pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]

Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 198 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 198 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366147 - DOI: 10.25656/01:36614; 10.35468/6251

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366147
https://doi.org/10.25656/01:36614

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-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-License: 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

Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung



Hedda Bennewitz / Natalie Fischer
Anna Grabosch
(Hrsg.)

Pädagogische Beziehungen

Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen

klinkhardt

Bennewitz / Fischer / Grabosch

Pädagogische Beziehungen

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Die Reihe wird herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Hedda Bennewitz
Natalie Fischer
Anna Grabosch
(Hrsg.)

Pädagogische Beziehungen

Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

Impressum

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

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

2026. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Bildnachweis Cover: Nuthawut Somsuk/istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

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

ISBN 978-3-7815-6251-6 digital doi.org/10.35468/6251

ISBN 978-3-7815-2789-8 print

Vorwort

Der vorliegende Band versammelt Beiträge der Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die im September 2025 an der Universität Kassel stattfand. Mit dem Tagungsthema ist ein zentraler Gegenstand der Erziehungswissenschaft aufgerufen: Pädagogische Beziehungen.
Im schulischen Kontext gelten pädagogische Beziehungen als wesentlich für Bildungsprozesse. Fragen zur Professionalisierung von Lehrpersonen verweisen entsprechend immer auch auf Fragen der Gestaltung und des Erlebens pädagogischer Beziehungen. Gelingende Beziehungen können das Selbstwertgefühl, die Leistungsmotivation und das Wohlbefinden der Schüler:innen und der Lehrenden fördern. Umgekehrt können Beziehungen durch gewaltförmige Handlungen, Grenzverletzungen oder auch mangelnde Wertschätzung, das Lernklima und die Entwicklung von Schüler:innen negativ beeinflussen und Lehrpersonen belasten. Als ein zentrales Element der Erziehungs- und Bildungsarbeit haben pädagogische Beziehungen Einfluss auf die individuelle Entwicklung von Schüler:innen, aber auch auf die berufliche Zufriedenheit und das Selbstverständnis von Lehrpersonen. Sie unterliegen diversen individuellen und institutionellen Bedingungen sowie ethischen Anforderungen und sind in gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebettet. Als gleichsam praktisch bedeutsamer, wie auch empirisch untersuchter Gegenstand ist die pädagogische Beziehung an normative Konzepte und umstrittene Vorstellungen von ‚guter' Erziehung, ‚guter' Kindheit und ‚Lehrerpersönlichkeit' gebunden.

Die Tagung hatte dazu eingeladen, Forschungsergebnisse zum Topos Pädagogische Beziehung aus den Kontexten Schule und Lehrer:innenbildung zu präsentieren und darüber in den Austausch zu gehen. Die vielfältigen Diskurse und die Breite der Perspektiven und Forschungen, die in Kassel zum Ausdruck gekommen sind, können hier nicht aufgegriffen werden. Der vorliegende Band, der nicht alle Tagungsbeiträge umfasst, gibt jedoch einen Einblick in vielfältige, aktuelle Forschungen.

Das Buch und die vorausgegangene Tagung wären ohne die Unterstützung der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht möglich gewesen. Wir danken den Mitgliedern des Organisationskomitees Janina Bernshausen, André Epp, Fabian Dietrich, Ralf Parade, Sven Thiersch und vor allem Johanna Valentin als Mitglied des lokalen Organisationsteams, sowie allen Gutachter:innen der Tagungs- und Buchbeiträge, den Tagungsteilnehmer:innen

und Beiträger:innen. Schließlich geht unser Dank an die Studentinnen Neke Lagerwerf und Jasmin Wilhelm für die umsichtigen Korrekturen und den Klinkhardt Verlag für die freundliche und verlässliche Zusammenarbeit.

Die Herausgeberinnen

Hedda Bennewitz, Natalie Fischer und Anna Grabosch
Kassel, im Juni 2026

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Thomas Geier und Christiane Ruberg
Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? – Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats. 9

Stefan Markus, Cornelia Gar und Fabian Schächt
Bedürfnisunterstützung als BASiS pädagogischer Beziehungen: Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext 20

Heike de Boer und Daniela Merklinger
Beziehung als interaktive Praxis 35

Fabian Mußél und Rolf-Torsten Kramer
Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit. Empirische Impulse und professionstheoretische Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen 47

Sven Pauling, Christiane Adam, Johanna Gold, Till-Sebastian Idel und Yannik Wilke
Die organisationale Beziehung als pädagogische Beziehung? Theoretische Erkundungen 58

Benjamin Mayer
Digitale Übungsplattformen und pädagogische Beziehungen im Unterricht . . . 72

Eike Wolf und Hannes König
Inklusion als Ersatzintegration. Empirische Erkundungen und theoretische Kontroversen zum Unterricht unter inklusivem Anspruch. 86

Angela Bauer
In Beziehung sein mit dem Feld – Potentiale ethnografischer Forschung zu pädagogischen Beziehungen. 97

Melanie Leonhard und Tobias Leonhard
Pädagogische Beziehungen und die Gegenstände des Unterrichts. Perspektiven der gemeinsamen Erschließung von pädagogischen Beziehungen und Fachlichkeit 107

Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla und Niklas Gausmann
Pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch von Partizipation. Empirische Befunde einer ethnographischen Studie an Kinderrechte-Ganztagsgrundschulen 121

Annedore Prengel, Alexander Wettstein, Ida Schneider und Frances Hoferichter
Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Mehrperspektivische Studien im Forschungsverbund INTAKT 132

Ann-Kathrin Hennes, Neele Bäker, Timo Lüke und Ann-Kathrin Arndt
Thematisierung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Eine Dokumentenanalyse zu Curricula des sonderpädagogischen Lehramtes 145

Dana Kiefer, Alexandra Warda und Sven Thiersch
Unterricht als sprachlicher Anerkennungsmarkt – Theoretische und empirische Einsätze zu Adressierungen und Anpassungen in pädagogischen Beziehungen 158

Melanie Schubsky
Nachhilfe als Kompensationsmittel für schulische Missachtungserfahrungen 171

Linda Schneider
Zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie – Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden 181

Autor:innenverzeichnis 193

Thomas Geier und Christiane Ruberg

Arbeitsbündnis, Anpassungsritual, pädagogische Beziehung? – Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen des Referendariats

Abstract

In der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung gelten Unterrichtsnachbesprechungen als zentrale Orte professioneller Reflexion. Empirische Befunde verorten sie im Spannungsfeld von Beratung und Bewertung. Bislang ist unzureichend erforscht, wie sich diese strukturelle Ambivalenz konkret in der Interaktion zwischen Seminarausbildenden und Lehramtsanwärter:innen vollzieht. Der Beitrag fokussiert angesichts eines laufenden rekonstruktiven Projekts die Nachbesprechungen mit empirischem Interesse und fragt in diesem Zusammenhang nach der spezifischen Form, welche die Interaktion zwischen Lehramtsanwärter:innen und Seminarausbildenden annehmen kann.

Schlagwörter: Unterrichtsnachbesprechungen, Referendariat, Reflexion, Pädagogische Beziehung

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen gelten in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung als zentrale Orte der Professionalisierung (Küper, 2022). Im Anschluss an die obligatorischen Unterrichtsbesuche sollen Lehramtsanwärter:innen (LAA) hier eine theoriegeleitete Reflexion ihrer Praxis einüben, um ihr eigenes Unterrichten begründet zu analysieren, zu beurteilen und im Hinblick auf Planung und Durchführung weiterzuentwickeln (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2026). Wird im Kontext dieser Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) das Verhältnis zwischen den LAA und Seminarausbildenden (SAB) in den Blick genommen, ergibt sich ein differentes Bild. Zum einen komme den SAB eine große Bedeutung für die fachliche und persönliche Entwicklung der LAA zu (Wolf et al., 2021) und dies könne insbesondere als unterstützend (Kärner et al., 2022) im Professionalisierungsprozess erfahren werden. Zum anderen lasse sich die wechselseitige Bezugnahme aber auch als Ausdruck einer asymmetrischen, hierarchischen sowie von Unterwerfungspraktiken strukturierten Beziehung verstehen (Wernet, 2006, 2009). Die wenigen empirischen Studien, die sich auf die Praxis

doi.org/10.35468/6251-01

der Nachbesprechungen beziehen (Geier et al., 2026), weisen auf einen Zwiespalt zwischen Beratung einerseits und Bewertung andererseits hin (Dzengel, 2016; Lenhard, 2004; Wernet, 2006, 2009). Dieser lasse sich gar als „stärkste Belastungsursache" auf Seiten der SAB identifizieren (Walter & Rothland, 2023, S. 104). Dass sich die am Gespräch Beteiligten im Kontext dieses strukturellen Widerspruches verhalten müssen, scheint offenbar klar zu sein. Weniger aber, *wie* sich angesichts dessen die Nachbesprechungen im Referendariat interaktiv ausgestalten, *welche* Varianz sich in der Handlungsgestaltung abzeichnet, auf *welche* Konzepte und Praktiken von Reflexion dabei überhaupt zurückgegriffen wird (Küper, 2022; Peitz, 2024) und *wie* sich die wechselseitige Bezugnahme zwischen SAB und LAA angemessen beschreiben lässt. Fragen nach dem konkreten Handeln und den Relevanzsetzungen der Ausbildungskräfte gelten als unbeantwortet und stellen ein zentrales Forschungsdesiderat dar (Gerlach, 2020; Kruse & Rothland, 2024).
Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag Bezug auf ein laufendes rekonstruktives Projekt[1], das die UNB mit empirischem Interesse fokussiert (Geier et al., 2025, 2026 i. E., Geier & Ruhberg, 2026). In diesem Beitrag wird insbesondere danach gefragt, welche pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Konzepte sich dazu eignen, die Interaktionen zwischen LAA und SAB gegenstandsadäquat zu fassen. Handelt es sich z. B. um eine „professionelle pädagogische Beziehung" (Kärner et al., 2022) und wenn ja, in welcher Weise? Zur Klärung sollen zunächst mögliche theoretische Perspektiven auf das Verhältnis zwischen LAA und SAB im Referendariat skizziert (2), sodann die Anlage und das methodische Vorgehen der rekonstruktiven Studie umrissen (3), bevor vorläufige Ergebnisse des Projekts, die verdichtet als kontrastierende Fälle (Geier et al., 2026, i. E.), im Hinblick auf ihre Beziehungs-, Interaktions- und Subjektivierungsordnungen interpretiert (4) und diskutiert werden (5).

2 Pädagogische Beziehung im Referendariat?

Auch wenn es keinen einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Begriff pädagogischer Beziehungen gibt, wird ihr konstitutives Merkmal häufig darin gesehen, dass sie von Ungleichheiten und Asymmetrien geprägt seien (Riepler & Seyss-Inquart, 2023; Jergus, 2024). Aus einer professionsbezogenen Sicht beruhen sie in Bildungsinstitutionen etwa auf „ein[em] besonders lizensierte[n] Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen" (Radtke, 2000, S. 1). Aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive resultieren sie z. B. aus generationalen Differenzen „im Wissen, im Erfahren, im Können, in der Perspektive, aus der heraus eine Veränderung eröffnet und als möglich gedacht werden kann" (Jergus, 2024, S. 105).
Das pädagogische Arbeitsbündnis wird von Oevermann (1996) ebenso als eine strukturell asymmetrische, auf Zeit angelegte Beziehung beschrieben, in der pro-

1 https://iads.ep.tu-dortmund.de/forschung/laufende-projekte/moeglichkeiten-und-grenzen-von-reflexion/

doi.org/10.35468/6251-01

fessionelle Verantwortung darin besteht, die Bearbeitung von Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben mit dem Ziel einer autonomen Lebenspraxis zu ermöglichen (Helsper, 2021, S. 55). Überträgt man dieses Konzept auf das Referendariat, ginge es darum, die berufliche Autonomie der angehenden Lehrkräfte zu ermöglichen und zu stärken (Kärner et al., 2022). Insbesondere in den UNB könnten „Entscheidungskrisen" (Oevermann, 2016, S. 64) in den Blick genommen und zwischen LAA und SAB gemeinsam oder in stellvertretender Krisenlösung seitens der SAB bearbeitet werden. Krisen beträfen folglich die berufliche Lebenspraxis hinsichtlich der Entwicklung einer professionellen Rolle als Lehrkraft sowie der damit verbundenen Handlungsfelder, nicht zuletzt des Unterrichts. Befunde, wie sie etwa von Wernet et al. (2006, 2009) herausgearbeitet worden sind, verweisen auf den Widerspruch zwischen einem kollegialen Verhältnis der Beratung und einem hierarchischen der Bewertung. So sähen sich LAA häufig von ihren SAB als Schüler:innen adressiert, worin sich eine Infantilisierung einer:s an sich als erwachsen gedachten Kolleg:in zeige. Zugleich kann die institutionelle Funktion der Bewertung empirisch seitens der LAA zu strategisch-taktischen Formen der Selbstpräsentation führen.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht (Arnold & Schüßler, 2020) gelten Referendar:innen von Beginn an als autonome, selbstverantwortliche Subjekte (Junghans, 2022). Diese Perspektive sei professionstheoretisch unverzichtbar, da sie das „'Selbst' der Referendar:innen in den Mittelpunkt" stelle und ihre Mündigkeit ernstnehme (Junghans, 2022, S. 53). Mündigkeit bezeichnet hier das Vermögen, auf Grundlage eigener Rechte und Pflichten Verantwortung für sich, andere und den eigenen Lernprozess zu übernehmen, was wiederum auf ein Autonomieverständnis verweist, das Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme ins Zentrum stellt (Junghans, 2022). Das Konzept des Arbeitsbündnis schließlich wird u. a. deswegen kontrovers diskutiert, weil professionelles Handeln hier primär als didaktische Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens in einer rollenförmigen, zweckgebundenen Beziehung verstanden und weniger als eine auf die stellvertretende Krisenlösung gerichtete Interaktionsform gedeutet wird (Peters, 2004; Wolf, 2006).

In Anbetracht dieser Überlegungen bleibt mit Blick auf das Referendariat im Allgemeinen und die UNB im Besonderen empirisch nicht nur zu klären, wie das spannungsreiche Verhältnis zwischen SAB und LAA interaktiv hergestellt wird, sondern auch zu fragen, welcher Art ihr Verhältnis ist und mit welchen erziehungswissenschaftlichen Begriffen es sich angemessen rekonstruieren lässt.

3 Reflexion im Referendariat – Rekonstruktion von Unterrichtsnachbesprechungen

Das dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt fokussierte neun Fälle (LAA und SAB) mit jeweils fünf UNB, die im Anschluss an Unterrichtsbesuche eines Ausbildungsjahrgangs (18 Monate) von LAA im Bereich Gymnasium/Gesamtschule eines ZfsL in NRW stattfanden. Im Fokus standen die Fächer Mathe-

matik sowie Sprachen und Gesellschaftswissenschaften. Ergänzend zu den UNB wurden Interviews mit den LAA und SAB nach dem ersten, dritten und fünften Nachgespräch durchgeführt.

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Angesichts des überschaubaren Forschungsstandes zu Empirie und Praxis der UNB verfolgt das Projekt zunächst das grundlegende Erkenntnisinteresse, welche Konzepte von Reflexion und Reflexivität sich aus der Gesprächspraxis und den Interviews empirisch rekonstruieren lassen. Darüber hinaus fragen wir professionstheoretisch danach, wie die Akteur:innen der Nachgespräche (LAA und SAB) normative Anforderungen ihrer Praxis im Kontext professionsbezogenen Wissens und Könnens (Helsper, 2021) aufgreifen und deuten. Nicht zuletzt interessiert bezüglich der zu rekonstruierenden Interaktionen, wie SAB und LAA ihr jeweiliges Gegenüber in den Nachgesprächen adressieren und welche Subjektivierungen sich dadurch auf beiden Seiten zeigen (Kuhlmann, 2023; Reh & Ricken, 2012).

3.2 Methodisches Vorgehen, Datenerhebung und Datenauswertung

Da das Projekt darauf abzielt, die Praxis der Nachgespräche aus ihrer fallspezifischen Handlungslogik heraus zu analysieren, werden Prozesse und Phasen der Gespräche und ihre interaktive Gestaltung durch die Beteiligten Zug um Zug aus dem Handlungsverlauf heraus rekonstruiert. Gegenüber einem subsumtionslogischen Vorgehen, durch Methoden der empirischen Bildungsforschung im Vorhinein festgelegte Kompetenzen und deren Stufen in den Nachgesprächen zu identifizieren oder die Performanz der daran Beteiligten zu evaluieren (Wolf et al., 2021), hebt ein rekonstruktionslogisches Verfahren die Strukturen der Praxis und ihre latente Logik hervor. Es wird folglich von der Dignität der zu untersuchenden Handlungspraxis ausgegangen und deren Sinn fallspezifisch auf den Begriff gebracht.

Über die Rekonstruktion des objektiven Interaktionsverlaufs hinaus liefern die mit den LAA und SAB zusätzlich geführten, teils offenen teils durch Leitfaden gestützten Interviews Einblicke in ihre subjektiven Sichtweisen. Während sich also in den Interaktionsprotokollen die Prozesslogik der Nachgespräche selbst niederschlägt, bilden sich in den Interviews die jeweiligen subjektiven Sichtweisen der Beteiligten auf die Gespräche ab. Im thematisch engeren Sinne fokussiert das Projekt auf Fragen nach dem Vollzug von Reflexion und dem Stellenwert, dem Reflexion im Feld wie beigemessen wird. Einmal auf der Ebene von interaktiven Reflexionspraktiken und zusätzlich auf der Ebene von subjektiven Reflexionskonzepten.

Ausgewertet werden die aus der Erhebung resultierenden Verbaldaten in Interpretationsgruppen mit sequenzanalytischen Mitteln (für die Interaktionsprotokolle) und diskursanalytischen Mitteln (für die Interviews). Um aus den Interaktionsprotokollen der UNB objektive Sinnstrukturen ihrer Handlungsverläufe herauszuarbeiten, wird auf die Objektive Hermeneutik (Oevermann, 1991) zurückgegriffen. Die Einzelinterviews mit den LAA und SAB werden mit Mitteln der wissenssozio-

doi.org/10.35468/6251-01

logischen Diskursanalyse (WDA) analysiert (Keller, 2011). Heuristisch leitend bei der Wahl dieser Methode ist die Annahme, dass sich die subjektiven Eigentheorien der an den UNB beteiligten Akteur:innen aus Versatzstücken von diskursiven Wissensformen ganz unterschiedlicher Provenienz zusammensetzen. Ziel ist es, bezüglich der Interaktionsfälle strukturelle Muster und Typen (synchron und diachron) herauszuarbeiten sowie aus den Interviews diskursive Wissensbestände zu ermitteln.

4 Kontrastierende Reflexionspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen

Das nun Folgende nimmt Bezug auf erste Ergebnisse der zuvor umrissenen Studie. Sie resultieren aus Rekonstruktionen von Sprechakten seitens der SAB in den jeweils ersten UNB (Geier et al., 2026, i. E.). Anwesend sind dabei mindestens ein:e LAA und ein:e SAB gewesen. Die ca. einstündigen Gespräche fanden i. d. R. nach einer Vorbereitungszeit der LAA im Anschluss an die zuvor gehaltene und vom SAB beobachtete Unterrichtsstunde statt. Die Gesprächsteilnehmenden setzten sich zusammen an einen Tisch und das Gespräch wurde eröffnet. Die Forschenden waren dabei überwiegend anwesend.

Die UNB nebst Unterrichtsbesuchen stellen, nicht zuletzt aufgrund ihrer relativen Seltenheit, herausgehobene und besondere Praktiken im Referendariat dar. Hinzu kommt, dass dort zu einem nicht unbeträchtlichen Teil die Bewertung ihres Unterrichtens und der Art und Weise, wie die LAA anschließend darauf Bezug nehmen, stattfindet. Die letzte von insgesamt sechs UNB pro Fach besteht dann in der abschließenden Prüfung (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2026).

Die bis dato im Projekt vorgenommen Rekonstruktionen weisen fallübergreifend auf einen überwiegend ritualisierten Gesprächseinstieg hin, der mit der Erläuterung eines zumeist identischen, jedenfalls aber stark formalisierten Ablaufs (Bührig-Hollmann, 2023) durch die SAB beginnt. Die darin angekündigten Phasen oder *„Gesprächsrunden"*[2] sollen offenbar der gemeinsamen Orientierung im Gespräch dienen, variieren aber in ihrer Formulierung und im anschließenden Vollzug deutlich. Die angekündigte Phasierung verweist darauf, dass die UNB als ein geordnetes, sinnvolles und zweckmäßiges Geschehen eingeführt werden. Da sich die orientierende Funktion wohl kaum allein darin erschöpfen wird, das Gespräch als solches zu sortieren, lässt sich darauf schließen, dass damit auch ein handlungsbezogener Zweck für das Referendariat oder die damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse in normativer Weise verbunden ist. Worin dieser besteht, zeigt sich material aber erst im interaktiven Vollzug des in der Eröffnung angekündigten Verlaufs der UNB. Auch hierbei ergeben sich deutliche Varianzen.

2 Zitate aus den Interaktionsprotokollen und Interviews werden in Anführungsstrichen und kursiv gesetzt wiedergegeben.

doi.org/10.35468/6251-01

Angesichts des bei Weitem noch nicht vollständig ausgewerteten Materials stellen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse erste, analytische Verdichtungen dar. Sie zielen also weniger auf bereits mögliche Generalisierungen als vielmehr auf die Identifikation struktureller Spannungen sowie Problemlagen und sind für den hiesigen Zweck auf die Frage nach einer möglichen pädagogischen Beziehung zugespitzt. Hierbei erweist sich die Adressierungsanalyse insbesondere als aufschlussreich (Silkenbeumer et al., 2018).

4.1 Reflexion als subjektive Einsicht in objektive Expertise

In seiner Gesprächseröffnung tritt SAB Rot[3] mit diesen Worten in Erscheinung: *„Okay::: ich brauch so´n bisschen Platz hier. Wir müssen diese (.) Süßigkeiten etwas beiseitestellen"*. Die Sequenz lässt sich als schrittweise vollzogene Ordnungshandlung rekonstruieren. Bereits das gedehnte *„Okay"* markiert einen Übergang und eröffnet eine neue Handlungssituation. Mit *„ich brauch so´n bisschen Platz hier"* formuliert der Sprecher ein individuelles Bedürfnis, das durch die Abschwächung (*„so´n bisschen"*) sozial abgefedert wird, während zugleich die bestehende Situation als ordnungsbedürftig erscheint. Im nächsten Schritt wird dieses individuelle Anliegen in eine kollektive Verpflichtung überführt (*„Wir müssen…"*). Der Wechsel zu *„wir"* bindet die Anwesenden ein, während *„müssen"* eine Notwendigkeit behauptet. Die *„Süßigkeiten"* werden dabei als konkreter Störfaktor identifiziert, zugleich aber durch Formulierungen wie *„etwas"* sprachlich entschärft.
Die latente Struktur des Sprechakts besteht in einer indirekten Autoritätsausübung, die ihre Legitimation nicht offen behauptet, sondern performativ durch situative Rationalisierung, Platz zu schaffen, und kollektive Einbindung (*„wir"*) herstellt. Der SAB setzt eine neue Ordnung durch, indem er ein persönliches Bedürfnis in eine kollektiv plausibilisierte Notwendigkeit transformiert und diese durchgehend sprachlich abmildert. Er selbst setzt sich dabei als Herr des Verfahrens in Szene.
In seinen evaluativen Sprechakten im weiteren Verlauf der ersten UNB wird ein wissenschaftlicher Bezug formuliert: *„Kernfehler bei Lehrern. Machen alle. Es gibt über 800.000 Lehrer, machen 400.000 falsch (…) Das nennt sich in der TIMSS-Studie Open-Ended Problem Solving"*. Die Passage lässt sich als sequenziell aufgebaute Generalisierung mit anschließender wissenschaftlicher Autorisierung rekonstruieren. Bereits *„Kernfehler bei Lehrern"* etabliert einen hohen Geltungsanspruch, indem ein grundlegendes, nicht bloß situatives Problem einer gesamten Berufsgruppe zugeschrieben wird. Die folgende Aussage *„Machen alle"* radikalisiert deren Geltung zur Totalität und entzieht mögliche Gegenbeispiele. Die damit verbundene Unterrichtshandlung wird zugleich entindividualisiert: Es erscheint nicht als persönlicher Fehler der Referendarin, sondern als Teil eines allgemeinen Musters.
Mit der quantifizierenden Wendung (*„800.000 Lehrer"*, *„400.000 falsch"*) wird diese Generalisierung scheinbar empirisch unterfüttert. Die Zahlen erzeugen den Ein-

3 Die Namen der beteiligten Personen sind durch Farben (SAB) und Tiere (LAA) pseudonymisiert. Die damit assoziierbaren Charakterisierungen sind zufällig.

doi.org/10.35468/6251-01

druck von Objektivität und machen aus der pauschalen Behauptung eine quasi-statistische Evidenz, wobei zugleich eine implizite Norm von richtigem und falschem Handeln etabliert wird. Die Bezugnahme auf die TIMSS-Studie und den englischen Fachbegriff verschiebt die Argumentation in einen wissenschaftlichen Deutungsrahmen und verleiht ihr zusätzliche Autorität.
Insgesamt zeigt diese Passage eine typische Struktur indirekter Normsetzung: Ein individuelles Verhalten wird über Generalisierung, Quantifizierung und Verwissenschaftlichung als Teil eines verbreiteten, wissenschaftlich fassbaren Fehlers dargestellt. Dadurch wird die Kritik zugleich entpersonalisiert und verstärkt, indem sie nicht als subjektive Einschätzung, sondern als allgemein gültiger Befund erscheint. Die Gesprächsgegenstände, Unterricht und Unterrichten, erscheinen damit als szientifisch eindeutig zu bestimmende und bestimmbare Objekte. Wissenschaftliches Wissen wird somit nicht als Gegenstand einer gemeinsamen kritischen Prüfung eingeführt, sondern vielmehr autoritativ als evident gesetzt und fungiert nicht zuletzt auch als Legitimation für die epistemische Position, die Herr Rot in diesem Fall einnimmt.
Dies wird auch durch folgende an die LAA gerichtete Äußerung deutlich: *„Und wenn Sie eine Frage haben, fragen Sie mich vorher"*. Sie lässt sich als präventive Regelung von Handlung rekonstruieren. Mit *„wenn Sie eine Frage haben"* wird eine mögliche zukünftige Situation eröffnet, in der die adressierte Person etwas als klärungsbedürftig einschätzen kann. Der folgende Imperativ *„fragen Sie mich vorher"* überführt diese Möglichkeit in eine verbindliche Handlungsanweisung und etabliert zugleich eine zeitliche Ordnung: Fragen sollen vor einem (impliziten) Handeln erfolgen. Insgesamt wird so eine Struktur indirekter Kontrolle sichtbar, in der der Sprecher als zuständige Instanz für Klärung gesetzt wird und eigenständiges Handeln an vorgängige Rücksprache gebunden wird. Es etabliert sich eine präventive Kontrollnorm, in der die LAA mögliche Unsicherheiten vor eigenständigem Handeln mit der autoritativen Ausbildungsinstanz klären soll.
Mit Blick auf die UNB insgesamt lässt sich aus dem Vorgenannten schließen, dass die reflektierende Bezugnahme seitens der LAA auf ihren zuvor gehaltenen Unterricht in der UNB stark normativ gerahmt ist. Sie richtet sich an den szientifischen Standards, die vom SAB vertreten werden, aus. Dementsprechend finden SAB und LAA ihre jeweiligen Rollen als Experte und Novizin und füllen sie aus. Wenn Kritik geäußert wird, stammt sie von SAB Rot und folgt den durch ihn gesetzten szientifischen Normen. Eine gelungene Reflexion des Unterrichts besteht folglich in der subjektiven Einsicht seitens der LAA in die objektive Expertise des SAB. Diese gilt es in den folgenden UNB anzuzeigen. Eine kritische Prüfung des von Herrn Rot vermittelten Wissens durch die LAA wird weder ermöglicht noch gefordert. Die von Herrn Rot wiederholt gestellte Lehrerfrage, *„So, jetzt überlegen wir mal"*, kaschiert die Aufforderung, dass ausschließlich die LAA zu überlegen hat. Die Logik dieser fallspezifischen Reflexionspraxis überführt die ohnehin asymmetrische Beziehung zwischen den Interaktionspartner:innen in eine hierarchische Ordnung von Dominanz und Subordination.

doi.org/10.35468/6251-01

4.2 Reflexion als Instrument selbstoptimierenden Trainings

Die Gesprächseröffnung von SAB Orange fokussiert Reflexion gleich zu Beginn: *„Sie haben ein paar Minuten Zeit gehabt, die Stunde Revue passieren zu lassen."* Hier zeigt sich ein Moment kontrollierter Selbstvergewisserung. Die Reflexion ist nicht spontan, sondern eingeplant. Seine Adressierung von LAA Delphin, sie habe *„ein paar Minuten Zeit gehabt"*, impliziert zeitliche Knappheit und kommuniziert gleichzeitig die Erwartung, dass in dieser kurzen Phase bereits ein innerer kognitiver Bearbeitungsprozess stattgefunden hat. Die Reflexion wird so als implizite Pflicht, etwas zu leisten, angekündigt sowie in die zeitliche Ordnung institutionalisierter Praxis eingebettet. Die *„Nachbesprechung"* ist Teil eines formellen Ablaufs, der durch den Verweis der SAB auf *„den Verlauf, auf den wir uns in Stadt X geeinigt haben"* zusätzlich legitimiert wird.

Die durch SAB Orange angekündigte Struktur des zu erwartenden Gesprächsverlaufs suggeriert Offenheit, folgt aber klaren didaktischen und performativen Vorgaben. In der ersten Phase sei die LAA *„herzlich eingeladen"* zu Ihrem Unterricht *„spontan erstmal [etwas] los[zu]werden"*. Dies öffnet scheinbar einen Sagbarkeitsraum von Unmittelbarkeit, der auch die Thematisierung von etwas potenziell Belastendem nahelegt. Doch schon der nachfolgende Einstieg in die *„Stärkenrunde"* kanalisiert die Artikulation auf das offensichtlich Erwartete, sich auf das Gelungene zu richten. Dies kann als paradoxer Moment gelesen werden. Die Subjektivität der LAA wird zunächst affektiv adressiert, jedoch unter einer starken Erwartung zur positiven Artikulation. Der Begriff *„Stärkenrunde"* selbst verweist auf eine ritualisierte Form des Feedbacks (*„Runde"*) im Kontext Positiver Psychologie. Die Einladung von SAB Orange, *„die positiven Punkte zu akzentuieren"*, ist keine neutrale Option, sondern enthält eine normative Vorgabe: Kritik wird nicht explizit eingefordert, sondern subtil umgangen oder auf die dritte Phase verschoben.

In einer mit *„Entwicklungsaspekte"* benannten Phase wird zwar die Möglichkeit zur Problematisierung eröffnet, jedoch erneut gerahmt: *„Das müssen also jetzt nicht zwingend irgendwelche Punkte sein, von denen Sie sagen, damit war ich jetzt unzufrieden."* Die eingeführte Negation („müssen nicht zwingend"), wirkt ambivalent. Einerseits soll sie ggf. entlasten, andererseits verschleiert sie, dass etwas Problematisches in ein positives Framing integriert werden soll.

Die letzte Phase des Gesprächs, in der *„Trainingsschwerpunkte"* benannt werden sollen, verdeutlicht schließlich die Zielrichtung der gesamten Interaktion: Es geht hier nicht um eine offene Selbstreflexion, sondern um die Steuerung von Entwicklung entlang im Vorhinein bestimmter Parameter. Der Begriff *„Training"* bezeichnet eine Praxisform, die stark an sportlich-disziplinarische Logiken angelehnt ist: Wiederholung, Optimierung, Selbsttechnologie. Subjektive Entwicklung wird hier als plan- und kontrollierbare Größe mit konkreter Zielvorstellung eingeführt. Die Struktur der UNB folgt insgesamt einer klaren Optimierungslogik, die eng mit evaluativer Sprache verknüpft ist. Die Sprache der Einladung und Offenheit verdeckt die Einordnung in ein techno- und psychologisches Verfahren, das durch Begriffe wie *„Stärkenrunde,"* *„Trainingsschwerpunkte"* und *„Entwicklungsaspekte"* geprägt ist. Die Subjektivität der LAA wird im Medium ihrer Selbststeuerung ad-

doi.org/10.35468/6251-01

ressiert. Reflexion dient als Instrument derselben. Die Teilnehmerin wird nicht zur genuinen Kritik oder Problematisierung ihres Unterrichtens eingeladen, sondern zur affirmativen Selbstoptimierung im Rahmen eines Entwicklungsskripts.

5 Diskussion

Wenn auch die Frage nach einem empirisch rekonstruierbaren Konzept pädagogischer Beziehungen nicht im engeren Sinne eine der Ausgangsfragen des hier zugrunde liegenden Projekts darstellt, lässt sich die bereits zuvor skizzierte Diskussion als ein produktiver Einsatz verstehen, die vorläufigen Ergebnisse zu diskutieren. Mit Blick auf eine auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität gerichtete, zeitlich begrenzte Beziehung zwischen LAA und SAB, in der „Entscheidungskrisen" (Oevermann, 2016, S. 64) thematisiert werden, könnte die Praxis der UNB durchaus im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses gestaltet werden. Doch lässt sich empirisch bislang nicht von dessen Realisierung sprechen. Vielmehr zielt die Praxis der Nachbesprechungen in den rekonstruierten Fällen auf die einseitige Herstellung von Anpassung seitens der LAA an die durch die SAB vertretenen pädagogischen Normen ab. Insofern handelt es sich auch nicht um eine pädagogische Beziehung, in der eine „Perspektive" vermittelt wird, „aus der heraus eine Veränderung eröffnet und als möglich gedacht werden kann" (Jergus, 2024, S. 105), und mittels derer die Grenzen der Verfügbarkeit des Anderen deutlich werden.
Der Befund, dass in den rekonstruierten Fällen mögliche Arbeitsbündnisse nicht eingegangen werden, ist allerdings nicht auf eine im systematischen Sinne fehlende Übertragbarkeit des Konzepts auf erwachsene Subjekte zurückzuführen, wie es aus erwachsenenpädagogischer Sicht vertreten wird. Entscheidend ist vielmehr, dass in den rekonstruierten Fällen die Voraussetzung eines solchen Bündnisses fehlt. Dies betrifft insbesondere eine Einsicht in Krisen des praktischen Unterrichtens sowie in Krisen der beruflichen Professionalisierung kommunikativ zu ermöglichen. Stattdessen zeigen unsere Analysen, dass die kommunikative Gestaltung der UNB die Thematisierung potenzieller Krisen ausschließt. Einer ergebnisoffenen, gemeinsamen oder stellvertretenden Krisenbearbeitung ist somit die Bedingung ihrer Möglichkeit entzogen.

Literatur

Arnold, R., & Schüßler, I. (2020). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (4. Aufl.). wbv.

Bührig-Hollmann, A. (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Konzepte und Strategien der Beteiligten.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Dzengel, J. (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar.* Springer VS. https://doi.org/10.25656/01:20247

Geier, T., Mathias, M., & Ruberg, C. (2026 i. E.). Praktiken der Reflexion von Seminarausbilder:innen. Fallspezifische Rekonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. In S. Klomfaß & S. Gordt (Hrsg.), *Das Personal der Lehrer:innenbildung. Professionswissenschaftliche Perspektiven und Befunde.*

Geier, T. & Ruberg, C. (2026). Allgemeine Didaktik, eine Leerstelle reflexiver Professionalisierung im Referendariat? Zu Reflexion, Urteilsbildung und Mündigkeit in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal für Allgemeine Didaktik*, Jg. 14-2026, 122-141.

Geier, T., Mathias, M., Peitz, M., & Ruberg, C. (2025). Profession in Transformation? Die Bedeutung von Reflexion und Partizipation für die Lehrer:innenbildung: Theoretische und empirische Perspektiven. In S.-I. Beutel, M. Busch, & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26, S. 43–58). Wochenschau.

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner:innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempto.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (Bd. 1). utb.

Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe* (S. 94–114). Beltz Juventa.

Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung*. Cornelsen.

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C., & Maué E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar:innen und ihren Seminarlehrkräften. Belastungsfaktor oder Ressource? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 687–719. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01065-4

Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3.Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Kruse, C., & Rothland, M. (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst. Noch immer „unbekannte Wesen"? *SEMINAR, 30*(2), 39–53. https://doi.org/10.3278/SEM2402W004

Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung.* Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25908

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa. *https://doi.org/10.25656/01:29200*

Lenhard, H. (2004). R*eflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminarausbildung*. SEMINAR, 10(3), 9–22.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2026). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP)* (Fassung vom 07.01.2026). Recht.NRW. https://recht.nrw.de/system/files/pdf/state-law-and-regulations/2026/01-/27/34c830/2026-01-28-ovp-ordnung-des-vorbereitungsdienstes-u.pdf

Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und sozialwissenschaftliche Probleme der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), Jenseits der Utopie (S. 267–338). Suhrkamp.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Oevermann, U. (2016). Krise und Routine als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 43–114). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2

Peitz, J. (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:29367

Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. W. Bertelsmann.

Radtke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *sowi-online journal*, 0/2000.

doi.org/10.35468/6251-01

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

Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_52

Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhas & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–157). Beltz Juventa.

Walter, J., & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *SEMINAR, 30*, 97–123. https://doi.org/10.3278/SEM2302W009

Wernet, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: Es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis". Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase – das Referendariat* (S. 193–208). Universitätsverlag Potsdam.

Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz, 39*, 46–63. https://doi.org/10.25656/01:5730

Wolf, G. (2006). Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29*(1), 27–36. http://www.die-bonn.de/doks/wolf0602.pdf

Wolf, K., Staab, R., Jörg, V., & Kunter, M. (2021). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (2019/2020). Vorläufiger Bericht an das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.* Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/20211221_evaluation_des_vorbereitungsdienstes_in_nrw.pdf

Autor:innen

Geier, Thomas, PD Dr.
ORCID: 0009-0001-7682-3068
Bergische Universität Wuppertal, Erziehungswissenschaft,
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Erziehung; Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft sowie eine Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung
geier@uni-wuppertal.de

Ruberg, Christiane, Dr.
ORCID: 0000-0002-4182-3682
Technische Universität Dortmund
Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Schulentwicklung
christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Stefan Markus, Fabian Schächt und Cornelia Gar

Bedürfnisunterstützung als BASiS pädagogischer Beziehungen: Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext

Abstract

Fürsorge (engl. „*Caring*") im Sinne von psychologischer Bedürfnisunterstützung wird als zentrales Merkmal pädagogischer Beziehungen im schulischen Kontext betrachtet. Während die Selbstbestimmungstheorie die Unterstützung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit betont, hebt die Ethics of Care die Bedeutung relationaler Responsivität hervor. Der Beitrag integriert beide Perspektiven fürsorglichen Lehrkrafthandelns und stellt das CARE²-Rahmenmodell vor, welches neun theoretisch abgeleitete Facetten schulischer Fürsorge über die Dimensionen bedürfnisunterstützender Haltung, Handlung und Reziprozität beschreibt. Zudem werden erste Ergebnisse des Forschungsprojekts „BASiS" zusammengefasst sowie Implikationen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften abgeleitet. Der Mehrwert einer Differenzierung bedürfnisunterstützender Einstellungen und Praktiken sowie die Reziprozität in fürsorglichen Beziehungen werden hierbei diskutiert.

Schlagwörter: Selbstbestimmungstheorie, Ethics of Care, Lehrer-Schüler-Beziehung, Fürsorge, soziale Eingebundenheit

1 Bedürfnisunterstützung als professionelle Fürsorge

Lernen ist immer in einen sozialen Kontext eingebettet. Die Qualität der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden, aber auch der Peer-Beziehungen unter Schüler:innen, ist daher von zentraler Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse im Schulalltag (Hoferichter & Raufelder, 2014). Einige Theorieansätze liefern Anhaltspunkte, wie Beziehungen in der Schule positiv gestaltet werden können. So betont die Ethics of Care (Noddings, 1999) die bedeutsame Rolle fürsorglicher Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, um ein unterstützendes und vertrauensvolles Lernumfeld zu etablieren. Gleichzeitig beschreibt die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) die gegenseitige Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse als eine fundamentale Voraussetzung für ein sicheres Bindungsverhalten, emotionales Vertrauen und eine hohe Bezie-

doi.org/10.35468/6251-02

hungsqualität. Der authentische Wille der Individuen zur fürsorglichen Interaktion sowie die reziproke Befriedigung der Bedürfnisse aller beteiligten Personen tragen nicht nur zu einer hohen Zufriedenheit und einem hohen Wohlbefinden der Akteur:innen bei, sondern auch zu mehr intrinsischer Motivation, aktivem Engagement, positiver Emotionalität sowie psychologischem Wachstum (Reeve, 2016).
Der vorliegende Beitrag führt die beiden Theoriestränge zusammen, zeigt auf, inwiefern sich diese ergänzen, und diskutiert Implikationen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften. Es wird eine theoriegeleitete analytische Matrix entwickelt, welche die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) mit den drei Ebenen der Ethics of Care (Noddings, 2012) systematisch verschränkt. Die Matrix dient als heuristisches Rahmenmodell zur Strukturierung und Analyse pädagogischer Interaktionen.

1.1 Selbstbestimmungstheorie

Die Self-Determination Theory befasst sich (insbesondere in den beiden Sub-Theorien Basic Psychological Needs Theory und Relationships Motivation Theory; Ryan & Deci, 2017) damit, wie Faktoren des sozialen Kontexts die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit beeinflussen. Wenn die im schulischen Kontext handelnden Akteur:innen (z. B. Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulsozialarbeit) diese Bedürfnisse anerkennen und unterstützen, können Schüler:innen eine Bedürfnisbefriedigung erleben. Dabei sind die drei Bedürfnisse nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern wirken synergetisch zu- und miteinander.
Soziale Verbundenheit meint das Bedürfnis nach enger und sicherer Bindung zu anderen sowie das Verlangen, emotional in warmherzige und fürsorgliche zwischenmenschliche Beziehungen involviert zu sein (Baumeister & Leary, 1995). Soziale Verbundenheit wird nur dann erlebt, wenn man von „significant others" – z. B. Mitschüler:innen und Lehrkräften – ehrlich wertgeschätzt und gemocht wird, ohne sich verstellen zu müssen, d. h. sich authentisch in der Gruppe verhalten kann und wirklich wahr- und angenommen wird.
Auch die eigene Kompetenzentwicklung ist von anderen abhängig, denn wenn Lernende von der Lehrkraft oder Mitschüler:innen ermutigt und unterstützt werden, stärkt sich ihr (individuelles und kollektives) Kompetenzerleben. Kompetenz beschreibt das Grundbedürfnis, in Interaktionen mit der Umwelt möglichst effektiv zu handeln, d. h. diese den eigenen Zielen und Werten entsprechend zu beeinflussen. Es spiegelt das inhärente Verlangen wider, die eigenen Fähigkeiten effektiv anzuwenden und Herausforderungen zu bewältigen (Ryan & Deci, 2017). Schüler:innen zeigen ihr Kompetenzbedürfnis, indem sie entwicklungsgemäße Herausforderungen suchen und bei diesen (bis zu einer Bewältigung) verharren, aber auch, wenn sie Interesse an Aktivitäten zeigen, welche ihnen helfen, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente zu erkennen, zu überprüfen und auszubauen (Reeve et al., 2004).

doi.org/10.35468/6251-02

Um eigene Kompetenzen wahrnehmen zu können, ist wiederum ein Mindestmaß an Autonomie erforderlich. Damit ist gemeint, dass die Lernenden eigene Entscheidungen im Lernprozess treffen können und somit eine (Teil-)Verantwortung für ihr eigenes Lernen gefördert und von ihnen gefordert wird. Autonomie darf dabei jedoch nicht mit „Freiheit" (z. B. in einem laissez-fairen oder chaotischen Unterrichtsstil; Aeltermann et al., 2019) gleichgesetzt werden, sondern sollte als die Wahrnehmung verstanden werden, sich selbst als Verursacher:in der eigenen Handlungen zu erleben oder zumindest mit diesen volitional übereinzustimmen. Verhalten ist demnach autonom, wenn Schüler:innen aus ihren eigenen Werten und Interessen heraus handeln und über eigene Tätigkeiten bestimmen können, wodurch sie eine internale Handlungsverursachung sowie ein Gefühl von Selbstbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten wahrnehmen (Reeve, 2016). Hierzu gehört auch, Schüler:innen die Bedeutung und den Wert einer Lernhandlung (z. B. durch Alltags- oder Lebensweltbezug, s. Ryan & Deci, 2017) zu verdeutlichen, etwa mittels Begründungen, Elaborationsstrategien, Alltags- oder Lebensweltbezug (Ahmadi, 2023; Ryan & Deci, 2017). Dies wirkt sich positiv auf ihre Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie aus.
Die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit bedingen sich somit gegenseitig und deren Unterstützung kann durch sich wiederholende Interaktionen die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung positiv gestalten, weshalb sie als zentral für professionelles Lehrkrafthandeln im Unterricht- und Schulkontext angesehen werden.

1.2 Ethics of Care

Im pädagogischen Kontext wird bei der Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lernenden oftmals von Caring gesprochen – im Sinne von to care *for* s.o. und to care *about* s.o. – ohne dies dabei jedoch genauer zu spezifizieren oder zu klassifizieren. Hierfür sind die Arbeiten von Noddings (2012) hilfreich, die in ihrer Arbeit das Konzept des Caring als eine intendierte Handlung im professionellen Kontext detailliert beschrieben hat. Caring meint die aufmerksame und gezielte Wahrnehmung sowie Unterstützung der ausgedrückten Bedürfnisse („*expressed needs*") von Schüler:innen durch Lehrkräfte. Dabei ist Caring von einem hohen Maß an Empathie, Interesse, Wertschätzung und Wohlwollen gegenüber den Schüler:innen geprägt, sodass nicht (ausschließlich) das fachliche Lernen, sondern vielmehr die ganzheitliche Anerkennung der Persönlichkeit und der individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen im Vordergrund steht. In dyadischen Beziehungen im Schulkontext werden aufgrund der rollenspezifischen Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen der Care-giver, welcher die Unterstützungshandlung vollzieht, sowie der Care-taker, welcher diese empfängt und widerspiegelt, unterschieden. Lehrkräfte sind als Care-giver somit zunächst verantwortlich, unterstützendes Beziehungsverhalten aufzubauen (Noddings, 2005), Schüler:innen wiederum zeigen reziproke Reaktionen und geben ihrerseits Vertrauen zurück an die Lehrkräfte. Caring beinhaltet somit immer Aspekte von

doi.org/10.35468/6251-02

Gegenseitigkeit und entwickelt sich aus dem Dialog bzw. dem Verhalten der Beteiligten, wodurch insgesamt ein *climate of care* aufgebaut wird (Noddings, 2012).

CARE Einstellung/Haltung auf Basis von „emotional engrossment"

Angelehnt an die Arbeiten von Noddings (2012) liegt dem beziehungsförderlichen Verhalten einer Lehrkraft eine wertschätzende und verständnisvolle Haltung gegenüber den Schüler:innen zugrunde, die internal und somit nicht beobachtbar ist (Larson, 2006). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Lehrkraft als Care-giver unvoreingenommen und wirklich in der Tiefe mit dem/der individuellen Schüler:in als Care-taker befassen *möchte*, d. h. die Lernenden in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrnimmt und wertschätzt. Eine fürsorgliche Lehrkraft ist empathisch, baut ein Verständnis für die Schüler:innen auf und versucht, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Die pädagogische Grundhaltung, die Einstellungen und Erwartungen des Care-givers lassen sich durch Akzeptanz, Respekt, Aufmerksamkeit, Mitgefühl sowie Interesse am Gegenüber und dessen explizit ausgedrückten Bedürfnissen beschreiben. Diese Grundhaltung bezieht dabei nicht nur die eigene Beziehung zu den Schüler:innen, sondern auch deren Beziehungen untereinander und somit das Beziehungsklima der Gruppe mit ein.

CARE Handlung auf Basis von „motivational displacement"

Die Grundlage der Handlungsentscheidungen des Care-givers sollten nicht seine eigenen oder (rein) curriculare Ziele sein, sondern die Bedürfnisse des Caretakers. Noddings (2012) spricht daher von *motivational displacement* und meint damit, dass der Care-giver in seinen Handlungen auf den Care-taker reagieren muss (Kim & Schallert, 2011). Als Ausgangspunkt für konkrete Unterstützungshandlungen hebt Noddings (2012) das *Zuhören* als die entscheidende Komponente hervor, sowohl intellektuell als auch emotional. Neben der Beobachtung von Schüler:innen ist somit insbesondere die offene Kommunikation mit der/dem Schüler:in wichtig, die dem vertieften Verständnis dient und somit einen persönlichen Zugang zum Lernenden bietet. In einem solchen Austausch besteht die Notwendigkeit einer unmittelbaren, reflektierten Antwort oder Reaktion. Es entsteht somit eine auf *motivational displacement* basierende Handlung, welche die Unterstützung der Person und ihres Wohlergehens beabsichtigt (Larson, 2006). Empathische Dialoge und emotionale Responsivität sind hierfür essentiell und die Dialog- bzw. Kommunikationsfähigkeit (Kim & Schallert, 2011) der Lehrkraft spielt eine zentrale Rolle im Caring.

Reziprozität von CARE

Nach Noddings (2012) kann erst von einer Caring-Beziehung gesprochen werden, wenn der Care-taker seinerseits verbal oder non-verbal zu erkennen gibt, dass er das Unterstützungsangebot erhalten hat, beispielweise durch ein „Danke", Nicken oder Lächeln. Für Noddings ist Caring somit stets ein auf Reziprozität basierender Interaktionsprozess zwischen beiden Akteur:innen. Der Care-taker hat

doi.org/10.35468/6251-02

anhand seiner Reaktion die Gelegenheit zu zeigen, inwieweit er:sie das Caring annehmen bzw. darauf reagieren möchte. Dieses Feedback in Form einer (verbalen oder non-verbalen) Reaktion, sei es positiv oder negativ, kann als Signal des Empfangens von Caring gewertet werden (Noddings, 2012) und ist für die Lehrkraft enorm wichtig, um die eigene Kompetenz als Fürsorgende:r zu reflektieren. Auch die Rückmeldungen und Reflexion der Lehr- und Lernpraktiken, z. B. ob die Lehrkraft-Lernenden-Interaktionen respektvoll verliefen oder das eigene Verhalten hinsichtlich der Lernenden angemessen war, sind wichtige Bestandteile einer analytischen Kompetenz der Lehrkraft (Noddings, 1999). Caring ist somit keine unidirektionale Handlung, Einstellung oder Eigenschaft einer Lehrkraft, sondern ein aus Aktion und Reaktion bestehender, reziproker Interaktionsprozess zwischen Schüler:innen und Lehrkraft (Kim & Schallert, 2011). Demnach besteht eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen dem Care-giver und dem Care-taker, da die Beziehungsqualität von der Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens von Fürsorge beeinflusst wird (Noddings, 1999).

2 Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext

Werden die beiden theoretischen Perspektiven der Selbstbestimmungstheorie und des Carings hinsichtlich eines fürsorglichen Lehrkrafthandelns integriert, entsteht ein heuristisches, theorieintegrierendes Rahmenmodell in Form einer analytischen Matrix mit neun Dimensionen von Bedürfnisunterstützung im Schulkontext: das CARE²-Framework (Tab. 1). Das Rahmenmodell wird im vorliegenden Beitrag erstmals konzeptuell vorgestellt und dient als theoretische Grundlage des BASiS-Projekts. Ziel ist es, zwei bislang weitgehend getrennt rezipierte Perspektiven – eine motivationspsychologische und eine relationale, ethische Perspektive – systematisch zu verschränken und dadurch eine differenziertere Beschreibung pädagogischer Unterstützungsprozesse zu ermöglichen. Der Mehrwert liegt insbesondere darin, sowohl das „Was" und „Warum" (psychologische Grundbedürfnisse) als auch das „Wie" (relationale Qualität von Fürsorge) pädagogischen Handelns integrativ zu berücksichtigen. Das CARE²-Modell erhebt dabei keinen Anspruch auf kausale Erklärung, sondern dient als heuristisches Strukturierungs- und Analyseinstrument.

Die Ebene der Einstellung/Haltung beruht auf *emotional engrossment* und meint, dass der Care-giver sich in der Tiefe mit der Person des Care-takers befassen möchte. Hinsichtlich der Verbundenheit bedeutet dies, die Care-taker in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrzunehmen und wertzuschätzen. Der Care-giver ist empathisch und aufmerksam, baut ein Verständnis für die andere Person auf, interessiert sich für sie und versucht, die Perspektive des Gegenübers zu akzeptieren. Eine kompetenzunterstützende Einstellung meint, die Kompetenzen des Care-takers authentisch wahrzunehmen und sich für Stärken, Schwächen und Potenziale des Care-takers zu interessieren. Sie lässt sich als eine diagnostisch-sensible und formativ-entwicklungsorientierte Grundhaltung

doi.org/10.35468/6251-02

beschreiben, die durch die Überzeugung geprägt ist, dass Kompetenzentwicklung individuell möglich und pädagogisch unterstützbar ist. Sie umfasst sowohl eine realistische Einschätzung aktueller Fähigkeiten als auch eine zugewandte, förderorientierte Perspektive auf zukünftige Lern- und Entwicklungspotenziale. Hinsichtlich Autonomieunterstützung nimmt der Care-giver eine offene Haltung zu Selbst-/Mitbestimmung ein, erkennt oder erfragt, ob der Care-taker Autonomie möchte bzw. sich autonom fühlt, und lässt freie Meinungsäußerungen sowie selbstbestimmte Lösungswege bei Problemstellungen zu.

