Adressierung* die Hervorbringung von Normen der Anerkennbarkeit (Reh & Ricken, 2012). Bei allen drei Heuristiken steht dabei die Frage nach der interaktiven Hervorbringung von Subjekten als Individuen mit bestimmten Selbst- und Anderen-Deutungen im Vordergrund – was eine produktive Bezugnahme ermöglicht.

doi.org/10.35468/6161-06

Im Folgenden werden wir in einem *ersten Schritt* den Forschungsstand einer subjektivierungstheoretisch ausgerichteten Professionalisierungsforschung skizzieren. Vor diesem Hintergrund stellen wir in einem *zweiten Schritt* die drei genannten Heuristiken der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung in ihren Erkenntnisinteressen dar, um damit die im *dritten Schritt* folgende empirische Analyse der Seminarinteraktion zu orientieren. Schliesslich werden die Ergebnisse in einer abschliessenden Diskussion dem zweifachen Anliegen des Beitrags entsprechend daraufhin befragt, welche Einsichten über die Praxis des erziehungstheoretischen Seminars als auch über die verschiedenen subjektivierungsanalytischen Zugriffe im Verhältnis zueinander eröffnet wurden.

2 Subjektivierungstheoretische Professionalisierungsforschung

Auch wenn es vermutlich zu weit geht, bereits von einem konturierten Forschungsfeld der subjektivierungstheoretischen Professionalisierungsforschung zu sprechen, so liegen doch vielzählige aktuelle Studien vor, die sich unter diesem Schlagwort bündeln lassen. Mit dem mittlerweile in der Erziehungswissenschaft etablierten Konzept der Subjektivierung wird auf eine spezifische Perspektive auf die Genese von Subjekten verwiesen: Sie wird als paradoxer, sowohl unterwerfender als auch ermächtigender Prozess verstanden, in dem aus Menschen sozial anerkennbare Subjekte werden (Opitz, 2014, S. 393). Bezogen auf die Hervorbringung von Lehrpersonen als intelligible Subjekte spricht Brack von «Subjektivierungsprozesse[n], die sich zwischen Partizipation und dem Involviert-Werden an den diskursiven Praktiken über Unterricht, dem Eingelassen-Werden und Eintreten in Form von Adressierungen und Positionierungen als Lehrer:in ereignen und darüber auch Momente der Abwehr und Verweigerung umfassen» (Brack, 2019, S. 121). Dieses spannungsreiche Geschehen des Anerkennbarwerdens bestimmt Brack im Anschluss an Maier Reinhard et al. (2012) als *Professionalisierung*sprozess, dem sich in der Analyse von diskursiven Praktiken des Lehrer:innen-Werdens auch empirisch nachgehen lässt. Dabei ist die Annahme leitend, dass die Subjektivierungsformen im Rahmen der (ausser-)universitären/hochschulischen Phasen der Lehrer:innenbildung nicht im Sinne eines Programms einfach vorlägen und prägend wirkten. Vielmehr werden anerkennbare Lehrer:innensubjekte «auf komplexe Weise in Praktiken erzeugt, die wiederum selbst von den ambivalenten Logiken durchzogen sind» (Richter & Langer, 2021, S. 143).

In bislang vorliegenden Studien, die sich diesem Geschehen empirisch zuwenden, werden vor allem Formate untersucht, in denen sich Studierende des Lehramts bzw. Lehrberufs zu ihren eigenen ‹Unterrichtsversuchen› in Nachbesprechungen mit Dozierenden und/oder Mentor:innen verhalten z. B. Brack 2019; Leonhard et al. 2019; Fabel-Lamla et al. 2021; Bauer 2024, vgl. dazu auch den

doi.org/10.35468/6161-06

Beitrag von Leuthold-Wergin in diesem Band). Dabei wird die Bewährungsdynamik und hohe Normativität der Interaktion betont, wenn z. B. Leonhard et al. (2019, S. 109) von einem «Normengewitter» sprechen, dem sich Studierende des Lehramts bzw. des Lehrberufs bei Nachbesprechungen ihres Unterrichts stellen müssen. Es wird rekonstruiert, wie in Adressierungen an die Studierenden unter Rückbezug auf Normen des Gute-Lehrperson-Seins, wie «Orientierung am Kind» oder «Zeitmanagement» (Brack, 2019, S. 219), ein Status des Noch-Nicht-Professionell-Seins hervorgebracht wird, den Studierende – wie es Bauer (2024, S. 241) formuliert – im Modus des «meisterhafte[n] […] Noviz:innensubjektes» zu bespielen lernen. Fabel-Lamla et al. (2021) zeigen aber auch, dass nicht nur die Studierenden sich im Sprechen über ihren Unterricht bewähren müssen – auch die Position der Universitätsdozierenden wird neben der oft ebenfalls anwesenden erfahrenen Lehrperson als Mentor:in im Anerkennungsgeschehen prekär. Offenkundig wird hier interaktiv verhandelt, wessen Aussagen in Bezug zur Unterrichtspraxis Autorität beanspruchen können. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, sich dem eingangs aufgerufenen Format der Lehrer:innenbildung zuzuwenden, bei dem die Universitätsdozierenden gewissermassen das ‹Hausrecht› haben: dem erziehungswissenschaftlichen, grundbegrifflich ausgerichteten Seminar. Insbesondere im Kontrast zu Unterrichtsnachbesprechungen stellt sich die Frage danach, welche Wissens- und Normhorizonte aufgerufen werden, welche inhaltlichen Gegenstände interaktiv entstehen und wie Dozierende und Studierende in der Interaktion als bestimmte Subjekte hervorgebracht werden bzw. sich selbst hervorbringen.

3 Subjektivierungsforschung als Analyse diskursiver Praktiken

Wie in der Gegenstandsbestimmung schon deutlich wurde, interessiert uns folgend «Subjektivierung *als konkretes und je spezifisch situiertes Geschehen* [zu] perspektiviere[n] und hinsichtlich seiner *paradoxalen und spannungsvollen Logiken* [zu] untersuchen» (Kuhlmann, 2023, S. 69, Hervorh. i. O.). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft haben sich für die empirische Erforschung dieses situierten Geschehens als «Analyse diskursiver Praktiken» (Wrana, 2015b) insbesondere drei Heuristiken herausgebildet, die mit den Konzepten «Adressierung» (Reh & Ricken, 2012), «Autorisierung» (Jergus et al., 2012) und «Positionierung» (Wrana, 2015a) den Blick der Forschenden je spezifisch ausrichten. Alle drei Heuristiken kennzeichnet das Interesse an der performativen Hervorbringung von Subjekten, sozialer Ordnungen und den Gegenständen, um die es ‹geht›. Im Folgenden legen wir alle drei Heuristiken an das Datenmaterial an, um eine explorative Verhältnisbestimmung zu erproben. Dafür skizzieren wir zunächst die genannten Konzepte, um daraus für die Analyse der Seminarinteraktion pointierte heuristische Fragen abzuleiten.

doi.org/10.35468/6161-06

3.1 Analyse von Autorisierungen

In klassischen pädagogischen Darstellungen wird Autorität, wie Bingham (2008) feststellt, als Ding konzipiert, das jemand besitzt. Subjekte *verfügen* dieser Idee folgend über Autorität – etwa weil sie über mehr Macht, einen Wissensvorsprung oder Charisma verfügen (Sofsky & Paris 1994, S.42) – und können sie bspw. dafür einsetzen, ein Seminar oder eine Klasse zu leiten. In den Arbeiten von Thompson, Schäfer und Jergus wurde dieser Autoritätsbegriff einer grundlegenden Revision unterzogen und in einer kulturtheoretischen Reformulierung empirisch gewendet (Schäfer & Thompson, 2009; Schäfer, 2014; Thompson, 2010; Jergus & Thompson, 2017a). In dezidierter Opposition zur Vorstellung ‹Autorität als Eigentum› gehen sie mit Butler von einer Grundlosigkeit der Autorität aus und schlagen vor, Autorität nicht länger als gegebene, personalisierte Handlungsmacht, sondern als eine Beziehung zu betrachten, die in komplexe machtvolle «Anerkennungsverhältnisse» eingebettet ist (Jergus & Thompson, 2017b, S. 7). In Beziehungen muss die *grundlose Autorität* in Autorisierungsbewegungen – wie z. B. die Reklamation eines Wissensvorsprungs – unsichtbar gemacht werden. Erst im Prozess der *Autorisierung* und der Anerkennung dieser Autorisierung durch Andere erlangt jemand Autorität, d. h. einen in der Situation geltenden Führungs- und Deutungsanspruch. Autorisierungen werden vor diesem Hintergrund als «vorläufige Schließungsbemühungen» verstanden (Jergus et al., 2012, S. 214), und damit als Bewegungen, die *Räume der Aushandlung sozialer Ordnung* verschliessen, indem eine Ordnung als *notwendig gegeben* naturalisiert und gegen Infragestellungen *immunisiert* wird (Schäfer & Thompson, 2009, S. 27). Dabei interessieren sich Jergus und Thompson insbesondere für die Hervorbringung von pädagogischer Autorität, wenn sie danach fragen, wie im Anerkennungsgeschehen ein «pädagogisches Selbst» als eines autorisiert wird, das legitime Führungsansprüche in Bezug auf Adressat:innen geltend machen kann (Jergus & Thompson, 2017b).

Für die empirische Analyse rückt damit die Fragestellung in den Vordergrund, durch welche Schliessungsbewegungen die *Legitimität (pädagogischer) Autorität* hervorgebracht wird. Für die Analyse legen wir demnach die Frage an: *Wie werden durch Autorisierungen (pädagogische) Geltungs- und Führungsansprüche im erziehungswissenschaftlichen Seminar hervorgebracht?*

3.2 Analyse von Positionierungen

Neben dem Konzept der Autorisierung wird in der deutsch- und englischsprachigen Diskursforschung der Begriff der Positionierung angelegt. In subjektivierungstheoretischer Ausrichtung folgen wir hier der Konzeption von Wrana (2006; 2015a; 2015b), der Positionierungen als diskursive Praxis beschreibt. Er arbeitet einen Typus von Positionierungen heraus, der empirisch beobachtbar ist: «Es geht um solche Positionierungen, die im Diskurs in Bezug auf eine Thematik oder eine Sache vorgenommen» werden (Wrana, 2015a, S. 128). Eine Position

doi.org/10.35468/6161-06

zu beziehen ist demnach in doppelter Hinsicht ein performativer Akt: Auf der einen Seite werden Gegenstände, über die gesprochen wird, produziert und auf der anderen Seite entsteht die Subjektposition, die im Sprechakt eingenommen wird. Damit ein Subjekt sich zu etwas positionieren kann, setzen die «Positionierungen zu ‹etwas› […] voraus, dass dieses ‹etwas› als Problem oder Sachverhalt entworfen wird» (Wrana, 2015a, S. 128). Im Vollzug der Problematisierung werden entworfene Gegenstände weder bloss abgebildet noch neu aus dem Nichts geschaffen. Eine Positionierung in diesem Sinne vollzieht sich, «indem im Äußerungsakt zu der in der Problematisierung entworfenen Wissenskonstruktion eine Position bezogen wird» (Wrana, 2015a, S. 128). Positionierungen weisen dann, so führt Wrana aus, vier Eigenschaften auf: In Positionierungen wird auf diskursive Horizonte zurückgegriffen (1). Indem Gegenständen Bedeutung zugeschrieben wird, werden diese als diskursive Gegenstände hervorgebracht (2). In der gemeinsam konstruierten Wirklichkeit setzen die Sprecher:innen «sich zu den in der Problematisierung konstruierten Gegenständen in Beziehung» (Wrana, 2015a, S. 137) (3) und gleichzeitig liegt in Positionierungen ein impliziter Appell an die Adressat:innen, die «Positionierung mitzuvollziehen oder zumindest die Legitimität der ganzen Konstruktion in Bezug auf die normative Position […] anzuerkennen» (Wrana, 2015a, S. 137) (4). Positionierungen können in Narrationen oder Argumentationen vollzogen werden und «arbeiten sich an widerstreitenden Wissensordnungen ab, so dass sich überraschende Phänomene des ‹Kippens› oder ‹Changierens› von Positionierungen beobachten lassen» (Wrana, 2015a, S. 130).
Für die Analyse von Positionierungen im Kontext eines erziehungswissenschaftlichen Seminars wird insbesondere die Konstellierung des diskursiven Gegenstandes – v. a. das Seminarthema – relevant. Das Seminar wird zum Aushandlungsort, an dem die Sprecher:innen und Adressat:innen einander aufrufen, die in der Problematisierung entworfenen Positionierung nachzuvollziehen oder die Positionierung als legitime anzuerkennen. Zur Analyse schlagen wir vor diesem Hintergrund die folgende heuristische Frage vor: *Wie entstehen (fachliche) Gegenstände und Subjektpositionen in den Positionierungsweisen im Seminar?*

3.3 Analyse von Adressierungen

Schliesslich wollen wir auch das dritte Konzept zur Analyse von Subjektivierungsprozessen anlegen: das der Adressierung. Im Anschluss an Arbeiten Butlers fassen Reh und Ricken (2012) Subjektivierung als einen «sich in Praktiken vollziehende[n], vielschichtige[n] und ambivalente[n] Anerkennungsprozess» (S. 35), welcher in empirischen Beobachtungen als Adressierungsgeschehen zugänglich gemacht werden kann (Balzer & Ricken, 2010; Ricken 2009). Die zugrundliegende Idee ist, dass Individuen dadurch zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden, dass sie von anderen als bestimmte angesprochen werden und sich zu diesen Adressierungen wiederum re-adressierend in ein Verhältnis setzen (müssen). Im Ineinandergreifen

doi.org/10.35468/6161-06

von Adressierungen und Re-Adressierungen entstehen dann normative Anerkennungsordnungen und Subjekte. Dabei wird praktikentheoretisch argumentiert, dass das sequenzielle Geschehen nur so lange eine Praktik (im Sinne Schatzkis) darstellt, wie die Verkettung von Re-Adressierungen sozial anerkennbar ist und bleibt, d. h. die beteiligten Akteur:innen sich gegenseitig ein Verstehen anzeigen und nicht etwa Irritationen, Korrekturen oder Brüche markieren. «Eine vollzogene Adressierung macht bestimmte Re-Adressierungen erwartbarer und legitimer als andere; sie *präfiguriert* einen intelligiblen Antwortraum» (Kuhlmann, 2023, S. 83). Vor diesem Hintergrund lassen sich diskursive Praktiken als «intelligible Verkettungen von Re-Adressierungen» verstehen, in denen normative Ordnungen und Subjekte relational hervorgebracht werden. Zentrales Erkenntnisinteresse der Adressierungsanalyse ist es, die den Praktiken eingeschriebenen generativen Prinzipien, d. h. die subjektivierenden Logiken der rekonstruierten Re-Adressierungsmuster, herauszuarbeiten.

Wenngleich mittlerweile gleich mehrere differenzierte Heuristiken mit einer Vielzahl an Fragen für die Analyse von Adressierungsprozessen vorliegen (Reh & Ricken, 2012; Kuhlmann et al.,; Leonhard et al., 2023), schlagen wir im Folgenden vor, auf die Hervorbringung von Normen der Anerkennbarkeit und ihre subjektivierende Wirkmacht zu fokussieren. Wir fragen daher: *Zu wem machen sich die Beteiligten im Adressierungsgeschehen im Seminar unter Bezug auf welche Normen der Anerkennbarkeit?*

4 Empirische Explorationen von Praktiken im Seminarkontext

Im Folgenden werden wir uns wie eingangs erläutert der Praxis eines erziehungswissenschaftlichen Seminars in der Lehrer:innenbildung zuwenden und die drei skizzierten Heuristiken erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung erproben. Dafür werden wir drei zentrale Praktiken der Seminarinteraktion als kurze episodische Szenen mit ausgewählter wörtlicher Rede darstellen (unten kursiv dargestellt): den Lehrendenvortrag zu Beginn des Seminars (a), ein Gespräch in einer Kleingruppe von Studierenden (b) und eine seminaröffentliche Interaktion zwischen Dozent und Studentin am Ende der Sitzung (c). In allen drei Szenen steht ein erziehungstheoretischer Text im Fokus. Um die Interaktion inhaltlich nachvollziehen zu können, werden wir den Inhalt des Textes zunächst skizzieren – und damit bereits unsere eigene Deutungsmacht in Bezug auf die Argumentation des fachlichen Textes ins Spiel bringen. Daran anschliessend werden wir die drei Szenen darstellen und aus den drei Perspektiven analysieren. Zur Exploration der drei machttheoretischen Zugänge werden wir im ersten Ausschnitt die drei Analyseperspektiven getrennt darstellen und in den folgenden beiden Sequenzen bündeln.

doi.org/10.35468/6161-06

Inhaltliche Rekonstruktion des Textes, der im Seminar verhandelt wird: Im analysierten erziehungswissenschaftlichen Seminar wird ein erziehungstheoretischer Text von Giesinger (2006) besprochen, der die Frage nach der Rechtfertigung von Erziehung aufwirft und dafür zwei mögliche Legitimationsweisen nachzeichnet. In der ersten Argumentationsfigur wird Erziehung als fürsorglicher Paternalismus bestimmt, dessen Legitimität anhand von Kriterien bewertet werden könne – insbesondere entlang der Frage, ob die Handlung als «*Förderung des kindlichen Wohls*» einzuschätzen ist (Giesinger, 2006, S. 274, Hervorhebung i. O.). In der zweiten, dagegen «schlanke[n] Rechtfertigung» von Erziehung (S. 280) wird nicht auf den Topos des ‹Paternalismus› zurückgegriffen, sondern stattdessen argumentiert, dass Erziehung nur einen besonderen Fall von alltäglicher moralischer Kommunikation in einer «moralischen Gemeinschaft» (S. 282) darstellt. Daran anschliessend kann gefragt werden: «Wenn es im Alltag legitim ist, moralische Erwartungen an andere zu haben, was soll dann am pädagogischen Erwarten illegitim sein?» (S. 279). Giesinger stellt nun diesen zweiten Weg in Frage, indem er zeigt, dass «Moralerziehung» (S. 281) anders als andere Formen moralischer Kommunikation mit einem Eingriff in die Autonomie des Gegenübers einhergehe. Somit kommt er zu dem Schluss, dass «jegliche Erziehung als paternalistisch eingestuft werden» und damit auf die in der ersten Argumentation entwickelten Kriterien zurückgreifen müsse. «Es kann folglich gesagt werden,» – so Giesinger am Ende des Texts – «dass dieser Beitrag letztlich nicht zwei (oder drei), sondern nur *eine einzige* Rechtfertigung von Erziehung vorschlägt» (S. 282). In dieser Zuspitzung vertritt Giesinger die These, dass in der Legitimation von Erziehung kein Weg an der Legitimation von Paternalismus vorbeiführt, da Erziehung nicht ohne Paternalismus zu denken ist.

Im Rahmen des Seminars wird insbesondere diese Pointierung, dass es nur *eine* Rechtfertigung von Erziehung gebe, zum Anlass von Unverständnis, von Nachfragen und Erklärungen. In unserer Auswahl von Szenen gehen wir der Verhandlung dieser These in den verschiedenen Praktiken des Seminars nach. Zunächst zur Darstellung des Dozenten:

4.1 Vortrag des Dozenten

Im Voraus des Seminars waren die Studierenden dazu aufgefordert, in einem ‹Online-Forum› u. a. schriftlich die Frage zu beantworten, wie es zu verstehen sei, dass es «nur eine einzige Rechtfertigung von Erziehung» gebe (Giesinger, 2006, S. 282). Der Dozent beginnt die inhaltliche Beschäftigung mit dem Text im Seminar mit der Kommentierung der studentischen Bearbeitung der Fragen im Forum. Er stellt fest, dass «der Text von Giesinger doch ehm zu – etwas unterschiedlichen Interpretationen – Anlass gegeben hat» und begründet mit dieser Feststellung, dass er den Argumentationsgang des Textes dozierend unter Bezug auf Präsentationsfolien darstellen wird. Dabei stellt der Dozent heraus, dass er den Text «sehr sehr klar» fand, «ausser mit der Hauptthese», die darin besteht, dass es nur eine Rechtfertigung von Erziehung gebe. Mit Bezug auf

doi.org/10.35468/6161-06

eine auf der Präsentationsfolie dargestellten graphischen Gegenüberstellung der beiden Legitimationsweisen (Paternalismus vs. Moralische Kommunikation in moralischen Gemeinschaften) führt der Dozent aus, dass Giesinger in der Diskussion der zweiten Legitimationsweise «gesehen» habe, dass das «nicht ganz» «funktioniert», da es sich auch um eine «bevormundend[e]» Praxis handele, «sodass ich am Schluss sagen kann ich habe eigentlich nur eine Art von Argumentation vorgeführt – nämlich – we- Erziehung ist gerechtfertigt über bevormundende Eingriffe […] entweder – weil es in so einem zukünftigen Interesse ist dem Kindeswohl oder weil sie im Interessen mit – moralischen Gemeinschaften ist». Die Studierenden sollen daran anschliessend in Kleingruppen die vom Dozenten geleistete Rekonstruktion – wie es der Dozent sagt – «besprechen».

Autorisierungen: Auch wenn wir den Lektüretext selbst an dieser Stelle nicht dezidiert zum Gegenstand der Analyse machen, so ist der zitierte und in der Seminarinteraktion zirkulierende Satz insbesondere aus einer autorisierungstheoretischen Perspektive interessant. Dadurch, dass davon gesprochen wird, dass der «Beitrag eine *einzige* Rechtfertigung von Erziehung vorschlägt», wird der Beitrag zur handelnden Entität, die den Lesenden einen pointiert vereindeutigenden Zugriff auf Erziehungsphänomene bzw. deren Legitimierung plausibel machen will und diese damit von einem unbestimmten Standort analytisch kategorisiert. Im Forum waren die Studierenden nun aufgefordert, zu dieser Zuspitzung erklärend Stellung zu beziehen. Es wurde im Modus der Textbearbeitungsfrage eine schriftliche Textdeutung eingefordert, welche der Dozent im Seminar aufgreift. Auch wenn der Dozent die «etwas unterschiedlichen Interpretationen» sprachlich dem Text (als «Anlass») und nicht den Studierenden zuschreibt, wird offenkundig, dass es sich aus Sicht des Dozenten um zu diverse Textinterpretationen der Studierenden handelt. Der Dozent autorisiert das von ihm angesetzte didaktische Vorgehen – den klassischen, präsentationsgestützten Lehrvortrag – demnach über das (zumindest teilweise) Absprechen einer Deutungsmacht der Studierenden. Er referiert den Text anhand von didaktisierten Folien und bewertet ihn anhand des Kriteriums der Klarheit, wodurch er sich nicht nur als Zeigender auf den Text, sondern auch als ihn Bewertender autorisiert. Diese Autorisierungsbewegungen spitzen sich in der Formulierung zu, in der der Dozent im Sprechen über den Text selbst aus der Perspektive des Autors spricht («sodass ich am Schluss sagen kann»). Er scheint damit Auslegender, Bewertender und Schreibender des Texts zugleich zu sein. Die Studierenden sind nun aufgefordert, die Textinterpretation, die im Vortrag dargestellt wurde, zu «besprechen». Auch hier werden die im Online-Forum vorliegenden Textdeutungen der Studierenden nicht thematisch, sondern es wird ein reiner Nachvollzug der Darstellung des Dozenten gefordert. Die pädagogische Führung legitimiert sich demnach über die Aberkennung der studentischen Deutungsmacht des Primärtextes und fordert implizit eine Korrektur der studentischen «Interpretationen» in Auseinandersetzung mit der ‹richtigen Deutung› des Dozenten.

doi.org/10.35468/6161-06

Positionierungen: Stellen wir nun analytisch darauf scharf, wie in den vollzogenen Positionierungen der Text und das Seminarthema interaktiv hergestellt werden, so ist insbesondere das implizite ‹Zu viel› an Textinterpretationen interessant: In der Positionierung des Dozenten wird der Text als etwas hervorgebracht, das es zu interpretieren gilt, bei dem aber nur eine begrenzte Anzahl an Interpretationen – oder auch nur eine – anerkennbar ist. In einer spannungsvollen Beschreibung des Textes als «sehr sehr klar» auf der einen Seite und unklar in Bezug auf die «Hauptthese» auf der anderen Seite wird die konstatierte Vielzahl der studentischen Interpretationen zugleich legitimiert und delegitimiert. In dieser Positionierung wird der Text von Giesinger zu einem Artefakt, das hinsichtlich seiner Überzeugungsperformanz (auch für andere) bewertet werden kann. In der Praktik des Lehrvortrags wird der Text nun in beschriftete Graphiken auf Präsentationsfolien übersetzt, wodurch er zu einem transformierten, didaktisierten Gegenstand wird, bei dem textuelle Argumente und Bezüge in visuelle Relationierungen überführt werden, die auf einen Blick zu erfassen sind. Es ist insbesondere die graphische Gegenüberstellung zwischen «Paternalismus» und «Moralische Kommunikation», die mit einer Klammer verbunden sind, die diese Transformation des Textes in einen visuell-didaktisierten Lerngegenstand deutlich macht. Auch in der sprachlichen Darstellung wird der Text dadurch didaktisiert, dass er nicht als komponiertes, textuell-vorliegendes Ergebnis, sondern als Trial-and-Error-Prozess des Autors inszeniert wird («dann hat er gesehen das funktioniert nicht ganz»). Insgesamt wird die «Hauptthese» des Textes durch die Positionierungen des Dozenten wie folgt hervorgebracht: Es gibt zwei Rechtfertigungen von Erziehung (Wohl des Kindes und Moralgemeinschaft), welche durch das gemeinsame Strukturelement «bevormundende Eingriffe» verbunden sind. Im betonten «entweder […] oder» und in der visuellen Gegenüberstellung wird performativ jedoch vor allem die *dichotome Logik* der Rechtfertigung hervorgehoben. Die Studierenden werden vom Dozenten auf diese Weise zum übersetzten und didaktisiert-transformierten Gegenstand positioniert und zu einem Nachvollzug der Gegenüberstellung aufgefordert.

Adressierungen: Die Adressierung der Studierenden durch den Dozenten lässt sich als evaluierende Re-Adressierung auf die Forumsbeiträge der Studierenden verstehen. Dass es sich dabei um einen bewertenden Akt handelt, wird sprachlich aber dadurch unkenntlich, dass nicht die Studierenden als Urheber:innen der «Interpretationen» benannt werden und auch nicht expliziert wird, dass es sich um unpassende oder gar falsche Interpretationen gehandelt haben könnte. Der Dozent bringt sich damit zwar als Kritiker und Leistungsbewertender in Bezug auf die Postings der Studierenden hervor, setzt aber zugleich eine Norm, die öffentliche, personenbezogene Kritik delegitimiert. Diese Norm der Gesichtswahrung scheint auch in der Präsentation des Argumentationsgangs leitend, da die Korrektur der studierendenseitigen Interpretationen nicht in direkter Konfrontation (von ver-

doi.org/10.35468/6161-06

schiedenen Deutungen gegeneinander), sondern im Abgleich mit der vom Dozenten ‹vorgeführten Musterlösung› in Kleingruppen erfolgen soll. Die Studierenden werden hier als Lernende adressiert, die in ihrer Textdeutung gescheitert sind und vor diesem Hintergrund einer Unterrichtung bedürfen, wobei sowohl die Momente des Scheiterns als auch die des Unterrichtens sprachlich abgeblendet werden. Im Gegensatz dazu wird die Norm der argumentativen Klarheit und Eindeutigkeit sowohl in der Bewertung des Textes als auch in der didaktisierten Übersetzung in wenige visuell-klare Relationen explizit gemacht. Der Dozent zeigt sich in seinen Adressierungen der Studierenden damit als jemand, der den Text (zumindest weitgehend) ‹durchschaut› und diese Klarheit und Eindeutigkeit auch für die Studierenden herstellt. Die Studierenden sollen dieser Klärung folgen und in Kleingruppen auf Peer-Ebene einüben. Damit wird eine Re-Adressierung durch die Studierenden in der Seminaröffentlichkeit abmoderiert und in die folgende Phase der Seminarinteraktion übergeleitet.

4.2 ‹Besprechung› in der Kleingruppe

> Im Gespräch einer Kleingruppe werden die vorausgegangenen Fragen zum Lektüretext von Giesinger im Online-Forum noch einmal zum Thema: Zunächst fragt eine Studentin ihre Kommiliton:innen, ob sie die auf die These bezogene Frage beantworten konnten und erklärt, dass sie dies nicht konnte und hierzu im Online-Forum eine Frage eingestellt habe. Eine Kommilitonin antwortet, dass der Autor «das» auf der letzten Seite des Textes «schreibe». Die fragende Studentin stellt dann in Bezug auf den Autor fest: «er schreibt es einfach, aber er sagt nicht was». Im Gespräch gehen die Studierenden die Präsentationsfolien des Dozenten auf einem Laptop durch und äussern die Vermutung, dass der Dozent beide Rechtfertigungen «zusammengefasst» habe. Als sich der Dozent zur Gruppe stellt, fragt ihn die Studentin, ob eine bestimmte Folie «eigentlich die Lösung zu Nummer vier» darstelle, was der Dozent bejaht. Nachdem die Studentin betont, dass sie die Frage nicht bearbeiten konnte, obwohl sie «studiert und studiert» habe, sagt der Dozent: «ich glaube // das ist – also das ist meine – er er ist wirklich – oberflächlich und ich habe hier auch lange // studiert […] das ist mein Vorschlag». Daran anschliessend sagt er: «und ich hatte jetzt das Gefühl- eh- ich war jetzt ziemlich dozierend», was die Studentin mit einem «ja» bestätigt. Der Dozent fährt fort: «weil ich glaube es macht Sinn sich //zuerst mal den Vorschlag zu haben».

Das nicht seminaröffentliche Gespräch der Studierenden, kann als vergemeinschaftendes Re-Adressierungsgeschehen zu den vom Dozenten gestellten Fragen im Online-Forum verstanden werden. Im Modus der (Rück-)Frage wird die Norm der (richtigen) Beantwortung von Fragen im Vorhinein des Seminars von einer Studentin eingeführt. Hier wird implizit der normative Horizont von ‹richtig› vs. ‹falsch› aufgerufen, der u. a. mit der Kommentierung des Dozenten zum Anfang des Seminars korrespondiert, als er markiert, dass es im Forum zu (zu) vielen Interpretationen des Textes gekommen sei. Dieser Norm will die Studentin gerecht werden, weist dann aber darauf hin, dass die Frage im Forum nicht

doi.org/10.35468/6161-06

beantwortbar war und sie in ihrem Versuch, die *Lösung* zu erarbeiten, gescheitert ist. Die antwortende Kommilitonin bestätigt diese Fraglichkeit und legitimiert den Anspruch ‹richtiger Lösungen› über den Verweis auf den Lektüretext, in der der Autor zur Frage im Forum die Antwort schreibe. Irritierend ist an dieser Stelle, dass der Autor des Lektüretextes selbst zum Beantworter der Frage wird und die Studierenden damit lediglich als Vermittler:innen zwischen Text des Autors und Fragestellung des Dozenten positioniert werden. Die Anforderung der studentischen Vorarbeit wird in der Re-Adressierung der Studentinnen damit auf das Finden der richtigen Stellen im Text zugespitzt. Die vermeintliche Kritik an der Fragstellung des Dozenten wird in einem nächsten Schritt nicht an den Dozenten selbst gerichtet, sondern als Kritik am Autor geäussert, der seine These «einfach» schreibe, aber das Argument nicht ausführe. In der Suche nach einer «Lösung» zur Frage, gehen die Studierenden die Präsentationsfolien durch und verdoppeln im Gespräch gewissermassen die Texterklärung des Dozenten vom Eingang der Seminarsitzung.

Als sich dieser zur Gruppe stellt, wird er als Wissender adressiert, der eine eindeutige Antwort auf die von ihm gestellte Frage geben kann. Er wird dabei aufgefordert, die Präsentationsfolie als «Lösung» zu identifizieren. Dieser Aufforderung kommt der Dozent in spannungsvoller Weise nach. Auf der einen Seite bestätigt er, dass die Präsentationsfolie die «Lösung» auf die genannte Frage darstellt. Die Folie ist damit nicht mehr allein didaktisches Medium der Texterklärung, sondern wird zu einer zu dechiffrierenden *Musterlösung* für die Studierenden. Dabei positioniert sich der Dozent als Autor der Musterlösung und bestätigt damit seine Deutungsautorität über die ‹richtigen Antworten›, und auch über die ‹richtige Textdeutung›. Auf der anderen Seite setzt er damit an, seine Unsicherheit zu offenbaren und erklärt stockend, er «glaube», aber bricht ab und setzt wieder ein, dass diese «Lösung» nur sein «Vorschlag» sei. Damit betont er die Partikularität seiner Deutungshoheit («also das ist meine»), wenngleich er seine Deutung bereits als «Lösung» autorisiert hat.

Nachdem die Studentin ihrem Unverständnis dadurch Nachdruck verleiht, dass sie darauf verweist, viel intensive Arbeit investiert zu haben («studiert und studiert»), positioniert sich der Dozent ebenfalls zum Problem der ‹unklaren These› am Ende des Lektüretextes. In einer Art vergemeinschaftenden Einstimmens in die studentische Kritik am Text, transformiert er diese in die Kritik am Autor selbst und urteilt über dessen ‹Oberflächlichkeit›. Darin ruft er die Norm der Gründlichkeit auf, die sowohl die Studentin in ihrem intensiven Studieren als auch der Dozent für sich beanspruchen. Über das Aufrufen dieser Norm stellt er die Autorität des Autors in Frage und zeigt sich als jemand, der auch unter schlechten textuellen Bedingungen eine eindeutige Lösung (wenn auch unter unsicheren Vorzeichen) vorlegen kann. Zudem wird darin die Deutung des Textes bzw. der These, die die Studierenden geäussert haben, bestätigt. Implizit wird

doi.org/10.35468/6161-06

darin die didaktisierte Aufbereitung im Verhältnis zum Text zur besseren, weil *klareren* und *gründlicheren* Diskussionsgrundlage des Seminars.
Interessant ist dann, dass der Dozent sich abschliessend für sein ‹Dozieren› rechtfertigt. In dieser Legitimierung wird zugleich die eigentliche Illegitimität seines Lehrvortrags deutlich: *Eigentlich* sollte ein Dozent auf ein Dozieren verzichten und stattdessen – so können wir nur mutmassen – in eine am Gegenstand orientierte, diskursive Aushandlung mit Studierenden treten. Dass aber dennoch ein Dozieren notwendig gewesen sei, rechtfertigt der Dozent damit, dass es «erstmal» einen Ausgangspunkt für die Diskussion geboten hätte. Von der Studentin wird in ihrer Bestätigung des ‹zu dozierend› nur die gebrochene Norm der Diskursivität bestätigt. Eine Monologisierung und Belehrung im Kontext des Seminars ist offenkundig legitimierungsbedürftig. Im Hinblick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text wird die zitierte Hauptthese zum Problem, an dem sich die Beteiligten aufgrund der Suche nach den ‹richtigen Lösungen› auf die Forumsfragen abarbeiten (müssen), und für deren Schwierigkeiten der Autor verantwortlich gemacht wird.

4.3 Seminaröffentliche Aushandlung

> Nach der Gruppenarbeit kündigt der Dozent seminaröffentlich an, dass er «sehr schnell in die Pause – ehm – überleiten» würde, falls die Studierenden keine «Fragen» oder «Rückmeldungen» mehr hätten. Darauf meldet sich eine Studentin zu Wort: «Ich habe mich grundsätzlich – Schwierigkeiten – mit der Fragestellung». Sie führt aus, dass sich diese Schwierigkeiten in der «Sache» begründen, «dass er [Giesinger] nur eine einzige Rechtfertigung von Erziehung vorschlägt». Darauf antwortet der Dozent, dass er sich «also – ehrlich» auch gefragt habe «wie er [Giesinger] es genau meint» und verweist erneut auf seinen «Vorschlag» bzw. seine «Rekonstruktion», ohne diese erneut auszuführen. Er erkläre es sich so, dass es Giesinger wie den Studierenden ergangen sei und er «keinen Platz mehr» gehabt habe, «das nochmals ausführlich zu schreiben» und dass den Studierenden dies sicherlich vom Verfassen eigener Arbeiten bekannt sei. Zudem ergänzt er mit einem «oder», dass Giesinger «uns für intelligent genug [hält], das zu verstehen». Auf das Lachen der Studierenden hin setzt der Dozent nochmal an mit: «ich glaube was er sagen […] will ist – letztlich», dass «wir» erzieherisches Handeln nach dem Modell von Bevormundung als paternalistisches Denken verstehen müssen. Dies sei in Bezug auf die Bevormundung von Kindern in zwei Richtungen bedeutsam (moralische Gemeinschaft und individuelles Wohl). Hierauf setzt die Studentin mit einem «na eben» ein. Sie habe «das halt irgendwie [als] ehm ehm – zwei Rechtfertigungen verstanden nicht als einzige». Hierauf erwidert der Dozent, dass sie das «auseinandernehmen» könne und ergänzt kurz danach «Sie können sagen das hilft mir nicht viel – ich will es einfach trennen […] egal was Giesinger sagt».

Mit dem moderierenden Einstieg adressiert der Dozent die Studierenden zunächst als Fragende und Rückmeldende, die sich in das Seminar einbringen können, wenngleich im Modus des ‹So-tun-als-ob› hierfür keine Zeit eingeräumt wird. In

doi.org/10.35468/6161-06

der Re-Adressierung einer Studentin, die die Anfrage des Dozenten beim Wort nimmt, wird die vorgeschlagene Zeitstrukturierung zurückgewiesen. Im Sprechen wechselt die Studentin von einem Satzanfang, der in ‹ich habe mich grundsätzlich gefragt› münden könnte, zu einer Feststellung von ‹Schwierigkeiten› («ich habe mich grundsätzlich – Schwierigkeiten – mit der Fragestellung»). In dieser Spannung vollzieht sich die studentische Positionierung im Modus der Hilfsbedürftigkeit und nur implizit als Kritikerin des Dozenten: die mögliche Formulierung ‹grundsätzlicher› Kritik am Text oder an der Fragestellung des Dozenten wird als ein Verstehensproblem der Studentin dargestellt. Dadurch wird auf der einen Seite einer direkten Konfrontation entgegengewirkt, aber auf der anderen Seite trotz Abmoderation auf einer Klärung beharrt, was zumindest der formalen Organisation des Dozenten entgegenläuft.

Auf die entschärfte Kritik antwortet der Dozent dann, indem er die Aushandlung auf eine persönliche Ebene verschiebt: Mit dem Verweis auf seine Ehrlichkeit wird die Offenlegung des eigenen Fragens zum Geständnis («also – ehrlich – ich habe mich auch gefragt»). Zudem werden in der Sequenz Geltungsansprüche und Fragen nach gemeinsamer Deutung der Sache bedeutsam, die der Dozent nach seinem Geständnis auf unterschiedliche Weise hervorbringt: Der absolute Deutungsanspruch wird hierbei relativiert («mein Vorschlag» und «meine Rekonstruktion») und zunächst im Modus der Überzeugungsarbeit über Vermutungen darüber argumentiert, wie die Fraglichkeit des Textes zu Stande kommen konnte. Dabei autorisiert er sich als einer, der um die Produktionsverhältnisse in der Wissenschaft weiss und in diesem Sinne ‹hinter› den Text blicken kann. Mit dem Verweis auf die geteilte Erfahrung, beim Schreiben «fehlenden Platz» zu haben, adressiert er die Studierenden als Teilnehmer:innen an wissenschaftlichen Praktiken der Textproduktion. Er vergemeinschaftet sich weiter in der humoristischen Kommentierung, die aber auch als sarkastische Kommentierung gegenüber den Studierenden gelesen werden kann, dass der Autor «uns für intelligent genug [hält]».

Im zugespitzten Anspruch, die Intention des Autors referieren zu können («was er sagen will»), wird die Deutungshoheit dann wieder vereindeutigt – erzieherisches Handeln müsse nach dem Modell von Bevormundung als paternalistisches Denken verstanden werden. Der Lektüretext wird an dieser Stelle (wieder) zu einem Produkt eines konkreten Autors, der den Lesenden etwas «sagen» will, d. h. eine ‹Message› vermitteln möchte, die es ‹trotz› der Unzulänglichkeiten des Textes zu finden gilt. Da der Dozent diese ‹Message› bereits verkündet und die Übersetzung des Textes vollzogen hat, wird die Auseinandersetzung mit dem Lektüretext obsolet und ein textbezogener Einspruch durch die Studierenden verunmöglicht.

In einer Art bestärkender und gleichzeitig trotziger Replik antwortet eine Studentin mit «na eben» auf die Adressierung des Dozenten. Sie zeigt sich darin als beharrlich und als eine, die die Argumentation des Dozenten inhaltlich aufgreift, um in die Aushandlung der Sache zu treten. In der bestätigenden Schliessung

doi.org/10.35468/6161-06

offenbart sie, dass sie das Gesagte bereits verstanden hat, aber inhaltlich nicht überzeugt wurde, da der Dozent zwei Rechtfertigungen benannt habe. Sie wechselt damit in den Modus der Beweisführung und fordert erneut eine Aushandlung der Textdeutung auf Augenhöhe ein, die der Dozent in seiner Antwort jedoch nicht anerkennt: Der Dozent re-adressiert die Studierende verbesondernd, indem er ihr individuelle Verfügungsrechte über die Deutung des Textes zugesteht. Dadurch, dass er ihr zuschreibt, etwas «auseinandernehmen» zu wollen, was eigentlich zusammengehört und darin «Giesinger» zu widersprechen, schreibt er ihr eine illegitime Textauslegung zu. Zugleich wird der Studentin aber individualisierend zugestanden, diese Auslegung weiterhin zu vertreten, wenn es ihr denn helfe. In dieser Gleichzeitigkeit erscheint eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung obsolet, da die ‹eine richtige Deutung› des Texts, die der Dozent im Namen des Autors vertritt, von allen davon abweichenden ‹subjektiven Deutungen› der Studierenden, die nur dem eigenen Verständnis dienen, unangetastet bleibt.

5 Muster und Logiken der Subjektivierung im erziehungswissenschaftlichen Seminar

Abschliessend werden wir unsere Analysen zusammenfassen und entlang der Fragen bündeln, welche Muster der Subjektivierung in dem untersuchten Seminar deutlich geworden sind und welche Spannungen mit diesen Mustern einhergehen. Diese Muster lassen erste Rückschlüsse auf mögliche Subjektivierungs*logiken*[3] zu, die wir mit Bezug auf vorliegende Studien zu Seminarinteraktionen plausibilisieren werden.[4]

Gleich zu Beginn des Seminars – bzw. durch die Forumsfragen schon vor Seminarbeginn – wird die Norm der (eindeutig) *richtigen* Bearbeitung von Aufgaben eingeführt. Der Dozent kommentiert die Abweichung von dieser Norm mit Verweis auf zu diverse Antworten und delegitimiert die studentische Bearbeitung der Aufgaben gesichtswahrend. Die Studierenden werden aufgefordert, die auf Folien kondensierte Deutung des Dozenten nachzuvollziehen. Dieser positioniert sich damit als Auslegender des Textes, der über die Deutung des Textes verfügen kann. Gleichzeitig wird er so, wie sich spätestens im Peer-Gespräch der Studierenden zeigt, zum Autor einer Musterlösung zu den gegebenen Aufgaben. Mit Rückbezug auf die Norm der richtigen Bearbeitung von Aufgaben verliert der Lektüretext in der studentischen Aushandlung weiter an Bedeutung. Während bei der Suche nach einer richtigen Lösung, der ‹eigentliche› Lektüretext wenig

3 Mit dem Begriff ‹Muster› betonen wir den vorläufigen Charakter unserer Analysen. Mit ‹Logiken› bezeichnen wir höher aggregierte Ergebnisse, die erst durch vergleichende und kontrastierende Analysen verschiedener Seminarinteraktionen herausgearbeitet werden können (vgl. Kuhlmann, 2023, S. 84).

4 Für eine Ausdifferenzierung dieser Logiken bedarf es weiterführender vergleichender Analysen.

doi.org/10.35468/6161-06

hilfreich erscheint, werden die Studierenden in der didaktisierten Übersetzung des Textes in den Folien des Dozenten fündig – was sie sich auch von ihm bestätigen lassen. Damit wird die normative Erwartung deutlich, dass der Dozent über eine vollständige Deutungsmacht über den Text – und über die von ihm gestellten Aufgaben – verfügt. Diese Norm wird durch den Dozenten selbst beansprucht, wenn er eine Musterlösung präsentiert oder im Modus des Geständnisses die Ausnahme der Regel ‹beichtet› (seine Unsicherheit in Bezug auf die Textdeutung).

In Spannung zu dieser umfassenden Autorisierung durch den Dozenten steht die implizit mitaufgerufene Norm der *Diskursivität*, d. h. die normative Erwartung, dass Geltungsansprüche in Bezug auf den Text mit den Studierenden argumentativ ausgehandelt werden. Sie wird ausschliesslich als gebrochene Norm thematisch: So rechtfertigt sich der Dozent z. B. für einen zu langen Vortrag oder Studierende fordern ein, dass ihre Rückfragen und Einwände seminaröffentlich und argumentativ beantwortet werden. Diese Norm der Diskursivität steht dabei nicht nur in Spannung mit der vereindeutigenden Deutungsmacht des Dozenten, sondern auch mit der Etablierung von ‹Lösungen›, die mit der Logik von vorab zu beantwortenden Forumsfragen einhergehen (können).

In der gesamten Sequenz vollzieht sich das Seminargeschehen dabei unter der Norm *gesichtswahrender Kritik*: So wird Kritik nicht offen ausgetragen, wenn etwa die Urheber:innenschaft ‹falscher› Interpretationen des Textes unkenntlich gemacht wird oder die Studierenden Kritik an der Fragestellung des Dozenten abbrechen. Was dagegen sagbar ist und die Seminarakteur:innen vergemeinschaftet, ist die Kritik am Autor, der unter Rückbezug auf die Norm der Gründlichkeit wissenschaftlichen Arbeitens wahlweise oberflächlich, unsorgfältig oder unklar arbeitet – oder aber zu wenig Platz oder auch ein zu hohes Bild seiner Lesenden hat.

Interessant ist an der analysierten Seminarsitzung auch, dass die didaktisch komponierten Folien des Dozenten im Vorfeld des Seminars erstellt wurden und als materialisierte Re-Adressierung auf die Antworten (und Fragen) der Studierenden im Online-Forum verstanden werden können. Die darin sichtbar werdende Vorzeitigkeit des Seminars wird insbesondere über die Arbeit am Text deutlich, die zur Voraussetzung wird, wenngleich im Seminar dann vor allem die Musterlösung des Dozenten in den Fokus rückt: das Lesen und Studieren des Textes sowie die Bearbeitung von Aufgaben zu diesem werden im Vorfeld geleistet. Das Seminar wird damit teilweise zum unterrichtlichen Ort der Wiederholung, Lösungskontrolle und Vergewisserung einer richtiger Deutung, die im Spannungsfeld zwischen hoheitlicher Deutung des Dozenten und diskursiver Aushandlung im Seminar changiert. Der Inhalt des Lektüretextes wird im Seminar insgesamt kaum zum expliziten Gegenstand der Verständigung. Die Autorisierungsfiguren des Dozenten sind jedoch dabei, anders als in unterrichtlicher Praxis, gebrochener und bedürfen der stetigen Kommentierung und performativen Einholung – etwa im Modus des

doi.org/10.35468/6161-06

persönlichen Gestehens oder mit Betonung darauf, den eigenen Sprecherstandort als zu dominant, weil zu dozierend, einzuholen.

Beziehen wir diese Ergebnisse auf die wenigen Analysen, die bislang zur Seminarinteraktion vorliegen, so zeigen sich einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede: In dem von Wernet und Wenzl geleiteten Projekts FAKULTAS werden universitäre Lehrveranstaltungen auf typische «Ausbildungsinteraktionen» hin untersucht (Wenzl et al., 2023, S. 587). Wenzl und Kolleg:innen halten fest, dass es im «Seminar – dem Selbstanspruch nach – nicht primär um eine ‹doktrinale› Wissensvermittlung [gehe], sondern vor allem um eine gemeinsame Diskussion von Texten und Theorien, in der eben nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende das Recht haben sollten, Standpunkte zu entfalten» (S. 584, Herv. i. O.). Diese Annahme ist mit einer Idee von universitärer Lehre verbunden, die die «diskursive Gleichrangigkeit von Lehrenden und Studierenden in einem Streitgespräch» imaginiert (S. 585) und sich im Idealfall als die «Diskussion strukturierende Logik von Explikation, Kritik und Explikationsaufforderung darstellt» (König, 2021, S. 272). Ausgehend von diesen normativen Setzungen rekonstruieren sie, wie sich die Interaktionspraxis im universitären Seminar als spezifische, von schulischen Settings zu unterscheidende Praxis zeigt und sich vor allem in Bezug auf die «kommunikative Rolle von Lehrenden» (Wenzl et al., S. 585) unterscheidet. In Anlehnung an Prange argumentieren sie, dass die Dimension des inhaltlichen Zeigens hinter die Funktion des Sich-Zeigens zurücktritt und Dritte zur Nachahmung des Gezeigten anregen soll. In der Interaktionsstruktur arbeiten sie zwei zentrale Phänomene heraus, die sich auf die Figur der Dozierenden und die Auswirkungen auf die Seminarstruktur beziehen:

Dozierende «demonstrieren (exemplarisch), wie eine fachwissenschaftliche Rede aussieht» (Wenzl et al., S. 585) und unterstützen Studierende gleichzeitig darin, sich in einem fachwissenschaftlichen Reden-Über zu üben. Dozierende adressieren die Studierenden vornehmlich im Modus der Evaluation, indem sie die fachlichen Aussagen der Studierenden fast «durchgehend positiv» kommentieren und die «Wortbeiträge von Studierenden permanent würdigen, anstatt sie zu kritisieren» (S. 585). Die «atmosphärische Pflege des Seminars» (S. 593) verweist als «Abmilderungsgeste» (Kunze & Wernet, 2014, S. 169) auf die „pragmatische Zumutung erkenntnisorientierter Kommunikation“ (S. 161). Genau wie in der von uns untersuchten Seminarinteraktion wird auf den ‹Nicht-Angriffspakt› zwischen Dozierenden und Studierenden verwiesen und die Norm der Diskursivität herausgestellt. Auch das studierendenseitige Einüben in das Deuten von Texten durch den Nachvollzug der Deutung des Dozenten lässt sich in unseren Analysen finden.

In Kontrast zu den vorliegenden Analysen wurden in unseren Explorationen aber auch die Spannungen in der Seminarinteraktion deutlich. So zeigte sich zum einen, dass die Studierenden als Nachvollziehende einer ‹richtigen› Text-

doi.org/10.35468/6161-06

rekonstruktion positioniert werden; andererseits wird diese Position von den Studierenden und auch vom Dozenten selbst implizit unterlaufen, zum Teil explizit zurückgewiesen. In dieser Gleichzeitigkeit spannen sich die Logiken der Subjektivierung im erziehungswissenschaftlichen Seminar der Studierenden des Lehrberufs auf. Der Dozent zeigt sich in der Seminarinteraktion sowohl als Mitglied (erziehungs-)wissenschaftlicher Praxis und damit in solidarischer Nähe zum Autor des Textes als auch als Lehrender, der die Fraglichkeiten und Bruchstellen in didaktisierten Übersetzungen abblendet bzw. dem Autor als dem Urheber des Textes zuschreibt. In unseren Rekonstruktionen haben wir zudem deutliche Bewegungen der Vereindeutigung herausgearbeitet, die den Text auf eine Deutung festlegt und damit gewissermassen als Prüfungswissen (im Sinne der richtigen Lösungen auf Prüfungsfragen) hervorbringt. Interessant ist, dass dieser Modus des vereindeutigenden Zugriffs auch im behandelten Text dominant ist. Insbesondere in der immer wieder aufgegriffenen These, dass «nur *eine einzige* Rechtfertigung von Erziehung» vorgeschlagen werde (Giesinger, 2006, S. 282, Hervorhebung i. O.), zeigt sich eine das Phänomen der Erziehung analytisch stillstellende und vereindeutigende Figur.

Hochschulseminare begriffen als Konstellationen von Praktiken, in deren Vollzug junge Menschen zu Studierenden eines Fachs und/oder des Lehrberufs werden, sind – wie jede soziale Praxis – von widerstreitenden Normen und Wissensordnungen geprägt. Im Dreiklang von Autorisierung, Adressierung und Positionierungsanalyse scheint uns ein Forschungsprogramm angelegt zu sein, das ermöglicht, die machtvoll strukturierten Subjektivierungslogiken im Kontext der Lehrpersonenbildung in ihrer Komplexität zugänglich und beschreibbar zu machen. Insbesondere in Bezug auf die bislang in Adressierungsanalysen häufig vernachlässigte Dimension der Sache (vgl. dazu auch den Beitrag von M. Leonhard in diesem Band), die in Lehr-Lern-Settings hervorgebracht und verhandelt wird, ist die komplementär angelegte Analyse von Positionierung und Autorisierung gewinnbringend. Sie macht deutlich, wie voraussetzungsreich die Leitideale der *Diskursivität* und die *Orientierung am Text* als Seminargrundlage in der universitären, texthermeneutisch ausgerichteten Lehre sind. Sie sind nicht nur verquickt mit Prüfungslogiken, die universitärer Praxis eingeschrieben sind, sondern auch mit situativen Dynamiken, in denen sich Erwachsene gegenübertreten, die zugleich in ihrem Wissen und in ihrem Nicht-Wissen anerkannt werden (müssen), um so etwas wie Lernen – oder auch Bildung – zu ermöglichen.

Stellen wir nun abschliessend die Frage, ob es sich bei der von uns analysierten Praxis um eine *professionalisierende* Praxis handelt, so gibt es zwei mögliche Antwortwege. Auf der einen Seite kann ein *formaler, subjektivierungstheoretischer* Professionalisierungsbegriff erfassen, wie junge Menschen lernen, sich in anerkennbarer Weise als Studierende des Lehrberufs zu zeigen und sich damit in ein berufsbezogenes Sprechen und Tun einüben – immer in Relation zu den

doi.org/10.35468/6161-06

jeweiligen Disziplinen und Studienfächern sowie zur Schule als imaginierte oder versuchsweise vollzogene Praxis. In dem von uns analysierten Seminar wird dabei insbesondere die Verhältnissetzung zur grundbegrifflich ausgerichteten Erziehungswissenschaft und der so perspektivierten Erziehungspraxis deutlich: In der Auswahl und Besprechung des Textes wird im Modus der Eindeutigkeit ein analytisch-distanzierter Zugriff auf das Phänomen Erziehung hervorgebracht, der das Problem der Legitimierbarkeit als ein bearbeitbares und letztlich auch lösbares erscheinen lässt. Indirekt werden die Studierenden damit als zukünftig pädagogisch Verantwortliche adressiert, die über ihr pädagogisches Handeln – verstanden als bevormundendes, paternales Handeln – Rechenschaft ablegen müssen und dies auch abschliessend können. Zugleich zeigt der Vollzug des Seminars, dass das Problem der Legitimation kaum so einfach zu lösen oder abzumoderieren ist: Es sind gerade die unvereinbaren Spannungen zwischen verschiedenen normativen Ansprüchen – wie bspw. zwischen der Norm der Eindeutigkeit im Modus der Prüfung und der Norm der diskursiven Verständigung im Medium der Sache –, die pädagogische Praktiken auszeichnen.

Vor diesem Hintergrund liesse sich auf der anderen Seite im Anschluss an die eingangs vorgestellten Überlegungen Wimmers (2006), die sich als *inhaltlich positionierte Professionstheorie* lesen lassen, schlussfolgern, dass im Vollzug des Seminars eine Perspektive auf Erziehungsphänomene eingeübt wird, die der geforderten Sensibilität für Antinomien und Spannungen gerade entgegenläuft. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Dimension als auch für die formale Vollzugslogik des Seminars, da beide im Modus der Eindeutigkeit zusammenlaufen. Weiterführend stellt sich aber die Frage, ob nicht gerade die Brüchigkeit der Vereindeutigungen in den Praktiken des Seminars für die Studierenden offenkundig wird. Mit Bezug auf historische Analysen zum philologischen Seminar in der Lehrer:innenbildung von Reh und Scholz (2019) lässt sich hier ausblickend vermuten, dass die Studierenden im Modus des Vollzugs eher implizit lernen könnten, «Gespräche über ‹Sachen›» zu führen (Reh & Scholz, 2019, S. 77) – mit all den damit verbundenen Spannungen.

Literatur

Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.

Bauer, A. (2024). Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 228–244). Klinkhardt.

Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational. Rethinking Educational Empowerment*. State University of New York Press.

doi.org/10.35468/6161-06

Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Klinkhardt.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Vorstand (2005). Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. *Erziehungswissenschaft, 16*(30), 27–34.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2021). Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In. C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung zwischen Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf* (S. 69–84.). Waxmann.

Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 265–284.

Hoffmann-Ocon, A. (2007). Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *25*(3), 317–328.

Jergus, K., Schumann, I., & Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Ricken, & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 207–224). Springer VS.

Jergus, K., & Thompson, C. (Hrsg.). (2017a). *Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik*. Springer VS.

Jergus, K., & Thompson, C. (2017b). Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Einleitung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik* (S. 1–45). Springer VS.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 234–235.

Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn, 15*(2), 161–179.

König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Springer VS.

Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B., & Bühler, T. (2019). Bewährung im ‹Normengewitter›. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *ZISU 8*, 95–111.

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Analysis of Addressing Practices as a Method for Research on Teacher Education. Systematic Sharpening of the Concept and Methodological Variants. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 24*(3).

Leonhard, T. (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 57–73). Klinkhardt.

Maier Reinhard, C., Ryter, B., & Wrana, D. (2012). Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen. In D. Wrana, & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen* (S. 69–160). Budrich.

Opitz, S. (2014). Subjektivierung. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff, & J. Angermuller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 393). Suhrkamp.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.

doi.org/10.35468/6161-06

Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling, N. Franken, F. Stefan, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Klinkhardt.

Richter, S., & Langer, A. (2021). Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. *ZfBildungsforschung, 11*, 137–153.

Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff, & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75–92). Wilhelm Fink.

Schäfer, A. (2014). Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 67–91). Schöningh.

Schäfer, A., & Thompson, C. (Hrsg.). (2009). *Autorität*. Schöningh.

Sofsky, W., & Paris, R. (1994). *Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition*. Suhrkamp.

Thompson, C. (2010). The Power of Authority: challenging educational theory and practice. *Power and Education 2*(1), 63–74.

Wenzl, T., König, H., & Kollmer, I. (2023). Wissen ohne Geltung oder: Das Seminar als Ort des kritiklosen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik, 69*(5), 584–598.

Wimmer, M. (2006). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. transcript.

Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & Georg Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175–198). Velbrück.

Wrana, D. (2015a). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS.

Wrana, D. (2015b). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–143). transcript.

Autorinnen

Lill, Anne, M.Ed.
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsberatung, insbesondere Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung
E-Mail: anne.lill@uni-jena.de

Kuhlmann, Nele, JProf.'in Dr.
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxis- und Subjektivierungstheorien, pädagogische Ethik, Professionalisierungstheorien sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung
E-Mail: nele.kuhlmann@uni-jena.de

doi.org/10.35468/6161-06

Anca Leuthold-Wergin

«Wie geht es dir?» Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen

Zusammenfassung

Ausgehend davon, dass es sich bei der ersten Selbstpositionierung von Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, in Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr um eine zentrale Praktik des Lehrperson-Werdens handelt, wird in diesem Beitrag gefragt: Wie werden Studierende zur ersten Selbstpositionierung in Unterichtsnachbesprechungen gebracht? Worüber werden sie zum Sprechen gebracht? Welches Selbstverhältnis wird Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt und wie greifen sie dies auf bzw. verhandeln dies?

Im Anschluss an ein praktiken- und subjektivationstheoretisches Verständnis von Professionalisierung werden zwei Anfänge von audiographierten Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr adressierungsanalytisch interpretiert. Die Rekonstruktionen der ersten Selbstpositionierungen zeigen diese als Teil eines Ablaufmusters, in der die Studierenden verpflichtet werden, sich hinsichtlich ihres eigenen Befindens zu äussern und lernen, sich dabei als Novizin zu verstehen.

Schlagwörter: Adressierungsanalyse; Selbstpositionierung; Studieneingangsphase; Subjektivierungen; Unterrichtsnachbesprechungen

Summary

Based on the assumption that the first self-positioning of students who have previously taught in class debriefings in the first year of study is a central practice of becoming a teacher, this article asks: How are students brought to their first self-positioning in class debriefings? What are they made to talk about? Which self-relationship is suggested to students in the request for an initial self-positioning and how do they take up or negotiate this?

doi.org/10.35468/6161-07

Following an understanding of professionalisation based on practice and subjectification theory, two beginnings of audiographed lesson debriefings from the first year of study are interpreted in terms of analysis of address. The reconstructions of the first self-positionings show them as part of a pattern in which the students are obliged to express their own feelings and learn to understand themselves as novices.

Keywords: analysis of address; self-positioning; initial study phase; subjectification; lesson debriefing

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen zählen zu einer Reihe von Reflexionsformaten, die inzwischen in der Lehrpersonenbildung etabliert sind und denen eine hohe Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zugesprochen wird. Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als *Beratungs- und Reflexionsgespräche* entworfen, die insbesondere darauf abzielen, Lerngelegenheiten bereitzustellen und eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit eigenem oder ‹fremdem› Unterricht bei Studierenden anzubahnen (Schnebel, 2009; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann 2014). Unterrichtsnachbesprechungen finden je nach inhaltlich-konzeptioneller und organisationaler Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteurskonstellationen statt. Neben einer Studentin bzw. einem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat und der Praxislehrperson (Mentor:in) können auch Hochschullehrende sowie andere Studierende eingebunden sein (Bach, 2020).

Unterrichtsnachbesprechungen sind seit den 2000er Jahren immer wieder Gegenstand von empirischen Untersuchungen. Diese Studien befassen sich mit Phasen und Ablaufmustern dieser Gespräche (Brack, 2019; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin, 2024; Schnebel, 2011; Schüpbach, 2007), mit der Lernwirksamkeit und den Kompetenzzuwächsen auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Studierenden (Staub et al., 2014) und der Frage von Reflexion bzw. Reflektieren (Bauer, 2024; Beckmann & Ehmke, 2020; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck; Führer, 2020; Führer & Heller, 2018; Krieg & Kreis, 2014; Schüpbach, 2007).[1] Als Grundstruktur der Gesprächsverläufe von Unterrichtsnachbesprechungen, die im 4. oder 5. Semester im sogenannten Integrierten Semesterpraktikum stattfanden, arbeitet Brack heraus, dass nach Anmoderation durch den Hochschuldozierenden zunächst eine «Erstpositionierung» (Brack, 2019, S. 146) der bzw. des unterrichtenden Studierenden erfolgt, bevor Rückmeldungen der

1 Einen detaillierten Überblick über den Forschungsstand zum Veröffentlichungszeitpunkt des Beitrages gibt Küper (2022, S. 46–61).

doi.org/10.35468/6161-07

Kommiliton:innen, der Praxislehrperson und der bzw. des Dozierenden folgen. Mit «Erstpositionierung» bezeichnet Brack diejenigen Sprechakte der:des Studierenden, die:der zuvor unterrichtet hat, in denen sie sich über den *zuvor gehaltenen Unterricht* gegenüber der Praxislehrperson, dem Hochschuldozierenden und anderen Studierenden aus der Seminargruppe äussern, die in ihrem Unterricht hospitieren und in denen sie eine zumeist vorläufige Position zur gehaltenen Unterrichtsstunde und zum eigenen Lehrpersonenverhalten beziehen sowie Begründungen dafür hervorbringen (vgl. Brack, 2019, S. 146). Auch die Analyse von Gesprächsverläufen von Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase zeigte, dass nach einer Gesprächseröffnung durch eine Moderation zunächst der bzw. die Studierende das Rederecht erhält, der bzw. die zuvor unterrichtet hat. Daran schliesst sich eine positive Einschätzungsrunde an, bevor je nach Gruppe in unterschiedlicher Weise verfahren wird (Fabel-Lamla et al., 2024).

In allen von Brack aufgezeichneten Nachbesprechungen wird «früher oder später eine Erstpositionierung der Studierenden, die zuvor unterrichtet hatte, eingefordert» (Brack, 2019, S. 139). Die Autorin schliesst daraus, dass «[d]ie Erstpositionierung […] für die Form der Unterrichtsnachbesprechung wesensbestimmend und insofern ihr Kernelement» darstellt (Brack, 2019, S. 139). Wenn im Rahmen des Projektes TriLAN untersucht wird, wie aus ehemaligen Schüler:innen im Verlauf des dreijährigen BA-Studiums in der Schweiz Lehrpersonen werden und der Erkenntnis von Brack gefolgt wird, gehört auch die erste Selbstpositionierung der Studierenden, die unterrichtet haben, zu jenen (diskursiven) Praktiken des Lehrperson-Werdens, die einer Analyse unterzogen werden müssen, um den Prozess des Lehrperson-Werdens zu verstehen.

Dieser Beitrag wendet sich daher der ersten Selbstpositionierung von Studierenden, die zuvor unterrichtet haben und sich vor der Person oder Personengruppe äussern, die ihren Unterricht beobachtet hat bzw. haben, zu. Ich frage danach:

1. Wie werden Studierende, die zuvor unterrichtet haben zur ersten Selbstpositionierung in Unterichtsnachbesprechungen gebracht?
2. Worüber werden sie in der ersten Selbstpositionierung zum Sprechen gebracht?
3. Welches Selbstverhältnis wird Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt und wie greifen sie dies auf bzw. verhandeln dies?

Um diese Fragestellungen bearbeiten zu können, schliesse ich an einen praktiken- und subjektivationstheoretischen Hintergrund an und greife auf einen mikroanalytischen empirischen Zugang zurück. Ich analysiere zwei Gesprächsanfänge von Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr mit der Adressierungsanalyse. Aussichtsreich erscheint es, die Hervorbringung und das Re-Adressierungsgeschehen der ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen

doi.org/10.35468/6161-07

im ersten Studienjahr zu untersuchen, da die Studierenden, die unterrichtet haben, vermutlich in dieser Situation das erste Mal aufgefordert bzw. angeleitet werden, diese Praktik auszuüben.
Im Beitrag gehe ich in vier Schritten vor. Zuerst wird der bisherige Forschungsstand von Erstpositionierungen in Unterrichtsnachbesprechungen im Studium zum Lehrberuf auf seine Erkenntnisse für die Fragestellungen des Beitrages gesichtet und die Fragestellung des Beitrages plausibilisiert (2). Im Anschluss daran erläutere ich den theoretischen Rahmen des Beitrages, u. a. das poststrukturalistische Verständnis von Subjektivierung. Zusätzlich wird der empirische Zugang mit der Adressierungsanalyse beschrieben (3). Daran anschliessend werden zwei Adressierungsanalysen von ersten Selbstpositionierungen in Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr präsentiert (4.1 und 4.2) und vergleichend betrachtet (4.3). Im letzten Schritt ordne ich die Befunde der empirischen Analysen in den Forschungsstand ein (5).

2 Zum Forschungsstand

Qualitativ-rekonstruktive Studien, die den Gesprächsvollzug von Unterrichtsnachbesprechungen unter einer subjektivationstheoretischen Perspektive betrachten und die erste Selbstpositionierung untersuchen, gehen den Fragen nach, wie sich Studierende, die zuvor unterrichtet haben «zu dem zuvor gehaltenen Unterricht positionieren und vor welchen Ordnungen sie diese Positionierung(en) begründen und zum wem sie sich dabei subjektivieren» (Brack, 2019, S. 147), wie Studierende am Beginn von Unterrichtsnachbesprechungen adressiert werden und sie sich selbst positionieren (Bauer, 2024; Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin, 2021, 2024; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck). Diese Studien arbeiten mit Gesprächsaufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen, an denen Hochschuldozierende, Praxislehrpersonen und der bzw. die Studierende, der bzw. die unterrichtet hat sowie weitere Studierende aus der universitären Seminargruppe teilnehmen, der bzw. die zuvor den Unterricht des Studierenden beobachtet haben, und interpretieren die Gesprächsaufzeichnungen mit der Adressierungsanalyse.
Brack untersucht die Erstpositionierung an drei Eckfällen, die das Spektrum ihres Datenkorpus von 14 Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch, die im 4. oder 5. Semester im sog. Integrierten Semesterpraktikum einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg an Grundschulen stattfinden, abbilden. Ihre Analysen zeigen, dass die Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, eine Gesamteinschätzung zu ihrem gehaltenen Unterricht abgeben und diese unter Vorbehalt stellen oder auf eigene Empfindungen gründen. Ihren Selbstpositionierungen sind die Wissensordnungen des Zeitmanagements, der Klassenführung, der Motivation der Schüler:innen, der Kindorientierung, der Ergebnisorientierung sowie

doi.org/10.35468/6161-07

des Medieneinsatzes hinterlegt. Vor dem Hintergrund dieser Wissensordnungen subjektivieren sich die Studierenden entweder als kompetente Gestalter:innen von Unterricht und als verantwortliche Entscheidungsträger:innen in der Unterrichtsplanung oder als fremdbestimmt in der Unterrichtsplanung. Letztere entlasten sich durch Begründungen über das (teilweise) Misslingen der Unterrichtsstunde, indem sie alternative Planungsüberlegungen vortragen.

An zwei Anfängen von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen Schulpraktischer Übungen in der Studieneingangsphase aus zwei universitären Standorten zeigt Bauer (2024) auf, dass sich im reflektierenden Sprechen zwei aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen als Expert:in/Berater:in und als Noviz:in/Zu-Beratende:r rekonstruieren lassen, die sich im Modus der Bewährung und Bestätigung entfalten.

Die Analysen, an denen ich beteiligt bin, zeigen, dass Studierende in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase, die an Grundschulen aufgezeichnet wurden, sich in der Erstpositionierung selbst positiv evaluieren, gelungene Aspekte der ‹allgemein› für gut befundenen Stunde benennen und sich als Novize positionieren (Fabel-Lamla et al., 2021). Weitere typische Merkmale der Erstpositionierungen in unseren Untersuchungen sind: Studierende thematisieren ihr persönliches Befinden, setzen sich zu ihrem Unterrichtshandeln und zu sich selbst in Beziehung und kommen hinsichtlich der Normen ‹guter Mitarbeit der Schüler:innen› und ‹die Klasse unter Kontrolle haben› zu positiven, aber auch negativen Selbsteinschätzungen. Schliesslich zeigen sie sich auch als offen für die Bewertung der beobachteten Unterrichtsstunde und ihrer Person (Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck). Im Unterschied zu den Befunden von Brack geht es in den von uns aufgezeichneten ersten Selbstpositionierungen nicht nur um das Sprechen über den eigenen Unterricht, sondern es kommt auch zu einer impliziten Berufswahlüberprüfung (Fabel-Lamla et al., 2024). Vor dem Publikum der Mitstudierenden, der Praxislehrperson und den Hochschuldozierenden, welche in dieser Situation als Zeug:innen positioniert sind, wird von der Moderation initiiert ein klares Bekenntnis zum positiven Befinden eingefordert (Fabel-Lamla et al., 2024, S. 216). Die Studierenden folgen dieser Aufforderung zum Bekenntnis und positionieren sich mit Wohlbefinden (Fabel-Lamla et al., 2024).

Offen ist die Frage, wie es dazu kommt, dass die Studierenden zu Beginn der Nachbesprechungen sprechen bzw. sich positionieren. Erste Hinweise, wie die Rederechtsvergabe erfolgt, finden sich in den Analysen der Gesprächseröffnungen von Brack (2019). Sie fragt, vor welchen Wissensordnungen und über welche Adressierungen und Positionierungen das Rederecht in den Unterrichtsnachbesprechungen vergeben wird. Die Gesprächseröffnung ist in den untersuchten Nachbesprechungen darauf ausgerichtet, dass die Studierenden, die zuvor unterrichtet haben, die Sprechendenposition übernehmen. Die Rederechtsvergabe an die Studierenden, die unterrichtet haben, erfolgt durch die Dozierenden. Das Rederecht

doi.org/10.35468/6161-07

wird im Modus der fremdbestimmten Selbstwahl vergeben, was unterstellt, «die Studierenden hätten ein eigenes Reflexionsanliegen im Gespräch» (Brack, 2019, S. 214). Als Gesprächsthema etablieren Dozierende in der Gesprächseröffnung sowohl den Bezug zur vorangegangenen Unterrichtsstunde und der bzw. die Studierende als (Lehr-)Person als auch eine Bewertungslogik, die Aspekte des Lobes und der Kritik umfasst. Die Studierenden werden als Meinungsträger:in und als Vertreter:in mit einem eigenen Anliegen sowie Selbstreflektierende adressiert. Das ihnen zugewiesene Rederecht übernehmen die Studierenden bereitwillig, zögerlich, im Ausnahmefall verweigern sie es teilweise (vgl. Brack, 2019, S. 214). Wenn Brack die Gesprächseröffnungen und Erstpositionierungen getrennt voneinander zum Gegenstand von Adressierungsanalysen macht, verschliesst sich die Möglichkeit zu verfolgen, wie in den Adressierungen hervorgebrachte Wissensordnungen, temporäre Positionierungen und Selbstverhältnisse aufgegriffen, verhandelt oder verworfen werden. Genau dieser Zusammenhang wird im vorliegenden Beitrag zum Gegenstand der Untersuchung.

3 Theoretischer Rahmen und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag schliesse ich an ein analytisches Verständnis von Professionalisierung an, das praktiken- und subjektivationstheoretisch fundiert ist. Leitend für diesen theoretischen Zugriff ist die Denkfigur, dass sich der Prozess individueller Professionalisierung durch das subjektivierende Eintreten und Involviert-Werden in soziale und diskursive Praktiken im Studium zum Lehrberuf an der Hochschule und im schulischen Berufsfeld vollzieht (Brack, 2019; Leonhard, 2024; Wrana, 2014). Dem analytischen Professionalisierungsverständnis liegt ein poststrukturalistisches Verständnis von Subjektivierung zugrunde. Ausgehend von einem Subjektverständnis, in dem Menschen in kulturellen Praktiken erst zu Subjekten gemacht werden und sich auch selbst dazu machen (Saar, 2013), lege ich den folgenden Analysen ein performatives Verständnis von Subjektivierung bzw. Subjektwerdung zugrunde. Der Prozess der Subjektivierung ist «an soziale Praktiken gebunden und vollzieht sich in und qua Praktiken» (Reh & Ricken, 2012, S. 39). In sozialen Praktiken erlernen Menschen sich selbst, die Welt und andere «spezifisch zu deuten» (Kuhlmann, 2023, S. 68).

Die Rekonstruktionen der ersten studentischen Selbstpositionierungen erfolgen mit der Adressierungsanalyse. Mit der Adressierungsanalyse lassen sich in mikrologischer Perspektive momenthafte Subjektivierungsprozesse in sozialen Interaktionen nachzeichnen. Sie ermöglicht so den Nachvollzug, «wie Akteur: innen in Interaktion[en] sich als spezifische Subjekte hervorbringen» (Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017, S. 208). Untersucht wird dazu, wie soziale Akteur:innen sich in Interaktionen über den Weg der Adressierung als Jemand ansprechen,

doi.org/10.35468/6161-07

darüber situativ zu jemand in einer Ordnung mit einer spezifischen Position gemacht werden und sich mittels einer Re-Adressierung «dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung wie zu sich selbst treten (können) und sich selbst als Jemand vertreten» (ebd.).

Dieser empirische Zugriff bietet die Möglichkeit, sowohl die Ansprachen durch andere Akteur:innen in der Nachbesprechung, die zur ersten Selbstpositionierung führen als auch die Umgangsweisen der Studierenden in den Blick zu nehmen, und so die beabsichtigten wie nichtintentionalen subjektivierenden ‹Nebenwirkungen› der ersten Selbstpositionierung der Studierenden herauszuarbeiten.

Adressierungen als «ein Strukturmerkmal einer jeden menschlichen […] Kommunikation und Praktik» (Balzer, 2021, S. 349) sind zu verstehen «als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden» (Rose & Ricken, 2018, S. 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Positionen und Machtrelationen sowie Selbstverhältnisse hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Durch die Bezugnahme auf die jeweils als gültig hervorgebrachten Normen werden Individuen im entsprechenden Feld anerkennbar (gemacht) und zu diesen positioniert. Adressierung und Re-Adressierung bilden dabei einen sequenziell geordneten Zusammenhang, der es möglich macht, empirisch nachzuzeichnen, ob und wie aufgerufene Normen und Positionen jeweils aufgenommen, abgewiesen oder modifiziert werden (Ricken et al., 2017, S. 208).

Im Zusammenhang der Adressierungsanalyse sind verschiedene Heuristiken vorgeschlagen worden, die ich für meinen Untersuchungsgegenstand wie folgt konkretisiert habe:

- Wie werden Studierenden, die unterrichtet haben, ausgewählt? Wie werden diese Studierenden von Nichtangesprochenen abgegrenzt? Mit welchen sprachlichen Mitteln werden die Studierenden dazu verpflichtet zu antworten? Vor wem wird die Adressierung getätigt mit welcher Bedeutung? (vgl. Kuhlmann, 2023, S. 102–103; Kuhlmann et al., 2017)
- Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet? Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und als gültig behauptet? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise sichtbar vertreten oder unterstellt? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)
- Als wer werden die Studierenden angesprochen, als wer werden sie von dem Sprechenden darin antizipiert? In welches Verhältnis sind die Studierenden damit zu sich gesetzt? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)
- Zum wem werden die Studierenden im Zusammenspiel der Adressierung der Anderen und ihrer readressierenden Reaktion darauf? In welche (als gültig etablierte) normativen Horizonte sind die Studierenden im Zuge dieser Sprechakte

doi.org/10.35468/6161-07

positioniert worden? Welche Möglichkeiten sich zu dieser Ins-Verhältnissetzung ins Verhältnis zu setzen, sind entstanden? (vgl. Reh & Ricken, 2012, S. 44–45)

Zur Untersuchung der Fragestellungen des Beitrages fokussiere ich auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und analysiere die erste Selbstpositionierung anhand audiographierter Unterrichtsnachbesprechungen aus dem ersten Studienjahr an zwei Fällen. Der erste Fall einer Unterrichtsnachbesprechung aus dem ersten Studienjahr stammt aus dem TriLAN-Projekt. Der zweite Fall stammt aus dem Hildesheimer Projekt «Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien», an dem ich beteiligt bin.[2] In diesem Projekt untersuchen wir anhand von 18 Unterrichtsnachbesprechungen in sieben Mentor:innen-Dozierenden-Konstellationen, wie Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ablaufen, wie die Studierenden adressiert werden und wie sie sich selbst in diesem Geschehen positionieren. Wir untersuchen auch, auf welche Wissensbestände und (impliziten) Normen sich die Lehrkräftebildner:innen und Studierenden berufen, wie diese aufgegriffen und verhandelt werden und nicht zuletzt, wie ‹Reflexion› in Unterrichtsnachbesprechungen hergestellt wird.
Ich mache die folgenden Anfänge der Nachbesprechungen zum Fall, da diese beiden ersten Selbstpositionierungen durch andere Akteur:innen der Unterrichtsnachbesprechung angeleitet werden und eine ähnliche Adressierung der Studierenden *(«wie geht es dir?»)* erfolgt.

4 Empirische Analysen

4.1 Der Fall Valentina

Der folgende Abschnitt aus der Nachbesprechung stammt von der im TriLAN-Projekt begleiteten Studentin Valentina. Sie studiert einen lehrpersonbildenden BA-Studiengang an einer der drei Studienstandorte Pädagogischer Hochschulen in der Deutschschweiz, die im TriLAN-Projekt beforscht wurden. Die Unterrichtsnachbesprechung fand am ersten Tag des dreiwöchigen Blockpraktikums im ersten Studienjahr statt. Die Studentin Valentina[3] (Va) absolvierte dieses Praktikum in einer zweiten Grundschulklasse. Die Feldforscherin war während der Unterrichtsstunde im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft[4] anwesend und nahm anschliessend gemeinsam mit der Praxislehrperson (PLP) an der Nachbesprechung teil. Am Tag der Aufzeichnung dieser Unterrichtsnachbesprechung mussten alle Anwesenden eine Gesichtsmaske tragen.

2 Projektbeteiligte: Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla, Dr. Marlene Kowalski (bis 31.03.2023)
Finanzierende Institution: Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB), Universität Hildesheim

3 Dieser Name sowie alle folgenden namentlichen Ansprachen sind pseudonymisiert.

4 Vergleichbar mit dem Sachunterricht in Deutschland

doi.org/10.35468/6161-07

Um einen Einblick zu gewinnen, was der ersten Selbstpositionierung vorausgeht, betrachte ich zunächst den Beginn der Nachbesprechung.

