

Lüthi, Katharina

"Wir können ja mal schauen, ob das geht...". Zweifel am Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 285-369. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lüthi, Katharina: "Wir können ja mal schauen, ob das geht...". Zweifel am Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 285-369 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-328875 - DOI: 10.25656/01:32887; 10.35468/6161-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328875>

<https://doi.org/10.25656/01:32887>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Katharina Lüthi

«Wir können ja mal schauen, ob das geht ...» Zweifel am Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen

Zusammenfassung

Prozesse des Planens sind in modernen Gesellschaften hochgradig positiv konnotiert und auch im Studium zur Lehrperson eine durchgängige institutionelle Erwartungsstruktur. Der Beitrag gibt Einblick in die Trajektorie einer Studentin auf dem Weg zur Primarlehrerin. Mithilfe der biographisch situierten Adressierungsanalyse wird untersucht, wie sich pädagogische Handlungsfähigkeit entwickelt: Zunächst aus einer biographischen Perspektive, danach im letzten Praktikum des Studiums. Mit der Fallstudie kann gezeigt werden, wie sich herkunftsbedingte Entscheidungsmodi im Unterricht gegen den Planungsimperativ durchsetzen und unvorhergesehene Wirkungen mit einem zugleich hohen Potenzial für das Lernen der Lehrperson und der Schüler:innen entfalten.

Schlagwörter: Biographisch situierte Adressierungsanalyse; Entscheiden; pädagogische Handlungsfähigkeit; soziale Selektivität; Subjektivierung; Trajektorien

Summary

In modern societies, planning processes are viewed in a highly positive light and represent a consistent institutional expectation structure in teacher training. The article offers an insight into the trajectory of a student on her way to becoming a primary school teacher. The biographically situated analysis of address is used to examine how pedagogical agency develops. This is done in two states: firstly, from a biographical perspective, and then by focusing on the student's final internship of the degree course. The case study demonstrates how origin-related decision-making modes in the classroom prevail against the planning imperative, resulting in unforeseen effects with significant potential for both the teacher's and the students' learning.

Keywords: biographically situated analysis of address; pedagogical agency; decision-making modes; social selectivity; subjectification; trajectories

1 Einleitung

Ethnographische Beobachtungen in Gesprächs- und Unterrichtssituationen im Studienverlauf von neun Studierenden an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz¹ stiessen mich auf das Phänomen der individuellen «Planungsresistenz» im Kontrast zum institutionellen «Planungsimperativ».² Dass Studierende noch nicht wie erfahrene Lehrpersonen planen und unterrichten können (vgl. Fraefel, 2023, S. 111–112), war für mich erwartbar. Sich aber ausgesprochen schwer zu tun mit einer der wohl grundlegendsten Anforderungen im Lehrberuf, konnte ich schwer fassen. Irina Birrer³, Studentin auf dem Weg zur Primarlehrerin, stellte meine eigene, durch langjährige berufliche Erfahrung genährte Leidenschaft für das Planen radikal in Frage. Die Aussage: «Planen ist eine durchaus rationale Tätigkeit» stellt Fraefel ganz an den Anfang seines Lehrbuchs «Erfolgreichen Unterricht planen. Pragmatisch, praktisch, professionell» (Fraefel, 2023, S. 7). Sie deckt sich mit meiner Vorstellung, dem kontingenten Unterrichtsgeschäft insofern ein Schnippchen zu schlagen, als kluge Vorüberlegungen und -entscheidungen Ressourcen freilegen, um sich im unwägbaren Unterrichtsverlauf ganz auf das Voranbringen der Schüler:innen zu konzentrieren.

Was also steckt dahinter, dass Irina Birrer die Planungsprüfung am Ende des ersten Studienjahrs nicht schaffte und das vierte Praktikum wiederholen musste, weil sie, anders als ihre Mitstudierenden, ohne Planungsdocumentation angetreten war und infolgedessen, wenig überraschend, von den Ereignissen überrollt wurde? Wie ist zu erklären, dass vorbereitende Coaching-Gespräche, in denen die betreuenden Dozentinnen ihr ganzes Wissen und Können in Irinas Planungsvermögen investierten, zum einen «knorzig»⁴ verliefen und zum anderen scheinbar wenig zur Entwicklung der Planungsfähigkeit beitrugen? Als ich Irina im Wiederholungspraktikum besuchte, erlebte ich sie von frühmorgens bis spätabends schuftend, die Dinge kurzfristig so bearbeitend, wie sie gerade anstanden. Im allerletzten Praktikum vor dem Berufseinstieg erzählte sie mir, sie sei vor der praktischen Diplomprüfung erst um vier Uhr morgens zu Bett gegangen, weil sie noch so lange vorbereitet hatte. Dies sei kein schönes Gefühl. Ihr Dokumentationsordner sei dürftig ausgefallen und entsprechend mittelmässig benotet worden. Irina erzählte

1 Die Daten konnte ich im Rahmen des ethnographisch-längsschnittlich angelegten, vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekts TriLAN gewinnen. Das Akronym steht für *Trajektorien in den Lehrberuf. Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des Bachelor-Studiums Kindergarten-/Unterstufe* (Leitung: Tobias Leonhard; Laufzeit: 1.5.2020 bis 30.4.2024).

2 Dieser Code ist durch den Austausch mit Tobias Leonhard im Verlauf der ethnographischen Feldforschung inspiriert.

3 Alle Namen der TriLAN-Teilnehmenden sind Pseudonyme.

4 Natürliche Codes kennzeichne ich mit Anführungszeichen. Es handelt sich dabei um Konzepte, die direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds stammen (vgl. Strauss, 1998, S. 64).

mir auch, dass sie bei ihren Mitstudierenden «unten durch» gehe, weil sie nicht plane. Zuhause hätten sie aber auch immer spontan entschieden, zum Beispiel, ob und wohin sie in die Ferien verreisten. Ich erinnerte mich an Irinas Aussage im autobiographisch-narrativen Erstgespräch, mit der sie ihren biographischen Entwurf eröffnet: «Es war eine sehr spontane Entscheidung» (BGF03:11–13).⁵ Diese Entscheidung interpretiere ich über Irinas eigentheoretische Deutung des «Spontanen» hinaus als zum Studienbeginn vorläufiges Ergebnis einer Verkettung von Widersetzungspraktiken (vgl. Preite, 2019) in einem Prozess des Auskühlens, in dem «Erwartungen enttäuscht und der soziale Status sowie das Selbstbild einer Person infrage gestellt werden, weil Selbstwahrnehmung und soziale Realität mit einem Mal auseinanderklaffen» (Matthies & Seyd, 2021, S. 319). Irina Birrers biographische Gesamtformung verweist auf ein im Lebensablauf fortgesetztes Abarbeiten an strukturellen Zuweisungen, an denen sich ihre Ambitionen brechen, die aber zugleich eine Handlungsfähigkeit eröffnen.

Irritierend war schliesslich die Beobachtung, dass die Schüler:innen in Irinas herantastender Herangehensweise im Unterricht doch auch lernten. Gerade die vor Schüler:innen offengelegten Suchbewegungen führten zu unerwarteten Effekten: Erwünschten, insofern sich eine Schülerin mit einer eleganten Problemlösung einbrachte, weil es partout nicht gelingen wollte, das Video auf die Leinwand zu projizieren, wobei sich Irina mutig-aner kennend auf den Vorschlag einliess: «Wir können ja mal schauen, ob das geht». Zu beobachten waren aber auch unerwünschte Effekte, insofern Irinas spontan-entscheidendes Vorgehen Räume für «eigenwillige» Aktionen seitens der Schüler:innen öffneten, die Irina unter Zugzwang setzten. Diese Beobachtungen bewogen mich, dem Planen im Studium zur Lehrperson im Zusammenhang mit der biographischen Verankerung von Entscheidungen auf den Grund zu gehen.

Den Gang der Untersuchung stelle ich wie folgt dar. Dem Konzept des Entscheidens wende ich mich mit einem Schlaglicht auf empirische und theoretische Befunde auf der Ebene des Bildungssystems, des Lehrberufs und des Unterrichts zu (Kapitel 2). Probleme der sozialen Selektivität im Schweizer Bildungssystem sensibilisieren für herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen. Herkunftsbedingte Entscheidungen für den Lehrberuf beleuchte ich mit einem Blick in den «Bildungsbericht Schweiz», mit theoretischen und empirischen Beiträgen zum Cooling-Out- bzw. Warming-Up-Konzept, mit Befunden der pädagogisch-psychologischen Persönlichkeitsforschung sowie mit Ergebnissen qualitativer Forschung zum Schüler- und Lehrerhabitus. Schliesslich zwingt das Unterrichten fortwährend Entscheidungen auf, wobei dem Planen in der Ausbildungssituation eine herausragende Bedeutung zukommt. Auch wenn aktuell anstelle der konventionellen Vorwärtsplanung die Rückwärtsplanung zum «Schlüsselprinzip erfolgsorientier-

5 BGF03:11–13: Biographische Gesamtformung; Studentin 03; Zeilennummern im Transkript

ten Planens» (Fraefel, 2023, S. 49–50) erklärt wird, besteht ein vorrangiges Ziel der Lehrer:innenbildung in der Vermittlung von «pragmatischen und erfolgversprechenden und praktikablen Planungsstrategien» (Fraefel, 2023, S. 9). Diesem Anspruch konnte Irina Birrer auch am Ende ihres dreijährigen Bachelorstudiums kaum gerecht werden. Um die Angemessenheit des Planungsimperativs auszuloten, wende ich mich daher einer soziologischen, entscheidungstheoretischen Perspektive zu (vgl. Schimank, 2022). Die Beobachtung, dass inkrementalistisches Entscheidungsverhalten in Unterrichtssituationen biographisch verankert ist und besonders interessante Lerngelegenheiten bietet, bearbeite ich mit der übergeordneten Fragestellung: Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson? (Kapitel 3). Erstens interessieren mich dazu Entscheidungsmodi im Lebensablauf, zweitens jene bei der Unterrichtsgestaltung und drittens suche ich nach Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi. Die Datenauswahl begründe ich vor dem Hintergrund des Datenkorpus, das ich für eine längsschnittliche Modellierung zur Frage der Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson dokumentiert hatte (Kapitel 3.1). Mit der biographisch situierten Adressierungsanalyse (bsA) stelle ich das methodische Vorgehen dar (Kapitel 3.2). Den Fragestellungen entsprechend präsentiere ich die Ergebnisse (Kapitel 4). Die Analyse beinhaltet Entscheidungsmodi im Lebensablauf mithilfe der Narrationsanalyse nach Schütze, die mit der biographischen Gesamtformung sowohl wandlungsförmige Prozessstrukturen als auch stabile Merkmalsdimensionen der Identität berücksichtigt (Kapitel 4.1) Entscheidungsmodi bei der Unterrichtsgestaltung nehme ich mit der Analyse diskursiver Praktiken von neun Unterrichtssegmenten in den Blick (Kapitel 4.2) Danach diskutiere ich Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi (Kapitel 4.3). Abschliessend bilanziere ich die Reichweite der Befunde und zeige weiteren Forschungsbedarf auf (Kapitel 5).

2 Forschungsstand und Theorie

Den Stand der Forschung zum Entscheiden umreisse ich nachfolgend mit empirischen und theoretischen Befunden zur sozialen Selektivität auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene des Berufsbildungssystems im Licht der Frage, wer sich für den Lehrberuf entscheidet und auf der Ebene des Unterrichtens zum Stellenwert des Planens in der Lehrer:innen(aus)bildung. Abschliessend rahme ich das Entscheiden mit einem soziologischen Konzept, welches das Planen als einen spezifischen Modus neben Modi des Inkrementalismus und des Coping im Umgang mit komplexen Situationen versteht.

Der Schweizerische Wissenschaftsrat attestiert dem Bildungssystem der Schweiz eine hohe soziale Selektivität und damit verbunden ein hohes Ausmass an Chancengleichheit (vgl. Becker & Schoch, 2018). Bildungsentscheide lassen sich

durch sozioökonomische Ressourcen und das Bildungsniveau des Elternhauses vorhersagen (Becker & Schoch, 2018, S. 27). Soziale Selektivitäten entstehen im Bildungsverlauf durch das Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Herkunftseffekte bezeichnen den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Kinder aus höheren Sozialschichten haben messbare Vorteile bei ihrer persönlichen und kognitiven Entwicklung, insofern sie «eher auf die Anforderungen des Lernens in der Schule vorbereitet» und daher «eher den sozialen Vorgaben des Schulalltags gerecht» werden, dadurch bessere Schulnoten erzielen und «aufgrund der Leistungen eher auf die höheren Laufbahnen im Bildungssystem wechseln, als dies für negativ privilegierte Kinder der Fall ist» (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen. Bei gleichen schulischen Leistungen entscheiden sich Jugendliche und ihre Eltern aus höheren Sozialschichten eher für eine höhere weiterführende Bildungslaufbahn wie beispielsweise das Gymnasium oder das Universitätsstudium (Becker & Schoch, 2018, S. 43). Während primäre Herkunftseffekte im stratifizierten Bildungssystem insbesondere an den Übergängen zum Tragen kommen, wenn nach Leistung und Erfolgsaussichten selektiert wird, greifen sekundäre Herkunftseffekte durch das breite Angebot an Bildungswegen (Becker & Schoch, 2018, S. 45). Das binäre Hochschulsystem mit der Einführung von Fachhochschulen verschärfe die soziale Selektivität, insofern Studienberechtigte aus unteren Sozialschichten vom Universitätsstudium «abgelenkt» würden (Becker & Schoch, 2018, S. 41).

Der «Bildungsbericht Schweiz» diskutiert die «Chancengerechtigkeit» an den Pädagogischen Hochschulen aus der Perspektive des Zugangs zur Ausbildung (SKBF, 2023, S. 313–316). Dass die Zulassungspraxis im Vergleich zu jener der universitären Hochschulen deutlich offener ist und zudem alternative Zugänge für Personen ohne Hochschulzulassungsausweis möglich sind, bewerten die Autor:innen des Bildungsberichts als «Verbesserung der Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Hochschulbildung» (SKBF, 2023, S. 313). Soziale Selektivität zeigt sich aber auch hier am Entscheidungsmuster der Absolvent:innen: «Je tiefer der Anteil der gymnasialen Maturität, desto weniger häufig stammen die Studierenden aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Teil der Eltern ein Hochschulstudium absolviert hat» (SKBF, 2023, S. 314). Angehende Lehrpersonen bilden die soziale Herkunft der von ihnen unterrichteten Schüler:innen ab. Sie sind daher keine homogene Gruppe. Für die obligatorische Schule entsprechen sie eher dem Bevölkerungsdurchschnitt als dem Durchschnitt von Personen mit einem Studienabschluss auf der Hochschulreife (SKBF, 2023, S. 314). Soziale Disparitäten werden durch den Hochschulzugang über die berufliche Grundbildung verringert. Fast ein Viertel der Studierenden aus nichtakademischem Elternhaus hat vor Studienbeginn eine berufliche Grundbildung erworben,

während dies für universitäre Hochschulen für weniger als zehn Prozent zutrifft (SKBF, 2013, S. 314).

Dass mit Entscheidungen in Bildungslaufbahnen eines stratifizierten, selektiven und kompetitiven Bildungssystems Situationen des Scheiterns verbunden sein können, wird aus einer soziologischen Perspektive mit dem «Erfordernis der Kühlung» (vgl. Matthies & Seyd, 2021) bearbeitet. Ein «Überhitzungsproblem» (Matthies & Seyd, 2021, S. 317) entsteht für moderne Gesellschaften durch die Gefährdung der System- und Sozialintegration. Ersteres bezeichnet das reibungslose Funktionieren gesellschaftlicher Teilbereiche, Letzteres die Teilhabe von Bürger:innen am gesellschaftlichen Geschehen und bei der Gestaltung ihres Lebens (Becker & Schoch, 2018, S. 27). Wenn durch (schulische) Misserfolge das Selbstverständnis der betroffenen Individuen in die Krise gerät und bei Versuchen, die verletzte Identität zu verteidigen für die weiteren Beteiligten erhebliche Gefahren resultieren, bedarf es «Formen des Trostes, um die Betroffenen zu besänftigen und die Situation wieder zu befrieden» (Matthies & Seyd, 2021, S. 318). Soziale Prozesse des Tröstens verstehen sich im Anschluss an Goffman (1952) als Cooling-Out-Prozesse bzw. als Prozesse des Ab- oder Auskühlens. Für das amerikanische Hochschulwesen hat Clark bereits 1960 Goffmans Cooling-Out-Konzept aufgegriffen und Abkühlungsstrategien des Junior Colleges beschrieben. Neben dem Aufzeigen von Ersatzwegen, der Beratung zum allmählichen Rückzug, der aktenkundig dokumentierten Konfrontation mit den Tatsachen, dem Einsatz von im Trösten geübten Berater:innen kommt die Anerkennung vieler Arten von Fähigkeiten zum Einsatz, um die Bedeutung «harter» Standards zu relativieren (vgl. Clark, 1960, S. 574–575). Eine aktuelle Wiederbelebung erfährt das Cooling-Out-Konzept mit einer Ausgabe des Berliner Journals für Soziologie, in der dieses für die deutschsprachige Soziologie weitergedacht «und für die Analyse der Vielfalt von Erwartungsenttäuschungen und des Umgangs mit ihnen in der modernen Gesellschaft» fruchtbar gemacht werden soll (Matthies & Seyd, 2021, S. 321). Am Beispiel von Wissenschaftskarrieren in Deutschland richtet Berli (vgl. 2021) den Blick auf den Aufbau von Erfolgserwartungen und auf Möglichkeitshorizonte. Das Cooling-Out-Konzept erfährt damit eine Erweiterung um Warming-Up-Prozesse. Entscheidungen für einen Berufswechsel untersucht Matthies (vgl. 2021) aus einer habitustheoretischen Perspektive als Wechselspiel zwischen einem misslungenen Passungsverhältnis von beruflichen Bewährungsbedingungen und individuellen Dispositionen. Cooling-out-Prozesse kommen dadurch nicht allein durch von aussen gerichtete Selektionsstrategien in den Blick, sondern als kontinuierliche Erfahrungsaufschichtung, an der sowohl individuelle Dispositionen als auch Feldstrukturen ihren Anteil haben (Matthies, 2021, S. 415). Aspekte der Handlungsfähigkeit analysiert Preite aus einer subjektorientierten Perspektive am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangssystem (vgl. 2019). Abkühlungsprozesse deutet

er in Anlehnung an Goffmans Unterscheidung von primären und sekundären Anpassungen (Goffman, 2023, S. 185–201) als Widersetzungspraktiken. Mit den Fallbeispielen zeigt er entgegen einer eher deterministischen Auffassung des Cooling-Out auf, wie sich «Jugendliche als Akteure in diese Aspirationsaushandlungen einbringen» (Preite, 2019, S. 397).

Ein Zweig der empirischen Forschung interessiert sich zum einen für die Frage, ob sich bei Menschen, die sich für den Lehrberuf entscheiden, typische, personengebundene Merkmale und Eigenschaften identifizieren lassen (Rothland, 2014, S. 319). Zum anderen werden Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale daraufhin befragt, welches Potenzial sie als Indikatoren der Eignung «im Sinne einer Passung von personalen Ausgangslagen und den Anforderungen des Studiums und Berufs» (Rothland, 2014, S. 320) aufweisen. Zur sozialen Herkunft und Milieuzugehörigkeit von (angehenden) Lehrer:innen bilanziert Rothland folgende Befunde: Der Lehrberuf ist nicht pauschal als Beruf des sozialen Aufstiegs zu kennzeichnen (Rothland, 2014, S. 341). Mit lehramtsspezifischen Disparitäten bezogen auf die soziale Herkunft verweist er mit Cramer (2012, S. 164) auf eine «Konsolidierung des sozialen Status» sowie mit Neugebauer (2013, S. 177) auf nicht-gymnasiale Lehramtsstudiengänge als «soziale Aufstiegskanäle» (Rothland, 2014, S. 341). Weitgehend offen ist, ob und in welcher Form sich die Herkunft und Milieuzugehörigkeit auf die Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium, auf die berufsbiographische (Kompetenz-)Entwicklung oder die Unterrichtspraxis auswirkt (Rothland, 2014, S. 341). Zur Milieuzugehörigkeit liegen Befunde zu Grundschullehrkräften von Schumacher (vgl. 2000; 2002) vor, die das liberal-intellektuelle Milieu als Kernmilieu identifiziert und feststellt, dass nur geringe Anteile der Lehramtsstudierenden und Referendare aus den Arbeitermilieus oder dem aufstiegsorientierten Milieu stammen (Rothland, 2014, S. 326). Die Frage, ob und in welcher Form die sozioökonomische Herkunft von Lehrer:innen oder deren Milieuzugehörigkeit sich auf die Unterrichtspraxis, den Umgang mit Schüler:innen oder die Einstellungen und Überzeugungen im Beruf auswirken, ist bisher kaum erforscht (Rothland, 2014, S. 342). Eine Studie zur sozialen Herkunft von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I (vgl. Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011) konnte keinen Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft der Mathematiklehrkräfte ermitteln. Als Desiderata kennzeichnet Rothland die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen persönlichen Ausgangslagen (angehender) Lehrer:innen für die Nutzung von Lerngelegenheiten in der Lehrer:innenbildung, für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und für das professionelle Handeln im Unterricht (Rothland, 2014, S. 344). Den Einfluss personaler Eingangsmerkmale auf den Studien- und Berufserfolg, auf das Handeln in der Lehrer:innenbildung und in der Berufspraxis gelte es in längsschnittlichen Untersuchungen zu erfassen (Rothland, 2014, S. 344).

Fragen der Passung und zu Zusammenhängen zwischen herkunftsbedingten Voraussetzungen und dem Entscheid für ein Lehramtsstudium bearbeiten auch Forschungsansätze zum Schüler- und Lehrerhabitus (vgl. Helsper, Kramer & Thiersch, 2014). Helsper nimmt im Anschluss an Kramer (vgl. 2015) eine Differenzierung des Lehrerhabitusbegriffs vor. Er beschreibt einen familiären, primären Herkunftshabitus und einen biographisch erworbenen individuellen Habitus, der milieuspezifisch verankert ist (Helsper, 2018, S. 21). Von diesen Habitusformen unterscheiden sich der Schülerhabitus und der Lehrerhabitus als feldspezifische ‚Teil-‘-Habitus, wobei der feldspezifische Teilhabitus und der Gesamthabitus in einer kohärenten Verbindung oder in Spannung zueinanderstehen können (Helsper, 2018, S. 24). In seinem Habitusmodell geht Helsper davon aus, dass spiegelbildlich zur Herausbildung grundlegender schulisch-unterrichtlicher Orientierungen mit dazu korrespondierenden Unterrichts-, Leistungs-, Lern- und Disziplintechniken als Aspekte des Schülerhabitus (Helsper, 2018, S. 24) ein passförmiger bzw. antagonistischer und abgelehnter Lehrerhabitus entsteht: «In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt» (Helsper, 2018, S. 25). Die Herausbildung des Lehrerhabitus vollzieht sich gemäss dem idealtypischen Modell für Deutschland im (berufs-)biographischen Durchlaufen verschiedener Etappen (Helsper, 2018, S. 25). Die Entscheidung für den Lehrberuf konzeptioniert Helsper «als Überführung eines familiären primären in einen selbst erworbenen individuellen Habitus» (Helsper, 2018, S. 28). Die Orientierungen des Schülerhabitus gehen dergestalt in die Herausbildung des Lehrerhabitus ein, «wie sie sich im Zuge der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des schulischen Feldes in je spezifischen Schulkulturen im Laufe der eigenen Schülerbiographie ausgeformt» haben (Helsper, 2018, S. 29). Erste empirische Hinweise zur Relevanz des Schülerhabitus für den Lehrerhabitus präsentiert Helsper mit vier grossen Formenkreisen von Schülerhabitus (vgl. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009; 2013), wobei «die Schülerhabitus der Schulfremdheit» sowie der «Bildungsexzellenz und Leichtigkeit» Exklusionshabitus gegenüber dem Lehramtsstudium markieren (Helsper, 2018, S. 30). Das Lehramt streben eher Schüler des «Schülerhabitus des angestregten Strebens und der Unterworfenheit unter die Schule» an (Helsper, 2018, S. 31). Dementsprechend «setzt sich der Schattenriss des idealen Lehrerhabitus der eigenen Schulzeit fort und der Schülerhabitus, der man selbst war, setzt sich in den Schülerbildern fort, in denen die Schüler nun als Gegenüber adressiert werden» (Helsper, 2018, S. 35). Darüber, wie sich der Schülerhabitus der eigenen Schulzeit in den Lehrerhabitus übersetze, so Helsper, wisse man wenig (Helsper, 2018, S. 35).

Neben schulischen und beruflichen Laufbahnentscheidungen in einem sozial selektiven Bildungssystem stellen auch das Planen, Durchführen und Analysieren von Unterricht eine Kernaufgabe angehender Lehrpersonen Entscheidungsfelder dar

(vgl. Scholl & Plöger, 2020). Die Befähigung zu einem professionellen Komplexitätsmanagement gilt als übergreifende Aufgabe der Lehrer:innenbildung (Scholl & Plöger, 2020, S. 21). Komplexitätsreduzierende Perspektiven sind von zwei grundsätzlich verschiedenen Ansätzen geleitet. Die *strukturelle Perspektive* vereint Ansätze der Allgemeinen Didaktik und fokussiert auf die formale Beschreibung von Unterricht, wobei sich die Qualität von Unterricht über die widerspruchsfreie Wechselwirkung von Bedingungsfeldern, Zielen, Thematik, Methodik und Medien als Elemente des Unterrichts definiert (Scholl & Plöger, 2020, S. 21). Bildungstheoretische Ansätze betrachten die Strukturqualität von Unterricht anhand inhaltlicher Kriterien. Prominentes Beispiel dafür ist Klafkis kategorial-bildungstheoretischer Ansatz, nach dem Zielentscheidungen sowohl den Gegenstand als auch Entscheidungen über Methoden und Medien begründen (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Auch die Komplexitätsreduktion auf die Schüler:innen, Lehrperson und Sache als Komponenten des didaktischen Dreiecks zählt zum strukturellen Ansatz (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Die *prozessuale Perspektive* interpretiert demgegenüber Unterricht als Wirkmechanismus mit Angebots-Nutzungs-Modellen, denen die Annahme zugrunde liegt, dass Schüler:innen Unterricht als Lernangebot wahrnehmen und interpretieren müssen, «damit sie geeignete Lernaktivitäten in Gang bringen und sich entsprechende Wirkungen einstellen können (Scholl & Plöger, 2020, S. 22). Der Forschungsstand zur Teilkompetenz des Planens verweist auf den Konsens, dass diese «grundsätzlich lehr- und lernbar» ist (Scholl & Plöger, 2020, S. 25). Ein eindeutiges Bild zeichnet auch die Studienlage zur Bedeutung der effektiven Klassenführung, zur konstruktiven Unterstützung und zur kognitiven Aktivierung als Basisdimensionen (vgl. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018) hinsichtlich der Durchführung von Unterricht (Scholl & Plöger, 2020, S. 26). Auch die Analysekompetenz gilt als erlernbar (Scholl & Plöger, 2020, S. 25). Im Kontext von Videoanalysen schliesst sich der Kreis zu Planungsentscheidungen mit dem Anspruch, Lernziele präzise zu formulieren, unterstützende Instruktionshilfen zu wählen, geeignetes Videomaterial zu bestimmen, Stärken und Grenzen dieses Materials abzuwägen und Evaluationsinstrumente einzusetzen, um die Wirksamkeit der angebotenen Lerngelegenheiten zu prüfen (Scholl & Plöger, 2020, S. 27).

Obwohl Modellen des Planens in der Lehrer:innenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen wird, greifen Lehrpersonen diese in der Berufspraxis «bestenfalls rudimentär» auf (Scholl & Plöger, 2020, S. 27). Auch Fraefel stellt fest, dass sich Lehrpersonen «in grosser Zahl von den Planungsverfahren und Empfehlungen, die ihnen von Seiten der Lehrer:innenbildung nahegelegt wurden», verabschieden, «weil sie im beruflichen Alltag nicht praktikabel sind» (2023, S. 7). Das liege daran, dass sich das wissenschaftliche und konzeptionelle Wissen über Planung nicht als Heuristik für reale Planungsprozesse eigne (Fraefel, 2023, S. 7). Fraefel versteht seine Planungsheuristik denn auch nicht als Beitrag, um das Theorie-,

Konzept- und Forschungswissen zur Unterrichtsplanung zu erweitern, sondern als Vorschlag, «praktikable und erfolgversprechende Strategien des Planens» (Fraefel, 2023, S. 9) theoretisch begründet und unter Berücksichtigung des verfügbaren konzeptuellen und empirischen Wissens aufzuzeigen. Die Praktikabilität für Lehrpersonen und die Fortschritte der Schüler:innen stellt er ins Zentrum seines Lösungsansatzes. Planung sei von den Schüler:innen her zu denken: «Der Motor des Lernens steckt in den Lernenden, die Lehrperson muss ihn nur in Gang bringen. So ist die Aufgabe der Lehrperson viel bescheidener zu verstehen: den Schüler:innen zu helfen, Fortschritte zu machen» (Fraefel, 2023, S. 9). Akzentverschiebungen schlägt Fraefel daher hinsichtlich der Handhabbarkeit und Wirkungsmächtigkeit des Planungsprozesses mit drei Schritten vor. Erstens sei eine klare Vorstellung davon zu entwickeln, wo die Schüler:innen am Ende stehen sollen (Fraefel, 2023, S. 13). Den erwarteten Resultaten hätten zweitens so genannte Referenzaufgaben zu folgen, die genau das repräsentieren, worin die Absicht des Unterrichts bestehe (Fraefel, 2023, S. 14). Erst auf diese beiden Schritte folge drittens die konkrete Lektionsplanung, die darin bestehe, «die bereits gemachten Überlegungen konsequent auf eine Unterrichtsstunde zu übertragen» (Fraefel, 2023, S. 14). Anders als die konventionelle Vorwärtsplanung lernten die Schüler:innen genau das, was vom Ende her erwartet werde (Fraefel, 2023, S. 25). Für Lehrpersonen bedeute dies, auf Zielpunkte abgestimmte Aufgaben zum Dreh- und Angelpunkt der Planung zu machen, die Erfolgskriterien und vorgesehenen Prüfungsaufgaben von Beginn an offenzulegen, durch formative Lernbegleitung die Aktivitäten der Schüler:innen in Gang zu halten und daher die Aufgaben sowohl inhaltlich zu verstehen als auch aus der Perspektive der Schüler:innen zu sehen (Fraefel, 2023, S. 16–18).

Fraefels Ansatz der Rückwärtsplanung ist für das mit diesem Beitrag fokussierte biographisch verankerte Entscheidungsverhalten interessant, weil er die propagierten «Vereinfachungen» (Fraefel, 2023, S. 13) vermutlich gerade nicht erfüllt. Zielgeleitete Vorstellungen dazu, was am Ende erwartet wird, sowie eine kohärente Abstimmung zwischen Lernphasen und deren Überprüfung setzen ein hochrationales Vorgehen voraus und verschärfen den Planungsimperativ. Auch eine Rückwärtsplanung setzt die Fähigkeit voraus, in die Zukunft gerichtete Entscheidungen zu treffen. Fraefel führt deutlich vor Augen:

Ohne eine klare Vorstellung, wohin die Reise geht, sind alle Aktivitäten und Aufgaben im wahrsten Sinne des Wortes ziellos, und umgekehrt sind Absichten ohne jede Wirkung, wenn man nicht weiss, mit welchen Aktivitäten und Aufgaben sie erreicht werden sollen und wie die Zielerreichung überprüft wird. (Fraefel, 2023, S. 14)

Ein soziologisches Entscheidungskonzept (vgl. Schimank, 2022) verbindet Praktiken des Entscheidens mit drei Dimensionen der Komplexität, die das Mass der Rationalität mitbestimmen: Planung, Inkrementalismus und Coping. Für alle

drei Dimensionen gilt, dass sie im Bereich hoher Komplexität angesiedelt sind. Schimank begründet die dreiteilige Abstufung auf hohem Niveau damit, dass sich der theoretische Aufwand der Entscheidungsforschung für weniger komplexe Entscheidungssituationen nicht lohne (Schimank, 2022, S. 59). Auf diesem hohen Niveau sind inkrementalistische Entscheidungspraktiken für den mittleren Bereich hoher Komplexität, planvolle für ein geringes und bewältigungsorientierte für ein sehr hohes Komplexitätsniveau zu erwarten (Schimank, 2022, S. 59–60). Folgt man Schimanks Annahme, dass Planung mit der geringsten Ausprägung hoher Komplexität korrespondiert, stellt sich die Frage, inwiefern die Voraussetzungen für diesen Entscheidungsmodus in Unterrichtssituationen überhaupt gegeben sind. Folgt man der Annahme, dass diese Voraussetzungen durch planvolles Handeln gestaltbar sind, – und eben davon geht der Planungsimperativ der PH aus – stellt sich die Frage, ob und wie sich diese Planungsfähigkeit bei Studierenden zeigt und im Studienverlauf entwickelt. Die Datenlage spricht dafür, dass a) Studierende mit einem spezifischen «Entscheidungsprofil» ihr Studium antreten, b) sich dieses herkunftsbedingt begründen lässt und c) gegenüber Planungsanforderungen stabil durchsetzt. Mit dem Planungsimperativ steht das biographisch situierte «Entscheidungsprofil» einer institutionellen Anerkennbarkeit von Praktiken im Umgang mit komplexen Situationen gegenüber. Ausdrucksgestalten dieser Praktiken in Opposition zum Planungsimperativ und damit in einer systematischen «Verknüppelungsordnung» sowie deren Effekte hinsichtlich des Lernens der Schüler:innen wende ich mich nun zu.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des TriLAN-Projekts lag der Schwerpunkt meines Teilprojekts auf der Längsschnittperspektive mit der Fragestellung: Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson? Handlungsfähigkeit untersuche ich als Entscheidungsprozesse entlang von drei Teilfragestellungen:

- Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?
- Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienende?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi?