Die Handlungs-Ebene bezieht sich auf die konkreten interpersonalen Handlungen und Praktiken der Lehrkraft, die auf *motivational displacement* beruhen. Die Ebenen der Haltung und Handlung sind theoretisch und analytisch unterscheidbar, jedoch eng miteinander verknüpft, da sich pädagogische Haltungen für Schüler:innen primär über beobachtbares Verhalten manifestieren. Hinsichtlich der Verbundenheitsunterstützung ist das beobachtbare Handeln des Care-givers gemeint, welches zur Förderung, Stärkung oder dem Erhalt von Verbundenheit beitragen kann. Dies kann sich auf die dyadische Beziehung zum Care-taker, aber auch auf die gesamte Gruppe (z. B. Schulklasse) beziehen. Kompetenzunterstützung auf der Handlungs-Ebene meint die beobachtbaren Unterstützungsangebote zur Lern- und Leistungsentwicklung, etwa die Anleitung und Hilfestellungen im Lernprozess der Care-taker. Hinsichtlich Autonomieunterstützung sind alle konkreten Handlungen gemeint, welche die Autonomie des Care-takers unterstützen bzw. auf dessen Autonomiebedürfnis eingehen oder Rationale (Bedeutung/Wert einer Lernhandlung, Begründungen, Lebensweltbezug etc.) vermitteln, sodass die Care-taker sich als Verursacher der eigenen Handlungen erleben oder von außen initiierten Handlungen in ihr eigenes Wertesystem integriert werden können. Dies umfasst die Selbst- bzw. Mitbestimmung über organisatorische, prozedurale und/oder kognitive Entscheidungen.

Die Ebene der Reziprozität bezieht sich auf die Gegenseitigkeit des Gebens und (An-)Nehmens von Fürsorge. Die aktive Rolle liegt dabei beim Care-taker; der Fokus dieser Ebene liegt auf den Beiträgen der Schüler:innen zur Caring-Beziehung, in welcher die beteiligten Akteur:innen kontextbezogen (d. h. innerhalb ihrer asymmetrischen Rollen) aufeinander bezogen handeln. Hinsichtlich Verbundenheit meint dies, dass der Care-taker z. B. auch Wertschätzung, Respekt und Freundlichkeit gegenüber dem Care-giver ausdrückt. Dies umfasst jegliche Kommunikation und Handlungen, die von der umsorgten Person ausgehen und auf die Beziehung zum Care-giver abzielen, z. B. Verständnis für die Perspektive der Lehrkraft, freiwillige Hilfe oder Interesse am Wohlergehen des Care-givers. Reziprozität in Bezug auf Kompetenz meint die aktive Annahme und Nutzung von Unterstützungsangeboten sowie die Rückmeldung an den Care-giver. Der Care-taker signalisiert (implizit) eine offene Haltung, Interesse an einer Aufgabe, Lernfreude oder Dankbarkeit gegenüber Hilfestellungen, wodurch das Kompetenzempfinden des Care-givers bezüglich seiner Unterstützung und Anleitung gestärkt wird. Reziprozität hinsichtlich Autonomie meint, dass die angebotene Autonomieunterstützung durch den Care-taker wahrgenommen und zielführend angenommen

doi.org/10.35468/6251-02

wird. Der Care-taker engagiert sich im Rahmen der gegebenen Selbst-/Mitbestimmungsmöglichkeiten, indem er z. B. Meinungen und konstruktive Vorschläge einbringt, und geht sinngerecht und verantwortungsvoll zum Wohle aller mit der gebotenen Autonomie um. Hierdurch fühlt sich die Lehrkraft in ihren didaktischen und partizipativen Entscheidungen sowie ihrer Rolle als Lernbegleitung gestärkt. Insgesamt sind die drei Ebenen (Haltung, Handlung, Reziprozität) theoretisch und analytisch unterscheidbare, jedoch aufeinander bezogene Dimensionen. Eine fürsorgliche, bedürfnisunterstützende Beziehung im Sinne des CARE²-Rahmenmodells entwickelt sich idealtypisch dann, wenn Beiträge auf allen drei Ebenen zusammenwirken. Zugleich ist davon auszugehen, dass diese Idealstruktur in der schulischen Praxis situativ variieren kann und nicht in allen Kontexten gleichermaßen realisierbar ist.

Tab. 1: Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext, Matrix basierend auf Kim & Schallert (2011), Larson (2006), Noddings (1999; 2012), Ryan & Deci (2017)

	Soziale Verbundenheits-unterstützung	**Kompetenz**-unterstützung	**Autonomie**-unterstützung
Einstellung/ Haltung *Sich in der Tiefe mit der Person befassen wollen*	Care-taker in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrnehmen und wertschätzen	Kompetenzen diagnostizieren und sich für Stärken und Potenziale des Care-takers interessieren	Autonomie(bedürfnis) des Care-takers wahrnehmen, Meinungen zulassen sowie offene Haltung zu Selbst-/ Mitbestimmung einnehmen
Handlung *Handeln an den Bedürfnissen des Care-takers ausrichten*	Emotional responsives, interpersonales Handeln zur Förderung von Verbundenheit und Wohlergehen des Care-takers	Kompetenz-unterstützende Handlungen in Bezug auf die Lern- und Leistungsentwicklung anbieten	Organisatorische, prozedurale und kognitive Autonomie des Care-takers unterstützen sowie Rationale vermitteln
Reziprozität *Gegenseitigkeit des Gebens und (An-)Nehmens von Fürsorge*	Wertschätzung, Respekt, Freundlichkeit und Unterstützung werden gegenüber dem Care-giver und anderen Beteiligten gezeigt	Lernunterstützung wird angenommen und durch Freude/Interesse oder Dankbarkeit an den Care-giver rückgemeldet	Autonomie wird zielführend und verantwortungsvoll zum Wohle aller angenommen, Meinungen aller Beteiligten werden respektiert

doi.org/10.35468/6251-02

3 Einblicke in das BASiS-Projekt

Das Ausmaß, in welchem Lernende Caring empfinden, prägt ihre Wahrnehmung der Beziehungsqualität zur Lehrkraft sowie zur Schulgemeinschaft (Noddings, 2005; Schussler & Collins, 2006). Die Beziehung zur Lehrkraft erweist sich dabei als bedeutsam für die situativen Einschätzungen von Schüler:innen (z. B. Selbstwirksamkeit, intrinsischer Wert) sowie für deren Emotionen und schulisches Wohlbefinden (Liu et al., 2016; Markus et al., 2022). Zugleich zeigen sich differenzielle Effekte: Jungen profitieren tendenziell stärker von einer positiven Beziehungsqualität zur Lehrkraft und in der Sekundarstufe weist die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung engere Zusammenhänge mit dem emotionalen Befinden auf als in der Primarstufe (Markus et al., 2025).

Vor diesem Hintergrund bietet das CARE²-Rahmenmodell eine theoriegeleitete Struktur, um Aspekte professioneller Beziehungsgestaltung und schulischer Fürsorge nicht nur global zu beschreiben, sondern entlang spezifischer Bedürfnisdimensionen (Autonomie, Kompetenz, soziale Verbundenheit) und Care-Ebenen (Haltung, Handlung, Reziprozität) zu präzisieren. Für die empirische Forschung eröffnet es insbesondere die Möglichkeit, pädagogische Interaktionen theoriegeleitet zu strukturieren und unterschiedliche Facetten von Beziehungsgestaltung systematisch zu analysieren. Ebenso kann die Matrix in der Praxis, z. B. in der Lehramtsausbildung, zur Planung von Fortbildungen oder als Grundlage für Unterrichtsbeobachtungen, genutzt werden.

Nachfolgend wird ein zusammenfassender Einblick in Studien gegeben, welche im Rahmen des BASiS-Projekts entstanden sind. Die skizzierten Teilstudien adressieren dabei unterschiedliche Felder der CARE²-Matrix und fokussieren jeweils spezifische Kombinationen aus Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen: Bedürfnisunterstützung (Einstellung und Handlung) durch Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung aus Perspektive von Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe sowie Caring-Ebenen von Verbundenheitsunterstützung aus Lehrkraftperspektive. Damit wird quantitativ insbesondere die Haltungs- und Handlungsebene der Matrix empirisch operationalisiert (Zusammenfassung bereits publizierter Ergebnisse), während die Ebene der Reziprozität vor allem qualitativ (neue Ergebnisse einer Interviewstudie) berücksichtigt wird.

3.1 Wahrnehmung und Zusammenhänge von Bedürfnisunterstützung in der Grundschule

Die quantitativen variablen- sowie personenzentrierten Analysen basieren auf einer querschnittlichen Befragung von n = 441 bzw. n = 443 Schüler:innen im Mathematikunterricht der dritten und vierten Jahrgangsstufe aus insgesamt 34 Klassen. Die Haltungs- und Handlungsebene wurden in je einer Skala pro Bedürfnisunterstützung zusammengefasst: Autonomieunterstützung wurde in diesem Kontext insbesondere durch Wahlmöglichkeiten oder durch das Aufzeigen von Relevanz für Lerninhalte operationalisiert; Kompetenzunterstützung durch Struktur, Klarheit von Erwartungen, Hilfestellungen und Rückmeldungen im Lern-

doi.org/10.35468/6251-02

prozess. Soziale Verbundenheitsunterstützung (Involvement) bezog sich auf die wahrgenommene persönliche Zuwendung der Lehrkraft sowie auf deren Interesse am Lernprozess der Schüler:innen (Stroet et al., 2013). Diese Unterstützungsmöglichkeiten gelten in der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Voraussetzungen für die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Verbundenheit (Ahmadi et al., 2023; Ryan & Deci, 2017) und bilden im CARE²-Rahmenmodell die jeweilige Haltungs- und Handlungsebene der Unterstützung ab.

Mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) wurde geprüft, ob sich die drei Dimensionen bedürfnisunterstützender Unterrichtsgestaltung empirisch voneinander unterscheiden lassen. Die Ergebnisse stützen ein dreidimensionales Modell, in dem Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung als getrennte, aber miteinander verbundene Konstrukte abgebildet werden (Gar et al., 2026; Reich et al., 2023). Diese Differenzierbarkeit unterstützt die Annahme des CARE²-Rahmenmodells, dass Bedürfnisunterstützung nicht als eindimensionales Konstrukt, sondern als mehrdimensionale Struktur zu verstehen ist.

Auf dieser Grundlage wurden mithilfe latenter Profilanalysen (LPA) mögliche Wahrnehmungsmuster von Grundschüler:innen in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, ob sich unterschiedliche Wahrnehmungsprofile von Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung im Sinne der SDT (Ryan & Deci, 2017; Stroet et al., 2013) identifizieren lassen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich diese Profile insbesondere im Niveau der wahrgenommenen Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung unterscheiden. Während sich einige Grundschüler:innen zu Profilen mit insgesamt hoher wahrgenommener Bedürfnisunterstützung zuordnen lassen, finden sich wesentlich mehr Lernende in Profilen mit niedrigeren Ausprägungen über alle drei Dimensionen hinweg. Auffällig ist, dass ein in allen drei Dimensionen hoch ausgeprägter Unterricht vergleichsweise selten wahrgenommen wird.

Zudem wurden die drei Dimensionen der wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung in ihrem Zusammenspiel mit der von Schüler:innen wahrgenommenen Bedürfniserfüllung nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit sowie mit unterschiedlichen Facetten des individuellen Mathematikinteresses analysiert (Reich et al., 2023). Die Ergebnisse zeigen, dass Autonomie- und Kompetenzunterstützung vor allem indirekt über die Erfüllung der entsprechenden Grundbedürfnisse nach Autonomie sowie Kompetenz mit dem Mathematikinteresse der Schüler:innen verbunden sind. Für das wahrgenommene Involvement der Lehrkraft (soziale Verbundenheitsunterstützung) zeigt sich hingegen ein direkter Zusammenhang mit beiden Facetten des Mathematikinteresses (emotional geprägte, intrinsische sowie wertbezogene, kognitive Interessenskomponente).

Diese Befunde verdeutlichen, dass die bedürfnisunterstützenden Felder der CARE²-Matrix im Grundschulalter divers ausgeprägt sein können und unterschiedlich mit Interesse verknüpft sind.

doi.org/10.35468/6251-02

3.2 Wahrnehmung und Zusammenhänge von Bedürfnisunterstützung in der Sekundarstufe

Auch im Sekundarstufenkontext werden die drei Unterstützungsdimensionen Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung des CARE²-Rahmenmodells aufgegriffen, die den Ebenen Einstellung/Haltung sowie Handlung zugeordnet werden können (Gar et al., under review).
Die Analysen basieren auf einer Befragung von *n* = 1781 Schüler:innen der 6., 8., 9. und 11. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe. Untersucht wird, inwiefern sich unterschiedliche Wahrnehmungsmuster bedürfnisunterstützender Unterrichtsgestaltung aus Schüler:innenperspektive identifizieren lassen und wie diese mit strukturellen, personenbezogenen sowie leistungsbezogenen Merkmalen zusammenhängen. Die Ergebnisse erweitern damit die bisherigen Befunde aus dem Grundschulkontext und zeigen schulstufenübergreifend, dass fürsorgliche pädagogische Beziehungen im Sinne des CARE²-Rahmenmodells nicht als einheitliches Konstrukt auftreten, sondern sich in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen von Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung manifestieren, die von Schüler:innen wiederum differenziert wahrgenommen werden. Dies unterstreicht die Annahme des CARE²-Rahmenmodells, dass Beziehungsgestaltung entlang mehrerer Dimensionen variiert und nicht auf eine einzelne globale Qualität reduzierbar ist.

3.3 Bedürfnisunterstützung in Best-Practice-Schulen aus Lehrkraftperspektive

Die Interviewstudie beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrkräfte die psychologischen Grundbedürfnisse ihrer Schüler:innen spezifisch unterstützen. Hierfür wurden 28 Lehrkräfte von Best-Practice-Schulen des Deutschen Schulpreises problemzentriert interviewt. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) anhand eines auf dem CARE²-Rahmenmodell basierenden Kategoriensystems, welches alle neun Felder der CARE²-Matrix abbildet und somit eine systematische Analyse entlang von Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen ermöglicht. Anschließend wurden die zunächst deduktiv kodierten Sinneinheiten per Inhaltsanalyse induktiv zusammengefasst, um konkrete bedürfnisunterstützende Maßnahmen zu beschreiben.
Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte vor allem die soziale Verbundenheit der Lernenden unterstützen, Kompetenzunterstützung findet sich etwa halb so häufig wie Verbundenheitsunterstützung und wird durch konstruktives Feedback, Ermutigung sowie individuell passende Lernangebote unterstützt. Dagegen wird Autonomieunterstützung sehr selten von den Lehrkräften genannt. Damit zeigt sich eine ungleichmäßige Ausprägung verschiedener Felder der CARE²-Matrix, insbesondere zugunsten der Verbundenheitsdimension (auch bedingt durch die Positivauswahl an Schulen sowie den Fokus der Interviews).

doi.org/10.35468/6251-02

Bezugnehmend auf das CARE²-Rahmenmodell kann am Beispiel der Verbundenheitsunterstützung festgestellt werden, dass die Lehrkräfte auf der Ebene der Haltung/Einstellung die Schüler:innen als eigenständige Person wahrnehmen, authentisch wertschätzen und über ihre Rolle als Schüler:in hinaus anerkennen. Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Einstellung der Lehrkräfte eine positive Wachstumshaltung (*growth mindset;* Dweck, 2006) zugrunde liegt, wonach sie die Beziehung zu den Schüler:innen prioritär behandeln, auch wenn dadurch kurzzeitig Lerninhalte vernachlässigt werden. Auf der Handlungs-Ebene wurde genannt, dass Lehrkräfte zum Beispiel Gespräche über die Lebenswelt der Schüler:innen führen, Humor und Leichtigkeit im Miteinander zeigen oder ehrliche, transparente Kommunikation auf Augenhöhe praktizieren. Auch rituelle Unterstützungshandlungen wie regelmäßig stattfindende Mentor:innengespräche, Klassenrat oder die Möglichkeit zur Beteiligung an der Regelerstellung sind der Handlungs-Ebene zuzuordnen.
Bezüglich der Reziprozität sozialer Verbundenheitsunterstützung berichten viele Lehrkräfte von Unterstützungshandlungen der Schüler:innen ihnen gegenüber, z. B. dass gelächelt oder genickt wurde oder verbales Feedback gegeben wurde. Vereinzelt wurde Lehrkräften auch ein Bild gemalt, ein Brief geschrieben oder Süßigkeiten mitgebracht. Dadurch drücken die Schüler:innen eine rollengemäße Form der Anerkennung gegenüber den Lehrkräften aus. Diese Befunde verdeutlichen exemplarisch die Reziprozitätsebene der CARE²-Matrix und zeigen, wie Schüler:innen aktiv zur Beziehungsgestaltung beitragen.
Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Lehrkraft-Interviews kann somit gezeigt werden, dass eine systematische Unterscheidung zwischen internalen Einstellungen/Haltungen, konkret beobachtbaren Handlungen sowie wahrgenommenen reziproken Handlungen von Schüler:innen hinsichtlich Bedürfnisunterstützung möglich ist. Damit wird die grundlegende Strukturannahme des CARE²-Rahmenmodells empirisch gestützt.

4 Zusammenfassende Diskussion und Implikationen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das CARE²-Rahmenmodell, basierend auf der Selbstbestimmungstheorie und der Ethics of Care, eine theoretisch fundierte und integrative Struktur zur Beschreibung pädagogischer Fürsorge bereitstellt, die über bestehende, primär motivationspsychologisch ausgerichtete Operationalisierungen hinausgeht. Während die im BASiS-Projekt berichteten Studien überwiegend Teilaspekte des Modells – insbesondere auf der Ebene von Haltung und Handlung – empirisch adressieren, verdeutlichen sie zugleich, dass sich wahrgenommene Bedürfnisunterstützung nicht auf eine einheitliche Dimension reduzieren lässt, sondern in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen auftritt.
Das CARE²-Rahmenmodell kann helfen, unterschiedliche Facetten pädagogischer Beziehungsgestaltung systematisch zu differenzieren und in Beziehung zueinander zu setzen. So zeigen die quantitativen Befunde zu unterschiedlichen Wahrneh-

doi.org/10.35468/6251-02

mungsprofilen von Schüler:innen, dass zentrale Dimensionen der Bedürfnisunterstützung variieren und unterschiedlich mit motivationalen Outcomes verknüpft sind. Diese Ergebnisse lassen sich im CARE²-Rahmenmodell als unterschiedliche Ausprägungen spezifischer Felder der Matrix interpretieren. Die faktoranalytische Überprüfung des vollständigen Rahmenmodells befindet sich in Bearbeitung und wird zu einem späteren Zeitpunkt publiziert. Zukünftige längsschnittliche und mehrebenenanalytische Studien sollten an dieser konzeptuellen Differenzierung anknüpfen und gezielt prüfen, inwiefern unterschiedliche (Kombinationen von) Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen mit Motivation, Lernoutcomes und sozio-emotionalem Wohlbefinden zusammenhängen. Insbesondere eröffnet das CARE²-Rahmenmodell die Möglichkeit, über etablierte Operationalisierungen der Selbstbestimmungstheorie hinauszugehen, indem neben beobachtbarem Unterstützungsverhalten auch zugrunde liegende Haltungen sowie reziproke Beiträge der Schüler:innen systematisch berücksichtigt werden.

Für die Praxis kann die neunfaktorielle Struktur des CARE²-Modells dazu beitragen, die Mehrdimensionalität von Caring für Lehrkräfte konkret reflektierbar zu machen, indem verschiedene Ansatzpunkte pädagogischer Unterstützung (Haltung, Handlung, Reziprozität) explizit unterschieden werden. Dies ermöglicht es, professionelle Beziehungsgestaltung nicht allein auf beobachtbares Verhalten zu reduzieren (Ahmadi et al., 2023), sondern auch die zugrunde liegenden Orientierungen sowie die Rolle der Schüler:innen in der Interaktion einzubeziehen. Professionalisierungsprogramme könnten die Unterscheidung zwischen Einstellung, Handlung und Reziprozität nutzen, um Lehrkräfte nicht nur bei der Reflexion ihrer beobachtbaren Unterstützungspraktiken, sondern auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Orientierungen und Wahrnehmungen zu unterstützen, die diese Handlungen motivieren (Cilalı et al., 2025). Zugleich ist für die Praxis zentral, Reziprozität nicht als einseitige Erwartung an Schüler:innen zu verstehen, sondern als relationales Geschehen, das im Kontext strukturell asymmetrischer Beziehungen stattfindet und sich in der Dyade Lehrkraft-Schüler:in unter wechselseitigem Einfluss stetig weiterentwickelt. Die asymmetrischen Rollen beeinflussen dabei sowohl die Handlungsspielräume als auch die gegenseitigen Rollenerwartungen. Reziprozität ist daher weniger als gleichrangiger Austausch, sondern als kontextgebundene Gegenseitigkeit zu verstehen, die sich in unterschiedlichen Formen und Intensitäten der wechselseitigen Bedürfnisunterstützung äußern kann und von der beide Akteur:innen profitieren. Beispielsweise liefern Schüler:innen der Lehrkraft bedeutsame Rückmeldungen über die Passung autonomieunterstützender Lernarrangements, je nachdem, wie sehr sie sich konstruktiv einbringen und Verantwortung innerhalb der angebotenen Entscheidungsräume übernehmen. Zugleich eröffnen reziproke Prozesse auch Lerngelegenheiten für die Lehrkraft selbst, etwa im Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Lehrkraftrolle oder die Reflexion didaktischer und partizipativer Unterrichtsentscheidungen.

Gleichzeitig ist die im CARE²-Rahmenmodell angelegte normative Orientierung – etwa im Hinblick auf Wertschätzung, Empathie oder Autonomieunterstützung – kritisch zu reflektieren. Pädagogische Praxis ist durch institutionelle Rahmen-

bedingungen, curriculare Anforderungen sowie heterogene Lerngruppen geprägt, sodass die idealtypische Realisierung der Dimensionen nicht in allen Situationen gleichermaßen möglich oder sinnvoll erscheint. Insbesondere können (scheinbare) Widersprüchlichkeiten zwischen verschiedenen Unterstützungshandlungen (z. B. Autonomie vs. Struktur) oder zwischen pädagogischen Zielsetzungen auftreten, die eine situative Priorisierung erfordern.

Das CARE²-Rahmenmodell bietet somit Praktiker:innen sowie Forschenden eine differenziertere, theorieintegrierende Perspektive auf unterschiedliche Facetten fürsorglicher Beziehungen im Unterricht, die über bestehende theoretische Modelle hinausgeht. Zugleich können die bisherigen Befunde zum Verständnis der Komplexität pädagogischer Beziehungen beitragen, da Caring im Unterricht als Zusammenspiel mehrerer Dimensionen zu verstehen ist, deren Wirkungen sich nicht isoliert, sondern im Kontext ihres Zusammenwirkens entfalten. In diesem Sinne stehen die Ergebnisse im Einklang mit der „global hypothesis" der Bedürfnisunterstützung (Olivier et al., 2021), wonach die positiven Wirkungen unterstützenden Unterrichts nicht aus isolierten Einzelpraktiken resultieren, sondern aus einem kohärenten und ausgewogenen Zusammenspiel unterschiedlicher Unterstützungsformen.

Literatur

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles. The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., . . . Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158–1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Cilalı, B., Michou, A., & Daumiller, M. (2025). Pathways to need-supportive teaching. Teaching mindsets and motivation to teach. *Asia-Pacific Education Researcher, 34*, 649–659. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00885-8

Dweck, C. S. (2006). Mindset. The new psychology of success. Random House.

Gar, C., Kantreiter, J., & Lohrmann, K. (2026). Bedürfnisunterstützung im Unterricht. Ein variablen- sowie personenzentrierter Zugang. In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz, & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung* (S. 199–209). Klinkhardt.

Gar, C., Schlesier, J., Scharenberg, K., & Lohrmann, K. (under review). *Exploring latent profiles of students' need support perceptions and their links to their socioeconomic background and achievement* [Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung].

Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2014). Ein Modell inter-individueller Unterschiede sozio-motivationaler Beziehungen von Sekundarschülern mit ihren Peers und Lehrern. In C. Tillack, J.

doi.org/10.35468/6251-02

Fetzer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 170–200). Prolog.

Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1059–1067. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002

Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society, 11*(4), 337–352. https://doi.org/10.1080/13573320600924858

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, *125*, 1065–1083. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1

Markus, S., Rieser, S. & Schwab, S. (2022). The Gender-Specific Role of Social Relationships for School Well-Being in Primary School. Do Peers and Teachers Matter Differently?, *Zeitschrift für Psychologie, 230*(3), 215–228. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000500

Markus, S., Gar, C., Lohrmann, K., & Gläser-Zikuda, M. (2025). Geschlechts- und schulstufenspezifische Zusammenhänge schülerperzipierter Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler:innen mit unterrichtsbezogener Freude und Langeweile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*, 301–326. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01307-1

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record. The Voice of Scholarship in Education, 100*(5), 205–220. https://doi.org/10.1177/016146819910000509

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 147–159. https://doi.org/10.1080/03057640500146757

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J. S., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom. Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction, 71*, Artikel 101389. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching. What it is, how to do it. In W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Hrsg.), *Building autonomous learners* (S. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7

Reich, C., Markus, S., & Lohrmann, K. (2023). Die Bedeutung von Unterrichtsgestaltung und Bedürfniserfüllung für das fachbezogene Interesse von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*(2), 215–233. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00173-2

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schussler, D. L., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 108*(7), 1460–1495. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement. A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65–87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003

Autor:innen

Markus, Stefan, Dr.
ORCID: 0000-0001-7434-2116
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung, professionelle Beziehungen sowie soziale und unterrichtsbezogene Emotionen im Lehr-/Lernkontext
markus@uni-wuppertal.de

Schächt, Fabian
ORCID: 0009-0003-1604-8893
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung in der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung
schaecht@uni-wuppertal.de

Gar, Cornelia, Dr. des.
ORCID: 0000-0003-1991-4438
Ludwig-Maximilians-Universität, Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen und Bedürfnisorientierung im Lehr-/Lernkontext sowie fachbezogenes Interesse von Schüler:innen
cornelia.gar@edu.lmu.de

doi.org/10.35468/6251-02

Heike de Boer und Daniela Merklinger

Beziehung als interaktive Praxis

Abstract

Im Sinne einer ethnomethodologischen Perspektive werden in diesem Beitrag Beziehungen als interaktiv hervorgebrachte Praxis betrachtet. Die Begriffe Beziehung und Interaktion werden zunächst entfaltet, im Kontext der internationalen, qualitativ-empirisch ausgerichteten Unterrichtsforschung zu dialogischen Gesprächen diskutiert und vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen reflektiert, die Bewertungspraktiken als inhärenten Teil der sequenziellen Ordnung von Unterricht betrachten. Auf der Grundlage eines inventarisierten Datenkorpus mit 60 Unterrichtsgesprächen werden am Beispiel einer Gesprächssequenz Praktiken rekonstruiert, die die sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrechen und die interaktive Hervorbringung von Beziehung sichtbar machen.

Schlagwörter: Beziehung als interaktive Praxis, Sequenzielle Ordnung von Unterricht, Bewertungspraktiken, Unterrichtsgespräch

1 Einleitung

Gespräche haben eine hohe Relevanz für die alltägliche Unterrichtspraxis und können zur Beziehungsbildung beitragen. Schüler:innen und Lehrkräfte interagieren im schulischen Alltag in allen Fächern und Sozialformen miteinander. Unterschiedliche Forschungsansätze verbindet die Vorstellung, dass Lehrende und Lernende gemeinsam durch ihre Interaktionen Beziehungen konstruieren (Fischer & Richey, 2021). Allerdings zeigen besonders qualitativ empirisch ausgerichtete Studien, die sich mit der kommunikativen Struktur unterrichtlicher Gespräche beschäftigen, eindrücklich, dass Unterrichtsgespräche einer tradierten sequentiellen Ordnung folgen. In diese sind Bewertungen eingelagert (Meister & Hollstein, 2018), die auf unterrichtliche Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, aber auch zwischen Schüler:innen zurückwirken können.

In der internationalen Forschung wurden dialogische Unterrichtsgespräche untersucht, durch die die sequentielle Ordnung der Unterrichtskommunikation aufgebrochen wird, Schüler:innen einen höheren Gesprächsanteil haben und auch miteinander sprechen. Konsens besteht darüber, dass dialogisch ausgerichtete Gespräche ein besonderes Potenzial für fachliche sowie überfachliche Bildungsziele aufweisen und zur sozialen Kohäsion und Beziehungsbildung beitragen können (z. B. Mercer et al., 2019; O'Connor & Michaels, 2019).

doi.org/10.35468/6251-03

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst die Begriffe *Beziehung* und *Interaktion* entfaltet (1) und an den Kontext der internationalen Unterrichtsforschung zum Dialog rückgebunden (2). Reflektiert wird, inwiefern das Muster der tradierten sequenziellen Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrochen werden kann (3). Darauf folgt die methodische Darstellung eines Interventionsprojektes an zwei universitären Standorten (4) und mündet in der sequenzanalytischen Rekonstruktion eines Fallbeispiels (5). Mit der rekonstruktiven Entfaltung konkreter Praktiken wird expliziert, wie die interaktive Herstellung von Beziehung entstehen und zugleich behindert werden kann. Abschließend werden die Ergebnisse der Rekonstruktion theoriegeleitet diskutiert und in weiterführende Forschungsfragen überführt.

2 Beziehung und Interaktion

Die Begriffe *Interaktion* und *Beziehung* werden häufig synonym verwendet, obwohl sie unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Bezügen zuzuordnen sind (Heinzel, 2022, S. 112). Während der Begriff *Beziehung* im Kontext empirischer Unterrichtsforschung vor allem hinsichtlich der Beziehungsqualität bezogen auf Unterrichtsqualität verwendet wird (Heinzel, 2022, S. 112), geht der Begriff *Interaktion* auf soziologische Theorien sozialer Interaktion zurück. U. a. Goffman (z. B. 2001) und Blumer (2004) verstehen diese Interaktion als wechselseitigen Aushandlungsprozess von Individuen während ihrer unmittelbaren physischen Anwesenheit.

Mit der Begrifflichkeit *Beziehung als interaktive Praxis* wird der Blick in diesem Beitrag *auf den Vollzug* von Beziehungen als *interaktiv hervorgebrachte Handlung* gerichtet. Im Anschluss an eine ethnomethodologische Perspektive auf Interaktion z. B. im Sinne Garfinkels (1967) oder Bergmanns (1994) ist die lokal produzierte *Vollzugswirklichkeit* in der Interaktion von Interesse. Im Fokus stehen folglich die kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion (Bergmann, 1994, S. 2).

Unterricht wird in diesem Kontext aus der Perspektive des symbolisch-interaktionistischen Verständnisses als konkreter Alltag verstanden, der durch und in sozialen Interaktionen erzeugt wird (Blumer, 2004). Auch wenn es keine explizite Forschungstradition in Deutschland gibt, die sich mit Beziehungen als interaktiver Praxis beschäftigt, gibt es eine Tradition der interaktionsanalytisch ausgerichteten Unterrichtsforschung (z. B. Brandt & Krummheuer, 2025; Schütte et al., 2021), in der die Bedeutung von Beziehungen während fachlicher Arbeitsprozesse Beachtung findet. In diesem Kontext entstehen z. B. kollektive Argumentationen und Ko-Konstruktionsprozesse (Höck, 2015), die auf die Entstehung von Beziehungen während des fachlichen Lernens hinweisen. Die Analyse von Partizipationsprozessen durch die Untersuchung von Schüler:innenäußerungen hinsichtlich der Merkmale Autonomie, Originalität und Adressat:innenschaft führt z. B. zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Beteiligungsrollen im mathematischen Gespräch (Brandt, 2004). In der Rekonstruktion zeigt sich, wie Schüler:innen inter-

doi.org/10.35468/6251-03

aktiv Bezüge zueinander herstellen. Ein aktueller Sammelband schließt für weitere Fachdidaktiken, aber auch für überfachliche Gespräche an diese Perspektive auf dialogisch-kollektive Fachgespräche unter Grundschüler:innen an (de Boer & Merklinger, 2025a).

3 Beziehung & Interaktion in der internationalen Forschung

In der internationalen, sozio-kulturell verorteten Forschung zu dialogischen Unterrichtsgesprächen gibt es eine lange Tradition, die sich mit dem *exploratory talk* beschäftigt, dessen positive Wirkung auf das fachliche Lernen und die soziale Zugehörigkeit untersucht wird (Mercer, 2019). Littleton und Mercer (2010) differenzieren in diesem Kontext drei Typen des Gesprächs als *thinking together* aus und unterscheiden zwischen:

- "disputational talk (disagreement and individual decision making)
- cumulative talk (speakers build positively and uncritically on what the others have said);
- exploratory talk (partners engage critically but constructively with each other's ideas)" (Littleton & Mercer, 2010, S. 113).

Das mit *exploratory talk* begrifflich gefasste Gespräch wird als die anspruchsvollste Form beschrieben. Es ist durch das koordinierte und kollektive Begründen, das Teilen von Ideen und Wissen sowie den Austausch von Meinungen und Bedeutungen in gleichberechtigter Form gekennzeichnet. Dadurch werden die Schüler:innen unterstützt, mit spezifischen Gesprächshandlungen produktive Interaktionen aktiv zu gestalten (Littleton & Mercer, 2013, S. 285). Eine aktuelle Meta-Studie bündelt Publikationen zum *exploratory talk* und hat sie inhaltsanalytisch ausgewertet. Folgende Kategorien treten als zentral hervor: „*gemeinsam*", „*Verständnis*" und „*Respekt*", aber auch „*Offenheit*" und „*Vertrauen*" (T'sas & Daems, 2024, S. 27). Ähnliche Begriffe für beziehungsbildende Faktoren wurden auch in quantitativen Studien zur Beziehungsqualität expliziert (z. B. Hagenauer & Raufelder, 2021). Laut T'sas & Daehms (2024) finden sich diese Begriffe interessanterweise nicht im Kontext der Studien zum *disputational talk* oder *cumulative talk*. Im Gegenteil: Beim *disputational talk* und beim *cumulative talk* ist der Wettbewerb größer, negative Emotionen verbunden mit Niederlagen genauso wie negative Folgen auf das Gemeinschaftsempfinden in der Gruppe wurden nachgewiesen. Darüber hinaus konnten negative Auswirkungen auf die Motivation und die Selbst- oder Gruppeneffektivität festgestellt werden (Polo et al., 2017, zitiert nach T'sas & Daems, 2024, S. 19).
Forschungsansätze im internationalen Kontext machen sichtbar, dass *exploratory talk* ein großes Potenzial für die unterrichtliche Gesprächsqualität birgt: Lehrkräfte tragen mit längeren Wartezeiten und dem Suspendieren von Bewertungen dazu bei, dass mehr Schüler:innen sprechen, elaborierte Gesprächsbeiträge formulieren und sich aufeinander beziehen (z. B. O'Connor & Michels, 2019).

doi.org/10.35468/6251-03

4 Beziehung und unterrichtliche Bewertungspraktiken

Dialogisch orientierte und auf Kollektivität ausgerichtete Unterrichtsgespräche möchten die tradierte sequenzielle Ordnung schulischer Gespräche insofern durchbrechen, als dass nicht nach jeder Äußerung einer Schüler:in eine Lehrer:innenrückmeldung erfolgt. Denn die Kernstruktur unterrichtlicher Kommunikation, bestehend aus Eröffnung (Initiation), Schüler:innenantwort (Reply) und Rückmeldung (Evaluation) (z. B. Mehan, 1979), endet oft mit einer Bewertung (z. B. gut, richtig, genau, falsch, usw.). Gleichzeitig sind in diesen dritten Schritt der sequentiellen Ordnung von Unterricht auch Positionierungen und Hierarchisierungen eingelagert. Aussagen werden dem Verdienst oder Vergehen einzelner Schüler:innen zugerechnet (Meister & Hollstein, 2018, S. 128). Mit der dritten Position im dreischrittigen Sequenzmuster wird quasi jede Schüler:innenäußerung als eine Leistung bewertet. Die Bewertungen tragen zur Selektion und Zuweisung von Statuspositionen bei und „fungieren gleichzeitig als systeminternes Disziplinierungs-, Hierarchisierungs- und Legitimierungsinstrument in der alltäglichen Unterrichtspraxis" (Meister & Hollstein, 2018, S. 134).

Diesem Beitrag liegt die Vermutung zu Grunde, dass unterrichtliche Gespräche, in denen die dreischrittige sequenzielle Ordnung durchbrochen und die Partizipation der Schüler:innen mittels verschiedener Gesprächshandlungen erhöht wird, positiv auf Beziehungsbildungsprozesse zurückwirken können. Dennoch bleibt relativierend zu konstatieren, dass aufgebrochene Interaktionsmuster nicht selbstläufig zu einer positiven Beziehungsbildung führen. Denn zugleich besteht auch die Möglichkeit, dass Gespräche assoziativ und ohne Fokus verlaufen oder Schüler:innen übereinander negative Äußerungen tätigen, die nachteilige Folgen für die Beziehungsbildung hätten.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Beantwortung folgender Fragen fokussiert:

1. Mit welchen gezielten Gesprächshandlungen von Lehrkräften kann die sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Kommunikation aufgebrochen und die elaborierte Kommunikation der Schüler:innen untereinander erhöht werden?
2. Inwiefern kann die Rekonstruktion der Gesprächshandlungen sichtbar machen, wie Beziehung interaktiv hergestellt wird?

5 Datenkorpus und Forschungsmethode

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen erfolgt anhand eines Fallbeispiels, das einem Datenkorpus von 60 Gesprächen entnommen wurde. Die Gespräche sind als Interventionsforschung im Rahmen eines kooperativen Lehr-Forschungsprojektes der Universitäten Erfurt und Koblenz entstanden. Masterstudierende haben zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Semester in Grundschulklassen dialogische Gespräche zu aktuellen Bilderbüchern durchgeführt. Die Erfurter Studierenden haben literarische, die Koblenzer Studierenden philosophische Gespräche mit Grundschüler:innen geführt. Die Vorbereitung erfolgte in doppelter

doi.org/10.35468/6251-03

Hinsicht theoriebezogen. Die Studierenden wurden sowohl hinsichtlich der fachdidaktischen Konzeption als auch hinsichtlich der Merkmale einer dialogischen Gesprächsführung (z. B. Lipowsky & Rzejak, 2022) vorbereitet. Die Studierenden haben sich in Zweierteams Klassen für die Durchführung der Gespräche gesucht. Die Gespräche wurden audiographiert und im Anschluss daran inventarisiert (Deppermann, 2008). Über die Gesprächsinventare wurden Stellen identifiziert, in denen sich eine hohe „interaktionale Verdichtung" zwischen den Äußerungen von Schüler:innen zeigt (Krummheuer & Fetzer, 2005, S. 145). Diese wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert und einer Sequenzanalyse unterzogen. In der Komparation wurden wiederkehrende Interaktionspraktiken rekonstruiert.

6 Fallbeispiel

Die nachfolgende Gesprächssequenz ist im Juni von Klasse 3 zu dem Bilderbuch *Der erste Schritt* (Lindenbaum, 2023) entstanden, das 2024 für den Jugendliteraturpreis nominiert wurde. Es war das dritte Gespräch, das die Studierenden durchgeführt haben. Eine der beiden Studierenden kannte die Klasse bereits aus einem Praktikum und hatte beobachtet, dass die Klasse eine freundliche Gesprächskultur hat. Im Kern der Geschichte geht es um die willkürlichen Handlungen einer Erwachsenen in einem Kinderheim gegenüber zwei Kindergruppen.[1] Der folgende Austausch zwischen den Schüler:innen entsteht, als sie die Willkür erkannt haben, mit der die Leiterin (im Buch: „Schäfin", Chefin klingt mit) Entscheidungen trifft und über die Kinder bestimmt (Abb. 1):

Dem Gesprächsausschnitt ist ein Austausch vorausgegangen, in dem die Schüler:innen darüber gesprochen haben, dass es ungerecht ist, wie die Leiterin des Kinderheims („Schäfin") die beiden Kindergruppen behandelt. Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrkraft eine Äußerung von Piet aufgreift und daran eine Anschlussfrage anknüpft. Darauf folgen Gesprächsbeiträge von fünf verschiedenen Schüler:innen. Erst dann mischt sich die Lehrkraft wieder in das Gespräch ein, greift diesmal die Äußerungen von zwei Schüler:innen zusammenfassend auf, um wiederum eine Anschlussfrage zu formulieren.

1 Das Bilderbuch spielt in einem Kinderheim, in dem die Leiterin in Gestalt eines Hundes, genannt „Schäfin", die Chefin ist und ein strenges und willkürliches Regime führt. Das Bilderbuch ist aus der Ich-Perspektive eines Kindes erzählt, das zur privilegierten Kindergruppe mit dem Namen „Ringelblumen" gehört. Die andere Kindergruppe mit dem Namen „Primeln" muss die ganze Arbeit machen, die im Alltag anfällt. Sie darf weder spielen noch darf sie sich ausruhen. Aber auch die „Ringelblumen" dürfen nicht frei entscheiden, was sie spielen möchten, denn auch das bestimmt die „Schäfin" (Chefin).

doi.org/10.35468/6251-03

01	**Stud.:**	okay der piet hat eben gesagt dass die schäfin ja die bestimmerin ist
02		und die schäfin ist ja die einzige erwachsene person
03		**muss ich dann immer tun was die erwachsenen sagen**
04		**auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt** vielleicht? (1.0) bob
05	**Bob:**	**nein** also manche hören schon auf erwachsene aber **nicht immer**
06		man kann auch seine eigene meinung dazu sagen (.)elif
07	**Elif:**	ehm (.) **ich denke auch nein** (.) also vielleicht manchmal meinen sie es nur gut
08		aber **du solltest deine eigene meinung sagen dürfen**
09		aber manchmal ist **auch einfach gut gemeint**
10		und **die sagen vielleicht eher das richtige zu dir**
11		**ich finds also so mittel** (1.0) piet
12	**Piet:**	also (.) **ich würde jetzt sagen** also bei meinen eltern ist auch schon so ein
13		bisschen respekt wenn ich halt was mache was die sagen
14		aber ich würde halt immer noch mal überlegen **wenn mir was nicht ganz geheuer**
15		**vorkommt** (1.0) wenn die jetzt irgendwas sagen was ich eigentlich nicht machen sollte
16		also klar im haushalt helfen oder räum mal die spülmaschine auf (.) mache ich
17		aber wenn die jetzt zum beispiel sagen
18		ich habe jetzt schon meine aufgabe im haushalt erledigt
19		dann sagt die ah nee (1.0)
20		dann würde ich zu meinem freund fahren
21		dann sagt die (.) nee du hilfst jetzt noch so lange mit bis heute abend oder so
22		dann würde ich halt die erst mal fragen
23		wieso du du hast doch gesagt ich darf danach jetzt nach draußen und ja (1.0)
25		dann würd ich die halt erst mal fragen (4.0) maria?
26	**Maria:**	ehm **also bei mir hälfte hälfte weil** (1.0) also auf fremde menschen jetzt nicht
27		aber auf welche die ich auch kenne
28		**aber manche sachen nicht** (.) **zum beispiel** jetzt spielst du monopoly
29		obwohl ich lotti-karotti oder so spielen will
30		aber ich finds auch **respektlos** wenn deine eltern so sagen
31		**kannst du mal die spülmaschine ausräumen?**
32		**du sagst einfach so nö oder nein** (.) das finde ich schon ein bisschen respektlos
33		**also schon machen was die eltern sagen** (.) jonas?
34	**Jonas:**	ehm ich finds **auch doof**
35		wenn **du** dann deine aufgabe gemacht gemacht hast
36		zum beispiel die spülmaschine ausräumen
37		dann sagen die du musst noch das auto reparieren (1.0)
38		**sowas kann ein kind ja eigentlich auch gar nicht**
39	**Stud.:**	**(7.0) maria und elif haben eben angesprochen dass erwachsene dabei helfen können**
40		**die richtige entscheidung zu treffen**
41		aber was ist denn überhaupt richtig und wer entscheidet das? (3.0) piet

Abb. 1: Transkriptausschnitt „Muss ich dann immer tun, was die Erwachsenen sagen?"

Das Aufgreifen und Akzentuieren von Schüler:innenäußerungen ist in der Gesprächsforschung als *Revoicing* bekannt (O'Connor & Michaels, 2019). Mit dieser Praktik wird die sequenzielle Ordnung von Gesprächen durchbrochen: „instead of evaluating the student's contribution as correct or incorrect, the teacher 'revoices' the student's contribution." (O'Connor & Michaels, 2019, S. 167). Dadurch werden Schüler:innen von den Lehrkräften neu positioniert: als "holder of productive (but not necessarily correct) ideas that are made public by the teacher, but credited to the originating speaker." (O'Connor & Michaels, 2019, S. 168). Anders als ein Lehrer:innenecho, das eine reine Wiederholung darstellt und keine Funktion für den weiteren Verlauf des Gesprächs hat, werden mit dem *Revoicing* die Schüler:innenäußerungen zum Ausgangspunkt für den weiteren Gesprächsverlauf gemacht.

Sequenzanalyse

Die nachfolgende Sequenzanalyse fokussiert wesentliche Aspekte der interaktiven Herstellung von Beziehung im Gespräch.

Der Lehrkraft greift mit der dargestellten Praktik eine Schüleräußerung (Piet) auf und schließt eine geschlossene und zugleich Widerspruch provozierende Frage

doi.org/10.35468/6251-03

daran an: „muss ich denn immer tun, was die erwachsenen sagen auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt?" (Z. 3–4). Trotz der geschlossenen Ja/Nein-Frage, die einen lokalen Zugzwang etabliert, begründen und erklären die Schüler:innen in den Folgeaussagen ihre jeweilige Position.
Im weiteren Verlauf des Gesprächs lässt sich rekonstruieren, dass die Schüler:innen unterschiedliche Begründungen und Erklärungen dafür haben, warum man nicht immer tun muss, was die Erwachsenen sagen.
So erhält Bob von der Studentin als Erster das Rederecht. Er positioniert sich („nein", Z. 5), „nicht immer" (Z. 5–6) und hält seine Erklärung kurz: „man kann auch seine eigene meinung dazu sagen" (Z. 6). Bob gibt das Rederecht an Elif weiter. Sie stimmt Bob zu („ich denke auch nein" (Z. 7)) und greift mit ihrer Begründung Bobs Formulierung auf: „du solltest deine eigene meinung sagen dürfen" (Z. 8). Dann gibt sie aber zu bedenken, dass es manchmal „auch einfach gut gemeint" (Z. 9) ist, wenn Erwachsene etwas sagen, und „die sagen vielleicht eher das richtige zu dir" (Z. 10). Elif relativiert daraufhin ihr anfängliches „nein": „ich finds also so mittel" (Z. 11) Sie gibt das Rederecht an Piet weiter. Sichtbar wird, wie die Schüler:innen sprachlich und inhaltlich aufeinander Bezug nehmen.
Auch Piet erläutert seine Position („ich würde jetzt sagen" (Z. 12)) und führt mehrere Beispiele als Begründung dafür an, dass er, ähnlich wie Bob und Elif, nicht unhinterfragt machen würde, was Erwachsene ihm sagen. Piet erklärt weiter, dass er nochmal überlegen würde, „wenn mir was nicht geheuer vorkommt" (Z. 14–15). Seine Wortwahl greift die Formulierung „auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt" aus der Eingangsfrage der Studentin auf (Z. 4). Piet verwendet eine Wenn-dann-Formulierung (Konditionalgefüge), um zu erklären, unter welchen Bedingungen er auf seine Eltern hört, und wann auch nicht.
Es folgt mit 4 Sekunden eine für Unterrichtsgespräche ungewöhnlich lange Gesprächspause (Rowe, 1987). Dann ruft Piet Maria auf, die sich mit „also bei mir hälfte hälfte" (Z. 26) als erstes positioniert. Dabei kommt sie in der Formulierung Elifs Einschätzung sehr nah („so mittel" (Z. 11)). Sie setzt zu einer Begründung an, die sie mit der für Begründungen typischen Konjunktion „weil" (Z. 26) explizit markiert. Sie nimmt umgehend eine Einschränkung vor („aber manche sachen nicht" (Z. 28)) und begründet – wie Piet zuvor auch – mit einem konkreten Beispiel („zum beispiel" (Z. 28)). Sie greift darin die Erklärung von Piet auf und findet es „respektlos" (Z. 30), wenn die Eltern fragen: „kannst du mal die spülmaschine ausräumen?" (Z. 31), und „du sagst einfach so nö oder nein" (Z. 32). Ihre Äußerung schließt mit dem Resümee: „also schon machen was die eltern sagen" (Z. 33).
Maria gibt hier einen persönlichen Einblick in ihren Umgang mit Erwachsenen und mit ihren Eltern insbesondere (zuvor auch Elif und vor allem Piet). Inwiefern diese Aussagen auch mit sozialer Erwünschtheit in der Institution Schule zu tun haben, muss an dieser Stelle offenbleiben. Maria gibt das Rederecht an Jonas weiter, der in seiner Äußerung inhaltlich an Piet anschließt und ihm zustimmt.

doi.org/10.35468/6251-03

Auch Jonas verwendet – wie Piet zuvor – ein Wenn-dann-Konditionalgefüge, um die Bedingung, unter der er das Verhalten von Erwachsenen, bzw. seinen Eltern „doof" (Z. 34) findet, zu erklären. Die Modalpartikel „auch" verweist hier auf morpho-syntaktischer Ebene auf die Aussage von Piet; darüber hinaus adressiert er Piet mit dem Anredepronomen „du" (Z. 35) direkt. Jonas übernimmt in seiner Begründung, genau wie zuvor Maria, Begrifflichkeiten und Formulierungen von Piet (Aufgaben machen; Spülmaschine ausräumen). Er untermauert seine Aussage, indem er das selbst ausgedachte Beispiel (Auto reparieren) als absurd beurteilt: „sowas kann ein kind ja eigentlich auch gar nicht" (Z. 38). Die dicht aufeinander folgenden Äußerungen machen sichtbar, wie die Schüler:innen mit Paraphrase und Traduktion (Formulierungen aufgreifen und mit Beispielen weiterentwickeln) Bezüge untereinander herstellen und die Beantwortung der Frage miteinander weiterentwickeln.

Es dauert sieben Sekunden, bevor die Lehrkraft den Gesprächsfaden wieder aufnimmt. Mit einem erneuten *Revoicing* akzentuiert sie einen Aspekt, den zwei Schüler:innen zuvor (u. a.) angesprochen haben: „maria und elif haben eben gesagt dass erwachsene dabei helfen können die richtige entscheidung zu treffen" (Z. 39-40). Das heißt, die Lehrkraft schließt hier an den zweiten (Z. 7-11) und vierten (Z. 26-33) Redebeitrag an. Es gelingt ihr, nicht sofort in den Gesprächsverlauf einzugreifen, sondern sie hört zu und stellt ihre Gedanken so lange zurück, bis es im Gespräch zwischen den Schüler:innen zu einer Pause von sieben Sekunden kommt. Mit ihrer offenen philosophischen Anschlussfrage stellt sie erneut einen globalen Zugzwang zum Begründen oder Argumentieren her (Z. 41).

