

Leonhard, Tobias; Müller, Andrea; Herzmann, Petra

## Worauf es wirklich ankommt. Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 223-254. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias; Müller, Andrea; Herzmann, Petra: Worauf es wirklich ankommt. Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 223-254* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328853 - DOI: 10.25656/01:32885; 10.35468/6161-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328853>

<https://doi.org/10.25656/01:32885>

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*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

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<sup>1</sup> 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.

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

Erarbeitung von Untersuchungsfragen, anhand derer wir die Rekonstruktions-schwerpunkte 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 *Selbstverhältnisses* die Vergewisserung über ein *Weltverhältnis*, 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

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

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,<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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 Berechtigungsweisen 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.

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<sup>4</sup> gab.

«Die Überformung des [neu auf Rationalität und Objektivität zielenden] Verfahrens der Wahlfähigkeitsprüfung durch die Intervention der als Experten eingesetzten Seminar Direktoren 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<sup>5</sup> 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 jüngerer 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

<sup>4</sup> Die rekonstruierten Fälle beziehen sich nur auf männliche Absolventen.

<sup>5</sup> Wenn im Folgenden von Prüfungen die Rede ist, beziehen wir uns auf *summative* und *mündliche* Prüfungen (vgl. Reinmann, 2019, S. 619).

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-

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 «Häfling» 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.<sup>6</sup> 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.

zudem mit der Unvermeidlichkeit des «Sprechen-Machens» (Foucault, 1983, S. 84) und damit der Notwendigkeit zur Einnahme von Positionen verbunden ist.<sup>7</sup> 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»<sup>8</sup> 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»<sup>9</sup> (Kaminski, 2011, S. 352, Hervorh. d. A.).

7 Nicht zur Prüfung zu erscheinen, in einer Prüfung nichts zu sagen oder trotz Sagens nichts Anerkenntbares 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».

«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 (allemaal 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.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

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.

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

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

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.<sup>12</sup> 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

<sup>12</sup> Die Organisationsdimension führen wir mit, erachten sie im Fall der Dreierkonstellation einer mündlichen Prüfung – anders als z. B. in einer Unterrichtssituation – aber als nachrangig.

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**.

**[Identifizierungsartefakt]** • [Das Identifizierungsartefakt] zeugt von einer **sachlich begründeten, persönlich reflektierten** und im pädagogischen Feld **ersichtlichen** Position.

Abb. 1: Reproduktion der Vorderseite der Prüfungsinformation

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,<sup>13</sup> 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.

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<sup>14</sup> 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 anerkennt, 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.

«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.<sup>15</sup> 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.

<sup>15</sup> 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.

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	<i>Eröffnung und Rollenklärung</i>
2	<i>Begriff «klassische Konditionierung» und Anwendung in der Schule</i>
3	Begriff «Perspektivenwechsel» und Anwendung in der Schule
4	<i>Thesen: «wo sind wir da theoretisch unterwegs»</i>
4.1	<i>Erste These «Befreien von Lernzielen»</i>
4.2	Zweite These: Identitätsfindung; Umsetzung
5	<i>[Identifizierungsartefakt]: «Antiautoritäre Erziehungswissenschaft»</i>
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-

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<sup>16</sup>  
 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.»

## 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 - Behaviorismus 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 unconditionierte 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 couragierten-sympathischen Darstel-

lung<sup>17</sup> – 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 // nee (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,<sup>18</sup> 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,

<sup>17</sup> Aus wahrnehmungspsychologischer Sicht stünde die Frage eines Halo-Effekts im Raum.

<sup>18</sup> Ggf. kommt darin spontan das Missfallen zum Ausdruck, mit der Klangschale kein originelles Beispiel anführen zu können, was im Folgenden jedoch unmittelbar getilgt wird.

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 *sei 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.*

#### 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 - ihm 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 ihm - 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-

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 Ungefährten‘ 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.<sup>19</sup> Den Titel anonymisieren wir als «Pädagogische[s] Identifizierungsartefakt[en]» 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

<sup>19</sup> 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.

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.

<b>Pädagogische[s Identifizierungsartefakt]</b>		
<b>Hanna Moser</b>		
	<b>Kritische Antiautoritäre Humanistische</b>	<b>Erziehungswissenschaft</b>
<b>Mein Menschenbild</b>	<b>Meine Erziehungsziele</b>	<b>konkrete Handlungsmöglichkeiten</b>
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 anerkannt wird.

- 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 eingelese 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 miteneand» - 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<sup>20</sup> liegt der Schluss nahe, dass die Wirkmächtigkeit dieser Prüfung gerade nicht in der *Selektivität*, sondern in ihrem konstituierenden bzw. «stiftenden»<sup>21</sup> 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 Anerkannnten erst zu dem macht, wofür sie ihn anerkennt.»

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 *Selektionspraxis* 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

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 Tertiärisierung 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,

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 Approaches 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.

- 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., Güvenc, 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](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-*

- 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. Gellhard, 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