

Brack, Lydia

"wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt". Der Blick auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 126-144. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Brack, Lydia: "wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt". Der Blick auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 126-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336739 - DOI: 10.25656/01:33673; 10.35468/6184-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336739>

<https://doi.org/10.25656/01:33673>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Lydia Brack

„wir haben noch gar nichts über die Lehrerin gesagt“ – Der Blick auf die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen der Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive

Abstract

Neben konkreten didaktischen Entscheidungen und Interaktionen wird in Nachbesprechungen von Unterricht immer wieder die Lehrperson resp. Lehrpersönlichkeit Studierender thematisiert. Im Beitrag wird gefragt, wie und wozu angehende Lehrer*innen im Sprechen über die Lehrperson adressiert und professionalisiert werden. Über die Diskussion zur Person in der Pädagogik und historische Einordnungen zur Thematisierung der Lehrperson wird subjektivierungstheoretisch an die Idee der Personenkonstruktion angeschlossen. Anhand der adressierungsanalytischen Rekonstruktion zweier exemplarischer Materialstellen aus Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich, dass das Konstrukt der Lehrperson den Studierenden als Selbst-Reflexionsmoment angeboten wird. Übereinstimmend wird dazu von einem subjekt- und beziehungsorientierten Standpunkt aus gesprochen. In den Urteilen werden Eigenschaften und Fähigkeiten benannt, zugleich sind die Äußerungen von etwas Unbestimmbareren getragen. Das Urteil über die Passung zur Profession wird mit Überzeugtheit und zugleich Vagheit versehen. Darin wird die Notwendigkeit der Bewährung und die Aufforderung zur Selbst-Aufsicht erkannt. Abschließend wird auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Person in der Pädagogik Bezug genommen und auf weiterführende Forschungsfragen, beispielsweise zur lehramtsübergreifenden Relevanz der Befunde, verwiesen.

Schlachworte: Unterrichtsnachbesprechung, Lehrer*innenpersönlichkeit, Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse, Professionalisierung

1 Einleitung

Der Blick auf die eigene Praxis des Unterrichts geht in Nachbesprechungen schulpraktischer Professionalisierung immer wieder mit der Thematisierung von Lehrperson und Lehrerpersönlichkeit einher. Im Anschluss an das Auftreten einer Person als Lehrende im Unterricht wird so auch die Idee der Lehrperson in Nachbesprechungen ins Blickfeld gerückt und diskursiv mit Bezug zur Person bearbeitet. Wie die verbalisierten situationsbezogenen, retrospektiven Betrachtungen und Bewertungen konkreter Unterrichtsaktivitäten ist auch die Idee der Lehrperson prospektiv auf zukünftiges Handeln gerichtet. Das retrospektive Sprechen über den Unterricht wird dabei zum Konstrukt einer (idealen) Lehrperson und zur Person des*der zuvor unterrichtenden Studierenden relationiert und geht mit einem produktiv-vorausgreifenden Moment einher. Über die Thematisierung der Lehrperson wird sowohl ein situationsüberdauernder, Kontinuität repräsentierender als auch ein wandelbarer, entwicklungs-fähiger und auf Lernen verweisender Aspekt bearbeitet. Indem das Konstrukt der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen aufgegriffen und diskursiv hervorgebracht und bearbeitet wird, sind insbesondere die Studierenden, die zuvor unterrichteten, nicht nur als Gesprächsteilnehmende, sondern auch als Rollenträger*innen dieser Idee adressiert.

Aus anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive werden in der Adressierung somit Konstrukte des Subjekts Lehrperson und Normen seiner Anerkennbarkeit aufgerufen, vor deren Hintergrund Studierende des Lehramts sich als Lehrpersonen deuten und verstehen lernen, zu denen sie positioniert werden und sich positionieren, sich unterwerfen und/oder widersetzen. Denn Subjektivierungsprozesse sind vielschichtig, überdeterminiert und ambivalent. Sie vollziehen sich in Praktiken von Adressierungen und Re-Adressierungen und werden als unabschließbar gedacht (vgl. Ricken u. a. 2017). Unter Professionalisierung zum Lehrer*innenberuf werden aus einer kultur- und praxistheoretischen Perspektive Subjektivierungsprozesse in etablierten, sozialen Praxen gefasst, die sowohl mit Partizipation und Involviert-Werden in diese Praxis (vgl. Wrana 2012) als auch mit Momenten der Abwehr und Verweigerung, mit interaktiv variantenreich hergestellten Ein- wie Ausschlüssen einhergehen (vgl. Brack 2019). Das Subjekt lernt sich dann erst in seiner Hervorbringung, im Prozess der Subjektivierung, als solches zu verstehen.

Mit diesem Beitrag soll aus subjektivierungstheoretischer Perspektive gefragt werden, als wer und wie das imaginierte, professionelle Subjekt Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen hervorgebracht wird und wie Studierende des Lehramts darin adressiert werden.

Nachdem der Forschungsstand zur Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen aufgezeigt wurde (2), wird die Diskussion um die Person in der Pädagogik umrissen (3), historisch eingeordnet und subjektivierungstheoretisch perspektiviert (4). In zwei exemplarischen adressierungsanalytischen Rekonstruktionen wird dann auf die Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen auch im Vergleich geblickt (5), um dieses Sprechen zum Konstrukt Lehrperson und seine Relevanz im Kontext der (schulpraktischer) Lehrer*innenbildung zu diskutieren (6).

2 Zum Forschungsstand: Die Lehrperson als Gegenstand in Unterrichtsnachbesprechungen

Die Sichtung des deutschsprachigen Forschungsstandes zur expliziten Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen ist z. T. erschwert, da in den überwiegend inhaltsanalytischen Untersuchungen unterschiedlich kategorisiert wird. So kommen widersprüchliche Befunde zustande: Schnebel (2011, 107) stellt fest, dass „die Lehrperson [...] wenig thematisiert [wird]“. Schüpbach (2007) hingegen zeigt auf, dass konstant die Person des*der Studierenden hervorgehoben wird. Und Führer (2020, 139ff.) zählt in 29 Nachbesprechungen zum Unterricht am Gymnasium zwischen Mentor*in und Student*in unter der Oberkategorie Lehrer die häufigsten Nennungen und ausführlichsten Beiträge an, untergliedert in die Subkategorien: Lehreraktivitäten, Unterstützung der Schüler, Kommunikation, Lehreremotion, Lehrersprache wie auch Lehrperson/Lehrerpersönlichkeit.