7 Beziehung als interaktive Praxis

Im analysierten Fallbeispiel spricht die Lehrkraft vergleichsweise wenig. Sie flankiert die Sequenz mit einer Äußerung am Anfang und am Ende. Dazwischen liegen fünf Äußerungen von Schüler:innen, ohne dass im Sinne der sequenziellen Ordnung eine Evaluation erfolgt. Die Schüler:innen beziehen sich in diesem kurzen Abschnitt aufeinander und interagieren inhaltlich. Ihre Äußerungen enthalten anspruchsvolle Diskurspraktiken wie das Begründen und Erklären, sie positionieren sich und begründen dies aus unterschiedlichen Perspektiven. In diesem kurzen Gesprächsausschnitt treten zweimal Wartezeiten nach Schüler:innenaussagen (Wait-time II) und einmal nach einer Aussage der Lehrkraft (Wait-time I) auf. Beide Formen der Wartezeit wirken positiv auf das Gespräch zurück. Auch wenn es sich in dieser kurzen Sequenz lediglich um zwei Äußerungen der Lehrkraft handelt, tragen diese zum einen dazu bei, dass die tradierte sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrochen wird und zum anderen, dass Beziehung als interaktive Praxis hervorgebracht werden kann.

doi.org/10.35468/6251-03

Unterstützt wird dies durch die folgenden Praktiken, die in der Sequenzanalyse rekonstruiert wurden:

- Wait-time I und Wait-time II
  Beide Formen der *Wartezeit* entschleunigen das Gespräch, sodass Nachdenklichkeit entstehen kann. Studien zur Bedeutung der Wait-Time wurden in den 70er Jahren von Mary Budd Rowe durchgeführt. Sie konnte auf der Basis von Tonbandaufnahmen von Unterrichtsstunden, die auch aus Grundschulklassen stammten, zeigen, dass Lehrkräfte oft nur eine Pause von einer Sekunde oder weniger zulassen, bevor sie nach einer Frage eine:n Schüler:in aufrufen (Wait-Time I) oder bevor sie selbst auf eine Schüler:innenantwort reagieren (Wait-Time II). Zugleich konnte sie empirisch nachweisen, dass eine Wartezeit von 3–5 Sekunden dazu führt, dass sich mehr Schüler:innen am Unterrichtsgespräch beteiligen und dass sie auf anspruchsvolle Fragen elaboriertere und inhaltlich komplexere Antworten geben (Rowe 1986).
- Revoicing
  Dieses von O'Connor und Michaels (z. B. 2019) in den 90er Jahren rekonstruierte sprachliche Handlungsmuster beschreibt die aktive sprachliche Beteiligung der Schüler:innen an der Wissenskonstruktion. Indem Schüler:innenbeiträge durch die Lehrkraft aufgegriffen, paraphrasiert, akzentuiert oder mit Rückfragen versehen werden, erfahren die Schüler:innen *Würdigung und Respekt*, „creating or sustaining a classroom culture that values student reasoning" (O'Connor & Michaels, 2019, S. 168).
- Adressierung als Wissende
  Zugleich werden die Schüler:innen mit dem Revoicing *als Wissende adressiert* und als Akteure, die mit ihren Beiträgen das Unterrichtsgespräch voranbringen und unterstützen. Damit erfahren die Schüler:innen durch die Lehrkraft *Anerkennung* und werden als ernst zu nehmende Akteure angesprochen.
- Partizipation und Kollektivität
  Indem die Lehrkraft Aussagen aufgreift und in eine weiterführende Frage überführt, wird nicht nur eine Schüler:innenäußerung gewürdigt, sondern es wird auch die Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem hervorgehobenen Kerngedanken erwirkt. Die Entstehung von *Partizipation* auf gesprächsanalytischer Ebene wird hier durch den Gebrauch von Paraphrase und Traduktion sichtbar (Brandt, 2004). Fünf Kinder sprechen in Folge, nehmen sich gegenseitig dran und entwickeln den Kerngedanken *kollektiv* weiter.[2]
- Diskurspraktiken
  In dem oben beschriebenen, partizipativen Prozess entstehen elaborierte *Diskurspraktiken* des Begründens und Erklärens, indem die Schüler:innen Begründungen anführen, Kausalitäten herstellen, Erklärungen entfalten sowie Zusammenhänge explorieren. Erklären und Argumentieren (Begründen stellt die Kernaufgabe des Argumentierens dar) gelten als zentrale bildungssprachliche

2 Die Studierenden haben die Meldekette in der Klasse eingeführt.

doi.org/10.35468/6251-03

Praktiken, die sowohl Lern*ziel* als auch Lern*medium* im Unterricht sind (Morek et al., 2017, S. 24). Die von der Lehrkraft geäußerte, geschlossene Frage wird von den Schüler:innen hier als globaler Zugzwang zum Erklären und Begründen verstanden.

- Relationalitäten und Uneindeutigkeiten
  Die Diskurspraktiken machen sichtbar, wie im Gespräch Kooperation und auch *Vertrauen* erzeugt wird. Denn im Gespräch entstehen auch Formulierungen (Gebrauch von Modaladverben; Gebrauch des Konjunktivs), die *Uneindeutigkeiten und Relationalitäten* ausdrücken. Uneindeutiges zu äußern, erfordert im schulischen Kontext Mut.

Die gesprächsanalytisch rekonstruierten Praktiken machen sichtbar, wie in der Interaktion der Beteiligten *Würdigung, Respekt, Anerkennung, Partizipation, Vertrauen und Kollektivität* als lokal produzierte Vollzugswirklichkeit hervorgebracht werden und an die vorgestellten Praktiken rückgebunden werden können. Die Erzeugung von positiver *Beziehung als interaktive Praxis* ist in dieser Sequenz durch die Modifizierung der sequenziellen Ordnung und die Reduktion von Bewertungspraktiken geprägt. Die hier rekonstruierten Praktiken finden sich auch in weiteren Gesprächssequenzen des Gesprächskorpus wieder.
Hier entsteht eine Schnittmenge zu den in Kapitel 2 genannten Faktoren, die z. B. in der internationalen Forschung zum *exploratory talk* (T'Sas & Daems, 2024) und in der nationalen quantitativ ausgerichteten Forschung zur unterrichtlichen Gelingensfaktoren von Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen (Hagenauer & Raufelder, 2021) (siehe Kapitel 3). Gleichzeitig zeigen weitere Rekonstruktionen ausgewählter Sequenzen des hier zu Grunde liegenden Gesprächskorpus, dass durchaus auch trotz des Aufbrechens der dreischrittigen sequenziellen Ordnung Missachtung und Beschämung interaktiv hervorgebracht werden (de Boer & Merklinger, 2025b, S. 103).
Angesichts der hier vorgestellten Untersuchung auf der Basis eines begrenzten Materialkorpus entsteht die weiterführende Frage, unter welchen Bedingungsfaktoren sich Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehungen und Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehungen positiv und unter welchen Bedingungsfaktoren negativ verändern, wenn das tradierte Sequenzmuster unterrichtlicher Gespräche langfristig in dieser Form aufgebrochen wird. Darüber hinaus entsteht auch die Frage, wie die Beziehungsqualität in einer Klasse mit der Gesprächskultur zusammenhängt.

doi.org/10.35468/6251-03

Literatur

Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In F. Schütz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Max Niemayer Verlag.

Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 319–385). Universitätsverlag Konstanz.

Brandt, B. (2004). *Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume und -profile im Klassenzimmer: eine mikrosoziologische Studie zur Partizipation im Klassenzimmer.* Peter Lang.

Brandt, B. & Krummheuer, G. (2025). Interaktionsanalyse. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3. Aufl., S. 262–278). Beltz Juventa.

de Boer, H. (2024). Unterrichtsgespräche in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 491–496). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838588360

de Boer, H., & Merklinger, D. (Hrsg.). (2025a). *Dialog als interaktive Praxis. Grundschüler:innen im kollektiven Fachgespräch*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48376-0

de Boer, H., & Merklinger, D. (2025b). Spannungsfelder des Gesprächshandelns in dialogischen Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.), *Dialog als interaktive Praxis. Grundschüler:innen im kollektiven Fachgespräch* (S. 89–109). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48376-0_6

O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves. The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research, 97*, 166–175. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7

Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen*. Kohlhammer.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Engelwood Cliffs.

Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction.* University of Pennsylvania Press.

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2022). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 979–997). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer:innenbildung.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Schüler- und Schülerinnen Forschung* (S. 110–119). Waxmann. https://doi.org.10.36198/9783838559384

Höck, G. (2015). *Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht. Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern.* Waxmann.

Krummheuer, G., & Fetzer, M. (2004). *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten – Verstehen – Gestalten.* Spektrum Akademischer Verlag.

Lindenbaum, Pija (2023). *Der erste Schritt.* Klett-Kinderbuch.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung, 22*(3), 58–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809433

Littleton, K., & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (Hrsg.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction* (S. 271–289). Routledge.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.

Meister, N., & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 123–137). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24005

Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Hrsg.). (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429441677

Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In E.L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen, Erklären, Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–45). Stauffenburg.

Rowe, M. B. (1986). Wait time. Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education,* 37(1), 43–50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 353–402.

T'Sas, J., & Daems, F. (2024). Exploratory talk in times of globalisation and digitalisation. A narrative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 24*(2), 1–38. https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.2.609

Autorinnen

de Boer, Heike, Prof.in Dr.
Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Unterrichtsforschung; Grundschulforschung im Kontext von Flucht und Migration, Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen; Lehrer:innenprofessionalisierung
hdeboer@uni-koblenz.de

Merklinger, Daniela, Prof.in Dr.
Universität Erfurt, Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Schwerpunkt Deutschdidaktik für die Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktische Unterrichtsforschung; Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen, insbesondere im literarischen Gespräch; Professionalisierung des Gesprächshandelns für dialogisch-kollektive Unterrichtsgespräche; Schüler:innenperspektiven im Deutschunterricht
daniela.merklinger@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6251-03

Fabian Mußél und Rolf-Torsten Kramer

Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit. Empirische Impulse und professionstheoretische Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie Lehrpersonen den schulischen Sozialraum implizit konstruieren und in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind. Grundlage ist ein Teilprojekt des Verbundvorhabens NeOBi, das in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankert ist. Analysiert werden Gruppendiskussionen und Interviews mit pädagogischen Fachkräften im Primarbereich mittels Dokumentarischer Methode. Anhand zweier kontrastierender Fallrekonstruktionen wird gezeigt, dass Sozialraum nicht lediglich als Kontext pädagogischer Praxis erscheint, sondern die Hervorbringung pädagogischer Zuständigkeit strukturiert und Formen pädagogischer Intervention, Anerkennung und Beziehung als legitim hervorbringt. Die Befunde verweisen auf eine Erweiterung professioneller Reflexivitätsanforderungen.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehung, Sozialraum, Professionalisierung, Pädagogisches Arbeitsbündnis, Pädagogische Zuständigkeit

1 Einleitung: Zur Kontextuierung der Perspektive des Beitrages auf pädagogische Beziehungen

Der Beitrag zeigt, wie Lehrpersonen Sozialraum implizit konstruieren, in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse ergeben. Die hier eingenommene Perspektive auf Schule knüpft an ein Verständnis von Schule als sozialräumlich situierter Organisation an (Forell, 2023; Hummrich, 2022). Schulen sind nicht allein formal strukturierte Organisationen mit festgelegten Zuständigkeiten und Regelwerken (Sturm, 2024), sondern zugleich in sozialräumliche Erfahrungszusammenhänge eingebettet, die ihre Praxis mitstrukturieren und durch diese Praxis reproduziert oder transformiert werden (Nohl, 2007; Vogd & Amling, 2017). Sozialraum

doi.org/10.35468/6251-04

ist insofern nicht als fixe territoriale Struktur zu verstehen, sondern als relationaler Erfahrungs- und Deutungszusammenhang, der auch in organisationalen Praktiken mit hervorgebracht wird. Dies schließt an den Diskurs eines relationalen Raumbegriffs an (Kessl, 2016; Kessl & Reutlinger, 2022).
Diese Perspektive ist insbesondere für die Analyse von Schule als Sozialraum von Bedeutung. In Anlehnung an Forell et al. (2023, S. 9) lässt sich die Einzelschule als „Sozialraum im Sozialraum" verstehen, die eingebettet ist in ein Ensemble gesellschaftlicher, materieller und sozialer Strukturen und in wechselseitiger Beziehung zu ihrem Umfeld steht. Die soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, die Struktur des Einzugsgebiets, die Architektur des Schulgebäudes sowie die innerhalb der Schule praktizierten Interaktionen sind dabei nicht getrennt zu betrachten, sondern als verschränkte Dimensionen eines komplexen räumlichen Gefüges (Bremm et al., 2023; Merl & Racherbäumer, 2023). In sozialräumlich herausfordernden Lagen können sich diese Relationen verdichten, da unterschiedliche sozialräumlich geprägte Erfahrungsräume innerhalb der Organisation aufeinandertreffen und die Differenzen bearbeitet werden müssen.
Hier schließt unser BMBF gefördertes Teilprojekt im Rahmen des Verbundvorhabens „NeOBi" an, dass sich mit Bildungslandschaften in peripheren Sozialräumen befasst. Untersucht wurden Regionen im städtischen und ländlichen Raum. Das Teilprojekt „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren" fokussiert pädagogische Fachkräfte im Primarbereich. Es ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie und ihrer professionsbezogenen Weiterentwicklung verankert (Bohnsack, 2017, 2020, 2022, 2024; Kramer et al., 2023; Mußél & Kramer, 2026; Schreiter et al., 2026). Die Datengrundlage bilden problemzentrierte Interviews mit Einrichtungsleitungen sowie Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden, die wir an Grundschulen, Förderschulen, Horten und sozialpädagogischen Einrichtungen in den vier Untersuchungsregionen erhoben haben. In der dokumentarischen Interpretation erhalten die von Fachkräften konstruierten Sozialräume und damit verbundene Wahrnehmung der Klientel zentrale Bedeutung.
Im Folgenden werden zunächst der methodische Zugang sowie die zentralen Begriffe des Beitrags eingeführt (2). Anschließend werden anhand zweier kontrastierender Fallrekonstruktionen unterschiedliche Formen der Konstruktion des Sozialraums und deren Zusammenhang mit pädagogischer Zuständigkeit vorgestellt (3). Die verschiedenen Formen der Relationierung von Sozialraum und pädagogischer Zuständigkeit werden dann abschließend im Hinblick auf pädagogische Arbeitsbündnisse und Professionalisierungsanforderungen diskutiert (4).

2 Theoretische und methodologische Einordnung

Pädagogisches Handeln findet innerhalb organisational geteilter Erfahrungsräume statt, in denen Schüler:innen entlang habitualisierter Typisierungs- und Klassifikationsleistungen wahrgenommen werden (Bohnsack, 2024, 2025), die auch sozialräumlich geronnen sind (Schreiter et al., 2026). Aus praxeologisch-wissens-

doi.org/10.35468/6251-04

soziologischer Perspektive stellt sich damit die Frage, inwiefern sich in diesen Orientierungen konjunktives Wissen darüber dokumentiert, worauf pädagogische Zuständigkeit bezogen wird und welche Formen pädagogischer Einflussnahme als legitim oder erforderlich gelten. Die Frage nach pädagogischer Zuständigkeit verweist dabei zugleich auf die Hervorbringung pädagogischer Beziehungen.

Im Anschluss an den strukturtheoretischen Professionsansatz verstehen wir pädagogische Beziehungen nicht primär als interpersonale oder emotionale Beziehungen, sondern als pädagogische Arbeitsbündnisse (Helsper, 2016; Kramer, 2025; Oevermann, 1996). Pädagogische Zuständigkeit erscheint in dieser Perspektive als ein Strukturmoment des Arbeitsbündnisses, insofern sich darüber bestimmt, worauf pädagogische Intervention bezogen wird, welche Reichweite pädagogisches Handeln beansprucht und wie das Verhältnis zwischen Intervention und Autonomieförderung ausgestaltet wird. Die Zuständigkeit von Lehrpersonen für Wissens- und Normvermittlung (Oevermann, 1996, S. 143) wird dabei als Logik der Intervention und stellvertretenden Krisenbewältigung verstanden. Da Bildungs- und Entwicklungsprozesse nicht für andere übernommen werden können, sondern auf Eigenaktivität und Autonomie der Schüler:innen beruhen und entwicklungslogisch mit Krisen verbunden sind, impliziert diese Zuständigkeit eine gesteigerte Praxisanforderung. Lehrpersonen tragen Verantwortung für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Schüler:innen, können dabei jedoch nicht schematisch auf standardisierbare Verfahren vertrauen (Helsper, 2016; Kramer, 2025; Oevermann, 1996).

Die theoretische Verschränkung von Sozialraum und pädagogischer Zuständigkeit als Strukturmoment des pädagogischen Arbeitsbündnis findet im Projekt ihre methodologische Entsprechung in der dokumentarisch angelegten Interpretation von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie Interviews mit Leitungspersonen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass pädagogische Zuständigkeit und die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse nicht allein auf der Ebene expliziter Programme oder professioneller Selbstbeschreibungen zugänglich sind, sondern sich wesentlich in impliziten Orientierungen und habitualisierten Handlungspraxen dokumentieren. Die Frage danach, wie Sozialraum als relevanter Bezugspunkt pädagogischer Praxis hervorgebracht wird, wird damit als Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen pädagogischer Akteur:innen reformuliert. Die dokumentarische Methode bietet eine theoretische und methodologische Perspektive, soziale Praxis nicht primär über explizite Beschreibungen, sondern über konjunktives Wissen zu rekonstruieren, das in gemeinsamen Erfahrungsräumen sedimentiert ist und sich in habitualisierten Orientierungen dokumentiert (Bohnsack, 2017; Nohl, 2017).

Die dokumentarische Methode unterscheidet dabei zwischen kommunikativem Wissen, das propositional expliziert werden kann, und konjunktivem Wissen, das implizit bleibt und die Praxis strukturiert. Die Rekonstruktion des Sozialraums zielt insofern auf die Analyse jener Orientierungen, in denen Sozialraum als relevanter Bezugspunkt pädagogischer Praxis konstruiert und damit spezifisch hervorgebracht wird. In den Gruppendiskussionen zeigt sich dies insbesondere dort, wo

doi.org/10.35468/6251-04

sozialräumliche Zuschreibungen performativ mit Vorstellungen pädagogischer Zuständigkeit verknüpft werden. Wie die im Beitrag vorgestellten Fallbeispiele zeigen, gehen pauschalisierende Annahmen über die lokale Verortung von Schüler:innen mit unterschiedlichen Vorstellungen pädagogischer Zuständigkeit einher. Darin dokumentieren sich potenziell ungleichheitsrelevante Differenzsetzungen, über die pädagogische Praxis strukturiert wird.

3 Konstruktion des Sozialraums und pädagogische Zuständigkeit von Lehrpersonen im Primarbereich

Im Folgenden wird diese Verschränkung von Sozialraumkonstruktion und pädagogischer Praxis anhand zweier maximal kontrastierender Fälle aus unserem Sample (s. v.) vorgestellt. Es handelt sich im Fall A um einen städtisch-urbanen und im Fall B um einen ländlichen Sozialraum. Im Fokus der folgenden Analyse steht dabei die Art und Weise, wie der Sozialraum hervorgebracht wird.

3.1 Fall A: Sozialräumliche Differenzierung und Ausweitung pädagogischer Zuständigkeit

Frau Carstens: (.) und man also ich jedenfalls profitiere auch von den durchmischten Klassen aus, sag mal sozial schwachen Familien STADTTEIL und den Familien aus BEZIRK, denen es ja doch recht gut geht und die Kinder, doch, nicht anders erzogen sind, aber meistens doch gut erzogen sind. und da kann man ja auch so ein bisschen, ich will nicht sagen Konkurrenz, aber Vorbildwirkung untereinander

Frau Albers: └ (.) orientiere dich mal an Tim oder jemanden, die Kinder haben ja auch ein Gespür dafür └

Frau Carstens: ja, an nich anerziehen, aber darauf hinweisen, //ähm// wer vielleicht doch einmal mehr gelobt wird. und dann möchten sie ja auch gelobt werden und sich am Besseren zu orientieren. das klappt schon ganz gut, auch bei den Kleinen.

Frau Becker: und wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung stimmt, dann wollen die Schüler einem auch gefallen und dann machen die das auch

Frau Albers: mir zuliebe

Frau Becker: mir zuliebe und dir zuliebe und uns zuliebe und aus tiefstem Herzen, weil die wollen dann einfach gelobt werden und die wollen die merken

(GD_A_GS1_22, Z. 139–153)

Im Zuge der Analyse gewannen jene Passagen an Bedeutung, in denen sich implizite Orientierungen des professionalisierten Milieus der A-Grundschule bezogen auf den Sozialraum dokumentieren. Dabei lassen sich zwei Beobachtungsfokusse unterscheiden. Zum einen zeigt sich eine wiederkehrende sozialräumliche Differenzierung der Schüler:innenschaft entlang der Unterscheidung von STADTTEIL

doi.org/10.35468/6251-04

und BEZIRK. Exemplarisch wird dies in einer Passage deutlich, in der Frau Carstens das Unterthema „durchmischte Klassen" einführt. Sie beschreibt die Heterogenität der Schüler:innenschaft als pädagogisch nutzbar und entfaltet eine komparative Rahmung zwischen „sozial schwachen Familien" aus dem STADTTEIL und Familien aus dem BEZIRK, „denen es ja doch recht gut geht". Diese Differenz wird mit Zuschreibungen von Erziehungsqualität verknüpft, indem Kinder aus dem BEZIRK als „meistens doch gut erzogen" charakterisiert und als potenzielle Vorbilder positioniert werden. Es dokumentiert sich eine sozialräumlich codierte Differenzordnung, in der der BEZIRK als impliziter Referenzraum des Normalen erscheint, während der STADTTEIL als Abweichung markiert wird. Die Formulierung „meistens doch gut erzogen" fungiert dabei als relativierende Absicherung, die Gleichheit rhetorisch aufruft und zugleich Differenz stabilisiert.
Dokumentarisch lässt sich eine Orientierung rekonstruieren, in der „gut erzogen sein" als Normalitätsmarker fungiert, der an sozialräumliche Herkunft gebunden ist. Die Schüler:innenschaft erscheint entlang eines Kontinuums von Normalität und Defizit. Der wahrgenommene schulische Sozialraum dient damit als differenzierender Deutungsrahmen der Gruppe, in dem die sozialräumliche Herkunft bewertet und in ein Klassifizierungssystem überführt werden. Frau Albers konkretisiert diese Rahmung anhand eines exemplarischen Schülers („Tim") und beschreibt so die Vorbildlogik im narrativen-erfahrungsbasierten Sprechen. Implizit werden soziale Lernprozesse unter den Schüler:innen als gerichtete Angleichung konzipiert, bei der Einzelne („Tim") als Referenzpunkte fungieren. Mit der Zuschreibung, Kinder hätten „ein Gespür dafür", wird eine Orientierung formuliert, demzufolge Schüler:innen soziale Hierarchien selbstständig erkennen und reproduzieren. In der weiteren Bearbeitung präzisiert Frau Carstens, dass weniger ein direktes „Anerziehen" als ein indirektes Steuern über Lob und Anerkennung relevant ist. Kinder orientieren sich an jenen, die „mehr gelobt werden". Zugleich zeigt sich eine Verlagerung pädagogischer Arbeit auf die Peergroup, da die wechselseitige Beobachtung der Kinder als zentrales Medium der Einflussnahme erscheint. In der Konklusion wird diese Perspektive weiter zugespitzt. Die Übereinstimmung, dass Schüler:innen bei gelingender Beziehung „aus tiefstem Herzen" und „mir zuliebe / uns zuliebe" handeln, verweist auf eine starke Orientierung an personaler Anerkennung. Motivation erscheint weniger sachbezogen als beziehungsgebunden und an Lob gekoppelt. Der Sozialraum fungiert damit als impliziter Orientierungshorizont, über den differenzierte Vorstellungen von pädagogischer Bearbeitbarkeit und gelingender Entwicklung strukturiert werden Die Unterscheidung zwischen STADTTEIL und BEZIRK wird in der A-Grundschule wiederholt aufgegriffen und dokumentiert sich als handlungsleitende sozialräumliche Differenzordnung. Diese verdichtet sich in der Gegenüberstellung von „gut erzogen" und „anders erzogen" und wird kollektiv über Praktiken der Anerkennung und sozialen Orientierung hervorgebracht. Schüler:innen erscheinen dabei als in besonderem Maße auf relationale Bestätigung angewiesen, während pädagogische Praxis auf indirekte Formen der Einflussnahme über Lob, Vorbildlogiken und Peerdynamiken ausgerichtet wird.

doi.org/10.35468/6251-04

3.2 Fall B: Sozialräumliche Homogenisierung und Begrenzung pädagogischer Zuständigkeit

Frau Sebner: Ein wichtiger Punkt ist, glaube ich auch, dass wir eine kleine Schule sind. Da kann Mensch. (.) Wir sind eine kleine Schule laufen einzügig. Ich sach, wir haben unten zwei oben zwei Klassen (.) und da ist schon eine ganz andere Atmosphäre, als wenn ich in eine große Schule komme, wo wir dann drei, vierzügig. (.) Wie auch immer. Also von daher (.) gute Voraussetzung, Miteinander passiert da einfach, weil es wie ne Familie ist – also nicht bei allen, aber den meisten (.) Ja, darum kommen auch gerne auch die aus einem anderen Landkreis (anony.). (.) Wir sind eben eine kleine Schule. Man sagt doch, alles ist ein bisschen familiärer. (.) Alles äh ist nicht so anonym. (.) Ja, also jeder kennt ja fast jeden, auch Elternteil. Ja, also das ist ein wichtiger Punkt, warum (.) dass wir, dieses Wohlfühlcharakter, diesen Wohlfühlcharakter eigentlich au- auch leben können. (.) Ein Stück weit. Problemkinder gibt es immer, aber da ich sag da ist mit wohlfühlen nix(.) also da kommen die Hilfen, oder sie müssen wo=anders

Frau Weiß: Nicht immer.

Frau Sebner: Auch ein Stück weit (.) Ja. (.) Dass das nicht überall so ist, zum Beispiel in einer *Stadt im Osten im Neubaugebiet wo auch immer* da gibt es ganz andere Probleme. Und wir haben auch in dem Sinne (.) es sind, äh (.) wie soll ich sagen, wir haben auch nicht mit irgendwelchen Ausländern in dem Sinne, kann man das

Frau Klaus: @ ⌊Die ° Spra:::chbarriere ° nicht haben ⌋.

Frau Sebner: Wir sind hier wirklich nur (.) auf dieser Insel, (.) @ja@, wo es wirklich eigentlich harmonisch ist. Und ähm dann, (.) man merkt es auch von anderen schon, was die für Probleme haben und da und da Sprachprobleme, andere Probleme, (.1) Integrationsprobleme und so weiter, die es bei uns nicht gibt. also (Q4-TP3-22-11-29-GS2-GD-TR, Z. 538-557)

Im Kontrast zu Fall A wird Sozialraum in dieser Passage nicht primär entlang innerer Differenzierungen der Schüler:innenschaft, sondern als weitgehend homogen und positiv gerahmt konstruiert. Ausgangspunkt der Themenbearbeitung ist die wiederholte Hervorhebung der Kleinheit der Schule durch Frau Sebner („kleine Schule", „einzügig", „unten zwei oben zwei Klassen"). Diese Beschreibung fungiert als positiver Gegenhorizont zu implizit mitgedachten Großschulen („drei-, vierzügig", „große Schule", „Stadt", „Neubaugebiet"). Die Kleinheit der Schule wird dabei mit einer spezifischen Qualität des Sozialraums verknüpft: einer „ganz anderen Atmosphäre", die als „familiär" und nicht anonym beschrieben wird. Der wiederkehrende Verweis darauf, dass „jeder […] fast jeden" kenne, auch die Eltern, verweist auf ein konjunktives Wissen, in dem Überschaubarkeit, Vertrautheit und personale Nähe als zentrale Bedingungen gelingender pädagogischer Praxis er-

doi.org/10.35468/6251-04

scheinen. Diese positive Rahmung verdichtet sich in der Figur des „Wohlfühlcharakters", der als handlungsleitender Orientierungsrahmen eingeführt und zugleich als realisierbar dargestellt wird („den [...] wir [...] auch leben können"). Die kurze Intervention von Frau Weiß („Nicht immer.") markiert zwar eine Irritation dieses Idealbildes, diese wird jedoch unmittelbar relativiert („auch ein Stück weit"). Darin dokumentiert sich die Stabilisierung eines normativen Horizonts, der situative Brüche integriert, ohne grundlegend in Frage gestellt zu werden. Im weiteren Verlauf wird der eigene Sozialraum zunehmend über Abgrenzung konstruiert. Frau Sebner führt einen Vergleich mit städtischen Kontexten („Neubaugebiet", „Stadt im Osten") ein, in denen „ganz andere Probleme" verortet werden. Diese Probleme werden insbesondere mit Migration und Sprache verknüpft. Die Formulierung, man habe „nicht mit irgendwelchen Ausländern in dem Sinne" zu tun, wird zwar abgeschwächt, markiert jedoch eine klare Differenzlinie. Die anschließende Präzisierung durch Frau Klaus („die Sprachbarriere nicht haben") stabilisiert diese Grenzziehung interaktiv. Dokumentarisch lässt sich hier ein Orientierungsrahmen rekonstruieren, in dem der eigene Sozialraum als „Insel" erscheint – eine Metapher, die Abgeschlossenheit und zugleich Schutz impliziert. Diese „Insel" wird als harmonischer Raum beschrieben, der gerade durch das Fehlen bestimmter Differenzmerkmale gekennzeichnet ist. Migration, Mehrsprachigkeit und „Integrationsprobleme" werden als Phänomene anderer Sozialräume konstruiert und damit externalisiert. Die eigene Schüler:innenschaft erscheint im Gegenzug als weitgehend normkonform, sprachlich unproblematisch und integrationsfähig. In dieser Perspektive wird Vielfalt implizit als potenzielle Störung gefasst, die im eigenen Kontext jedoch nicht relevant ist. Der „Wohlfühlcharakter" der Schule wird damit an Bedingungen sozialräumlicher Homogenität gebunden. Beziehungsorientierte Praxis erscheint als möglich, weil der Sozialraum als überschaubar und weitgehend frei von konflikthaften Differenzen konstruiert wird.

In der Gesamtschau zeigt sich somit eine Orientierung, in der die Kleinheit und Homogenität des Sozialraums als Voraussetzung gelingender pädagogischer Praxis gelten. Der als „familiär" und harmonisch entworfene Sozialraum fungiert dabei als Bedingung dafür, dass beziehungsorientierte Praxis überhaupt als realisierbar erscheint. Pädagogische Beziehungen werden weniger als Medium intervenierender Bearbeitung sozialer Differenzen hervorgebracht, sondern als Ausdruck eines überschaubaren und weitgehend konfliktfrei konstruierten Miteinanders. Die wiederholte Abgrenzung gegenüber anderen Schulen und Sozialräumen verweist zugleich darauf, dass Differenzphänomene wie Mehrsprachigkeit oder Integrationsprobleme als Teil der eigenen pädagogischen Zuständigkeit externalisiert werden. Damit dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, in dem pädagogische Beziehung an sozialräumliche Homogenität gebunden und pädagogische Zuständigkeit implizit begrenzt wird.

doi.org/10.35468/6251-04

4 Diskussion und professionstheoretische Schlussfolgerungen

Im Vergleich der Fälle zeigen sich unterschiedliche Weisen, wie sozialräumliche Bezugnahmen mit pädagogischer Zuständigkeit relationiert werden.
Im Fall A dokumentiert sich ein Orientierungsrahmen, in dem sozialräumlich markierte Differenzen unmittelbar in pädagogische Bearbeitungslogiken übersetzt werden. Die Differenzierung zwischen STADTTEIL und BEZIRK verbleibt nicht auf der Ebene einer Beschreibung unterschiedlicher sozialer Hintergründe, sondern wird mit Zuschreibungen wie „gut erzogen" und „anders erzogen" verbunden. Sozialraum erscheint hier primär als Problemhorizont, der über Vorstellungen fehlender Orientierung, unzureichender Unterstützung oder problematischer Sozialisationsbedingungen konturiert wird. Die Thematisierung sozialräumlicher Differenzen geht dabei mit einer Ausweitung pädagogischer Zuständigkeit einher: Pädagogisches Handeln wird nicht auf Unterricht im engeren Sinne begrenzt, sondern auf sozialisatorische Prozesse bezogen. Anerkennung, Lob und Orientierung über die Peergroup erscheinen als Formen indirekter pädagogischer Einflussnahme, über die auf wahrgenommene Bedarfe reagiert werden soll.
Demgegenüber dokumentiert sich im Fall B ein Orientierungsrahmen, in dem Sozialraum als relationaler Rahmen pädagogischer Praxis erscheint. Die wiederholte Hervorhebung der Kleinheit und des „familiären" Charakters der Schule verweist auf eine Orientierung an Überschaubarkeit, Vertrautheit und sozialräumlicher Homogenität als Voraussetzung gelingender pädagogischer Praxis. Der Sozialraum wird als homogen und relational konstruiert, und zugleich über die Abgrenzung gegenüber anderen, als problematisch markierten Sozialräumen konstruiert. Anders als im Fall A werden sozialräumliche Differenzen hier jedoch nicht zum Ausgangspunkt einer Ausweitung pädagogischer Intervention. Herausforderungen, die mit Sprachbarrieren oder „Integrationsproblemen" verbunden werden, erscheinen vielmehr außerhalb der eigenen pädagogischen Zuständigkeit.
Bezogen auf die leitende Fragestellung dieses Beitrages, wie Lehrpersonen Sozialraum implizit konstruieren und in welcher Weise diese Konstruktionen mit unterschiedlichen Formen pädagogischer Zuständigkeit verbunden sind, konnte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung und Konstruktion des Sozialraums eng mit der Bestimmung pädagogischer Zuständigkeit sowie mit der konkreten Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen verschränkt ist. In beiden Fällen dokumentiert sich damit eine enge Relationierung von Sozialraumkonstruktionen und pädagogischer Zuständigkeit. Eine weitere Frage, die uns beschäftigt, die wir aber hier nicht in gebotener Ausführlichkeit darlegen können, ist, welche Konsequenzen sich daraus für die Hervorbringung pädagogischer Arbeitsbündnisse aus professionstheoretischer Sicht ergeben. Wir schließen dabei mit den Befunden an den Diskurs zur Lehrer:innenprofessionalität und die theoretische Konzeption des Lehrer:inhabitus an (Kramer & Pallesen, 2019a). Nach Kramer und Pallesen (2019b) unterscheiden sich Lehrpersonen im Grad ihrer Professionalisierung unter anderem darin, ob die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse überhaupt als

doi.org/10.35468/6251-04

bedeutsam verstanden wird und ob ein Bewusstsein sowie eine Reflexivität in Bezug auf die Spannungen und Widersprüche pädagogischer Beziehungen vorliegt oder nicht (auch schon Oevermann, 1996, S. 152–158). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen gehört hier ebenso zu den Professionalisierungsanforderungen wie deren analytisch-distanzierte Reflexion (Helsper, 2025; Kramer, 2025). Die vorliegenden Befunde erweitern diese Perspektive insofern, als sie darauf verweisen, dass die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse nicht unabhängig von sozialräumlichen Deutungen erfolgt. Aus Perspektive des strukturtheoretischen Professionsansatzes und mit Blick auf das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses verweist dies auf eine bedeutsame Spannung. Das Arbeitsbündnis setzt strukturell eine Orientierung am konkreten Fall und an der Autonomie der Schüler:innen voraus (Helsper, 2016; Oevermann, 1996). Die Befunde zeigen jedoch, dass diese Orientierung bereits durch implizite sozialräumliche Typisierungen vorstrukturiert sein kann. In diesem Sinne verweisen die Befunde auf eine Erweiterung professioneller Reflexivitätsanforderungen. Professionalisierung würde dann nicht allein die reflexive Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse umfassen, sondern ebenso die Fähigkeit, jene impliziten Deutungen zum Gegenstand analytischer Distanzierung zu machen, die den Zugang zum einzelnen Fall bereits vorstrukturieren. In diesem Sinne lässt sich auch von einer sozialräumlichen Professionalisierung sprechen, die eine reflektierte und sensibilisierte Wahrnehmung des Sozialraums der Klientel einschließt (Forell, 2026; Mußél & Kramer, 2026).

Literatur

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838553559

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5973-02

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

Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 76–103). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:32834

Bremm, N., Racherbäumer, K., Dean, I., & Merl, T. (Hrsg.). (2023). *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-034279-8

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empiri-*

sche Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule (S. 13–25). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Forell, M. (2026). Sozialräumliche Bildungsungleichheit und Schulentwicklungskapazität. Forschungsbasierte Perspektiven zwischen Analyse, Praxis und Transfer. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 219–237). Springer VS.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion. Zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6156-02

Hummrich M. (2022). Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. *Die Deutsche Schule, 114*(1), 22–33. https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.03

Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung". *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(1), 5–19. https://doi.org/10.25656/01:16702

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum. Eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), Sozialraum. Eine Bestimmung. (S. 7–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6156-01

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

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

Kramer, R.-T., Sturm, T., Mußél, F., & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 43–60). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Merl, T., & Racherbäumer, K. (2023). Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulforschung. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean, & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum* (S. 118–138). Kohlhammer.

Mußél, F., & Kramer, R.-T. (2026). Sozialräumliche Professionalisierung von Lehrpersonen? Empirische Impulse, konzeptionelle Anregungen und professionstheoretische Rahmungen. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 199–218). Springer VS.

Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 10(1), 61–74.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6251-04

Schreiter, F., Mußél, F., Sturm, T., & Kramer, R.-T. (2026). Zur Konstruktion von Schüler:innenidentitäten in Schulen. Impulse der Praxeologischen Professionsforschung zur Rekonstruktion von Bildungsungleichheiten. In B. Hünersdorf, S. Schmachtel, F. Mußél, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Raum. Relationale Perspektiven auf Bildung, Peripherisierung und Sozialraum* (S. 91–110). Springer VS.

Sturm, T. (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 195–220). Barbara Budrich.

Vogd, W., & Amling, S. (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9–40). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.3

Autoren

Mußél, Fabian
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative (internationale) Bildungsforschung, Professionstheorie, Soziale Ungleichheit, Lehrerbildungsforschung, Bildungsraumforschung
fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr. phil. Habil
Professor für Schulpädagogik und Schulforschung
ORCID 0009-0009-3424-7910
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Sven Pauling, Christiane Adam, Johanna Gold, Till-Sebastian Idel und Yannik Wilke

Die organisationale Beziehung als pädagogische Beziehung? Theoretische Erkundungen

Abstract

Der Beitrag nimmt zwei Verschiebungen des Themas ‚pädagogische Beziehung' vor. Erstens fasst er die pädagogische Beziehung aus der Perspektive von Schüler:innen. Zweitens sucht er nach einer Beschreibung ihrer Beziehungsgestaltung zur Organisation Schule. Vor diesem Hintergrund werden vier Theoretisierungsoptionen vorgestellt (Komplizenschaft, Emotion, embryonic society, Verantwortung) und anhand eines Datums aus dem Feld der Reform- und Alternativschulen empirisch erprobt. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer, die vorgenommene Theoretisierungsarbeit zu erweitern und dabei Regelschulen als Forschungsfeld sowie Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Negativität pädagogischer Beziehungen zur Organisation aufzugreifen.

Schlagwörter: pädagogische Beziehung, Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Schule als Organisation, Reformschulen

1 Einleitung

Die ‚pädagogische Beziehung' wird üblicherweise als Beziehung zwischen Personen verstanden und in Bezug auf Schule wird das pädagogische Verhältnis zumeist aus der Perspektive der Lehrkräfte und ihres Verhältnisses zu Schüler:innen formuliert (Kowalski, 2022). Wir nehmen im Folgenden zwei Verschiebungen dieser etablierten Vorstellung vor: Erstens konzeptualisieren wir die pädagogische Beziehung im Horizont neuerer Schüler:innenforschung (Bennewitz et al., 2022) aus der Perspektive von Schüler:innen. Zweitens überschreiten wir die personale Ebene durch die Frage, inwiefern die Beziehung von Schüler:innen zur Organisation als eine auch pädagogische Beziehung gefasst werden kann. Die Frage nach der Organisiertheit pädagogischer Beziehungen in Schulen lässt sich leicht beantworten: Schüler:innen wie Lehrer:innen sind Mitglieder der Organisation Schule und diese präfiguriert den Rahmen der organisationalen Ermöglichung wie auch Begrenzung pädagogischer Beziehungen im praktischen Vollzug. Die Frage nach der *Pädagogizität der Beziehung* von Schüler:innen zur Organisation,

doi.org/10.35468/6251-05

die dazu berechtigt, von der organisationalen als einer pädagogischen Beziehung zu sprechen, ist dagegen schwieriger zu beantworten. Wir sehen diese darin gegeben, dass Einzelschulen als pädagogische Organisationen eine Schulkultur ausbilden, die schulübergreifende Ordnungen pädagogischer Normen zum Ausdruck bringen, zu denen sich Schüler:innen ins Verhältnis setzen müssen und die orientierungswirksam für sie sind. Daher wird im vorliegenden Beitrag thesenhaft von einer pädagogischen Relationierung von Schüler:innen nicht nur zu konkreten Lehrer:innen in konkreten Beziehungspraxen, sondern ebenso von einer Beziehung zur Pädagogik ihrer Schule ausgegangen.

Für dieses Vorhaben eignet sich das Forschungsfeld von Reform- und Alternativschulen, denn hier werden intensivierte Beziehungen zwischen Schüler:innen und ihrer Schule besonders explizit pädagogisch angestrebt. So lässt sich feststellen, dass Schüler:innen in diesen Sozialisationsräumen (Harring et al. 2022, S. 1358) oft eine überdurchschnittlich lange Zeit verbringen. Zudem verstehen Reformschulen sich selbst als Orte, in denen pädagogische Beziehungen von besonderer Qualität gepflegt werden. Es finden sich vielfach Befunde zur ausgeprägten und weit verbreiteten Verbundenheit von Reformschüler:innen mit ihrer Schule (Idel, 2014). Die Semantik dieser Kulturen lässt sich als „reformpädagogischer Code" beschreiben (Idel et al. 2021, S. 286), in dessen Horizont räumliche, materielle, soziale und mediale Schulkulturen ins Werk gesetzt werden sollen, in denen Partizipation, konstante Beziehungen, besondere Lernarrangements, eine heterogene Schüler:innenschaft sowie eine alternative Leistungsbewertung akzentuiert sind. Sie können damit insgesamt als *nähe-orientierte* Schulkulturen verstanden werden (Helsper, 2017). Reformschulen eignen sich als Forschungsfeld nicht zuletzt deswegen, weil sie als ‚andere' Schulen eine Kontingenzöffnung ermöglichen und gegenüber Normalitätsvorstellungen von Schule als Kontrastfolie zur theoretischen Abstraktion anregen. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag nach der Beschreibbarkeit pädagogischer Beziehungsformationen von Schüler:innen zur Organisation Schule im Feld von Reformschulen und antwortet mit unterschiedlichen Theoretisierungsoptionen.

Hierzu werden zunächst (2) vier unterschiedliche theoretische Konzepte einer solchen Beziehungsformation zur Organisation durch die Schüler:innen vorgestellt: Komplizenschaft, Emotion, embryonic society und Verantwortung. Anschließend wird (3) ein empirisches Datum aus dem Blickwinkel aller vier Perspektiven interpretiert, um die jeweiligen epistemischen Möglichkeiten im Sinne eines Werkzeuges zu erproben. In einem Fazit (4) werden die vier Konzepte als sensitizing concepts thematisiert und in die Forschung zum Verhältnis von Schüler:innen und Schule eingepasst. Außerdem werden sie daraufhin befragt, inwieweit sie durch das Feld der Reformschule empirisch präskribiert bzw. inwieweit sie für eine Theorie von Schüler:innen in der Schule verallgemeinerbar sind.

doi.org/10.35468/6251-05

2 Vier Theoretisierungsoptionen des Verhältnisses zur Schule als Organisation aus der Perspektive von Schüler:innen

Wir lassen uns bei unserem theoretischen Zugriff von Latour (2007) inspirieren. Mit der Absicht, Gegenständen möglichst gerecht zu werden, führt er die Unterscheidung von *matters of fact* (Tatsachen) und *matters of concern* (Dinge von Belang) ein, die er als zwei Arten der Gegenstandskonstitution versteht. Als matters of fact versteht er in der Forschung eine Gegenstandskonstitution, bei welcher der Gegenstand bereits ex ante gesetzt und vereindeutigt wird. Er zieht diesem Zugang eine Betrachtung der Gegenstände als matters of concern vor (Latour, 2007, S. 21). Um das zu erläutern, greift er auf das prähistorische isländische Wort ‚alting' (versammeln) zurück. Latour sieht damit seine Aufgabe als sozialwissenschaftlicher Kritiker nicht darin, in der Kritik immer schon zu wissen, womit er es zu tun hat. Vielmehr sieht er sich als jemand, der „den Teilnehmern Arenen bietet, wo sie sich versammeln können" (Latour, 2007, S. 55). Diesem Vorhaben folgend versammeln wir verschiedene theoretische Konzepte als Zugänge, die den epistemischen Zugriff anregen können. Unsere Theoriearbeit läuft demnach nicht auf eine vollintegrierte Theorie hinaus. Wir verstehen sie vielmehr als heuristisch-assoziative Annäherung, mit der wir ein Tableau von Beschreibungsoptionen bereitstellen. Dieses Tableau stellen die folgenden Begriffe der Komplizenschaft (2.1), der Emotion (2.2), der embryonic society (2.3) sowie der Verantwortung (2.4) dar.

2.1 Komplizenschaft

Einen Zugang zur Bestimmung der Beziehung von Schüler:innen zur Schule als pädagogische Organisation bietet Bourdieus strukturtheoretisches Konzept der Komplizenschaft (Bourdieu, 2000). Im Kern geht es Bourdieu in diesem machttheoretischen Ansatz darum, das wechselseitige Aufeinander-Bezogensein von Herrschenden und Beherrschten in der Aufrechterhaltung einer Ordnung symbolischer Herrschaft bzw. Gewalt durch die Einkörperung des Sozialen im Habitus der Subjekte zu beschreiben: „Wir sind über diesen Habitus, über diese inkorporierte Geschichte, immer versucht, Komplizen der Zwänge zu sein, die auf uns wirken, mit unserer eigenen Beherrschung zu kollaborieren" (Bourdieu, 2000, S. 166). Dieses Konzept lässt sich auf die verschiedensten sozialen Verhältnisse und Akteur:innen in einem Feld auslegen. In diesem Beitrag gilt der Blick dem theoretischen Verständnis der Beziehung von Schüler:innen zu ihrer Schule. Sozialtheoretisch ist Komplizenschaft nicht strukturdeterministisch zu verstehen. Es handelt sich nicht um ein Verhältnis mechanischer Unterwerfung oder Einordnung, sondern um eines, in dem die Akteur:innen im kollektiven Zusammenhandeln eine Praxis hervorbringen, auch indem sie sich zu ihr positionieren und sich in Praktiken in eine Passung bringen. Bühler-Niederberger (2011), die dieses Konzept für das Verständnis generationaler Ordnungen in der Kindheitsforschung fruchtbar macht, bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

doi.org/10.35468/6251-05

> „Im Falle der Kinder soll mit Komplizenschaft angesprochen sein, dass sie eine generationale Ordnung nicht nur akzeptieren, obschon diese ihr Handlungsspektrum limitiert, sondern dass sie in deren beständiger Strukturierung und Restrukturierung kooperieren. Über die bloße Anpassung hinaus meint das also Leistungen, die sowohl im Erkennen des angestrebten Arrangements bestehen, in der Übernahme des vermutlich der eigenen Person resp. der Gruppe zugedachten Parts, in der Unterstützung für die anderen in deren Parts und im Empfinden von ‚Zufriedenheit' mit den solchermaßen komplettierten Arrangements" (Bühler-Niederberger, 2011, S. 203).

Für die Analyse von Beziehungen zur Schule als pädagogischer Organisation ergibt sich mit Bourdieus Theorem der Komplizenschaft eine kritische Perspektive, die danach fragt, inwieweit sich Schüler:innen zu Kompliz:innen der schulischen Ordnung und somit auch der Pädagogik der Organisation machen. Bourdieu bietet verschiedene Begriffe an, um die Hervorbringung einer Komplizenschaft zu fassen. Er geht davon aus, dass Komplizenschaft dadurch hergestellt wird, dass Akteur:innen – in unserem Fall also Schüler:innen – sich die Doxa, die feldspezifischen Normen, Wahrnehmungsweisen, Wirklichkeitserklärungen und Regeln zu eigen machen, die die Ordnung von Schule als pädagogischer Organisation begründen und die sich die Akteur:innen mehr oder weniger bewusst anzueignen haben. In der Komplizenschaft sind die Schüler:innen Mitspielende, die in ihrem kollektiven Mitspielen die Legitimität der Ordnung, d. h. ihre sozialen Regeln, pädagogischen Orientierungen und das Bildungsverständnis ihrer Schule, deren – mit Bourdieu gesprochen – Illusio teilen und so diese normative Ordnung auch verbürgen. Mit Blick auf das Feld von Reformschulen wäre dann zu untersuchen, wie sich Schüler:innen solcher Schulen zu den Bedürfnissen und Erwartungen ihrer Schule in Passung bringen und somit (an)erkennbar werden – und bleiben. Indem sie dies tun, bestätigen sie die normative Ordnung, stiften die Position der Lehrer:innen als Repräsentant:innen der Organisation und unterstützen diese und den normativen Horizont in und durch eine Fortschreibung.

2.2 Schule als Emotionsraum

Das zweite hier in Anschlag gebrachte Konzept verhandelt Schule als sozialen Raum, der als Emotionsraum gefasst werden kann: als Ort, der eine spezifische affektive Ordnung ausbildet und im Anschluss an die Schulkulturforschung als Emotionskultur bzw. „Affektkartographie" (Reckwitz, 2016, S. 177) untersucht werden kann.

Aus phänomenologischer Perspektive sind Gefühle keine rein innerpsychischen Zustände, sondern leibliche Erlebnisse, die sich mit anderen in zwischenleiblicher Resonanz vollziehen (Fuchs, 2014, S. 18). Sie verbinden Leib, Selbst und Welt und ereignen sich in einem interaktiven Gefühlsraum, der Akteur:innen miteinander verknüpft und Sinn generiert (Fuchs, 2014, S. 15). In diesem Zusammenhang kommt dem Begriff der Atmosphäre zentrale Bedeutung zu. Für Böhme (2013, S. 25) sind Atmosphären „gestimmte Räume", die in der leiblichen Präsenz von Menschen entstehen – als gemeinsame Wirklichkeit von Wahrnehmenden und Wahrgenommenem.

doi.org/10.35468/6251-05

Affekte, Emotionen oder Gefühle werden auch von sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungszugängen nicht als individuelle innere Regungen, sondern als übergreifende, wirkmächtige Affekte verstanden, die affizierend in die subjektive Leiblichkeit eingreifen. Emotionen übernehmen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsfunktionen und gelten als Bindeglieder zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Institutionen (Scheer, 2016). Organisationen – und damit auch Schulen – greifen somit in das Gefühlsleben ihrer Mitglieder ein. Emotionen können als kulturelle Praxis verstanden werden, wodurch sich der Fokus von „Gefühle haben" zu „Gefühle tun" verschiebt (Scheer, 2016). Sie fungieren als Kommunikations- und Tauschmedien in sozialen Beziehungen, werden körperlich vollzogen, kulturell erlernt und situativ hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch Schule als ein spezifisch strukturierter Emotionsraum verstehen. Für eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsperspektive impliziert dies, Emotionen nicht als subjektive Befindlichkeiten zu betrachten, sondern als Bestandteil einer schulischen Emotionskultur zu rekonstruieren. Das Sprechen von Absolvent:innen über ihre Schule wird damit als Zugang zu einer spezifischen affektuellen Ordnung lesbar.

2.3 Schule als embryonic society

Nach der Betrachtung von Schule als Emotionsraum lässt sich die Frage, wie Schüler:innen eine emotionale, soziale und intellektuelle Verbundenheit zu ihrer Schule entwickeln, drittens in der Verbindung von John Deweys pragmatistischer Bildungstheorie und Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Bildungstheorie betrachten: Dewey (1976, S. 32) versteht Schule als „Miniaturgesellschaft (embryonic society)", in der demokratische Lebensformen eingeübt werden. Bildung ist für ihn kein statischer Wissenserwerb, sondern ein fortwährender Prozess sozialer Erfahrung und gemeinsamen Handelns. Verbundenheit entsteht durch Teilhabe: Schüler:innen erleben Selbstwirksamkeit in kooperativen Lernprozessen, übernehmen Verantwortung und finden ihre Interessen im schulischen Leben wieder (Kurz et al., 2022). So wird Schule zu einem Ort, an dem soziale Kohäsion und individuelle Entfaltung einander bedingen.

Klafki (2007) knüpft daran an und erweitert das Verständnis von Bildung als sozialen Prozess um das Selbst-, Mit- und Weltverhältnis. Verbundenheit entsteht hier nicht nur durch Partizipation, sondern durch die Auseinandersetzung mit bedeutsamen gesellschaftlichen, kulturellen und ethischen Fragen – den „epochaltypischen Schlüsselproblemen" (S. 56). Eine Schule, die Fragen nach Gerechtigkeit, Frieden oder Umweltverantwortung thematisiert, fördert Identifikation mit ihr als Ort gemeinsamer Sinnbildung. Bildung versteht Klafki (2007) als wechselseitigen Prozess von Mündigkeit und Solidarität: Schüler:innen sollen ihr Leben selbstbestimmt führen und zugleich Verantwortung für andere übernehmen. Entsprechend braucht Schule Lern- und Lebensräume, in denen sie sich als Subjekte eines gemeinsamen Bildungsprozesses erfahren. Sie eröffnet Möglichkeitsräume, in denen soziale Praktiken – etwa das Erleben, Deuten und Reflektieren unter-

doi.org/10.35468/6251-05

schiedlicher Bedürfnisse – eingeübt werden können. Schüler:innen sind dabei nicht Objekte pädagogischer Maßnahmen, sondern Akteur:innen eines gemeinsamen Bildungsprojekts (Klafki, 2007, S. 52–53).
Aus der Verbindung beider Ansätze lässt sich die folgende These begründen: Die Verbundenheit von Schüler:innen zur Schule hängt wesentlich von den gelebten sozialen Praktiken als konjunktivem Erfahrungsraum ab. Eine dialogische, partizipative und lebensweltlich orientierte Schule fördert emotionale Zugehörigkeit ebenso wie kognitive Identifikation. Verbundenheit ist damit kein Nebeneffekt guter Organisation, sondern Ausdruck einer (reform)pädagogischen Haltung, die Schule als gemeinsames Lebensprojekt begreift.