PLP: Okay (3) gut also ich habe wie so ein bisschen einen (3) einen Ablauf überlegt zuerst mal wie es dir geht nach dem ganzen Tag [Va: Mhm] Ehm dann (.) eh:hm (2) pro Lektion jeweils einfach die Lernziele überprüfen (1) ehm was du für einen Eindruck hast ob es das Kind erreicht hat oder ob es auch du erreicht hast du hast dir ja auch ein Ziel gesetzt [Va: Mhm] Ist das ah läuft schon okay @(.)@ [Va: @(.)@] Dann so ein bisschen @(.)@ die Highlights die du für dich hattest als Lehrperson die Highlights von den Schülern wo du denkst da gehen sie heim und finden das mega cool (.) ehm ob es Schwierigkeiten ha- gegeben hat von Schülern oder durch Schüler (.) dann w- offene Fragen dann diskutieren wir miteinander ein bisschen dann was du mitnimmst und noch einen Ausblick auf morgen

Va: Ja

Die Praxislehrperson beginnt zu sprechen, wodurch sie im Modus der Selbstwahl das Rederecht beansprucht. Sie kündigt zunächst einen Ablauf an, den sie relativiert *(«wie so ein bisschen einen (3) einen Ablauf überlegt»)* und stellt anschliessend detailliert dar, was in welcher Reihenfolge *(«zuerst mal», «dann so», «dann»)* zu bearbeiten ist. Mit dieser sprachlichen Gestalt etabliert die Praxislehrerin ein Ablaufsmuster für die Nachbesprechung. Die Aufträge sind durch das Personalpronomen *«du»* direkt an eine Person adressiert. Dadurch, dass Valentina sowie die Ethnographin bei der Nachbesprechung anwesend sind, ist zunächst nicht eindeutig, wer mit dem Sprechakt adressiert ist. Valentina reagiert an verschiedenen Stellen mit dem Zuhörerinnensignal *«mhm»* und zeigt sich so als Angesprochene. Thematisch richten sich die Fragen auf das Befinden, die Lernzielerreichung der Schüler:innen sowie der Studierenden, besonders herausragende Ereignisse der Studentin in der Rolle der Lehrperson und der Schüler:innen, Schwierigkeiten mit den Schüler:innen. Angekündigt wird aber auch die Möglichkeit abschliessend offene Fragen zu stellen. Valentina validiert selbstläufig den Vorschlag zum Ablauf von der Praxislehrperson mit *«ja»* und erkennt damit das Vorgehen für die Nachbesprechung an. Dadurch, dass Valentina ihr Einverständnis zu Inhalt und Vorgehen der Nachbesprechung gibt, werden diese als gemeinsame Festlegung hervorgebracht.
Nach einer Bestätigung *(«genau»)*, wodurch die Praxislehrperson Valentinas Einverständnis evaluiert, spricht sie so weiter:

PLP: also wie geht es dir?

Va: Ehm (.) mir geht es gut (.) langsam ein bisschen Kopfweh @(.)@

PLP: Ja von der Maske

Va: J:a

PLP: Ja

doi.org/10.35468/6161-07

Die Praxislehrperson stellt eine offene Frage *(«wie geht es dir»)*, die sie mit einem Reflexivpronomen weiterhin direkt an ihre Gesprächspartnerin richtet. Über die Form der Frage verpflichtet sie Valentina zum Antworten. Die Praxislehrerin fragt nach dem Befinden und etabliert dies als Wissensordnung, wodurch verlangt wird, über die eigene Person zu sprechen. Dadurch, dass die Frage offen gestellt ist, werden verschiedene Möglichkeiten des Anschlusses eröffnet. Sowohl ausführliche, sehr persönliche als auch kurze sparsame Reaktionen sind denkbar. An Valentina ergeht damit die Aufforderung: Du bist dran, positioniere dich und entscheide, welches Befinden sag- und anerkennbar in dieser Situation und Beziehungskonstellation ist.

Mit der Aussage *«mir geht es gut (.) langsam ein bisschen Kopfweh @(.)@»* übernimmt Valentina das zugewiesene Rederecht und kommt der Aufforderung, sich selbst zu thematisieren und das eigene Befinden anzuzeigen nach. Indem sie in einer allgemeinen Weise anschliesst, antwortet sie formal und zeitökonomisch und entzieht sich dem potenziellen Zugriff auf der Ebene des individuellen Befindens, sich als ganze Person darzustellen. Sie differenziert zwischen ihrem generellen Befinden *(«mir geht es gut»)* und ihrer körperlichen Verfasstheit, die sich in der Situation der Nachbesprechung zu ändern beginnt *(«langsam ein bisschen Kopfweh»)*. Mit einem Lachen kommentiert sie nonverbal ihre Aussage, was als Form der Distanzierung zu ihrer Aussage oder als Verlegenheit gelesen werden könnte und darauf hindeutet, dass sie eine Schwäche eingesteht.

Die Praxislehrerin bestätigt dies und gibt eine mögliche Interpretation, woher das Kopfweh kommt *(«von der Maske»)*. Damit schliesst sie die Rekursivitätsspielräume, was als Befinden in dieser Situation geäussert werden kann, indem sie eine Deutung, woher die Kopfschmerzen kommen, festsetzt. Der Grund für das Unwohlsein wird mit der Maske von der Praxislehrperson externalisiert. Andere mögliche Ursachen werden mit der Festlegung auf die Maske verschlossen und nicht mehr thematisierbar. Implizit macht die Praxislehrerin deutlich, dass das von Valentina markierte Unwohlsein mit der Maske hinreichend begründet ist und keiner weiteren Thematisierung mehr bedarf. Darin zeichnet sich der normative Horizont von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen ab.

Valentina bestätigt dies und willigt damit in die Deutung der Praxislehrperson ein. In dem die Praxislehrerin die Antwort der Studentin wiederholt, werden die Kopfschmerzen von Valentina zwar als (extern) begründet, nicht aber als zuwendungs- oder vertiefungsbedürftig angesehen. Dies verfestigt den aufscheinenden normativen Horizont an eine grundlegende Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen.

Im Anschluss siginalisiert Valentina *(«ehm»)*, dass sie sprechen möchte und übernimmt so das Rederecht:

doi.org/10.35468/6161-07

Va: aber sonst geht es mir gut (.) und ich war heute morgen mega nervös [PLP: mhm] aber (1) ist alles gut gegangen ich hätte es nicht so erwartet eigentlich ist wirklich gut @(.)@ [PLP: Mhm] Und j:a

Valentina führt eine weitere Selbstthematisierung an, in der sie bestätigt, dass es ihr gut geht *(«aber sonst geht es mir gut»)* und hält damit zugleich die Kopfschmerzen als Einschränkung aufrecht. Anschliessend spricht sie ihr Befinden am Morgen an *(«ich war heute morgen mega«)* und ratifiziert damit die normative Ordnung der Erwartung von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen. Mit der Steigerung des Befindens als *«mega nervös»* markiert sie die bevorstehende (Unterrichts-)Situation als in hohem Masse ungewiss und sich selbst angesichts dessen als *«nervös»*. Da sie diese als der Vergangenheit angehörend darstellt, positioniert sie sich als jemand, die eine für sie ungewiss erscheinende Situation erfolgreich bewältigt hat. Die Praxislehrerin ratifiziert Valentinas Ausführungen und reproduziert damit die normative Ordnung der Erwartung von Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen und bekräftigt den Themenwechsel auf die Rückschau des Vormittags. Ihr Befinden stellt Valentina anschließend im Gegensatz *(«aber»)* zu dem dar, wie alles verlaufen *ist («ist alles gut gegangen»)*. Die Studentin spricht dabei im Passiv, womit sie den Erfolg des Unterrichtes nicht ihrer Leistung zurechnet und auf die Unverfügbarkeit des Unterrichts und die Erwartungswidrigkeit des wahrgenommenen positiven Verlaufs verweist. Sie positioniert sich dadurch als erfolgreiche Novizin, ohne jedoch zu beanspruchen, für den erfolgreichen Verlauf des Unterrichts verantwortlich zu sein.
Mit *«und ja»* signalisiert Valentina der Praxislehrerin, dass sie zum Ende gekommen ist. Diese schliesst an:

PLP: Energielevel?
Va: Ja (unv.) @(.)@
PLP: Geht es noch? (.) Gut
Va: Ist schon streng aber es geht //gut// und ich finde es auch cool //mhm// aber (.) ja
PLP: Du darfst schon selber eins runter
Va: @(.)@ Ehm

In der Ein-Wort-Frage der Praxislehrerin geht es weiterhin um die körperliche Verfasstheit von Valentina. Über die Frage verpflichtet die Lehrerin die Studentin Valentina zum Antworten. Valentina validiert die Frage mit *«ja»*, woraufhin eine vergewissernde Nachfrage der Praxislehrerin folgt, weil die Antwort nicht nur für das Aufnahmegerät, sondern auch für die Praxislehrerin uneindeutig ist. Die Nachfrage zeigt an, dass von der Studentin in dieser Situation eine eindeutige Positionierung bezüglich ihres Energielevels verlangt wird, die diese im Anschluss auch gibt, dort aber die Ambivalenz, auch belastet *(«streng»)* zu sein, aufrecht erhält. Die Praxislehrperson evaluiert positiv und verstärkend lediglich den zweite

doi.org/10.35468/6161-07

Satzteil *«aber es geht»* und verleiht der etablierten normativen Ordnung der Belastbarkeit und Stärke von Lehrpersonen weiter Geltung. Zu dieser bekennt sich Valentina mit *«finde es auch cool»* direkt im Abschluss.
Mit *«Du darfst schon selber eins runter»* gibt die Praxislehrperson Valentina eine Anweisung, was diese zu tun hat und die anzeigt, dass das nächste Thema ‹dran› ist. Diese verweist auf eine materiale Praktik, die Teil der Nachbesprechung ist. Wie die Ethnographin berichtet, lagen der Studentin ein Blatt vor und eine Glasperle, die diese daraufhin verschob. Valentina kommt der Aufforderung der Praxislehrperson nach und geht zum nächsten Verfahrensschritt der Nachbesprechung über, wenn sie das Lernziel der Stunde thematisiert und anschliessend eine Situation mit einer Schülerin, die sie positiv bewertet darstellt sowie das, was sie negativ bewertet.
Die Adressierungsanalyse der ersten Selbstpositionierung von Valentina zeigt damit, so kann zusammengefasst werden, dass diese entlang einer festen Struktur erfolgt. Die erste Selbstpositionierung initiiert die Praxislehrerin, in dem sie eine Frage an Valentina stellt, die diese zum Antworten verpflichtet. Gesprächsgegenstand der ersten Selbstpositionierung ist das Befinden von Valentina. Über das Re-Adressierungsgeschehen werden Hinweise auf die nicht vollständig positive körperliche Verfasstheit der Studentin aus dem Gespräch ausgeklammert und negative Aspekte des Befindens durch Externalisierung dethematisiert und somit implizit delegitimiert. Es zeigt sich, dass möglichst umfassendes Wohlergehen, wenn auch formal und ökonomisch dargelegt, sichtbar gemacht werden muss. Die etablierte normative Ordnung der Unterrichtsnachbesprechung führt zu einer Fortsetzung der Bewährungsanforderungen für die Studentin: Sie muss intuitiv erfassen, dass es auf die Darstellung eines Selbstverhältnis von Belastbarkeit und Stärke ankommt, was ihr von der Praxislehrerperson naheglegt wird. Valentina gelingt es situativ, sich in dieser Ordnung zu bewähren. Sie positioniert sich ausserdem als Novizin, die eine Bewährungssituation erfolgreich bewältigt hat.

4.2 Der Fall von Anna

Betrachten wir nun den Fall aus dem Forschungsprojekt «Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien». An der im folgenden betrachteten Unterrichtsnachbesprechung nehmen fünf Studierende, darunter Valentin (Vm), Peter (Pm), Max (Mm) und Anton (Am) sowie die Studentin Anna (Aw), die eine Englischstunde in der Grundschule gestaltet hat, ihre Mentorin (Mw5) und der Dozent (Dm4) teil. Die Nachbesprechung schliesst sich direkt an die Unterrichtsstunde an, bei der Mentorin, Hochschuldozent sowie die anderen Studierenden hospitiert haben. Die Unterrichtsnachbesprechungen sind Teil der Schulpraktischen Studien, welche sich über zwei Semester erstrecken. Die Nachbesprechungen zeichnete der Dozent für die Forscherinnen zum Ende des Semesters auf. Bei der nun betrachteten Nachbesprechung handelt es sich um die neunte oder zehnte gemeinsame Nachbesprechung dieser Gruppe.

doi.org/10.35468/6161-07

Um auch in dieser Nachbesprechung Einblick zu erhalten, was der ersten Selbstpositionierung vorausgeht, skizziere ich knapp, wie die Unterrichtsnachbesprechung eröffnet wird. Der Student Peter eröffnet die Nachbesprechung und strukturiert die Gesprächssituation, indem er das Rederecht erteilt *(«Okay dann wollen wir mal anfangen (.) so der der den letzten Unterrichtsversuch hatte Valentin»)*. Dass die Anmoderation, die Übernahme der Gesprächsmoderation sowie der Vollzug der einzelnen Verfahrensschritte am Beginn der Nachbesprechung selbstläufig erfolgen, weist auf eingespielte Abläufe hin. Nach der Etablierung der Gesprächssituation adressiert Peter denjenigen, der «*den letzten Unterrichtsversuch*» hatte und benennt Valentin. Nach der Ratifizierung durch Valentin fordert Peter ihn auf, *«seinen Unterrichtsversuch im Nachhinein ein[zuschätzen]»*. Valentin nimmt die direkte Adressierung an und listet in Bezug auf seinen Unterrichtsversuch sowohl einige wenige positive als auch problematische Aspekte auf, die sich auf die Medien und die kreativere Gestaltung von Arbeitsmaterialien beziehen. Peter ratifiziert anschliessend mit *«okay»* und leitet zur ersten Selbstpositionierung, der Studentin über, die am Tag der Nachbesprechung unterrichtet hat:

Pm: dann kommen wir zu Anna wie hast du deinen ersten Unterrichtsversuch wahrgenommen (?) wie gehts dir (?) @.@

Aw: Mir gehts jetzt gut @.@ ähm (.) ja ich hatte das Gefühl dass ich die Zeit irgendwie nicht so im Kopf hatte also ich dachte zwischendurch ich bin zu schnell am Ende dachte ich ich bin zu langsam ähm (.) ja aber ich fand es eigentlich ganz gut ich habe irgendwie auch Angst gehabt bei der Mind-Map dass da keine Meldungen kommen aber es kamen doch einige Meldungen hatte ich so grob gesehen ähm ja also ja (.) ich fand es ganz gut

Peter erteilt weiter das Rederecht und hat damit weiterhin die Moderation der Nachbesprechung inne. Mit *«dann kommen wir zu Anna»* ruft er eine Reihenfolgenlogik auf, in der Anna die nächste ist. Durch das Aufrufen des Vornamens von Anna nach der Ankündigung *«dann kommen wir zu»* bleibt zunächst noch offen, ob über oder mit Anna gesprochen wird. Über die sich daran anschliessenden zwei Fragen, die mit dem Personalpronomen *«du»* an eine Person adressiert wird, zeigt sich, dass Anna angesprochen ist. Peter fragt zuerst, wie sie ihren Unterrichtsversuch *«wahrgenommen»* hat, wobei er direkt die Frage nachschiebt, wie es ihr gehe[5] und anschließend lacht. Mit dem anschließenden Lachen markiert er den Unernst der Situation und distanziert sich vom routinierten Ablauf, lässt sich aber zugleich auf dieses ‹Spiel› ein. Indem Peter Fragen an Anna stellt, wird sie zum Antworten auf diese Fragen verpflichtet. Peter fragt nach der Selbstwahrnehmung auf den *«ersten Unterrichtsversuch»* und fordert Anna damit zur eigenen Rückschau auf. In dem Peter dies als *«ersten Unterrichtsversuch»* rahmt, bringt er diesen als besonderes,

5 Da diese Frage im vorherigen Fall ausführlich rekonstruiert wurde, verzichte ich an dieser Stelle auf eine erneute Rekonstruktion.

doi.org/10.35468/6161-07

da erstmaliges Ereignis hervor, das auch scheitern kann *(«Versuch»)*. Dass zugleich von Peter die Frage nach dem Befinden nachgeschoben wird, bestärkt den Unterricht als besonderes Ereignis. Diese (ironisierte) Abklärung, wie es Anna nach dem *«Unterrichtsversuch»* geht, verweist darauf, dass dieser als ein emotional herausforderndes Ereignis gesehen wird. Die Wie-Frage ermöglicht Anna, sowohl mit einer Beschreibung als auch einer Bewertung anzuschliessen.
Anna schliesst mit einer Selbstthematisierung an, in der sie mit *«Mir gehts jetzt gut @.@ ähm (.) ja»* die Frage nach ihrem Befinden allgemein, formal und zeitökonomisch und sich selbst bestätigend *(«ja»)* beantwortet. Dass es ihr *«jetzt»* gut gehe, verweist darauf, dass dies zuvor anders war und bestätigt somit, dass der *«erste Unterrichtsversuch»* für sie ein besonders emotionales Ereignis war, das sie aber bewältigt hat. Sie thematisiert anschliessend eine kritische eigene Wahrnehmung in Bezug auf ihr eigenes Handeln im Unterricht *(«ich hatte das Gefühl dass ich die Zeit irgendwie nicht so im Kopf hatte»)* und positioniert sich vor dem Hintergrund der Norm der Anerkennbarkeit, die Zeit im Blick zu behalten als eine, der das in der Selbstwahrnehmung nicht gelungen ist *(«ich hatte das Gefühl», «dacht ich bin zu schnell», «am Ende dachte ich ich bin zu langsam»)* und positioniert sich damit als selbstkritisch und einsichtig. Trotz der Selbstkritik affirmiert sie eine persönlich relativierte, aber im Grundsatz positive Wertung *(«also ja (.) ich fand es ganz gut»)*. Sie formuliert damit ein subjektives Wert- und Geschmacksurteil, das im Rahmen der Anschlussmöglichkeiten liegt, die in der Adressierung von Anna angelegt ist. In dem sie ein subjektives Wert- und Geschmacksurteil formuliert, positioniert sie sich als kaum anfechtbar. Sie thematisiert anschliessend eine weitere Unterrichtsepisode in der sie sich als emotional involviert im Vorfeld des Unterrichts positioniert *(«Angst»)*, ob ihr Vorhaben, eine Mind-Map durchzuführen, gelingt. Doch auch hier emergiert eine Geschichte des Gelingens, in der sie zugleich die Unverfügbarkeit über den Erfolg kennzeichnet. Sie schliesst ihre erste Selbstpositionierung in der Nachbesprechung mit einer erneuten subjektiven und verhalten positiven Bewertung *«also ja (.) ich fand es ganz gut»* und bekräftigt damit ihr Wohlbefinden im *«ersten Unterrichtsversuch»*. Peter kündigt daraufhin den nächsten Schritt der Nachbesprechung an, was ich abschließend für den Fall Anna knapp betrachte:

Pm: So jetzt hast du die Wahl Powerblitzlicht oder (unv.) du weißt ja jetzt glaube ich was beides ist

Aw: Hmm (.) ich nehme Power-Blitzlicht […]

Am: Wollen wir anfangen (?) Max willst du (?) Dann gehen wir so rum

Mm: Ähm ja kurz und knapp (.) mir hat deine positive Ausstrahlung sehr gut gefallen (2) und du hast ähm dich sehr für das Thema interessiert und das konnte man dir sehr gut anmerken und das fand ich sehr gut (2)

doi.org/10.35468/6161-07

Mw4: Ja ich fand es sehr gut dass du dann auch in die Klasse reingegangen bist also zu den Schülern also du hast dich nicht nur freundliche Ausstrahlung sondern dich ihnen auch zugewandt runter gebeugt und weitgehend Englisch geredet das fand ich gut ja (3)

Dm4: Guter Lebensweltbezug (3)

Aw: Okay @.@ kurz und knapp

Die Nachbesprechung vollzieht sich weiterhin nach einem festen Ablaufmuster, wenn Anna zwischen zwei Verfahrensschritten *(«Powerblitzlicht» oder «Akutrunde»)* wählen kann und im Vollzug des *«Powerblitzlicht»* alle Teilnehmenden wissen, was zu tun ist, ohne darüber kommunizieren zu müssen.
Auch im zweiten Fall, so kann zusammenfassend festgehalten werden, ist die erste Selbstpositionierung Teil eines Ablaufschemas, da zunächst der Student Valentin, der die Woche zuvor unterrichtet hat, zur Selbstpositionierung aufgefordert wird und die Nachbesprechung nach der ersten Selbstpositionierung von Anna mit dem *«Powerblitzlicht»* fortgesetzt wird. Die erste Selbstpositionierung initiiert ein anderer Student, der in der Position des Moderators in der Nachbesprechung agiert. Im Zusammenspiel von Ansprache mit dem Vornamen und Personalpronomen *«du»* wird Anna direkt adressiert und über das sprachliche Mittel der Frage zum Antworten verpflichtet. Gesprächsgegenstand der Selbstpositionierung ist die Selbstwahrnehmung des ersten eigenen Unterrichts und das Befinden der Studentin in diesem Zusammenhang. Dabei positioniert sich als jemand, für die das Unterrichten noch eine emotionale Belastung darstellt und damit als Novizin, aber auch als jemand, die das besondere Ereignis des ersten Unterrichts erfolgreich bewältigt hat. Sie positioniert sich ebenso selbstkritisch distanziert in Bezug auf den Verlauf des Unterrichts wie emotional involviert und als der Tatsache bewusst, dass ihr das Gelingen des eigenen Methodeneinsatzes in Teilen unverfügbar bleibt.

4.3 Vergleichende Betrachtungen

Der nun folgende Vergleich legt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Analysen der ersten Selbstpositionierungen der Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr hinsichtlich der Hervorbringung der ersten Selbstpositionierung, deren Gesprächsgegenstände und die vor diesem Hintergrund hervorgebrachten temporären (Selbst-)Positionierungen und Selbstverhältnisse dar.
Als Gemeinsamkeit zeigt sich, dass die erste Selbstpositionierung jeweils Teil eines etablierten Ablaufschemas ist und von einem anderen Teilnehmenden der Nachbesprechung angeleitet wird. Diese greifen auf nominale Benennung mit Namen und Personalpronomen zurück, um die Studentinnen direkt als Adressatinnen auszuwählen und verpflichten sie durch eine oder zwei Fragen, die an sie gestellt werden zur Reaktion. Der Gesprächsgegenstand der ersten Selbstpositionierung

doi.org/10.35468/6161-07

ist in beiden Fällen das Befinden der Studentinnen. Die Studierenden können sich der Thematisierung des eigenen Befindens nicht bzw. kaum entziehen, wenn sie direkt als Adressat bezeichnet und per Frage zum Antworten verpflichtet werden. Über das Re-Adressierungsgeschehen zeigt sich, dass es trotz der offenen Frage nach dem Befinden darum geht, ihr Wohlergehen auf die Frage *«Wie geht es dir?»* anzuzeigen. Hinsichtlich dessen, ob die Studentinnen dass eigene Wohlergehen in anerkennbarer Weise anzeigen, wird jedoch eine Differenz zwischen Valentina und Anna deutlich, die unterschiedliche normative Ordnungen in den Nachbesprechungen offenbaren. Valentina entwirft zunächst ein etwas ambivalentes Bild ihres Befindens und hält an diesem fest, wohingegen Anna umfassendes Wohlbefinden artikuliert. Während Valentina eine bestimmte körperliche Verfasstheit performativ glaubwürdig machen muss, und sich damit auch nach dem Halten des Unterrichts vor der Praxislehrerin als hinreichend belastbar bewähren muss, geht es im Fall von Anna vielmehr um die kompetente Aufführung einer verfahrensförmigen ersten Selbstpositionierung im Modus des Spiels. Dabei geht es darum, sich als regulär mitspielend zu zeigen, ohne sich als ‹Person› substanziell zu involvieren, keine Zweifel an der grundsätzlichen Bewältigungsleistung und damit auch der persönlichen Eignung für den Beruf aufkommen zu lassen sowie sich als selbstkritisch und ‹reflexionsfähig› in Bezug auf das eigene unterrichtliche Handeln zu zeigen.

Damit einher gehen gemeinsame Subjektpositionen, die die Studentinnen in der ersten Selbstpositionierung hervorbringen. Dazu zählt die Positionierung als ‹glücklich Erfolgreiche›, denn beide Studentinnen erklären, die Bewährungssituation erfolgreich bewältigt zu haben. Mit der Feststellung der Unverfügbarkeit des Erfolges für das Gelingen des Unterrichtes beziehen sie die Position als engagierte Novizinnen.

5 Schlussbetrachtungen

In dem Vergleich zweier adressierungsanalytisch rekonstruierter Anfänge von Unterrichtsnachbesprechungen im ersten Studienjahr bin ich den Fragen nachgegangen, wie und worüber Studierende, die zuvor unterrichtet haben, zur ersten Selbstpositionierung in Unterichtsnachbesprechungen gebracht werden und welches Selbstverhältnis den Studierenden in der Aufforderung zu einer ersten Selbstpositionierung nahegelegt wird und wie sie dies aufgreifen bzw. verhandeln. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen und an vorliegende Befunde aus anderen Studien anschliessen:

Die ersten Selbstpositionierungen sind in den untersuchten Nachbesprechungen Teil eines Ablaufmusters, das in der Nachbesprechung zur Aufführung gebracht wird. Auch in anderen Nachbesprechungen in der Studieneingangsphase konnte die erste Selbstpositionierung als Teil eines fest etablierten Ablaufmusters aufge-

doi.org/10.35468/6161-07

zeigt werden (Fabel-Lamla et al., 2024; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, i.D.). Wenn sich Kommunikationsverfahren (vgl. Gelhard, Alkemeyer & Ricken 2013) als Techniken der Subjektivierung verstehen lassen, so ist die erste Selbstpositionierung eine solche.

Die auch in Alltagsgesprächen gebräuchliche Frage *«Wie geht es dir?»* verpflichtet die Studierenden im Rahmen dieses Ablaufmusters, in dem sie direkt als Adressat bezeichnet werden und per Fragen zum Antwortet verpflichtet werden, ihr eigenes Befinden am Beginn der Nachbesprechung zum Thema zu machen. Im Rahmen dieser Adressierung werden die Studierenden nicht nur in eine berufliche Praxis sozialisiert, die von spezifisch-rollenförmigen Anteilen geprägt ist, sondern in die sie auch als ganze Person involviert sind. Dass Studierende lernen, diese Frage eher formal und ökonomisch zu beantworten und damit den Zugriff auf Befinden und Person zu begrenzen, verweist weniger auf die Irrelevanz des ‹Faktors Mensch› als auf die Notwendigkeit, sich um den Status als anerkennbare:r Praktikant:in bemühen zu müssen, um keine Zweifel an der Eignung aufkommen zu lassen. Dabei geht es darum, das eigene Wohlergehen nach dem Unterrichten anzuzeigen und sich selbst als ‹glücklich Erfolgreiche› nach einer Bewährungssituation und als engagierte Novizin über die Darstellung der Unverfügbarkeit des Erfolges für das Gelingen des Unterrichts zu positionieren. Wenn sich die Studierenden hochschulstandortübergreifend als Noviz:innen sehen lernen und dies auch in anderen Nachbesprechung des ersten Studienjahres findet (vgl. Bauer 2024; Fabel-Lamla et al., 2021) bringen sie (mit-)hervor, dass sie sich in Ausbildung befinden. Die doppelte (Selbst-)Positionierung als selbstkritische Person einerseits und Novizin andererseits, für die das Unterrichten noch eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist sowie das Darlegen einer gewissen Erleichterung über das Überstehen der Bewährungssituation, wie von Anna eingenommen, konnten wir auch in einer anderen Nachbesprechung unseres Samples herausarbeiten (Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, im Druck).

Das von Studierenden nach ihrem ersten Unterrichtsversuch ein eindeutiges Bekenntnis zum Wohlbefinden erwartet wird, zeigen auch andere Analysen der ersten Selbstpositionierungen (Fabel-Lamla et al., 2024) und haben wir in diesem Rahmen als implizite Berufswahlüberprüfung gedeutet. Vor allem dieser Befund ist in dreifacher Hinsicht bedeutsam: Unter der Perspektive der *Eignung* für den Lehrberuf, deren Überprüfung im Rahmen der Tages- oder Blockpraktika im Studium meist erklärtes, auch bildungspolitisches Ziel ist (siehe Einleitung), stehen die Erstpositionierungen unter dem Vorbehalt der Anerkennbarkeit der dort von Studierenden vorgenommenen Positionierungen und operieren damit mit der Subjektivierungslogik der Eignung, in der diese über eine individuelle Zuschreibung erfolgt (vgl. dazu auch den Beitrag von Güvenç in diesem Band). Unabhängig vom tatsächlichen Erleben der vorgängigen Unterrichtssituationen und dem momentanen eigenen Befinden ist das eigene Wohlergehen anzuzeigen

doi.org/10.35468/6161-07

und z. B. ausgeprägtes Klagen über die Belastung, ‹schwierige Schüler:innen› und dergleichen im Verfahren der Abklärung der Eignung nicht thematisierbar, da dies auch auf sie selbst zurückfallen und dazu führen kann, dass ebendiese Eignung infrage gestellt wird.

Die Positionierung als selbstkritisch und ‹reflexiv› lässt sich sowohl an die jeweiligen Eignungsverfahren als auch an Positionen zur pädagogischen Professionalität (vgl. Kramer & Pallesen 2018) anschliessen, in denen Reflexivität ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Zu einem frühen Zeitpunkt im Studium scheint es in Bezug auf die Anerkennbarkeit als Student:in bzw. Praktikant:in weder opportun, sich als souverän und ‹mit allen Wassern gewaschen› zu positionieren, und sich damit gegenüber Kritik anderer hinsichtlich des eigenen Unterrichts gänzlich zu immunisieren, noch, den Eindruck zu erwecken, man sei dem freien Spiel der Kräfte des Unterrichts hilflos ausgeliefert. Insofern kann die doppelte Positionierung von Anna, als selbstkritisch und ‹reflexiv› einerseits und dennoch selbstbewusst und in weiten Teilen erfolgreich andererseits, geradezu als Prototyp von «Mitspielfähigkeit» (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 274) betrachtet werden, während die Lesart plausibel erscheint, dass sich das Re-Adressierungsgeschehen bei Valentina in der ersten Selbstpositionierung als diesbezüglich intensiver Lernprozess in situ beschreiben lässt.

Im Fall von Valentina zeigte sich dabei aber besonders deutlich, dass negative Aspekte des Befindens und Darstellungen des eigenen Befindens, die dem Gegenüber die Zuschreibung ermöglichen, dass das Unterrichten als anstrengend erlebt wurde, nicht thematisierbar sind. Dass Ausdrucksformen von Überforderung und Belastung in den Nachbesprechungen dadurch dethematisiert und delegitimiert werden, lässt sich in einer (weitreichenden) Deutung des Re-Adressierungsgeschehen als Hinweis auf einen berufskulturellen Aspekt lesen: Wenn Studierende in derartigen Praktiken implizit erfahren, dass es in erster Linie auf die «Inszenierung gelingenden Unterrichts» (Parade, Sirtl, Förster & Viermann 2022, S. 182) ankomme, wird angesichts der auch formellen Konsequenzen, dieses ‹Spiel› nicht mitzuspielen, die ernsthafte Befassung mit der grundsätzlich bedeutsamen Frage, ob die Anforderungen des Lehrberufs in Passung zu den eigenen Möglichkeiten stehen, transintentional untergraben.

Der Befund von unterschiedlichen (normativen) Ordnungen und unterschiedlichen Ausmassen, sich in der Darstellung des eigenen Befindens als ‹mitspielfähig› zeigen zu können, deutet daraufhin, dass möglicherweise bedeutsam ist, vor wem in welcher Art und Weise die erste Selbstpositionierung stattfindet und welche Möglichkeiten des ‹Modelllernens› diese ermöglicht. Während bei Valentina ausschließlich die Praxislehrperson anwesend ist, vor der sie ihre erste Selbstpositionierung äußert, findet diese im Fall von Anna vor dem Publikum der Praxislehrerperson, der Hochschuldozierenden und der Mitstudierenden statt. Das etablierte Ablaufmuster in der Gruppe von Anna deutet daraufhin, dass Woche

doi.org/10.35468/6161-07

für Woche in der gleichen Weise die Studierenden, die an diesem Tag unterrichtet haben, in der Nachbesprechung nach ihrem Befinden gefragt werden. Bis zur eigenen ersten Selbstpositionierung von Anna sind einige Nachbesprechungen vergangen, an denen Anna die Gelegenheit hatte am Modell der Peers zu lernen, welche Thematisierung des eigenen Befindens und (temporärer) Subjektpositionen anerkennbar sind. Die Einführung der ersten Selbstpositionierung in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase in unterschiedlichen Akteurskonstellationen vergleichend zu untersuchen, wäre aufschlussreich um diesen Aspekt zu verfolgen.

Literatur

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Springer VS.

Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt.

Balzer, N. (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In L. Siep, H. Ikäheimo, & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 345–352). Springer VS.

Bauer, A. (2024). Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 226–242). Klinkhardt.

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(2), 191–209.

Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Klinkhardt.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2021). Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz: Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg, & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 69–84). Waxmann.

Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)bestätigung der Berufswahl: Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 205–225). Klinkhardt.

Fabel-Lamla, M., & Leuthold-Wergin, A. (2025). Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien: Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung. In A. Bauer, & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene Praxis in den Blick nehmen!? Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexionen in pädagogischen Kontexten* (im Erscheinen). Klinkhardt.

Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0

doi.org/10.35468/6161-07

Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Klinkhardt.

Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (2013). Vorwort. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 9–13). Wilhelm Fink.

Krieg, M., & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *9*(1), 103–117. https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung: Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 41–52). Klinkhardt.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *93*(2), 234–235. https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002

Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.

Leonhard, T. (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheortisch fundierte Untersuchung zur Reichweite einer konzeptionellen Idee. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde* (S. 57–73). Klinkhardt.

Parade, R., Sirtl, K., Förster, M.,, & Viermann, M. (2022). Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums - Zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung. In I. Naumann, & J. Storck-Odabaşi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 182–195). Beltz Juventa.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *93*(2), 193–235. https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer.

Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung: Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.

Schnebel, S. (2009). Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In K. Schneider, G. Schwab, & M. Weingardt (Hrsg.), *Hauptschulforschung konkret: Themen – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 134–146). Schneider Verlag Hohengehren.

Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *4*(2), 98–110.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle» von Theorie und Praxis!?* Haupt.

doi.org/10.35468/6161-07

Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiencteacher education* (S. 287–309). Waxmann.

Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175–198). Velbrück Wissenschaft.

Autorin

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Forschung zum Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung.
E-Mail: leutho@uni-hildesheim.de

doi.org/10.35468/6161-07

Tobias Leonhard, Andrea Müller und Petra Herzmann

Worauf es wirklich ankommt. Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung

Zusammenfassung

Pädagogische Hochschulen sind Teil des gesellschaftlichen Berechtigungswesens. Damit sind sie verpflichtet, über zentrale Inhalte in relevanten Zieldimensionen Prüfungen abzunehmen. Prüfungen stellen aufgrund ihrer Verbindlichkeit und möglicher formaler Konsequenzen auch Studierende regelmässig vor Herausforderungen. Im Beitrag wird neben grundsätzlichen Überlegungen zur Bedeutung des Prüfens in pädagogischen Kontexten das Arrangement einer mündlichen Prüfung zum Gegenstand adressierungsanalytischer Rekonstruktion. Teil des Arrangements und Gegenstand der Rekonstruktion sind neben der eigentlichen Prüfungsinteraktion die darin involvierten schriftlichen Artefakte: eine Prüfungsinformation mit Aufgabenstellung und Bewertungskriterien sowie ein schriftliches Produkt der geprüften Studierenden. Im Beitrag wird deutlich, dass die rekonstruierte Prüfung nicht vorrangig auf akademische Leistungen und eine darauf bezogene Selektion zielt, sondern einen sanktionsbewehrten Anlass darstellt, Studierende zur elaborierten Positionierung als Lehrer:in zu verpflichten. Prüfungen als Prinzip werden angesichts dieses Beispiels als Meta-Technik der Subjektivierung sichtbar.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Prüfung; Pädagogik; Adressierungsanalyse; Subjektivierung

Summary

Universities of teacher education are part of the social authorization system. Therefore, they are obliged to take examinations on central content in relevant target dimensions. Due to their binding nature and possible formal consequences, examinations also regularly challenge students. In addition to basic considerations on the significance of examinations in educational contexts, this article focuses on the arrangement of an oral examination as a subject of reconstruction using analysis of address. In addition to the reconstruction of

doi.org/10.35468/6161-08

the situated interaction, two written artifacts involved in the arrangement are analyzed: the examination information with the task and assessment criteria as well as a written product of the examined students. The article shows that the reconstructed examination is not primarily aimed at academic rigour and selection, but rather represents a sanctioned occasion to oblige students to position themselves as teachers in an elaborate way. Considering this example, examinations as a principle become visible as a meta-technique of subjectification.

Keywords: teacher education; examination; analysis of address; subjectification

1 Einleitung

«Leistungsbewertungen bilden gleichsam die Epizentren der staatlich organisierten Bildung» (Kronig, 2012, S. 51) und die mit Prüfungen verbundenen Aufwände und Aufregungen Studierender plausibilisieren, dass sie auch in der Praxis der Lehrer:innenbildung von zentraler Bedeutung sind. Der Theoretisierung des TriLAN-Projektes folgend unternehmen wir den Versuch, anhand eines Falles aus dem Datenkorpus empirisch herauszuarbeiten, wie der Anlass einer mündlichen Prüfung, die vorauslaufenden Informationen und Aufträge, aber auch die interaktive Ausgestaltung der Prüfung selbst, einen Beitrag zur Subjektivierung der Prüfungsteilnehmenden leisten. «In der empirischen Subjektivierungsforschung wird reflektiert, *dass* – und *wie* – Menschen durch diskursive, räumliche, materielle, institutionelle Ordnungen ‹unterworfen› werden, und daraus zugleich als Handelnde hervorgehen» (Bosančić, 2022, S. 10, Hervorh. i. O.). Ziel des Beitrags ist es daher aufzuzeigen, welche Wissensordnung mit der Prüfung emergiert, und wie die Studentin[1] unseres Falls durch die Prüfung und in dieser Prüfung situativ zu einer ‹Bestimmten› (gemacht) wird bzw. sich selbst zu ebendieser macht.

Das Erkenntnisinteresse, das den konkreten Fall übersteigt, besteht darin, das singuläre Geschehen nicht nur als Prototyp einer Prüfung im Studium zum Lehrberuf zu untersuchen, sondern daran zu zeigen, wie und warum Prüfungen generell auch als ‹Epizentren› der Subjektivierung betrachtet werden können. Die Metapher des Epizentrums scheint uns passend, weil Prüfungen sowohl Flucht- als auch Ausgangspunkt institutionalisierter Prozesse der Einwirkung auf Menschen auch in der Lehrer:innenbildung sind. An der im Folgenden rekonstruierten Prüfung untersuchen wir ausserdem, inwiefern sich eine historisch bis an den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückzuverfolgende komplementäre Perspektivierung der Lehrer:innenbildung auf «Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 299) in der aktuellen Prüfungspraxis (weiterhin) abbildet. Wir begründen im Beitrag, Ricken und Reh (2017)

1 Alle Personenangaben sind pseudonymisiert. Auch die Geschlechtszuordnung ist willkürlich.

doi.org/10.35468/6161-08

folgend, die Prüfung „als eine der zentralen pädagogischen Praktiken selbst zu konzipieren und [in dessen Folge] in der Beschreibung sowohl der historisch sich wandelnden Form(en), Funktion(en) und Effekte als auch der Struktur(en) und Logik(en) das ‹pädagogische Geschehen› selbst *in actu* zu rekonstruieren" (S. 248, Hervorh. i. O.). Zusätzlich zur Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens beziehen wir ein vorauslaufendes Artefakt sowie ein zweites Artefakt als Teil der Prüfung mit ein.

Nicht zuletzt greifen wir im Beitrag ein Desiderat von Herzmann und Liegmann (2020) auf, die es für «unmittelbar plausibel [halten], dass die Logik einer Prüfung und die zur Sprache gebrachten Geltungsansprüche im Zusammenhang mit den *fachlichen* Gegenständen und Inhalten der Prüfung stehen» (S. 743, Hervorh. d. A.). Diesen Zusammenhang berücksichtigen wir durch die Untersuchung der fachlichen Wissensordnung, die wir sowohl als normative Ordnung, als Anerkennungsordnung und als Ordnung der Gegenstände fassen, und die zu zwei Anliegen führt: Wir möchten erstens empirisch zeigen, worauf es in der untersuchten Prüfung tatsächlich ankommt und zweitens rekonstruieren, welche Subjektivierungsimpulse aus der rekonstruierten Wissensordnung für die geprüfte Studentin resultieren.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Zunächst begründen wir die bereits vertretene Position, dass Prüfungen Schlüsselsituationen in Prozessen der Subjektivierung darstellen und erarbeiten etwas ausführlicher aus der – gerade für Prüfungen in der Lehrer:innenbildung – weiterhin übersichtlichen Befundlage unsere Untersuchungsfragen (Kap. 2). Im dritten Abschnitt beschreiben wir den in TriLAN untersuchten Prüfungskontext und das methodische Vorgehen (Kap. 3). Die Rekonstruktion des Artefakts der Vorinformation zur Prüfung eröffnet den Abschnitt 4 (Kap. 4.1). Daran schliesst sich die Untersuchung ausgewählter Sequenzen der Prüfungsinteraktion an (Kap. 4.2), bevor ein weiteres Artefakt, das im Prüfungsverlauf eine Rolle spielt, rekonstruiert wird (Kap. 4.3). Der Beitrag schliesst mit einer Bilanz des Erreichten, aber auch der Limitationen desselben (Kap. 5).

2 Theoretische Rahmung

Im Folgenden rekapitulieren wir zunächst einige grundlegende Aspekte von Prüfungen, vor allem die Frage der gesellschaftlichen Bedeutung des ‹Prinzips Prüfung›, ihrer Verankerung und Funktion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in Bildungsinstitutionen und besonders in der Lehrer:innenbildung (Kap. 2.1). Im Anschluss stellen wir in Kürze die Überlegungen dar, das Prüfungsgeschehen im Studium zum Lehrberuf als Subjektivierungsgeschehen zu fassen und damit einen ebenso differenzierten wie machttheoretisch perspektivierten Blick auf das Prüfen als häufiges Ereignis im Prozess des Lehrer:in-Werdens werfen zu können (Kap 2.2). In der Summe dienen die Überlegungen des Abschnitts der

doi.org/10.35468/6161-08

Erarbeitung von Untersuchungsfragen, anhand derer wir die Rekonstruktionsschwerpunkte festlegen.

2.1 Überlegungen zu Prüfungen

Konstellationen des Prüfens

Die etymologische Breite des Begriffs Prüfen, beginnend mit «*erfahren, spüren, empfinden* (i. S. des Probierens) über *betrachten, erwägen, bedenken* und *billigen, gutheißen* bis hin zu *zeigen, bewähren, beweisen*» (Ricken & Reh, 2017, S. 249, Hervorh. i. O.) verweist auf eine ebenso grundlegende wie vielfältige Ausprägung des damit Bezeichneten. Anthropologisch betrachtet erfordert die Ontogenese eines menschlichen *Selbst*verhältnisses die Vergewisserung über ein *Welt*verhältnis, die im Modus der Prüfung als Relationierung zwischen Selbst und Welt stattfindet. *Sich* und *etwas zu prüfen* als *zweistellige* Konstellation der «Probe» (Ricken & Reh, 2017, S. 251) unterscheidet sich dann jedoch fundamental von der Konstellation des Prüfens, in der eine zweite (Subjekt-)Position hinzutritt und zur Prüfungsinstanz der ersten wird: «Jemand prüft jemanden hinsichtlich etwas, was dessen Auseinandersetzung mit Welt, mit außer ihm Liegendem bedeutet und auch hier erst entstanden ist» (Ricken & Reh, 2017, S. 251). Die Breite der prototypischen Konstellationen des Prüfens ist dann umfassend charakterisiert, wenn man sie durch ein «viertes Moment» ergänzt, das Prüfung als «ein Geschehen ‹vor jemand anderem› bzw. ‹vor anderen›» (Ricken & Reh, 2017, S. 251, vgl. auch Ricken, 2009) fasst. Auch die im Folgenden untersuchte Prüfungssituation zeichnet sich durch diese Vierstelligkeit aus.

Prüfen als Konstitutionsmerkmal pädagogischen Handelns

Mit Prange lässt sich argumentieren, dass das pädagogische Verhältnis die Prüfung konstitutiv miteinschliesst: «Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann, und auch bewegt wird, eben dies zu tun. Das ist nebenher bemerkt auch der Grund, weshalb zum Erziehen unvermeidlich das Prüfen gehört». Der «Regelkreis von Zeigen – Lernen – Prüfen» (Prange, 2012a, S. 84, Hervorh. getilgt) entsteht nicht allein durch die pädagogische Absicht, sondern durch die Erwartung des ‹Wiederzeigen-Könnens›, deren Verbindlichkeit dadurch erhöht wird, dass die angestrebten Entwicklungsfortschritte auch zum Gegenstand der Überprüfung werden. Dies geschieht in als ‹typisch pädagogisch› identifizierbaren Interaktionsmustern wie dem IRE-Schema, in dem die Antwort auf «known information questions» (Mehan, 1979, S. 291) evaluiert und damit auf ihre Richtigkeit geprüft wird (vgl. auch Ricken & Otzen, 2023, S. 278).

Die «konstitutive pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen» (Prange, 2012b, S. 104) erzeugt im Zusammenhang mit den Ansprüchen, die in pädagogischen Beziehungen das gesellschaftliche Strukturproblem der Generationalität

doi.org/10.35468/6161-08

bearbeiten (vgl. Ricken, 2015), in der Form variable, als Prinzip aber invariante Praktiken permanenter Prüfung, um die Differenz zwischen Zeigen und Lernen zu verringern. Reinmann kennzeichnet dies als die «didaktische Funktion» von Prüfungen, die «dazu beitragen, das Lernen und Lehren im weitesten Sinne zu verbessern und einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen» (Reinmann, 2019, S. 619). «[W]eil das Lehren und Unterrichten aus sich selbst heraus darauf angewiesen ist, in irgendeiner Weise doch ‹festzustellen›, ob und wie das Gelehrte jeweilig gelernt ist» (Ricken & Reh, 2017, S. 250), ist das Prüfen daher «als eine der zentralen pädagogischen Praktiken selbst zu konzipieren» (Ricken & Reh, 2017, S. 248).

Prüfung in Bildungsinstitutionen

Die in der Einleitung zitierte Metapher von Prüfungen als «Epizentren der staatlich organisierten Bildung» stärkt einerseits den konstitutiven Zusammenhang von pädagogischem Handeln und Prüfung, erweitert ihn aber andererseits um das Momentum, dass Prüfungen an (Hoch-)Schulen und damit staatlichen Einrichtungen stattfinden. Prüfungen kommen, nochmals Reinmann folgend, insofern auch «gesellschaftliche» Funktionen zu, die sie als «Auslese- und Rekrutierungsfunktion», «Diagnose- und Prognosefunktion» sowie «Kontroll- und Legitimationsfunktion» (Reinmann, 2019, S. 619) im Hinblick auf die Leistungen der Institutionen selbst kennzeichnet. «Was Selektion angeht, so ist offensichtlich der staatliche, rechtliche und administrative Zugriff Kristallisationspunkt für die pädagogische Meinungsbildung» halten Luhmann und Schorr (1979, S. 246 –247) in Bezug auf den Beginn des 20. Jahrhunderts fest. Bei der Selektion handle es sich daher «nicht um ein originäres Produkt pädagogischer Theorie, sondern eher um ein Kind der Ehe zwischen Erziehung und Staat» (Luhmann & Schorr, 1979, S. 247). Gleichwohl stellen sie fest, dass «in einer Gesellschaft, die schichtenmässige Vorgaben nicht mehr akzeptiert […] kein Idealismus mehr an der Erfahrung vorbei [führt]: Ohne Selektion können pädagogische Kriterien nicht realisiert werden» (Luhmann & Schorr, 1979, S. 11). Mit dem Wandel einer ständischen Gesellschaft, in der der Verbleib im eigenen Stand als ‹natürliche Ordnung› erschien, zu einer funktional differenzierten Gesellschaft gewinnen Prüfungen als zentrale Selektionsinstrumente innerhalb des sich etablierenden staatlichen Berechtigungswesens an Bedeutung. Reh et al. (2023) verdeutlichen dies an der historischen Entwicklung der Abiturprüfung seit Beginn des 20. Jahrhunderts und stellen «eine zunehmende Reglementierung und Normierung der Prüfungspraxis [fest]. Sie dient der Justiziabilität des Prüfungsverfahrens und spiegelt die starke Bedeutung des Abiturs in einem staatlich organisierten Berechtigungswesen wider» (Reh et al., 2023, S. 45).
Da Selektion und Rekrutierung als Funktionen von Prüfungen nicht nur auf der Feststellung *kategorialer*, sondern auch *gradueller* Differenzen beruhen, und in diesem Kriterium auch erst eine Diagnose- und Prognosefunktion oder – an Fends Funktionen von Schule anschliessend – die «Allokation» (Fend, 2008, S. 44) in

doi.org/10.35468/6161-08

Bezug auf berufliche Laufbahnen möglich wird, zielen Prüfungen (mindestens vorgeblich) auf die Messung von u. a. Leistungen und orientieren sich dabei seit Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Kaminski, 2011) an einer «psychologische[n] Theorie des Prüfens bzw. eine[r] test- und messtheoretische[n] Diagnostik» (Reinmann, 2019, S. 610). Kronig markiert dazu aus bildungssoziologischer Sicht zwei widersprüchliche Funktionen von

> «Leistungen und Leistungsbewertungen [als] jeweils unterschiedliche Repräsentationen von Bildung: ihrem ideellen Wert und ihrem instrumentellen Nutzen. […] Leistung selbst ist stufenlos, nach oben offen und erlaubt einen grundsätzlich gegenseitigen Nutzen. Leistungsbewertungen hingegen sind rangskaliert, begrenzt und erzeugen Konkurrenz, selbst wenn diese gelegentlich unfreiwillig ist und im Alltag kaum wahrgenommen wird.» (Kronig, 2012, S. 61)

Prüfung an Hochschulen und für den Lehrberuf

Auch der Zugang zum Lehrberuf ist an staatliche Prüfungen gebunden,[2] was sich darin ausdrückt, dass Institutionen wie Hochschulen, Universitäten oder (wenn es eine 2. Phase gibt) staatliche Seminare für die Zulassung zum Lehrberuf und die dafür erforderlichen Prüfungen mandatiert sind.[3] In Deutschland wird der Zugang in der Regel, mit dem Nachweis von zwei Staatsexamina bzw. einem gleichwertigen MA-Abschluss und dem zweiten Staatsexamen, in der Schweiz hingegen mit einem kantonal zertifizierten, aber meist interkantonal anerkannten Lehrdiplom verbunden, was jeweils den Prüfungscharakter auch begrifflich verdeutlicht.

Hoffmann-Ocon (2017) kann analog zu den Analysen Kaminskis (2011) und von Reh et al. (2023) in seiner Untersuchung historischer Zürcher Gesetzesgrundlagen zur Abschlussprüfung von Lehrer:innen eine erhebliche Ausdifferenzierung der gesetzlichen Grundlagen und Vorgaben zu deren Ausgestaltung um das Jahr 1900 feststellen. Mit diesen wurde versucht, «zur besseren Messbarkeit Elemente der Gleichförmigkeit einzuführen, um für die ‹Anschlussverwertung› der Kandidat/innen in beruflichen Bezügen vermeintlich nachvollziehbare, objektivierbare Bewertungen bieten zu können» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 307). Mit der Frage nach «Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 299) verdeutlicht er zudem *die* zwei konkurrierenden Ausrichtungen der Prüfung für Lehrer:innen. Die traditionelle Perspektive stellt dabei die Prüfung von «Charakter und Persönlichkeit der Kandidat/innen» (Hoffmann-Ocon, 2017,

2 Inwieweit diese Aussage angesichts des grassierenden Mangels an Lehrpersonen noch umfassend zutrifft, ist eine empirische Frage. Die zunehmende Varianz der Wege in den Lehrberuf lässt die Frage berechtigt erscheinen, wie der Staat bzw. Kantone und Bundesländer die mit dem Berechtigungswesen notwendig assoziierten Ansprüche mit der Anforderung der Unterrichtsversorgung verbinden.

3 Bisweilen wird auch das erste Staatsexamen vom zuständigen Landesinstitut geprüft, die Modulprüfungen aber von der Hochschule, so z. B. in Hessen und Sachsen-Anhalt.

doi.org/10.35468/6161-08

S. 310) dar. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts treten im Zuge einer «globale[n] Rationalisierungskultur [der] Impuls zur methodisch-rationalen Kontrolle mit den Formen und Ansprüchen einer beginnenden Massenkultur sowie [die] Tendenz zur – oft vulgarisierten – Wissenschaftlichkeit» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 299) hinzu. Interessant und für unsere 120 Jahre später erfolgende Rekonstruktion einer Zwischenprüfung relevant ist die Frage, *ob*, und wenn ja, *wie* sich die beiden Ansprüche empirisch (noch immer) zeigen. In der Untersuchung historischer Prüfungsprotokolle weist Hoffmann-Ocon nach, dass der Wissenschaftsanspruch in *den* Fällen unterlaufen wurde, in denen es Zweifel an Charakter und Persönlichkeit eines Kandidaten[4] gab.

> «Die Überformung des [neu auf Rationalität und Objektivität zielenden] Verfahrens der Wahlfähigkeitsprüfung durch die Intervention der als Experten eingesetzten Seminardirektoren hatte einen durch Gewohnheit und persönliche Autorität gefestigten Platz im Rahmen einer spezifischen Ausbildungskultur, welche die Stärkung der Persönlichkeit der Lehrkräfte als prioritäres Ziel postulierte.» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 311)

Über die Praxis insbesondere von mündlichen Prüfungen in aktuellen Studiengängen zum Lehrberuf[5] ist empirisch wenig bekannt. Die Zurückhaltung hier den Feldzugang zu ermöglichen, speist sich wohl auch daraus, dass «Prüfungen eine ewige Quelle der Frustration bei allen Beteiligten» darstellen, insofern «[p]rüfende Hochschullehrer […]von Performanzen auf Kompetenzen schließen und dabei Imperativen der Gerechtigkeit folgen [müssen], die kaum miteinander in Einklang zu bringen sind» (Reinmann, 2019, S. 609).
Zwei Beiträge jüngeren Datums beschäftigen sich mit je unterschiedlichem Schwerpunkt mit der Prüfung im Kontext Forschenden Lernens. Bei Reinmann ist neben den interessanten Strukturierungsvorschlägen als «Vorstufe zu einer [hochschul]didaktischen Prüfungstheorie» (Reinmann, 2019, S. 612) der Impetus deutlich, mindestens in Bezug auf Prüfungen zum Forschenden Lernen das «Prüfen analog zu Nachweisen von Forschungsleistungen» (Reinmann, 2019, S. 622) zu konzipieren, damit zur «Kohärenzstiftung» (Reinmann, 2019, S. 621) beizutragen und den «Leitgedanke[n] einer Bildung durch Wissenschaft» (Reinmann, 2019, S. 624) auch in Prüfungsformaten aufrechtzuerhalten.
In der empirischen Studie von Herzmann und Liegmann (2020; 2022) wurde die Praxis mündlicher Prüfungen am Ende des zweisemestrigen Moduls zum Forschenden Lernen dokumentiert, in dem das sog. Studienprojekt parallel zum Praxissemester bearbeitet und von den Prüfenden selbst auch kontinuierlich begleitet wurde. Die Autorinnen identifizieren als «zentrales Bezugsproblem für die an das Forschende Lernen anschließende mündliche Prüfung [die] Gewährung

4 Die rekonstruierten Fälle beziehen sich nur auf männliche Absolventen.
5 Wenn im Folgenden von Prüfungen die Rede ist, beziehen wir uns auf *summative* und *mündliche* Prüfungen (vgl. Reinmann, 2019, S. 619).

doi.org/10.35468/6161-08

und Begrenzung studentischer Expertise» (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 734). Im Anschluss an Meer (2019) wird auch in dieser Studie deutlich, dass sowohl die Expertise der Studierenden, die über einen vergleichsweise langen Zeitraum an einem eigenen Projekt gearbeitet haben, als auch die Expertise *und* die Qualität der Betreuung des Vorhabens in der mündlichen Prüfung ‹auf dem Prüfstand› stehen. Relevant für den hier vorliegenden Beitrag sind die drei Modi des Anschlusses an den studentischen Vortrag, die Herzmann und Liegmann in den 33 untersuchten mündlichen Prüfungen rekonstruierten und in «denen unterschiedliche Manifestierungen der normativen Ordnung der Prüfungsgespräche deutlich werden» (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 740). Die Autorinnen stellten fest, dass zum einen «Konsequenzen für die eigene pädagogische Praxis entwickelt werden sollen», womit auf das «reflexive Anwenden wissenschaftlichen Wissens» Bezug genommen würde oder zum anderen «weitergehende Überlegungen zum Studienprojekt angestellt werden sollen», womit Studierende «als wissenschaftliche Gesprächspartnerin» (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 740) und «ihre akademische Diskursfähigkeit» adressiert würden. Der dritte Modus bestand in der «Adressierung als Prüfling, indem die Richtigkeit oder Plausibilität des Vorgetragenen in Frage gestellt wird […], weil sie in ihrem Vortrag relevante Informationen schuldig geblieben sind» (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 741).

Meer, die in ihrer jüngsten Studie einen tentativen Vergleich zwischen mündlichen Abschlussprüfungen an Universitäten zieht, die im Abstand von 20 Jahren dokumentiert wurden, stellt fest, dass in ihrem Sample (unabhängig vom Erhebungszeitpunkt) aufgrund detaillierter Nachfrage nach Fachkonzepten oder Methoden die «Anforderungen des wissenschaftlichen Diskurses die Prüfungsstrategie [dominieren]» (Meer, 2019, S. 185) und konstatiert im Anschluss an Goffman aus interaktions- und imagetheoretischer Sicht ein «Verhältnis der Gegenabhängigkeit», in dem sowohl Prüfende als auch Geprüfte «zu protektiven Formen der Imagearbeit» veranlasst sind Meer, 2019, S. 196). Auch diese beiden Aspekte bilden heuristische Pfade zur Untersuchung des vorliegenden Datums.

2.2 Prüfung und Subjekt(ivierung)

Im Anschluss an die skizzierten Studien nehmen wir die Frage in den Blick, was Prüfungen als soziale Praxis in Bildungsinstitutionen ‹mit den Menschen machen›, die diese seriell über lange Zeiträume ihrer Biografie durchlaufen. Die nachfolgenden methodologischen Überlegungen fundieren argumentativ das methodische Vorgehen im Hinblick auf die adressierungsanalytische Rekonstruktion der Wissensordnung mündlicher Prüfungen, die wir – wie zu zeigen sein wird – über unsere Leitfragen als Zusammenspiel aus (Re-)Adressierungen und Subjektivierungen im Hinblick auf die Geltungsansprüche bzw. Wissensordnungen in den Prüfungen entwerfen.

Die gewöhnlichen Bezeichnungen derjenigen, die sich einer Prüfung unterziehen (müssen), verweisen bereits in bemerkenswerter Weise auf den damit verbunde-

doi.org/10.35468/6161-08

nen «Macht-Wissen-Komplex» (Foucault, 1978, S. 53) und die Positionierung der Geprüften darin, werden sie doch breit und in unterschiedlichen Textsorten als ‹Prüflinge› oder ‹Prüfungskandidat:innen› bezeichnet, so z. B. in diversen Gesetzestexten, wie sie bei Reh et al. (2023) dokumentiert sind, aber auch in Fachtexten, die sich mit Prüfungen auseinandersetzen (z. B. Hoffmann-Ocon, 2017; Meer, 2019). Das Suffix ‹-ling› kennzeichnet eine nur als Maskulinum existierende Figur der Geringschätzung mit mehreren semantischen Gehalten: Das Suffix konstituiert eine ‹‹totale› Identität» (Garfinkel, 1976 [1967], S. 31, vgl. auch Bohnsack, 2022) und zwar durch «Annahmen […] über letzte ‹Ursachen› und ‹Gründe›» (Garfinkel, 1976 [1967], S. 31). So wie ein ‹Wüstling› nur wüst und ein ‹Schönling› nur schön ist, ist der ‹Prüfling› nur als Objekt einer zu vollziehenden Überprüfung gekennzeichnet. Mit dem ‹Neuling› und dem ‹Hänfling› teilt er die Geringschätzung und Nichtzugehörigkeit, mit dem ‹Teigling›, dem ‹Zögling› sowie dem ‹Häftling› und insbesondere dem ‹Flüchtling› die Uniformität und die Entpersonalisierung. Letzteres Bedeutungsmoment hat der Begriff des Prüflings mit dem des bzw. der ‹Kandiat:in› gemein, der immerhin eine geschlechtliche Differenzierung erlaubt. Auch ist hier die Statusinferiorität und Noch-Nicht-Zugehörigkeit, zugleich aber die Zuschreibung einer Zugehörigkeitsaspiration und Transitionsbedürftigkeit markiert. Die Statuspassage von Kandidat:innen zu Vollmitgliedern setzt eine Prüfung durch Dritte voraus, die Prüfung selbst markiert den Vorbehalt. Mit dem im Folgenden verwendeten Begriff des bzw. der *Teilnehmenden* werden diese Abwertungskonnotationen ausgespart und die Charakteristik des Geschehens wird empirisch offengehalten. Zudem ist er anschlussfähig an das praxistheoretische Konzept der «Teilnehmerschaft» an sozialen Praktiken (Schmidt, 2013, S. 93), die im Folgenden verfolgt wird, und das zugleich die zentralen Zusammenhänge kennzeichnet: «In praxeologischer Perspektive subjektivieren soziale Praktiken ihre Teilnehmer, d. h. sie konfrontieren sie mit Anforderungen, Normen, Sinnmustern und Zielorientierungen, setzen sie als Subjekte ein, befähigen und beschränken sie und stellen auf diese Weise fortlaufend adäquate und spezifische Subjektformen her» (Schmidt, 2013, S. 93f.).

Eine zentrale und am empirischen Beispiel zu prüfende Hypothese besteht nun darin, Prüfung(en) aus zwei Gründen als eine der *prägnantesten Techniken der Subjektivierung* (vgl. Gelhard et al., 2013) zu betrachten. Dabei gehen wir davon aus, dass (summative) Prüfungen zum einen ‹selbstverhältniskritisch› sind, weil sie eine formale Relevanz haben, die über Einschluss oder Ausschluss entscheiden und damit in der Regel ein hohes Mass an Involvierung und Einlassung erzwingen.[6] Zum anderen stellen sie eine Konstellation intensivster Beobachtung und des Sichtbarwerdens von Gelerntem, Gewusstem und positionsadäquaten Haltungen dar, die

6 Die gedankenexperimentelle Option entspannter Distanz und geringer persönlicher Involvierung scheint in summativen Prüfungen nur unter der Bedingung vorstellbar, dass das gesamte Studium keine (massgebliche) Relevanz hat oder die Identifikation mit dem Studien- und Berufsziel insgesamt gering ist. Unter diesen Bedingungen greift die Prüfung als Technik der Subjektivierung weniger.

doi.org/10.35468/6161-08

zudem mit der Unvermeidlichkeit des «Sprechen-Machens» (Foucault, 1983, S. 84) und damit der Notwendigkeit zur Einnahme von Positionen verbunden ist.[7] Teilnehmende an einer Prüfung werden «in einer doppelten Hinsicht» (Ricken & Otzen, 2023, S. 262) subjektiviert.

> «Zum einen werden sie […] zu jemandem gemacht, der den gezeigten Leistungen ‹zu Grunde liegt›, d. h. das Subjekt oder die Autorin und der Träger bzw. Urheber dieser Leistungen ist und diese sich zurechnen lassen muss bzw. sich auch selbst zurechnet; zum anderen aber wird genau dadurch auch das Selbstverständnis und -verhältnis der Geprüften so formatiert, dass diese fortan sich selbst als – je nach Leistung entweder akzeptables oder verwerfbares – ‹Fähigkeitenbündel› verstehen (sollen).» (Ricken & Otzen, 2023, S. 262)

Zugleich gilt in Prüfungen sicher auch, «dass Faktoren wie Status, Stellung und soziale Position kommunikativ handlungsrelevant sind (Goffman, 1983, S. 70) und die Handlungsmöglichkeiten von Individuen sich nur im Rahmen sozialer oder – mit Foucault gesprochen – diskursiver Vorgaben bestimmen lassen» (Meer, 2019, S. 176, Goffman zit. n. Meer). Kaminski (2011) verweist in puncto Subjektivierung auf ein Paradox: Obwohl «die Prüfung nicht als Konstitution, sondern nur als Freilegung der Subjektivität erscheinen»[8] dürfe, macht er deutlich, wie umfassend die Form der Prüfung auf die Subjekte ‹wirke›, die sich ihnen unterziehen müssten:

> «So lässt sich der Aufstieg der Subjektivitätsmodelle, welche in das Subjekt zwei Machtzentren namens Wille und Intelligenz setzen, kaum von den entsprechenden Prüfungsformen trennen. Seit es Intelligenzprüfungen gibt, verstehen sich Personen als über-, unter- oder durchschnittlich intelligent […]. Die Intelligenzprüfungen wiederum wurden zu einem Medium der Selbst- und Fremderkenntnis.» (Kaminski, 2011, S. 349)

Neben der Feststellung, dass Gegenstände und Massstäbe von Prüfungen Selbstverhältnisse der Subjekte elementar strukturieren, unterscheidet Kaminski drei zeitliche Modi, in denen Prüfungen auf Subjekte Einfluss nehmen. Was und wie geprüft wird, manifestiert sich zum einen «*gegenwärtig* im Selbstverständnis der Subjekte und damit in deren Selbstbildung. Die Subjekte verstehen sich nicht nur als intelligent oder nichtintelligent, […] sie bringen auch entsprechende Denkformen und Handlungsformen hervor»[9] (Kaminski, 2011, S. 352, Hervorh. d. A.).

7 Nicht zur Prüfung zu erscheinen, in einer Prüfung nichts zu sagen oder trotz Sagens nichts Anerkennbares vorbringen zu können, stellen daher Krisenfälle des Prüfens dar.

8 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von Weinert (2001) zwischen Lern- und Leistungssituationen.

9 Das «über Generationen hinweg zu beobachtende, erhebliche Ansteigen des Intelligenzquotienten im Populationsdurchschnitt» deutet Kaminski (2011, S. 353, Hervorh. i. O.) daher auch als Beleg dafür, dass Intelligenzprüfungen die «*Form* des Denkens» veränderten, allerdings nicht in dem Sinne, dass Menschen «zunehmend klüger würden», sondern dass sich die «Denkform, die in der Prüfungsform der Intelligenztests erfolgreich ist, sich im Denken generell etabliert hat».

doi.org/10.35468/6161-08

«Auf *vorgelagerte* Weise formen Prüfformen [zweitens] Subjektivitätsformen (im Sinne von Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsformen), indem die Prüfungen die Arbeit am eigenen Selbst durch Übungen und Training anleiten. Die Prüfungsmaßstäbe gelten nicht erst im Ernstfall der Prüfung, sondern schon in ihrem Übungsfall» (Kaminski, 2011, S. 372, Hervorh. d. A.). Und drittens subjektivieren Prüfungen (nicht nur im Erfolgsfall) *nachgelagert*, weil sie durch die Zertifizierung Zugang zu bestimmten Praxisformen ermöglichen oder beschränken und damit eine Entwicklung in Gang setzen oder verhindern, «die das hervorbringt, was der Prüfung nach ohnehin ‹in› ihnen ist» (Kaminski, 2011, S. 372), in dem sie sich den Anforderungen der Prüfung als entweder gewachsen oder nicht gewachsen erweisen.

Das Kaleidoskop der theoretischen Perspektiven auf das Verhältnis von Prüfung und Subjekten beschliessen wir mit dem Hinweis von Ricken und Reh (2017) zur Bedeutsamkeit der «Frage- bzw. Aufgabenstellung – und das nicht nur, weil sie (allemal in der Prüfung) immer die Form einer schon ‹wissenden Frage› haben muss (vgl. Kalthoff, 1995), sondern auch, weil sie als Frage- bzw. Aufgabenstellung dazu taugen muss, das, was nicht einfach zutage liegt und offenkundig beobachtbar ist, hervorzubringen und allererst sichtbar zu machen» (Reh & Ricken, 2017, S. 251–252, Kalthoff zit. n. Reh & Ricken).

3 Kontextualisierung des Datums und methodisches Vorgehen

Das im Folgenden untersuchte Datenset stammt aus der Feldforschung an einer der drei Institutionen der Lehrer:innenbildung der TriLAN-Studie.[10] Die Feldforscherin hatte die Möglichkeit, an insgesamt fünf sog. Zwischenprüfungen im Studienbereich «Bildung und Erziehung» teilzunehmen, die am Ende des ersten Studienjahres im BA-Studiengang Primarstufe im Sommer 2021 standen und den Abschluss der Lehrveranstaltung «Psychologische Paradigmen» bildeten. Die Kennzeichnung als Zwischenprüfung verweist auf die institutionelle Bedeutung, die über serielle Semesterabschlussprüfungen insofern hinausgeht, als mit dem Bestehen der Zwischenprüfung die ‹Lizenz zum Unterrichten› und damit die Möglichkeit einer nachgelagerten Statuspassage verbunden ist. Diese Lizenz ist Voraussetzung für die Übernahme von Stellvertretungen an Schulen und ermöglicht nach einem Jahr des Studiums, jenseits der – und neben den – Studienaktivitäten und Praktika bereits im Wesentlichen eigenverantwortlich unterrichten zu können.[11]

10 Da jede Feldforscherin an einem Standort für die Datenerhebung erforderlich war, kann der Name der Feldforscherin nicht genannt werden. Die Institution würde unmittelbar erkennbar.

11 Weil damit in Zeiten des Lehrpersonenmangels viele und umfangreiche Einsätze verbunden sind, mit denen ‹im Schatten des Studiums› wesentliche subjektivierende Effekte verbunden sein dürften, würde sich eine vertiefte Untersuchung lohnen.

doi.org/10.35468/6161-08

Wir haben uns für die Darstellung eines Falles entschieden, weil bereits dessen Darstellung den Rahmen des Beitrags füllt. Das Datenset besteht erstens aus im Voraus bekannt gegebenen schriftlichen Informationen zur Prüfung, die sowohl die Prüfungsteile und die dafür vorzubereitenden Produkte als auch die Bewertungskriterien enthält. Daneben beziehen wir uns zweitens auf das Volltranskript einer mündlichen Prüfung, das wir in Ausschnitten rekonstruieren. Als drittes Datum des Sets liegt das fotografierte Artefakt der Studierenden zum dritten Teil der Prüfung vor, das wir aus Gründen der Anonymisierung nicht als Fotografie, sondern als Reproduktion darstellen. Die Kombination der beiden Artefakte mit verschiedenen Interaktionssituationen aus dem Verlauf der Prüfung stellt eine der Strategien im Beitrag dar, eine (vorsichtige) Generalisierbarkeit der Befunde zu ermöglichen (vgl. Herzmann, 2023): Durch die Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen den Artefakten als «beständigeren Repräsentationen» (Herzmann, 2023, S. 427) und der situativen Einzigartigkeit der Interaktion in der Prüfungssituation selbst nehmen wir an, dass sich die rekonstruierte Wissensordnung mindestens ähnlich auch in anderen Prüfungen nachweisen liesse. Mit der «Einbettung in den für die Untersuchungsfrage relevanten wissenschaftlichen Diskurs» als zweiter «Kernoperation der Generalisierung von Fällen» (Herzmann, 2023, S. 428) rahmen wir die Befunde des Falles zusätzlich. Für die Untersuchung der fachlichen Wissensordnung beziehen wir uns auf das Konzept des «Macht-Wissen-Komplex[es]» und skalieren die gesellschaftsphilosophische Analyseeinstellung Foucaults, nach der «jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihr [sic] ‹allgemeine Politik› der Wahrheit» habe (Foucault, 1978, S. 51), auf das vergleichsweise kleine Sozialsystem einer Institution der Lehrer:innenbildung und der in ihrem Kontext stattfindenden Prüfung herab. Für die Untersuchung dieses Macht-Wissen-Komplexes scheint der Begriff der Wissensordnung besonders geeignet, «oszilliert doch der Begriff der ‹Ordnung› im Deutschen wie im Französischen zwischen Zustand und Prozess, zwischen dem Faktum der Struktur und dem Geschehen der Zurichtung» (Kammler, Parr & Schneider, 2008, S. 63).

Die Rekonstruktion der Wissensordnung, die sich sowohl in den prüfungsbezogenen Artefakten als ‹Struktur›, als auch in der Prüfungsinteraktion als ‹Zurichtung› zeigt, ermöglicht damit Aussagen auf zwei Ebenen: Auf der Ebene der Wissensordnung wird analysierbar, welche Formen welchen Wissens in der Prüfung aufgerufen werden, wie sie mit Bedeutung und Geltung versehen werden und welche Anerkennbarkeitspolitik – als Aussage über den erwarteten Umgang mit den Wissensformen – damit verbunden ist. Obwohl fast ein Pleonasmus, machen wir mit der Kennzeichnung der *fachlichen* Wissensordnung deutlich, dass auch die inhaltlichen Aspekte der Prüfung in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. dazu auch M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a sowie den Beitrag von M. Leonhard in diesem Band). Auf der zweiten Ebene wird im Hinblick auf Subjektivierung analysierbar, wie in unserem Fall eine Studentin in diese Ordnung

doi.org/10.35468/6161-08

hineingerufen wird, wie sie darin positioniert wird und sich selbst positioniert und welches Selbstverhältnis ihr im Gesamtarrangement der Prüfung nahegelegt wird.
Ausgehend von diesen beiden Ebenen formulieren wir folgende untersuchungsleitenden Fragestellungen:

1. Welche Formen des Wissens werden in der Prüfung relevant gesetzt und welche Umgangsweisen damit können Geltung beanspruchen?
2. Welche Normen der Anerkennbarkeit erweisen sich empirisch als relevant und inwieweit sind diese auch als Selektionskriterien verstehbar?
3. Welches Selbstverhältnis wird der Studentin vor und während der Prüfung durch die Aufgabestellungen und Fragen der Prüfenden nahegelegt?

Die «Normen der Anerkennbarkeit» (vgl. Reh & Rabenstein, 2012, S. 229–232; Ricken, 2013, S. 91) bilden die konzeptionelle und begriffliche Brücke zwischen der ‹objektiven› Wissensordnung und den in ihr aufgerufenen Normen einerseits und den ‹subjektiven› Selbstverhältnissen andererseits. Im Konzept der *Norm der Anerkennbarkeit* kommt die subjektivierungstheoretisch zentrale Verbindung zwischen einer Norm, wie sie in einer situativen normativen Äusserung, einer Praktik oder in einer Aufgabenstellung zu einer Prüfung hervorgebracht wird, und den damit verbundenen Anrufungen der Subjekte zum Ausdruck. Das Konzept führt die grundlegende theoretische Annahme der Relationalität begrifflich mit und begründet sich darin, dass sich Anerkennung in einem sozialen Feld in Abhängigkeit von Normen vollzieht und diese somit subjektivierend wirksam sein können (Reh & Rabenstein, 2012, S. 229).
Bei der Untersuchung der fachlichen Wissensordnung der Prüfung folgen wir im Wesentlichen den methodologischen Prämissen der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann, 2023; Leonhard et al., 2023; Otzen & Rose, 2021; Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018). Deren methodologischer ‹Clou› besteht darin, Prozesse der Subjektivierung über die Rekonstruktion von Adressierungspraktiken in Interaktionen empirisch aufzuschliessen. Für die Untersuchung von Artefakten haben Leonhard et al. (2023) die Adressierungsanalyse differenziert, um deutlich zu machen, dass auch – und gerade – eine materiell vorliegende Vorinformation zur Prüfung die Prüfungsteilnehmenden vorauslaufend und explizit adressiert sowie angesichts der formalen Bedeutung zugleich auffordert, sich auf die Prüfung in ihrer Unvermeidlichkeit vorzubereiten und dabei ein anforderungskonformes Selbstverhältnis zu entwickeln.
Da wir im Folgenden mit den oben formulierten Leitfragen die *fachliche* Wissensordnung zugleich als *normative Ordnung*, *Anerkennungsordnung* und Ort der *Subjektivierung* untersuchen, gehen wir nicht ganz so kleinteilig vor, wie in Leonhard et al. (2023) für die Frage nach der Subjektivierung, der normativen Ordnung und der fachlichen Wissensordnung vorgeschlagen wurde. Vielmehr greifen wir

doi.org/10.35468/6161-08

auf die methodologische Grundstrukturierung der Adressierungsanalyse zurück. Der jüngsten Darstellung in Kuhlmann (2023, S. 88) folgend untersuchen wir das Datenset in vier Dimensionen: «(1) ‹Selektion und Reaktion› als Organisationsdimension, […] (2) ‹Definition und Normation› als Norm- und Wissensdimension, […] (3) ‹Position und Relation› als Machtdimension und […] (4) ‹Graduierung von Rekursivitätsspielräumen› als Selbstverhältnisdimension». Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Dimensionen 2 bis 4.[12] Das grundlegende Vorgehen besteht darin, bei den im Folgenden festgelegten Sequenzen der Rekonstruktion zunächst die Situationsdefinition und die damit verbundene Normation in der Norm- und Wissensdimension zu untersuchen, dann die Positionierungen in der Machtdimension und diese Rekonstruktionen zuletzt auf die Selbstverhältnisdimension zu projizieren, weil dort die Frage zu beantworten ist, wie das Subjekt adressiert und damit auch situativ subjektiviert wird. Die Ebene der Wissensordnung wird insofern in der Norm- und Wissensdimension sowie der Machtdimension untersucht, die Frage der Subjektivierungsimpulse in der Selbstverhältnisdimension.

4 Rekonstruktionen

Die der untersuchten Prüfung vorgelagerte Lehrveranstaltung trug den Titel «Psychologische Paradigmen». Mit diesem Ausdruck startet die Rekonstruktion der Wissensordnung (in der Norm- und Wissensdimension), denn er definiert die Lehrveranstaltung zunächst als eindeutig wissenschaftsbezogen. Der Wissenschaftsbezug ist doppelt, indem er die Prüfung *disziplinär* als «psychologisch» verortet. Mit dem Begriff der *Paradigmen* wird zugleich eine akademisch anspruchsvolle wissenschaftstheoretische Perspektivierung verwendet. Die damit verbundene Rahmung der Prüfung ist für die Studierenden evident anspruchsvoll. Um in einer Prüfung zu psychologischen Paradigmen reüssieren zu können, ist nicht nur die Fähigkeit zur Unterscheidung *disziplinärer* Aussagesysteme erforderlich, sondern auch die Fähigkeit zur Unterscheidung *intradisziplinärer* Zugangsweisen, deren Abgrenzung in den Disziplinen selbst nicht selten umstritten ist. Die Bezeichnung der Lehrveranstaltung legt damit einen wissenschaftlichen Prüfungsgegenstand nahe.

4.1 Das vorgängige Artefakt mit Prüfungsinformationen und Beurteilungskriterien

Die folgende Abbildung stellt die Reproduktion der ersten Seite eines doppelseitigen DIN A4-Dokuments dar, das den Studierenden vor Beginn der Prüfung vorlag. Die Reproduktion (vgl. Abb. 1) wurde nötig, weil ein Begriff zu

12 Die Organisationsdimension führen wir mit, erachten sie im Fall der Dreierkonstellation einer mündlichen Prüfung – anders als z. B. in einer Unterrichtssituation – aber als nachrangig.

doi.org/10.35468/6161-08

anonymisieren war, der zwar semantisch überaus rekonstruktionswürdig gewesen wäre, zugleich aber die eindeutige Identifikation der Herkunft des Dokuments ermöglicht hätte. Das Dokument besteht nach der Bezeichnung des Fachbereichs und der Kennzeichnung als *Zwischenprüfung* aus zwei in sich differenzierten Abschnitten. Im ersten Abschnitt wird die Prüfung in drei «Teile» strukturiert, im zweiten die Beurteilungskriterien transparent gemacht.

Fachbereich B&E
Zwischenprüfung

Teil 1: Fachbegriffe
Sie erklären zwei zufällig ausgewählte Begriffe sachgerecht.

Teil 2: Thesen
Sie referieren
- auf dem Hintergrund **einer** ausgewählten **psychologischen Sichtweise**
- **drei** eigene vorbereitete **Thesen** zu Entwicklung und
- formulieren je **zwei** adäquate **Konsequenzen** für Unterricht/Erziehung

Das vorbereitete Thesenpapier wird an die Prüfung mitgebracht und steht dem Kandidaten/der Kandidatin im Gespräch zur Verfügung.

Teil 3: [Identifizierungsartefakt]
Sie präsentieren
- **ein Tischpapier** (Format A3, Computersatz oder handschriftlich, mit visualisierenden Elementen)
- und legen Ihre **eigene reflektierte pädagogische Haltung** dar:
  - Erziehungsziele,
  - Menschenbild,
  - Bezüge zu pädagogischen Sichtweisen,
  - konkretes erzieherisches und unterrichtliches Handeln in der Schule

Beurteilungskriterien

Fach-Begriffe	• Begriffe werden sachrichtig, differenziert und verständlich erläutert und in den theoretischen Hintergrund eingebettet.
Thesen	• Die referierten Thesen weisen **eindeutige** und **sachrichtige** Bezüge zur gewählten **psychologischen Sichtweise** auf • Die genannten **erzieherischen Konsequenzen** sind **kohärent** und **alltagstauglich.**
[Identifizierungs-artefakt]	• [Das Identifizierungsartefakt] zeugt von einer **sachlich begründeten, persönlich reflektierten** und im pädagogischen Feld **ersichtlichen** Position.

Abb. 1: Reproduktion der Vorderseite der Prüfungsinformation

doi.org/10.35468/6161-08

Die beiden Überschriften der ersten beiden Teile schliessen semantisch an die ‹Wissenschaftsordnung› der «Psychologischen Paradigmen» an. «Fachbegriffe» und «Thesen» sind Grundlagen und Darstellungsform wissenschaftlicher Praxis. Der dritte Begriff wird aus Gründen der Anonymisierung von uns durch den konstruierten Begriff des [Identifizierungsartefakts] ersetzt. Diese Bezeichnung fasst die kategoriale Differenz des dritten Prüfungsteils im Vergleich zu den wissenschaftlichen Begriffen hinreichend präzise. Während das Verwenden von «Fachbegriffen» Grundvoraussetzung zur Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs ist, und «Thesen» eine im Vergleich dazu im Anspruch gesteigerte akademische Form eigenständiger inhaltlicher Positionierung innerhalb eines Diskurses sind,[13] wird mit der Ausarbeitung des «Identifizierungsartefakts» die Selbstverhältnisdimension in besonderer Weise angesprochen. Mit der Visualisierung ihrer «Position» als Teil der Prüfung sind die Prüfungsteilnehmenden zur *Festschreibung ihrer selbst* verpflichtet.