Die Subkategorie Lehrperson/Lehrerpersönlichkeit beschreibt Führer (2020, 152) mit

„Handlungs- oder Verhaltensweisen [...], die auf die Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden können, die für das Ausfüllen der Lehrerrolle relevant sind“ und „in der überwiegenden Zahl der Fälle allgemein und grundsätzlich gehalten werden“. Zudem fällt Führer auf, „dass dieses Thema nahezu ausschließlich von den Mentoren eingebracht wird und in fast jedem Fall mit einer Bewertung verknüpft wird“ (ebd.).

Leonhard u. a. (2019) zeigen an einem Auszug aus Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen, Hochschulmitarbeitenden und Studierenden, wie ein Hochschulmitarbeitender eine Studierende als Person adressiert. In der Rekonstruktion zeigt sich dabei eine hinterlegte Norm der Bewährung als Eignung (vgl. Leonhard u. a. 2019, 105). In meiner Dissertation rekonstruierte ich im Rahmen der Rückmeldung einer Praktikumslehrerin, wie die gezeigte Leistung in der Klassenführung mit der Lehrer*inpersönlichkeit der unterrichtenden Studierenden verbunden wird (vgl. Brack 2019, 176f.).

Dabei betont die Praxislehrperson, dass die Studierende ihre Leistungen gesteigert und nun das Ziel des Praktikums und der eigenen Professionalisierung erreicht habe. Diese Entwicklungserzählung trifft in der Idee der Lehrer*innenpersönlichkeit auf ihren Fluchtpunkt und kann als „feierliche ‚Professionell-Sprechung‘“ (Brack 2019, 176) und Verschmelzung von idealer und realer Lehrerin interpretiert werden (vgl. ebd.).

Auch Fabel-Lamla u.a. (2024) zeigen auf, wie in Unterrichtsnachbesprechungen der Studieneingangsphase zwischen Dozierenden, Mentor*innen und Studierenden die Eignungsfrage über die Lehrer*innenpersönlichkeit im Modus einer Bewährungsprobe thematisiert wird. Dazu wird auf wenig operationalisierte, „stabile Dispositionen“ (Fabel-Lamla u.a. 2024, 219) verwiesen und der Status „Quasi-Kollege“ (ebd.) zugeschrieben, worin sich ein „Aufnahmehinweis in die Gemeinschaft der Lehrkräfte“ (ebd.) erkennen lässt. Diesen Befund interpretieren die Autorinnen als doppelt prekär, indem die Relevanz der Person für gelingendes Handeln als hoch eingeschätzt und zugleich die akademische Professionalisierung in der Studieneingangsphase abgewertet wird (vgl. Fabel-Lamla u.a. 2024, 224). Darüber hinaus schlussfolgern Fabel-Lamla und Leuthold-Wergin (in diesem Band) sogar, dass in Nachbesprechungen vorrangig die (Lehr-)Person als Verantwortliche für den Unterricht und ihre Befindlichkeit zum Thema wird.

Der Forschungsstand zeigt, dass die Idee der ‚Lehrperson‘ eine feststehende Kategorie in Unterrichtsnachbesprechungen ist. Deutlich wird insbesondere die relevant gemachte Logik der Bewährung und Eignung, die bis zu einem Einschluss in den Kreis der Professionellen reicht. Daneben scheint die paradoxe Verbindung von grundsätzlichen, allgemeinen stabilen Dispositionen und zugleich der Offenheit ihrer Operationalisierung interessant. Daran möchte ich mit dem vorliegenden Beitrag anschließen und systematisch der Frage nachgehen, wie das Sprechen über die Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen subjektivierungstheoretisch gedeutet werden kann. Zunächst ist dazu ein Blick auf die (De-)Thematisierung der Person in der Pädagogik aufschlussreich.

3 Die Person in der Pädagogik – kontroverse erziehungswissenschaftliche Zugänge

Die Relevanz der Person für die Pädagogik wird in Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung mit ihren Haltungen, Kompetenzen und/oder Eigenschaften relationiert. So konstatieren Röbe, Aicher-Jakob und Seifert (2019, 282), dass Lehrer*innen „in der Spannung zwischen Profession und Person“ sind.

Unter geisteswissenschaftlicher Ausrichtung war bei Spranger das Ideal des ‚geborenen Erziehers‘ leitend – ein Pädagoge „von so echter Art, ‚als ob‘ er für das Erziehtum geradezu geboren wäre“ – auch wenn dazu „ein langer Bildungsweg nötig“ (Spranger 1963, 14) sei. Als Ergebnis dieses Bildungsprozesses wurde eine Person imaginiert, die erworbene Tugenden und Ideale quasi als angeborene inkorporiere. Die psychologische, eigenschaftstheoretische Persönlichkeitsforschung zum Lehrer*innenberuf konzentrierte sich demgegenüber auf die Beschreibung von Lehrer*innen und ihren Persönlichkeitsmerkmalen (für einen Überblick Neuweg & Mayr 2023). Als Ausgangspunkt der Entwicklung, des Handelns, Erfolgs und Befindens von Lehrer*innen werden überdauernde Eigenschaften angenommen und gesucht (vgl. ebd.). Gestaltet sich diese Suche auch aufgrund von Begriffsdiffusität und Operationalisierungsproblemen als äußerst schwer, wird letztlich am Konstrukt Lehrer*innenpersönlichkeit festgehalten (vgl. Hanfstingl 2019, kritisch: Rothland 2021).

Neben dem Persönlichkeitsansatz entwickelte sich das Expertenparadigma, das Kompetenzen in Fachdidaktik und Fachwissen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten unterscheidet (vgl. Baumert & Kunter 2006, Krauss 2014). Die Person erscheint darin als Träger identifizierter Kompetenzfacetten. Für Seichter verbirgt sich hier die Idee des „Erziehungstechnikers“ (Seichter 2018, 143), der sich optimiert und bestenfalls hervorragende Lernleistungen der Schüler*innen hervorbringt. Wenn dieser Ansatz auch als Ergänzung des Persönlichkeitsparadigmas entwickelt wurde (vgl. Krauss 2014), wird er inzwischen rhetorisch mitunter aus dieser Bindung gelöst, indem das Rationalisierbare der Person in den Fokus rückt: So plädiert Rothland (2021) dafür, sich nicht über den Rekurs auf die Lehrerpersönlichkeit gegen Kompetenzerwerb und Optimierung zu immunisieren.

