

Lill, Anne; Kuhlmann, Nele

Pädagogisch legitim(ieren)? Subjektivierung im erziehungstheoretischen Seminar aus Perspektive machtanalytischer Heuristiken

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 180-201. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lill, Anne; Kuhlmann, Nele: Pädagogisch legitim(ieren)? Subjektivierung im erziehungstheoretischen Seminar aus Perspektive machtanalytischer Heuristiken - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 180-201 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328831 - DOI: 10.25656/01:32883; 10.35468/6161-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328831>

<https://doi.org/10.25656/01:32883>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <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

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

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.

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.

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 Vielzahlige 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 *Professionalisierungsprozess*, 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

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[en] 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.

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 dezidiertem 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

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 Aushandlungs-ort, 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 zugrundeliegende 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

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 anerkenubar 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.

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 Erwarthen 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

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 *einzig*e 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.

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 – anerkenubar 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-

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

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 Fragestellung 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

darin die didaktisierte Aufbereitung im Verhältnis zum Text zur besseren, weil *klarerer* 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

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 gesehen 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

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 Subjektivierungslogiken³ 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.

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 Seminarsgeschehen 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 abrechnen. 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

persönlichen Geshens 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-

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 gegenüber treten, 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 anerkannter Weise als Studierende des Lehrberufs zu zeigen und sich damit in ein berufsbezogenes Sprechen und Tun einüben – immer in Relation zu den

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.

- 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 subjektivierungstheoretischer 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., Güvenc, 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 Studiengangphase? 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 Studiengangphase 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. Angermüller (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 Subjektivierung. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.

- 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? Ungerechtigkeithematisierungen 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-Draue* (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