Als Festschreibung anderer Art kann auch die Adressierung der Studierenden nach den drei Überschriften der Prüfungsteile bezeichnet werden. «Sie erklären», «Sie referieren», «Sie präsentieren» legt vorab fest, was die Studierenden im jeweiligen Teil tun werden und reduziert diesbezügliche Rekursivitätsspielräume auf ein Minimum. «Fachbegriffe sachgerecht zu erklären» markiert im ersten Teil bereits die Anforderung, «zufällig ausgewählte Begriffe» limitieren mit der Logik der Auswahl die Möglichkeiten der Vorbereitung. Die Rückseite des Dokuments beinhaltet eine Liste mit 31 Fachbegriffen aus verschiedenen psychologischen Gegenstandsbereichen und die folgende, ebenfalls die konkreten Praktiken in der Prüfung festschreibende Erklärung: «Aus folgender Sammlung werden Sie an der Prüfung drei Begriffe ziehen. Zwei davon müssen Sie sachrichtig erklären». Das Artefakt weist in mehrfacher Hinsicht über den Einzelfall hinaus. Zum einen zeigt sich darin eine Prüfungstechnologie der ökonomisierten Durchsetzung von Ansprüchen an die thematische Breite. Die mit dem Zufall verbundene Ungewissheit über den konkreten Prüfungsgegenstand erzwingt eine breitere vorauslaufende Befassung mit den Inhalten, als sie in der Situation selbst zum Gegenstand der Prüfung werden kann. In einer zweiten Hinsicht dokumentiert sich ein Transparenzgebot, durch das die Anforderungen fair und überschaubar werden, weil nur die genannten Begriffe zum Gegenstand der Prüfung werden können. Dem Umfang dieser Anforderungen mit dem sprichwörtlichen Mut zur Lücke zu begegnen, ist im vorliegenden Fall eine nur mässig riskante Reaktion auf diese Prüfungstechnologie, denn zum einen werden drei von 31 Begriffen gezogen, von denen nur zwei «sachrichtig erklärt» werden müssen, der dritte stellt als ‹Joker akzeptablen Nichtwissens› eine Entlastung von der umfassenden Kenntnis dar: Es ist nicht wichtig, wirklich alle sachrichtig erklären zu können.

13 Thesen führen zugleich die Anforderung substanzieller Begründung als Voraussetzung für den mit ihnen zu erzielenden Geltungsanspruch mit sich.

doi.org/10.35468/6161-08

Im Teil der Thesen führen drei Aspekte zur Infragestellung der anhand der «Psychologischen Paradigmen» entwickelten Hypothese, es werde sich um eine anspruchsvolle wissenschaftsbasierte Prüfung handeln. Die Wahlfreiheit bei «einer ausgewählten psychologischen Sichtweise» begrenzt den Differenzierungsanspruch der Bezugnahme auf verschiedene Paradigmen, gibt mit dem Begriff der «Sichtweise» die Spezifität des Konzepts «Paradigma» auf und stellt es ins Belieben der Studierenden, in welchem Paradigma – oder gar nur in welcher «Sichtweise» – sie argumentieren. Diese Rekursivitätsspielräume sind bedeutsam, weil damit eine eigenständige Positionierung ebenso ermöglicht, wie sie den Studierenden bereits nahegelegt wird. Zudem sind die Studierenden aufgefordert, «Thesen zu Entwicklung zu *referieren*», was die Diskursivität der Begründung und Verteidigung der Thesen aufhebt. «Zwei adäquate Konsequenzen für Unterricht/Erziehung» zu formulieren, verlässt schlussendlich die Anforderungsebene wissenschaftlicher Befassung durch den damit indizierten Anwendungsbezug.

Im dritten Teil der Prüfung setzt sich diese Verschiebung der Prüfungsansprüche weiter fort. Die «Präsentation eines Tischpapiers», mit dem Prüfungsteilnehmende «ihre eigene reflektierte pädagogische Haltung» darlegen, adressiert die Studierenden mit der Anforderung, eine solche Haltung entweder bereits vor oder spätestens bis zur Prüfung vorzeigbar entwickelt zu haben. Die Vorgabe der strukturierten Dokumentation der «eigenen pädagogischen Haltung» erzwingt die Entwicklung und Festschreibung eines Selbstverhältnisses[14] bis auf die Ebene des «konkreten Handelns in der Schule». Sie löst sich zudem von der disziplinär psychologischen Perspektivierung. Das Artefakt beinhaltet insofern bereits *vor der Prüfung* ein erhebliches Spektrum von Subjektivierungsimpulsen für die damit adressierten Studierenden, das sich mit dem Anspruch «sachgerechter Erklärung von Fachbegriffen» vom Vokabular der Wissenschaft über das «Referat von Thesen» und der «Präsentation der eigenen pädagogischen Haltung» und antizipiertem «Handeln in der Schule» in den Anforderungsbereich der beruflichen Praxis bewegt. In der Darstellung und Ausarbeitung der drei Prüfungsteile wird neben dem Registerwechsel der Anforderungen eine doppelte Steigerung sichtbar: Die der Steigerung des qualitativen und quantitativen Anspruchs an die Prüfung und die der personalen Involvierung als Notwendigkeit, sich als in Haltung und Handlung bereits ‹gefestigte› (Lehr-)Person sichtbar zu machen.

Im zweiten Abschnitt des Dokuments sind die Beurteilungskriterien dokumentiert. Neben dem Nachvollzug des Registerwechsels wird darin eine *Kohärenzanforderung* sichtbar, die eine Prüfungsleistung implizit dann anerkennbar macht, wenn «Fachbegriffe» und «Thesen» sowie «Haltung» und «Handlung» miteinander

14 Dies gilt auch unter Berücksichtigung der Möglichkeit einer strategisch-distanzierten Bearbeitung der Aufgabe: ‹Irgendeine› Haltung sichtbar zu machen, ist alternativlos und erfordert damit, sich nicht nur Gedanken zu machen, als wer man sich ‹eigentlich› versteht, sondern auch, als wer man sich darstellen möchte – und diese dann fixierend aufzuschreiben.

doi.org/10.35468/6161-08

«alltagstauglich» und «im pädagogischen Feld ersichtlich» verbunden sind. Aufgrund der vorangehenden Ausführungen zum Selektionscharakter von Prüfungen (vgl. Abschnitt 2.1) drängt sich die Frage auf, was in den einzelnen Prüfungsteilen zum Gegenstand einer Bewertung werden kann. Während man den Kriterien in den Prüfungsteilen 1 und 2 selektiven Charakter zuschreiben kann, erweist sich dies in Teil 3 als zunehmend schwierig: Von den drei Kriterien «sachlich begründet», «persönlich reflektiert» und «im pädagogischen Feld ersichtlich» kann nur die Anforderung der sachlichen Begründung zum Gegenstand der Überprüfung durch die Graduierung von Ausführungen bzw. Qualitäten der Begründung werden.
Für die Rekonstruktion der Wissensordnung und die damit verbundenen Impulse der Subjektivierung ist der Befund nicht im engeren Sinne überprüfbarer Kriterien in zwei Hinsichten bedeutsam: Selbst wenn sich diese Kriterien (systematisch) ihrer Überprüfbarkeit entziehen, adressieren sie Studierende, entsprechende Selbstverhältnisse für die Prüfung, aber eben auch darüber hinaus zu entwickeln. Die impliziten Imperative dieser Kriterien lauten: Verstehe und zeige dich als reflektiert (vgl. Herzmann & Liegmann, 2020), und verstehe und mache dich im pädagogischen Feld sichtbar bzw. als Bestimmte erkennbar. Dass diese Kriterien sich jeder Messbarkeit entziehen, verweist auf die Relationalität der Anerkennbarkeit von Prüfungsleistungen, die bei diesen Fällen nur als hochinferente Einschätzung bzw. Zuschreibung generalisierter Eigenschaften durch die Prüfenden zu beschreiben ist (vgl. M. Leonhard & T. Leonhard, 2023b).
Die kursorische Untersuchung des Artefakts ermöglicht die Formulierung einer Arbeitshypothese, die in der nachfolgenden Rekonstruktion von mit dem Artefakt korrespondierenden Interaktionssequenzen geprüft wird:
Die Wissensordnung des Artefakts präformiert die Prüfungsinteraktion, indem darin nahegelegt wird, die gefestigt und berufsfeldtaugliche Selbstpositionierung als Pädagoge bzw. Pädagogin zu zeigen, die ihre Haltung und Handlung unter Bezug auf geeignete psychologische Konzeptionen begründen kann.[15] *In dieser Wissensordnung emergiert das Berufsfeld als finaler Bezug und eine dazu passende Positionierung als hegemonialer Anspruch, mit dem die wissenschaftlichen Begriffe für die Zwecke des Berufsfeldes funktionalisiert werden.*

4.2 Die mündliche Prüfung und die interaktive Ordnung des Wissens

Die Aufzeichnung der mündlichen Prüfung der Studierenden dauert 29 Minuten. Anwesend sind neben der Studentin Hanna Moser die Dozentin der Lehrveranstaltung Ursula Fäh als Prüferin und Peter Linder, der an einer anderen Pädagogischen Hochschule der Deutschschweiz auch Dozent für Psychologie ist. Auch die Feldforscherin nimmt an der Prüfung teil.

15 Dass diese lokale Wissensordnung auch den Traditionspfaden einer psychologisch orientierten Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz folgt, kann an dieser Stelle nur angemerkt, aber nicht umfassend erläutert werden.

doi.org/10.35468/6161-08

Die Fokussierung auf die Frage nach der Wissensordnung erfordert die Auslassung einer Vielzahl von Momenten des Geschehens, in denen jedoch die ‹Pro-Aktivität› der Studierenden so augenfällig ist, dass die Feldforscherin als Besonderheit des Protokolls dokumentiert, dass Hanna Moser «die Prüfung [‹rocke›], dass einem ‹Hören und Sehen› [vergehe]».
Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den dokumentierten Prüfungsablauf, der der Struktur des rekonstruierten Artefakts im Wesentlichen folgt. Mit Rekurs auf die untersuchungsleitenden Fragestellungen (vgl. Kap. 3) fokussieren wir uns auf die kursiv gesetzten Segmente.

Tab.1: Überblick über den Prüfungsverlauf

Segment	Beschreibung der Phase
1	*Eröffnung und Rollenklärung*
2	*Begriff «klassische Konditionierung» und Anwendung in der Schule*
3	Begriff «Perspektivenwechsel» und Anwendung in der Schule
4	*Thesen: «wo sind wir da theoretisch unterwegs»*
4.1	*Erste These «Befreien von Lernzielen»*
4.2	Zweite These: Identitätsfindung; Umsetzung
5	*[Identifizierungsartefakt]: «Antiautoritäre Erziehungswissenschaft»*
6	Schluss: «ich schmeiss Sie jetzt aus der Prüfung raus»

Segment 1 «Eröffnung und Rollenklärung»

Dieses Segment skizzieren wir kursorisch, um den Modus der Gesprächsführung und die grundlegenden Positionierungen der Beteiligten sichtbar zu machen. Die Dozentin eröffnet die Prüfung mit «*so (gedehnt) -- dann dürfen Sie schon mal setzen -- und die Frage nach der Maske - möchten Sie mit Maske - die Prüfung machen oder ohne?*». Mit der Erlaubnis zu sitzen positioniert sie sich als Prüferin und Gesprächsleiterin, eröffnet aber bereits zu Beginn angesichts der geltenden Pandemiebestimmungen einen Entscheidungsspielraum für die Studierende, den diese (erstaunt) nutzt: «*ja wenn Sie es nicht stört dann würde ich sie gerne ausziehen*». Die Studentin (!) initiiert die Verständigung, mit «*Abstand*» und «*Lüftung*» dennoch regelkonform zu handeln und positioniert sich damit bereits als informiert, initiativ und verantwortungsbewusst.
«*Wir sind - ja nicht alleine wir zwei wir haben [Herrn Linder] dabei als unseren Experten*» – so beginnt die Rollenklärung. In dieser wird die Beziehung von der Dozentin zur Studentin mit «wir zwei» differenzierend hervorgehoben und die anwesende Feldforscherin als «*stille Kraft*» bezeichnet. Peter Linder beschreibt sei-

doi.org/10.35468/6161-08

ne Rolle mit: «*Ich werde protokollieren* […] *und einfach mitschreiben* […] *und ich werde - ein bisschen auf die Uhr schauen und allenfalls* […] *auch mal ein Signal senden*» […] «*ansonsten - werden Sie von mir nicht viel mitkriegen* […] *da ja das Gespräch zwischen Ihnen beiden stattfindet* […] *aber wir werden uns dann danach darüber - austauschen ich unterrichte genau dasselbe Thema an der PH* [Ortschaft]». Die Fremd- und Selbstpositionierung von Herrn Linder überrascht, denn die Zuschreibung von Expertise einerseits und der Übernahme administrativer Aufgaben bezeichnen zwei differente Funktionen des Dritten im Prüfungsgeschehen. Gleichwohl ist mit der Konstellation die Vierstelligkeit des Prüfungsgeschehens (vgl. Abschn. 2) offiziell geklärt: Herr Linder übernimmt formell mandatiert die Funktion hier auch fachlich kompetenter «Zeugenschaft», mit der das Geschehen sozial beglaubigt, bewahrheitet und damit «wirklich gemacht» wird (Ricken & Otzen, 2023, S. 261). In der Protokollierung dokumentiert sich zugleich die Verwaltungsförmigkeit und Justiziabilität des Prüfungsgeschehens.
Im Anschluss an die Nennung des Standortes der PH, an der Herr Linder unterrichtet, entsteht folgender Dialog, der den ‹proaktiven› Positionierungsmodus von Hanna Moser prototypisch verdeutlicht und daher zusammenhängend abgebildet wird:

Hanna Moser:	[Ortschaft?] // ok schön (schmunzelt)
Peter Linder:	// ja // (schmunzelt) sehr schön //
Hanna Moser:	toll ja schön sind Sie hier[16]
Peter Linder:	(schmunzelt) danke
Ursula Fäh:	danke schön sind Sie hier (Hanna Moser adressierend)
Hanna Moser:	ja ich - habe mir Mühe gegeben

Die Situation fällt auf, weil die Initiative von Hanna Moser im Widerspruch zu den üblichen Positionierungserwartungen an bzw. von ‹Prüflingen› (vgl. Abschnitt 2.2) stehen, sich in erster Linie *responsiv* und *inferior* den Anforderungen zu stellen. Hanna Moser positioniert sich hingegen ebenso herzlich wie engagiert und realisiert damit performativ bereits eine «im pädagogischen Feld ersichtliche Position» (vgl. Abschnitt 4.1).
Die Dozentin übernimmt dann erneut die Initiative und fragt, ob Hanna Moser nervös sei, um sie dann informalisierend zu beruhigen: «Wir machen das ganz locker zusammen». Mit der Frage nach der Nervosität ruft die Dozentin ein Konzept auf, das den Regelerwartungen an Teilnehmende von Prüfungen entspricht und rekonstituiert damit in ebenso fürsorglicher wie zuschreibender Weise die Asymmetrie der Prüfungsordnung. Hanna Moser readressiert die Positionszuschreibung zurückhaltend mit «*ein bisschen*», um dieses Ausmass der Nervosität unverzüglich als «*gesund*» zu kennzeichnen und zu versichern: «*ich nehme das ernst*».

16 Helvetische Satzstellung für «schön, dass Sie hier sind.»

doi.org/10.35468/6161-08

Segment 2: Begriff «klassische Konditionierung» und Anwendung in der Schule

Diese Affirmation humorvoll zitierend startet Ursula Fäh das Prüfungsgeschehen entsprechend der Vorstrukturierung des Artefakts: *«(schmunzelt) - wir starten mit vollem Ernst in die drei Begriffe (schmunzelt) // Hanna Moser: gerne // drehen Sie doch mal um wir gehen dann nachher zu den Thesen und am Schluss [zum Identifizierungsartefakt]»*.
Hanna Moser dreht drei Karten um und entscheidet sich:

> «Ich beginne mal mit diesem genau die klassische Konditionierung das ist aus dem - Behav - Behaviorismus - mit dem Watson dem - Skinner und dem - ehm von Pawlow - also allgemein der - Behavorismus ist - ehm - der Watson hat das eigentlich ins Leben gerufen und er wollte eigentlich - die Psychologie - ehm ein bisschen - objektiver - haben und nicht das ganze Subjektive sondern - objektiv - die objektive Naturwissenschaft - und dann hat er gesagt - ok gut alles was subjektiv ist alles was im Gehirn ist - pfü (Wegwischgeräusch) - weg // Ursula Fäh: mhm // in die Blackbox das ist nicht mehr relevant das kann man nicht beobachten das ist - wir wollen jetzt nur das Beobachtbare // Ursula Fäh: mhm// ok und dann kam der Herr Pawlow - und der hat Experimente gemacht - unter anderem mit dem Hund das ist das klass - das ist das - ja das - das man am meisten kennt das haben wir auch im Studium angeschaut - ehm das ist eigentlich so dass man - der Mensch hat angeborene ehm - Reize und Reaktionen auf diese Reize zum Bis- zum Beispiel das war beim Hund so dass - jedes Mal wenn das Futter kam - dann kam der ehm - angeborene der kondi- ehm der unkonditionierte Reiz - der unbedingte Reiz - ehm der Speichelfluss ok das hat Pawlow - ehm - beobachtet // Ursula Fäh: ist es der Reiz? // nein die Reaktion.»

Die Form, in der die Studierende den Begriff der klassischen Konditionierung beschreibt, legt zunächst evaluative Anfragen z. B. an die begriffliche Präzision und Darstellungstiefe der Studierenden nahe. Unter der Leitfrage der Wissensordnung richtet sich der Blick jedoch auf den Befund, dass die ebenso couragierte wie bisweilen etwas flapsige Darstellung so lange von der Prüfenden akzeptiert und niederschwellig ratifiziert wird, bis der «*Speichelfluss*» als «*Reiz*» argumentiert und damit die Schwelle der Anerkennbarkeit der Erklärung der Fachbegriffe unterschritten wird. Die Rückfrage «*ist es der Reiz?*» signalisiert den Zweifel an der Aussage und führt unmittelbar zur Korrektur.
Es folgt eine zweite Runde erklärender Darstellung der Fachbegriffe, in der erneut Unsicherheiten in der Begriffsverwendung sichtbar werden, ohne dass deshalb eine Reaktion der Prüfenden erfolgen würde, in der «die Richtigkeit oder Plausibilität des Vorgetragenen [substanziell und beharrlich] in Frage gestellt würde» (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 741, Hinzufüg. d. A.).
Die Milde bzw. beobachtbare Akzeptabilität der situativen studentischen Prüfungsperformanz verweist darauf, dass ‹Grundkenntnisse› der Begriffe und ihrer Zusammenhänge – ggf. moderiert von der couragiert-sympathischen Darstel-

doi.org/10.35468/6161-08

lung[17] – das *hinreichende* Kriterium für den Prüfungserfolg in diesem Teil darstellen, oder – pointierter – *engagiert präsentiertes Bemühen als Norm der Anerkennbarkeit* in der situativen Wissensordnung ausreicht. Für diese Deutung spricht auch die nachfolgende Verschiebung der Frageperspektive durch die Dozentin mit «*funktioniert das auch in der Schule?*». Aus der Anforderung der ‹einigermassen› sachgerechten Erklärung der Fachkonzepte wird die Frage der *technologischen Anwendung* der Konzepte auf den schulischen Kontext.
Der folgende (gestraffte) Dialog schliesst sich an:

Hanna Moser:	ja klar funktioniert das
[…]	
Ursula Fäh:	wie würden Sie das machen?
Hanna Moser:	ah mit der Klangschale ganz (gedehnt) klassisch - egal ich halte mich daran - ich finde das einfach toll - also am Anfang muss man das…
[…]	
Ursula Fäh:	Sie sind eine Behavioristin --
Hanna Moser:	mmh (zögernd) würde ich nicht sagen // neee (verneinend) //
Ursula Fäh:	// aber aber das nicht //
Hanna Moser:	// ist mir ein bisschen zu extrem ja //
Ursula Fäh:	ja
Hanna Moser:	das ist ein bisschen radikal (unv.) aber nein es gibt sicher gute Ansätze
// Doz: mhm// das will ich nicht verneinen genau - zum Beispiel die Klangschale	

Der Versuch, den Anwendungsimpuls der Prüferin am Beispiel der Klangschale aufzunehmen, enthält zunächst eine Distanzierungsfigur,[18] in der ein Zweifel im gedehnten «*ganz klassisch*» zwar aufscheint, dann aber zunächst Konformität und darauf Begeisterung markiert wird. Dann setzt Hanna Moser zur Erklärung an, die von Ursula Fäh mit der identifizierenden Zuschreibung «*Sie sind eine Behavioristin*» unterbrochen wird. Was in didaktischer Hinsicht als Prüfungsstrategie gesteigerten «Sprechen-Machens» (Foucault, 1983, S. 84) erscheinen mag, ist in Bezug auf die Wissensordnung bezeichnend. Denn die Zuschreibung erzwingt eine individuelle (Re-)Positionierung der Studentin im bzw. zum Behaviorismus und seiner Relevanz für die unterrichtliche Praxis. Diese erfolgt diplomatisch relativierend, was einerseits ermöglicht, an der Relevanz des Konzepts und des Beispiels der Klangschale festzuhalten und zugleich die Zuschreibung der «totalen Identität» (Garfinkel, 1976 [1967], S. 31) als «*Behavioristin*» zurückzuweisen. Hanna Moser kann dann auch ihre Erklärungen zum Einsatz der Klangschale fortsetzen,

17 Aus wahrnehmungspsychologischer Sicht stünde die Frage eines Halo-Effekts im Raum.

18 Ggf. kommt darin spontan das Missfallen zum Ausdruck, mit der Klangschale kein originelles Beispiel anführen zu können, was im Folgenden jedoch unmittelbar getilgt wird.

doi.org/10.35468/6161-08

in deren Verlauf ihr der Fachterminus für das Phänomen der «Löschung» nicht einfällt, doch auch das ist kein Anlass zur Kritik seitens Ursula Fäh: «*kein Problem alles ok wir gehen zum nächsten Begriff*».
Auch bei dem zweiten Begriff «*Perspektivenwechsel*» reproduziert sich das Ablaufschema ‹ungefährer Begriffsarbeit› und der anschliessenden Frage von Ursula Fäh «*wenn Sie darum wissen, dass diese Phase überschritten werden muss und ein Perspektivenwechsel geübt werden muss wie würden Sie das im Unterricht -- thematisieren angehen*».
Bereits nach der Rekonstruktion der Interaktion zum ersten Teil der Prüfung fällt auf, wie sich die Befunde mit den Ergebnissen der Rekonstruktion der Prüfungsinformation decken und auch die Prüfung selbst ein breites Spektrum an Anforderungen an Hanna Moser stellt: von der Erklärung der Fachbegriffe über deren Anwendung in der beruflichen Praxis bis hin zur Präsentation einer begründbaren pädagogischen Positionierung. Der Umgang mit den Anforderungen verweist darauf, dass die engagierte Präsentation und robuste Positionierung trotz einiger inhaltlicher Fraglichkeit mindestens so weit anerkennbar ist, dass die Aussagen nur milde korrigiert, aber nicht ernsthaft kritisch in Frage gestellt werden. Auf tief verstandenes Begriffs- und Konzeptwissen scheint es im vorliegenden Fall nicht anzukommen. Ebenfalls kongruent zur Rekonstruktion der Prüfungsinformation, und gleichwohl bemerkenswert ist die Adressierung der Studentin am Ende des ersten Studienjahres, als s*ei diese bereits Lehrerin*. Eine Frage wie die, ob die Anwendung des klassischen Konditionierens «*auch in der Schule funktioniere*», ist in der Prüfungsinformation jedoch nicht als Erwartungshorizont formuliert. In diesem Prüfungsteil stellt die Frage- und Aufgabenstellung insofern einen *doppelten Vorgriff* dar: Zum einen greift sie den Anwendungs- und Positionierungsaufgaben aus dem nachfolgenden Prüfungsteilen Teil 2 und 3 vor, zum anderen – und wesentlicher – greift sie auf die Phase verantwortlichen Unterrichts der noch Studierenden vor. Denn am Ende des ersten Studienjahres könnte ein:e Prüfungsteilnehmer:in dieses Frageformat ‹mit Fug und Recht› auch so readressieren, dass ihr für die Beantwortung der Frage bisher die notwendige Erfahrung fehle und damit die Positionierung als Lehrerin zurückweisen. Hanna Moser readressiert die Frage hingegen mit scheinbar erfahrungsgesättigter Selbstverständlichkeit «*ja klar funktioniert das*» und zeigt damit bereits ein ausgeprägtes Selbstverhältnis als Lehrerin, das mit der ebenso ausgeprägten Berufsbezogenheit des Prüfungsgeschehens korrespondiert.
Aus der Berufsbezogenheit ergibt sich auch ein Relevanzgefälle bzw. eine spezifische Relationierung der unterschiedlichen thematisierten Wissensarten, die wir in der Fortschreibung der Arbeitshypothese aus Abschnitt 4.1 wie folgt fassen:
Die Wissensordnung des ersten Teils der Prüfungsinteraktion verweist auf die nachrangige Bedeutung des psychologischen Begriffswissens. Im Vordergrund steht die berufsfeldtaugliche Positionierung als Lehrerin.

doi.org/10.35468/6161-08

Segment 4: Thesen «wo sind wir da theoretisch unterwegs»

Diese Hypothese prüfen wir knapp und exemplarisch am zweiten Prüfungsteil, in dem die Studierenden aufgefordert waren, «auf dem Hintergrund einer psychologischen Sichtweise drei Thesen zu Entwicklung» und «je zwei adäquate Konsequenzen» zu referieren (vgl. Abb. 1). Der Interaktionsverlauf gestaltet sich sehr eng an dieser Rahmung, in dem Ursula Fäh mit «*wo sind wir da theoretisch unterwegs*» die Verortung der psychologischen Sichtweise erfragt, die Hanna Moser mit der «*psychodynamischen Sichtweisen von - Sigmund Freud und von - ehm der Erikson genau*» kennzeichnet. Damit korrespondieren die folgenden drei Thesen:

Hanna Moser:	ja also die erste These lautet - in öffentlichen Schulen mit dem Lehrplan Einundzwanzig - Schülerinnen und Schüler von Lernzielen zu befreien für die– führt in den meisten Fällen zum Gefühl von Gleichgültigkeit und Nutzlosigkeit
Ursula Fäh:	mhm
Hanna Moser:	krasse Aussage
Ursula Fäh:	ja ja
Hanna Moser:	(schnalzt) zweite These - die Zusammenarbeit der Schule - repräsentiert durch die Lehrperson und dem - und den Erziehungsberechtigten ist von enormer Bedeutung - um die Identitätsfindung - eines einer Heranwachsenden zu unterstützen und damit er oder sie - sich zu einem autonomen und sozial integrierten Individuum entwickeln kann
Ursula Fäh:	mhm/
Hanna Moser:	-- dritte These - das Umfeld unterstützt das Kind am besten wenn eine positive Einstellung gegenüber der Entwicklung von Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit vorherrscht
[…]	
Ursula Fäh:	wir starten mit der These eins
Hanna Moser:	gerne da habe ich - super Beispiele // aus der Praxis //
Ursula Fäh:	// super Beispiele //
Hanna Moser:	ja
Ursula Fäh:	können Sie es mir noch kurz - in der Theorie ein bisschen einbetten diese These?
Hanna Moser:	gerne ich nehme da Bezug auf die - vierte Phase auf die - Latenzphase von ehm - Erikson

In diesem Abschnitt der Prüfung fällt neben der thematischen Breite der Thesen auch deren doppelte Affirmation auf. Die Form der Thesen führt bereits die Affirmation ihrer Geltung mit und wird durch die intensive sprachliche Betonung von Hanna Moser zusätzlich verstärkt. So entsteht der Eindruck der Dominanz des Geschehens («krasse Aussage») durch Übererfüllung der Anforderung berufs-

doi.org/10.35468/6161-08

bezogener Positionierung, z. B. mit «super Beispielen aus der Praxis». Das überzeugungsstarke Auftreten der Studentin verschiebt die situative Wissens- und Anerkennungsordnung so weit, dass die Prüferin ihr Wissen hinterfragt und dem Geltungsanspruch der Studentin den Vorrang einräumt:

Ursula Fäh:	ehm arbeitet Erikson mit der Latenzphase? -- als Begriff --- ich bin nämlich jetzt gerade - muss ich
Hanna Moser:	ich - denke ja
Ursula Fäh:	ok - gut

Das bereits von Beginn an beobachtete und seitens der Prüferin im Wesentlichen ratifizierte ‹Sprechen im fachlich Ungefähren› spitzt sich in der vorgängigen Interaktion in zwei Hinsichten zu. Sowohl die Breite und markierte Reichweite bzw. Grundsätzlichkeit der Thesen, als auch das sowohl schriftlich in der Affirmativität der Thesen, als auch mündlich ausserordentlich überzeugende Auftreten von Hanna Moser verunmöglicht situativ die Realisierung des Selektionscharakters der Prüfung, weil kein ‹Kraut gegen die Überwältigung der Prüferin gewachsen› scheint. So lässt sich die Hypothese weiter fortschreiben:
Die in der Prüfungsinformation und den damit verbundenen Aufgabenformaten vorstrukturierte Wissensordnung ermöglicht und erfordert von der Studierenden die berufsfeldtaugliche Positionierung als Lehrerin. Zusammen mit der Nachrangigkeit soliden psychologischen Begriffswissens wird das Selektionsmoment der Zwischenprüfung praktisch ausser Kraft gesetzt.

4.3 Das Produkt des dritten Prüfungsteils und seine Thematisierung

Auch der dritte Teil der Prüfung wird in der erforderlichen Kürze als Artefakt und mit der interaktiven Bezugnahme darauf beschrieben. Die Studierende legt den Anforderungen entsprechend ein Plakat vor, das durch eine klare Systematik, formgerechte Handschrift und den Einsatz von farblichen Unterscheidungen den Eindruck intensiver Befassung sowie von Sorgfalt und Passung zur Primarschule nahelegt.[19] Den Titel anonymisieren wir als «Pädagogische[s Identifizierungsartefakt]» und reproduzieren es im Folgenden in Ausschnitten. Das Artefakt ist durch eine doppelte Strukturierung gekennzeichnet, die einerseits die vier vorgegebenen Kategorien aus der Prüfungsinformation aufgreift und andererseits eigenständig – und ebenso identifizierend wie fixierend – verarbeitet. Die Vorgaben «Erziehungsziele» und «Menschenbild» werden in den ersten beiden von drei Spalten zu «Mein Menschenbild» und «Meine Erziehungsziele», die «konkreten Handlungsmöglichkeiten» bilden die dritte Spalte. Die «Bezüge zu pädagogischen

19 Bezeichnend ist auch, dass Hanna Moser zusätzlich die Kopie eines Fotos für alle Prüfungsteilnehmenden vorbereitet hat und damit eine Vorbereitung markiert, die sie als antizipierend und umsichtig erscheinen lässt.

doi.org/10.35468/6161-08

Sichtweisen» werden von Hanna Moser über die dreispaltige Tabelle gestellt und mit drei Ausprägungen von «Erziehungswissenschaft» charakterisiert. Die beiden (hier letzten) Zeilen der Abbildung sind im Original durch eine Farbcodierung mit der Ausprägung «kritische Erziehungswissenschaft» verknüpft, zu den beiden anderen Ausprägungen existieren auch zwei entsprechende Zeilen.

Pädagogische[s Identifizierungsartefakt]

Hanna Moser

Kritische
Antiautoritäre
Humanistische **Erziehungswissenschaft**

Mein Menschenbild	**Meine Erziehungsziele**	**konkrete Handlungsmöglichkeiten**
Der Mensch ist mündig und fähig selbstständig zu denken	Die Kinder lernen kritisch zu denken zu hinterfragen und zu reflektieren	Ich rege die Kinder an, Aussagen und Inhalte zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen
Der Mensch hat einen eigenen Charakter und eine eigene Meinung	Die Kinder haben ein gesundes und starkes Selbstbewusstsein	Während dem Unterricht rege ich die Kinder an, sich aktiv zu beteiligen und ihre Meinung zu vertreten und dennoch die Anderen zu respektieren
[...]	[…]	[…]

Abb. 2: Reproduktion des [Identifizierungsartefaktes] (Ausschnitt)

Die Darstellung von Hanna Moser besticht durch ihre strukturierte Prägnanz und zeigt trotz vollständiger Konformität mit den Anforderungen eine eigenständige Ausgestaltung. Dass sich die von der Studentin gewählte Systematik einer «kritischen, antiautoritären und humanistischen Erziehungswissenschaft» etablierten Systematisierungen der Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Krüger, 2012) weitgehend entzieht, ist in der Logik dieser Prüfung gerade kein Mangel, sondern die anforderungskonform ausgeführte Readressierung dessen, was die Prüfungsinformation vorauslaufend angestossen hat: die Darlegung einer «persönlich reflektierten pädagogischen Position».

Dieses Artefakt wird – zusammenfassend – in der Interaktion neben der zeigenden Präsentation der Studierenden auf drei Weisen thematisiert und ermöglicht der Studierenden jeweils einen weiteren ‹Volltreffer der Anerkennbarkeit›. Diese Metapher wählen wir für das Phänomen, das wir in den drei folgenden zusammenfassend dargestellten Szenen beobachten. Es besteht darin, dass es der Studierenden gelingt, sich so zu positionieren, dass sie die situativen Erwartungen geradezu idealtypisch erfüllt und sie damit (auch) als erfolgreiche und besonders überzeugungsstarke Prüfungsteilnehmerin vollumfänglich anerkennbar wird.

doi.org/10.35468/6161-08

- Die Frage nach der *Genese* durch Ursula Fäh: «*wie sind Sie da gelandet? - bei diesem - Endprodukt*» und die Readressierung von Hanna Moser: «*ich habe mich eingelesen ich habe - ehm - die - Kernaussagen von den - von den Vorlesungen Revue passieren lassen*». Anerkennbarkeit entsteht, weil den Inhalten der institutionellen Veranstaltungen massgebliche Relevanz beigemessen und sie damit gewürdigt werden.
- Die (erneute) Frage nach der *konkreten Umsetzung* durch Ursula Fäh: «*was tun Sie denn konkret? - ehm wie üben Sie das? - weil es ist ja ein Üben - dann in der Schule wie üben Sie das? -- im Unterricht?*» und die Readressierung von Hanna Moser: «*also - als allererstes bin ich - das Modell*». Anerkennbarkeit entsteht durch die Übernahme der Verantwortung für sich selbst.
- Die wohlwollende Anregung zur Relativierung ‹riskanter› Positionen durch Ursula Fäh: «*ich bin erstaunt es hat doch relativ (gedehnt) viel Antiautoritäres bei Frau [Moser]*», was Hanna Moser ebenso bescheiden wie hoffnungsfroh und voller guter pädagogischer Absicht readressiert: «*ja (Stimme geht hoch) - also ich stelle mir das immer so rosig vor dass wir am Anfang uns treffen - «Grüezi mitenand» - und dann machen wir ab - was passiert wenn wir die Hausaufgaben vergessen […] ich weiss ehrlich gesagt noch nicht - was dann dabei herauskommt aber ich fände das wirklich toll und dass ich mich dann auch an diese Regel halten muss - wenn ich etwas vergessen habe dreimal dann bringe ich auch einen Kuchen*».

Studienengagement, Verantwortungsübernahme und die Reziprozität der Regelgeltung scheinen uns als Positionierung einer erfolgreichen Studentin und identifizierten Lehrerin in spe geradezu perfekte Antworten in dieser Konstellation der Prüfung.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Was bedeutet es, wenn bereits die Konzeption einer Prüfung nicht zur Selektion geeignet ist, weil in Teilen des Arrangements nicht *Leistungen*, sondern berufsfeldbezogene *Positionierungen* in Form einer pädagogischen Haltung zum Gegenstand der prüfenden Interaktion werden? Was ‹taugt› eine Prüfung, die ihren selektiven Charakter in ihren Aufgabenstellungen selbst aufhebt? Für die hier rekonstruierte Prüfung bzw. deren Konzeption[20] liegt der Schluss nahe, dass die Wirkmächtigkeit dieser Prüfung gerade nicht in der *Selektivität*, sondern in ihrem konstituierenden bzw. ‹stiftenden›[21] Charakter liegt: Weil der Prüfungsrahmen bzw. die

20 Wir gehen nicht davon aus, dass es sich dabei um eine bewusst getroffene Entscheidung handelt, vielmehr erscheint diese Prüfungslogik als emergentes Phänomen einer spezifischen organisationskulturellen Praxis.

21 Eine zentrale Argumentation von Ricken (2013, S. 90) besteht darin, «Anerkennung als ein stiftendes Geschehen zu verstehen - also als etwas, was den Anerkannten erst zu dem macht, wofür sie ihn anerkennt.»

doi.org/10.35468/6161-08

damit verbundenen Möglichkeiten, die Teilnehmenden ‹sprechen zu machen›, ein hohes Ausmass an Verbindlichkeit in der Auseinandersetzung herstellt, ist es unumgänglich, sich vor und in der Prüfung zu jemandem Bestimmten zu machen, der zugleich in der normativen Ordnung der Prüfung als wissend oder geeignet anerkannt werden kann. Statt der prüfungsbasierten Selektion der Teilnehmenden steht deren Einsetzung als Lehrer:innen im Vordergrund dieser Praxis, die auf Basis der Befunde präziser als *Konstitutions-* denn als *Selektions*praxis zu bezeichnen ist. Die Form der hier rekonstruierten Prüfung verstehen wir als ein besonders prägnantes Beispiel dafür, dass Prüfungen generell vielfältige, aber besonders elaborierte Techniken der Subjektivierung darstellen. Neben dem sanktionsbewehrten Zwang zur Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Prüfung legt die individuelle ‹Behandlung› einzelner Teilnehmer:innen vor Dritten und mit Expertise versehenen Personen die Ernsthaftigkeit der Befassung in hohem Masse nahe.

Im Prüfungsverlauf und in den darin rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit zeigt sich, dass Kriterien *akademischer Leistung* (zu assoziieren etwa mit fachbegrifflicher Präzision in der Verwendung psychologischer Konzepte und der präzisen Argumentation von Zusammenhängen) zugunsten von Kriterien *berufspraktischer Anerkennbarkeit und Geltung* (zu Anwendungsfragen und der ‹richtigen› pädagogischen Haltung) verschoben bzw. früh im Prüfungsverlauf ausser Kraft gesetzt werden. Die Subjektivierungslogik der *Leistung* (vgl. Ricken, 2018) wird also durch eine Subjektivierungslogik ergänzt, wenn nicht gar ersetzt, in der die berufliche *Eignung* hergestellt wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Güvenç in diesem Band). Unter dieser Perspektive wird die beobachtete Permissivität der prüfenden Dozentin z. B. in Bezug auf begriffliche Präzision lesbar als Ausdruck dessen, dass es *darauf* nicht zentral ankommt, sondern auf die Performanz, sich auch unter den herausfordernden Bedingungen einer Prüfung als vorbereitet und engagiert sowie als robust und überzeugend als Ausdrucksgestalten beruflicher Eignung zeigen zu können.

Möglicherweise erlaubt die Differenzierung zweier situativ wirksamer Subjektivierungslogiken in der rekonstruierten Prüfung auch die Differenzierung des bei Herzmann und Liegmann (2022) identifizierten «zentrale[n] Bezugsproblem[s]», das die Autorinnen mit der «Gewährung und Begrenzung studentischer Expertise» bezeichnen (S. 743). Ob dort, wo mit dem Modus, in dem «Konsequenzen für die eigene pädagogische Praxis entwickelt werden sollen» (ebd., S. 740), das Register wissenschaftlich-erkenntnisbezogener Expertise verlassen wird, und auch Momente der Eignung als Kriterium erfolgreicher Prüfung wirksam werden, könnte im Kontrast geprüft werden.

Eine kritisch-normative Bezugnahme auf das rekonstruierte Prüfungsgeschehen stellt die Befassung mit dem Konzept des «pädagogischen Jargons» (Dzengel et al., 2012) dar. Die Schwierigkeiten während der Rekonstruktion, den Blick von den Unzulänglichkeiten des Ungefähren auf die zugrundeliegende Wissensordnung zu

doi.org/10.35468/6161-08

richten, könnten in der Figur des «performativen Selbstwiderspruchs» eine treffende Beschreibung finden: «Der Jargon erhebt nämlich durchaus den kommunikativen Anspruch argumentativer Triftigkeit. Nur kümmert sich die kommunikative Wirklichkeit um diesen Anspruch nicht grundlegend». «Die Orientierung an rationalen Geltungsansprüchen, die jargonhaft unterlaufen wird, muss zum Schein aufrechterhalten bleiben, um dem Jargon die Bühne zu verleihen, die er benötigt» (Dzengel et al., 2012, S. 23).

Wir denken den Gedanken noch ein bisschen weiter, auch um zu vermeiden, das Unbehagen im Prozess der Rekonstruktion auch nur im Ansatz den Forschungsteilnehmenden ‹anzuhängen›. Der Wandel, den die Rekonstruktion der Wissensordnung vom Lehrveranstaltungstitel bis zum [Identifizierungsartefakt] genommen hat, scheint uns auf einen zeitgeschichtlichen Stand der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen und den damit verbundenen Diskursen der Tertiarisierung bzw. Akademisierung des Lehrberufs zu verweisen: Die Kennzeichnungen von Lehre und Prüfung mögen sich gewandelt haben, die Prüfungsanforderungen klingen mit «Fachbegriffen», «Thesen» und «Paradigmen» akademischer als vor 30 Jahren, doch performativ schlagen Orientierungen durch, die deutlich älter sind als Pädagogische Hochschulen. Denn im Vergleich mit der historischen Betrachtung der Prüfungen zum Lehrberuf (Hoffmann-Ocon, 2017) fällt die Persistenz eines Musters auf: Die richtige Haltung – bzw. genauer die Anerkennung der Positionierung der Prüfungsteilnehmenden als eine solche richtige Haltung der ganzen Person durch die Prüfungsinstanz – schreibt sich historisch fort.

Die Rekursivitätsspielräume, also die Spielräume, sich innerhalb der Anerkennungsordnung des Studiengangs und der Prüfungssituation eigenständig zu positionieren, sind breit, aber nicht unbegrenzt. Angesichts vorangegangener Studienaktivitäten und der Einbindung in die spezifische Institution erzeugt die Prüfung insofern auch einen Konformitätsdruck. Dieser zeigt sich im vorliegenden Fall an den einhegenden Zuschreibungen als «Behavioristin» oder «relativ viel Antiautoritäres bei Frau [Moser]», die jeweils Relativierungen durch die Studentin nach sich ziehen und damit deutlich machen, dass die Breite des Korridors der Anerkennbarkeit durchaus begrenzt ist.

Inwieweit die Konformität dann in Antizipation der Erwartungshaltungen der Institution bzw. einzelner Prüfender lediglich strategisch an den Tag gelegt wird und damit ggf. in Opposition zum ‹eigentlichen› Selbstverhältnis steht, ist empirisch zum einen am einzelnen Datum nicht auszumachen, zum anderen in der theoretischen Figur der Subjektivierung nicht unterscheidbar.

Die Untersuchung der vorliegenden Prüfungssituation lässt zwei Fragen offen, die jedoch in der längsschnittlichen Projektanlage von TriLAN bearbeitbar erscheinen. Subjektivierungs- und professionalisierungstheoretisch gefragt: Wieso gelingt es Hanna Moser im vorliegenden Fall, den Anforderungen der Prüfung in der beobachteten Souveränität und im Modus der Übererfüllung zu begegnen,

doi.org/10.35468/6161-08

wohingegen eine andere Studentin in der identischen Konstellation zu scheitern droht? Und grundlagentheoretisch und methodologisch gefragt: (Wie) gelingt es, von der grundsätzlichen Annahme ausgehend, dass die Einnahme einer Sprecher:innenposition immer auch konstituierenden Charakter hat, bzw. Spuren im Selbstverhältnis hinterlässt, diese Spuren empirisch auch nachzuverfolgen?

Literatur

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt.

Bosančić, S. (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung - Foundations and Apporaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 1–21). Springer VS.

Dzengel, J., Wernet, A., & Kunze, K. (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Zur Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz* (45), 20–44.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen.* Suhrkamp.

Garfinkel, H. (1976 [1967]). Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In K. Lüderssen, & F. Sack (Hrsg.), *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität* (S. 31–40). Suhrkamp.

Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (Hrsg.). (2013). *Techniken der Subjektivierung*. Wilhelm Fink.

Herzmann, P. (2023). z. B. - Forschungsmethod(olog)ische Überlegungen zum Verallgemeinern. In S. Hofhues, & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 424–431), transcript.

Herzmann, P., & Liegmann, A. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik* (5), 727–745. https://doi.org/10.3262/ZP2005727

Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2022). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. Diskurs und Praxis. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 22*(1), 14–23. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-01

Hoffmann-Ocon, A. (2017). Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(3), 299–316.

Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen: Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*(6), 925–939.

Kaminski, A. (2011). Prüfungen um 1900: Zur Genese einer Subjektivierungsform. *Historische Anthropologie, 19*(3), 331–353. https://doi.org/10.7788/ha.2011.19.3.331

Kammler, C., Parr, R., & Schneider, U. J. (Hrsg.). (2008). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. J.B. Metzler.

Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Springer VS.

doi.org/10.35468/6161-08

Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023a). «Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...». Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn, 24*(1), 47–73.

Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023b). Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. *SEMINAR, 29*(3), 135–149. https://doi.org/10.3278/SEM2303W011

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 23*(3), [83 Absätze]. https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Klett-Cotta.

Meer, D. (2019). „Der Prüfer ist immer noch nicht der König". Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 173–199). Springer VS.

Mehan, H. (1979). ‹What time is it, Denise?›: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice, 28*(4), 285–294.

Otzen, A., & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität.

Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.

Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Schöningh.

Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken, & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9

Reh, S., Löwe, D., Engelhardt, K. v., Eiben-Zach, B., & Lorenz, M. (2023). Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In M. Kämper-van den Boogaart, S. Reh, C. Schindler, & J. Scholz (Hrsg.), *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte* (S. 18–52). Klinkhardt.

Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(4), 608–626.

Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann, & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Schöningh.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‹Leistung›. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzept. In S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS.

Ricken, N., & Otzen, A. S. (2023). Logiken des Prüfens. Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprach-*

doi.org/10.35468/6161-08

lichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen (S. 253–286). Beltz Juventa.

Ricken, N., & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(3), 247–258.

Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS.

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS.

Schmidt, R. (2013). Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung,* S. 93–105. Wilhelm Fink.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Autor:innen

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Methoden
E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

Müller, Andrea, M.A.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, poststrukturalistische Theorien, Methoden der qualitativen Sozialforschung Schwerpunkt Adressierungsanalyse, Normen in der Lehrer:innenbildung, Bildung und Migration
E-Mail: andrea.mueller@phzh.ch

Herzmann, Petra, Prof. Dr.
Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer*innen, Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6161-08

Teil 3:
Zusammenhänge

Ezgi Güvenç

Fest- oder Herstellen? Eignungsgespräche als Techniken der Subjektivierung

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Berufseignungsabklärung in der Lehrpersonenbildung und legt dabei einen besonderen Fokus auf die obligatorischen Eignungsgespräche zwischen Hochschuldozierenden, die als Mentor:innen fungieren, und den Studierenden. Aus einer subjektivationstheoretischen Perspektive heraus wird untersucht, welche spezifischen Subjektivierungstechniken sich in diesen Gesprächen realisieren, wie die Studierenden sich innerhalb dieser Eignungsgespräche positionieren und mit welchen Technologien des Selbst sie die Anforderungen der Gespräche readressieren. Zentral ist die Fragestellung, inwiefern sich mit dem Konzept der Berufseignung und in den mit ihrer Abklärung verbundenen Praktiken empirisch fundiert eine eigenständige Subjektivierungslogik herausgearbeitet werden kann.

Schlagwörter: Adressierung; Eignung; Subjektivierung; Techniken der Subjektivierung; Technologien des Selbst

Summary

This article is dedicated to the assessment of professional aptitude in teacher education, with a particular focus on the mandatory aptitude interviews between university lecturers acting as mentors and students. From a subjectivation theory perspective, it examines which specific subjectivation techniques are used in these conversations, how students position themselves within these aptitude interviews, and with which technologies of the self they readdress the requirements of the conversations. The central question is to what extent the concept of professional aptitude assessment can be empirically substantiated as a discrete logic of subjectivation in teacher education programs.

Keywords: addressing; aptitude; subjectivation; subjectivation techniques; technologies of the self

doi.org/10.35468/6161-09

1 Einleitung

Das Konzept der Eignung nimmt innerhalb des Diskurses der Lehrpersonenbildung eine zentrale Stellung ein, wenngleich es in seiner Anwendung und Interpretation von Hochschule zu Hochschule variiert.[1] Das Konzept ist in der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung weit verbreitet und wird durch verschiedene Instrumente und Verfahren, wie z. B. Fit für den Lehrberuf (FIT) (Rothland, 2013; Rothland & Tirre, 2011) oder das Career Counselling for Teachers (CCT), umfassend operationalisiert (Bosse, 2020; Herfter & Hallitzky, 2020). Letzteres ist eine einschlägige Online-Plattform, die speziell darauf abzielt, angehenden Lehrer:innen durch einen Selbsterkundungstest die Möglichkeit zu bieten, ihre Eignung für das Studium und ihren Berufswunsch als Lehrer:in zu überprüfen. Hierbei können sie auch prüfen, inwieweit ihre individuellen Erwartungen mit generalisierten Anforderungen des Lehrberufs im Einklang stehen. Um die Bedeutung des Eignungsbegriffs besser zu erfassen, orientiere ich mich zunächst an der Definition von Mayr und Nieskens (2015), wie sie in Mayr und Neuweg (2023) beschrieben wird. Eignung bezeichnet dort das Vorhandensein spezifischer Eigenschaften und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass die Lehrpersonenbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Die Person soll in der Lage sein, den Beruf langfristig kompetent mit Berufszufriedenheit und kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung auszuüben (Mayr & Neuweg, 2023, S. 111). Die dafür entwickelten Verfahren und Instrument operieren im sog. «Eigenschafts-Paradigma» (Rothland et al., 2018, S. 1016) der Forschung zum Lehrberuf, in dem Fragen der *Persönlichkeit* bearbeitet werden. Die persönlichkeitspsychologischen Grundlagen dieses Paradigmas betonen die individuellen spezifischen Eigenschaften und Kompetenzen im Lehrberuf (Haag & Streber, 2020; Rothland, 2021) und münden mit diesen persönlichkeitsbezogenen Merkmalen in die Diskussion der Lehrer:innenpersönlichkeit. Diese wird als Bündel von Eigenschaften verstanden, das eine Person für den Lehrberuf prädestiniert und das sowohl stabile als auch entwickelbare Merkmale umfasst. Die Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit variiert zwischen deskriptiven und normativen Ansätzen (Rothland, 2021). Dabei liegt das Interesse entweder auf stabilen Merkmalen oder auf der Entwickelbarkeit der Persönlichkeit. Mayr & Neuweg (2023) erläutern, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik früher von einem normativ-spekulativen Ansatz dominiert wurde – diese Ansätze zeichneten idealisierte Lehrer:innenbilder, wie sie bspw. in Werken von Döring (1931) und Spranger (1958) zu finden sind (Mayr und Neuweg, 2023, S. 102). Heute werden solche Perspektiven in der Erziehungswissenschaft oft als unwissenschaftlich angesehen, da sie empirisch schwer zu fassen sind. Auch die humanistische Psychologie und die Psychoanalyse haben normative Konzepte in die Lehrpersonenbildung eingebracht, deren Fokus auf

1 Vgl. EDK-Bericht, S. 67.

doi.org/10.35468/6161-09

der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung liegt. Aktuelle Forschungen zur Lehrer:innenpersönlichkeit nutzen eigenschaftstheoretische Ansätze, die empirisch zugänglicher sind. Allerdings werden sie oft als oberflächlich kritisiert, da sie tiefer gehende psychische Dynamiken vernachlässigen (Neyer & Asendorpf, 2018 in Mayr & Neuweg, 2023, S. 102). Der Ansatz wird von Mayr und Neuweg (2023) beansprucht und im Diskurs wird verbreitet zugeschrieben, praxisorientierte Empfehlungen auf Grundlage empirischer Erkenntnisse abzuleiten, ohne normative Aussagen über das ‹Sollsein› von Lehrkräften zu treffen.

Eignungsverfahren an Hochschulen untersuchen in dieser Traditionslinie personale Merkmale und Kompetenzen. Die Hochschulen definieren diese Eigenschaften und Kompetenzen individuell. Der vorliegende Beitrag betrachtet das Konzept der Berufseignungsabklärung an einer Schweizer Institution der Lehrer:innenbildung als institutionelles Prüfkriterium und Hürde, an der man unabhängig von den Studienleistungen scheitern kann.

Im Beitrag werden zwei Gespräche an der gleichen Institution, aber mit unterschiedlichen Mentorinnen und mit zwei unterschiedlichen Studierenden mithilfe der Adressierungsanalyse rekonstruiert (Kuhlmann, 2023; Kuhlmann et al., 2017; Reh & Ricken, 2012, S. 69; Rose & Ricken, 2018). Der methodologische Ansatz der Untersuchung basiert somit auf einer subjektivationstheoretischen Perspektive und ermöglicht es, die sozialen Praktiken, in denen hier die (berufliche) Eignung der Studierenden konstruiert und verhandelt wird, detailliert zu rekonstruieren.

Ausgehend von den voranstehenden Überlegungen zum Verständnis von Eignung als statistisch fundierten Zuschreibungen von Eigenschaften und Merkmalen sowie deren korrelative Zusammenhänge zum Berufserfolg wird im Weiteren das institutionelle Verfahren, Artefakte und Praktiken aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive betrachtet und die damit verbundene (Subjektivierungs-) Logik der Eignung in diesem spezifischen Kontext herausgearbeitet. Dabei wird aufgezeigt, wie in den mit dem Verfahren verbundenen Subjektivierungstechniken der Institution einerseits und den darauf bezogenen Selbstführungstechniken der Studierenden eine eigenständige Subjektivierungslogik entsteht. Der Beitrag gliedert sich folgendermassen: Zunächst wird in der theoretischen Rahmung (2) das Konzept der Eignung und deren Überprüfung aus subjektivationstheoretischer Perspektive betrachtet. Dabei werden insbesondere die Begriffe der ‹Techniken der Subjektivierung› und der ‹Technologien des Selbst› expliziert und im Adressierungsgeschehen zueinander verortet. Im dritten Teil stelle ich den Untersuchungskontext vor und verorte dabei die hier rekonstruierten Eignungsgespräche im Gesamtarrangement der Berufseignungsabklärung der Institution der Lehrer:innenbildung. In Abschnitt 4 werden das methodische Vorgehen und die Berücksichtigung der Artefakte dargestellt, bevor in Abschnitt 5 die adressierungsanalytische Rekonstruktion der Transkriptauszüge aus zwei unterschiedlichen Eignungsgesprächen dargestellt wird. Aus diesen Rekonstruktionen wird

doi.org/10.35468/6161-09

versucht, das Konzept der Eignung als eigenständige Subjektivierungslogik in Abgrenzung zur Logik der Leistung zu beschreiben. Der Beitrag endet mit einer Diskussion, in der die Ergebnisse der Rekonstruktionen zusammengefasst werden und ein Ausblick gegeben wird.

2 Theoretischer Rahmen

Im vorliegenden Beitrag wird die *Eignung* in der Lehrer:innenbildung für den Kindergarten und die Unterstufe aus einer subjektivationstheoretischen Perspektive betrachtet. Im Gegensatz zur Definition von Eignung, die in der Einleitung skizziert wurde und sich auf verschiedene Aspekte wie personale Merkmale und Kompetenzen konzentriert, richtet die Subjektivierungstheorie den Blick auf den Prozess des Subjekt-Werdens. In Anlehnung an Saar (2013) geht es bei der Frage nach der Subjektivierung nicht darum, «wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist» (Saar, 2013, S. 17). Mit Subjektivierungen kommen Prozesse in den Blick, in denen die Individuen in Gesellschaften und Kulturen zu Subjekten geformt werden, um gesellschaftlich zurechenbar zu werden und die die Teilnehmenden an diesen Prozessen zu «mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‹*machen*›» (Reckwitz, 2017, S. 125, Hervorh. i. O.). Subjektivierung wird insofern als relationaler Prozess verstanden, in dem sich das Individuum in die konstellierte Situation einlässt, sich erprobt und gleichzeitig auch unterwirft (Butler, 2019; Ricken, 2013a). Das Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnis wird damit nicht als schlicht gegeben (Ricken, 2013a, S. 81) betrachtet, sondern es wird davon ausgegangen, dass diese Verhältnisse in Interaktionen mit und durch andere entstehen. Unter dieser Perspektive wird auch der institutionelle Prozess der Feststellung von Eignung für den Lehrberuf in seinem Doppelcharakter betrachtet: Sich und seine Eignung nach aussen glaubwürdig und anerkennbar darstellen zu müssen, und sich in diesem Zusammenhang auch als «geeignet» verstehen zu lernen.

Im Beitrag untersuche ich, wie die soziale Ordnung der Berufseignung «von ihren Teilnehmern fortlaufend erzeugt und aufrechterhalten [wird] und wie die Teilnehmer im selben Prozess Befähigungen des (praktischen) Erkennens, Deutens und Beurteilens sowie eine Bedeutung oder Identität erlangen, die ihnen verschiedene Formen und Modi der (engagierten) Teilnahme ermöglichen – vom routinierten Mitmachen über reflektiertes Eingreifen bis hin zu kritischen Stellungnahmen oder Ausstieg» (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129).

Eignung steht in subjektivierungstheoretischer Lesart also gerade nicht für stabile Eigenschaften oder Kompetenzen von Studierenden, sondern für einen Prozess, in dem sich Studierende in verschiedenen Situationen, über einen längeren Zeitraum und unter Beobachtung mandatierter Vertreter:innen der Institution als geeignet

doi.org/10.35468/6161-09

zeigen müssen und in diesem Prozess auch ein entsprechendes Selbstverhältnis ausbilden (sollen).

Diese Prozesse empirisch nachvollziehen zu können, setzt eine Methodologie voraus, die die theoretischen Annahmen aufnimmt und in ein methodisches Verfahren überführen kann. Ein solches Verfahren wurde von Reh und Ricken (2012), Ricken et al. (2017), Kuhlmann et al. (2017), Rose und Ricken (2018), Otzen und Rose (2021), Kuhlmann (2023), Ricken und Rose (2023) mit der sog. Adressierungsanalyse entwickelt. Dieses Verfahren geht davon aus, dass sich das Subjektivierungsgeschehen über die Rekonstruktion von Adressierungen und Readressierungen erschliessen lässt. In knappster Fassung wird dabei einerseits untersucht, «wie man von wem als wer angesprochen […] wird» (Reh und Ricken 2012, S. 41) und wie man «als Jemand im Kontext eines aufgerufenen Ordnungszusammenhangs positioniert, identifiziert und insofern performativ als Jemand hervorgebracht wird» (Ricken et al., 2023, S. 8). Andererseits ist der ‹Umgang› mit diesen Adressierungen in den Readressierungen bedeutsam, weil sich in den eigenen Positionierungen zu den Adressierungen ein Selbstverhältnis konturiert. Subjektivierung lässt sich adressierungsanalytisch in der sequenziellen Untersuchung von Adressierung und Readressierung rekonstruieren, im Prozess der Ins-Verhältnis-Setzung von Selbstbezug und Anderenbezug (Kuhlmann, 2023; Kuhlmann et al., 2017; Ricken, 2013a; Ricken et al., 2023).

In den bisherigen Untersuchungen meines Dissertationsvorhabens konnte ich situative Subjektivierungsprozesse von einzelnen Studierenden nachzeichnen und detailliert beschreiben (Güvenç, 2023; Güvenç & Leonhard, 2023; Leonhard et al., 2023). Im vorliegenden Beitrag versuche ich, durch den Vergleich zweier Eignungsgespräche zu einer (vorsichtigen) Generalisierung über den Einzelfall hinaus zu kommen und ziele auf die Analyse einer fallübergreifend wirksamen Subjektivierungslogik. Die Ausgangshypothese besteht darin, dass das Konzept der Eignung und die damit verbundenen Verfahren eine eigenständige Logik der Subjektivierung darstellen, wie sie Ricken (2018) mit der Logik der Leistung ausgearbeitet hat.

Was eine «Subjektivierungslogik» kennzeichnet, arbeite ich im Folgenden anhand der Ausführungen von Ricken (2018) heraus und entwickle daran die Systematik, mit der ich prüfe, inwieweit «Eignung» tatsächlich eine deutlich unterscheidbare Logik darstellt.

Ricken (2018) analysiert in seiner Arbeit die Logik der Leistung und beschreibt damit eine spezifische Form der Subjektivierung. Er erläutert, dass im Kontext der Leistung ein mehrfaches Geschehen stattfindet, bei dem sich Subjekte als «Urheber und Autor eines Ergebnisses oder Produktes verstehen» (Ricken, 2018, S. 55). Die Logik der Leistung bringt (Ricken zufolge) das Sich-Eigenverantwortlich machen mit sich. Ricken betont weiterhin die Bedeutung des Selbstverständnisses im Horizont sozialer Normen. Konkret geht es um die «Tätigkeitsnorm», die als

doi.org/10.35468/6161-09

Massstab des Selbst verinnerlicht wird. Diese Internalisierung führt dazu, dass Bewertungen zu einem zentralen, wenn nicht sogar bevorzugten Bestandteil des Selbstverhältnisses werden.
Ricken weist auf einen weiteren Aspekt hin: die Deutung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als ‹Fähigkeitenbündel› (Ricken 2018). Es gibt mehrere empirische Rekonstruktionen, die das Schüler:innen-Sein als ein Fähigkeitenbündel im Kontext der schulischen Leistungsstrukturen beschreiben. Diese sind je nach spezifischer Lern- und Schulkultur unterschiedlich ausgestaltet (Kuhlmann & Herfter, 2022; Pille & Alkemeyer, 2016; Rabenstein et al., 2013). Schüler:innen bzw. Personen lernen, sich selbst als ein solches Bündel von Fähigkeiten zu verstehen, die entweder bereits vorhanden sind oder entwickelt werden können. Diese Fähigkeiten zeigen sich in ihren Produkten und Erfolgen und müssen kontinuierlich nachgewiesen werden.
Aus den Überlegungen Rickens sind folgende Kennzeichen entstanden, in der sich die Subjektivierungslogik der Leistung beschreiben lässt und die im Folgenden zur Prüfung dient, ob das Konzept der Eignung eine eigenständige und andere Logik im Prozess des Lehrer:in-Werdens beinhaltet.

Tab. 1: Kennzeichen einer Subjektivierungslogik am Beispiel der Logik der «Leistung» (Ricken 2018)

	Leistung (Ricken, 2018, S. 55)
Urheberschaft und Autorenschaft	Für ein Ergebnis oder Produkt
Imperativ der Verantwortung	Sich eigenverantwortlich machen (übernimm Verantwortung für deine Ergebnisse und Produkte)
Norm	Tätigkeitsnorm
Modus der Prüfung / Anerkennung	Unter Beweis stellen müssen
Bündel von…	Fähigkeiten

Die Dauer und ausgeprägte Verfahrensförmigkeit der Berufseignungsabklärung (Abschnitt 3), die während der Feldforschung beobachtet wurde, führte assoziativ zum Anschluss an das Konzept der Techniken der Subjektivierung, das jedoch nicht die Relationalität des Subjektivierungsgeschehens begrifflich mit sich führt. Die Techniken der Subjektivierung (Gelhard et al., 2013), die ich im Folgenden als *Adressierungen* der Institution und der von ihr Mandatierten verstehe, werden studierendenseitig mit dem Konzept der Technologien des Selbst ergänzt, die ich als *Readressierung* der institutionellen Erwartungen fasse.

doi.org/10.35468/6161-09

Techniken der Subjektivierung

Der Begriff Technik im pädagogischen Kontext stammt vom griechischen Wort ‹technikos› ab, was ‹Kunstfertigkeit› bedeutet (Benner & Oelkers, 2010, S. 988). Er bezieht sich auf spezielles Können und Wissen in Verfahrensweisen, die in vielen Lebensbereichen Anwendung finden. Technik wird nicht nur als eine Verfahrensweise gesehen, die einem bestimmten Zweck dient, sondern auch als eine spezifische Vorgehensweise, die auf bestimmten Regeln und Erfahrungen basiert. Jede Handlung eines Lebewesens und jede menschliche Tätigkeit kann als technischer Prozess angesehen werden. Technik umfasst nicht nur manuelle Fertigkeiten, sondern auch geistige Prozesse wie Denken, Erkennen und Bewerten. Oft ist es die Kombination aus geistigen und manuellen Fähigkeiten, die Technik ausmacht. Dies schliesst Bereiche wie Meditation, Atmung, Körperhaltung, Ernährung und wissenschaftliche Forschung ein. Angesichts dieser breiten Auffassung von ‹Technik› im Bildungsbereich und in der Pädagogik, die sowohl manuelle als auch geistige Fähigkeiten umfasst und in unterschiedlichen Lebensbereichen Anwendung findet, erweitert sich das Spektrum der Betrachtung. Werden Techniken im pädagogischen Kontext betrachtet, geht es nicht nur um die Frage, ob sie eingesetzt werden, sondern auch um ihre Auswirkungen auf individuelle Handlungsspielräume. Es ist wichtig zu erkennen, ob diese Techniken dazu beitragen, Möglichkeiten zu erweitern oder einzuschränken, ob sie flexible Machtverhältnisse unterstützen oder starre Herrschaftsstrukturen festigen und inwiefern sie den Raum für alternative Praktiken und Perspektiven offenhalten oder verschliessen (Gelhard et al., 2013, S. 11). In diesem Sinne wird der Begriff ‹Technik› nicht nur als Werkzeug oder Methode verstanden, sondern er beinhaltet auch Verfahren und damit etablierte Praktiken, etwas Bestimmtes zu tun. Dementsprechend werden die Subjektivierungstechniken im Zusammenhang mit der Eignungsabklärung im Beitrag in zwei Formen untersucht: Die erste Ebene der Techniken umfasst die Artefakte, wie das Gesprächsprotokoll oder die jeweiligen Dokumente, die als «*non-humans*» ihre «*acts*» nicht per se äussern (Schmidt, 2012, S. 69), die aber trotzdem in ihrem Einsatz durch die «humans» Einfluss auf den Prozess und die darin entstehenden Selbstverhältnisse nehmen. Auf der zweiten Ebene werden die Techniken der Aufrufungen oder Umsetzungen als Praktiken betrachtet, an denen die Studierenden – hier im Eignungsgespräch – teilnehmen.

Im Prozess der Eignungsabklärung zeigen sich die beiden Formen der Techniken also in den arrangierten und feldtypischen Artefakten *und* in den Praktiken der Hochschuldozenten, die z. B. eine Fremdeinschätzung der Studierenden vornehmen und eine Selbsteinschätzung beauftragen. Die Studierenden und die Mentor:innen beziehen sich dabei in ihren Einschätzungen auf ein Artefakt.

doi.org/10.35468/6161-09

Technologien des Selbst

Diese Techniken der Berufseignungsabklärung werden nun adressatenseitig mit verschiedenen *Technologien des Selbst* readressiert:

> «Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt.» (Foucault, 2017 [1994], S. 289)

Obwohl das im Zitat formulierte Ziel im Kontext der Berufseignung als Überhöhung erscheint, weil es nicht um Glück oder Weisheit, sondern viel pragmatischer, aber folgenreich um die Anerkennbarkeit der Eignung als zukünftige Lehrperson geht, scheint das Konzept geeignet, um die Arbeit am Selbst auch in diesem Kontext zu beschreiben. Im Verfahren der Berufseignungsabklärung besteht die Differenz auch darin, dass die genannten Operationen an Körper, Seele, Denken oder Existenzweise institutionell veranlasst werden, und damit eine Arbeit am Selbstverhältnis erzwingen. «Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Verhaltensvorschriften in Bezug auf das eigene Selbst als Technologie des Selbst» (Münte-Goussar, 2016, S. 13), werden im Folgenden als Beobachtungsperspektive eingesetzt, um die studentischen Readressierungen zu untersuchen und zu vergleichen. Das Individuum muss sich öffentlich darstellen, um sich als Subjekt zu konstituieren (Alkemeyer et al., 2013, S. 19). Dieser Prozess ist eng mit der sozialen Positionierung verbunden und beinhaltet von Anfang an den Vergleich mit anderen. Alkemeyer et al. (2013) verstehen den Körper dabei als «Medium und Schauplatz der Subjekt-*Werdung*» (S. 19, Hervorh. i. O.). Diese Subjekt-Werdung vollzieht sich im Modus der Anerkennung und Anerkennungspraktiken durch Adressierungen (Ricken, 2013). Das Subjekt – hier die Studierenden – positioniert sich innerhalb dieser aufgerufenen Normen, um sich im jeweiligen Feld anerkennbar zu machen, und bildet dabei auch ein spezifisches Selbstverhältnis aus (Güvenç, 2023, S. 172). Im Berufseignungsverfahren setzen sich die Studierenden zu den Anforderungen (oder Normen) der Eignung und zu sich selbst in Beziehung. Die beobachtbare und dokumentierte Art und Weise, in der sich die Studierenden als Bestimmte an der formellen ‹Hürde› der Berufseignungsabklärung als Anerkennbare positionieren, wird im Beitrag als performativer «*Selbst-Bezug*» (Kuhlmann, 2023, S. 91, Hervorh. i. O.) und als «Technologie des Selbst» gelesen (Foucault, 2017 [1994]) um darin die Einwirkung auf das eigene Selbst und die Weisen des Selbstbezugs zu untersuchen (Brodersen, 2022, S. 126).

Um fallübergreifend zu untersuchen, ob und wenn ja, wie sich im Verfahren der Berufseignungsabklärung eine eigenständige Subjektivierungslogik im Zusammenspiel der Techniken der Subjektivierung und den individuell readressierenden Technologien des Selbst etabliert, werden zwei unterschiedliche Fälle rekonstruiert,

doi.org/10.35468/6161-09

die sich auf die gleichen Artefakte beziehen, aber mit unterschiedlichen Mentorinnen und Studierenden stattfanden. Zuvor wird jedoch das Gesamtarrangement der Berufseignungsabklärung dargestellt.

3 Kontextualisierung der Daten

Die Daten zur Eignungsabklärung wurden im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN[2] in der Deutschschweiz erhoben. In TriLAN wurden die Forschungsteilnehmer:innen durch das dreijährige BA-Studium zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson, wo möglich, in allen Formaten der Lehrerbildung begleitet, sei es in Lehrveranstaltungen, in der Berufspraxis oder in damit verbundenen Gesprächen mit Praxislehrpersonen oder Mentor:innen (Hochschuldozent:innen). Die Studierenden wurden je Hochschule von einer Feldforscherin, die als ‹freundlich interessierter Schatten› überall dort anwesend war, wo sich Lehrer:innenbildung ereignete, ethnografisch begleitet (Breidenstein et al., 2020).

Der Regelverlauf der Eignungsabklärung an der untersuchten Institution beginnt im ersten Semester mit der Darlegung der Berufsmotivation, dabei wird auch auf biographische Momente zurückgegriffen, die die Studierenden in einem chronologischen Verlauf grafisch darstellen und der Mentorin zugänglich machen. Zwischen den Praktika im späteren Berufsfeld erfolgen Standortgespräche und im weiteren Semester erfolgt dann das Eignungsgespräch. Im Regelfall (in dem keine Zweifel an der Eignung bestehen) ist die Eignungsabklärung damit abgeschlossen. Im Eignungsgespräch fällt die Entscheidung. Dem Verfahren kommt also auch eine selektive Funktion zu, denn ist die Eignung nicht gegeben, kann das Studium nicht fortgesetzt werden. Wichtig für die Frage der Subjektivierung erscheint jedoch noch der Hinweis, dass auch nach Abschluss bzw. Zuerkennung der Berufseignung die Möglichkeit einer erneuten Prüfung in den institutionellen Artefakten explizit vorgesehen ist, die Zuerkennung der Eignung also über das gesamte Studium hinweg unter einem Vorbehalt steht.

Zentrale Elemente des Eignungsverfahrens sind in Tab. 2 dargestellt. Ihnen werden tentativ und hypothetisch Techniken der Subjektivierung zugeordnet, die zum Teil aus der Frage abgeleitet wurden, woraus im jeweiligen Verfahrenselement Anrufungen als Adressierungen an die Studierenden entstehen, zum Teil aus Beobachtungen in der Feldforschung stammen und auch mit Ergebnissen der Rekonstruktion ergänzt wurden. In diesem Abstraktionsversuch wurde der Bewegung Rickens (2018) gefolgt, Leistung als Subjektivierungslogik zu generalisieren. In einzelnen Verfahrenselementen konnten auch verschiedene Techniken

2 Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe.

doi.org/10.35468/6161-09

identifiziert werden. In der folgenden Rekonstruktion der beiden Eignungsgespräche werden die dort aufscheinenden Techniken detaillierter untersucht.

Tab. 2: Verfahrenselement als Techniken der Subjektivierung (Artefakte sind kursiv markiert)

Verfahrenselemente	**Techniken der Subjektivierung**
Kriterienraster überfachlicher Kompetenzen	Institutionelle Festschreibung der Eignungskriterien
Abstimmung der Fremdeinschätzung mit Praxislehrpersonen	Kollektivierung des Urteils als ‹Geltungsverstärker› durch «soziale Beglaubigung» (Ricken & Rose, 2023, S. 45)
Besuch im Unterricht	Beobachtung im Feld der Bewährung
Protokoll des Gesprächs	Festschreibung des Verlaufs
Schriftliche Fremd- und Selbsteinschätzung	Festschreibung von Eigenschaften
Etappierte Gespräche mit Mentor:in	verbindliche prozessuale Einbindung
Eignungsgespräch unter vier Augen	«Sprechen-Machen» (Foucault, 1983, S. 68) Beobachtung im Fokus
Möglichkeit der Revision zugesprochener Eignung während des gesamten Studiums	Disziplinierung durch den verhaltensbezogenen Vorbehalt der Anerkennung

Bei den hier für die Rekonstruktion ausgewählten Sequenzen handelt es sich um Ausschnitte aus den Berufseignungsgesprächen als letzter Phase des Verfahrens, welche im ersten Studienjahr zwischen dem bzw. der Mentor:in und der bzw. dem jeweiligen Studierenden im Rahmen der Eignungsabklärung erfolgen. Dabei werden Kompetenzen (Tab. 3) erfragt, die bereits vor Studienbeginn bei den Studierenden vorhanden sein sollten. Die Gespräche zwischen der jeweiligen Mentorin und der bzw. dem Studierenden wurden als Vieraugengespräche aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt. Eine Feldforscherin konnte als ‹digitaler Schatten› teilnehmen und das Gespräch aufzeichnen. Beide Male wurde im Dialekt (Schweizerdeutsch) gesprochen.

In den Eignungsgesprächen werden die individuellen persönlichen Merkmale, (überfachliche) Kompetenzen und die (Selbst-) Positionierung der Studierenden nicht nur sichtbar, sondern auch bewertbar gemacht. Die Studierenden sind zur Reflexion aufgefordert, sie müssen ihre Fähigkeiten und Selbstwahrnehmung darlegen, was einen wesentlichen Beitrag zur Beurteilung ihrer beruflichen Eignung leistet. In diesen Situationen werden die Studierenden bewertet, haben jedoch auch die Möglichkeit, sich mündlich zu ihrer (davor schriftlich geäusserte) Eignung zu äussern und ihre Fähigkeiten in dieser Bewährungssituation

doi.org/10.35468/6161-09

zu präsentieren. Dadurch können sie sich als geeignete Kandidat:innen für den Lehrberuf positionieren. Diese Gespräche sind somit eine entscheidende Bühne, auf der die Studierenden sich im Kontext der Berufseignung präsentieren und ihre Position festigen müssen.
Das institutionelle Artefakt, das den Gesamtprozess der Eignungsabklärung transparent macht, beinhaltet neben den Schritten des Prozesses und dem Hinweis auf die Wichtigkeit des Fachwissens und der Fachkompetenzen fünf sog. Kompetenzfelder, die als überfachliche bzw. personale und soziale Kompetenzen gefasst sind. Diese umfassen *Kommunikation, Kooperation, Strukturierung, Belastbarkeit* und *Reflexion* (Tab. 3), um den Studierenden bei der Erstellung der Selbstbeurteilung einen Orientierungsrahmen für die schriftlichen Ausführungen zu geben. Das Artefakt beinhaltet noch weitere Kategorien, welche hier aus Gründen der Anonymisierung der Institution nicht vollständig aufgeführt werden.

Tab. 3: Reproduktion des Artefakts (anonymisiert und gekürzt)

Kommunikation	Kooperation	Strukturierung	Belastbarkeit	Reflexion
Verständliche Ausdrucksweise	Übernehmen von Verantwortung	Auswählen von Inhalten	Einholen von Unterstützung	Einschätzen des eigenen Handelns
Situationsgerechte Interaktion	Wechsel der Perspektive	Zielorientiertes Vorgehen	Bewahren des Überblicks	Ableiten von Konsequenzen

Konzeptionell-programmatisch wird in diesem Artefakt davon ausgegangen, dass die Kompetenzen Voraussetzungen der Eignung für den Lehrberuf sind und im Verlauf des Studiums daher ‹verfeinert, aber nicht von Grund auf erworben werden können›. Das Artefakt folgt darin der grundlegenden Prämisse des Persönlichkeitsansatzes (Mayr & Neuweg, 2023). Der Selektionscharakter entsteht durch das formalisierte Verfahren und die Prüfung durch den bzw. die Mentor:in. Die Eignungsgespräche werden von dem bzw. der Mentor:in protokolliert, die Feststellung der Eignung kann bei aussergewöhnlichen Vorkommnissen oder Auffälligkeiten aber bis zum Abschluss des Studiums revidiert werden. Die Reflexion des eigenen Handelns als Lehrer:in greift normative Vorstellungen darüber auf, wie Lehrer:innen idealerweise sein sollten bzw. wie man sich innerhalb des Studiums zu diesen Vorstellungen hin entwickeln kann. Die Überprüfung ist in den Richtlinien zur Beurteilung der beruflichen Eignung der jeweiligen Hochschule festgehalten. Beurteilung und Überwachung der beruflichen Eignung liegen in der Verantwortung der Mentor:innen, also der Dozent:innen an der Hochschule. Obwohl die Verantwortung bei der jeweiligen Mentorin oder dem jeweiligen Mentor liegt, sind die Praxislehrpersonen wichtige Referenzpersonen.

doi.org/10.35468/6161-09

Sie beobachten die Studierenden über mehrere Wochen hinweg während des Unterrichts, führen Vor- und Nachbesprechungen durch und stehen im Austausch mit den Mentor:innen.

4 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen orientiert sich massgeblich am Konzept der Adressierungsanalyse (Kuhlmann, 2023; Kuhlmann et al., 2017; Reh & Ricken, 2012). Der Fokus liegt darauf, anhand von Interaktionsdaten die situativen Prozesse der Subjektivierung in Akten der Adressierungen und Readressierungen zu bestimmen. Die Autor:innen dieser Methode definieren vier heuristische Dimensionen: Die erste ist die Organisationsdimension, die sich mit Selektions- und Reaktionsphänomenen beschäftigt und klärt, wie im Adressierungsprozess jemand als Adressat:in ausgewählt wird (Rose & Ricken, 2018, S. 168). Die zweite Dimension betrifft Normen und Wissen, in der die Definition von Situationen und die darin stattfindenden Normationen untersucht werden. Die Machtdimension befasst sich mit Positionierungen und Relationierungen und thematisiert (temporäre) Subjektpositionierungen. Die vierte und letzte Dimension ist die Selbstverhältnisdimension, die sich darauf konzentriert, wie sich die/der Sprecher:in als temporäres Selbst darstellt (Kuhlmann et al., 2017). Insgesamt bietet die Adressierungsanalyse einen geeigneten methodischen Zugang, um situative Subjektivierungsprozesse empirisch zu untersuchen (z. B. Kuhlmann, 2023; Kuhlmann & Sotzek, 2019; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a, 2013b; Rose & Ricken, 2018).

Für die vorliegende Untersuchung des situativen Subjektivierungsgeschehens wurde die Adressierungsanalyse adaptiert (Güvenç & Leonhard, 2023; Leonhard et al., 2023) und drei der vier Dimensionen in ein Verhältnis gesetzt, welche das methodische Vorgehen strukturieren. Eine Sequenzanalyse wird, wie von den Autor:innen vorgeschlagen (Ricken et al. 2017, S. 215), durchgeführt, um die Adressierung, Readressierung und deren Verkettungen ihrer interaktiven Genese folgend zu rekonstruieren (Güvenç & Leonhard, 2023, S. 56). Die folgende Tabelle 4 zeigt das Vorgehen und die damit verbundenen Fragen schematisch auf:

doi.org/10.35468/6161-09

Tab. 4: Methodische Konkretisierung zur Analyse von situativen Subjektivierungen, basierend auf Kuhlmann (2023), Reh & Ricken (2012), Ricken et al. (2017)

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm- und Wissensdimension	Situationsdefinition	• Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert? • Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Machtdimension	Positionierung	• Wie positioniert sich die bzw. der Sprecher:in? • Wie wird die bzw. der Adressat:in positioniert? • In welches Verhältnis ist die bzw. der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnisdimension	Subjektivierung	• Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen? • Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt? • Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung.		