2.4 Verantwortung

Verantwortung scheint viertens als Begriff interessant, weil er zum einen die Verinnerlichung der pädagogischen Beziehung akzentuiert und zugleich deren Relationalität hervorhebt. Um beides theoretisch gehaltvoll in den Blick zu bekommen, wird hier auf eine subjektivierungstheoretische Perspektivierung von Verantwortung zurückgegriffen (Kuhlmann, 2023): Im Zuge spezifischer Subjektivierungsweisen bringen sich Subjekte in konkreten (Selbst-)Adressierungen im Horizont gesellschaftlicher Schablonen je spezifisch und wechselseitig sowie vor dem Hintergrund von Normen sozialer Anerkennbarkeit hervor. Dabei wird ausgehandelt und zugeschrieben, welche Subjekte über Handlungsmacht, Zuständigkeit und Rechenschaftspflicht verfügen. Als wechselseitige Kategorie wird auch Macht entworfen. Im Anschluss an Butler (2001, S. 8) wird der Subjektivierungsprozess als „ein paradoxes Geschehen der unterwerfenden Ermächtigung bzw. ermächtigenden Unterwerfung" verstanden (Kuhlmann, 2023, S. 1). Verantwortung lässt sich damit als Relationsmodus und Sich-Verbinden mit der pädagogischen Macht der Schule durch Schüler:innen verstehen, unter die sie sich unterordnen, um dort zugleich handlungsmächtig zu werden, indem sie für sie eintreten. Für die Frage nach der machtvollen pädagogischen Beziehung zur *Schule als Organisation* lässt sich ein „Sprechen über eigene und fremde Verantwortlichkeiten" als Indikator einer „‚organisierende[n] Gruppe" in den Blick nehmen (Kuhlmann, 2023, S. 293). Verantwortung tritt dabei nicht nur als sprachlich und rational vermittelte normative Wissensordnung in Erscheinung, sondern wird als emotionales Phänomen konzeptionalisiert, in dessen Horizont inkorporiertes Wissen sich z. B. in einem „Verantwortungsgefühl" niederschlägt (Kuhlmann, 2023, S. 107), welches dem Prozess der Subjektivation zu eigen sein kann.

3 Theorie @ work: Beispielinterpretationen

Das zur theoretischen Perspektivierung und Interpretation herangezogene Datum stammt aus einer Absolvent:innenstudie an einer Freien Alternativschule, die die Jahrgänge 1–10 umfasst. Hierfür wurden zwanzig ehemalige Schüler:innen zu ihren Erfahrungen an und zu ihrer weiteren Schul- und Berufslaufbahn nach der

doi.org/10.35468/6251-05

Zeit auf der Freien Alternativschule mittels episodischer biographisch-narrativer Interviews befragt. Die Auswertungen sind im Folgenden theoriegebunden jeweils etwas unterschiedlich vorgenommen worden, alle Auswertungen lassen sich jedoch im Horizont qualitativ-rekonstruktiver Verfahrensweisen verstehen (Wohlrab-Sahr & Przyborsky, 2021).
Der Interviewte Jan hat die Schule zum Interviewzeitpunkt vor fünf Jahren mit dem erweiterten Realschulabschluss verlassen und studiert Politikwissenschaft. Jan gibt im fast zweistündigen Interview an, dass er „sehr gut mit dem System zurechtkam" (Jan: § 57), obwohl eine solche Passung nicht für alle Schüler:innen gelte. Er misst der Schule insgesamt eine positive Bedeutung in seiner Biographie bei. Nach einer Episode, die Verbundenheit zu seinen Lehrkräften dokumentiert, erzählt er:

> wo ich auf jeden fall sagen muss; dass es mich bisschen traurig gemacht hat (.) wenn man in der schule weg ist und einen bisschen etwas reflektierteren blick drauf kriegt // mhm// ist einfach °hhh dass geld ist immer ein thema (.) die schule ist nahezu immer seit ich denken kann auch pleite //ja// weil teilweise die schüler auch mit dem eigentum der schule KOMPLETT KOMPLETT respektlos umgehen //ok// da werden dinge zerSTÖRT und dinge kaPUTT gemacht und (.) dann muss man das natürlich irgendwie ersetzen. und die schule hat eigentlich ein konstantes geldproblem. //ja// und das ist so eine sache. wenn ich jetzt einen haufen zehnjähriger jungs einfach mehr oder weniger machen_lasse_was_sie_wollen, naja dann kann auch mal was kaputt gehen. // (lacht) ja// es sind zehnjährige jungs. und dann ist aber auch das problem das irgendwie zu ersetzen. wenn ich dann irgendwie:: fußball spiele, und dann fliegt ein ball mal ausversehen gegen ne uhr, und die uhr fällt runter, dann musst du irgendwie rauskriegen, wie kriegt die klasse jetzt eine neue uhr. sowas //ja// es ist schon häufiger passiert das mal hier und da was kaputt geht, und, die schule hat also ein konstantes geldproblem, eigentlich seit ich denken kann. (Jan: § 35-36)

3.1 Komplizenschaft: Zwischen Verbürgung und Kritik

Das Segment zeugt von einer ausgeprägten Komplizenschaft mit seiner Schule, der Jan Ausdruck verleiht. Bezeichnend für seine Verbundenheit mit der Schule ist die Rahmung durch ein Beispiel, das die prekäre ökonomische Existenz der Organisation ins Zentrum rückt. Der pädagogische Horizont der Schule wird hier nur knapp angesprochen. Als Jan auf das respektlose Verhalten von Schüler:innen zu sprechen kommt, merkt er an: „wenn ich jetzt einen Haufen zehnjähriger Jungs einfach mehr oder weniger machen lasse was sie wollen naja dann kann auch mal was kaputtgehen". Auch wenn das Verhalten der Schüler:innen mehr oder weniger als entwicklungsnormales Handeln von Zehnjährigen entdramatisiert wird – und im Kontext der pädagogischen Orientierungen der Schule als Alternativschule wahrscheinlich erlaubt ist –, verdichtet sich doch darin ein negativer Gegenhorizont, indem weniger die Schüler:innen als vielmehr auch die Schule kritisiert wird. Aus den alternativpädagogischen Orientierungen der Schule resultiert das Risiko eines Verhaltens von Schüler:innen, die (ohne dies zu wollen) der

doi.org/10.35468/6251-05

Schule Schaden zufügen, der eben existenziell ist. Insofern zeigt sich hier ein differenziertes Komplizenschaftsverhältnis von Jan: Einerseits verbürgt Jan in seinem Sprechen über die Schule ihre Doxa und betrauert die prekäre Existenz, andererseits spricht er an, dass diese Bedrohung nicht einfach nur aus der individuell verursachten Respektlosigkeit der Zehnjährigen entsteht, sondern dass dies auch durch die alternativpädagogische Ordnung der Schule selbst zugelassen wird. Insofern lässt sich seine Äußerung auch als kritische Distanzierung lesen, die die Komplizenschaft als solche aber nicht in Frage stellt, sondern in dieser situiert ist.

3.2 Emotion: Die „arme Schule" als affektuelle Ordnung

An der kurzen Textpassage lassen sich Aspekte eines schulischen Emotionsraums erkennen:
Im rückblickenden Sprechen über seine ehemalige Schule stellt Jan fest, „dass Geld […] immer ein Thema" in der Schule sei, sogar seit er denken kann, und dass die Thematisierung eines finanziellen Mangels sein Aufwachsen dauerhaft begleitet hat. Dass es sich dabei nicht nur um ein zeitlich konstantes, sondern vor allem ein emotional mobilisierendes Thema handelt, zeigt sich im affektiv aufgeladenen Sprechen über das Fehlverhalten der Schüler:innen, die nach Jans Darstellung Anteil an der Finanznot tragen. Unabhängig von ihrer faktischen Tragfähigkeit erfüllt diese Deutung eine affektive Funktion: Durch seine emotional zugespitzte Beschreibung erzeugt Jan einen „gestimmten Raum", eine allgemeine Stimmung oder Atmosphäre von Prekarität, die er aus seiner heutigen Sprecherposition heraus problematisiert.
Im anschließenden Textverlauf beschreibt Jan eine schulische Praxis, in der Affekte nicht diszipliniert, sondern zugelassen und mobilisiert werden – etwa wenn Jungen im Inneren des Gebäudes Fußball spielen. Es entsteht das Bild einer Gemeinschaft, die körperliche Aktivität und emotionale Entfaltung ermöglicht. Mit dem Wechsel in die Ich-Perspektive („wenn ich jetzt einen Haufen zehnjähriger Jungs…") verschieben sich die Bedeutungen: Aus respektlosen Schülern werden spielende Kinder; aus mutwilliger Zerstörung wird ein Missgeschick; die kaputte Uhr wird zur gemeinschaftlich zu lösenden Aufgabe. Die emotionale Tonlage entspannt sich zugunsten von Empathie und Verbundenheit, und Jan rekonstruiert dabei erneut die besondere Atmosphäre der Schule.
Die Figur der „armen Schule" (im Text durch wiederkehrende Formulierungen wie „immer pleite" oder „konstantes Geldproblem" verankert) erzeugt eine emotionale Ambivalenz: Von „außen", also von Jans heutigem reflektiertem Standpunkt aus, steht sie für Mangel und Bedrohung, was bei Jan zunächst Traurigkeit, anschließend Empörung erzeugt; von „innen", wenn Jan die Atmosphäre im Erinnern wiederbelebt, steht sie für eine besondere Gemeinschaft und Identität. Knappheit erscheint damit nicht nur als Defizit, sondern zugleich als gemeinschaftsstiftende Erfahrung und Modus der Besonderung. Die Passage zeigt exemplarisch, wie sich das Thema Geld durch den schulischen Raum bewegt und Affekte mobilisiert, und wie schulische Atmosphären Wahrnehmung strukturieren, Subjekte affizieren und

doi.org/10.35468/6251-05

Zugehörigkeit prägen. Die „arme Schule" erweist sich so als affektuelle Ordnung, in der Mangel zugleich problematisiert und identitätsstiftend integriert wird.

3.3 Embryonic society: Verbundenheit und kritische Auseinandersetzung

Bezieht man die theoretischen Überlegungen zur Schule als embryonic society auf das empirische Datum im Kern des Beitrages, ergibt sich die folgende Interpretation:

Die Äußerung des Schülers zeigt eine deutliche Reflexion über das Verhältnis zwischen individueller Verantwortung, gemeinschaftlichem Handeln und den strukturellen Bedingungen der Schule. Er nimmt seine Schule als einen Ort wahr, der durch materielle Knappheit und mangelnden sorgsamen Umgang mit gemeinschaftlichem Eigentum geprägt ist. Diese Beobachtung löst bei ihm Traurigkeit aus – ein Hinweis auf emotionale Verbundenheit und auf die Fähigkeit zur empathischen Perspektivübernahme gegenüber der Institution Schule.

Im Lichte von John Dewey (1976) lässt sich diese Reflexion als Ausdruck einer gelungenen Erfahrung des *learning by living* deuten. Der Schüler hat – offenbar im Rückblick – gelernt, schulisches Leben nicht nur als Konsum von Unterricht, sondern als gemeinschaftliches Projekt zu begreifen, in dem Handlungen Konsequenzen für das Ganze haben. Deweys Idee der Schule als demokratische Gemeinschaft, in der Verantwortung praktisch eingeübt wird, findet hier Widerhall: Der Schüler erkennt implizit, dass das Verhalten Einzelner (z. B. Zerstörung von Schuleigentum) das Wohl der Gemeinschaft beeinträchtigt. Seine Aussage zeigt somit ein Bewusstsein für kollektive Verantwortung und die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Aushandlung von Regeln und Ressourcen.

Aus der Perspektive Wolfgang Klafkis (2007) wird darüber hinaus die Spannung zwischen dem Bildungsanspruch und der realen Schulkultur deutlich. Die vom Schüler beschriebene Situation verweist auf eine Schule, die in ihrer materiellen Armut und im respektlosen Umgang mit Eigentum kaum jene Bedingungen bereitstellt, die für die Entwicklung von Verantwortung und Solidarität notwendig sind. Dennoch zeigt der Schüler eine Haltung, die Klafkis Ideal einer mündigen und solidarischen Persönlichkeit nahekommt: Er reflektiert die Situation verständnisvoll („es sind zehnjährige Jungs") und zugleich kritisch – mit dem Wunsch nach einem verantwortungsvolleren Umgang mit dem Gemeinsamen. Diese Haltung deutet auf eine Form von Bildung im klafkischen Sinne hin: eine Verbindung von Selbstbestimmung, Mitverantwortung und Solidaritätsfähigkeit.

Im Zusammenspiel beider Theorien wird deutlich: Die Aussage macht erfahrbar, dass schulische Verbundenheit nicht nur aus positiven Identifikationen entsteht, sondern auch aus der kritischen Auseinandersetzung mit Defiziten der eigenen Schule. Gerade die Fähigkeit, Missstände wahrzunehmen, sie zu deuten und emotional darauf zu reagieren, kann als Zeichen einer entwickelten Beziehung zur schulischen Gemeinschaft verstanden werden – und zugleich als Ausdruck einer gelungenen Bildung im Sinne Deweys und Klafkis, die auf die Gestaltung einer humanen, solidarischen und demokratischen Gesellschaft zielt.

doi.org/10.35468/6251-05

3.4 Verantwortung in pädagogischer und organisationaler Perspektive

Jans emotionale Rahmung („traurig sein") lässt sich als affirmative und emotionale Involvierung in das Erzählte verstehen. Vor diesem Hintergrund ruft er die dauerhaft prekäre Finanzlage der Schule auf und zeigt damit, dass er über einen für Schüler:innen eher außergewöhnlichen Einblick in die organisationalen Belange seiner Schule verfügt.

Jan thematisiert in seinen folgenden Ausführungen Verantwortlichkeit auch über das damit verbundene Gefühl hinaus. Indem er dies sprachlich vollzieht, folgt er einer vorgegebenen Verantwortungsnorm, mit der er sich trauernd verbindet. Die Schüler:innen werden durch die Verwendung des Passivs („werden zerstört") und unbestimmter Pronomen („man") performativ eher abgeblendet, im Laufe der Erzählung als „haufen zehnjähriger jungs" infantilisiert, ihr Handeln mit „ausversehen" als non-intentional gekennzeichnet – womit ihre Verantwortlichkeit infrage steht. In der Formulierung „machen lasse was sie wollen", wird das diskursive Versatzstück eines kritischen Sprechens über geöffnete Lernarrangements als Laisser-faire aufgerufen, das die Möglichkeitsbedingung für den entstandenen Schaden herstellt. Die Episode von der Zerstörung der Uhr erscheint damit in doppelter Hinsicht als symbolische Erzählung für die Fragilität der Schule: Einerseits mit Blick auf ihre materielle Situation, die nahe an eine finanzielle Existenzfrage heranreicht. Andererseits mit Blick auf die in der Schule prominent gesetzte Norm der Verantwortungsübernahme durch die Schüler:innen, die sich in der erzählten Szene nicht vollzieht, womit auch die Schule ihrem pädagogischen Anspruch nicht nachkommt. Darüber kann man traurig sein. Jan entwirft nun sich selbst in dieser Situation als verantwortliches Subjekt, *indem* er die Geltung einer Norm von Verantwortung biographisch erzählt und in der reflexiven Distanz mit dem Gefühl der Trauer in Verbindung bringt.

Verantwortung als Modus der pädagogischen Beziehung zur Organisation zeigt sich also erstens im selbst-subjektivierenden Sprechen auf der Suche nach Verantwortlichkeit für die organisationalen Belange. Zweitens zeigt sich Verantwortung bezogen auf pädagogisch-sinnhafte Belange, wenn sich Jan im Horizont pädagogischer Normen als pädagogisches Subjekt herstellt und damit in die Aushandlung um Verantwortung und den pädagogischen Sinn seiner Schule einfädelt. Verantwortung lässt sich gerade im untersuchten Kontext auch als Beziehungsgestaltung mit der pädagogischen Macht der Schule durch Jan verstehen. Im Erringen von Handlungsmacht in Form von Verantwortung tritt er als Absolvent dann weniger als *Objekt der* Erziehung, sondern tritt vielmehr als *Subjekt in der* Erziehung in Erscheinung.

doi.org/10.35468/6251-05

4 Fazit: Die Bedeutung des organisationalen Verhältnisses für die Schul- und Schüler:innentheorie

Mit Schneider und Helsper (2022, S. 229) lässt sich feststellen, dass Kinder und Jugendliche „nicht als passive Bildungsadressat:innen verstanden" werden können, die bloß Objekte der pädagogischen Beziehung sind. Eine entsprechende Forschung zum Schüler:innenhabitus identifiziert Sinnmuster insbesondere nach Schulformen und rekonstruiert dabei Habitus der Bildungsexzellenz, des Bildungsstrebens, der Konformität und Bildungsnotwendigkeit, oder auch der Bildungsfremdheit (Helsper et al., 2018; Kotzyba, 2021). Das Verhältnis von Schüler:innenhabitus und Institution wird hier begrifflich als ‚Passung' beschrieben. Diese Studien zeigen eher, welche Sozialisationswirkungen Schulen für Schüler:innen hinsichtlich schulischer Bildung haben können, weniger genau allerdings, wie sich diese zu ihren Schulen als pädagogischen Sozialisationsinstanzen verhalten und die organisationale pädagogische Beziehung deutend mitgestalten. Gleiches gilt für die Funktionen, die Fend in der Neuen Theorie der Schule (2008, S. 54) hinsichtlich der Schüler:innen formuliert. Es sind solche, die die Schule für Schüler:innen bereitstellt. Wie sie als Objekt einer Beziehungsgestaltung vonseiten der Schüler:innen dasteht, bleibt hierbei offen.

In unseren Erprobungen haben wir den Versuch unternommen, diese Lücke zu schließen, indem wir entsprechende sensitizing concepts über Schüler:innen in einer organisationalen pädagogischen Beziehung begrifflich ausgeschärft und als theoretische Linsen auf ein exemplarisches Datenmaterial bezogen haben. Mit dem Begriff der *Komplizenschaft* wurde der Schüler Jan als Mitspielender der schulischen Ordnung sichtbar. Wird er dabei einerseits im Horizont der Alternativschule positiv anerkennbar, zeigte sich andererseits eine Differenzierung dieser Komplizenschaft: Jan verbürgt die Doxa der Schule, zugleich vollzieht er im Rahmen seiner Komplizenschaft eine Distanznahme. Mit den folgenden theoretischen Perspektivierungen konnte dies weiter ausgeleuchtet werden: In einer Perspektive, die *Emotionen* nicht als subjektive Befindlichkeiten, sondern als Bestandteil einer schulischen Emotionskultur begreift, konnten zwei Sphären identifiziert werden: Eine vergemeinschaftende und mobilisierende Innensphäre und eine reflexive und kritische Außensphäre. Mit Rückgriff auf Deweys (1976) *embryonic society* und den *Bildungsbegriff* Klafkis (2007) wurde Jans Äußerung als Verbundenheit im gemeinschaftlichen Projekt Schule in der kollektiven Aushandlung um Regeln und Ressourcen sowie als kritische und mündige Rückfrage danach verstanden, ob die Bedingungen für die Entwicklung von Verantwortung und Solidarität vorhanden sind. Schließlich wurde *Verantwortung* als relationales Prinzip fassbar, mit dem aufgeschlüsselt werden konnte, dass der ehemalige Schüler Jan sich mit den organisationalen und pädagogischen Belangen der Organisation verbindet und sich über diese als verantwortlich gewordenes Subjekt in der Erziehung positioniert. Über die Zugriffe hinweg zeigt sich vor allem zweierlei: Zum einen wurde theoretisch wie empirisch sichtbar, wie eng die Subjektkonstitution mit einem

doi.org/10.35468/6251-05

pädagogischen Verhältnis zur Institution verbunden ist, zum anderen, dass diese Verbindung stark über Emotionalität geführt werden kann.
Wenngleich die hier aufgeworfenen Konzepte sicher auch für Analysen an Regelschulen zielführend sein können, scheint unser Zugang auch durch das Feld der Reformschulen präfiguriert, das uns Anlass zur Suche nach theoretischen sensitizing concepts gab: Wie beschrieben tendieren Schüler:innen von Reformschulen zur Affirmation und Nähe. Eine interessante Forschungsperspektive wäre es demnach, Konzepte auszuwählen, die weitere heuristische sensitizing concepts anbieten. Beispielhaft hierfür wäre etwa die Studie von Morinaj et al. (2019), die negative Einstellungen von Schüler:innen, die diese zur Schule etwa vor dem Hintergrund von Selektionsdruck hervorbringen, untersuchen und diese mit dem Begriff der Entfremdung verbinden.

Literatur

Bennewitz, H., de Boer, H., & Thiersch, S. (2022). Einleitung. Schüler:innen in der Forschung. In *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-20). Waxmann.

Böhme, G. (2013). *Architektur und Atmosphäre.* Wilhelm Fink.

Bourdieu, P. (2000). *Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft.* UVK.

Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume.* Juventa.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Suhrkamp.

Dewey, J. (1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey, The Middle Works, Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc..

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, T. (2014). Verkörperte Emotionen. Wie Gefühle und Leib zusammenhängen. *Psychologische Medizin, 25*(1), 13–20.

Harring, M., Rohlfs, C., & Palentien C. (2022). Die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Aufl., S. 1357–1378). Springer VS.

Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehungen in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel. & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353–371). Beltz.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus* (Bd. 64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Hoppe, M. (i.E.). (Narrative) Interviews als empirischer Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung. In K. Geipel, M. Hoppe, B. Kleiner, S. Koch, P. Künstler, A. Otzen, N. Rose, M. Schmidt, S. Strauß, & S. Terstegen (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung*. transcript.

Idel, T.-S. (2014). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung an Reform- und Alternativschulen. Schulbiographische Passungen und Subjektivierungserfahrungen. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext der Schule* (S. 687–705). VS Verlag.

Idel, T.-S., Ullrich, H . & Pauling, S. (2021). Reform- und Alternativschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 385–410), Springer VS.

doi.org/10.35468/6251-05

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz.

Kotzyba, K. (2021). *Schüler:innen mit Migrationshintergrund an exklusiven Gymnasien. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34572-3

Kowalski, M. (2022). Schüler:innen und ihre Beziehungen zu Lehrkräften. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 252–261). Waxmann.

Kuhlmann, N. (2023). *‚Verantwortung' als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Beltz Juventa.

Kurz, B., Zenke, C. T., Beadle, K., Dieckmann, J. W., Drah, C., Hofmann, C., & Matthias, A. (2022). LabSchoolsEurope: Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools. Schule–Forschen–Entwickeln. In *Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 1, 148–158.

Latour, B. (2007). *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Diaphanes.

Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2019). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg. A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education, 23*, 279–314.

Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–181). transcript.

Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In M. Beitl & I. Schneider (Hrsg.), *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten* (S. 15–36). Verein für Volkskunde.

Schneider, E. & Helsper, W. (2022). Schülerbiographien, Schulkarrieren und Schullaufbahnen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 229–240). Waxmann.

Wohlrab-Sahr, M. & Przyborski, A. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* De Gruyter/Oldenbourg.

Autor:innen

Pauling, Sven, Dr.
ORCID: 0009-0005-3537-2386
Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung
sven.pauling@uol.de

Adam, Christiane, Dr.,
Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft
ORCID: 0009-0003-4822-8864
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Mannheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Waldorfpädagogik in Bezug auf Diversität und Bildungsgerechtigkeit
christiane.adam@alanus.edu

doi.org/10.35468/6251-05

Gold, Johanna, Dr.,
Akademische Oberrätin a.Z.
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Bildungsforschung, Heterogenität und Bildungsdisparitäten , Habitusgenese und –transformation
johanna.gold@uni-bielefeld.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2614-5980
Carl von Ossietzky Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulreform und Schulentwicklung, Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, qualitative Methoden
till-sebastian.idel@uol.de

Wilke, Yannik, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter
ORCID: 0000-0002-8207-6994
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Schulforschung und Schulentwicklung, Lernprozessbegleitung und Leistungsbeurteilung
yannik.wilke@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6251-05

Benjamin Mayer

Digitale Übungsplattformen und pädagogische Beziehungen im Unterricht

Abstract

Der Beitrag untersucht digitale Übungsplattformen als unterrichtliche Arrangements am Beispiel von realmath.de. Gefragt wird, wie Plattformlogik, Rahmungshandeln der Lehrkraft sowie Aneignungs- und Interaktionspraktiken der Schüler:innen im Unterricht ineinandergreifen. Theoretisch knüpft er an Unterricht als Verhältnis von Unterrichten und Aneignen sowie an pädagogische Beziehungen als asymmetrische Arbeitsbeziehungen an. Methodisch basiert die Untersuchung auf einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Webauftritt, Aufgabenoberfläche, Lehrkraftinteraktionen und Tandem-Transkripten. Rekonstruiert wird, wie Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und Zuständigkeiten in digital gestützten Übungssettings vorstrukturiert werden. Der Beitrag analysiert digitale Plattformen damit nicht primär unter Wirkungsannahmen, sondern im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Unterrichtsvollzug.

Schlagwörter: Übungsplattformen, pädagogische Beziehungen, Unterricht, Geltungsordnung, digitales Üben

1 Einleitung

Unterricht ist eine gegenstandsbezogene Verhältnisform von Unterrichten und Aneignen (Gruschka, 2013, 2014; Pollmanns, 2019) und ein institutionell gerahmtes Beziehungsgeschehen, in dem sich pädagogische Beziehungen in asymmetrischen Interaktionen formieren (Bressler, 2023; Fischer & Richey, 2021).

Mit digitalen Lern- und Übungsplattformen verändern sich die Bedingungen dieses Geschehens, weil Aufgabenbearbeitung, Lösungsprüfung und Rückmeldung nicht mehr allein in der Interaktion von Lehrkraft und Schüler:innen erfolgen, sondern plattformförmig organisiert sind (Mayer & Jornitz, 2022). Soweit solche Plattformen mit vorentwickelten Inhalten sowie vorgegebenen Instruktions- und Rückmeldelogiken arbeiten und Lehrkräften nur begrenzten Zugriff auf Design und Inhalt eröffnen, lassen sie sich als als „program-based technologies" fassen (Gao et al., 2019, S. 11). Damit verschieben sich im Unterrichtsvollzug Zuständigkeiten für Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und die Bestimmung von richtig und falsch. Die Plattform tritt als zusätzliche Instanz zwischen Lehrkraft, Schüler:innen und Sache auf (Macgilchrist et al., 2023). Zugleich prägt sie Aufgaben-

doi.org/10.35468/6251-06

bearbeitung und Rückmeldung vor (Mayer & Jornitz, 2022) und verändert damit auch unterrichtliche Verantwortlichkeiten (Jornitz & Mayer, 2024).
Im Beitrag werden solche Angebote als digitale Medien des schulischen Übens gefasst. Mayer und Jornitz (2022) zeigen, dass Aufgabenbearbeitung als wiederkehrende Sequenz von Aufgabenaufruf, Bearbeitung, Rückmeldung und Übergang zur nächsten Aufgabe organisiert wird. Übungsplattformen stellen dabei nicht nur Aufgaben bereit, sondern strukturieren die Bearbeitung, geben automatisierte Rückmeldungen und dokumentieren Übungsstände (Mayer & Jornitz, 2025b). Zugleich verschieben sich unter solchen Bedingungen unterrichtliche Verantwortlichkeiten, weil Rückmeldung und Teile der Aufgabensteuerung an die Plattform gebunden werden (Jornitz & Mayer, 2024). Auch Wahrnehmungen und Handlungsspielräume der Lehrkraft werden durch plattformseitige Daten und Rückmeldungen mitgeprägt (Mayer & Jornitz, 2025a).
Am Beispiel von realmath.de untersucht der Beitrag, wie sich im digitalen Üben die Zuständigkeiten für Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und die Bestimmung von richtig und falsch zwischen Lehrkraft und Plattform verschieben. Untersucht wird, welche Aufgaben- und Rückmeldelogik in der Oberfläche angelegt ist, wie diese von der Lehrkraft im Unterricht aufgegriffen wird und welche Folgen sich daraus für gegenstandsbezogene Rahmung, Geltung und Rückversicherung ergeben. Methodisch basiert der Beitrag auf objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen des Webauftritts und der Aufgabenoberfläche von realmath.de, eines Lehrkrafttranskripts sowie von Tandem-Transkripten von Schüler:innen am Laptop.

2 Unterricht im digitalen Wandel: Gegenstand, Beziehung, Interaktion

Digitales Üben wird im vorliegenden Beitrag als Form des Unterrichtsvollzugs gefasst. Begrifflich wird zwischen Unterricht, pädagogischer Beziehung und Interaktion unterschieden. Unterricht wird als gegenstandsbezogene Verhältnisform von Unterrichten und Aneignen bestimmt (Gruschka, 2013, 2014; Pollmanns, 2019). Unterrichten bezeichnet das pädagogische Handeln der Lehrkraft, das auf die Erschließung der Sache für die Schüler:innen und der Schüler:innen für die Sache zielt (Gruschka, 2013, 2014). Aneignen bezeichnet die eigenständige Prozessseite der Schüler:innen, in der sie sich zu den ihnen zugemuteten Gegenständen und Anforderungen verhalten (Pollmanns, 2019). Vermittlung meint die unterrichtliche Erschließung des Gegenstands für die Schüler:innen (Gruschka, 2014). Sie ist nicht schon überall dort gegeben, wo Schüler:innen auf Unterrichten reagieren. Unterricht kann sich auch als Verhältnis der Nicht-Vermittlung darstellen, wenn Unterrichten Aneignung nicht pädagogisch stützt (Pollmanns, 2019). Unterricht realisiert sich in spezifischen Vollzugsformen, in denen sich das Verhältnis von Unterrichten und Aneignen konkretisiert. Eine solche Form ist das Üben. Mit Brinkmann (2012) lässt sich Üben als eigenständige, auf Können gerichtete Lernpraxis bestimmen und von Übung als pädagogisch inszenierter Form unterscheiden.

doi.org/10.35468/6251-06

Üben ist dabei an die Sache gebunden und zielt auf die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wird dieser Vollzug pädagogisch organisiert, handelt es sich um Übung (Brinkmann, 2012). Digitale Übungsplattformen sind damit als spezifische Form solcher pädagogisch organisierten Übungen zu fassen. Die Spezifik des digitalen Übens liegt hier nicht im Üben als solchem, sondern darin, dass Rückmeldung, Bewertung und Teile der Aufgabensteuerung unmittelbar durch die Plattform organisiert werden.

Pädagogische Beziehungen werden hier als institutionell gerahmte Arbeitsbeziehungen gefasst, die sich in wiederkehrenden Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen ausbilden (Fischer & Richey, 2021). Als professionelle Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen sind sie strukturell asymmetrisch und durch Wissens-, Bewertungs-, Entscheidungs- und Schutzverhältnisse geprägt (Bressler, 2023; Helsper & Hummrich, 2014). Im Beitrag werden sie gegenstandsbezogen betrachtet. Relevant ist, wie die gemeinsame Arbeit am Gegenstand eröffnet, zugemutet, unterstützt und aufrechterhalten wird. Für den vorliegenden Zusammenhang ist außerdem bedeutsam, wie Schüler:innen im Unterricht adressiert werden (Reh & Rabenstein, 2013), wie sie in Irritationen und Unsicherheiten Rückversicherung suchen und wie Lehrkräfte darauf als ansprechbare pädagogische Gegenüber reagieren. Mit pädagogischer Anerkennung ist dabei nicht die Bestätigung von Richtigkeit gemeint, sondern die relationale Bestätigung der Schüler:innen als legitime Adressat:innen von Unterstützung, Klärung und Ernstnahme ihres Bearbeitungsproblems (Schübel & Winklhofer, 2021). Davon zu unterscheiden ist die Frage der Geltung, also wer im Unterricht darüber entscheidet, was als richtig gilt. Interaktion wird davon als beobachtbarer Vollzug wechselseitig aufeinander bezogenen Handelns im Unterricht unterschieden (Heinzel, 2022). Für den vorliegenden Zusammenhang ist daran entscheidend, dass Aufgabenbearbeitung und Rückmeldung in digitalen Übungsplattformen in wesentlichen Teilen durch die Plattform selbst organisiert sind. Eingaben werden unmittelbar geprüft. Ergebnisse werden als richtig oder falsch sowie als Punkte ausgewiesen. Weitere Bearbeitungsschritte werden über die Oberfläche gesteuert. Dadurch prägt die Plattform mit, wie Bearbeitung verläuft und was im Vollzug als richtig gilt (Mayer & Jornitz, 2022). Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass sich Zuständigkeiten zwischen Lehrkraft, Lernenden und Plattform verschieben, weil Rückmeldung und Teile der Aufgabensteuerung an die Plattform gebunden werden (Jornitz & Mayer, 2024).

3 Methode und Material

Methodisch folgt der Beitrag der Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al., 1979). Im Zentrum steht die Rekonstruktion der dem digitalen Üben im Unterricht zugrunde liegenden Sinn- und Strukturzusammenhänge. Rekonstruiert wird die im Material dokumentierte Fallstruktur des digitalen Übens (Wernet, 2009).

Die verwendeten Materialien stammen aus dem Projekt DATAFIED und beziehen sich auf eine dokumentierte Mathematik-Doppelstunde einer 6. Klasse, in der mit realmath.de gearbeitet wurde. Die Datengrundlage dieses Beitrags umfasst

doi.org/10.35468/6251-06

den Webauftritt und ausgewählte Aufgaben- und Rückmeldesituationen von realmath.de, ein Transkript der Lehrkraftinteraktionen zur Eröffnung und Rahmung des Übens sowie vier Tandem-Transkripte von Schüler:innen am Laptop. Die in Abschnitt 4.2 dargestellten Aufgabenformate „Winkelarten erkennen" und „Winkel messen" wurden ausgewählt, weil sie in der dokumentierten Doppelstunde bearbeitet wurden und exemplarisch zeigen, wie Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und Punktevergabe auf der Plattform organisiert sind.
Der Webauftritt zeigt, wie die Plattform beschrieben wird, welche Adressierungen vorgenommen werden und wodurch Lernen als gelingend gilt. Die Aufgabenoberfläche zeigt, wie diese Darstellung in eine operative Struktur des Übens übersetzt wird, also wie Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und Sichtbarkeit von Erfolg und Fehlern organisiert sind. Das Lehrkrafttranskript macht sichtbar, wie diese plattformförmig angelegte Übungslogik im Unterricht aufgegriffen, gerahmt und an die Schüler:innen adressiert wird. Die Tandem-Transkripte zeigen schließlich, wie sich diese Ordnung im Vollzug realisiert und wie sich dabei Interaktion, Rückversicherung, Geltung und Beziehungsadressierung formieren. Erst im Zusammenhang dieser Materialebenen lässt sich rekonstruieren, wie Plattformlogik, unterrichtliche Rahmung und Bearbeitungspraxis ineinandergreifen.
Die Auswertung erfolgt schrittweise entlang dieser Materialebenen. Zunächst wird am Webauftritt und an der Aufgabenoberfläche rekonstruiert, welche Logik des Übens realmath.de nahelegt und wie sich die Plattform als eigenständige Instanz der Aufgabenbearbeitung und Rückmeldung etabliert (Decuypere, 2019). Anschließend wird am Einstieg der Lehrkraft untersucht, wie diese Logik unterrichtlich aufgegriffen und das Üben über die Plattform organisiert wird. Darauf aufbauend wird an ausgewählten Tandem-Szenen rekonstruiert, wie sich unter diesen Bedingungen Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung und Zuständigkeiten im Vollzug ausformen. Ziel ist die Rekonstruktion der Fallstruktur dieses digitalen Übungsarrangements.

4 Rekonstruktion: realmath.de als pädagogisch strukturierendes Artefakt

Auf der beschriebenen Materialgrundlage wird zunächst rekonstruiert, welche Ordnung des Übens realmath.de nahelegt und wie dadurch Aufgabenbearbeitung, Rückmeldung sowie die Sichtbarkeit von Erfolg und Fehlern vorstrukturiert werden. Rekonstruktionslogisch geschieht dies an zwei für digitale Lernangebote aufschlussreichen Zugangspunkten: dem Webauftritt als Eintrittsschwelle und der Aufgabenoberfläche in ihrer operativen Feinstruktur (Decuypere, 2019). Während der Webauftritt Adressierungen und Erwartungshorizonte verdichtet, zeigt die Aufgabenoberfläche, wie diese in Bearbeitungshandlungen und Rückmeldestrukturen übersetzt werden. Daran anschließend wird untersucht, wie sich diese Ordnung im Unterrichtsvollzug im Zusammenspiel von Lehrkraft, Lernenden und Plattform praktisch realisiert.

doi.org/10.35468/6251-06

4.1 Webauftritt: Adressierung und symbolische Ordnung



Abb. 1: „Lernen ... mit wem immer man möchte". Quelle: Screenshot aus www.realmath.de, erstellt am 06.03.2026.

Der Webauftritt von realmath.de präsentiert ein niedrigschwelliges, kostenfreies Mathematiklernen für die Sekundarstufe I. Die Startseite dient der Darstellung des Angebots. Über die Verbindung von Bild und Text wird plausibilisiert, wer adressiert wird, wie Lernen hier gedacht ist und wodurch es als gelingend erscheint. Exemplarisch zeigt die Szene „Lernen ... mit wem immer man möchte" (Abb. 1), wie Lernen zugleich als sozial offene und plattformgestützte Tätigkeit adressiert wird. Mit der Formulierung „mit wem immer man möchte" wird Lernen zunächst über soziale Wahlfreiheit bestimmt. Es erscheint damit nicht an eine feste pädagogische Konstellation gebunden. Zugleich wird eine Absetzung von schulisch üblichen Konstellationen sichtbar, in denen Lernen an institutionell geregelte Rollen und Zuständigkeiten gebunden ist. Eine Lehrperson erscheint in der Szene nicht. Sie wird weder bildlich aufgerufen noch im Text adressiert. Auch für Unterricht typische Bezugnahmen auf Anleitung, Erklärung oder Korrektur bleiben aus.
Der Begleittext verschiebt den Akzent von der sozialen Szene auf Eigenschaften des Angebots. Genannt werden eine „ansprechende Lernumgebung", „selbsterklärende Bedienung", „aussagekräftige Rückmeldungen" und „passende Hilfen". Erklärung, Orientierung, Rückmeldung und Unterstützung werden damit als Leistungen der Plattform ausgewiesen. Das Bild ruft zwar gemeinsames Lernen auf. Der Text verortet dessen Gelingen jedoch in der Gestaltung und Funktionsweise des Angebots. In der Formel „Da wird Lernen zum Kinderspiel" verdichtet sich dies zu einem Entlastungsversprechen. Lernen erscheint als durch Bedienbarkeit, Rückmeldungen und Hilfen erleichterter Vollzug.
Strukturprägend ist damit, dass Erklärung, Rückmeldung und Hilfe der Plattform selbst zugeschrieben werden. Sie erscheint so nicht nur als Übungspartner, sondern als asymmetrisches Gegenüber des Lernens, das Orientierung, Rückmeldung und Unterstützung bereitstellt. Der Webauftritt rückt die Plattform damit deutlich

doi.org/10.35468/6251-06

in die Nähe von Zuständigkeiten, die im Unterricht typischerweise der Lehrperson zugeschrieben werden. Lernen erscheint so als ein Zusammenhang, in dem zentrale Leistungen der Unterstützung und Rückmeldung plattformseitig verfügbar sind und gerade nicht an die Präsenz einer konkreten Lehrkraft gebunden bleiben. Für die weitere Rekonstruktion ist damit ein Erwartungshorizont markiert, in dem das Gelingen des Lernens an die Leistungsfähigkeit der Plattform gebunden wird. Von hier aus lässt sich im nächsten Schritt untersuchen, wie Aufgabenbearbeitung und Rückmeldung auf der Oberfläche operativ organisiert werden (4.2) und wie sich diese Ordnung im Unterrichtsvollzug praktisch realisiert.

4.2 Aufgaben- und Rückmeldelogik: operative Strukturierung der Bearbeitung

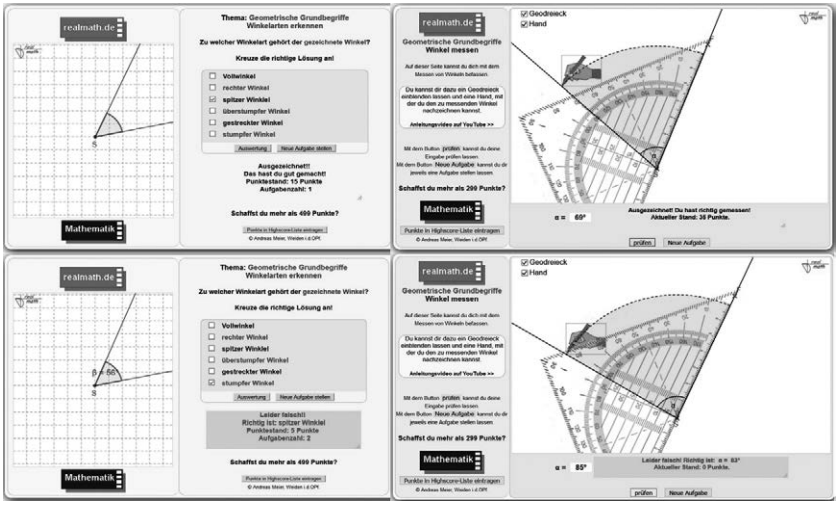


Abb. 2: Aufgabenformate und Rückmeldelogik in realmath.de: links „Winkelarten erkennen", rechts „Winkel messen"; oben richtige, unten falsche Rückmeldung. Quelle: Screenshots aus den Aufgaben „Winkelarten erkennen" und „Winkel messen" auf realmath.de, erstellt am 04.11.2020.

Abbildung 2 zeigt exemplarisch zwei Aufgabenformate von realmath.de in verschiedenen Bearbeitungszuständen. Anzumerken ist, dass die gezeigten Aufgabensets „Winkelarten erkennen" und „Winkel messen" einen früheren Plattformstand dokumentieren, auf dessen Grundlage der hier untersuchte Unterricht durchgeführt wurde. Die aktuell abrufbaren Aufgabenoberflächen weichen davon ab. Dargestellt sind die Aufgaben „Winkelarten erkennen" und „Winkel messen" jeweils vor und nach der Auslösung der Rückmeldung. Sichtbar werden die Aufgabenstellung, die jeweilige Bearbeitungsform, die Rückmeldung der Plattform

doi.org/10.35468/6251-06

sowie die Punkteanzeige. Sie zielen nicht auf die Einführung neuen Wissens, sondern auf die wiederholende Bearbeitung vorgegebener Aufgaben, die bereits vorhandenes Wissen voraussetzen. In der Aufgabenoberfläche materialisiert sich die Ordnung des Übens als wiederkehrende Prozesslogik. Sowohl in der Aufgabe „Winkelarten erkennen" als auch in der Aufgabe „Winkel messen" ist die Bearbeitung als Bediensequenz organisiert: Aufgabe aufrufen, Auswahl oder Eingabe vornehmen, Rückmeldung per Klick auslösen, Punkte anzeigen, nächste Aufgabe. Üben erscheint damit als fortlaufende Folge von Aufgabenaufruf, Bearbeitung, Rückmeldung und Übergang zur nächsten Aufgabe. Der Gegenstand wird dabei zwar aufgerufen, die Aufgabenbearbeitung ist jedoch in beiden Fällen in ein vorgegebenes Ablaufmuster eingebunden.
Die beiden Formate unterscheiden sich in der Form der Bearbeitung: „Winkelarten erkennen" fordert eine Zuordnungsentscheidung, „Winkel messen" eine Werkzeugnutzung und Messwerteingabe. Rückmeldung erscheint in beiden Fällen binär, affektiv gerahmt und quantifiziert. Sie erfolgt als Unterscheidung von richtig und falsch, wird über Formulierungen wie „Ausgezeichnet" beziehungsweise „Leider falsch" sprachlich zugespitzt und adressiert das Bearbeitungsergebnis damit nicht nur sachlich, sondern zugleich wertend und emotionalisierend. Diese affektive Rahmung ist jedoch nicht an eine konkrete Bearbeitungssituation gebunden, sondern fest mit dem jeweiligen Ergebnis verknüpft. Die Rückmeldung ist zudem mit einer Punkteanzeige gekoppelt. Im Vordergrund steht damit die Markierung des Bearbeitungsergebnisses. Kriterien, Fehlerarten oder ein Bezug auf den Denkweg werden nicht eröffnet. Auch im Fehlerszenario bleibt die Rückmeldung auf Setzung beschränkt: Die richtige Lösung wird angezeigt, ohne weitere Ausführung. Irrtum wird damit nicht als Klärungsanlass geöffnet, sondern als Abweichung markiert und durch die Anzeige der richtigen Lösung beendet.
Hinzu tritt eine leistungsbezogene Adressierung über gesetzte Punktschwellen wie „Schaffst du mehr als 499/299 Punkte?" sowie über Highscore-Optionen. Sichtbar wird damit nicht nur das einzelne Bearbeitungsergebnis, sondern auch eine punktbezogene Schwellenlogik: Markiert wird, ab welchem Punktestand eine Bearbeitung als erfolgreich erscheint. Insgesamt ergibt sich eine Oberfläche, in der Aufgabenaufruf, Rückmeldung und leistungsbezogene Schwellenwerte eng miteinander verschaltet sind. Richtigkeit erscheint als binäre Entscheidung, Erfolg als quantifizierte Sichtbarkeit. Für den anschließenden Blick auf den Unterrichtsvollzug ist damit zu prüfen, wie im weiteren Verlauf mit den Urteilen der Plattform und ihrer Rückmeldelogik umgegangen wird und welche Bedeutung sie in der Interaktion von Lehrkraft und Schüler:innen gewinnen.

5 Unterrichtsvollzug: Rahmung, Adressierung und Geltung

Im Folgenden wird rekonstruiert, wie die in Webauftritt und Aufgabenoberfläche angelegte Aufgaben- und Rückmeldelogik im Unterricht aufgegriffen wird und wie sich daran Zuständigkeiten und Geltung ausbilden. Im Zentrum steht nicht nur die Nutzung der Plattform, sondern die Frage, wie sich im digitalen Üben

doi.org/10.35468/6251-06

entscheidet, was als richtig gilt, wer dafür zuständig ist und wie dies durch die Lehrkraft pädagogisch bearbeitet oder gerade nicht bearbeitet wird.

5.1 Einstieg: Setzung des Arbeitsmodus durch die Lehrkraft

Die unterrichtliche Realisierung der in Abschnitt 4 herausgearbeiteten Plattformlogik lässt sich bereits im Einstieg beobachten. Nachdem die Laptops hochgefahren sind, verweist die Lehrkraft auf ihre eigene Webseite, über die die Aufgaben verlinkt sind, und eröffnet damit eine Arbeitsform, in der die Schüler:innen die bereitgestellten Aufgaben selbstständig bearbeiten sollen. Zugleich wird der folgende Vollzug als Üben markiert. Im Transkript setzt die Lehrkraft mehrfach zu einer sachlichen Einordnung an, führt diese jedoch nicht aus, sondern ersetzt sie durch Verweise auf Sichtbarkeit und Selbsterschließung. Exemplarisch zeigt die folgende Sequenz:

Transkript MA140220_LK, Z. 104-119

> *... zum Teil (.) sind dort äh... (...) {leise} Ihr schaut es euch einfach an. Erste Aufgabe ist erk- äh da das, was wir schon gemacht haben. [...] Arbeitet euch einfach durch die [Aufgaben.]*
>
> *[...]*
>
> *[Wenn etwas] zu schwer ist, wenn etwas zu leicht ist, (.) sagt ihr mir Bescheid. Ich hab für*
>
> *alles genug Material dabei. [...] Der Rest müsste problemlos zu machen sein.*
>
> *Ja? So. (4 sec.) Fangt an.*

Auffällig ist, dass die Lehrkraft zwar ansetzt, die Aufgaben inhaltlich einzuordnen, diese Einordnung jedoch nicht entfaltet. Mit der Formulierung „das, was wir schon gemacht haben" markiert sie zugleich, dass die Aufgaben nicht auf die Einführung neuen Wissens zielen, sondern auf die Wiederaufnahme bereits behandelter Inhalte im Modus des Übens. Der begonnene Einordnungsversuch bricht jedoch ab und wird durch die Setzung ersetzt: „Ihr schaut es euch einfach an." An die Stelle einer näheren Einführung der konkreten Aufgaben tritt damit die Unterstellung, das digitale Material erschließe sich aus sich selbst heraus. Der Einstieg wird nicht über Erklärung oder gemeinsame Klärung organisiert, sondern über Zugriff und Sichtbarkeit. Die Lehrkraft stellt die Aufgaben bereit, eröffnet jedoch keine gegenstandsbezogene Einführung in den mathematischen Gehalt, den Bearbeitungsweg oder die Kriterien der Aufgabenbearbeitung.

Diese knappe Rahmung wird durch die anschließenden Imperative stabilisiert. „Arbeitet euch einfach durch die Aufgaben" fasst die Bearbeitung als Durchgang durch einen vorgegebenen Aufgabenfluss. Auch dort, wo Differenz thematisiert wird, bleibt die Rahmung knapp. Mit der Formulierung „Der Rest müsste problemlos zu machen sein" nimmt die Lehrkraft zwar eine globale Einschätzung des Materials vor und setzt damit eine Normalitätserwartung. Sie entfaltet jedoch

doi.org/10.35468/6251-06

nicht am Gegenstand, woran sich bemisst, was hier leicht, schwierig oder problemlos ist. Die Einschätzung von Schwierigkeit wird damit den Schüler:innen überlassen, ohne dass dafür Kriterien eingeführt werden. Plausibel ist diese Setzung nur dann, wenn Routinen des Übens und der Selbsteinschätzung bereits vorausgesetzt werden. Zugleich erzeugt die Erwartung, der Rest müsse problemlos zu bewältigen sein, einen Druck auf die Schüler:innen. Wer eine Aufgabe nicht als problemlos erfährt, muss dies gegen die zuvor gesetzte Normalität anzeigen. Schwierigkeit erscheint damit nicht als erwartbarer Bestandteil von Übung, sondern als markierungsbedürftige Abweichung. Mit „Fangt an" wird diese Ordnung schließlich in Vollzug gesetzt.
Schon diese Sequenz zeigt, dass die Lehrkraft den Einstieg in den Übungsvollzug nicht gegenstandsbezogen vermittelt, sondern an die Plattform delegiert. Sie verweist nicht nur auf bereitgestellte Aufgaben, sondern bindet die Schüler:innen an eine Plattform, in die Orientierung an Aufgabe, Bearbeitungsmodus, Rückmeldung und Bewertung bereits eingeschrieben sind. Strukturell verdichtet sich damit ein doppelter Effekt. Der Unterrichtsmodus wird als selbstständige Bearbeitung plattformförmig organisierter Übungsaufgaben gesetzt. Zugleich übernimmt die Lehrkraft im Einstieg keine gegenstandsbezogene Erschließung des Gegenstands, sondern beschränkt sich auf die organisationale Freigabe des Arbeitsprozesses.