Im Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit erkennt Rothland etwas „Diffuses, nicht Mess- oder Operationalisierbares“ (2021, 194) oder gar etwas „Geheimnisvolles und Magisches“ (2021, 195). Ihn wundert, dass in einer der Rationalität verpflichteten Wissenschaft „[d]ies [...] weniger als Problem, sondern in erster Linie als Besonderheit ausgewiesen“ (ebd.) und obendrein gar als Begründung für ein „Festhalten am Konstrukt der ‚Lehrerpersönlichkeit‘“ (ebd.) in der Erziehungswissenschaft verwendet werde. Damit werde, so Rothland (2021), das fehlende Berufsgeheimnis der Lehrer*innen ersetzt resp. ein Berufsgeheimnis behauptet. Vor dem Hintergrund eines Rationalitätspostulats stellt er die Bedeutung des Themas für die Professionalisierung infrage:

„Was aber nicht zu fassen, nicht zu bestimmen ist, was nicht identifizier- und (be-)greifbar erscheint, das kann weder erlernt noch vermittelt werden. Insofern erscheint das Ansinnen, Professionalität im Lehrberuf an die Bildung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ zu knüpfen, konsequent unmöglich. Wie soll etwas gelernt oder ausgebildet werden, von dem nicht genau gesagt werden kann, was es ist?“ (Rothland 2021, 195).

Seichter verweist demgegenüber darauf, dass „mit der angestrebten Rationalitätssteigerung pädagogischen Tuns [...] eine partikuläre Sichtweise notwendig [wird]“, was in Anlehnung an Apel u.a. „eine unangemessene Technokratisierung und Entpersönlichung pädagogischen Tuns“ (1999, 11) mit sich bringt. Mit Wimmer (1999) sieht sie eine „Verdinglichung der Person“ (Seichter 2018, 143), deren Handeln auf bestimmte Zwecke reduziert würde und deren Intention, Haltung und Emotion demgegenüber irrelevant wären. Gefolgt werde, so Seichter, der von Wimmer (1999, 430) herausgearbeiteten

„totalitäre[n] Utopie eines restlos homogenen, kontinuierlichen, transparenten und geschlossenen Wissensraumes, in dem potentiell alle Unbestimmtheiten und alles Nicht-Wissen in Wissen aufhebbar wäre und in dessen Zentrum das autonome Subjekt Herr nicht nur über die Sprache und seine Handlungen, sondern auch über seine Wirkungen wäre. Subjekt wäre es aber nur, sofern es sich den Imperativen des Wissens unterwerfen würde und damit seine Autonomie gerade verlöre. Die imaginäre Allmachtsphantasie verdeckt die reale Ohnmacht des Subjekts, die es jedoch dadurch verleugnen und verkennen kann, dass es sich mit dem Wissen identifiziert, anstatt es als Wissen zu wissen, das heißt eine Distanz zu ihm zu halten“.

Seichter plädiert für ein von Kontingenz geprägtes Verständnis von Erziehung und Bildung, um ein „bewusste[s] Wissen um das ungewisse Nichtwissen als Merkmal pädagogischer Professionalität“ (Seichter 2015, 135) und für eine „taktvolle[n]“ Umgangs des Lehrers/der Lehrerin [...], welcher [sic] entlang von pädagogisch regelhaften Ordnungen und spezifischen Unordnungen ‚taktiert‘“ (ebd., 153f.). Über das Personale „rück[en] damit (wieder) die ethischen und taktvollen Besonderheiten eines pädagogischen Berufs auf den Plan“ (ebd., 136). Während Seichter die Idee der Person aufgrund ihrer Irrationalität in die Pädagogik einschließt, wird sie von Rothland (2021) aus demselben Grund aus wissenschaftlicher Theorie und Forschung exkludiert. Die Idee der Lehrperson und -persönlichkeit zeigt sich in der Erziehungswissenschaft damit in unterschiedlicher Gestalt: als das Nicht-Technologisierbare, Autonome, Ungewisse pädagogischen Handelns oder als Träger operationalisier- und messbarer Eigenschaften und Kompetenzen. Mit dem Umfang der Rationalisierungssteigerungen verschwindet dann gar das Festhalten am Konstrukt der Lehrperson. Gestritten wird darüber, ob auf die Person in der Pädagogik Bezug genommen und mit welchem Konstrukt die Idee der Lehrperson verstanden und relevant gemacht werden soll. Diese Fragen sollen nun anhand bildungshistorischer Untersuchungen zur Führung im Klassenzimmer vertieft und anschließend mit der Perspektive poststrukturalistischer Theorien beleuchtet werden, die seit 20 Jahren in der Erziehungswissenschaft produktiv rezipiert werden.

4 Das Konstrukt Lehrperson und seine Funktion – historisch und subjektivierungstheoretisch betrachtet

In seiner Arbeit zur „Biopolitik im Klassenzimmer“ zeigt Caruso (2003) für die Zeit der Entstehung des Nationalstaats auf, wie sich ein gewinnender Ton im Klassenzimmer durchsetzt: „Die Autorität der Lehrer wird nicht länger auf Furcht vor Strafe, sondern auf einem sehr herzlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler aufgebaut“ (Caruso 2003, 368). Demnach war die Lehrperson Repräsentant und Durchgangspunkt einer neuen staatlichen Regierung und einer Führung der Selbstführungen:

„Man konnte annehmen, dass die Durchsetzung einer gewinnenden Stimmung im Unterricht lediglich die Funktion der Lehrerpersönlichkeit sei. Ungeachtet dieses zweifelsohne wichtigen Aspekts war aber der Staat besonders interessiert an einer Verbreitung einer die Kinder ansprechenden Unterrichtssituation“ (ebd., 366).

Was in Visitationsprotokollen als Personenbeschreibung erschien, vermittelte eine staatlich intendierte, repräsentative Führungsfigur.