Die Reihenfolge des Vorgehens ergibt sich aus der Untersuchung der Situationsdefinition als umfassender Perspektive in der Norm- und Wissensdimension über die relationalen Positionierungen in der Machtdimension hin zu den individuellen Subjektivierungsweisen. Dieser Dreischritt wird durch heuristische Fragen in jeder Dimension geleitet, ohne dass im Folgenden jede Sequenz mit jeder Frage bearbeitet wird. Was im Abschnitt 2 als *Techniken der Subjektivierung* bezeichnet wurde, wird aus Sicht der Autorin vor allem in der Norm- und Wissensdimension und in der Machtdimension sichtbar und auf dieser Ebene untersucht. Mit den dort formulierten Fragen wird untersucht, mit welchen Anforderungen Subjekte situativ konfrontiert werden und wie sie in der situativen Ordnung positioniert werden. Die *re*adressierenden Positionierungen des Subjekts, das sich in Bezug auf die vorgängigen Positionierungen zu diesen und zu sich selbst ins Verhältnis setzt und die Adressierungen akzeptiert, ignoriert oder sich ihnen widersetzt, werden als *Technologien des Selbst* gelesen (Abschnitt 2). Das konkrete Vorgehen besteht darin, diesen Dreischritt in jeder Sequenz zu vollziehen und von der *Situationsdefinition* über die Untersuchung der *Positionierungen* zum in diesem Beitrag zentralen Aspekt der *Subjektivierung* als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses zu gelangen.

doi.org/10.35468/6161-09

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Im Folgenden rekonstruiere ich zunächst einen Ausschnitt aus dem Eignungsgespräch zwischen Nick Forster und seiner Mentorin. Darin fokussiere ich auf die Frage, mit welchen *Techniken der Subjektivierung* die Mentorin den Studenten adressiert. Die detaillierte Rekonstruktion seiner Readressierung zielt darauf, die entsprechenden *Technologien des Selbst* mit der Frage herauszuarbeiten, wie sich Nick Forster als geeignet zeigt bzw. sich im Sprechen zum Geeigneten macht. Anhand eines zweiten Gesprächs im gleichen institutionellen Rahmen, aber mit anderer Mentorin bei einer anderen Studentin, Nora Graf, wird untersucht, wie sich die Eignungsabklärung mit anderen Teilnehmenden in derselben institutionellen Rahmung realisiert. Ziel der Rekonstruktionen ist, anhand der Kontrastierung der beiden Gespräche die Hypothese zu prüfen, dass die Eignungsprüfung eine gemeinsame und eigenständige Subjektivierungslogik im Studium zum Lehrberuf etabliert.

5.1 Eignungsgespräch mit Nick Forster

Die folgend rekonstruierte Gesprächssituation von Nick Forster beginnt mit dem Sprechakt der Mentorin, die zunächst nach dem Befinden von Nick fragt. Der Transkriptausschnitt startet in dem Moment, in dem die Mentorin auf die Selbsteinschätzung eingeht. Die Sequenzen werden bis zur längeren Readressierung von Nick kursorisch dargestellt, bevor dann die detaillierte Adressierungsanalyse durchgeführt wird.

Ment: *(schmunzelt)* - genau - gut und - jetzt *(gedehnt)* eben ich habe Ihre Selbsteinschätzung - habe ich ja gelesen ist auch schon «es Zitli här» (eine Weile zurück) - ehm *(gedehnt)* -- und - ich fände es sinnvoll wenn Sie mir jetzt - nochmals -- kurz mündlich würden– so - die wichtigsten - Stärken die Sie sehen im Bereich von diesen Eignungskriterien - so ein bisschen die Zusammenfassung - und -- Entwicklungsbereiche also immer in Bezug auf - auf diese Eignungskriterien -

Nick: mhm also das was ich jetzt ehm - eben in der Selbsteinschätzung geschrieben hatte so ein bisschen -

Ment: genau *(gedehnt)* // *(unv.)* //

Nick: // ja // -

Ment: nochmals in Worten // wiedergeben //

Nick: // *(schmunzelt)* //

Ment: und nur so nebenbei - ich schreibe ein kleines - Protokoll aber wirklich ein Miniprotokoll

Nick: mhm -

Ment: ehm wo auch nicht alles– ich schreibe nicht alles auf -

Nick: mhm

Ment: ich zeige es Ihnen danach auch Sie können nochmals drüber schauen – ehm ist eigentlich so - ein bisschen festhalten was wir jetzt da - besprechen mh

doi.org/10.35468/6161-09

1. Abschnitt / Sequenz

In diesem Sprechakt ruft die Mentorin, die hier die institutionelle Definitionsmacht innehat, Nick dazu auf, die bereits schriftlich festgehaltene Selbsteinschätzung mündlich, kurz und unter Berücksichtigung der Stärken und Entwicklungsbereiche zusammenfassend wiederzugeben. Die Positionierung der Mentorin als Gesprächseröffnende und -leitende zieht sich durch das gesamte Gespräch. Mit der Vorgabe des Gesprächsinhalts positioniert sich die Mentorin ebenso in der Funktion der Selektionierenden und Prüfenden sowie als diejenige, die das institutionelle Mandat vertritt und ernstnimmt. Sie fordert Nick auf, seine Selbsteinschätzung und persönliche Entwicklung in Bezug auf vorgegebene Kriterien mündlich darzulegen und schafft einen strukturierten Rahmen, der Formalität impliziert. Dieser Sprechakt verdeutlicht, dass die Mentorin klare Erwartungen an die Selbsteinschätzung stellt, die in Übereinstimmung mit institutionellen Vorgaben kommuniziert werden sollen. Diese spezifische Anforderung, Eignungskriterien anzusprechen, impliziert, dass die Selbsteinschätzung gezielt anhand der Kriterien erfolgen soll, die massgeblich für die Beurteilung der Eignung sind. Die Aufforderung der Mentorin führt gleichzeitig zu einer gemeinsamen Ausgangssituation, damit zu einem gemeinsamen Verständnis (Kalthoff, 2014) und gibt Nick die Möglichkeit, Aspekte zu betonen, aber auch anders auszulegen als schriftlich festgehalten. Während die vorgängige Aufforderung zur schriftlichen Selbsteinschätzung als Technik des ‹Schreiben-Machens› gekennzeichnet werden kann, sind in der Gesprächssituation mit dem «Sprechen-Machen» (Tab. 1) in Verbindung mit den vorgegebenen Kriterien für die Selbsteinschätzung zwei Techniken der Subjektivierung wirksam: Einerseits die Aufforderung zur Orientierung der Selbstdarstellung Nicks an den vorgegebenen Kriterien der Eignung und anderseits seine mündlichen Ausführungen im Gespräch, die ihn im institutionellen Bewertungsprozess positionieren.

Die erste Readressierung erfolgt vergewissernd von Nick, die Mentorin bestätigt die Äusserung und bemerkt «nebenbei», dass sie ein «kleines Protokoll», «ein Miniprotokoll» schreiben wird. Ich bezeichne das generalisierend als Technik der *Festschreibung*, die den Aussagen von Nick nicht nur Gewicht und formelle Relevanz gibt, sondern auch eine Bindung an Aussagen erzeugt. Ausserdem schafft das *Protokollieren* mehr als ein transsituatives und damit dauerhaftes Dokument, denn die Selbstbeschreibung von Nick im Modus des «Sprechen-Machens» wird in einen offiziellen und formalen Rahmen überführt und als *Beleg* zu einem integralen Bestandteil des Bewertungsprozesses. Gleichzeitig und in Spannung zur hier argumentierten Relevanz dieser Technik wird das Protokollieren durch die Aussage der Mentorin als Geringfügigkeit gekennzeichnet. Nick folgt weiterhin mit «mhm», zeigt seine Aufmerksamkeit, seine Einlassung auf die Situation und damit auch seine Folgebereitschaft.

doi.org/10.35468/6161-09

Die folgende Readressierung von Nick rekonstruiere ich nun entsprechend dem oben skizzierten Vorgehen in vier Schritten.
(Re-) Adressierung von Nick

> Nick: mhm - ja ist gut -- ja *(gedehnt)* - ehm -- (*atmet hörbar ein*) - ja *(lacht)* ich weiss auch nicht also als ich es geschrieben habe muss ich sagen habe ich dann gedacht ja mmh *(gedehnt)* - überschätze ich mich selber vielleicht ein bisschen - eh aber ja - also so ist es halt - auch wie ich es finde ehm - mehr so wenn es um Kommunikation geht -- ehm - finde ich eigentlich eben ich bin sehr kommunikativ - ehm - es fällt mir nicht schwer mit Menschen in Kontakt zu kommen auch nicht mit Kindern - ehm - nicht mit Vorgesetzen nicht mit - Teammitglieder oder oder ehm - Eltern auch also - hatte ich jetzt nicht in der Schule - bis jetzt aber so vorher im Hort -- und ich glaube einfach ich weiss auch - einfach gut - wie *(gedehnt)* - also - *(atmet hörbar aus)* - ja wie - und - also wie es - in de– in einer gewissen Situation vielleicht auch angebracht ist mit den Leuten zu reden - ehm - so ja - Tonfall und so das - ja - ich denke - das - beherrsche ich eigentlich schon ziemlich - gut - auch so Kooperation - ist mir auch schon viel bestätigt worden von -- von Vorgesetzen von vorher von ehm - ppf auch von ehm - Herr [Name Praxislehrperson] jetzt noch - im - [ersten Praktikum] - dass ich - ja eben zuverlässig sei - auch - dass ich - gerne Herausforderungen annehme und - Verantwortung übernehme - ehm *(gedehnt)* -- ja ppf - ich glaube - es ist sicher - etwas was ich auch - *(schmunzelt)* gut kann - *(schmunzelt)* - ich glaub - eben Strukturierung das hatte ich auch so geschrieben - im Text drin -- dass es sicher ehm - am ehesten - meine Schwäche - ehm - wo es auch so ein bisschen um - (*atmet hörbar ein*) - ja *(gedehnt)* ich weiss auch nicht Darstellung - Darstellungen geht - ehm - so ein bisschen überlegen - ehm was Sinn macht - in welcher Reihenfolge etwas zu machen - es ist bei mir aber viel– vieles ist einfach– ich bin mehr ein spontaner Typ sage ich jetzt mal - und so ein bisschen - folge so ein bisschen - meiner Intuition - und das funktioniert - in der Regel - eigentlich sehr gut - aber es gibt halt manchmal auch Situationen wo es dann auch - ein bisschen besser ist wenn man mal ein bisschen -- vielleicht ein bisschen strukturierter vorgeht so - ich denke dort kann ich sicher noch - eh– am ehesten von diesen fünf Punkten - am meisten so ein bisschen herausholen - und Belastbarkeit - ppf ja ppf *(schmunzelt)* - bin ich sehr *(lacht)* also - das ist eh - das ist ehm - ja - ich glaube nicht dass - dass mach– ich würde auch sagen ich merke schon manchmal bin ich gestresst wegen etwas - ehm - aber irgendwie - kriege ich es immer ehm - trotzdem hin ohne dass ich mich - zu stark - stresse wegen Sachen - auch - eben im [ersten Praktikum] - war es schon ziemlich ein Stress manchmal - aber trotzdem - habe ich dann entschieden -- einen grosser Teil - ehm an Arbeit - noch extra auf mich zu nehmen - das Ganze mit dem - Rap den ich gemacht habe das hat - extrem viel Zeit gebraucht

Schritt 1: Situationsdefinition

Die situative Anforderung an Nick besteht darin, auf die Aufforderung der Mentorin einzugehen. Die Situationsdefinition, die die Mentorin mit ihrer Frage vornimmt, besteht darin, die Selbsteinschätzung zusammenfassend wiederzugeben. Nick berichtet nach der Aufforderung durch die Mentorin über die vorgegebenen überfachlichen Kompetenzen und geht darauf ordnungs- und erwartungsgemäss

doi.org/10.35468/6161-09

ein, indem er für die Vorbereitung der Selbsteinschätzung das Artefakt (Tab. 2) der Hochschule berücksichtigt und der Reihenfolge nach berücksichtigt.
Mit der zweiten Frage wird betrachtet, welche normativen Horizonte beansprucht und damit auch als gültig behauptet werden. Dies sind nämlich die unhinterfragten, festgesetzten überfachlichen Kompetenzen, die aufgerufen werden, welche die erstrebenswerten bzw. die ‹erreichungsnotwendigen› Verhaltensweisen und Eigenschaften der Institution als gesetzt und als Leitlinie für die persönliche und berufliche Entwicklung darstellen. Nick definiert die Situation also als eine, in der es opportun ist, sich der Anforderung zu stellen und der Normation durch das Artefakt mit seinen Bereichen zu folgen.

Schritt 2: Positionierung

Die erste Readressierung von Nick erfolgt zögerlich, er bekundet mit «überschätze ich mich» Unsicherheit über seine Selbstwahrnehmung und Positionierung. Die Bearbeitung der Frage der angemessenen Selbstpräsentation in Form der Äusserung «überschätze ich mich selber vielleicht» erfordert eine Abwägung seiner Positionierung zwischen hinreichendem Selbstbewusstsein einerseits und der Markierung von «Entwicklungsfeldern». Obwohl er mit Unsicherheitsmarkern agiert, offenbart seine Aussage «so ist es halt» eine bemerkenswerte Selbstsicherheit. Obwohl die unmittelbare Involviertheit und Beobachtung in einem Vieraugengespräch keine Ausweichmöglichkeiten für Nick bieten und die Rekursivitätsspielräume in der oben genannten Spannung zur Positionierung klein sind, lässt sich seine Positionierung sowohl als «Unterwerfung» unter die institutionellen Ansprüche, zugleich aber auch als «Überschreitung» (Ricken, 2013a, S. 90) dieser Ansprüche durch seine selbstbewusste Positionierung verstehen.
Durch die Aufforderung der Mentorin aktualisiert er (zwangsläufig) mündlich seine zuvor verschriftlichte Selbstbetrachtung. In seiner Positionierung zeigt sich Nick ‹proaktiv›, indem er die vorgegebenen überfachlichen Kriterien mit selbstbezogenem Urteil festigt. Mit dem Verweis auf seine Erfahrungen und die darin erhaltene Erwähnung der Rückmeldungen berücksichtigt er gegenüber der Mentorin auch andere Meinungen und konstruiert somit eine Selbstdarstellung, die nicht nur auf seinen Beobachtungen basiert, sondern auch von ‹Gewährsleuten› anerkannt wird.
Im Gespräch zeigt Nick auch eine gewisse Selbstkritik hinsichtlich seiner Strukturierungsfähigkeit. Die Betonung, dass er sich unter den vorgegebenen Kriterien für seine Weiterentwicklung am ehesten in diesem Punkt weiterentwickeln kann, ist bemerkenswert. Die Äusserung «so ein bisschen» deutet gleichzeitig auf die Balance zwischen Lob und Raum zur Weiterentwicklung bzw. auf seine Entwicklungsbereitschaft hin, da er in der Lage ist, eigene «Schwächen» benennen zu können. Als bemerkenswert kann dies ausserdem betrachtet werden, da die Mentorin ihn nicht auf seine Schwächen angesprochen hat, sondern seine Äusserungen diesbezüglich auf seiner eigenen Bereitschaft – ohne Aufrufung, diese anzusprechen, basieren.

doi.org/10.35468/6161-09

Am Kriterium der «Belastbarkeit» lässt sich exemplarisch der Modus untersuchen, in dem Berufseignung festgestellt wird. Mindestens dort, wo nicht Indizien von anderen Orten und Ereignissen des Verfahrens (z. B. im Praktikum) dagegensprechen, folgt die Darstellung der Eignung als *Behauptung*, die sich anders als z. B. bei einer schriftlichen Prüfung der Überprüfbarkeit entzieht.
Nick positioniert sich als kompetenter und anforderungskonformer Student, der sich bei den schriftlichen und mündlichen Vorbereitungen an den vorgegebenen Kriterien orientiert hat. Er ratifiziert diese Kriterien und unterwirft sich der Technik der doppelten Festschreibung in der Selbstfestschreibung der Selbsteinschätzung und in der schriftlichen Dokumentation seiner Aussagen im «Miniprotokoll».

Schritt 3: Selbstverhältnisdimension
Durch die geforderte Positionierung auf Basis seiner Vorbereitungen hebt er die vorgegebenen Eignungskriterien hervor. Er stellt sich als kommunikative, kooperative und belastbare Person dar, sowohl im Umgang mit Vorgesetzten und Teammitgliedern als auch mit den Kindern, und präsentiert sich damit als geeignet für den Lehrberuf. Die Nennung seiner vermeintlichen Schwäche, der Strukturierung, wird von ihm so dargestellt, dass er in diesem Bereich noch Potenzial sieht. Gleichzeitig beansprucht er, dass er «ein spontaner Typ» sei und seiner Intuition folge. Die Relativierung seiner Schwäche in seiner Selbstdarstellung ergänzt er damit, dass seine Spontanität und Intuition «in der Regel – eigentlich sehr gut» funktionieren würden. Seine Einschätzung, spontan und intuitiv zu sein, könnte auch als bewusste Wahrnehmung seines Verhaltens und seiner Herangehensweise gelesen werden. Er erkennt also, dass diese sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringen kann und zeigt sich in der ausgewogenen Darstellung auch seiner «Entwicklungsfelder» *performativ* als ‹reflektiert›, denn dieses Kriterium adressiert er als einziges der fünf Kriterien (Tab. 3) nicht explizit.

Schritt 4: Abstrahierende Verdichtung
In der Interaktion mit seiner Mentorin positioniert sich Nick innerhalb des institutionell vorgegebenen Rahmens der Lehrerausbildung. Im Versuch, seine Readressierung als «Technologien des Selbst» zu lesen, mit denen er seinen Selbst-Bezug als «der von den Sprechenden zur Darstellung gebrachten Arbeit am Selbst» (Kuhlmann, 2023, S. 91) mit den Erwartungen der Institution moderiert, konnte ich folgende Technologien identifizieren. Mit der *Technologie der Selbstaffirmation*, durch die er sich selbst in seinen Fähigkeiten bestärkt und das Vorhandensein der erforderlichen ‹Kompetenzen› bekräftigt, positioniert er sich als geeigneter Lehrer. Die Anforderung, sich im Verfahren als einerseits hinreichend anerkennbar und andererseits noch nicht perfekt darzustellen, kennzeichne ich als *Technologie der Anspruchsmoderation*. Mit dieser gelingt es ihm Unsicherheiten und «Schwächen» anzusprechen, eine Haltung zwischen Selbstsicherheit und Demut zu zeigen und

doi.org/10.35468/6161-09

dennoch keinen Raum für wesentlichen Zweifel an seiner Eignung zu eröffnen. Dies zeigt sich besonders in seiner Auseinandersetzung mit seiner Fähigkeit zur Strukturierung und der gleichzeitigen Naturalisierung der spontanen, intuitiven Herangehensweise als «Typ». Die Technologie der Anspruchsmoderation ist eng verbunden mit der Technologie *performativer Reflexion*. Letztere bildet die Voraussetzung, die Moderation der Ansprüche als performative Erwägungen sichtbar machen zu können.
Im Rekurs auf die ‹Gewährsleute› wie Eltern und Praxislehrpersonen, die seine Selbsteinschätzung (in seinen Erzählungen) bestätigen, zeigt sich, dass die *Technik der Subjektivierung*, die ich oben als *soziale Beglaubigung* gefasst habe (Tab. 2) auch als *Technologie des Selbst* ‹funktioniert›. Die Selbstbeschreibung von Nick Forster gewinnt dadurch an Gewicht, dass seine Aussagen an Rückmeldungen relevanter Anderer angeschlossen werden und damit implizit eine höhere Geltung beanspruchen können.
Mit diesen Technologien zeigt Nick «nach aussen» (Reckwitz, 2003, S. 290) seine Anpassungsfähigkeit an das Verfahren der Berufseignungsabklärung und damit auch seine Eignung und Bereitschaft für den Lehrberuf. «Nach innen» (ebd.) macht er sich zugleich zum Geeigneten und inkorporiert die Anforderungen als solche, in denen es sich zu eignen und zu bewähren gilt.

5.2 Eignungsgespräch mit Nora Graf

Das Eignungsgespräch von Nora Graf rekonstruiere ich im Gegensatz zu dem von Nick Forster nicht vollständig sequenziell, sondern mit dem Ziel der kontrastierenden Prüfung, ob sich die rekonstruierten Techniken der Subjektivierung und die Technologien des Selbst auch im zweiten Gespräch, das im gleichen institutionellen Rahmen, aber mit anderen Beteiligten stattfindet, herausarbeiten lassen. Mit dieser Prüfung ist die Frage nach einer fallübergreifenden und eigenständigen Logik der Subjektivierung verbunden. Die Frage ist auch deshalb so interessant, weil das Gespräch einen deutlich weniger formellen und dafür ‹kooperativen› Gestus hat.

Ment: - ehm willkommen zu diesem Gespräch und das ist ja ein Gespräch das im Rahmen dieser - Eignungsabklärung stattfindet im ersten Jahr wo man wie so ein bisschen - schaut ja ist das wirklich– Sie schauen wir schauen zusammen entscheiden wir ist das wirklich der richtige Weg // *(unv.)* //

Nora: // mhm //

Ment: ist das– ist der - Beruf das für Sie - wir sind ja wie am Anfang vom Studium haben wir– haben wir schon mal so ein Motivationsgespräch gehabt und -- ich hatte da so ein bisschen das Bild gebraucht dass man wie auf ein «Bänkli» (Sitzbank) sitzt zusammen und mal überlegt was ist jetzt schon in Ihrem Rucksack - ehm was -- bringen Sie mit? wo wollen Sie überhaupt hin? - ehm - was wollen Sie noch dazu - sich holen was brauchen Sie noch für einen Führer und so weiter - // und //

doi.org/10.35468/6161-09

Nora: // mhm //

Ment: jetzt ist eigentlich - ehm wieder so jetzt sind Sie ein Stückchen schon gelaufen in eine gewisse Richtung und jetzt ist eigentlich– sitzen wir wieder auf dieses «Bänkli» (Sitzbank) - und schauen wie zusammen was ist jetzt neu dazugekommen? wo stehen Sie auf dem Weg zur Lehrperson? -- ehm auch - was haben Sie dazugelernt? - aus Ihrer Ansicht - was ist meine Einschätzung von aussen vergleichen wir wie und dann - die nächsten Ziele die nächste Etappe sozusagen festlegen -

In der Erst-Adressierung der Mentorin ruft diese Kooperation und ein gemeinsames Engagement für den Prozess der Eignungsabklärung auf. Auch wenn die Ansprache im Vergleich mit der anderen Mentorin deutlich gemeinschaftlicher erscheint, ist die kurze offizielle Begrüssung und der Hinweis auf die «Eignungsabklärung» eindeutig verfahrensbezogen. Im «Schauen», ob das Studium «wirklich der richtige Weg» ist, wird zum einen deutlich, dass die Frage der Zuständigkeit für die formelle Entscheidung hier als gemeinschaftlich gefasst wird. Obwohl die Mentorin verfahrensbezogen als Entscheidungsinstanz feststeht, wird Nora Graf als diejenige adressiert, die ihre Eignung auch selbst prüfen möge. Das doppelte «wirklich» kennzeichnet aber den Anspruch, dass die Frage der Eignung auf eine abschliessende Entscheidung zustrebt.

Unter der Perspektive von Techniken der Subjektivierung fällt hier eine weitere Technik auf, die ich oben (Tab. 2) als ‹verbindliche prozessuale Einbindung› bezeichnet habe. Der Aufruf der Etappen («Motivationsgespräch»), die Metapher des Weges, des Innehaltens auf dem «Bänkli» kennzeichnet einerseits die Einbindung von Nora in den institutionellen Prozess der Abklärung, aber mit dem «Führer» auch die Zuschreibung der Begleitungsbedürftigkeit in diesem Prozess. Mit dieser Technik wird Nora durch das Verfahren ‹prozessiert›.[3]

Die Technik des «Schreiben-Machens» wird auch in diesem Fall im letzten Abschnitt mit «Ihrer Ansicht» und «meine Einschätzung» aufgegriffen. Auch Nora Graf hat also im Vorfeld eine Selbsteinschätzung vorgenommen, die im Folgenden zum Gesprächsgegenstand wird. Ein Protokoll als Technik der Festschreibung findet sich in diesem Fall nicht, dafür eine *Technik der Vergemeinschaftung*, die sich im mehrfachen «wir» äussert und in der die Mentorin Fürsorge und Wohlwollen artikuliert, die sich auch in der Metapher einer gemeinsamen *Reise* artikuliert, die dennoch zur Klärung von Noras beruflicher Eignung dient. Die Technik des Sprechen-Machens realisiert sich im folgenden Sprechakt der Mentorin.

Ment: ja dann knüpfe ich doch dort gerne an Ihrer Einschätzung an und dann zuerst wie mal so - ich habe Sie– ich habe mich «mega» (sehr) gefreut die zu lesen Sie haben gesagt es war ein bisschen ein «Knorz» (mühselig) für Sie die zu erstellen - // Sie //

Nora: // ja //

3 Auffällig ist hier auch die eindeutige Orientierung der Studierenden, die hier metaphorisch auf den «Weg zur Lehrperson» gestellt wird.

doi.org/10.35468/6161-09

Ment: fanden es so «streng» (anstrengend) sich so - Sachen herauszuschälen -- und - ehm - als ich es durchgelesen habe sind bei mir so Fragen aufgetaucht wo ich dachte ou da würde ich gerne - ehm einhängen und ich fand einfach Sie haben «uh» (sehr) viele spannende - Fragen gestellt und «uh» (sehr) viele spannende - Sachen da angesprochen -- ehm - damit– grundsätzlich ist mal die Frage warum– können Sie noch ein bisschen erklären warum fanden Sie es schwierig oder was fanden Sie schwierig? -

Vor dem Sprechen-Machen mit «können Sie noch ein bisschen erklären, warum sie es schwierig fanden» identifiziere ich eine weitere Technik, die ich als *Technik der Zuschreibung von Bedeutsamkeit* fasse. Anschliessend an den kooperativen Gestus wird der «Knorz», den die Studentin artikuliert hat, als positives Merkmal der Selbsteinschätzung gekennzeichnet und damit bereits vor Noras Aussagen positiv valuiert. Doch dann erfolgt die Aufforderung zur Erklärung.

Nora: ehm also jetzt im– beim bilanzierenden Fazit - das habe ich–

Ment: ah *(gedehnt)* - ja

Nora: die sind– ehm - Kompetenzbereiche habe ich eigentlich -- ehm - konnte ich heraus - also losschreiben - //aber//

Ment: // ja //

Nora: beim bilanzierenden Fazit - hatte ich ziemlich Mühe --

Ment: mhm -

Nora: und *(lacht)* - dort hatte ich wirklich einfach vor allem Mühe weil -- eben die -- die den Kompetenzen die wir - in diesem Sinne müssen - ehm - die wir hätten berücksichtigen sollen also jetzt eben [nennt Namen für ein Dokument mit Kompetenzen] da die - // *(unv.)* //

Ment: // ja // -

Nora: so viele sind für mich - so nahe eng zusammen - und // ich //

Ment: // mhm //

Nora: konnte manchmal wie noch nicht so genau differenzieren - was ist jetzt was? - also was gehört jetzt zu dem Punkt und was gehört jetzt genau zu dem Punkt - // und //

Ment: // ja //

Nora: ja darum habe ich dann da wie so ein paar Punkte zusammengenommen und manchmal hatte ich das Gefühl ich hätte noch viel mehr Punkte - genau in das reinnehmen können aber habe es dann wie - gedacht nein ich kann jetzt nicht fünf Punkte in so einen kleinen Abschnitt -- // rein nehmen *(lacht)* //

Ment: // *(lacht)* //

Nora: fliessen lassen darum habe ich so ziemlich Mühe gehabt um das zu Schreiben –

[…]

doi.org/10.35468/6161-09

> Nora: ich glaube jetzt während dem [ersten Praktikum] habe ich - ja - ich verwechsle es immer mit dem - also in diesem dreiwöchigen Praktikum -- ehm - hatte ich das Gefühl schon dass ich - vor allem dann so ab der zweiten dritten Woche - also die erste Woche hatte ich - «mega» (sehr) Stress gemacht - danach hatte ich eben so gemerkt ok nein es tut mir wieder nicht gut - und dann habe ich irgendwie - ich weiss nicht genau wie aber den Weg nachher gefunden zum -- einfach dann halt irgendwo auch dann - den Strich durchzuziehen und sagen he nein das ist jetzt - schon gut was du jetzt da gemacht hast -

In der Rekonstruktion der studentischen Readressierung fokussiere ich wiederum auf die Technologien des Selbst, die Nora ‹einsetzt›. In der Differenzierung zwischen den Dokumenten «bilanzierendem Fazit» und «Selbsteinschätzung»[4] rekonstruiere ich erneut die *Technologien der Selbstaffirmation*, denn Nora artikuliert, beim bilanzierenden Fazit «losschreiben» zu können und positioniert sich damit als mindestens in Teilen den Anforderungen des Schreiben-Machens auch umfassend gewachsen. Die bemerkenswerte Offenheit, «ziemlich Mühe» mit der verpflichtenden Systematik der «Kompetenzen» zu haben, lese ich wiederum als *Technologie performativer Reflexion*, in der Nora Graf sich insofern als anerkennbar positioniert, weil auch der Zweifel (in Vorhinein als positiv gekennzeichnet) Ausdruck der intensiven und eigenständigen Befassung mit dem Auftrag ist.
Die *Technologie der Anspruchsmoderation* zeigt sich bei Nora in anderer Form: Sie erkennt den Anspruch der Systematik fraglos an, weist ihre Schwierigkeiten mit «konnte manchmal wie noch nicht so genau differenzieren» als vorübergehend aus und zeigt zugleich Engagement, Einlassung und ihr Entwicklungspotenzial mit «hätte noch viel mehr Punkte genau in das reinnehmen können» auf.
Der letzte Abschnitt wurde ausgewählt, weil sich auch dort die *Technologien der Selbstaffirmation* und der *performativen Reflexion* rekonstruieren lassen. Die Selbstaffirmation geschieht in zwei Hinsichten: Zum einen kennzeichnet Nora in dieser Aussage eine wesentliche Entwicklung in Bezug auf ihre Eigenschaft, sich selbst «Stress zu machen», die auch bereits in den Vorgesprächen mit der Mentorin Thema war. Die damit verbundene Affirmation eines grundlegenden Wandels («den Weg nachher gefunden») ist in Hinblick auf die Berufseignung sicher als ‹Pluspunkt› zu betrachten, die *Technologie der Reflexion* «ok nein es tut mir wieder nicht gut» ist sowohl der performative Modus in der Aussage, als auch der berichtete Weg zur eigenständigen Lösung dieser Herausforderung. Die Affirmation des letzten Satzes «schon gut was du jetzt da gemacht hast» positioniert Nora im Modus des Sprechens mit sich selbst als selbstbewusst und eigenständig.

4 Beide Dokumente waren der Mentorin einzureichen, das «bilanzierende Fazit» bezieht sich auf das hier auch angesprochene Praktikum, die «Selbsteinschätzung» hingegen fokussiert auf die Frage der Eignung.

doi.org/10.35468/6161-09

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorangegangene Rekonstruktion hebt hervor, dass Eignungsgespräche und das gesamte Verfahren durch Einsatz der beschriebenen Techniken und die Unvermeidlichkeit der Readressierungen dieser Techniken mittels Technologien des Selbst intensive Anlässe der Subjektivierung sind. Studierende können der Befassung mit den gesetzten Kriterien der Eignung nicht entgehen. Sowohl vor als auch in den Gesprächen müssen sie sich zu diesen Kriterien verhalten und sich in einem wenigstens anerkennbaren Ausmass auch zu ihnen bekennen. Bei der Betrachtung der Interaktionen zwischen Nick und Nora und ihren Mentorinnen zeigen sich sowohl Parallelen als auch Unterschiede in Bezug auf die hier vorgenommene doppelte Perspektivierung von Techniken der Subjektivierung als institutionelle Adressierungen einerseits und den studentischen Readressierungen, die ich als Technologien des Selbst gefasst habe.

Auf der Ebene der Techniken wird deutlich, dass das institutionelle Arrangement bestimmte Techniken der Subjektivierung erzwingt. So kommen weder Mentor:innen noch Studierenden an der Technik der Festschreibung bzw. des ‹Schreiben-Machens› von Selbst- und Fremdeinschätzung vorbei, auch die institutionelle Vorschrift des Eignungsgesprächs erzwingt das ‹Sprechen-Machen› und damit eine Positionierung der Teilnehmenden. Diese Positionierung kann, wie die beiden Fälle im Kontrast zeigen, durchaus unterschiedlich sein, Rekursivitätsspielräume der Mentor:innen in Bezug auf die Gestaltung des Verfahrens existieren also durchaus. Wesentlich auf der Ebene der Techniken scheint die Varianz derselben, weil z. B. mit der *Technik der Zuschreibung* im Fall von Nora Graf Aspekte der Eignung im Modus der Zuschreibung die formal zu treffende Entscheidung beeinflussen. Die *Technik der Vergemeinschaftung* kann eine neutrale und kriterienorientierte Entscheidung hingegen erschweren.

Studierendenseitig sind drei offensichtlich erfolgreiche *Technologien des Selbst* rekonstruiert worden, denn beide Studierenden haben die Berufseignung erfolgreich ‹unter Beweis gestellt›. Der letzte Ausdruck scheint hingegen nur teilweise zutreffend, weil der *Beweis* nicht im Sinne eines Nachweises erfolgt, sondern im Modus von Zuschreibung (im Fall Nora Graf) und im Modus der Behauptung als Selbstaffirmation (in beiden Fällen). Der Nachweis beruflicher Eignung wird in den hier untersuchten Gesprächen also nicht über Evidenzen, sondern über das *Glauben-Machen* der Studierenden und dessen *Beglaubigung* durch die Mentor:innen erbracht.[5]

5 Dieser Modus scheint mindestens so lange funktional, wie es keine Hinweise z. B. aus dem Praktikum gibt, die an der Eignung eines Studenten bzw. einer Studentin erheblich zweifelt. In einem solchen Fall ist das *Glauben-Machen* durch den Studierenden sicher deutlich erschwert, aber auch für Mentor:innen, die dann die «Nichteignung» belegen müssten, dürfte das Verfahren dann trotz Kriterien anspruchsvoll werden.

doi.org/10.35468/6161-09

Die Möglichkeit, fallübergreifend vergleichbare Techniken und Technologien des Selbst zu rekonstruieren, wird abschliessend zur Ausgangsfrage verdichtet, inwieweit sich mit dem Verfahren der Berufseignungsabklärung eine eigenständige Logik der Subjektivierung argumentieren lässt.
Damit ist eine nochmalige Abstraktion verbunden, die sich auch von den dokumentierten Interaktionen im Transkript im Wesentlichen ablöst.
Die Tabelle, in der zu Beginn des Beitrags die Subjektivierungslogik der Leistung systematisiert wurde, wird mit der Ergänzung einer dritten Spalte zunächst fortgeschrieben und im Anschluss erläutert.

Tab. 5: Gegenüberstellung zweier Subjektivierungslogiken

Subjektivierungslogik	Leistung (Ricken, 2018, S. 55)	Eignung
Urheberschaft und Autorenschaft	für ein Ergebnis oder Produkt	für die eigene Lehrer:innenpersönlichkeit mit institutionell anerkennbaren und festgeschriebenen Eigenschaften
Imperativ	Sich eigenverantwortlich machen (übernimm Verantwortung für deine Ergebnisse und Produkte)	Sich passend zu den kriterialen Anforderungen machen (sei reflexiv, flexibel, belastbar, strukturiert und kontaktfreudig)
Norm	Tätigkeitsnorm	Zuständigkeit für seine Eignung
Modus der Prüfung / Anerkennung	in Prüfungen unter Beweis stellen müssen	glaubwürdig vertreten und Beglaubigung erfahren
Bündel von…	Fähigkeiten	anerkennbaren Eigenschaften

Die Systematisierung zur Beschreibung einer Subjektivierungslogik, in der ich Ricken (2018) gefolgt bin, erweist sich auch zur Beschreibung der Subjektivierungslogik der Eignung als tragfähig.
Während bei der Leistung die Betonung auf der Entwicklung eines Verständnisses von individueller Verantwortung für Ergebnisse und Produkte liegt, rückt bei der Eignung als Lehrer:in die Verantwortung für die Entwicklung und Darstellung einer Lehrer:innenpersönlichkeit und deren glaubhafte Darstellung in den Vordergrund, die den institutionell gesetzten Kriterien entsprechen muss. Es scheint in dieser Konstellation nicht abwegig, den im Begriff der Subjektivierung mitgeführten Aspekt der *Unterwerfung* (Butler, 2019) als treffende Beschreibung zu verwenden und dabei die Machtstrukturiertheit dieses Verfahrens hervorzuheben: Um als geeignet qualifiziert zu werden, müssen sich Studierende nicht nur im

doi.org/10.35468/6161-09

Verfahren der Berufseignungsabklärung, sondern bis zum Abschluss des Studiums als den Kriterien Entsprechende zeigen, die ihrerseits nicht zur Disposition stehen. Auch wenn nach der eigentlichen ‹Abklärung› die Intensität der Befassung mit diesen Kriterien abnimmt, behalten sie an der Hochschule und im Berufsfeld ihre Gültigkeit.

In der Gegenüberstellung der Logiken von Leistung und Eignung wird eine erhebliche Differenz deutlich. Während Leistung bei Ricken (2018) «sich in [ihren] Produkten (und Erfolgen) manifestiert» (S. 55) und in der Prüfung damit (vor allem) messbare Fähigkeiten zum Gegenstand werden, sind es in der Logik der Eignung die Persönlichkeitseigenschaften, die in den institutionellen Verfahren und mit Technologien des Selbst glaubhaft gemacht und vom Gegenüber bestätigt werden müssen.

Die Untersuchung der Hypothese einer eigenständigen Subjektivierungslogik der Eignung zeigte in den Rekonstruktionen die in Techniken und Technologien vergleichbaren Prozesse der Anpassung von Nick und Nora an die spezifischen Anforderungen, wie auch an die Erwartungen des Lehrberufs. Die Hypothese zweier vollständig unterschiedlicher Subjektivierungslogiken ist vermutlich dennoch nicht haltbar, weil in der Subjektivierungslogik der Leistung Anteile des Eignungsgedankens und umgekehrt in der Subjektivierungslogik der Eignung Aspekte von Leistung enthalten ist, da für die Eignung auch eine Leistung (z. B. die schriftliche Selbsteinschätzung) erbracht werden muss. Insofern ist trotz der Unterschiedlichkeit von einer Schnittmenge zwischen den beiden Logiken auszugehen. Die Prüfung ist hier wie dort der Anlass intensiver Subjektivierung und damit eine ‹Generaltechnik› derselben, wenngleich sich die Anforderungen und die Normen der Anerkennbarkeit unterscheiden (auch den Beitrag von Leonhard, Müller & Herzmann in diesem Band). Mit dem lehrerbildnerischen Paradigma, das der Persönlichkeit einen hohen Stellenwert einräumt (Rothland, 2021, Mayr & Neuweg, 2023), erweitern sich die Subjektivierungsansprüche und die damit verbundenen institutionellen Subjektivierungsimpulse für Studierende des Lehrberufs erheblich. Neben die Subjektivierungslogik der Leistung tritt die Logik der Eignung und erfasst damit nicht nur die Leistungen und Produkte der Studierenden, sondern auch deren Selbstverhältnis als (angehende) Lehrer:innen. Dass dieses Paradigma in den Diskursen zur Lehrer:innenbildung institutionell etabliert und in weiten Teilen unhinterfragt ist, wird an den hier untersuchten Daten sehr deutlich. Dass sich die Frage der Eignung im Studium zum Lehrberuf, aber nicht im Studium zur Zahnmedizin oder Elektrotechnik stellt, verweist auf die besondere Bedeutung der Lehrer:innen als «Personen». Dass die Lehrerpersönlichkeit jedoch nicht mess- oder operationalisierbar ist, «wird weniger als Problem, sondern in erster Linie als Besonderheit ausgewiesen» (Rothland, 2021, S. 194) und macht die Stabilität des Konstruktes sichtbar. Die detaillierte Untersuchung dieser ‹Besonderheit› im Beitrag als Techniken der Subjektivierung und

doi.org/10.35468/6161-09

Technologien des Selbst könnte dazu genutzt werden, die von Rothland markierte Fraglichkeit aufzugreifen und zu prüfen, ob ein solches und hier begründet als Unterwerfungsgeschehen argumentiertes Verfahren mit der Leitidee einer wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Einklang gebracht werden kann.

Literatur

Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. transcript.

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). transcript.

Benner, D., & Oelkers, J. (2010). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.

Bosse, D. (2020). Beratung und Eignungsabklärung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 756–763). Klinkhardt.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*. UVK.

Brodersen, F. (2022). Subjektivierung als Vermittlungsverhältnisse. Zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt in narrativen Interviews. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung* (S. 111–134). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2_5

Butler, J. (2019). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.

Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.

Foucault, M. 2017 [1994]. *Ästhetik der Existenz: Schriften zur Lebenskunst* (D. Defert, F. Ewald, J. Lagrange, M. Saar, M. Bischoff, U. Bokelmann, H.-D. Gondek, & H. Kocyba). Suhrkamp.

Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (2013). *Techniken der Subjektivierung*. Wilhelm Fink.

Güvenç, E. (2023). «Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen...» Institutionelle Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 169–184). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6051-10

Güvenç, E., & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 12*, 51–67. https://doi.org/10.3224/zisu.v12i1.03

Haag, L., & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit: die Frage nach dem ‹guten Lehrer›, nach der ‹guten Lehrerin›*. Klinkhardt.

Herfter, C., & Hallitzky, M. (2020). Anwerbung, Zugang, Eignung und Studienverläufe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 369–375). Klinkhardt.

Kalthoff, H. (2014). Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffmann und Heidegger Materialität erkunden. In K. Jergus, G. Breidenstein, & C. Thompson (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 71–88). Velbrück Wissenschaft.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

Kuhlmann, N., & Herfter, C. (2022). Transformierender Bildungsgehalt? – Schulische Subjektkonstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 177–195). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2

doi.org/10.35468/6161-09

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*, 234–235.

Kuhlmann, N., & Sotzek, J. (2019). Situierte (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113–142). Springer.

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 23*(3), [83 Absätze]. https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992

Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2023). Lehrer:innenpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in* (S. 102–121). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838588216

Münte-Goussar, S. (2016). *(e)Portfolio. Eine pädagogische Technologie des Selbst*. Dissertation an der Europa-Universität Flensburg.

Pille, T., & Alkemeyer, T. (2016). Bindende Verflechtung: Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92*(1), 170–194. https://doi.org/10.30965/25890581-092-01-90000013

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik 59*(5), 668–689. https://doi.org/10.3262/ZP1305668

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Reckwitz, A. (2017). Subjektivierung. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 125–130). Springer VS.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). Wilhelm Fink.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‹Leistung›. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzept. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma : zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS.

Ricken, N., & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Beltz Juventa

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen.* Beltz Juventa.

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS.

Rothland, M. (2013). Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6*(1), 70–91.

Rothland, M. (2021). Die «Lehrerpersönlichkeit»: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule, 113*(2), 188–198. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22238/

doi.org/10.35468/6161-09

Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44

Rothland, M., & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(5), 655–673.

Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* Suhrkamp.

Autorin

Güvenç, Ezgi, Dr. des.
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe.
Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Subjektivierungstheorien, Ethnografie, Adressierungsanalyse
E-Mail: ezgi.guevenc@fhnw.ch

doi.org/10.35468/6161-09

Katharina Lüthi

«Wir können ja mal schauen, ob das geht …» Zweifel am Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen

Zusammenfassung

Prozesse des Planens sind in modernen Gesellschaften hochgradig positiv konnotiert und auch im Studium zur Lehrperson eine durchgängige institutionelle Erwartungsstruktur. Der Beitrag gibt Einblick in die Trajektorie einer Studentin auf dem Weg zur Primarlehrerin. Mithilfe der biographisch situierten Adressierungsanalyse wird untersucht, wie sich pädagogische Handlungsfähigkeit entwickelt: Zunächst aus einer biographischen Perspektive, danach im letzten Praktikum des Studiums. Mit der Fallstudie kann gezeigt werden, wie sich herkunftsbedingte Entscheidungsmodi im Unterricht gegen den Planungsimperativ durchsetzen und unvorhergesehene Wirkungen mit einem zugleich hohen Potenzial für das Lernen der Lehrperson und der Schüler:innen entfalten.

Schlagwörter: Biographisch situierte Adressierungsanalyse; Entscheiden; pädagogische Handlungsfähigkeit; soziale Selektivität; Subjektivierung; Trajektorien

Summary

In modern societies, planning processes are viewed in a highly positive light and represent a consistent institutional expectation structure in teacher training. The article offers an insight into the trajectory of a student on her way to becoming a primary school teacher. The biographically situated analysis of address is used to examine how pedagogical agency develops. This ist done in two states: firstly, from a biographical perspective, and then by focusing on the student's final internship of the degree course. The case study demonstrates how origin-related decision-making modes in the classroom prevail against the planning imperative, resulting in unforeseen effects with significant potential for both the teacher's and the students' learning.

Keywords: biographically situated analysis of address; pedagogical agency; decision-making modes; social selectivity; subjectification; trajectories

doi.org/10.35468/6161-10

1 Einleitung

Ethnographische Beobachtungen in Gesprächs- und Unterrichtssituationen im Studienverlauf von neun Studierenden an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz[1] stiessen mich auf das Phänomen der individuellen ‹Planungsresistenz› im Kontrast zum institutionellen ‹Planungsimperativ›.[2] Dass Studierende noch nicht wie erfahrene Lehrpersonen planen und unterrichten können (vgl. Fraefel, 2023, S. 111–112), war für mich erwartbar. Sich aber ausgesprochen schwer zu tun mit einer der wohl grundlegendsten Anforderungen im Lehrberuf, konnte ich schwer fassen. Irina Birrer[3], Studentin auf dem Weg zur Primarlehrerin, stellte meine eigene, durch langjährige berufliche Erfahrung genährte Leidenschaft für das Planen radikal in Frage. Die Aussage: «Planen ist eine durchaus rationale Tätigkeit» stellt Fraefel ganz an den Anfang seines Lehrbuchs «Erfolgreichen Unterricht planen. Pragmatisch, praktisch, professionell» (Fraefel, 2023, S. 7). Sie deckt sich mit meiner Vorstellung, dem kontingenten Unterrichtsgeschäft insofern ein Schnippchen zu schlagen, als kluge Vorüberlegungen und -entscheidungen Ressourcen freilegen, um sich im unwägbaren Unterrichtsverlauf ganz auf das Voranbringen der Schüler:innen zu konzentrieren.

Was also steckt dahinter, dass Irina Birrer die Planungsprüfung am Ende des ersten Studienjahrs nicht schaffte und das vierte Praktikum wiederholen musste, weil sie, anders als ihre Mitstudierenden, ohne Planungsdokumentation angetreten war und infolgedessen, wenig überraschend, von den Ereignissen überrollt wurde? Wie ist zu erklären, dass vorbereitende Coaching-Gespräche, in denen die betreuenden Dozentinnen ihr ganzes Wissen und Können in Irinas Planungsvermögen investierten, zum einen «knorzig»[4] verliefen und zum anderen scheinbar wenig zur Entwicklung der Planungsfähigkeit beitrugen? Als ich Irina im Wiederholungspraktikum besuchte, erlebte ich sie von frühmorgens bis spätabends schuftend, die Dinge kurzfristig so bearbeitend, wie sie gerade anstanden. Im allerletzten Praktikum vor dem Berufseinstieg erzählte sie mir, sie sei vor der praktischen Diplomprüfung erst um vier Uhr morgens zu Bett gegangen, weil sie noch so lange vorbereitet hatte. Dies sei kein schönes Gefühl. Ihr Dokumentationsordner sei dürftig ausgefallen und entsprechend mittelmässig benotet worden. Irina erzählte

1 Die Daten konnte ich im Rahmen des ethnographisch-längsschnittlich angelegten, vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekts TriLAN gewinnen. Das Akronym steht für *Trajektorien in den Lehrberuf. Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des Bachelor-Studiums Kindergarten-/Unterstufe* (Leitung: Tobias Leonhard; Laufzeit: 1.5.2020 bis 30.4.2024).

2 Dieser Code ist durch den Austausch mit Tobias Leonhard im Verlauf der ethnographischen Feldforschung inspiriert.

3 Alle Namen der TriLAN-Teilnehmenden sind Pseudonyme.

4 Natürliche Codes kennzeichne ich mit Anführungszeichen. Es handelt sich dabei um Konzepte, die direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds stammen (vgl. Strauss, 1998, S. 64).

doi.org/10.35468/6161-10

mir auch, dass sie bei ihren Mitstudierenden «unten durch» gehe, weil sie nicht plane. Zuhause hätten sie aber auch immer spontan entschieden, zum Beispiel, ob und wohin sie in die Ferien verreisten. Ich erinnerte mich an Irinas Aussage im autobiographisch-narrativen Erstgespräch, mit der sie ihren biographischen Entwurf eröffnet: «Es war eine sehr spontane Entscheidung» (BGF03:11–13).[5] Diese Entscheidung interpretiere ich über Irinas eigentheoretische Deutung des «Spontanen» hinaus als zum Studienbeginn vorläufiges Ergebnis einer Verkettung von Widersetzungspraktiken (vgl. Preite, 2019) in einem Prozess des Auskühlens, in dem «Erwartungen enttäuscht und der soziale Status sowie das Selbstbild einer Person infrage gestellt werden, weil Selbstwahrnehmung und soziale Realität mit einem Mal auseinanderklaffen» (Matthies & Seyd, 2021, S. 319). Irina Birrers biographische Gesamtformung verweist auf ein im Lebensablauf fortgesetztes Abarbeiten an strukturellen Zuweisungen, an denen sich ihre Ambitionen brechen, die aber zugleich eine Handlungsfähigkeit eröffnen.

Irritierend war schliesslich die Beobachtung, dass die Schüler:innen in Irinas herantastender Herangehensweise im Unterricht doch auch lernten. Gerade die vor Schüler:innen offengelegten Suchbewegungen führten zu unerwarteten Effekten: Erwünschten, insofern sich eine Schülerin mit einer eleganten Problemlösung einbrachte, weil es partout nicht gelingen wollte, das Video auf die Leinwand zu projizieren, wobei sich Irina mutig-anerkennend auf den Vorschlag einliess: «Wir können ja mal schauen, ob das geht». Zu beobachten waren aber auch unerwünschte Effekte, insofern Irinas spontan-entscheidendes Vorgehen Räume für ‹eigenwillige› Aktionen seitens der Schüler:innen öffneten, die Irina unter Zugzwang setzten. Diese Beobachtungen bewogen mich, dem Planen im Studium zur Lehrperson im Zusammenhang mit der biographischen Verankerung von Entscheidungen auf den Grund zu gehen.

Den Gang der Untersuchung stelle ich wie folgt dar. Dem Konzept des Entscheidens wende ich mich mit einem Schlaglicht auf empirische und theoretische Befunde auf der Ebene des Bildungssystems, des Lehrberufs und des Unterrichts zu (Kapitel 2). Probleme der sozialen Selektivität im Schweizer Bildungssystem sensibilisieren für herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen. Herkunftsbedingte Entscheidungen für den Lehrberuf beleuchte ich mit einem Blick in den «Bildungsbericht Schweiz», mit theoretischen und empirischen Beiträgen zum Cooling-Out- bzw. Warming-Up-Konzept, mit Befunden der pädagogisch-psychologischen Persönlichkeitsforschung sowie mit Ergebnissen qualitativer Forschung zum Schüler- und Lehrerhabitus. Schliesslich zwingt das Unterrichten fortwährend Entscheidungen auf, wobei dem Planen in der Ausbildungssituation eine herausragende Bedeutung zukommt. Auch wenn aktuell anstelle der konventionellen Vorwärtsplanung die Rückwärtsplanung zum «Schlüsselprinzip erfolgsorientier-

5 BGF03:11–13: Biographische Gesamtformung; Studentin 03; Zeilennummern im Transkript

doi.org/10.35468/6161-10

ten Planens» (Fraefel, 2023, S. 49–50) erklärt wird, besteht ein vorrangiges Ziel der Lehrer:innenbildung in der Vermittlung von «pragmatischen und erfolgversprechenden und praktikablen Planungsstrategien» (Fraefel, 2023, S. 9). Diesem Anspruch konnte Irina Birrer auch am Ende ihres dreijährigen Bachelorstudiums kaum gerecht werden. Um die Angemessenheit des Planungsimperativs auszuloten, wende ich mich daher einer soziologischen, entscheidungstheoretischen Perspektive zu (vgl. Schimank, 2022). Die Beobachtung, dass inkrementalistisches Entscheidungsverhalten in Unterrichtssituationen biographisch verankert ist und besonders interessante Lerngelegenheiten bietet, bearbeite ich mit der übergeordneten Fragestellung: Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson? (Kapitel 3). Erstens interessieren mich dazu Entscheidungsmodi im Lebensablauf, zweitens jene bei der Unterrichtsgestaltung und drittens suche ich nach Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi. Die Datenauswahl begründe ich vor dem Hintergrund des Datenkorpus, das ich für eine längsschnittliche Modellierung zur Frage der Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson dokumentiert hatte (Kapitel 3.1). Mit der biographisch situierten Adressierungsanalyse (bsA) stelle ich das methodische Vorgehen dar (Kapitel 3.2). Den Fragestellungen entsprechend präsentiere ich die Ergebnisse (Kapitel 4). Die Analyse beinhaltet Entscheidungsmodi im Lebensablauf mithilfe der Narrationsanalyse nach Schütze, die mit der biographischen Gesamtformung sowohl wandlungsförmige Prozessstrukturen als auch stabile Merkmalsdimensionen der Identität berücksichtigt (Kapitel 4.1) Entscheidungsmodi bei der Unterrichtsgestaltung nehme ich mit der Analyse diskursiver Praktiken von neun Unterrichtssegmenten in den Blick (Kapitel 4.2) Danach diskutiere ich Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi (Kapitel 4.3). Abschliessend bilanziere ich die Reichweite der Befunde und zeige weiteren Forschungsbedarf auf (Kapitel 5).

2 Forschungsstand und Theorie

Den Stand der Forschung zum Entscheiden umreisse ich nachfolgend mit empirischen und theoretischen Befunden zur sozialen Selektivität auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene des Berufsbildungssystems im Licht der Frage, wer sich für den Lehrberuf entscheidet und auf der Ebene des Unterrichtens zum Stellenwert des Planens in der Lehrer:innen(aus)bildung. Abschliessend rahme ich das Entscheiden mit einem soziologischen Konzept, welches das Planen als einen spezifischen Modus neben Modi des Inkrementalismus und des Coping im Umgang mit komplexen Situationen versteht.

Der Schweizerische Wissenschaftsrat attestiert dem Bildungssystem der Schweiz eine hohe soziale Selektivität und damit verbunden ein hohes Ausmass an Chancenungleichheit (vgl. Becker & Schoch, 2018). Bildungsentscheide lassen sich

doi.org/10.35468/6161-10

durch sozioökonomische Ressourcen und das Bildungsniveau des Elternhauses vorhersagen (Becker & Schoch, 2018, S. 27). Soziale Selektivitäten entstehen im Bildungsverlauf durch das Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Herkunftseffekte bezeichnen den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Kinder aus höheren Sozialschichten haben messbare Vorteile bei ihrer persönlichen und kognitiven Entwicklung, insofern sie «eher auf die Anforderungen des Lernens in der Schule vorbereitet» und daher «eher den sozialen Vorgaben des Schulalltags gerecht» werden, dadurch bessere Schulnoten erzielen und «aufgrund der Leistungen eher auf die höheren Laufbahnen im Bildungssystem wechseln, als dies für negativ privilegierte Kinder der Fall ist» (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen. Bei gleichen schulischen Leistungen entscheiden sich Jugendliche und ihre Eltern aus höheren Sozialschichten eher für eine höhere weiterführende Bildungslaufbahn wie beispielsweise das Gymnasium oder das Universitätsstudium (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Während primäre Herkunftseffekte im stratifizierten Bildungssystem insbesondere an den Übergängen zum Tragen kommen, wenn nach Leistung und Erfolgsaussichten selektiert wird, greifen sekundäre Herkunftseffekte durch das breite Angebot an Bildungswegen (Becker & Schoch, 2018, S. 45). Das binäre Hochschulsystem mit der Einführung von Fachhochschulen verschärfe die soziale Selektivität, insofern Studienberechtigte aus unteren Sozialschichten vom Universitätsstudium ‹abgelenkt› würden (Becker & Schoch, 2018, S. 41).

Der «Bildungsbericht Schweiz» diskutiert die «Chancengerechtigkeit» an den Pädagogischen Hochschulen aus der Perspektive des Zugangs zur Ausbildung (SKBF, 2023, S. 313–316). Dass die Zulassungspraxis im Vergleich zu jener der universitären Hochschulen deutlich offener ist und zudem alternative Zugänge für Personen ohne Hochschulzulassungsausweis möglich sind, bewerten die Autor:innen des Bildungsberichts als «Verbesserung der Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Hochschulbildung» (SKBF, 2023, S. 313). Soziale Selektivität zeigt sich aber auch hier am Entscheidungsmuster der Absolvent:innen: «Je tiefer der Anteil der gymnasialen Maturität, desto weniger häufig stammen die Studierenden aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Teil der Eltern ein Hochschulstudium absolviert hat» (SKBF, 2023, S. 314). Angehende Lehrpersonen bilden die soziale Herkunft der von ihnen unterrichteten Schüler:innen ab. Sie sind daher keine homogene Gruppe. Für die obligatorische Schule entsprechen sie eher dem Bevölkerungsdurchschnitt als dem Durchschnitt von Personen mit einem Studienabschluss auf der Hochschulreife (SKBF, 2023, S. 314). Soziale Disparitäten werden durch den Hochschulzugang über die berufliche Grundbildung verringert. Fast ein Viertel der Studierenden aus nichtakademischem Elternhaus hat vor Studienbeginn eine berufliche Grundbildung erworben,

doi.org/10.35468/6161-10

während dies für universitäre Hochschulen für weniger als zehn Prozent zutrifft (SKBF, 2013, S. 314).

Dass mit Entscheidungen in Bildungslaufbahnen eines stratifizierten, selektiven und kompetitiven Bildungssystems Situationen des Scheiterns verbunden sein können, wird aus einer soziologischen Perspektive mit dem «Erfordernis der Kühlung» (vgl. Matthies & Seyd, 2021) bearbeitet. Ein «Überhitzungsproblem» (Matthies & Seyd, 2021, S. 317) entsteht für moderne Gesellschaften durch die Gefährdung der System- und Sozialintegration. Ersteres bezeichnet das reibungslose Funktionieren gesellschaftlicher Teilbereiche, Letzteres die Teilhabe von Bürger:innen am gesellschaftlichen Geschehen und bei der Gestaltung ihres Lebens (Becker & Schoch, 2018, S. 27). Wenn durch (schulische) Misserfolge das Selbstverständnis der betroffenen Individuen in die Krise gerät und bei Versuchen, die verletzte Identität zu verteidigen für die weiteren Beteiligten erhebliche Gefahren resultieren, bedarf es «Formen des Trostes, um die Betroffenen zu besänftigen und die Situation wieder zu befrieden» (Matthies & Seyd, 2021, S. 318). Soziale Prozesse des Tröstens verstehen sich im Anschluss an Goffman (1952) als Cooling-Out-Prozesse bzw. als Prozesse des Ab- oder Auskühlens. Für das amerikanische Hochschulwesen hat Clark bereits 1960 Goffmans Cooling-Out-Konzept aufgegriffen und Abkühlungsstrategien des Junior Colleges beschrieben. Neben dem Aufzeigen von Ersatzwegen, der Beratung zum allmählichen Rückzug, der aktenkundig dokumentierten Konfrontation mit den Tatsachen, dem Einsatz von im Trösten geübten Berater:innen kommt die Anerkennung vieler Arten von Fähigkeiten zum Einsatz, um die Bedeutung ‹harter› Standards zu relativieren (vgl. Clark, 1960, S. 574–575). Eine aktuelle Wiederbelebung erfährt das Cooling-Out-Konzept mit einer Ausgabe des Berliner Journals für Soziologie, in der dieses für die deutschsprachige Soziologie weitergedacht «und für die Analyse der Vielfalt von Erwartungsenttäuschungen und des Umgangs mit ihnen in der modernen Gesellschaft» fruchtbar gemacht werden soll (Matthies & Seyd, 2021, S. 321). Am Beispiel von Wissenschaftskarrieren in Deutschland richtet Berli (vgl. 2021) den Blick auf den Aufbau von Erfolgserwartungen und auf Möglichkeitshorizonte. Das Cooling-Out-Konzept erfährt damit eine Erweiterung um Warming-Up-Prozesse. Entscheidungen für einen Berufswechsel untersucht Matthies (vgl. 2021) aus einer habitustheoretischen Perspektive als Wechselspiel zwischen einem misslungenen Passungsverhältnis von beruflichen Bewährungsbedingungen und individuellen Dispositionen. Cooling-out-Prozesse kommen dadurch nicht allein durch von aussen gerichtete Selektionsstrategien in den Blick, sondern als kontinuierliche Erfahrungsaufschichtung, an der sowohl individuelle Dispositionen als auch Feldstrukturen ihren Anteil haben (Matthies, 2021, S. 415). Aspekte der Handlungsfähigkeit analysiert Preite aus einer subjektorientierten Perspektive am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime (vgl. 2019). Abkühlungsprozesse deutet

doi.org/10.35468/6161-10

er in Anlehnung an Goffmans Unterscheidung von primären und sekundären Anpassungen (Goffman, 2023, S. 185–201) als Widersetzungspraktiken. Mit den Fallbeispielen zeigt er entgegen einer eher deterministischen Auffassung des Cooling-Out auf, wie sich «Jugendliche als Akteure in diese Aspirationsaushandlungen einbringen» (Preite, 2019, S. 397).

Ein Zweig der empirischen Forschung interessiert sich zum einen für die Frage, ob sich bei Menschen, die sich für den Lehrberuf entscheiden, typische, personengebundene Merkmale und Eigenschaften identifizieren lassen (Rothland, 2014, S. 319). Zum anderen werden Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale daraufhin befragt, welches Potenzial sie als Indikatoren der Eignung «im Sinne einer Passung von personalen Ausgangslagen und den Anforderungen des Studiums und Berufs» (Rothland, 2014, S. 320) aufweisen. Zur sozialen Herkunft und Milieuzugehörigkeit von (angehenden) Lehrer:innen bilanziert Rothland folgende Befunde: Der Lehrberuf ist nicht pauschal als Beruf des sozialen Aufstiegs zu kennzeichnen (Rothland, 2014, S. 341). Mit lehramtsspezifischen Disparitäten bezogen auf die soziale Herkunft verweist er mit Cramer (2012, S. 164) auf eine «Konsolidierung des sozialen Status» sowie mit Neugebauer (2013, S. 177) auf nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge als «soziale Aufstiegskanäle» (Rothland, 2014, S. 341). Weitgehend offen ist, ob und in welcher Form sich die Herkunft und Milieuzugehörigkeit auf die Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium, auf die berufsbiographische (Kompetenz-)Entwicklung oder die Unterrichtspraxis auswirkt (Rothland, 2014, S. 341). Zur Milieuzugehörigkeit liegen Befunde zu Grundschullehrkräften von Schumacher (vgl. 2000; 2002) vor, die das liberal-intellektuelle Milieu als Kernmilieu identifiziert und feststellt, dass nur geringe Anteile der Lehramtsstudierenden und Referendare aus den Arbeitermilieus oder dem aufstiegsorientierten Milieu stammen (Rothland, 2014, S. 326). Die Frage, ob und in welcher Form die sozioökonomische Herkunft von Lehrer:innen oder deren Milieuzugehörigkeit sich auf die Unterrichtspraxis, den Umgang mit Schüler:innen oder die Einstellungen und Überzeugungen im Beruf auswirken, ist bisher kaum erforscht (Rothland, 2014, S. 342). Eine Studie zur sozialen Herkunft von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I (vgl. Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011) konnte keinen Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft der Mathematiklehrkräfte ermitteln. Als Desiderata kennzeichnet Rothland die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen persönlichen Ausgangslagen (angehender) Lehrer:innen für die Nutzung von Lerngelegenheiten in der Lehrer:innenbildung, für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und für das professionelle Handeln im Unterricht (Rothland, 2014, S. 344). Den Einfluss personaler Eingangsmerkmale auf den Studien- und Berufserfolg, auf das Handeln in der Lehrer:innebildung und in der Berufspraxis gelte es in längsschnittlichen Untersuchungen zu erfassen (Rothland, 2014, S. 344).

doi.org/10.35468/6161-10

Fragen der Passung und zu Zusammenhängen zwischen herkunftsbedingten Voraussetzungen und dem Entscheid für ein Lehramtsstudium bearbeiten auch Forschungsansätze zum Schüler- und Lehrerhabitus (vgl. Helsper, Kramer & Thiersch, 2014). Helsper nimmt im Anschluss an Kramer (vgl. 2015) eine Differenzierung des Lehrerhabitusbegriffs vor. Er beschreibt einen familiären, primären Herkunftshabitus und einen biographisch erworbenen individuellen Habitus, der milieuspezifisch verankert ist (Helsper, 2018, S. 21). Von diesen Habitusformen unterscheiden sich der Schülerhabitus und der Lehrerhabitus als feldspezifische ‹Teil›-Habitus, wobei der feldspezifische Teilhabitus und der Gesamthabitus in einer kohärenten Verbindung oder in Spannung zueinanderstehen können (Helsper, 2018, S. 24). In seinem Habitusmodell geht Helsper davon aus, dass spiegelbildlich zur Herausbildung grundlegender schulisch-unterrichtlicher Orientierungen mit dazu korrespondierenden Unterrichts-, Leistungs-, Lern- und Disziplintechniken als Aspekte des Schülerhabitus (Helsper, 2018, S. 24) ein passförmiger bzw. antagonistischer und abgelehnter Lehrerhabitus entsteht: «In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt» (Helsper, 2018, S. 25). Die Herausbildung des Lehrerhabitus vollzieht sich gemäss dem idealtypischen Modell für Deutschland im (berufs-) biographischen Durchlaufen verschiedener Etappen (Helsper, 2018, S. 25). Die Entscheidung für den Lehrberuf konzeptioniert Helsper «als Überführung eines familiären primären in einen selbst erworbenen individuellen Habitus» (Helsper, 2018, S. 28). Die Orientierungen des Schülerhabitus gehen dergestalt in die Herausbildung des Lehrerhabitus ein, «wie sie sich im Zuge der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des schulischen Feldes in je spezifischen Schulkulturen im Laufe der eigenen Schülerbiographie ausgeformt» haben (Helsper, 2018, S. 29). Erste empirische Hinweise zur Relevanz des Schülerhabitus für den Lehrerhabitus präsentiert Helsper mit vier grossen Formenkreisen von Schülerhabitus (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009; 2013), wobei «die Schülerhabitus der Schulfremdheit» sowie der «Bildungsexzellenz und Leichtigkeit» Exklusionshabitus gegenüber dem Lehramtsstudium markieren (Helsper, 2018, S. 30). Das Lehramt streben eher Schüler des «Schülerhabitus des angestrengten Strebens und der Unterworfenheit unter die Schule» an (Helsper, 2018, S. 31). Dementsprechend «setzt sich der Schattenriss des idealen Lehrerhabitus der eigenen Schulzeit fort und der Schülerhabitus, der man selbst war, setzt sich in den Schülerbildern fort, in denen die Schüler nun als Gegenüber adressiert werden» (Helsper, 2018, S. 35). Darüber, wie sich der Schülerhabitus der eigenen Schulzeit in den Lehrerhabitus übersetze, so Helsper, wisse man wenig (Helsper, 2018, S. 35).

Neben schulischen und beruflichen Laufbahnentscheidungen in einem sozial selektiven Bildungssystem stellen auch das Planen, Durchführen und Analysieren von Unterricht eine Kernaufgabe angehender Lehrpersonen Entscheidungsfelder dar

doi.org/10.35468/6161-10

(vgl. Scholl & Plöger, 2020). Die Befähigung zu einem professionellen Komplexitätsmanagement gilt als übergreifende Aufgabe der Lehrer:innenbildung (Scholl & Plöger, 2020, S. 21). Komplexitätsreduzierende Perspektiven sind von zwei grundsätzlich verschiedenen Ansätzen geleitet. Die *strukturelle Perspektive* vereint Ansätze der Allgemeinen Didaktik und fokussiert auf die formale Beschreibung von Unterricht, wobei sich die Qualität von Unterricht über die widerspruchsfreie Wechselwirkung von Bedingungsfeldern, Zielen, Thematik, Methodik und Medien als Elemente des Unterrichts definiert (Scholl & Plöger, 2020, S. 21). Bildungstheoretische Ansätze betrachten die Strukturqualität von Unterricht anhand inhaltlicher Kriterien. Prominentes Beispiel dafür ist Klafkis kategorial-bildungstheoretischer Ansatz, nach dem Zielentscheidungen sowohl den Gegenstand als auch Entscheidungen über Methoden und Medien begründen (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Auch die Komplexitätsreduktion auf die Schüler:innen, Lehrperson und Sache als Komponenten des didaktischen Dreiecks zählt zum strukturellen Ansatz (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Die *prozessuale Perspektive* interpretiert demgegenüber Unterricht als Wirkmechanismus mit Angebots-Nutzungs-Modellen, denen die Annahme zugrunde liegt, dass Schüler:innen Unterricht als Lernangebot wahrnehmen und interpretieren müssen, «damit sie geeignete Lernaktivitäten in Gang bringen und sich entsprechende Wirkungen einstellen können (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Der Forschungsstand zur Teilkompetenz des Planens verweist auf den Konsens, dass diese «grundsätzlich lehr- und lernbar» ist (Scholl & Plöger, 2020, S. 25). Ein eindeutiges Bild zeichnet auch die Studienlage zur Bedeutung der effektiven Klassenführung, zur konstruktiven Unterstützung und zur kognitiven Aktivierung als Basisdimensionen (vgl. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018) hinsichtlich der Durchführung von Unterricht (Scholl & Plöger, 2020, S. 26). Auch die Analysekompetenz gilt als erlernbar (Scholl & Plöger, 2020, S. 25). Im Kontext von Videoanalysen schliesst sich der Kreis zu Planungsentscheidungen mit dem Anspruch, Lernziele präzise zu formulieren, unterstützende Instruktionshilfen zu wählen, geeignetes Videomaterial zu bestimmen, Stärken und Grenzen dieses Materials abzuwägen und Evaluationsinstrumente einzusetzen, um die Wirksamkeit der angebotenen Lerngelegenheiten zu prüfen (Scholl & Plöger, 2020, S. 27).

Obwohl Modellen des Planens in der Lehrer:innenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen wird, greifen Lehrpersonen diese in der Berufspraxis «bestenfalls rudimentär» auf (Scholl & Plöger, 2020, S. 27). Auch Fraefel stellt fest, dass sich Lehrpersonen «in grosser Zahl von den Planungsverfahren und Empfehlungen, die ihnen von Seiten der Lehrer:innenbildung nahegelegt wurden», verabschieden, «weil sie im beruflichen Alltag nicht praktikabel sind» (2023, S. 7). Das liege daran, dass sich das wissenschaftliche und konzeptionelle Wissen über Planung nicht als Heuristik für reale Planungsprozesse eigne (Fraefel, 2023, S. 7). Fraefel versteht seine Planungsheuristik denn auch nicht als Beitrag, um das Theorie-,

doi.org/10.35468/6161-10

Konzept- und Forschungswissen zur Unterrichtsplanung zu erweitern, sondern als Vorschlag, «praktikable und erfolgversprechende Strategien des Planens» (Fraefel, 2023, S. 9) theoretisch begründet und unter Berücksichtigung des verfügbaren konzeptuellen und empirischen Wissens aufzuzeigen. Die Praktikabilität für Lehrpersonen und die Fortschritte der Schüler:innen stellt er ins Zentrum seines Lösungsansatzes. Planung sei von den Schüler:innen her zu denken: «Der Motor des Lernens steckt in den Lernenden, die Lehrperson muss ihn nur in Gang bringen. So ist die Aufgabe der Lehrperson viel bescheidener zu verstehen: den Schüler:innen zu helfen, Fortschritte zu machen» (Fraefel, 2023, S. 9). Akzentverschiebungen schlägt Fraefel daher hinsichtlich der Handhabbarkeit und Wirkungsmächtigkeit des Planungsprozesses mit drei Schritten vor. Erstens sei eine klare Vorstellung davon zu entwickeln, wo die Schüler:innen am Ende stehen sollen (Fraefel, 2023, S. 13). Den erwarteten Resultaten hätten zweitens so genannte Referenzaufgaben zu folgen, die genau das repräsentieren, worin die Absicht des Unterrichts bestehe (Fraefel, 2023, S. 14). Erst auf diese beiden Schritte folge drittens die konkrete Lektionsplanung, die darin bestehe, «die bereits gemachten Überlegungen konsequent auf eine Unterrichtsstunde zu übertragen» (Fraefel, 2023, S. 14). Anders als die konventionelle Vorwärtsplanung lernten die Schüler:innen genau das, was vom Ende her erwartet werde (Fraefel, 2023, S. 25). Für Lehrpersonen bedeute dies, auf Zielpunkte abgestimmte Aufgaben zum Dreh- und Angelpunkt der Planung zu machen, die Erfolgskriterien und vorgesehenen Prüfungsaufgaben von Beginn an offenzulegen, durch formative Lernbegleitung die Aktivitäten der Schüler:innen in Gang zu halten und daher die Aufgaben sowohl inhaltlich zu verstehen als auch aus der Perspektive der Schüler:innen zu sehen (Fraefel, 2023, S. 16–18).

Fraefels Ansatz der Rückwärtsplanung ist für das mit diesem Beitrag fokussierte biographisch verankerte Entscheidungsverhalten interessant, weil er die propagierten «Vereinfachungen» (Fraefel, 2023, S. 13) vermutlich gerade nicht erfüllt. Zielgeleitete Vorstellungen dazu, was am Ende erwartet wird, sowie eine kohärente Abstimmung zwischen Lernphasen und deren Überprüfung setzen ein hoch rationales Vorgehen voraus und verschärfen den Planungsimperativ. Auch eine Rückwärtsplanung setzt die Fähigkeit voraus, in die Zukunft gerichtete Entscheidungen zu treffen. Fraefel führt deutlich vor Augen:

> Ohne eine klare Vorstellung, wohin die Reise geht, sind alle Aktivitäten und Aufgaben im wahrsten Sinne des Wortes ziellos, und umgekehrt sind Absichten ohne jede Wirkung, wenn man nicht weiss, mit welchen Aktivitäten und Aufgaben sie erreicht werden sollen und wie die Zielerreichung überprüft wird. (Fraefel, 2023, S. 14)

Ein soziologisches Entscheidungskonzept (vgl. Schimank, 2022) verbindet Praktiken des Entscheidens mit drei Dimensionen der Komplexität, die das Mass der Rationalität mitbestimmen: Planung, Inkrementalismus und Coping. Für alle

doi.org/10.35468/6161-10

drei Dimensionen gilt, dass sie im Bereich hoher Komplexität angesiedelt sind. Schimank begründet die dreiteilige Abstufung auf hohem Niveau damit, dass sich der theoretische Aufwand der Entscheidungsforschung für weniger komplexe Entscheidungssituationen nicht lohne (Schimank, 2022, S. 59). Auf diesem hohen Niveau sind inkremantalistische Entscheidungspraktiken für den mittleren Bereich hoher Komplexität, planvolle für ein geringes und bewältigungsorientierte für ein sehr hohes Komplexitätsniveau zu erwarten (Schimank, 2022, S. 59–60).
Folgt man Schimanks Annahme, dass Planung mit der geringsten Ausprägung hoher Komplexität korrespondiert, stellt sich die Frage, inwiefern die Voraussetzungen für diesen Entscheidungsmodus in Unterrichtssituationen überhaupt gegeben sind. Folgt man der Annahme, dass diese Voraussetzungen durch planvolles Handeln gestaltbar sind, – und eben davon geht der Planungsimperativ der PH aus – stellt sich die Frage, ob und wie sich diese Planungsfähigkeit bei Studierenden zeigt und im Studienverlauf entwickelt. Die Datenlage spricht dafür, dass a) Studierende mit einem spezifischen ‹Entscheidungsprofil› ihr Studium antreten, b) sich dieses herkunftsbedingt begründen lässt und c) gegenüber Planungsanforderungen stabil durchsetzt. Mit dem Planungsimperativ steht das biographisch situierte ‹Entscheidungsprofil› einer institutionellen Anerkennbarkeit von Praktiken im Umgang mit komplexen Situationen gegenüber. Ausdrucksgestalten dieser Praktiken in Opposition zum Planungsimperativ und damit in einer systematischen ‹Verkennungsordnung› sowie deren Effekte hinsichtlich des Lernens der Schüler:innen wende ich mich nun zu.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des TriLAN-Projekts lag der Schwerpunkt meines Teilprojekts auf der Längsschnittperspektive mit der Fragestellung: Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson? Handlungsfähigkeit untersuche ich als Entscheidungsprozesse entlang von drei Teilfragestellungen:

- Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?
- Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienende?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi?

Die methodologische Grundlegung zur Untersuchung der pädagogischen Handlungsfähigkeit nehme ich mit vier Zugängen vor, die ich in ihrem Zusammenspiel als biographisch situierte Adressierungsanalyse (bsA) bezeichne. Dieses Vorgehen wähle ich im Sinn einer wechselseitigen Blickvervollständigung aus drei Gründen. Erstens werden die zu mehreren Zeitpunkten im Studienverlauf erhobenen Daten zu Unterrichts- und Gesprächssituationen von insgesamt 12 Studierenden an drei Studienstandorten der Deutschschweiz von einem umfassenden

doi.org/10.35468/6161-10

autobiographisch-narrativen Erst- und Abschlussgespräch gerahmt. Damit liegt ein Datensatz vor, der methodologische Anschlüsse zwischen biographisch situierten und qualitativen ‹Verlaufsdaten im Vollzug› geradezu aufdrängt. Zweitens bieten die von Schütze beschriebenen Schritte der Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen (vgl. 1983; 2016) zwar ein geeignetes Verfahren an, um Modi des Entscheidens (vgl. Schimank, 2022) im Lebensablauf in Verbindung mit den heuristisch hilfreichen Kategorien der Prozessstrukturen zu untersuchen. Der Analyseschritt der Wissensanalyse ist allerdings nicht systematisch beschrieben, weshalb ich ihn mit Kategorien der Subjektivierungsanalyse (vgl. Brodersen, 2022; Rose & Ricken, 2018; Wrana, 2015) ergänze. Drittens ist diese Verknüpfung biographie- und diskurstheoretischer Zugänge mit einem dezentrierten Subjektverständnis begründbar. Bosančić stellt fest, dass Ansätze des Interpretativen Paradigmas der Soziologie und differenztheoretische Perspektiven der Erziehungswissenschaft «nicht derart weit voneinander entfernt sind», wie die Rede von ‹starken› und ‹schwachen› Subjekten impliziert (Bosančić, 2022, S. 47). Sowohl wissenssoziologisch-interpretative als auch poststrukturalistische Annahmen «über den ‹Grad› an Handlungsspielräumen oder das ‹Ausmass› an Agency» gehen von einer situierten Agency aus und somit davon, «dass die vorhandenen Spielräume und die Nutzung derselbigen, um anders denken und handeln zu können, empirisch ausgelotet werden müssen» (Bosančić, 2022, S. 68). Ansätze der Subjektivierungsforschung sensibilisieren in hohem Mass sowohl für Praktiken der Unterwerfung als auch der Widersetzung. Schliesslich sind diese Praktiken in pädagogische Kontexte eingebettet, die sich durch machtvolle Beziehungen zwischen Subjekt, Objekt, Thema und Form der Erziehung (vgl. Prange, 2012a; b) auszeichnen. Die vier Zugänge zur pädagogischen Handlungsfähigkeit integriere ich daher mit Bezug auf die theoretischen Paradigmen, das Verständnis von Subjekt und Identität, das Verhältnis von Wandel und Persistenz sowie mit ihren methodischen Verfahren im didaktischen Dreieck der Kommunikation, wie es Prange als Vertreter der operativen Pädagogik vorschlägt (vgl. Prange, 2012a; b; Prange & Strobel-Eisele, 2015).

3.1 Biographietheoretischer Zugang

Schütze hat das Auswertungsverfahren autobiographischer Stegreiferzählungen in engem Diskussionszusammenhang mit Vertretern der interaktionistischen Handlungstheorie vorgeschlagen (2016, S. 55).[6] Insbesondere der «Kategorienvorrat von Anselm Strauss» (Schütze, 1999, S. 322), mit dem er im Rahmen von Tagungen und Forschungsaufenthalten in den USA und in Deutschland zusammenarbeitete (vgl. Garz, Kraimer & Riemann, 2019), fand Eingang in

6 Schützes Beitrag von 2016 ist identisch mit dem Aufsatz von 1983, ergänzt ihn aber um einen Nachtrag zum ersten Auswertungsschritt der Narrationsanalyse. Ich beziehe mich auf diese aktualisierte Version.

doi.org/10.35468/6161-10

die Biographieforschung. Dementsprechend verortet sich Schützes Denkansatz im pragmatistischen Paradigma. Das soziologische Subjektverständnis geht von der Annahme aus, dass sich biographische Identitäten durch kommunikative Interaktionen in einem permanenten Wechselspiel von Neubestimmungen und Mit-sich-identisch-Sein herausbilden (Schütze, 1999, S. 327). Die Lernstruktur biographischer Arbeit besteht in der Fähigkeit, das eigene Leben vor dem Hintergrund einer Ganzheitserfahrung zu erzählen und sich damit selbstreflexiv-argumentativ auseinanderzusetzen (Schütze, 1999, S. 327–328). Die Geschichtengestalt der Gesamtbiographie erfüllt die paradoxe Aufgabe, «Wandlung und Bei-sich-selbst-Bleiben miteinander zu versöhnen» (Schütze, 1999, S. 328). Schütze geht nun davon aus, dass es erstens elementare Formen von Prozessstrukturen gibt, die in allen Lebensabläufen anzutreffen sind, und dass zweitens systematische Kombinationen dieser Prozessstrukturen als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen (2016, S. 55). Biographische Deutungsmuster und Interpretationen von Biographieträger:innen interessieren Schütze daher nur im Zusammenhang mit den faktischen Handlungs- und Ereignisverkettungen des Lebens (Schütze, 2016, S. 56).