Die methodologische Grundlegung zur Untersuchung der pädagogischen Handlungsfähigkeit nehme ich mit vier Zugängen vor, die ich in ihrem Zusammenspiel als biographisch situierte Adressierungsanalyse (bsA) bezeichne. Dieses Vorgehen wähle ich im Sinn einer wechselseitigen Blickvervollständigung aus drei Gründen. Erstens werden die zu mehreren Zeitpunkten im Studienverlauf erhobenen Daten zu Unterrichts- und Gesprächssituationen von insgesamt 12 Studierenden an drei Studienstandorten der Deutschschweiz von einem umfassenden

autobiographisch-narrativen Erst- und Abschlussgespräch gerahmt. Damit liegt ein Datensatz vor, der methodologische Anchlüsse zwischen biographisch situierter und qualitativen «Verlaufsdaten im Vollzug» geradezu aufdrängt. Zweitens bieten die von Schütze beschriebenen Schritte der Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen (vgl. 1983; 2016) zwar ein geeignetes Verfahren an, um Modi des Entscheidens (vgl. Schimank, 2022) im Lebensablauf in Verbindung mit den heuristisch hilfreichen Kategorien der Prozessstrukturen zu untersuchen. Der Analyseschritt der Wissensanalyse ist allerdings nicht systematisch beschrieben, weshalb ich ihn mit Kategorien der Subjektivierungsanalyse (vgl. Brodersen, 2022; Rose & Ricken, 2018; Wrana, 2015) ergänze. Drittens ist diese Verknüpfung biographie- und diskurstheoretischer Zugänge mit einem dezentrierten Subjektverständnis begründbar. Bosančić stellt fest, dass Ansätze des Interpretativen Paradigmas der Soziologie und differenztheoretische Perspektiven der Erziehungswissenschaft «nicht derart weit voneinander entfernt sind», wie die Rede von «starken» und «schwachen» Subjekten impliziert (Bosančić, 2022, S. 47). Sowohl wissenssoziologisch-interpretative als auch poststrukturalistische Annahmen «über den «Grad» an Handlungsspielräumen oder das «Ausmass» an Agency» gehen von einer situierten Agency aus und somit davon, «dass die vorhandenen Spielräume und die Nutzung derselbigen, um anders denken und handeln zu können, empirisch ausgelotet werden müssen» (Bosančić, 2022, S. 68). Ansätze der Subjektivierungsforschung sensibilisieren in hohem Mass sowohl für Praktiken der Unterwerfung als auch der Widersetzung. Schliesslich sind diese Praktiken in pädagogische Kontexte eingebettet, die sich durch machtvolle Beziehungen zwischen Subjekt, Objekt, Thema und Form der Erziehung (vgl. Prange, 2012a; b) auszeichnen. Die vier Zugänge zur pädagogischen Handlungsfähigkeit integriere ich daher mit Bezug auf die theoretischen Paradigmen, das Verständnis von Subjekt und Identität, das Verhältnis von Wandel und Persistenz sowie mit ihren methodischen Verfahren im didaktischen Dreieck der Kommunikation, wie es Prange als Vertreter der operativen Pädagogik vorschlägt (vgl. Prange, 2012a; b; Prange & Strobel-Eisele, 2015).

3.1 Biographietheoretischer Zugang

Schütze hat das Auswertungsverfahren autobiographischer Stegreiferzählungen in engem Diskussionszusammenhang mit Vertretern der interaktionistischen Handlungstheorie vorgeschlagen (2016, S. 55).⁶ Insbesondere der «Kategorienvorrat von Anselm Strauss» (Schütze, 1999, S. 322), mit dem er im Rahmen von Tagungen und Forschungsaufenthalten in den USA und in Deutschland zusammenarbeitete (vgl. Garz, Kraimer & Riemann, 2019), fand Eingang in

6 Schützes Beitrag von 2016 ist identisch mit dem Aufsatz von 1983, ergänzt ihn aber um einen Nachtrag zum ersten Auswertungsschritt der Narrationsanalyse. Ich beziehe mich auf diese aktualisierte Version.

die Biographieforschung. Dementsprechend verortet sich Schützes Denkansatz im pragmatistischen Paradigma. Das soziologische Subjektverständnis geht von der Annahme aus, dass sich biographische Identitäten durch kommunikative Interaktionen in einem permanenten Wechselspiel von Neubestimmungen und Mit-sich-identisch-Sein herausbilden (Schütze, 1999, S. 327). Die Lernstruktur biographischer Arbeit besteht in der Fähigkeit, das eigene Leben vor dem Hintergrund einer Ganzheitserfahrung zu erzählen und sich damit selbstreflexiv-argumentativ auseinanderzusetzen (Schütze, 1999, S. 327–328). Die Geschichtengestalt der Gesamtbio-graphie erfüllt die paradoxe Aufgabe, «Wandlung und Bei-sich-selbst-Bleiben miteinander zu versöhnen» (Schütze, 1999, S. 328). Schütze geht nun davon aus, dass es erstens elementare Formen von Prozessstrukturen gibt, die in allen Lebensabläufen anzutreffen sind, und dass zweitens systematische Kombinationen dieser Prozessstrukturen als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen (2016, S. 55). Biographische Deutungsmuster und Interpretationen von Biographieträger:innen interessieren Schütze daher nur im Zusammenhang mit den faktischen Handlungs- und Ereignisverkettungen des Lebens (Schütze, 2016, S. 56).

Für die Analyse autobiographischer Stegreiferzählungen schlägt Schütze ein Sechsschritte-Verfahren vor.⁷ Die *formale Textanalyse (Schritt 1)* beinhaltet eine Textsortenanalyse (Schütze, 2016, S. 58; 70). Dabei wird der gesamte Interviewtext entlang der Erzählpassagen segmentiert. Die *strukturelle Beschreibung (Schritt 2)* nimmt die deskriptiven und argumentativen Passagen der Erzählpassagen in den Blick. Die *analytische Abstraktion (Schritt 3)* erfasst die biographische Gesamtformung mit der «Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur» (Schütze, 2016, S. 58).⁸ Die *Wissensanalyse (Schritt 4)* widmet sich dem systematischen Vergleich zwischen den eigentheoretischen, argumentativen Deutungen der Biographieträger:innen und den dominanten Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze, 2016, S. 58). Die «Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion»

7 Ich integriere hier das im Beitrag von 1983 beschriebene Vorgehen mit jenem des Nachtrags von 2016).

8 Schütze unterscheidet vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. 1981), die «ein spezifisches Handeln und Entscheiden in einer Situationsfolge» beschreiben, «was mit positiven oder negativen biografischen Selbstkonzepten verbunden ist» (Brüsemeister, 2008, S. 118). Im *biographischen Handlungsmuster* bringt das Individuum das Handeln planend, gestaltend und evaluativ mit biographischen Selbstkonzepten in Verbindung. *Verlaufskurven* hingegen haben negative Konsequenzen für Selbstkonzepte, da sich das Individuum ungewollt-planlos in Situationen verstrickt und an diesen leidet. Im *institutionellen Ablaufmuster* verzichtet das Individuum temporär auf eigenmächtiges Handeln und überlässt Handlungsziele und -umsetzungen einer Institution, wobei es diese Anpassungen noch in die biographischen Selbstkonzepte integrieren kann. In *biographischen Wandlungsprozessen* entdeckt das Individuum Handlungskompetenzen und hält sie in neuen biographischen Selbstkonzepten fest (Brüsemeister, 2008, S. 118).

dieser eigentheoretischen Wissensproduktionen im Verhältnis zum Ereignis- und Erfahrungsrahmen bildet den Kern dieses Analyseschritts (Schütze, 2016, S. 58). *Kontrastive Vergleiche (Schritt 5)* dienen dazu, die für das interessierende Phänomen relevanten weiteren Interviews auszuwählen. Schütze orientiert sich hier am theoretischen Sampling der Grounded-Theory-Methodologie und schlägt vor, in einer Strategie des minimalen und maximalen Vergleichs zunächst Interviewtexte minimaler und danach maximaler Verschiedenheit zum Ausgangstext heranzuziehen (Schütze, 2016, S. 59). Die *Konstruktion eines theoretischen Modells (Schritt 6)* steht am Ende der Analyse. Sie integriert die verschiedenen theoretischen Kategorien in einem spezifischen Prozessmodell der untersuchten Lebensabläufe (Schütze, 2016, S. 59–60).

Die erste Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?», bearbeite ich unter einer biographietheoretischen Perspektive mit zwei Teilfragenstellungen zur biographischen Gesamtformung. Die erste widmet sich den dominanten Prozessstrukturen in ihrer Abfolge und Dynamik im Lebensablauf, die zweite den stabilen Merkmalskonfigurationen der Identitätsbestimmung.

3.2 Entscheidungstheoretischer Zugang

Schimank befasst sich aus einer genuin soziologischen Perspektive mit Entscheiden (vgl. 2005; 2022). Entscheidungsträger:innen als Praktiker:innen des Entscheidens sind die primäre Zielgruppe seines Breviers, in dem er mit einem möglichst kurz gefassten Überblick «eine generelle Betrachtungsweise komplexer Entscheidungssituationen» (Schimank, 2022, IX) vermitteln will. Zwischen den Extrempositionen des Sich-entscheiden-Könnens als anthropologische Auszeichnung und als Selbsttäuschung positioniert er sich in der Mitte: «Wir sind weniger entscheidungsfähig, als wir denken – doch unsere Entscheidungsfähigkeit ist deutlich grösser als Null» (Schimank, 2022, VI). Entsprechend dem damit zum Ausdruck gebrachten soziologischen Subjektverständnis bestimmen Entscheidungssituationen die Entscheidungspraktiken mit. Seine Kontingenztheorie des Entscheidens geht von der Hauptthese aus, dass es den einen einzigen Modus des «richtigen» Entscheidens nicht geben kann (Schimank, 2022, IX), weil die Komplexität einer Entscheidungssituation spezifische Modi des Entscheidens nahelegt (Schimank, 2022, S. 19–28). Schimank umreisst die Komplexität von Entscheidungssituationen mit einem Set an Fragen entlang von drei Dimensionen:

- Sachdimension: Welche Informationsgrundlage des Handelns steht zur Verfügung, wie vollständig und gesichert ist dieses Wissen?
- Sozialdimension: Wer wirkt bei dem handelnden Zusammenwirken mit, wie stehen die jeweils verfolgten Absichten zueinander, und wer verfügt über welche Möglichkeiten, die eigenen Absichten zu verfolgen?

- Zeitdimension: Auf welchen Zeithorizont ist das Handeln ausgerichtet, wie ungewiss ist die Zukunft und wie knapp ist der Zeitraum, in dem etwas getan werden muss? (Schimank, 2022, S. 19–20)

Praktiken des Entscheidens systematisiert er mit zahlreichen Beispielen aus der Entscheidungspraxis seiner Studierenden eines interdisziplinären Weiterbildungs-Masterstudiengangs «Entscheidungsmanagement» entlang von drei Modi des Entscheidens: Inkrementalismus, Planung und Coping. Dabei führt er zunächst die logische Schrittfolge perfekt rationalen Entscheidens entlang der zeitlichen Sequenz von sechs sachlich und sozial aufeinander aufbauenden Schritten vor Augen (Schimank, 2022, S. 38–41). Danach zeigt er empirisch auf, dass Postulate perfekter Rationalität hinsichtlich der Problemdiagnose, der Kriterienformulierung, der Alternativensuche, der Alternativenbewertung und -auswahl, der Implementation sowie Evaluation «Schall und Rauch sind, sobald es auch nur um halbwegs komplexe Entscheidungsprobleme geht» (Schimank, 2022, S. 43). An die Stelle perfekter Rationalität tritt daher begrenzte Rationalität, die als Meta-Rationalität darin besteht, rational kalkuliert auf Rationalitätsansprüche zu verzichten und ein der Komplexität der Entscheidungssituation angemessenes Niveau an Rationalität zu bestimmen (Schimank, 2022, S. 59).

Das Modell der Kontingenztheorie des Entscheidens geht von drei Komplexitätsniveaus aus, die im Bereich hoher Komplexität angesiedelt sind:

- Für den mittleren Bereich hoher Komplexität passt inkrementalistisches Entscheiden.
- Planung ist eine Entscheidungspraktik, die bei einem geringeren – immer noch hohen – Komplexitätsniveau erfolgversprechend möglich ist.
- Umgekehrt bleibt nur noch Coping, wenn die Komplexität nicht einmal mehr Inkrementalismus zulässt (Schimank, 2022, S. 60).

Schimank behandelt die drei Entscheidungsmodi in dieser Reihenfolge als reine Typen und «in sich konsistente Kombinationen von Praktiken» (Schimank, 2022, S. 60), weist aber darauf hin, dass empirische Entscheidungssituationen meistens eine Mischung darstellen. Drei Beispiele aus Schimanks strukturierter «Devisensammlung» mögen den heuristischen Wert für die Analyse von Praktiken des Entscheidens veranschaulichen. Die *Reaktive Problemfixierung* als inkrementalistischer Umgang mit Fragen der Problemdiagnose und der Kriterienformulierung in einer Entscheidungssituation mittlerer Komplexität folgt in zeitlicher und sachlicher Hinsicht der Devise «Kümmere dich nicht um ein Problem, solange du es nicht musst!» (Schimank, 2022, S. 63–66). Demgegenüber stellt die *Aktive Problemsondierung* ein Beispiel für eine Entscheidungssituation geringer Komplexität dar. Diese Entscheidungspraktik bezieht sich auf alle Phasen in der Zeit-, Sach- und Sozialdimension, bedeutsam ist sie aber insbesondere bei der Problemdiagnose

und der Kriterienformulierung. Die Devise «Informiere dich frühzeitig über mögliche Entscheidungsprobleme, sondiere sie umfassend unter Nutzung vielfältiger Informationsquellen und konzipiere mögliche Szenarien der Problemdynamik!» (Schimank, 2022, S. 90–93) ist nahe am eingangs skizzierten Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen und lässt diesen angesichts der Komplexität von Unterricht, stimmt man Schimanks Kontingenztheorie zu, theoretisch-konzeptionell fragwürdig erscheinen. Das *Schein-Entscheiden* stellt ein Beispiel für eine Coping-Strategie in Situationen hoher Komplexität dar. Handlungsleitend ist in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht die Devise: «Tue so, als ob du eine Alternativen-abwägung vollzogen hättest – gegenüber anderen, aber auch gegenüber dir selbst!» (Schimank, 2022, S. 120–127). Von reflexivem Entscheiden spricht Schimank, wenn Entscheider:innen Komplexitätsprofile einer Entscheidungssituation nicht als gegeben betrachten, sondern aktiv zu gestalten versuchen (Schimank, 2022, S. 143). Die *Gestaltung von Entscheidungssituationen im Prozess*, die *Strukturelle Gestaltung von Entscheidungsprämissen* und das *Nicht-Entscheiden* benennt Schimank abschliessend als «drei Möglichkeiten eines reflexiven, auf die Modalitäten des eigenen Entscheidens gerichteten Entscheidens» (Schimank, 2022, S. 143). Die zweite Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienende?», bearbeite ich unter einer entscheidungstheoretischen Perspektive mit zwei Teilfragestellungen zu Entscheidungsmodi im Verhältnis zur Komplexität einer Situation. Die erste widmet sich der Komplexität einer Entscheidungssituation und bestimmt die normativen Regeln als strukturelle Entscheidungsprämissen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht. Die zweite richtet das Augenmerk auf Spielräume für reflexives Entscheiden und darauf, wie diese genutzt, geschaffen oder verändert werden.

3.3 Subjektivierungstheoretischer Zugang

Wrana, Vertreter eines poststrukturalistisch-differenztheoretischen Ansatzes im Feld der empirischen Subjektivierungsforschung (Bosančić, 2022, S. 47), rückt «die Akte und Praktiken des Positionierens im Vollzug – die soziale Praxis der Positionierung «in motion»» (Wrana, 2015, S. 124) ins Zentrum seiner Analytik diskursiver Praktiken. Er geht dabei von der Unbestimmtheit des Subjektstatus von Akteur:innen (Wrana, 2015, S. 124) und von einem «schwachen Strukturbegriff» (Wrana, 2015, S. 127) aus. Strukturen begreift er als «dynamische Strukturierung, die in den Akten der Positionierung einer permanenten Produktion und einer gleichzeitigen Stabilisierung und Destabilisierung unterliegt» (Wrana, 2015, S. 127). Zwei Faktoren halten diese Dynamik in Gang und machen differente Anschlüsse an etablierte Praxen wahrscheinlich. Situationen sind in Bezug auf normative Wissensordnungen erstens vielstimmig und durch widerstreitende Positionen gekennzeichnet (Wrana, 2015, S. 127). Zweitens sorgt das Phänomen der Iterabilität und das ihm innewohnende Moment der Verknennung für eine nicht-identische

Reproduktion von Strukturen. Poststrukturale Theorien gehen davon aus, dass jeder Akt in der Reihe der Wiederholungen die Serie von Akten nicht identisch fortschreibt, sondern diese systematisch verkennt und notwendig anders ansetzt (Wrana, 2015, S. 127). Diskursive Praktiken lassen sich daher im Anschluss an Althusser's Theorem der Anrufung als «Anrufungsspiele» mit Akten der Anerkennung bzw. Verkenning von Adressierungen und somit als «Bewegungen der Positionierung» analysieren (Wrana, 2015, S. 128). Strukturierungen konzeptioniert die poststrukturalistisch-praxeologische Theorievariante als «dynamisches Ensemble mit einer inneren Differenzialität, in der sich die Dynamik der Strukturierung wesentlich über Positionierungen vollzieht» (Wrana, 2015, S. 128). Das Zusammenspiel von Positionierung und Subjektivierung beschreibt Wrana als Bezugnahme auf eine Problematisierung, mit der eine Wissenskonstruktion entworfen wird. In einem Äusserungsakt behaupten oder verwerfen Akteur:innen diese Wissenskonstruktion (1), postulieren mit dieser Positionierung die aufgerufenen Wissensordnungen auf spezifische Weise, z. B. als gültig oder illegitim (2), und subjektivieren sich in Relation zu diesen Wissensordnungen (3) (Wrana, 2015, S. 128). Positionierungen in diskursiven Praktiken sind mit einer doppelten Anerkennung verbunden. Die einer Wissenskonstruktion inhärente Ordnung erfährt Anerkennung durch den Akt der Positionierung und das sprechende Subjekt erfährt Anerkennung durch die Ordnung, die ihm die Positionierung erlaubt (Wrana, 2015, S. 129). Der Akt der Positionierung ist ein diskursiver Kampf «um die Gültigkeit von Wissensordnungen [...], dessen Ausgang immer ungewiss bleibt» (Wrana, 2015, S. 129). Auf der Grundlage dieses dynamischen Verständnisses von Subjektivierung schlägt Wrana ein Verfahren zur Analyse von Differenzsetzungen mit drei Schritten vor:

Zunächst wird eine Unterscheidung getroffen, bei der eine ganze Reihe von Termen zu einer polar differenzierenden Kette verknüpft wird, dann erfolgt die Markierung und Wertung dieser differenziellen Figur: Die beiden Seiten werden ungleich. Indem nun die eine Seite dem gesellschaftlich «Anderen» zugeschrieben wird, wird die Gegenseite zum «Eigenen». Mit der negativ abgrenzenden Beschreibung der Anderen ist unweigerlich eine Positionierung verbunden, die das Eigene spezifiziert und positiv wertet. (Wrana, 2015, S. 132–133)

Praktiken des Positionierens im Vollzug nehmen auch adressierungstheoretische Konzeptionen in den Blick (Kuhlmann, 2023; Otzen & Rose, 2021; Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Ricken, Rose, Otzen & Kuhlmann, 2023; Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018). Rose und Ricken begreifen Adressierungen als «zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken» (2018, S. 167). Die Analyse von Adressierungspraktiken rücken sie daher in den analytischen Fokus pädagogischer Praktiken mit den Fragen, «wie jemand vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird», «zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht» sowie

«inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere «subjektiviert» (Rose & Ricken, 2018, S. 168). Für die Analyse von Adressierungen und Re-Adressierungen schlagen Rose und Ricken vier heuristische Dimensionen mit entsprechenden Leitfragen vor:

- Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert?
- Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam?
- Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt?
- Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? (Rose & Ricken, 2018, S. 168).

Brodersen schlägt mit Medien der Subjektivierung «eigenständige analytische Zugriffspunkte auf Verhandlungsformen des Subjekt-Seins» (2022, S. 115) vor. Theoretisch geht er vom Doppelcharakter der Subjektivierung aus. Die Auseinandersetzung mit der Welt stellt zum einen die «vermittelnde, konstruktive Seite der Subjektivierung» (Brodersen, 2022, S. 116) dar. Zum anderen ist damit die «realisierende, konstituierende Ebene» verbunden, die mit der Ausbildung habituelier Strukturen, Selbst-Positionierungen und der Aufschichtung einer Biographie einhergeht (Brodersen, 2022, S. 116). *Selbstverhältnisse, Ethiken, Praxen* und *Technologien des Selbst* bewegen sich in der Spezifik der jeweiligen Vermittlung in dieser Gleichzeitigkeit (Brodersen, 2022, S. 116). Als «vermittelnde Teilaspekte einer Subjektivierung» (Brodersen, 2022, S. 118) orientieren sich diese Medien der Erziehung an einer je eigenen Fragestellung und lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Selbstverhältnisse beziehen sich mit der Frage, «Wer bin ich?», auf das Selbst. «Sie operieren über Identitäten, Identifikationsangebote und Vergleiche, Zugehörigkeiten und Eigenschafts-Zuordnungen» (Brodersen, 2022, S. 119).
- Ethiken leiten mit der Frage, «Was soll ich tun?», Handlungsaufforderungen an. Sie gebieten das gute, richtige und notwendige Handeln (Brodersen, 2022, S. 121).
- Praxen beschreiben mit der Frage, «Wie soll ich handeln?», das organisierende Moment des Handelns «anhand von Skripten, Eckpunkten, Idealen oder Schemata» (Brodersen, 2022, S. 123).
- Technologien des Selbst sind explizite Formen, die «das Selbst aufbereiten, strukturieren und ausrichten» (Brodersen, 2022, S. 126). Im Modus der «Produktion von «Wahrheit» folgen sie der Frage: «Wie kann ich «Ich» werden?».

Die Fragestellungen des subjektivierungstheoretischen Zugangs ziehe ich für die Feinanalyse der Entscheidungsmodi in Unterrichtssituationen heran. Praktiken des Entscheidens konstituieren sich somit durch diskursive Praktiken, die ich nun abschliessend in die Zeigestruktur der Erziehung integriere.

3.4 Pädagogischer Zugang

Prange kennzeichnet als Vertreter der operativen Pädagogik grundlegende Unterschiede zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens als pädagogische Differenz (2012b, S. 69). Den steten Versuch, diese Differenz zu überwinden, bezeichnet er als Artikulation. Zeigen und Lernen werden über Themen mittels Formen des Erziehens in Beziehung gebracht, und das gesamte Zusammenspiel macht Erziehung aus. In Pranges didaktischem Dreieck der Kommunikation (Prange, 2012a, S. 55) interferieren vier Kausalitäten, die zwei Fragestellungen anleiten: In Bezug auf das Zeigen lautet die Frage: Wie (Form) zeigt wer (Erziehende) was (Thema) wem (Adressierten)? Prange betont, dass das Zeigen nicht ohne das Lernen zu denken sei: «Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun» (Prange 2012b, 84, Hervorh. entf.). Das Lernen kann daher auch in Zeigeformen übersetzt werden und leitet die zweite Fragestellung an: Wie (Form) zeigt wer (Adressierte) was (Thema) wem (Erziehenden)? Die pädagogische Differenz begründet das Phänomen, dass «pädagogische Inszenierungen immer auch machtbestimmt sind» (Prange, 2012b, S. 77). Machtaspekte sind jedoch nicht einseitig zu verstehen. Die Macht der Erziehenden besteht darin zu bestimmen «wie viel und was sie zeigen und sehen lassen und was nicht» (Prange, 2012b, S. 88). Lernende verfügen indes über die Gegenmacht, Eingriffe in ihr Lernen zuzulassen oder abzuwehren: «Ein gewisses Mass an Zustimmung und Lernbereitschaft muss von der Seite der Machtunterworfenen hinzutreten» (Prange, 2012b, S. 87). Die Gegenmacht der Erziehung ist durch das individuelle Lernen vorgegebenen, also dadurch, dass es als «anthropologische Konstante» und «Mitgift der Natur» eine «Betriebsprämisse» darstellt (Prange, 2012a, S. 88).

Die Zeigestruktur der Erziehung ist somit anschlussfähig an die subjektivierungstheoretische Annahme, dass Individuen zwar in gesellschaftliche Machtbeziehungen eingebunden sind (Spies, 2019, S. 100), jedoch auch «die Möglichkeit der Handlungsmacht (*agency*)» (Spies, 2009, Absatz 44, Hervorh. i. O.) besitzen. Spies beschreibt den Doppelcharakter von Agency im Anschluss an Hall (vgl. 1997; 1999; 2000; 2021a; 2021b) so: «Das Einnehmen einer Subjektposition erfordert nicht nur, dass das Subjekt innerhalb eines Diskurses in die Position hineingerufen wird, sondern dass es auch in diese investiert» (Spies, 2015, S. 149–150). Investitionen sind empirisch vielgestaltig, können somit durch ein «sich Hineinfügen geschehen, aber auch durch eine kreative Ausgestaltung oder Veränderung der Position bzw. durch einen anhaltenden Kampf gegen die Position» (Spies, 2015, S. 150).

Die dritte Frage zur pädagogischen Handlungsfähigkeit, «Welche Zusammenhänge bestehen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi», bearbeite ich unter einer pädagogischen Perspektive mit der Frage, wie wer was wem zeigt. Die Ebene der Interaktionsorganisation verknüpfe ich adressierungsanalytisch im didaktischen Dreieck der Kommunikation, das seinerseits in biographie-, entscheidungs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen eingebettet ist (vgl. Abbildung 1). Mit der längsschnittlichen Modellierung des Beitrags entlang der drei Fragestellungen versuche ich dem Anspruch einer machtsensiblen Mehrebenen- und somit Gesellschaftsanalyse gerecht zu werden, zu der die Subjektivierungsforschung dann einen Beitrag leistet, wenn sie «nach strukturellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Restriktionen sowie sozialstrukturell ungleich verteilten individuellen und kollektiven Ressourcen fragt, die potenziell transformative Prozesse der Aneignung von Wirklichkeit ermöglichen oder erschweren» (Bosančić, 2022, 68–69).

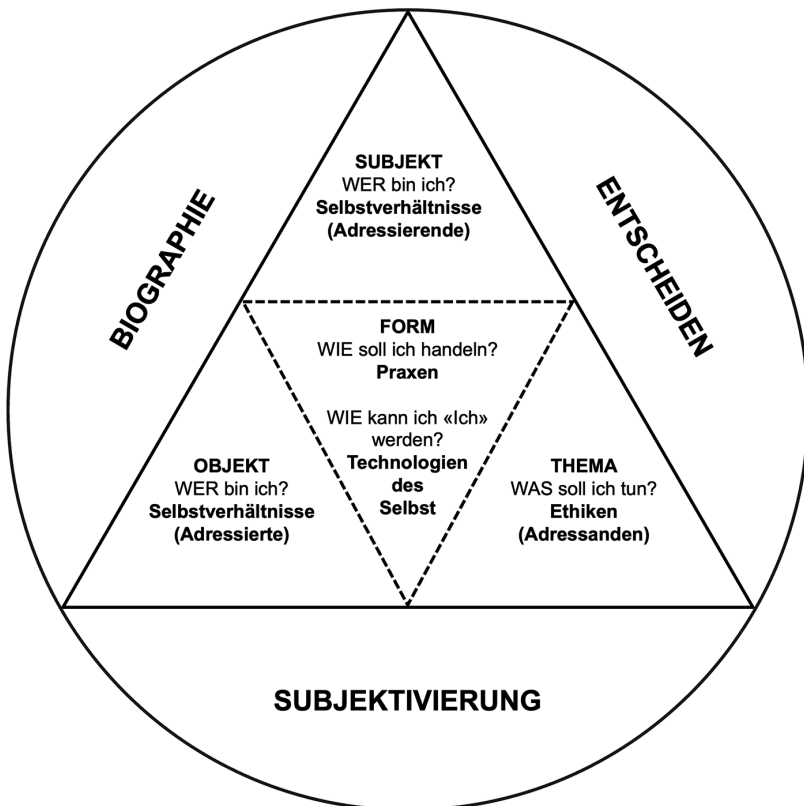


Abb. 1: Analytische Kategorien der biographisch situierten Adressierungsanalyse (bsA)

4 Ergebnisse

In diesem Beitrag beziehe ich mich auf das Fallporträt von Irina Birrer.⁹ Handlungsfähigkeit im Zeitverlauf betrachte ich mit Praktiken des Entscheidens entlang von drei Schritten. Zunächst untersuche ich Entscheidungen im Lebensablauf. Auf der Grundlage des am Studienbeginn geführten autobiographisch-narrativen Erstgesprächs arbeite ich die für Entscheidungen steuerungswirksame biographische Gesamtformung sowie damit einhergehende stabile Merkmalsdimensionen der Identitätsbestimmung heraus. Danach nehme ich Entscheidungen bei der Unterrichtsgestaltung im letzten Praktikum des Studiums in den Blick. Anhand von Daten eines Unterrichtsvormittags analysiere ich diskursive Praktiken und deren Effekte als Wechselspiel von Subjektpositionen und -positionierungen. Im dritten Schritt zeige ich Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi auf. Pädagogische Handlungsfähigkeit pointiere ich in diesem Fall als diskursive Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken in einem Prozess des gesellschaftlichen Auskühlens individueller Bildungsaspirationen, die in ihrem Zusammenspiel die Weichen für die Dominanz inkrementalistischer Entscheidungsmodi stellen. Weil Irina Birrer weitgehend auf ein planvolles Vorgehen verzichtet, nimmt sie unerwünschte Effekte im komplexen Unterrichtsgeschehen in Kauf, wovon aber auch unvorhergesehene Lerngelegenheiten ausgehen.

4.1 Entscheidungsmodi im Lebensablauf

Die erste Fragestellung, «Welche Entscheidungsmodi sind am Studienbeginn dominant?», beantworte ich mit zwei analytischen Zugriffen. Zuerst arbeite ich den *biographischen Wandlungsprozess* als die zum Studienbeginn dominante Prozessstruktur des Lebensablaufs von Irina Birrer heraus. Die «Logik des Handelns, wie sie im Zuge von Erzählungen auftaucht», zeige ich auf der Grundlage der narrativen Anfängerzählung auf, die «Logik der Darstellung, wie es sie in Argumentationen und Bewertungen gibt», (Brüsemeister, 2008, S. 134), beispielhaft an den ersten beiden Segmenten. Den zweiten analytischen Zugriff nehme ich mit der Analyse stabiler Merkmalsdimensionen der Identität der Biographieträgerin vor, wie sie im zweiten und dritten Teil des autobiographisch-narrativen Interviews zum Ausdruck kommen. Modi des Entscheidens vollziehen sich als Wechselspiel zwischen Neubestimmungen entlang von biographisch relevanten

⁹ Das Fallporträt von Irina Birrer stellt den minimalen Kontrast zu jenem von Damaso Rizzi dar, der neben inkrementalistischen Modi im Umgang mit komplexen Unterrichtssituationen auch Coping-Strategien nutzte. Die Fallporträts von Flora Matter und Emilie Winter stehen in maximalem Kontrast zu jenem von Irina Birrer, insofern diese im Studium eine ausgesprochen elaborierte Planungsfähigkeit zeigten und damit den Erwartungen sowohl der Hochschule als auch des Berufsfelds entsprechen konnten. Auch die Entscheidungsmodi der Kontrastfälle sind biographischerkennungsbedingt begründbar, müssen allerdings an anderer Stelle dargestellt werden.