5.2 Beziehungsadressierung und Geltung im Tandem 1

An die in 5.1 eröffnete Übungsphase schließt unmittelbar die Bearbeitung im Tandem an. Im weiteren Vollzug tritt dabei eine Differenz hervor. Die Lehrkraft wird als Instanz der Rückversicherung adressiert. Die Entscheidung darüber, was als richtig oder falsch gilt, bleibt jedoch an das Urteil der Plattform gebunden. In Tandem 1 zeigt sich, wie sich Rückversicherung, Geltung und die affektive Rahmung von Rückmeldungen im Vollzug der Aufgabenbearbeitung an den Rückmeldesignalen der Plattform organisieren. Exemplarisch lässt sich dies an einer Sequenz aus dem Aufgabenset „Winkel messen" zeigen:

Transkript MA140220_T1, Z. 222–233

{Sm7 meldet sich}
(4 sec.)
Sw8: Mich mag das [Programm nicht.]
Lm: {kommt zu Sm7 und Sw8} 1,2[(Sm7?).]
1[{Sw8 liest den Winkel ab und tippt „109" in das Lösungsfeld.}]
Sm7: 2[Man sieht das gar nicht.] Ich schreibe so 142 hin. Was ist es? 143.
Lm: Das passiert. Da musst du ganz genau messen. Das ist das Problem dabei. Ne? {Lm läuft nach vorne}
{Sw8 klickt auf „prüfen". Das Ergebnis ist falsch. Aktueller Punktestand: 0 Punkte.}
Sw8: Oh Gott.
(..)
Sm7: Hä, es ist trotzdem richtig.

doi.org/10.35468/6251-06

Die Szene ist durch eine doppelte Adressierung geprägt. Sm7 meldet sich und unterbricht damit den Bearbeitungsfluss. Damit wird angezeigt, dass die Situation weder im Tandem noch über die Rückmeldung der Plattform hinreichend bearbeitbar erscheint und die Lehrkraft als Instanz der Rückversicherung benötigt wird. In dieser Adressierung zeigt sich nicht schon vollzogene Anerkennung, wohl aber die Erwartung, dass die Lehrkraft die Irritation der Schüler:innen aufgreift und ihr Bearbeitungsproblem ernst nimmt. Parallel dazu rahmt Sw8 das Urteil der Plattform affektiv: „Mich mag das Programm nicht." Die Plattform wird personifiziert. Ihr Urteil erscheint damit nicht nur als sachliche Korrektur, sondern zugleich als gegen die eigene Person gerichtet.
Als die Lehrkraft hinzukommt, präzisiert Sm7 die Schwierigkeit: „Man sieht das gar nicht. Ich schreibe so 142 hin. Was ist es? 143." Das Problem wird damit als eines erschwerter Ablesbarkeit und minimaler Differenzen bestimmt. Zugleich wird die binäre Markierung „falsch" als unangemessen problematisiert. Die Reaktion der Lehrkraft bleibt jedoch knapp. Mit „Da musst du ganz genau messen. Das ist das Problem dabei" verweist sie auf Präzision, ohne das Messproblem gegenstandsbezogen weiter zu klären oder das Urteil der Plattform näher einzuordnen. Mit dem anschließenden Weggehen wird die Lehrkraftadressierung zudem nicht weitergeführt.
Unmittelbar danach klickt Sw8 auf „prüfen". Das Ergebnis ist erneut „falsch", der Punktestand bleibt bei 0 Punkten. Sw8 reagiert mit „Oh Gott." Sm7 artikuliert schließlich Widerspruch gegen das Urteil der Plattform: „Hä, es ist trotzdem richtig." Der Satz markiert eine Gegenposition, hebt das Urteil der Plattform im Vollzug jedoch nicht auf. Strukturell verdichtet sich in der Szene damit zweierlei. Zum einen wird die Lehrkraft als Instanz der Rückversicherung adressiert, von der erwartet wird, dass sie die Irritation aufgreift und gegenstandsbezogen klärt. Zum anderen bleibt das Plattformurteil auch dort maßgeblich, wo ihm widersprochen wird, weil die Lehrkraft gerade nicht als fachlich prüfende und gegenstandsbezogen klärende Instanz hervortritt.

5.3 Zuspitzung von Beziehungsadressierung und Geltung in Tandem 2

In Tandem 2 wird die bereits in Tandem 1 sichtbare Adressierung der Lehrkraft bei Geltungsproblemen weiter zugespitzt. Die Lehrkraft wird offen und vehement adressiert, verbunden mit der Erwartung, dass sie das Urteil der Plattform korrigiert und die Klärung von richtig und falsch übernimmt. Exemplarisch zeigt dies die folgende Sequenz:

Transkript MA140220_T2, Z. 395-399

> *Sw3: Herr Lm! {harte Aussprache} (..) Herr Lm. Falsch! 204 (zweihundertvier)!*
> *Lm: Ja gut {Gestotter}. (.) Da müsst ihr... Ich steh steh schräg. Ich bin halb blind. Ihr seht das! Ihr*
> *habt die besseren Augen als ich.*

doi.org/10.35468/6251-06

> *{Sw3 formt mit ihren Händen eine Brille und hält sich diese Handstellung vor die Augen}*
> *Lm: Genau! Genau! {lacht}.*

Die Reaktion der Lehrkraft greift diese sachliche Zuspitzung jedoch nicht auf. „Ja gut … Da müsst ihr …" bleibt abgebrochen. Statt einer gegenstandsbezogenen Klärung folgen Selbstrelativierung und eine Rückverweisung der Bearbeitung an die Schüler:innen. Mit „Ich steh schräg. Ich bin halb blind" nimmt die Lehrkraft sich selbst als Instanz der Beurteilung zurück. Mit „Ihr seht das! Ihr habt die besseren Augen als ich" verweist sie die Zuständigkeit für die weitere Bearbeitung an die Schüler:innen. Sw3 greift dies in der Brillengeste auf. Die Lehrkraft bestätigt dies lachend. So wird die Situation interaktional entschärft. Die fachliche Frage, wie der Winkel hier zu bestimmen ist und warum das Urteil der Plattform als falsch erscheint, wird jedoch nicht weiter bearbeitet.
Strukturell verdichtet sich damit das bereits in Tandem 1 sichtbare Muster in zugespitzter Form. Die Lehrkraft ist präsent und reagiert auf die Situation, übernimmt im entscheidenden Moment jedoch keine gegenstandsbezogene Klärung von richtig und falsch. Statt das Sachproblem zu erschließen, verweist sie die Bearbeitung mit dem Hinweis auf die bessere Sicht der Schüler:innen an diese zurück, ohne das Urteil der Plattform fachlich zu prüfen, zu öffnen oder zu revidieren. Geltung bleibt damit an die Plattform gebunden, während die Lehrkraft die Situation lediglich interaktional entschärft.

6 Fazit: Digitale Übungsplattformen und pädagogische Beziehungen im Unterricht

Für den Unterricht zeigt das Material, dass die Lehrkraft das digitale Üben als selbstständige Bearbeitung bereitgestellter Aufgaben eröffnet. Die Aufgaben werden nicht gegenstandsbezogen eingeführt. Weder werden der mathematische Gehalt der Aufgaben noch die Bearbeitungslogik oder Kriterien für Schwierigkeit, Fehler und richtige Lösungen eigens erschlossen. Der Einstieg besteht vielmehr in der Freigabe eines bereits vorstrukturierten Aufgabenlaufs. Die Lehrkraft verweist auf das Material und auf dessen eigenständige Bearbeitung, ohne den Gegenstand selbst zum Thema gemeinsamer Erschließung zu machen. Damit findet gegenstandsbezogene Vermittlung durch die Lehrkraft im rekonstruierten Material nicht statt. Mit Gruschka (2013, 2014) lässt sich dies als Ausbleiben der Erschließung des Gegenstands für die Schüler:innen fassen.
In der Bearbeitung zeigt sich, dass die Plattform den Vollzug des Übens in einer spezifischen Weise organisiert. Webauftritt und Aufgabenoberfläche legen eine Prozesslogik aus Aufgabenaufruf, Bearbeitung, Rückmeldung und Fortschrittsanzeige nahe. Rückmeldungen erscheinen binär, wertend und quantifiziert. Erfolg und Fehler werden punktebezogen sichtbar gemacht. Diese Logik bleibt auch im Unterrichtsvollzug wirksam. Selbst dort, wo Irritationen auftreten oder Rückmeldungen der Plattform fraglich werden, wird die Bearbeitung nicht fachlich

doi.org/10.35468/6251-06

geöffnet, sondern im Modus des Weiterarbeitens, Relativierens oder Zurückverweisens fortgeführt. Dass digitale Übungsplattformen Bearbeitung, Rückmeldung und Übungsstände in dieser Weise strukturieren, ist für digitale Settings bereits beschrieben worden (Mayer & Jornitz, 2022, 2025b).

Für das Verhältnis von Unterricht und Aneignung ist entscheidend, dass die Schüler:innen weiterhin die Lehrkraft adressieren, wenn Bearbeitungsprobleme auftreten. Die Lehrkraft bleibt also als pädagogisches Gegenüber und als Instanz der Rückversicherung präsent. Zugleich wird sie in den rekonstruierten Szenen nicht als Instanz wirksam, die das Sachproblem fachlich klärt und das Urteil der Plattform gegenstandsbezogen bearbeitet. Für die Frage, was als richtig oder falsch gilt, bleibt vielmehr das Urteil der Plattform maßgeblich. Aneignung wird damit auf Selbsterschließung unter Bedingungen einer plattformförmig organisierten Aufgabenbearbeitung verwiesen, ohne pädagogisch am Gegenstand gestützt zu werden. Mit Pollmanns (2019) lässt sich dies als Verhältnis der Nicht-Vermittlung beschreiben. Zugleich wird sichtbar, dass sich Zuständigkeiten zwischen Lehrkraft und Plattform verschieben (Jornitz & Mayer, 2024).

Für pädagogische Beziehungen bedeutet das nicht, dass sie im digitalen Üben verschwinden. Im Material zeigt sich jedoch, dass sich ihre Struktur verändert. Rückversicherung und Geltung fallen nicht mehr selbstverständlich in derselben Instanz zusammen. Die Lehrkraft bleibt ansprechbar, während die Plattform maßgeblich mitbestimmt, was als richtig gilt. Darin zeigt sich, dass digitale Dinge und Plattformen pädagogische Sozialität im Unterricht mitprägen (Wolf & Thiersch, 2023). Zugleich wird sichtbar, dass die Plattform als zusätzliche Instanz zwischen Lehrkraft, Lernenden und Sache tritt und unterrichtliche Handlungsspielräume neu formatiert (Macgilchrist et al., 2023). Professionell relevant wird damit, ob und wie Lehrkräfte unter Bedingungen digitaler Übungsplattformen gegenstandsbezogene Vermittlung wieder übernehmen und aufrechterhalten.

Literatur

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende. Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Klinkhardt. http://doi.org/10.35468/6006

Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh. http://doi.org/10.30965/9783657776306

Decuypere, M. (2019). Researching educational apps. Ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning, Media and Technology, 44*(4), 414–429. http://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer. http://doi.org/10.17433/978-3-17-036886-6

Gao, P. P., Biedermann, H., & Nagel, A. (2019). Categorization of educational technologies as related to pedagogical practices. In K. Tirri & A. Toom (Hrsg.), *Pedagogy and pedagogical challenges. Current developments and changes* (S. 1–15). IntechOpen. http://doi.org/10.5772/intechopen.88629

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Budrich.

Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Kohlhammer. http://doi.org/10.17433/978-3-17-023818-3

Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 110–119). Waxmann. http://doi.org/10.36198/9783838559384

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Budrich. http://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.5

Jornitz, S., & Mayer, B. (2024). Digitale Medien und das Verhältnis unterrichtlicher Verantwortlichkeiten. Clickwork als Konsequenz (ver-)schwindender Erziehung. In R. Lankau (Hrsg.), *Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-)Besinnung auf das Unterrichten* (S. 261–273). Beltz.

Macgilchrist, F., Jornitz, S., Mayer, B., & Troeger, J. (2023). Adaptive Lernsoftware oder adaptierende Lehrkräfte? Das Ringen um Handlungsspielräume. In A. Bock, A. Breiter, S. Hartong, J. Jarke, S. Jornitz, A. Lange, & F. Macgilchrist (Hrsg.), *Die datafizierte Schule* (S. 131–160). Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-38651-1_5

Mayer, B., & Jornitz, S. (2022). Das schulische Üben mit digitalen Medien – und was das für den Unterricht bedeutet. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 11,* 49–65. http://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.04

Mayer, B., & Jornitz, S. (2025a). Die Alltäglichkeit der Daten in der Schule. Über das Involviertsein der Lehrperson beim datengestützten Unterrichten. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring. Bilanzen und Perspektiven* (S. 213–230). Beltz Juventa. http://doi.org/10.3262/978-3-7799-7843-5

Mayer, B., & Jornitz, S. (2025b). Übungsplattformen formen Üben. Von analogen zu digitalen Lernsettings. *Lernende Schule, 110,* 20–23.

Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Metzler.

Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht.* Budrich. http://doi.org/10.3224/84742301

Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(3), 291–307. http://doi.org/10.25656/01:11939

Schübel, T., & Winklhofer, U. (2021). Anerkennung als pädagogische Aufgabe. Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für LehrerInnenbildung, 21*(4), 26–39. http://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-02

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0

Wolf, E., & Thiersch, S. (2023). Digitale Dinge im schulischen Unterricht. Zur (Re-)Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann, & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 66–84). Klinkhardt. http://doi.org/10.35468/5979-05

doi.org/10.35468/6251-06

Autor

Mayer, Benjamin
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Bonner Zentrum für Lehrer:innenbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Critical EdTech und Critical Data Studies, Schul- und Unterrichtsentwicklung hinsichtlich Digitalisierung und Datafizierung, Veränderungen digital evozierter Unterrichts- und Aneignungsprozesse, Professionalisierung von Lehrkräften
bmayer@uni-bonn.de

doi.org/10.35468/6251-06

Eike Wolf und Hannes König

Inklusion als Ersatzintegration. Empirische Erkundungen und theoretische Kontroversen zum Unterricht unter inklusivem Anspruch

Abstract

Der Beitrag untersucht die Spannung zwischen inklusivem Anspruch und unterrichtlicher Realität. Mittels einer sequenzanalytischen Rekonstruktion einer Sportunterrichtsszene wird gezeigt, wie die Einbeziehung einer Schülerin mit Förderbedarf empirisch zu einer Umdeutung ihrer Rolle führt.
Zentrale Erkenntnis ist der Typus der „Ersatzintegration": Die Lehrkraft adressiert die Schülerin nicht in ihrer regulären Schülerinnenrolle, sondern befördert sie zur „Assistentin". Diese funktionale Indienststellung ermöglicht zwar Teilhabe und schützt die Integrität der Schülerin vor Überforderung, geschieht jedoch um den Preis der Aufkündigung ihrer rollenstrukturellen Zugehörigkeit zur Klasse. Der Befund wird rollen- und differenzierungstheoretisch eingeordnet und hinterfragt die Bedingungen gelingender Inklusion in institutionalisierten Adressierungslogiken.

Schlagwörter: Inklusion, Ersatzintegration, Unterrichtsforschung, Sequenzanalyse, Rollentheorie

1 Einleitung

Der ‚inklusive' Unterricht soll seinem normativen Anspruch nach in besonderer Weise Partizipation, Zugehörigkeit und Teilhabe ermöglichen (Bender & Dietrich, 2019; Blasse, 2024). Befunde einer empirischen, rekonstruktiv-sinnverstehenden Unterrichtsforschung verweisen demgegenüber – grob vereinfacht – auf gesteigerte pädagogische Handlungsprobleme angesichts dieser ‚neuen schulischen Realität' (z. B. Bender & Dietrich, 2019; Cafantaris & Meseth, 2023; Herzmann & Merl, 2017). Die mit dieser Divergenz einhergehende Relation von Sein und Sollen (Dietrich, 2024) bildet den Kern der folgenden Ausführungen, die ihm mittels der sequenzanalytischen Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz nachspüren. In dieser Szene bringt der Versuch des Einbezugs einer als zu inkludierend geltenden Schülerin in das klassenöffentliche Geschehen im Sportunterricht einer ersten Klasse empirisch eine Umdeutung der Formatierung ihrer Rolle hervor: ‚Inklusion' begegnet uns hier nicht in einer Adressierung der Schülerin Yara* *als* Schülerin, sondern in einer desintegrativen Gestalt, die in der Inszenierung der Schülerin als

doi.org/10.35468/6251-07

Assistentin der Lehrerin mündet. Hiervon ausgehend wollen wir nach den Implikationen dieses Funds entlang rollen- und differenzierungstheoretischer Perspektiven im inklusiven Unterricht fragen.

2 Zur Beteiligung(-srolle) von Schüler:innen im Unterricht

Von Herzmann und Merl (2017), die auf Stichwehs Konzept „exkludierender Inklusion" rekurrieren, greifen wir den Vorschlag auf, die Dichotomie von Inklusion und Exklusion in Bezug auf unterrichtliche Interaktionspraxis empirisch auszudifferenzieren. Entlang dieser Prämisse differenzieren wir unterschiedliche Praxen von (Nicht-)Teilnahme am Unterricht und deuten diese als ambivalente Formen der Bearbeitung des Inklusionsanspruchs. Damit weichen wir ab von einer in der Inklusionsforschung präferierten, an Teil*habe* orientierten Perspektive. Uns erscheint die Fokussierung auf den Begriff der Teilnahme einem interaktionsstrukturellen Zugriff näherliegend als der Rekurs auf Teilhabe, da letztgenannter stärker ungleichheitstheoretisch grundiert ist und den „Aspekt des Zugangs zu bzw. der Beteiligung an gesellschaftlichen Gütern" (Kastl, 2017, S. 236) bezeichnet. Teilhabe betont mithin vielmehr eine Individual- oder Kollektivrelation zu allgemein als positiv erachteten Werten und Gütern sowie ein formales Recht auf Gleichbehandlung.

Die Ambivalenz der normativen Spielregeln der Teilnahme an der allgemeinen Unterrichtsordnung zeigt sich beispielsweise entlang der Evaluation der mündlichen Mitarbeit oder des Sozial- und Arbeitsverhaltens von Schüler:innen. Diese stellen schulpädagogisch routiniert verwendete Kategorien lehrer:innenseitiger Bewertungspraxis dar: Erstens werden sie im Sinne einer institutionalisierten Erwartung an alle Schüler:innen gerichtet, womit zweitens die Annahme zum Ausdruck gebracht wird, dass alle Schüler:innen prinzipiell dieser Erwartung gerecht werden können. Drittens, und das ist für unser Argument entscheidend, verweist der Einbezug dieser schüler:innenseitigen Partizipation am unterrichtlichen Geschehen in den schulischen Bewertungskomplex darauf, dass nicht davon ausgegangen wird, dass alle Schüler:innen dieses Potenzial im gleichen Maße ausschöpfen.

Hiervon gehen auch differenzierungstheoretische Beiträge zum inklusiven Unterricht aus (Rabenstein, 2016). Bestimmten Schüler:innen – solche mit einem formal diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (Budde et al., 2016) oder, allgemeiner, solche, denen ungenügende Fähigkeiten zugeschrieben werden (Merl, 2019) – würden unterrichtliche Sonderbehandlungen zuteil, die mit einer graduellen Einschränkung der Anforderungen operieren und somit letztlich eine Differenzierung der Teilnahmebedingungen innerhalb der Schüler:innen-Rolle vornähmen:

> „Dementsprechend lässt sich also konstatieren, dass in allen genannten Studien zu inklusivem Unterricht Lehrpersonen durch Differenzierungen einen Modus der Teilnahme am Unterricht herstellen, der bestimmten Schüler:innen eine legitime negative Abweichung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung universeller Anforderungen ermöglicht" (Merl, 2019, S. 183).

doi.org/10.35468/6251-07

Dieser Befund scheint u. E. allerdings zunächst unspezifisch für den inklusiven Unterricht. *Dass* Schüler:innen nämlich systematisch nicht alle Interaktions(-rollen-)erwartungen des Unterrichts kennen, erfüllen können und/oder wollen, stellt die theoretische Bedingung der Möglichkeit sekundärer Sozialisation dar. Schule als Institution und Unterricht als dieser Systematik interaktiv korrespondierende Praxis wären sozialisationstheoretisch obsolet, wenn man davon ausginge, dass ihre Adressat:innen, mithin Schüler:innen, *keine* sozialisationsbedingten Anpassungsschwierigkeiten zeigen würden (Wernet, 2003). Als Sozialisationsagent:innen kommt Lehrer:innen also u. a. die Aufgabe zu, Schüler:innen mit der Erwartung der Einnahme einer Beteiligungsrolle, die sie noch nicht oder nicht stabil einnehmen und aufrechterhalten können, systematisch zu überfordern. In strukturtheoretischer Perspektive ist es so auch die Hilfestellung bei der Überwindung genau dieser Überforderungen, die den Kern schulpädagogisch-professionalisierten Handelns ausmacht (Helsper, 2021; Scheid, 2023).

Interaktionstheoretisch kann hieraus der Schluss gezogen werden, dass Lehrpersonen strukturell *gezwungen* sind, schüler:innenseitig ausbleibende oder unangemessene Beteiligung zumindest in Teilen *nicht* zur Kenntnis zu nehmen. Würden sie jeden Verstoß gegen die Ideale der Schüler:innenbeteiligung sanktionieren, wäre Wissensvermittlung als Kerngeschäft des Unterrichts schlichtweg nicht mehr möglich (Wenzl, 2015). Mit dem Begriff der „civil inattention" weist Goffman (2009) auf die konstitutive Möglichkeit und die ethische Gebotenheit einer „höflichen Unaufmerksamkeit" im Sinne einer methodischen Nicht-Beachtung in Interaktionssystemen hin. Grundlegend für diese Idee ist die These von einer permanenten Fragilität und Verletzbarkeit des Selbst in öffentlichen Interaktionszusammenhängen. Stichweh (2009, 2013) hat dies später in Anlehnung an Luhmann system- bzw. inklusionstheoretisch zugespitzt: Er geht bezüglich des strukturellen Zugehörigkeitsproblems des Individuums in der modernen Gesellschaft davon aus, dass der Nicht-Einbezug, die Exklusion der:des Einzelnen, den theoretischen Normalfall darstellt. Vereinfacht gesagt: Man gehört vielmehr nicht dazu, als dass man dazugehört; das gilt für Familien, Sportvereine, Universitäten und Schulklassen gleichermaßen.

Im Inklusionskontext muss die Anschlussfrage also lauten, wann die Herstellung von Möglichkeiten der Teilnahme am sozialen Geschehen des Unterrichts pädagogische Hilfestellung erfordert, wie dies handlungspraktisch umgesetzt wird und wann eben diese Praxis sich in ihr Gegenteil im Sinne von Exklusion verkehrt. Die folgende Rekonstruktion einer Situation im Sportunterricht einer ersten Klasse will einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten und zur empirischen Ausdifferenzierung des Verständnisses inklusiven Unterrichts beitragen.

doi.org/10.35468/6251-07

3 Interpretation[1]

Die Lehrerin erklärt den Schüler:innen die nächste Station. Alle stehen in einer Reihe neben der Matte, außer Yara die mit den Papierhänden auf dem Mattenboden spielt.

Yara ist ebenso wie die anderen Schüler:innen der Klasse mit der Erwartung konfrontiert, sich zu Instruktionszwecken vor der Matte zu positionieren und handelt mithin jenseits dieser. Die Lehrerin könnte darauf unterschiedlich reagieren; faktisch reagiert sie *nicht*. Soweit wir es aus dem Video-Protokoll ersehen können, richtet sie auch keinen Blick auf Yara, die zu ihren Füßen auf dem Boden krabbelt und mit den Papierhänden auf dem Boden spielt.
Interaktionstheoretisch mag es zunächst naheliegen, dieses Nicht-Handeln als genau jene Form *pädagogischer Unaufmerksamkeit* zu betrachten, die für Lehrpersonen im Unterricht, wie oben dargelegt, eine immer mögliche und insgesamt unumgängliche Handlungsoption darstellt. Andernfalls würde die Geltung der Interaktionsordnung nicht ausnämlich eingeklammert, sondern schlichtweg aufgegeben. Und auch die differenzierungstheoretische Figur reduzierter Anforderungen scheint hier (und im Folgenden) zunächst zu passen, denn die (Nicht-) Interaktion von Yara und der Lehrerin als *Modus der Teilnahme am Unterricht* zu deuten, würde eine wichtige Differenz verdecken: Yara ignoriert die vorgängige Instruktion der Lehrerin und die Lehrerin wiederum ignoriert Yara ihrerseits; uns scheint die Szene an dieser Stelle geradezu als pädagogischer Nichtangriffspakt, was sich abermals mit Goffman fassen lässt:

> „Es ist auch möglich, dass jemand die anderen behandelt, als seien sie überhaupt nicht da […]. Zudem ermöglichen Hinstarren und ‚Wegsehen' es dem Einzelnen, sein Auftreten auch in Gegenwart der anderen fast gar nicht zu verändern. Es handelt sich hier um eine Art ‚Unpersonen'-Behandlung" (Goffman, 2009, S. 97–98).

Greifen wir diese Figur Goffmans auf, drückt sich in dem Verhalten der Lehrerin keine pädagogische Unaufmerksamkeit gegenüber Yara aus, keine graduelle Absenkung von Teilnahmeerwartungen, sondern ein adressierungslogisches Nicht-Ereignis. Yara wird von ihr *nicht als Schülerin behandelt*. Das *pädagogische* Übersehen besteht ja nicht bloß oder in erster Linie in einem totalen *Ignorieren* jeder Form der Nicht-Erfüllung der Rollenerwartungen an die Schüler:innen, da pädagogische Unaufmerksamkeit auf eine gewisse (relative, nicht absolute) *Toleranzschwelle* verweist. Vielmehr geht es um ein strukturelles Aufweichen der Rollen-Standards, das auch darin zum Ausdruck kommen kann, dass ein rollenabweichendes Verhalten zwar nicht ignoriert, aber doch mit dem bearbeitet wird, was Wernet (2003) „Permissivität" nennt. Budde et al. (2017, o. S.) sprechen hier

1 Der vorliegende Fall ist dem HILDE-Archiv der Universität Hildesheim entnommen und steht dort als Videodatum sowie Transkript zur Verfügung. Wir lehnen uns bei unserer Interpretation an die Methode der Objektiven Hermeneutik an.

doi.org/10.35468/6251-07

etwa von einem „großzügigeren Maßstab" den die Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen mit Förderbedarf anlegten, Merl von einem Typus der „[d]ifferenzierenden Regulation durch Anforderungsreduktion" (2019, S. 104–110). Aber von einer solchen Aufweichung und Nachsicht ist im Protokoll nichts zu sehen. Die Lehrerin bedenkt Yara nicht mit einer kurzen Ermahnung oder legt ihr eine kurze „Auszeit" (Merl, 2019) vom Unterricht nahe. Es liegt schlicht keine Reaktion vor bzw. eben nur in negativer Reziprozität.
Bei dem Handeln der Lehrerin handelt es sich zugleich nicht um ein „systematisch integritätsverletzendes", wie es Dietrich und Bender (2019, S. 47) für Unterrichtshandeln im Anspruch von Inklusion rekonstruieren. Im Gegenteil müssen wir annehmen, dass die Lehrerin so handelt, wie sie handelt, um die Integrität Yaras zu schützen: Weil sie fürchtet, Yara als Person durch eine Behandlung als Schülerin zu schädigen, verzichtet sie darauf. Das ändert sich mit folgender Wortmeldung von Samuel, einem anderen Schüler:

Samuel: Yara (mahnend)

Samuel sagt in mahnendem Tonfall Yaras Namen. Wir können diesen Sprechakt als Erziehungspraktik beschreiben. Für die Lehrerin wirft die ungefragte Wortmeldung aber nun das Handlungsproblem auf, auf Samuels und Yaras Verhalten Bezug nehmen zu müssen. Dass Samuel Yara maßregelt, lässt sich allerdings auch als Normalisierung (der Nicht-Reaktion der Lehrerin) betrachten, da er für Yara dieselben Verhaltensmaßstäbe wie für jede andere Mitschülerin auch anlegt, die sich nicht gemäß den unterrichtlichen Rollenerwartungen verhält. Damit irritiert er also zugleich das inklusive (Be-)Handlungsprogramm der Lehrerin für Yara, welches wir als latent exkludierendes Ignorieren und manifest inkludierendes Aufweichen der Erwartungen gedeutet hatten. Wie reagiert die Lehrerin nun also auf die Maßregelung durch Samuel?

Lehrerin: Yara (-) alle stehen auf der Seite,

Auf den ersten Blick erscheint die Reaktion der Lehrerin als eine Maßregelung, gerade so wie sie Samuel eingefordert hat. Auf den Umstand, dass Samuel sich selbst ermächtigt hat, geht die Lehrerin nicht ein. Der Vollzugsmodus dieser Maßregelung ist gleichwohl eigentümlich: Es handelt sich weder um eine direkte, korrigierende Ermahnung („Yara, stell dich bitte auch auf die Seite"), noch um eine ‚verdeckte' Maßregelung im Zeichen der Subjektivierung („Yara, magst Du Dich nicht auch auf die Seite stellen?").
Fragen wir uns, wo ein Sprechakt der Struktur „X, alle machen Y" wohlgeformt wäre, fällt unsere Aufmerksamkeit auf Situationen, die durch *diffuse Sozialbeziehungen* zwischen Sprecher und Adressat gekennzeichnet sind:

a) Die Tochter sagt zu ihrem Vater: „Papa, alle haben ein Smartphone."

b) Die Ehefrau sagt zu ihrem Mann: „Peter, alle tragen da Abendgarderobe."

doi.org/10.35468/6251-07

In beiden Fällen thematisiert der Sprechakt eine Konventionsabweichung des Adressaten. Diese wird allerdings nicht im Rahmen einer Disziplinierung, sondern vielmehr im Rahmen eines Beziehungswunsches ausgedrückt: Sinnstrukturell geht es dem Sprechakt nicht um ein universalistisches Motiv im Sinne einer Avisierung ‚guten' Verhaltens, sondern um ein partikularistisches Motiv im Sinne von: „Zeig dich bitte mir zuliebe zugehörig und konform".
Damit wirft die Lehrerin direkt im ersten an Yara gerichteten Sprechakt ein doppeltes Zugehörigkeitsproblem auf: Sie markiert erstens Yaras Nicht-Entsprechung zu einer Regelhaftigkeit des Verhaltens der anderen Schüler:innen und zweitens eine latent herausgehobene, diffuse Sozialbeziehung zu ihr. Sie wünscht sich auf Grundlage des Einen (der Beziehung) die Anpassung als Eigenleistung der Anderen (von Yara). Sie bearbeitet also vor allem die Normalisierungserwartung Samuels. Auf ein „normales" Lehrerinnen-Schülerinnen-Arbeitsbündnis mit Yara inkl. der üblichen Erziehungspraxis lässt sich die Lehrerin nicht ein. Wir können festhalten, dass das Handeln der Lehrerin in Richtung eines partikularistischen Beziehungswunsches tendiert.

das müssen wir LIEgn lassen; (.) das ist eine Hilfe,

Der folgende Sprechakt erscheint zunächst ebenfalls wie eine gewöhnliche unterrichtliche Disziplinierung. Auffällig erscheint jedoch die sprachliche Kollektivierung von Lehrerin und Yara durch das „wir", mit der eine markante Differenz zwischen der Beziehung von Yara und der Lehrerin und allen anderen Schüler:innen zum Ausdruck gebracht wird.
Zwar ist das „pädagogische Wir" durchaus üblich für Praxen institutionalisierter, öffentlicher Erziehung, allerdings nicht für die direkte 1:1-Adressierung im Unterricht. Im vorliegenden Fall verweist das „wir" auf eine *dyadische* Beziehung. Es reproduziert sich mithin das Motiv des Beziehungswunsches seitens der Lehrerin: Die im vorigen Sprechakt noch implizit verbleibende Partikularität wird nun in einen explizit kollektiv orientierten Beziehungswunsch überführt und steht im Dienste der Herstellung einer Teilnahmemöglichkeit für Yara; allerdings nicht als Schülerin, sondern eben in einer (diffusen) Sonderrolle. Im Protokoll folgt nun nachstehende Sequenz:

<<nimmt Yara an die Hand und zieht sie herauf>> kommst du bitte mit und guckst auch mal auf das bild damit du gleich die aufgabe mit mir machen kannst.>

Neben dem Umstand, dass die Lehrerin Yara hier an der Hand hochzieht ist in dieser Sequenz der sprachliche Einschub „mit mir" bemerkenswert: Während die Lehrerin bisher manifest um eine „Normalisierung" der Beteiligungsrolle Yaras bemüht schien, betont dieser Sprechakt nun die Sonderrolle Yaras und verweist auf die Differenz von aktiver und passiver Teilnahme am kollektiven Geschehen. Denn latent reproduziert sich die Fallstruktur der Herausgehobenheit von erstens

doi.org/10.35468/6251-07

dem Aufgabenbearbeitungsmodus von Yara, indem markiert wird, dass sie die Aufgabe nicht wie die anderen alleine machen soll. Damit einhergehend wird die Beziehung von Yara und der Lehrerin hier zweitens als Tandem skizziert. Diese Besonderheit der Beziehung wird von der Lehrerin gestiftet, nicht von Yara. Wir stoßen auch hier wieder auf den bereits rekonstruierten Zugehörigkeitskomplex: Der Konstruktion von Yaras Desintegration in Bezug auf die Schüler:innen-Gruppe steht die einer besonders engen Beziehung zwischen Yara und der Lehrerin gegenüber.
Die Lehrerin fährt wie folgt fort; es reproduziert sich hier die dargelegte Spannungsfigur:

so, WER kann mir diese AUFgabe erKLÄREN? was müssen die bienenkinder tun sascha du warst eben schon einmal dran. ((Yara entfernt sich von der Schülergruppe und hebt einen Gymnastikreifen auf)) YAra? [jetzt bleiben die sachen liegen sonst können wir die aufgaben nicht machen (.) hmhm ((ja)) jetzt muss du bei mir hier bleiben- (.) so jetzt kommt gleich die nächste aufgabe, pass mit mir schön auf (.)

Im Anschluss daran aber finden wir eine weitere bemerkenswerte Sequenz in der die Lehrerin Yara einen Papierdruck, auf dem ein Symbolbild für eine Vorwärtsrolle zu sehen ist, in die Hand gibt und sie wie folgt adressiert:

DU hältst] jetzt bitte die KARte damit anderen die sehen können; du hast ein GANZ wichtige aufgabe musst du schön ruhig halten (--) schön zeigen, (-) so prima, (.) schön so zeigen das sie es sie es sehen können. (--) und <<zu Yara zugewandt>> wen nehmen wir denn dran, (--) pinar?

In dieser Sequenz sehen wir nun nicht nur den oben ausgeführten Orientierungskontrast zwischen peer- und pädagogischer Beziehung; sie operiert inhaltlich vielmehr in einem Modus der pädagogischen Indienststellung Yaras: Ihre „ganz wichtige Aufgabe" besteht darin die Illustrationskarte zu halten bzw. „schön [zu] zeigen", „damit [die] anderen die sehen können". Yara wird gewissermaßen zur Assistentin ernannt und ihr so eine Funktionsrolle zugedacht, die in Kontrast steht zu den „anderen" bzw. „sie".[2] Seinen Kulminationspunkt findet diese Gestalt in der an Yara gerichteten Frage „wen nehmen wir denn dran", die zumindest manifest eine Kollektivzuständigkeit der Rederechtsverteilung im Unterricht inszeniert. Insgesamt sehen wir also in dieser Sequenz die Fortführung und Zuspitzung der eingangs angedeuteten Zugehörigkeitsproblematik in einer neuen Gestaltvariation. Die Nonkonformität von Yaras Handeln wird durch einen Wechsel ihrer sozialen Bezugsgruppe bearbeitet: Ihr werden verschiedene Varianten einer

2 Uns erscheint es naheliegend, dies in assoziativer Nähe zu dem die ‚inklusive Schule' begleitenden Phänomen ‚multiprofessioneller Kooperation' zu interpretieren. Mit dem Unterschied, dass die Kooperationsprofession in diesem Fall erst erfunden wird.

doi.org/10.35468/6251-07

hospitierenden Rolle im Unterricht angesonnen, womit auch andere Verhaltenserwartungen einhergehen. Die Lehrerin bearbeitet das ‚inklusive' Handlungsproblem, indem sie Yara zur Hilfslehrerin macht.
Man könnte an dieser Stelle von einem doppelten Zugehörigkeits- und Teilhabeproblem Yaras sprechen, das im Zusammenhang mit einem beziehungsbezogenen Schutzmotiv steht. Sie wird *nicht* als Schülerin und auch *nicht* als Schülerin mit speziellen, verminderten Rollenerwartungen behandelt. Das Lehrerinnenhandeln wollen wir entsprechend als einen Realtypus fassen, den man als „Ersatzintegration" bezeichnen könnte. Die Besonderung der pädagogischen Beziehung reagiert hier auf die handlungspraktische Notwendigkeit, Yara (mit) zu adressieren, ohne dass die Möglichkeit gegeben scheint, dies in einer voreingerichteten Schülerinnenrolle vorzunehmen.

4 Schlussbetrachtung

4.1 Der Befund im Verhältnis zu weiteren Ergebnissen rekonstruktiver Forschung zum ‚inklusiven' Unterricht

Wir wollen diesen Befund abschließend zu anderen rekonstruktiv ausgerichteten Studien zur Interaktionsrealität inklusiven Unterrichts relationieren. Diese konstatieren a) eine graduelle Deregulierung der Beteiligungsrolle der zu inkludierenden Schüler:innen (Budde et al., 2017; Herzmann & Merl, 2017), b) ein systematisch integritätsverletzendes (Be-)Handeln dieser Schüler:innen (Bender & Dietrich, 2019) und/oder c) eine Delegation der (helfenden) Auseinandersetzung mit diesen Schüler:innen (Bender, 2024).
Die von uns rekonstruierte Fallstruktur weist Strukturhomologien zu allen drei genannten Befunden auf und scheint uns doch auch durch andersartige, teils gegenläufige Strukturmomente gekennzeichnet, sodass sich ein, wie wir abschließend argumentieren, gegenüber den vorliegenden Befunden ‚neuer' Typus pädagogischen Handelns im Kontext des inklusiven Unterrichts, darin Kontur verschafft:

Ad a): Wie auch bei Herzmann und Merl (2017) oder Budde et al. (2017) zeigt sich im Datenmaterial, dass die Lehrerin für Yara eine *besondere* Rolle vorsieht. Wir gehen allerdings, anders als die genannten Autor:innen, davon aus, dass die lehrerinnenseitige Behandlung Yaras nicht dem Modell einer *anderen* Schülerinnenrolle entspricht, sondern vielmehr einer Behandlung *jenseits* der Schülerinnenrolle. Die Adressierung Yaras oszilliert zwischen anfänglicher Nicht-Beachtung und späterer „Beförderung zur Assistenzlehrerin", womit für sie eine funktional integrierte Rolle erst erdacht wird.

Ad b): Man kann in der Behandlung Yaras durch die Lehrerin – zumal in dem anfänglichen Ignorieren Yaras – ein Moment der systematischen Integritätsverletzung sehen, wie Goffman es in dem Begriff der „Unpersonen-Behandlung" nahelegt. Diese Deutung übergeht allerdings ein Angemessenheitsproblem. Wäre es weniger integritätsverletzend, wenn Yara in einer „Normal"-Schülerinnen-Rolle

doi.org/10.35468/6251-07

adressiert würde, die sie nicht füllen kann? Es handelt sich u. E. mithin um einen lehrerinnenseitigen *Schutzreflex* in Bezug auf Yara, um ihr keine Schüler:innenrolle zuzumuten, der jedoch seinerseits nicht ohne Integritätskollateralschäden auskommt.

Ad c): Besonders die Beobachtung Benders (2024), dass Lehrpersonen im Kontext inklusiven Unterrichts das Helfen als Form eines kooperativen Lernens regelmäßig an die Peers delegieren, scheint uns für unsere Zwecke anschlussfähig. Bender interpretiert diesen Fund dahingehend, dass Lehrer:innen sich mithilfe der Delegation gleichzeitig des Problems entledigen, selbst (angemessen) zu helfen, ohne darin die Asymmetrie der Helfender-Hilfeempfänger-Beziehung zu perpetuieren. Insofern sei die Überantwortung von konkreter Hilfestellung Ausdruck einer Form der „Hilfslosigkeit" der Lehrkräfte selbst.
In ähnlicher Weise haben wir auch das Handeln der Lehrerin in dem von uns untersuchten Fall rekonstruiert: als eine latente Hilflosigkeit bei der Herstellung einer integritätswahrenden Form der Herstellung von Zugehörigkeit Yaras zum Unterricht im Sinne der Ermöglichung ihrer rollenförmigen Teilnahme. Was hier ‚delegiert' wird, ist allerdings nicht die Hilfe als solche, sondern vielmehr das rollenformative Zugehörigkeitsproblem: ‚Hilfe' wird zum Kern von Yaras neu erdachter Beteiligungsfigur.

4.2 (Inklusions-)Diskursive Implikationen

Es bleibt zu fragen, wie eine solche Figur der Gestaltung einer inklusiven *pädagogischen* Beziehung zwischen der Lehrerin und Yara mit den programmatischen Ansprüchen an inklusiven Unterricht zu relationieren ist. Denn der Preis, den die interaktive Inklusion Yaras im vorliegenden Fall zahlt, ist die Aufkündigung ihrer Schülerinnenrolle. Uns scheint es gleichwohl nicht geboten, diesen Befund (lediglich) als einen neuerlichen Beleg für die These von der „Unwahrscheinlichkeit der Inklusion" (Hummrich & Meseth, 2022) ins Feld zu führen. Vielmehr wollen wir versuchen, die Bedeutung dieses Befundes im Hinblick auf die Bedingungen, was überhaupt als gelingende Inklusion zu verstehen wäre, zu differenzieren.
Inklusion ist systemtheoretisch gesprochen zuvorderst als gesellschaftliche Anforderungsstruktur bzw. „Umwelterwartung" auf den Lehrberuf und seine Praxis verwiesen, nicht etwa als genuin pädagogische Norm; als solche wird sie erst seit den 1990er Jahren zu etablieren versucht. Das, was im inklusionstheoretischen Diskurs heute als inklusive Grundhaltung gefordert wird – bei Stichweh (2013) bezeichnet als „stärkere Version der integrierenden Inklusion […] in Teilbereichen des Schulwesens" –, ist aber nicht politisch, diskursiv oder organisational, sondern einzig als soziale Praxis im Sinne von kommunikativer Adressierung realisierbar. Diese Praxis muss sich zu der Sinnstruktur bereits vorliegender, institutionalisierter Adressierungslogiken relationieren: Wenn es stimmt, dass Inklusion in Funktionssysteme auf operativ-performativer Ebene entlang typologisch differenter Rollenmodi prozessiert (Stichweh, 2009) – also als Adressierung als jemand, der nicht die ganze Person ist –, ist sie „darauf angewiesen, dass soziale Handlungs-

doi.org/10.35468/6251-07

formate zur Verfügung stehen, die allgemein zugänglich sind und (mit oder ohne Hilfe) von Individuen wahrgenommen und ausgefüllt werden können" (Kastl, 2017, S. 230). So besehen bedeutet ‚Inklusion' in der Schule zunächst nichts anderes als Teilnahme qua Adressierung (und Positionierung) als Schüler:in; mit oder ohne Hilfe.

Diesem Verständnis folgt die Praxis in dem von uns rekonstruierten Fall nicht. Sie folgt einem Verständnis, das „Inklusionsmechanismen […zulässt, die; d. Verf.] eine Modifikation der Rollenausübung vorsehen, faktisch also Sonderrollen schaffen, um die Einbeziehung zu ermöglichen" (Kastl, 2017, S. 230). Die Sonderrolle Yaras schafft zwar Teilnahme, einer Teilhabe im engeren Sinne aber wird damit gleichsam entgegengewirkt. Wenn die Bandbreite der pädagogischen Handlungspraxis von ‚Inklusion' also von Delegation über Deregulierung bis hin zur Aufgabe der rollenstrukturellen Erwartungen für diejeingen Schüler:innen, die als zu inkludierend gelten, reicht, ist damit eine empirische Realität konstatiert, die nicht einfach programmatisch als „noch nicht inklusiv genug" zu problematisieren ist. Vielmehr stellt sich die Frage, wer eigentlich wie, wohinein und wozu mit welchen (unbeabsichtigten Neben-)Folgen inkludiert wird, neu. Und die Antwort auf diese Frage ist nach wie vor offen.

Literatur

Bender, S. (2024). *Hilfe im inklusiven Unterricht. Ein- und Ausschlussdynamiken kooperativen Lernens.* Springer VS.

Bender, S., & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz, 60*, 28–50.

Blasse, N. (2024). *Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion.* Klinkhardt.

Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion, 4.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358

Cafantaris, K., & Meseth, W. (2023). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Konfligierende Normierungen im Unterricht als Movens pädagogischer Kommunikation. In K. Cafantaris, T. Merl, & W. Meseth (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven* (S. 10–25). o.V..

Dietrich, F. (2024). Zum Sein und Sollen. Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion. In D. Goldmann, S. Richter, & T. Wenzl (Hrsg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem* (S. 65–81). Barbara Budrich.

Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum.* Campus Verlag.

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

Herzmann, P., & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6*(1), 17–18.

Hummrich, M., & Meseth, W. (2022). Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon, & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 71–82). Klinkhardt.

Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Springer VS.
Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung.* Klinkhardt.
Rabenstein, K. (2016). Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 233–244). Klinkhardt.
Scheid, C. (2023). Was bearbeitet die pädagogische Profession? *Pädagogische Korrespondenz, 36*(1), 3–21.
Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion, 1.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22
Wenzl, T. (2015). „The work of doing nothing". Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtsstörungen. *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*,1, S. 11–14.
Wemet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autoren

Wolf, Eike, Dr.
ORCID: 0000-0002-0970-2928
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule & Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung
eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

König, Hannes, Dr.
ORCID: 0009-0003-9305-2546
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung, Qualitative Methodik und Methodologie, Kasuistische Hochschullehre
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6251-07

Angela Bauer

In Beziehung sein mit dem Feld – Potentiale ethnografischer Forschung zu pädagogischen Beziehungen[1]

Abstract

Der Beitrag fragt nach methodischen und methodologischen Prämissen einer ethnografischen Perspektive, die ihren Fokus auf die situative Hervorbringung von pädagogischen Beziehungen richtet. Anhand eines empirischen Ausschnitts aus einer eigenen Studie wird gezeigt, wie Beziehungen bereits im Modus des Ankommens im Feld ausgehandelt werden und wie die Forschende selbst in diese Beziehungspraxis involviert ist. Daran anschließend wird argumentiert, dass das In-Beziehung-Treten der Forschenden nicht nur methodische Voraussetzung der Feldforschung, sondern selbst ein analytisch produktiver Zugang zur Rekonstruktion pädagogischer Beziehungen ist. Abschließend werden Anschlussmöglichkeiten für die Erforschung pädagogischer Beziehungen diskutiert, insbesondere im Hinblick auf autoethnografische Zugänge.

Schlagwörter: Ethnografie, pädagogische Beziehungen, Förderschule

1 Einleitung

Pädagogische Beziehungen werden als zentrales Konstrukt pädagogischer Praxis und Professionalität unterschiedlich heuristisch bestimmt (Bauer & Bossen, 2026). In der Schul- und Professionsforschung werden sie zumeist als Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen konzeptualisiert und vor allem hinsichtlich ihrer strukturellen Logik, institutionellen Rahmung oder qualitativen Ausgestaltungen untersucht. Zumeist geht es dabei um nicht frei wählbare und zeitlich begrenzte erzieherische Generationenverhältnisse zwischen Lernenden und Lehrenden (Kowalski, 2022; Kramer et al., 2001). Diese Beziehungen sind mit normativen Grundideen verknüpft (u. a. Ermöglichung der Erschließung von Welt), institutionell (vor)geprägt und fordern aus Sicht der Erziehungswissenschaft professionstheoretische Bestimmungen ein (Giesecke, 1997; Helsper et al., 2007; Oevermann, 1996). Als zentrale Referenz dient zumeist die schultheoretische Ausformulierung der Oevemann-

1 Ich danke Fenna tom Dieck und Laura Fuhrmann für die gemeinsamen Interpretationen und konstruktive Anmerkungen zu diesem Beitrag und Judith Küper-Tamayar für wertvolle Hinweise und den spannenden Austausch zur Idee der emergenztheoretischen Lesart von Beziehung(en)!

doi.org/10.35468/6251-08

schen Figur des dyadischen Arbeitsbündnisses, nach der pädagogische Interaktionen strukturtheoretisch als Interventionsbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gedacht werden, die dem Muster der Krisenlösung folgen und einer konstitutiven Spannungshaftigkeit unterliegen (Helsper & Hummrich, 2014). Dementsprechend schließen zahlreiche Forschungsarbeiten an, die vor dem Hintergrund anerkennungs- oder habitustheoretischer Überlegungen institutionelle Entgrenzungsmomente (Kowalski, 2020; Prengel, 2019; Ricken, 2013) oder die Strukturhaftigkeit der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung untersuchen (Bressler, 2023). Darüber hinaus gibt es Forschungsstränge, die etwa neurowissenschaftliche oder bindungstheoretische Perspektiven Einsichten (Bauer, 2022) einbeziehen oder die Zusammenhänge mit anderen Dimensionen (Motivation, Emotion, Lernverhalten) für die Qualität schulischer Beziehungsgestaltung ausloten (Bolz, 2021; Hagenauer & Raufelder, 2021; Fischer & Richey, 2021). Insgesamt bieten diese Arbeiten eine breit angelegte empirische und theoretisch fundierte Diskussion zu pädagogischen Beziehungen. In den letzten Jahren wird aber auch deutlich, dass sich mittels strukturtheoretischer und psychologischer Modellierungen empirische Phänomene wie eine pädagogische Sorgepraxis (Huf & Idel, 2024) oder der Umgang mit Differenz (Riepler & Seyss-Inquart, 2023) nicht zufriedenstellend theoretisch beschreiben lassen. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass oben genannte Ansätze zunächst Antworten darauf liefern, wie pädagogische Beziehungen als Voraussetzung pädagogischen Handelns gedacht werden können. Der Fokus liegt dabei oft auf der strukturellen und institutionell (vor)geprägten Anlage pädagogischer Beziehungen. Demgegenüber bleibt zumeist vage, wie Beziehungen im Anspruch pädagogischer Normen und Spannungsfelder sowie entlang affektiver Dimensionen hervorgebracht werden und wie sie zwischen Schüler:innen und Lehrkräften ausgehandelt werden. An diese Frage schließt mein Forschungsprojekt an (Bauer, 2025), in dem pädagogische Beziehungen als situativ verhandelte Praxis verstanden werden, die aus dem Zusammenspiel relationaler, affektiver, zeitlicher, räumlicher und materieller Dimensionen emergiert. Der Zugang zum sozialen Phänomen der pädagogischen Beziehungen berührt also weniger die Eigenschaften und funktionalen Qualitäten von Personenkonstellationen oder Rollenverhältnissen, sondern den Vollzug einer Beziehungspraxis, die sich als eine pädagogische ausweist. Für den vorliegenden Beitrag möchte ich fokussieren, wie diese Herstellungspraxis empirisch beforscht werden kann. Aus der oben angesprochenen Idee heraus, tragen alle Akteur:innen sowie materielle und räumliche Arrangements zur Hervorbringung von Beziehungspraxis bei. Dementsprechend stellt auch das In-Beziehung-Treten Forschender mit dem Feld ein Geschehen dar, dass ein Erkenntnispotential für die Rekonstruktion der Herstellungsweisen pädagogischer Beziehungen bereithält. Entlang eines empirischen Ausschnittes möchte ich fragen, wie die forschende Person in die gemeinsame Herstellung von Beziehung(en) im pädagogischen Raum involviert ist und wie das Ankommen im Feld als Analysegegenstand dient. Abschließend diskutiere ich methodische und methodologische Überlegungen und Anschlüsse für die Beforschung von Beziehungen im pädagogischen Feld.

doi.org/10.35468/6251-08

2 Ein leerer Stuhl für die verschollene Tante: Beziehungsangebote im Feldzugang

Für die Beforschung der Herstellungsweisen von Beziehungspraxis wählte ich Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus und damit ein Feld, in dem Beziehung(en) als ‚krisenhaft' im Sinne des Ethnomethodologen Harold Garfinkel (1967) gewertet werden. Garfinkel betrachtete kriseninduzierte Störungen als Chance zu beobachten, wie Akteur:innen ‚normalerweise' Ordnung herstellen. Auf diese Weise werde die Verschränkung von sozialer Ordnung und Handlungsvollzügen sichtbar und es ließen sich „die „Basisregeln" der intersubjektiven Verständigung und Ordnungserzeugung nachzuzeichnen" (Keller, 2012, S. 260). Laut dem sonderpädagogischen Fachdiskurs unterliegen Beziehung(en) und Beziehungsgestaltung in diesem Feld einer besonderen Fragilität bzw. wird Beziehungsarbeit in spezifischer Weise herausgefordert (Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Zimmermann, 2025). Dies verlangt nicht nur die intensive Arbeit an Beziehungen, sondern macht auch deren Facettenhaftigkeit sichtbar. Um die Verhandlung von Beziehungen als Phänomen der Praxis zu erfassen, habe ich an zwei Schulen und in verschiedenen Schulklassen und Schulstufen zu unterschiedlichen Zeitpunkten teilnehmend beobachtet. Das Ziel des Forschungsprojektes ist es, ein *doing* Beziehung sichtbar zu machen, aber auch zu erfahren, wie Beziehungen (situativ) angebahnt, begonnen, aufrechterhalten oder beendet werden und wie sich darüber pädagogische Räume eröffnen.

In ersten Rekonstruktionen meines Materials wurde sichtbar, dass Beziehungspraxis immer durch Reziprozität gekennzeichnet ist und sich Beziehungen in unterschiedlichen Konstellationen (individuell, dyadisch, gemeinschaftlich, situativ und materiell) vollziehen (Bauer, 2025). Zugleich blieben affektive und übersituative Dimensionen in den protokollierten Szenen als weiße Flecken zurück. In Zuge des weiteren Analyseprozesses geriet die eigene Positionierung bzw. das In-Beziehung-Treten zwischen Feld und Forscherin stärker in den Fokus. So schien es nicht nur in Hinblick auf die ethnografische Forschungsweise, sondern auch für die inhaltliche Fragestellung nach Beziehungspraktiken produktiv, zu analysieren, wie ich als Forscherin meine Teilnahme am Feld praktisch organisierte, mich positionierte bzw. positioniert wurde.