Für die Analyse autobiographischer Stegreiferzählungen schlägt Schütze ein Sechs-Schritte-Verfahren vor.[7] Die *formale Textanalyse (Schritt 1)* beinhaltet eine Textsortenanalyse (Schütze, 2016, S. 58; 70). Dabei wird der gesamte Interviewtext entlang der Erzählpassagen segmentiert. Die *strukturelle Beschreibung (Schritt 2)* nimmt die deskriptiven und argumentativen Passagen der Erzählpassagen in den Blick. Die *analytische Abstraktion (Schritt 3)* erfasst die biographische Gesamtformung mit der «Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur» (Schütze, 2016, S. 58).[8] Die *Wissensanalyse (Schritt 4)* widmet sich dem systematischen Vergleich zwischen den eigentheoretischen, argumentativen Deutungen der Biographieträger:innen und den dominanten Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze, 2016, S. 58). Die «Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion»

7 Ich integriere hier das im Beitrag von 1983 beschriebene Vorgehen mit jenem des Nachtrags von 2016).

8 Schütze unterscheidet vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. 1981), die «ein spezifisches Handeln und Entscheiden in einer Situationsfolge» beschreiben, «was mit positiven oder negativen biografischen Selbstkonzepten verbunden ist» (Brüsemeister, 2008, S. 118). Im *biographischen Handlungsmuster* bringt das Individuum das Handeln planend, gestaltend und evaluativ mit biographischen Selbstkonzepten in Verbindung. *Verlaufskurven* hingegen haben negative Konsequenzen für Selbstkonzepte, da sich das Individuum ungewollt-planlos in Situationen verstrickt und an diesen leidet. Im *institutionellen Ablaufmuster* verzichtet das Individuum temporär auf eigenmächtiges Handeln und überlasst Handlungsziele und -umsetzungen einer Institution, wobei es diese Anpassungen noch in die biographischen Selbstkonzepte integrieren kann. In *biographischen Wandlungsprozessen* entdeckt das Individuum Handlungskompetenzen und hält sie in neuen biographischen Selbstkonzepten fest (Brüsemeister, 2008, S. 118).

doi.org/10.35468/6161-10

dieser eigentheoretischen Wissensproduktionen im Verhältnis zum Ereignis- und Erfahrungsrahmen bildet den Kern dieses Analyseschritts (Schütze, 2016, S. 58). *Kontrastive Vergleiche (Schritt 5)* dienen dazu, die für das interessierende Phänomen relevanten weiteren Interviews auszuwählen. Schütze orientiert sich hier am theoretischen Sampling der Grounded-Theory-Methodologie und schlägt vor, in einer Strategie des minimalen und maximalen Vergleichs zunächst Interviewtexte minimaler und danach maximaler Verschiedenheit zum Ausgangstext heranzuziehen (Schütze, 2016, S. 59). Die *Konstruktion eines theoretischen Modells (Schritt 6)* steht am Ende der Analyse. Sie integriert die verschiedenen theoretischen Kategorien in einem spezifischen Prozessmodell der untersuchten Lebensabläufe (Schütze, 2016, S. 59–60).

Die erste Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?», bearbeite ich unter einer biographietheoretischen Perspektive mit zwei Teilfragenstellungen zur biographischen Gesamtformung. Die erste widmet sich den dominanten Prozessstrukturen in ihrer Abfolge und Dynamik im Lebensablauf, die zweite den stabilen Merkmalskonfigurationen der Identitätsbestimmung.

3.2 Entscheidungstheoretischer Zugang

Schimank befasst sich aus einer genuin soziologischen Perspektive mit Entscheiden (vgl. 2005; 2022). Entscheidungsträger:innen als Praktiker:innen des Entscheidens sind die primäre Zielgruppe seines Breviers, in dem er mit einem möglichst kurz gefassten Überblick «eine generelle Betrachtungsweise komplexer Entscheidungssituationen» (Schimank, 2022, IX) vermitteln will. Zwischen den Extrempositionen des Sich-entscheiden-Könnens als anthropologische Auszeichnung und als Selbsttäuschung positioniert er sich in der Mitte: «Wir sind weniger entscheidungsfähig, als wir denken – doch unsere Entscheidungsfähigkeit ist deutlich grösser als Null» (Schimank, 2022, VI). Entsprechend dem damit zum Ausdruck gebrachten soziologischen Subjektverständnis bestimmen Entscheidungssituationen die Entscheidungspraktiken mit. Seine Kontingenztheorie des Entscheidens geht von der Hauptthese aus, dass es den einen einzigen Modus des ‹richtigen› Entscheidens nicht geben kann (Schimank, 2022, IX), weil die Komplexität einer Entscheidungssituation spezifische Modi des Entscheidens nahelegt (Schimank, 2022, S. 19–28). Schimank umreisst die Komplexität von Entscheidungssituationen mit einem Set an Fragen entlang von drei Dimensionen:

- Sachdimension: Welche Informationsgrundlage des Handelns steht zur Verfügung, wie vollständig und gesichert ist dieses Wissen?
- Sozialdimension: Wer wirkt bei dem handelnden Zusammenwirken mit, wie stehen die jeweils verfolgten Absichten zueinander, und wer verfügt über welche Möglichkeiten, die eigenen Absichten zu verfolgen?

doi.org/10.35468/6161-10

- Zeitdimension: Auf welchen Zeithorizont ist das Handeln ausgerichtet, wie ungewiss ist die Zukunft und wie knapp ist der Zeitraum, in dem etwas getan werden muss? (Schimank, 2022, S. 19–20)

Praktiken des Entscheidens systematisiert er mit zahlreichen Beispielen aus der Entscheidungspraxis seiner Studierenden eines interdisziplinären Weiterbildungs-Masterstudiengangs «Entscheidungsmanagement» entlang von drei Modi des Entscheidens: Inkrementalismus, Planung und Coping. Dabei führt er zunächst die logische Schrittfolge perfekt rationalen Entscheidens entlang der zeitlichen Sequenz von sechs sachlich und sozial aufeinander aufbauenden Schritten vor Augen (Schimank, 2022, S. 38–41). Danach zeigt er empirisch auf, dass Postulate perfekter Rationalität hinsichtlich der Problemdiagnose, der Kriterienformulierung, der Alternativensuche, der Alternativenbewertung und -auswahl, der Implementation sowie Evaluation «Schall und Rauch sind, sobald es auch nur um halbwegs komplexe Entscheidungsprobleme geht» (Schimank, 2022, S. 43). An die Stelle perfekter Rationalität tritt daher begrenzte Rationalität, die als Meta-Rationalität darin besteht, rational kalkuliert auf Rationalitätsansprüche zu verzichten und ein der Komplexität der Entscheidungssituation angemessenes Niveau an Rationalität zu bestimmen (Schimank, 2022, S. 59).
Das Modell der Kontingenztheorie des Entscheidens geht von drei Komplexitätsniveaus aus, die im Bereich hoher Komplexität angesiedelt sind:

- Für den mittleren Bereich hoher Komplexität passt inkrementalistisches Entscheiden.
- Planung ist eine Entscheidungspraktik, die bei einem geringeren – immer noch hohen – Komplexitätsniveau erfolgversprechend möglich ist.
- Umgekehrt bleibt nur noch Coping, wenn die Komplexität nicht einmal mehr Inkrementalismus zulässt (Schimank, 2022, S. 60).

Schimank behandelt die drei Entscheidungsmodi in dieser Reihenfolge als reine Typen und «in sich konsistente Kombinationen von Praktiken» (Schimank, 2022, S. 60), weist aber darauf hin, dass empirische Entscheidungssituationen meistens eine Mischung darstellen. Drei Beispiele aus Schimanks strukturierter ‹Devisen-Sammlung› mögen den heuristischen Wert für die Analyse von Praktiken des Entscheidens veranschaulichen. Die *Reaktive Problemfixierung* als inkrementalistischer Umgang mit Fragen der Problemdiagnose und der Kriterienformulierung in einer Entscheidungssituation mittlerer Komplexität folgt in zeitlicher und sachlicher Hinsicht der Devise «Kümmere dich nicht um ein Problem, solange du es nicht musst!» (Schimank, 2022, S. 63–66). Demgegenüber stellt die *Aktive Problemsondierung* ein Beispiel für eine Entscheidungssituation geringer Komplexität dar. Diese Entscheidungspraktik bezieht sich auf alle Phasen in der Zeit-, Sach- und Sozialdimension, bedeutsam ist sie aber insbesondere bei der Problemdiagnose

doi.org/10.35468/6161-10

und der Kriterienformulierung. Die Devise «Informiere dich frühzeitig über mögliche Entscheidungsprobleme, sondiere sie umfassend unter Nutzung vielfältiger Informationsquellen und konzipiere mögliche Szenarien der Problemdynamik!» (Schimank, 2022, S. 90–93) ist nahe am eingangs skizzierten Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen und lässt diesen angesichts der Komplexität von Unterricht, stimmt man Schimanks Kontingenztheorie zu, theoretisch-konzeptionell fragwürdig erscheinen. Das *Schein-Entscheiden* stellt ein Beispiel für eine Coping-Strategie in Situationen hoher Komplexität dar. Handlungsleitend ist in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht die Devise: «Tue so, als ob du eine Alternativenabwägung vollzogen hättest – gegenüber anderen, aber auch gegenüber dir selbst!» (Schimank, 2022, S. 120–127). Von reflexivem Entscheiden spricht Schimank, wenn Entscheider:innen Komplexitätsprofile einer Entscheidungssituation nicht als gegeben betrachten, sondern aktiv zu gestalten versuchen (Schimank, 2022, S. 143). Die *Gestaltung von Entscheidungssituationen im Prozess*, die *Strukturelle Gestaltung von Entscheidungsprämisse*n und das *Nicht-Entscheiden* benennt Schimank abschliessend als «drei Möglichkeiten eines reflexiven, auf die Modalitäten des eigenen Entscheidens gerichteten Entscheidens (Schimank, 2022, S. 143).
Die zweite Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienende?», bearbeite ich unter einer entscheidungstheoretischen Perspektive mit zwei Teilfragestellungen zu Entscheidungsmodi im Verhältnis zur Komplexität einer Situation. Die erste widmet sich der Komplexität einer Entscheidungssituation und bestimmt die normativen Regeln als strukturelle Entscheidungsprämissen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht. Die zweite richtet das Augenmerk auf Spielräume für reflexives Entscheiden und darauf, wie diese genutzt, geschaffen oder verändert werden.

3.3 Subjektivierungstheoretischer Zugang

Wrana, Vertreter eines poststrukturalistisch-differenztheoretischen Ansatzes im Feld der empirischen Subjektivierungsforschung (Bosančić, 2022, S. 47), rückt «die Akte und Praktiken des Positionierens im Vollzug – die soziale Praxis der Positionierung ‹in motion›» (Wrana, 2015, S. 124) ins Zentrum seiner Analytik diskursiver Praktiken. Er geht dabei von der Unbestimmtheit des Subjektstatus von Akteur:innen (Wrana, 2015, S. 124) und von einem «schwachen Strukturbegriff» (Wrana, 2015, S. 127) aus. Strukturen begreift er als «dynamische Strukturierung, die in den Akten der Positionierung einer permanenten Produktion und einer gleichzeitigen Stabilisierung und Destabilisierung unterliegt» (Wrana, 2015, S. 127). Zwei Faktoren halten diese Dynamik in Gang und machen differente Anschlüsse an etablierte Praxen wahrscheinlich. Situationen sind in Bezug auf normative Wissensordnungen erstens vielstimmig und durch widerstreitende Positionen gekennzeichnet (Wrana, 2015, S. 127). Zweitens sorgt das Phänomen der Iterabilität und das ihm innewohnende Moment der Verkennung für eine nicht-identische

doi.org/10.35468/6161-10

Reproduktion von Strukturen. Poststrukturale Theorien gehen davon aus, dass jeder Akt in der Reihe der Wiederholungen die Serie von Akten nicht identisch fortschreibt, sondern diese systematisch verkennt und notwendig anders ansetzt (Wrana, 2015, S. 127). Diskursive Praktiken lassen sich daher im Anschluss an Althussers Theorem der Anrufung als «Anrufungsspiele» mit Akten der Anerkennung bzw. Verkennung von Adressierungen und somit als «Bewegungen der Positionierung» analysieren (Wrana, 2015, S. 128). Strukturierungen konzeptioniert die poststrukturalistisch-praxeologische Theorievariante als «dynamisches Ensemble mit einer inneren Differenzialität, in der sich die Dynamik der Strukturierung wesentlich über Positionierungen vollzieht» (Wrana, 2015, S. 128). Das Zusammenspiel von Positionierung und Subjektivierung beschreibt Wrana als Bezugnahme auf eine Problematisierung, mit der eine Wissenskonstruktion entworfen wird. In einem Äusserungsakt behaupten oder verwerfen Akteur:innen diese Wissenskonstruktion (1), postulieren mit dieser Positionierung die aufgerufenen Wissensordnungen auf spezifische Weise, z. B. als gültig oder illegitim (2), und subjektivieren sich in Relation zu diesen Wissensordnungen (3) (Wrana, 2015, S. 128). Positionierungen in diskursiven Praktiken sind mit einer doppelten Anerkennung verbunden. Die einer Wissenskonstruktion inhärente Ordnung erfährt Anerkennung durch den Akt der Positionierung und das sprechende Subjekt erfährt Anerkennung durch die Ordnung, die ihm die Positionierung erlaubt (Wrana, 2015, S. 129). Der Akt der Positionierung ist ein diskursiver Kampf «um die Gültigkeit von Wissensordnungen […], dessen Ausgang immer ungewiss bleibt» (Wrana, 2015, S. 129). Auf der Grundlage dieses dynamischen Verständnisses von Subjektivierung schlägt Wrana ein Verfahren zur Analyse von Differenzsetzungen mit drei Schritten vor:

> Zunächst wird eine Unterscheidung getroffen, bei der eine ganze Reihe von Termen zu einer polar differenzierenden Kette verknüpft wird, dann erfolgt die Markierung und Wertung dieser differenziellen Figur: Die beiden Seiten werden ungleich. Indem nun die eine Seite dem gesellschaftlich ‹Anderen› zugeschrieben wird, wird die Gegenseite zum ‹Eigenen›. Mit der negativ abgrenzenden Beschreibung der Anderen ist unweigerlich eine Positionierung verbunden, die das Eigene spezifiziert und positiv wertet. (Wrana, 2015, S. 132–133)

Praktiken des Positionierens im Vollzug nehmen auch adressierungstheoretische Konzeptionen in den Blick (Kuhlmann, 2023; Otzen & Rose, 2021; Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Ricken, Rose, Otzen & Kuhlmann, 2023; Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018). Rose und Ricken begreifen Adressierungen als «zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken» (2018, S. 167). Die Analyse von Adressierungspraktiken rücken sie daher in den analytischen Fokus pädagogischer Praktiken mit den Fragen, «wie jemand vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird», «zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht» sowie

doi.org/10.35468/6161-10

«inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere ‹subjektiviert›» (Rose & Ricken, 2018, S. 168). Für die Analyse von Adressierungen und Re-Adressierungen schlagen Rose und Ricken vier heuristische Dimensionen mit entsprechenden Leitfragen vor:

- Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert?
- Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam?
- Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt?
- Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? (Rose & Ricken, 2018, S. 168).

Brodersen schlägt mit Medien der Subjektivierung «eigenständige analytische Zugriffspunkte auf Verhandlungsformen des Subjekt-Seins» (2022, S. 115) vor. Theoretisch geht er vom Doppelcharakter der Subjektivierung aus. Die Auseinandersetzung mit der Welt stellt zum einen die «vermittelnde, konstruktive Seite der Subjektivierung» (Brodersen, 2022, S. 116) dar. Zum anderen ist damit die «realisierende, konstituierende Ebene» verbunden, die mit der Ausbildung habitueller Strukturen, Selbst-Positionierungen und der Aufschichtung einer Biographie einhergeht (Brodersen, 2022, S. 116). *Selbstverhältnisse, Ethiken, Praxen* und *Technologien des Selbs*t bewegen sich in der Spezifik der jeweiligen Vermittlung in dieser Gleichzeitigkeit (Brodersen, 2022, S. 116). Als «vermittelnde Teilaspekte einer Subjektivierung» (Brodersen, 2022, S. 118) orientieren sich diese Medien der Erziehung an einer je eigenen Fragestellung und lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Selbstverhältnisse beziehen sich mit der Frage, «Wer bin ich?», auf das Selbst. «Sie operieren über Identitäten, Identifikationsangebote und Vergleiche, Zugehörigkeiten und Eigenschafts-Zuordnungen» (Brodersen, 2022, S. 119).
- Ethiken leiten mit der Frage, «Was soll ich tun?», Handlungsaufforderungen an. Sie gebieten das gute, richtige und notwendige Handeln (Brodersen, 2022, S. 121).
- Praxen beschreiben mit der Frage, «Wie soll ich handeln?», das organisierende Moment des Handelns «anhand von Skripten, Eckpunkten, Idealen oder Schemata» (Brodersen, 2022, S. 123).
- Technologien des Selbst sind explizite Formen, die «das Selbst aufbereiten, strukturieren und ausrichten» (Brodersen, 2022, S. 126). Im Modus der «Produktion von ‹Wahrheit›» folgen sie der Frage: «Wie kann ich ‹Ich› werden?».

doi.org/10.35468/6161-10

Die Fragestellungen des subjektivierungstheoretischen Zugangs ziehe ich für die Feinanalyse der Entscheidungsmodi in Unterrichtssituationen heran. Praktiken des Entscheidens konstituieren sich somit durch diskursive Praktiken, die ich nun abschliessend in die Zeigestruktur der Erziehung integriere.

3.4 Pädagogischer Zugang

Prange kennzeichnet als Vertreter der operativen Pädagogik grundlegende Unterschiede zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens als pädagogische Differenz (2012b, S. 69). Den steten Versuch, diese Differenz zu überwinden, bezeichnet er als Artikulation. Zeigen und Lernen werden über Themen mittels Formen des Erziehens in Beziehung gebracht, und das gesamte Zusammenspiel macht Erziehung aus. In Pranges didaktischem Dreieck der Kommunikation (Prange, 2012a, S. 55) interferieren vier Kausalitäten, die zwei Fragestellungen anleiten: In Bezug auf das Zeigen lautet die Frage: Wie (Form) zeigt wer (Erziehende) was (Thema) wem (Adressierten)? Prange betont, dass das Zeigen nicht ohne das Lernen zu denken sei: «Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun» (Prange 2012b, 84, Hervorh. entf.). Das Lernen kann daher auch in Zeigeformen übersetzt werden und leitet die zweite Fragestellung an: Wie (Form) zeigt wer (Adressierte) was (Thema) wem (Erziehenden)? Die pädagogische Differenz begründet das Phänomen, dass «pädagogische Inszenierungen immer auch machtbestimmt sind» (Prange, 2012b, S. 77). Machtaspekte sind jedoch nicht einseitig zu verstehen. Die Macht der Erziehenden besteht darin zu bestimmen «wie viel und was sie zeigen und sehen lassen und was nicht» (Prange, 2012b, S. 88). Lernende verfügen indes über die Gegenmacht, Eingriffe in ihr Lernen zuzulassen oder abzuwehren: «Ein gewisses Mass an Zustimmung und Lernbereitschaft muss von der Seite der Machtunterworfenen hinzutreten» (Prange, 2012b, S. 87). Die Gegenmacht der Erziehung ist durch das individuelle Lernen vorgegebenen, also dadurch, dass es als «anthropologische Konstante» und «Mitgift der Natur» eine «Betriebsprämisse» darstellt (Prange, 2012a, S. 88).
Die Zeigestruktur der Erziehung ist somit anschlussfähig an die subjektivierungstheoretische Annahme, dass Individuen zwar in gesellschaftliche Machtbeziehungen eingebunden sind (Spies, 2019, S. 100), jedoch auch «die Möglichkeit der Handlungsmacht (*agency*)» (Spies, 2009, Absatz 44, Hervorh. i. O.) besitzen. Spies beschreibt den Doppelcharakter von Agency im Anschluss an Hall (vgl. 1997; 1999; 2000; 2021a; 2021b) so: «Das Einnehmen einer Subjektposition erfordert nicht nur, dass das Subjekt innerhalb eines Diskurses in die Position hineingerufen wird, sondern dass es auch in diese investiert» (Spies, 2015, S. 149–150). Investitionen sind empirisch vielgestaltig, können somit durch ein «sich Hineinfügen geschehen, aber auch durch eine kreative Ausgestaltung oder Veränderung der Position bzw. durch einen anhaltenden Kampf gegen die Position» (Spies, 2015, S. 150).

doi.org/10.35468/6161-10

Die dritte Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Welche Zusammenhänge bestehen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi», bearbeite ich unter einer pädagogischen Perspektive mit der Frage, wie wer was wem zeigt. Die Ebene der Interaktionsorganisation verknüpfe ich adressierungsanalytisch im didaktischen Dreieck der Kommunikation, das seinerseits in biographie-, entscheidungs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen eingebettet ist (vgl. Abbildung 1). Mit der längsschnittlichen Modellierung des Beitrags entlang der drei Fragestellungen versuche ich dem Anspruch einer machtsensiblen Mehrebenen- und somit Gesellschaftsanalyse gerecht zu werden, zu der die Subjektivierungsforschung dann einen Beitrag leistet, wenn sie «nach strukturellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Restriktionen sowie sozialstrukturell ungleich verteilten individuellen und kollektiven Ressourcen fragt, die potenziell transformative Prozesse der Aneignung von Wirklichkeit ermöglichen oder erschweren» (Bosančić, 2022, 68–69).

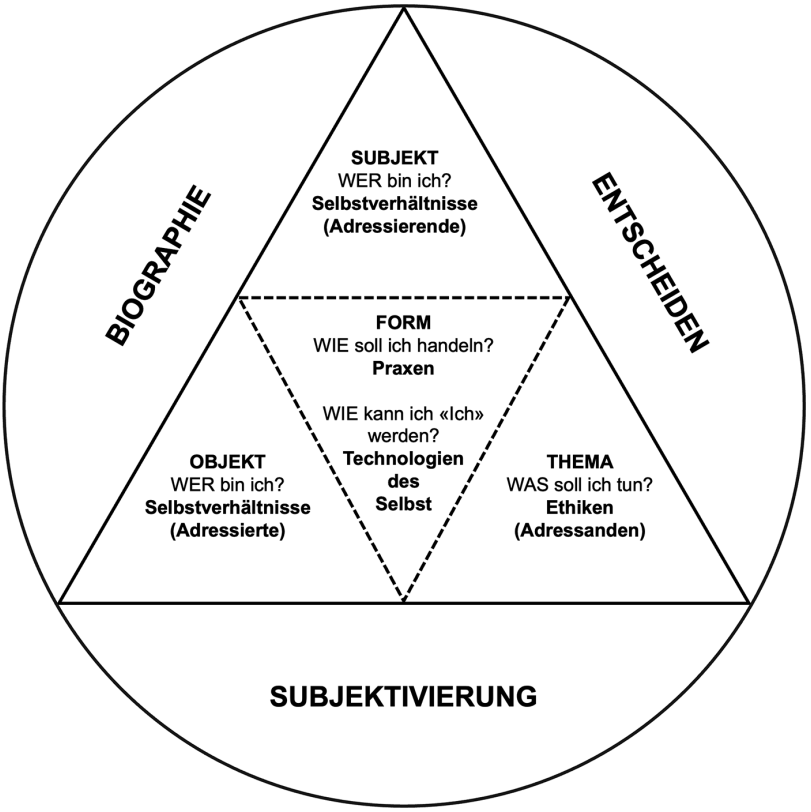


Abb. 1: Analytische Kategorien der biographisch situierten Adressierungsanalyse (bsA)

doi.org/10.35468/6161-10

4 Ergebnisse

In diesem Beitrag beziehe ich mich auf das Fallporträt von Irina Birrer.[9] Handlungsfähigkeit im Zeitverlauf betrachte ich mit Praktiken des Entscheidens entlang von drei Schritten. Zunächst untersuche ich Entscheidungen im Lebensablauf. Auf der Grundlage des am Studienbeginn geführten autobiographisch-narrativen Erstgesprächs arbeite ich die für Entscheidungen steuerungswirksame biographische Gesamtformung sowie damit einhergehende stabile Merkmalsdimensionen der Identitätsbestimmung heraus. Danach nehme ich Entscheidungen bei der Unterrichtsgestaltung im letzten Praktikum des Studiums in den Blick. Anhand von Daten eines Unterrichtsvormittags analysiere ich diskursive Praktiken und deren Effekte als Wechselspiel von Subjektpositionen und -positionierungen. Im dritten Schritt zeige ich Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi auf. Pädagogische Handlungsfähigkeit pointiere ich in diesem Fall als diskursive Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken in einem Prozess des gesellschaftlichen Auskühlens individueller Bildungsaspirationen, die in ihrem Zusammenspiel die Weichen für die Dominanz inkrementalistischer Entscheidungsmodi stellen. Weil Irina Birrer weitgehend auf ein planvolles Vorgehen verzichtet, nimmt sie unerwünschte Effekte im komplexen Unterrichtsgeschehen in Kauf, wovon aber auch unvorhergesehene Lerngelegenheiten ausgehen.

4.1 Entscheidungsmodi im Lebensablauf

Die erste Fragestellung, «Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?», beantworte ich mit zwei analytischen Zugriffen. Zuerst arbeite ich den *biographischen Wandlungsprozess* als die zum Studienbeginn dominante Prozessstruktur des Lebensablaufs von Irina Birrer heraus. Die «Logik des Handelns, wie sie im Zuge von Erzählungen auftaucht», zeige ich auf der Grundlage der narrativen Anfangserzählung auf, die «Logik der Darstellung, wie es sie in Argumentationen und Bewertungen gibt», (Brüsemeister, 2008, S. 134), beispielhaft an den ersten beiden Segmenten. Den zweiten analytischen Zugriff nehme ich mit der Analyse stabiler Merkmalsdimensionen der Identität der Biographieträgerin vor, wie sie im zweiten und dritten Teil des autobiographisch-narrativen Interviews zum Ausdruck kommen. Modi des Entscheidens vollziehen sich als Wechselspiel zwischen Neubestimmungen entlang von biographisch relevanten

9 Das Fallporträt von Irina Birrer stellt den minimalen Kontrast zu jenem von Damaso Rizzi dar, der neben inkrementalistischen Modi im Umgang mit komplexen Unterrichtssituationen auch Coping-Strategien nutzte. Die Fallporträts von Flora Matter und Emilie Winter stehen in maximalem Kontrast zu jenem von Irina Birrer, insofern diese im Studium eine ausgesprochen elaborierte Planungsfähigkeit zeigten und damit den Erwartungen sowohl der Hochschule als auch des Berufsfelds entsprechen konnten. Auch die Entscheidungsmodi der Kontrastfälle sind biographisch-herkunftsbedingt begründbar, müssen allerdings an anderer Stelle dargestellt werden.

doi.org/10.35468/6161-10

Ordnungsstrukturen und des Mit-sich-identisch-Seins der Personstruktur in einer einmaligen Merkmalskonfiguration (Schütze, 1981, S. 110). Im Zwischenfazit setze ich die dominanten Entscheidungsmodi am Studienbeginn – *Freies Entscheiden*, *Unterstützendes Lernen*, *Vertrautheit schaffen*, und *Zweckfreies Lernen* – in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Abbildung 1).

4.1.1 Analyse dominanter Prozessstrukturen des Lebensablaufs

Das autobiographisch-narrative Erstgespräch mit Irina Birrer führte ich am zweiten Studientag der Einführungswoche ins Studium durch. Die Gesprächsdauer von rund 75 Minuten teilt sich auf in eine Stegreiferzählung im Anschluss an den narrativen Erzählimpuls (ca. 10 Minuten), einen immanenten Nachfrageteil (ca. 40 Minuten), einen exmanenten Nachfrageteil (ca. 20 Minuten) und einen Abschluss mit formalen Fragen (ca. 5 Minuten). In den Protokollnotizen hatte ich Folgendes festgehalten: «Das Auskühlen, verstanden als Passungsleistungen mit der Verkettung enttäuschter Erwartungen in Bezug auf erwünschte Plätze und Platzierungen im Bildungssystem, zeichnet sich als Muster ab». Dieses Muster lässt sich analytisch als Ablauf von Prozessstrukturen des Lebensablaufs beschreiben (vgl. Abbildung 2).

doi.org/10.35468/6161-10

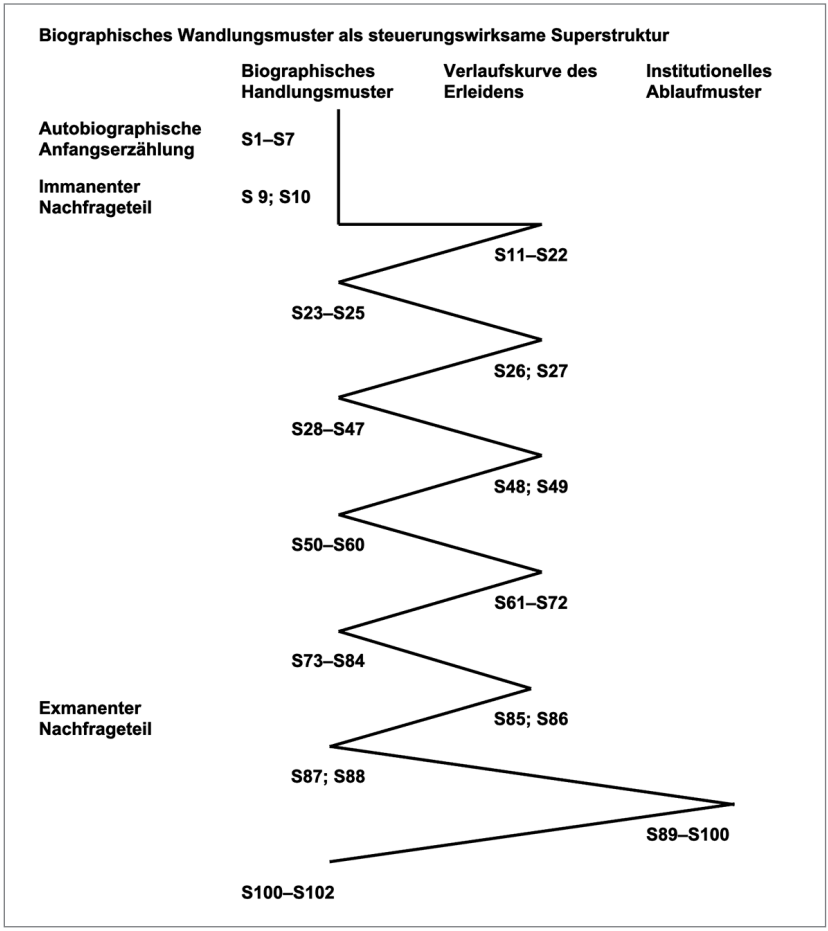


Abb. 2: Biographische Gesamtformung von Irina Birrer

Den transkribierten Interviewtext habe ich im Zuge der *formalen Textanalyse* in 102 Segmente[10] zergliedert und diese Segmente im Rahmen der *strukturellen Beschreibung* den Prozessstrukturen des Lebensablaufs zugeordnet. Die *analytische Abstraktion* zeigt sich als «Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten

10 Bei der Gliederung folge ich der Textsortentrennung. Bei der Stegreiferzählung kennzeichnet sich jedes Segment durch einen neuen Erzählkern. Segmente des immanenten und exmanenten Nachfrageteils sind nach den Fragestellungen chronologisch geordnet.

doi.org/10.35468/6161-10

Prozessstruktur» (Schütze, 2016, S. 58). Die Stegreiferzählung kennzeichnet sich durch das biographische Handlungsmuster. Biographische Handlungsschemata stellen nach Schütze Aktivitätsstrukturen des Lebensablaufs dar, «die sich in ihrer Aufmerksamkeitsorientierung und willentlichen Gestaltungsausrichtung auf das Selbst des Biographieträgers beziehen» (1981, S. 133). Das intentionale Prinzip der Biographie hat eine Ankündigungs-, Durchführungs- und Evaluationsstruktur, darf aber nicht als zweckrationale Schritt-für-Schritt-Planung missverstanden werden (Schütze, 1981, S. 71–72). Verlaufskurven stehen demgegenüber für Prozesse des Erleidens «durch sozial-strukturelle und äusserlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz» (Schütze, 1981, S. 145). Das Prinzip des Getriebenwerdens offenbarte sich erst im Zuge des immanenten Nachfrageteils, den ich als äusserst ‹zäh› erlebte, weil ich mir Zusammenhänge aus Irinas Darstellungen nur schwer erschliessen konnte. Erst im Laufe der forschenden Begleitung im Studium und im Berufseinstieg sollte sich zeigen, dass und wie sich die Befreiung aus einem *unterstützenden Abhängigkeitsverhältnis*[11] als biographischer Wandlungsprozess in einer Narrationsstruktur mit vielen Leerstellen niedergeschlagen hatte.

Biographische Wandlungsprozesse beschreibt Schütze mit zwei Phänomenbereichen. Die Wandlung der Selbstidentität kann mit der Entfaltung von Kreativitätspotenzialen zum langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen werden oder, bedingt durch verlaufskurvenförmige Prozesse, als Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtigen Ordnungsstruktur. (Schütze, 1981, S. 103). Dieser zweite Phänomenbereich zeigt sich bei Irina Birrer im immanenten und exmanenten Nachfrageteil, dessen erzählende, beschreibende und argumentative Kommunikationsschemata zwischen Verlaufskurven und biographischem Handlungsmuster hin und her gehen (vgl. Abbildung 2). Mit dem Studienbeginn greift das institutionelle Ablaufmuster, dem ich Gesprächspassagen im exmanenten Nachfrageteil zugeordnet habe. Mit Fragen zur Familie, zur Schulzeit, zum Studium, zur antizipierten Lehrer:innen-Rolle und zum bevorstehenden Praktikum sieht sich Irina Birrer dem normativ-versachlichten Prinzip des Lebensablaufs (Schütze, 1981, S. 145) gegenüber. Die biographische Gesamtformung von Irinas Lebensablauf lese ich als fortgesetztes Umschichten verlaufskurvenförmiger Prozesse zum biographischen Handlungsmuster. Dieses Wechselspiel kennzeichnet das biographische Wandlungsmuster, das eine steuerungswirksame «Superstruktur» (Schütze, 1981, S. 129) bildet. Pädagogische Handlungsfähigkeit als Zusammenspiel herkunftsbedingter Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken zeichne ich mit Entscheidungsmodi im Lebensablauf nach. Zunächst gehe ich auf die Logik des Handelns und der Darstellung ein, wie sie in der Stegreiferzählung zum Ausdruck kommen.

11 Konstruierte Codes sind von Forschenden entwickelte soziologische Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds (vgl. Strauss, 1998, S. 65). Ich kennzeichne sie mit Kursivschrift.

doi.org/10.35468/6161-10

Logik des Handelns

Mit der kondensierten Darstellung der Stegreiferzählung fokussiere ich bewusst auf den faktischen Prozessablauf von Irinas Leben, um danach «die detaillierte Feinanalyse der argumentativen und abstrakt beschreibenden Darstellungsstücke in ihrer inneren Dynamik» (Schütze, 2016, S. 69) vorzunehmen.
Irina Birrer eröffnet ihren biographischen Entwurf mit dem Verweis auf ihren Erstberuf, auf dem sie «dann auch einige Jahre» (BGF3_EG:13–14) arbeitet: «Also, ursprünglich habe ich Detailhandelsangestellte gelernt im Bereich ‹Uhren und Schmuck.›» (BGF3_EG:11–13). Berufsbegleitend bereitet sie sich auf die Maturitätsschule vor und gibt «ein bisschen Nachhilfeunterricht» (BGF3_EG:24–25). Nach dem erfolgreichen Abschluss beginnt sie ein Psychologiestudium (BGF3_EG:32–34). Dieser Entscheid liegt für sie im Anschluss an zehn Jahre, in denen sie Seminare und Vorträge besucht sowie an «Supervisionen mitgemacht» (BGF3_EG:39–41) hat «am nächsten» (BGF3_EG:34–39). Die Semesterabschlussprüfung, die sie für den Fortgang des Studiums qualifiziert hätte, besteht sie zwei Mal nicht, so dass sich ihr der Weg eines Studiums zunächst verschliesst (BGF3_EG:56–57). Nur «im Verkauf» zu arbeiten, stellt für sie keine Option dar und Irina Birrer schaut sich in dieser Phase der Umorientierung «ganz vieles» (BGF3_EG:59–64) an. «Leute, […], die auch im Lehrerberuf stehen», ermutigen sie zu prüfen, «ob Lehrer nichts für [sie] wäre» (BGF3_EG:72–76), so dass sich Irina Birrer denkt: «Ja, dann schaue ich mir das mal an.» (BGF3_EG:76). Gegen ihre Erwartungen stellt sie nach der Informationsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule fest: «He, das würde mir jetzt noch gefallen.» (BGF3_EG:76–78). Mit der Coda «Ja, und dann bin ich gespannt, was ich da alles noch lerne, was ich den Schülern vermitteln kann» (BGF3_EG:134–152), schliesst Irina Birrer ihre Stegreiferzählung ab.

Logik der Darstellung

Subjektpositionen und -positionierungen der ersten zwei Segmente unterziehe ich einer Figurenanalyse (vgl. Rose & Ricken, 2018; Wrana, 2015). Dabei verwende ich Kategorien von Wrana, der das Eigene vom Anderen unterscheidet, (2015, S. 132–133) sowie heuristische Kategorien nach Rose und Ricken (2018, S. 168). Adressierungen und Re-Adressierungen formuliere ich als Erwartungen an sich oder an das Gegenüber im Duktus von Imperativen. (vgl. Leonhard & Lüthi, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021; Lüthi & Leonhard, 2022; Lüthi, 2024). Das Eigene bezieht sich auf die Äusserungen von Irina Birrer, das Andere auf jene der Feldforscherin (vgl. Tabelle 1). Die Segmente 3 bis 7 bearbeite ich zügiger mithilfe der Textsorten, wobei ich Argumentationen nach Um-zu- und Weil-Motiven unterscheide. Um-zu-Motive verweisen nach Schütz auf das zukünftige Handeln, Weil-Motive auf vergangene Erfahrungen (1971, 80–83). Im Zuge der Textsortentrennung konnte ich feststellen, dass Um-zu-Motive mit *Basisstrategien*

doi.org/10.35468/6161-10

einhergehen. Schütze versteht darunter die Art und Weise, «wie man prinzipiell geneigt ist, grundlegende Welt- und Lebensprobleme zu nehmen und anzugehen» (1981, S. 109). Weil-Motive konnte ich im Zusammenhang mit *Basispositionen* identifizieren. Basispositionen sind nach Schütze stabile Standpunkte, «die man gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen einnimmt» (Schütze, 1981, S. 109).

Segment 1: Erzählstimulus

Das Gespräch beginnt mit einem für das autobiographisch-narrative Interview typischen Erzählimpuls, auf den sich Irina mit einer Nachfrage einlässt.[12]

Feldforscherin: Ja, Irina, dann erzähle doch bitte, (.) wie es dazu kam, dass du jetzt (.) im September [an der PH] zu studieren anfängst. Du kannst ehm einen Zeitpunkt wählen, von dem du denkst, dass er mit deinem bevorstehenden Studium etwas zu tun hat, (.) und von da zu erzählen anfangen.

Irina Birrer: (.) Eh Zeitpunkt? Entschuldigung.

Feldforscherin: Den Zeitpunkt in deinem Leben kannst du (.) wählen, wo du anfangen möchtest zu erzählen, wie es dazu kam, //dass du jetzt//– (BGF03:01–09).

Tab. 1: Figurenanalyse zu Segment 1

Heuristische Dimension	**Das Eigene**	**Das Andere**
Selektion und Reaktion	Kläre, was du erwartest!	Erzähle! Entscheide! Beziehe dich auf das Studium! Begründe!
Definition und Normation	Lass dich auf das autobiographisch-narrative Interview ein!	Lass dich auf das autobiographisch-narrative Interview ein!
Position und Relation	Vergewissere dich! Halte dich an die Gesprächsregeln!	Handle als Forschungsteilnehmende!
Valuation	Explizit: Sei genau! Implizit: Sei erwartungskonform!	Explizit: Sei erzählbereit! Implizit: Sei fokussiert erzählbereit!

12 Datensätze wurden nach Regeln mittlerer Genauigkeit (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 132) transkribiert. Ich stelle die Textstellen aus Gründen der besseren Lesbarkeit geglättet mit Satzzeichen dar, behalte Pausenangaben (.), Betonungen, Satzabbrüche–, (*Beschreibungen in runden Klammern*), Auslassungen zur Anonymisierung […] sowie Suchbewegungen (ehm) bei.

doi.org/10.35468/6161-10

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert? Die Erzählaufforderung im autobiographisch-narrativen Interview markiert den ersten von drei zentralen Teilen. Er erfolgt entweder zur gesamten Lebensgeschichte oder zu sozialwissenschaftlich besonders interessierenden Phasen der Lebensgeschichte (Schütze, 2016, S. 56–57) Ein Erzählimpuls hat zum Ziel, eine autobiographische Anfangserzählung in Gang zu setzen, die so verständlich abläuft, dass ihr die Zuhörerin, ohne die Erzählung zu unterbrechen, folgen kann (Schütze, 1016, S. 57). Nachfragen erfolgen erst, nachdem die Informantin mit einer Erzählkoda die Anfangserzählung beendet hat. Die Erzähl-Erwartung richtet sich hinsichtlich des Studienbeginns an einer bestimmten Pädagogischen Hochschule an Irina Birrer und impliziert mit der Wahl eines «Zeitpunkts» auch eine Entscheidungserwartung. Die Aufforderung, einen Bezug zum Studium herzustellen, legt zudem Begründungen nahe. Irina Birrer gibt zu erkennen, dass sie die Frage nach dem «Zeitpunkt» irritiert, und fordert damit die Klärung ein, selbst zu bestimmen, in welchem Lebensabschnitt die Erzählung beginnen soll.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam? Auf die Erwartung, den Regeln und Prozeduren des autobiographisch-narrativen Interviews zu folgen, lassen sich beide Gesprächsteilnehmerinnen im Vollzugsakt der Erzählaufforderung ein.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt? Mit der Einlassungsbereitschaft auf die regelgeleitete Gesprächssituation positionieren sich die Feldforscherin und die Informantin rollenförmig als Forschungsteilnehmende.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? Die Rolle als Forschungsteilnehmende geht mit der expliziten Erwartung von Irina Birrer einher, die Gesprächsregeln genau zu formulieren und impliziert das Bestreben, in der Gesprächssituation erwartungskonform zu handeln. Dem steht in der Forschungssituation explizit die Erwartung gegenüber, erzählbereit und implizit, dabei fokussiert zu sein.

Die Komplexität der Erzählaufforderung ist hoch. In sachlicher Hinsicht stehen das biographische Wissen der Informantin und das methodologische Wissen der Feldforscherin zur Verfügung. Ungewiss ist jedoch, ob und wie diese Wissensformen im Gesprächsverlauf enaktiert und in Beziehung gebracht werden können. In sozialer Hinsicht besteht nach Schütze eine asymmetrische Rollenverteilung, da Irina Birrer die Verantwortung für die Gesamtdarstellung von Sachverhalten und das damit verbundene extensive Rederecht (Kallmeyer & Schütze, 1976b, S. 162–163) hat. Sie unterliegt dabei aber grundlegenden Regeln, die als «Zug-

doi.org/10.35468/6161-10

zwänge» greifen (vgl. Kallmeyer & Schütze 1976a; b).[13] Dass Irina Birrer jenseits ihrer Absicht im Gesprächsverlauf von Lebensereignissen ergriffen werden könnte, trägt auch der Feldforscherin eine Verantwortung für einen sorgsamen Umgang mit ihr auf. In zeitlicher Hinsicht folgen dem Erstgespräch im Rahmen der Längsschnittstudie Teilnahmen an zahlreichen Gesprächs- und Unterrichtssituationen, was mit einem längeren gemeinsamen Commitment einhergeht.

Segment 2: «Es war eigentlich eine sehr spontane Entscheidung»

Im Beginn des biographischen Entwurfs ist der Prozess des gesellschaftlichen Auskühlens individueller Bildungsaspirationen bereits aufgeworfen. An Segment 2 sei die Figurenanalyse nochmals aufgezeigt. Das Eigene bezieht sich auf die Äusserungen von Irina Birrer, die sich vor dem Hintergrund des gesellschaftlich Anderen (Wrana, 2015, S. 132–133) subjektiviert (vgl. Tabelle 2).

> Irina Birrer: //Aha, ja, mhm//, ja, ist gut, also. (.) Es war eigentlich eine eh sehr spontane Entscheidung, (.) weil, (.) ich habe– ehm (.) also, ich habe ursprünglich Detailhandels(.) angestellte gelernt im Bereich Uhren und Schmuck. (..) Und habe dann auch einige Jahre auf diesem Beruf gearbeitet. Und hatte aber für mich immer gewusst, dass ich (.) die [Maturitätsschule] machen möchte, also die kantonale (.) Maturitätsschule für Erwachsene. Also, dass ich das ‹Gymi› (Gymnasium) in dem Sinne nachholen möchte. (.) Und ich habe das dann (.) nachgeholt.

Die Imperative sind als explizite und implizite Suchbewegungen formuliert, die im Gang durch das weitere Datenmaterial überprüft und geschärft werden (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Figurenanalyse zu Segment 2

Heuristische Dimension	Das Eigene	Das Andere
Selektion und Reaktion	Beanspruche das Rederecht! Bewerte! Begründe! Erzähle!	Erzähle! Entscheide! Beziehe dich auf das Studium! Begründe!
Definition und Normation	Triff berufliche Entscheide! Lasst mich an höheren Bildungsabschlüssen teilhaben!	Integriere dich in die Gesellschaft! Triff Bildungsentscheide!

13 Eine überschaubare Darstellung von Sachverhalten verlangt, dass vieles weggelassen oder zusammengefasst (Kondensierungszwang) wird, dass Einzelheiten zugleich angemessen ausgeführt (Detaillierungszwang) und schliesslich zu einer Gesamtgestalt geschlossen werden (Gestaltschliessungszwang) (Schütze, 1976b, S. 162).

doi.org/10.35468/6161-10

Position und Relation	Hole Bildung nach! Qualifiziere dich!	Erwirb Bildungsabschlüsse entsprechend deiner Herkunft!
Valuation	Entscheide spontan! Verfolge beharrlich dein Ziel!	Lerne lebenslang!

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert? Irina Birrer beansprucht das Rederecht mit den Textsorten der Bewertung (…es war eigentlich eine eh sehr spontane Entscheidung), der Begründung (…, weil, ich habe…; … und hatte aber für mich immer gewusst, dass…) sowie der Erzählung (…und habe dann auch einige Jahre…; …und ich habe das dann nachgeholt). Mit einer Präambel bewertet sie die Schlüsselkategorie der «spontanen Entscheidung». Das Adverb «eigentlich» schränkt das Spontane ein und bedarf einer Begründung, die mit dem Hinweis auf den Erstberuf der Detailhandelsangestellten im Bereich Uhren und Schmuck erfolgt. Der Erstberuf erscheint als Weil-Motiv für den Besuch der Erwachsenen-Maturitätsschule und dieser wiederum als Um-zu-Motiv für das Nachholen des Gymnasiums.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam? Immer gewusst zu haben, den Maturitätsabschluss nachholen zu wollen, verweist auf ein Versäumnis und auf ein Aufholen, um gleichauf mit den eigenen Ansprüchen oder mit anderen zu sein. Die Berufsausübung erscheint als Aufschub und zweite Wahl, die gymnasiale Maturität als Königsweg für die Zulassung zu Studiengängen an Hochschulen. Implizit rahmen gesellschaftliche Imperative individuelle Bildungsentscheide. Insbesondere Bildungsabschlüsse ermöglichen Sozialintegration durch gesellschaftliche Teilhabe.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt? Mit der gelungenen Nachqualifizierung unterstreicht Irina Birrer ihren Erfolg: «Und ich habe das dann nachgeholt.». Das Nachholen impliziert, dass dieser Bildungsabschluss zunächst erfolglos angestrebt wurde. Die Möglichkeit, diesen Weg erst während der Berufsausübung entdeckt zu haben, lässt sich aufgrund des «Immergewusst-habens» ausschliessen. Das gesellschaftlich Andere, dass Bildungsabschlüsse wie eingangs dargestellt, durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte entschieden werden, drängt sich auf und legt Nachfragen im zweiten Interviewteil nahe.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? Der «Spontanentscheid» für das Studium an der Pädagogischen Hochschule ist angesichts der beharrlichen Zielverfolgung auf dem zweiten Bildungsweg erklärungsbedürftig.

doi.org/10.35468/6161-10

Die Segmente 3 bis 7 der Stegreiferzählung, die Irina Birrer ebenfalls nach dem intentionalen Prinzip des biographischen Handlungsmusters darstellt, gehe ich nun zügig entlang der Textsorten durch.

Segment 3: «Es war eigentlich immer die Frage, ob der Lehrerberuf auch etwas wäre für mich» (BGF3_EG:17–32)

Mit einer Hintergrunderzählung führt Irina Birrer ein, dass ihr die «Frage, ob der Lehrerberuf auch etwas für [sie] wäre», bereits während der gemeinsamen Vorbereitung «mit jemand» auf die Maturitätsschule gestellt wurde. Dass sie den Kontext der Vorbereitung («mit jemand») nicht konkret benennt, kann dem Kondensierungszwang geschuldet sein, mutet aber merkwürdig an und inspiriert Nachfragen im zweiten Gesprächsteil. Diese Information führt sie mit einem Um-zu-Motiv ein, die auf die Basisstrategie des «freien Entscheidens» verweist:

> Irina Birrer: Und ich wollte eigentlich auch, dass ehm mir einfach alle Türen offenstehen, (.) dass ich ehm mich ehm nicht auf irgendwas (.) ehm beschränken wollte, also– oder begrenzen. Also, ich wollte einfach, dass– dass ich dann nach dem Studium oder nach diesen drei Jahren an der [Maturitätsschule] (.) ehm einfach frei entscheiden kann, was ich machen will. (..) Und ehm der Lehrerberuf kam für mich da noch nicht in Frage.

Die von Irina Birrer antizipierte Beschränkung und Begrenzung, die mit der Berufswahl des Lehrberufs einhergeht, liegt in der geringen Polyvalenz eines Studiums, das für *einen* Beruf ausbildet.
Während der Maturitätsschule erteilt Irina Birrer Nachhilfeunterricht. Diese Information rahmt sie mit einem Weil-Motiv, das auf die Basisposition *des Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* verweist:

> Irina Birrer: Und ich habe aber– schon während der [Maturitätsschule] gab ich ein bisschen Nachhilfeunterricht, weil man mich gefragt hatte, (.) weil ich selber auch (.) ehm Nachhilfe bekommen hatte, auch auf sozialer Basis. Und ob ich dann (.) eben jetzt auch mein Wissen jetzt weitergeben kann. (.) Weil, eh das war ehm (.) in einem– in dem Sinne Verein, der die Philosophie hat, dass man– dass jeder Mensch ehm sich Bildung aneignen können soll, und egal aus welcher sozialen Schicht er kommt. Und (.) eben, dass das jedem Menschen zusteht, die Bildung, und dass man sein Wissen nicht für sich selbst behält, sondern weitergibt. (.)

Die Sachverhaltsdarstellung zum «Verein», in dem Irina Birrer Nachhilfeunterricht «auf sozialer Basis» bekommen hatte, und in dem sie nun selbst Nachhilfeunterricht erteilt, weil «man sein Wissen nicht für sich selbst behält, sondern weitergibt», fundiert die in Tabelle 2 skizzierte gesellschaftliche Subjektposition herkunftsbedingter Bildungsentscheide, in die sie auf dem ersten Bildungsweg hineingerufen wurde. Der nachgelagerte Unterricht auf dem zweiten Bildungsweg erfolgt in der Ambivalenz einer *Hilfe unter Vorbehalt der Gegenleistung*, das eigene Wissen auf sozialer Basis weiterzugeben. In die «Philosophie» des Vereins ist die

doi.org/10.35468/6161-10

Spannung des «Zu(ge)stehens» im Sinn einer Berechtigung in Verbindung mit einer Einforderung eingeschrieben.

Segment 4: «Und dann habe ich das Psychologiestudium begonnen an der Uni» (BGF3_EG:32–56)

Nach dem Erwerb des Maturitätszeugnisses beginnt Irina Birrer das Psychologiestudium «an der Uni». Diesen Entscheid begründet sie mit dem Weil-Motiv des *Naheliegenden*. Während ihrer zehnjährigen Mitgliedschaft im «Verein» setzt sie sich «sehr» mit Psychologie auseinander, besucht Seminare und Vorträge, macht an Supervisionen mit und führt Gespräche mit Lehrpersonen von Schüler:innen, die ihren Nachhilfeunterricht besuchen. Der «Verein» bildet das Umfeld, das ihr Zugehörigkeit vermittelt und von dem sie sich Beistand für das Studium verspricht.

> Irina Birrer: Und ehm es war aber auch so, dass ich mir, ja, ehm das noch nicht ganz vorstellen konnte, wie das abläuft an der Uni, und auch froh war (.) um Leute, die auch schon Psychologie studiert hatten oder auch wollten, dass ich so auch ein bisschen die Begleitung hatte, dass man das miteinander machen konnte.

Die *Unterstützungserwartung* führt sie mit einem Um-zu-Motiv ein, die auf die Basisstrategie des «Miteinandermachens» verweist. Irina Birrer ist «froh um Leute», die sie «begleiten wollen». Damit zeichnen sich symbiotische Beziehungsstrukturen ab.

Segment 5: «Aber leider habe ich dann nicht bestanden» (BGF3_EG:56–72)

In geraffter Darstellung evaluiert Irina Birrer das Psychologiestudium: «Aber leider ehm habe ich dann nicht bestanden. Also, ich habe (.) zwei Mal nicht bestanden.». Mit dem Um-zu-Motiv der «Umorientierung» leitet sie das Abwägen zwischen dem *sicheren Rückzug in den Erstberuf* und dem ungewissen Erkunden neuer Perspektiven ein. Über das Weil-Motiv des sicheren Rückzugs erfahren wir, dass dieser insbesondere die Existenz sichert:

> Irina Birrer: Also, ich hätte auch wieder zurück in– in den Beruf gekonnt. Weil, ich hatte– auch während der Zeit an der [Maturitätsschule] habe ich noch gearbeitet im Verkauf, ehm manchmal auch mit Unterbrüchen. Und jetzt– ehm auch in der Zeit (.) ehm an der Uni– also– habe ich auch ein Jahr– fast ein Jahr lang gearbeitet auch im Verkauf, am Freitag und am Samstag.

Die Basisstrategie des «freien Entscheidens» hält Irina Birrer aufrecht, ebenso die Basisposition des *Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung*, welches ein Universitätsstudium eröffnet: «Aber ich habe gedacht: ‹Doch, ich würde schon gerne noch etwas machen›.». Sie schaut sich «ganz vieles» an und besucht Informationsveranstaltungen für das Studium Soziale Arbeit an zwei

doi.org/10.35468/6161-10

Universitäten. Dass ihr die «Art der Schule […] irgendwie nicht zugesagt» hat, begründet sie mit dem Weil-Motiv der *Fremdheitserfahrung* und dem Um-zu-Motiv, den «Weg» des Studiums als *vertraut* erfahren zu wollen.

> Irina Birrer: Mir ist auch der Weg wichtig, nicht nur einfach, dass man dann ein Diplom hat. (.) Und ehm auch– irgendwie hat die Atmosphäre– an der [Hochschule] habe ich– also ich konnte mir einfach nicht vorstellen, dort zu lernen, obwohl, eben, man könnte sagen, das ist ein Nebengleis. Aber, (.) ich konnte es mir nicht vorstellen.

Eine Atmosphäre, die das Studieren und Lernen als Selbstzweck jenseits des Diploms ermöglicht, muss sich Irina Birrer «vorstellen» können.

Segment 6: «Dann habe ich gedacht: ‹Ja, dann schaue ich mir das mal an›» (BGF3_EG:72–94)

Die Auseinandersetzung mit dem Studium an einer Pädagogischen Hochschule führt Irina Birrer mit einer Hintergrunderzählung zum Umfeld des «Vereins» ein. Das Weil-Motiv, «dass immer wieder [sie] Leute gefragt haben, die auch im Lehrerberuf stehen, ob das nichts wäre», führt zur Basisposition der *Einlassung*. Irina Birrer besucht die Informationsveranstaltung einer Pädagogischen Hochschule und merkt gegen ihre Erwartungen: «He, das würde mir jetzt noch gefallen.». Die positive Bewertung rahmt sie mit den Weil-Motiven des «Lernens» und «Vertiefens»:

> Irina Birrer: Und bin dann ganz positiv da rausgelaufen, (.) weil ich eben auch interessant fand, (.) ehm, was man lernt. Und ehm, (.) ja, mir gefiel immer der Gedanke, auch die verschiedenen Fächer vertiefen zu können, weil ich immer wieder die Repetitionen hatte mit den Schülern und das eigentlich schön fand, dass das Wissen aus der [Maturitätsschule], dass das nicht ganz vergessen (.) geht. Weil, oft vergisst man dann wieder diese Sachen. Aber mit den Schülern (.) hatte ich immer wieder die Repetition. Nicht in allen Fächern, aber in einigen. (.) Aber ich habe mir jetzt eh– ja, es hat mir einfach zugesagt.

Das *Vertraute* über die Erfahrungen im Kontext des Nachhilfeunterrichts hinaus findet Irina Birrer schliesslich im Hinweis auf eine kleine Pädagogische Hochschule, die ihren Erwartungen noch besser entspricht als jene, an der sie die Informationsveranstaltung besuchte.

> Irina Birrer: Und (.) dann habe ich gehört von [dieser PH] und habe dann gedacht, ja, das würde mir wahrscheinlich noch zusagen, weil, eben, gerade die [Hochschule] hatte mir jetzt nicht so gut gefallen oder auch die Uni. Es war mir alles zu gross und zu fremd. Ich habe mich oft irgendwie verloren gefühlt an der Uni, (.) irgendwie fremd. Und ehm– und dann habe ich gedacht: «Oh, das könnte mir noch gefallen an der [PH].». Und (.) kam dann hierhin an das Gespräch mit [Herrn Wagner] und fand dann direkt: «Doch, das ehm ist der Ort für mich.». (.)

doi.org/10.35468/6161-10

Vor dem Hintergrund der Fremdheitserfahrungen an der Universität entscheidet sie sich für einen Studienplatz, der ihr «gefällt». Über das Studium selbst hat sie «noch zu wenig Vorstellungen». Mit der Basisposition der *Einlassung* lässt sie «vieles auf [sich] zukommen», hegt zugleich Zweifel, ob «es wirklich das Richtige» ist.

Segment 7: «Die Liebe zu diesen Werken habe ich erst mit der Zeit gehabt» (BGF3_EG:94–152)

Zweifel beschwichtigt Irina Birrer mit einer Hintergrunderzählung zur Lehre im Erstberuf, in der sie zunächst «überhaupt nichts mit Uhren» anfangen kann. Zwar findet sie diese «optisch schön», kann die Begeisterung des Chefs für die Schönheit eines Uhrwerks aber nicht nachvollziehen. Die «Liebe zu diesen Werken» und die «Begeisterung für Uhren» stellen sich erst mit den Jahren ein. Aus dieser Erfahrung speist sich die Basisposition der *Zuversicht in die Lernfähigkeit* und die Basisstrategie, dieses Lernen so zu gestalten, dass «es einem gefällt». Den *Weg als Ziel* und die Erwartung, dass das Lernen auf diesem Weg ihr auch «zusagt», bewertet sie erneut in Abgrenzung zur Zielperspektive einer Qualifikation:

> Irina Birrer: Viele Leute haben gesagt, viele Studenten, sie brauchen genau ein Ziel vor Augen, dass sie wissen, ich will Medizin studieren. Und dann ist für sie das dann auch (.) einfacher. Und bei mir war das nicht so. Ich habe einfach gesagt: «Ich will die [Maturitätsschule] machen. (.) Ich weiss aber nicht, was ich nachher machen will.» Weil, für mich ist einfach auch immer der Weg entscheidend, (.) [Feldforscherin: Mhm] der ganze Prozess. (.) Also, dass man nicht //einfach nur// [Feldforscherin: //Mhm//] das Diplom hat, sondern, es muss mir doch auch zusagen, was gelernt wird. (..) Ja, [Feldforscherin: Mhm] das ist so meine Philosophie. Oder, es gibt es auch, dass man da auch denkt: «Ja, da muss ich jetzt durch. Jetzt muss ich etwas lernen, was mir nicht gefällt.». (.) Aber ehm (.) bei mir ist es so: Ich finde es schon auch schön, (.) wenn man– wenn es einem gefällt, was man dann lernt.

Mit den Um-zu-Motiven der *Nutzen- und Vermittlungserwartung* leitet sie die Coda der narrativen Anfangserzählung ein:

> Irina Birrer: Und, (.) dass ich– also, ich hoffe, dass es dann so bleibt, dass ich […] immer auch einen Nutzen habe [Feldforscherin: Mhm] für mein Leben. (..) Und ehm ja, später das ehm den Schülern vermitteln kann, alles, was ich schon jetzt weiss und alles, was ich jetzt hier noch erfahren werde. (.) Ja, und dann bin ich gespannt, was da– //*(lacht)*//– [Feldforscherin://Mhm//] was ich da alles noch (.) lerne, [Feldforscherin: Mhm] was ich dann den Schülern vermitteln kann. Ja, (.) mhm, so das. (.)

Entscheidungsmodi in der Stegreiferzählung bringt Irina Birrer im intentionalen Prinzip des biographischen Handlungsmusters zur Darstellung. Auf dem zweiten Bildungsweg holt sie die gymnasiale Maturität nach, um sich viele Studienmöglichkeiten offenzuhalten und «frei entscheiden» zu können. Die Subjektivierung zur Studentin an der Pädagogischen Hochschule vollzieht sich als Wechselspiel

doi.org/10.35468/6161-10

zwischen beharrlicher Zielverfolgung und «spontaner» Umorientierung, weil sie den Leistungsanforderungen im Psychologiestudium nicht genügt. Dass ihr das Studium zur Lehrerin «jetzt noch gefallen könnte», entdeckt sie auf den Rat hin von Menschen aus dem Umfeld der «Nachhilfe». Anders als beim ersten Studienentscheid folgt Irina Birrer nun nicht dem *Naheliegenden*, sondern prüft und bewertet Alternativen, um erneute Fremdheitserfahrungen zu vermeiden. Als Basisposition und stabiler Standpunkt gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen (Schütze, 1981, S. 109) lässt sich die *Zuversicht in die Lernfähigkeit* auf der Grundlage des *Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* rekonstruieren. Die stabile Neigung, die Zielperspektive einer freien Studienwahl aufrechtzuerhalten sowie *das gemeinsame Lernen jenseits eines Diploms* anzustreben, kennzeichnet die Basisstrategie. Bedeutsam für die Frage nach Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi sind verlaufskurvenförmige Erfahrungen, die in der Stegreiferzählung nicht ausdrücklich zur Sprache kommen. Denn anders als das intentionale Prinzip der Biographie stehen Verlaufskurven für das Getriebenwerden, in denen planvolle Praktiken gerade nicht mehr greifen. Stabilen Merkmalsdimensionen im Wechselspiel zwischen dem biographischen Handlungsmuster und Verlaufskurven wende ich mich nun zu.

4.1.2 Analyse stabiler Merkmalsdimensionen

Da die Stegreiferzählung von Irina Birrer in mancher Hinsicht nicht nachvollziehbar war, versuchte ich im zweiten Teil des Gesprächs, durch Narrationsimpulse, gezielte Nachfragen oder Deutungsangebote Klärungen herbeizuführen. Diese betrafen den Stellenwert der Maturitätsschule, den Nachhilfeunterricht in dem nicht näher ausgeführten «Verein» und den «spontanen» Entscheid für die Pädagogische Hochschule. Dabei zeigte sich, dass Irina Birrer verlaufskurvenförmige Episoden immer wieder ins biographische Handlungsmuster überführte. Darüber hinaus trugen die Fragen des dritten Gesprächsteils dazu bei, bestehende Leerstellen zu füllen. Wissenskonstruktionen als Bezugnahmen auf im Gespräch aufgerufene Problematisierungen stelle ich entlang von Schützes Merkmalskomponenten dar, mit denen er die biographische Gesamtformung als einmalige Merkmalskonfiguration beschreibt. Diese wandelt sich in der Regel langsamer als die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze, 1981, S. 109–113). Die *Basisdisposition* mit der Frage, wozu Akteure aufgrund ihrer Herkunft, Geschichte und Identität gezwungen sind (Schütze, 1981, S. 109), lese ich als Ensemble von Merkmalsdimensionen. *Ressourcen*, *Basisbefähigungen*, *familiäre und institutionelle Unterstützungsstrukturen*, *Basispositionen* und *Basisstrategien* strukturieren das Datenmaterial mit je einer Fragestellung. Vor dem Hintergrund der sozialen Selektivität von Bildungsentscheiden steckt die Konfiguration der Merkmalsdimensionen den Möglichkeitsraum für die individuelle Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit ab.

doi.org/10.35468/6161-10

Über welche lebensgeschichtlichen Ressourcen verfügt die Akteurin?

Lebensgeschichtliche Ressourcen beziehen sich nach Schütze auf die Handlungsenergie, die Kreativität, den persönlichen Zeithaushalt und materielle Mittel (Schütze, 1981, S. 109). Ich verstehe sie nachfolgend auch in ihrer Nicht-Verfügbarkeit als Ressourcen.

Segment 10: «Ich wollte immer das ‹Gymi› machen»» (BGF3_EG:180–224)

Der Wille, die gymnasiale Maturität nachzuholen, erschien mir bedeutsam und daher setzte ich im zweiten Nachfrageteil den Impuls: «Das war für dich wichtig, das zu machen, aber aus deiner Berufsentscheidung heraus schon, die du gehabt hast, eben in dem Detailhandel.». Irina Birrer unterstreicht das intentionale Prinzip mit dem Um-zu-Motiv des «immer-schon-Wollens» und steigert dieses zum Lebensziel.

> Irina Birrer: Es war eben so: Ich wollte immer das ‹Gymi› (Gymnasium) machen [Feldforscherin: Mhm] und konnte nur in die ‹Real.› (Realschule). [Feldforscherin: Mhm] Und für mich war einfach immer das Ziel– also, ich habe mir einfach gesagt: «Es muss eine Möglichkeit geben, dass man das nachholen kann.». [Feldforscherin: Mhm] Und ich ehm habe mir immer gesagt: «Eines Tages hole ich das ‹Gymi› Gymnasium) nach.». [Feldforscherin: Mhm] Und dann habe ich von dieser [Maturitätsschule] erfahren. (.) [Feldforscherin: Mhm] Aber ich konnte noch nichts damit anfangen, hatte einfach die Unterstützung nicht. Und erst viele Jahre später bekam ich dann diese Unterstützung [Feldforscherin: Mhm] und habe dann das gemacht. Und es war für mich einfach: (.) «Ich mache das einfach.». Es war einfach: «Ich wollte das immer, und das mache ich.». (.) Und– ehm [Feldforscherin: Mhm] das– ehm ich fand wie: «Das– das gehört einfach– [Feldforscherin: Mhm] das– ehm [Feldforscherin: Mhm] zu meinem Lebensweg.». Ja.

Als Weil-Motive führt sie die «Realschule»[14] an, die ihr auf dem ersten Bildungsweg «nur» offen gestanden hatte, und die «fehlende Unterstützung», die den Besuch der Maturitätsschule auf «viele Jahre später» verschiebt.

Segment 12: «Sehr bildungsferne Familie» (BGF3_EG:237–301)

Nachdem ich Irina Birrer gebeten hatte, die Partikel «immer» und «nur» in einen Zusammenhang zu bringen, ruft sie die Figur der «bildungsfernen Familie» auf. Die Mutter beschreibt sie als «fortschrittlich», insofern sie sich die Fremdsprache des Vaters «selbst angeeignet» und «auch sonst viel gelesen» hat, vom Vater erzählt

14 In der Schweiz folgt die Sekundarstufe auf die Primarstufe und dauert mit Ausnahme des Kantons Tessin drei Jahre. Der Unterricht auf der Sekundarstufe I ist kantonal geregelt und erfolgt leistungsdifferenziert nach unterschiedlichen Modellen. Die Realschule bezeichnet ein Modell mit schulischen Grundansprüchen, das auf die Berufslehre vorbereitet (vgl. https://www.edk.ch/de/bildungssystem). Wenn Irina Birrer von der ‹Sek› spricht, meint sie das höhere Leistungsniveau nach der ‹Real›, wobei die Realschule aber auch zur Sekundarstufe I zählt.

doi.org/10.35468/6161-10

sie nichts, auch nicht im weiteren Gesprächsverlauf. Das Weil-Motiv der «fehlenden Unterstützung» verortet sie im familiären Kontext:

> Irina Birrer: Aber trotzdem: Mich konnte sie nicht unterstützen (.) beim Lernen. Und bei uns stand einfach das Lernen nicht im Vordergrund. Oder dass man sagte: «So, jetzt lesen wir am Abend noch etwas zusammen oder lernen.». Ehm, das stand nicht im Vordergrund.

Mit der Sachverhaltsdarstellung der Grossfamilie rahmt sie den Hintergrund, vor dem sie sich selbst als «Nachhinkende» erfährt. Als jüngstes von sechs Kindern führt der Vergleich mit den Geschwistern zum dominierenden Gefühl des Noch-nicht-Könnens. In der eigentheoretischen Deutung schwingt die Erwartung mit, gerne «irgendwie angeleitet» und die Anklage, «teilweise geschont» worden zu sein: «Man hat mich nicht darauf aufmerksam gemacht, dass man jetzt etwas anders benennt.». Das «Vergleichen» als Basisstrategie und die «Unterstützungserwartung» als Basisposition setzen sich in schulischen Bewertungssituationen fort.

> Irina Birrer: Es ist eben– wenn es um die Noten ging– die Mutter (.) fand dann: «Ja, ist gut.». (*ahmt nach*) Und ich so– ich hätte– ich habe mich halt verglichen mit den anderen Schülern und hätte gerne ehm die gleichen Noten gehabt. Und ich hätte mir eigentlich von der Mutter gewünscht, dass sie sagt: «Ou, da müssen wir jetzt schauen, (.) dass du Unterstützung bekommst», weil, sie selbst hat (.) gesagt, sie kann mir nicht helfen. (.) Und fand aber: «Nein, nein», es seien gute Noten.». Und (.) ich habe mich dann da auch nicht ernstgenommen gefühlt. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja.

Dass sich ihre eigenen Bildungsaspirationen nicht mit jenen der Familie decken, jedoch ohne «Anleitung» nicht mit den notwendigen Voraussetzungen für den Übertritt in das gewünschte Leistungsniveau der Sekundarstufe I in Übereinstimmung bringen lassen, spricht Irina Birrer erneut mit einem Vergleich an:

> Irina Birrer: Und ehm– aber ich hatte immer den Vergleich mit den anderen Mitschülern, und da war einer in der (.) Mittelstufe, der halt immer die Unterstützung hatte ‹vo dihei› (zuhause). Und (.) der nahm am Samstag alle Bücher mit nach Hause, da hatten wir noch am Samstag Schule, und hat gesagt, er werde dann mit seiner Stiefmutter da am Wochenende lernen. Und ich habe das dann auch gemacht, auch (.) Bücher– habe ich auch nach Hause genommen. Aber *(lacht)* (.) irgendwie, wenn ich dann allein gelernt habe– also, ich habe wie nicht gewusst wie. [Feldforscherin: Mhm] Ich hätte dann wie eine Anleitung gebraucht. [Feldforscherin: //Mhm//]

Nicht zu wissen, wie man erfolgreich lernt, stellt Irina Birrer als Weil-Motiv für das Zurückbleiben im untersten Leistungsniveau der Realschule dar. Der versuchte Trost als Strategie des Auskühlens unangemessener Bildungsaspirationen seitens des Lehrers vermag sie nicht als solchen zu sehen.

doi.org/10.35468/6161-10

Irina Birrer: //Und ehm// (.) deswegen– also, eben, dann hat es halt nur für die ‹Real› (Realschule) gereicht. Ich hätte gerne die ‹Sek› (Sekundarschule) gemacht. (.) [Feldforscherin: Mhm] Aber, ehm, ja. [Feldforscherin: Mhm] Da– der Lehrer hat dann da– wie ging es genau? (..) Ja, wahrscheinlich auch– ehm (..) es war jetzt halt einfach so– oder wie: «Lieber ein guter Realschüler als ein schlechter Sekschüler.». [Feldforscherin: Mhm] Aber ich wollte dort in die ‹Sek› (Sekundarschule).

Segment 16: «Ich hätte sogar ins ‹Gymi› gewollt» (BGF3_EG:330–353)

Auf meine Nachfrage zum Zeitpunkt des Übertrittswunschs, terminiert ihn Irina Birrer ausdrücklich in der Übertrittsphase der sechsten Primarklasse, in der sie «sogar ins ‹Gymi› gewollt» hätte. Sie erinnert sich, wie sie bei einer Mitschülerin, die sich auf die Prüfung vorbereitete, «auch ein bisschen schauen wollte», ob sie «die eine oder andere Frage […] in der ‹Mathi› hätte beantworten können». Das Gymnasium bleibt ihr formal verwehrt, weil sie «nicht mal in die ‹Sek›» konnte: «Aber es wäre eigentlich mein Wunsch gewesen.».

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte des Bildungssystems treten Irina Birrers individuellen Bildungsaspirationen machtvoll entgegen und begründen den verlaufskurvenförmigen Charakter des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe I. Als Schülerin hat sie ihm nicht mehr entgegenzusetzen als den Wunsch, ins Gymnasium überzutreten. Die Beharrlichkeit dieses Ansinnens begründet das intentionale Prinzip und die Einsicht in den Unterstützungsbedarf eine Ressource, der sich Irina Birrer erst im Berufsleben wieder zuwenden kann. Die mit der Stegreiferzählung angesprochene «Nachhilfe» in einem «Verein» sprach ich mit Nachfragen an, die sich als zähes Ringen um Nachvollziehbarkeit herausstellten. Erst im Verlauf des Studiums sollte sich bei einem Zwischengespräch herausstellen, dass das *unterstützende Abhängigkeitsverhältnis der Nachhilfesituation* Irina Birrer zum Zeitpunkt des Erstgesprächs nicht sagbar war. In der Gesprächssituation schien es aber durch und schlug sich als ‹Durcheinander› nieder, das ich Zug um Zug ‹aufzuräumen› versuchte, um zu verstehen. Aufgrund der Ambivalenz der Kategorie «Nachhilfe» war für mich erst nicht klar entscheidbar, welcher Prozessstruktur ich sie zuordnen sollte. Da sie aber als Basisstrategie das «freie Entscheiden» für eine Studienrichtung vorbereitet, sehe ich sie letztlich als intentionales Prinzip der Biographie, das Irina Birrer episodenhaft gegen identitätsgefährdende Übergriffe standhaft verteidigte. Dem Konzept der «Nachhilfe» im Sinn einer sowohl verfügbaren als nicht-verfügbaren Ressource wende ich mich nun zu.

Segment 32 bis 43: «Jeder soll lernen können» (BGF3_EG:640–938)

Parallel zur Vorbereitung auf die gymnasiale Maturität an einer Erwachsenenbildungsinstitution geniesst Irina Birrer Nachhilfeunterricht in einem «Verein». Es handelt sich dabei, wie sie mit einer Sachverhaltsdarstellung erläutert, um eine «Institution», deren Philosophie ihrer Unterstützungserwartung sehr entgegenkommt: «Jeder soll lernen können». Die Nachhilfe ist so organisiert, dass jene,

doi.org/10.35468/6161-10

die Unterstützung erhalten haben, später selbst als «freiwillige Lehrer» wirken. Nach diesem Prinzip bezieht und erteilt Irina Birrer Nachhilfe, Letzteres zunächst «in kleinem Rahmen». Mit Beginn des Psychologiestudiums macht sie sich als Nachhilfelehrerin selbstständig, um «auch davon leben zu können», führt die «freiwillige» Nachhilfetätigkeit im «Verein» aber weiterhin fort. Bezahlung erhält sie im Stundenlohn für den Nachhilfeunterricht «auf privater Basis». Die «Freiwilligkeit» verschleiert die Erwartung des «Vereins» zur Gegenleistung. Aus ihrem Engagement erwachsen Irina Birrer Opportunitätskosten, die sie mit zusätzlichem Nachhilfeunterricht gegen Entgelt deckt.

Segmente 63 bis 72: «Ich war sehr eingespannt mit den Schülern» (BGF3_EG:1388–1595)

Die Nachhilfe im «Verein» ermöglicht Irina Birrer den ersehnten Erwerb des Maturitätszeugnisses. Für die Dauer eines Jahrs erhält sie Stipendien, muss aber zusätzlich auf Erspartes zurückgreifen und arbeitet «vom ersten Tag an» zusätzlich im Detailhandel. Als sie ein Jahr an der Maturitätsschule repetieren muss, wird es «dann einfach irgendwann zu viel», so dass sie die Arbeit im Detailhandel aufgibt. Auch das Psychologiestudium ist geprägt von Fragen der Existenzsicherung. Die Nachhilfe «auf privater Basis» deckt den Lebensunterhalt, die Kombination beider Nachhilfeformen entwickelt sich aber zunehmend zu einer Überlastung. Zwar bietet ihr der «Verein» auch jetzt die Ressource des gemeinsamen Lernens, beginnt sie aber zu vereinnahmen. Irina Birrer ist mit den eigenen Schülerinnen und Schülern sowie jenen des «Vereins», für die sie auch «kochen» muss, «sehr eingespannt». Hinzu kommt die Unsicherheit der Nachhilfe als Einnahmequelle, so dass sie wieder im Detailhandel arbeitet, um ihr Auskommen zu sichern.

> Irina Birrer: Und dann arbeitete ich erst wieder in zweitausendachtzehn im Detailhandel, weil, mit den Schülern war es so, dann hat wieder einer abgesagt und dann kamen die Sommerferien. [Feldforscherin: Mmh, mhm] Dann hatte ich keine Einnahmen. [Feldforscherin: Mhm] Und dann habe ich gesagt: «Nein, ich muss ehm etwas Fixes haben, (..) [Feldforscherin: Mhm, mhm] ehm, ja, damit ich eine Sicherheit habe.». Also, das ist ja dann immer auch [Feldforscherin: Mhm] noch so, [Feldforscherin: Mhm] wenn man immer noch denken muss: «Ja, habe ich genug Geld?», das stört dann auch.

Ihre Handlungsenergie bezieht Irina Birrer aus dem unerschütterlichen Wunsch, sich für ihre Studienwahl auf der Basis des gymnasialen Maturitätsabschlusses «alle Türen offenzuhalten». Begleitet wird dieses intentionale Prinzip durch materielle Sorgen, die das verlaufskurvenförmige Getriebenwerden während der Qualifikationsphase und des Studiums begründen.

doi.org/10.35468/6161-10

Was fällt der Akteurin leicht bzw. schwer?

In Bedrängnis geraten Irina Birrers Ambitionen nicht allein durch materielle, sondern auch durch inhaltliche Fragen. Es scheint, als würden sich ihr die relevanten Informationen verschliessen, um Erwartungen zu verstehen. Die Basisbefähigung der ‹Mitspielfähigkeit› (Alkemeyer, 2013, S. 18) fällt ihr schwer, was auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte verweist.

Segment 14: «Von den Noten her hat es nicht gereicht» (BGF3_EG:314–325)

Den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe erlebt Irina Birrer als *Zurückbleiben*. Während «die ganze Klasse» in die Sekundarschule oder das Gymnasium übertritt, reicht es einer Mitschülerin und ihr «von den Noten her» nicht.

> Irina Birrer: Ja, es war halt so, dass– ehm (.) ja von den Noten hat es nicht gereicht für in die ‹Sek› (Sekundarschule). Und dass– (.) da ist die ganze Klasse in die ‹Sek› (Sekundarschule) oder ins ‹Gymi› (Gymnasium), (.) ausser eine Mitschülerin und ich. (.) Und ich sagte der Mutter: «Ich will die ‹Sekprüfung› (Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule) machen. Aber irgendwie war es einfach irgendwie nicht möglich. Also, man hat sich gar nicht informiert. Also, (.) es war wie so: «Der Weg ist– ist zu schwierig», und es sei doch besser, ein guter Realschüler zu sein als ein schlechter Sekschüler, so. [Feldforscherin: Mhm] Und ich glaube, meine Mutter hat auch wie nicht gewusst, (.) wie sie jetzt das in die Wege leiten könnte, dass ich (.) diese Prüfung machen könnte.

Das *Ungenügen* gemessen an ihrem «Wollen» erfährt sie als *Akt der Verunmöglichung*, den sie mit dem fehlenden Wissen ihrer Mutter zum Übertrittsverfahren einerseits und der Genügsamkeit in Bezug auf den Realschulentscheid andererseits erklärt. Die Basisstrategie, sich gar nicht erst zu informieren, greift später im Psychologiestudium auch bei Irina selbst.

Segment 62: «Was muss man wissen?» (BGF3_EG:1333–1386)

In Irina Birrers Erklärung zum Scheitern des Psychologiestudiums spiegelt sich das Unvermögen, sich Klarheit über die Erwartungen verschaffen zu können, um effizient und effektiv zu lernen. Ohne klare Zielperspektive bleibt das regelmässige Repetieren im Vorsatz stecken, während sich Lehrinhalte im Lauf der Semester zur diffusen Masse auftürmen.