Ordnungsstrukturen und des Mit-sich-identisch-Seins der Personstruktur in einer einmaligen Merkmalskonfiguration (Schütze, 1981, S. 110). Im Zwischenfazit setze ich die dominanten Entscheidungsmodi am Studienbeginn – *Freies Entscheiden*, *Unterstützendes Lernen*, *Vertrautheit schaffen*, und *Zweckfreies Lernen* – in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Abbildung 1).

4.1.1 Analyse dominanter Prozessstrukturen des Lebensablaufs

Das autobiographisch-narrative Erstgespräch mit Irina Birrer führte ich am zweiten Studientag der Einführungswoche ins Studium durch. Die Gesprächsdauer von rund 75 Minuten teilt sich auf in eine Stegreiferzählung im Anschluss an den narrativen Erzählimpuls (ca. 10 Minuten), einen immanenten Nachfrageteil (ca. 40 Minuten), einen exmanenten Nachfrageteil (ca. 20 Minuten) und einen Abschluss mit formalen Fragen (ca. 5 Minuten). In den Protokollnotizen hatte ich Folgendes festgehalten: «Das Auskühlen, verstanden als Passungsleistungen mit der Verkettung enttäuschter Erwartungen in Bezug auf erwünschte Plätze und Platzierungen im Bildungssystem, zeichnet sich als Muster ab». Dieses Muster lässt sich analytisch als Ablauf von Prozessstrukturen des Lebensablaufs beschreiben (vgl. Abbildung 2).

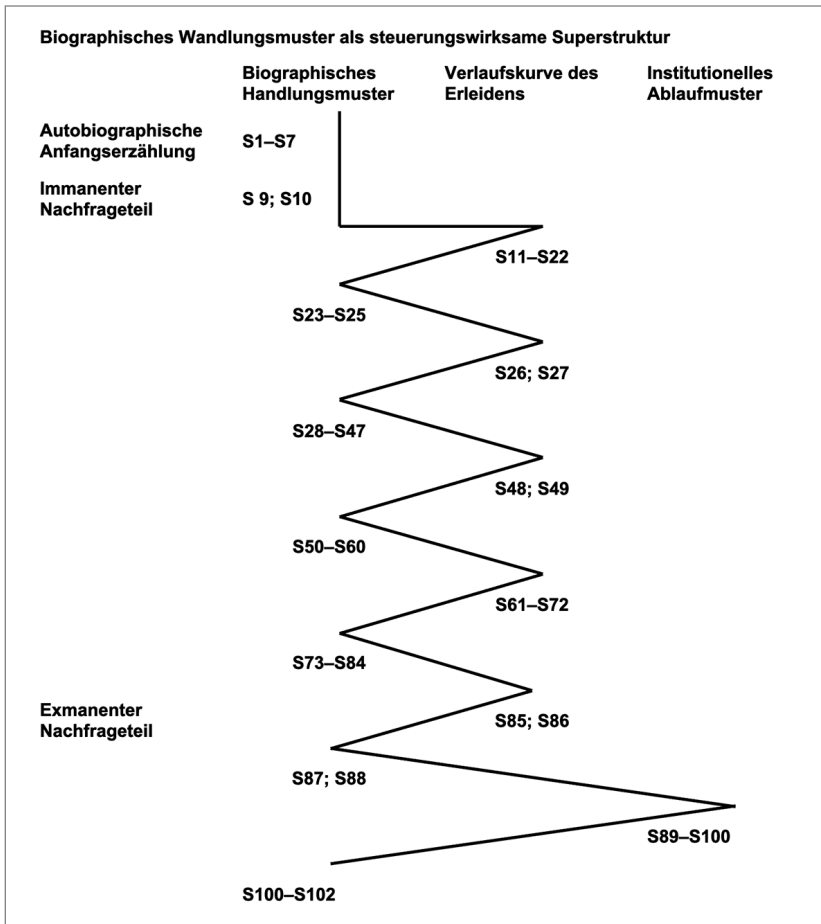


Abb. 2: Biographische Gesamtformung von Irina Birrer

Den transkribierten Interviewtext habe ich im Zuge der *formalen Textanalyse* in 102 Segmente¹⁰ zergliedert und diese Segmente im Rahmen der *strukturellen Beschreibung* den Prozessstrukturen des Lebensablaufs zugeordnet. Die *analytische Abstraktion* zeigt sich als «Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten

10 Bei der Gliederung folge ich der Textsortentrennung. Bei der Stegreiferzählung kennzeichnet sich jedes Segment durch einen neuen Erzählkern. Segmente des immanenten und exmanenten Nachfrageteils sind nach den Fragestellungen chronologisch geordnet.

Prozessstruktur» (Schütze, 2016, S. 58). Die Stegreiferzählung kennzeichnet sich durch das biographische Handlungsmuster. Biographische Handlungsschemata stellen nach Schütze Aktivitätsstrukturen des Lebensablaufs dar, «die sich in ihrer Aufmerksamkeitsorientierung und willentlichen Gestaltungsausrichtung auf das Selbst des Biographieträgers beziehen» (1981, S. 133). Das intentionale Prinzip der Biographie hat eine Ankündigungs-, Durchführungs- und Evaluationsstruktur, darf aber nicht als zweckrationale Schritt-für-Schritt-Planung missverstanden werden (Schütze, 1981, S. 71–72). Verlaufskurven stehen demgegenüber für Prozesse des Erleidens «durch sozial-strukturelle und äusserlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz» (Schütze, 1981, S. 145). Das Prinzip des Getriebenwerdens offenbarte sich erst im Zuge des immanenten Nachfrageteils, den ich als äusserst «zäh» erlebte, weil ich mir Zusammenhänge aus Irinas Darstellungen nur schwer erschliessen konnte. Erst im Laufe der forschenden Begleitung im Studium und im Berufseinstieg sollte sich zeigen, dass und wie sich die Befreiung aus einem *unterstützenden Abhängigkeitsverhältnis*¹¹ als biographischer Wandlungsprozess in einer Narrationsstruktur mit vielen Leerstellen niedergeschlagen hatte.

Biographische Wandlungsprozesse beschreibt Schütze mit zwei Phänomenbereichen. Die Wandlung der Selbstidentität kann mit der Entfaltung von Kreativitätspotenzialen zum langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen werden oder, bedingt durch verlaufskurvenförmige Prozesse, als Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtigen Ordnungsstruktur. (Schütze, 1981, S. 103). Dieser zweite Phänomenbereich zeigt sich bei Irina Birrer im immanenten und exmanenten Nachfrageteil, dessen erzählende, beschreibende und argumentative Kommunikationsschemata zwischen Verlaufskurven und biographischem Handlungsmuster hin und her gehen (vgl. Abbildung 2). Mit dem Studienbeginn greift das institutionelle Ablaufmuster, dem ich Gesprächspassagen im exmanenten Nachfrageteil zugeordnet habe. Mit Fragen zur Familie, zur Schulzeit, zum Studium, zur antizipierten Lehrer:innen-Rolle und zum bevorstehenden Praktikum sieht sich Irina Birrer dem normativ-versachlichten Prinzip des Lebensablaufs (Schütze, 1981, S. 145) gegenüber. Die biographische Gesamtformung von Irinas Lebensablauf lese ich als fortgesetztes Umschichten verlaufskurvenförmiger Prozesse zum biographischen Handlungsmuster. Dieses Wechselspiel kennzeichnet das biographische Wandlungsmuster, das eine steuerungswirksame «Superstruktur» (Schütze, 1981, S. 129) bildet. Pädagogische Handlungsfähigkeit als Zusammenspiel herkunftsbedingter Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken zeichne ich mit Entscheidungsmodi im Lebensablauf nach. Zunächst gehe ich auf die Logik des Handelns und der Darstellung ein, wie sie in der Stegreiferzählung zum Ausdruck kommen.

11 Konstruierte Codes sind von Forschenden entwickelte soziologische Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds (vgl. Strauss, 1998, S. 65). Ich kennzeichne sie mit Kursivschrift.

Logik des Handelns

Mit der kondensierten Darstellung der Stegreiferzählung fokussiere ich bewusst auf den faktischen Prozessablauf von Irinas Leben, um danach «die detaillierte Feinanalyse der argumentativen und abstrakt beschreibenden Darstellungsstücke in ihrer inneren Dynamik» (Schütze, 2016, S. 69) vorzunehmen.

Irina Birrer eröffnet ihren biographischen Entwurf mit dem Verweis auf ihren Erstberuf, auf dem sie «dann auch einige Jahre» (BGF3_EG:13–14) arbeitet: «Also, ursprünglich habe ich Detailhandelsangestellte gelernt im Bereich ‹Uhren und Schmuck.›» (BGF3_EG:11–13). Berufsbegleitend bereitet sie sich auf die Maturitätsschule vor und gibt «ein bisschen Nachhilfeunterricht» (BGF3_EG:24–25). Nach dem erfolgreichen Abschluss beginnt sie ein Psychologiestudium (BGF3_EG:32–34). Dieser Entscheid liegt für sie im Anschluss an zehn Jahre, in denen sie Seminare und Vorträge besucht sowie an «Supervisionen mitgemacht» (BGF3_EG:39–41) hat «am nächsten» (BGF3_EG:34–39). Die Semesterabschlussprüfung, die sie für den Fortgang des Studiums qualifiziert hätte, besteht sie zwei Mal nicht, so dass sich ihr der Weg eines Studiums zunächst verschliesst (BGF3_EG:56–57). Nur «im Verkauf» zu arbeiten, stellt für sie keine Option dar und Irina Birrer schaut sich in dieser Phase der Umorientierung «ganz vieles» (BGF3_EG:59–64) an. «Leute, [...], die auch im Lehrerberuf stehen», ermutigen sie zu prüfen, «ob Lehrer nichts für [sie] wäre» (BGF3_EG:72–76), so dass sich Irina Birrer denkt: «Ja, dann schaue ich mir das mal an.» (BGF3_EG:76). Gegen ihre Erwartungen stellt sie nach der Informationsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule fest: «He, das würde mir jetzt noch gefallen.» (BGF3_EG:76–78). Mit der Coda «Ja, und dann bin ich gespannt, was ich da alles noch lerne, was ich den Schülern vermitteln kann» (BGF3_EG:134–152), schliesst Irina Birrer ihre Stegreiferzählung ab.

Logik der Darstellung

Subjektpositionen und -positionierungen der ersten zwei Segmente unterziehe ich einer Figurenanalyse (vgl. Rose & Ricken, 2018; Wrana, 2015). Dabei verwende ich Kategorien von Wrana, der das Eigene vom Anderen unterscheidet, (2015, S. 132–133) sowie heuristische Kategorien nach Rose und Ricken (2018, S. 168). Adressierungen und Re-Adressierungen formuliere ich als Erwartungen an sich oder an das Gegenüber im Duktus von Imperativen. (vgl. Leonhard & Lüthi, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021; Lüthi & Leonhard, 2022; Lüthi, 2024). Das Eigene bezieht sich auf die Äusserungen von Irina Birrer, das Andere auf jene der Feldforscherin (vgl. Tabelle 1). Die Segmente 3 bis 7 bearbeite ich zügiger mithilfe der Textsorten, wobei ich Argumentationen nach Um-zu- und Weil-Motiven unterscheide. Um-zu-Motive verweisen nach Schütz auf das zukünftige Handeln, Weil-Motive auf vergangene Erfahrungen (1971, 80–83). Im Zuge der Textsortentrennung konnte ich feststellen, dass Um-zu-Motive mit *Basisstrategien*

einhergehen. Schütze versteht darunter die Art und Weise, «wie man prinzipiell geneigt ist, grundlegende Welt- und Lebensprobleme zu nehmen und anzugehen» (1981, S. 109). Weil-Motive konnte ich im Zusammenhang mit *Basispositionen* identifizieren. Basispositionen sind nach Schütze stabile Standpunkte, «die man gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen einnimmt» (Schütze, 1981, S. 109).

Segment 1: Erzählstimulus

Das Gespräch beginnt mit einem für das autobiographisch-narrative Interview typischen Erzählimpuls, auf den sich Irina mit einer Nachfrage einlässt.¹²

- Feldforscherin: Ja, Irina, dann erzähle doch bitte, (.) wie es dazu kam, dass du jetzt (.) im September [an der PH] zu studieren anfängst. Du kannst ehm einen Zeitpunkt wählen, von dem du denkst, dass er mit deinem bevorstehenden Studium etwas zu tun hat, (.) und von da zu erzählen anfangen.
- Irina Birrer: (.) Eh Zeitpunkt? Entschuldigung.
- Feldforscherin: Den Zeitpunkt in deinem Leben kannst du (.) wählen, wo du anfangen möchtest zu erzählen, wie es dazu kam, //dass du jetzt//– (BGF03:01–09).

Tab. 1: Figurenanalyse zu Segment 1

| Heuristische Dimension | Das Eigene | Das Andere |
|-------------------------------|---|---|
| Selektion und Reaktion | Kläre, was du erwartest! | Erzähle! Entscheide! Beziehe dich auf das Studium! Begründe! |
| Definition und Normation | Lass dich auf das autobiographisch-narrative Interview ein! | Lass dich auf das autobiographisch-narrative Interview ein! |
| Position und Relation | Vergewissere dich! Halte dich an die Gesprächsregeln! | Handle als Forschungsteilnehmende! |
| Valuation | Explizit: Sei genau! Implizit: Sei erwartungskonform! | Explizit: Sei erzähلبereit! Implizit: Sei fokussiert erzähلبereit! |

¹² Datensätze wurden nach Regeln mittlerer Genauigkeit (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 132) transkribiert. Ich stelle die Textstellen aus Gründen der besseren Lesbarkeit geglättet mit Satzzeichen dar, behalte Pausenangaben (.), Betonungen, Satzabbrüche–, (*Beschreibungen in runden Klammern*), Auslassungen zur Anonymisierung [...] sowie Suchbewegungen (ehm) bei.

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert? Die Erzählaufforderung im autobiographisch-narrativen Interview markiert den ersten von drei zentralen Teilen. Er erfolgt entweder zur gesamten Lebensgeschichte oder zu sozialwissenschaftlich besonders interessierenden Phasen der Lebensgeschichte (Schütze, 2016, S. 56–57) Ein Erzählimpuls hat zum Ziel, eine autobiographische Anfängserzählung in Gang zu setzen, die so verständlich abläuft, dass ihr die Zuhörer:in, ohne die Erzählung zu unterbrechen, folgen kann (Schütze, 2016, S. 57). Nachfragen erfolgen erst, nachdem die Informantin mit einer Erzählkoda die Anfängserzählung beendet hat. Die Erzähl-Erwartung richtet sich hinsichtlich des Studienbeginns an einer bestimmten Pädagogischen Hochschule an Irina Birrer und impliziert mit der Wahl eines «Zeitpunkts» auch eine Entscheidungserwartung. Die Aufforderung, einen Bezug zum Studium herzustellen, legt zudem Begründungen nahe. Irina Birrer gibt zu erkennen, dass sie die Frage nach dem «Zeitpunkt» irritiert, und fordert damit die Klärung ein, selbst zu bestimmen, in welchem Lebensabschnitt die Erzählung beginnen soll.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam? Auf die Erwartung, den Regeln und Prozeduren des autobiographisch-narrativen Interviews zu folgen, lassen sich beide Gesprächsteilnehmer:innen im Vollzugsakt der Erzählaufforderung ein.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt? Mit der Einlassungsbereitschaft auf die regelgeleitete Gesprächssituation positionieren sich die Feldforscher:in und die Informantin rollenförmig als Forschungsteilnehmende.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? Die Rolle als Forschungsteilnehmende geht mit der expliziten Erwartung von Irina Birrer einher, die Gesprächsregeln genau zu formulieren und impliziert das Bestreben, in der Gesprächssituation erwartungskonform zu handeln. Dem steht in der Forschungssituation explizit die Erwartung gegenüber, erzählbereit und implizit, dabei fokussiert zu sein.

Die Komplexität der Erzählaufforderung ist hoch. In sachlicher Hinsicht stehen das biographische Wissen der Informantin und das methodologische Wissen der Feldforscher:in zur Verfügung. Ungewiss ist jedoch, ob und wie diese Wissensformen im Gesprächsverlauf enaktiert und in Beziehung gebracht werden können. In sozialer Hinsicht besteht nach Schütze eine asymmetrische Rollenverteilung, da Irina Birrer die Verantwortung für die Gesamtdarstellung von Sachverhalten und das damit verbundene extensive Rederecht (Kallmeyer & Schütze, 1976b, S. 162–163) hat. Sie unterliegt dabei aber grundlegenden Regeln, die als «Zug-

zwänge» greifen (vgl. Kallmeyer & Schütze 1976a; b).¹³ Dass Irina Birrer jenseits ihrer Absicht im Gesprächsverlauf von Lebensereignissen ergriffen werden könnte, trägt auch der Feldforscherin eine Verantwortung für einen sorgsamsten Umgang mit ihr auf. In zeitlicher Hinsicht folgen dem Erstgespräch im Rahmen der Längsschnittstudie Teilnahmen an zahlreichen Gesprächs- und Unterrichtssituationen, was mit einem längeren gemeinsamen Commitment einhergeht.

Segment 2: «Es war eigentlich eine sehr spontane Entscheidung»

Im Beginn des biographischen Entwurfs ist der Prozess des gesellschaftlichen Auskühlens individueller Bildungsaspirationen bereits aufgeworfen. An Segment 2 sei die Figurenanalyse nochmals aufgezeigt. Das Eigene bezieht sich auf die Äusserungen von Irina Birrer, die sich vor dem Hintergrund des gesellschaftlich Anderen (Wrana, 2015, S. 132–133) subjektiviert (vgl. Tabelle 2).

Irina Birrer: //Aha, ja, mhm//, ja, ist gut, also. (.) Es war eigentlich eine eh sehr spontane Entscheidung, (.) weil, (.) ich habe– ehm (.) also, ich habe ursprünglich Detailhandels(.) angestellte gelernt im Bereich Uhren und Schmuck. (..) Und habe dann auch einige Jahre auf diesem Beruf gearbeitet. Und hatte aber für mich immer gewusst, dass ich (.) die [Maturitätsschule] machen möchte, also die kantonale (.) Maturitätsschule für Erwachsene. Also, dass ich das ‚Gymi‘ (Gymnasium) in dem Sinne nachholen möchte. (.) Und ich habe das dann (.) nachgeholt.

Die Imperative sind als explizite und implizite Suchbewegungen formuliert, die im Gang durch das weitere Datenmaterial überprüft und geschärft werden (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Figurenanalyse zu Segment 2

| Heuristische Dimension | Das Eigene | Das Andere |
|--------------------------|--|--------------------------------------|
| Selektion und Reaktion | BeanspruchedasRederecht! | Erzähle! |
| | Bewerte! | Entscheide! |
| | Begründe! | Beziehe dich auf das Studium! |
| | Erzähle! | Begründe! |
| Definition und Normation | Triff berufliche Entscheide! | Integriere dich in die Gesellschaft! |
| | Lasst mich an höheren Bildungsabschlüssen teilhaben! | Triff Bildungsentscheide! |
| | | |

¹³ Eine überschaubare Darstellung von Sachverhalten verlangt, dass vieles weggelassen oder zusammengefasst (Kondensierungszwang) wird, dass Einzelheiten zugleich angemessen ausgeführt (Detaillierungszwang) und schliesslich zu einer Gesamtgestalt geschlossen werden (Gestaltsschlusszwang) (Schütze, 1976b, S. 162).

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Position und Relation | Hole Bildung nach! Qualifiziere dich! | Erwirb Bildungsabschlüsse entsprechend deiner Herkunft! |
| Valuation | Entscheide spontan! Verfolge beharrlich dein Ziel! | Lerne lebenslang! |

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene(r) ausgewählt und wie wird darauf reagiert? Irina Birrer beansprucht das Rederecht mit den Textsorten der Bewertung (...es war eigentlich eine eh sehr spontane Entscheidung), der Begründung (... , weil, ich habe...; ... und hatte aber für mich immer gewusst, dass...) sowie der Erzählung (...und habe dann auch einige Jahre...; ...und ich habe das dann nachgeholt). Mit einer Präambel bewertet sie die Schlüsselkategorie der «spontanen Entscheidung». Das Adverb «eigentlich» schränkt das Spontane ein und bedarf einer Begründung, die mit dem Hinweis auf den Erstberuf der Detailhandelsangestellten im Bereich Uhren und Schmuck erfolgt. Der Erstberuf erscheint als Weil-Motiv für den Besuch der Erwachsenen-Maturitätsschule und dieser wiederum als Um-zu-Motiv für das Nachholen des Gymnasiums.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam? Immer gewusst zu haben, den Maturitätsabschluss nachholen zu wollen, verweist auf ein Versäumnis und auf ein Aufholen, um gleichauf mit den eigenen Ansprüchen oder mit anderen zu sein. Die Berufsausübung erscheint als Aufschub und zweite Wahl, die gymnasiale Maturität als Königsweg für die Zulassung zu Studiengängen an Hochschulen. Implizit rahmen gesellschaftliche Imperative individuelle Bildungsentscheide. Insbesondere Bildungsabschlüsse ermöglichen Sozialintegration durch gesellschaftliche Teilhabe.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt? Mit der gelungenen Nachqualifizierung unterstreicht Irina Birrer ihren Erfolg: «Und ich habe das dann nachgeholt». Das Nachholen impliziert, dass dieser Bildungsabschluss zunächst erfolglos angestrebt wurde. Die Möglichkeit, diesen Weg erst während der Berufsausübung entdeckt zu haben, lässt sich aufgrund des «Immer-gewusst-habens» ausschließen. Das gesellschaftlich Andere, dass Bildungsabschlüsse wie eingangs dargestellt, durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte entschieden werden, drängt sich auf und legt Nachfragen im zweiten Interviewteil nahe.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten? Der «Spontanentscheid» für das Studium an der Pädagogischen Hochschule ist angesichts der beharrlichen Zielverfolgung auf dem zweiten Bildungsweg erklärungsbedürftig.

Die Segmente 3 bis 7 der Stegreiferzählung, die Irina Birrer ebenfalls nach dem intentionalen Prinzip des biographischen Handlungsmusters darstellt, gehe ich nun zügig entlang der Textsorten durch.

Segment 3: «Es war eigentlich immer die Frage, ob der Lehrerberuf auch etwas wäre für mich» (BGF3_EG:17–32)

Mit einer Hintergrunderzählung führt Irina Birrer ein, dass ihr die «Frage, ob der Lehrerberuf auch etwas für [sie] wäre», bereits während der gemeinsamen Vorbereitung «mit jemand» auf die Maturitätsschule gestellt wurde. Dass sie den Kontext der Vorbereitung («mit jemand») nicht konkret benennt, kann dem Kondensierungszwang geschuldet sein, mutet aber merkwürdig an und inspiriert Nachfragen im zweiten Gesprächsteil. Diese Information führt sie mit einem Um-zu-Motiv ein, die auf die Basisstrategie des «freien Entscheidens» verweist:

Irina Birrer: Und ich wollte eigentlich auch, dass ehm mir einfach alle Türen offenstehen, (.) dass ich ehm mich ehm nicht auf irgendwas (.) ehm beschränken wollte, also– oder begrenzen. Also, ich wollte einfach, dass– dass ich dann nach dem Studium oder nach diesen drei Jahren an der [Maturitätsschule] (.) ehm einfach frei entscheiden kann, was ich machen will. (..) Und ehm der Lehrerberuf kam für mich da noch nicht in Frage.

Die von Irina Birrer antizipierte Beschränkung und Begrenzung, die mit der Berufswahl des Lehrberufs einhergeht, liegt in der geringen Polyvalenz eines Studiums, das für *einen* Beruf ausbildet.

Während der Maturitätsschule erteilt Irina Birrer Nachhilfeunterricht. Diese Information rahmt sie mit einem Weil-Motiv, das auf die Basisposition *des Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* verweist:

Irina Birrer: Und ich habe aber– schon während der [Maturitätsschule] gab ich ein bisschen Nachhilfeunterricht, weil man mich gefragt hatte, (.) weil ich selber auch (.) ehm Nachhilfe bekommen hatte, auch auf sozialer Basis. Und ob ich dann (.) eben jetzt auch mein Wissen jetzt weitergeben kann. (.) Weil, eh das war ehm (.) in einem– in dem Sinne Verein, der die Philosophie hat, dass man– dass jeder Mensch ehm sich Bildung aneignen können soll, und egal aus welcher sozialen Schicht er kommt. Und (.) eben, dass das jedem Menschen zusteht, die Bildung, und dass man sein Wissen nicht für sich selbst behält, sondern weitergibt. (.)

Die Sachverhaltsdarstellung zum «Verein», in dem Irina Birrer Nachhilfeunterricht «auf sozialer Basis» bekommen hatte, und in dem sie nun selbst Nachhilfeunterricht erteilt, weil «man sein Wissen nicht für sich selbst behält, sondern weitergibt», fundiert die in Tabelle 2 skizzierte gesellschaftliche Subjektposition herkunftsbedingter Bildungsentscheide, in die sie auf dem ersten Bildungsweg hineingerufen wurde. Der nachgelagerte Unterricht auf dem zweiten Bildungsweg erfolgt in der Ambivalenz einer *Hilfe unter Vorbehalt der Gegenleistung*, das eigene Wissen auf sozialer Basis weiterzugeben. In die «Philosophie» des Vereins ist die

Spannung des «Zu(ge)stehens» im Sinn einer Berechtigung in Verbindung mit einer Einforderung eingeschrieben.

Segment 4: «Und dann habe ich das Psychologiestudium begonnen an der Uni» (BGF3_EG:32–56)

Nach dem Erwerb des Maturitätszeugnisses beginnt Irina Birrer das Psychologiestudium «an der Uni». Diesen Entscheid begründet sie mit dem Weil-Motiv des *Nabeliegenden*. Während ihrer zehnjährigen Mitgliedschaft im «Verein» setzt sie sich «sehr» mit Psychologie auseinander, besucht Seminare und Vorträge, macht an Supervisionen mit und führt Gespräche mit Lehrpersonen von Schüler:innen, die ihren Nachhilfeunterricht besuchen. Der «Verein» bildet das Umfeld, das ihr Zugehörigkeit vermittelt und von dem sie sich Beistand für das Studium verspricht.

Irina Birrer: Und ehm es war aber auch so, dass ich mir, ja, ehm das noch nicht ganz vorstellen konnte, wie das abläuft an der Uni, und auch froh war (.) um Leute, die auch schon Psychologie studiert hatten oder auch wollten, dass ich so auch ein bisschen die Begleitung hatte, dass man das miteinander machen konnte.

Die *Unterstützungserwartung* führt sie mit einem Um-zu-Motiv ein, die auf die Basisstrategie des «Miteinandermachens» verweist. Irina Birrer ist «froh um Leute», die sie «begleiten wollen». Damit zeichnen sich symbiotische Beziehungsstrukturen ab.

Segment 5: «Aber leider habe ich dann nicht bestanden» (BGF3_EG:56–72)

In geraffter Darstellung evaluiert Irina Birrer das Psychologiestudium: «Aber leider ehm habe ich dann nicht bestanden. Also, ich habe (.) zwei Mal nicht bestanden.». Mit dem Um-zu-Motiv der «Umorientierung» leitet sie das Abwägen zwischen dem *sicheren Rückzug in den Erstberuf* und dem ungewissen Erkunden neuer Perspektiven ein. Über das Weil-Motiv des sicheren Rückzugs erfahren wir, dass dieser insbesondere die Existenz sichert:

Irina Birrer: Also, ich hätte auch wieder zurück in– in den Beruf gekonnt. Weil, ich hatte– auch während der Zeit an der [Maturitätsschule] habe ich noch gearbeitet im Verkauf, ehm manchmal auch mit Unterbrüchen. Und jetzt– ehm auch in der Zeit (.) ehm an der Uni– also– habe ich auch ein Jahr– fast ein Jahr lang gearbeitet auch im Verkauf, am Freitag und am Samstag.

Die Basisstrategie des «freien Entscheidens» hält Irina Birrer aufrecht, ebenso die Basisposition des *Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung*, welches ein Universitätsstudium eröffnet: «Aber ich habe gedacht: «Doch, ich würde schon gerne noch etwas machen.». Sie schaut sich «ganz vieles» an und besucht Informationsveranstaltungen für das Studium Soziale Arbeit an zwei

Universitäten. Dass ihr die «Art der Schule [...] irgendwie nicht zugesagt» hat, begründet sie mit dem Weil-Motiv der *Fremdheitserfahrung* und dem Um-zu-Motiv, den «Weg» des Studiums als *vertraut* erfahren zu wollen.

Irina Birrer: Mir ist auch der Weg wichtig, nicht nur einfach, dass man dann ein Diplom hat. (.) Und ehm auch– irgendwie hat die Atmosphäre– an der [Hochschule] habe ich– also ich konnte mir einfach nicht vorstellen, dort zu lernen, obwohl, eben, man könnte sagen, das ist ein Nebengleis. Aber, (.) ich konnte es mir nicht vorstellen.

Eine Atmosphäre, die das Studieren und Lernen als Selbstzweck jenseits des Diploms ermöglicht, muss sich Irina Birrer «vorstellen» können.

Segment 6: «Dann habe ich gedacht: Ja, dann schaue ich mir das mal an»
(BGF3_EG:72–94)

Die Auseinandersetzung mit dem Studium an einer Pädagogischen Hochschule führt Irina Birrer mit einer Hintergrunderzählung zum Umfeld des «Vereins» ein. Das Weil-Motiv, «dass immer wieder [sie] Leute gefragt haben, die auch im Lehrerberuf stehen, ob das nichts wäre», führt zur Basisposition der *Einlassung*. Irina Birrer besucht die Informationsveranstaltung einer Pädagogischen Hochschule und merkt gegen ihre Erwartungen: «He, das würde mir jetzt noch gefallen». Die positive Bewertung rahmt sie mit den Weil-Motiven des «Lernens» und «Vertiefens»:

Irina Birrer: Und bin dann ganz positiv da rausgelaufen, (.) weil ich eben auch interessant fand, (.) ehm, was man lernt. Und ehm, (.) ja, mir gefiel immer der Gedanke, auch die verschiedenen Fächer vertiefen zu können, weil ich immer wieder die Repetitionen hatte mit den Schülern und das eigentlich schön fand, dass das Wissen aus der [Maturitätsschule], dass das nicht ganz vergessen (.) geht. Weil, oft vergisst man dann wieder diese Sachen. Aber mit den Schülern (.) hatte ich immer wieder die Repetition. Nicht in allen Fächern, aber in einigen. (.) Aber ich habe mir jetzt eh– ja, es hat mir einfach zugesagt.

Das *Vertraute* über die Erfahrungen im Kontext des Nachhilfeunterrichts hinaus findet Irina Birrer schliesslich im Hinweis auf eine kleine Pädagogische Hochschule, die ihren Erwartungen noch besser entspricht als jene, an der sie die Informationsveranstaltung besuchte.

Irina Birrer: Und (.) dann habe ich gehört von [dieser PH] und habe dann gedacht, ja, das würde mir wahrscheinlich noch zusagen, weil, eben, gerade die [Hochschule] hatte mir jetzt nicht so gut gefallen oder auch die Uni. Es war mir alles zu gross und zu fremd. Ich habe mich oft irgendwie verloren gefühlt an der Uni, (.) irgendwie fremd. Und ehm– und dann habe ich gedacht: «Oh, das könnte mir noch gefallen an der [PH]». Und (.) kam dann hierhin an das Gespräch mit [Herrn Wagner] und fand dann direkt: «Doch, das ehm ist der Ort für mich». (.)

Vor dem Hintergrund der Fremdheitserfahrungen an der Universität entscheidet sie sich für einen Studienplatz, der ihr «gefällt». Über das Studium selbst hat sie «noch zu wenig Vorstellungen». Mit der Basisposition der *Einlassung* lässt sie «viele auf [sich] zukommen», hegt zugleich Zweifel, ob «es wirklich das Richtige» ist.