Nachfolgend stelle ich zwei kurze Ausschnitte aus dem Protokoll meines zweiten Feldaufenthaltes in einer achten Klasse vor, die ich über ein Schuljahr lang immer wieder besuchte. An diesem Beispiel möchte ich nachverfolgen, wie Beziehung im Modus des Ankommens gemeinsam hergestellt wird bzw. wie sich Beziehung im pädagogischen Raum vollzieht. Zu Beginn der Szene steht die Forscherin an der Tür des Klassenzimmers und blickt in den Klassenraum. Sabine, die Klassenlehrerin, hatte die Tür zuvor geöffnet und die Forscherin gebeten, kurz zu warten:

> „Ich sehe, dass in der letzten Reihe ein leerer Stuhl zwischen zwei Schüler:innentischen steht und vermute, dass der für mich dort hingestellt wurde. Das Warten vor der Tür kommt mir auch nicht komisch vor. Dann wendet sich Sabine zu mir und erklärt mir, dass sie noch keinen Platz für mich haben und erstmal nur einen Stuhl hingestellt haben."

doi.org/10.35468/6251-08

Hier wird deutlich, dass eine Teilnahme im Feld mit dem Abgleich von Erwartungen und dem Angebot von Beziehung(en) verbunden ist. Noch vor dem physischen Betreten des Raumes wird der leere Stuhl quasi zum Beziehungsmedium und bietet Antworten auf die mitgebrachten Fragen, die implizit mit einem In-Beziehung-Treten im Kontext Schule verbunden sind: Gibt es in diesem Klassenzimmer einen Platz für mich? Werde ich erwartet? Wie ist eine Teilnahme an der gemeinsamen Praxis möglich? Im vorliegenden Protokoll imaginiert sich die Forscherin schon vor dem Eintritt ins Klassenzimmer als Person, die erwartet wird und für die sozusagen Platz geschaffen wurde. Diese Weise der Positionierung und Selbstverortung stellt eine spezifische Nähe zum Feld her, was auch in der affektbezogenen Selbstbeobachtung deutlich wird („nicht komisch"). Die Szene wird nicht als Zurückweisung einordnet, obwohl das Warten vor einer Tür häufig auf formale und distanzierte Begegnungen verweist. Dagegen fallen die Erwartungen der Forscherin mit dem Beziehungsangebot zusammen, dass ein Platz innerhalb der räumlichen Ordnung der Klasse in Aussicht gestellt wird. Damit verändert sich auch die Perspektive auf das Warten: Der Aufschub des Eintretens ermöglicht eine explizite Begrüßung durch die Lehrkraft. Die Forscherin kann oder muss nicht einfach unbemerkt in den Klassenraum huschen, sondern wird in die Klasse aufgenommen. Im weiteren Verlauf des Türgespräches mit der Lehrkraft wird zudem deutlich, dass auch auf Seiten der Schüler:innen Beziehungsangebote und Fremdpositionierungen vorliegen.

> „Zugleich erzählt sie mir, dass sich die Schüler auf mich freuen und Mara meinte, ich wäre ihre verschollene Tante, […]. Auf diese Weise zurück in die Klasse zu kommen, hat irgendwie etwas Besonderes. Während ich das erste mal als interessierte Forscherin da war, betrete ich nun den Raum als verschollene Tante. […] Dann höre ich wie Markus ausruft „ach die" und empfinde seine Begrüßung durchaus als positiv, weil er mich wiedererkennt und ihm das eine solche Bemerkung wert ist.

In der Erzählung der Lehrkraft ist der erneute Feldbesuch der Forscherin auch durch Beziehungsverhandlungen der Schüler:innen geprägt. Demnach wird das Ereignis als freudige Erwartung eines gern gesehenen Gastes konstruiert. Mehr noch wird die Forscherin als verschollenes Familienmitglied der Schüler:in Mara positioniert. Der Möglichkeitsraum des Beziehungsstatus innerhalb der Klasse wird damit noch vor dem erneuten Zusammentreffen transformiert. War beim ersten Besuch die Teilnahme als interessierte Forscherin gegeben, steht nun das Angebot im Raum, in einer neu zugewiesenen Rolle Beziehung herstellen zu können. Auskunft über dieses Angebot erhält die Forscherin nicht von den Schüler:innen selbst, sondern von der Lehrkraft. Sie übernimmt das Überbringen dieser guten Botschaft. Darin reproduzieren sich nicht nur generationale Differenzen. In dieser Praktik wird sowohl performativ als auch inhaltlich die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung exklusiv gesetzt. Zum einen wird deutlich, dass die freudig erwartete Person aus Schüler:innenperspektive zwar familiarisiert, aber nicht als Lehrerin eingeordnet werden kann und zum anderen tritt die Lehrkraft als legitimierte Sprecherin der Schüler:innen sowie als Positionierende gegenüber den Personen

doi.org/10.35468/6251-08

auf, die von außen in diese Gemeinschaft eintreten. Nach diesem Angebot obliegt es der Forscherin, wie sie darauf antwortet. Hier wird nun in der Introspektion deutlich, dass diese Adressierung weniger auf eine Erwartung wie im Falle des Stuhles trifft, sondern eher als Besonderheit und fremdbestimmte Positionierung eingeordnet wird. Ist die Rolle der Forscherin im Tür-Gespräch mit der Lehrkraft noch durch kollegiale Aushandlung geprägt, wird sie mit Blick auf die Schüler:innen zur kontingenten Fremdpositionierung. Das wird vor allem in der Einordnung von Markus' Ausruf („ach die") als positives Wiedererkennen im Sinne eines kollektiven Klassengedächtnisses erkennbar.
Insgesamt macht die Rekonstruktion relationale Praktiken der Herstellung von Beziehungen (Erwarten, Anbieten, Abgleichen, Annehmen) sichtbar, die sich entlang unterschiedlicher Dimensionen (zeitlich, affektiv, räumlich/materiell und sozial) vollziehen. Im Vollzug dieser Praxis wird Beziehung entlang von Fragen der Zugehörigkeit und Teilnahme im pädagogischen Raum über Dinge, Zuschreibungen oder Adressierungen verhandelt, die durch Vorerfahrungen, generationale Differenz und ein grundlegendes Begehren nach Beziehung geprägt sind.

3 In-Beziehung-Sein mit der Praxis als Analyseobjekt

Die hier präsentierte exemplarische Analyse zeigt auf, wie die Forscherin an der Konstitution jener relationalen Ordnung beteiligt ist, die als Beziehungspraxis empirisch beobachtbar wird. Damit verschiebt sich der Stellenwert der teilnehmenden Beobachtung im Forschungsprozess: Das In-Beziehung-Treten mit dem Feld erscheint nicht lediglich als Voraussetzung und Erhebungsinstrument der Forschung, sondern ist Teil des zu rekonstruierenden Beziehungsgeschehens.
Eine methodologische Perspektive, die dieses Beziehungsgeschehen zwischen Feld und Forscherin als Analyseobjekt ernst nimmt, findet produktive Anschlüsse in praxistheoretischen Einsichten (Budde & Eckermann, 2021; Hirschauer, 2015), ethnomethodologischen Überlegungen (Garfinkel, 2020) sowie diskurstheoretischen Verständnissen von Praktiken und Wissensordnungen (Wrana, 2012, 2015a). Damit kann unter anderem auf die situative Hervorbringung von Beziehung im Zusammenspiel individueller und kollektiver Praktiken sowie auf Dimensionen wie Materialität, Körperlichkeit und Affekte scharf gestellt werden. Beziehung wird auf diese Weise nicht auf dyadische Handlungsformen verengt, sondern als ein Gefüge diskursiver Positionierungen (Wrana, 2015b) verstanden, das in spezifischen pädagogischen Rahmungen hervorgebracht, stabilisiert und transformiert wird. Die methodische Blickrichtung zielt entsprechend darauf, zu erkunden, wie unterschiedliche ‚Beziehungsweisen' in situativen, diskursiven, affektiven und körperlich-materiellen Praktiken hergestellt und aufrechterhalten werden. Der Begriff der Beziehungsweisen, wie ihn Bini Adamczak (2017) geprägt hat, beschreibt, wie verschiedene Muster sozialer Beziehungen das Zusammenleben von Menschen strukturieren und organisieren. Transformationen der Gesellschaft sind aus ihrer Sicht daher immer auch mit Veränderungen der Beziehungsweisen verbunden. Mit ihrer Lesart setzen sich auch erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Beziehungen auseinander (Moll et al., 2025)

doi.org/10.35468/6251-08

Diese Konstruktion geht mit einigen Herausforderungen einher. So sind diese Praktiken keine „Oberflächenphänomene" (Breidenstein, 2002, S. 19) und lassen sich nicht als öffentlich wahrnehmbare und eindeutig benennbare Aktivität erfassen (Budde & Eckermann, 2021). Sie vollziehen sich routiniert und implizit in komplexen relationalen Feinabstimmungen (Langer et al., 2010). Damit entziehen sie sich aber auch einer distanzierten Beobachtung wie sie an anderer Stelle als Theaterperspektive (Balzer & Bellmann, 2019) auf pädagogische Phänomene beschrieben wird. Die mehrdimensionale Verfasstheit verweist auf das besondere Erkenntnispotenzial von Situiertheit und Involviertheit im Kontext ethnografischer Zugänge: Beziehungspraxis wird gerade dort greifbar, wo sie als gemeinsames Herstellungsgeschehen ernst genommen wird – einschließlich der Positionierungen, die im Zuge der Anwesenheit der Forschenden aktualisiert, aber auch neu verhandelt werden. Um Beziehungspraktiken empirisch zu erschließen, braucht es eine involvierte Teilnahme an der Praxis und eine Beobachtungs- und Analyseheuristik, die das In-Beziehung-Treten sichtbar macht – beispielsweise entlang von Beziehungsangeboten, Positionierungen und Anschlussfähigkeiten, affektiven Deutungen sowie materiellen und räumlichen Ein- und Anordnungen.
Gerade in Ankommenssituationen verdichten sich diese Dimensionen: Das (materielle) Angebot eines Platzes, die explizite Ansprache der Teilnahme sowie Zuschreibungen durch Lehrkraft und Schüler:innen koordinieren nicht nur, dass die Forscherin anwesend ist, sondern, wie sie anwesend sein kann. Damit wird der Feldzugang selbst zu einer Situation, an der Beziehung praktisch formiert und damit ‚accountable' (Garfinkel, 2020, S. 38) wird. Die explizite Analyse des In-Beziehung-Tretens der Forscherin als Forschungsgegenstand ermöglicht es, jene Dimensionen von Beziehungspraxis analytisch zu fassen, die in beobachtbaren Interaktionen allein häufig unterbestimmt und unterhalb der Schwelle distanzierter Beobachtung und expliziter Thematisierung bleiben – etwa übersituative Zeitlichkeit (Wiederkehr, Erwartung), Körperlichkeit und Materialität (Blickregime, Positionierungen im Raum, Bedeutung von Räumlichkeit), Affektivität (Versicherung, Irritation) sowie innerpersonale Deutungen. An diese Einsicht schließen Langer und Richter (2022) an, indem sie in methodologischer Perspektive die Potenziale betonen, die sich aus der Anwesenheit der Forschenden ergeben: „Die Effekte dieser Artikulierungen und Positionierungen geben nicht nur Aufschlüsse über die Logiken des Feldes, sie produzieren auch Verhandlungsräume, die es ohne die Forschenden nicht gäbe" (Langer & Richter, 2022, S.137). Damit ist eine Wechselwirkung angesprochen, in der nicht nur beobachtete Praktiken, sondern auch geteilte Wissensordnungen zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden, die Genese, wie auch die Analyse des Datenmaterials mitkonstruieren (Wrana, 2015a). Methodologisch impliziert dies eine Verschiebung im Verständnis der Beforschung von Beziehungen. Involviertheit erscheint nicht als zu kontrollierende Störgröße, sondern als epistemische Bedingung. Hier kann auf standpunktepistemologische Ansätze verwiesen werden, wie sie beispielsweise Donna Haraway (1987) ausführt. Dabei wird deutlich, das Erkenntnis immer von der eigenen Situiertheit oder auch Positionierung innerhalb sozialer Ordnung beeinflusst ist.

doi.org/10.35468/6251-08

Mit Blick auf die ethnografische Forschung zu pädagogischen Beziehungen ließe sich hervorheben, dass Forschende immer einen eigenen Standpunkt einnehmen und demnach (nur) bestimmte Aspekte von Beziehung sichtbar werden. Positionierungen werden somit nicht lediglich dokumentiert, sondern als konstitutive Momente der Datenproduktion analysierbar. Pädagogische Beziehungen sind so nicht nur Gegenstand der Untersuchung, sondern werden zur Bedingung ihrer Erforschung.

4 Involvierte Beziehungsweise(n) und Ko-Konstruierte Erzählungen

Die exemplarische Analyse rahmte das In-Beziehung-Treten der Forscherin nicht als methodischen Nebenschauplatz oder zu bearbeitendes Problem, sondern als analytisch aufschlussreiche Situation. Es zeigt sich: Dort, wo adressiert, positioniert oder fremdpositioniert wurde, verdichten sich Hinweise auf die impliziten Ordnungen pädagogischer Beziehungspraxis. Die Effekte der Anwesenheit der forschenden Person – Erwartungen, Zuschreibungen, Grenzziehungen, Anerkennungen – machen jene relationalen Koordinationsleistungen sichtbar, die auch für das Verhältnis der beforschten Lehrkräfte und Schüler:innen konstitutiv sind. Wer Beziehung als Praxis untersucht, muss folglich Beziehung auch als Forschungsmodus ernst nehmen: Das Feld ist nicht einfach durch Beziehungen gekennzeichnet, es verhandelt sie – auch mit den Forschenden. Diese Ideen schließen an bereits vorliegende Überlegungen aus ethnografischen Forschungsarbeiten zu pädagogischen Beziehungen an. So bedarf es laut Antje Langer und Kolleginnen (2010, S. 10) „eines mehrdimensionalen Zugangs, der sowohl die Praxis analysiert wie auch die Deutungen der Akteure dazu ins Verhältnis setzt". Eine Forschungsweise, die das in besonderer Weise bedient sind autoethnografische Zugänge (Adams et al., 2017). Dabei werden die eigenen (autobiographischen) Standpunkte mit der Erfahrung des Feldes verwoben:

„Autoethnography connects the autobiographical and personal to the cultural, social, and political. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations (Ellis, 2005, S. 177-178).

Mit Blick auf unterschiedliche autoethnografische Herangehensweisen ans Feld, sind vor allem ko-konstruierte Erzählungen auf die Veranschaulichung von Beziehungserfahrungen ausgerichtet (Ellis et al., 2010). Ko-Konstruktionen von Beziehungen erwachsen in einem gleichzeitigen und aufeinander verweisenden Schreiben oder Erzählen von Erfahrungen. Dabei liegt ein Beziehungsverständnis zugrunde, dass an die in diesem Beitrag ausgeführten Überlegungen anschließt: „Beziehungen [werden] als gemeinsam hervorgebracht, unvollständig und historisch situiert verstanden" (Ellis et al., 2010, Ergänzung A.B.). Methodisch könnten pädagogische Beziehungen somit in involvierter Weise beforscht werden, wenn

doi.org/10.35468/6251-08

Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtspraxis beschreiben oder auch, wenn sie mit anderen Akteur:innen der Praxis (Lehrkräfte, Schüler:innen, weitere Personen) über die gemeinsame Beziehungspraxis oder ähnliche Beziehungserfahrungen ins Gespräch kommen. Ein eindrückliches Beispiel der Beschreibung von Beziehung, das im Diskurs um Autoethnografie oft benannt wird, ist „Death and Cancer" von Vande Berg und Trujillo (2008). Darin teilt das Paar seine Erfahrungen mit einer Krebserkrankung und dem nahen Verlust des Partners. Dieser Text machte vor allem emotionale Dimensionen der Beziehung sichtbar, die in anderen Forschungsweisen eher verborgen blieben.

Abschließend lässt sich für die Schul- und Professionsforschung festhalten, dass es lohnenswert erscheint, pädagogische Beziehung(en) als gemeinsam konstituierte, historisch situierte und stets prekäre Praxis zu verstehen. Dies verlangt einen analytischen Zugriff, der als involvierte Teilnahme situiert ist. Denn: Beziehungen lassen sich nicht einfach von außen neutral bzw. distanziert untersuchen, sondern Forscher:innen werden – wie die Akteur:innen selbst – in Beziehung(en) hineingezogen.

Literatur

Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende.* Suhrkamp.

Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C.S. Davis & R.F. Potter (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (S. 1-11). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011

Balzer, N., & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21-47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2

Bauer, A. (2025). Sorgende Beziehungen. Sorge als Analysedimension für die Praxis pädagogischer Beziehungen. In S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert, & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 153-165). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:33343

Bauer, A., & Bossen, A. (2026). Pädagogische Beziehungen. In L. Staab, S. I. Freund & M.-A. Boger (Hrsg.), *Intersektionale Pädagogik – Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis* (S. 79-87). Transcript.

Bauer, J. (2022). Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In C. Berndt, T. Häcker, M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 121-132). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25286

Bolz, T. (2021). *Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung* [Kumulative Dissertation, Universität Oldenburg]. OOPS! – Oldenburger Online Publikations-Server. https://oops.uni-oldenburg.de/5176/

Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.). *Forum Qualitative Schulforschung 2* (S. 11–28). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1_1

doi.org/10.35468/6251-08

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende.: Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Klinkhardt.

Budde, J., & Eckermann, T. (Hrsg.). (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde (Hrsg.) & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 7-46). Klinkhardt.

Ellis, C. (2005). The Ethnographic I and Intimate Journalism. In *Asia Communication and Media Studies*, 2, 175-182.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Springer.

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036886-6

Garfinkel, H. (2020). *Studien zur Ethnomethodologie* (E. Schüttpelz, A. W. Rawl, T. Thielmann, Hrsg.; B. Luchesi, Übers.). Campus.

Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.* Beltz Juventa.

Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *25*(3), 12–18.

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung, In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1

Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack (Hrsg.), N. Fischer (Hrsg.), D. Raufelder (Hrsg.) & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Barbara Budrich.

Hirschauer, S. (2015). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839402436-005

Huf, C. (2022). "To be one is always to become with many". Ethnographic perspectives on Relationships in Early Childhood Education and Care. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.). In *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 125–134). Beltz Juventa.

Huf, C., & Idel, T.-S. (2024). Caring for belonging. Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, & J. Windheuser (Hrsg.). *Sorge. Bildung. Erziehung* (S. 123–140). Velbrück.

Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktion zum Lehrerhabitus der Professionalisierung.* Springer VS.

Kowalski, M. (2022). Schüler:innen und ihre Beziehungen zu Lehrkräften. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 252–261). Waxmann.

Kramer, R.-T., Helsper, W., & Busse, S. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Generationenbeziehungen*. Leske und Budrich.

Langer, A., Richter, S., & Friebertshäuser, B. (Hrsg.). (2010). *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule. Ethnografische Studien*. Schneider Verlag.

Langer, A., & Richter, S. (2022). In Beziehung setzen. Positionierungen in ethnographischen Forschungsprozessen. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.). *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 135–153). Beltz Juventa.

Moll, M., Keßler, D., Puhr, K. & Schellbach, M. (2025). Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität. In S. Schuppener, J. Budde, M-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität* (S. 43-60). Budrich.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer (Hrsg.), G. Budde (Hrsg.), D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 65–95).Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69

Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). VS Springer.

Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & R. C. Maier (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:8565

Wrana, D. (2015a). Zur Methodik der Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer , A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–145). Transcript.

Wrana, D. (2015b). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexion anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS.

Zimmermann, D. (2025). *Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-045329-6

Autorin

Bauer, Angela, Dr.'in
ORCID: 0009-0007-2263-2577
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer Lehrer:innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
angela.bauer@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6251-08

Melanie Leonhard und Tobias Leonhard

Pädagogische Beziehungen und die Gegenstände des Unterrichts. Perspektiven der gemeinsamen Erschließung von pädagogischen Beziehungen und Fachlichkeit

Abstract

Im Beitrag wird die These vertreten, dass pädagogische Beziehungen im Unterricht eng mit den fachlichen Gegenständen verbunden sind. Diese These wird anhand von vier theoretischen Einsatzpunkten untermauert. Die im Didaktischen Dreieck grundgelegte Dreistelligkeit pädagogischer Beziehungen wird durch eine Weiterentwicklung der Adressierungsanalyse auch bezüglich der Unterrichtsgegenstände für die Unterrichtsforschung aktualisiert. An einem Beispiel wird gezeigt, welche Rolle die Gegenstände des Unterrichts und deren didaktische Einbindung für die pädagogische Beziehung und das fachliche Lernen haben.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehungen, Fachlichkeit, Adressierungsanalyse, fachliche Wissensordnung

1 Einleitung

Pädagogische Beziehungen in der Schule sind durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Institution zweckgebunden. Diesen Zweck bezeichnet Oevermann (1996, S. 156) als „Wissens- und Normenvermittlung", Ricken (2015) als „ widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft" (S. 147). Mit der prominenten Figur des „Arbeitsbündnisses" (Oevermann, 1996, S. 115) wird die Praxis von Lehrer:innen als „Beziehungspraxis", aber auch als *Arbeit* verdeutlicht, die durch „pädagogische Wissensvermittlung" auf die „Transformation von Wissens-, Erfahrungs- und Denkstrukturen" (Oevermann, 1996, S. 157) zielt. In diesem Zielhorizont der Schule sind pädagogische Beziehungen maßgeblich auf ein vielfältiges *Drittes* hin orientiert: „Durch die Sachorientierung sind Lehrer und Schüler aufeinander bezogen" (Helsper & Hummrich, 2008, S. 65). Die Sache steht dabei für die enorme Breite der unterrichtlichen Gegenstände, die in der Schule – traditionell in Fächern strukturiert – „den Stand des Erreichten und des Kanonisierten" (Baltruschat, 2018, S. 70) für die nachkommende Generation abbilden. Pädagogische Beziehungen sind insofern und als Aktualisierung der klassischen Figur

doi.org/10.35468/6251-09

des Didaktischen Dreiecks dreistellig und im Unterricht mit dessen Gegenständen verbunden. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir, die Bedeutung der unterrichtlichen (Arbeit an diesen) Gegenstände(n) für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen unter Bezugnahme auf die Arbeiten einer „sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft" (Kuhlmann et al., 2023) und der Methodologie der Adressierungsanalyse (Reh & Ricken, 2012; Rose & Ricken, 2018) für eine qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung methodisch stärker zu berücksichtigen und an einem Beispiel zu verdeutlichen. Ziel ist, das unterrichtliche Beziehungsgeschehen als fachliche Wissensordnung zu beschreiben, die zugleich eine Anerkennungsordnung darstellt, in der die Beziehungen zwischen den Menschen auch von den fachlichen Gegenständen und den Modi ihrer Bearbeitung abhängen.
Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst skizzieren wir vier theoretische Einsatzpunkte, die die bislang übliche Berücksichtigung der Sache im schulischen Arbeitsbündnis als Beziehungsgeschehen modifizieren und erweitern (2). Für die Analyse der Unterrichtsgegenstände und ihrer Bedeutung für pädagogische Beziehungen stellen wir eine adaptierte Fassung der Adressierungsanalyse vor, mit der die dritte Stelle im unterrichtlichen Beziehungs- als Adressierungsgeschehen berücksichtigt werden kann (3). Die Überlegungen werden an einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht plausibilisiert (4), bevor wir mit einer kurzen Bilanz enden.

2 Theoretische Einsatzpunkte

Die im Folgenden skizzierten Einsatzpunkte gründen im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma der Unterrichtsforschung, das sich hier maßgeblich an den von Kuhlmann et al. (2023) als „Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft" gekennzeichneten Arbeiten von Ricken, Reh und anderen orientiert. Vor dem Hintergrund dieser sowohl macht- und anerkennungstheoretisch als auch praxistheoretisch orientierten Perspektive (Hilbrich et al., 2023, S. 11–14) kommt Unterricht als Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen in den sozialen Praktiken des Unterrichts in den Blick, in denen Beziehungen, aber auch „Selbst- und Weltverhältnisse" (Koller, 2012, S. 21) gestiftet werden. Die folgenden vier Aspekte dienen dazu, den Fokus auf die Unterrichtsgegenstände zu stärken und deren Relevanz für pädagogische Beziehungen im Unterricht zu plausibilisieren, auch, um sie nachfolgend empirisch präzise in den Blick nehmen zu können. Sie befassen sich zum einen mit der Konzeptualisierung der Unterrichtsgegenstände, denen zweitens unter Bezugnahme auf (medien)soziologische Überlegungen[1] eigenständige ‚Affordanzen' zugeschrieben werden. Der dritte Aspekt beschreibt, wie diese Affordanzen im Unterricht moderiert werden. Der vierte Einsatzpunkt stellt die ‚Erfindung' des analytischen Konzepts des *Adressanden* dar, mit dem die voranstehend entwickelten Eigenschaften der Unterrichtsgegenstände begrifflich zu fassen versucht werden.

1 Für die Aktualisierung des Bezugs auf das Affordanzkonzept danken wir Sven Thiersch.

doi.org/10.35468/6251-09

(1) Mehr als ‚Dinge': Vielfalt und Mehrdimensionalität der Unterrichtsgegenstände

In der praxistheoretisch informierten Unterrichtsforschung werden die Unterrichtsgegenstände vor allem in ihrer Materialität in den Blick genommen. Dinge, wie der Mattenwagen im Sportunterricht (Drechsel & Bennewitz, 2023), "eingeschulte Artefakte" wie der „Kapselgehörschutz" (Wiesemann & Lange, 2015, S. 266) oder das „Demonstrationsmessgerät" (Röhl, 2015, S. 173) wurden hinsichtlich ihrer soziomateriellen Eigenschaften und Einbindung in den Unterricht vielfältig und ertragreich untersucht (auch Dohmen & Herzmann, 2021; Nohl, 2011; Rabenstein, 2018). Wir vertreten jedoch die These, dass ein vor allem materieller Blick auf die Gegenstände des Unterrichts für die Gesamtheit dessen, was im Unterricht in den Horizont der Schüler:innen kommt und gebracht wird, zu kurz greift. Denn zum einen werden nicht selten in der Schule auch theoretische Konzepte zum Thema, etwa wenn es um ‚Freundschaft', ‚Familie', oder in der Sekundarstufe um ‚Demokratie', ‚Rassismus' oder das Konzept ‚Ökosystem' geht. Diese Konzepte sind zwar oft auch materiell in unterrichtlichen Medien als Abbildung, Text, als Video oder in einer (Lern-) Software repräsentiert, sie gehen als Idee oder Semantik und deren begriffliche Bezeichnung aber nicht in dieser Materialität auf. Zum anderen verweist Baltruschat (2018) unter Bezugnahme auf Konzepte der Allgemeinen Didaktik auf zwei Dimensionen der unterrichtlichen Sache, „eine eher statische orientierende Dimension", in der die Sache der „Fixpunkt" sei, aber eben auch auf „eine prozedurale Dimension, die sich aus den konkreten didaktischen Aktivitäten ergibt" (S. 70). Sie verweist auch auf Glöckel (2003) mit der Aussage, „der zu lernende Sachverhalt [sei] im Grunde immer ein ideeller", insofern die materiellen Gegenstände doch „Vertreter, Mittler eines allgemeineren Sachverhalts [seien], um den es eigentlich geht" (S. 42, zit. n. Baltruschat, 2018, S. 61).

(2) Auch die Gegenstände des Unterrichts adressieren

Welche Rolle spielt diese Vielfalt der Gegenstände, wenn sie in den Horizont des Unterrichts kommen? Dass deren Beteiligung allein qua Anwesenheit einen Unterschied in der Ausgestaltung der auf Lernen bezogenen pädagogischen Beziehungen macht, scheint uns evident und wurde früh mit dem wahrnehmungspsychologischen Konzept der „Affordanzen" (Gibson, 1982, S. 137) argumentiert, das von einer „Komplementarität von Lebewesen und Umwelt" ausgeht. Unter dieser Annahme besitzen auch die Gegenstände des Unterrichts als Teil der Umwelt bestimmte Affordanzen, die zunächst unabhängig von ihrer didaktischen Inszenierung und institutionellen Rahmung existieren. Das Ausmaß der Unabhängigkeit ist jedoch umstritten. Röhl (2015, S. 164) geht davon aus, dass Dinge „nicht qua ihrer Natur mit unverrückbaren Eigenschaften ausgestattet" seien, konstatiert aber auch deren „vielstimmigen Aufforderungscharakter" (Röhl, 2015, S. 165) aus phänomenologischen Arbeiten. Affordanzen fassen wir im Anschluss an neuere (medien-)soziologische Fassungen als den Aufforderungscharakter, den Gegenstände haben und durch den sie auch ihrerseits adressieren. So beschreibt Davis verschiedene „mechanisms of affordance" die *„request, demand, encourage, discourage, refuse,* and *allow* particular lines of action and social dynamics" (Davis, 2020,

doi.org/10.35468/6251-09

S. 11, Hervorh. i.O.). Sie stellt aber auch fest: „affordances are never determinations, nor are they uniform. Instead, features apply varying levels of pressure on socially situated subjects" (Davis, 2020, S. 8).
Der Gedanke, dass die Gegenstände ihrerseits *adressieren*, widerspricht nicht der Position Rabensteins, die es für „grundsätzlich verfehlt" hält, bei den Dingen „von ihrer Eindeutigkeit bzw. einer Stabilität ihrer Bedeutung aus[zugehen]" (Rabenstein, 2018, S. 21). Welche Bedeutung den Gegenständen des Unterrichts zukommt, lässt sich unter dieser Prämisse nur relational und empirisch beantworten, „shifting from questions about *what* technologies afford to *how* they afford" (Davis, 2020, S. 8). Die Beziehung zwischen dem Gegenstand des Unterrichts und z. B. einer Schülerin, die die Beobachtung der Fortbewegung einer Schnecke auf einer Glasplatte durch die Betrachtung von unten fasziniert, emergiert situativ und ist für eine sinnverstehende Unterrichtsforschung im Fachunterricht zentral. Auch das Periodensystem der chemischen Elemente kann in der Vollständigkeit seiner Systematik der Grundbausteine der materiellen Welt eine eigenständige Faszination ausüben wie der Fantasy-Roman, den ein Schüler nicht mehr aus der Hand legen kann, allerdings nicht wegen dessen papierener Materialität, sondern wegen seiner fesselnden Vorstellungswelt. Faszination oder Ekel, Langeweile oder subversiver Widerstand markieren das Spektrum möglicher Anschlüsse an die Gegenstände, damit aber auch grundverschiedene Dynamiken innerhalb der pädagogischen Beziehungen in der Ordnung des Unterrichts. An den Gegenständen und ihren Affordanzen entstehen in subjektivierungstheoretischer Hinsicht demnach individuelle Selbst- und Weltverhältnisse.

(3) Die Moderation von Affordanzen im Unterricht

Es ist typisch für schulischen Unterricht, dass die Gegenstände des Unterrichts in erster Linie von Lehrer:innen *absichtsvoll* in den Horizont der Schüler:innen gebracht werden. Auch die „originale Begegnung" (Kohler, 2007, S. 481) geschieht im schulischen Unterricht selten jenseits geplanter didaktischer Inszenierungen. Schulische Gegenstände und deren Affordanzen sind insofern in den meisten Fällen kuratiert, wie z. B. Röhl (2015, S. 166) dies an den „‚biographischen' Phasen naturwissenschaftlicher Dinge" im Unterricht zeigt, oder auf die Lehr- oder Lernziele der Lehrer:innen hin *formatiert*. In dieser didaktischen Zurichtung (kritisch dazu: Gruschka, 2002) modifizieren sich auch ihre jeweiligen Affordanzen, was nicht heißt, dass Schüler:innen nicht dennoch – oder gerade deswegen – kontraintentionale und originelle Umgangsweisen damit finden. Breidenstein (2021) entwickelt für die unterschiedlichen Logiken der sachbezogenen Auseinandersetzung und der Unterrichtsorganisation die Heuristik „interferierender Praktiken", die sich aus der Beobachtung speist, dass diese Logiken im Unterricht regelmäßig in Spannung zueinander geraten. Das wirft die empirische Frage auf, „wie [z. B.] mathematikdidaktische Praktiken mit Praktiken der Unterrichtsorganisation interferieren: Wie beziehen sich Praktiken aufeinander? Wie ergänzen, wie stören sie sich?" (S. 943). Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind die Gegenstände des Unterrichts an solchen Interferenzen beteiligt. Rekonstruktionen z. B. von Fritz-

doi.org/10.35468/6251-09

sche und Göbel-Leube (2015) verweisen darauf, „dass die ‚Sache an sich' in der Regel verschiedene Anschlusspraktiken zuließe. Im Zeigen der Sache durch die Pädagoginnen werden diese Handlungsoptionen jedoch stark eingeschränkt" (S. 90).

(4) Der Adressand als analytische Kategorie

Zur Integration der drei voranstehenden Überlegungen in die Analyse von fachbezogenen Interaktionen (zunächst in der Hochschullehre) hat Melanie Leonhard (2025) neben den *Adressierenden* und den *Adressierten* den Begriff des *Adressanden* für diese dritte Stelle geprägt. Mit dieser analytischen Kategorie werden die voranstehenden Eigenschaften der Gegenstände des Unterrichts in ihrer Komplexität aufgenommen und für die empirische Untersuchung fruchtbar. Denn es lässt sich im Anschluss an Davis nicht nur fragen, *„how, for whom,* and *under what circumstances?"* (Davis, 2020, S. 15, Hervorh. i.O.) die Adressanden im Unterricht *ihrerseits* adressieren, sondern auch, *ob*, *in welcher Weise* und *von wem*, z. B. im Rahmen einer didaktischen Inszenierung, Einfluss auf die Adressanden genommen wird.

Das Konzept des Adressanden ermöglicht auch, offen zu halten, was überhaupt zum Gegenstand wird, denn ungeplante Ereignisse im Schulalltag führen zum Wechsel der Adressanden, etwa, wenn an einem Unterrichtsmorgen der erste Schnee fällt oder ein Vogel gegen die Scheibe des Klassenzimmers fliegt. Nicht nur in solchen Fällen kann ein vorab geplanter Unterrichtsgegenstand schnell aus dem Fokus seiner Bearbeitung rücken, etwas anderes hingegen unerwartet Bedeutsamkeit erlangen.

Im Gegensatz zu einer „Didaktischen Unterrichtsforschung" (Baltruschat, 2018) bleiben wir in der im folgenden vorgeschlagenen Erweiterung der Adressierungsanalyse enthaltsam bezüglich pädagogisch-didaktischer Vorannahmen. Statt den „Unterrichtsgegenstand als Fluchtpunkt von Vermittlung und Aneignung" zu konzipieren, hält der Begriff des Adressanden die Frage nach der ‚Didaktizität' insofern empirisch offen, als sich situativ erweist, ob und in welcher Weise die Unterrichtsgegenstände und die Umgangsweisen sich situativ mit den Absichten der Institution Schule und ihren Teilnehmenden vereinbaren lassen – und welchen Einfluss dies auf die pädagogischen Beziehungen hat.

3 Erweiterung der Adressierungsanalyse

Wenn pädagogische Beziehungen im Unterricht traditionsreich als dreistellig gefasst sind, erweist sich die Adressierungsanalyse in der ‚Originalfassung' (Kuhlmann, 2023; Reh & Ricken, 2012; Rose & Ricken, 2018) mit der darin entwickelten Heuristik als Methode erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung bezüglich der Rolle der Adressanden als ergänzungsbedürftig. Mit einer (erheblich skalierten) Analogie zur diskurs- und gesellschaftstheoretischen Figur Foucaults, nach der „jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, [ihre] eigene Politik der Wahrheit" (Foucault, 1978, S. 51) habe, wurde das Konzept

doi.org/10.35468/6251-09

der „fachlichen Wissensordnung" entwickelt (M. Leonhard, 2025; T. Leonhard et al., 2023). Es schließt an die in der Adressierungsanalyse konzipierte Verbindung von Wissen, Macht und Subjektivierung an und erlaubt mit der Fokussierung auf den Wissensaspekt die ‚Ordnung und Politik der fachlichen Wahrheit' im Unterricht in deskriptiver Absicht zu rekonstruieren. Gerade die ‚Politik der fachlichen Wahrheit' betrachten wir hinsichtlich pädagogischer Beziehungen als zentral. Diese Annahme begründet sich damit, dass die Funktionalität[2] der pädagogischen Beziehung eng mit den unterrichtlichen Gegenständen verbunden ist und zwar im Anschluss an Prange (2012) im Sinne einer „Morals des Zeigens", in der das „Zeigen […] erstens verständlich, zweitens zumutbar und drittens anschlussfähig sein" muss (S. 145). Eine Lehrerin, die ihre Schüler:innen permanent überfordert, langweilt, selbst offensichtliche Fehler macht oder z. B. beim Vorrechnen an der Tafel Schüler:innen vor der Klassen bloßstellt, gefährdet zwar nicht die durch die Schulpflicht formal gesicherte pädagogische Beziehung als solche, wohl aber deren Qualität als Voraussetzung eines Arbeitsbündnisses. Dasselbe gilt für Schüler:innen, die sich ggf. trotz höchsten Engagements eines Lehrers für spannende Unterrichtsgegenstände nicht auf diese einlassen.

Fachliche Wissensordnungen lassen sich sowohl unter der Perspektive ihrer (Vor-) Strukturiertheit durch etablierte und materialisierte Formen des Wissens untersuchen als auch als Vollzugswirklichkeit, in der diese Ordnung situativ entsteht und so als „*fabrizierte Wissensordnung*, *Gelegenheitsstruktur* und das darin implizierte *Weltverhältnis*" (Reh et al., 2015, S. 314, Hervorh. i.O.). Drei Aspekte scheinen dabei wesentlich. Konstitutiv für das Konzept der Ordnung ist die Annahme einer gewissen Beständigkeit. Hier spielen die als Adressanden bezeichneten Gegenstände eine Rolle. Mit der Metapher der „Aggregatzustände des Sozialen" fasst Herzmann (2023, S. 427) die Unterschiedlichkeit situativ flüchtiger Vollzugswirklichkeit und der materiellen Fixierung, etwa wenn „Materialisierungen von Differenzordnungen in Artefakten eingeschrieben sind" und dadurch transsituativ Geltung erhalten. Der zweite Aspekt besteht aus subjektivierungstheoretischer Perspektive darin, dass fachliche Wissensordnungen Schüler:innen auch spezifische Selbstverhältnisse nahelegen. Die Langfristigkeit pädagogischer Beziehungen, die daraus resultiert, z. B. zwei Jahre lang an vier Tagen pro Woche an einer bestimmten fachlichen Wissensordnung in Mathematik teilzunehmen, plausibilisiert den Gedanken, dass damit auch Selbst- und Weltverhältnisse von Schüler:innen (nicht zuletzt in Bezug auf ein Fach) geprägt werden. Dass sich die Arbeit an den Gegenständen, deren Inszenierung, das Beharren auf einer Auseinandersetzung („Das müsst ihr einfach können!") auch auf die Qualität der Beziehung auswirkt, ist der dritte Aspekt fachlicher Wissensordnungen. Fachbezogene Entwicklungserwartungen bzw. die Aufgabe von Lehrer:innen, für die Entstehung des Neuen bei Schüler:innen auch immer wieder Erkenntniskrisen auszulösen (Helsper, 2021, S. 154), sind ‚beziehungsmäßig' voraussetzungsvoll, bisweilen gar riskant. In welcher

2 Funktionalität verwenden wir im doppelten Sinne von ‚kontinuierlich stattfinden' (deskriptiv) und ‚gelingen' (normativ).

doi.org/10.35468/6251-09

Weise die drei Aspekte eine Rolle spielen, gilt es jedoch empirisch zu bestimmen. Die (trans-)situative Wissensordnung ist dabei aufgrund der sequenziellen Rekonstruktion ihrer Emergenz im Datum empirienäher zu rekonstruieren als die Entstehung ‚tatsächlicher' Selbstverhältnisse bei einzelnen Subjekten (Kap. 4), deren Rekonstruktion insofern eher hypothetisch-prospektiven Charakter hat, als diese ja kaum in einer Situation tiefgreifend geprägt werden.
Abbildung 1 zeigt die adressierungsanalytische Modifikation des Didaktischen Dreiecks. In der Relationalität von Adressanden (mit ihren spezifischen Affordanzen), Adressierenden und Adressat:innen *emergiert* eine fachliche Wissensordnung als situative Ordnung der Wahrheit. Diese Wissensordnung speist sich auch aus ihrer Einbindung in vielfältige Diskurse.



Abb. 1: Modell der fachlichen Wissensordnung (eigene Darstellung)

Die Rekonstruktion folgt der in der Adressierungsanalyse (Kuhlmann, 2023; Reh & Ricken, 2012; Rose & Ricken, 2018) entwickelten Dimensionierung. Insbesondere in der „Norm- und Wissensdimension" (Kuhlmann, 2023, S. 89) und der „Machtdimension" (Kuhlmann, 2023, S. 90) lässt sich die situative Ordnung des Wissens erschließen. In diesen beiden Dimensionen drückt sich auch der bei Foucault (1999, S. 166) zentrale Zusammenhang von Macht und Wissen, verstanden als „Regime des Wissens" aus. Dieses ist für (Fach-) Unterricht insofern bedeutsam, als die Geltung der vermittelten Gegenstände im Unterricht nicht vorausgesetzt werden kann, die Lehrer:innen aber positionsbedingt diese Geltung in empirisch zu bestimmender Weise beanspruchen können und müssen. Die „Selbstverhältnis-

doi.org/10.35468/6251-09

dimension" (Kuhlmann, 2023, S. 90) richtet den Blick dann auf die Frage, was diese Wissensordnung situativ mit den darin Adressierten ‚macht'. Für die Untersuchung fachlicher Wissensordnungen wurde eine eigene Heuristik entwickelt (Leonhard et al., 2023), die die Grundlage der folgenden Plausibilisierung darstellt, hier jedoch nicht ausführlich dargestellt werden kann.

4 Plausibilisierung

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem Mathematikunterricht einer ersten Klasse der Primarstufe in der Deutschschweiz. Eine Studentin (ST) im ersten Praktikum übt dort den Zehnerübergang mit elf Schüler:innen, von denen einer (S1) die Aufgabe 8+7 bearbeitet. Ebenfalls anwesend ist die Praxislehrperson (PLP). Die spezifische materielle Ordnung besteht darin, dass die Aufgabenbearbeitung an einem Zwanzigerfeld stattfindet, bei dem die Summanden als Anzahl von Wendeplättchen (rot bzw. hellgrau/blau bzw. dunkelgrau) dargestellt werden (Abb. 2). Die Aufgaben stehen an der Wandtafel. Nach Auswahl einer Aufgabe durch eine:n Schüler:in werden sie auf einem großen, auf dem Boden liegenden Zwanzigerfeld mit den Wendeplättchen klassenöffentlich gelegt. Die anderen Schüler:innen sitzen im Halbkreis vor der Wandtafel auf dem Boden, körperlich auf die Beobachtung des vor ihnen liegenden Zwanzigerfeldes und den Umgang von S1 mit den Wendeplättchen orientiert.

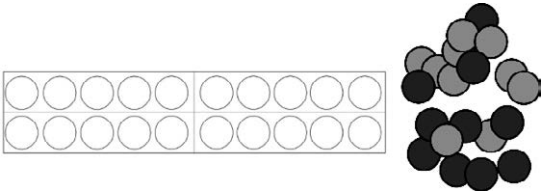


Abb. 2: Artefakte der Aufgabenbearbeitung – Ausgangslage (eigene Darstellung)

Als Adressanden fokussieren wir das Zwanzigerfeld und die Wendeplättchen, der sich jedoch nicht in der Materialität der ‚Dinge' erschöpft, sondern für die fachliche Ordnung[3] zur Lösung der Aufgabe 8+7 steht. Die Affordanz der Wendeplättchen besteht darin, dass sie einen körperlichen Umgang mit ihnen nahelegen, die Summanden also über die Anzahl der Plättchen haptisch ‚gefasst' und dargestellt werden. Die Wendeplättchen ‚adressieren' S1 durch ihre Möglichkeit, in die Hand genommen, gewendet und im Feld positioniert zu werden. Das Zwanzigerfeld ‚ruft' nach einer Ordnung, in der die leeren Kreise mit den Wendeplättchen belegt werden und die mit der Strukturierung der beiden Zehnerreihen in je zwei mal fünf Kreise zur Simultanerfassung von (kleineren) Anzahlen beitragen soll. In

3 Der mathematikdidaktische Hintergrund ist bei Lüthi und Leonhard (2022) dargestellt.

doi.org/10.35468/6251-09

dieser Formatierung erweist sich das Zwanzigerfeld als mathematikdidaktisches Artefakt, dem nicht nur eine numerische, sondern auch eine Darstellungslogik eingeschrieben ist.
S1 fragt solchermaßen ‚adressiert' dann auch: „Darf ich einmal *machen*?", um sich für die Aufgabe zu melden. ST erteilt S1 die Erlaubnis, die Aufgabe zu „probieren", er legt los, die Wendeplättchen auf das Zwanzigerfeld zu platzieren, indem er leise mitzählt. S1 schließt seine Arbeit mit folgendem Legebild als Ergebnis der Aufgabe 8+7 ab (Abb. 3), woraufhin ST in die Runde fragt: „Stimmt das, was S1 gelegt hat?". Mehrere Schüler:innen rufen „nein, nein".

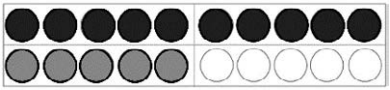


Abb. 3: Artefakte der Aufgabenbearbeitung, Resultat 1 (eigene Darstellung)

Wir überspringen die Erklärungsversuche von ST und dokumentieren die Interaktion, die zwischen S1 und der PLP entsteht, weil S1 trotz studentischer Erklärungsversuche nicht versteht, was an seiner Lösung falsch sein soll. Für die Beziehungen in der Schulklasse entstehen in diesem Moment Herausforderungen auf mindestens drei Ebenen: Der aus didaktischer Sicht auf Vermittlung und Aneignung zielende Prozess gerät trotz wechselseitiger Bemühungen von ST und S1 am Gegenstand in die Krise, weil sich ein Verständnis nicht einstellen will. Die Involvierung der Schüler:innen in die Bewertung der gelegten Lösung gefährdet im Anschluss an Deci und Ryan (1993) die soziale Eingebundenheit und das Kompetenzerleben von S1. Aber auch die Anerkennbarkeit von ST als erfolgreiche Vermittlerin des Zehnerübergangs auf der Ebene der pädagogischen (Ausbildungs-)Beziehung zur Praxislehrperson gerät in die Krise. Deshalb greift die PLP ein, indem sie zunächst die Ergänzung zum Zehner von S1 gegenüber ST anerkennt, bevor sie sich direkt an S1 wendet:

PLP: Er hat ja auch ergänzt auf zehn // oder // er müsste jetzt - du müsstest (*kommt redend in den Halbkreis*) - guck mal, du sollst- wie viel blaue sollst du machen? - *(deutlich energischer)* wie viel blaue sollst du haben? -- S1, guck du bist hier, ne? wieviel blaue?

S1: Ah je::tzt

PLP: (*noch lauter*) Nee, Schatzeli, lass liegen, dreh mal um, warte mal, wie viel- ich will die Antwort von dir haben, wie viel blaue brauchst du?

S1: Jetzt weiss ich

PLP: (*eindringlich*) Wieviel blaue brauchst // du? //

S1: // Ehm // acht

PLP: So, du hast aber zehn, jetzt muss du zwei wegnehmen von hinten

doi.org/10.35468/6251-09

S1: Hab ich
PLP: nimm mal die hinteren, da wo [S3] ist
S2: nicht von // *(unv.)* //
PLP: // schscht // und die legst du nach unten hin -- aber du musst die umdrehen
S3: hier hast du acht und jetzt musst du (unv.) *(S3 dreht die letzten beiden Wendeplättchen im oberen Zehnerfeld von blau auf rot)*
PLP: ja, der S3 machts dir richtig *(lacht)*
S1: danke S3
PLP: cool *(läuft wieder aus dem Kreis, um sich hinzusetzen)*
ST: wie viel gibt das denn jetzt? acht plus sieben? -
S1: fünfzehn
ST: fünfzehn // genau //

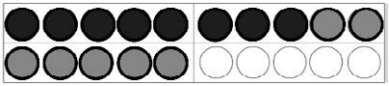


Abb. 4: Artefakt der Aufgabenbearbeitung: ‚richtige' Lösung (eigene Darstellung)

Während also die numerische Logik unstrittig ist, wird deutlich, dass sich S1 die Darstellungsanforderung nicht unmittelbar erschließt, über die allerdings auch keine (Meta-)Kommunikation geführt wird. Es wird auch deutlich, dass die Praxislehrperson maßgeblich auf einen spezifischen Umgang mit dem Artefakt als Adressanden einwirkt. Hinsichtlich der Beziehung scheint uns evident, dass in der dargestellten Situation die Anerkennbarkeit von S1 als ‚guten Schüler' durch seinen nicht erwartungsgemäßen Umgang mit den Wendeplättchen hinsichtlich der Darstellungslogik unter Druck kommt. Die Intensität der Bearbeitung der fachlichen Darstellung durch die PLP zeigt, dass die pädagogische Beziehung aufgrund des Adressanden, seiner Affordanzen und dessen Funktionalisierung als in bestimmter Weise eindeutig zu Zeigendes herausgefordert wird und in ihrer Qualität an die Grenze des Zumutbaren (mindestens für S1) gerät. Die robuste Beharrlichkeit der PLP, von S1 zu erwarten, dass er genau das tut, was sie sagt, trifft hier – man will fast sagen zum Glück für die performative Qualität der pädagogischen Beziehung – auf die konzessive Bereitschaft von S1, auch verstehen zu wollen. Das hält die Qualität der pädagogischen Beziehung mindestens so weit im Rahmen, dass die Aufgabe ohne Eklat zum ‚Erfolg' im Sinne der gewünschten Darstellung des richtigen Ergebnisses führt. Die intensive Bearbeitung von S1 durch die PLP wird durch die Mitwirkung von S3 entlastet, indem er die erwartete Darstellung im Sinne eines Vermittlers realisiert. Dies ermöglicht allen Beteilig-

doi.org/10.35468/6251-09

ten, die Operation ‚erfolgreich' und eine minimale Beziehungsqualität wahrend abzuschließen.

5 Bilanz

Wir haben versucht, im Beitrag zu argumentieren und an einem Beispiel zu plausibilisieren, dass pädagogische Beziehungen im Unterricht ohne die Berücksichtigung der Fachlichkeit dieser Beziehung aufgrund ihrer „Sachorientierung" (Helsper & Hummrich, 2008, S. 65) nicht umfassend verstanden werden können. Die unterrichtlichen Anerkennungsordnungen, in denen Schüler:innen neben verhaltens- auch und vor allem leistungsbezogene Selbstverhältnisse nahegelegt werden, sind eng mit den Gegenständen des Unterrichts und der damit verbundenen Performanz verbunden, die sich jedoch nicht in der „Sprachlichkeit der Anerkennung" erschöpft (Ricken et al., 2023, S. 7). Mit der analytischen Kategorie des Adressanden schlagen wir ein Konzept vor, das die materielle Betrachtung der am Unterricht beteiligten Dinge integriert, aber auch den immateriellen und ideellen Dimensionen der Gegenstände des Unterrichts die Möglichkeit zuspricht, über ihre Affordanzen eine eigenständige Rolle im Beziehungsgeschehen zu spielen. Mit einer solchermaßen erweiterten Adressierungsanalyse lässt sich das unterrichtliche Geschehen als relational zwischen den beteiligten Menschen und Gegenständen emergierendes Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen und fachlicher Wissensordnung rekonstruieren, in denen allen Teilnehmenden grundlegend auch spezifische Selbstverhältnisse nahegelegt werden. Die vorsichtige Formulierung des „Nahelegens" bringt zum Ausdruck, dass sich Selbstverhältnisse von Dauer in der Regel nicht in den Zeiträumen einzelner Situationen etablieren. Welches mathematikbezogene Selbstverhältnis z. B. beim Schüler aus dem obigen Datum längerfristig ‚tatsächlich' entsteht, würde serielle Beobachtungen erfordern, ggf. auch eine „doppelte Empirie" (Bosančić et al., 2019, S. 143), für die neben den unterrichtlichen Interaktionsdaten auch ein Interview mit dem Schüler geführt würde.