Auch die inneren Schulreformen des beginnenden 20. Jahrhunderts orientierten sich an dieser Kritik des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im späten Kaiserreich (vgl. Kluchert 2003, 49). Kluchert zeigt aber auf, dass die (bildungs-)politische Normierungen der Weimarer Zeit von Ambivalenz gezeichnet waren: Neben einer Tendenz zu Individualisierung und Demokratisierung – u. a. erkennbar an „Wynekens Rede vom Lehrer als dem ‚Kameraden‘ der Schüler“ (ebd., 50) – war ein „Zug zur Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft“ (ebd.) auf der Ebene der Schulreformkonzepte erkennbar. Anhand von Hospitationsprotokollen zu Unterricht an Gymnasien und Oberschulen zeigt Kluchert (2003) aber auch auf, dass diese Normierungen nur schwerlich in schulischer Praxis umgesetzt wurden, sondern der lehrerzentrierte Unterricht dominierte.

Die historischen Arbeiten deuten damit an, dass sich Vorstellungen zur Lehrperson nicht nur wandelten, sondern koexistierten und mit differenten Bedeutungen versehen wurden. Sie verweisen auf den kontingenten und konstruierten Charakter der Ideen, die mit dem Begriff ‚Lehrperson‘ gefasst werden: zu fürchtende oder gewinnende Autorität bis hin zum ‚Kameraden‘. Poststrukturalistische und subjektivierungstheoretische Theorien greifen diese Beobachtung der Konstruktion auf. Aus dieser Perspektive ist die Lehrperson der sozialen Praxis pädagogischen Handelns und auch nicht der ihrer Thematisierung, dem Diskurs, vorgängig, sondern wird darin erst hervorgebracht. Unter Subjektivierung gerät in den Blick, wie sich diese Konstitution von Subjekten als ‚Personen‘ gestaltet – ohne diesen Prozess als abgeschlossen zu betrachten. Bröckling hat die systemtheoretische Perspektive von Hutter und Teubner (1994) für die Subjektivierungsanalyse aufgegriffen: Demnach bringen gesell-

schaftliche Subsysteme unter Beteiligung der sie umgebenden psychischen Systeme ‚Personen‘ als ‚Realfiktionen‘ hervor (vgl. Bröckling 2016, 36). Dabei würde „das Theorem der Person als institutioneller Fiktion“ (ebd., 38) nicht nur diskursiv erzeugt, sondern fungiere als „Chiffre [...] für ein höchst praktisches Anforderungsprofil, das angibt, wie sich Menschen als Personen zu begreifen und wie sie zu agieren haben“ (ebd.). Die oben angezeigte Thematisierung der Lehrperson in der Erziehungswissenschaft verweist darauf, dass differente Realfiktionen und Anforderungsprofile zur Lehrperson koexistieren könnten. Diese spannen sich zwischen Vorstellungen zur Relevanz der Person – als Taktierende in einem von Kontingenz geprägten Feld, als Idealen Folgende oder als Eigenschafts- oder Kompetenzträger*in auf, wobei letztere scheinbar bis zur Auflösung der Relevanz der Idee der Lehrperson führen. Auch diese Vorstellungen sind historisch und kulturell entstanden, werden aber auch aktuell für die Konstitution von Sinn und Subjektverstehen angeboten.

Im Folgenden soll gefragt werden, inwiefern sich in der Thematisierung des Konstrukts der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen Realfiktionen der Lehrer*innenbildung zeigen und welche Subjektivierungen damit einhergehen.

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktionen zur Thematisierung der Lehrperson in Unterrichtsnachbesprechungen

Für mein Dissertationsprojekt wurden 14 Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht zwischen Dozierenden (D), Praxislehrperson (L) und bis zu vier Studierenden (S1–4) audiographiert und transkribiert (vgl. Brack 2019). Die Durchsicht des Datensatzes ergab, dass in 11 Gesprächen ein verallgemeinernder Bezug zu Lehrerpersönlichkeit und Lehrperson, ihrer Art, dem Lehrer*innenverhalten und zur Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung vorgenommen wurde – meistens durch die gesprächsleitenden Dozierenden, deutlich seltener durch die Mentorinnen. Dass dieses Strukturmoment verlässlich wiederkehrt, irritiert besonders die Annahme, konkrete Unterrichtsstunden würden nachbesprochen und reflektiert. Da im Rahmen des Dissertationsprojektes dieser Irritation nicht eingehend nachgegangen werden konnte, soll in diesem Beitrag eine vertiefte Betrachtung erfolgen. Dazu wird adressierungsanalytisch (vgl. Reh & Ricken 2012, Ricken u. a. 2017) untersucht, wie dieses Konstrukt der Lehrperson hervorgebracht wird. Die Adressierungsanalyse ermöglicht über die Norm- und Wissensdimension auf die diskursiv zitierten und hervorgebrachten Wissensordnungen in den Thematisierungen der Lehrperson und die damit entstehenden Subjektivierungsangebote zu blicken

(vgl. Reh & Ricken 2012, Ricken u.a. 2017). Aus dem Materialkorpus wurden Auszüge aus zwei Unterrichtsnachbesprechungen ausgewählt, die nun rekonstruiert (5.1 und 5.2) und anschließend hinsichtlich der Formen, Wissensordnungen und Subjektivierungen verglichen werden (5.3).

5.1 „wir haben noch gar nichts über die lehrerin gesagt“

Der Auszug entstammt einer Nachbesprechung zum Unterricht mit dem Thema ‚Doppelkonsonanz‘ in einer dritten Klasse, der von Studentin 3 (S3) durchgeführt wurde. Gegen Ende der Besprechung hatte der Dozent resümiert, Vieles sei schon gesagt. Nachdem geklärt war, dass noch fünf Minuten zur Verfügung stehen, leitet der Dozent ein:

D: wir ham noch gar nix über die lehrerin gesagt (-) so: (.) allgemEin (.) des war eigentlich immer en thema?

Mit Bezug auf eine Routine der Themenbearbeitung wird eine Leerstelle des bisherigen Austauschs benannt: Die angesprochenen Kommilitoninnen werden aufgefordert, die Kategorie ‚Lehrerin‘ in ihren Rückmeldungen einzubinden. Dabei changiert „die lehrerin“ zwischen einer allgemeingültigen Erzählung und einer konkreten Bezugnahme auf S3. Unter anerkennungstheoretischer Perspektive könnte darin ein Einschluss von S3 in die Berufsgruppe der Lehrer*innen gesehen werden, wenngleich sie nicht als Sprecherin adressiert wird.