Segment 7: «Die Liebe zu diesen Werken habe ich erst mit der Zeit gehabt» (BGF3_EG:94–152)

Zweifel beschwichtigt Irina Birrer mit einer Hintergrunderzählung zur Lehre im Erstberuf, in der sie zunächst «überhaupt nichts mit Uhren» anfangen kann. Zwar findet sie diese «optisch schön», kann die Begeisterung des Chefs für die Schönheit eines Uhrwerks aber nicht nachvollziehen. Die «Liebe zu diesen Werken» und die «Begeisterung für Uhren» stellen sich erst mit den Jahren ein. Aus dieser Erfahrung speist sich die Basisposition der *Zuversicht in die Lernfähigkeit* und die Basisstrategie, dieses Lernen so zu gestalten, dass «es einem gefällt». Den *Weg als Ziel* und die Erwartung, dass das Lernen auf diesem Weg ihr auch «zusagt», bewertet sie erneut in Abgrenzung zur Zielperspektive einer Qualifikation:

Irina Birrer: Viele Leute haben gesagt, viele Studenten, sie brauchen genau ein Ziel vor Augen, dass sie wissen, ich will Medizin studieren. Und dann ist für sie das dann auch (.) einfacher. Und bei mir war das nicht so. Ich habe einfach gesagt: «Ich will die [Maturitätsschule] machen. (.) Ich weiss aber nicht, was ich nachher machen will.» Weil, für mich ist einfach auch immer der Weg entscheidend, (.) [Feldforscherin: Mhm] der ganze Prozess. (.) Also, dass man nicht //einfach nur// [Feldforscherin: //Mhm//] das Diplom hat, sondern, es muss mir doch auch zusagen, was gelernt wird. (.) Ja, [Feldforscherin: Mhm] das ist so meine Philosophie. Oder, es gibt es auch, dass man da auch denkt: «Ja, da muss ich jetzt durch. Jetzt muss ich etwas lernen, was mir nicht gefällt.» (.) Aber eh (.) bei mir ist es so: Ich finde es schon auch schön, (.) wenn man– wenn es einem gefällt, was man dann lernt.

Mit den Um-zu-Motiven der *Nutzen- und Vermittlungserwartung* leitet sie die Coda der narrativen Anfangserzählung ein:

Irina Birrer: Und, (.) dass ich– also, ich hoffe, dass es dann so bleibt, dass ich [...] immer auch einen Nutzen habe [Feldforscherin: Mhm] für mein Leben. (.) Und eh ja, später das eh den Schülern vermitteln kann, alles, was ich schon jetzt weiss und alles, was ich jetzt hier noch erfahren werde. (.) Ja, und dann bin ich gespannt, was da– //(lacht)//– [Feldforscherin://Mhm//] was ich da alles noch (.) lerne, [Feldforscherin: Mhm] was ich dann den Schülern vermitteln kann. Ja, (.) mhm, so das. (.)

Entscheidungsmodi in der Stegreiferzählung bringt Irina Birrer im intentionalen Prinzip des biographischen Handlungsmusters zur Darstellung. Auf dem zweiten Bildungsweg holt sie die gymnasiale Maturität nach, um sich viele Studienmöglichkeiten offenzuhalten und «frei entscheiden» zu können. Die Subjektivierung zur Studentin an der Pädagogischen Hochschule vollzieht sich als Wechselspiel

zwischen beharrlicher Zielverfolgung und «spontaner» Umorientierung, weil sie den Leistungsanforderungen im Psychologiestudium nicht genügt. Dass ihr das Studium zur Lehrerin «jetzt noch gefallen könnte», entdeckt sie auf den Rat hin von Menschen aus dem Umfeld der «Nachhilfe». Anders als beim ersten Studienentscheid folgt Irina Birrer nun nicht dem *Naheliegenden*, sondern prüft und bewertet Alternativen, um erneute Fremdheitserfahrungen zu vermeiden. Als Basisposition und stabiler Standpunkt gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen (Schütze, 1981, S. 109) lässt sich die *Zuversicht in die Lernfähigkeit* auf der Grundlage des *Rechts auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* rekonstruieren. Die stabile Neigung, die Zielperspektive einer freien Studienwahl aufrechtzuerhalten sowie *das gemeinsame Lernen jenseits eines Diploms* anzustreben, kennzeichnet die Basisstrategie. Bedeutsam für die Frage nach Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi sind verlaufskurvenförmige Erfahrungen, die in der Stegreiferzählung nicht ausdrücklich zur Sprache kommen. Denn anders als das intentionale Prinzip der Biographie stehen Verlaufskurven für das Getriebenwerden, in denen planvolle Praktiken gerade nicht mehr greifen. Stablen Merkmalsdimensionen im Wechselspiel zwischen dem biographischen Handlungsmuster und Verlaufskurven wende ich mich nun zu.

4.1.2 Analyse stabiler Merkmalsdimensionen

Da die Stegreiferzählung von Irina Birrer in mancher Hinsicht nicht nachvollziehbar war, versuchte ich im zweiten Teil des Gesprächs, durch Narrationsimpulse, gezielte Nachfragen oder Deutungsangebote Klärungen herbeizuführen. Diese betrafen den Stellenwert der Maturitätsschule, den Nachhilfeunterricht in dem nicht näher ausgeführten «Verein» und den «spontanen» Entscheid für die Pädagogische Hochschule. Dabei zeigte sich, dass Irina Birrer verlaufskurvenförmige Episoden immer wieder ins biographische Handlungsmuster überführte. Darüber hinaus trugen die Fragen des dritten Gesprächsteils dazu bei, bestehende Leerstellen zu füllen. Wissenskonstruktionen als Bezugnahmen auf im Gespräch aufgerufene Problematisierungen stelle ich entlang von Schützes Merkmalskomponenten dar, mit denen er die biographische Gesamtformung als einmalige Merkmalskonfiguration beschreibt. Diese wandelt sich in der Regel langsamer als die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze, 1981, S. 109–113). Die *Basisdisposition* mit der Frage, wozu Akteure aufgrund ihrer Herkunft, Geschichte und Identität gezwungen sind (Schütze, 1981, S. 109), lese ich als Ensemble von Merkmalsdimensionen. *Ressourcen, Basisbefähigungen, familiäre und institutionelle Unterstützungsstrukturen, Basispositionen und Basisstrategien* strukturieren das Datenmaterial mit je einer Fragestellung. Vor dem Hintergrund der sozialen Selektivität von Bildungsentscheiden steckt die Konfiguration der Merkmalsdimensionen den Möglichkeitsraum für die individuelle Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit ab.

Über welche lebensgeschichtlichen Ressourcen verfügt die Akteurin?

Lebensgeschichtliche Ressourcen beziehen sich nach Schütze auf die Handlungsenergie, die Kreativität, den persönlichen Zeithaushalt und materielle Mittel (Schütze, 1981, S. 109). Ich verstehe sie nachfolgend auch in ihrer Nicht-Verfügbarkeit als Ressourcen.

Segment 10: «Ich wollte immer das ‹Gymi› machen» (BGF3_EG:180–224)

Der Wille, die gymnasiale Maturität nachzuholen, erschien mir bedeutsam und daher setzte ich im zweiten Nachfrageteil den Impuls: «Das war für dich wichtig, das zu machen, aber aus deiner Berufsentscheidung heraus schon, die du gehabt hast, eben in dem Detailhandel.». Irina Birrer unterstreicht das intentionale Prinzip mit dem Um-zu-Motiv des ‹immer-schon-Wollens› und steigert dieses zum Lebensziel.

Irina Birrer: Es war eben so: Ich wollte immer das ‹Gymi› (Gymnasium) machen [Feldforscherin: Mhm] und konnte nur in die ‹Real› (Realschule). [Feldforscherin: Mhm] Und für mich war einfach immer das Ziel– also, ich habe mir einfach gesagt: «Es muss eine Möglichkeit geben, dass man das nachholen kann.». [Feldforscherin: Mhm] Und ich ehm habe mir immer gesagt: «Eines Tages hole ich das ‹Gymi› Gymnasium) nach.». [Feldforscherin: Mhm] Und dann habe ich von dieser [Maturitätsschule] erfahren. (.) [Feldforscherin: Mhm] Aber ich konnte noch nichts damit anfangen, hatte einfach die Unterstützung nicht. Und erst viele Jahre später bekam ich dann diese Unterstützung [Feldforscherin: Mhm] und habe dann das gemacht. Und es war für mich einfach: (.) «Ich mache das einfach.». Es war einfach: «Ich wollte das immer, und das mache ich.». (.) Und– ehm [Feldforscherin: Mhm] das– ehm ich fand wie: «Das– das gehört einfach– [Feldforscherin: Mhm] das– ehm [Feldforscherin: Mhm] zu meinem Lebensweg.». Ja.

Als Weil-Motive führt sie die ‹Realschule›¹⁴ an, die ihr auf dem ersten Bildungsweg ‹nur› offen gestanden hatte, und die ‹fehlende Unterstützung›, die den Besuch der Maturitätsschule auf ‹viele Jahre später› verschiebt.

Segment 12: «Sehr bildungsferne Familie» (BGF3_EG:237–301)

Nachdem ich Irina Birrer gebeten hatte, die Partikel ‹immer› und ‹nur› in einen Zusammenhang zu bringen, ruft sie die Figur der ‹bildungsfernen Familie› auf. Die Mutter beschreibt sie als ‹fortschrittlich›, insofern sie sich die Fremdsprache des Vaters ‹selbst angeeignet› und ‹auch sonst viel gelesen› hat, vom Vater erzählt

¹⁴ In der Schweiz folgt die Sekundarstufe auf die Primarstufe und dauert mit Ausnahme des Kantons Tessin drei Jahre. Der Unterricht auf der Sekundarstufe I ist kantonal geregelt und erfolgt leistungsdifferenziert nach unterschiedlichen Modellen. Die Realschule bezeichnet ein Modell mit schulischen Grundansprüchen, das auf die Berufslehre vorbereitet (vgl. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem>). Wenn Irina Birrer von der ‹Seko› spricht, meint sie das höhere Leistungsniveau nach der ‹Real›, wobei die Realschule aber auch zur Sekundarstufe I zählt.

sie nichts, auch nicht im weiteren Gesprächsverlauf. Das Weil-Motiv der «fehlenden Unterstützung» verortet sie im familiären Kontext:

Irina Birrer: Aber trotzdem: Mich konnte sie nicht unterstützen (.) beim Lernen. Und bei uns stand einfach das Lernen nicht im Vordergrund. Oder dass man sagte: «So, jetzt lesen wir am Abend noch etwas zusammen oder lernen.». Ehm, das stand nicht im Vordergrund.

Mit der Sachverhaltsdarstellung der Grossfamilie rahmt sie den Hintergrund, vor dem sie sich selbst als «Nachhinkende» erfährt. Als jüngstes von sechs Kindern führt der Vergleich mit den Geschwistern zum dominierenden Gefühl des Noch-nicht-Könnens. In der eigentheoretischen Deutung schwingt die Erwartung mit, gerne «irgendwie angeleitet» und die Anklage, «teilweise geschont» worden zu sein: «Man hat mich nicht darauf aufmerksam gemacht, dass man jetzt etwas anders benennt.». Das «Vergleichen» als Basisstrategie und die «Unterstützungserwartung» als Basisposition setzen sich in schulischen Bewertungssituationen fort.

Irina Birrer: Es ist eben– wenn es um die Noten ging– die Mutter (.) fand dann: «Ja, ist gut.». (*abmt nach*) Und ich so– ich hätte– ich habe mich halt verglichen mit den anderen Schülern und hätte gerne ehm die gleichen Noten gehabt. Und ich hätte mir eigentlich von der Mutter gewünscht, dass sie sagt: «Ou, da müssen wir jetzt schauen, (.) dass du Unterstützung bekommst», weil, sie selbst hat (.) gesagt, sie kann mir nicht helfen. (.) Und fand aber: «Nein, nein», es seien gute Noten.». Und (.) ich habe mich dann da auch nicht ernstgenommen gefühlt. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja.

Dass sich ihre eigenen Bildungsaspirationen nicht mit jenen der Familie decken, jedoch ohne «Anleitung» nicht mit den notwendigen Voraussetzungen für den Übertritt in das gewünschte Leistungsniveau der Sekundarstufe I in Übereinstimmung bringen lassen, spricht Irina Birrer erneut mit einem Vergleich an:

Irina Birrer: Und ehm– aber ich hatte immer den Vergleich mit den anderen Mitschülern, und da war einer in der (.) Mittelstufe, der halt immer die Unterstützung hatte «vo dihei» (zuhause). Und (.) der nahm am Samstag alle Bücher mit nach Hause, da hatten wir noch am Samstag Schule, und hat gesagt, er werde dann mit seiner Stiefmutter da am Wochenende lernen. Und ich habe das dann auch gemacht, auch (.) Bücher– habe ich auch nach Hause genommen. Aber (*lacht*) (.) irgendwie, wenn ich dann allein gelernt habe– also, ich habe wie nicht gewusst wie. [Feldforscherin: Mhm] Ich hätte dann wie eine Anleitung gebraucht. [Feldforscherin: //Mhm//]

Nicht zu wissen, wie man erfolgreich lernt, stellt Irina Birrer als Weil-Motiv für das Zurückbleiben im untersten Leistungsniveau der Realschule dar. Der versuchte Trost als Strategie des Auskühlens unangemessener Bildungsaspirationen seitens des Lehrers vermag sie nicht als solchen zu sehen.

Irina Birrer: //Und ehm// (.) deswegen– also, eben, dann hat es halt nur für die ‚Real‘ (Realschule) gereicht. Ich hätte gerne die ‚Sek‘ (Sekundarschule) gemacht. (.) [Feldforscherin: Mhm] Aber, ehm, ja. [Feldforscherin: Mhm] Da– der Lehrer hat dann da– wie ging es genau? (..) Ja, wahrscheinlich auch– ehm (..) es war jetzt halt einfach so– oder wie: «Lieber ein guter Realschüler als ein schlechter Sekschüler.». [Feldforscherin: Mhm] Aber ich wollte dort in die ‚Sek‘ (Sekundarschule).

Segment 16: «Ich hätte sogar ins ‚Gymi‘ gewollt» (BGF3_EG:330–353)

Auf meine Nachfrage zum Zeitpunkt des Übertrittswunschs, terminiert ihn Irina Birrer ausdrücklich in der Übertrittsphase der sechsten Primarklasse, in der sie «sogar ins ‚Gymi‘ gewollt» hätte. Sie erinnert sich, wie sie bei einer Mitschülerin, die sich auf die Prüfung vorbereitete, «auch ein bisschen schauen wollte», ob sie «die eine oder andere Frage [...] in der ‚Mathi‘ hätte beantworten können». Das Gymnasium bleibt ihr formal verwehrt, weil sie «nicht mal in die ‚Sek‘» konnte: «Aber es wäre eigentlich mein Wunsch gewesen.».

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte des Bildungssystems treten Irina Birrers individuellen Bildungsaspirationen machtvoll entgegen und begründen den verlaufskurvenförmigen Charakter des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe I. Als Schülerin hat sie ihm nicht mehr entgegenzusetzen als den Wunsch, ins Gymnasium überzutreten. Die Beharrlichkeit dieses Ansinnens begründet das intentionale Prinzip und die Einsicht in den Unterstützungsbedarf eine Ressource, der sich Irina Birrer erst im Berufsleben wieder zuwenden kann. Die mit der Stegreiferzählung angesprochene «Nachhilfe» in einem «Verein» sprach ich mit Nachfragen an, die sich als zähes Ringen um Nachvollziehbarkeit herausstellten. Erst im Verlauf des Studiums sollte sich bei einem Zwischengespräch herausstellen, dass das *unterstützende Abhängigkeitsverhältnis der Nachhilfesituation* Irina Birrer zum Zeitpunkt des Erstgesprächs nicht sagbar war. In der Gesprächssituation schien es aber durch und schlug sich als ‚Durcheinander‘ nieder, das ich Zug um Zug «aufzuräumen» versuchte, um zu verstehen. Aufgrund der Ambivalenz der Kategorie «Nachhilfe» war für mich erst nicht klar entscheidbar, welcher Prozessstruktur ich sie zuordnen sollte. Da sie aber als Basisstrategie das «freie Entscheiden» für eine Studienrichtung vorbereitet, sehe ich sie letztlich als intentionales Prinzip der Biographie, das Irina Birrer episodenhaft gegen identitätsgefährdende Übergriffe standhaft verteidigte. Dem Konzept der «Nachhilfe» im Sinn einer sowohl verfügbaren als nicht-verfügbaren Ressource wende ich mich nun zu.

Segment 32 bis 43: «Jeder soll lernen können» (BGF3_EG:640–938)

Parallel zur Vorbereitung auf die gymnasiale Maturität an einer Erwachsenenbildungsinstitution genießt Irina Birrer Nachhilfeunterricht in einem «Verein». Es handelt sich dabei, wie sie mit einer Sachverhaltsdarstellung erläutert, um eine «Institution», deren Philosophie ihrer Unterstützungserwartung sehr entgegenkommt: «Jeder soll lernen können». Die Nachhilfe ist so organisiert, dass jene,

die Unterstützung erhalten haben, später selbst als «freiwillige Lehrer» wirken. Nach diesem Prinzip bezieht und erteilt Irina Birrer Nachhilfe, Letzteres zunächst «in kleinem Rahmen». Mit Beginn des Psychologiestudiums macht sie sich als Nachhilfeeherin selbstständig, um «auch davon leben zu können», führt die «freiwillige» Nachhilfetätigkeit im «Verein» aber weiterhin fort. Bezahlung erhält sie im Stundenlohn für den Nachhilfeunterricht «auf privater Basis». Die «Freiwilligkeit» verschleiert die Erwartung des «Vereins» zur Gegenleistung. Aus ihrem Engagement erwachsen Irina Birrer Opportunitätskosten, die sie mit zusätzlichem Nachhilfeunterricht gegen Entgelt deckt.

Segmente 63 bis 72: «Ich war sehr eingespannt mit den Schülern» (BGF3_EG:1388–1595)

Die Nachhilfe im «Verein» ermöglicht Irina Birrer den ersehnten Erwerb des Maturitätszeugnisses. Für die Dauer eines Jahrs erhält sie Stipendien, muss aber zusätzlich auf Erspartes zurückgreifen und arbeitet «vom ersten Tag an» zusätzlich im Detailhandel. Als sie ein Jahr an der Maturitätsschule repetieren muss, wird es «dann einfach irgendwann zu viel», so dass sie die Arbeit im Detailhandel aufgibt. Auch das Psychologiestudium ist geprägt von Fragen der Existenzsicherung. Die Nachhilfe «auf privater Basis» deckt den Lebensunterhalt, die Kombination beider Nachhilfeformen entwickelt sich aber zunehmend zu einer Überlastung. Zwar bietet ihr der «Verein» auch jetzt die Ressource des gemeinsamen Lernens, beginnt sie aber zu vereinnahmen. Irina Birrer ist mit den eigenen Schülerinnen und Schülern sowie jenen des «Vereins», für die sie auch «kochen» muss, «sehr eingespannt». Hinzu kommt die Unsicherheit der Nachhilfe als Einnahmequelle, so dass sie wieder im Detailhandel arbeitet, um ihr Auskommen zu sichern.

Irina Birrer: Und dann arbeitete ich erst wieder in zweitausendachtzehn im Detailhandel, weil, mit den Schülern war es so, dann hat wieder einer abgesagt und dann kamen die Sommerferien. [Feldforscherin: Mmh, mhm] Dann hatte ich keine Einnahmen. [Feldforscherin: Mhm] Und dann habe ich gesagt: «Nein, ich muss ehm etwas Fixes haben. (...) [Feldforscherin: Mhm, mhm] ehm, ja, damit ich eine Sicherheit habe.» Also, das ist ja dann immer auch [Feldforscherin: Mhm] noch so, [Feldforscherin: Mhm] wenn man immer noch denken muss: «Ja, habe ich genug Geld?», das stört dann auch.

Ihre Handlungsenergie bezieht Irina Birrer aus dem unerschütterlichen Wunsch, sich für ihre Studienwahl auf der Basis des gymnasialen Maturitätsabschlusses «alle Türen offenzuhalten». Begleitet wird dieses intentionale Prinzip durch materielle Sorgen, die das verlaufskurvenförmige Getriebenwerden während der Qualifikationsphase und des Studiums begründen.

Was fällt der Akteurin leicht bzw. schwer?

In Bedrängnis geraten Irina Birrers Ambitionen nicht allein durch materielle, sondern auch durch inhaltliche Fragen. Es scheint, als würden sich ihr die relevanten Informationen verschliessen, um Erwartungen zu verstehen. Die Basisbefähigung der «Mitspielfähigkeit» (Alkemeyer, 2013, S. 18) fällt ihr schwer, was auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte verweist.

Segment 14: «Von den Noten her hat es nicht gereicht» (BGF3_EG:314–325)

Den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe erlebt Irina Birrer als *Zurückbleiben*. Während «die ganze Klasse» in die Sekundarschule oder das Gymnasium übertritt, reicht es einer Mitschülerin und ihr «von den Noten her» nicht.

Irina Birrer: Ja, es war halt so, dass– ehm (.) ja von den Noten hat es nicht gereicht für in die «Sek» (Sekundarschule). Und dass– (.) da ist die ganze Klasse in die «Sek» (Sekundarschule) oder ins «Gymi» (Gymnasium), (.) ausser eine Mitschülerin und ich. (.) Und ich sagte der Mutter: «Ich will die «Sekprüfung» (Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule) machen. Aber irgendwie war es einfach irgendwie nicht möglich. Also, man hat sich gar nicht informiert. Also, (.) es war wie so: «Der Weg ist– ist zu schwierig», und es sei doch besser, ein guter Realschüler zu sein als ein schlechter Sekschüler, so. [Feldforscherin: Mhm] Und ich glaube, meine Mutter hat auch wie nicht gewusst, (.) wie sie jetzt das in die Wege leiten könnte, dass ich (.) diese Prüfung machen könnte.

Das *Ungenügen* gemessen an ihrem «Wollen» erfährt sie als *Akt der Verunmöglichung*, den sie mit dem fehlenden Wissen ihrer Mutter zum Übertrittsverfahren einerseits und der Genügsamkeit in Bezug auf den Realschulentscheid andererseits erklärt. Die Basisstrategie, sich gar nicht erst zu informieren, greift später im Psychologiestudium auch bei Irina selbst.

Segment 62: «Was muss man wissen?» (BGF3_EG:1333–1386)

In Irina Birrers Erklärung zum Scheitern des Psychologiestudiums spiegelt sich das Unvermögen, sich Klarheit über die Erwartungen verschaffen zu können, um effizient und effektiv zu lernen. Ohne klare Zielperspektive bleibt das regelmässige Repetieren im Vorsatz stecken, während sich Lehrinhalte im Lauf der Semester zur diffusen Masse auf türmen.

Irina Birrer: Gescheitert in dem Sinne, dass ich wie nie klar gewusst habe: Wie ist es jetzt? Was muss man jetzt wissen? Was gehört jetzt dahin, was gehört dahin? (..) Es ist eine Prüfung in einem Jahr. Dass es dann (.) auch von der Menge dann so viel war. Also, dass man– (..) eben, ich habe mir das da eingeteilt, dass ich da alles regelmässig mache. Aber dann (.) irgendwie bis (.) zum zweiten Semester hatte man irgendwie doch keine Zeit, um das ganze erste Semester repetieren zu können. Und dann kam das zweite. (..) Und man musste doch noch irgendwie– hatte das Letzte immer auch noch in Gedanken: Aha. Also, das war so die Schwierigkeit. [Feldforscherin: Mhm] Also, die ganze Menge (.)

von einem Jahr dann (.) ehm aufnehmen zu können und dann wiederzugeben. [Feldforscherin: Mhm] Und das war so eine Herausforderung. Und einfach, dass gewisse Sachen nicht so klar waren.

Weder mit dem «Buch» noch mit der «Vorlesung» vermag sich Irina Birrer als Medien der Wissenserschliessung vertraut zu machen. Analog zur Schulsituation, in der sie am Wochenende Bücher mit nach Hause nimmt, um zu lernen, dann aber nicht weiss, woraufhin dieses Lernen gerichtet sein soll, bleibt ihr das Studieren als eigenständige und zugleich zielgerichtete Auseinandersetzung mit Phänomenen hinsichtlich prüfbareren Wissens unzugänglich.

Irina Birrer: Ja, also wo ich auch im Nachhinein gedacht habe: «Ja, diese Frage, die steht nicht im Buch. [Feldforscherin: Mhm] Hat er das auch so gesagt an der Vorlesung?». [Feldforscherin: Mhm] Und an der Vorlesung hört man nicht heraus, [Feldforscherin: Mhm] dass es klar getrennt ist. Also, dass die da die Bereiche hatten. [Feldforscherin: Mhm] Also, [Feldforscherin: Mhm, mhm] es war mir auch alles irgendwie zu schnell. Also, viel– viel stand auf den Folien und es wurde auch viel geredet. [Feldforscherin: Mhm] Das war für mich auch eine Schwierigkeit zuzuhören und gleichzeitig noch [Feldforscherin: Mhm] zu lesen, oder.

Segment 68: «In den Prüfungen lief es gut, hatte ich das Gefühl» (BGF3_EG:1468–1525)

Dass Irina Birrer einen Aufschub der Prüfung im Gespräch mit «gewissen» anderen und ein Arztzeugnis erwägt, bringt ihren Zweifel am Erfolg zum Ausdruck. Da sie aber «keine Lust» auf eine Verlängerung des Studiums hat und die damit einhergehende Aufteilung in zwei Assessments «nicht mehr immer» habe möchte, tritt sie trotzdem an. Die Kluft zwischen den Prüfungserwartungen und ihrer Einschätzung des erwarteten Wissens zeigt sich dann aber doch deutlich in ihrer Enttäuschung, als sie die Prüfung nicht besteht.

Irina Birrer: Das war eigentlich (.) schon eine Enttäuschung, weil, ich hatte das Gefühl, die Prüfung lief viel besser. [Feldforscherin: Mhm] Und ist nachher so– [Feldforscherin: Ja.] ist– hat halt auch nicht gereicht. [Feldforscherin: Mhm] Und das war dann schon noch eine sehr grosse Enttäuschung.

Nicht zu wissen, worauf es ankommt, lese ich als Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Irina Birrer wird früh *nicht* gezeigt, wie sie gute Noten erzielen kann und dem Übertrittsentscheid in die Realschule mit einer Unbekümmertheit begegnet.¹⁵

15 Diesbezüglich gibt es einen maximalen Kontrast zu Flora Matter, die bereits in der Primarschule dazu angehalten wird, «das Beste aus sich herauszuholen» (BGF1). Als sie durchschnittliche Noten schreibt, erwirken die Eltern eine Klassenwiederholung, um ihre Übertrittschancen in das höchste Niveau der Sekundarstufe I zu erhöhen, was dann auch gelingt.

Wie steht die Akteurin zu familiären Unterstützungsstrukturen?

Im exmanenten Nachfrageteil des Erstgesprächs stellte ich zwei Fragen zum familiären Umfeld.¹⁶

Segment 86: «Wieso kann ich jetzt nicht dabei sein?» (BGF3_EG:1915–1980)

Auf die erzählgenerierende Frage, «Möchtest du noch etwas über die Familie erzählen?», verortet sich Irina Birrer in der Geschwisterkonstellation. Als jüngstes von sechs Kindern orientiert sie sich an der ältesten «Lieblingsschwester», die immer «perfekt» daherkommt. Diese lebt ihr, jung verheiratet, das «optimale Leben» und Irina Birrer einen erstrebenswerten Weg vor.

Irina Birrer: Ja, das habe ich erst– erst (..) jetzt ist mir das so bewusst, [Feldforscherin: Mhm] dass ich eigentlich immer dann die älteste Schwester so bewundert habe und alles so machen wollte wie sie. (..) Und ich hatte immer das Gefühl, sie lebt so [Feldforscherin: Mhm] das optimale Leben, [Feldforscherin: //Mhm//] //hatte dann// früh (..) einen Freund, hat ihn auch geheiratet, ist jetzt noch mit ihm zusammen. Und ich hatte wie das Gefühl, das ist so, das ist das Leben, das muss ich– diese Traditionen, das muss ich anstreben.

An den gemeinsamen Aktivitäten der drei älteren Brüder würde sie gerne teilnehmen, wird aber von ihnen «weggeschickt», was ihr das Gefühl gibt: «Ich gehöre nicht dazu» und: «Ich kann nicht das, was sie haben». Nicht zu wissen, worauf es ankommt, bringt Irina Birrer auch hier dahingehend zum Ausdruck, dass sie «gar nicht» habe «merken können», was ihr heute nachvollziehbar erscheint.

Irina Birrer: Der Älteste wollte dann an Silvester mit seinen Kollegen «menandgo» (herumstreifen) und (..) konnte mich dann nicht mitnehmen. Und ich habe das teilweise wie nicht verstanden: «Ja, wieso kann ich jetzt nicht dabei sein?», oder, [Feldforscherin: Mhm] weil ich ja neun Jahre jünger bin. [Feldforscherin: Mhm] Aber ich konnte es dann (..) gar nie so (..) verstehen. [Feldforscherin: Mhm] Ja.

Die zweite Frage zur Familie lautete: Was sagt deine Familie dazu, dass du jetzt das Studium zum Lehrer:innenberuf machst?

Segment 88: «Wir haben nicht damit zu tun» (BGF3_EG:1985–2053)

Irina Birrer beginnt ihre Antwort mit der Bewertung: «Also, sie haben sich sehr gefreut». Den Besuch des Gymnasiums als Weg des sozialen Aufstiegs über die Kinder (Schimank, 2013, S. 104) beobachtet sie in den Familien einer Schwester und eines Bruders. Darüber, dass ihr eine Schwester zum Studienbeginn «sogar» etwas schenkt, ist sie «erstaunt», denn «eigentlich» ist ein Studium für ihre Geschwister «weit weg»:

¹⁶ Fragen im dritten Teil des Gesprächs wurden durch den Projektleiter Tobias Leonhard mit Blick auf die Rekonstruktion des primären und sekundären Habitus (vgl. Adrian Ulmcke in diesem Band) nach Absprache mit Rolf-Torsten Kramer vorgegeben.

Irina Birrer: Aber teilweise denke ich, merke ich schon auch, dass sie– für sie ist es eigentlich auch weit weg. [Feldforscherin: Mhm] Was ist es überhaupt, also, [Feldforscherin: Mhm] so ein Studium? [Feldforscherin: Mhm] Also, habe ich gerade wieder gemerkt, als der Älteste irgendwie sagte– ja, halt einfach ein bisschen gefragt über– über diese Schule. Und dann habe ich gemerkt, eben, das ist für ihn nämlich auch weit weg.

Die *Ferne* beschreibt Irina Birrer mit ihrem «Respekt vor der Uni», vor deren räumlichem Zutritt sie ehrfürchtig zurückschreckt.

Irina Birrer: Das war eigentlich bei mir auch so. [Feldforscherin: Mhm, mhm] (..) Es war für mich auch vieles weit weg. Also, ich hatte einen solchen Respekt vor der Uni. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich wusste gar nicht, dass man in das Gebäude reinlaufen durfte, [Feldforscherin: Mhm] auch als nicht Studierende. Also, (.) mir ist auch jetzt noch– es ist immer so eine ganz grosse Ehrfurcht vor– von dem Gebäude. Und ich denke, es ist eben bei meinen Geschwistern auch, [Feldforscherin: Mhm] dass es einfach– es ist irgendwie etwas für die Intelligenten, aber [Feldforscherin: Mhm] wir haben nicht damit zu tun, oder. [Feldforscherin: Mhm] Das ist nicht unsere Welt, oder. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Aber, ich glaube– also, (.) ich glaube, dass sie sich auch gefreut haben, jemanden in der Familie zu haben, (.) der auch jetzt das «Gymi» (Gymnasium) gemacht hat, damit– [Feldforscherin: Mhm] damit sie sagen können: «Wir haben auch jemanden in der Familie.».[Feldforscherin: Mhm] Ja.

Irina Birrers Zutritt zu einer Welt der «Intelligenten» ausserhalb der eigenen verschafft auch der Familie Zugehörigkeit, ohne die *Fremdheit* aufzulösen.

Wie steht die Akteurin zu institutionellen Unterstützungsstrukturen?

Der dritte Nachfrageteil des Erstgesprächs sah auch Fragen zur Schulzeit vor. Die erste formulierte ich so: «Kannst du vielleicht an einem Beispiel sagen, wie du die Schule als Schülerin erlebt hast, jenseits jetzt von diesen Übertrittserfahrungen?».

Segment 90: «Ich konnte es fast nicht erwarten, in die Schule zu gehen» (BGF3_EG:2061–2222)

Irina Birrers Schulzeit beginnt verheissungsvoll. Sie kann es «fast nicht erwarten, in die Schule zu gehen». Sie hat «total Freude» an den Schulheften und am Etui¹⁷, das ihre Geschwister mit ihr zusammen im Vorfeld bereitstellen. Auch später stehen schulische Werkzeuge wie der «Zirkel» oder das «Gemidreieck»¹⁸ für die Vorfreude darauf, etwas «dann auch mal [zu] können». Durch die Vorbereitungen im Hort sieht sie sich den neuen Anforderungen gegenüber gewachsen und verfügt über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein:

¹⁷ Federmappe

¹⁸ Geodreieck bzw. Geometrie-Dreieck

Irina Birrer: Also für mich war so die Freude, in die Schule zu gehen und dann auch zu lernen. Ich habe– ich war dann im Hort. (.) Und die Hortleiterinnen haben dann schon angefangen mit uns zu rechnen. Und ich hatte dann das Gefühl: «Ah, ich kann es schon sehr gut». Also, vor der Einschulung, dass ich gedacht habe, also, ja: «Du bist so intelligent». Und ich habe gedacht: «Ah, ja, ich bin intelligent.»