> Irina Birrer: Gescheitert in dem Sinne, dass ich wie nie klar gewusst habe: Wie ist es jetzt? Was muss man jetzt wissen? Was gehört jetzt dahin, was gehört dahin? (..) Es ist eine Prüfung in einem Jahr. Dass es dann (.) auch von der Menge dann so viel war. Also, dass man– (..) eben, ich habe mir das da eingeteilt, dass ich da alles regelmässig mache. Aber dann (.) irgendwie bis (.) zum zweiten Semester hatte man irgendwie doch keine Zeit, um das ganze erste Semester repetieren zu können. Und dann kam das zweite. (..) Und man musste doch noch irgendwie– hatte das Letzte immer auch noch in Gedanken: Aha. Also, das war so die Schwierigkeit. [Feldforscherin: Mhm] Also, die ganze Menge (.)

doi.org/10.35468/6161-10

von einem Jahr dann (.) ehm aufnehmen zu können und dann wiederzugeben. [Feldforscherin: Mhm] Und das war so eine Herausforderung. Und einfach, dass gewisse Sachen nicht so klar waren.

Weder mit dem «Buch» noch mit der «Vorlesung» vermag sich Irina Birrer als Medien der Wissenserschliessung vertraut zu machen. Analog zur Schulsituation, in der sie am Wochenende Bücher mit nach Hause nimmt, um zu lernen, dann aber nicht weiss, woraufhin dieses Lernen gerichtet sein soll, bleibt ihr das Studieren als eigenständige und zugleich zielgerichtete Auseinandersetzung mit Phänomenen hinsichtlich prüfbaren Wissens unzugänglich.

Irina Birrer: Ja, also wo ich auch im Nachhinein gedacht habe: «Ja, diese Frage, die steht nicht im Buch. [Feldforscherin: Mhm] Hat er das auch so gesagt an der Vorlesung?». [Feldforscherin: Mhm] Und an der Vorlesung hört man nicht heraus, [Feldforscherin: Mhm] dass es klar getrennt ist. Also, dass die da die Bereiche hatten. [Feldforscherin: Mhm] Also, [Feldforscherin: Mhm, mhm] es war mir auch alles irgendwie zu schnell. Also, viel– viel stand auf den Folien und es wurde auch viel geredet. [Feldforscherin: Mhm] Das war für mich auch eine Schwierigkeit zuzuhören und gleichzeitig noch [Feldforscherin: Mhm] zu lesen, oder.

Segment 68: «In den Prüfungen lief es gut, hatte ich das Gefühl» (BGF3_EG:1468–1525)

Dass Irina Birrer einen Aufschub der Prüfung im Gespräch mit «gewissen» anderen und ein Arztzeugnis erwägt, bringt ihren Zweifel am Erfolg zum Ausdruck. Da sie aber «keine Lust» auf eine Verlängerung des Studiums hat und die damit einhergehende Aufteilung in zwei Assessments «nicht mehr immer» habe möchte, tritt sie trotzdem an. Die Kluft zwischen den Prüfungserwartungen und ihrer Einschätzung des erwarteten Wissens zeigt sich dann aber doch deutlich in ihrer Enttäuschung, als sie die Prüfung nicht besteht.

Irina Birrer: Das war eigentlich (.) schon eine Enttäuschung, weil, ich hatte das Gefühl, die Prüfung lief viel besser. [Feldforscherin: Mhm] Und ist nachher so– [Feldforscherin: Ja.] ist– hat halt auch nicht gereicht. [Feldforscherin: Mhm] Und das war dann schon noch eine sehr grosse Enttäuschung.

Nicht zu wissen, worauf es ankommt, lese ich als Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Irina Birrer wird früh *nicht* gezeigt, wie sie gute Noten erzielen kann und dem Übertrittsentscheid in die Realschule mit einer Unbekümmertheit begegnet.[15]

15 Diesbezüglich gibt es einen maximalen Kontrast zu Flora Matter, die bereits in der Primarschule dazu angehalten wird, «das Beste aus sich herauszuholen» (BGF1). Als sie durchschnittliche Noten schreibt, erwirken die Eltern eine Klassenwiederholung, um ihre Übertrittschancen in das höchste Niveau der Sekundarstufe I zu erhöhen, was dann auch gelingt.

doi.org/10.35468/6161-10

Wie steht die Akteurin zu familiären Unterstützungsstrukturen?

Im exmanenten Nachfrageteil des Erstgesprächs stellte ich zwei Fragen zum familiären Umfeld.[16]

Segment 86: «Wieso kann ich jetzt nicht dabei sein?» (BGF3_EG:1915–1980)

Auf die erzählgenerierende Frage, «Möchtest du noch etwas über die Familie erzählen?», verortet sich Irina Birrer in der Geschwisterkonstellation. Als jüngstes von sechs Kindern orientiert sie sich an der ältesten «Lieblingsschwester», die immer «perfekt» daherkommt. Diese lebt ihr, jung verheiratet, das «optimale Leben» und Irina Birrer einen erstrebenswerten Weg vor.

> Irina Birrer: Ja, das habe ich erst– erst (..) jetzt ist mir das so bewusst, [Feldforscherin: Mhm] dass ich eigentlich immer dann die älteste Schwester so bewundert habe und alles so machen wollte wie sie. (..) Und ich hatte immer das Gefühl, sie lebt so [Feldforscherin: Mhm] das optimale Leben, [Feldforscherin: //Mhm//] //hatte dann// früh (.) einen Freund, hat ihn auch geheiratet, ist jetzt noch mit ihm zusammen. Und ich hatte wie das Gefühl, das ist so, das ist das Leben, das muss ich– diese Traditionen, das muss ich anstreben.

An den gemeinsamen Aktivitäten der drei älteren Brüder würde sie gerne teilnehmen, wird aber von ihnen «weggeschickt», was ihr das Gefühl gibt: «Ich gehöre nicht dazu» und: «Ich kann nicht das, was sie haben». Nicht zu wissen, worauf es ankommt, bringt Irina Birrer auch hier dahingehend zum Ausdruck, dass sie «gar nicht» habe «merken können», was ihr heute nachvollziehbar erscheint.

> Irina Birrer: Der Älteste wollte dann an Silvester mit seinen Kollegen ‹umenandgo› (herumstreifen) und (.) konnte mich dann nicht mitnehmen. Und ich habe das teilweise wie nicht verstanden: «Ja, wieso kann ich jetzt nicht dabei sein?», oder, [Feldforscherin: Mhm] weil ich ja neun Jahre jünger bin. [Feldforscherin: Mhm] Aber ich konnte es dann (.) gar nie so (.) verstehen. [Feldforscherin: Mhm] Ja.

Die zweite Frage zur Familie lautete: Was sagt deine Familie dazu, dass du jetzt das Studium zum Lehrer:innenberuf machst?

Segment 88: «Wir haben nicht damit zu tun» (BGF3_EG:1985–2053)

Irina Birrer beginnt ihre Antwort mit der Bewertung: «Also, sie haben sich sehr gefreut.». Den Besuch des Gymnasiums als Weg des sozialen Aufstiegs über die Kinder (Schimank, 2013, S. 104) beobachtet sie in den Familien einer Schwester und eines Bruders. Darüber, dass ihr eine Schwester zum Studienbeginn «sogar» etwas schenkt, ist sie «erstaunt», denn «eigentlich» ist ein Studium für ihre Geschwister «weit weg»:

16 Fragen im dritten Teil des Gesprächs wurden durch den Projektleiter Tobias Leonhard mit Blick auf die Rekonstruktion des primären und sekundären Habitus (vgl. Adrian Ulmcke in diesem Band) nach Absprache mit Rolf-Torsten Kramer vorgegeben.

doi.org/10.35468/6161-10

> Irina Birrer: Aber teilweise denke ich, merke ich schon auch, dass sie– für sie ist es eigentlich auch weit weg. [Feldforscherin: Mhm] Was ist es überhaupt, also, [Feldforscherin: Mhm] so ein Studium? [Feldforscherin: Mhm] Also, habe ich gerade wieder gemerkt, als der Älteste irgendwie sagte– ja, halt einfach ein bisschen gefragt über– über diese Schule. Und dann habe ich gemerkt, eben, das ist für ihn nämlich auch weit weg.

Die *Ferne* beschreibt Irina Birrer mit ihrem «Respekt vor der Uni», vor deren räumlichem Zutritt sie ehrfürchtig zurückschreckt.

> Irina Birrer: Das war eigentlich bei mir auch so. [Feldforscherin: Mhm, mhm] (..) Es war für mich auch vieles weit weg. Also, ich hatte einen solchen Respekt vor der Uni. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich wusste gar nicht, dass man in das Gebäude reinlaufen durfte, [Feldforscherin: Mhm] auch als nicht Studierte. Also, (.) mir ist auch jetzt noch– es ist immer so eine ganz grosse Ehrfurcht vor– von dem Gebäude. Und ich denke, es ist eben bei meinen Geschwistern auch, [Feldforscherin: Mhm] dass es einfach– es ist irgendwie etwas für die Intelligenten, aber [Feldforscherin: Mhm] wir haben nicht damit zu tun, oder. [Feldforscherin: Mhm] Das ist nicht unsere Welt, oder. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Aber, ich glaube– also, (.) ich glaube, dass sie sich auch gefreut haben, jemanden in der Familie zu haben, (.) der auch jetzt das ‹Gymi› (Gymnasium) gemacht hat, damit– [Feldforscherin: Mhm] damit sie sagen können: «Wir haben auch jemanden in der Familie.».[Feldforscherin: Mhm] Ja.

Irina Birrers Zutritt zu einer Welt der «Intelligenten» ausserhalb der eigenen verschafft auch der Familie Zugehörigkeit, ohne die *Fremdheit* aufzulösen.

Wie steht die Akteurin zu institutionellen Unterstützungsstrukturen?

Der dritte Nachfrageteil des Erstgesprächs sah auch Fragen zur Schulzeit vor. Die erste formulierte ich so: «Kannst du vielleicht an einem Beispiel sagen, wie du die Schule als Schülerin erlebt hast, jenseits jetzt von diesen Übertrittserfahrungen?».

Segment 90: «Ich konnte es fast nicht erwarten, in die Schule zu gehen» (BGF3_EG:2061–2222)

Irina Birrers Schulzeit beginnt verheissungsvoll. Sie kann es «fast nicht erwarten, in die Schule zu gehen». Sie hat «total Freude» an den Schulheften und am Etui[17], das ihre Geschwister mit ihr zusammen im Vorfeld bereitstellen. Auch später stehen schulische Werkzeuge wie der «Zirkel» oder das «Gemidreieck»[18] für die Vorfreude darauf, etwas «dann auch mal [zu] können». Durch die Vorbereitungen im Hort sieht sie sich den neuen Anforderungen gegenüber gewachsen und verfügt über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein:

17 Federmappe
18 Geodreieck bzw. Geometrie-Dreieck

doi.org/10.35468/6161-10

> Irina Birrer: Also für mich war so die Freude, in die Schule zu gehen und dann auch zu lernen. Ich habe– ich war dann im Hort. (.) Und die Hortleiterinnen haben dann schon angefangen mit uns zu rechnen. Und ich hatte dann das Gefühl: «Ah, ich kann es schon sehr gut.». Also, vor der Einschulung, dass ich gedacht habe, also, ja: «Du bist so intelligent.». Und ich habe gedacht: «Ah, ja, ich bin intelligent.».

In der Primarschule beginnt dann aber das *Nichtverstehen*[19]*, worauf es ankommt*. Irina Birrer bleibt das Konzept der «Prüfung» verborgen. Frei von «Druck» bekommt sie nicht mit, dass sie eine Prüfung geschrieben hat, dass eine ansteht, auf die sie sich hätte vorbereiten können oder sollen und welche Relevanz der Benotung für Übertrittsentscheide zukommt.

> Irina Birrer: Aber nachher, als die Schule angefangen hat, also, die Primarschule, dann– ehm ich habe irgendwie gar nie verstanden, wann eine Prüfung war. Also sie hat dann einfach gesagt: (.) «So, jetzt setzt ihr euch hin und ehm macht das für euch.». Und ich habe in dem Sinne keinen Druck gehabt, weil ich gar nicht wusste, dass es eine Prüfung war. [Feldforscherin: Mhm] Aber vielleicht habe ich es dann auch nicht nochmals durch- [Feldforscherin: Mhm] -geschaut. (.) Ich habe dann in der Pause gehört, dass die eine zu der anderen sagte, die dann erst um zehn in die Schule ging, dass sie sagt: «Wir haben heute eine Prüfung gehabt.». Und ich habe gedacht: «Höh? Was ist das?». Also, (.) [Feldforscherin: Mhm] eben, das ist vielleicht auch, dass ich von zuhause gar nicht informiert worden bin. Ich habe (.) nicht gewusst, wann haben wir eine Prüfung und wann nicht. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ich hatte eigentlich nicht das Gefühl, ich wäre jetzt total schlecht gewesen. Aber, halt im Zeugnis, halt doch nur vielleicht eine Viereinhalb in der ‹Mathi› (Mathematik), (.) so.

Bei der Lehrerin der dritten und vierten Primarklasse hat sie das Gefühl, «sie habe ihre Lieblinge». Die «Grössten» und «Beliebten» gehen «auf dem Weg zur Turnhalle oder zum Schwimmen» ganz vorne, «hinten» folgen die «Kleineren», «Unbeliebten». Irina Birrer hat «auch so das Gefühl», dass die Lehrerin die «Schweizer» lieber mag als die «Secondos», zu denen sie sich selbst zählt.[20] Sie fühlt sich weder besonders gemocht noch unterstützt. Mit dem «Gefühl» räumt Irina Birrer ein, dass es sich um ihre damalige «Wahrnehmung» handelt, ob es stimme, wisse sie nicht. Die vierte bis sechste Klasse erlebt sie als «schönste Zeit». Dass sie dennoch nicht bessere Noten erreicht, versteht sie nicht, da ihr der Lehrer und die Mitschüler:innen «wohlgesonnen» sind und sie «unterstützen, wo sie können». Das siebte bis neunte Schuljahr in der Realschule erlebt sie «sehr gut» zusammen mit vielen «Ausländern» und, anders als in der Mittelstufe, hat sie nun nicht mehr den Eindruck, «hinterherzuhinken».

19 Dieser Code ist durch ein Gespräch mit Uwe Schimank inspiriert, das mich auf den Pfad der sozialen Selektivität brachte.

20 Der Begriff Secondo bezeichnet die «Zweite Generation» oder «Jugendliche ausländischer Herkunft» (vgl. https://www.swissinfo.ch/ger/wissenschaft/secondos-in-der-schweiz/3349984).

doi.org/10.35468/6161-10

Segment 92: «Ich hatte einfach so das Gefühl irgendwie, dass sie mich so im Stich lassen» (BGF3_EG:2229–2243)

Meine Nachfrage, welches Bild sie von Lehrpersonen im Zusammenhang mit «Secondos» habe, resümiert Irina Birrer mit dem Konzept der *institutionellen Vernachlässigung*. Obwohl sie der Lehrer der sechsten Klasse «auf Sachen aufmerksam» macht, dominiert der Eindruck der *versagten Unterstützung*: «Ich hatte einfach so das Gefühl, dass sie mich im Stich lassen.».

Segment 27: «Dann hat er mich so ein bisschen fast ausgelacht» (BGF3_EG:531–551)

Im Übertritt zur Sekundarstufe II begleitet sie ihre Schwester zum Berufsberater. Den Berufswunsch der «Anwältin» erfährt sie als unangemessen, da sie dazu das Gymnasium besucht haben müsste: «Und dann hat er mich so ein bisschen fast ausgelacht.». Irina Birrer erhält «dann irgendwann ein Buch […] mit verschiedenen Berufen mit», weil sie im Gespräch nicht weiterkommen. Beim Entscheid zur beruflichen Grundbildung unterstützt sie die Familie:

> Irina Birrer: Und dann haben wir das mit der Familie zuhause angeschaut. Also das– erstaunlicherweise– da haben dann doch irgendwie alle mitgemacht. (.) Und dann sagte der eine Bruder: «Ja, mach– mach doch etwas im Verkauf.». Und dann habe ich abgewehrt und gesagt: «Ich gehe doch nicht im Coop Gestelle einräumen.». *(lacht)* (.) Und dann hat er gesagt: «Ja, es gibt ja noch andere Möglichkeiten.». (..) Und dann– ehm dann habe ich das dann gesehen, Uhren und Schmuck. (.) Und dann, ja, hatte ich mich dann beworben an zwei Orten. Also, ich habe dann schnell etwas bekommen. [Feldforscherin: Mhm] Und [Feldforscherin: Mhm] habe diese Lehre gemacht. Ja.

Der Entscheid für die Lehre zur Detailhandelsangestellten im Bereich Uhren und Schmuck erscheint als vorläufiges Ergebnis eines kollektiven Auskühlungsprozesses individueller Bildungsaspirationen, der seinen Ausgangspunkt im herkunftsbedingen Unvermögen nimmt, erfolgsrelevante schulische Erwartungen zu lesen und mit entsprechenden Leistungsanforderungen zu flankieren. Weder familiäre noch schulische Unterstützungsstrukturen deuten darauf hin, dass eine Passung zwischen Irinas Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen gesucht wurde. Diese Aufgabe kommt der biographischen Gestaltung und Bewältigung zu.

Welchen stabilen Standpunkt nimmt die Akteurin gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen ein?

In der Stegreiferzählung habe ich Basispositionen mit Weil-Motiven dargestellt. Die *Zuversicht in die Lernfähigkeit*, das *Recht auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* und den *Wunsch nach einer vertrauten, zusagenden Atmosphäre im Studium* vertiefe ich mit Bewertungen im immanenten und exmanenten Nachfrageteil.

doi.org/10.35468/6161-10

Segment 49: «Da hatte ich selber Schwierigkeiten» (BGF3_EG:1007–1043)

Auf die Berufslehre lässt sich Irina Birrer willig ein. Im Vergleich mit Mitstudierenden, die vieles gar nicht wissen, erkennt sie später: «Ah, da habe ich jetzt in der Lehre lernen dürfen. Das war gut.» (BGF3_EG:584–625). Dennoch entwickelt sie den Wunsch zu kündigen. Weil es ihr «ganz schlecht» geht, sucht sie einen Psychologen auf. Durch ihn kommt sie in das Nachhilfesetting und bereitet sich parallel dazu auf die gymnasiale Maturität vor.

Segmente 50 bis 56: «Ich habe es eigentlich als schwierigste Zeit meines Lebens erlebt» (BGF3_EG:1045–1181)

Die vier Jahre in der Berufsmaturitätsschule für Erwachsene erlebt sie als «schwierigste Zeit» ihres Lebens, in der sie «immer wieder» an ihre «Grenzen» kommt. Mit ihrer eigentheoretischen Deutung der Gründe für ihre Schwierigkeiten schliesst sie an das Weil-Motiv an, sich im Vergleich mit anderen «direkt so beeindrucken» zu lassen:

> Irina Birrer: Ja, also ich hatte mich ja da eigentlich (.) gut vorbereitet. (.) Aber ich merkte, es hatte doch Sachen, wo ich doch zu wenig vorbereitet war. Also, zum Beispiel schon, was das Technische anbelangt. Weil damals, als ich in die Schule bin, hat man noch mit dem Hellraumprojektor gearbeitet. Und (.) dann kamen die ersten schon mit Powerpoints, wo ich (.) keine Ahnung hatte, was– wie das funktionieren konnte. Ich war dann halt einfach direkt so beeindruckt. Und ich wusste nicht, dass– die– die kamen ja direkt von der ‹Sek› (Sekundarschule), dass die (.) das einfach schon gehabt hatten in der ‹Sek› (Sekundarschule). Und dass es eigentlich nur das gewesen ist. Eigentlich die Situation. Eigentlich wie mit den Geschwistern, wo ich einfach (..) gedacht habe, ehm: «Ui, jetzt können die das schon.». Und ich konnte das nicht.

Die *Zuversicht in die Lernfähigkeit* wird auf eine harte Probe gestellt und Irina Birrer ringt aufkommende Gefühle der Entwertung des erfolgreichen Abschlusses nieder:

> Irina Birrer: Ehm, ja, schon auch, dass ich sagen konnte, den habe ich– also ich hatte immer das Gefühl, ja, bekommen. (.) Darum habe ich es geschafft. Aber, wo ich mir selber sage: «Nein, du bist selbst [Feldforscherin: Mhm] an diese Prüfungen. Du standest selbst da vorne und hast diese Präsentation gemacht. Du hast selbst den Aufsatz geschrieben. Du hast selbst die Prüfung geschrieben.». Also, (.) doch auch, ja, (.) eine Freude, [Feldforscherin: Mhm] dass ich das geschafft habe. [Feldforscherin: Mhm] Ja, also, (..) ja, irgendwie, (.) ja, ich habe immer gesagt, ich mache das.

Gemessen am Um-zu-Motiv des «immer-schon-Wollens» empfindet sie «Freude» am Erfolg, die sie, gemessen an der erfahrenen Unterstützung oder am Schwierigkeitsgrad der Anforderungen, gleich wieder schmälert:

doi.org/10.35468/6161-10

> Irina Birrer: Ja, (.) aber ja, es war natürlich [Feldforscherin: Mhm] Freude, aber teilweise dann auch wieder– (..) das ist halt bei mir auch so, wenn ich dann etwas bestehe, dann ist es vielleicht nicht das Gefühl– ja, dann war es auch nicht so schwierig oder so. Aber dabei war es ja wirklich schwierig.

Segmente 77 bis 84: «Dass es nochmals praxisbezogen ist, dass es ein familiäres Umfeld ist» (BGF3_EG:1688–1881)

An die Pädagogische Hochschule findet Irina Birrer durch eine ihre bekannte Heilpädagogin, die an dieser Institution «Supervisionen» besucht. Schon der Weg zum Gespräch lässt ein Gefühl von Vertrautheit aufkommen: Das Gebäude sagt ihr zu, vor der Aula arbeiten Lernende zusammen. Irina Birrer macht hier eine Kontrasterfahrung zur befremdlichen Atmosphäre an der Universität:

> Irina Birrer: Und dann konnte ich mir das einfach direkt vorstellen, wie man dann auch zusammen lernt. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ehm auch, dass man die Förderung macht von den [Studierenden], [Feldforscherin: Mhm] dass man das auch macht. [Feldforscherin: Mhm] Dass man auch diese Philosophie– [Feldforscherin: Mhm] jeder soll die Möglichkeit haben, [Feldforscherin: Ja.] einfach das zu lernen, //das er// [Feldforscherin: //Ja. Ja//.] will.

Im Bewerbungsgespräch bestätigt sich, «dass es dann auch gut passen würde». Obwohl Irina Birrer Vorstellungen in Bezug auf Erwartungen des Studiums schwerfallen, stellt sich bereits in den ersten Einführungswochen ein Gefühl der Zugehörigkeit ein.

Segmente 98: «Doch, da gehöre ich dazu» (BGF3_EG:1688–1881)

Anders als an der Maturitätsschule, setzen die Verantwortlichen nicht auf inhaltliche «Strenge schon am ersten Tag», sondern auf Gemeinschaftsbildung.

> Irina Birrer: Und es war halt an der [Maturitätsschule] wirklich so, das ist schon am– (.) ziemlich streng schon am ersten Tag. *(lacht)* [Feldforscherin: Mhm, mhm] «Und schon wieder ‹Ufzgi›» (Hausaufgaben) und: «Öi, was!?» [Feldforscherin: Mhm, hm] Und, ehm es ist einfach so die Befürchtung: «Ja, gibt es dann Gruppierungen? Bekomme ich dann irgendwo Anschluss?» Oder: «Sind sie dann schon so (.) vorgeformte Gruppen, wo man gar nicht mehr die Möglichkeit hat zum Reinkommen?» [Feldforscherin: Mhm] Und mir hat das jetzt gefallen, dass– ehm (.) sie haben auch gesagt, dass man immer mit jedem ins Gespräch kommen wird. Ich konnte mir das gar nicht vorstellen, wie das geht (.) im Verlauf dieser Woche. Und habe schon festgestellt: «He, das ist wirklich (.) so, oder. Wir hatten jetzt immer wieder eine neue Gruppe. [Feldforscherin: Mhm] (.) Und, ehm wo ich nicht das Gefühl habe– also, ich habe das Gefühl: (.) «Doch, da gehöre ich dazu.».

Dem Ankommen in der Gruppe wird viel Raum geschenkt. Irina Birrer erfährt, dass ihr der Zugang zu dieser Institution nun «zusteht».

doi.org/10.35468/6161-10

> Irina Birrer: Das ist noch ein Punkt. Also, an der [Maturitätsschule] hatte ich immer das Gefühl, ich dürfe eigentlich gar nicht da sein. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich hatte immer das Gefühl: «Ich bin eigentlich am falschen Ort. Es steht mir wie nicht zu.». [Feldforscherin: Mhm] Und das hatte ich jetzt hier nicht, [Feldforscherin: Mhm] weil ich jetzt einfach finde: «Ich bin jetzt da und ich gehöre dazu.». [Feldforscherin: Ja.] (.) Und, ehm es ist noch schön klar. Es hat noch ganz viel andere Schüler, die wir jetzt gar nicht gesehen haben. [Feldforscherin: Mhm] Aber, jetzt einfach (.) irgendwie das Gefühl, es ist so eine Einheit mit– (..) sind– sind jetzt zusammen in der Aula und– und ehm, ja, [Feldforscherin: Mhm, mhm] (.) haben jetzt so das gleiche Ziel in dem Sinne. [Feldforscherin: Mhm] Und ja, ich fand jetzt den Unterricht in dem Sinne auch locker, weil jetzt auch viel Einführung war. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja.

Die geringe Polyvalenz des Studiums schliesst die Basisstrategie für «freies Entscheiden» im Anschluss an die gymnasiale Maturität und arbeitet jener des «Miteinandermachens» zu. Die «Einheit» der Lerngemeinschaft gründet auf dem gleichen Ziel aller.

Wie ist die Akteurin prinzipiell geneigt, grundlegende Welt- und Lebensprobleme zu nehmen und anzugehen?

In der Stegreiferzählung habe ich das «freie Entscheiden» für ein «Lernen jenseits des Diploms» als Basisstrategien dargestellt. Diese vertiefe ich mit Um-zu-Motiven im immanenten und exmanenten Nachfrageteil.

Segment 22: «Es kann nicht sein, dass das Schulsystem so ist, dass es jetzt fertig ist» (BGF3_EG:416–449)

Bereits in der fünften und sechsten Primarklasse findet es Irina Birrer «schade», dass sie nicht ins Gymnasium übertreten kann und ihr nicht einmal die Sekundarschule als «Trostpreis» möglich ist:

> Irina Birrer: Und ich denke, (.) wahrscheinlich nach der ‹Real› (Realschule), als ich dann in die Lehre bin, wahrscheinlich dort habe ich gedacht: «Es müsste doch noch möglich sein, [Feldforscherin: Mhm] jetzt in das ‹Gymi› (Gymnasium) zu gehen.». Also, ich habe wie gedacht: «Es kann nicht sein, dass das Schulsystem so //ist//, [Feldforscherin: //Mhm//], dass es jetzt wie fertig ist.». [Feldforscherin: Mhm] Ich habe gedacht: «Es müsste doch noch eine Möglichkeit geben.», (.) [Feldforscherin: Mhm] erkundigte mich aber gar nie.

Die Basisstrategie des «Nachholens» kündigt sich später «in der Lehre» an, konkretisiert sich aber erst, als Irina Birrer aufgrund ihrer schlechten gesundheitlichen Verfassung einen Psychologen aufsucht.

Segment 25: «Das hing gar nicht so zusammen» (BGF3_EG:488–514)

Sich nicht zu «erkundigen», begründet die «Bildungsferne» dahingehend, dass Irina Birrer den Zusammenhang zwischen dem Berufswunsch der «Anwältin» und dem Besuch des Gymnasiums erst gar nicht erkennt:

doi.org/10.35468/6161-10

> Irina Birrer: Mhm, weil, es gab schon Berufe. Ich habe mir zum Beispiel überlegt, Anwältin zu werden. [Feldforscherin: Mhm] Aber, es war wie unabhängig. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich hab– das hing gar nicht so zusammen, [Feldforscherin: Mhm] dass ich gesagt habe: «Ja, ich möchte das ‹Gymi› (Gymnasium) machen, um Anwältin zu werden.», [Feldforscherin: Mhm] sondern wirklich das Lernen. [Feldforscherin: Genau.] Ja.

Das «Lernen jenseits des Diploms» kennzeichnet die Basisstrategie.

Segmente 57 bis 60: «Viele haben dann fast ein bisschen gedrängt: Und, was willst du jetzt machen?» (BGF3_EG:1187–1211)

Das zweckfreie Bildungsverständnis verteidigt Irina Birrer auch nach dem erfolgreichen Maturitätsabschluss. Nachdem ihr nun «alle Türen offenstehen», steht ihr der Sinn nicht nach einer raschen Schliessung. Die Basisstrategie des «freien Entscheidens» kommt in Bedrängnis, als sie Menschen im Umfeld des «Vereins» immer wieder fragen, ob sie nun nicht auch Psychologie studieren möchte.

> Irina Birrer: Und dann– ja, dann habe ich auch es immer wieder abgewehrt, weil ich das Gefühl hatte, mehr, man drängt mich da so. Und dann hat– hat man aufgehört, das zu sagen. Und dann fand ich dann selber: «Doch, eigentlich ehm hat mich das so viel weitergebracht, Psychologie, und dann wäre es schön, wenn ich das auch vermitteln könnte, [Feldforscherin: Mhm] was ich gelernt habe.».

Nachdem sie das Drängen «immer wieder abgewehrt» hat, entscheidet sie sich aber doch für das Psychologiestudium. Das Weil-Motiv «gar nicht» zu wissen, was sie möchte und das Umfeld mit «so vielen Psychologinnen» begründen das Um-zu-Motiv des «Vermittelns»:

> Irina Birrer: Aber (.) ich habe dann schon auch gedacht: (.) «Es hat mir so viel geholfen, auch mir selber, [Feldforscherin: Mhm] dass das schön wäre, wenn ich das auch vermitteln könnte.». [Feldforscherin: Mhm] Aber es war auch– vielleicht auch ein bisschen ein einfacher Weg. Also, [Feldforscherin: Mhm] weil ich dann //auch gar nicht gewusst hatte, was möchte ich//. [Feldforscherin://Mhm, mhm//] Dann habe ich gedacht: «Ja, das ist wahrscheinlich am einfachsten für mich. (.) Ich mache jetzt Psychologie [Feldforscherin: Mhm] und nicht irgendwie Jus [Feldforscherin: Mhm] oder nochmals etwas anderes.».

Im «einfachen Weg» kommt das Um-zu-Motiv der «Begleitung und Unterstützung» zum Ausdruck, das mit der Wahl einer gänzlich anderen Studienrichtung wie «Jus» nicht bedient würde. Die Basisstrategie des «Miteinandermachens» lässt sich einerseits als angemessener Modus im Umgang mit der erwartbaren Komplexität im Studium lesen. Andererseits liegt darin auch die Gefahr der weiter oben angesprochenen Abhängigkeit begründet, in die sich Irina Birrer durch das Verweilen im «Psychologie-Verein» hineinmanövriert.

doi.org/10.35468/6161-10

Segmente 73 bis 76: «Ich habe eigentlich direkt abgewehrt» (BGF3_EG:1672–1686)

Das «Abwehren» als Basisstrategie, um sich «alle Türen offenzuhalten», zeigt sich auch in der Phase der Umorientierung, nachdem sich Irina Birrer der Weg des Psychologiestudiums «versperrt» hat. Zunächst prüft sie Psychologie als Fernstudium, verwirft diese Option aber, weil ihr damit die Arbeit als Therapeutin «nicht sicher» ist. Nachdem sie mit «Wirtschaftspsychologie», «Jus», «Medizin» und «Kinesiologie» «alles mal ein bisschen angeschaut» hat, führt sie die Mutter einer Nachhilfeschülerin an die Idee der Pädagogischen Hochschule heran:

> Irina Birrer: Also, das ist ehm, das ist eine, die ich– eigentlich sogar ihre Tochter– ihrer Tochter Nachhilfe gab und sie ist Musiklehrerin. [Feldforscherin: Mhm] Und dann hat sie gefragt, ob es das wäre. Und dann habe ich gesagt: «Nein.». Also, ich habe eigentlich direkt abgewehrt. *(lacht)* [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja. [Feldforscherin. Ja.] Und dann (..) ging ich es doch mal anschauen.

Nach einem zunächst entschiedenen «Nein» lässt sie sich aber dann doch darauf ein, diese Möglichkeit zu prüfen.

Segmente 94 bis 100: «Dass ich den Schülern nähertrete» (BGF3_EG:2260–2328)

Im exmanenten Nachfrageteil danach gefragt, wie sie sich «selbst» als Lehrerin sieht und was ihr dabei «wichtig» ist, entwirft Irina Birrer die Basisstrategie des «Nähertretens». Vor dem Hintergrund der oben angesprochenen *institutionellen Vernachlässigung* zeichnet sie das Rollenbild einer gerechten Lehrerin, die sich für ein «Miteinander» einsetzt, indem sie die *Zuwendung* im «Gespräch», das *Verständnis* durch das «Kennenlernen-Wollen» der familiären Hintergründe und die *Vertrauensbildung* durch «Rückendeckung» sucht:

> Irina Birrer: Weil, das war eben von der ersten bis dritten Klasse gar nicht, das Miteinander. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Da sagte ich auch der Lehrerin: «Da machen mich andere runter.». [Feldforscherin: Mhm] Und sie hat einfach gesagt: «Jaja, du musst nicht schauen, du musst sie ignorieren.». Und das waren eigentlich die, die immer vorne liefen. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ich hätte mir gewünscht, dass sie mit ihnen mal reden würde. [Feldforscherin: Mhm] Also, dass man (.) wirklich als Lehrerin– dass ich auch mal (.) rede mit den Schülern und sage: «Probiere mal, vielleicht kannst du etwas zeigen der anderen Schülerin, was du besser kannst,», oder, sie [Feldforscherin: Mhm] mitzunehmen. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich weiss nicht, ob sie das jemals gemacht hat, diese Lehrerin, aber (.) ehm dass sie mich– dass man– dass ich das Kind ernst nehme. [Feldforscherin: Mhm] Ja.

doi.org/10.35468/6161-10

Zu den bevorstehenden Praktika entwirft Irina Birrer auch Vorstellungen hinsichtlich der Schüler:innen. Das Um-zu-Motiv der «Vermittlung» richtet sich auf die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses:

> Irina Birrer: Ja, so und (.) eh: «Wie bringt man die Schüler dazu, dass sie aufmerksam sind?». (.) [Feldforscherin: Mhm] Eben, das ist auch eine Herausforderung. [Feldforscherin: Mhm] Dort sind– die werden dann wahrscheinlich nicht einfach so dort [Feldforscherin: Mhm] sitzen und gespannt zuhören, sondern, dass man sie gewinnt, um [Feldforscherin: Mhm] dabei zu sein. Aber eben, das sind so Vorstellungen. Aber noch nicht so (.) konkret.

Die «Aufmerksamkeit» der Schüler:innen herzustellen, sieht sie als Herausforderung, diese zu «gewinnen», als ihre Aufgabe.
Dem grundlegenden Problem eines sozial selektiven Bildungssystems begegnet Irina Birrer mit der Basisstrategie des «Nachholens». Sich in die Optionen zu fügen, die mit dem Realschulabschluss einhergehen, «kann nicht sein». Auch ihr soll ein «freies Entscheiden» unter Auswahl aller Möglichkeiten offenstehen. Diesem intentionalen Prinzip stehen Begrenzungen durch ein grundlegendes *Nichtverstehen, worauf es ankommt*, gegenüber. Die nötigen Informationen, wie berufliche Ambitionen und Bildungsabschlüsse zusammenhängen, erschliesst sie sich erst im Berufsleben, als sie gesundheitlich an die Grenzen stösst. Die Einsicht in den Begleitungs- und Unterstützungsbedarf führt sie zur Basisstrategie des gemeinsamen Lernens. Mit den Basisstrategien des «Abwehrens» und der *Alternativenabwägung* verteidigt sie das Aufschieben einer zu frühen Schliessung von Optionen. Das zweckfreie Lernen als Basisstrategie verschafft sich Ausdruck im Konzept des «Nähertretens». In der antizipierten Lehrerinnenrolle steht die Beziehungsgestaltung im Fokus der «Vermittlung».

4.1.3 Zwischenfazit: Biographische Entscheidungsmodi

Dominante Entscheidungsmodi am Studienbeginn setze ich nun in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Tabelle 3).

doi.org/10.35468/6161-10

Tab. 3: Biographische Entscheidungsmodi am Studienbeginn

Biographische Entscheidungsmodi	**Das Eigene**	**Das Andere**
Selbstverhältnisse **WER bin ich?** **Adressierte; Adressierende**	Biographische Gesamtformung als Wechselspiel zwischen Biographischem Handlungsmuster und Verlaufskurven	
Ethiken **WAS soll ich tun?** **Adressanden**	**Basispositionen** Herkunftsunabhängige Bildung Transparente Erwartungen Vertraute Lernatmosphäre	**Institutionelle Erwartungsstrukturen** Biographiearbeit Gesellschaftliche Integration Allokation Anpassung
Praxen **WIE soll ich handeln?** **Form der Erziehung**	**Basisstrategien** Freies Entscheiden Umsichtiges Zeigen Nähertretende Beziehungspflege	Auskühlen von Bildungsambitionen
Technologien des Selbst **WIE kann ich «Ich» werden?** **Form der Erziehung**	**Ressourcen** Bildungsaspirationen hochhalten	Soziale Selektivität
	Basisbefähigungen Zuversicht in die Lernfähigkeit wahren	Verschleierte Herkunftseffekte
	Unterstützungsstrukturen Ambitionen und Bildungsabschlüsse passend machen	Nachhilfe in der Gemeinschaft Vereinnahmung

Irina Birrer subjektiviert sich im Akt des autobiographisch-narrativen Interviews mit Erzählungen, Bewertungen und Begründungen, in denen sie sich explizit und implizit zur Wissensordnung der sozialen Selektivität des Bildungssystems positioniert. Entscheidungen bringt sie als Selbstverhältnisse im Wechselspiel zwischen dem intentionalen Prinzip und dem verlaufskurvenförmigen Getriebenwerden im Lebensablauf zur Darstellung (vgl. Abbildung 2). Das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs zeichnet sich durch das zentrale Um-zu-Motiv aus, sich alle Studienoptionen offenzuhalten und die Basisstrategie des «freien Entscheidens». Dieser unerschütterlichen Absicht stehen verlaufskurvenförmige Episoden gegenüber: Die Enttäuschung darüber, zurückgelassen zu werden im Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I,

doi.org/10.35468/6161-10

das Erleben, mit ihren Bildungsambitionen ausgelacht zu werden im Übertritt zur Sekundarstufe II, der Orientierungszusammenbruch im Berufsleben, der sie in ein einerseits unterstützendes, andererseits übergriffiges Nachhilfesetting führt, sowie das Nichtbestehen der Prüfungen im und der Ausschluss vom Psychologiestudium. Auf dem Weg zur tertiären Stufe treten Irina Birrer institutionelle Erwartungsstrukturen als das gesellschaftlich Andere machtvoll gegenüber, dem sie immer wieder mit einem tiefsitzenden *Nichtverstehen* begegnet. Fremdheitserfahrungen bleiben auch innerhalb der Familie bestehen, für die das Konzept Studium «weit weg» ist.

In der Gesprächssituation zum Studienbeginn wird sie als Forschungsteilnehmende adressiert und dazu aufgerufen, ein Commitment mit Biographiearbeit herzustellen (Selektion und Reaktion). Mit der Textsorte der Bewertung stellt sie die «spontane Entscheidung» für das Studium an der Pädagogischen Hochschule an den Beginn ihrer Stegreiferzählung, um danach sehr kondensiert das Nachholen des Maturitätsabschlusses einzuführen (Definition und Normation). Die mit dem Beruf nur bedingt als anerkennbar erfahrene soziale Teilhabe verweist auf herkunftsbedingte Bildungsentscheide in Übertrittsverfahren auf dem ersten Bildungsweg (Position und Relation), die Irina Birrer Anpassungen abverlangen (Valuation). Während sie familiäre Unterstützungsstrukturen als «bildungsfern» kontextualisiert, bleiben ihr Mechanismen der institutionellen Vernachlässigung verschleiert. So würde die Nicht-Passung zwischen ihren beruflichen Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen Institutionen des Bildungssystems bereits vor der Berufsberatung jenseits der Allokationsfunktion in die Pflicht nehmen. Irina Birrer muss den primären Herkunftseffekt des *Nichtverstehens* von Leistungsanforderungen im Hinblick auf Bildungsabschlüsse mit biographischen Ressourcen bearbeiten, was ihr mithilfe der von ihr aufgesuchten Nachhilfeorganisation gelingt. Das Unterstützungssetting nimmt sie aber auch mit vereinnahmenden Tendenzen in Beschlag, so dass ihr Zeit und Musse für das Psychologiestudium fehlen. Das Eigene auf dem Weg zur «spontanen Entscheidung» für die Pädagogische Hochschule setzt sie dem gesellschaftlich Anderen mit Basispositionen gegenüber, die das Recht auf eine herkunftsunabhängige Bildung, transparente Erwartungen bezüglich der Leistungsanforderungen von Bildungsabschlüssen sowie eine vertraute Lernatmosphäre als gutes, richtiges und notwendiges Handeln (Ethiken) markieren. Organisierendes Moment des Handelns bilden Basisstrategien, die auf freies Entscheiden im Rahmen einer Vielzahl umsichtig aufgezeigter Studienoptionen in einer nähertretenden Beziehungspflege setzen (Praxen). Das Verteidigen von Bildungsaspirationen als zentrale biographische Ressource, die Zuversicht in die Lernfähigkeit als Basisbefähigung und die erfolgreich hergestellte Passung mit Leistungsanforderungen durch Nachhilfe strukturieren des Selbst (Technologien des Selbst).

doi.org/10.35468/6161-10

Mit der Prozessstruktur des biographischen Wandlungsmusters bewegt sich Irina «weit weg» von ihrer Herkunft. Widerfahrnisse halten sie zwar nicht vom Ziel der gymnasialen Maturität ab, dem Auskühlen ihrer Bildungsambitionen widersetzt sie sich aber durchaus nicht allein mit planvollen Entscheidungspraktiken. Die Undurchsichtigkeit der (Um-)Entscheidungssituationen schlug sich in einer unzusammenhängenden Narrationsstruktur nieder, die es im Gespräch gemeinsam «aufzuräumen» galt. Beim «spontanen» Studienentscheid für das Lehramtsstudium könnte es sich um die Coping-Strategie des «Sich-Umfreuens» handeln, bei dem Irina Birrer die Massstäbe dafür, was eine ‹gute› Entscheidung ist, den Resultaten ihres Entscheidens anpasst (Schimank, 2022, S. 138–139) Für diese Bewältigungsstrategie spricht, dass sie das Psychologiestudium wählte, weil es, angeregt von den Psychologinnen in ihrem Umfeld, am nächsten lag. Auf den Besuch der PH lässt sie sich erst ein, nachdem sie Empfehlungen dazu mehrmals abgewehrt, mit dem Psychologiestudium nicht reüssiert und mehrere andere Optionen geprüft hat. Ob sie sich dauerhaft mit diesem Entscheid anfreundet, bleibt abzuwarten. Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung lassen sich bei Irina Birrer eher inkrementalistische Entscheidungsmodi vermuten. Dafür spricht neben dem herkunftsbedingten *Nichtverstehen* institutioneller Erwartungsstrukturen, dass sie durch die pädagogischen Vorerfahrungen im Rahmen des Nachhilfeunterrichts im Eins-zu-eins-Setting weniger mit langfristig-zukunftsorientierten als vielmehr mit dringlich-situativen Entscheidungen vertraut ist, die sich aus einem temporären Unterstützungsbedarf ergeben. Wie Irina Birrer dem Planungsimperativ begegnet, der von klaren Zielerwartungen, einem Lernen vom Ende aus sowie einer kohärenten Abstimmung zwischen Lernphasen und Überprüfung ausgeht (Fraefel, 2023, S. 15), ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4.2 Entscheidungsmodi bei der Unterrichtsgestaltung

Nun wende ich mich der zweiten Frage zu: Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienende? Unter einer entscheidungstheoretischen Perspektive gehe ich dazu in zwei Schritten vor. Zuerst betrachte ich die Komplexität der Entscheidungssituationen und bestimme die normativen Regeln als strukturelle Entscheidungsprämissen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht. Die von Schimank benannten Fragestellungen zu den drei Dimensionen (2022, S. 19–20) operationalisiere ich mit einer hohen, mittleren und geringen Ausprägung, um den erwartbaren Entscheidungsmodus festzulegen (vgl. Tabelle 4).

doi.org/10.35468/6161-10

Tab. 4: Komplexität von Entscheidungssituationen

Sachdimension	
Welche Informationsgrundlage des Handelns steht zur Verfügung?	Die Unterrichtsthematik ist unklar (+++), teilweise klar (++), klar (+) umrissen.
Wie vollständig und gesichert ist das Wissen?	Das (fachliche) Wissen zur Unterrichtsthematik ist kaum (+++), teilweise (++), elaboriert (+) vorhanden.
Zeitdimension	
Auf welchen Zeithorizont ist das Handeln ausgerichtet?	Das Handeln ist auf mehrere Tage bzw. Wochen (+++), auf einen Tag (++), auf eine Lektion (+) ausgerichtet.
Wie ungewiss ist die Zukunft?	Das Handeln der Akteur:innen ist nicht (+++), teilweise (++), ausreichend (+) antizierbar.
Sozialdimension	
Wer wirkt bei dem handelnden Zusammenwirken mit?	Das Handeln erfolgt im Klassenverband (+++), in der Kleingruppe (++), in einer Zweierkonstellation (+).
Wie stehen die verfolgten Absichten zueinander?	Absichten der Akteure divergieren (+++), divergieren teilweise (++), konvergieren weitgehend (+).
Komplexität: hoch (+++); mittel (++), gering (+)	

Danach sondiere ich Spielräume für reflexives Entscheiden in diesen Situationen und somit nach Möglichkeiten, wie Situationen genutzt, geschaffen oder verändert werden. Mithilfe der Kategorien der bsA rekonstruiere ich diskursive Praktiken im Vollzug des Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehens mit Imperativen (Praktiken), die ich in Erwartungen (normative Regeln) übersetze. Diese normativen Ordnungen zwischen dem Eigenem und dem Anderen zeige ich am Beispiel des ersten Unterrichtsabschnitts an fünf Unterrichtssegmenten auf (vgl. Kapitel 4.2.1), wobei ich die Code-Tabellen nur der ersten zwei Segmente abbilde (vgl. Tabellen 6 und 7). Entscheidungsmodi habe ich für den gesamten Unterrichtsvormittag zu neun Unterrichtsabschnitten (vgl. Tabelle 5) mit insgesamt 63 Unterrichtssegmenten nach diesem Verfahren kodiert und in einem Codebuch zusammengestellt.

doi.org/10.35468/6161-10

Tab. 5: Unterrichtsabschnitte im Verlauf eines Vormittags im Praktikum

Unterrichtsabschnitte		**Thematiken**
01:01–05	«Das ist einfach nicht der Umgang»	Hausaufgabenordnung
02:01–11	«Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr»	Begriffsarbeit in NMG
03:01–06	«Wenn ich klingle, dann will ich alle Aufmerksamkeit nach vorne»	Überleitung zu einem Versuch zum Gleichgewichtssinn
04:01–05	«Was habt ihr für Beobachtungen gemacht?»	Ergebnissicherung und Verbindungen mit dem Sachtext
05.01–12	«Es ist freiwillig, dass man etwas mitbringt»	Geburtstagsritual
06:01–02	«Aber ihr seid schon ein bisschen undankbar!»	Znüni-Ordnung
07:01–05	«Ja, der Sozialarbeiter hat einfach dagestanden»	Wann und wie geh' ich da hin?
08:01–12	«Jüdische Kleidung»	Begriffsarbeit in RKE
09:01–05	«Silentium»	Einen Film mit Checker Tobi schauen

Die Ergebnisse dieser Analyse systematisiere ich mithilfe einer Vierfeldermatrix der Transintentionalität nach Schimank (2016, S. 194), um intentionale und transintentionale Effekte des Subjektivierungsgeschehens zu zeigen (vgl. Kapitel 4.2.2.). Irina Birrer bedient alle Felder, dominant sind aber diskursive Praktiken, die darauf schliessen lassen, dass dem Unterrichten keine Planungsüberlegungen vorausgingen, was unerwünschte Effekte zur Folge hatte . Mit einem Zwischenfazit bilanziere ich ausbildungsbezogene Entscheidungsmodi (vgl. Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Analyse diskursiver Praktiken am Beispiel des ersten Unterrichtsabschnitts

Ich besuchte Irina Birrer in der Halbzeit ihres letzten Unterrichtspraktikums des dreijährigen Bachelorstudiums zur Primarlehrerin. Das fünfwöchige Praktikum absolvierte sie entsprechend dem Modell der Pädagogischen Hochschule mit umfassender Verantwortung für die Klassenführung unter Abwesenheit der Klassenlehrperson(en). Die Diplomprüfung zur Berufspraxis lag bereits hinter ihr. Neben 15 Schüler:innen der 3./4. Primarklasse waren eine Klassenassistentin und die Feldforscherin anwesend.

doi.org/10.35468/6161-10

Segment 1: Lies (einen Text) als Hausaufgabe! (U01.01:01–09)

Irina Birrer stellt die Hausaufgaben an den Wochen- und Tagesbeginn. Der Thematik nähert sie sich von der situativen Gegebenheit her an (Fraefel, 2023, S. 71), dass manche Schüler:innen einen Text zum «Tempelberg» nicht, wie mit dem Hausaufgabenplan an der Wandtafel aufgetragen, gelesen haben. Der Klärung der Gründe für dieses Versäumnis räumt sie eine Dringlichkeit ein, vor der andere Thematiken zunächst zurückstehen müssen.

> Irina Birrer: Ehm, jetzt wegen– heute wäre ja zum Lesen gewesen: Text Tempelberg. Irgendwie, jemand hat– hat's gestrichen. (.) Heute Morgen habe ich's jetzt wieder hingeschrieben, weil es noch nicht vorbei ist. (.) Und den Text hätte man auf heute lesen müssen. (.) Einige haben's irgendwie vergessen, nicht gewusst. (.) Da frag' ich mich. was ehm (.) war– was der Grund war, dass man es nicht gewusst hat, oder. (.) Weil, wenn ich das ehm abgegeben hab'– also, ich hab's ja gesagt, (.) der ist zu lesen, hab' ihn auch abgegeben, (.) hab' dann eigentlich sogar vor einer Woche am Montag gesagt: «Das wäre auf nächsten Montag», (.) hab' den abgegeben. Und so– so wie– so die Frage: (.) «Ja, (.) warum (.) ist es nicht verständlich gewesen, dass der zu lesen ist?». Kirian?

Indem sie verstehen will, zeigt sie sich und der Klasse auf, dass die Thematik Hausaufgaben nicht allen sich erschliesst (++) und das geteilte Wissen dazu in Ansätzen vorhanden ist (++). Die Situation hat in der Sachdimension eine mittlere Komplexität und legt ein exploratives Herantasten nahe. In der Praktikumssituation ist das Handeln rund um die Thematik Hausaufgaben auf mehrere Wochen ausgerichtet (+++). Das bedeutet, dass ein gleichgültiger Umgang mit dem ‹Schlendrian› nicht folgenlos ‹ausgesessen› werden kann. Die Hausaufgabenthematik ist aber auch für die Schüler:innen komplex. Zwar stellt die Wochenaufgabe viel Zeit zur Verfügung, erfordert aber auch die Fähigkeit, mit diesem Zeitraum diszipliniert umzugehen. Dies kann offensichtlich nicht vorausgesetzt werden, ist für Irina Birrer aber nicht ausreichend antizipierbar (++). Zwar kann sie vermutlich auf eine bestehende Hausaufgabenkultur an der Klasse zurückgreifen, was mit ‹säumigen› Schüler:innen zu tun ist, muss sie jedoch in der Situation selbst entscheiden. Die Situation hat in der Zeitdimension eine hohe und mittlere Komplexität und legt eine sofortige Bearbeitung nahe. Das Handeln erfolgt im Klassenverband (+++). Das bedeutet dass viele Absichten zusammenwirken und «einige» die Hausaufgaben eben «irgendwie vergessen», andere sie aber wie gewünscht erledigen (++). Die Situation hat in der Sozialdimension eine hohe und mittlere Komplexität und legt eine Verständigung nahe.

Dass der Auftrag an der Wandtafel gelöscht wurde, registriert Irina Birrer, ohne «jemand» zu ahnden. Indem sie den Auftrag wieder hinschreibt, markiert sie, dass sie an der Hausaufgaben-Erwartung festhält und dass es «noch nicht vorbei» ist. Irina Birrer macht deutlich, dass sie ihrem Part nachgekommen ist, den Text verteilt und gesagt hat, dass dieser zu lesen ist, und dies mit einem zeitlich angemessenen

doi.org/10.35468/6161-10

Vorlauf. Mit der eingeforderten Erklärung signalisiert sie echtes Interesse dafür, «was der Grund war», dass manche Schüler:innen der Hausaufgabenerwartung nicht entsprochen haben. Hat man es nicht gewusst? War die Aufgabe nicht verständlich? Die Macht der Erziehung liegt darin, dass die Schüler:innen so leicht nun nicht davonkommen. Sie sind aufgerufen, sich zur normativen Ordnung zu verhalten (vgl. Tabelle 6). Diese Ordnung kennzeichnet sich in sachlicher Hinsicht durch eine Hausaufgaben-Vollzugs-Erwartung (Ethiken), in zeitlicher Hinsicht durch eine Fristeinhaltungs-Erwartung (Praxen) und in sozialer Hinsicht in einer Planungs-, Rechtfertigungs- und Begründungs-Erwartung (Technologien des Selbst). Die Verstehens-Erwartung begründet das Selbstverhältnis von Irina Birrer. Sie könnte sich auch anders entscheiden und darauf beharren zu erfahren, wer den Auftrag an der Wandtafel gelöscht hat, das Weglöschen ignorieren, zur Tagesordnung übergehen oder anderes mehr.

Tab. 6: Normative Ordnung zu Unterrichtssegment 1

Das Eigene **Erwartungen der Studentin** **Subjektpositionen** **Die Macht der Erziehung**		**Das Andere** **Ewartungen der Schüler:innen** **Subjektpositionierungen** **Die Gegenmacht der Erziehung**
Sachdimension Lies (einen Text) als Hausaufgabe!		
Zeitdimension Halte die Fristen ein!		
Sozialdimension Erkläre, warum du die Hausaufgaben nicht gemacht hast!		
Ethiken WAS soll ich tun?	Hausaugaben-Vollzugs-Erwartung	
Praktiken WIE soll ich handeln?	Fristeinhaltungs-Erwartung	
Selbstverhältnis WER bin ich?	Verstehens-Erwartung	
Technologien des Selbst WIE kann ich «Ich» werden?	Planungs-Rechtfertigungs-Begründungs-Erwartung	

doi.org/10.35468/6161-10

Segment 2: Denk an deine Hausaufgaben vs. lassen Sie mich entscheiden! (U01.02:11–27)

Für das Andere und die Erwartungen der Schüler:innen geht mit der Aufforderung von Irina Birrer sich zu erklären ein Raum für die Gegenmacht der Erziehung auf. Diesen Raum füllen nun zunächst Kirian und Danielle (vgl. Tabelle 7), deren Antworten für das Aufnahmegerät unverständlich, für Irina Birrer jedoch anschlussfähig sind. Sie führt unbeirrt zur Hausaufgabenthematik zurück.

Kirian:	Ehm bis am Mittwoch wieder (unv.)
Irina Birrer:	Genau, das würde ich auch noch sagen. Aber jetzt nochmals zum Tempelberg. Danielle.
Danielle:	Ich hab' schon Freitag– (unv.)
Irina Birrer:	Ja, (.) aber, (.) gut. Du hast es jetzt vergessen. Aber andere– oder ich hab' das (.) eigentlich vor einer Woche abgegeben. Und ja, (,) irgendwie, warum vergisst man das? Weil, das war ja– ganz lange stand's dort. Und ich hab's auch gesagt. (.) Das ist dann für mich so wie die Frage (.) für die Zukunft, oder: (.) Was kann man da machen, dass das nicht mehr vergessen geht? (..) Danielle.
Danielle:	Also, ich wollte nur– nur noch mal von vorher den Grund sagen. (.) Ehm, (.) ich kann (.) sehr leicht einschätzen, (.) wenn ich noch ein bisschen mehr in meiner Mappe habe, dass es mir dann zu schwer ist. (.) Also, ich habe schon recht viele Sachen im Rucksack.

Die Verstehens- und Verhandlungs-Erwartung (Selbstverhältnis) richtet sie nun auf die Hausaufgaben-Etablierungs-Erwartung (Ethiken) mit der Frage, wie diese unterstützt und das Vergessen verhindert werden kann (Technologien des Selbst). Danielle setzt dieser zukunftsgerichteten Fokussierung ihr eigenwilliges Selbstverhältnis der Autonomie-Erwartung gegenüber. Mit einer Begründungs-, Verständigungs- und Vertrauens-Erwartung (Technologien des Selbst) beansprucht sie die Entscheidungs-Erwartung (Ethiken), selbst «einschätzen» zu können, wie sie ihre Mappe befrachtet. Mit der Aussage, «schon recht viele Sachen im Rucksack» zu tragen, gibt sie zu erkennen, dass sie sehr eigenständig immer schon Hausaufgaben macht und refüsiert das «Vergessen». Danielles Einlassung auf die Hausaufgaben-Etablierungs-Erwartung der Lehrerin kann als Appell gelesen werden, ihr das Erproben der Hausaufgabenpraxis zuzugestehen.

doi.org/10.35468/6161-10

Tab. 7: Normative Ordnung zu Unterrichtssegment 2

Das Eigene **Erwartungen der Studentin** **Subjektpositionen** **Die Macht der Erziehung**		**Das Andere** **Ewartungen der Schüler:innen** **Subjektpositionierungen** **Die Gegenmacht der Erziehung**	
Sachdimension Denke an deine Hausaufgaben! Etabliere die Hausaufgabenpflicht!		**Sachdimension** Vertrauen Sie auf meine Einschätzung! Lassen Sie mich Fehler machen! Lassen Sie mich scheitern! Lassen Sie mich einfach machen!	
Zeitdimension Halte die Fristen ein! Gib genügend Zeit! Etabliere das Planungsvermögen! Unterstütze die Planungsfähigkeit durch Schriftlich- und Mündlichkeit!		**Zeitdimension** Lassen Sie mich die Zeit einschätzen! Lassen Sie mich planen! Lassen Sie mich probehandeln! Lassen Sie mich ausprobieren! Lassen Sie mir Freiräume!	
Sozialdimension Erkläre, warum du die Hausaufgaben nicht gemacht hast! Verhandle, wie die Hausaufgabenpflicht etabliert werden kann!		**Sozialdimension** Lassen sie mich begründen! Verstehen Sie! Haben Sie Verständnis!	
Ethiken WAS soll ich tun?	Hausaugaben-Vollzugs-Etablierungs-Erwartung	**Ethiken** WAS soll ich tun?	Entscheidungs-Erwartung
Praxen WIE soll ich handeln?	Fristeinhaltungs-Erwartung	**Praxen** WIE soll ich handeln?	Probehandlungs-Erprobungs-Erwartung
Selbstverhältnis WER bin ich?	Verstehens-Verhandlungs-Erwartung	**Selbstverhältnis** WER bin ich?	Autonomie-Erwartung
Technologien des Selbst WIE kann ich «Ich» werden?	Planungs-Rechtfertigungs-Begründungs-Unterstützungs-Erwartung	**Technologien des Selbst** WIE kann ich «Ich» werden?	Begründungs-Verständigungs-Vertrauens-Erwartung

doi.org/10.35468/6161-10

Segment 3: Organisiere den Hausaufgabentransport angemessen! (U01.03:29–43)

Irina Birrer verhandelt Danielles Selbstverhältnis der Autonomie-Erwartung in der Sachdimension mit einer Organisations-Erwartung (Ethiken). Dass sie Danielles Begründung nicht als Ausrede abtut, sondern sich darauf einlässt, unterstreicht ihre Verstehens- und Verhandlungs-Erwartung (Selbstverhältnis).

Irina Birrer: Ja, (..) ausser, du nimmst das Blatt separat raus, (.) oder.

Danielle: (*lacht*) Meine Mutter sagt, (.) es sehe ja aus, als hätte es eine Kuh im Mund gehabt.

Irina Birrer: Und sonst kommst du zu mir und fragst nach einem ‹Sichtmäpplein› (Sichtmappe). (.) Ja, (.) genau, diese Überlegung habe ich mir auch schon gemacht mit dem ‹Mäppchen›. Weil, ich gebe ja euch– Pünktchen und Anton, hab' ich euch gesagt, tut es in ein ‹Mäppchen›, (.) oder. Ihr habt ja die gesammelt, (.) Pünktchen und Anton. Ich hab' mir schon auch überlegt: Wie ist es dann, wenn ihr dann Hausaufgaben habt? (.) Ob es dann zu viel Gewicht ist, wenn ihr das ganze Mäppchen nach Hause nehmt. (.) Da könnt ihr aber einfach die zwei Kapitel dann ‹rausnehmen und die dann nach Hause nehmen, diese, die zu lesen sind, (.) dass ihr nicht das ganze Mäppchen– das wird immer dicker, oder, (.) mit Pünktchen und Anton, (.) dass ihr nicht dieses Gewicht tragen müsst. (.) Aber ehm, (.) ja, wir müssen schauen, oder, dass die– dass ihr auch die Hausaufgabe dann auch macht.

Mit dem Vorschlag der Lehrerin, anstelle der gesamten Lesemappe lediglich ein Blatt nach Hause zu tragen, damit der Rucksack nicht zu schwer wird, gibt sich Danielle noch nicht geschlagen. Sie argumentiert auf der Ebene der Sozialdimension und gibt zu erkennen, dass sie mit diesem Vorgehen in den ‹Clinch› kommt. Soll sie nun auf die Mutter hören, die ein zerknittertes Einzelblatt nicht als adäquate Hausaufgabenorganisation taxiert, oder auf die Lehrerin, die es mit der ‹Schönheit› eines Arbeitsblatts nicht so genau zu nehmen scheint, sondern auf das Lesen des Textes setzt? Danielles Autonomie-Erwartung (Selbstverhältnis) gebietet, für diese Frage selbst zuständig zu sein (Technologien des Selbst), um sich aus der doppelten Umklammerung der Mutter und der Lehrerin zu lösen. Irina Birrer bleibt indes auch beharrlich und bedient mit ihrer Verfahrens-Erwartung (Technologien des Selbst) gleich alle Dimensionen. Wenn Danielle eine Sichtmappe bei ihr erbittet, kann sie in sachlicher Hinsicht der Hausaufgaben-Organisations-Erwartung gerecht werden (Ethiken), in zeitlicher Hinsicht der Fristeinhaltungs-Erwartung (Praxen) und in sozialer Hinsicht Danielles Zuständigkeits-Erwartung (Technologien des Selbst). Irina Birrer nutzt Danielles Begründung, um die Hausaufgabenpraxis mit der ganzen Klasse zu verhandeln: «Diese Überlegung habe ich mir auch schon gemacht mit dem ‹Mäppchen›». Sie bilanziert ihre bisherige ‹Sammelpraxis› von Arbeitsblättern als suboptimal, insofern es «dann zu viel Gewicht»

doi.org/10.35468/6161-10

wird, wenn «das ganze Mäppchen […] immer dicker» wird. Die ‹Blätterwirtschaft› ist Ergebnis nicht gemachter Überlegungen zur Hausaufgabenorganisation im Vorfeld des Praktikums und verlangt nun eine Korrektur. Alternativ zum individuellen Angebot könnte Irina Birrer gleich der ganzen Klasse eine Hausaufgabenmappe zur Verfügung stellen, ein Vorgehen, das sich beispielsweise verbreitet Kindergartenlehrpersonen mit einem ‹Postrohr› zunutze machen, mit dem die Kinder sehr diszipliniert den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus organisieren. Irina Birrer gibt mit ihrem inkrementalistisches Herantasten zu erkennen, dass die Hausaufgabenorganisation nicht Teil ihrer Planungsüberlegungen war. Unhinterfragbar ist für sie die Hausaufgaben-Vollzugs-Erwartung in sachlicher Hinsicht (Ethiken): «Ja, wir müssen schauen, […] dass ihr auch die Hausaufgaben dann auch macht».

Segment 4: Führe eine Agenda vs. unterstützen Sie mich (nicht)! (U01.04:43–75)

Im Fortgang der Lektion erfolgt nun der Übergang zu einer Routine, mit der die Klasse vertraut ist und an die Irina Birrer im Praktikum anschliesst. Die Hausaufgaben sind Teil der «Agenda», die zu jedem Wochentag auf einem Planning Board neben der Wandtafel bereits aufgeführt sind und von den Schülerinnen und Schülern ins Wochenheft abgeschrieben werden.

Irina Birrer:	Ehm jetzt gehen wir ja sowieso die mal– jetzt muss ich überlegen, wie ma– geht ihr ja immer am– am Montagmorgen geht ihr ja die Agenda durch, oder, mit den Hausaufgaben.
Schüler:in 1:	Was muss man jetzt machen?
Schüler:in 2:	Die Agenda schreiben
Schüler:in 3:	(unv.) Wir haben's schon.
Schüler:innen:	*(sprechen durcheinander)*
Irina Birrer:	Also, wenn ihr hier drauf schr– zum– zum drauf Arbeiten– (.) ist es zu niedrig mit diesem Stuhl für euch?
Schüler:in 4:	Nein.
Irina Birrer:	Aber für dich ist er zu niedrig? (unv.) (.) Okay, ich hab' nur gesehen, dass da noch ein Stuhl steht. (.) Hab' mir überlegt, ob das zu niedrig ist. (.) Okay.
Schüler:in 5:	Frau Birrer?
Irina Birrer:	Ja?
Schüler:in 5:	Ehm, (.) ehm, heute ist doch der dreissigste erste?
Assistenz:	Was machst du da?
Schüler:in 6:	Ehm, weil– weil ich nichts zu tun habe, weil ich– wir es schon in die Agenda geschrieben haben (.) vorher.
Assistenz:	Okay. (.) ‹Gäll› (nicht wahr), das hier musst du am Mittwoch abgeben?

doi.org/10.35468/6161-10

Die Unterrichtsthematik ist mit der Agenda-Routine klar umrissen (+). Die Frage, «Was muss man jetzt machen?», ist aus der Schülerschaft beantwortbar, einige Schüler:innen haben diese Aufgabe bereits unmittelbar nach dem Ankommen erledigt: «Wir haben's schon». Einige, die fertig sind, unterhalten sich miteinander. Das Wissen zur Agenda-Routine ist teilweise vorhanden (++) und bedarf der Kontrolle durch die Lehrerin, die im Zimmer umherschreitet und bei einem Schüler überprüft, ob die Sitzhöhe passt. Sie fungiert als Ansprechperson, wenn Fragen auftauchen. Die Situation hat in der Sachdimension eine geringe und mittlere Komplexität. Ein Junge, der in meiner Nähe der Wand zugewandt zeichnet, rechtfertigt dies auf Anfrage der Klassenassistenz damit, dass er «nichts zu tun» hat, weil er mit ihr zusammen die Hausaufgaben bereits eingetragen hat. Die Klassenassistenz weist ihn darauf hin, dass er am kommenden Mittwoch den Nähmaschinentest unterschrieben zurückbringen muss. Während das Handeln im Klassenverband von zwei Lehrpersonen überwacht wird, um die normative Ordnung in sozialer Hinsicht aufrechtzuerhalten (+++), konvergieren die Absichten der Anwesenden weitgehend (+). Dem Selbstverhältnis des pädagogischen Personals mit einer Kontroll- und Überwachungs-Erwartung stehen heterogene Erwartungen der Schüler:innen gegenüber: Einige markieren eine Unterstützungs-, andere eine Selbstständigkeits-Erwartung (Technologien des Selbst). In zeitlicher Hinsicht ist mit dem Plaudern und dem Zeichnen als Überbrückungshandeln bis zum gemeinsamen Weiterfahren auch eine Sinn-Erwartung (Selbstverhältnis) angezeigt. Das Warten wird eigenmächtig sinnstiftend ausgefüllt.

Segment 5: Plant vs. halten Sie sich an die geltenden Regeln! (U01.05:77–97)

Irina Birrer wendet sich nun laut an die gesamte Klasse mit der Frage: «Habt ihr alles schon eingetragen?». Die Agenda-Routine verweist in zeitlicher Hinsicht auf eine Übungs-Erwartung, der am Wochenbeginn ein eigenes regelmässiges Format zugedacht wird, dem sich die gesamte Klasse ungeachtet der heterogenen Selbstverhältnisse der Schüler:innen unterzuordnen hat. Die Fristeinhaltungs-Erwartung wird durch die Gleichtaktung flankiert. Erst, wenn alle die Agenda eigenhändig übertragen haben, wird mit dem Unterricht fortgefahren. Die Klasse hat diese normative Ordnung so verinnerlicht, dass Irina Birrer nun in dieselbe hineingerufen wird, als sie sich nicht strikt an die geltenden Regeln hält.

Irina Birrer:	HABT IHR ALLES SCHON EINGETRAGEN? (.)
Schüler:in:	Ja.
Mara:	Sie müssen noch aufschreiben, dass am Donnerstag ‹BiBi› (Bibliotheksbesuch) ist.
Irina Birrer:	Was muss ich aufschreiben?
Schüler:innen	*(sprechen durcheinander)*
Mara:	BIBLIOTHEK.

doi.org/10.35468/6161-10

Schüler:in:	Ja. ‹BiBi› (Bibliotheksbesuch) ist am Donnerstag.
Irina Birrer:	Okay. (.) Vielleicht– in Zukunft (.) könnt ihr– Regel– also die Art, wie ihr's mir sagt, oder. (.) Ich weiss nicht, wie ihr das gelernt habt. Aber eigentlich sagt man nicht: (.) «Sie müssen noch einschreiben». (.) [Schüler:in: Könnten] Könnten Sie bitte das noch einschreiben?». [Klassenassistenz: Schsch] Weil, das Müssen, das ehm– du willst es mir sagen, es ist eine Regel, aber eigentlich– das ist einfach nicht der Umgang.
Mara:	Mhm.
Irina Birrer:	Ich schreibe das noch auf.

Offensichtlich steht Irina Birrer die Information, dass der Bibliotheksbesuch auch in der Agenda aufgeführt werden soll, nicht zur Verfügung. Die vermeintlich klare Agenda-Routine erfährt mit ihrem Lapsus der unterlassenen Kennzeichnung in sachlicher Hinsicht einen Bruch und eine Komplexitätssteigerung (++), als Mara die Lehrerin dazu auffordert, für den Donnerstag das korrekte Kürzel ‹BiBi› hinzuschreiben. Irina Birrer ist konsterniert, was Mara sachlich laut zu klären sucht: «Bibliothek». Irina Birrers Bestürzung über Maras Einwand berührt indes nicht die sachliche, sondern die soziale Dimension. Sie weist Maras Regeleinhaltungs-Erwartung (Technologien des Selbst) mit einer Höflichkeits-Erwartung (Technologien des Selbst) zurück. Die Situation erfährt auch in sozialer Hinsicht eine Komplexitätssteigerung (++) und fordert die Lehrerin zu einer Massregelung heraus. Den sachlich angemessenen Hinweis wendet sie pädagogisch, indem sie vorzeigt: «Könnten Sie bitte das noch einschreiben?». Indem sie Maras Adressierung des «Müssens» zu einem «Können» umwandelt, bevor sie den Bibliotheksbesuch in der Agenda aufführt, stellt sie die normative Ordnung wieder her, gibt ihr aber eine eigenwillige Note: Normative Regeln dienen nicht dazu, sich ihnen auf Kosten der Höflichkeit zu unterwerfen. Zugleich verweist ihr Nichtwissen bezüglich dieses Agenda-Aspekts, dass er, wie die Hausaufgabenorganisation, nicht planend antizipiert wurde. Maras Intervention kann als Imperativ gelesen werden: «Halten Sie sich an die geltenden Regeln!»

Die fünf Segmente zeigen mit den der Einschätzung zugrunde gelegten Kriterien mehrheitlich eine mittlere Komplexität, was inkrementalistische Modi der Bearbeitung angemessen erscheinen lässt. Diese Komplexität ist aber nicht in allen Aspekten vorgegeben, sondern bereits Ergebnis nicht erfolgter Planungsüberlegungen. Irina Birrer hätte sich vorgängig schlau und über jeden Zweifel erhaben machen können, was die Hausaufgabenthematik an dieser Klasse beinhaltet, überlässt sich aber einem Just-in-Time-Vorgehen. Hausaufgaben spricht sie dann an, als sie manche nicht machen und die dem Agenda-Ritual zugrundeliegenden Regeln erschliesst sie sich «spontan» im Vollzug der Praxis. Damit nimmt sie unerwünschte Effekte in Kauf. Die Routine wird gestört, das Agenda-Zeitfenster dehnt sich aus, sie selbst setzt sich als ‹Spielverderberin› in Szene, weil sie die

doi.org/10.35468/6161-10

Regeln nicht kennt, die Massregelung kann Mara verletzten und die Stimmung in der Klasse beeinträchtigen. Das In-Kauf-Nehmen eröffnet aber auch Spielräume für reflexives Entscheiden, verstanden als Möglichkeiten, wie Situationen genutzt, geschaffen oder verändert werden. Auf das *Nichtverstehen* als biographische Basisposition und auf die Basisstrategie des «Nähertretens» greift Irina Birrer auch bei der Unterrichtsgestaltung zurück. Erst der Bruch mit der normativen Ordnung macht diese sicht-, erfahr- und veränderbar. Das Lernpotenzial des In-Kauf-Nehmens liegt in den Umwegen, zu denen Irina Birrer die Situationen zwingen. Im Vollzug der Verständigung erfahren die Lehrerin und die Schüler:innen, wie das Eigene und das Andere ‹ticken› bzw. welche Ethiken, Praxen, Selbstverhältnisse und Technologien des Selbst aufeinandertreffen. Mit dem «Nähertreten» bedient Irina Birrer einen von sieben Eckpfeilern einer empfohlenen Hausaufgabenpraxis: «Reden Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern über die Hausaufgaben. Klären Sie bei ihnen ab, über welche arbeitstechnischen, intellektuellen und motivationsmässigen Voraussetzungen sie verfügen» (Niggli & Moroni, 2009, S. 26). Ein planungsaffiner Einwand könnte sein, dass dieses Reden den Anfang des Arbeitsbündnisses mit der Klasse bilden müsste. Damit liesse sich zwar nicht verhindern, dass Aufgaben eben auch mal vergessen werden, es stünde aber vermutlich ein mit den Schüler:innen abgestimmtes Verfahren bereit, wie damit undramatisch umgegangen werden kann.[21]

4.2.2 Analyse intentionaler und transintentionaler Subjektivierungseffekte

Die neun Unterrichtsabschnitte berichte ich nun illustrativ mithilfe der Unterrichtsdaten und einer Vierfeldermatrix zur Transintentionalität (vgl. Abbildung 3). Dieses Vorgehen wähle ich, um die dominanten Entscheidungsmodi des Inkrementalismus (Typ 2) in ihren Wiederholungen zu plausibilieren und in der Gesamtheit neben Modi der Planung (Typ 4) und des Coping (Typ 1 und Typ 3) einzuordnen. Schimank (2016, S. 194) unterscheidet drei Typen gescheiterter Intentionalität als Effekte handelnden Zusammenwirkens: Unvorhergesehene und unerwünschte Effekte (Typ 1), vorhergesehene, aber unerwünschte Effekte (Typ 2) und unvorhergesehene, aber erwünschte Effekte (Typ 3). Wenn die Effekte sowohl erwünscht als auch vorhergesehen sind, handelt es sich um intentionale Effekte (Typ 4). Dieser Systematisierung liegt die Codierung sämtlicher Unterrichtsabschnitte in der zeitlichen Abfolge des Unterrichtsvormittags gemäss Tabellen 6 und 7 vor. Ich kann damit zeigen, dass in Segmenten nahezu aller Unterrichtsabschnitte aufgrund inkrementalistischer Entscheidungsmodi im

21 Dieser elaborierter Planungsmodus findet sich bei Flora Matter und Emilie Winter, die nichts dem Zufall überlassen wollen und sich äusserst viele Überlegungen machen, bevor sie unterrichten. Flora Matter hätte der Hinweis von Mara vermutlich dazu veranlasst zu sagen: «Ou, danke für diesen Hinweis, das hätte ich wissen müssen, bitte entschuldige». Wahrscheinlich wäre ihr der ‹Bi-Bi-Lapsus› aber gar nicht erst passiert, weil ihr die geltenden Regeln nicht entgangen wären.

doi.org/10.35468/6161-10

Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen unerwünschte Effekte in Kauf genommen werden.[22]
Neben 25 Segmenten des Typs 2 gibt es aber auch 27 Segmente des Typs 4, in denen das handelnde Zusammenwirken intentionale Effekte hervorbringt, acht Segmente, des Typs 1, in denen das Subjektivierungsgeschehen etwas hervorbrachte, das niemand so im Blick hatte und schliesslich zwei Segmente des Typs 3 mit Effekten, die niemand im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wurde. Intentionale und transintentionale Subjektivierungseffekte stelle ich entlang der Typen dar. Vier Unterrichtsabschnitte (3; 4; 6; 7) lassen sich einem einzigen Typ zuordnen und in fünf Abschnitten (1; 2; 5; 8; 9) gibt es in einzelnen Segmenten Verschiebungen zwischen den Typen.

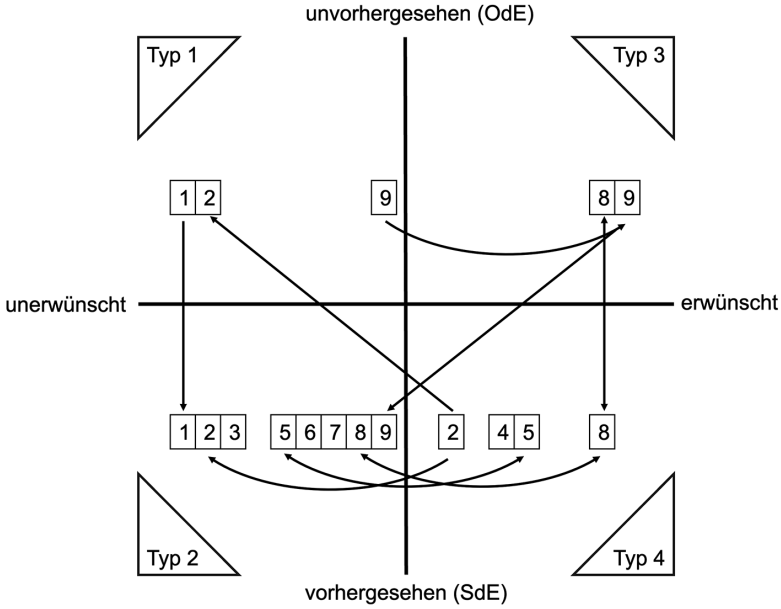


Abb. 3: Intentionale und transintentionale Subjektivierungseffekte

Typ 1: Effekte, die niemand so im Blick hatte

Der erste Unterrichtsabschnitt, «Das ist einfach nicht der Umgang» (01:01–05), bearbeitet mit vier Segmenten die Thematik der Hausaufgabenordnung. Dass

22 Vorhergesehene Effekte des handelnden Zusammenwirken können aus der Sicht von Irina Birrer auch unvorhergesehen sein. Unter dem Planungsimperativ stellt Typ 2 Situationen dar, die (objektiv) vorhersehbar sind, auch wenn sie (subjektiv) nicht antizipiert werden.

doi.org/10.35468/6161-10

manche, für Irina Birrer zu viele, Schüler:innen den Text zum «Tempelberg» nicht binnen Wochenfrist gelesen haben, geht als nicht vorhergesehener und unerwünschter Effekt aus einer ungeklärten Hausaufgabenthematik hervor. Dem Klärungsbedarf widmet sich die Lehrerin zusammen mit der Klasse, bevor sie zur Agenda-Routine übergeht.

Im zweiten Unterrichtsabschnitt, «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr» (02:01–11), funktioniert im letzten Segment der Visualizer plötzlich nicht wie gewünscht. Mehrere Schüler:innen reagieren: «Hä?», ein Kind meldet: «Ich seh' nichts!» und die Klassenassistentin stellt fest: «Ja, jetzt ist es verschwommen». Irina Birrer kann sich nicht erklären, warum die Projektion plötzlich unscharf ist: «Ich weiss nicht, wie's– wie's gemacht hat– was ich da mache, dass es immer wieder verstellt. (*Zwei Töne einer Apparatur erklingen*) Also, irgendetwas (.) mache ich, aber es ist mir nicht bewusst, was». Dass sich der Visualizer nicht bedienen lässt, ist hier ursächlich für die nun mündliche Darstellung der Begriffsarbeit zum Innenohr, was durch die erhöhten Anforderungen an die Abstraktionsleistungen der Schüler:innen die Komplexität steigert.