S1: ((lacht)) gut.
 S?: (...)
 D: wollen sie nochmal was?
 S?: (...)
 D: gerne

Die Studierenden greifen die Adressierung auf, ein themenbezogener Einsatz aber gelingt ihnen nicht. Dass S1 lacht und sich mit dem bewertenden „gut“ äußert, kann sowohl als Übereinstimmung zum Themenvorschlag des Dozenten als auch als Verlegenheitsgeste interpretiert werden. Der Dozent adressiert eine Studierende mit der Aufforderung „wollen sie nochmal was?“ und „gerne“. Die Formulierung erinnert an die Anmoderationen in Unterrichtsnachbesprechungen als *fremdbestimmte Selbstwahl*, über die die Unterwerfung unter die institutionelle Norm der Selbstreflexion inszeniert wird (vgl. Brack 2019, 143).

S2: also ich bin gErn in dein unterricht.
 S1: ja.

S2 adressiert S3 direkt: Mit „ich bin gern in dein unterricht““ rekurriert sie auf ein peer- und zugleich schüler*in-seitiges, subjektives Wohlfühlen im Unter-

richt von S3. Darin zeigt sich eine Schwierigkeit, konkret, rational und anhand von expliziten Bewertungsmaßstäben über „die lehrerin“ zu sprechen. S1 verleiht der Einschätzung intersubjektives Gehalt.

- S2: [ich find du hasch irgendwIE]
D: [des find ich en] super urteil.
S2: ja.
D: ah des gefällt mir jetzt totAL ((lacht))

S2 setzt an, definierte Begründungen und Belege zum ‚Lehrerin-Du‘ von S3 vorzubringen, da verstärkt der Dozent das Gesagte: „des find ich en super urteil“. Subjektives Empfinden wird mit Bewertung verbunden: „super Urteil“. Das so bezeichnete „Urteil“ wird selbst beurteilt; das peer- und/oder schüler*in-seitige Sprechen über die Lehrperson hebt der Dozent enthusiastisch als Genusserlebnis hervor: „ah des gefällt mir jetzt totAL“. Die Einschätzung über S3 wird selbst zum Gegenstand einer nähe-orientierten Beziehung zwischen Zu-Professionalisierenden und Dozent und einer Beurteilung durch den Dozenten. Danach fährt S2 fort:

- S2: ich find irgendwie -
S1: ja.
S2: machsch du des angenehm du hasch (it) so du hasch irgendwie
ne bestimmte stimme aber trotzdem so frEundlich zu den kindern
irgendwie auch so (-) motivl:erend find ich -
S1: [mhm]
S2: [hört sich des an]
S1: [mhm]

Die Äußerungen von S2 sind über das wiederholt auftretende „irgendwie“ von Diffusität und Unbestimmbarkeit geprägt. In Form einer ‚warmen Dusche‘ wird nun die empfundene Wirkung des Unterrichtshandels von S3 angeführt: „angenehm“. Über die Beschreibung individueller Eigenschaften wird die Beziehungsgestaltung näher zu bestimmen versucht: Das hörbare, stimmliche Auftreten ist Ankerpunkt dieser Beschreibungen. Inhaltlich wird auf ein Amalgam aus Führungsanspruch und Näheorientierung rekurriert. Der Bezug auf das eigene Empfinden („find ich“) unterstreicht die Aussage. Abschließend wiederholt S2 ihre erste Einschätzung:

- S2: ich bin da gern.
S1: mhm.

Erneut wird aus der Peer- und Schüler*innen-Perspektive mit „da“ in abstrahierter und generalisierender Weise der eigene Sprechpart beschlossen, der Aspekt des Wohlfühlens hervorgehoben und über das Sein verstetigt.

- D: also ich schließ mich an.
 S3: gU:t ((lacht))
 S: ((lachen))

Der Dozent spricht nun in einer – auch als Inszenierung lesbaren – formalen, legitimatorischen und zugleich kollegialen Position: „ich schließe mich an“ zeigt eine vollumfängliche Unterstützung des Gesagten und eine finite Bewertung an, ohne dass diese selbst verbalisiert wird. S3 bringt sich hier als adressierte Rezipientin der bisherigen Ausführungen in das Gespräch ein. Dass sie mit „gut“ wertend auftritt und lacht, lässt sich sowohl als Entspannung durch die positive Einschätzung des Dozenten als auch als Reaktion auf den kollegial gerahmten Austausch interpretieren. Der Dozent ergänzt nun die Explikation seiner Einschätzung:

- D: auch gern im unterricht=ich ich find (.) des hat ne ausstrahlung des is auch
 [so]
 S2: [ja]
 D: pOsitiv unkompliziert.
 S2: [ja.]
 S1: [ja.]
 D: au von vielen fällen (.) und ich glaub des is pädagOgisch auch ne ganz wichtige qualität.

Zwar wird die Formulierung „gern im unterricht“ als Wiederholung aufgegriffen, das Subjekt und Prädikat der Aussage wird aber weggelassen – „unterricht“ bleibt unbestimmt. Die Auslassungen könnten so auf die Spannung zwischen Beziehungsorientierung („ich ich find“) und Bewertungsfunktion verweisen. Obwohl der explizite Bezug zur Person verschwunden ist, könnte er dadurch gestärkt sein. Auch wenn mit „des“ das Referenzobjekt sprachlich unbestimmt und polyphon ist, wird mit „ausstrahlung“ und „positiv unkompliziert“ jenseits von Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung auf Persönlichkeitseigenschaften gezeigt. Wissensordnungen der Wärme und raumgreifenden Atmosphäre, des Charismas und der Klarheit werden aufgerufen und durch die Kommilitoninnen bestätigt. Der Nachschub „au von vielen Fällen“ fokussiert das Exemplarische und Mehrheitliche der Beschreibung. Diese Polyphonie bleibt für die anschließende Äußerung erhalten: Mit „ich glaub“ wird zwischen Vermutung und Überzeugtheit nochmals auf „des“ Bezug genommen und in der Einschätzung „pädagogisch ne ganz wichtige qualität“ gebündelt. S3 wird in einer Form des adressaten*innenlosen Sprechens adressiert und vor dem Hintergrund polyphoner, wärme- und näheorientierter Normen positiv verortet.