In der Primarschule beginnt dann aber das *Nichtverstehen*¹⁹, *worauf es ankommt*. Irina Birrer bleibt das Konzept der «Prüfung» verborgen. Frei von «Druck» bekommt sie nicht mit, dass sie eine Prüfung geschrieben hat, dass eine ansteht, auf die sie sich hätte vorbereiten können oder sollen und welche Relevanz der Benotung für Übertrittsentscheide zukommt.

Irina Birrer: Aber nachher, als die Schule angefangen hat, also, die Primarschule, dann– ehm ich habe irgendwie gar nie verstanden, wann eine Prüfung war. Also sie hat dann einfach gesagt: (.) «So, jetzt setzt ihr euch hin und ehm macht das für euch.». Und ich habe in dem Sinne keinen Druck gehabt, weil ich gar nicht wusste, dass es eine Prüfung war. [Feldforscherin: Mhm] Aber vielleicht habe ich es dann auch nicht nochmals durch- [Feldforscherin: Mhm] -geschaut. (.) Ich habe dann in der Pause gehört, dass die eine zu der anderen sagte, die dann erst um zehn in die Schule ging, dass sie sagt: «Wir haben heute eine Prüfung gehabt.». Und ich habe gedacht: «Höh? Was ist das?». Also, (.) [Feldforscherin: Mhm] eben, das ist vielleicht auch, dass ich von zuhause gar nicht informiert worden bin. Ich habe (.) nicht gewusst, wann haben wir eine Prüfung und wann nicht. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ich hatte eigentlich nicht das Gefühl, ich wäre jetzt total schlecht gewesen. Aber, halt im Zeugnis, halt doch nur vielleicht eine Viereinhalb in der «Mathi» (Mathematik), (.) so.

Bei der Lehrerin der dritten und vierten Primarklasse hat sie das Gefühl, «sie habe ihre Lieblinge». Die «Grössten» und «Beliebten» gehen «auf dem Weg zur Turnhalle oder zum Schwimmen» ganz vorne, «hinten» folgen die «Kleineren», «Unbeliebten». Irina Birrer hat «auch so das Gefühl», dass die Lehrerin die «Schweizer» lieber mag als die «Secondos», zu denen sie sich selbst zählt.²⁰ Sie fühlt sich weder besonders gemocht noch unterstützt. Mit dem «Gefühl» räumt Irina Birrer ein, dass es sich um ihre damalige «Wahrnehmung» handelt, ob es stimme, wisse sie nicht. Die vierte bis sechste Klasse erlebt sie als «schönste Zeit». Dass sie dennoch nicht bessere Noten erreicht, versteht sie nicht, da ihr der Lehrer und die Mitschüler:innen «wohlgesonnen» sind und sie «unterstützen, wo sie können». Das siebte bis neunte Schuljahr in der Realschule erlebt sie «sehr gut» zusammen mit vielen «Ausländern» und, anders als in der Mittelstufe, hat sie nun nicht mehr den Eindruck, «hinterherzuhinken».

19 Dieser Code ist durch ein Gespräch mit Uwe Schimank inspiriert, das mich auf den Pfad der sozialen Selektivität brachte.

20 Der Begriff Secundo bezeichnet die «Zweite Generation» oder «Jugendliche ausländischer Herkunft» (vgl. <https://www.swissinfo.ch/ger/wissenschaft/secondos-in-der-schweiz/3349984>).

Segment 92: «Ich hatte einfach so das Gefühl irgendwie, dass sie mich so im Stich lassen» (BGF3_EG:2229–2243)

Meine Nachfrage, welches Bild sie von Lehrpersonen im Zusammenhang mit «Secondos» habe, resümiert Irina Birrer mit dem Konzept der *institutionellen Vernachlässigung*. Obwohl sie der Lehrer der sechsten Klasse «auf Sachen aufmerksam» macht, dominiert der Eindruck der *versagten Unterstützung*: «Ich hatte einfach so das Gefühl, dass sie mich im Stich lassen.»

Segment 27: «Dann hat er mich so ein bisschen fast ausgelacht» (BGF3_EG:531–551)

Im Übertritt zur Sekundarstufe II begleitet sie ihre Schwester zum Berufsberater. Den Berufswunsch der «Anwältin» erfährt sie als unangemessen, da sie dazu das Gymnasium besucht haben müsste: «Und dann hat er mich so ein bisschen fast ausgelacht.». Irina Birrer erhält «dann irgendwann ein Buch [...] mit verschiedenen Berufen mit», weil sie im Gespräch nicht weiterkommen. Beim Entscheid zur beruflichen Grundbildung unterstützt sie die Familie:

Irina Birrer: Und dann haben wir das mit der Familie zuhause angeschaut. Also das– erstaunlicherweise– da haben dann doch irgendwie alle mitgemacht. (.) Und dann sagte der eine Bruder: «Ja, mach– mach doch etwas im Verkauf.». Und dann habe ich abgewehrt und gesagt: «Ich gehe doch nicht im Coop Gestelle einräumen.». (*lacht*) (.) Und dann hat er gesagt: «Ja, es gibt ja noch andere Möglichkeiten.». (.) Und dann– ehm dann habe ich das dann gesehen, Uhren und Schmuck. (.) Und dann, ja, hatte ich mich dann beworben an zwei Orten. Also, ich habe dann schnell etwas bekommen. [Feldforscherin: Mhm] Und [Feldforscherin: Mhm] habe diese Lehre gemacht. Ja.

Der Entscheid für die Lehre zur Detailhandelsangestellten im Bereich Uhren und Schmuck erscheint als vorläufiges Ergebnis eines kollektiven Auskühlungsprozesses individueller Bildungsaspirationen, der seinen Ausgangspunkt im herkunftsbedingten Unvermögen nimmt, erfolgsrelevante schulische Erwartungen zu lesen und mit entsprechenden Leistungsanforderungen zu flankieren. Weder familiäre noch schulische Unterstützungsstrukturen deuten darauf hin, dass eine Passung zwischen Irinas Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen gesucht wurde. Diese Aufgabe kommt der biographischen Gestaltung und Bewältigung zu.

Welchen stabilen Standpunkt nimmt die Akteurin gegenüber grundlegenden Welt- und Lebensproblemen ein?

In der Stegreiferzählung habe ich Basispositionen mit Weil-Motiven dargestellt. Die *Zuversicht in die Lernfähigkeit*, das *Recht auf eine herkunftsunabhängige, vertiefte Allgemeinbildung* und den *Wunsch nach einer vertrauten, zusagenden Atmosphäre im Studium* vertiefe ich mit Bewertungen im immanenten und exmanenten Nachfrageteil.

Segment 49: «Da hatte ich selber Schwierigkeiten» (BGF3_EG:1007–1043)

Auf die Berufslehre lässt sich Irina Birrer willig ein. Im Vergleich mit Mitstudierenden, die vieles gar nicht wissen, erkennt sie später: «Ah, da habe ich jetzt in der Lehre lernen dürfen. Das war gut.» (BGF3_EG:584–625). Dennoch entwickelt sie den Wunsch zu kündigen. Weil es ihr «ganz schlecht» geht, sucht sie einen Psychologen auf. Durch ihn kommt sie in das Nachhilfesetting und bereitet sich parallel dazu auf die gymnasiale Maturität vor.

Segmente 50 bis 56: «Ich habe es eigentlich als schwierigste Zeit meines Lebens erlebt» (BGF3_EG:1045–1181)

Die vier Jahre in der Berufsmaturitätsschule für Erwachsene erlebt sie als «schwierigste Zeit» ihres Lebens, in der sie «immer wieder» an ihre «Grenzen» kommt. Mit ihrer eigentheoretischen Deutung der Gründe für ihre Schwierigkeiten schliesst sie an das Weil-Motiv an, sich im Vergleich mit anderen «direkt so beeindrucken» zu lassen:

Irina Birrer: Ja, also ich hatte mich ja da eigentlich (.) gut vorbereitet. (.) Aber ich merkte, es hatte doch Sachen, wo ich doch zu wenig vorbereitet war. Also, zum Beispiel schon, was das Technische anbelangt. Weil damals, als ich in die Schule bin, hat man noch mit dem Hellraumprojektor gearbeitet. Und (.) dann kamen die ersten schon mit Powerpoints, wo ich (.) keine Ahnung hatte, was– wie das funktionieren konnte. Ich war dann halt einfach direkt so beeindruckt. Und ich wusste nicht, dass– die– die kamen ja direkt von der «Sek» (Sekundarschule), dass die (.) das einfach schon gehabt hatten in der «Sek» (Sekundarschule). Und dass es eigentlich nur das gewesen ist. Eigentlich die Situation. Eigentlich wie mit den Geschwistern, wo ich einfach (..) gedacht habe, ehm: «Ui, jetzt können die das schon.». Und ich konnte das nicht.

Die *Zuversicht in die Lernfähigkeit* wird auf eine harte Probe gestellt und Irina Birrer ringt aufkommende Gefühle der Entwertung des erfolgreichen Abschlusses nieder:

Irina Birrer: Ehm, ja, schon auch, dass ich sagen konnte, den habe ich– also ich hatte immer das Gefühl, ja, bekommen. (.) Darum habe ich es geschafft. Aber, wo ich mir selber sage: «Nein, du bist selbst [Feldforscherin: Mhm] an diese Prüfungen. Du standest selbst da vorne und hast diese Präsentation gemacht. Du hast selbst den Aufsatz geschrieben. Du hast selbst die Prüfung geschrieben.». Also, (.) doch auch, ja, (.) eine Freude, [Feldforscherin: Mhm] dass ich das geschafft habe. [Feldforscherin: Mhm] Ja, also, (..) ja, irgendwie, (.) ja, ich habe immer gesagt, ich mache das.

Gemessen am Um-zu-Motiv des «immer-schon-Wollens» empfindet sie «Freude» am Erfolg, die sie, gemessen an der erfahrenen Unterstützung oder am Schwierigkeitsgrad der Anforderungen, gleich wieder schmälert:

Irina Birrer: Ja, (.) aber ja, es war natürlich [Feldforscherin: Mhm] Freude, aber teilweise dann auch wieder– (..) das ist halt bei mir auch so, wenn ich dann etwas bestehe, dann ist es vielleicht nicht das Gefühl– ja, dann war es auch nicht so schwierig oder so. Aber dabei war es ja wirklich schwierig.

Segmente 77 bis 84: «Dass es nochmals praxisbezogen ist, dass es ein familiäres Umfeld ist» (BGF3_EG:1688–1881)

An die Pädagogische Hochschule findet Irina Birrer durch eine ihre bekannte Heilpädagogin, die an dieser Institution «Supervisionen» besucht. Schon der Weg zum Gespräch lässt ein Gefühl von Vertrautheit aufkommen: Das Gebäude sagt ihr zu, vor der Aula arbeiten Lernende zusammen. Irina Birrer macht hier eine Kontrasterfahrung zur befremdlichen Atmosphäre an der Universität:

Irina Birrer: Und dann konnte ich mir das einfach direkt vorstellen, wie man dann auch zusammen lernt. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ehm auch, dass man die Förderung macht von den [Studierenden], [Feldforscherin: Mhm] dass man das auch macht. [Feldforscherin: Mhm] Dass man auch diese Philosophie– [Feldforscherin: Mhm] jeder soll die Möglichkeit haben, [Feldforscherin: Ja.] einfach das zu lernen, //das er// [Feldforscherin: //Ja. Ja//.] will.

Im Bewerbungsgespräch bestätigt sich, «dass es dann auch gut passen würde». Obwohl Irina Birrer Vorstellungen in Bezug auf Erwartungen des Studiums schwerfallen, stellt sich bereits in den ersten Einführungswochen ein Gefühl der Zugehörigkeit ein.

Segmente 98: «Doch, da gehöre ich dazu» (BGF3_EG:1688–1881)

Anders als an der Maturitätsschule, setzen die Verantwortlichen nicht auf inhaltliche «Strenge schon am ersten Tag», sondern auf Gemeinschaftsbildung.

Irina Birrer: Und es war halt an der [Maturitätsschule] wirklich so, das ist schon am– (.) ziemlich streng schon am ersten Tag. (*lacht*) [Feldforscherin: Mhm, mhm] «Und schon wieder «Ufzgi?» (Hausaufgaben) und: «Öi, was!?» [Feldforscherin: Mhm, hm] Und, ehm es ist einfach so die Befürchtung: «Ja, gibt es dann Gruppierungen? Bekomme ich dann irgendwo Anschluss?» Oder: «Sind sie dann schon so (.) vorgeformte Gruppen, wo man gar nicht mehr die Möglichkeit hat zum Reinkommen?» [Feldforscherin: Mhm] Und mir hat das jetzt gefallen, dass– ehm (.) sie haben auch gesagt, dass man immer mit jedem ins Gespräch kommen wird. Ich konnte mir das gar nicht vorstellen, wie das geht (.) im Verlauf dieser Woche. Und habe schon festgestellt: «He, das ist wirklich (.) so, oder. Wir hatten jetzt immer wieder eine neue Gruppe. [Feldforscherin: Mhm] (.) Und, ehm wo ich nicht das Gefühl habe– also, ich habe das Gefühl: (.) «Doch, da gehöre ich dazu.»

Dem Ankommen in der Gruppe wird viel Raum geschenkt. Irina Birrer erfährt, dass ihr der Zugang zu dieser Institution nun «zusteht».

Irina Birrer: Das ist noch ein Punkt. Also, an der [Maturitätsschule] hatte ich immer das Gefühl, ich dürfe eigentlich gar nicht da sein. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich hatte immer das Gefühl: «Ich bin eigentlich am falschen Ort. Es steht mir wie nicht zu.» [Feldforscherin: Mhm] Und das hatte ich jetzt hier nicht, [Feldforscherin: Mhm] weil ich jetzt einfach finde: «Ich bin jetzt da und ich gehöre dazu.» [Feldforscherin: Ja.] (.) Und, ehm es ist noch schön klar. Es hat noch ganz viel andere Schüler, die wir jetzt gar nicht gesehen haben. [Feldforscherin: Mhm] Aber, jetzt einfach (.) irgendwie das Gefühl, es ist so eine Einheit mit– (.) sind– sind jetzt zusammen in der Aula und– und ehm, ja, [Feldforscherin: Mhm, mhm] (.) haben jetzt so das gleiche Ziel in dem Sinne. [Feldforscherin: Mhm] Und ja, ich fand jetzt den Unterricht in dem Sinne auch locker, weil jetzt auch viel Einführung war. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja.

Die geringe Polyvalenz des Studiums schliesst die Basisstrategie für «freies Entscheiden» im Anschluss an die gymnasiale Maturität und arbeitet jener des «Miteinandermachens» zu. Die «Einheit» der Lerngemeinschaft gründet auf dem gleichen Ziel aller.

Wie ist die Akteurin prinzipiell geneigt, grundlegende Welt- und Lebensprobleme zu nehmen und anzugehen?

In der Stegreiferzählung habe ich das «freie Entscheiden» für ein «Lernen jenseits des Diploms» als Basisstrategien dargestellt. Diese vertiefte ich mit Um-zu-Motiven im immanenten und exmanenten Nachfrageteil.

Segment 22: «Es kann nicht sein, dass das Schulsystem so ist, dass es jetzt fertig ist» (BGF3_EG:416–449)

Bereits in der fünften und sechsten Primarklasse findet es Irina Birrer «schade», dass sie nicht ins Gymnasium übertreten kann und ihr nicht einmal die Sekundarschule als «Trostpries» möglich ist:

Irina Birrer: Und ich denke, (.) wahrscheinlich nach der Real (Realschule), als ich dann in die Lehre bin, wahrscheinlich dort habe ich gedacht: «Es müsste doch noch möglich sein, [Feldforscherin: Mhm] jetzt in das Gymi (Gymnasium) zu gehen.» Also, ich habe wie gedacht: «Es kann nicht sein, dass das Schulsystem so //ist//, [Feldforscherin: //Mhm//], dass es jetzt wie fertig ist.» [Feldforscherin: Mhm] Ich habe gedacht: «Es müsste doch noch eine Möglichkeit geben.» (.) [Feldforscherin: Mhm] erkundigte mich aber gar nie.

Die Basisstrategie des «Nachholens» kündigt sich später «in der Lehre» an, konkretisiert sich aber erst, als Irina Birrer aufgrund ihrer schlechten gesundheitlichen Verfassung einen Psychologen aufsucht.

Segment 25: «Das hing gar nicht so zusammen» (BGF3_EG:488–514)

Sich nicht zu «erkundigen», begründet die «Bildungsferne» dahingehend, dass Irina Birrer den Zusammenhang zwischen dem Berufswunsch der «Anwältin» und dem Besuch des Gymnasiums erst gar nicht erkennt:

Irina Birrer: Mhm, weil, es gab schon Berufe. Ich habe mir zum Beispiel überlegt, Anwältin zu werden. [Feldforscherin: Mhm] Aber, es war wie unabhängig. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich hab– das hing gar nicht so zusammen, [Feldforscherin: Mhm] dass ich gesagt habe: «Ja, ich möchte das ›Gymi‹ (Gymnasium) machen, um Anwältin zu werden.» [Feldforscherin: Mhm] sondern wirklich das Lernen. [Feldforscherin: Genau.] Ja.

Das «Lernen jenseits des Diploms» kennzeichnet die Basisstrategie.

Segmente 57 bis 60: «Viele haben dann fast ein bisschen gedrängt: Und, was willst du jetzt machen?» (BGF3_EG:1187–1211)

Das zweckfreie Bildungsverständnis verteidigt Irina Birrer auch nach dem erfolgreichen Maturitätsabschluss. Nachdem ihr nun «alle Türen offenstehen», steht ihr der Sinn nicht nach einer raschen Schliessung. Die Basisstrategie des «freien Entscheidens» kommt in Bedrängnis, als sie Menschen im Umfeld des «Vereins» immer wieder fragen, ob sie nun nicht auch Psychologie studieren möchte.

Irina Birrer: Und dann– ja, dann habe ich auch es immer wieder abgewehrt, weil ich das Gefühl hatte, mehr, man drängt mich da so. Und dann hat– hat man aufgehört, das zu sagen. Und dann fand ich dann selber: «Doch, eigentlich eh*m* hat mich das so viel weitergebracht, Psychologie, und dann wäre es schön, wenn ich das auch vermitteln könnte, [Feldforscherin: Mhm] was ich gelernt habe.»

Nachdem sie das Drängen «immer wieder abgewehrt» hat, entscheidet sie sich aber doch für das Psychologiestudium. Das Weil-Motiv «gar nicht» zu wissen, was sie möchte und das Umfeld mit «so vielen Psychologinnen» begründen das Um-zu-Motiv des «Vermittelns»:

Irina Birrer: Aber (.) ich habe dann schon auch gedacht: (.) «Es hat mir so viel geholfen, auch mir selber, [Feldforscherin: Mhm] dass das schön wäre, wenn ich das auch vermitteln könnte.» [Feldforscherin: Mhm] Aber es war auch– vielleicht auch ein bisschen ein einfacher Weg. Also, [Feldforscherin: Mhm] weil ich dann //auch gar nicht gewusst hatte, was möchte ich//. [Feldforscherin://Mhm, mhm//] Dann habe ich gedacht: «Ja, das ist wahrscheinlich am einfachsten für mich. (.) Ich mache jetzt Psychologie [Feldforscherin: Mhm] und nicht irgendwie Jus [Feldforscherin: Mhm] oder nochmals etwas anderes.»

Im «einfachen Weg» kommt das Um-zu-Motiv der «Begleitung und Unterstützung» zum Ausdruck, das mit der Wahl einer gänzlich anderen Studienrichtung wie «Jus» nicht bedient würde. Die Basisstrategie des «Miteinandermachens» lässt sich einerseits als angemessener Modus im Umgang mit der erwartbaren Komplexität im Studium lesen. Andererseits liegt darin auch die Gefahr der weiter oben angesprochenen Abhängigkeit begründet, in die sich Irina Birrer durch das Verweilen im «Psychologie-Verein» hineinmanövriert.

Segmente 73 bis 76: «Ich habe eigentlich direkt abgewehrt» (BGF3_EG:1672–1686)

Das «Abwehren» als Basisstrategie, um sich «alle Türen offenzuhalten», zeigt sich auch in der Phase der Umorientierung, nachdem sich Irina Birrer der Weg des Psychologiestudiums «versperrt» hat. Zunächst prüft sie Psychologie als Fernstudium, verwirft diese Option aber, weil ihr damit die Arbeit als Therapeutin «nicht sicher» ist. Nachdem sie mit «Wirtschaftspsychologie», «Jus», «Medizin» und «Kinesiologie» «alles mal ein bisschen angeschaut» hat, führt sie die Mutter einer Nachhilfesünderin an die Idee der Pädagogischen Hochschule heran:

Irina Birrer: Also, das ist ehm, das ist eine, die ich– eigentlich sogar ihre Tochter– ihrer Tochter Nachhilfe gab und sie ist Musiklehrerin. [Feldforscherin: Mhm] Und dann hat sie gefragt, ob es das wäre. Und dann habe ich gesagt: «Nein.». Also, ich habe eigentlich direkt abgewehrt. (*lacht*) [Feldforscherin: Mhm, mhm] Ja. [Feldforscherin: Ja.] Und dann (..) ging ich es doch mal anschauen.

Nach einem zunächst entschiedenen «Nein» lässt sie sich aber dann doch darauf ein, diese Möglichkeit zu prüfen.

Segmente 94 bis 100: «Dass ich den Schülern nähertrete» (BGF3_EG:2260–2328)

Im exmanenten Nachfrageteil danach gefragt, wie sie sich «selbst» als Lehrerin sieht und was ihr dabei «wichtig» ist, entwirft Irina Birrer die Basisstrategie des «Nähertretens». Vor dem Hintergrund der oben angesprochenen *institutionellen Vernachlässigung* zeichnet sie das Rollenbild einer gerechten Lehrerin, die sich für ein «Miteinander» einsetzt, indem sie die *Zuwendung* im «Gespräch», das *Verständnis* durch das «Kennenlernen-Wollen» der familiären Hintergründe und die *Vertrauensbildung* durch «Rückendeckung» sucht:

Irina Birrer: Weil, das war eben von der ersten bis dritten Klasse gar nicht, das Miteinander. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Da sagte ich auch der Lehrerin: «Da machen mich andere runter.». [Feldforscherin: Mhm] Und sie hat einfach gesagt: «Jaja, du musst nicht schauen, du musst sie ignorieren.». Und das waren eigentlich die, die immer vorne liefen. [Feldforscherin: Mhm, mhm] Und ich hätte mir gewünscht, dass sie mit ihnen mal reden würde. [Feldforscherin: Mhm] Also, dass man (..) wirklich als Lehrerin– dass ich auch mal (..) rede mit den Schülern und sage: «Probiere mal, vielleicht kannst du etwas zeigen der anderen Sünderin, was du besser kannst,», oder, sie [Feldforscherin: Mhm] mitzunehmen. [Feldforscherin: Mhm] Also, ich weiss nicht, ob sie das jemals gemacht hat, diese Lehrerin, aber (..) ehm dass sie mich– dass man– dass ich das Kind ernst nehme. [Feldforscherin: Mhm] Ja.

Zu den bevorstehenden Praktika entwirft Irina Birrer auch Vorstellungen hinsichtlich der Schüler:innen. Das Um-zu-Motiv der «Vermittlung» richtet sich auf die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses:

Irina Birrer: Ja, so und (.) eh: «Wie bringt man die Schüler dazu, dass sie aufmerksam sind?». (.) [Feldforscherin: Mhm] Eben, das ist auch eine Herausforderung. [Feldforscherin: Mhm] Dort sind– die werden dann wahrscheinlich nicht einfach so dort [Feldforscherin: Mhm] sitzen und gespannt zuhören, sondern, dass man sie gewinnt, um [Feldforscherin: Mhm] dabei zu sein. Aber eben, das sind so Vorstellungen. Aber noch nicht so (.) konkret.

Die «Aufmerksamkeit» der Schüler:innen herzustellen, sieht sie als Herausforderung, diese zu «gewinnen», als ihre Aufgabe.

Dem grundlegenden Problem eines sozial selektiven Bildungssystems begegnet Irina Birrer mit der Basisstrategie des «Nachholens». Sich in die Optionen zu fügen, die mit dem Realschulabschluss einhergehen, «kann nicht sein». Auch ihr soll ein «freies Entscheiden» unter Auswahl aller Möglichkeiten offenstehen. Diesem intentionalen Prinzip stehen Begrenzungen durch ein grundlegendes *Nichtverstehen, worauf es ankommt*, gegenüber. Die nötigen Informationen, wie berufliche Ambitionen und Bildungsabschlüsse zusammenhängen, erschliesst sie sich erst im Berufsleben, als sie gesundheitlich an die Grenzen stösst. Die Einsicht in den Begleitungs- und Unterstützungsbedarf führt sie zur Basisstrategie des gemeinsamen Lernens. Mit den Basisstrategien des «Abwehrens» und der *Alternativenabwägung* verteidigt sie das Aufschieben einer zu frühen Schliessung von Optionen. Das zweckfreie Lernen als Basisstrategie verschafft sich Ausdruck im Konzept des «Näheretrens». In der antizipierten Lehrerinnenrolle steht die Beziehungsgestaltung im Fokus der «Vermittlung».

4.1.3 Zwischenfazit: Biographische Entscheidungsmodi

Dominante Entscheidungsmodi am Studienbeginn setze ich nun in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Biographische Entscheidungsmodi am Studienbeginn

| Biographische Entscheidungsmodi | Das Eigene | Das Andere |
|--|---|--|
| Selbstverhältnisse WER bin ich? Adressierte; Adressierende | Biographische Gesamtformung als Wechselspiel zwischen Biographischem Handlungsmuster und Verlaufskurven | |
| Ethiken WAS soll ich tun? Adressanden | Basispositionen Herkunftsunabhängige Bildung Transparente Erwartungen Vertraute Lernatmosphäre | Institutionelle Erwartungsstrukturen Biographiearbeit Gesellschaftliche Integration Allokation Anpassung |
| Praxen WIE soll ich handeln? Form der Erziehung | Basisstrategien Freies Entscheiden Umsichtiges Zeigen Nähertretende Beziehungspflege | Auskühlen von Bildungsambitionen |
| Technologien des Selbst WIE kann ich «Ich» werden? Form der Erziehung | Ressourcen Bildungsaspirationen hochhalten | Soziale Selektivität |
| | Basisbefähigungen Zuversicht in die Lernfähigkeit wahren | Verschleierte Herkunftseffekte |
| | Unterstützungsstrukturen Ambitionen und Bildungsabschlüsse passend machen | Nachhilfe in der Gemeinschaft Vereinnahmung |

Irina Birrer subjektiviert sich im Akt des autobiographisch-narrativen Interviews mit Erzählungen, Bewertungen und Begründungen, in denen sie sich explizit und implizit zur Wissensordnung der sozialen Selektivität des Bildungssystems positioniert. Entscheidungen bringt sie als Selbstverhältnisse im Wechselspiel zwischen dem intentionalen Prinzip und dem verlaufskurvenförmigen Getriebenwerden im Lebensablauf zur Darstellung (vgl. Abbildung 2). Das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs zeichnet sich durch das zentrale Um-zu-Motiv aus, sich alle Studienoptionen offenzuhalten und die Basisstrategie des «freien Entscheidens». Dieser unerschütterlichen Absicht stehen verlaufskurvenförmige Episoden gegenüber: Die Enttäuschung darüber, zurückgelassen zu werden im Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I,

das Erleben, mit ihren Bildungsambitionen ausgelacht zu werden im Übertritt zur Sekundarstufe II, der Orientierungszusammenbruch im Berufsleben, der sie in ein einerseits unterstützendes, andererseits übergriffiges Nachhilfesetting führt, sowie das Nichtbestehen der Prüfungen im und der Ausschluss vom Psychologiestudium. Auf dem Weg zur tertiären Stufe treten Irina Birrer institutionelle Erwartungsstrukturen als das gesellschaftlich Andere machtvoll gegenüber, dem sie immer wieder mit einem tiefsitzenden *Nichtverstehen* begegnet. Fremdheitserfahrungen bleiben auch innerhalb der Familie bestehen, für die das Konzept Studium «weit weg» ist.

In der Gesprächssituation zum Studienbeginn wird sie als Forschungsteilnehmende adressiert und dazu aufgerufen, ein Commitment mit Biographiearbeit herzustellen (Selektion und Reaktion). Mit der Textsorte der Bewertung stellt sie die «spontane Entscheidung» für das Studium an der Pädagogischen Hochschule an den Beginn ihrer Stegreiferzählung, um danach sehr kondensiert das Nachholen des Maturitätsabschlusses einzuführen (Definition und Normation). Die mit dem Beruf nur bedingt als anerkenntbar erfahrene soziale Teilhabe verweist auf herkunftsbedingte Bildungsentscheide in Übertrittsverfahren auf dem ersten Bildungsweg (Position und Relation), die Irina Birrer Anpassungen abverlangen (Valuation). Während sie familiäre Unterstützungsstrukturen als «bildungsfern» kontextualisiert, bleiben ihr Mechanismen der institutionellen Vernachlässigung verschleiert. So würde die Nicht-Passung zwischen ihren beruflichen Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen Institutionen des Bildungssystems bereits vor der Berufsberatung jenseits der Allokationsfunktion in die Pflicht nehmen. Irina Birrer muss den primären Herkunftseffekt des *Nichtverstehens* von Leistungsanforderungen im Hinblick auf Bildungsabschlüsse mit biographischen Ressourcen bearbeiten, was ihr mithilfe der von ihr aufgesuchten Nachhilfeorganisation gelingt. Das Unterstützungssetting nimmt sie aber auch mit vereinnahmenden Tendenzen in Beschlag, so dass ihr Zeit und Musse für das Psychologiestudium fehlen. Das Eigene auf dem Weg zur «spontanen Entscheidung» für die Pädagogische Hochschule setzt sie dem gesellschaftlich Anderen mit Basispositionen gegenüber, die das Recht auf eine herkunftsunabhängige Bildung, transparente Erwartungen bezüglich der Leistungsanforderungen von Bildungsabschlüssen sowie eine vertraute Lernatmosphäre als gutes, richtiges und notwendiges Handeln (Ethiken) markieren. Organisierendes Moment des Handelns bilden Basisstrategien, die auf freies Entscheiden im Rahmen einer Vielzahl umsichtig aufgezeigter Studienoptionen in einer nähertretenden Beziehungspflege setzen (Praxen). Das Verteidigen von Bildungsaspirationen als zentrale biographische Ressource, die Zuversicht in die Lernfähigkeit als Basisbefähigung und die erfolgreich hergestellte Passung mit Leistungsanforderungen durch Nachhilfe strukturieren des Selbst (Technologien des Selbst).