Ein technisches Problem taucht auch im neunten Unterrichtsabschnitt, «Silentium» (09:01–05), während drei Segmenten auf, als Irina Birrer das Video «Der Judentum-Check» mit «Checker Tobi» zeigen will: «Ehm, irgendwie will es jetzt gerade nicht funktionieren, (.) das ist immer so, wenn jemand da ist». Die Schüler:innen waren schon vor dem Beamer-Start aufgeregt, weil sie sich auf die Filmdarbietung freuten. Irina Birrers Hantieren wird nun von Unruhe in der Klasse begleitet, was wiederum sie nervös macht: «Das muss aufhören!», wendet sie sich an die Klasse, allerdings ohne erkennbare Wirkungen. Irina Birrer versucht es mit einem Warteauftrag: «Also, (.) die, die jetzt warten: Lest etwas! (.) Aber ich will da nicht Rambazamba! (.) Einfach für euch etwas lesen!». Die Aufmerksamkeit der Klasse ist aber nicht auf das Lesen, sondern auf den Film gerichtet mit der Frage: «Aber kommt der Film?». Irina Birrer gibt Versuche, das Notebook mit dem Beamer zu «connecten», nicht auf, derweil die Schüler:innen durcheinandersprechen. Irina Birrer platzt der Kragen und unter zweimaligem Anschlagen des Gongs schreit sie: «Fertig! Erik! (.) An den Platz! (.) Alle lesen etwas, die am Warten sind!». Es wird kurz ruhiger, dann setzt wieder das Plaudern ein. Irina Birrer hakt, um eine sinnvolle Überbrückungsaufgabe bemüht, nach: «Und die, (.) die den Tempelberg nicht gelesen haben, (.) die können grad den Tempelberg lesen (.) in dieser Zeit». Einige Kinder rufen: «Jaah! (.) Tempelberg! (.) Tempelberg!». Irina Birrer donnert: «Ruhe!» und hantiert weiter am Beamer, während das Gemurmel in der Klasse zum lauten Durcheinander anschwillt und einige Kinder das Gespräch mit der Lehrerin suchen, um die Wartesituation zu entspannen. Auch in diesem Unterrichtsabschnitt absorbiert der Beamer die Ressourcen und ist ursächlich für das aufkommende «Rambazamba», dem Irina Birrer nicht gleichzeitig mit der Suche nach einer Problemlösung bei der Technikbedienung beizukommen vermag.

doi.org/10.35468/6161-10

Typ 2: Effekte, die man in Kauf genommen hat, aber nicht haben will

Mit dem fünften Segment des ersten Unterrichtsabschnitts, «Das ist einfach nicht der Umgang» (01:01–05), führt Irina Birrer Typ 1 zu Typ 2 über. Die Imperative «Plant!» und «Halten Sie sich an die geltenden Regeln!» stehen sich gegenüber, als sie die in der Klasse geltende normative Ordnung missachtet, indem sie den Bibliotheksbesuch nicht in der Agenda aufführt. Die Unterlassung führt, wiewohl unwissentlich, zu einer potenziell prekären Interaktion, insofern sie eine Schülerin für den ‹Ton› tadelt. In der Zurechtweisung kann auch eine Lerngelegenheit liegen, ein sachlich berechtigtes Anliegen so anzubringen, dass es nicht zum Vorwurf gemacht werden kann. Als Entscheidungsmodus steht Irina Birrers Vorgehen, dass sie es mit den Regeln nicht ganz so genau nimmt, im Gegenzug aber umfassende Folgebereitschaft erwartet, am Beginn einer Reihe vieler weiterer Praxen (Wie soll ich handeln?), bei denen sie es hinsichtlich der geltenden Ordnung darauf ankommen lässt und sich damit Gegenmächte der Erziehung einhandelt.

Im vierten Segment des zweiten Unterrichtsabschnitts, «Unser Gleichgewichtssinn im Innenohr» (02:01–11), lässt Irina Birrer die Schüler:innen Sachtexte, die sie mit dem Visualizer an die Leinwand projiziert, vorlesen. Eva ist dran und teilt mit: «Ich seh's aber nicht von hier». Auf die Rückfrage der Lehrerin: «Was? Soll ich's grösser machen?», antworten einige Kinder: «Ja». Maras Einwand kann als Imperativ gelesen werden: «Machen Sie, dass ich meiner Aufgabe nachkommen kann, und erledigen Sie ihren Part!». Eine umsichtige Präsentationspraxis würde die angemessene Schriftgrösse antizipieren, ja gar das Prüfen der Lesbarkeit vor dem Unterricht nahelegen. In diesem Segment nimmt Irina die Vergrösserung vor und Eva liest vor.

In allen sechs Segmenten des dritten Unterrichtsabschnitts, «Wenn ich klingle, dann will ich alle Aufmerksamkeit nach vorne» (02:01–06), zeigt Irina Birrer, dass sie anstehende Fragen genau dann löst, wenn sie sich ihr stellen. Ihre Unterrichtsorganisation lässt darauf schliessen, dass sie nur in Ansätzen Ergebnis vorangegangener Überlegungen ist. Nachdem sie Begrifflichkeiten zum Innenohr repetiert hat, bereitet sie einen Versuch zum Gleichgewichtssinn vor. Zunächst organisiert sie die Sozialform mit den bestehenden Lernpartnerschaften, muss allerdings noch eine Änderung vornehmen, weil zwei Schüler nicht anwesend sind. Auf einem Arbeitsblatt hat sie die Versuchsanordnung aufgeschrieben, welche die Schüler:innen erst «selber durchlesen» sollen, dann aber entscheidet sie anders: «Also, wir lesen's zusammen». Danach lässt sie die Arbeitsblätter austeilen, was ein Durcheinander verursacht, weil nicht jedes Kind eines vorliegen hat. «Ah, hat's zu wenig? Kann nicht sein», stellt Irina Birrer fest und erstellt weitere Kopien mit dem Kopiergerät, das im Klassenzimmer steht. Laurin meldet sich zum Vorlesen und nachdem er das getan hat, sagt die Lehrerin: «Ja, (.) genau. (.) Ist das klar»? Dass einige Kinder mit «Ja» antworten, ist für die Verständniskontrolle wenig aussagekräftig. Irina Birrer fährt fort und wirft das Problem auf, wo der Versuch

doi.org/10.35468/6161-10

durchgeführt werden könnte: «Jetzt, ehm, (.) aus Erfahrung her (.) kann man das nicht hier im Schulzimmer machen». Es folgen Vorschläge aus der Klasse, den Versuch «in der Turnhalle», «hier beim Gang» (im Flur) oder «draussen» zu wagen. Irina Birrer entscheidet: «Ich würde sagen, am besten wir machen's draussen, weil dann (.) hat man vielleicht– gut, (.) muss halt mal schauen, wo». Maura stellt sich die Frage, ob sie «die Blätter rausnehmen» sollen, was bei der Lehrerin die Frage aufwirft, ob die Schüler:innen denn draussen schreiben können und sie schliesslich auf die Idee bringt: «Habt ihr eine Unterlage?». Die Schüler:innen sprechen durcheinander, bringen Vorschläge ein, Irina Birrer bespricht sich mit der Klassenassistentin, geht zum Schrank und sucht nach Kartonunterlagen. Das Vorgehen ist ihr nun klar und sie erteilt Anweisungen zur Dauer des Versuchs und zur Dokumentation der Beobachtungen: «Also, wir machen's so: (.) Wir machen's (.) draussen. (.) Und wir haben zwa– also bis zum, ehm, (.) muss überlegen, fünfzehn plus– fünfundzwanzig nach, (.) maximal. Und ihr könnt so einen Karton nehmen. Oder ihre kommt immer wieder zurück ins Klassenzimmer. (.) Aber, wir machen's draussen».

In zwei Segmenten des fünften Unterrichtsabschnitts, «Es ist freiwillig, dass man etwas mitbringt» (05.01–12), arbeitet sich Irina Birrer am Geburtstagsritual der Klasse ab. Dieses besteht in einer chronologisch festgelegten Ordnung. Das Geburtstagskind darf sich ein Lied wünschen, das gemeinsam im Kreis sitzend aus einer Liedermappe gesungen wird. Danach würfelt es, wobei jede Würfelzahl ein nicht-materielles Geschenk für die ganze Klasse beinhaltet. Den Abschluss bildet eine Glückwunschrunde, in der das Geburtstagskind jene Mitschüler:innen aufruft, die ihm etwas wünschen möchten und dies mit Handhochhalten anzeigen. Für alle Geburtstagkinder ist es «freiwillig», ob sie der Klasse ein ‹Geburtstags-Znüni› (Leckerei zur Pausenzeit am Vormittag) mitbringen. Nachdem die Klasse Laurins Wunschlied gesungen und dieser mit der Würfelzahl zwei ein Spiel im Sportunterricht wählen darf, fragt Irina Birrer die Klasse: «Wollt ihr eigentlich noch ein weiteres Lied singen?», worauf manche Schüler:innen «Ja!», manche «Nein!» rufen. Nach einigem Hin und Her des Absprechens schlägt Jil das Lied «Wellerman» vor, die Lehrerin zählt auf drei an und die Klasse singt engagiert alle sechs Strophen des Lieds. Danach setzt Irina Birrer mit einer Idee an: «Aber ich habe mir eben noch (.) mir etwas anderes überlegt, (.) und zwar haben wir–, Anna?», wird dann aber von Anna unterbrochen, welche die Hand hochstreckt und interveniert: «Eigentlich macht man dem Singen eigentlich den Glückwünsch». Einige Kinder stimmen zu: «Ja, (.) ah, stimmt», und Irina Birrer sagt: «Entschuldigung, (.) ehm, (.) die Glückwünsche, genau. (.) Danke vielmals, Anna». Sie leitet nun die Glückwunschrunde ein und hält sich damit wieder an das Protokoll zum Geburtstagsritual.

Etwas später im selben Unterrichtsabschnitt lässt sich Irina Birrer erklären, was es mit dem «Klassenalbum» auf sich hat. Auch hier besteht ein festgelegtes Verfah-

doi.org/10.35468/6161-10

ren, das darin besteht, dass maximal zwei Schüler:innen einen besonderen Anlass in Wort und Bild klassenöffentlich dokumentieren. Dazu erhalten sie Zeit im Deutschunterricht, während die anderen Schüler:innen an derselben Aufgabe, aber für ihr persönliches Heft, arbeiten. Irina Birrer möchte nun den «Schneetag», an dem sie mit der Klasse «schlitteln» (rodeln) ging, im Klassenalbum verewigen. Allerdings schwebt ihr eine andere Organisationsform vor, die sie mit der Klasse verhandelt. «Nicht nur jemand» soll für das Klassenalbum schreiben, sondern alle, «die Lust haben». Auf diesen Vorschlag entgegnet eine Schülerin, dass man es bei der Klassenlehrerin immer so mache, dass nur «eine oder zwei Personen» für das Klassenalbum schreiben und verteidigt die bestehende Ordnung mit der Begründung: «Alle schreiben sicher über etwas ganz anderes. Und dann muss man es zusammensetzen, damit die Geschichte Sinn macht. (.) Das dauert dann sicher irgendwie drei Monate oder so». Irina Birrer hält an der Verschiebung der bestehenden Regeln fest und macht einen Vorschlag zur Güte: «Vielleicht könnte man jemanden bestimmen, der das macht, und die anderen dürften aber trotzdem noch für sich etwas schreiben. Und das kann man dann schauen, ob man das reinfügt». Mit der Frage: «Wer hat jetzt schon lange nicht mehr das gemacht?», schliesst sie die Verständigung ab und bestimmt Mara und Jil als Autor:innen für das Klassenalbum. Mit der Anfrage von Amara: «Es könnten ja auch mal welche einen Text schreiben, die noch gar nicht konnten», entzündet sich eine Diskussion um die gerechte Vergabe der begehrten Sonderaufgabe, die dazu führt, dass zwei andere Kinder für das Klassenalbum bestimmt werden. Zu klären ist für Irina Birrer nun noch, wer wieviel wohin schreibt und das zieht sich so lange hin, dass noch «fünf Minuten» bis zur Pause verbleiben. Wie gewohnt will das Klassenalbum-Team «das Tablet aufstarten», was nun aber die Lehrerin in Anbetracht der Zeit in Frage stellt: «Lohnt sich das noch?». Einige Kinder meinen schon, einige nicht, und Irina Birrer greift durch: «Ich finde, man kann die Zeit nutzen, […], man kann sich schon Gedanken machen, was gewesen ist. So, geht an die Plätze!». Den nächsten Unterrichtsabschnitt (06.01–02), leitet Irina Birrer mit der Ankündigung zum Geburtstags-Znüni ein. Nachmittags soll auch noch der Geburtstag von Jil gefeiert werden. Dieser hat aber bereits «etwas zu essen mitgebracht». Irina Birrer meint, «es wäre ein bisschen seltsam, dass wir das jetzt geben», und teilt mit, dass die Muffins daher am Nachmittag verteilt werden. Jetzt rufen sehr viele Schüler:innen sehr aufgebracht «Ou!», «Oh!» und «Nein!», so dass Irina Birrer energisch wird: «Also, ihr seid schon ein bisschen undankbar, he!». Dass Laurin nichts mitgebracht hat, verstärkt den Missmut, der sich in lautem Reklamieren äussert. Irina Birrer meint: «Machen wir das am Nachmittag mit den– mit den Muffins. (.) Und wir ehm planen genug Zeit ein. Also wir werden für ihn singen und dann können wir was essen und dann geht ihr zum Schwimmen». Danach eröffnet sie wieder die Verständigung: «Denkt ihr, ihr könnt noch schwimmen, wenn ihr noch einen Muffin im Magen habt?». Einige Kinder bejahen, andere

doi.org/10.35468/6161-10

verneinen und ein Schüler schlägt vor: «Ich hätte erst nach dem Schwimmen, weil, dann haben wir alle Hunger und dann können wir essen». Irina Birrer entscheidet: «Also, wir machen's nach dem– nach dem Schwimmen gibt's das». Auf die Frage, ob das «okay» und «gut» sei, antworten einige zustimmend, andere ablehnend. Damit ist die «Znüni-Geschichte» aber noch nicht abgeschlossen. Weil Jil in der Pause weint, interveniert die Klassenassistentin bei Irina Birrer, so dass sie die Muffins doch noch vormittags verteilen lässt. Nach der Znüni-Diskussion und vor der Pause bahnt sich bereits das nächste ‹Gstürm› (Trubel oder Wirrwarr) an, als während des Schreibens zum Schneetag drei Mädchen das Schulzimmer verlassen, was Erik nicht entgeht. «He? Wo gehen sie hin?», will er wissen, worauf Irina Birrer antwortet: «Erik, schaust du für dich? Sie haben mich gefragt». Mit dieser Antwort gibt sich Erik aber nicht zufrieden. Die Bearbeitung seines Grolls duldet keinen Aufschub.

Alle fünf Segmente zum Unterrichtsabschnitt, «Ja, der Sozialarbeiter hat einfach dagestanden» (07:01–05), verhandeln den Umstand, dass die Zusammenarbeit mit der schulischen Sozialarbeit ungeklärt ist. Irina Birrer schlägt den Gong an und bittet die Schüler:innen, sich im Kreis zu versammeln. Leon erhält Gelegenheit, eine Frage zu stellen: «Warum dürfen die Mädchen ehm zum Herrn Rohr– als zu Frau Kurz gehen und die Buben dürfen nicht zu Herrn Rohrbach?». Irina Birrer begründet: «Weil die Buben schon im BG (Bildnerisches Gestalten) waren, (.) und ohne, dass ich die Erlaubnis gegeben hatte». Es stellt sich nun heraus, dass die Buben den Sozialarbeiter aufgesucht hatten, weil es in der Pause zu einem Streit gekommen war. Für sie hatte die Streitschlichtung Vorrang vor dem Unterricht, was sie auch so mitteilen. Irina Birrer sieht dies anders, findet, dass ihr «Programm» Vorrang habe und ein Problem auch mal warten können müsse. Ausserdem sei das unerlaubte Aufsuchen der Sozialarbeit «schon mal vorgekommen», daher habe sie sich gesagt: «Das muss jetzt aufhören!». Sie möchte nun zum Matheplan übergehen. Für Erik ist das Thema aber noch nicht zufriedenstellend geklärt. Er ist so aufgeregt, dass er sein Anliegen nur stolpernd mitteilen kann: «Aber es ist– Entschuldigung, Ev– Eva, Amara und Milena ha– h– ehm kol– die Jungs haben– wir– wir haben der Eva und der Milena und der Amara gar nichts gemacht. Und wieso gehen sie dann mit?». Es entbrennt nun eine lange und hitzige Auseinandersetzung, bei der die Schüler:innen Irina Birrer immer wieder ins Wort fallen. Als Ergebnisse der Diskussion kristallisiert sich heraus, dass es wichtig ist, Mitarbeitende der Schulsozialarbeit aufsuchen zu dürfen, dass geklärt werden muss, wann dies geschehen soll und welche Schüler:innen mitgehen und dass die Lehrerin einbezogen werden muss. Erst nach dieser Klärung ist wieder an den Matheplan zu denken, was Irina Birrer dann auch einleitet: «Was denkt ihr, können wir jetzt in Ruhe arbeiten?».

Im Unterrichtsabschnitt, «Jüdische Kleidung» (08:01–12) widmet sich Irina Birrer, ähnlich wie bei der Thematik zum Innenohr, der Arbeit an Begriffen. Die

doi.org/10.35468/6161-10

Aufmerksamkeit beim Übergang von der Mathematik zum Fach Religionen, Kulturen, Ethik (RKE) muss sie sich erkämpfen, denn die Schüler:innen sind am «Plappern». Sie teilt mit: «Ich warte einfach, (.) ja, (.) ihr verpasst einfach RKE». Die versuchte Drohung geht ins Leere, denn es käme ganz gelegen, dieses Fach zu verpassen, was einige Schüler:innen mit einem lauten «Jaaah» kundtun. Irina Birrer schlägt den Gong und verleiht der Drohung mit dem Hinweis auf eine «Prüfung», die es «nach den Ferien» zu schreiben gilt, nun die nötige Glaubwürdigkeit. Eva fragt unaufgefordert: «Mmmh, ehm, Frau Birrer, welche– um was geht es bei der Prüfung?». Mit einer Anweisung stellt Irina Birrer die Ordnung her: «Die Kinder, die den Tempelberg noch nicht gelesen haben, die tun den Tempelberg noch lesen. (.) Die Kinder, die etwas mitteilen wollen, die strecken auf. Es wird nicht einfach reingeschwatzt!». Eva streckt nun auf und stellt ihre Frage zur Prüfung nochmals: «Ehm, wissen Sie, um was es in der RKE-Prüfung geht? Um Judentum oder um Christentum?». Irina Birrer antwortet: «Judentum», stellt die Lernziele in Aussicht und untermauert ihre Aufmerksamkeitserwartung mit dem Hinweis: «Es ist wichtig, dass ihr jetzt einfach voranmachen könnt». Die «richtigen Begriffe» betreffen die jüdische Kleidung, zu denen die Schüler:innen bereits recherchiert haben. Nun geht es voran mit dem ersten Begriff, der Kippa, und Tobi soll von der Leinwand ablesen. «Ich seh's nicht», wendet er ein, und eine Mitschülerin stimmt ein: «Ich auch nicht». Irina Birrer fordert wie zuvor bei Mara Höflichkeit ein: «Dann, (.) was sagt man, wenn man's nicht sieht?». Tobi antwortet erwartungskonform: «Können Sie's grösser machen?». Irina Birrer begründet, indem sie an die Holschuld appelliert: «Ja, (.) oder, weil es ist ein bisschen– dass man einfach sagt: (.) ‹Machen Sie's bitte grösser›, nicht einfach: ‹Ich seh's nicht›, (.) weil, dann weiss ich nicht, an was es liegt». Im letzten Segment dieses Unterrichtsabschnitts unterbricht Amara die Begriffsarbeit. Weil nur noch 24 Minuten bis zum Unterrichtsende bleiben, mahnt sie die Kontrolle der Zeit an: «Wenn man– wenn wir den Film schauen, dann müssen wir jetzt beginnen». Irina Birrer bejaht: «Dann machen wir schnell», zeigt noch ein Bild von Gebetsriemen und liest den Text dazu gleich selbst vor. Die Begriffseinheit zur jüdischen Kleidung schliesst sie mit Blick auf das Video mit Checker Tobi ab: «Ich muss jetzt schnell machen, (.) damit's dann noch reicht.». Sehr zur Freude der Kinder, die übermütig Hundebellen nachahmen, beginnt Irina Birrer nun mit den Vorbereitungen für die Videopräsentation.

Die Übergangsgestaltung ist auch im letzten Unterrichtsabschnitt, «Silentium», ein Thema, diesmal bricht jedoch Irina Birrer vorausschauend das Video nach zehn Minuten ab. Sie verschafft sich damit ein Zeitfenster von zwei Minuten, um noch etwas mitzuteilen. Der Schwimmunterricht nachmittags fällt aus, «weil der Schwimmlehrer einen Notfall hat». Die Lehrerin kündigt an, dass daher genügend Zeit sein wird, um Checker Tobi zu Ende anzuschauen. Mit dem Mittagsgong herrscht in der Klasse Aufbruchstimmung. Irina Birrer setzt sich mit lauter

doi.org/10.35468/6161-10

Stimme durch: «Moment, Moment, bitte, (.) eben, (.) bitte bis– immer noch zuhören. Nicht weil's jetzt läutet– das ist eben– genau darum wollte ich früher abbrechen, (.) dass wir in Ruhe Jils Geburtstag nachsingen können und dann können wir auch genug früh starten mit dem– mit dem, ehm, Klassenrat. (.) So, (.) jetzt könnt ihr gehen». Das Lied für Jil bleibt aus. Die Schüler:innen brechen mit Getöse in den Mittag auf.

Typ 3: Effekte, die man nicht im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wird

Im siebten Segment des achten Unterrichtsabschnitts, «Jüdische Kleidung» (08:01–12), entscheidet Irina Birrer spontan, das Video zum Judentum mit Checker Tobi anzukündigen. Zwar war der Film vorgesehen, nicht jedoch für heute, da ja die Begriffsarbeit zur jüdischen Kleidung auf dem Programm steht. Die überraschende Wendung ist Ergebnis des Unterrichtsgesprächs, in dem Amara und Erik sich ausserordentlich kundig zur Thematik Baumwolle zeigen. Irina Birrer fragt beeindruckt: «Woher wisst ihr das, (.) diese Information?». «Ich von Checker Tobi», antwortet Amara und fährt fort: «Ich find's ‹im Fall› (übrigens)– Checker Tobi– es gibt so– so Sachen, dass es– da guckt man, weil der in der Türkei rumgereist ist //und da//–». Irina Birrer fällt ihr ins Wort: //Da wisst ihr aber viel//. (.) Und ehm habt ihr denn den Film auch schon gesehen über das Judentum von Checker Tobi?». Einige Kinder stimmen zu, andere verneinen. «Den wollte ich euch noch zeigen.», sondiert die Lehrerin. Nun bricht Jubel aus: «Ja! *(laut und dazu klatschend*) Bravo!». Irina Birrer weicht vom Skript ab, um den Kindern eine Freude zu machen, und holt sich mit einer Selbstadressierung augenzwinkernd die Legitimation dazu ein: «Aber Frau Birrer hat die Hausaufgaben nicht gemacht. (.) Ich hätte euch noch Frageblätter ausdrucken sollen.». «Nein!», meinen dazu einige und eine Schülerin stimmt ein: «Ist okay so.».

Im vierten Segment des neunten Unterrichtsabschnitts, «Silentium» (09:01–05), ist es so weit mit der Filmvorführung. Irina Birrer hat schon längere Zeit vergeblich versucht, den Beamer mit dem Notebook zu verbinden. Die Kinder warten ungeduldig, es ist unruhig in der Klasse. Die Lehrerin überlegt: «Also, (.) ehm (9) was denkt ihr, wenn wir einfach vom PC aus sehen?». «Ja», finden die einen, «Nein! (.) Buh!», die anderen. Der Vorschlag einer Schülerin, das Notebook «in die Mitte» zu stellen, so dass sich alle darum herum setzen können, erntet Ablehnung: «Nein! Das ist viel zu klein für alle!». Irina Birrer gibt auf: «Also, dann– dann müssen wir etwas– etwas anderes machen. Eva?». Eva meldet sich: «Ich habe eine bessere Idee. Ich habe 'ne Idee. Warum machen wir den Computer (.) einfach nicht mit dem hier *(zeigt auf den Visualizer)* und dann sieht man das genauso leicht. Vielleicht geht es besser, wenn wir das unter den–». Die Schüler:innen schöpfen Hoffnung und sprechen durcheinander. Irina Birrer lässt sich auf die Idee ein: «Wir können ja mal schauen, ob das geht», sagt sie und legt das Notebook unter den Visualizer.

doi.org/10.35468/6161-10

Gespannt schauen die Kinder zur Leinwand: «Was?», «Was?» und «Oh, nein!» ist zu hören. Der Visualizer projiziert das Desktop des Notebooks auf die Leinwand. Ein «Ja!» ist vielfach zu vernehmen und Eva stellt zufrieden fest: «Habe ich doch recht gehabt.». Irina Birrer ist erleichtert: «Also, (.) danke (.) für den Trick, Eva.». Froh und munter richten die Kinder ihre Köpfe auf die Leinwand. Irina Birrer sagt nochmals: «Danke, Eva.».

Typ 4: Keine Transintentionalität

Neben ‹Gstürm›, ‹Rambazamba›, Tränen und Jubel gab es im Verlauf des Vormittags aber auch viele Segmente, die nichts Unvorhergesehenes bereithielten und im Bereich des Wünschbaren abliefen.

Neun Segmente des zweiten Unterrichtsabschnitts, «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr», zeugen von einem Unterrichtsgeschehen, in dem die beteiligten Akteur:innen «mit ihren Handlungsabsichten durchkommen» (Schimank, 2016, S. 194). Irina Birrer kündigt das Geburtstagritual so an, wie es in der Klasse üblich ist, und so, wie sie es mit den Geburtstagskindern abgesprochen hat: «Heute haben wir zwei Geburtstage zu feiern. Wir haben gesagt, am Morgen den noch von Laurin und am Nachmittag von Jil.». Danach geht sie zum Fach Natur, Mensch, Mitwelt (NMG) über und erklärt, warum sich die Schüler:innen nochmals mit Begriffen zum Innenohr auseinandersetzen sollen: «Und jetzt wundert ihr euch vielleicht, warum der Text nochmals hier liegt. (..) Und das hat seine Gründe.». Irina Birrer vermutet, dass der Sachtext nicht gründlich gelesen wurde, weshalb die Fragen «von den meisten nicht richtig» beantwortet wurden. Den Sachtext «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr» lässt sie daher nun abschnittweise von Schülerinnen und Schülern vorlesen, die das möchten und sich melden. Amara, Eva und Laurin lesen nacheinander vor. Irina Birrer geht nochmals auf die Bedeutung der Flüssigkeit in der Schnecke und in den Bogengängen ein, die verhindert, dass einem schwindelig wird. Sie zeigt, wo in der Abbildung die feinen Sinneshärchen in den Bogengängen zu sehen sind, und lässt die Arbeitsblätter verteilen. «Dann macht ihr das nochmals», erteilt sie den Auftrag und präzisiert: «Zeichne die Bogengänge bis zur Schnecke farbig. Und das sind die Bogengänge. (.) Und dann heisst es: ‹Bis zur Schnecke›, und das wären die bis da. (.) Die Schnecke ist ja diese.». Die Rückfrage eines Schülers: «Zeichne ich auch dann noch die Schnecke auf?», und das «Nein» der Klassenassistentin zeigen die Einlassung auf die Aufgabe. Irina Birrer hakt nochmals nach: «Um zu wissen, was man einzeichnen muss, ist es wirklich wichtig, dass man den Text liest. Sonst könnte man auch denken: ‹Ja, vielleicht sind die Bogengänge auch da.› (.) Aber das ist der Hörkanal (-), Gehörkanal, oder, wie auch schon gehabt.». Die Schüler:innen nehmen die Korrektur vor und legen das Arbeitsblatt im Ordner ab. Danach wiederholt Irina Birrer Begriffe zum Innenohr mithilfe eines Lückentextes, in dem die fehlenden Fachbegriffe zu ergänzen und in ein Kreuzworträtsel zu übertragen sind. Gemeinsam

doi.org/10.35468/6161-10

mit den Schüler:innen setzt sie die Begriffe Aussenohr, Mittelohr und Innenohr ein, zeigt sie am Modell, lokalisiert die Gehörnerven und erfragt das Synonym für «gehörlos». Weiter geht es mit dem Gehörgang, dem Trommelfell, dem Hammer, dem Amboss und dem Steigbügel. Anerkennend schliesst Irina Birrer die Lektion ab: «Ja, (.) also, ich bin richtig beeindruckt, wie ihr das wisst, (.) wirklich, dass ihr das so jetzt ehm euch schon gemerkt habt. (.) Bravo!».

Die Ergebnissicherung des Versuchs zum Drehschwindel, den die Schüler:innen in Lernpartnerschaften draussen durchgeführt haben, erfolgt in Unterrichtsabschnitt 4, «Was habt ihr für Beobachtungen gemacht?» (04:01–05). Alle fünf Segmente zeugen davon, dass die Aufgabe gewissenhaft durchgeführt wurde. Korinna, Amara, Milena, Jil, Eva und Cordelia beschreiben, was sie beobachtet haben, nachdem sie sich mehrmals schnell im Kreis gedreht und dann gestoppt haben. Irina Birrer fordert nun Erklärungen heraus und verweist auf den Sachtext: «Und was denkt ihr, ehm also, ihr habt so ähnliche Beobachtungen gemacht, an was das liegt?». Danielle vermutet: «Ehm, ich glaube, (.) wenn sich die Härchen ganz schnell bewegen, (.) dann wird– ehm (.) dann weiss man nicht so genau, (.) wohin mach' jetzt– (.) wie man laufen soll, gehen soll. Und dann– und dann kippt man schnell um». Milena vermutet: «Das hat mit der Flüssigkeit zu tun.». Auf die Anfrage von Jil, wie die Härchen und die Flüssigkeit zusammenhängen, lässt Irina Birrer nach der erklärenden Textstelle suchen und resümiert: «Die Drehung bringt die Flüssigkeit in den Bogengängen in Bewegung. […] Beim plötzlichen Stoppen der Drehbewegung bewegt– bewegt sich die Flüssigkeit jedoch zunächst weiter und ruft den Eindruck einer entgegengesetzten Richtung hervor. […] Darum ist einem dann schwindelig.». Auch Beobachtungen zur zweiten Aufgabe, was mit den Augen passiert, wenn man versucht geradeaus zu schauen, lässt Irina Birrer berichten. Dion, Lamar, Amara, Tobi, Jela, Milena, Cordelia und Eva beschreiben die Augenbewegungen als «Schütteln», «Hin-und-her-Bewegen», «Vibrieren», «Schielen» und «Zittern». Irina Birrer regt an: «Das war jetzt die Beobachtung von den anderen, […], aber was hast du bei dir selber gemerkt?». «Mir ist schlecht geworden-», teilt Tobi mit. Irina Birrer schliesst die Rückmelderunde ab und bittet die Klasse, mit den «Singmäpplein» in den Kreis zu kommen.

Sechs Segmente des Unterrichtsabschnitts zum Geburtstagsritual (05:01–12) verlaufen ordnungsgemäss. Alle singen engagiert «Happy Birthday» und «Wie schön, dass du geboren bist» für Laurin. Auch sein Wunschlied «Heute hier, morgen dort» erklingt mit schönen Stimmen. Danach würfelt Laurin mit der Zwei ein Spiel seiner Wahl im Sportunterricht. Irina Birrer bittet ihn, ihr am Vortag das Spiel mitzuteilen, damit sie die nötigen Vorbereitungen treffen kann. An der Glückwunschrunde beteiligen sich viele Mitschüler:innen und am Schluss auch die Lehrerin. Laurin erzählt abschliessend von seinem Ausflug in die Berge, den er mit seiner Familie am Geburtstag machen durfte. Dies gibt das Stichwort für den «Schneetag» der Klasse und das «Klassenalbum». Irina Birrer lässt sich erklären, was es damit auf sich hat.

doi.org/10.35468/6161-10

Sechs Segmente des achten Unterrichtsabschnitts, «Jüdische Kleidung» (08:01–12), lassen eine intensive Auseinandersetzung mit Symbolen des jüdischen Glaubens erkennen, bei der die Schüler:innen im Wechsel mit dem Vorlesen von Sachtexten Ergebnisse ihrer Recherchen berichten. Erschlossen wird die Bedeutung der Kippa, des Tallit, der Tefillin und der Zizit. Im Zusammenhang mit dem Gebetsmantel regt Irina Birrer einen Exkurs zu Textilien an mit der Frage, ob diese pflanzlichen oder tierischen Ursprungs sind. Amara und Erik erweisen sich als Expertin und Experte zur Baumwolle. Während Amara die Botanik vertieft, spricht Erik prekäre Arbeitsbedingungen der Ernte an. Das Wissen zur Herkunft von Wolle und Seide lässt Irina Birrer staunen: «Wow! Schön!».

4.2.3 Zwischenfazit: Ausbildungsbezogene Entscheidungsmodi

Dominante Entscheidungsmodi am Studienende setze ich nun in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Abbildung 3). Irina Birrer subjektiviert sich im handelnden Zusammenwirken der neun untersuchten Unterrichtsabschnitte in vier Konfigurationen.

Effekte, die niemand so im Blick hatte (Typ 1): In drei Unterrichtsabschnitten kommt es zu unvorhergesehenen und unerwünschten Effekten. Versäumte Pflichten seitens der Schüler:innen sowie technische Probleme mit dem Visualizer und dem Beamer evozieren eine gesteigerte Komplexität. Die Klärung der Hausaufgabensituation bearbeitet Irina Birrer mit der Praxis der Verständigung in einem eigens dazu geschaffenen Zeitgefäss. Während sie die erste Panne bei der Präsentation bewältigt, indem sie zur nächsten Aufgabe übergeht, fordert ihr die zweite das Aushalten der Gleichzeitigkeit von Technikhandhabung und Klassenführung ab. Das «Nähertreten» gelingt ihr angesichts des «Rambazamba» in der Klasse nur noch mit einer Ruhe- und Selbstbeschäftigungs-Erwartung.

Effekte, die man in Kauf genommen hat, aber nicht haben will (Typ 2): In acht der neun Unterrichtsabschnitten steigert Irina Birrer selbst die Komplexität, indem sie Erwartungen nicht erkennt oder anerkennt. Es ist der Praktikumssituation geschuldet, dass die Klasse bereits in einer normativen Ordnung ‹funktioniert›. Diese Erwartungsstrukturen zu verstehen, stellt dann auch eine besondere Herausforderung dar. Nicht zu wissen, dass der Bibliotheksbesuch ein fixer Ordnungspunkt in der Klassenagenda darstellt oder das Geburtstagsritual und die Dokumentation im Klassenalbum einem stillen, aber festgelegten Protokoll folgen, hat mit der Nichtbeachtung ein ‹Gstürm› zur Folge. Auch die Vorstellung davon, was Schüler:innen brauchen, um die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen, erweist sich als ‹Geheimwissen›, das sich offenbart, wenn es nicht vorhanden ist. Ein Text muss lesbar sein, soll er vorgelesen werden und die Präsentation desselben steht eigentlich in der Bringschuld der Lehrperson. Das anthropologische Wissen zur Causa Materialis (vgl. Prange, 2012a, S. 38) bzw. dazu, wie Schüler:innen ‹ticken›, macht antizipierbar, dass diese eigenen Rele-

doi.org/10.35468/6161-10

vanzsetzungen folgen. Eine Streitschlichtung unmittelbar mithilfe der Sozialarbeit lösen zu wollen oder sich über empfundene Ungerechtigkeiten zu echauffieren, sind Ausdrucksgestalten von Selbstverhältnissen der Schüler:innen, ebenso, dass manche gerade keine Lust auf NMG haben oder Bedürfnisse nicht aufschieben mögen. Irina Birrer zeigt sich, einmal in diese Fallen des Nichtverstehens getappt, in den Situationen selbst erfinderisch. Sie erfährt darin auch die Unterstützung der Schüler:innen, die bei der Organisation der Versuche zum Gleichgewichtssinn mitdenken oder das Zeitmanagement für die rechtzeitige Filmvorführung anmahnen.

Effekte, die man nicht im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wird (Typ 3): Mit dem TV-Format «Checker Tobi» trifft Irina Birrer unerwartet auf eine hohe Zustimmung in der Klasse und bringt sich, wie oben dargestellt, aber auch unerwartet in Schwierigkeiten, weil sie den Film nicht projizieren kann. Evas Blitzidee rettet sie aus der Bredouille. Irina Birrers Beharrlichkeit, das Problem lösen zu wollen und ihre Offenheit, sich auf den Vorschlag einzulassen, werden belohnt.

Keine Transintentionalität (Typ 4): Das «Nähertreten» erfolgt auch in sachlicher Hinsicht mit der Begriffsarbeit zum Gleichgewichtssinn und zum Judentum. Trotz eines didaktisch weitgehend gleichförmigen Vorgehens, bei dem Texte gemeinsam gelesen und Fragen beantwortet werden, zeichnen sich viele Unterrichtssegmente durch ein reibungsloses Zusammenwirken aus. Irina Birrer interessiert sich dafür, was die Schüler:innen bereits wissen, lässt sie recherchieren und erproben, vertieft Sachverhalte durch Nachfragen und freut sich über die Fortschritte.

Das Modell zu intentionalen und transintentionalen Subjektivierungseffekten zeigt, dass aus Situationen mit hoher Komplexität unerwünschte (Typ 1und Typ 2) und aus Situationen mit geringer Komplexität erwünschte Effekte (Typ 3 und Typ 4) hervorgehen (vgl. Abbildung 3). In unvorhergesehenen Unterrichtssituationen wird Irina Birrer durch Schüler:innen, die sie adressieren, oder durch Adressanden[23] (Visualizer, Beamer) ‹entschieden› bzw. zu Entscheidungen genötigt (Typ 1) oder inspiriert (Typ 3). Sie wird zum Objekt der Erziehung (OdE). In vorhergesehenen Unterrichtssichtsituationen ist sie als Adressierende im Lead. Als Subjekt der Erziehung (SdE) exploriert sie inkrementalistisch, verschiebt bestehende Ordnungen und nimmt dadurch unerwünschte Effekte in Kauf (Typ 2). Sie gestaltet planvoll und bringt ihre Absichten mit jenen der Schüler:innen in Übereinstimmung (Typ 4). Insbesondere Typ 2 markiert Spielräume für reflexives Entscheiden. Darin, dass Irina Birrer unerwünschte Effekte in Kauf nimmt, liegt Potenzial für ihr Lernen, aber auch für jenes der Schüler:innen. Nun spüre ich Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi nach.

23 Zum Konzept des Adressanden siehe auch M. Leonhard in diesem Band.

doi.org/10.35468/6161-10

4.3 Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi

Pädagogische Handlungsfähigkeit, verstanden als stete Versuche, mit Formen des Erziehens die Differenz zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens zu überwinden, hat bei allen Studierenden eine Vorgeschichte. Diese Vorgeschichte habe ich mit der biographischen Gesamtformung von Irina Birrer im Kontext der sozialen Selektivität entfaltet. Mithilfe eines von ihr aufgesuchten Nachhilfesettings gelingt ihr der immer schon gewollte, ihr durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte aber verwehrte gymnasiale Maturitätsabschluss. Die Basisposition des *Nichtverstehens* institutioneller Erwartungsstrukturen und die Basisstrategie des «Nähertretens», um sich eben diese Erwartungen zu erschliessen, moderieren das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs. Irina Birrer bewegt sich weg von «Traditionen», die sie einst glaubte, anstreben zu müssen (BGF3_EG:1915–1980) hin zur Tertiärstufe des Bildungssystems, die «einfach zu [ihrem] Lebensweg» gehört (BGF3_EG:180–224). Mit der «spontanen» Entscheidung zum Studium an der Pädagogischen Hochschule steigt Irina Birrer auch aus dem Nachhilfesetting aus, dessen vereinnahmende und übergriffige Tendenzen sie nach und nach erkennt. Während sich der ‹Befreiungsschlag› räumlich radikal vollzieht, insofern Irina dem «Verein» einfach wegbleibt, wird sie Versuche, ihr ‹Unterstützungsbedarf› aufzudrängen, um auf ihre Ressourcen für das Nachhilfesetting zuzugreifen, im weiteren Studienverlauf abwehren.

Die Basisposition des *Nichtverstehens* institutioneller Erwartungsstrukturen und die Basisstrategie des «Nähertretens» zeigen sich auch am Ende des Studiums im letzten Praktikum. Irina Birrer kann sich dem Planungsimperativ der Pädagogischen Hochschule nicht entziehen. Sie ‹plant› stundenlang, dennoch vermag sie manch absehbare Effekte des handelnden Zusammenwirkens nicht zu antizipieren, wie die transintentionalen Effekte des Typs 2 zeigen. Aus einer planungsaffinen Perspektive könnte moniert werden, dass sich eine Lehrerin im Zuge einer ‹Situationsanalyse› mit den Gepflogenheiten der Klassenagenda, des Geburtstagsrituals und des Klassenalbums vertraut zu machen hätte. Sie könnte oder müsste *vorgängig* prüfen, wie sich die Projektionen auf der Leinwand aus Sicht der Schüler:innen darstellen, *vor* dem Unterricht Überlegungen anstellen, wo und wie Versuche zum Gleichgewichtssinn durchgeführt werden, *vor* dem Ernstfall wissen, wie sie die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit organisiert haben möchte, wie sie Übergänge möglichst reibungslos gestaltet und Unlustverlautbarungen jenseits von Drohungen begegnet. Sie müsste sogar *vorsehen*, welche Planungsüberlegungen zusammen mit der Klasse vorgenommen werden sollten. Fraefels Prinzipien des «Backward Planning» würden für jede Thematik zunächst die erwarteten Resultate festlegen, sodann ausarbeiten, wie das erfolgreiche Erreichen dieser Resultate überprüfbar ist und erst danach den Unterricht planen und das

doi.org/10.35468/6161-10

Lernen im Hinblick auf die ausgearbeitete Überprüfung anleiten (Fraefel, 2022, S. 15). Wie ‹geschmeidig› und ‹störungsfrei› doch ein solcherart präparierter Unterricht ablaufen könnte. Irina Birrer geht anders vor. Sie greift auf biographisches Kapital zurück und damit auf inkrementalistische Strategien. Sie lässt die Dinge weitgehend auf sich zukommen und stellt sich Problemen dann, wenn sie unabweisbar werden. Das ‹Gstürm›, das sie damit in Kauf nimmt, bearbeitet sie mit der Basisstrategie des «Nähertretens» und sucht die Verständigung. Mit dem Bruch der geltenden normativen Ordnungen erschliesst sie sich die verborgenen Regeln und damit einhergehende Rollenerwartungen. Mit dem «Nähertreten» (Sozialdimension) eröffnet sie sich ein Innehalten (Zeitdimension), um Entscheidungen hinsichtlich der Thematik (Sachdimension) treffen zu können. Dies ist angesichts des *Nichtverstehens*, das biographisch verankert ein *Nicht-verstehen-Können* ist, rational.

Das *Nicht-verstehen-Können* wurde als Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte bereits angesprochen. Eine Passung zwischen Irina Birrers Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen wurde weder im familiären noch im schulischen Umfeld mit den erforderlichen Unterstützungsstrukturen hergestellt. Vielmehr wurden die Ambitionen ‹ausgekühlt›. Diesem Auskühlen widersetzt sich Irina Birrer willentlich und beharrlich. In diesem Widersetzen (vgl. Preite, 2019) liegt der Antrieb für die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit in einem Prozess des Aufbaus von Erfolgserwartungen (vgl. Berli, 2021). Die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit als Warming-Up-Prozess vollzieht sich im Wechselspiel von Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken. Goffman spricht von primärer Anpassung, wenn ein Individuum das tut, was «offiziell von ihm verlangt wird», und das *ist*, «worauf [es] vorbereitet wurde» (2023, S. 185, Hervorh. KL). Demgegenüber stellt sekundäre Anpassung «eine Möglichkeit dar, wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es für verbindlich hält» (Goffman, 2023, S. 185). Die primäre Anpassung liegt in der Unabweisbarkeit des Planungsimperativs. Sekundäre Anpassungen zeigen sich in transintentionalen Widersetzungspraktiken des Typs 2, die zu Brüchen in der geltenden normativen (Anerkennungs)-Ordnung führen und diskursive Regeln zugleich transformieren. Im Zuge des «Nähertretens» vollziehen sich eigenwillige Setzungen. Die Hausaufgabenordnung muss stets aufs Neue verhandelt werden, was Irina Birrer mit einem eigens geschaffenen Zeitgefäss tut. Warum soll beim Geburtstagsritual auch nicht mal ein Lied mehr gesungen oder das Klassenalbum so organisiert werden, dass alle Kinder mitschreiben? Die Diskussion um Streitschlichtungen mithilfe der Schulsozialarbeit macht deutlich, dass die Lehrerin *und* die Schüler:innen nachvollziehbare Argumente haben, um ihre Erwartungen zu begründen. Diese so zusammenzuführen, dass sie für alle annehmbar sind, kann nicht verkehrt sein. Schüler:innen in Just-in-Time-Überlegungen einzubeziehen, wie und wo der Versuch zum Gleichgewichtssinn durch-

doi.org/10.35468/6161-10

geführt werden soll, ist authentisch, weil echte Fragen sichtbar werden, für welche die Lehrerin gerade noch keine Lösung hat und das Commitment gestärkt wird, wenn die Kinder in die Überlegungen einbezogen werden. Dass sie dies gerne tun, zeigt Amara, die als ‹Zeitwächterin› mitdenkt, damit die Filmvorführung noch im Programm untergebracht werden kann. Schüler:innen bringen sich als eigenwillige Gestaltungsakteur:innen ein, die Erwartungen erfüllen und wieder zeigen, was ihnen ausdrücklich pädagogisch gezeigt wurde (Prange, 2012b, S. 84), wie die Begriffsarbeit verdeutlicht (Typ 4). Sie entziehen sich Erwartungen auch mal durch «Vergessen» oder beanspruchen Autonomie, was die Hausaufgabendiskussion verdeutlicht, reklamieren, wenn sie einer Aufgabe nicht nachkommen können, weil die Lehrerin mit einer unscharfen Präsentation ihre Bringschuld nicht erfüllt, bekunden ihre Ungeduld, wenn sie einfach warten müssen (Typ 1). Sie lassen sich begeistern und lösen Probleme mit blitzgescheiten Einfällen (Typ 3). Entlang der vier Typen intentionaler und transintentionaler Subjektivierungseffekte wird ein breites Spektrum an Zeigepraktiken seitens der Lehrerin und der Schüler:innen sichtbar. Als Subjekt der Erziehung eröffnet Irina Birrer gerade mit dem ‹holprigen› und ‹störanfälligen› Inkaufnehmen unerwünschter Effekte Lerngelegenheiten, denen das «Moment der Freiheit» innewohnt, , «die sich nicht vorschreiben lässt, wie das verwendet wird, was inhaltlich aufgenommen und übend einverleibt worden ist» (Prange, 2012a, S. 154). Die Gegenmacht der Erziehung ist kostbar, weil sie sichtbar macht, worauf es bei der Erziehung ankommt: Die Überwindung der pädagogischen Differenz durch die Artikulation von Zeigen und Lernen kann gelingen, das muss sie aber nicht. Darin liegt die bescheidene Macht der Erziehung, der sich auch der Planungsimperativ zu unterwerfen hat.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Fragestellung, «Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson?», folge ich im Beitrag zwei Pfaden, die ich zusammenführe. Auf der Grundlage eines autobiographisch-narrativen Interviews mit einer Studentin arbeite ich zunächst Entscheidungsmodi im Lebensablauf heraus. Das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs markiert mit dem Wechselspiel zwischen dem intentionalen Prinzip und dem verlaufskurvenförmigen Getriebenwerden im Lebensablauf den Studienbeginn. Die Basisposition des *Nichtverstehens* und die Basisstrategie des «Nähertretens» bilden zentrale stabile Merkmalsdimensionen. Sie repräsentieren Ausdrucksgestalten des Umgangs mit gesellschaftlichen Adressierungen im Kontext eines sozial selektiven Bildungssystems. Entscheidungsmodi untersuche ich auch auf dem zweiten Pfad in neun Unterrichtsabschnitten mit insgesamt 63 Unterrichtssegmenten am Ende des Studiums kurz vor dem Berufseinstieg. Mit vier Konfigurationen zeige ich transintentionale und intentionale Effekte des handeln-

doi.org/10.35468/6161-10

den Zusammenwirkens auf und damit ein breites Spektrum an Zeigepraktiken. Insbesondere inkrementalistische Entscheidungsmodi entfalten ein Potenzial für das Lernen der Lehrerin und Schüler:innen. Sie repräsentieren die Fortführung der biographischen Entscheidungsmodi zum einen und die Transformation normativer Ordnungen zum anderen. Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi diskutiere ich abschliessend vor dem Hintergrund des Planungsimperativs Pädagogischer Hochschulen. Das *Nichtverstehen* pointiere ich vor dem Hintergrund primärer und sekundärer Herkunftseffekte als *Nicht-verstehen-Können*, welches als stabile Antriebsstruktur die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit fundiert. Es ist damit auch eine Widersetzungspraktik gegen das Auskühlen von Bildungsambitionen, deren Unterstützung sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld vernachlässigt wurde. Pädagogische Handlungsfähigkeit entsteht in einem Warming-Up-Prozess mit der willentlichen und beharrlichen Basisstrategie des «Nähertretens», welche die Dominanz inkrementalistischer Entscheidungsmodi moderiert. Gerade das Inkaufnehmen unerwünschter Effekte erweist sich als Generator für die Gegenmacht der Erziehung, die mit dem Moment der Freiheit dem Planungsimperativ die gebotene Resistenz entgegensetzt.

Die biographisch situierte Adressierungsanalyse (bsA) bildet das methodologische und methodische Fundament. Die längsschnittliche Modellierung von Trajektorien nimmt sie mit einem biographie-, entscheidungs- und subjektivierungstheoretischen Zugang vor, die sie im didaktischen Dreieck der Kommunikation zusammenführt. Pädagogische Handlungsfähigkeit lässt sich damit als Subjektivierungsgeschehen rekonstruieren. Adressierungen und Re-Adressierungen vollziehen sich in einem machtsensiblen Zusammenspiel von vier Kausalitäten, in dem das Eigene und das gesellschaftlich Andere auf der Mikroebene der Interaktion, auf der Mesoebene der Organisation und der Makroebene der Gesellschaft zusammenwirken. Einblicke in das feinanalytische Vorgehen bei der Analyse der Interaktionen, deren Kontextualisierung in der normativen Ordnung einer Pädagogischen Hochschule sowie des Forschungsstands zum Entscheiden im Licht des Bildungssystems, des Lehrberufs und des Unterrichts vermögen den Gewinn einer solchen Mehrebenen- und Gesellschaftsanalyse aufzuzeigen. Mit Blick auf die Generalisierbarkeit der Befunde hat die qualitative Einzelfallanalyse Limitierungen, die weiteren Forschungsbedarf begründen.

Die Analyse autobiographischer Stegreiferzählungen konnte mit dem vorliegenden Fall bisher mit vier Auswertungsschritten nach Schütze vorgenommen werden. *Kontrastive Vergleiche (Schritt 5)* liefen mit dem ethnographischen Wissen sowie reichhaltigem Datenmaterial zu einem minimalen und zwei maximalen Kontrastfällen bereits mit. Deren herkunftsbedingte Entscheidungsmodi müssten nun aber noch ausgearbeitet und mit Einzelfallstudien verschriftlicht werden. Die Spezifik der Trajektorie von Irina Birrer schärft sich durch den Vergleich

doi.org/10.35468/6161-10

mit Damaso Rizzi, der auch ausgeprägte Coping-Strategien einsetzt, sowie mit Flora Matter und Emilie Winter, die eine elaborierte Planungsfähigkeit zeigen. Datenmaterial zu insgesamt 12 Studierenden liegt mit Eingangs- und Abschlussinterviews sowie Unterrichts- und Gesprächssituationen zu drei Zeitpunkten im Studienverlauf vor. Der reichhaltige Datens(ch)atz ermöglicht die Rekonstruktion der Trajektorien durch Vergleiche innerhalb der Einzelfälle. Eine Erweiterung der längsschnittlichen Modellierung wäre mit der Frage, wie sich pädagogische Handlungsfähigkeit im Verlauf des Studiums entwickelt, ebenfalls gewinnbringend. Die *Konstruktion eines theoretischen Modells (Schritt 6)* zur pädagogischen Handlungsfähigkeit in einem sozial selektiven Bildungssystem im Zusammenhang mit dem Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen wäre mit Vergleichen zwischen den Fällen weiterhin spannend, bezüglich des qualitativen Gütekriteriums der Offenheit aber nicht zwingend, da eine Vielzahl spannender Fragestellungen an das Datenmaterial gestellt werden kann. Nicht zuletzt liegt mit dem Datenkorpus ein reichhaltiger Fundus für Biographie- und Unterrichtsforschung vor, aus dem sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen schöpfen lässt.

Literatur

Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Praktiken der Subjektivierung: Bd. 1. Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (33–68). Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33.

Becker, R., & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Politische Analyse: Bd. 3*. Schweizerischer Wissenschaftsrat. https://edudoc.ch/record/133983.

Berli, O. (2021). Warming up und Cooling out in der Wissenschaft: Zur Entwicklung von Möglichkeitshorizonten am Beispiel von Wissenschaftskarrieren in Deutschland. *Berliner Journal für Soziologie*, *31*(3-4), 327-352. https://doi.org/10.1007/s11609-021-00451-9.

Bosančić, S. (2022). Von ‹starken› und ‹schwachen› Subjekten: Subjektivierungsforschung zwischen interpretativen und differenztheoretischen Perspektiven. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 45–72). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2.

Brodersen, F. (2022). Subjektivierung als Vermittlungsverhältnisse: Zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt in narrativen Interviews. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 111–134). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2.

Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung* (2. überarbeitete Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3.

Clark, B. R. (1960). The «cooling out» function in higher education. *American Journal of Sociology*, *65*(6), 569-576. http://www.jstor.org/stable/2773649.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.

Fraefel, U. (2023). *Erfolgreichen Unterricht planen: Pragmatisch, praktisch, professionell*. Waxmann. https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838560434.

doi.org/10.35468/6161-10

Garz, D., Kraimer, K., & Riemann, G. (Hrsg.). (2019). *Studien zur rekonstruktiven Sozialforschung: Bd. 3. Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze: Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze*. Barbara Budrich. https://www.jstor.org/stable/j.ctvmd84gv.

Goffman, E. (1952). On cooling the mark out: Some aspects of adaption to failure. *Psychiatry*, *15*, 451-463. https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896.

Goffman, E. (2023). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (23. Aufl.). *Edition Suhrkamp.: Bd. 678*. Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1961).

Hall, S. (1997). Minimal selves. In A. Gray, & J. McGuigan (Hrsg.), *Studying culture: an introductory reader / edited by Ann Gray and Jim McGuigan* (2nd ed., 134–138). Arnold; Distributed exclusively in the USA by St. Martin's Press.

Hall, S. (2002). *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt: Ausgewählte Schriften 3*. Herausgegeben und übersetzt von Nora Räthzel (2. Aufl.). Argument.

Hall, S. (2021). *Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4* (7. Aufl.). Argument.

Hall, S. (2021). *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2* (8., neu durchgesehene Aufl.). Argument.

Hall, S., & Höller, C. (1999). «Ein Gefüge von Einschränkungen»: Gespräch zwischten Stuart Hall und Christian Höller. In J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede: Der Cultural Studies-Reader* (S. 99–122). Campus.

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8.

Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976a). Konversationsanalyse. In D. Wunderlich (Hrsg.), *Studium Linguistik* (S. 1–28). Scriptor.

Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976b). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen: Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (S. 159–274). Helmut Buske.

Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland: Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(1), 70-92. https://doi.org/10.25656/01:8703.

Kramer, R.-T. (2015). «Reproduktionsagenten» oder «Transformationsakteure?» Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *35*(4), 344-359.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 29*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 48*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung: Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Unter Mitarbeit von Henning Röhr und Anne Lill* (S. 68–111). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29200.

Leonhard, T., & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien: Ein hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 5. "Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? : Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien / Tobias Leonhard, Petra Herzmann, Julia Košinár (Hrsg.)* (241–261). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992844.

Lüthi, K. (2024). «Ich bin extrem gut angekommen.» Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 91–109). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:28312.

Lüthi, K., & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschliessung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 5. "Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? : Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien / Tobias Leonhard, Petra Herzmann, Julia Košinár (Hrsg.)* (217–239). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992844.

Lüthi, K., & Leonhard, T. (2022). Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit, & E. Wiesner (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 7. Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken Verhältnisbestimmungen - Methoden - Empirie Tobias Leonhard, Thomas Royar, Matthias Schierz, Christine Streit, Esther Wiesner (Hrsg.)* (133–154). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995845.

Matthies, H. (2021). Cooling out in der Arbeitswelt: Berufswechsel als Folge eines Mismatch von Habitus und Feld. *Berliner Journal für Soziologie*, *31*(3-4), 415-443. https://doi.org/10.1007/s11609-021-00453-7.

Matthies, H., & Seyd, B. (2021). Das Erfordernis der Kühlung. Besänftigung als Angelegenheit der Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, *31*(3-4), 317-325. https://doi.org/10.1007/s11609-021-00461-7.

Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 157-184. https://doi.org/10.25656/01:10587.

Niggli, A., & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen: Vom erfolgreichen Umgang mit Hausaufgaben*. Lehrmittelverlag Freiburg. https://edudoc.ch/record/35342.

Otzen, A., & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche VII: Bd. 7. Theorie und Empirie: Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität. https://doi.org/10.25656/01:23750.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematic Education*, *50*(3), 407-426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4.

Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.

Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Preite, L. (2019). Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, *39*(4), 384–399.

Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. S., & Kuhlmann, N. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von Henning Röhr und Anne Lill. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29200.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *93*(3), 193-235.

Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7.

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2.

Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.

Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft: Komplexität und Rationalität der Moderne*. *Hagener Studientexte zur Soziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80606-2.

Schimank, U. (2013). *Gesellschaft Uwe Schimank*. *Einsichten*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416297.

Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen Einführung in die akteurtheoretische Soziologie Uwe Schimank* (5., durchgesehene Aufl.). *Grundlagentexte Soziologie*. Beltz Juventa.

Schimank, U. (2022). *Entscheiden: Ein soziologisches Brevier*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37196-8.

Scholl, D., & Plöger, W. (2020). Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 21–30). Klinkhardt.

Schumacher, E. (2000). Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In O. Graumann & W. Kröhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 3. Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung* (S. 110–121). Klinkhardt.

Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau, & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - neue Herausforderungen* (S. 253–270). Klinkhardt.

Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5.

Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–156). Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283-293. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147.

Schütze, F. (1999). Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In R. Kirsch, & F. Tennstedt (Hrsg.), *Engagement und Einmischung: Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel* (S. 321–347). Gesamthochschul-Bibliothek.

Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze (Hrsg.), *Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn.

SKBF | CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023* (2. Aufl.). Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht.

Spies, T. (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht: Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, *10*(2), 70 Absätze. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369.

Spies, T. (2015). «Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben»: Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In S. Fegter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 144–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9.

Spies, T. (2019). Subjekt und Subjektivierung: Perspektiven (in) der Biographieforschung. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87–110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7

Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken: Methodologische Reflexion anhand von zwei Studien. In S. Fegter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9.

Autorin

Lüthi, Katharina, Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Pädagogische Organisationsforschung; Educational-Governance-Forschung.
E-Mail: katharina.luethi@phzh.ch

doi.org/10.35468/6161-10

Salome Schneider Boye, Tobias Leonhard und Petra Herzmann

Eltern – Zusammen – Arbeit? Studentische Positionierungen am Übergang in den Beruf

Zusammenfassung

Im Beitrag wird unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive untersucht, wie Studierende am Übergang zum Berufseinstieg Elternzusammenarbeit antizipieren und sich dazu positionieren. Die Datengrundlage der Analysen bilden Interviews von Studierenden zum Ende ihres Studiums zur Lehrer:in. Ein zweistufiges Analyseverfahren ermöglichte mittels einer qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse die kategorial systematisierte Beschreibung der Äusserungen der Studierenden, während mit der Adressierungsanalyse Positionen und Relationen zur Zusammenarbeit mit Eltern herausgearbeitet wurden. Anhand von kontrastiven Fällen konnten als asymmetrisch und symmetrisch entworfene Verhältnisse zu den Eltern nachgezeichnet werden. Auch Konzeptionen der Kinder und ihrer Eltern als erziehungsfähig und erziehungsbedürftig liessen sich neben antizipierten Herausforderungen und verschiedenen Modi der Ausgestaltung des Verhältnisses rekonstruieren.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Berufseinstieg; Erziehung; Elternzusammenarbeit; qualitative Inhaltsanalyse; Adressierungsanalyse

Summary

This article uses a subjectification perspective to examine how students anticipate and position themselves in relation to parent-teacher cooperation at the transition into teaching. The data basis for the analyses is formed by interviews with students at the end of their teacher education training. A two-stage analysis procedure was chosen to enable a categorically systematized description of the students' statements by means of a qualitative structuring content analysis, while the analysis of address was used to analyze the prospective positions and relations to cooperation with parents. Using contrasting cases, asymmetrical and symmetrically anticipated relationships with parents could be traced. In addition to anticipated challenges and the anticipated mode of shaping the relationship, conceptions of children and parents as capable or in need of education were also reconstructed.

doi.org/10.35468/6161-11

Keywords: teacher education; career entry; education; parents; parent-teacher cooperation; qualitative content analysis; analysis of address

1 Einleitung

Pädagogische Hochschulen der Schweiz stehen regelmässig in der öffentlichen Kritik. Neben den üblichen zuschreibenden Topoi wie ‹Praxisferne› und ‹Theorielastigkeit› ist die mangelnde Vorbereitung auf die Arbeit mit Eltern ein mit grosser Regelmässigkeit wiederkehrendes Thema. Im Schweizer Printmagazin «Beobachter»[1] (Heft 07/24) folgte jüngst auf «Problemzone 1: zu wenig praktische Ausbildung» (S. 15) direkt «Problemzone 2: zu wenig vorbereitet auf Elternarbeit» (S. 16):

> «Eine Primarlehrerin, die seit zwei Jahren unterrichtet, erinnert sich «mit Grausen» an ihre Ausbildung an der PH. […] Anders als die Schulübungen [sic, bezieht sich auf das Studium] sei die Wirklichkeit nun einmal oft konfliktgeladen. «Ich musste mir nachträglich alle Fertigkeiten selbst erarbeiten, damit es funktioniert.»» (S. 16–17)

Für den vorliegenden Beitrag sind solche öffentlichen Verhandlungen vor allem als Hinweis darauf zu lesen, dass das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus von gesellschaftlicher Relevanz ist. Dass der ‹Umgang mit Eltern›[2] aber während der Ausbildung zur Lehrer:in weder an der Hochschule noch im Praktikum Teil der alltäglichen Praxis ist und sein kann, lässt sich zum einen damit begründen, dass aufgrund des Beurteilungscharakters der Ausbildung eine Begrenzung der beruflichen Verantwortung im Studium stattfindet (Keller-Schneider, 2020). Zum anderen ist ein Studium, auch wenn es massgebliche Ausbildungsanteile enthält, eine eigenständige Praxis, die sich kategorial von der beruflichen Praxis von Lehrer:innen unterscheidet. Die Ausbildung kann also nur begrenzt auf den Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit vorbereiten (ebd.). Zugleich gerät nicht selten aus dem Blick, dass die Inhalte des Studiums ‹material› durchaus einen wesentlichen Teil der Vorbereitung darstellen, weil sie fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Argumente und Begründungen für die eigene Arbeit liefern könnten. Bezugnehmend auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist jedoch plausibel, dass die Elternzusammenarbeit[3] eine mit

1 https://www.beobachter.ch [Zugriff: 16.08.2024]

2 Mit «Eltern» werden jene Erwachsenen bezeichnet, die in der Zusammenarbeit mit der Schule als Eltern des Kindes agieren und (zumeist auch die rechtliche) Erziehungsverantwortung für das Kind innehaben.

3 Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff der ‹Elternzusammenarbeit› auf der Basis des Plausibilitätsarguments, dass Alternativen zur ‹Zusammenarbeit› kaum denkbar sind. Wir sind uns aber auch der damit verbundenen normativen Aufladung der Bezeichnung ‹Zusammenarbeit› bewusst (vgl. Kap. 2.1).

doi.org/10.35468/6161-11

dem Berufseinstieg verbundene Herausforderung darstellt. Die empirischen Befunde von Košinár (2022), die aufzeigen konnte, dass die Bewährung im Berufseinstieg ein geteiltes Orientierungsproblem der befragten Studierenden darstellt und die von Leineweber et al. (2021) identifizierten Anforderungen des Meisterns des Berufseinstiegs mit vollumfänglicher Verantwortungsübernahme, verweisen insgesamt darauf, dass der Berufseinstieg und der damit verbundene Wandel der Anforderungen eine anspruchsvolle Phase darstellt.

Die Studierenden des TriLAN-Samples standen im Frühsommer 2023 nach drei Jahren Studium kurz vor ihrem Einstieg in die eigenverantwortliche Tätigkeit als Lehrer:in. In ihrem Abschlussinterview[4] blickten sie auf drei Jahre Studium zurück und antizipierten dort zugleich ihren bevorstehenden Berufseinstieg und u. a. die Arbeit mit Eltern. Mit dem Ende des Studiums endete auch ihre Zeit als Student:in und Praktikant:in der Pädagogischen Hochschule. Während sie in diesem Zeitraum in den verschiedenen Praktika zwar aufgefordert waren, sich durchaus spannungsreich in diesen Subjektformen zu bewähren (Güvenç & Leonhard, 2023), ist im einphasigen System der Lehrer:innenbildung der Schweiz mit dem Berufseinstieg oft[5] die Übernahme der vollumfänglichen Verantwortung für eine Schulklasse verbunden, was die Berufseinsteigenden dann auch zur Ansprechperson für die Eltern der Schüler:innen macht.

Dieser Übergang der Studierenden in die eigenverantwortliche Lehrtätigkeit interessiert uns im vorliegenden Beitrag, da «Subjektpositionen an Übergängen noch nicht definitiv feststehen. Sie sind gekennzeichnet von Undeutlichkeit und Ambiguität, müssen um- und erkämpft und neu ausverhandelt werden» (Wanka, 2020, S. 196), sie sind aber auch Anlässe der Entwicklung prospektiver Vorstellungen zu neuen Aufgaben. Da der Übergang den Studierenden zum Zeitpunkt der Abschlussinterviews noch bevorstand und ihr Berufseinstieg nicht mehr Untersuchungsgegenstand des auf das Studium gerichteten TriLAN-Projekts war, werden im Beitrag anhand der Abschlussinterviews vor allem die *Selbstverhältnisse* der Studierenden *bezogen auf Elternzusammenarbeit* und ihre *prospektiven Positionierungen* einer zweistufigen Analyse unterzogen. Eine solche Untersuchung ist in zwei Hinsichten lohnend: Zum einen lässt sich damit herausarbeiten, wie die Konstellation von Schule und Elternhaus zum Gegenstand des Studiums wurde und wie sich die Studierenden am Ende des Studiums darauf beziehen. Zum anderen wird eine empirische Grundlage erarbeitet, um die im Rahmen des Folgeprojekts TriLSA (Trajektorien im Lehrberuf – Subjektivierung in schulischen

4 Die vollständigen Interviews stehen als Open Research Data unter https://www.swissubase.ch/de/researcher/my-studies/13952/19998/datasets/2492/3068/overview zur Verfügung.

5 Viele berufseinsteigende Lehrer:innen arbeiten als Klassenlehrer:in, so übernehmen beispielsweise 83% der abgehenden Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich mit einer Anstellung als Lehrer:in eine Anstellung als Klassenlehrer:in (Stühlinger & Selvachandran, 2023). Bisweilen teilen sie sich diese mit einer erfahrenen Lehrperson.

doi.org/10.35468/6161-11

Anerkennungsordnungen) untersuchen zu können, wie diese Positionen in der Verantwortlichkeit als Lehrer:in in situ und im zeitlichen Verlauf ausgestaltet und ggf. modifiziert werden.
Folgendes Vorgehen liegt unserem Beitrag zugrunde: Im anschliessenden Kapitel 2 werden zentrale Aspekte des Verhältnisses von Schule und Lehrer:innen mit Eltern unter dem Kernaspekt der Generationalität dargestellt, rechtliche Rahmenbedingungen ergänzend eingeführt und aktuelle Forschungsbefunde zum Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:innen aufgegriffen. In Kapitel 3 wird dann methodologisch plausibilisiert, warum die Untersuchung der Interviewaussagen mit einem adressierungstheoretischen Zugang nicht nur eine Passung zur TriLAN-Konzeption aufweist, sondern auch im vorliegenden Fall prospektiver Adressierungen (fiktiver) Eltern und Zusammenarbeitsverhältnisse eine aussichtsreiche Perspektive darstellt. Der Darstellung des Untersuchungsdesigns in Kapitel 4 folgen die Ausführungen zu den Ergebnissen in Kapitel 5. Dabei werden ausgehend von der Breite der inhaltsanalytisch gewonnenen Themenstrukturierung elternarbeitsbezogene Kernaussagen von drei Studierenden feinanalytisch rekonstruiert. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Der Beitrag schliesst mit der Formulierung von Fragehorizonten für die Untersuchung der im Verlauf des ersten Studienjahres erfolgenden in situ-Interaktionen zwischen den Berufseinsteigenden und den je beteiligten Eltern(-gruppen).

2 Konzepte und Befunde zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Im Folgenden werden in zwei Abschnitten Grundlagen der Elternzusammenarbeit dargestellt, die im Sinne sensibilisierender Konzepte die folgende Analyse vorbereiten. Es ist dies einerseits das Strukturproblem der Generationalität (2.1), andererseits eine Analyse der rechtlichen Regelungen des Verhältnisses von Schule und Elternhaus mit dem damit verbundenen Erziehungsauftrag im deutschsprachigen Raum (2.2). Darauffolgend zeigt der Überblick über den Forschungsstand (2.3) Befunde zum Verhältnis von Eltern und Lehrer:innen auf.

2.1 Eltern und Lehrer:innen und das gesellschaftliche Strukturproblem der Generationalität

Die Zusammenarbeit der Schule bzw. der Lehrer:innen mit den Eltern der Schüler:innen, in besonderem Masse in der frühen Bildung und mit dem Kindergarten und der Primarstufe in den ersten staatlich verantworteten Institutionen,[6]

6 Der zweijährige Kindergarten ist in der Schweiz Teil der Volksschule und in einem Grossteil der Schweizer Kantone für alle Kinder obligatorisch (EDK, 2022b)

doi.org/10.35468/6161-11

begründet sich mit einem Erziehungsauftrag, der sich – Ricken 2015 folgend – aus der gesellschaftlichen Strukturkrise der Generationalität ableitet.

> «Generationalität meint […] das ständige ‹Kommen› und ‹Gehen› von Menschen (in einer spezifischen generationalen Lagerung), d. h. die durch Geburt und Tod erzeugte gesellschaftliche Diskontinuität, die der permanenten sozialen Kontinuierungsarbeit verlangt […]. Dass diese Arbeit an der Kontinuität bereits in sich selbst mindestens spannungs- bzw. widerspruchsvoll ist, nämlich als unauflösliche Balancierung von Tradition und Transformation (vgl. Peukert 1987), sei hier unbenommen; entscheidend scheint mir zu sein, dass sie als Arbeit an der Kontinuität […] diese Kontinuität nicht einfach herstellen kann, sondern nur über den Umweg der Erziehung der Jüngeren erreichen kann und insofern auf Diskontinuität setzen bzw. mit dieser rechnen und strategisch kalkulieren muss (Masschelein 2000). Erziehung ist daher immer und in allen Kulturen die widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft, die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss, weil auch noch die bloße affirmative Reproduktion des Gewohnten auf die (dann immer kritische) Selbsttätigkeit der Nachkommen angewiesen ist und insofern nicht einfach linear sich durch- bzw. fortzusetzen vermag.» (Ricken, 2015, S. 147, Peukert & Masschelein zit. n. Ricken.)

Mit dieser Spannung zwischen Reproduktion der Gesellschaft und der notwendigen kritischen Selbsttätigkeit der Nachkommen entsteht ein Generationenverhältnis (Heinzel, 2011, S. 57), das im Hinblick auf die Generationsbeziehungen zwar dynamisch gestaltet werden kann, aber als generationale Ordnung von Schule und Familie für Kinder aufgrund ihrer Abhängigkeiten so gut wie unausweichlich ist (Bühler-Niederberger, 2022). Kinder sind, auch wenn sie als kompetente Akteure das Verhältnis mitgestalten, auf die Unterstützung, Fürsorge und Vermittlung angewiesen und stehen in Abhängigkeit von Erwachsenen (Helsper et al., 2009). In der Institution Schule zeigt sich das Generationenverhältnis dabei «in doppelter Weise komplementär: als Erwachsenen-Kind-Verhältnis sowie als Lehrer-Schüler-Verhältnis» (Heinzel, 2011, S. 48): «Die Grundstruktur des Angewiesenseins wird als Kern pädagogischer Differenz betont und die Notwendigkeit einer komplementären Vermittlungsstruktur in pädagogischen Arbeitsbündnissen hervorgehoben» (Heinzel, 2011, S. 56). Insofern nun aber jede:r Schüler:in in einem *zweifachen* (in jedem Fall *inter*generationalen) Generationenverhältnis mit ihren bzw. seinen Eltern und den jeweiligen Lehrer:innen steht, ist das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:innen in anderer Weise konturiert. Eltern und Lehrer:in stehen in einem Generationenverhältnis zu den Kindern bzw. Schüler:innen, untereinander aber in einem Verhältnis zwischen Angehörigen der Erwachsenengeneration. Dieses Verhältnis lässt sich dabei nicht eindeutig als «*intra*generational» kennzeichnen, da insbesondere (jüngere) Berufseinsteigende älter als die Schüler:innen, aber durchaus auch jünger als die Eltern sein können.

doi.org/10.35468/6161-11

An diesen Aspekt knüpft auch die Unterscheidung Oevermanns zu zwei unterschiedlichen Begriffen von ‹Generation› an: Während es in der ersten Bezeichnung «ausschließlich um soziale Beziehungen [geht], die durch die biologische Tatsache der Elternschaft gestiftet sind» (Oevermann, 2001, S. 79), bezeichnet die zweite Begriffsfassung «das historisch-epochale, schwer greifbare Gebilde […], das aus einer statistischen Gruppe der Kohorte von mehr oder weniger Gleichaltrigen in einer gegebenen Gesellschaft sich bilden kann und durch eine mehr oder weniger typische ‹Mentalität› bzw. dominante Erfahrung geprägt worden ist» (Oevermann, 2001, S. 78). Dies führt z. B. in regelmässigen Abständen zur Ausrufung von Generationen wie der «Generation X» (Coupland, 2018).[7]

Mit dieser Differenzierung werden sowohl generationenbezogene Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Lehrer:innen und Eltern deutlich. Lehrer:innen teilen mit den Eltern eine Altersdifferenz in Bezug auf die Kinder bzw. Schüler:innen, aber nicht die Elternschaft (und gerade im Berufseinstieg oft auch nicht die Erfahrung derselben). Sie teilen die mit der Generationendifferenz verbundene Asymmetrie von Wissen und Erfahrung in Bezug auf die Kinder bzw. Schüler:innen, unterscheiden sich aber hinsichtlich der Sozialbeziehung, die Oevermann als «diffus» für die Eltern und «spezifisch» für Lehrer:innen kennzeichnet: Diffus sind «Beziehungen zwischen ganzen Menschen, d. h. zwischen Personen in ihrer Totalität. Das gibt es streng genommen nur in Familien» (Oevermann, 2016, S. 101). Diffusität ist somit typisch für Interaktionen innerhalb einer Familie (Nerowski, 2015): «Elternteil kann man nicht für acht Stunden sein, wohl aber LehrerIn» (Helsper, 2002, S. 25). Auch Ricken verweist darauf, dass die Zuschreibung des «Aufgabenkomplexes [der Bearbeitung des Generationenverhältnisses] an die Pädagogik bzw. die funktionale Ausdifferenzierung derselben […] eine nicht zwingende […], aber historisch gesehen spezifisch neuzeitlich-moderne Bearbeitungsform [darstellt], die mit der Institutionalisierung von Schule sowie der Ausbildung von Organisationen und Professionalität einhergeht und an diese auch gebunden bleibt» (Ricken, 2015, S. 148).

Die gesellschaftliche Reproduktionsarbeit wird durch die doppelte Zuständigkeit für Kinder sowohl durch die Schule als auch das Elternhaus zusätzlich komplex. Lehrer:innen beklagen, Heinzel 2011 folgend, seit den 1980er Jahren häufig die «gesellschaftlichen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern […]. Verwiesen wird auf Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, auf den Wertewandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern, auf Veränderungen in zeitlichen und räumlichen Lebensbedingungen sowie auf den Medienkonsum heutiger Kinder» (Heinzel, 2011, S. 41). In der generationalen Ordnung sind insofern strukturelle Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Lehrer:innen

7 Vgl. zu diesem Konzept von Generationen die Übersicht unter https://intergeneration.ch/de/grundlagen/generation-x-y-z-ueberblick/ [Zugriff am 11.08.2024]

doi.org/10.35468/6161-11

mit Eltern angelegt, die sich wesentlich darauf beziehen, dass generationsbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem gemeinsamen Auftrag der Reproduktion der Gesellschaft von Lehrer:innen und Eltern zu vereinbaren sind.
Mit Blick auf die üblichen Bezeichnungen dieser ‹Konstellation zur Bearbeitung des gesellschaftlichen Generationenverhältnisses› ist hingegen festzustellen, dass diese durchweg programmatisch und positiv konnotiert sind: Bereits die bisherige Benennung des Verhältnisses als ‹Elternzusammenarbeit› markiert einen normativen Anspruch, der sich in Begrifflichkeiten wie der ‹Erziehungspartnerschaft› noch steigert. Die sprachlichen Bezeichnungen der Konstellation sind aber insofern nicht kritikwürdig, weil es in *konzeptioneller* Hinsicht kaum Alternativen zu einem im Grundsatz einvernehmlichen Modus der Koordination zwischen Schule und Elternhaus gibt, will man die *strukturell* «widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft, die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss» (Ricken, 2015, S. 147), erfolgreich gestalten.

2.2 Rechtliche Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Schule und Eltern

Das Schweizer Zivilgesetzbuch (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2024) hält in Art. 302 fest, dass «die Eltern […] das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen» haben und sie «zu diesem Zweck […] in geeigneter Weise mit der Schule […] zusammenarbeiten [sollen]».
Die Zusammenarbeit mit Eltern wird für Lehrer:innen mit dem Antritt einer Stelle in eigenverantwortlicher Tätigkeit auch Teil des Berufsauftrages (EDK, 2022a). Dieser Berufsauftrag für Lehrer:innen ist in allen Schweizer Kantonen auf Gesetzes- oder Verordnungsstufe z. B. im Lehrpersonalgesetz verankert. Im Berufsauftrag für Volksschullehrpersonen wird (in den meisten Kantonen auch als Anteil der Stellenprozente (EDK, 2022c) festgehalten, welchen Anteil der Gesamtarbeitszeit die Zusammenarbeit mit Eltern einnehmen soll. Die kantonalen Volksschulverordnungen regeln auf dieser Basis den Vollzug des Volksschulgesetzes und spezifizieren und definieren Aufgaben für Lehrer:innen und Eltern. Die Volksschulverordnung des Kanton Zürich hält beispielsweise in § 60 fest, dass «die Lehrpersonen […] die Eltern der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse regelmässig über die Anlässe und Ereignisse in der Schule und über organisatorische Belange [informieren]. […]. Die erste Kontaktnahme erfolgt unmittelbar vor oder nach Übernahme einer neuen Klasse, wenn möglich in Form einer Elternzusammenkunft» (Kanton Zürich, 2023). Die Kantone regeln nicht nur, *dass* eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule stattfinden soll. Auch die Bezeichnung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus wird in 20 von 21 Deutschschweizer Kantonen gesetzlich verankert (Villiger et al., 2020). 19 Kantone benennen das Verhältnis als ‹Zusammenarbeit› oder ‹Kooperation›, zwei Kantone als ‹Partnerschaft›. Auch

doi.org/10.35468/6161-11

in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen ist das Verhältnis nicht einheitlich bezeichnet, die Bezeichnungen markieren aber begrifflich bereits den konzeptionellen Anspruch.
In Deutschland wird im Grundgesetz (Bundesrepublik Deutschland, 2022), Art. 6, festgehalten, dass zwar «Pflege und Erziehung der Kinder […] das natürliche Recht der Eltern [sind] und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht» (Abs. 2), dass aber «über ihre Betätigung […] die staatliche Gemeinschaft» wacht. In Artikel 7 wird das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt und somit als Instanz etabliert, die berechtigt ist, Schüler:innen zu bilden und zu erziehen (Hanschmann, 2022). Die diversen gesetzlichen Festschreibungen verpflichten Eltern und Lehrer:innen also zur Verantwortungsübernahme für die eigenen bzw. qua Auftrag zugewiesenen Kinder und deren Erziehung, «was diese Verantwortung aber – neben der juristisch-verbindlichen Erfüllung von Pflichten und dem Vermeiden von Kindeswohlgefährdungen – genau bedeutet, ist theoretisch – aber natürlich oft auch praktisch – hoch umstritten» (Kuhlmann, 2023b, S. 110). Insgesamt und folgelogisch sind die gesetzlichen Regelungen zwar vermeintlich eindeutig, sie machen die konkrete Bearbeitung des Verhältnisses aber nicht obsolet. Im Gegenteil: Verantwortlichkeiten zwischen Eltern und Lehrer:innen sind fortlaufend und spezifisch auszuhandeln.