5.2 „ähm;; (-) DANN;; (.) sie BEIde als Lehrerpersönlichkeitn“

Auch die zweite Materialstelle entstammt dem Ende einer Unterrichtsnachbesprechung. Zuvor hatten Studentin 1 und 2 (S1 und S2) eine Deutschstunde zum Thema ‚Konflikte – Dialoge schreiben‘ in Kl. 3 durchgeführt. Gegen Ende seiner ausführlichen Rückmeldung greift der Dozent das Thema ‚Lehrerpersönlichkeit‘ auf:

D: ähm;; (-) DANN;; (.) sie BEIde als lehrerpersönlichkeitn (.) find ich also;
es hat mir heut TOLL gefallen;

Über den stichwortartigen Einsatz „sie BEIde als Lehrerpersönlichkeitn“ des Dozenten wird ein routiniert wirkender Aspekt der Unterrichtsnachbesprechung genannt. Mit „als“ wird auf einen eingegrenzten Wirkungs- und Darstellungsbereich der Personen Bezug genommen, als würden Lehrende eine Rolle auf der Bühne des Unterrichts verkörpern. So wird in Bezug auf „Lehrerpersönlichkeit“ nicht – wie man im Kontext der Professionalisierung erwarten könnte – diskutiert, inwiefern die Studierenden über Eigenschaften einer solchen verfügen, vielmehr wird sie ihnen zugesprochen. Der Dozent formuliert ein positives ästhetisches Urteil („hat mir TOLL gefallen“).

D: =wie sie sich EINbringn mit dem -
mit DEm (.) ROLLNspiel,
=is au net [selbstverständlich]
?: [((leises lachen))]
D: ja? (.)
Fand ich echt TOLL.

Das Sich-Einbringen wird am theatralischen Auftritt im Unterricht belegt, als herausragend und überdurchschnittlich („au net selbstverständlich“) anerkannt und mit der Person verbunden. Das Lachen der Studierenden kann auf Heiterkeit bei der Erinnerung an die unterrichtliche Theateraufführung und/oder Verlegenheit und Freude angesichts der Herausstellung des theatralischen Einsatzes hindeuten.

Mit „ja?“ fordert der Dozent eine Bestätigung zur Rezeption seiner Ausführungen oder gar zur Übernahme der Adressierung auf und unterstreicht nochmals das eigene positive Erleben. Nun wird eine der beiden Studierenden ausgewählt:

D: DANN: (.) äh frau S2; (.) KLASSE: (.) [Tafelanschrieb, (.) Super]
S: [((leises kichern))]
D: ja? [sehr FLÜSSiges]
S1: [hm=m]
D: schrElbn schon HIER -

- S2: mal dran –
 D: haben sie [geÜ:BT?]
 S2: [ausproBIE(h)rt] [((lacht))]
 Alle: [((lachen))]
 D: ja(h) e(h)s i(h)s;
 FANd ich TOLL; (.) ja.

Im Superlativ wird der „KLASSE: (.) Tafelanschrieb“ hervorgehoben, als selbstverständliches und routiniertes Agieren gerahmt. Im Hintergrund lässt sich der Anspruch einer lesbaren, schriftgetreuen Darstellung erkennen, der nicht anstrengend, sondern natürlich anmutet. Damit wird der Tafelanschrieb ein Indiz der Lehrer*inpersönlichkeit. Nachgefragt, ob diese Routiniertheit durch eine explizite Übung zu erklären ist, erwidert S2 sogleich, sie hätte es ausprobiert und unterschreitet damit die Lesart zielgerichteter Übung. Wieder wird gelacht. Der Dozent erwidert das Lachen und schließt mit der Bestätigung des Lobs. Dabei wird aus dem begonnenen, objektiv gehaltenen Urteil „es is“ ein aus subjektiver Perspektive gesprochenes „FANd ich TOLL“. Wieder wird die mit einer subjektiv begründeten, positiv hervorgehobenen Empfindung geschlossen.

- D: un so also au (.) INSGesamt so (.) ich hab se (.) so n bisschen beObachtet;
 =ich bin zwar SELber VIEL [RUMgegangen;]
 S2: [hm=m]
 D: weil ichs immer sehr intressant find –
 zu KUckn was bei den kindern so kommt –
 öhm aber sie warn ja au immer (.) geKU:CKT; (.)
 BRAUcht mich grad irgendJemand?
 warn da (.) sehr präse:nt sehr aufmerksam;
 DOCH des klappt (.) WIRklich TOLL;

Nun wird die Entstehung dieser Einschätzung erläutert: „ich hab se (.) so n bisschen beobachtet“. Für das subjektive Urteil wird damit eine Art Validierung angeführt. Dass der Dozent „SELber VIEL RUMgegangen“ ist, verweist auf seine Position zwischen der Beobachtung der Studierenden und der der Schüler*innen im Unterricht. So wird mit der Feststellung „sie warn ja auch immer“ impliziert, dass der Fokus des Dozenten und der Studierenden auf die Kinder übereinstimmte. Der Anschluss erfolgt über Tätigkeitsbeschreibungen, was beobachtet wurde: „geKU:CKT“ – als eine Fokussierung des Blicks auf die Kinder; und eine auf die Kinder wie das Selbst reflexiv-gerichteten Fragehaltung „BRAUcht mich grad irgendJemand?“ Der Lehrperson wird eine zugewandte, ja sorgende Haltung im Rahmen imaginierter Selbstreflexivität zu Unterstützungsbedarfen zugeschrieben. Dieser sorgend-reflexive Blick

wird dann an den zuvor abgebrochenen Satz angeschlossen: „warn da (.) sehr präse:nt sehr aufmerksam“, wobei auf eine Wissensordnung der gerichteten Aufmerksamkeit auf die Kinder rekurriert wird, über die drei Adjektive unterstrichen, mit „sehr“ als uneingeschränkt erfüllt erscheint. Auch diese ‚Konkretisierung‘ dessen, was unter Lehrerpersönlichkeit thematisiert wird, wird daraufhin gewertet: „DOCH des klappt (.) WIRklich TOLL“, wobei das „DOCH“ mögliche Einschränkungen und Zweifel einschließt und zugleich verdeckt:

D: =also von der LEHRerpersönlichkeit (.) bei BEIdn; (-)
TOLL.