Mit der Prozessstruktur des biographischen Wandlungsmusters bewegt sich Irina «weit weg» von ihrer Herkunft. Widerfahrnisse halten sie zwar nicht vom Ziel der gymnasialen Maturität ab, dem Auskühlen ihrer Bildungsambitionen widersetzt sie sich aber durchaus nicht allein mit planvollen Entscheidungspraktiken. Die Undurchsichtigkeit der (Um-)Entscheidungssituationen schlug sich in einer unzusammenhängenden Narrationsstruktur nieder, die es im Gespräch gemeinsam «aufzuräumen» galt. Beim «spontanen» Studienentscheid für das Lehramtsstudium könnte es sich um die Coping-Strategie des «Sich-Umfreuens» handeln, bei dem Irina Birrer die Massstäbe dafür, was eine «gute» Entscheidung ist, den Resultaten ihres Entscheidens anpasst (Schimank, 2022, S. 138–139). Für diese Bewältigungsstrategie spricht, dass sie das Psychologiestudium wählte, weil es, angeregt von den Psychologinnen in ihrem Umfeld, am nächsten lag. Auf den Besuch der PH lässt sie sich erst ein, nachdem sie Empfehlungen dazu mehrmals abgewehrt, mit dem Psychologiestudium nicht reüssiert und mehrere andere Optionen geprüft hat. Ob sie sich dauerhaft mit diesem Entscheid anfreundet, bleibt abzuwarten. Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung lassen sich bei Irina Birrer eher inkrementalistische Entscheidungsmodi vermuten. Dafür spricht neben dem herkunftsbedingten *Nichtverstehen* institutioneller Erwartungsstrukturen, dass sie durch die pädagogischen Vorerfahrungen im Rahmen des Nachhilfeunterrichts im Eins-zu-eins-Setting weniger mit langfristig-zukunftsorientierten als vielmehr mit dringlich-situativen Entscheidungen vertraut ist, die sich aus einem temporären Unterstützungsbedarf ergeben. Wie Irina Birrer dem Planungsimperativ begegnet, der von klaren Zielerwartungen, einem Lernen vom Ende aus sowie einer kohärenten Abstimmung zwischen Lernphasen und Überprüfung ausgeht (Fraefel, 2023, S. 15), ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4.2 Entscheidungsmodi bei der Unterrichtsgestaltung

Nun wende ich mich der zweiten Frage zu: Wie entscheiden Studierende in Unterrichtssituationen am Studienteilnehmende? Unter einer entscheidungstheoretischen Perspektive gehe ich dazu in zwei Schritten vor. Zuerst betrachte ich die Komplexität der Entscheidungssituationen und bestimme die normativen Regeln als strukturelle Entscheidungsprämissen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht. Die von Schimank benannten Fragestellungen zu den drei Dimensionen (2022, S. 19–20) operationalisiere ich mit einer hohen, mittleren und geringen Ausprägung, um den erwartbaren Entscheidungsmodus festzulegen (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Komplexität von Entscheidungssituationen

| | |
|--|--|
| Sachdimension | |
| Welche Informationsgrundlage des Handelns steht zur Verfügung? | Die Unterrichtsthematik ist unklar (+++), teilweise klar (++), klar (+) umrissen. |
| Wie vollständig und gesichert ist das Wissen? | Das (fachliche) Wissen zur Unterrichtsthematik ist kaum (+++), teilweise (++), elaboriert (+) vorhanden. |
| Zeitdimension | |
| Auf welchem Zeithorizont ist das Handeln ausgerichtet? | Das Handeln ist auf mehrere Tage bzw. Wochen (+++), auf einen Tag (++), auf eine Lektion (+) ausgerichtet. |
| Wie ungewiss ist die Zukunft? | Das Handeln der Akteur:innen ist nicht (+++), teilweise (++), ausreichend (+) antizierbar. |
| Sozialdimension | |
| Wer wirkt bei dem handelnden Zusammenwirken mit? | Das Handeln erfolgt im Klassenverband (+++), in der Kleingruppe (++), in einer Zweierkonstellation (+). |
| Wie stehen die verfolgten Absichten zueinander? | Absichten der Akteure divergieren (+++), divergieren teilweise (++), konvergieren weitgehend (+). |
| Komplexität: hoch (+++); mittel (++), gering (+) | |

Danach sondiere ich Spielräume für reflexives Entscheiden in diesen Situationen und somit nach Möglichkeiten, wie Situationen genutzt, geschaffen oder verändert werden. Mithilfe der Kategorien der bsA rekonstruiere ich diskursive Praktiken im Vollzug des Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehens mit Imperativen (Praktiken), die ich in Erwartungen (normative Regeln) übersetze. Diese normativen Ordnungen zwischen dem Eigenem und dem Anderen zeige ich am Beispiel des ersten Unterrichtsabschnitts an fünf Unterrichtssegmenten auf (vgl. Kapitel 4.2.1), wobei ich die Code-Tabellen nur der ersten zwei Segmente abbilde (vgl. Tabellen 6 und 7). Entscheidungsmodi habe ich für den gesamten Unterrichtsvormittag zu neun Unterrichtsabschnitten (vgl. Tabelle 5) mit insgesamt 63 Unterrichtssegmenten nach diesem Verfahren kodiert und in einem Codebuch zusammengestellt.

Tab. 5: Unterrichtsabschnitte im Verlauf eines Vormittags im Praktikum

| Unterrichtsabschnitte | | Thematiken |
|-----------------------|---|---|
| 01:01–05 | «Das ist einfach nicht der Umgang» | Hausaufgabenordnung |
| 02:01–11 | «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr» | Begriffsarbeit in NMG |
| 03:01–06 | «Wenn ich klinge, dann will ich alle Aufmerksamkeit nach vorne» | Überleitung zu einem Versuch zum Gleichgewichtssinn |
| 04:01–05 | «Was habt ihr für Beobachtungen gemacht?» | Ergebnissicherung und Verbindungen mit dem Sachtext |
| 05:01–12 | «Es ist freiwillig, dass man etwas mitbringt» | Geburtstagsritual |
| 06:01–02 | «Aber ihr seid schon ein bisschen undankbar!» | Znüni-Ordnung |
| 07:01–05 | «Ja, der Sozialarbeiter hat einfach dagestanden» | Wann und wie geh' ich da hin? |
| 08:01–12 | «Jüdische Kleidung» | Begriffsarbeit in RKE |
| 09:01–05 | «Silentium» | Einen Film mit Checker Tobi schauen |

Die Ergebnisse dieser Analyse systematisiere ich mithilfe einer Vierfeldermatrix der Transintentionalität nach Schimank (2016, S. 194), um intentionale und transintentionale Effekte des Subjektivierungsgeschehens zu zeigen (vgl. Kapitel 4.2.2.). Irina Birrer bedient alle Felder, dominant sind aber diskursive Praktiken, die darauf schliessen lassen, dass dem Unterrichten keine Planungsüberlegungen vorausgingen, was unerwünschte Effekte zur Folge hatte. Mit einem Zwischenfazit bilanziere ich ausbildungsbezogene Entscheidungsmodi (vgl. Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Analyse diskursiver Praktiken am Beispiel des ersten Unterrichtsabschnitts

Ich besuchte Irina Birrer in der Halbzeit ihres letzten Unterrichtspraktikums des dreijährigen Bachelorstudiums zur Primarlehrerin. Das fünfwöchige Praktikum absolvierte sie entsprechend dem Modell der Pädagogischen Hochschule mit umfassender Verantwortung für die Klassenführung unter Abwesenheit der Klassenlehrperson(en). Die Diplomprüfung zur Berufspraxis lag bereits hinter ihr. Neben 15 Schüler:innen der 3./4. Primarklasse waren eine Klassenassistentin und die Feldforscherin anwesend.

Segment 1: Lies (einen Text) als Hausaufgabe! (U01.01:01–09)

Irina Birrer stellt die Hausaufgaben an den Wochen- und Tagesbeginn. Der Thematik nähert sie sich von der situativen Gegebenheit her an (Fraefel, 2023, S. 71), dass manche Schüler:innen einen Text zum «Tempelberg» nicht, wie mit dem Hausaufgabenplan an der Wandtafel aufgetragen, gelesen haben. Der Klärung der Gründe für dieses Versäumnis räumt sie eine Dringlichkeit ein, vor der andere Thematiken zunächst zurückstehen müssen.

Irina Birrer: Ehm, jetzt wegen– heute wäre ja zum Lesen gewesen: Text Tempelberg. Irgendwie, jemand hat– hat's gestrichen. (.) Heute Morgen habe ich's jetzt wieder hingeschrieben, weil es noch nicht vorbei ist. (.) Und den Text hätte man auf heute lesen müssen. (.) Einige haben's irgendwie vergessen, nicht gewusst. (.) Da frag' ich mich, was ehm (.) war– was der Grund war, dass man es nicht gewusst hat, oder. (.) Weil, wenn ich das ehm abgegeben hab'– also, ich hab's ja gesagt, (.) der ist zu lesen, hab' ihn auch abgegeben, (.) hab' dann eigentlich sogar vor einer Woche am Montag gesagt: «Das wäre auf nächsten Montag», (.) hab' den abgegeben. Und so– so wie– so die Frage: (.) «Ja, (.) warum (.) ist es nicht verständlich gewesen, dass der zu lesen ist?». Kirian?

Indem sie verstehen will, zeigt sie sich und der Klasse auf, dass die Thematik Hausaufgaben nicht allen sich erschliesst (++) und das geteilte Wissen dazu in Ansätzen vorhanden ist (++)). Die Situation hat in der Sachdimension eine mittlere Komplexität und legt ein exploratives Herantasten nahe. In der Praktikumssituation ist das Handeln rund um die Thematik Hausaufgaben auf mehrere Wochen ausgerichtet (+++). Das bedeutet, dass ein gleichgültiger Umgang mit dem «Schlendrian» nicht folgenlos «ausgesessen» werden kann. Die Hausaufgabenthematik ist aber auch für die Schüler:innen komplex. Zwar stellt die Wochenaufgabe viel Zeit zur Verfügung, erfordert aber auch die Fähigkeit, mit diesem Zeitraum diszipliniert umzugehen. Dies kann offensichtlich nicht vorausgesetzt werden, ist für Irina Birrer aber nicht ausreichend antizipierbar (++)). Zwar kann sie vermutlich auf eine bestehende Hausaufgabenkultur an der Klasse zurückgreifen, was mit «säumigen» Schüler:innen zu tun ist, muss sie jedoch in der Situation selbst entscheiden. Die Situation hat in der Zeitdimension eine hohe und mittlere Komplexität und legt eine sofortige Bearbeitung nahe. Das Handeln erfolgt im Klassenverband (+++). Das bedeutet dass viele Absichten zusammenwirken und «einige» die Hausaufgaben eben «irgendwie vergessen», andere sie aber wie gewünscht erledigen (++)). Die Situation hat in der Sozialdimension eine hohe und mittlere Komplexität und legt eine Verständigung nahe.

Dass der Auftrag an der Wandtafel gelöscht wurde, registriert Irina Birrer, ohne «jemand» zu ahnden. Indem sie den Auftrag wieder hinschreibt, markiert sie, dass sie an der Hausaufgaben-Erwartung festhält und dass es «noch nicht vorbei» ist. Irina Birrer macht deutlich, dass sie ihrem Part nachgekommen ist, den Text verteilt und gesagt hat, dass dieser zu lesen ist, und dies mit einem zeitlich angemessenen

Vorlauf. Mit der eingeforderten Erklärung signalisiert sie echtes Interesse dafür, «was der Grund war», dass manche Schüler:innen der Hausaufgabenerwartung nicht entsprochen haben. Hat man es nicht gewusst? War die Aufgabe nicht verständlich? Die Macht der Erziehung liegt darin, dass die Schüler:innen so leicht nun nicht davonkommen. Sie sind aufgerufen, sich zur normativen Ordnung zu verhalten (vgl. Tabelle 6). Diese Ordnung kennzeichnet sich in sachlicher Hinsicht durch eine Hausaufgaben-Vollzugs-Erwartung (Ethiken), in zeitlicher Hinsicht durch eine Fristeinhaltungs-Erwartung (Praxen) und in sozialer Hinsicht in einer Planungs-, Rechtfertigungs- und Begründungs-Erwartung (Technologien des Selbst). Die Verstehens-Erwartung begründet das Selbstverhältnis von Irina Birrer. Sie könnte sich auch anders entscheiden und darauf beharren zu erfahren, wer den Auftrag an der Wandtafel gelöscht hat, das Weglöschen ignorieren, zur Tagesordnung übergehen oder anderes mehr.

Tab. 6: Normative Ordnung zu Unterrichtssegment 1

| Das Eigene Erwartungen der Studentin Subjektpositionen Die Macht der Erziehung | Das Andere Erwartungen der Schüler:innen Subjektpositionierungen Die Gegenmacht der Erziehung |
|---|--|
| Sachdimension Lies (einen Text) als Hausaufgabe! | |
| Zeitdimension Halte die Fristen ein! | |
| Sozialdimension Erkläre, warum du die Hausaufgaben nicht gemacht hast! | |
| Ethiken WAS soll ich tun? | Hausaufgaben- Vollzugs- Erwartung |
| Praktiken WIE soll ich handeln? | Fristeinhaltungs- Erwartung |
| Selbstverhältnis WER bin ich? | Verstehens- Erwartung |
| Technologien des Selbst WIE kann ich «Ich» werden? | Planungs- Rechtfertigungs- Begründungs- Erwartung |

Segment 2: Denk an deine Hausaufgaben vs. lassen Sie mich entscheiden!
(U01.02:11–27)

Für das Andere und die Erwartungen der Schüler:innen geht mit der Aufforderung von Irina Birrer sich zu erklären ein Raum für die Gegenmacht der Erziehung auf. Diesen Raum füllen nun zunächst Kirian und Danielle (vgl. Tabelle 7), deren Antworten für das Aufnahmegerät unverständlich, für Irina Birrer jedoch anschlussfähig sind. Sie führt unbeirrt zur Hausaufgabenthematik zurück.

Kirian: Ehm bis am Mittwoch wieder (unv.)

Irina Birrer: Genau, das würde ich auch noch sagen. Aber jetzt nochmals zum Tempelberg. Danielle.

Danielle: Ich hab' schon Freitag– (unv.)

Irina Birrer: Ja, (.) aber, (.) gut. Du hast es jetzt vergessen. Aber andere– oder ich hab' das (.) eigentlich vor einer Woche abgegeben. Und ja, (.) irgendwie, warum vergisst man das? Weil, das war ja– ganz lange stand's dort. Und ich hab's auch gesagt. (.) Das ist dann für mich so wie die Frage (.) für die Zukunft, oder: (.) Was kann man da machen, dass das nicht mehr vergessen geht? (..) Danielle.

Danielle: Also, ich wollte nur– nur noch mal von vorher den Grund sagen. (.) Ehm, (.) ich kann (.) sehr leicht einschätzen, (.) wenn ich noch ein bisschen mehr in meiner Mappe habe, dass es mir dann zu schwer ist. (.) Also, ich habe schon recht viele Sachen im Rucksack.

Die Verstehens- und Verhandlungs-Erwartung (Selbstverhältnis) richtet sie nun auf die Hausaufgaben-Etablierungs-Erwartung (Ethiken) mit der Frage, wie diese unterstützt und das Vergessen verhindert werden kann (Technologien des Selbst). Danielle setzt dieser zukunftsgerichteten Fokussierung ihr eigenwilliges Selbstverhältnis der Autonomie-Erwartung gegenüber. Mit einer Begründungs-, Verständigungs- und Vertrauens-Erwartung (Technologien des Selbst) beansprucht sie die Entscheidungs-Erwartung (Ethiken), selbst «einschätzen» zu können, wie sie ihre Mappe befrachtet. Mit der Aussage, «schon recht viele Sachen im Rucksack» zu tragen, gibt sie zu erkennen, dass sie sehr eigenständig immer schon Hausaufgaben macht und refüsiert das «Vergessen». Danielles Einlassung auf die Hausaufgaben-Etablierungs-Erwartung der Lehrerin kann als Appell gelesen werden, ihr das Erproben der Hausaufgabenpraxis zuzugestehen.

Tab. 7: Normative Ordnung zu Unterrichtssegment 2

| | | | |
|---|-------------------|---------------------------------------|-----------------|
| Das Eigene | | Das Andere | |
| Erwartungen der Studentin | | Erwartungen der Schüler:innen | |
| Subjektpositionen | | Subjektpositionierungen | |
| Die Macht der Erziehung | | Die Gegenmacht der Erziehung | |
| Sachdimension | | Sachdimension | |
| Denke an deine Hausaufgaben! | | Vertrauen Sie auf meine Einschätzung! | |
| Etabliere die Hausaufgabenpflicht! | | Lassen Sie mich Fehler machen! | |
| | | Lassen Sie mich scheitern! | |
| | | Lassen Sie mich einfach machen! | |
| Zeitdimension | | Zeitdimension | |
| Halte die Fristen ein! | | Lassen Sie mich die Zeit einschätzen! | |
| Gib genügend Zeit! | | Lassen Sie mich planen! | |
| Etabliere das Planungsvermögen! | | Lassen Sie mich probehandeln! | |
| Unterstütze die Planungsfähigkeit durch | | Lassen Sie mich ausprobieren! | |
| Schriftlich- und Mündlichkeit! | | Lassen Sie mir Freiräume! | |
| Sozialdimension | | Sozialdimension | |
| Erkläre, warum du die Hausaufgaben | | Lassen sie mich begründen! | |
| nicht gemacht hast! | | Verstehen Sie! | |
| Verhandle, wie die Hausaufgabenpflicht | | Haben Sie Verständnis! | |
| etabliert werden kann! | | | |
| Ethiken | Hausaufgaben- | Ethiken | Entscheidungs- |
| WAS soll ich tun? | Vollzugs- | WAS soll ich tun? | Erwartung |
| | Etablierungs- | | |
| | Erwartung | | |
| Praxen | Fristeinhaltungs- | Praxen | Probehand- |
| WIE soll ich handeln? | Erwartung | WIE soll ich handeln? | lungs- |
| | | | Erprobungs- |
| | | | Erwartung |
| Selbstverhältnis | Verstehens- | Selbstverhältnis | Autonomie- |
| WER bin ich? | Verhandlungs- | WER bin ich? | Erwartung |
| | Erwartung | | |
| Technologien des Selbst | Planungs- | Technologien des Selbst | Begründungs- |
| WIE kann ich «Ich» | Rechtfertigungs- | WIE kann ich «Ich» | Verständigungs- |
| werden? | Begründungs- | werden? | Vertrauens- |
| | Unterstützungs- | | Erwartung |
| | Erwartung | | |

Segment 3: Organisiere den Hausaufgabentransport angemessen! (U01.03:29–43)

Irina Birrer verhandelt Danielles Selbstverhältnis der Autonomie-Erwartung in der Sachdimension mit einer Organisations-Erwartung (Ethiken). Dass sie Danielles Begründung nicht als Ausrede abtut, sondern sich darauf einlässt, unterstreicht ihre Verstehens- und Verhandlungs-Erwartung (Selbstverhältnis).

Irina Birrer: Ja, (...) ausser, du nimmst das Blatt separat raus, (...) oder.

Danielle: (*lacht*) Meine Mutter sagt, (...) es sehe ja aus, als hätte es eine Kuh im Mund gehabt.

Irina Birrer: Und sonst kommst du zu mir und fragst nach einem «Sichtmäpplein» (Sichtmappe). (...) Ja, (...) genau, diese Überlegung habe ich mir auch schon gemacht mit dem «Mäppchen». Weil, ich gebe ja euch– Pünktchen und Anton, hab' ich euch gesagt, tut es in ein «Mäppchen», (...) oder. Ihr habt ja die gesammelt, (...) Pünktchen und Anton. Ich hab' mir schon auch überlegt: Wie ist es dann, wenn ihr dann Hausaufgaben habt? (...) Ob es dann zu viel Gewicht ist, wenn ihr das ganze Mäppchen nach Hause nehmt. (...) Da könnt ihr aber einfach die zwei Kapitel dann «rausnehmen und die dann nach Hause nehmen, diese, die zu lesen sind, (...) dass ihr nicht das ganze Mäppchen– das wird immer dicker, oder, (...) mit Pünktchen und Anton, (...) dass ihr nicht dieses Gewicht tragen müsst. (...) Aber ehm, (...) ja, wir müssen schauen, oder, dass die– dass ihr auch die Hausaufgabe dann auch macht.

Mit dem Vorschlag der Lehrerin, anstelle der gesamten Lesemappe lediglich ein Blatt nach Hause zu tragen, damit der Rucksack nicht zu schwer wird, gibt sich Danielle noch nicht geschlagen. Sie argumentiert auf der Ebene der Sozialdimension und gibt zu erkennen, dass sie mit diesem Vorgehen in den «Clinch» kommt. Soll sie nun auf die Mutter hören, die ein zerknittertes Einzelblatt nicht als adäquate Hausaufgabenorganisation taxiert, oder auf die Lehrerin, die es mit der «Schönheit» eines Arbeitsblatts nicht so genau zu nehmen scheint, sondern auf das Lesen des Textes setzt? Danielles Autonomie-Erwartung (Selbstverhältnis) gebietet, für diese Frage selbst zuständig zu sein (Technologien des Selbst), um sich aus der doppelten Umklammerung der Mutter und der Lehrerin zu lösen. Irina Birrer bleibt indes auch beharrlich und bedient mit ihrer Verfahrens-Erwartung (Technologien des Selbst) gleich alle Dimensionen. Wenn Danielle eine Sichtmappe bei ihr erbittet, kann sie in sachlicher Hinsicht der Hausaufgaben-Organisations-Erwartung gerecht werden (Ethiken), in zeitlicher Hinsicht der Fristeinhaltungs-Erwartung (Praxen) und in sozialer Hinsicht Danielles Zuständigkeits-Erwartung (Technologien des Selbst). Irina Birrer nutzt Danielles Begründung, um die Hausaufgabenpraxis mit der ganzen Klasse zu verhandeln: «Diese Überlegung habe ich mir auch schon gemacht mit dem «Mäppchen»». Sie bilanziert ihre bisherige «Sammelpraxis» von Arbeitsblättern als suboptimal, insofern es «dann zu viel Gewicht»

wird, wenn «das ganze Mäppchen [...] immer dicker» wird. Die «Blätterwirtschaft» ist Ergebnis nicht gemachter Überlegungen zur Hausaufgabenorganisation im Vorfeld des Praktikums und verlangt nun eine Korrektur. Alternativ zum individuellen Angebot könnte Irina Birrer gleich der ganzen Klasse eine Hausaufgabenmappe zur Verfügung stellen, ein Vorgehen, das sich beispielsweise verbreitet Kindergartenlehrpersonen mit einem «Postrohr» zunutze machen, mit dem die Kinder sehr diszipliniert den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus organisieren. Irina Birrer gibt mit ihrem inkrementalistisches Herantasten zu erkennen, dass die Hausaufgabenorganisation nicht Teil ihrer Planungsüberlegungen war. Unhinterfragbar ist für sie die Hausaufgaben-Vollzugs-Erwartung in sachlicher Hinsicht (Ethiken): «Ja, wir müssen schauen, [...] dass ihr auch die Hausaufgaben dann auch macht».

Segment 4: Führe eine Agenda vs. unterstützen Sie mich (nicht!) (U01.04:43–75)

Im Fortgang der Lektion erfolgt nun der Übergang zu einer Routine, mit der die Klasse vertraut ist und an die Irina Birrer im Praktikum anschliesst. Die Hausaufgaben sind Teil der «Agenda», die zu jedem Wochentag auf einem Planning Board neben der Wandtafel bereits aufgeführt sind und von den Schülerinnen und Schülern ins Wochenheft abgeschrieben werden.

Irina Birrer: Ehm jetzt gehen wir ja sowieso die mal– jetzt muss ich überlegen, wie ma– geht ihr ja immer am– am Montagmorgen geht ihr ja die Agenda durch, oder, mit den Hausaufgaben.

Schüler:in 1: Was muss man jetzt machen?

Schüler:in 2: Die Agenda schreiben

Schüler:in 3: (unv.) Wir haben's schon.

Schüler:innen: (*sprechen durcheinander*)

Irina Birrer: Also, wenn ihr hier drauf schr– zum– zum drauf Arbeiten– (.) ist es zu niedrig mit diesem Stuhl für euch?

Schüler:in 4: Nein.

Irina Birrer: Aber für dich ist er zu niedrig? (unv.) (.) Okay, ich hab' nur gesehen, dass da noch ein Stuhl steht. (.) Hab' mir überlegt, ob das zu niedrig ist. (.) Okay.

Schüler:in 5: Frau Birrer?

Irina Birrer: Ja?

Schüler:in 5: Ehm, (.) ehm, heute ist doch der dreissigste erste?

Assistenz: Was machst du da?

Schüler:in 6: Ehm, weil– weil ich nichts zu tun habe, weil ich– wir es schon in die Agenda geschrieben haben (.) vorher.

Assistenz: Okay. (.) «Gäll» (nicht wahr), das hier musst du am Mittwoch abgeben?

Die Unterrichtsthematik ist mit der Agenda-Routine klar umrissen (+). Die Frage, «Was muss man jetzt machen?», ist aus der Schülerschaft beantwortbar, einige Schüler:innen haben diese Aufgabe bereits unmittelbar nach dem Ankommen erledigt: «Wir haben's schon». Einige, die fertig sind, unterhalten sich miteinander. Das Wissen zur Agenda-Routine ist teilweise vorhanden (++) und bedarf der Kontrolle durch die Lehrerin, die im Zimmer umherschreitet und bei einem Schüler überprüft, ob die Sitzhöhe passt. Sie fungiert als Ansprechperson, wenn Fragen auftauchen. Die Situation hat in der Sachdimension eine geringe und mittlere Komplexität. Ein Junge, der in meiner Nähe der Wand zugewandt zeichnet, rechtfertigt dies auf Anfrage der Klassenassistentin damit, dass er «nichts zu tun» hat, weil er mit ihr zusammen die Hausaufgaben bereits eingetragen hat. Die Klassenassistentin weist ihn darauf hin, dass er am kommenden Mittwoch den Nähmaschinentest unterschrieben zurückbringen muss. Während das Handeln im Klassenverband von zwei Lehrpersonen überwacht wird, um die normative Ordnung in sozialer Hinsicht aufrechtzuerhalten (+++), konvergieren die Absichten der Anwesenden weitgehend (+). Dem Selbstverhältnis des pädagogischen Personals mit einer Kontroll- und Überwachungs-Erwartung stehen heterogene Erwartungen der Schüler:innen gegenüber: Einige markieren eine Unterstützungs-, andere eine Selbstständigkeits-Erwartung (Technologien des Selbst). In zeitlicher Hinsicht ist mit dem Plaudern und dem Zeichnen als Überbrückungshandeln bis zum gemeinsamen Weiterfahren auch eine Sinn-Erwartung (Selbstverhältnis) angezeigt. Das Warten wird eigenmächtig sinnstiftend ausgefüllt.

Segment 5: Plant vs. halten Sie sich an die geltenden Regeln! (U01.05:77–97)

Irina Birrer wendet sich nun laut an die gesamte Klasse mit der Frage: «Habt ihr alles schon eingetragen?». Die Agenda-Routine verweist in zeitlicher Hinsicht auf eine Übungs-Erwartung, der am Wochenbeginn ein eigenes regelmässiges Format zugedacht wird, dem sich die gesamte Klasse ungeachtet der heterogenen Selbstverhältnisse der Schüler:innen unterzuordnen hat. Die Fristeinhaltungs-Erwartung wird durch die Gleichtaktung flankiert. Erst, wenn alle die Agenda eigenhändig übertragen haben, wird mit dem Unterricht fortgefahren. Die Klasse hat diese normative Ordnung so verinnerlicht, dass Irina Birrer nun in dieselbe hineingerufen wird, als sie sich nicht strikt an die geltenden Regeln hält.

Irina Birrer: HABT IHR ALLES SCHON EINGETRAGEN? (.)

Schüler:in: Ja.

Mara: Sie müssen noch aufschreiben, dass am Donnerstag «BiBi» (Bibliotheksbesuch) ist.

Irina Birrer: Was muss ich aufschreiben?

Schüler:innen (*sprechen durcheinander*)

Mara: BIBLIOTHEK.

- Schüler:in: Ja. «BiBi» (Bibliotheksbesuch) ist am Donnerstag.
- Irina Birrer: Okay. (.) Vielleicht– in Zukunft (.) könnt ihr– Regel– also die Art, wie ihr's mir sagt, oder. (.) Ich weiss nicht, wie ihr das gelernt habt. Aber eigentlich sagt man nicht: (.) «Sie müssen noch einschreiben». (.) [Schüler:in: Könnten] Könnten Sie bitte das noch einschreiben?». [Klassenassistentz: Schsch] Weil, das Müssen, das ehm– du willst es mir sagen, es ist eine Regel, aber eigentlich– das ist einfach nicht der Umgang.
- Mara: Mhm.
- Irina Birrer: Ich schreibe das noch auf.

Offensichtlich steht Irina Birrer die Information, dass der Bibliotheksbesuch auch in der Agenda aufgeführt werden soll, nicht zur Verfügung. Die vermeintlich klare Agenda-Routine erfährt mit ihrem Lapsus der unterlassenen Kennzeichnung in sachlicher Hinsicht einen Bruch und eine Komplexitätssteigerung (++), als Mara die Lehrerin dazu auffordert, für den Donnerstag das korrekte Kürzel «BiBi» hinzuschreiben. Irina Birrer ist konsterniert, was Mara sachlich laut zu klären sucht: «Bibliothek». Irina Birrers Bestürzung über Maras Einwand berührt indes nicht die sachliche, sondern die soziale Dimension. Sie weist Maras Regeleinhaltungs-Erwartung (Technologien des Selbst) mit einer Höflichkeits-Erwartung (Technologien des Selbst) zurück. Die Situation erfährt auch in sozialer Hinsicht eine Komplexitätssteigerung (++) und fordert die Lehrerin zu einer Massregelung heraus. Den sachlich angemessenen Hinweis wendet sie pädagogisch, indem sie vorzeigt: «Könnten Sie bitte das noch einschreiben?». Indem sie Maras Adressierung des «Müssens» zu einem «Können» umwandelt, bevor sie den Bibliotheksbesuch in der Agenda aufführt, stellt sie die normative Ordnung wieder her, gibt ihr aber eine eigenwillige Note: Normative Regeln dienen nicht dazu, sich ihnen auf Kosten der Höflichkeit zu unterwerfen. Zugleich verweist ihr Nichtwissen bezüglich dieses Agenda-Aspekts, dass er, wie die Hausaufgabenorganisation, nicht planend antizipiert wurde. Maras Intervention kann als Imperativ gelesen werden: «Halten Sie sich an die geltenden Regeln!»

Die fünf Segmente zeigen mit den der Einschätzung zugrunde gelegten Kriterien mehrheitlich eine mittlere Komplexität, was inkrementalistische Modi der Bearbeitung angemessen erscheinen lässt. Diese Komplexität ist aber nicht in allen Aspekten vorgegeben, sondern bereits Ergebnis nicht erfolgter Planungsüberlegungen. Irina Birrer hätte sich vorgängig schlau und über jeden Zweifel erhaben machen können, was die Hausaufgabenthematik an dieser Klasse beinhaltet, überlässt sich aber einem Just-in-Time-Vorgehen. Hausaufgaben spricht sie dann an, als sie manche nicht machen und die dem Agenda-Ritual zugrundeliegenden Regeln erschliesst sie sich «spontan» im Vollzug der Praxis. Damit nimmt sie unerwünschte Effekte in Kauf. Die Routine wird gestört, das Agenda-Zeitfenster dehnt sich aus, sie selbst setzt sich als «Spielverderberin» in Szene, weil sie die

Regeln nicht kennt, die Massregelung kann Mara verletzen und die Stimmung in der Klasse beeinträchtigen. Das In-Kauf-Nehmen eröffnet aber auch Spielräume für reflexives Entscheiden, verstanden als Möglichkeiten, wie Situationen genutzt, geschaffen oder verändert werden. Auf das *Nichtverstehen* als biographische Basisposition und auf die Basisstrategie des «Nähertretens» greift Irina Birrer auch bei der Unterrichtsgestaltung zurück. Erst der Bruch mit der normativen Ordnung macht diese sichtbar, erfahr- und veränderbar. Das Lernpotenzial des In-Kauf-Nemens liegt in den Umwegen, zu denen Irina Birrer die Situationen zwingen. Im Vollzug der Verständigung erfahren die Lehrerin und die Schüler:innen, wie das Eigene und das Andere «ticken» bzw. welche Ethiken, Praxen, Selbstverhältnisse und Technologien des Selbst aufeinandertreffen. Mit dem «Nähertreten» bedient Irina Birrer einen von sieben Eckpfeilern einer empfohlenen Hausaufgabenpraxis: «Reden Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern über die Hausaufgaben. Klären Sie bei ihnen ab, über welche arbeitstechnischen, intellektuellen und motivationsmässigen Voraussetzungen sie verfügen» (Niggli & Moroni, 2009, S. 26). Ein planungsaffiner Einwand könnte sein, dass dieses Reden den Anfang des Arbeitsbündnisses mit der Klasse bilden müsste. Damit liesse sich zwar nicht verhindern, dass Aufgaben eben auch mal vergessen werden, es stünde aber vermutlich ein mit den Schüler:innen abgestimmtes Verfahren bereit, wie damit undramatisch umgegangen werden kann.²¹

4.2.2 Analyse intentionaler und transintentionaler Subjektivierungseffekte

Die neun Unterrichtsabschnitte berichte ich nun illustrativ mithilfe der Unterrichtsdaten und einer Vierfeldermatrix zur Transintentionalität (vgl. Abbildung 3). Dieses Vorgehen wähle ich, um die dominanten Entscheidungsmodi des Inkrementalismus (Typ 2) in ihren Wiederholungen zu plausibilisieren und in der Gesamtheit neben Modi der Planung (Typ 4) und des Coping (Typ 1 und Typ 3) einzuordnen. Schimank (2016, S. 194) unterscheidet drei Typen gescheiterter Intentionalität als Effekte handelnden Zusammenwirkens: Unvorhergesehene und unerwünschte Effekte (Typ 1), vorhergesehene, aber unerwünschte Effekte (Typ 2) und unvorhergesehene, aber erwünschte Effekte (Typ 3). Wenn die Effekte sowohl erwünscht als auch vorhergesehen sind, handelt es sich um intentionale Effekte (Typ 4). Dieser Systematisierung liegt die Codierung sämtlicher Unterrichtsabschnitte in der zeitlichen Abfolge des Unterrichtsvormittags gemäss Tabellen 6 und 7 vor. Ich kann damit zeigen, dass in Segmenten nahezu aller Unterrichtsabschnitte aufgrund inkrementalistischer Entscheidungsmodi im

21 Dieser elaborierter Planungsmodus findet sich bei Flora Matter und Emilie Winter, die nichts dem Zufall überlassen wollen und sich äusserst viele Überlegungen machen, bevor sie unterrichten. Flora Matter hätte der Hinweis von Mara vermutlich dazu veranlasst zu sagen: «Ou, danke für diesen Hinweis, das hätte ich wissen müssen, bitte entschuldige». Wahrscheinlich wäre ihr der «Bi-Bi-Lapsus» aber gar nicht erst passiert, weil ihr die geltenden Regeln nicht entgangen wären.

Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen unerwünschte Effekte in Kauf genommen werden.²²

Neben 25 Segmenten des Typs 2 gibt es aber auch 27 Segmente des Typs 4, in denen das handelnde Zusammenwirken intentionale Effekte hervorbringt, acht Segmente, des Typs 1, in denen das Subjektivierungsgeschehen etwas hervorbrachte, das niemand so im Blick hatte und schliesslich zwei Segmente des Typs 3 mit Effekten, die niemand im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wurde. Intentionale und transintentionale Subjektivierungseffekte stelle ich entlang der Typen dar. Vier Unterrichtsabschnitte (3; 4; 6; 7) lassen sich einem einzigen Typ zuordnen und in fünf Abschnitten (1; 2; 5; 8; 9) gibt es in einzelnen Segmenten Verschiebungen zwischen den Typen.

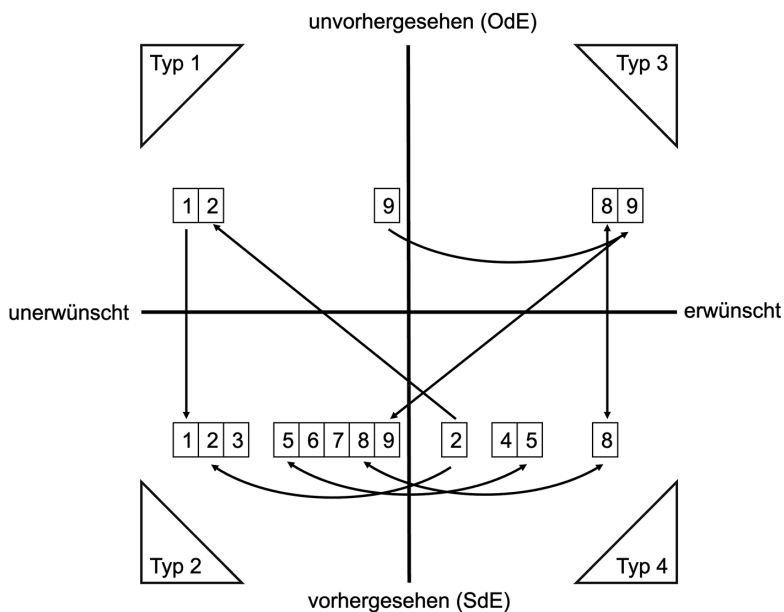


Abb. 3: Intentionale und transintentionale Subjektivierungseffekte

Typ 1: Effekte, die niemand so im Blick hatte

Der erste Unterrichtsabschnitt, «Das ist einfach nicht der Umgang» (01:01–05), bearbeitet mit vier Segmenten die Thematik der Hausaufgabenordnung. Dass

²² Vorhergesehene Effekte des handelnden Zusammenwirkens können aus der Sicht von Irina Birrer auch unvorhergesehen sein. Unter dem Planungsimperativ stellt Typ 2 Situationen dar, die (objektiv) vorhersehbar sind, auch wenn sie (subjektiv) nicht antizipiert werden.

manche, für Irina Birrer zu viele, Schüler:innen den Text zum «Tempelberg» nicht binnen Wochenfrist gelesen haben, geht als nicht vorhergesehener und unerwünschter Effekt aus einer ungeklärten Hausaufgabenthematik hervor. Dem Klärungsbedarf widmet sich die Lehrerin zusammen mit der Klasse, bevor sie zur Agenda-Routine übergeht.

Im zweiten Unterrichtsabschnitt, «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr» (02:01–11), funktioniert im letzten Segment der Visualizer plötzlich nicht wie gewünscht. Mehrere Schüler:innen reagieren: «Hä?», ein Kind meldet: «Ich seh' nichts!» und die Klassenassistentin stellt fest: «Ja, jetzt ist es verschwommen». Irina Birrer kann sich nicht erklären, warum die Projektion plötzlich unscharf ist: «Ich weiss nicht, wie's– wie's gemacht hat– was ich da mache, dass es immer wieder verstellt. (*Zwei Töne einer Apparatur erklingen*) Also, irgendetwas (.) mache ich, aber es ist mir nicht bewusst, was». Dass sich der Visualizer nicht bedienen lässt, ist hier ursächlich für die nun mündliche Darstellung der Begriffsarbeit zum Innenohr, was durch die erhöhten Anforderungen an die Abstraktionsleistungen der Schüler:innen die Komplexität steigert.

Ein technisches Problem taucht auch im neunten Unterrichtsabschnitt, «Silentium» (09:01–05), während drei Segmenten auf, als Irina Birrer das Video «Der Judentum-Check» mit «Checker Tobi» zeigen will: «Ehm, irgendwie will es jetzt gerade nicht funktionieren, (.) das ist immer so, wenn jemand da ist». Die Schüler:innen waren schon vor dem Beamer-Start aufgeregt, weil sie sich auf die Filmdarbietung freuten. Irina Birrers Hantieren wird nun von Unruhe in der Klasse begleitet, was wiederum sie nervös macht: «Das muss aufhören!», wendet sie sich an die Klasse, allerdings ohne erkennbare Wirkungen. Irina Birrer versucht es mit einem Warteauftrag: «Also, (.) die, die jetzt warten: Lest etwas! (.) Aber ich will da nicht Rambazamba! (.) Einfach für euch etwas lesen!». Die Aufmerksamkeit der Klasse ist aber nicht auf das Lesen, sondern auf den Film gerichtet mit der Frage: «Aber kommt der Film?». Irina Birrer gibt Versuche, das Notebook mit dem Beamer zu «connecten», nicht auf, derweil die Schüler:innen durcheinandersprechen. Irina Birrer platzt der Kragen und unter zweimaligem Anschlagen des Gongs schreit sie: «Fertig! Erik! (.) An den Platz! (.) Alle lesen etwas, die am Warten sind!». Es wird kurz ruhiger, dann setzt wieder das Plaudern ein. Irina Birrer hakt, um eine sinnvolle Überbrückungsaufgabe bemüht, nach: «Und die, (.) die den Tempelberg nicht gelesen haben, (.) die können grad den Tempelberg lesen (.) in dieser Zeit». Einige Kinder rufen: «Jaah! (.) Tempelberg! (.) Tempelberg!». Irina Birrer donnert: «Ruhe!» und hantiert weiter am Beamer, während das Gemurmel in der Klasse zum lauten Durcheinander anschwillt und einige Kinder das Gespräch mit der Lehrerin suchen, um die Wartesituation zu entspannen. Auch in diesem Unterrichtsabschnitt absorbiert der Beamer die Ressourcen und ist ursächlich für das aufkommende «Rambazamba», dem Irina Birrer nicht gleichzeitig mit der Suche nach einer Problemlösung bei der Technikbedienung beizukommen vermag.

Typ 2: Effekte, die man in Kauf genommen hat, aber nicht haben will

Mit dem fünften Segment des ersten Unterrichtsabschnitts, «Das ist einfach nicht der Umgang» (01:01–05), führt Irina Birrer Typ 1 zu Typ 2 über. Die Imperative «Plant!» und «Halten Sie sich an die geltenden Regeln!» stehen sich gegenüber, als sie die in der Klasse geltende normative Ordnung missachtet, indem sie den Bibliotheksbesuch nicht in der Agenda aufführt. Die Unterlassung führt, wiewohl unwissentlich, zu einer potenziell prekären Interaktion, insofern sie eine Schülerin für den «Ton» tadelt. In der Zurechtweisung kann auch eine Lerngelegenheit liegen, ein sachlich berechtigtes Anliegen so anzubringen, dass es nicht zum Vorwurf gemacht werden kann. Als Entscheidungsmodus steht Irina Birrers Vorgehen, dass sie es mit den Regeln nicht ganz so genau nimmt, im Gegenzug aber umfassende Folgebereitschaft erwartet, am Beginn einer Reihe vieler weiterer Praxen (Wie soll ich handeln?), bei denen sie es hinsichtlich der geltenden Ordnung darauf ankommen lässt und sich damit Gegenmächte der Erziehung einhandelt.

Im vierten Segment des zweiten Unterrichtsabschnitts, «Unser Gleichgewichtssinn im Innenohr» (02:01–11), lässt Irina Birrer die Schüler:innen Sachtexte, die sie mit dem Visualizer an die Leinwand projiziert, vorlesen. Eva ist dran und teilt mit: «Ich seh's aber nicht von hier». Auf die Rückfrage der Lehrerin: «Was? Soll ich's grösser machen?», antworten einige Kinder: «Ja». Maras Einwand kann als Imperativ gelesen werden: «Machen Sie, dass ich meiner Aufgabe nachkommen kann, und erledigen Sie ihren Part!». Eine umsichtige Präsentationspraxis würde die angemessene Schriftgrösse antizipieren, ja gar das Prüfen der Lesbarkeit vor dem Unterricht nahelegen. In diesem Segment nimmt Irina die Vergrösserung vor und Eva liest vor.

In allen sechs Segmenten des dritten Unterrichtsabschnitts, «Wenn ich klinge, dann will ich alle Aufmerksamkeit nach vorne» (02:01–06), zeigt Irina Birrer, dass sie anstehende Fragen genau dann löst, wenn sie sich ihr stellen. Ihre Unterrichtsorganisation lässt darauf schliessen, dass sie nur in Ansätzen Ergebnis vorangegangener Überlegungen ist. Nachdem sie Begrifflichkeiten zum Innenohr repetiert hat, bereitet sie einen Versuch zum Gleichgewichtssinn vor. Zunächst organisiert sie die Sozialform mit den bestehenden Lernpartnerschaften, muss allerdings noch eine Änderung vornehmen, weil zwei Schüler nicht anwesend sind. Auf einem Arbeitsblatt hat sie die Versuchsanordnung aufgeschrieben, welche die Schüler:innen erst «selber durchlesen» sollen, dann aber entscheidet sie anders: «Also, wir lesen's zusammen». Danach lässt sie die Arbeitsblätter austeilen, was ein Durcheinander verursacht, weil nicht jedes Kind eines vorliegen hat. «Ah, hat's zu wenig? Kann nicht sein», stellt Irina Birrer fest und erstellt weitere Kopien mit dem Kopiergerät, das im Klassenzimmer steht. Laurin meldet sich zum Vorlesen und nachdem er das getan hat, sagt die Lehrerin: «Ja, (.) genau. (.) Ist das klar? Dass einige Kinder mit «Ja» antworten, ist für die Verständniskontrolle wenig aussagekräftig. Irina Birrer fährt fort und wirft das Problem auf, wo der Versuch

durchgeführt werden könnte: «Jetzt, ehm, (.) aus Erfahrung her (.) kann man das nicht hier im Schulzimmer machen». Es folgen Vorschläge aus der Klasse, den Versuch «in der Turnhalle», «hier beim Gang» (im Flur) oder «draussen» zu wagen. Irina Birrer entscheidet: «Ich würde sagen, am besten wir machen's draussen, weil dann (.) hat man vielleicht– gut, (.) muss halt mal schauen, wo». Maura stellt sich die Frage, ob sie «die Blätter rausnehmen» sollen, was bei der Lehrerin die Frage aufwirft, ob die Schüler:innen denn draussen schreiben können und sie schliesslich auf die Idee bringt: «Habt ihr eine Unterlage?». Die Schüler:innen sprechen durcheinander, bringen Vorschläge ein, Irina Birrer bespricht sich mit der Klassenassistentin, geht zum Schrank und sucht nach Kartonunterlagen. Das Vorgehen ist ihr nun klar und sie erteilt Anweisungen zur Dauer des Versuchs und zur Dokumentation der Beobachtungen: «Also, wir machen's so: (.) Wir machen's (.) draussen. (.) Und wir haben zwa– also bis zum, ehm, (.) muss überlegen, fünfzehn plus– fünfundzwanzig nach, (.) maximal. Und ihr könnt so einen Karton nehmen. Oder ihre kommt immer wieder zurück ins Klassenzimmer. (.) Aber, wir machen's draussen».

In zwei Segmenten des fünften Unterrichtsabschnitts, «Es ist freiwillig, dass man etwas mitbringt» (05.01–12), arbeitet sich Irina Birrer am Geburtstagsritual der Klasse ab. Dieses besteht in einer chronologisch festgelegten Ordnung. Das Geburtstagskind darf sich ein Lied wünschen, das gemeinsam im Kreis sitzend aus einer Liedermappe gesungen wird. Danach würfelt es, wobei jede Würfelzahl ein nicht-materielles Geschenk für die ganze Klasse beinhaltet. Den Abschluss bildet eine Glückwunschrunde, in der das Geburtstagskind jene Mitschüler:innen aufruft, die ihm etwas wünschen möchten und dies mit Handhochhalten anzeigen. Für alle Geburtstagskinder ist es «freiwillig», ob sie der Klasse ein «Geburtstags-Znüni» (Leckerei zur Pausenzeit am Vormittag) mitbringen. Nachdem die Klasse Laurins Wunschlied gesungen und dieser mit der Würfelzahl zwei ein Spiel im Sportunterricht wählen darf, fragt Irina Birrer die Klasse: «Wollt ihr eigentlich noch ein weiteres Lied singen?», worauf manche Schüler:innen «Ja!», manche «Nein!» rufen. Nach einigem Hin und Her des Absprechens schlägt Jil das Lied «Wellerman» vor, die Lehrerin zählt auf drei an und die Klasse singt engagiert alle sechs Strophen des Lieds. Danach setzt Irina Birrer mit einer Idee an: «Aber ich habe mir eben noch (.) mir etwas anderes überlegt, (.) und zwar haben wir–, Anna?», wird dann aber von Anna unterbrochen, welche die Hand hochstreckt und interveniert: «Eigentlich macht man dem Singen eigentlich den Glückwunsch». Einige Kinder stimmen zu: «Ja, (.) ah, stimmt», und Irina Birrer sagt: «Entschuldigung, (.) ehm, (.) die Glückwünsche, genau. (.) Danke vielmals, Anna». Sie leitet nun die Glückwunschrunde ein und hält sich damit wieder an das Protokoll zum Geburtstagsritual.

Etwas später im selben Unterrichtsabschnitt lässt sich Irina Birrer erklären, was es mit dem «Klassenalbum» auf sich hat. Auch hier besteht ein festgelegtes Verfah-

ren, das darin besteht, dass maximal zwei Schüler:innen einen besonderen Anlass in Wort und Bild klassenöffentlich dokumentieren. Dazu erhalten sie Zeit im Deutschunterricht, während die anderen Schüler:innen an derselben Aufgabe, aber für ihr persönliches Heft, arbeiten. Irina Birrer möchte nun den «Schneetag», an dem sie mit der Klasse «schlitteln» (rodeln) ging, im Klassenalbum verewigen. Allerdings schwebt ihr eine andere Organisationsform vor, die sie mit der Klasse verhandelt. «Nicht nur jemand» soll für das Klassenalbum schreiben, sondern alle, «die Lust haben». Auf diesen Vorschlag entgegnet eine Schülerin, dass man es bei der Klassenlehrerin immer so mache, dass nur «eine oder zwei Personen» für das Klassenalbum schreiben und verteidigt die bestehende Ordnung mit der Begründung: «Alle schreiben sicher über etwas ganz anderes. Und dann muss man es zusammensetzen, damit die Geschichte Sinn macht. (.) Das dauert dann sicher irgendwie drei Monate oder so». Irina Birrer hält an der Verschiebung der bestehenden Regeln fest und macht einen Vorschlag zur Güte: «Vielleicht könnte man jemanden bestimmen, der das macht, und die anderen dürften aber trotzdem noch für sich etwas schreiben. Und das kann man dann schauen, ob man das reinfügt». Mit der Frage: «Wer hat jetzt schon lange nicht mehr das gemacht?», schliesst sie die Verständigung ab und bestimmt Mara und Jil als Autor:innen für das Klassenalbum. Mit der Anfrage von Amara: «Es könnten ja auch mal welche einen Text schreiben, die noch gar nicht konnten», entzündet sich eine Diskussion um die gerechte Vergabe der begehrten Sonderaufgabe, die dazu führt, dass zwei andere Kinder für das Klassenalbum bestimmt werden. Zu klären ist für Irina Birrer nun noch, wer wieviel wohin schreibt und das zieht sich so lange hin, dass noch «fünf Minuten» bis zur Pause verbleiben. Wie gewohnt will das Klassenalbum-Team «das Tablet aufstarten», was nun aber die Lehrerin in Anbetracht der Zeit in Frage stellt: «Lohnt sich das noch?». Einige Kinder meinen schon, einige nicht, und Irina Birrer greift durch: «Ich finde, man kann die Zeit nutzen, [...], man kann sich schon Gedanken machen, was gewesen ist. So, geht an die Plätze!». Den nächsten Unterrichtsabschnitt (06.01–02), leitet Irina Birrer mit der Ankündigung zum Geburtstags-Znüni ein. Nachmittags soll auch noch der Geburtstag von Jil gefeiert werden. Dieser hat aber bereits «etwas zu essen mitgebracht». Irina Birrer meint, «es wäre ein bisschen seltsam, dass wir das jetzt geben», und teilt mit, dass die Muffins daher am Nachmittag verteilt werden. Jetzt rufen sehr viele Schüler:innen sehr aufgebracht «Ou!», «Oh!» und «Nein!», so dass Irina Birrer energisch wird: «Also, ihr seid schon ein bisschen undankbar, he!». Dass Laurin nichts mitgebracht hat, verstärkt den Missmut, der sich in lautem Reklamieren äussert. Irina Birrer meint: «Machen wir das am Nachmittag mit den– mit den Muffins. (.) Und wir ehm planen genug Zeit ein. Also wir werden für ihn singen und dann können wir was essen und dann geht ihr zum Schwimmen». Danach eröffnet sie wieder die Verständigung: «Denkt ihr, ihr könnt noch schwimmen, wenn ihr noch einen Muffin im Magen habt?». Einige Kinder bejahen, andere

verneinen und ein Schüler schlägt vor: «Ich hätte erst nach dem Schwimmen, weil, dann haben wir alle Hunger und dann können wir essen». Irina Birrer entscheidet: «Also, wir machen's nach dem– nach dem Schwimmen gibt's das». Auf die Frage, ob das «okay» und «gut» sei, antworten einige zustimmend, andere ablehnend. Damit ist die «Znüni-Geschichte» aber noch nicht abgeschlossen. Weil Jil in der Pause weint, interveniert die Klassenassistentin bei Irina Birrer, so dass sie die Muffins doch noch vormittags verteilen lässt. Nach der Znüni-Diskussion und vor der Pause bahnt sich bereits das nächste «Gstürm» (Trubel oder Wirrwarr) an, als während des Schreibens zum Schneetag drei Mädchen das Schulzimmer verlassen, was Erik nicht entgeht. «He? Wo gehen sie hin?», will er wissen, worauf Irina Birrer antwortet: «Erik, schaust du für dich? Sie haben mich gefragt». Mit dieser Antwort gibt sich Erik aber nicht zufrieden. Die Bearbeitung seines Grolls duldet keinen Aufschub.

Alle fünf Segmente zum Unterrichtsabschnitt, «Ja, der Sozialarbeiter hat einfach dagestanden» (07:01–05), verhandeln den Umstand, dass die Zusammenarbeit mit der schulischen Sozialarbeit ungeklärt ist. Irina Birrer schlägt den Gong an und bittet die Schüler:innen, sich im Kreis zu versammeln. Leon erhält Gelegenheit, eine Frage zu stellen: «Warum dürfen die Mädchen eh zum Herrn Rohr– als zu Frau Kurz gehen und die Buben dürfen nicht zu Herrn Rohrbach?». Irina Birrer begründet: «Weil die Buben schon im BG (Bildnerisches Gestalten) waren, (.) und ohne, dass ich die Erlaubnis gegeben hatte». Es stellt sich nun heraus, dass die Buben den Sozialarbeiter aufgesucht hatten, weil es in der Pause zu einem Streit gekommen war. Für sie hatte die Streitschlichtung Vorrang vor dem Unterricht, was sie auch so mitteilen. Irina Birrer sieht dies anders, findet, dass ihr «Programm» Vorrang habe und ein Problem auch mal warten können müsse. Ausserdem sei das unerlaubte Aufsuchen der Sozialarbeit «schon mal vorgekommen», daher habe sie sich gesagt: «Das muss jetzt aufhören!». Sie möchte nun zum Matheplan übergehen. Für Erik ist das Thema aber noch nicht zufriedenstellend geklärt. Er ist so aufgeregt, dass er sein Anliegen nur stolpernd mitteilen kann: «Aber es ist– Entschuldigung, Ev– Eva, Amara und Milena ha– h– ehm kol– die Jungs haben– wir– wir haben der Eva und der Milena und der Amara gar nichts gemacht. Und wieso gehen sie dann mit?». Es entbrennt nun eine lange und hitzige Auseinandersetzung, bei der die Schüler:innen Irina Birrer immer wieder ins Wort fallen. Als Ergebnisse der Diskussion kristallisiert sich heraus, dass es wichtig ist, Mitarbeitende der Schulsozialarbeit aufsuchen zu dürfen, dass geklärt werden muss, wann dies geschehen soll und welche Schüler:innen mitgehen und dass die Lehrerin einbezogen werden muss. Erst nach dieser Klärung ist wieder an den Matheplan zu denken, was Irina Birrer dann auch einleitet: «Was denkt ihr, können wir jetzt in Ruhe arbeiten?».

Im Unterrichtsabschnitt, «Jüdische Kleidung» (08:01–12) widmet sich Irina Birrer, ähnlich wie bei der Thematik zum Innenohr, der Arbeit an Begriffen. Die

Aufmerksamkeit beim Übergang von der Mathematik zum Fach Religionen, Kulturen, Ethik (RKE) muss sie sich erkämpfen, denn die Schüler:innen sind am «Plappern». Sie teilt mit: «Ich warte einfach, (.) ja, (.) ihr verpasst einfach RKE». Die versuchte Drohung geht ins Leere, denn es käme ganz gelegen, dieses Fach zu verpassen, was einige Schüler:innen mit einem lauten «Jaaah» kundtun. Irina Birrer schlägt den Gong und verleiht der Drohung mit dem Hinweis auf eine «Prüfung», die es «nach den Ferien» zu schreiben gilt, nun die nötige Glaubwürdigkeit. Eva fragt unaufgefordert: «Mmmh, ehm, Frau Birrer, welche– um was geht es bei der Prüfung?». Mit einer Anweisung stellt Irina Birrer die Ordnung her: «Die Kinder, die den Tempelberg noch nicht gelesen haben, die tun den Tempelberg noch lesen. (.) Die Kinder, die etwas mitteilen wollen, die strecken auf. Es wird nicht einfach reingeschwätzt!». Eva streckt nun auf und stellt ihre Frage zur Prüfung nochmals: «Ehm, wissen Sie, um was es in der RKE-Prüfung geht? Um Judentum oder um Christentum?». Irina Birrer antwortet: «Judentum», stellt die Lernziele in Aussicht und untermauert ihre Aufmerksamkeitserwartung mit dem Hinweis: «Es ist wichtig, dass ihr jetzt einfach voranmachen könnt». Die «richtigen Begriffe» betreffen die jüdische Kleidung, zu denen die Schüler:innen bereits recherchiert haben. Nun geht es voran mit dem ersten Begriff, der Kippa, und Tobi soll von der Leinwand ablesen. «Ich seh's nicht», wendet er ein, und eine Mitschülerin stimmt ein: «Ich auch nicht». Irina Birrer fordert wie zuvor bei Mara Höflichkeit ein: «Dann, (.) was sagt man, wenn man's nicht sieht?». Tobi antwortet erwartungskonform: «Können Sie's grösser machen?». Irina Birrer begründet, indem sie an die Holschuld appelliert: «Ja, (.) oder, weil es ist ein bisschen– dass man einfach sagt: (.) «Machen Sie's bitte grösser, nicht einfach: «Ich seh's nicht», (.) weil, dann weiss ich nicht, an was es liegt». Im letzten Segment dieses Unterrichtsabschnitts unterbricht Amara die Begriffsarbeit. Weil nur noch 24 Minuten bis zum Unterrichtsende bleiben, mahnt sie die Kontrolle der Zeit an: «Wenn man– wenn wir den Film schauen, dann müssen wir jetzt beginnen». Irina Birrer bejaht: «Dann machen wir schnell», zeigt noch ein Bild von Gebetsriemen und liest den Text dazu gleich selbst vor. Die Begriffseinheit zur jüdischen Kleidung schliesst sie mit Blick auf das Video mit Checker Tobi ab: «Ich muss jetzt schnell machen, (.) damit's dann noch reicht.». Sehr zur Freude der Kinder, die übermütig Hundebellen nachahmen, beginnt Irina Birrer nun mit den Vorbereitungen für die Videopräsentation.

Die Übergangsgestaltung ist auch im letzten Unterrichtsabschnitt, «Silentium», ein Thema, diesmal bricht jedoch Irina Birrer vorausschauend das Video nach zehn Minuten ab. Sie verschafft sich damit ein Zeitfenster von zwei Minuten, um noch etwas mitzuteilen. Der Schwimmunterricht nachmittags fällt aus, «weil der Schwimmlehrer einen Notfall hat». Die Lehrerin kündigt an, dass daher genügend Zeit sein wird, um Checker Tobi zu Ende anzuschauen. Mit dem Mittagsgong herrscht in der Klasse Aufbruchstimmung. Irina Birrer setzt sich mit lauter

Stimme durch: «Moment, Moment, bitte, (.) eben, (.) bitte bis– immer noch zuhören. Nicht weil's jetzt läutet– das ist eben– genau darum wollte ich früher abbrechen, (.) dass wir in Ruhe Jils Geburtstag nachsingen können und dann können wir auch genug früh starten mit dem– mit dem, ehm, Klassenrat. (.) So, (.) jetzt könnt ihr gehen». Das Lied für Jil bleibt aus. Die Schüler:innen brechen mit Getöse in den Mittag auf.

Typ 3: Effekte, die man nicht im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wird

Im siebten Segment des achten Unterrichtsabschnitts, «Jüdische Kleidung» (08:01–12), entscheidet Irina Birrer spontan, das Video zum Judentum mit Checker Tobi anzukündigen. Zwar war der Film vorgesehen, nicht jedoch für heute, da ja die Begriffsarbeit zur jüdischen Kleidung auf dem Programm steht. Die überraschende Wendung ist Ergebnis des Unterrichtsgesprächs, in dem Amara und Erik sich ausserordentlich kundig zur Thematik Baumwolle zeigen. Irina Birrer fragt beeindruckt: «Woher wisst ihr das, (.) diese Information?». «Ich von Checker Tobi», antwortet Amara und fährt fort: «Ich find's 'im Fall' (übrigens)– Checker Tobi– es gibt so– so Sachen, dass es– da guckt man, weil der in der Türkei rumgereist ist //und da//–». Irina Birrer fällt ihr ins Wort: //Da wisst ihr aber viel//. (.) Und ehm habt ihr denn den Film auch schon gesehen über das Judentum von Checker Tobi?». Einige Kinder stimmen zu, andere verneinen. «Den wollte ich euch noch zeigen.», sondiert die Lehrerin. Nun bricht Jubel aus: «Ja! (*laut und dazu klatschend*) Bravo!». Irina Birrer weicht vom Skript ab, um den Kindern eine Freude zu machen, und holt sich mit einer Selbstadressierung augenzwinkernd die Legitimation dazu ein: «Aber Frau Birrer hat die Hausaufgaben nicht gemacht. (.) Ich hätte euch noch Frageblätter ausdrucken sollen.». «Nein!», meinen dazu einige und eine Schülerin stimmt ein: «Ist okay so.».

Im vierten Segment des neunten Unterrichtsabschnitts, «Silentium» (09:01–05), ist es so weit mit der Filmvorführung. Irina Birrer hat schon längere Zeit vergeblich versucht, den Beamer mit dem Notebook zu verbinden. Die Kinder warten ungeduldig, es ist unruhig in der Klasse. Die Lehrerin überlegt: «Also, (.) ehm (9) was denkt ihr, wenn wir einfach vom PC aus sehen?». «Ja», finden die einen, «Nein! (.) Buh!», die anderen. Der Vorschlag einer Schülerin, das Notebook «in die Mitte» zu stellen, so dass sich alle darum herum setzen können, erntet Ablehnung: «Nein! Das ist viel zu klein für alle!». Irina Birrer gibt auf: «Also, dann– dann müssen wir etwas– etwas anderes machen. Eva?». Eva meldet sich: «Ich habe eine bessere Idee. Ich habe 'ne Idee. Warum machen wir den Computer (.) einfach nicht mit dem hier (*zeigt auf den Visualizer*) und dann sieht man das genauso leicht. Vielleicht geht es besser, wenn wir das unter den–». Die Schüler:innen schöpfen Hoffnung und sprechen durcheinander. Irina Birrer lässt sich auf die Idee ein: «Wir können ja mal schauen, ob das geht», sagt sie und legt das Notebook unter den Visualizer.

Gespannt schauen die Kinder zur Leinwand: «Was?», «Was?» und «Oh, nein!» ist zu hören. Der Visualizer projiziert das Desktop des Notebooks auf die Leinwand. Ein «Ja!» ist vielfach zu vernehmen und Eva stellt zufrieden fest: «Habe ich doch recht gehabt.». Irina Birrer ist erleichtert: «Also, (.) danke (.) für den Trick, Eva.». Froh und munter richten die Kinder ihre Köpfe auf die Leinwand. Irina Birrer sagt nochmals: «Danke, Eva.».

Typ 4: Keine Transintentionalität

Neben «Gstürm», «Rambazamba», Tränen und Jubel gab es im Verlauf des Vormittags aber auch viele Segmente, die nichts Unvorhergesehenes bereithielten und im Bereich des Wünschbaren abließen.

Neun Segmente des zweiten Unterrichtsabschnitts, «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr», zeugen von einem Unterrichtsgeschehen, in dem die beteiligten Akteur:innen «mit ihren Handlungsabsichten durchkommen» (Schimank, 2016, S. 194). Irina Birrer kündigt das Geburtstagsritual so an, wie es in der Klasse üblich ist, und so, wie sie es mit den Geburtstagskindern abgesprochen hat: «Heute haben wir zwei Geburtstage zu feiern. Wir haben gesagt, am Morgen den noch von Laurin und am Nachmittag von Jil.». Danach geht sie zum Fach Natur, Mensch, Mitwelt (NMG) über und erklärt, warum sich die Schüler:innen nochmals mit Begriffen zum Innenohr auseinandersetzen sollen: «Und jetzt wundert ihr euch vielleicht, warum der Text nochmals hier liegt. (..) Und das hat seine Gründe.». Irina Birrer vermutet, dass der Sachtext nicht gründlich gelesen wurde, weshalb die Fragen «von den meisten nicht richtig» beantwortet wurden. Den Sachtext «Unser Gleichgewichtsorgan im Innenohr» lässt sie daher nun abschnittsweise von Schülerinnen und Schülern vorlesen, die das möchten und sich melden. Amara, Eva und Laurin lesen nacheinander vor. Irina Birrer geht nochmals auf die Bedeutung der Flüssigkeit in der Schnecke und in den Bogengängen ein, die verhindert, dass einem schwindelig wird. Sie zeigt, wo in der Abbildung die feinen Sinneshäärchen in den Bogengängen zu sehen sind, und lässt die Arbeitsblätter verteilen. «Dann macht ihr das nochmals», erteilt sie den Auftrag und präzisiert: «Zeichne die Bogengänge bis zur Schnecke farbig. Und das sind die Bogengänge. (..) Und dann heisst es: «Bis zur Schnecke», und das wären die bis da. (..) Die Schnecke ist ja diese.». Die Rückfrage eines Schülers: «Zeichne ich auch dann noch die Schnecke auf?», und das «Nein» der Klassenassistentin zeigen die Einlassung auf die Aufgabe. Irina Birrer hakt nochmals nach: «Um zu wissen, was man einzeichnen muss, ist es wirklich wichtig, dass man den Text liest. Sonst könnte man auch denken: «Ja, vielleicht sind die Bogengänge auch da.» (..) Aber das ist der Hörkanal (-), Gehörkanal, oder, wie auch schon gehabt.». Die Schüler:innen nehmen die Korrektur vor und legen das Arbeitsblatt im Ordner ab. Danach wiederholt Irina Birrer Begriffe zum Innenohr mithilfe eines Lückentextes, in dem die fehlenden Fachbegriffe zu ergänzen und in ein Kreuzworträtsel zu übertragen sind. Gemeinsam

mit den Schüler:innen setzt sie die Begriffe Aussenohr, Mittelohr und Innenohr ein, zeigt sie am Modell, lokalisiert die Gehörnerven und erfragt das Synonym für «gehörlos». Weiter geht es mit dem Gehörgang, dem Trommelfell, dem Hammer, dem Amboss und dem Steigbügel. Anerkennend schliesst Irina Birrer die Lektion ab: «Ja, (.) also, ich bin richtig beeindruckt, wie ihr das wisst, (.) wirklich, dass ihr das so jetzt ehm euch schon gemerkt habt. (.) Bravo!».