Während sich der methodische Zugang für Lehrveranstaltungen in verschiedenen Studienfächern als produktiv erwiesen hat (Leonhard, 2025), steht die Erprobung für den Fachunterricht jenseits der voranstehenden Skizze noch weitgehend aus. Insbesondere die Frage, wie sich der Zugang an die auf die Analyse von Unterrichtsqualität zielende Unterrichtsforschung anschließen lässt, bedarf an anderer Stelle noch vertiefter Überlegung.

doi.org/10.35468/6251-09

Literatur

Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17070-7

Bosančić, S., Pfahl, L., & Traue, B. (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse. Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In S. Bosančić & R. Keller (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 135–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6_8

Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *2021*, *24*(4), 933–953.

Davis, J. L. (2020). *How artifacts afford: The power and politics of everyday things*. The MIT Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238.

Dohmen, T., & Herzmann, P. (2021). Artefakte und Ding-Praktiken. Über das Sichtbarmachen der Soziomaterialität von Schule und Unterricht in Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Kosinar (Hrsg.), *Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 281–296). Waxmann.

Drechsel, S., & Bennewitz, H. (2023). Matten, Matten, Matten! Fallarbeit aus praxistheoretischer Perspektive. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier, & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 73–85). Beltz Juventa.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

Foucault, M. (1999). Warum ich die Macht untersuche. In J. Engelmann (Hrsg.), *Michel Foucault: Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader* (S. 161–171). Deutsche Verlagsanstalt.

Fritzsche, B., & Göbel-Leube, C. (2015). Wettbewerbskultur in Verbindung ‚alter' und ‚neuer' pädagogischer Trends. Schulporträt der Brunnengrundschule (Berlin). In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen* (S. 66–99). Springer.

Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. Urban & Schwarzenberg.

Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht*. Klinkhardt.

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

Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Hilbrich, O., Rose, N., & Kuhlmann, N. (2023). Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft: Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 1–31). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6

Kohler, B. (2007). Originale Begegnung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 481–485). Klinkhardt.

Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–34). Barbara Budrich.

doi.org/10.35468/6251-09

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.

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

Leonhard, M. (2025). *Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierungen in Lehrveranstaltungen des Studiums zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson in der Deutschschweiz* [Dissertation, Universität Kassel]. https://doi.org/10.17170/kobra-2025041011048

Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *24*(3), Artikel 6, [83 Absätze]. https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992

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

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge.* Klinkhardt.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Schöningh.

Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Barbara Budrich.

Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *1*, 61–70.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Schule und Gesellschaft: Band 47. Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6

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

Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer VS.

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

Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht / Objectifying Things. Epistemic Practices in Science Education. *Zeitschrift für Soziologie*, *44*(3), 162–179. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0302

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

Wiesemann, J., & Lange, J. (2015). Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 261–282). Velbrück Wissenschaft.

Autor:innen

Leonhard, Melanie, Dr.
ORCID: 0000-0002-0464-5071
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik; Qualitative Hochschullehr- und Unterrichtsforschung
melanie.leonhard@fhnw.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9112-7378
Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Lehrer:innenbildung; Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung
tobias.leonhard@phzh.ch

doi.org/10.35468/6251-09

Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla und Niklas Gausmann

Pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch von Partizipation. Empirische Befunde einer ethnographischen Studie an Kinderrechte-Ganztagsgrundschulen

Abstract

Im Beitrag wird auf Grundlage empirischer Daten aus dem Projekt PaQuaGGS eine Analyse von Leitbildern und Schulleitungsinterviews ausgewählter Ganztagsgrundschulen des UNICEF Kinderrechteschulen-Programms vorgenommen und gefragt, wie pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in Ganztagsgrundschulen entworfen werden und wie die Programmatiken des Netzwerkes und damit Partizipation als Anspruch jeweils unterschiedlich übersetzt werden. Gezeigt werden kann, dass die in den Leitbildern vorfindbaren Verständnisse von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation auch in den Interviews einen Niederschlag finden, jedoch weitergeführt und ausdifferenziert werden. Partizipation bedeutet hier allerdings nicht, dass alle relevanten Akteur:innen partizipieren können.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehungen, Ganztagsgrundschule, Partizipation, Dokumentenanalyse, Expert:inneninterview

1 Einleitung

Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Schulen ist eng mit normativen Erwartungen und Idealentwürfen verknüpft. Verstärkt wird etwa in den letzten Jahren der gesellschaftspolitische Anspruch der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an Schulen herangetragen, wobei sich der Fokus zunehmend auch auf die Grundschule richtet (Billis, 2020). Denn in der Grundschule als einer zentralen Sozialisationsinstanz, die formal alle Kinder erreicht, können diese bereits frühzeitig an Formen der Beteiligung herangeführt werden (Reisenauer, 2020). Mit dem weiteren Ausbau von Ganztagsschulen im Zuge des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsbetreuungsplatz im Primarbereich ab dem Schuljahr 2026/27, der Präsenz anderer (pädagogischer) Berufsgruppen sowie der Ausweitung von Anwesenheitszeiten und damit verbundener Mitsprachemöglichkeiten in außerunterrichtlichen Settings (Wagener, 2013) verändern sich Grundschulen und damit auch die pädagogischen Beziehungen und die Partizipationsmöglichkeiten aller schulischen Akteur:innen.

doi.org/10.35468/6251-10

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen an Ganztagsgrundschulen unter dem Anspruch auf Partizipation entworfen und gestaltet werden. Dabei stützen wir uns auf erste empirische Befunde aus dem vom BMBFSFJ geförderten Forschungsprojekt „Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung in Ganztagsgrundschulen (PaQuaGGS)“[1] (Gausmann et al., 2025). In diesem Projekt untersuchen wir partizipative Prozesse an Ganztagsgrundschulen, die einen Zertifizierungsprozess als Kinderrechteschule im Rahmen des UNICEF Kinderrechteschulen-Programms durchlaufen und sich damit dem Anspruch auf Partizipation in besonderer Weise stellen. So sind in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 neben Versorgungs- und Schutzrechten insbesondere auch Partizipationsrechte verankert, wie etwa die „Berücksichtigung des Kindeswillens“ in Artikel 12.
Nach einer kurzen Darstellung theoretischer Bezüge (2) stellen wir das Projekt PaQuaGGS und den methodisch-methodologischen Rahmen vor (3), bevor dann Ergebnisse der Analyse des Leitbilds und der Schulleitungsinterviews an zwei Ganztagsgrundschulen mit Fokus auf die pädagogische Beziehungsgestaltung unter dem Anspruch von Partizipation vorgestellt werden (4). Abschließend führen wir die Ergebnisse zusammen und entwerfen Anschlussperspektiven für die weitere Erfassung partizipativer Prozesse an Ganztagsgrundschulen (5).

2 Theoretische Rahmungen und empirische Forschungsergebnisse: Pädagogische Beziehungen und Partizipation im schulischen Kontext

Im Folgenden werden der Diskurs und der Forschungsstand zu pädagogischen Beziehungen und zu Partizipation in der Ganztagsgrundschule zunächst getrennt und dann aufeinander bezogen knapp skizziert.
Pädagogische Beziehungen in der Schule lassen sich als institutionalisierte Generationenbeziehungen beschreiben, die von einem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerahmt werden und daher mit pädagogischen Aufgaben verbunden sind, die sich in Spannungsfeldern von Tradierung, Weitergabe, Vermittlung sowie Aneignung und Veränderung sozialer Ordnungen bewegen (Bünger & Jergus, 2024; Fischer & Richey, 2021; Helsper & Hummrich, 2014). Kennzeichnend für pädagogische Beziehungen ist ferner, dass es sich in Bezug auf Wissen, Autorität und Macht um asymmetrische, ungleiche Beziehungen zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen handelt (Reichenbach, 2006).
Vorliegende empirische Ergebnisse können sowohl schulkulturtheoretisch als auch kindheitspädagogisch eingeordnet werden. Schulkulturtheoretisch angelegte Stu-

1 Das Projekt wird seit Oktober 2024 für drei Jahre im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Frauen, Senioren, Familie und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JQ2408 gefördert. Zum Projektteam an der Universität Hildesheim gehören neben den Autor:innen Viola B. Georgi, Julian Storck-Odabasi und Katjuscha von Werthern.

doi.org/10.35468/6251-10

dien, die auf pädagogische Beziehungen im Zusammenhang mit der jeweiligen schulkulturellen Rahmung fokussieren, verweisen auf deutliche Unterschiede in pädagogischen Entwürfen und in der Gestaltung von Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen. Forschungsergebnisse liegen hier zu verschiedenen Schulformen und zu reformpädagogisch orientierten Schulen und Freien Alternativschulen vor. Diese zeigen, dass etwa die pädagogischen Beziehungen mehr oder weniger asymmetrisch in den pädagogischen Programmen der Einzelschule entworfen werden (Helsper & Hummrich, 2014; Helsper, 2017). Insofern ist davon auszugehen, dass Ansprüche nach mehr Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld das in pädagogische Beziehungen eingelagerte Spannungsfeld von Symmetrie und Asymmetrie tangieren. Kindheitspädagogische Studien (Kallfaß, 2021; Schilling, 2023) zeigen auf, wie solche Ansprüche als normative Adressierungen von Organisationen in ihre Eigenprogrammatiken und Selbstpräsentationen (bspw. Konzeptionen) übersetzt und eingelesen und dann in der Gestaltung der unmittelbaren diskursiven Vollzugspraxis produktiv prozessiert werden (Krähnert, 2025). Darüber kann dargelegt werden, in welcher Weise Erwartungen im Außen eine Bedeutung für die performative Gestaltung von Beziehungen im Innen der Organisation erlangen.

Partizipation und ihre praktische Ausgestaltung werden im schulpädagogischen Diskurs sowohl in formalisierten Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen – wie in Klassenräten und Kinderparlamenten (de Boer & Velten, 2022) – als auch in informellen Ausgestaltungsformen verortet. Dabei wird Partizipation als ein grundsätzliches Recht auf Teilhabe, Mitsprache, Mitwirken und Mitentscheiden in allen das Kind betreffenden Dingen bestimmt und zwar in (alters- und fähigkeits-)angemessener Weise (Maywald, 2016; Reisenauer, 2020). Zur Erfassung verschiedener Formen und Stufen der Beteiligung haben sich verschiedene Pyramiden- oder Leitermodelle etabliert, die Partizipation in eine Rangfolge zwischen Schein- und ‚echter' Partizipation eingruppieren (Hart, 1992; Schröder, 1995; Straßburger & Rieger, 2014). Das Modell von Lundy (2007) betont hingegen den prozessualen Charakter von Partizipation und bestimmt mit space, voice, audience und influence vier Komponenten qualitätsvoller Partizipationsprozesse. Dieses Modell scheint durch seinen mehrdimensionalen Charakter eher dafür geeignet zu sein, partizipative Prozesse in der Ganztagsgrundschule auch jenseits von rein formalisierten Settings zu analysieren und auch informelle Partizipationsarrangements zu berücksichtigen.

Forschungsbefunde zu formalen wie informellen Settings, zu Partizipation als Teil von Schulkultur sowie zu Erfahrungen schulischer Akteur:innen mit Partizipation machen auf deutliche Diskrepanzen zwischen dem normativen Anspruch und den konkreten Realisierungen aufmerksam. Dies zeigt sich auch in abwehrenden Haltungen von Lehrkräften in Bezug auf Schüler:innenpartizipation (Lundy, 2007; Liening-Konietzko, 2017). Nur wenige Studien befassen sich bisher mit Fragen der Partizipation in der Ganztagsschule (Sauerwein, 2019). Es gibt empirische Hinweise darauf, dass in außerunterrichtlichen Angeboten die Mitsprachemöglichkeiten für Kinder höher sind als im Unterricht (Wagener, 2013). Doch insgesamt wird

doi.org/10.35468/6251-10

eine noch nicht ausreichende Ausschöpfung des Partizipationspotentials konstatiert (StEG-Konsortium, 2019; Walther et al., 2021).
Empirische Befunde verweisen zudem auf Herausforderungen, Ambivalenzen und Grenzen von Partizipation in Schule (Abs & Moldenhauer, 2022), insbesondere auch auf der Ebene pädagogischer Beziehungen (Winklhofer, 2014). Diese Spannungsfelder lassen sich auf institutionelle Vorstrukturierungen und organisationale Rahmensetzungen wie die Schulpflicht zurückführen, insbesondere aber auch auf die strukturell angelegte Asymmetrie in pädagogischen (Generations-) Beziehungen (Jergus, 2020). Trotz Bemühungen um symmetrischere Formen in pädagogischen Beziehungen und eine egalitäre Beteiligung bleibt es eine „Partizipation unter Ungleichen" (Reichenbach, 2006, S. 52).

3 Einblicke in das PaQuaGGS-Forschungsprojekt

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung von pädagogischen Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in Ganztagsgrundschulen gehen wir im Folgenden auf der Basis von Daten aus dem Projekt PaQuaGGS den Fragen nach, wie pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation an den beteiligten Kinderrechte-Schulen entworfen werden, welche Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation von Kindern hier thematisiert werden und welche Spannungsfelder sich bei der Umsetzung von Partizipation insbesondere mit Blick auf die pädagogischen Beziehungen zeigen.
Das Projekt PaQuaGGS untersucht Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung an Ganztagsgrundschulen an sechs Schulen des Kinderrechte-Schulnetzwerks Niedersachsen. Im Projekt sollen aufbauend auf den Analyseergebnissen der empirischen Daten ein Index für partizipative Ganztagsgrundschulentwicklung und ein Transferkonzept für dessen Implementierung entwickelt werden. Die empirischen Erhebungen sind dabei durch einen multimethodalen qualitativen Zugang gekennzeichnet, der neben Dokumentenanalysen einwöchige Feldaufenthalte mit teilnehmenden Beobachtungen, Expert:inneninterviews, den Einsatz der PhotoVoice-Methode mit Kindern sowie auditive Aufzeichnungen von formalisierten Partizipationssettings und Erwachsenengremien umfasst. Angereichert wurde das Datenmaterial zudem durch Fokusgruppengespräche mit Eltern, Kindern, Lehrkräften und Ganztagspersonal in Nacherhebungsphasen (Gausmann et al., 2025). Für diesen multimethodalen Zugang wird die Grounded Theory (Strauss, 1994) als integrative Forschungsstrategie herangezogen.

4 Pädagogische Beziehungen an Ganztagsgrundschulen unter dem Anspruch von Partizipation – empirische Erkundungen

Um der Frage nach den programmatischen Entwürfen, der Ausgestaltung und den Spannungsfeldern pädagogischer Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in der Ganztagsgrundschule nachzugehen, werden im Folgenden

doi.org/10.35468/6251-10

kontrastierend Daten von zwei Ganztagsgrundschulen herangezogen. In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse (Schulz et al., 2020) des jeweiligen Leitbilds[2] vorgenommen. Im Anschluss an den schulkulturtheoretischen Ansatz können auf der Ebene der Schulprogrammatik „Möglichkeitsräume" (Hummrich et al., 2007, S. 214) für Partizipation und entsprechend gestaltete pädagogische Beziehungen rekonstruiert werden. In einem zweiten Schritt wurden die Expert:inneninterviews (Bogner et al., 2014) mit der jeweiligen Schulleitung analysiert. Fokussiert wurden dabei die ‚Übersetzungen' von Partizipationserwartungen, um die Entwürfe von pädagogischen Beziehungen und Partizipation sowie Möglichkeiten, Grenzen und Spannungsfelder der Partizipation zu analysieren. Die nachfolgenden, stark verdichteten, zudem theoretisch durch den Partizipationsdiskurs sensibilisierten Analysen sind im Sinne der Grounded Theory Methodologie (Strauss, 1994) durch permanenten Vergleich kontrastierend angelegt. Auch wenn mit Fokus auf Partizipation eine Analyseperspektive eingenommen wird, die immer normative Elemente mitführt, rekonstruieren wir nachfolgend am empirischen Material Spannungsfelder, indem wir *nicht* auf externe Normen rekurrieren, sondern innerhalb eines Falles und zwischen den Fällen kontrastierend gegenläufige Perspektiven herausarbeiten.

4.1 Ganztagsgrundschule Ahorn: Partizipation als affirmatives Postulat

Das Leitbild der Ganztagsgrundschule Ahorn setzt affirmativ-zustimmend auf gemeinsame Verantwortung. So wird das Postulat der Gemeinschaft stark gemacht, durch das alle Akteur:innen der Schulgemeinschaft vergemeinschaftet und unter ein kollektives „Wir" eingeordnet werden. Eine generationale Differenz bzw. zu gestaltende pädagogische Beziehungen werden mit Blick auf das Lernen der Kinder aufgerufen, ansonsten tauchen Kinder als Adressat:innen schulischer Angebote nicht auf, sondern sind neben den Erwachsenen Teil des ‚Wir' der Schulgemeinschaft. Elemente von Partizipation, wie sich mitzuteilen oder die Bereitschaft zuzuhören, werden als Selbstverpflichtung benannt, jedoch nicht explizit als Partizipation gerahmt. Im Leitbild wird – so lässt sich zusammenfassen – die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern in der Gemeinschaft aufgehoben. Damit geht es um Partizipation unter Gleichen. Die Fiktion der Schulgemeinschaft, in der alle nach den im Leitbild postulierten Grundsätzen handeln, macht Partizipation letztlich überflüssig. Zu klären ist nun, wie die Schulleiterinnen im Interview an diesen Idealentwurf der Schulgemeinschaft und an die Einebnung von Differenz anschließen.

Im gemeinsamen Interview mit der Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin wird von diesen die Beobachtung formuliert, dass sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse Aufgaben der Selbstständigkeitserziehung an die Schule verlagern,

2 Aus Datenschutzgründen werden die Ergebnisse der Analysen der Leitbilder ohne Rückgriff auf Zitate vorgestellt.

doi.org/10.35468/6251-10

da viele Eltern diese nicht mehr hinreichend leisten (würden). Kompensatorisch und familienergänzend müssen daher Lehrkräfte Kindern ermöglichen, Aushandlungsprozesse zu erfahren und zu lernen, begründete Entscheidungen zu treffen, um Fähigkeiten zur Partizipation zu erwerben. Das Ideal der Schulgemeinschaft aus dem Leitbild wird von der Schulleiterin auch im Interview aufgerufen:

> „Aber so das Thema Team, also Teamarbeit beziehen wir ja nicht nur auf uns, sondern wir sind halt ein Schulteam. Also das ist eben auch die Zusammenarbeit und Kooperation der Kinder, der Eltern, wir alle miteinander." Ahorn_ExSchul_83

In der Figur des „Schulteams", das alle an der Schule berufstätigen Personen Eltern und Kinder umfasst und das mit dem Teambegriff positiv konnotiert wird, werden Differenzen eingeebnet und das Ideal einer Symmetrierung entworfen: ein wertschätzendes, partizipatives Miteinander, bei dem sich pädagogisch tätige Erwachsene und Kinder – so heißt es an anderer Stelle – „auf Augenhöhe" Ahorn_ExSchul_93 begegnen.
Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation definiert die stellvertretende Schulleiterin wie folgt:

> „Also ich glaube, dass die Kinder an sich in ganz vielen Bereichen auch von Schule partizipieren können. Also wenn ich jetzt hier gucke auf Unterrichtsgestaltung oder auf Themenwahl, dann können sie ja eigentlich an allen möglichen Dingen sich beteiligen. Könnten sie, wenn Schule das zulässt." Ahorn_ExSchul_50

Im Interview werden zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in Schule und Unterricht benannt. Hierzu gehören die Wahl der Sitznachbar:innen, Mitsprache bei der Themenwahl, die Wahl zwischen differenzierten Arbeitsblättern, Formen des entdeckenden und selbstverantwortlichen Lernens, kindgerechtere Lernformate sowie formale Settings, wie der Klassenrat. Auf schulischer Ebene werden der Kinderrat, das Engagement der Kinder für die kommunalpolitische Durchsetzung eines Neubaus sowie eine von Kindern durchgeführte Umfrage, ob die Schule Mitglied im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" werden soll, angeführt. Partizipationsmöglichkeiten werden additiv aneinandergereiht und nicht konzeptionell miteinander verbunden. Die oben benannte Grenze „wenn Schule das zulässt" wird nicht auf inhärente Ambivalenzen von Partizipation oder strukturelle Hindernisse in der Organisation Schule zurückgeführt, sondern es käme auf die ‚richtige' Haltung der Lehrkräfte an – diese müssten neue Ungewissheiten im Zuge erweiterter Partizipation für Kinder akzeptieren und aushalten.
In Interviewmaterial zeigen sich verschiedene Spannungsfelder in Bezug auf die pädagogischen Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation. Zum einen wird ein Anspruch auf Symmetrierung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Kindern deutlich. Zum anderen wird für die Erwachsenen beansprucht, zu wissen, was Kinder „wirklich brauchen":

doi.org/10.35468/6251-10

„Lass uns doch mal gucken, was brauchen Kinder wirklich?". Und dann sind wir „Kinderrechte-Schule" geworden, haben uns beworben darum „Kinderrechte Schule" zu werden (...)." Ahorn_ExSchul_57

Dem Kollegium wird hier die pädagogische Verantwortung zugesprochen, die Bedarfe zu definieren und entsprechende Lern-, Entwicklungs- und Partizipationsräume für Kinder zu gestalten. Dieses Spannungsfeld von Anspruch auf Symmetrierung und einer paternalistischen Haltung wird aber nicht reflexiv eingeholt. Partizipation verbleibt damit auf der Ebene eines affirmativen Postulats.

4.2 Ganztagsgrundschule Eiche: Partizipation als geteilte Verantwortung

Das Leitbild der Ganztagsgrundschule Eiche setzt auf die Einbeziehung der Kinder im schulischen Alltag auf Basis der Formulierung eines starken Professionalisierungsanspruchs. Hierüber werden sehr deutlich generationale Differenzen aufgerufen. Lehrkräfte sollen dementsprechend gute pädagogische Beziehungen zum Wohl der Kinder gestalten. Bei den pädagogischen Beziehungen stehen die Beziehungen zwischen Kindern und Lehrkräften zwar im Mittelpunkt, zugleich sind diese Beziehungen relational gefasst, gesellschaftlich gerahmt, in Beziehungen zu Eltern und zu anderen Partner:innen eingebunden. In diesem Sinne wird ein geteiltes „Wir" im Dokument erzeugt: Als „Wir" ist zunächst einmal das Team der Lehrenden gemeint, aber zuweilen auch alle Akteur:innen der Ganztagsgrundschule, manchmal auch die Kinder. Insgesamt wird nur eine eingeschränkte Beteiligung der Akteur:innen sichtbar, Aushandlungen werden nicht aufgeführt und nur das Format des „Schülerrates" genannt. Die Kinder dürfen Wünsche einbringen, die Eltern werden als Ressource genutzt, zum Teil auch an Entscheidungen beteiligt. Zur Konsequenz hat dies, dass der professionelle Anspruch im Leitbild nur eine eingegrenzte Partizipation zur Geltung bringt. Wie schließt die Schulleiterin im Interview an diesen Idealentwurf an?

Auch im Interview werden die Beziehungen als pädagogische Generationenbeziehungen entworfen, wobei den Professionellen insbesondere die Verantwortung zukommt, Schule als Wohlfühl- und Schonraum zu gestalten. Partizipation wird als basales Recht eines jeden Kindes definiert, seine Bedarfe und Ansichten auszudrücken und dabei auch Gehör bei den Erwachsenen zu finden. Bei der Befähigung zur Partizipation müssen Kinder pädagogisch begleitet werden, gleichzeitig wird Kindern eine ‚Bringschuld' zugemutet, aber auch zugestanden, denn sie sollen sich gemäß ihrem Vermögen eine eigene Meinung bilden, Entscheidungen treffen, sich beteiligen und Verantwortung für ihr Tun übernehmen.

„Also man sollte sie mit ins Boot nehmen und fragen und ihnen auch bewusst machen: Wenn du diesen Weg wählst, dann kann es sein, dass du doch jeden Tag noch eine halbe Stunde üben musst oder ähnliches. Partizipation ist für mich der Anfang der Demokratiebildung. Denn wenn ich nicht lerne, relativ schnell mich in Entscheidungsprozesse mit einzubringen und auch Verantwortung für diese Entscheidung mit zu

> übernehmen im Rahmen meiner Möglichkeiten immer so ein bisschen angepasst ans Alter, dann bin ich ja später (…) auch nicht in der Lage, Demokratie zu leben und umzusetzen." Eiche_ExSchul_42

Hierüber wird der Anspruch formuliert, generationale Beziehungen zu symmetrieren. Partizipation zu ermöglichen, bedeutet aus Sicht der Schulleiterin, dass die Professionellen Entscheidungsmacht an die Kinder abtreten müssen, wofür eine Vertrauensbasis in der pädagogischen Beziehung die Voraussetzung ist.
Die Schulleiterin reflektiert Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation von Kindern, wenn sie u. a. hervorhebt, dass ihr durch das Kinderrechteschulen-Projekt bewusster geworden sei, wo es eigentlich nur um eine „scheinbare Partizipation bzw. um eine scheinbare Nichtdiskriminierung" Eiche_ExSchul_5 gehe. Dies markiert eine Sensibilität für dilemmatische, ambivalente Aspekte bei der Umsetzung von Partizipation.
Auch an der Eiche-Schule nennt die Schulleiterin eine Reihe informeller und formaler Settings, die Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen und u. a. die Beteiligung an realen kommunalen Entscheidungsprozessen umfassen – wie den Wunsch der Kinder nach einer weiteren Rutsche an der Schule:

> „Und da habe ich sie dann in die Verantwortung genommen. Das haben dann aber auch das hat der Schülerrat gemacht an den Bürgermeister, Herrn Ernst in der Stadt Jungheim ein Brief geschrieben. Kam keine Antwort, mussten wir nachhaken. Und das ist ja bei einigen dann tatsächlich noch Thema. So, jetzt durften wir uns einbringen. Wir haben uns auf den Weg gemacht." Eiche_ExSchul_54

Zentral erscheint ihr, Partizipationsmöglichkeiten so zu gestalten, dass Partizipation für Kinder „greifbar", also unmittelbar erfahrbar, sichtbar und spürbar wird und sich Kinder in ‚Umsetzungsgemeinschaften' als wirksam erfahren. Im Gegensatz zur Ganztagsgrundschule Ahorn wird in der Eiche-Schule Verantwortung geteilt, indem eingefordert wird, dass Kinder und Erwachsene in partizipativen Prozessen jeweils Verantwortung übernehmen – bis hin zum Bürgermeister – und darüber Einfluss gewinnen können. Auf diese Weise bearbeitet die Schulleiterin die mit generationaler Differenz verbundenen Ambivalenzen in partizipativen Prozessen. Dies wird auch in weiteren Interviewpassagen deutlich, die darauf verweisen, dass Spannungsfelder der Partizipation reflektiert werden.

5 Ausblick

Wird den in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsbefunden gefolgt, dann wird mit Partizipation in der organisationalen Umwelt der spannungsvolle Anspruch formuliert, die in der Schule vorfindbaren institutionalisierten asymmetrisch und ungleich konturierten Generationenbeziehungen zu symmetrieren. Die ersten Analysen der beiden Fälle zeigen, dass Ganztagsgrundschulen als Mitglieder im Kinderrechteschulnetzwerk die Programmatiken des Netzwerkes und damit Partizipation als Anspruch jeweils unterschiedlich übersetzen und einlesen und damit

doi.org/10.35468/6251-10

das Spannungsfeld von „Partizipation unter Ungleichen" (Reichenbach, 2006, S. 52) bearbeiten. Die in den Leitbildern vorfindbaren Verständnisse von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation finden auch in den Interviews einen Niederschlag, werden jedoch weitergeführt und ausdifferenziert. In der Ganztagsgrundschule Ahorn wird im Leitbild und Interview ein affirmativer Anspruch an die Symmetrierung pädagogischer Beziehungen durch Vergemeinschaftung formuliert, ohne dass die Ambivalenzen und Spannungsfelder eines solchen Anspruchs näher reflektiert werden. Im Gegensatz dazu geschieht die Symmetrierung der pädagogischen Beziehungen in der Ganztagsgrundschule Eiche über die Einforderung einer geteilten Verantwortungsübernahme, die in ‚Umsetzungsgemeinschaften' praktiziert werden soll. Im weiteren Verlauf der Untersuchungen gilt es zu fokussieren, wie diese Entwürfe von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation im Alltag prozessiert werden, wie also space, voice, audience und influence (Lundy, 2007) möglich werden.

Auffallend ist anhand der analysierten Teildaten, dass Partizipation vielfach im Unterricht lokalisiert bzw. an Lehrpersonen gebunden wird. Dazu ist anschlussfähig, dass die Stimmen und Teilhabemöglichkeiten der Akteur:innen, die an den Ganztagsgrundschulen nicht unterrichten, in den Leitbildern und Schulleitungsinterviews nicht explizit benannt oder aufgerufen werden. Für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das den gesamten Ganztag der untersuchten Schulen im Kontext von Partizipation in den Blick nimmt, wird es daher aufschlussreich sein zu schauen: Wie partizipativ ist der Ganztag und damit auch die Ganztagsgrundschule insgesamt gestaltet? Wie werden von unterschiedlichen Akteur:innen in unterschiedlichen Situationen und Konstellationen jeweils verschiedene oder auch gemeinsam getragene Ansprüche an Partizipation artikuliert? Welche weiteren Partizipationsräume werden für alle Akteur:innen geöffnet? Hierzu werden im weiteren Forschungsprozess die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und Laien im Ganztag, der Ganztagskoordinationen, Schulsozialarbeitenden, Eltern und Kinder sowie die sich in teilnehmenden Beobachtungen zeigenden Praktiken der Partizipation analysiert, kontrastiert und aufeinander bezogen.

Literatur

Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2022). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1379–1397). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_67

Billis, J. (2020). Partizipation. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 367–378). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_28

Boer, H. de, & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 163–172). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838559384

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer VS.

Bünger, C., & Jergus, K. (2024). Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. Erkundungen im Anschluss an die politische Theorie Ernesto Laclaus. In S. Wittig, R. Mayer, & J. Sper-

schneider (Hrsg.), *Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren* (S. 43–65). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43182-2

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer.

Gausmann, N., Storck-Odabasi, J., von Werthern, K., Fabel-Lamla, M., Cloos, P., & Georgi, V. B. (2025). Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung in Ganztagsgrundschulen (PaQuaGGS). *Die Ganztagsschule*, *65*, 94–100. https://doi.org/10.46499/2628.3573

Hart, R. (1992). *Childrens participation. From tokenism to citizenship.* Unicef.

Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353–371). Beltz.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Prolog.

Hummrich, M., Graßhoff, G., & Helsper, W. (2007). Möglichkeiten der empirischen Ausdifferenzierung (reform-) pädagogischer Beziehungen. In G. Graßhoff, D. Höblich, T.-S. Idel, K. Kunze, & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Reformpädagogik trifft rekonstruktive Erziehungswissenschaft* (S. 211–242). Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes-Gutenberg Universität Mainz.

Jergus, K. (2020). Partizipation. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 453–465). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0

Kallfaß, A. (2021). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis.* [Unveröffentlichte Dissertationsschrift].

Krähnert, I. (2025). *Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen.* Beltz Juventa.

Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen* (Studien zur Bildungsgangforschung. 45). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:21555

Lundy, L. (2007). Voice is not enough. Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Maywald J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16–30). Beltz Juventa.

Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. K. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger.

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1

Sauerwein, M. (2019). Partizipation in der Ganztagsschule. Vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 435–459. https://doi.org/10.25656/01:18995

Schilling, C. (2023). *Familienzentren als Orte der Übersetzung institutioneller Erwartungen. Bewertung und Deutung von Kooperation und Vernetzung.* Beltz Juventa.

Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit. Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung.* Beltz.

Schulz, M., Bischoff-Pabst, S., & Cloos, P. (2020). Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung, 3*(1), 3–13. https://doi.org/10.18442/090

StEG-Konsortium (Hrsg.). (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.* DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf.

doi.org/10.35468/6251-10

Straßburger, G., & Rieger, J. (2014). *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe.* Beltz Juventa.
Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Fink.
Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure.* Beltz Juventa.
Walther, B., Nentwig-Gesemann, I., & Fried, F. (2021). *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen.* Bertelsmann Stiftung.
Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 57–70). Barbara Budrich.

Autor:innen

Cloos, Peter, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7492-3911
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
peter.cloos@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-7809-8579
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Biographische Lehrer:innenforschung, Lehrer:innenbildungsforschung, Multiprofessionelle Kooperation, Vertrauensforschung
melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de

Gausmann, Niklas, M.A.
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsgrundschulentwicklung, Interprofessionalität in der Schule, Kindheitsforschung, Partizipation im Primarbereich
gausmann@uni-hildesheim.de

doi.org/10.35468/6251-10

Annedore Prengel, Alexander Wettstein, Ida Schneider und Frances Hoferichter

Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Mehrperspektivische Studien im Forschungsverbund INTAKT

Abstract

Der von Annedore Prengel initiierte Forschungsverbund INTAKT widmet sich der Frage, wie soziale Interaktionen in pädagogischen Handlungsfeldern so gestaltet werden können, dass diese anerkennend und nicht verletzend sind. Im vorliegenden Beitrag werden vier Studien des Forschungsverbunds INTAKT vorgestellt und abschließend bilanziert. Die erste Studie umfasst ein auf Dauer ausgerichtetes Fallarchiv mit mittlerweile über 30 000 erfassten Fallbeispielen. Die zweite laufende Studie untersucht die pädagogische Interaktionsqualität und entwickelt eine neue Systematik zur Erfassung der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. Eine dritte, ebenfalls laufende Studie beleuchtet Aggression in Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen. Eine vierte mittlerweile abgeschlossene Studie untersucht das Lehrer:innenwohlbefinden als Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen.

Schlagwörter: Soziale Interaktion, Beziehung, Anerkennung, Aggression, Wohlbefinden

1 Einleitung

Gelingende soziale Interaktionen und tragfähige Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sind das Fundament für erfolgreiche Bildungsprozesse und die Gesundheit aller Beteiligten. Studien (Scherzinger & Wettstein, 2022) belegen, dass positive Beziehungen die Lernmotivation, Schulleistung und soziale Entwicklung fördern, während sie gleichzeitig Aggressionen und Unterrichtsstörungen mindern. Auch Lehrpersonen profitieren durch höhere Berufszufriedenheit und ein geringeres Burnout-Risiko (Wettstein & Scherzinger, 2022).

Die Fallbeispiele des Fallarchivs (Prengel et al., 2016) zeigen jedoch, dass rund ein Viertel der Interaktionen im Unterricht verletzend oder ambivalent kategorisierbar sind. Annedore Prengel (2019a) beschreibt, dass im Schulalltag „pädagogische Kunstfehler" und verletzendes Verhalten oft tabuisiert oder als Einzelfälle abgetan werden. Sie fordert, pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung

doi.org/10.35468/6251-11

und Verletzung systematisch zu untersuchen. Solche negativen Erfahrungen haben weitreichende Folgen. Daher stellt sich die zentrale Frage: Wie können Lehrpersonen eine tragfähige Beziehung aufbauen, in der sich Lernende in ihrer Individualität anerkannt fühlen? Und wie lässt sich die Sensibilität für anerkennungsrelevante Merkmale in der Interaktion schärfen?
Im Folgenden werden vier Studien des Forschungsverbundes INTAKT vorgestellt. Diese widmen sich der von Prengel (2019a) pointiert als mangelnde Aufarbeitung verletzenden Lehrerverhaltens beschriebenen Forschungslücke. Sie liefern empirische Daten über die Genese schulischer Interaktionen und beleuchten die psychobiologischen Hintergründe für destruktives Verhalten. Zusammengefasst überführen diese Studien Prengels theoretische und ethische Forderungen nach einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel, 2019b) in eine empirische Interaktionsforschung, die verletzendes Verhalten enttabuisiert und so bewusst, handhabbar und abwendbar macht.

2 Das Fallarchiv zu anerkennendem und verletzendem Verhalten

Ausgehend von alltäglichen Beobachtungen zu verletzendem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht wurde das Fallarchiv initiiert. Die Forschungsfrage lautet: Wie und wie häufig sind pädagogische Interaktionen von Anerkennung und Verletzung bestimmt? Insgesamt wurden bisher über 30 000 schriftlich protokollierte Feldvignetten gesammelt und anhand qualitativ-quantitativer Inhaltsanalysen mehrschrittig ausgewertet (Prengel et al., 2016). Die Datensätze werden, im von Friederike Heinzel an der Universität Kassel gegründeten Fallarchiv, archiviert (Heinzel & Krasemann, 2015).[1] Als Erhebungsverfahren wurde die ethnografisch orientierte fokussierte teilnehmende Beobachtung gewählt: externe Hospitant:innen werden geschult, um mit Hilfe eines gemeinsamen Beobachtungsbogens pädagogische Interaktionen in Form von Feldvignetten zu protokollieren und anhand von sechs Kategorien (stark anerkennend, leicht anerkennend, neutral, leicht verletzend, stark verletzend, schwer einzuordnen/ambivalent) zu kodieren. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass rund drei Viertel der pädagogischen Interaktionen in Schulen und Kindergärten anerkennend oder neutral und durchschnittlich ein Viertel verletzend sind (Wysujack, 2020). Die Auswertungen zeigen außerdem, dass verbale Aggression weitaus häufiger auftritt als körperliche Aggression. Es kann vermutet werden, dass nachdem Körperstrafen und sexualisierte Gewalt eindeutig geächtet wurden, seelische Verletzungen die häufigste und nach wie vor alltäglich, wissenschaftlich und bildungspolitisch stark ignorierte Form der

1 An der Entwicklung des Fallarchivs waren zahlreiche Personen beteiligt, zu nennen ist vor allem die – sowohl qualitativen als auch quantitativen empirischen Zugängen verpflichtete – Philosophin und Soziologin Antje Zapf. Gegenwärtig sind im Fallarchiv sechs Personen aktiv: Nina Blasse, Alexander Lang, Britta Ostermann, Annedore Prengel, Janine Röschinger, Christin Tellisch.

doi.org/10.35468/6251-11

gegen Kinder und Jugendliche gerichteten Gewalt in pädagogischen Arbeitsfeldern bilden. Dieser Befund steht auch im Einklang mit systematischen Beobachtungsstudien zu aggressivem Verhalten im Schulbereich (Wettstein, 2008).
Aufgrund dieser Erkenntnisse und anderer einschlägiger Forschungsergebnisse (Wettstein & Raufelder, 2021) hat sich ein „Arbeitskreis Menschenrechtsbildung" am bildungshistorisch bedeutenden Ort Reckahn in Brandenburg angesiedelt und in Kooperation u. a. mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte Berlin und dem Deutschen Jugendinstitut München sowie mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen" (2017) formuliert und bundesweit verbreitet. Die erste und maßgebliche der 10 konkreten Leitlinien lautet: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt" (Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, 2017). Auf einer allgemein-abstrakteren Ebene angesiedelt ist eine Pädagogikethik. Der Vorschlag, diese sowohl in pädagogisch-fachlichen als auch in größeren gesellschaftlichen Kontexten zu diskutieren, umfasst sieben Prinzipien: Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, Entwicklungsangemessene Autonomie, Advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorgliche Gemeinschaft (Prengel, 2020, 69–72). Angesichts der empirisch fundierten Erkenntnisse widmen sich aktuelle Studien der Entwicklung einer pädagogischen Kunstfehlerlehre (Prengel et al., 2019a).

3 Eine Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität

Gelingende pädagogische Interaktionen bilden das Fundament für den Lernerfolg sowie die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler:innen und sind zugleich eine zentrale Ressource für das Wohlbefinden von Lehrpersonen (Knierim et al., 2017; Wettstein, 2015; 2024). Trotz dieser Relevanz fehlte es bislang an einer konsistenten theoretischen Konzeptualisierung und darauf basierenden Messinstrumenten. Die vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Längsschnittstudie zur pädagogischen Interaktionsqualität (2024–2028) unter der Leitung von Alexander Wettstein (PHBern) und Boris Eckstein (PHZH) schließt diese Lücke durch die Entwicklung eines innovativen Bewertungsinstruments.

3.1 Theoretische Fundierung und Definition

Pädagogische Interaktionen werden in der Studie als wechselwirksamer kommunikativer Austausch definiert (Wettstein, 2012). Unterricht wird dabei als eine Abfolge kleinster interaktionaler Bausteine verstanden, bei denen das Zusammenspiel von dyadischem Verhalten und subjektivem Erleben den weiteren Prozessverlauf determiniert (Eckstein & Wettstein, 2024; Scherzinger et al., 2021). Theoretisch stützt sich das Modell auf die Verknüpfung von Angebots-Nutzungs-Modellen (Fend, 1980; Helmke, 2009) mit interaktionistischen Perspektiven (Wettstein, 2012), wodurch sowohl die Sicht der Lehrperson als auch die der Lernenden konsequent einbezogen wird (Wettstein et al., 2016).

doi.org/10.35468/6251-11

3.2 Methodisches Design der Studie

Die Studie ist als multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie angelegt. Um die Interaktionsdynamiken realitätsnah zu erfassen, kommen folgende methodische Kernelemente zum Einsatz:

- **Stichprobe:** Untersucht werden 120 Sekundarschulklassen in der Deutschschweiz.
- **Datenerhebung:** Die Datengewinnung erfolgt über eine Kombination aus videogestützten Beobachtungen des Unterrichts und Online-Befragungen von Lehrpersonen und Schüler:innen.
- **Perspektivenvergleich:** Ein innovatives Merkmal ist der systematische Abgleich der Fremdwahrnehmung (durch geschulte Beobachter) mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Interaktionsteilnehmenden (Wettstein et al., 2018).
- **Feedback-Schleifen:** Den teilnehmenden Lehrpersonen wird ein personalisierter Rückmeldebericht auf Basis dieser perspektivenvergleichenden Analysen zur Verfügung gestellt, um die Reflexion der eigenen Interaktionskompetenz zu fördern (Schwitter et al., 2026).

3.3 Die Systematik zur Erfassung der pädagogischen Interaktionsqualität

Das Herzstück der Studie ist die neu entwickelte Systematik zur Erfassung der Interaktionsqualität (siehe Tabelle 1; auch Schwitter et al., 2026). Sie differenziert die Qualität über drei Achsen:

1. **Zwei Akteursgruppen:** Lehrpersonen (Verantwortung für das Angebot) und Schüler:innen (Verantwortung für die Nutzung).
2. **Drei Basisdimensionen des Unterrichts:** Organisation (Klassenführung), Klima (Beziehungsebene) und gemeinsame Wissenskonstruktion (kognitive Ebene).
3. **Drei interaktive Kernprozesse:** Beobachtbares Verhalten, Wahrnehmung von Verhalten und allgemeine subjektive Erfahrung (z. B. Wohlbefinden).

doi.org/10.35468/6251-11

Tab. 1: Übersicht über die Konstrukte der Systematik

Lehrperson (Angebot)		**Lernende (Nutzung)**
	Organisation	
Strukturierung	Unterrichtsstörungen	Engagement
Monitoring	Arbeitsatmosphäre	Disziplinverhalten
	Klima	
Emotionale Unterstützung	Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung	Prosoziales Verhalten
Aggression der Lehrperson	Wohlbefinden	Aggression der Schüler:innen
	Wissenskonstruktion	
Kognitive Aktivierung	Lehr-Lern-Prozesse	Lerneinsatz
Lernunterstützung	Verständlichkeit	

3.4 Die Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung

Besonders die Beziehungsqualität fungiert als proximaler Mediator für Lernprozesse. Studien von Wettstein & Scherzinger (2022) zeigen, dass gute Beziehungen Unterrichtsstörungen minimieren. Aktuelle biopsychologische Befunde (Kühne et al., 2024; Wettstein et al., 2021; 2023) belegen zudem die präventive Wirkung: So korreliert beispielsweise eine hohe Interaktionsqualität mit niedrigeren Cortisolwerten (Stresshormon) im Haar von Lehrpersonen (La Marca et al., 2023), was die physische Relevanz der Interaktionsqualität für die Burnout-Prävention objektiviert.

3.5 Fazit

Zusammenfassend liefert die Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität eine notwendige theoretische Neufundierung pädagogischer Interaktionen, indem sie gezielt auch dysfunktionale Verläufe in die Analyse integriert (Wettstein, 2011). Durch die innovative Systematik gelingt es, die Perspektiven von Lehrpersonen und Schüler:innen methodisch über deckungsgleiche Instrumente abzugleichen (Wettstein et al., 2018). Dieser konsequente Einbezug der Perspektivendifferenz ermöglicht es, Bedingungen für eine präzise Einschätzung des Schüler:innenverhaltens sowie für eine hohe Interaktionsqualität zu identifizieren. Damit schließt das Projekt nicht nur bestehende Forschungsdesiderata der Unterrichtsqualitätsforschung, sondern bietet auch eine belastbare Basis für die zukünftige Theoriebildung und die praktische Prävention von Unterrichtsstörungen.

doi.org/10.35468/6251-11

4 Die LISA-Studie – Aggression in Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen

Während die Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität die drei Basisdimensionen von Unterricht umfasst, richtet die LISA-Studie ihren Blick dezidiert auf soziale Beziehungen und aggressives Verhalten. Das Ziel ist es, die Stärkung sozialer Beziehungen in Klassen und die Vorbeugung von Aggression zu unterstützen. LISA bricht mit der einseitigen Sichtweise, Aggression nur als Fehlverhalten von Lernenden zu betrachten, und thematisiert auch Aggression von Lehrpersonen sowie die reziproke Dynamik zwischen den Akteuren (Wettstein, 2008). Die Studie schließt somit eine Forschungslücke, die Prengel (2019a) als mangelnde Aufarbeitung verletzenden Lehrpersonenverhaltens beschreibt. Im Zentrum steht Prengels (2019a) Postulat der „egalitären Differenz". Aggressives Verhalten wird hier als Verletzung der Anerkennungsstruktur verstanden, die das ethische Fundament der pädagogischen Beziehung zerstört. LISA operationalisiert diese Ethik, indem sie sowohl offene als auch subtile Formen der Missachtung untersucht.

4.1 Ein integraler Ansatz zur Erforschung von Aggression in schulischen Kontexten

Bisher liegen viele Befunde aus den einzelnen Zweigen der Aggressionsforschung vor, doch ein Gesamtüberblick der unterschiedlichen Aggressionsformen fehlt. LISA verfolgt einen integralen Ansatz und möchte die Erkenntnisse aus den einzelnen Teilgebieten aufnehmen und Assoziationen untersuchen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der zentralen Rolle der Lehrperson in aggressionshaltigen Interaktionen. Hier fehlt wesentliche Forschung, die Arten, Einflussfaktoren und Wirkweisen der Lehrpersonenreaktion untersucht. LISA schließt diese Lücke, indem sie die Lehrperson, ihre Reaktion sowie mögliche Einflussfaktoren miteinbezieht. Dazu greifen wir sowohl auf die Perspektive der Lehrperson wie auch der Schüler:innen zurück. Dadurch ist es möglich, Prädiktoren der spezifischen Aggressionsformen sowie Wechselwirkungen und Merkmale der Interaktion zu identifizieren und damit neue Erkenntnisse für schulische Präventionsangebote für Klassen oder Lehrpersonen zu gewinnen.

4.2 Die mehrperspektivische Erfassung verschiedener Aggressionsformen

Mittels der Befragung von 60 Schulklassen der Sekundarstufe I analysiert LISA die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Aggregierte Schüler:innenurteile dienen dabei als valide Annäherung an die tatsächliche Klassenumgebung. Ein zentrales Ziel ist die Identifikation von Faktoren, die adaptive Reaktionen (Empathie, Deeskalation) begünstigen oder maladaptive Muster (Ignorieren, punitive Aggression) verstärken.

doi.org/10.35468/6251-11

Dabei differenziert die Studie zwischen direkter (physischer/verbaler) und indirekter (verdeckter) Aggression. Während physische Übergriffe meist erkannt werden, entziehen sich Formen wie subtile Beziehungsaggression oder Hate Speech oft der Wahrnehmung der Lehrpersonen. Besonders bedeutsam ist die Einbeziehung der Aggression von Lehrpersonen: Kränkungen, Bloßstellungen und unfaire Bestrafungen sind an Schulen verbreitet und werden von bis zu 80 % der Lernenden retrospektiv erinnert (Krumm, 2002). LISA fordert hier eine dringende Enttabuisierung dieser „verletzenden Pädagogik".

4.3 Fazit

Aggression in der Schule unterminiert soziale Beziehungen und Lernprozesse und gefährdet die Gesundheit und positive Entwicklung aller Beteiligten. Es ist deshalb wichtig, Schulen für zentrale Einflussfaktoren zu sensibilisieren und aggressives Verhalten vorzubeugen.

Untersuchungen zeigen jedoch, dass Lehrpersonen oft mit aggressivem Schüler:innenverhalten überfordert sind (Burger et al., 2015). Vorbelastungen und stabile Eigenschaften können dazu beitragen, dass Schüler:innenaggression überschätzt oder Reaktionen maladaptiv ausfallen. LISA untersucht die Rolle der Lehrperson und welche Faktoren Einfluss nehmen. Aus dem wechselseitigen Verhalten der Lehrperson und der Klasse entsteht schließlich ein interaktionales System. Dabei können sich auch dysfunktionale Interaktionen herausbilden, indem beide Parteien eskalativ aufeinander reagieren, sich eine Partei zurückzieht und die andere eine sehr hohe Dominanz aufweist oder sich beide Parteien zurückziehen (Wettstein, 2011). LISA untersucht, welche Faktoren zur Aufrechterhaltung dysfunktionaler Muster beitragen.

Dadurch ist es möglich, Lehrpersonen für ihre eigene Rolle sowie mögliche Ressourcen und Risiken zu sensibilisieren und ihre Wahrnehmung von Aggression zu schärfen, um schlussendlich Handlungsoptionen aufzuzeigen. Das schützt nicht nur Schüler:innen vor negativen Konsequenzen, sondern auch die Lehrperson und ihre Gesundheit. Diese Ergebnisse können unter anderem auch für die Burnout-Prävention im Lehrberuf verwendet werden.

5 Lehrer:innenwohlbefinden als Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen

Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eines der niedrigsten Niveaus psychischen Wohlbefindens berichten, begleitet von überdurchschnittlichem Arbeitsstress, Burnout sowie psychosomatischen Beschwerden (Hansen et al., 2022; Johnson et al., 2005; Rothland & Klusmann, 2013; Schaufeli, 2003; Unterbrink et al., 2007). Diese Belastungen wirken sich nicht nur auf die individuelle Gesundheit aus, sondern tragen auch zur hohen Fluktuation im Lehrberuf bei, insbesondere in den ersten Berufsjahren (Sims & Jerrim, 2020). Erste Hinweise auf diese Problematik finden sich bereits im Lehramtsstu-

doi.org/10.35468/6251-11

dium: Angehende Lehrkräfte sind psychisch besonders belastet und verfügen über weniger günstige Stressbewältigungsstrategien als andere Berufsgruppen, was ihre Vulnerabilität für spätere Burnout-Symptome erhöht (Reichl et al., 2014; Schaarschmidt, 2005).

5.1 Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und Bewältigungsfähigkeit von Lehrpersonen fördern

Da angehende Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung mit vielfältigen akademischen und emotionalen Anforderungen konfrontiert sind (Jentsch et al., 2023; Kühne et al., 2024), besteht ein dringender Bedarf an frühzeitigen präventiven Maßnahmen. Zentrale individuelle Ressourcen stellen hierbei Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und Bewältigungsfähigkeit dar, die eng mit Wohlbefinden und Resilienz verknüpft sind (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2010) und gezielt gefördert werden können (Li, 2023).

Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Greifswald eine webbasierte Positive-Psychologie-Intervention (PPI) im Rahmen eines Seminars entwickelt, die auf Prinzipien der 'Psychological Capital Interventions' basiert und die Aktivierung persönlicher Ressourcen in den Mittelpunkt stellt (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Das Seminar umfasst sieben thematische Module (u.a. Werte und Ziele, Charakterstärken, Achtsamkeit, Reframing, Prokrastination und Prüfungsangst) und kombiniert theoretische Inputs mit körperorientierten Übungen, Reflexionsformaten und Transferaufgaben (Jentsch et al., 2023).

5.2 Wirksamkeit der Intervention

Die Wirksamkeit der Intervention wurde in längsschnittlichen Kontrollgruppendesigns mit insgesamt 411 Lehramtsstudierenden (73 % weiblich; M = 21 Jahre; Spannweite: 18–49 Jahre) überprüft, davon 292 in der Kontrollgruppe und 119 in der Experimentalgruppe (Hoferichter & Jentsch, 2024; Lohilahti et al., under review). Die Ergebnisse zeigen, dass teilnehmende Lehramtsstudierende im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikante Zuwächse in Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation (insbesondere kognitiver Neubewertung) sowie wahrgenommener Bewältigungsfähigkeit aufweisen. Gleichzeitig reduzierten sich emotionale Irritationen, während psychisches Wohlbefinden und Selbstwertgefühl anstiegen. Trotz ungünstigerer Ausgangswerte in der Interventionsgruppe kehrten sich diese Unterschiede über das Semester um, während die Kontrollgruppe steigende Hilflosigkeit sowie sinkendes körperliches und psychisches Wohlbefinden berichtete (Lohilahti et al., under review). Ergänzend zu den psychologischen Outcomes ließ sich ein physiologischer Interventionseffekt beobachten: Bei Studierenden der Interventionsgruppe reduzierte sich die Alpha-Amylase-Aktivität vom Prä- zum Posttest (Lohilahti et al., under review). Alpha-Amylase ist ein Enzym im Speichel, das als sensitiver Biomarker für akuten Stress gilt (Nater & Rohleder, 2009). Der beobachtete Rückgang deutet folglich auf eine Reduktion physiologischer Stress-

doi.org/10.35468/6251-11

belastung hin und ergänzt die subjektiven Befunde um eine objektive Stresskennzahl. Diese Befunde stehen im Einklang mit früheren Arbeiten zu positiven Effekten von PPIs auf Stressreduktion und Wohlbefinden (Vo & Allen, 2022; Wang et al., 2025). Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass ressourcenorientierte Interventionen bereits im Studium einen präventiven Beitrag zur Professionalisierung leisten. Höhere Selbstwirksamkeit und adaptive Emotionsregulation gehen mit geringerem Stress, höherem Engagement und besserer Unterrichtswirksamkeit einher (Burić et al., 2017; Li, 2023; Wettstein et al., 2026).