Wiederholt und damit verstärkt wird die bereits einleitende Feststellung, wobei nicht mehr auf das persönliche Empfinden, sondern vielmehr auf ein übergreifendes Urteil – als eine Art Reifezeugnis – rekurriert wird.

D: also WIRklich - (.)
OFFen; (.) gute beziehungsebene;
=ich hab so den eindruck des passt sehr gut.

Mit „WIRklich“ wird wiederum das Gesagte unterstrichen und gegen jeglichen Zweifel verwahrt, der darüber zugleich angezeigt wird. Stichpunktartig wird als Eigenschaftswort „OFFen“ angeführt, wobei die Offenheit des Begriffs anschließend mit „gute beziehungsebene“ im Rahmen einer Ordnung der Zugewandtheit konkretisiert wird. Über die Zusprache eines subjektiven Eindrucks zwischen Vermutung und Überzeugung wird aber auch eine Vagheit und Ungewissheit eingeräumt: „des passt sehr gu:t“. Dabei ist mit „des“ etwas Unbestimmtes resp. Unbestimmbares benannt.

D: ja? =ich glaub sie SIN auch sehr gut akzepTIERT BEIde als (.) LEHR LEHRerpersönlichkeiten IN der KLASse;
so mein eindruck; (-)
ja? (.) sie nicken [BEIde;]

S1: [joa(h). ((lacht))]

S2: [joa]

D: joa (.) DOCH also ich glaub au dass des SEHR gut passt so - (-)
ja.

Mit „ja?“ scheint sich der Dozent vergewissern zu wollen, ob seine Beteuerungen von den Studierenden angenommen werden. Wiederum werden Wahrnehmungen der Schüler*innen über den persönlichen Eindruck formuliert („sie SIN auch sehr gut akzepTIERT BEIde als LEHR LEHRerpersönlichkeiten IN der KLASse“), in den ein vages Moment eingeschlossen bleibt. Erneut versucht der Dozent, die Bestätigung durch die Studierenden einzuholen und verbalisiert, was diese nonverbal anzeigen: „sie nicken BEIde“, zugleich äü-

ßern sich die Studierenden mit „joah“. Die im Zuspruch aufgeworfene Ambivalenz wird in einer zumindest verhaltenen bis möglicherweise verlegenen Positionierung der Studierenden aufgegriffen. Der Dozent wiederholt in korrigierender Weise ein „DOCH“: Die zweifelnde Position wird darin den Studierenden zu- und zugleich abgesprochen. Nochmals bestärkt der Dozent den Passungseindruck, wobei mit „des“ der konkrete Gegenstand vorausgesetzt wird und zugleich unbestimmt bleibt. Mit „au“ wird ferner eine Bestätigung von anderer Seite – der der Studierenden? – eingeschlossen und aufgegriffen.

5.3 Vergleich und Deutung

Beim Vergleich der beiden Materialauszüge fallen vor allem Übereinstimmungen, aber auch einige Unterschiede auf. Das Thema ‚Lehrperson‘ wird am Rande der Besprechungen als relevante Kategorie i. d. R. von den Dozenten etabliert. Während in Beispiel 1 die Kommilitoninnen aufgefordert werden, diese Kategorie in ihre Reflexion aufzunehmen, werden in Beispiel 2 die Studierenden, die unterrichtet haben, adressiert, die vorgenommenen Zuschreibungen zu übernehmen.

Auffallend ist, dass die Thematisierung der Lehrperson von einem subjektiven, beziehungsorientierten Standpunkt aus vorgenommen wird – in Beispiel 1 aus der Perspektive der Schüler*innen- und Studierenden-Peers, in Beispiel 2 führt der Dozent seine Beobachtungen an. Damit ist für die Einschätzung zur Lehrperson von Studierenden die Sicht der anderen zentral. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass in Unterrichtsnachbesprechungen Selbsteinschätzungen resp. Erstpositionierungen der Studierenden, die unterrichtet haben, stets vorangestellt werden (vgl. Brack 2019). Der Beziehungsbezug im Sprechen über die Lehrer*inpersönlichkeit in Unterrichtsnachbesprechungen ist Form und Inhalt zugleich. Inhaltlich wird in beiden Materialauszügen sowohl auf konkrete Fähigkeiten zur Unterrichtsführung und Beziehungsgestaltung als auch etwas Unbestimmtes und Polyphones rekurriert. In Beispiel 1 stehen die Norm des schüler*in- und peer-seitigen Wohlfühlens im Unterricht sowie das stimmliche Auftreten und die Ausstrahlung im Zentrum. In Beispiel 2 bezieht sich der Dozent stärker auf den engagierten Einsatz, den routiniert wirkenden Tafelanschrieb und auf die sorgende Haltung gegenüber den Kindern. Diese Rahmungen erinnern an „die Durchsetzung einer gewinnenden Stimmung im Unterricht“ (Caruso 2003, 366). Unterschiede in den kriterialen Ordnungen liegen insbesondere in der Trainierbarkeit und Routiniertheit.

Die benannten Eigenschaften und erworbenen Fähigkeiten werden dabei als Indikatoren für eine Passung zum Beruf und Eignungsbeleg angeführt. So zeigt sich, dass in Beurteilungen Leistung mit vorhergehenden Personenmerkmalen, erworbenes Können mit einer Vorstellung von Sein verbunden

wird. Insbesondere in Beispiel 2 ist neben dem Unbestimmbaren auch Zweifel, Ungewisses und Prekäres im Sprechen über die Lehrperson eingelassen. Darin kann erkannt werden, dass sich die Lehrperson immer wieder als solche zeigen und bewähren muss. Diese Figur erinnert an die Lehre zur Auserwähltheit von Menschen durch Gott, die nach Calvin bereits vor der Geburt erfolgt, aber den Menschen unbekannt ist (vgl. Schäfer & Thompson 2015, 24). Demnach ist Leistung, Anstrengung und insbesondere anhaltender Erfolg ein Indikator für die Erwählung (vgl. ebd.). An die Stelle der Erwählung tritt in der Thematisierung der Lehrperson die Frage der Eignung.