2.3 Forschungstand

Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Schule und Eltern basieren auf unterschiedlichen theoretischen und methodischen Forschungszugängen. Killus und Paseka (2021) identifizieren fünf Forschungsstränge, die die folgende Darstellung im Grundsatz strukturieren. Wir ergänzen und fokussieren diese Stränge mit Untersuchungen, in denen das Verhältnis machttheoretisch perspektiviert wird.
Untersuchungen zu ‹Einstellungen und Erwartungen gegenüber der Kooperation› zeigen in quantitativ angelegten Untersuchungen positive Einstellungen von Eltern sowie Lehrer:innen zu Elternzusammenarbeit (in einer Übersicht Killus & Paseka 2020) mit einer geteilten Zuständigkeit für die Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen. In einem qualitativ-rekonstruktiven Beitrag arbeiten Egger et al. (2016) anhand von Interviewdaten drei sog. «Deutungsmuster» (S. 47) zur Zusammenarbeit mit Eltern heraus, die wir als Modi der Zusammenarbeit verstehen: Für Lehrer:innen, die Schule und Familie erstens als getrennte, unverbundene Sozialisationsinstanzen rahmen, bilden Schule und Familie zwei nebeneinander existierende Welten. Eltern sind für die Interessen ihres Kindes zuständig, die Lehrer:in für das Gemeinwohl. Lehrer:innen, die Schule und Familie zweitens als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen wahrnehmen, sehen Eltern als Ko-Akteure. Es entsteht eine ideelle Verschränkung, die durch eine asymmetrische Interaktion gekennzeichnet ist, bei der Eltern zwar

doi.org/10.35468/6161-11

Entscheidungsrechte, aber keine Gleichwertigkeit eingeräumt wird. Wenn die Lehrer:in sich primär dem Kind und seinem Schutze verpflichtet fühlt, ist die Praxis mit Eltern darauf ausgerichtet, dass sich Eltern für ihre Kinder engagieren sollen. Lehrer:innen können ihren Auftrag auch als ‹Elternarbeit› verstehen, in der die Eltern selbst zu einem pädagogisierten, zu belehrenden Subjekt werden (Egger et al., 2016). Nur wenn Schule und Familie drittens als partnerschaftlich kooperierende Sozialinstanzen gesehen würden, seien Eltern gleichwertige Akteure mit denen selbstverständlich zusammengearbeitet wird. Nur in diesem Modus würden sich Eltern und Lehrer:in in ihren Funktionen und Kompetenzen ergänzen und ihre Rollengrenzen respektieren.

Der von Killus und Paseka (2021) mit ‹Kommunikation zwischen Eltern und Schule› bezeichnete Forschungsstrang beleuchtet hingegen vorwiegend in qualitativen Untersuchungen interaktive Gesprächssituationen zwischen Eltern und Lehrer:innen. Befunde zur Kommunikation zwischen Eltern und Schule von folgenden Untersuchungen lassen sich diesem Strang anschliessen: Für Eltern(sprechstags)gespräche konstatieren Bennewitz und Wegnert (2015), dass in den Gesprächen Verhandlungen über ‹gutes› Lehrer:in-, Eltern- und Schüler:in-Sein stattfinden. Knapp (2015) berichtet über eine Deutungs- und Strukturierungsmacht der Lehrer:in. Bei Paseka (2016) zeigt sich für die untersuchten Elternabende eine diffuse und teils widersprüchliche Adressierung der Eltern – von Partner, Klienten bis zu passiven Informationsempfängern.

Alle Forschungsfoki rücken auch intersektional verschränkte Machtverhältnisse in den Blick, die Busse und Helsper (2008) im Handbuch der Schulforschung in ‹interkultureller [Forschungs]Perspektive› aufgreifen. Chamakalayil et al. (2021) konzentrieren sich diesem Fokus folgend in ihrem Band auf Ungleichheitsverhältnisse, in denen die hegemonial geltenden Normen einen Referenzrahmen für pädagogische Adressierungen und Erwartungen darstellen und fokussieren dabei auf die Familien in Relation zu pädagogischen Institutionen. Kollender (2021) greift auf, wie Eltern als ‹Migrationsandere› positioniert werden, die sich Adressierungen als ‹aktive› und ‹engagierte› Eltern (‹mit Migrationshintergrund›) in der Schule ihrer Kinder kaum entziehen können. Im ethnographisch begründeten Beitrag von Sieber Egger und Unterweger (2019) wird schon mit Schulbeginn eine übergeordnete Norm der Unterstützung der schulischen Anliegen durch die Eltern seitens der Schule deutlich. Die Eltern werden als Zuständige angesprochen, wenn es darum geht, die Kinder zu kompetenten Mitgliedern der Institution Schule (mit) zu erziehen. Dass pädagogische Fachkräfte sich gegenüber Eltern, vor sich selbst und vor den Eltern als professionell Handelnde, als auskunftsfähige Wissende und als verantwortliche Bildungsakteur:innen zeigen und wahrnehmen (müssen), wird bei Jergus (2017) deutlich.

Aufgrund der Einordnung der Untersuchungen zu Forschungssträngen wird deutlich, dass die begriffliche Vielfalt (Kapitel 2.1) Aussagen zum Forschungsstand

doi.org/10.35468/6161-11

erschwert und Vergleiche von Forschungsarbeiten nur begrenzt möglich macht (Killus & Paseka, 2020). Zur Frage, wie die institutionelle Teilaufgabe der Elternzusammenarbeit die Selbstverhältnisse der *Lehrer:innen* beeinflusst, liegen unseres Wissens bisher keine Untersuchungen vor. Mit der Fokussierung auf den Einstieg in die Elternzusammenarbeit aus Sicht der Lehrer:innen als Berufseinsteigenden befasst sich daher der vorliegende Beitrag.

3 Methodologische Überlegungen zu antizipierten Selbstverhältnissen der Studierenden

Welchen epistemologischen Status und welchen Aussagewert haben die Aussagen zur Elternzusammenarbeit, die die TriLAN-Studierenden in den Abschlussinterviews formulierten und wie sind sie methodologisch zu rahmen? Als Antizipationen eines noch nicht existierenden Verhältnisses zu einer Gruppe von Eltern schliessen diese zwar an vorgängige Erfahrungen mit Eltern in den Praktika des Studiums an, entbehren aber noch konkreter Erfahrungshintergründe in der Rolle als Lehrer:in. Gleichwohl scheint es uns lohnenswert, die studentischen Selbstverhältnisse in Bezug auf die Aufgabe der Elternzusammenarbeit am Übergang in die eigene Berufstätigkeit zu systematisieren und insbesondere bei den Studierenden die *elternzusammenarbeitsbezogenen Selbstverhältnisse* kontrastierend herauszuarbeiten, deren performative Ausdrucksgestalten wir im Folgeprojekt in den Interaktionen mit Eltern beobachten können.

Nach eingängiger Prüfung verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden zur Analyse von Interviews wie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013a, 2013b; Nohl, 2017) oder der Positionierungsanalyse (Wrana, 2015), haben wir uns für eine subjektivierungs- bzw. jüngst als «sozialtheoretisch» (Kuhlmann et al., 2023) bezeichnete Perspektivierung der Untersuchung entschieden. Diese Entscheidung begründet sich damit, dass mit der Frage der Elternzusammenarbeit eine längerfristige soziale Konstellation aufgerufen ist, in der angesichts der gesellschaftlich und institutionell zugeschriebenen Aufgabe der Erziehung der Kinder bzw. Schüler:innen Geltungsfragen bezüglich Normen der intergenerationalen Vergesellschaftung (Kap. 2) ebenso zum Gegenstand der Aushandlung werden, wie in diesen Aushandlungen die Subjektpositionen und die damit verbundenen studentischen Selbstverhältnisse thematisiert oder auch in Frage gestellt werden.

Die nachfolgend untersuchten Interviews machen deutlich, dass die Frage der Zusammenarbeit mit Eltern für die Studierenden ‹ein Thema ist›, in dem sie sich in Bezug auf Eltern positionieren und damit sowohl ein Selbst- als auch Anderenverhältnisse zu Eltern und Kindern entwerfen. Aus einer sozialtheoretischen Perspektive (sensu Ricken et al., 2023; Kuhlmann et al., 2023) betrachtet sind Subjektpositionen wie Lehrer:in oder Eltern nicht einfach gegeben, sondern

doi.org/10.35468/6161-11

«jede Selbstbezüglichkeit und damit auch die Entwicklung von Subjektivität als Etablierung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen [kann] nur als aus Anderenbezüglichkeit hervorgegangene interpretiert werden» (Hilbrich et al., 2023, S. 16). Erst die Anerkennung als jemand Bestimmten positioniert eine Person im sozialen Raum (Ricken, 2013a). Positionen werden also in Interaktionen situativ hergestellt und zeigen auf, dass nicht nur beispielsweise eine Lehrerin, Schüler:innen oder Eltern subjektiviert, sondern auch die Lehrerin von räumlich-körperlich-dinglichen Arrangements der Schule, durch Schüler:innen (Rabenstein & Idel, 2023) oder eben auch von Eltern subjektiviert wird. Unabhängig von der Frage, ob sich Lehrer:innen tatsächlich für die Erziehung von Kindern verantwortlich *fühlen*, heisst Erziehende:r zu sein, «in irgendeiner Weise eine Bedingung des Anderen und dessen Werden zu sein» (Kuhlmann, 2023b, S. 119).[8] Die Position als Erziehende:r bleibt im Paradox von ‹Nicht-Wissen-Können›, aber ‹Antworten-Müssen› prekär und Kinder stellen so sowohl ihre Eltern und Lehrer:innen in Verantwortung und werden von ihnen in Verantwortung gestellt (Kuhlmann, 2023b, S. 119). Sie positionieren die Anderen in einer bestimmten Weise, genauso wie in der Elternzusammenarbeit im Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:in nicht nur die Schüler:innen adressieren und readressiert werden, sondern zugleich auch Eltern und Lehrer:innen ihre Verantwortlichkeiten und Generationsverhältnisse untereinander herstellen.

4 Untersuchungsdesign

4.1 Methodische Überlegungen zum Zusammenspiel von Inhalts- und Adressierungsanalyse

Vor einer kontrastierenden Analyse der elternbezogenen Selbst- und Anderenverhältnisse dreier Studierender wurden die Daten der Abschlussinterviews aller Studierenden in einem ersten Schritt mit einer qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Sie ermöglicht eine systematisierte Beschreibung der Äusserungen der Studierenden, auch in ihrer quantitativen Verteilung im Datenmaterial. Für die Abschlussinterviews ist diese Auswertungsmethode in einem ersten Schritt gewinnbringend, da sie eine Übersicht über das thematisch interessierende Datenmaterial ermöglicht. So kann festgestellt werden, welche Aspekte der Elternzusammenarbeit zum Abschluss des Studiums in den Interviews in den Blick geraten und welche eltern- bzw. erziehungsbezogenen Themen vorkommen. Für diesen Teil der Analyse stellen sich deshalb folgende Fragen:

8 Die Dauerhaftigkeit des Verhältnisses zwischen Lehrer:in und Schüler:innen und die wesentlichen Zeitumfänge der Interaktion in der Schule pointieren diesen Bedingungscharakter gerade für die Grund- bzw. Primarschule.

doi.org/10.35468/6161-11

- Rückblickend: Wurde Elternzusammenarbeit an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule thematisiert – und wenn ja, wie? Auf welche Erfahrungen mit Eltern während der Praktika beziehen sich die Studierenden?
- Gegenwarts- und zukunftsbezogen: Wie beschreiben die Studierenden das Verhältnis von Eltern und Schule? Welche erziehungsbezogenen Themen werfen die Studierenden im Interview auf?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das in einem ersten Schritt deduktiv anhand der Fragen des Interviewleitfadens und theoretischer Bezüge erstellt und darauffolgend entlang der empirischen Daten induktiv mit weiteren Kategorien ausdifferenziert wurde. Die Kategorisierung wurde mit MaxQDA (Version 24.1.0) vorgenommen, es wurden Codebeschreibungen und Ankerbeispiele dokumentiert. Die Qualitative Inhaltsanalyse «interessiert sich in diesem Sinne für das «‹Was› […], nicht jedoch für das ‹Wie› (Wie wird etwas ausgesagt – und warum wird es auf diese spezifische Weise, jedoch nicht auf eine andere Weise ausgesagt?)» (Koch, 2016, S. 32).
Für die Analyse der Fragen nach dem ‹Wie› der Positionen und Relationen der studentischen Selbstverhältnisse zur ‹Elternarbeit› greifen wir im zweiten Schritt auf die methodologischen Grundlagen und die Strukturierung der Adressierungsanalyse zurück (Kuhlmann, 2023a; Kuhlmann, Ricken, Rose, & Otzen, 2017; Ricken et al., 2023, 2017; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a, 2013b; Rose & Ricken, 2018; Rose, 2019). Diese stellt grundsätzlich einen methodischen Zugang der Interaktionsforschung dar, der es erlaubt, die Relationalität der Prozesse menschlichen Werdens als Subjektivierung in Praktiken der Adressierung zu untersuchen (Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a). Dabei stellt die Interviewsituation selbst eine Interaktionssituation dar, in der aufgrund der Befragungssituation Selbstverhältnisse aufgerufen und in der Artikulation der Aussagen auch gestiftet und ggf. modifiziert werden (Rauschenberg, 2021). Im vorliegenden Beitrag interessieren wir uns jedoch nicht für die Interaktionen des Interviews und die damit verbundene Relation zwischen Interviewerin und den Studierenden, sondern für die *Positionen und Relationen, die die anwesenden Studierenden prospektiv in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern herstellen*. Auch wenn z. B. Kuhlmann 2023 argumentiert, dass die «sequenzielle Performanz von aufeinander bezogenen Adressierungsakten – der Adressierung, der darauf antwortenden Re-Adressierung usw. – […] im Sinne Schatzkis dann eine Praktik» darstelle, «wenn die Verkettung von Re-Adressierungen sozial anerkennbar ist und bleibt», folgen wir dem Vorschlag von Leonhard et al. (2023), dass Adressierung, Position und Relation auch bereits dann sinnvoll zu untersuchen sind, wenn die Adressierten nicht zu Wort kommen können und insofern eine «reduzierte Fassung» (Leonhard et al., 2023, [7]) der Adressierungsanalyse vorliegt. Diesbezüglich kann untersucht werden, wie sich die Studierenden in situ positionieren, welches Selbstverhältnis sie in Bezug auf

doi.org/10.35468/6161-11

die Subjektform Lehrer:in entwickeln und wie sie sich zu den Eltern und dem Erziehungsauftrag der Institution Schule ins Verhältnis setzen. Im Unterschied zu Kuhlmann, die das «häufig eher monologisches Sprechen von Lehrpersonen» adressierungsanalytisch untersuchte, indem sie «zunächst die Musterhaftigkeit der lehrer*innen-seitigen Adressierungen» herausarbeitete (Kuhlmann, 2023a, S. 96), sind die Adressat:innen der studentischen Aussagen zur Elternzusammenarbeit in unserem Fall (abgesehen von der Interviewerin) durch den antizipierenden Charakter *fiktiv*. Analog zum Sprechen über (fiktive) Schüler:innen in Lehrveranstaltungen Pädagogischer Hochschulen (Leonhard et al., 2023, [10]) kennzeichnen wir die fiktive Elternschaft und die Schüler:innen als «Adressat:innen zweiter Ordnung» (ebd.).

Die folgenden Fragestellungen greifen die zuvor eingeführten Dimensionen auf:

- Norm- und Wissensdimension: Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation[9] gedeutet/definiert?
- Machtdimension: Wie positionieren sich die Studierenden zur Elternzusammenarbeit? Wie werden die Eltern (als Adressat:innen zweiter Ordnung) positioniert?
- Selbstverhältnisdimension: Welche eltern- und erziehungsbezogenen Selbstverhältnisse der Studierenden zeigen sich?

Das konkrete adressierungsanalytische Vorgehen besteht darin, zunächst in der Norm- und Wissensdimension die Situationsdefinition herauszuarbeiten, dann in der Machtdimension die studentischen Positionierungen und die damit verbundenen Relationierungen zu Eltern und ihren Kindern zu beschreiben, um dann drittens in der Selbstverhältnisdimension zu rekonstruieren, mit welchen eltern- und erziehungsbezogenen Selbstverhältnissen die angehenden Lehrer:innen in die Institution Schule eintreten. Insbesondere das damit beschriebene Selbstverhältnis kann in der Folgestudie dann Ausgangspunkt für die Frage nach den in reellen Interaktionen stattfindenden Herausforderungen, der Bewährung oder der Modifikation in den ersten Jahren der beruflichen Tätigkeit darstellen.

9 Der Situationsbegriff stammt aus dem auf Interaktionen bezogenen heuristischen Inventar der Adressierungsanalyse. In systematischer Ermangelung einer (auf Eltern bezogenen) Vollzugswirklichkeit in den Interviews fassen wir die studentischen Antizipationen des Umgangs mit den Eltern als (fiktive) Situationen und rekonstruieren dort die aufgerufenen Positionierungen und Selbstverhältnisse.

doi.org/10.35468/6161-11

4.2 Datengrundlage

Datengrundlage der folgenden Analysen sind 16 audiographierte und transkribierte Abschlussinterviews, die zum Ende des dreijährigen BA-Studiums im Sommer 2023 in Präsenz mit den Studierenden geführt wurden. Das Interview war teilstrukturiert, im Grundsatz aber narrativ-episodisch angelegt: Es ging darum, selbstläufige Erzählungen der Studierenden zu begünstigen, die dann mit immanenten und exmanenten Fragen ergänzt wurden. Die Interviewführung erfolgte durch die Feldforscherinnen, die die interviewten Studierenden zuvor längsschnittlich über drei Jahre ethnografisch durch ihr Studium begleitet hatten. Vor der Analyse wurden die Namen der Teilnehmenden pseudonymisiert und die Bezeichnung der standortspezifischen Formate und anderer identifizierender Begriffe im Leitfaden und in den Interviews anonymisiert. Die überwiegend in Schweizer Mundart geführten Interviews wurden im Zuge der Transkription ins Hochdeutsche übertragen.

5 Analysen

5.1 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Eine explizite Frage nach Eltern und Elternzusammenarbeit wurde im Abschlussinterview erst gegen Ende des Interviews mit der zukunftsbezogenen Nachfrage *«Mit deinem Berufseinstieg wirst du zur wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in der Zusammenarbeit wichtig?»* gestellt. Dennoch sind es nur drei von 16 Studierenden, die erst bei dieser Frage auf das Thema Eltern und Elternzusammenarbeit zu sprechen kommen. Von allen 16 Studierenden werden die Eltern als Akteursgruppe in den Interviews mit total 226 Nennungen[10] des Begriffs der «Eltern» und entsprechender Komposita «Eltern*» aufgegriffen. Die Studentin Ava[11] beschäftigt sich besonders intensiv mit der Akteursgruppe Eltern (66 Nennungen), während alle anderen Studierenden sich in der Spanne von vier bis 21 Wortnennungen für den Suchterm «Eltern*» befinden.

Die Studierenden nutzen unterschiedliche Termini, um die Zusammenarbeit mit Eltern zu benennen. Zum Kompositum «Elternzusammenarbeit» finden sich fünf Worttreffer (Eine Nennung davon erfolgt von einer Feldforscherin), «Elternarbeit» hingegen wird 13 Mal genannt, der Begriff der «Kooperation» fällt in keinem der Interviews.

10 Von dieser Anzahl wurden die Nennungen abgezogen, in denen nicht die Eltern zukünftiger Schüler:innen, sondern z. B. die Eltern der Studierenden benannt wurden.

11 Alle Namen der Studierenden wurden pseudonymisiert.

doi.org/10.35468/6161-11

5.1.1 Rückblick aufs Studium in Bezug auf Elternzusammenarbeit

Insgesamt 14 der 16 Studierenden thematisieren Elternzusammenarbeit im Zusammenhang mit Studium und Praktika während des Studiums.
Für sieben Studierende war Elternzusammenarbeit zu wenig oder gar nicht Thema im Studium:

> Ich finde auch für die Elternarbeit zum Beispiel haben wir ja GAR NICHTS an der [Hochschule] gelernt (Ava, Z. 107–108)
>
> Du hast halt die Sicherheit nicht von diesen Modulen die du be- du lernst das gar nicht (Nora, Z. 406–407)

Zum Thema machen die Studierenden die fehlende Sicherheit in Bezug auf Elternzusammenarbeit, die aus der fehlenden praktischen Übung resultiere. Den ausgeprägten Wunsch nach konkreter Handlungsanleitung, ‹wie man das tatsächlich angeht›, so zum Beispiel die konkrete Gestaltung eines Elternabends oder die Gestaltung von Elterngesprächen, äussern mehrere Studierende. Dass Elternzusammenarbeit an den besuchten Pädagogischen Hochschulen als Wahl- statt als Pflichtmodul angeboten wird, wird kritisiert:

> Elternarbeit das ist irgendwie überhaupt k- kein Thema irgendwie so also es gibt wie kein Pflichtmodul zu dem Thema - es gibt nur Wahlmodule zu dem Thema (Valerio, Z. 884–886)

Sechs Studierende berichten, wie Elternzusammenarbeit im Studium thematisiert wurde:

> Dort haben wir Elterngespräche gelernt, wir haben gelernt wie man mit verschie- mit den Eltern umgeht und so […] Und - es war mega spannend - und er hat uns dann nachher wirklich auch ein Dokument ausgeteilt und - so und es gibt wirklich auch so wie Sätze, die du nicht sagen darfst oder Sätze die du sagen darfst (Nora, Z. 1386–1408)

Auch andere Handlungsanleitungen[12] wie die Planung und Gestaltung von Elternabend und Elterngesprächen, die Gestaltung eines Kennenlernabends mit den Eltern oder die Dokumentation von Schüler:innenleistung für Eltern, bringen die Studierenden als Inhalte von Elternzusammenarbeit an der Hochschule ein.
Elf Studierende berichten von Kontakten zu Eltern während ihrer Praktika. Am häufigsten teilgenommen haben die Studierenden an Elterngesprächen oder berichten von der Kommunikation mit Eltern per App oder Telefon. Drei Studierende berichten von Herausforderungen in Praktika mit Eltern, vor allem im Hinblick auf Fragen der Anerkennung von Eltern:

12 Vgl. zur damit verbundenen «Gewissheitsordnung» die Beiträge von M. Leonhard sowie Lill und Kuhlmann in diesem Band.

doi.org/10.35468/6161-11

> Was ich einfach im [letzten Praktikum] gemerkt habe, dass man- dort waren die einen Eltern recht ehm oder ein- eine Mutter- die waren ehm sehr fordernd und dort habe ich dann schon gemerkt - also sie waren es jetzt mit uns vielleicht auch, weil wir natürlich einfach Praktikantinnen waren (Magdalena, Z. 2988–2995)

Fünf Studierende berichten von positiven Erfahrungen in Praktika, wie zum Beispiel Ava:

> Ich hätte das mega gut gemacht und die Eltern haben mir sogar ein Abschlusskärtchen geschrieben, es war wirklich mega herzig und dann war ich so - oh mein Gott das ist so herzig (Ava, Z. 250–251)

Auch das Wohlfühlen und die Bestärkung für das eigene Tun in Bezug auf Elternzusammenarbeit stellen für diese Studierenden positive Erfahrungen aus den Praktika dar.

5.1.2 Ergebnisse der gegenwarts- und zukunftsbezogenen Fragen

Basierend auf den Ergebnissen der Inhaltsanalyse lassen sich die Studierenden in zwei Gruppen einteilen: Solche, die das Verhältnis zu Eltern antizipierend als asymmetrisch rahmen und solche, die es als symmetrisch rahmen: Studierende, die sich der Gruppe eines asymmetrischen Verhältnisses zuordnen lassen, beschreiben, dass Eltern in ihrem Einfluss auf die Schule begrenzt werden sollten, dass Eltern zwar «auch mal etwas zeigen oder mitbringen, aber ihnen auch klar Grenzen [aufge]zeig[t werden]» (Noah, Z. 1420–1421) und «wo jetzt ihre Kompetenz auch endet» (Ben, Z. 901). Oder sie rahmen die Eltern als «Gegner» (Mia, Z. 489), die einem «drohen» (Mia, Z. 486) und vor denen man «Angst» (Mia, Z. 493) hat. Auch sich gegenüber den Eltern «rechtfertigen» zu müssen, thematisieren Studierende:

> Was sicher auch ein Thema sein wird was- was Erwachsene d- die Eltern kommen und sagen, ja wieso korrigierst du nicht alles einfach weil – […] auch wenn ich jetzt nicht alle theoretischen Hintergründe wie im Kopf habe, aber ich weiss wo kann ich nachschauen, ich weiss, wo ich nachfragen könnte, falls ich irgend - dass ich es rechtfertigen können muss (Morena, Z. 1157–1172)

Die Studierenden, die sich einem antizipierten symmetrischen Verhältnis zuordnen lassen, beschreiben das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus als kooperativ, in dem sie «ja beide für ihr Kind etwas gutes» (Lea, Z. 1360) wollen, das Kind im Zentrum steht und sowohl Schule und Elternhaus für dessen Wohlbefinden und Förderung sorgen. Das Verhältnis ist ein Zusammenarbeiten, in dem man «gegenseitig» (Eva, Z. 1430) Bedürfnisse wahrnimmt. Studierende nutzen für die Beschreibung des Verhältnisses Begrifflichkeiten wie «miteinander» (Nika, Z. 1881), «beide» oder «zusammen», wie der folgende Textausschnitt exemplarisch deutlich macht:

doi.org/10.35468/6161-11

> Dass es ein Zusammenarbeiten ist und nicht ein Gegeneinander, dass das Kind eigentlich im Zentrum ist und wir beide - dafür sorgen wollen dass es - dem Kind am besten geht und es am meisten davon profitieren kann - ehm - ja dass der stetige Austausch eigentlich da ist (Klara, Z. 1627–1634)

Obwohl die Suche nach dem Begriff ‹Erziehung› im Datenkorpus über alle geführten Interviews nur eine Wortnennung ergibt (allerdings nur zur Benennung eines Studienfaches der Pädagogischen Hochschule), werden erziehungsbezogene Themen in den Abschlussinterviews durchaus thematisiert, vor allem in Beantwortung der Frage «*Lehrer:in zu sein, was bedeutet das für dich zum jetzigen Zeitpunkt?*». Aufgeworfene Themen sind hier Erziehungsziele wie Selbstständigkeit oder Sozialkompetenzen und Erziehungspraktiken wie Konditionierung sowie Bestrafungen und Regelsetzung, wie das folgende Beispiel zeigt:

> Dass ich immer von Anfang an - meine Regeln durchsetze - ich bin sehr strikt aber sehr nett (lacht) - also ich lasse nicht viel durch - ich möchte auch mega streng sein am Anfang - einfach dass ihnen klar ist, was mir wichtig ist - und nachher bis diese Sachen drin sind - aber halt trotzdem herzlich - damit sie wissen, sie müssen keine Angst haben vor mir - aber - dass sie auch wissen bis wo und nicht weiter (Ava, Z. 765–769)

In den Interviews lassen sich auch Textstellen identifizieren, in denen sich Studierende mit der Erziehung der Eltern auseinandersetzen. Hierbei geht um Themen wie z. B. Mahlzeiten und Ernährung im Kindergarten, Medienkonsum oder auch Erziehungsstile im Kontext ‹falscher› Erziehung durch die Eltern. Auch Regeln in der Kommunikation mit Eltern werden thematisiert, etwa wie folgt:

> Dass auch die Eltern eigentlich zuerst zu mir kommen und sie wissen, sie können eigentlich immer zu mir kommen, aber dass es auch gewisse Regeln gibt wie ehm - keine Ahnung ab zehn Uhr nehme ich nichts mehr an oder ab neun, ich weiss doch noch nicht, aber ab einer gewissen Zeit bin ich Privatperson und keine Lehrperson mehr (Anna, Z. 1850–1862)

Nach der Identifikation aller thematisch einschlägigen Textstellen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht die Analyse mit der Adressierungsanalyse im folgenden Unterkapitel nun, die inhaltlichen Positionierungen der Studierenden anhand ausgewählter Textpassagen genauer in den Blick zu nehmen.

5.2 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

5.2.1 Fallauswahl

Innerhalb des in der inhaltsanalytischen Untersuchung festgestellten Spektrums an Themen und Positionen der Studierenden haben wir unter folgenden Gesichtspunkten eine Auswahl für die adressierungsanalytische Rekonstruktion der studentischen Selbstverhältnisse vorgenommen: Zum einen sollten es Fälle sein,

doi.org/10.35468/6161-11

deren Bewährung der hier rekonstruierten Selbstverhältnisse wir im Rahmen der Folgestudie weiterverfolgen können. Zum anderen sollte das Spektrum der elternbezogenen Selbstverhältnisse maximal kontrastierend darzustellen sein. Letztlich fiel die Wahl daher auf drei Fälle, die Erziehungsthemen mit *Grenzen setzen*, *Medienkonsum* und *Terminabsprachen* inhaltlich unterschiedlich verhandeln. Um die *unterschiedlichen* Positionierungen der Studierenden sichtbar zu machen, wurden Fälle ausgesucht, die zuvor in der Qualitativen Inhaltsanalyse in der Kategorie «Antizipierte Zusammenarbeit mit Eltern» unterschiedlichen Unterkategorien zugeordnet wurden. Für den Maximalkontrast wurde so ein Fall ausgewählt, der zuvor einem «asymmetrischen Verhältnis» zugeordnet wurde und ein anderer, der einem «symmetrischen Verhältnis» zugeordnet wurde. Die Auswahl eines drittes Falles begründet sich neben der Differenzierung innerhalb der Zuordnung zum «asymmetrischen Verhältnis» auch darin, dass diese Studentin im Gegensatz zu den zwei anderen Studierenden eine Stelle als Klassenlehrerin antreten wird und so unmittelbar vor Fragen der konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit steht.

Um eine Vergleichbarkeit herzustellen, wurde immer jene Textstelle bearbeitet, in der das jeweilige Erziehungsthema angesprochen wird. Ergänzend dazu wurde die Textstelle nach der Frage «*Mit deinem Berufseinstieg wirst du zu einer wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in dieser Zusammenarbeit wichtig?»* analysiert oder falls diese Sequenz schon das Erziehungsthema umfasst, eine weitere Textpassage, die Elternzusammenarbeit thematisiert. Die Darstellung der Rekonstruktion erfolgt an allen drei ausgewählten Fällen ausführlich fallimmanent und in einem zweiten Schritt dann kontrastierend zwischen den Fällen.

5.2.2 Der Fall Magdalena

Magdalena hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits eine Stelle als Fachlehrerin an einer Primarschule zugesagt. Sie übernimmt in der zukünftigen Anstellung als Fachlehrerin keine Klassenleitungsfunktion, mit der in der Regel wesentliche Anteile der Elternzusammenarbeit in einer Schulklasse verbunden sind. Auf die propositionale Setzung der Feldforscherin, dass Magdalena «mit dem Berufseinstieg zu einer wichtigen Ansprechperson für die Eltern» werde, und ihre Frage, was Magdalena «in dieser Zusammenarbeit wichtig» sei, antwortet sie:

> Magdalena: (9) Ja einfach d- also --- ist halt dass man so etwas ein bisschen kann- dass man einen regen Austausch hat ist glaube ich-wär-also ist für mich wichtig glaub‘ - ehm (gedehnt) -- ja jetzt- Ich habe mir vielleicht auch noch nicht so viele Gedanken gemacht darüber es ist ja jetzt in meiner Stelle auch ein bisschen- das fällt mir jetzt ja ein bisschen- fällt ein bisschen weg obwohl ich- die Leute sagen immer ah das ist ja mega- ah du hast ja- ist ja mega easy und das stimmt auch aber ich finde eben eigentlich- i- ich fände eigentlich in- ehm Elternabende auch noch interessant (lacht) also ich finde es eigentlich fast auch ein bisschen schade (lacht) dass ich das dann nicht habe aber es kann ja auch

doi.org/10.35468/6161-11

> in zwei Jahren noch komme oder so ehm sonst denke ich schon einfach - ja irgendwie - versuchen einfach möglichst auf - also halt- wie mit allem aber auf - auf Augenhöhe und - und einfach auch - ehm - halt - hervorheben was das Kind eben alles kann und die Stärken (5) auch hervorheben und dann wie einfach das mögl- also - wünschenswert wäre einfach so ein (lacht) - respektvoller gegenseitiger Umgang oder dass man einfach ehm - dass beide Seiten wissen beide Seiten wollen das Beste für das Kind (lacht) (Z. 2891–2939)

Norm- und Wissensdimension:

Die Fragen der Interviewerin beinhalten zwei Setzungen, die die zukünftige Situation in spezifischer Weise definieren. Insofern ist vorrangig zu untersuchen, ob und wenn ja, in welcher Weise Magdalena diese Situationsdefinition akzeptiert oder modifiziert. Auffällig ist, dass sie sich neben recht allgemeinen Aussagen, dass die Anforderung durchaus mit Können zu tun habe und auf «regen Austausch» zielen solle, zunächst aufgrund ihrer Anstellung als Fachlehrerin eine eingeschränkte Zuständigkeit zuschreibt. Elternarbeit wird damit als vorrangige und zugleich anspruchsvolle Aufgabe der Klassenlehrer:in definiert. Im Kontrast dazu rahmen «die Leute» und zustimmend auch Magdalena die Aufgabe der Fachlehrerin im Vergleich dazu als «mega easy». Die damit verbundene Nichtzuständigkeit bedauert sie gleichwohl, markiert aber auch eine entsprechende Entwicklungsmöglichkeit. Mit der generalisierenden Figur «wie bei allem halt» entwirft sie auch Elternarbeit unter dem Anspruch der «Augenhöhe» als symmetrisch. Mit einem positiven Blick darauf, «was das Kind alles kann» und auf «die Stärken» antizipiert sie Elternzusammenarbeit als «respektvolle[n] gegenseitige[n] Umgang» und auf das geteilte Ziel hin ausgerichtet, «das Beste für das Kind» zu wollen.

Machtdimension:

Performativ weisen die lange Pause nach der Frage, die folgenden Satzabbrüche und Ausdrücke wie «glaube ich», «halt» und «einfach» darauf hin, dass Magdalenas Position zur Zusammenarbeit mit Eltern bisher (noch) nicht gefestigt zu sein scheint und sie diese Position in situ entwickelt. Keine klare Position zur Elternzusammenarbeit zu haben, scheint für Magdalena im Interview begründungspflichtig, was sie in «vielleicht auch noch nicht so viele Gedanken gemacht» zum Ausdruck bringt. Mit der «Augenhöhe»[13] positioniert sich Magdalena dann jedoch inhaltlich einerseits als den Eltern gegenüber gleichrangig, aber auch als bereit, den Eltern den gleichen Rang zuzugestehen. Dies zeigt sich auch in der Leitvorstellung des «respektvolle[n] gegenseitige[n] Umgang[s]». Ihre eigene Zu-

13 Das Konzept von «Augenhöhe» wird als normative Leitidee aufgerufen, verweist aber (hier wie in anderen sozialen Konstellationen, z. B. der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen) *im Aufruf selbst* auf die Fraglichkeit, wenn nicht gar Prekarität der strukturellen Ausgangslage für eine symmetrische Beziehung.

doi.org/10.35468/6161-11

ständigkeit wird in der ‹ressourcenorientierten› Darstellung der Schüler:innen deutlich. Bezüglich der Relation zu den Eltern wird mit «wie einfach das mögl-» aber auch sichtbar, dass sie die Herausforderungen in der Realisierung durchaus antizipiert und den Eltern damit eine Mitverantwortung für das Erreichen des Wünschenswerten zuschreibt. Neben den Eltern ist die Relation zum generalisierten «Kind» bedeutsam. Das Bild des Kindes ist von positiven Annahmen über dessen Vermögen und die uneigennützige Absicht, gemeinsam mit dem Eltern «das Beste» für es zu wollen, geprägt. Die Formulierung «für das Kind» macht im Gegensatz zur Formulierung ‹mit dem Kind› deutlich, dass Eltern und Lehrerin aufgrund des Generationenverhältnisses zu wissen scheinen, was das «Beste für das Kind» ist.

Selbstverhältnisdimension:

Das eltern- und erziehungsbezogene Selbstverhältnis im Fall Magdalena lässt sich der Kooperationsaufgabe als grundsätzlich zugewandt fassen. Die von der Interviewerin, bzw. vom Leitfaden vorgenommene Setzung der positiv antizipierten Zusammenarbeit wird ratifiziert und mit der Idee eines symmetrischen und respektvollen Umgangs mit den Eltern zum Besten des Kindes verbunden. Die Rekursivitätsspielräume zu dessen Erreichung werden als hoch, aber zugleich begrenzt eingeschätzt. Verantwortung wird von Magdalena für eine positive Entwicklung der Kinder im Elternkontakt übernommen, nicht aber dafür, dass sich die Zusammenarbeit auf «Augenhöhe» und der «respektvoller gegenseitiger Umgang» allein herstellen liesse.
In Sequenz 2 bezieht sich Magdalena auf Erfahrungen aus einem Praktikum:

> Magdalena: Es war zum Beispiel so dass wir das Kind - ehm (gedehnt) zehn Minuten früher gehen lassen müssen wegen dem [Training] und so und dann - habe ich dann auch gemerkt da muss man dann glaube ich auch ein bisschen - irgendeine Lösung finden wo man einfach sagt ja das Kind kann früher gehen es muss aber selber den Wecker «richten» (stellen) oder - also weisst du dass man dort auch - ehm - dass man - bei so - dass man sich dann - dass man dann - einfach die Verantwortung auch dann wieder den Eltern zurückgibt und so mit- also weil die Schule- die Schule geht eigentlich bis um Viertel nach drei oder bis um zwanzig nach drei und wenn er um zehn nach gehen muss dann - wenn das so abgemacht ist dann ist es okay aber - ich mache dann nicht- es ist ja- es ist ja nicht Logopädie oder so es ist ein Hobby und dann finde ich da muss man- das habe ich einfach noch gemerkt man muss dann - auch ein bisschen - ehm - ja das ist halt dann auch wieder vielleicht eine Regel die man kommunizieren muss oder mit «Klapp»[14] oder also die App - die viele haben - ehm - da muss man ja- also ich weiss auch nicht d- da muss man ja auch irgendwelche Abmachungen - haben in welchem Zeitrahmen man zurückschreibt ehm oder in wie- bis wann die Eltern die Kinder abmelden müssen halt so Sachen dass man dort auch nicht immer dann - dann warten kann oder e- so dass- dass es wie einfach klar ist aber - ja ich weiss jetzt auch nicht ja (Z. 3001–3082)

14 Elternkommunikations-App

doi.org/10.35468/6161-11

Norm- und Wissensdimension:

In der geschilderten Situation wird eine Spannung zwischen elterlichen Interessen und denen der Schule, Fragen von Zuständigkeit und Verantwortung und ein Modus der Bearbeitung dieser Spannung sichtbar. In der Praktikumssituation, in der sie «das Kind […] zehn Minuten früher gehen lassen müssen», handelt Magdalena weisungsgemäss, aktualisiert die Situation aber nachträglich als Beispiel für die Frage nach der Elternarbeit und die damit verbundenen Herausforderungen. Anerkennbare Gründe für die Ausnahme werden angesichts der damaligen Unzuständigkeit für die Entscheidung nicht formuliert, denn «wenn das so abgemacht ist dann ist es okay».

Machtdimension:

Interessant ist die klare Positionierung als Vertreterin der schulischen Ordnung, in der die Schule «eigentlich bis um Viertel nach drei» geht. Eine Abweichung von dieser Ordnung ist möglich, aber voraussetzungsvoll. Sichtbar wird darin eine klare Zuständigkeitsverteilung: Wenn das Kind schon früher gehen muss, ist es selbst bzw. seine Eltern dafür verantwortlich, dass es den richtigen Zeitpunkt selbst erkennt und nicht von Magdalena darauf hingewiesen werden muss. Während sie die Verantwortung dafür, ein heilpädagogisches Setting zu initiieren übernimmt, lehnt sie dies beim «Hobby» ab. Die Relation der geteilten Verantwortung setzt sich also in dieser Sequenz fort und wird in der Anforderung, mit Eltern «eine Lösung finden» zu müssen, deutlich.

Selbstverhältnisdimension:

Im Fall Magdalena drückt sich ein elternbezogenes Selbstverhältnis aus, in dem eine gewisse Robustheit in den Erwartungen und Prozessen («Regeln», «Abmachungen» und «dass es wie einfach klar ist») mit einer performativen Zurückhaltung sichtbar wird, die wir als Ausdrucksgestalt dafür lesen, dass sich trotz Schilderung einer Praktikumssituation die Erwartungen bisher noch nicht substanziell im Kontakt mit Eltern bewähren mussten und insofern antizipierend hypothetischen Charakter haben. Ungeachtet dessen werden ihre Wertvorstellungen und darin auch Normen der Anerkennbarkeit elterlichen Mitwirkens wie die der Verbindlichkeit im Umgang miteinander als differente Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit artikuliert.

5.2.3 Der Fall Sophia

Auch Sophia hatte sich zum Zeitpunkt des Interviews schon für eine Anstellung nach ihrem Studium als Lehrerin mit Fachverantwortung und ohne Klassenverantwortung entschieden. Auf die identische Frage der Feldforscherin («Mit deinem Berufseinstieg wirst du zur wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in der Zusammenarbeit wichtig?») antwortet Sophia folgendermassen:

doi.org/10.35468/6161-11

Sophia: Mhm - ehm (gedehnt) (5) also ich ha– beobachte halt - schon - viele Kinder die ehm (gedehnt) -- nach Grenzen suchen - und das un- und diese Grenzen - austesten im Unterricht oder e- im Kindergarten machen und das beruht bei mi- meines Erachtens a-darauf dass die Kin- dass die Eltern zu Hause zu wenig Grenzen setzen - und das würde ich gerne - thematisieren dass die Eltern - auch wieder entdecken dass es auch - wichtig ist und richtig ist die Kinder - zu regulieren - dass die nicht die absolute Freiheit - haben und ständig immer alles kriegen was sie wollen weil das erschwert es - den Lehrpersonen einfach sehr - wenn die das in der Schule auch machen dieses Grenzen - austesten und - ehm (gedehnt) dann bleiben oft wegen disziplinarischen Sachen einfach immer die Inhalte auf der Strecke und das finde ich - unfair gegenüber den anderen - dass man die Eltern daran erinnert - in ihre Verantwortung zu gehen das ist mir wichtig und aber auch dass es wohlwollend geschieht ohne so (gedehnt) ehm vorwurfsvoll zu sagen - was sie besser machen sollen sondern lieber - Impulse setzen dass die Eltern das Bedürfnis kriegen das zu machen - so (Z. 1408–1441)

Norm- und Wissensdimension:

Sophias Situationsdefinition nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Erziehungsbedürftigkeit «viele[r] Kinder», aus der zunächst eine Zuschreibung derselben an die Eltern entsteht. Über diese Thematisierung hinaus sind weitere Defizitzuschreibungen elterlicher Erziehung Teil von Sophias Situationsdefinition zur Elternzusammenarbeit. Die Beobachtung, dass «viele Kinder» «nach Grenzen suchen» und «diese Grenzen austesten im Unterricht» wird zum Anlass für Sophia, die Bedeutung von Grenzen mit den Eltern «thematisieren» zu wollen. Implizit wird damit eine *Erziehungsbedürftigkeit der Eltern* deutlich. Diese speist sich aus der (mindestens zeitlichen) Unverträglichkeit des Austestens von Grenzen im Unterricht mit dem schulischen (Bildungs-)Auftrag, für den aufgrund der Erziehungsdefizite der Kinder «wegen disziplinarischen Sachen einfach immer die Inhalte auf der Strecke» bleiben.

Machtdimension:

Die Aussage startet mit einer Relationierung zu den Kindern, insbesondere zu denen, die im Unterricht «Grenzen testen», sie aber auch «suchen». Dass es auch andere gibt, die Sophia mit dem Argument der Fairness, sich mit den schulischen Inhalten zu befassen, von derartigen Zuschreibungen ausnimmt, wird deutlich, doch zentral sind die «viele[n] Kinder». Grenzen zu «testen» und zu «suchen» wird als kindliches Verhalten in der Schule delegitimiert, im Vordergrund stehen die Inhalte. Insbesondere in der Figur des «Grenzen suchen» drückt sich eine generalisierte Positionierung der Kinder als ‹der Grenzsetzung und Regulierung durch Erwachsene bedürftig› aus. Im Konzept der Fairness, mit dem Sophia (knapp) Partei für «die anderen» und damit diejenigen Kinder ergreift, mit denen sie «Inhalte» erarbeiten kann, zeichnet sich eine Differenzierung der Kinder in ‹Erzogene› und damit für das Ziel der schulischen Arbeit passende und ‹Unerzogene› ab, die wegen «disziplinarischen Sachen» «unfair» agieren. Weil «Eltern zu Hause zu wenig Grenzen

doi.org/10.35468/6161-11

setzen», was Sophie mit Superlativen «absolute[r] Freiheit» und «ständig immer alles kriegen was sie wollen» begründet, wird die Arbeit «den Lehrpersonen einfach sehr erschwert». Entsprechend werden die (fiktiven) Eltern dieser (fiktiven) Kinder von Sophia umfassend dafür responsibilisiert, die «disziplinarischen Sachen» in der Schule dadurch zu vermeiden, dass sie auch zuhause Grenzen setzen. Das Verhältnis zu den Eltern erweist sich damit als deutlich asymmetrisch. Dies wird daran deutlich, dass die schulischen Werte und die daraus resultierenden Erwartungen als gesetzt markiert und als gültig behauptet werden. Auch wenn Sophia und die Eltern der gleichen Generation angehören, sind ihre erziehungsbezogenen Aufgaben klar unterschieden: Sophia muss in der Lage sein, Inhalte zu bearbeiten, die Eltern stellen dafür die Erziehung ihrer Kinder sicher.
So eindeutig die Position und die delegierte Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder als Grenzen setzen, so interessant ist die Beschreibung des Modus: «[T]hematisieren» und «wohlwollend» «Impulse setzen», damit die Eltern «entdecken» und selbst das «Bedürfnis entwickeln», «dass es wichtig ist und richtig ist die Kinder zu regulieren» stellt einen wesentlichen Kontrast zum Eindruck der Unverhandelbarkeit der normativen Ordnung im Generationenverhältnis dar, und lässt verfahrensbezogen an das Konzept des «Nudging» (Thaler & Sunstein, 2008) denken.

Selbstverhältnisdimension:

In den voranstehenden Aussagen wurde bereits deutlich, dass Sophia ein Selbstverhältnis zum Ausdruck bringt, in dem sie die *inhaltliche* «Arbeit von Lehrpersonen» in der Schule als zentralen Bezugspunkt markiert. Als Vertreterin des Bildungsauftrags von Schule zeigt sie sich als in den Ansprüchen und Erwartungen gefestigt und gewiss, und konzipiert diese inhaltliche Rahmung des Schulischen als selbstverständlich gültig. Die darin zum Ausdruck kommende Position der Unzuständigkeit für als Regulierung und Disziplinierung gerahmte Erziehung erscheint durch ihre Positionierung als Beobachtende «viele[r] Kinder» empirisch gesättigt.

Sequenz 2:

> Sophia: Und man muss aber sehr klar sein sehr klar auftreten und - darf sich nicht so klein machen aber es ist schon ne Gefahr dass die Eltern dominieren - kontrollieren - und meinen ehm (gedehnt) -- ja in schulischen Sachen mitreden - zu wollen und da braucht man einfach wirklich gute Erfahrung ehm gute Argumente meine ich gute Argumente - und - muss den Eltern auch vermitteln dass das nicht ihre Aufgabe ist sich da so sehr- so einzumischen also [Dozentin] hat in den Seminaren das immer gesagt dass es - in [Name der Stadt] so eine grosse - Gefahr ist dass die Eltern - über die Schule bestimmen wollen und - ihre Ansprüche setzen und da muss man ziemlich - stark dagegen halten (Z. 1488–1526)

doi.org/10.35468/6161-11

Norm- und Wissensdimension:

Sophia definiert im Gesprächsabschnitt die Elternzusammenarbeit als «Gefahr[en-]»Situation. Die betonten Aussagen präzisieren die Gefahr, die sich einerseits auf die Beziehungssymmetrie und andererseits auf unzulässige Eingriffe in Schule konturieren. Damit wird die klare Trennung der Zuständigkeiten, die sich im Erziehungsanspruch durch «Grenzen setzen» im Elternhaus in der ersten Sequenz zeigte, in der Beanspruchung von Alleinzuständigkeit für die «schulischen Sachen» ausgeschärft. Die Referenz auf eine Dozentin stärkt die Geltungsansprüche der Aussage zusätzlich. Wenn es eine Dozentin der PH «immer gesagt» hat, etabliert Sophia, dass Elternzusammenarbeit nicht nur von ihr so gedeutet wird, sondern diese Normen schon an der Pädagogischen Hochschule entsprechend Geltung besitzen.

Machtdimension:

Die sprachliche Form verweist darauf, dass Sophia ihre Positionierung mit einem hohen und generalisierten Geltungsanspruch vornimmt. Obwohl darin Relationen zu fiktiven Eltern beschrieben werden, setzt sie die Gefahr der Einmischung und die zwingende Notwendigkeit, sich dagegen zu behaupten, fast apodiktisch. Angesichts der zugeschriebenen Übergriffe («einmischen») von Eltern auf die schulische Ordnung antizipiert Sophia die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern als permanente Zuständigkeitsaushandlung. Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:in wird von Sophia als gefahrvoll und umkämpft gerahmt und von ihr dahingehend als asymmetrisch hervorgebracht, dass sie die Dominanz der Eltern (be)fürchtet.

Selbstverhältnisdimension:

In der Rahmung des Verhältnisses zu Eltern als eines grundlegend getrennter Zuständigkeiten und mit der als gewiss artikulierten Annahme, dass dieses Trennung elternseitig in Gefahr sei, wappnet sich Sophia sprachlich, ihren Beitrag zur Aufrechterhaltung dieser Trennung zu leisten. Hier scheinen zwei Lesarten plausibel: Für die Lesart, dass Sophia als Hüterin der generalisierten schulischen Zuständigkeit für den Bildungsauftrag auftritt, die diesen Auftrag aktiv vor der von ihr antizipierten Gefahr – den Eltern – verteidigen muss, spricht, dass sie in Sequenz 1 formuliert, fehlende ‹Regulierung› der Kinder «erschwer[e] es den Lehrpersonen einfach sehr» ihren Auftrag zu erfüllen. Eine weitere Lesart der auf Begrenzung der eigenen Zuständigkeit hinweisenden Aussagen kann noch stärker selbstverhältnisbezogen auch als Ausdruck begrenzter Fähigkeitsselbstzuschreibung und als prospektiver Schutz vor Überforderung im Berufseinstieg verstanden werden: Damit Sophia ihre inhaltsbezogene Kernaufgabe als Lehrerin übernehmen kann, müssen sich Kinder ‹benehmen› und die Eltern dafür sorgen, dass sie das tun. Um letztere daran «zu erinnern» formuliert sie Erfolgsfaktoren, die im Gespräch fast als

doi.org/10.35468/6161-11

selbstbestärkende Affirmationen erscheinen: «sehr klar sein sehr klar auftreten», «dagegen halten» und «sich nicht klein machen» sollen für die Aufrechterhaltung und im Ernstfall auch die Wieder-Instandsetzung der Leistbarkeit des schulischen Auftrags sorgen.

5.2.4 Der Fall Ava

Ava wird direkt nach Abschluss ihres Studiums als Klassenlehrerin auf der Kindergartenstufe arbeiten. Im Gegensatz zu Magdalena und Sophia steht ihr die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern konkret bevor. Auf die gleichlautende Frage der Feldforscherin, «was [ihr] in der Zusammenarbeit wichtig» sei, antwortet sie:

> Ava: Ehm dass man kommt - sobald es etwas gibt - also dass man nicht etwa Sachen rausschiebt - und auf das Elterngespräch wartet - ich habe ihnen jetzt geschrieben in diesem Brief am Anfang - dass sie immer für so ein Tür-und-Angel-Gespräch vorbeikommen dürfen - einfach das Kind abholen mit mir noch kurz sprechen - am Mittag fünf zehn Minuten - es muss auch nicht lange sein - aber einfach dass sie wissen - ich bin da - und wenn Gesprächsbedarf besteht einfach schreiben - dann kann man auch ein anderes Elterngespräch abmachen - es muss ja nicht ein Elterngespräch in diesem Sinn sein - aber ein fünfzehn Minuten Gespräch am Mittag - oder nach der Schule - ist mir ja egal - aber einfach dass ich für die Eltern den Zeitraum gebe - und nicht so bin - Elterngespräch zwei Mal pro Jahr - das war's (Z. 872–881)

Norm- und Wissensdimension:

Die Situation der Elternzusammenarbeit wird von Ava als eine definiert, in der sie – «sobald es etwas gibt» – eine zeitnahe und enge Abstimmung zwischen ihr und den Eltern sowohl als Erwartung an die Eltern als auch als Bereitschaft ihrerseits als relevant setzt. Im Kontrast zur institutionell formalisierten Variante «Elterngespräch zwei Mal pro Jahr - das war's» konstruiert sie die Zusammenarbeit als anlassbezogen und kurzfristig, und mit «Tür-und-Angel-Gespräch» als informeller («einfach schreiben», «ja nicht ein Elterngespräch in diesem Sinne»).

Machtdimension:

Avas Position ist in dieser Sequenz trotz der propositional gesetzten informellen, unkomplizierten und flexiblen Ansprechbarkeit («ist mir ja egal») asymmetrisch in Bezug auf die Eltern konzipiert. Denn dass Eltern «immer vorbeikommen *dürfen*», und Ava «für die Eltern den Zeitraum [*gibt*]», weist ihre Position als diejenige aus, an der die Regeln formuliert und Erlaubnis erteilt wird. Die Relation zu den Eltern wird gleich zu Beginn als Erwartung von Transparenz und Offenheit sowie zeitnaher Bearbeitung «sobald es etwas gibt» markiert. Reziprok dazu positioniert sie jedoch ihre vielfältige Ansprechbarkeit. «Die Sachen rausschieben» wird als zu vermeidender Kontrast einer antizipierten Eskalationsgefahr formuliert und damit die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass das zeitliche «rausschieben» die

doi.org/10.35468/6161-11

Beziehung zu den Eltern und die produktive Bearbeitung der Aspekte, die es darin «gibt», erschweren.

Selbstverhältnisdimension:

Ava bringt in der Sequenz ein Selbstverhältnis zum Ausdruck, dass sie als flexibel, auf die Schnelle ansprechbar und mit mehrfachem «einfach» als fraglos unkompliziert ausweist. Sie wird aber auch als angehende Lehrerin sichtbar, die sich der institutionellen Formen der Zusammenarbeit bewusst ist, diese aber zu ‹liberalisieren› bereit ist, um die mit dem zeitlichen «rausschieben» verbundene Eskalationsgefahr der Bearbeitung elterlicher Fragen von Beginn an zu vermeiden.
Im Fall Ava fügen wir zwei weitere Sequenzen an, weil sie beide recht unterschiedliche Aspekte des adressatenbezogenen Selbstverhältnisses artikulieren, fassen die Rekonstruktionen der verschiedenen Dimensionen aber zusammen.

Sequenz 2:

> Ava: Als ich Besuchsnachmittag[15] gehabt habe in meiner neuen Stelle dann sind die Eltern auch mitgekommen und dann kommen sie gleich rein mit hallo ich bin der [Vorname] hallo ich bin die [Vorname] und ich so ah - ja dann bin ich auch [die Ava] dann kann man ja gar nicht - also ich hätte mich dann auch mega schlecht gefühlt und fast ein wenig arrogant wenn man dann so kommt - ah grüezi ich bin eben [Frau Wernli] also so - dann machst du ja dann auch nicht und eigentlich habe ich mir vorgenommen in [Ort] mal zu schauen dass ich ein Jahr per Sie bin einfach um zu schauen wie es andersrum wäre aber ja - jetzt bin ich schon wieder per Du mit ihnen und ich glaube das zieht sich dann durch's (lacht) Band (Z. 140–148)

Der Besuchsnachmittag, an dem Ava Eltern und Kinder der zukünftigen Klasse kennenlernen konnten, wird zum Ausgangpunkt ihrer Positionierungen. Das Kennenlernen der Eltern wird als Situation definiert, in der sie entgegen der von ihr verfolgten Absicht, aber der Dynamik der Situation folgend, das «Du» und die Ansprache mit dem Vornamen als Position der Gleichrangigkeit akzeptiert. Interessant ist daran, dass Avas ‹Positionsambitionen›, die auf formelle Distanz zielen, durch die Initiative der Eltern unterlaufen werden, bzw. situativ nicht wirksam werden können. Die Konstruktion eines Selbstverhältnisses als Lehrerin mit ‹professioneller Distanz› ist interaktionspragmatisch gescheitert. Dass Ava situativ nicht in der Lage oder bereit ist, sich bei der Durchsetzung der Distanzambition «mega schlecht [zu] fühl[en] und fast ein wenig arrogant» zu erscheinen, verweist auf den hypothetischen Charakter des elternbezogenen Selbstverhältnisses, das in der ersten Bewährungssituation mit reellen Eltern unter Entscheidungsdruck steht.
Sequenz 3:

15 Am Besuchsnachmittag können die Kinder, die nach den Sommerferien in den Kindergarten kommen, gemeinsam mit ihren Eltern den Kindergarten und die Lehrer:in kennenlernen.

doi.org/10.35468/6161-11

> Ava: und es ist mir auch wichtig - etwas dazu beizutragen - dass aus diesen Kindern dann mal etwas wird - weil ich mache mir manchmal schon ein wenig Sorgen - wie es bei den einen zuhause zu und her geht - also am Besuchsnachmittag kam auch ein Vater - mit seinem Sohn - sein Sohn spricht nicht - sie sind aus [Land] und sein Sohn kann kein [Muttersprache] und kein Deutsch - der redet nicht - und kann nichts sagen - ausser seinen Namen - und er so - ja - das kann er einfach nicht - und ich frage mich nicht wieso er das nicht kann - weil niemand mit ihm redet er hört niemanden «schwätze» (schwatzen) - weil am Besuchsnachmittag spielen alle Eltern mit ihren Kindern - […] und dem sein Papa - sitzt im Kreis auf dem Stuhl - nimmt das Mobiltelefon hervor - und ist zwanzig Minuten am Mobiltelefon und sein Sohn sitzt nebenan und getraut sich natürlich alleine nicht - irgendwo hinzugehen wenn er ja gar nicht reden kann - und er ist ein sehr herziger - er strahlte mich immer an - und mega scheu - und ein wenig «verdruckt» (eingeschüchtert) aber hat immer wieder gelacht - und dann bin ich so oh Mann - was macht ihr - und nachher habe ich schon die Hoffnung in zwei Jahren - dass das Kind dann schwätzt - und dass es dem Kind besser geht - und dass es vielleicht weniger viel fernsieht - oder wenigstens kommt es in den Kindergarten und hat schon viel weniger Zeit um fernzusehen - ja - dass man halt einfach auch etwas Gutes für die Kinder machen kann - die es zuhause vielleicht nicht so gut haben - ja (Z. 694–714)

Die Beobachtung eines Vaters und seines Sohnes am Besuchsnachmittag ist Anlass für eine berufsethische Positionierung von Ava, in der in erster Linie ein Selbstverhältnis sichtbar wird, das darauf zielt, «dass aus diesen Kindern dann mal etwas wird». Mit «ein bisschen Sorgen» und «Hoffnung» schreibt sie sich eine Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder zu, markiert aber auch die Begrenztheit ihres Einflusses. Die kausalen Zusammenhänge, die sie zwischen den Beobachtungen des Vaters und seines Sohnes, dessen Sprachfähigkeiten und den damit verbundenen Zuständen zuhause herstellt, verweisen auf ihre empathische Zuwendung zu diesem Kind, die leicht fällt, weil der Sohn «ein sehr herziger» ist und zugleich darauf, dass sie das Elternhaus dafür verantwortlich macht und als defizitär markiert. Die Hoffnungen am Ende der Sequenz sind Ausdruck einer kompensatorischen Positionierung zu den defizitären Verhältnissen in der Familie, die sowohl auf ihr eigenes Tun als Lehrerin, die ‹Wirkung› des Umfelds und der Zeiträume im Kindergarten, aber auch – hier nicht weiter bestimmter – Einwirkungsversuche auf die Eltern, «dass es vielleicht weniger viel fernsieht», bezogen wird.

5.2.5 Fallübergreifende Kontrastierung

Bereits in der Ausschnitthaftigkeit der hier dokumentierten Positionierungen wird deutlich, dass sich die Selbstverhältnisse der angehenden Lehrer:innen wesentlich unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen jedoch zunächst das Relevanzerleben des ‹Themas› Elternzusammenarbeit und ein Generationenverhältnis, in der die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen nicht als «egalitäre Differenz» (Prengel, 2001), sondern als Macht- und Wissensdifferenz autorisiert ist.

doi.org/10.35468/6161-11

Die folgende Tabelle fasst die Differenzen in fünf Dimensionen zusammen. Sie bildet damit den zentralen Befund der Analysen und zugleich die empirische Grundlage dafür, bei den drei – damals Absolventinnen des Studiums und aktuell Berufseinsteigerinnen – die Realisierung und einen allfälligen Wandel der Selbstverhältnisse in weiteren Beiträgen zum Gegenstand längsschnittlicher und auf die Vollzugswirklichkeit der Elternzusammenarbeit zielender Untersuchungen machen zu können (Kap. 6).

Tab. 1: Dimensionen des elternbezogenen Selbstverhältnisses der Absolventinnen

Dimension	Magdalena	Sophia	Ava
Symmetrieverhältnis	Symmetrie als wechselseitige Gestaltungsaufgabe, mit ‹Lead› bei der Schule	Asymmetrie, «Gefahr» des beiderseitigen Übergriffs schulisch – erzieherisch vermeidend	Asymmetrie, mit Schule als Instanz der Erlaubnis, Probleme anzusprechen
Konzeption des Kindes	erziehungsfähig, in seinem Vermögen anzuerkennen	defizitär, weil ‹grenzenlos›, daher erziehungs- und regulierungsbedürftig	erziehungsbedürftig, um einen Beitrag zu Wohlergehen und Erfolg leisten zu können
Konzeption der Eltern	nicht erziehungsbedürftig	erziehungsbedürftig, um familiär die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags zu unterstützen	erziehungsbedürftig, wenn die Chancen des Kindes als gefährdet betrachtet werden
Antizipierte Herausforderungen	Herstellung verbindlicher Regeln, die die schulische Zuständigkeit aufrechterhält, begrenzter Einfluss	Abwehr illegitimer Eingriffe in die schulische Ordnung, akute Gefährdung derselben	professionelle Distanz gestalten, begrenzter Einfluss
Antizipierter Modus der Ausgestaltung	reger Austausch	‹wohlwollend verpackte› Belehrungen und Versuche der Einflussnahme	Frühzeitige Vermeidung von Konflikten

doi.org/10.35468/6161-11

6 Diskussion und Ausblick

In der hier vorliegenden Untersuchung konnten neben den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse Positionierungen und Selbstverhältnisse zur Elternzusammenarbeit von drei Teilnehmerinnen der TriLAN-Studie herausgearbeitet und unterschiedliche Grade der performativer Bewährung derselben deutlich gemacht werden.

Im Anschluss an die rekonstruktive Studie von Egger et al. (2016), aber zugleich im Unterschied zur dort untersuchten Praxis der Zusammenarbeit von Lehrer:innen mit Eltern, können die befragten Studierenden das Verhältnis mit Eltern nur antizipieren. Der Abgleich mit den dort vorgeschlagenen Deutungsmustern kann also nicht aufgrund einer rekonstruierten Interaktionspraxis geschehen, sondern basiert auf den studentischen Selbstverhältnissen im Übergang zum Berufseinstieg. Dennoch hat sich in der Rekonstruktion der drei untersuchten Fälle gezeigt, dass es im Fall Magdalena Übereinstimmungen mit dem von Egger et al. (2016) beschriebenen Deutungsmuster ‹*Schule und Familie als partnerschaftlich kooperierende Sozialinstanzen*› gibt. Für dieses ist bezeichnend, dass eine Kooperation mit Eltern als gleichwertigen Akteuren ein selbstverständlicher Teil des pädagogischen Handelns ist (ebd.) und «die unterschiedlichen Funktionen und Kompetenzen als einander ergänzend geachtet werden, ohne dass eine übergriffige Durchdringung intendiert wird» (Egger et al., 2016, S. 56). Eine vergleichbar eindeutige Passung lässt sich im Fall von Sophia nicht vornehmen. Bei ihr finden sich in der Rekonstruktion Hinweise auf das Deutungsmuster ‹*Schule und Familien als getrennte, unverbundene Sozialisationsinstanzen*›. Dies basiert darauf «dass Eltern sich in die Schule nicht einmischen und dass sie die Lehrer:in in ihrer personalen und fachlichen Autorität als Nicht-zu-Hinterfragende anerkennen» (Egger et al., S. 51), was mit Sophias Rahmung der «Gefahr» des Übergriffs deutlich wird. Die in der Rekonstruktion deutlich werdende Abwehr von Einmischung wird aber auch im Deutungsmuster ‹*Schule und Familie als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen*› von Egger et al. (2016) beschrieben, die kooperatives Handeln als Intention verstehen, «beim Gegenüber eine Handlungsänderung zu bewirken, die den eigenen Interessen dient» (Egger et al., S. 54). Auch bei der Rekonstruktion des dritten Falles, Ava, zeigt sich eine mögliche Passung zum Deutungsmuster ‹*Schule und Familie als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen*›. Bei Ava zeigt sich eine «Elternpädagogisierung im Dienste einer Idee» (Egger et al., S. 53). Die Idee von Wohlergehen und Erfolg für die Kinder legitimiert im Fall von zugeschriebenem defizitären Erziehungsverhalten die schulischen Versuche der Einflussnahme auf die Eltern.

In den rekonstruierten Daten und den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse wird deutlich, dass Elternzusammenarbeit und der durch die *Generationalität* und rechtlichen Vorgaben gesetzte Erziehungsauftrag für die Studierenden bedeutsam sind. Die Vorstellungen zur generationalen Ordnung sind in den Daten

doi.org/10.35468/6161-11

bemerkenswert einheitlich. Zwischen den Erwachsenen und Kindern kommt ein quasinatürliches *inter*generationales Verhältnis zum Ausdruck, in dem mit «gesellschaftlich-generationalen Ordnung(svorstellungen) korrespondierende Blicke auf das Kind, d. h. Kindheitsbilder, [re]produziert» werden (Bühler-Niederberger & Sünker, 2006). Dass Erziehung erforderlich und gerechtfertigt ist, steht in den Daten nicht in Frage. Als weniger eindeutig und in der Antizipation herausfordernder zeigt sich das *inter*generationale Verhältnis, indem mit dem unverhofft selbstverständlichen «Du» im Fall von Ava oder dem Wunsch nach «Augenhöhe» im Fall Magdalena eine Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit nahegelegt wird. Diese Konstruktionen sind jedoch fraglich und werden prospektiv als der Bearbeitung bedürftig thematisiert. Die interaktiv gescheiterte Aufrechterhaltung einer förmlichen Distanz bei Ava als Schutz vor der Vergemeinschaftung verweist auf eine Differenzkonstruktion innerhalb der gleichen Generation. Diese hängt mit der Unterschiedlichkeit der Rolle in der Beziehung von Eltern und Lehrer:in zusammen und den damit verbundenen Zuständigkeiten einerseits und den korrespondierenden Sozialverhältnissen (Oevermann, 2004) andererseits. Im Funktionsbereich Schule werden Kinder als Schüler:innen positioniert (Honig, 2018, S.194), in ihrer Familie hingegen als Kind (Honig, 2018, S. 194). Die Begrenztheit des *spezifischen* Verhältnisses von Lehrer:innen zu ihren Schüler:innen und der mit dem Lehrberuf verbundene Anspruch professionellen Handelns unterscheidet sich strukturell erheblich vom (bei Oevermann als *diffus* bezeichneten) Verhältnis der Eltern. Diese Begrenztheit und die damit konstitutiv verbundene Ungewissheit bezüglich der Möglichkeiten auf Bildungsbiografien der Schüler:innen Einfluss zu nehmen, bildet sich in den drei Fällen ebenfalls ab.

Dies wird auch in der *begrifflichen Rahmung* der Konstellation von Eltern, Lehrer:innen und Kindern bzw. Schüler:innen deutlich, denn die meisten Studierenden betiteln – der Inhaltsanalyse folgend – das Verhältnis zwischen Eltern und Schule als *Elternarbeit*. Auch wenn es sich dabei vermutlich um eine im Studium implizit erworbene generalisierte Sprechweise des Feldes in Hochschule und Schule handelt, scheint diese Rahmung bedeutsam. Wenn *Arbeit* als «ein gekonntes, kontinuierliches, geordnetes, anstrengendes, nützliches Handeln [gelten kann], das auf ein Ziel gerichtet ist, welches jenseits des Vollzugs der Arbeitshandlung liegt» (Bahrdt, 1983), kommt in der Rahmung als Eltern*arbeit* eine doppelte Verhältnisbestimmung zum Ausdruck: Es ist dies (als nützliches Handeln) einerseits die Anerkennung der Relevanz dieser Arbeit, die auch als Ausdruck der Anerkennung der Zuständigkeit für den Erziehungsauftrag gelesen werden kann. Die damit verbundenen Aufwände werden jedoch andererseits als anstrengendes Handeln begrifflich antizipiert. Neben diesen Aspekten impliziert der Begriff aber auch die Adressierung der Eltern *als zu bearbeitende Subjekte*. Während Sacher (2014) den Begriff für «obsolet» erklärt, weil es «ja nicht die Eltern [seien], von deren ‹Arbeit› die Rede ist» (Sacher, 2014, S. 24), wird aus einer analytischen

doi.org/10.35468/6161-11

Perspektive damit eine spezifische soziale Ordnung konturiert: «[D]ie schulische Seite ist aktiv, Eltern sind Objekte der Bearbeitung und bleiben passiv. Maßnahmen und Initiativen der Elternarbeit gehen in der Regel von der Schule und von den Lehrkräften aus. Sie informieren Eltern, machen ihnen Angebote und erteilen ihnen Ratschläge, erwarten aber kaum von ihnen, dass sie Initiative ergreifen und Anregungen geben» (Sacher, 2014, S. 24). Die damit verbundene Asymmetrie und hierarchische Konnotation der Autorisierung der Schule, einen Bearbeitungs- und Veränderungsanspruchs an die Eltern richten zu können, bildet sich auch in den rekonstruierten Selbstverhältnissen ab. Im interessanten Kontrast zur im hier dokumentierten Untersuchungskontext feldüblichen Semantik der *Elternarbeit* stehen sowohl die gesetzlichen Bezeichnungen des Verhältnisses als *Zusammenarbeit*, *Kooperation* oder *Partnerschaft* (Villiger et al., 2020) als auch Bezeichnungen der Pädagogischen Hochschule (z. B. mit der Weiterbildung «Stark im Austausch – Elternzusammenarbeit» (PH Zürich, 2024)).

Für die Studierenden besteht nun also die Herausforderung, sich im Berufseinstieg mit neuen Aufgaben auseinandersetzen. Wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern im Berufseinstieg der Studierenden realisiert sowie ob und wie die hier geäusserten Antizipationen die performativ-praktische Ausgestaltung der Zusammenarbeit beeinflussen, bleibt bisher offen. Wenn jedoch, wie Freisler et al. (2021) feststellen, die Zusammenarbeit mit Eltern nach einem Berufsjahr die grösste wahrgenommene Herausforderung im Berufseinstieg darstellt, scheint es besonders lohnend, diesen Einstieg in den Beruf forschend zu begleiten. Möglich wird das mit der weiteren längsschnittlichen Begleitung der Studierenden des TriLAN-Samples im Berufseinstieg. Längsschnittlich können so die Trajektorien der Studierenden weiterverfolgt werden und die Prozesse der Verschiebung und Neuaushandlung von Grenzen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Eltern (Knoll, 2018) aufgezeigt werden – auch im Zusammenhang mit den in der jeweiligen schulischen Anerkennungsordnung etablierten Praktiken, in die die Berufseinsteigenden ‹hineinwachsen›. Neben diesen eher grundsätzlichen Fragen können auch die einzelnen Studierenden im ‹Lehrer:in sein› mit Positionierungen zur Elternzusammenarbeit in den Blick rücken. Interessant zu untersuchen wäre beispielsweise für die untersuchten Fälle, wie Magdalena ihre wohlwollenden Impulse setzt oder wie sich bei Sophia die zugeschriebene Übergriffigkeit der Eltern in den reellen Adressierungen darstellt. Die Untersuchung von Freisler et al. (2021) legt nahe, dass in sog. Fachbegleitungsgesprächen[16] die Zusammenarbeit mit Eltern von berufseinsteigenden Lehrer:innen thematisiert und mit subjektiv hohem Nutzen kollegial bearbeitet wird, was als Untersuchungsfeld Einblicke in die elternbezogenen Wissensordnungen der Kollegien ermöglichen kann. Prä-

16 Eine sog. Fachbegleitung ist ein:e Lehrer:in an der Schule vor Ort, die eine:n Berufseinsteiger:in begleitet. Im Kanton Zürich ist eine solche Begleitung für zwei Jahre obligatorisch.

doi.org/10.35468/6161-11

destiniert für weitere empirische Untersuchungen sind auch die formellen Anlässe der Elternzusammenarbeit wie Elterngespräche oder Elternabende, die als in situ-Konstellationen vergleichende Rekonstruktionen der Vollzugswirklichkeit der Elternzusammenarbeit ermöglichen.

Literatur

Bahrdt, H.-P. (1983). Arbeit als Inhalt des Lebens. In J. Matthes (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982* (S. 120–137). Campus.

Bennewitz, H., & Wegnert, L. (2015). „da hast du dich irgendwie gar nich gemeldet". Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35* (1), 86–105.

Bohnsack, R. (2013a). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8

Bohnsack, R. (2013b). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10

Bühler-Niederberger, D. (2022). *Bildung und Erziehung aus kindheitssoziologischer Perspektive*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_44

Bühler-Niederberger, D., & Sünker, H. *Der Blick auf das Kind.* In S. Andresen, & I. Diehm (Hrsg.), Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2_2

Bundesrepublik Deutschland (19.12.2022). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. GG, vom 23.05.1949.

Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (01.01.2024). *Schweizerisches Zivilgesetzbuch*. ZGB, vom 10.12.1907.

Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469–494). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17

Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (Hrsg.). (2021). *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz.

Coupland, Douglas (2018). *Generation X*. Roman. Unter Mitarbeit von Dietmar Dath. Blumenbar.

EDK (2022a). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. Hrsg. v. Generalsekretariat und IDES. Bern.

EDK (2022b). *Besuchsobligatorium / Fréquentation obligatoire*. Kindergarten (Jahre 1–2) / Degré primaire (années 1–2). Hrsg. v. EDK. Bern.

EDK (2022c). EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête auprès des cantons. *Berufsauftrag und Jahresarbeitszeit / Mandat professionnel et temps de travail annuel*. Hrsg. v. EDK und IDES. Bern.

Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2016). Praxis von Lehrpersonen mit Eltern. Eine Analyse der Deutungs- und Praxismuster. In M. Bonanati, & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 47–59). Klinkhardt.

Freisler, D., Schafer, Y., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021). *Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Pädagogische Hochschule Bern.

Güvenç, E., & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *ZISU 12*(1), 51–67. https://doi.org/10.3224/zisu.v12i1.03

Hanschmann, F. (2022). Schulrecht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 319–339). Springer VS.

Heinzel, F. (2011). *Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?* Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-11

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0

Hilbrich, O., Rose, N., & Kuhlmann, N. (2023). Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 1–31). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_1

Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193–209). Beltz Juventa.

Jergus, K. (2017). Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings. In K. Jergus, & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 201–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_6

Kanton Zürich (01.08.2023). *Volksschulverordnung* (VSV), vom 21.08.2006.

Keller Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung 20*(3), 64–73. https://doi.org/10.25656/01:21135

Killus, D., & Paseka, A. (2020): *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis.* Beltz.

Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die Deutsche Schule 113*(3), 253–266. https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02.

Knapp, C. (2015). Eltern-Lehrer-Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In H. de Boer, & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 195–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_11

Knoll, A. (2018). Eltern und Schule. Zur diskursiven Produktion des Verhältnisses zweier erziehender und bildender Institutionen. In A. Brosziewski, A Knoll, & C. Maeder (Hrsg.), *Kinder – Schule – Staat.* (S. 169–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19686-8_3

Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer, & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_3

Kollender, E. (2021). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund": Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 72–90). Beltz.

Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40*(2), 268–285. https://doi.org/10.25656/01:25379

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kuhlmann, N. (2023a). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

Kuhlmann, N. (2023b): *«Verantwortung» als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven.* Beltz Juventa.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93(2),* 234–235.

Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J., & Reh, S. (Hrsg.) (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6

Leineweber, S., Billich-Knapp, M., & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Z f Bildungsforsch 11*(3), 475–490. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5.

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 24*(3), Art. 6. https://doi.org/ 10.17169/fqs-24.3.3992.

Nerowski, C. (2015). *Die Grenze der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung*. Beltz Juventa.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper, & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen* (S. 78–128). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2_5

Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen, & H. Veith, (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155–181). Lucius & Lucius.

Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 133–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2

Paseka, A. (2016): Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans, & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 99–113). Monsenstein und Vannerdat.

PH Zürich (2024): Stark im Austausch – Elternzusammenarbeit. Themenreihe Starke Klassenführung. [Abgerufen am 30. August 2024] von https://phzh.ch/weiterbildung/alle-weiterbildungen/weiterbildungsanlass/?anlassId=144624142

Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 93-107). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5

Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2023). Anerkennung von Lehrkräften als Gegenstand der Unterrichtsforschung. Theoretisch-empirische Erkundungen zur affektiven Dimension von Praktiken. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 239–257). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_12

Rauschenberg, A. (2021). *Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg: Adressierungsanalytische Perspektiven*. Klinkhardt.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe, & H.R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

Ricken, N. (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen* (S. 69–99). transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69

Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). Wilhelm Fink.

doi.org/10.35468/6161-11

Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 93*(3), 193–235. https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A (Hrsg.) (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.

Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4

Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11

Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Klinkhardt.

Sieber Egger, A., & Unterweger, G. (2019). „Jetzt gilt's richtig ernst" – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (S. 153–174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_8

Stühlinger, M., & Selvachandran, M. (2023). *Befragung der Studienabgänger:innen der Pädagogischen Hochschule Zürich und des Instituts Unterstrass 2023.* Bericht zur Befragung der Studierenden in der Studienabschlussphase. Pädagogische Hochschule Zürich.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness.* Yale University Press.

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

Villiger, C., Schuler, N., & Hostettler, A. (2020). Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: Eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. *SJER 42*(3), 733–748. https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.16.

Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Barbara Budrich.

Werder, M. (2021). *Anspruchsvoll und kreativ – eine Aufgabe mit vielen Freiheiten*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt. [Abgerufen am 24. August 2024] von https://www.phbern.ch/studium/rund-ums-studieren/studieren-an-der-phbern-der-einsteiger-berichtet/anspruchsvoll-und-kreativ-eine-aufgabe-mit-vielen-freiheiten.

Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6

Autor:innen

Schneider Boye, Salome, M.Sc.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Schulforschung, Subjektivierungstheorien, Erziehung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: s.schneiderboye@phzh.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Methoden
E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

Herzmann, Petra, Prof. Dr.
Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer*innen, Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6161-11

Autor:innenverzeichnis

Güvenç, Ezgi, Dr. des.
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe. Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Subjektivierungstheorien, Ethnografie, Adressierungsanalyse
E-Mail: ezgi.guevenc@fhnw.ch

Herzmann, Petra, Prof. Dr.
Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer*innen, Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
E-Mail: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Kuhlmann, Nele, JProf.'in Dr.
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxis- und Subjektivierungstheorien, pädagogische Ethik, Professionalisierungstheorien sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung
E-Mail: nele.kuhlmann@uni-jena.de

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Forschung zum Übergang in die Sekundarstufe, Methoden qualitativer Sozialforschung
E-Mail: leutho@uni-hildesheim.de

Leonhard, Melanie
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur für Sachunterricht und seine Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik Naturwissenschaften und Technik, Didaktik des Sachunterrichts, rekonstruktive Forschung zu Anerkennungs-, Macht- und Wissensordnungen in der Hochschullehre
E-Mail: melanie.leonhard@fhnw.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Methoden
E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

Lill, Anne, M.Ed.
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Organisationsberatung, insbesondere Schulentwicklungsberatung, Subjektivierungs-, Praxis- und Machttheorien sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung
E-Mail: anne.lill@uni-jena.de

Liu, Mei-Ling, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Lehrer:inbildung, Professionsforschung, Sozialisations- und Habitusforschung, Schulforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: meiling.liu@zsb.uni-halle.de

Lüthi, Katharina, Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Professionsforschung, Pädagogische Organisationsforschung, Educational-Governance-Forschung
E-Mail: katharina.luethi@phzh.ch

Müller, Andrea, M. A.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Professionsforschung, poststrukturalistische Theorien, Methoden der qualitativen Sozialforschung Schwerpunkt Adressierungsanalyse, Normen in der Lehrer:innenbildung, Bildung und Migration
E-Mail: andrea.mueller@phzh.ch

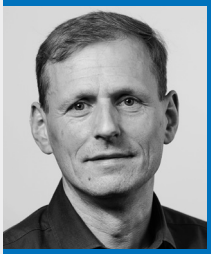
Pallesen, Hilke, Prof.'in Dr.
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Lehrer:innenprofessionsforschung und -habitusforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung
E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Schneider Boye, Salome, M.Sc.
Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Professions- und Schulforschung, Subjektivierungstheorien, Erziehung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: s.schneiderboye@phzh.ch

Ulmcke, Adrian, M.Ed.
Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung sowie Schulforschung
E-Mail: adrian.ulmcke@unibas.ch

klinkhardt

Wie werden aus ehemaligen Schüler:innen im Verlauf des Studiums Lehrer:innen? Der Band enthält quer- und längsschnittliche Untersuchungen zur ethnografischen Längsschnittstudie «TriLAN», in der 19 Studierende durch ihr dreijähriges BA-Studium begleitet wurden. Zum Gegenstand qualitativer Analysen werden Interviews zu biografischen Ausgangslagen, Lehrveranstaltungen, Praktika und weitere Formate der Lehrer:innenbildung. An diesen Daten wird herausgearbeitet, wie Studierende zu Lehrer:innen (gemacht) werden und welchen Einfluss Institutionen der Lehrer:innenbildung auf studentische Selbstverhältnisse nehmen.



Der Herausgeber

Tobias Leonhard ist Professor für Professionsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet dort die Abteilung Professions- und Systemforschung und arbeitet im Schwerpunkt zu Fragen der Lehrer:innenbildung.

978-3-7815-2701-0

9 783781 527010