Die Ergebnissicherung des Versuchs zum Drehschwindel, den die Schüler:innen in Lernpartnerschaften draussen durchgeführt haben, erfolgt in Unterrichtsabschnitt 4, «Was habt ihr für Beobachtungen gemacht?» (04:01–05). Alle fünf Segmente zeugen davon, dass die Aufgabe gewissenhaft durchgeführt wurde. Korinna, Amara, Milena, Jil, Eva und Cordelia beschreiben, was sie beobachtet haben, nachdem sie sich mehrmals schnell im Kreis gedreht und dann gestoppt haben. Irina Birrer fordert nun Erklärungen heraus und verweist auf den Sachtext: «Und was denkt ihr, ehm also, ihr habt so ähnliche Beobachtungen gemacht, an was das liegt?». Danielle vermutet: «Ehm, ich glaube, (.) wenn sich die Härchen ganz schnell bewegen, (.) dann wird– ehm (.) dann weiss man nicht so genau, (.) wohin mach' jetzt– (.) wie man laufen soll, gehen soll. Und dann– und dann kippt man schnell um». Milena vermutet: «Das hat mit der Flüssigkeit zu tun.». Auf die Anfrage von Jil, wie die Härchen und die Flüssigkeit zusammenhängen, lässt Irina Birrer nach der erklärenden Textstelle suchen und resümiert: «Die Drehung bringt die Flüssigkeit in den Bogengängen in Bewegung. [...] Beim plötzlichen Stoppen der Drehbewegung bewegt– bewegt sich die Flüssigkeit jedoch zunächst weiter und ruft den Eindruck einer entgegengesetzten Richtung hervor. [...] Darum ist einem dann schwindelig.». Auch Beobachtungen zur zweiten Aufgabe, was mit den Augen passiert, wenn man versucht geradeaus zu schauen, lässt Irina Birrer berichten. Dion, Lamar, Amara, Tobi, Jela, Milena, Cordelia und Eva beschreiben die Augenbewegungen als «Schütteln», «Hin-und-her-Bewegen», «Vibriieren», «Schielen» und «Zittern». Irina Birrer regt an: «Das war jetzt die Beobachtung von den anderen, [...], aber was hast du bei dir selber gemerkt?». «Mir ist schlecht geworden-», teilt Tobi mit. Irina Birrer schliesst die Rückmelderunde ab und bittet die Klasse, mit den «Singmäpplein» in den Kreis zu kommen.

Sechs Segmente des Unterrichtsabschnitts zum Geburtstagsritual (05:01–12) verlaufen ordnungsgemäss. Alle singen engagiert «Happy Birthday» und «Wie schön, dass du geboren bist» für Laurin. Auch sein Wunschlied «Heute hier, morgen dort» erklingt mit schönen Stimmen. Danach würfelt Laurin mit der Zwei ein Spiel seiner Wahl im Sportunterricht. Irina Birrer bittet ihn, ihr am Vortag das Spiel mitzuteilen, damit sie die nötigen Vorbereitungen treffen kann. An der Glückwunschrunde beteiligen sich viele Mitschüler:innen und am Schluss auch die Lehrerin. Laurin erzählt abschliessend von seinem Ausflug in die Berge, den er mit seiner Familie am Geburtstag machen durfte. Dies gibt das Stichwort für den «Schneetag» der Klasse und das «Klassenalbum». Irina Birrer lässt sich erklären, was es damit auf sich hat.

Sechs Segmente des achten Unterrichtsabschnitts, «Jüdische Kleidung» (08:01–12), lassen eine intensive Auseinandersetzung mit Symbolen des jüdischen Glaubens erkennen, bei der die Schüler:innen im Wechsel mit dem Vorlesen von Sachtexten Ergebnisse ihrer Recherchen berichten. Erschlossen wird die Bedeutung der Kippa, des Tallit, der Tefillin und der Zizit. Im Zusammenhang mit dem Gebetsmantel regt Irina Birrer einen Exkurs zu Textilien an mit der Frage, ob diese pflanzlichen oder tierischen Ursprungs sind. Amara und Erik erweisen sich als Expertin und Experte zur Baumwolle. Während Amara die Botanik vertieft, spricht Erik prekäre Arbeitsbedingungen der Ernte an. Das Wissen zur Herkunft von Wolle und Seide lässt Irina Birrer staunen: «Wow! Schön!».

4.2.3 Zwischenfazit: Ausbildungsbezogene Entscheidungsmodi

Dominante Entscheidungsmodi am Studierenden setze ich nun in Beziehung mit den analytischen Kategorien der bsA (vgl. Abbildung 3). Irina Birrer subjektiviert sich im handelnden Zusammenwirken der neun untersuchten Unterrichtsabschnitte in vier Konfigurationen.

Effekte, die niemand so im Blick hatte (Typ 1): In drei Unterrichtsabschnitten kommt es zu unvorhergesehenen und unerwünschten Effekten. Versäumte Pflichten seitens der Schüler:innen sowie technische Probleme mit dem Visualizer und dem Beamer evozieren eine gesteigerte Komplexität. Die Klärung der Hausaufgabensituation bearbeitet Irina Birrer mit der Praxis der Verständigung in einem eigens dazu geschaffenen Zeitgefäß. Während sie die erste Panne bei der Präsentation bewältigt, indem sie zur nächsten Aufgabe übergeht, fordert ihr die zweite das Aushalten der Gleichzeitigkeit von Technikhandhabung und Klassenführung ab. Das «Nähertreten» gelingt ihr angesichts des «Rambazamba» in der Klasse nur noch mit einer Ruhe- und Selbstbeschäftigungs-Erwartung.

Effekte, die man in Kauf genommen hat, aber nicht haben will (Typ 2): In acht der neun Unterrichtsabschnitten steigert Irina Birrer selbst die Komplexität, indem sie Erwartungen nicht erkennt oder anerkennt. Es ist der Praktikums-situation geschuldet, dass die Klasse bereits in einer normativen Ordnung «funktioniert». Diese Erwartungsstrukturen zu verstehen, stellt dann auch eine besondere Herausforderung dar. Nicht zu wissen, dass der Bibliotheksbesuch ein fixer Ordnungspunkt in der Klassenagenda darstellt oder das Geburtstagsritual und die Dokumentation im Klassenalbum einem stillen, aber festgelegten Protokoll folgen, hat mit der Nichtbeachtung ein «Gstürm» zur Folge. Auch die Vorstellung davon, was Schüler:innen brauchen, um die an sie herangetragenem Erwartungen zu erfüllen, erweist sich als «Geheimwissen», das sich offenbart, wenn es nicht vorhanden ist. Ein Text muss lesbar sein, soll er vorgelesen werden und die Präsentation desselben steht eigentlich in der Bringschuld der Lehrperson. Das anthropologische Wissen zur Causa Materialis (vgl. Prange, 2012a, S. 38) bzw. dazu, wie Schüler:innen «ticken», macht antizipierbar, dass diese eigenen Rele-

vanzsetzungen folgen. Eine Streitschlichtung unmittelbar mithilfe der Sozialarbeit lösen zu wollen oder sich über empfundene Ungerechtigkeiten zu echauffieren, sind Ausdrucksgestalten von Selbstverhältnissen der Schüler:innen, ebenso, dass manche gerade keine Lust auf NMG haben oder Bedürfnisse nicht aufschieben mögen. Irina Birrer zeigt sich, einmal in diese Fallen des Nichtverstehens getappt, in den Situationen selbst erfinderisch. Sie erfährt darin auch die Unterstützung der Schüler:innen, die bei der Organisation der Versuche zum Gleichgewichtssinn mitdenken oder das Zeitmanagement für die rechtzeitige Filmvorführung anmahnen.

Effekte, die man nicht im Blick hatte, von denen man aber positiv überrascht wird (Typ 3): Mit dem TV-Format «Checker Tobi» trifft Irina Birrer unerwartet auf eine hohe Zustimmung in der Klasse und bringt sich, wie oben dargestellt, aber auch unerwartet in Schwierigkeiten, weil sie den Film nicht projizieren kann. Evas Blitzidee rettet sie aus der Bredouille. Irina Birrers Beharrlichkeit, das Problem lösen zu wollen und ihre Offenheit, sich auf den Vorschlag einzulassen, werden belohnt.

Keine Transintentionalität (Typ 4): Das «Nähertreten» erfolgt auch in sachlicher Hinsicht mit der Begriffsarbeit zum Gleichgewichtssinn und zum Judentum. Trotz eines didaktisch weitgehend gleichförmigen Vorgehens, bei dem Texte gemeinsam gelesen und Fragen beantwortet werden, zeichnen sich viele Unterrichtssegmente durch ein reibungsloses Zusammenwirken aus. Irina Birrer interessiert sich dafür, was die Schüler:innen bereits wissen, lässt sie recherchieren und erproben, vertieft Sachverhalte durch Nachfragen und freut sich über die Fortschritte.

Das Modell zu intentionalen und transintentionalen Subjektivierungseffekten zeigt, dass aus Situationen mit hoher Komplexität unerwünschte (Typ 1 und Typ 2) und aus Situationen mit geringer Komplexität erwünschte Effekte (Typ 3 und Typ 4) hervorgehen (vgl. Abbildung 3). In unvorhergesehenen Unterrichtssituationen wird Irina Birrer durch Schüler:innen, die sie adressieren, oder durch Adressanden²³ (Visualizer, Beamer) «entschieden» bzw. zu Entscheidungen genötigt (Typ 1) oder inspiriert (Typ 3). Sie wird zum Objekt der Erziehung (OdE). In vorhergesehenen Unterrichtssichtsituationen ist sie als Adressierende im Lead. Als Subjekt der Erziehung (SdE) exploriert sie inkrementalistisch, verschiebt bestehende Ordnungen und nimmt dadurch unerwünschte Effekte in Kauf (Typ 2). Sie gestaltet planvoll und bringt ihre Absichten mit jenen der Schüler:innen in Übereinstimmung (Typ 4). Insbesondere Typ 2 markiert Spielräume für reflexives Entscheiden. Darin, dass Irina Birrer unerwünschte Effekte in Kauf nimmt, liegt Potenzial für ihr Lernen, aber auch für jenes der Schüler:innen. Nun spüre ich Zusammenhängen zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi nach.

²³ Zum Konzept des Adressanden siehe auch M. Leonhard in diesem Band.

4.3 Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi

Pädagogische Handlungsfähigkeit, verstanden als stete Versuche, mit Formen des Erziehens die Differenz zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens zu überwinden, hat bei allen Studierenden eine Vorgeschichte. Diese Vorgeschichte habe ich mit der biographischen Gesamtformung von Irina Birrer im Kontext der sozialen Selektivität entfaltet. Mithilfe eines von ihr aufgesuchten Nachhilfesettings gelingt ihr der immer schon gewollte, ihr durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte aber verwehrte gymnasiale Maturitätsabschluss. Die Basisposition des *Nichtverstehens* institutioneller Erwartungsstrukturen und die Basisstrategie des «Nähertretens», um sich eben diese Erwartungen zu erschließen, moderieren das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs. Irina Birrer bewegt sich weg von «Traditionen», die sie einst glaubte, anstreben zu müssen (BGF3_EG:1915–1980) hin zur Tertiärstufe des Bildungssystems, die «einfach zu [ihrem] Lebensweg» gehört (BGF3_EG:180–224). Mit der «spontanen» Entscheidung zum Studium an der Pädagogischen Hochschule steigt Irina Birrer auch aus dem Nachhilfesetting aus, dessen vereinnahmende und übergreifige Tendenzen sie nach und nach erkennt. Während sich der «Befreiungsschlag» räumlich radikal vollzieht, insofern Irina dem «Verein» einfach wegbleibt, wird sie Versuche, ihr «Unterstützungsbedarf» aufzudrängen, um auf ihre Ressourcen für das Nachhilfesetting zuzugreifen, im weiteren Studienverlauf abwehren.

Die Basisposition des *Nichtverstehens* institutioneller Erwartungsstrukturen und die Basisstrategie des «Nähertretens» zeigen sich auch am Ende des Studiums im letzten Praktikum. Irina Birrer kann sich dem Planungsimperativ der Pädagogischen Hochschule nicht entziehen. Sie «plant» stundenlang, dennoch vermag sie manch absehbare Effekte des handelnden Zusammenwirkens nicht zu antizipieren, wie die transintentionalen Effekte des Typs 2 zeigen. Aus einer planungsauffinen Perspektive könnte moniert werden, dass sich eine Lehrerin im Zuge einer «Situationsanalyse» mit den Gepflogenheiten der Klassenagenda, des Geburtstagsrituals und des Klassenalbums vertraut zu machen hätte. Sie könnte oder müsste *vorgängig* prüfen, wie sich die Projektionen auf der Leinwand aus Sicht der Schüler:innen darstellen, *vor* dem Unterricht Überlegungen anstellen, wo und wie Versuche zum Gleichgewichtssinn durchgeführt werden, *vor* dem Ernstfall wissen, wie sie die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit organisiert haben möchte, wie sie Übergänge möglichst reibungslos gestaltet und Unlustverlautbarungen jenseits von Drohungen begegnet. Sie müsste sogar *vorsehen*, welche Planungsüberlegungen zusammen mit der Klasse vorgenommen werden sollten. Fraefels Prinzipien des «Backward Planning» würden für jede Thematik zunächst die erwarteten Resultate festlegen, sodann ausarbeiten, wie das erfolgreiche Erreichen dieser Resultate überprüfbar ist und erst danach den Unterricht planen und das

Lernen im Hinblick auf die ausgearbeitete Überprüfung anleiten (Fraefel, 2022, S. 15). Wie ‚geschmeidig‘ und ‚störungsfrei‘ doch ein solcherart präparierter Unterricht ablaufen könnte. Irina Birrer geht anders vor. Sie greift auf biographisches Kapital zurück und damit auf inkrementalistische Strategien. Sie lässt die Dinge weitgehend auf sich zukommen und stellt sich Problemen dann, wenn sie unabweisbar werden. Das ‚Gstürm‘, das sie damit in Kauf nimmt, bearbeitet sie mit der Basisstrategie des «Nähertretens» und sucht die Verständigung. Mit dem Bruch der geltenden normativen Ordnungen erschliesst sie sich die verborgenen Regeln und damit einhergehende Rollenerwartungen. Mit dem «Nähertreten» (Sozialdimension) eröffnet sie sich ein Innehalten (Zeitdimension), um Entscheidungen hinsichtlich der Thematik (Sachdimension) treffen zu können. Dies ist angesichts des *Nichtverstehens*, das biographisch verankert ein *Nicht-verstehen-Können* ist, rational.

Das *Nicht-verstehen-Können* wurde als Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte bereits angesprochen. Eine Passung zwischen Irina Birrers Ambitionen und den erforderlichen Bildungsabschlüssen wurde weder im familiären noch im schulischen Umfeld mit den erforderlichen Unterstützungsstrukturen hergestellt. Vielmehr wurden die Ambitionen ‚ausgekühlt‘. Diesem Auskühlen widersetzt sich Irina Birrer willentlich und beharrlich. In diesem Widersetzen (vgl. Preite, 2019) liegt der Antrieb für die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit in einem Prozess des Aufbaus von Erfolgserwartungen (vgl. Berli, 2021). Die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit als Warming-Up-Prozess vollzieht sich im Wechselspiel von Unterwerfungs- und Widersetzungspraktiken. Goffman spricht von primärer Anpassung, wenn ein Individuum das tut, was «offiziell von ihm verlangt wird», und das *ist*, «worauf [es] vorbereitet wurde» (2023, S. 185, Hervorh. KL). Demgegenüber stellt sekundäre Anpassung «eine Möglichkeit dar, wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es für verbindlich hält» (Goffman, 2023, S. 185). Die primäre Anpassung liegt in der Unabweisbarkeit des Planungsimperativs. Sekundäre Anpassungen zeigen sich in transintentionalen Widersetzungspraktiken des Typs 2, die zu Brüchen in der geltenden normativen (Anerkennungs)-Ordnung führen und diskursive Regeln zugleich transformieren. Im Zuge des «Nähertretens» vollziehen sich eigenwillige Setzungen. Die Hausaufgabenordnung muss stets aufs Neue verhandelt werden, was Irina Birrer mit einem eigens geschaffenen Zeitgefäss tut. Warum soll beim Geburtstagsritual auch nicht mal ein Lied mehr gesungen oder das Klassenalbum so organisiert werden, dass alle Kinder mitschreiben? Die Diskussion um Streitschlichtungen mithilfe der Schulsozialarbeit macht deutlich, dass die Lehrerin *und* die Schüler:innen nachvollziehbare Argumente haben, um ihre Erwartungen zu begründen. Diese so zusammenzuführen, dass sie für alle annehmbar sind, kann nicht verkehrt sein. Schüler:innen in Just-in-Time-Überlegungen einzubeziehen, wie und wo der Versuch zum Gleichgewichtssinn durch-

geführt werden soll, ist authentisch, weil echte Fragen sichtbar werden, für welche die Lehrerin gerade noch keine Lösung hat und das Commitment gestärkt wird, wenn die Kinder in die Überlegungen einbezogen werden. Dass sie dies gerne tun, zeigt Amara, die als «Zeitwächterin» mitdenkt, damit die Filmvorführung noch im Programm untergebracht werden kann. Schüler:innen bringen sich als eigenwillige Gestaltungsakteur:innen ein, die Erwartungen erfüllen und wieder zeigen, was ihnen ausdrücklich pädagogisch gezeigt wurde (Prange, 2012b, S. 84), wie die Begriffsarbeit verdeutlicht (Typ 4). Sie entziehen sich Erwartungen auch mal durch «Vergessen» oder beanspruchten Autonomie, was die Hausaufgabendiskussion verdeutlicht, reklamieren, wenn sie einer Aufgabe nicht nachkommen können, weil die Lehrerin mit einer unscharfen Präsentation ihre Bringschuld nicht erfüllt, bekunden ihre Ungeduld, wenn sie einfach warten müssen (Typ 1). Sie lassen sich begeistern und lösen Probleme mit blitzgescheiten Einfällen (Typ 3). Entlang der vier Typen intentionaler und transintentionaler Subjektivierungseffekte wird ein breites Spektrum an Zeigepraktiken seitens der Lehrerin und der Schüler:innen sichtbar. Als Subjekt der Erziehung eröffnet Irina Birrer gerade mit dem «holprigen» und «störanfälligen» Inkaufnehmen unerwünschter Effekte Lerngelegenheiten, denen das «Moment der Freiheit» innewohnt, «die sich nicht vorschreiben lässt, wie das verwendet wird, was inhaltlich aufgenommen und übend einverleibt worden ist» (Prange, 2012a, S. 154). Die Gegenmacht der Erziehung ist kostbar, weil sie sichtbar macht, worauf es bei der Erziehung ankommt: Die Überwindung der pädagogischen Differenz durch die Artikulation von Zeigen und Lernen kann gelingen, das muss sie aber nicht. Darin liegt die bescheidene Macht der Erziehung, der sich auch der Planungsimperativ zu unterwerfen hat.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Fragestellung, «Wie entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit im Studium zur Lehrperson?», folge ich im Beitrag zwei Pfaden, die ich zusammenführe. Auf der Grundlage eines autobiographisch-narrativen Interviews mit einer Studentin arbeite ich zunächst Entscheidungsmodi im Lebensablauf heraus. Das biographische Wandlungsmuster als steuerungswirksame Superstruktur des Lebensablaufs markiert mit dem Wechselspiel zwischen dem intentionalen Prinzip und dem verlaufskurvenförmigen Getriebenwerden im Lebensablauf den Studienbeginn. Die Basisposition des *Nichtverstehens* und die Basisstrategie des «Nähertretens» bilden zentrale stabile Merkmalsdimensionen. Sie repräsentieren Ausdrucksgestalten des Umgangs mit gesellschaftlichen Adressierungen im Kontext eines sozial selektiven Bildungssystems. Entscheidungsmodi untersuche ich auch auf dem zweiten Pfad in neun Unterrichtsabschnitten mit insgesamt 63 Unterrichtssegmenten am Ende des Studiums kurz vor dem Berufseinstieg. Mit vier Konfigurationen zeige ich transintentionale und intentionale Effekte des handeln-

den Zusammenwirkens auf und damit ein breites Spektrum an Zeigepraktiken. Insbesondere inkrementalistische Entscheidungsmodi entfalten ein Potenzial für das Lernen der Lehrerin und Schüler:innen. Sie repräsentieren die Fortführung der biographischen Entscheidungsmodi zum einen und die Transformation normativer Ordnungen zum anderen. Zusammenhänge zwischen biographischen und ausbildungsbezogenen Entscheidungsmodi diskutiere ich abschliessend vor dem Hintergrund des Planungsimperativs Pädagogischer Hochschulen. Das *Nichtverstehen* pointiere ich vor dem Hintergrund primärer und sekundärer Herkunftseffekte als *Nicht-verstehen-Können*, welches als stabile Antriebsstruktur die Entstehung pädagogischer Handlungsfähigkeit fundiert. Es ist damit auch eine Widersetzungspraktik gegen das Auskühlen von Bildungsambitionen, deren Unterstützung sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld vernachlässigt wurde. Pädagogische Handlungsfähigkeit entsteht in einem Warming-Up-Prozess mit der willentlichen und beharrlichen Basisstrategie des «Nähertretens», welche die Dominanz inkrementalistischer Entscheidungsmodi moderiert. Gerade das Inkaufnehmen unerwünschter Effekte erweist sich als Generator für die Gegenmacht der Erziehung, die mit dem Moment der Freiheit dem Planungsimperativ die gebotene Resistenz entgegensetzt.

Die biographisch situierte Adressierungsanalyse (bsA) bildet das methodologische und methodische Fundament. Die längsschnittliche Modellierung von Trajektorien nimmt sie mit einem biographie-, entscheidungs- und subjektivierungstheoretischen Zugang vor, die sie im didaktischen Dreieck der Kommunikation zusammenführt. Pädagogische Handlungsfähigkeit lässt sich damit als Subjektivierungsgeschehen rekonstruieren. Adressierungen und Re-Adressierungen vollziehen sich in einem machtsensiblen Zusammenspiel von vier Kausalitäten, in dem das Eigene und das gesellschaftlich Andere auf der Mikroebene der Interaktion, auf der Mesoebene der Organisation und der Makroebene der Gesellschaft zusammenwirken. Einblicke in das feinanalytische Vorgehen bei der Analyse der Interaktionen, deren Kontextualisierung in der normativen Ordnung einer Pädagogischen Hochschule sowie des Forschungsstands zum Entscheiden im Licht des Bildungssystems, des Lehrberufs und des Unterrichts vermögen den Gewinn einer solchen Mehrebenen- und Gesellschaftsanalyse aufzuzeigen. Mit Blick auf die Generalisierbarkeit der Befunde hat die qualitative Einzelfallanalyse Limitierungen, die weiteren Forschungsbedarf begründen.

Die Analyse autobiographischer Stegreiferzählungen konnte mit dem vorliegenden Fall bisher mit vier Auswertungsschritten nach Schütze vorgenommen werden. *Kontrastive Vergleiche (Schritt 5)* liefen mit dem ethnographischen Wissen sowie reichhaltigem Datenmaterial zu einem minimalen und zwei maximalen Kontrastfällen bereits mit. Deren herkunftsbedingte Entscheidungsmodi müssten nun aber noch ausgearbeitet und mit Einzelfallstudien verschriftlicht werden. Die Spezifik der Trajektorie von Irina Birrer schärft sich durch den Vergleich

mit Damaso Rizzi, der auch ausgeprägte Coping-Strategien einsetzt, sowie mit Flora Matter und Emilie Winter, die eine elaborierte Planungsfähigkeit zeigen. Datenmaterial zu insgesamt 12 Studierenden liegt mit Eingangs- und Abschlussinterviews sowie Unterrichts- und Gesprächssituationen zu drei Zeitpunkten im Studienverlauf vor. Der reichhaltige Datensatz ermöglicht die Rekonstruktion der Trajektorien durch Vergleiche innerhalb der Einzelfälle. Eine Erweiterung der längsschnittlichen Modellierung wäre mit der Frage, wie sich pädagogische Handlungsfähigkeit im Verlauf des Studiums entwickelt, ebenfalls gewinnbringend. Die *Konstruktion eines theoretischen Modells (Schritt 6)* zur pädagogischen Handlungsfähigkeit in einem sozial selektiven Bildungssystem im Zusammenhang mit dem Planungsimperativ Pädagogischer Hochschulen wäre mit Vergleichen zwischen den Fällen weiterhin spannend, bezüglich des qualitativen Gütekriteriums der Offenheit aber nicht zwingend, da eine Vielzahl spannender Fragestellungen an das Datenmaterial gestellt werden kann. Nicht zuletzt liegt mit dem Datenkorpus ein reichhaltiger Fundus für Biographie- und Unterrichtsforschung vor, aus dem sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen schöpfen lässt.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Praktiken der Subjektivierung: Bd. 1. Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (33–68). Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.33>.
- Becker, R., & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Politische Analyse: Bd. 3*. Schweizerischer Wissenschaftsrat. <https://edudoc.ch/record/133983>.
- Berli, O. (2021). Warming up und Cooling out in der Wissenschaft: Zur Entwicklung von Möglichkeitshorizonten am Beispiel von Wissenschaftskarrieren in Deutschland. *Berliner Journal für Soziologie*, 31(3-4), 327-352. <https://doi.org/10.1007/s11609-021-00451-9>.
- Bosančić, S. (2022). Von «starken» und «schwachen» Subjekten: Subjektivierungsforschung zwischen interpretativen und differenztheoretischen Perspektiven. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 45–72). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2>.
- Brodersen, F. (2022). Subjektivierung als Vermittlungsverhältnisse: Zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt in narrativen Interviews. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 111–134). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2>.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung* (2. überarbeitete Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>.
- Clark, B. R. (1960). The «cooling out» function in higher education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576. <http://www.jstor.org/stable/2773649>.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Fraefel, U. (2023). *Erfolgreichen Unterricht planen: Pragmatisch, praktisch, professionell*. Waxmann. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838560434>.

- Garz, D., Kraimer, K., & Riemann, G. (Hrsg.). (2019). *Studien zur rekonstruktiven Sozialforschung: Bd. 3. Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze: Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze*. Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvmd84gv>.
- Goffman, E. (1952). On cooling the mark out: Some aspects of adaption to failure. *Psychiatry*, 15, 451-463. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>.
- Goffman, E. (2023). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (23. Aufl.). Edition Suhrkamp.: Bd. 678. Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1961).
- Hall, S. (1997). Minimal selves. In A. Gray, & J. McGuigan (Hrsg.), *Studying culture: an introductory reader / edited by Ann Gray and Jim McGuigan* (2nd ed., 134–138). Arnold; Distributed exclusively in the USA by St. Martin's Press.
- Hall, S. (2002). *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt: Ausgewählte Schriften 3*. Herausgegeben und übersetzt von Nora Rätzel (2. Aufl.). Argument.
- Hall, S. (2021). *Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4* (7. Aufl.). Argument.
- Hall, S. (2021). *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2* (8., neu durchgesehene Aufl.). Argument.
- Hall, S., & Höller, C. (1999). «Ein Gefüge von Einschränkungen»: Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In J. Engelmann (Hrsg.), *Die kleinen Unterschiede: Der Cultural Studies-Reader* (S. 99–122). Campus.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrberufsfunktionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976a). Konversationsanalyse. In D. Wunderlich (Hrsg.), *Studium Linguistik* (S. 1–28). Scriptor.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976b). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen: Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (S. 159–274). Helmut Buske.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland: Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70-92. <https://doi.org/10.25656/01:8703>.
- Kramer, R.-T. (2015). «Reproduktionsagenten» oder «Transformationsakteure?» Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 29*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 48*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>.
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung: Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Unter Mitarbeit von Henning Röhr und Anne Lill* (S. 68–111). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29200>.

- Leonhard, T., & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien: Ein hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 5. "Grau, theurer Freund, ist alle Theorie": Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien / Tobias Leonhard, Petra Herzmann, Julia Košinár (Hrsg.)* (241–261). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>.
- Lüthi, K. (2024). «Ich bin extrem gut angekommen.» Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 91–109). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28312>.
- Lüthi, K., & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschliessung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 5. "Grau, theurer Freund, ist alle Theorie": Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien / Tobias Leonhard, Petra Herzmann, Julia Košinár (Hrsg.)* (217–239). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>.
- Lüthi, K., & Leonhard, T. (2022). Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit, & E. Wiesner (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 7. Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken Verhältnisbestimmungen - Methoden - Empirie Tobias Leonhard, Thomas Royar, Matthias Schierz, Christine Streit, Esther Wiesner (Hrsg.)* (133–154). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995845>.
- Matthies, H. (2021). Cooling out in der Arbeitswelt: Berufswechsel als Folge eines Mismatch von Habitus und Feld. *Berliner Journal für Soziologie*, 31(3-4), 415-443. <https://doi.org/10.1007/s11609-021-00453-7>.
- Matthies, H., & Seyd, B. (2021). Das Erfordernis der Kühlung. Besänftigung als Angelegenheit der Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, 31(3-4), 317-325. <https://doi.org/10.1007/s11609-021-00461-7>.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184. <https://doi.org/10.25656/01:10587>.
- Niggli, A., & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen: Vom erfolgreichen Umgang mit Hausaufgaben*. Lehrmittelverlag Freiburg. <https://edudoc.ch/record/35342>.
- Otzen, A., & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr, & D. Wrana (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche VII: Bd. 7. Theorie und Empirie: Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:23750>.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematic Education*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Preite, L. (2019). Jugendliche Handlungsfähigkeit wider die Praktiken des Cooling-Out: Eine Fallstudie am Beispiel von drei männlichen Jugendlichen im Schweizer Übergangsregime. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 39(4), 384–399.

- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. S., & Kuhlmann, N. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von Henning Röhr und Anne Lill. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29200>.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(3), 193–235.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7>.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft: Komplexität und Rationalität der Moderne. Hagener Studententexte zur Soziologie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80606-2>.
- Schimank, U. (2013). *Gesellschaft Uwe Schimank. Einsichten*. Transcript. <https://doi.org/10.1517/transcript.9783839416297>.
- Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen Einführung in die akteurtheoretische Soziologie Uwe Schimank* (5., durchgesehene Aufl.). *Grundlagentexte Soziologie*. Beltz Juventa.
- Schimank, U. (2022). *Entscheiden: Ein soziologisches Brevier*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37196-8>.
- Scholl, D., & Plöger, W. (2020). Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 21–30). Klinkhardt.
- Schumacher, E. (2000). Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In O. Graumann & W. Kröhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 3. Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung* (S. 110–121). Klinkhardt.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau, & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - neue Herausforderungen* (S. 253–270). Klinkhardt.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5>.
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–156). Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>.
- Schütze, F. (1999). Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In R. Kirsch, & F. Tennstedt (Hrsg.), *Engagement und Einmischung: Festschrift für Ingeborg Presnel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel* (S. 321–347). Gesamthochschul-Bibliothek.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze (Hrsg.), *Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd-f09cn>.

- SKBF | CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023* (2. Aufl.). Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht>.
- Spies, T. (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht: Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 70 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369>.
- Spies, T. (2015). «Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben»: Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In S. Fegter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 144–158). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9>.
- Spies, T. (2019). Subjekt und Subjektivierung: Perspektiven (in) der Biographieforschung. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87–110). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7>
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken: Methodologische Reflexion anhand von zwei Studien. In S. Fegter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9>.

Autorin

Lüthi, Katharina, Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Pädagogische Organisationsforschung; Educational-Governance-Forschung.

E-Mail: katharina.luethi@phzh.ch