Diese Idee der Lehrperson – konstruiert im gestaltbaren Raum zwischen Fähigkeit und beziehungsorientierten Personenideal, als Ideal grundsätzlich gültig, bezogen auf die konkrete Person und ihre Entwicklung, aber immer wieder legitimierungsbedürftig – wird den Studierenden zur Anerkennung angeboten: in Beispiel 1 als Reflexionskategorie zur Beschreibung anderer und als Urteilsverkündung der Eignung, in Beispiel 2 in der ambivalenten Position zweifelnder Überzeugtheit. Im Vergleich zu anderen Positionierungen von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen unterwerfen sie sich diesen angebotenen Adressierungen. Darin kann ein Hinweis darauf erkannt werden, dass sich die Studierenden „in dieser Weise adressieren [lassen], weil sie selbst die Personkonstruktion für die Konstituierung von Sinn einsetzen“ (Bröckling 2016, 36). So wird die Realfiktion ‚Lehrperson‘ gemeinsam hervorgebracht.

6 Diskussion

Dass diese Realfiktion relevant gemacht wird, entfaltet – unabhängig von ihrer inhaltlichen Auslegung – eine Wirkmacht für Subjektivierungen und die Frage nach Passung, Eignung und Reife. Wird die Figur in das kollektive Wissen der Lehrer*innenbildung aufgenommen und dort geteilt, ermöglicht sie in der machtvollen Konstruktion zwischen grundsätzlicher Persönlichkeit und ihrer Bewährung Selbstaufsicht und -disziplinierung in Abhängigkeit von den Einschätzungen anderer. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zur Disziplinarmacht (vgl. Foucault 1996/2016) firmiert die Eignungsfrage dann nicht mehr als begründende Figur für die Praktiken der Lehrer*innenbildung, sondern als Durchgangspunkt für die Etablierung der Realfiktion Lehrperson und den damit einhergehenden Idealkonstruktionen sowie für die Implementierung einer über die Unterrichtsnachbesprechung und Lehrer*innenbildung hinausgehende Selbst-Reflexion, -Prüfung und -Aufsicht im Auge der anderen.

Sowohl Persönlichkeits- und Fähigkeitsbeschreibungen als auch Unbestimmbares und Irrationales sind für diese Fiktion konstitutiv. In Nuancen könnten

Unterschiede in der übergreifenden Realfiktion zur Lehrperson oder auch unterschiedliche Realfiktionen über die verschiedenen kriterialen Bezugsrahmen ausgemacht werden. Dies müsste anhand einer systematischen Analyse weiterer Materialstellen – auch aus anderen Korpora – erfolgen. Für eine Erweiterung auf die Professionalisierung in allen Lehrämtern wäre ferner zu untersuchen, inwiefern das Sprechen über die Lehrperson außerhalb der Grundschulpädagogik – oder gar entlang der Unterscheidung höherer vs. niederer Bildung (vgl. Deckert-Peaceman & Scholz 2016) – ähnlichen Wissensordnungen folgt.

Die Differenz in den Realfiktionen zur Lehrperson, die in der erziehungswissenschaftlichen Kontroverse über die Person in der Pädagogik erkannt werden können (siehe Kap. 2), spiegelt sich hingegen nicht in den analysierten Materialstellen. Vielmehr zeigt sich ein Amalgam aus Fähigkeits- und Eigenschaftssubjekt und zugleich seiner Unbestimmbarkeit und Irrationalität. Dieses Amalgam erinnert an eigenschafts- und kompetenztheoretische Beschreibungen, die als Indikatoren von Personen angelegt waren und die Idee einer Personkonstruktion als Träger*in von Eigenschaften und/oder Kompetenzen nutzen. Insofern lässt sich fragen, ob es Fähigkeitsbeschreibungen jenseits der Idee der Person geben kann, wie es Rothland (2021) anstrebt, oder diese auch als Chiffre für eine Personkonstruktion gedacht werden, die eher dem*der ‚Erziehungstechniker*in‘ nahestehen (vgl. Seichter 2018). Darüber hinaus gilt es, die Diskussion um die Relevanz der Person in der Pädagogik zwischen rationalisierbaren Aspekten und Irrationalem mit ihren jeweiligen Potentialen im Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung vor dem Hintergrund einer institutionellen Erzählung reflexiv aufzugreifen. Für die Praxis der Lehrer*innenbildung wäre dabei zu überlegen, wann und wie diese Diskussion einzubinden ist.

Literatur

- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim u. a.: Dt. Studien Verlag.
- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2024): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207–227.
- Foucault, M. (1994/2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 16. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Führer, M.-F. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanfstingl, B. (2019): Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick. In: U. Stefens & P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Münster u.a.: Waxmann, 97–110.
- Hutter, M. & Teubner, G. (1994): Der Gesellschaft fette Beute. Homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen. In: P. Fuchs & A. Göbel (Hrsg.): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 110–145.
- Kluchert, G. (2003): Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik. 49 (1), 47–60.
- Krauss, S. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 171–191.
- Leonhard, T.; Lüthi, K.; Bertschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8, 95–111.
- Neuweg, G. H. & Mayr, J. (2023): Lehrer:innenpersönlichkeit. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 101–119.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: I. Miethe & H.-J. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 35–56.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93 (2), 193–235.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019): Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh|utb.
- Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule, 113 (2), 188–198.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2015): Leistung – eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh, 7–35.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 4 (2), 98–110.
- Seichter, S. (2015): Auf was kommt es an, wenn es auf den Lehrer und die Lehrerin ankommt? Wissenschaftstheoretische und methodologische Überlegungen. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fucina & R. Stengl-Jörns (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible Learning‘. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127–137.
- Seichter, S. (2018): Über den Kältetod in der Empirischen Erziehungswissenschaft. Oder: Wider die Verdinglichung der Person. In: N.M. Köffler, P. Steinmaier-Pösel, T. Sojer & P. Stöger (Hrsg.): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 141–150.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis!? Bern: Haupt.
- Spranger, E. (1963): Der geborene Erzieher. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Wimmer, M. (1999): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 404–447.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlagen zur Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, 195–214.

Autorin

Lydia Brack, Dr.in

ORCID: 0000-0001-5242-0160

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf, Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung

Email: brack@ph-ludwigsburg.de