5.3 Diskussion

Angesichts steigender Belastungen im Schulalltag erscheint es sinnvoll, entsprechende Angebote frühzeitig in der Lehrer:innenbildung zu verankern (Waters, 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass das Wohlbefinden angehender Lehrkräfte eine zentrale Ressource professioneller Entwicklung ist: Selbstwirksamkeit und adaptive Emotionsregulation fördern tragfähige pädagogische Beziehungen und stehen mit positivem Klassenklima, höherer Lernmotivation sowie wahrgenommener Unterstützung in Zusammenhang (Aldrup et al., 2024; de Ruig et al., 2024). Damit ist Lehrer:innenwohlbefinden nicht nur mit Gesundheit und Studienerfolg verbunden, sondern bildet eine wesentliche Voraussetzung gelingender Interaktionen und professioneller Handlungskompetenz.

6 Fazit

Die Studien des INTAKT-Forschungsverbunds verdeutlichen, dass pädagogische Interaktionen kein bloßes Nebenprodukt, sondern das konstitutive Fundament für gelingende Bildungsbiografien und die psychische Gesundheit aller Akteure sind. Die Verbindung von Prengels theoretischem Fokus auf Anerkennung und Verletzung mit empirischen Studien zu den interaktionalen Dynamiken erlaubt eine umfassende Bestandsaufnahme der im Unterricht ablaufenden Prozesse.

Die hier präsentierten Studien verdeutlichen 1.) die Schlüsselrolle der Beziehungsqualität: Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen wirken als protektive Faktoren. Bei den Lernenden fördern sie die Lernmotivation, das Engagement und die Leistung. Auf Seite der Lehrperson reduzieren sie physiologisch messbaren Stress wie z. B. erhöhte Werte des Stresshormons Cortisol (La Marca et al., 2023) oder erhöhten Blutdruck und einen erhöhten Body-Mass-Index (Wettstein et al., 2023). 2.) Weiter werden Verletzungen enttabuisiert. Die Befunde, wonach rund ein Viertel der Interaktionen als verletzend oder ambivalent einzustufen sind, unterstreichen die Notwendigkeit, „pädagogische Kunstfehler" systematisch aufzuarbeiten.

3.) Schließlich bergen die unterschiedlichen methodischen Zugänge einen Mehrwert. Durch die Verknüpfung von qualitativen Feldvignetten und quantitativen Prozessanalysen wird die Dynamik zwischen individuellem Erleben und dyadischem Verhalten im Unterricht greifbar.

doi.org/10.35468/6251-11

Aus pädagogischer Perspektive fordern wir eine professionelle Pädagogikethik. Instrumente wie die Reckahner Reflexionen bieten hierbei konkrete Orientierung, um die Sensibilität für Anerkennung zu schärfen und eine wertschätzende Interaktionskultur als Standard in pädagogischen Arbeitsfeldern zu etablieren.

Literatur

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness. A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist, 59*(2), 89–110. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying. An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004

Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion Regulation Scale. *International Journal of Stress Management, 27*(3), 217–229. https://doi.org/ 10.1037/str0000035

de Ruig, N. J., Zee, M., & de Jong, P. F. (2024). Understanding the interplay between teacher self-efficacy, teacher-student interactions, and students' self-regulated learning skills at different levels of classroom ecology. *Frontiers in Education, 9, Artikel 1392907.* https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392907

Eckstein, B., & Wettstein, A. (2024). Zur Qualität pädagogischer Interaktionen im Unterricht. Eine neue theoretische Konzeptualisierung und eine innovative 2*3*2 Systematik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30*(03), 2–9. https://doi.org/10.57161/z2024-03-01

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* Urban u. Schwarzenberg.

Hansen, J., Klusmann, U., & Hanewinkel, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt 65,* 776–783. https://doi.org/10.1007/s00103-022-03554-7

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (S. 43–69). Raabe Verlag.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Kallmeyer.

Hoferichter, F., & Jentsch, A. (2024). The effects of an online positive psychology intervention on pre-service teachers' efficacy, ability to cope and emotional regulation. *British Educational Research Journal.* Advance online publication. https://doi.org/10.1002/berj.4036

Jentsch, A., Hoferichter, F., Seyfarth, D., & Blank, T. (2023). Ein Seminarkonzept zur Verbesserung des Wohlbefindens und der Stressbewältigung für Lehramtsstudierende. *Hochschullehre, 6*(1), 323–336. https://doi.org/10.11576/hlz-6229

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Knierim, B., Raufelder, D., & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*(1), 35–48. https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d

Krumm, V. (2002). Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz (Teil 1). *Fachzeitschrift Heim, 73*(4), 220–227. https://doi.org/10.5169/seals-813051

Kühne, F., Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2024). Teacher stress in social interactions in the light of polyvagal theory. An ambulatory assessment approach to teachers' heart rate and heart rate variability. *Frontiers in Neuroscience, 18*, Artikel 1499229. https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1499229

La Marca, R., Schneider, S., Jenni, G., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & Wettstein, A. (2023). Associations between stress, resources, and hair cortisol concentration in teachers. *Psychoneuroendocrinology, 154,* Artikel 106291. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106291

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14,* Artikel 1185079.

Lohilahti*, J., Hoferichter*, F., Jessen, P., Hageman, G., & Jentsch, A. (under review). Changes in pre-service teachers' well-being, quitting tendencies, and biophysiological stress markers through an online vs. offline positive psychology intervention. *shared first authorship.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital. An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4,* 339–366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Nater, U. M., & Rohleder, N. (2009). Salivary alpha-amylase as a non-invasive biomarker for the sympathetic nervous system. Current state of research. *Psychoneuroendocrinology, 34*(4), 486–496. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.01.014

Prengel, A. (2019a). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Prengel, A. (2019b). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (4. Aufl.). Springer VS.

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen.* Beltz Juventa.

Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34*(2), 150–157.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Akademie: Reckahn. https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/

Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students. The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 85–92.

Rothland, M., & Klusmann, U. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Springer VS.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz.

Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology, 29*(4), 1–15. https://doi.org/10.4102/sajip.v29i4.127

Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037971-8

Scherzinger, M., Roth, B., & Wettstein, A. (2021). Pädagogische Interaktionen als Grundbaustein der Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung. Die Erfassung mit State Space Grids. *Unterrichtswissenschaft, 49*(3), 303–324. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00089-1

Schwitter, L., Eckstein, B., & Wettstein, A., Fauth, B. (2026). The multi-perspective assessment of pedagogical interaction quality as a tool for teaching development: Insights from the INTAKT Pilot Study. Frontiers in Education, 11, Article 1781315. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1781315

Sims, S., & Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher Working Conditions, Turnover and Attrition.* Statistical Working Paper. UK Department for Education. Castle View House East Lane, Runcorn, Cheshire, WA7 2GJ, UK. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f6484c28fa8f5107025c17a/TALIS_201_teacher_working_conditions_turnover_and_attrition.pdf

doi.org/10.35468/6251-11

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 80*, 433–441.

Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. Teachers and Teaching, 28(8), 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

Wang, Y., Zai, F., & Zhou, X. (2025). The Impact of Emotion Regulation Strategies on Teachers' Well-Being and Positive Emotions. A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences, 15*(3), 342. https://doi.org/10.3390/bs15030342

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75–90. https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75

Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS).* Huber.

Wettstein, A. (2011). Aggression in der frühen Adoleszenz. Die Entwicklung dysfunktionaler Interaktionsmuster mit Erwachsenen und Peers in Familie, Schule, Freizeit und Heimerziehung. *Behindertenpädagogik, 50*(1), 49–62. https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/1681

Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology, 6*(2), 141–157.

Wettstein, A. (2015). Soziale Interaktion in der Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 10*, 42–47.

Wettstein, A. (2024). Die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Gesundheit von Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30*(03), 15–20. https://doi.org/10.57161/z2024-03-03

Wettstein, A., & Raufelder, D. (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 17–32). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-042135-6

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Predictors of Psychological Strain and Allostatic Load in Teachers. Examining the Long-Term Effects of Biopsychosocial Risk and Protective Factors Using a LASSO Regression Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(10). https://doi.org/10.3390/ijerph20105760

Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2018). Empirische Arbeit. Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2018.art01d

Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterrichtaus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*(4), 171–183. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159

Wettstein, A., Scherzinger, M., & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 58–74. https://doi.org/10.2378/peu2018.art04d

Wettstein, A., Schneider, I., Jenni, G., & Lupien, S. J. (2026). ATLAS: A psychobiological model of teacher stress in classroom interactions. *Frontiers in Psychology, 17,* Article 1869744. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.186974

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress. A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in Education, 6*, 1–6, Artikel 681258. https://doi:10.3389/feduc.2021.681258

Wysujack, V. (2020). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive.* Springer VS.

Autor:innen

Prengel, Annedore, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-3221-0435
Universität Potsdam
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt und Beziehungsethik
prengel@uni-potsdam.de

Wettstein, Alexander, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5612-3144
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression und psychobiologischer Stress
alexander.wettstein@phbern.ch

Schneider, Ida
ORCID: 0000-0002-4964-1402
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression
ida.schneider@phbern.ch

Hoferichter, Frances, Dr.
ORCID: 0000-0002-6537-6952
Universität Greifswald
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulisches Wohlbefinden und soziale Unterstützung
frances.hoferichter@uni-greifswald.de

doi.org/10.35468/6251-11

Ann-Kathrin Hennes, Neele Bäker, Timo Lüke und Ann-Kathrin Arndt

Thematisierung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Eine Dokumentenanalyse zu Curricula des sonderpädagogischen Lehramtes

Abstract

Die Zielsetzung einer hochwertigen, inklusiven Bildung für alle Lernenden (UNSDG 4) rückt die Relevanz pädagogischer Beziehungen für Schüler:innen und Lehrkräfte in den Fokus. Die professionelle Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Kernaufgaben wie Unterrichten, Diagnostizieren und Beraten stellt zentrale Anforderungen an die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Der Beitrag fragt daher nach der Verankerung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Es werden Ergebnisse einer Analyse von online verfügbaren curricularen Dokumenten (z. B. Studienordnungen, Modulhandbücher) sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge aller deutschen Standorte präsentiert. Der Fokus liegt auf der Thematisierung von Beziehungen bzw. Interaktionen von Lehrkräften und Schüler:innen. Übergreifend zeigt sich eine Heterogenität der curricularen Verankerung pädagogischer Beziehungen. Die Ergebnisse werden mit Blick auf anschließende Fragen für die zukünftige Forschung zur Verankerung pädagogischer Beziehungen in Curricula in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlagwörter: Beziehung, Lehrkräftebildung, Sonderpädagogik, Curriculum, Inklusion

1 Einleitung

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind vielfältig und Klassenzimmer sind geprägt von unterschiedlichen Sprachen, kulturellen Hintergründen, Familienformen und damit vielfältigen individuellen (Lern-)Voraussetzungen (El-Mafaalani, 2020, 2025). Damit alle Lernenden gleichberechtigt teilhaben und lernen können (UNSDG 4), muss Schule einen angemessenen Umgang mit der bestehenden Vielfalt finden. Die Qualität pädagogischer Beziehungen gilt hierbei als ein zentraler Faktor für gelingende Bildungsprozesse und ist,

doi.org/10.35468/6251-12

wie nachfolgend auf Basis ausgewählter Forschungsergebnisse skizziert, für Lehrkräfte und Schüler:innen von hoher Bedeutung (Prengel, 2019).

Lehrkräfte gestalten pädagogische Beziehungen während ihrer beruflichen Aufgaben wie Diagnostizieren, Unterrichten und Erziehen (Prengel, 2019). Am Beispiel der Aufgabe Unterrichten ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Forschung zur inklusiven Schulentwicklung und den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften: Diese betonen übereinstimmend, dass adaptive Unterrichtsgestaltung, diagnostische Kompetenz, kooperative Arbeitsformen und Klassenführung zentrale Voraussetzungen inklusiven Unterrichts darstellen (Florian & Beaton, 2018).

Für Lehrkräfte stellen gelingende pädagogische Beziehungen zudem eine wichtige Ressource für das eigene Wohlbefinden dar. Kühne et al. (2024) zeigten in einer ambulanten Assessmentstudie, dass Lehrkräfte physiologisch entspannter sind, wenn sie die Beziehung zu ihren Schüler:innen als positiv wahrnehmen. Treten Störungen und/oder aggressive Verhaltensweisen durch/bei Schüler:innen auf, führt dies zu erhöhtem physiologischem Stress bei Lehrkräften. Erfolgreiche soziale Interaktionen sind demnach fundamental für das Wohlbefinden von Lehrkräften. Da gute pädagogische Beziehungen zudem zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen (Wettstein et al., 2018) – die ihrerseits als einer der stärksten Belastungsfaktoren im Lehrberuf gelten (Wettstein & Scherzinger, 2022) – wirken sie hier quasi als eine Art Schutzmechanismus.

Die Relevanz pädagogischer Beziehungen für die Schüler:innen zeigt sich in verschiedenen Forschungszugängen: Auf Basis der im Projektzusammenhang von INTAKT analysierten Beobachtungen fördern anerkennende Handlungsmuster der Lehrkräfte ein positives Klassenklima und wirken sich günstig auf die (Lern-)Entwicklung aus. Verletzende oder ambivalente Handlungsmuster hingegen beeinträchtigen sowohl das Klassenklima als auch die individuelle (Lern-)Entwicklung der Lernenden (Prengel, 2019). Zentral ist das Erleben von Zugehörigkeit (*belonging*): Fühlen Schüler:innen sich gesehen und begreifen sich als Teil der Gruppe, steigert dies ihr Wohlbefinden, ihre Motivation und Zielstrebigkeit und damit auch den Lernerfolg (Allen et al., 2021). Für z. B. das Wohlbefinden zeigt sich diese grundlegende Bedeutung sozialer Beziehungen auch aus Schüler:innensicht (Guth et al., 2024; Powell et al., 2018).

Zahlreiche Meta-Analysen belegen signifikante Zusammenhänge zwischen positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen und einer Vielzahl von Outcomes – darunter schulisches Engagement, Peer-Beziehungen, Wohlbefinden und akademische Leistung (z. B. Chu et al., 2010; Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011, 2017). Negative Beziehungsqualitäten hingegen sind mit Ärger, Mobbing sowie geringerem Engagement assoziiert (Krause & Smith, 2022; Nurmi, 2012). Eine aktuelle Second-Order Meta-Analyse von Emslander et al. (2025) zeigt unter Berücksichtigung von 26 Meta-Analysen mit insgesamt rund 2,64 Millionen Schüler:innen Zusammenhänge positiver Beziehungsqualität zu angemessenem Verhalten, Zugehörigkeitserleben und Engagement, akademischer Leistung, Motivation, Wohlbefinden, exekutiven Funktionen und Selbstregulation.

Die auf Basis ausgewählter empirischer Ergebnisse skizzierte Bedeutung pädagogischer Beziehungen für Schüler:innen und Lehrkräfte rückt die aktive Gestaltung

doi.org/10.35468/6251-12

pädagogischer Beziehungen ins Zentrum. Insbesondere mit Blick auf inklusive Settings stellen Fischer und Richey (2021) einen reflexiven Umgang als grundlegende Anforderung an Lehrkräfte vor dem Hintergrund der asymmetrischen Generationsbeziehung heraus.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Stellenwert das Thema pädagogischer Beziehungen in der universitären Lehrkräftebildung einnimmt: In welchem Umfang und in welcher Form werden Inhalte zu pädagogischen Beziehungen im Kontext inklusiver Beschulung curricular verbindlich verankert? Diese Fragen schließen an das Desiderat zur Rolle des Curriculums im international intensivierten Diskurs zur inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung an (Pugach et al., 2020). Für den deutschen Kontext zeigen Analysen übergreifend eine heterogene und teilweise unverbindliche curriculare Verankerung (Blasse et al., 2023; Frohn & Moser, 2021). Eine bundesweite systematische Untersuchung der Curricula mit explizitem Fokus auf pädagogische Beziehungen liegt zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und untersucht, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen in den Curricula des sonderpädagogischen Lehramts in Deutschland einnehmen. Die – forschungspragmatische – Fokussierung auf das sonderpädagogische Lehramt erfolgt auch vor dem Hintergrund der im deutschen Kontext weiterhin überwiegenden getrennten Modelle in der Lehrer:innenbildung (Pugach & Blaton, 2009). Bei bundesland- und hochschulspezifischen Bezeichnungen verwenden wir sonderpädagogisches Lehramt im Anschluss an den Lehramtstyp 6 der KMK (1997).

Für diesen Bereich der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung erfolgte die Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen etwa im Kontext der veränderten Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften (Reiser, 1996/2018) oder aus der Perspektive der Care-Ethik (Lindmeier & Lindmeier, 2012). Insbesondere für die sonderpädagogische Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung wird die Relevanz herausgestellt: Im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gilt, dass die Beziehungsqualität eine zentrale Voraussetzung für entwicklungsförderliches pädagogisches Handeln darstellt und die Beziehungsgestaltung zugleich hier besonders anspruchsvoll ist (Bolz et al., 2019). Entsprechend rückt hier die Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung z. B. in Überblicksarbeiten in den Fokus (Leidig et al., 2021). Jedoch liegt auch für das sonderpädagogische Lehramt bisher keine systematische Untersuchung der Curricula der ersten Phase der Lehrkräftebildung vor.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag die übergeordnete Frage: Welchen Stellenwert nehmen pädagogische Beziehungen in den Curricula des Lehramts für Sonderpädagogik in Deutschland ein und in welchem Umfang und welcher Form werden Inhalte zu pädagogischen Beziehungen im Kontext inklusiver Beschulung curricular verankert? Bevor die Ergebnisse der durchgeführten Dokumentenanalyse präsentiert (3) und diskutiert (4) werden, werden im Folgenden Methode und Sample dargestellt.

doi.org/10.35468/6251-12

2 Methode

2.1 Sample

Es wurde eine Dokumentenanalyse (Döring, 2023; Wolff, 2009) durchgeführt. Analysiert wurden die online verfügbaren Curricula deutscher Hochschulstandorte, an denen das sonderpädagogische Lehramt studiert werden kann. Im September 2025 wurden die Modulhandbücher aller 32 identifizierten Standorte über die öffentlich zugänglichen Homepages der jeweiligen Studiengänge recherchiert. Je nach Standort umfassten die Dokumente neben Modulhandbüchern auch Studien- und Prüfungsordnungen. Umfang, Struktur und Detaillierungsgrad der Dokumente variierten erheblich zwischen den Standorten: z. T. werden die Modulinhalte in ausführlichen Fließtexten dargestellt, z. T. in stichwortartige Auflistungen. Insgesamt konnten 93 Dokumente aus Modulhandbüchern sowie Studien- und Prüfungsordnungen in die Analyse einbezogen werden. Es wurde die Bachelor- und Masterphase berücksichtigt. Nur für den Standort Münster konnten zum Erhebungszeitpunkt (noch) kein öffentlich zugängliches Modulhandbuch für den Master recherchiert werden.
Als Standort wurde eine Hochschule verstanden, d. h. für Berlin gingen beide Standorte in die Analyse ein. Das Studium des sonderpädagogischen Lehramts umfasst neben schulpraktischen Studien und einer schriftlichen Arbeit die Bereiche Bildungswissenschaften, Studium der Fachwissenschaft und Fachdidaktik in mindestens einem Unterrichtsfach/Lernbereich und das Studium der Sonderpädagogik mit etwa 120 ECTS (KMK, 1997). Auf dem letzten Bereich liegt der Fokus der Analyse. Jedoch variiert die curriculare Struktur zwischen den Standorten erheblich: Wenn eigenständige Module z. B. im Sinne eines sonderpädagogischen Teilstudiengangs vorlagen, wurden nur diese analysiert, nicht z. B. der bildungswissenschaftliche Teilstudiengang. An einigen Standorten sind bildungswissenschaftliche und sonderpädagogische Anteile integriert. Hier wurden die entsprechenden Module analysiert. Inhalte der Unterrichtsfächer/Lernbereiche blieben insgesamt unberücksichtigt.

2.2 Vorgehen in der Analyse

Die Dokumentenanalyse erfolgte mit Maxqda und verbindet Strategien der quantitativen Inhaltsanalyse (Döring, 2023) zum Überblick mit Strategien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014). Ausgangspunkt bildete eine systematische Textsuche der globalen Suchbegriffe *Beziehung* und *Interaktion*. Das Kategorienschema unterschied grundlegend, welcher Personenkreis in den beschriebenen Beziehungen adressiert wird: Dieser Beitrag fokussiert die Textstellen, die explizit Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen thematisieren, und lässt solche, die Beziehungen/Interaktionen im schulischen Kontext in einem erweiterten Sinne (z. B. im multiprofessionellen Team) beschreiben, unberücksichtigt. Kodiert wurden ausschließlich inhaltliche Beschreibung von Modulen; Modultitel, Überschriften, prüfungsrechtliche An-

doi.org/10.35468/6251-12

gaben sowie allgemeine Präambeln blieben unberücksichtigt. Jeder Textpassage wurde nur ein Code zugewiesen, auch wenn innerhalb einer kodierten Passage mehrere synonyme Begriffe auftraten. Nach der gemeinsamen Entwicklung des Kodiersystems erfolgte die Kodierung arbeitsteilig durch zwei Personen und wurde konsensuell abgestimmt.
Die Auswertung erfolgte dann in drei Schritten: Zuerst wurden die Module markiert, in denen relevante Textstellen identifiziert wurden. Die so identifizierten Module wurden dann in einem zweiten Schritt anhand ihrer Titel und bei Unsicherheiten unter Berücksichtigung der Inhalte kategorisiert. Diese so gebildeten *Modulkategorien* orientieren sich an den Studienbestandteilen, denen die Module formal oder inhaltlich zuordenbar sind:

a) Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung,
b) Anderen Förderschwerpunkte (Benennung des FSP),
c) Inklusion,
d) Beratung und Kooperation& Kommunikation,
e) Praxisphasen,
f) Bezugsdisziplinen.

Führten Modulordnungen identische Module bzw. Inhalte für mehrere Förderschwerpunkte wiederholt auf, wurden diese Module pro Standort nur einmal analysiert und bei der Kategorisierung keinem der Förderschwerpunkte, d. h. nicht der Kategorie a oder b zugeordnet.
Daran anschließend wurden im dritten Schritt die in den jeweiligen Modulbeschreibungen kodierten Textstellen im Sinne der kategoriebasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung (Kuchartz, 2014) zusammengefasst und verdichtet. Textstellen, die lediglich Stichwörter enthielten, ohne inhaltliche Ausführungen erkennen zu lassen, wurden nicht in diese inhaltliche Zusammenfassung einbezogen. Da – auch vor dem Hintergrund der konkreten Datensorte (stark vorstrukturierte Dokumente) – die Auswertung entlang der Modulkategorien für die explorative Zielsetzung des Beitrags passend erschien, erfolgte keine Ausdifferenzierung in Subkategorien – als möglicher Schritt in der weiteren Analyse.

3 Ergebnisse zur Thematisierung von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen

Die Analyse expliziter Thematisierung von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen zielt explorativ auf einen ersten strukturierenden Zugang zur Frage der curricularen Verankerung pädagogischer Beziehungen im sonderpädagogischen Lehramt. Nach einem kurzen quantitativen Überblick (3.1.1) wird eine Typisierung der Standorte (3.1.2) präsentiert, die auf unterschiedliche curriculare Schwerpunktsetzungen hinweist, ohne eine Bewertung vorzunehmen. Im Anschluss erfolgt ein standortübergreifender Einblick in die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (3.2).

doi.org/10.35468/6251-12

3.1 Quantitativer Überblick und Typisierung der Standorte

3.1.1 Quantitativer Überblick

An einem Großteil der untersuchten Standorte (24 von 32) wurden Textstellen identifiziert, die pädagogische Beziehungen oder Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen thematisieren. Diese Textstellen verteilen sich auf 76 unterschiedliche Module. Sowohl die Anzahl der relevanten Module (je nach Standort zwischen 1 bis 11) als auch deren curriculare Verortung unterscheiden sich deutlich zwischen den Standorten. Ein direkter quantitativer Vergleich der Standorte ist nur eingeschränkt aussagekräftig, da Umfang und Struktur der Studiengänge standortabhängig variieren und u. a. von der jeweiligen Anzahl der Förderschwerpunkte sowie Studiengangorganisation abhängen.

3.1.2 Typisierung der Standorte

Aufschlussreicher als die absolute Anzahl identifizierter Module ist daher die Frage, in welchen Studienbereichen pädagogische Beziehungen curricular verankert sind. Hier zeigen sich entlang der Modulkategorien (s. 2.2) deutliche Unterschiede zwischen den Standorten. Diese lassen sich mit dem Ziel einer explorativen Strukturierung der curricularen Verankerung in *drei Typen* fassen. Diese Typisierung basiert darauf, in welchen Modulkategorien explizite Bezüge zu Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen identifiziert wurden.

An einzelnen Standorten – z. B. Hamburg und Regensburg – sind beziehungsrelevante Module nahezu ausschließlich dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (FSP ESE) zugeordnet. Pädagogische Beziehungen erscheinen hier curricular als förderschwerpunktspezifisch gebunden (Typ 1). An Standorten wie z. B. Ludwigsburg, Bremen und Bielefeld verteilen sich beziehungsrelevante Module auf mehrere Kategorien: neben dem FSP ESE auch auf andere Förderschwerpunkte, Praxisphasen, Beratung/Kooperation, Inklusion und Bezugswissenschaften. Pädagogische Beziehungen sind hier curricular breit verankert (Typ 2). An weiteren Standorten – z. B. Erfurt, Chemnitz und Siegen – finden sich beziehungsrelevante Module vor allem in übergreifenden Modulkategorien wie Bezugswissenschaften, Inklusion, Beratung/Kooperation und Praxisphasen, ohne dominante Verortung in einem oder mehreren Förderschwerpunkt(en) (Typ 3).

Insgesamt zeigt sich, dass pädagogische Beziehungen curricular entweder förderschwerpunktspezifisch, breit über mehrere Studienbereiche hinweg oder übergreifend in professions- und grundlagenbezogenen Modulen verankert sind.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte entlang der Modulkategorien

Über die Typen und Standorte hinweg, werden im Folgenden die Ergebnisse der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu den inhaltlichen Schwerpunkten aller Module, die Beziehungen oder Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen thematisieren, entlang der gebildeten Modulkategorien (s. 2.2) präsentiert.

doi.org/10.35468/6251-12

3.2.1 Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Im FSP ESE wird pädagogischen Beziehungen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben; pädagogische Beziehungsarbeit wird wiederholt explizit im Sinne einer Beziehungspädagogik gefasst. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden als tragfähige Grundlage pädagogischen Handelns und als wesentlicher Bestandteil einer präventiven, unterstützenden und lernförderlichen Förderung verstanden – sie bilden die grundlegende Voraussetzung für Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Gestaltung dieser Beziehungen wird explizit als professionelle Aufgabe definiert, die in der Verantwortung der Lehrkraft liegt. Dabei spielen Verlässlichkeit und Tragfähigkeit, die Persönlichkeit der Lehrkraft sowie die pädagogische Haltung der Lehrkraft eine besondere Rolle. Zudem wird die dyadische Perspektive erweitert und die Curricula beschreiben triadische Beziehungen in der Klassengruppe und die Rolle der Lehrkraft in diesem Gefüge/System. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden als entscheidender Faktor für Inklusions- und Exklusionsprozesse beschrieben, insbesondere im Hinblick auf soziale Integration, Teilhabe und den Umgang mit Heterogenität. Auch besondere Herausforderungen des Beziehungsaufbaus werden thematisiert: Herausforderndes Verhalten wird als Erschwernis beschrieben. Pädagogische Beziehungen erscheinen damit zwar als potenziell belastet, bilden aber gleichzeitig eine zentrale Ressource – insbesondere bei der Unterstützung von Schüler:innen bei der Emotionsregulation sowie dem konstruktiven Umgang mit Konflikten.

3.2.2 Andere Förderschwerpunkte

Auch in anderen Förderschwerpunkten finden sich Bezüge zu pädagogischen Beziehungen, diese treten hier jedoch eher vereinzelt auf und bilden keinen expliziten inhaltlichen Schwerpunkt. In den FSP Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung sowie Sehen wird das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen thematisiert; professionelle Grenzziehung, körperliche Nähe sowie Fragen von Abhängigkeit und Selbstbestimmung werden relevant. Pädagogische Beziehungen erscheinen in diesen FSP als reflexionsbedürftiges Verhältnis, das zwischen Unterstützung, Fürsorge und professioneller Distanz auszubalancieren ist.

In den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache werden pädagogische Beziehungen sowohl als Teil von Förderprozessen als auch als deren grundlegende Voraussetzung beschrieben – als Basis, auf der individuelle Förder- und Entwicklungsprozesse aufbauen und wirksam werden können. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden entsprechend als konstitutiv für Lernen, Förderung und Entwicklung markiert. Dabei wird Unterricht und Schule als System verstanden, in dem der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zukommt – nicht nur bezogen auf das Lernen der Schülerinnen, sondern auch hinsichtlich deren Interaktionsverhaltens. Die Lehrkraft wird als Begleiter:in von Entwicklungsprozessen konzipiert und Kinder und Jugendliche als aktive Akteurinnen ihrer Entwicklung verstanden. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, für eine wertschätzende, motivationsfördernde und damit lernförderliche Gestaltung von Unterricht und Interaktionen zu

doi.org/10.35468/6251-12

sorgen. Zugleich wird auf Herausforderungen in der Interaktion und Kooperation verwiesen, wobei hier – im Gegensatz zum FSP ESE – keine konkreten Gründe für mögliche Herausforderungen benannt werden.

3.2.3 Inklusion

In Modulen der Kategorie Inklusion werden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen als Voraussetzung für soziale Teilhabe und Integration in heterogenen Lerngruppen beschrieben und als entscheidender Faktor für Inklusions- und Exklusionsprozesse markiert. Pädagogische Beziehungen werden mit Anerkennung, Wertschätzung und Zugehörigkeit verbunden; die Beziehungsgestaltung wird als bedeutsam für Beteiligung, Motivation und Lernprozesse beschrieben. Pädagogische Beziehungen werden zudem als Bestandteil der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht thematisiert – in Verbindung mit der Förderung sozialer Kompetenzen, Empathie und Perspektivenübernahme.

3.2.4 Beratung, Kooperation und Kommunikation

In Modulen der Kategorie Beratung, Kooperation und Kommunikation erscheinen pädagogische Beziehungen als Grundlage professioneller Kommunikation und Zusammenarbeit. Bezogen auf die Interaktion mit Schüler:innen werden insbesondere Gesprächsführung, deeskalierende Kommunikation sowie der konstruktive Umgang mit Konflikten und Krisensituationen als zentrale Kompetenzen benannt; pädagogische Beziehungen erscheinen dabei als Ressource für Konfliktbearbeitung und Beratung. Weitere Schwerpunkte wie die Zusammenarbeit mit Eltern, Kolleg:innen und weiteren Professionen werden hier, aufgrund der Schwerpunktsetzung des Beitrags, nicht weiter ausdifferenziert.

3.2.5 Kategorie Praxisphase

In den Modulen der Praxisphasen steht weniger die Einführung neuer Inhalte als vielmehr die Anwendung und Reflexion bereits behandelter und daher in den obigen Kategorien beschriebener Inhalte im Vordergrund. Pädagogische Beziehungen werden hier als handlungsleitende Grundlage verstanden, die im schulischen Alltag praktisch erprobt und reflektiert werden soll. Hierzu zählen: Die Gestaltung verlässlicher Beziehungen zu Schüler:innen auf der Basis von Empathie, Wertschätzung und Respekt sowie die Berücksichtigung ihrer sozialen, emotionalen und (außer-)schulischen Lebenswelt.

3.2.6 Bezugswissenschaften

In Modulen zu den Bezugswissenschaften der Sonderpädagogik werden pädagogische Beziehungen theoretisch fundiert, z. B. durch entwicklungspsychologische, bindungstheoretische, psychoanalytische, systemische und subjekttheoretische Perspektiven. Unterricht wird als Interaktionsgeschehen konzipiert, in dem Kommunikation, Beziehung und Konfliktbewältigung strukturierende Elemente darstellen. Pädagogische Beziehungen werden als Wirkfaktor für Entwicklungs-, Lern- und Interaktionsprozesse beschrieben und als zentral für die Rekonstruktion von Verhalten sowie für eine theoriegeleitete Professionalisierung herangezogen.

doi.org/10.35468/6251-12

4 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Dokumentenanalyse untersuchte, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen in den Curricula des sonderpädagogischen Lehramts in Deutschland einnehmen. An 24 von 32 untersuchten Standorten wurden explizite Bezüge zu pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen identifiziert. Dies deutet übergeordnet auf eine Relevanz des Themas pädagogischer Beziehungen an einem Großteil der Standorte hin. Die Standorte, an denen keine expliziten Bezüge zu pädagogischen Beziehungen identifiziert werden konnten, bieten Anlass zur Reflexion der methodischen Limitationen der Dokumentenanalyse: Die verwendeten Suchbegriffe waren mit dem Ziel der explorativen Analyse und ersten Strukturierung bewusst global gehalten. Dies erfasst jedoch bestimmte Dimensionen des Konstruktes der pädagogischen Beziehungen nicht, wie diese z. B. in der Second-Order Meta-Analyse von Emslander et al. (2025) systematisiert wurden. Dies stellt eine Strategie für die weiterführende Analyse der Curricula dar.

Hinsichtlich der curricularen Verankerung des Themas pädagogische Beziehungen verweist unsere explorative Analyse insgesamt auf eine *Heterogenität der curricularen Verankerung* des Themas: Es variiert der Umfang zwischen einem und elf Modulen pro Standort. Zudem lassen sich entlang der herausgearbeiteten Modulkategorien drei Typen differenzieren: Standorte mit förderschwerpunktspezifischer Verankerung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (Typ 1), Standorte mit breiter Verankerung über mehrere Studienbereiche hinweg (Typ 2) sowie Standorte mit einer Verortung in übergreifenden Modulkategorien (wie Inklusion, Bezugswissenschaften der Sonderpädagogik), ohne Schwerpunktsetzung in einem oder mehreren Förderschwerpunkt(en) (Typ 3). Auch die standortübergreifende Analyse der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Modulen, die pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen thematisieren, spiegelt übergeordnet eine Heterogenität der curricularen Verankerung des Themas in sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen wider, z. B. von einem Fokus auf eine Beziehungspädagogik im Förderschwerpunkt ESE zu einer Thematisierung z. B. von Nähe und Distanz in anderen Förderschwerpunkten zu einer Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehung als Faktor für Teilhabe und Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse oder einer Reflexion pädagogischer Beziehungen in den Praxisphasen.

Übergreifend verweisen die Ergebnisse der Analyse von Curricula in sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen auf eine Heterogenität der curricularen Verankerungen, wie sich diese auch insgesamt in der Lehrkräftebildung für den Themenbereich Inklusion zeigt (z. B. Frohn & Moser, 2021). Auch im Kontext der dargestellten Heterogenität der einbezogenen – unterschiedlich ausführlichen – Dokumente ergeben sich grundlegende Limitationen dahingehend, dass z. B. nicht von einer geringeren Anzahl von Modulen zwangsläufig eine geringere Relevanz zu schließen ist.

doi.org/10.35468/6251-12

Die analysierten Curricula werfen in verschiedenen Bereichen anschließende Fragen zu den Aushandlungen über den Stellenwert pädagogischer Beziehungen in Curricula der (sonderpädagogischen) Lehrkräftebildung auf:
Hinsichtlich der herausgearbeiteten Typen ließe sich z. B. anschließend die empirische Frage stellen, inwiefern mit der förderschwerpunktspezifischen Verankerung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (Typ 1) und der Verortung in übergreifenden Modulkategorien (z. B. Inklusion, Bezugswissenschaften, Typ 3) verschiedene Bezugsrahmen und Begründungslinien der Thematisierung pädagogischer Beziehungen verbunden sind, z. B. Aufmerksamkeit für die Beziehungsgestaltung zur Unterstützung der Emotionsregulation oder im Rahmen der normativen Forderung einer Anerkennung von Verschiedenheit.
Zum anderen werden in Dokumenten die Hintergründe ihrer Herstellung i.d.R. nicht sichtbar (Wolff, 2009). Damit ergeben sich anschließende Fragen zu Aushandlungen in der Curriculumsentwicklung an den Standorten, die sich z. B. in vertiefenden Analysen zu, i.d.R. nicht öffentlich zugänglichen, Akkreditierungsberichten oder Sitzungsprotokollen zeigen könnten.
Zudem spiegeln Dokumente wie Modulhandbücher den Stellenwert der Thematisierung pädagogischer Beziehungen auf einer normativen Ebene wider. Diese öffentlichen Dokumente lassen sich z. B. aus der an Goffman (1972) anschließenden Perspektive der „institutionellen Zurschaustellung" (Wolff, 2009, S. 505) entsprechend kritisch befragen. Diese ‚Schau-Seite' der Dokumente wird v. a. greifbar, wenn wir z. B. an die (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen denken oder an Situationen, in denen Vertreter:innen lehrkräftebildender Hochschulen aus einem Bundesland in den Austausch untereinander oder mit Ministerien treten. Für die aufgeworfene Frage des Stellenwerts der Thematisierung pädagogischer Beziehung sowie der Bezugsrahmen und Begründungslinien dieser Thematisierung stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern sich eine Signalwirkung der Modulhandbücher zeigt, wenn die Analyse z. B. um Lehrveranstaltungsverzeichnisse erweitert wird. Auch da bezüglich der Lehrveranstaltungsverzeichnisse von einer unterschiedlichen Verfügbarkeit und Ausführlichkeit auszugehen ist, könnte sich für die Frage, in welchem Umfang, mit welchen Inhalten und auf welche Weise pädagogische Beziehungen thematisiert werden, zudem die Analyse z. B. von Einführungswerken oder veröffentlichten Lehrkonzepten bzw. -materialien anbieten.
Darüber hinaus ist eine Erweiterung der in diesem Beitrag vorgenommenen forschungspragmatischen Engführung auf das sonderpädagogische Lehramt wünschenswert. Neben einem Einbezug von Hochschulstandorten ohne das sonderpädagogische Lehramt könnten die in diesem Beitrag gebildeten Typen einen Ausgangspunkt für einen – aufgrund der Vielzahl der lehrkräftebildenden Standorte – exemplarischen Vergleich an Standorten mit sonderpädagogischem Lehramt bilden. Insgesamt tragen die hier skizzierten anschließenden Forschungsperspektiven zu der geforderten verstärkten Aufmerksamkeit für die Frage der Curricula in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung bei (Pugach et al., 2020).

doi.org/10.35468/6251-12

Literatur

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87–102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 70*(11), 560–571. https://doi.org/10.25656/01:25147

Blasse, N., Budde, J., Köpfer, A., Rosen, L., & Schneider, E. (2023). Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. *Erziehungswissenschaft, 34*(67), 63–71. https://doi.org/10.25656/01:28295

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624–645. https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, A. (2025). Kitas und Schulen als multifunktionale Institutionen. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach, & P. Strohmeier (Hrsg.), *Kinder. Minderheiten ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft* (S. 65–86). Kiepenheuer & Witsch.

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationship and student outcomes. A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung fürs Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. Zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion, 1.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586

Guth, T., Külker, A., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., & Rüther, J. (2024). Bildungsbiografische Fallgeschichte aus dem Praxisforschungsprojekt "Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld" (WILS). Eine Einführung. In A. Külker & T. Guth (Hrsg.), *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichte von Schüler:innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld* (S. 7–15). Klinkhardt.

KMK (1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. Bonn: KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf

Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships. A meta-analysis. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 14*(2), 306–327. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1

Kühne, F., Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Holtforth, M. G., & La Marca, R. (2024). Teacher stress in social interactions in the light of polyvagal theory. An ambulatory assessment approach to teachers´ heart rate and heart rate variability. *Frontiers in Neuroscience,* 18:1499229. https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1499229

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*:innen-Schüler:innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-) pädagogische Forschung und Praxis. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörung, 3*(3). 30–51. https://doi.org/10.25656/01:22595

Lindmeier, B., & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung.* Kohlhammer.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction. A meta-analysis. *Educational research review, 7*(3), 177–197. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. P., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher,* 45, 515–531. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 575–582. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007

Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum Theory. The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 85–103. https://doi.org/10.1177/0888406419883665

Reiser, H. (1996/2018). Arbeitsplatzbeschreibung – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 97–114). Psychosozial-Verlag.

Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Kooman, H. M. Y. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review, 46*(3), 239–261. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3

Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2018.art01d

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Rowohlt.

doi.org/10.35468/6251-12

Autor:innen

Hennes, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-5526-9574
Universität Kassel, Institut für Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (sonder)pädagogische Förderdiagnostik, Prävention & Intervention bei Lernschwierigkeiten – insbesondere im Bereich der Schriftsprache, Textproduktionskompetenzen, Werkstattarbeit, Transfer
ann-kathrin.hennes@uni-kassel.de

Bäker, Neele, Dr.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4270-7771
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter, Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen, Prävention von Bullying und Verhaltensproblemen in der Schule
Neele.baeker@uol.de

Lüke, Timo, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2603-7341
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Diagnostik, Data-Driven Decision-Making. Single-Case Experimental Designs, Forschungsmethoden, Open Science, Lehrkräftprofessionalisierung, Förderplanung
timo.lueke@uni-kassel.de

Arndt, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7514-1989
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktion im inklusiven Unterricht, inklusive Schulentwicklung, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung
a.arndt@uni-kassel.de

doi.org/10.35468/6251-12

Dana Kiefer, Alexandra Warda und Sven Thiersch[1]

Unterricht als sprachlicher Anerkennungsmarkt – Theoretische und empirische Einsätze zu Adressierungen und Anpassungen in pädagogischen Beziehungen

Abstract

Im Beitrag rückt die Frage ins Zentrum, in welchem Verhältnis Sprache bzw. Sprechen und pädagogische Anerkennungsbeziehungen im Unterricht stehen und wie sich diese Relationen empirisch zeigen. Theoretisch werden die Überlegungen zu Unterricht als „sprachlicher Markt" (Bourdieu, 1993) mit anerkennungstheoretischen Überlegungen zum Sprechen im Unterricht als ein (Re-) Adressierungsgeschehen (Ricken et al., 2017) verknüpft. Der Beitrag stützt sich auf zwei Studien und Rekonstruktionen sowohl der Perspektiven von Schüler:innen als auch ihrer Interaktionspraxis an den Schulformen Berufskolleg und Gymnasium. Die Ergebnisse verweisen darauf, wie Anerkennungsverhältnisse in der Kommunikation ausgehandelt und wirksam werden und welche unterrichtlichen Anpassungsleistungen damit in besonderem Maß für Schüler:innen einhergehen.

Schlagwörter: Unterricht, Sprache, Anerkennung, Pädagogische Beziehungen

1 Einleitung

Sprache als ein Medium vermittelt zwischen den Menschen und gestaltet ihre Beziehungen. Wie alle Zeichensysteme unterliegt sie historischen Wandlungsprozessen und ist kulturell und feldspezifisch geformt. Insbesondere in Schule und Unterricht misst man den „normativ-ordnungsbildenden Implikationen der Sprache" (Meseth, 2010, S. 75) eine exponierte Funktion für die Gestaltung von und das (Nicht-)Verstehen in pädagogischen Generations- und Rollenbeziehungen bei. Umgekehrt bringen die situativen schulischen (Anerkennungs-)Beziehungen bestimmte Formen des Sprechens und der Sprache hervor (z. B. Prengel, 2019; Ricken et al., 2017).

1 Wir danken Björn Rothstein für seine kritische Rückmeldung und hilfreichen Hinweise zu diesem Beitrag.

doi.org/10.35468/6251-13

In zahlreichen qualitativ forschenden Projekten wird seit den 1980er Jahren die Bedeutung der Sprache für die pädagogische Interaktion und Kommunikation in Schule und Unterricht untersucht (Proske et al., 2021). In den letzten Jahren ist dabei zu beobachten, wie der lange dominante Fokus auf Formen der Verbalsprache aufgebrochen worden ist, indem Körpersprache – aber auch die Bedeutung von Medien und Dingen – in pädagogischen Beziehungen verstärkt in den Blick von Analysen und Reflexionen kamen (z. B. Asbrand et al., 2013; Nohl, 2011). In anderen Zugängen und Perspektiven der Schul- und Bildungsforschung (z. B. in kompetenztheoretischen Ansätzen) wird Sprache zunehmend als Voraussetzung, Gegenstand und Medium für fachliches Lernen und Lehren untersucht, der Beziehungsaspekt jedoch ausgeklammert (z. B. Becker-Mrotzek et al., 2013). In den Diskursen zur sprachlichen Grundbildung, Mehrsprachigkeit und Bildungssprache als Querschnittsthemen der Lehrer:innenbildung spielen Fragen der pädagogischen Beziehungen ebenfalls eine untergeordnete Rolle. In der Forschung werden die Relationalitäten von Sprache, Anerkennung und Beziehung bislang kaum explizit fokussiert und diskutiert. Zudem gibt es nur wenige erziehungswissenschaftliche Betrachtungen, die entsprechende sprachbezogene Ansätze systematisch integrieren. Der folgende Beitrag widmet sich diesen Desideraten.

2 Unterricht als sprachlicher Markt von Anerkennungsbeziehungen – Theoretische Rahmung

Die sich in der Sprache und im Sprechen dokumentierenden pädagogischen Beziehungen im Unterricht sind durch mehrere Rahmungen gekennzeichnet. Erstens sind die Beziehungen im Unterricht Ausdruck der Kräfte- und Anerkennungsverhältnisse des sozialen Raums und der kulturellen Passungsverhältnisse zwischen den sprachlichen Anforderungsstrukturen der Schule und den sprachlichen Sozialisationserfahrungen der Schüler:innen aus unterschiedlichen Milieus (schon Oevermann, 1972). Zweitens gehen in das Arbeitsbündnis – bevor sich Lehrkräfte und Schüler:innen konkret aufeinander beziehen und miteinander sprechen – allgemeine kulturelle und soziale Erwartungen an die institutionalisierten (Sprecher:innen-)Rollen als Lernende und Lehrende ein (Helsper, 2025). Drittens werden die Beziehungen und damit verbundene Formen der Aushandlung von Macht und Autorität in der Unterrichtssituation selbst sprachlich hervorgebracht. Folglich sind auch die sprachlichen Anerkennungsbeziehungen im Unterricht sowohl in ihrer soziokulturell konstituierten Struktur als auch in ihrer sozial konstruktiven Praxis zu betrachten (Ricken & Rose, 2023). Um die Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen zu fokussieren, werden wir im Folgenden das Theorem des sprachlichen Markts auf Überlegungen zu Anerkennung als Adressierungsgeschehen beziehen.

doi.org/10.35468/6251-13

2.1 Sprachlicher Markt

Sprache beziehungsweise Sprechen beschreibt Bourdieu als „symbolisches Gut, das je nach dem Markt, auf dem es platziert wird, sehr unterschiedliche Wertfestlegungen erfahren kann" (Bourdieu, 2020, S. 83). Ein solcher sprachlicher Markt entsteht zwischen mindestens zwei Personen und schreibt „verschiedenen sprachlichen Produkten sehr ungleiche Werte" (Bourdieu, 2020, S. 95) zu. Sprachliche Interaktionen sind insofern durch ein symbolisches Kräfteverhältnis zwischen den Sprechenden geprägt. Sprachliche Kompetenzen funktionieren als sprachliches Kapital in Relation zur jeweiligen Sprechsituation. Im sprachlichen Austausch geht es auch immer darum, „die sprachlichen Produkte auf ihre soziale Wertigkeit hin zu taxieren und einzuordnen" (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 76). Denn wer spricht, strebt nicht nur danach, verstanden zu werden, sondern auch danach, „sich Gehör zu verschaffen" (Bourdieu, 2020, S. 78), Glaubwürdigkeit zu erlangen und Anerkennung zu erhalten.

Ein sprachlicher Ausdruck ist folglich ein „Kompromiss zwischen dem, was gesagt werden will, und dem, was gesagt werden kann" (Bourdieu, 2020, S. 105) und hängt demnach nicht allein von den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Absichten der sprechenden Person ab, sondern auch von ihrer Einschätzung der Situation und den bestehenden sozialen Erwartungen. Sprachliche Produkte entstehen aus dem Zusammenspiel des Habitus, der sprachlichen Kompetenzen und den Gegebenheiten des jeweiligen sprachlichen Markts, der wie ein Zwang festlegt, welche Ausdrucksweisen als legitim gelten und welche nicht. Sprache variiert je nach Sprechenden und Produktionsverhältnissen.

Jeder sprachliche Markt definiert sich durch „bestimmte Eintrittsbedingungen" (Bourdieu, 2020, S. 95). Dabei gilt, „[j]e offizieller der Markt ist, das heißt, je mehr er praktisch den Normen der legitimen Sprache entspricht, desto mehr wird er von den Herrschenden beherrscht, das heißt von den Besitzern der legitimen Sprachkompetenz, die autorisiert sind, als Autoritäten zu sprechen" (Bourdieu, 2020, S. 151). Somit ist Sprachkompetenz auch „eine statusabhängige Fähigkeit, mit der meistens auch die fachliche Fähigkeit einhergeht, und sei es auch nur, weil ihr Erwerb durch Statuszuschreibung erfolgt" (Bourdieu, 2020, S. 151). So beschreiben Fürstenau und Niedrig (2011), dass sprachlicher Austausch – im Sinne Bourdieus – permanent auch eine unbewusste soziale Bewertung beinhaltet, was dazu führt, dass Sprecher:innen ihr Gegenüber hinsichtlich sozialer Hierarchie und Kompetenz einstufen, etwa als ebenbürtig, über- oder unterlegen, wodurch sprachliche Autorität und sozialer Status zugeschrieben oder auch aberkannt werden.

Auch Schule fungiert als sprachlicher Markt. Auf ihm wird – fortwährend vermittelt durch Lehrkräfte als sprachliche Autorität im Unterricht – festgelegt, welcher Sprachgebrauch als legitim und erwünscht gilt. Diese sprachlichen Normen und Erwartungen prägen somit zwangsläufig den Sprachgebrauch im Unterricht. So tragen etwa die Bestrebungen von Lehrkräften, Schüler:innen Bildungssprache zu vermitteln und Abweichungen von dem als legitim anerkannten Sprachgebrauch zu sanktionieren, dazu bei, bildungssprachlichen Sprachgebrauch zu festigen. Dies stabilisiert wiederum „die allgemeine Anerkenntnis" (Fürstenau & Niedrig, 2011,

doi.org/10.35468/6251-13

S. 78) sprachlicher Normen. Der legitime Sprachgebrauch, der sich als bildungssprachlich und möglichst konzeptionell schriftsprachlich beschreiben lässt, wird in Schule belohnt, unterdessen werden abweichende Sprachmuster abgewertet, was bestehende soziale Ungleichheiten (re-)produziert (Oevermann, 1972).
Bourdieu fokussiert hier vor allem soziale Anerkennungsfragen des legitimen Sprachgebrauchs und wie in Schule die sprachlichen Produkte von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus implizit wie explizit bewertet und wertgeschätzt werden (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 78). Mit seiner Perspektive des sprachlichen Markts werden soziale Rahmungen des Unterrichts und der sozial strukturierten Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften deutlich. Sie vernachlässigt aber die Frage, wie sich auch auf Basis institutioneller Vorgaben (z. B. Raum, Zeit, Rollenasymmetrie, curriculare Ziele) und kultureller Praktiken die konkreten Aushandlungsprozesse vollziehen. Herkunft und Sprache sind zwar für pädagogische Beziehungen wirksam, aber nicht als deterministisch zu verstehen. Menschen und Beziehungen werden immer auch situativ in einem konkreten institutionell und kulturell gerahmten Adressierungsgeschehen hervorgebracht (Börjesson, 2018, S. 394).

2.2 Anerkennung und (Re-)Adressierung

Unterricht weist somit über die Wissensvermittlung hinaus und ist ein sozialer Raum, in dem Subjekte fortlaufend angesprochen, positioniert und hervorgebracht werden (Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013). Schüler:innen werden durch Adressierungen der Lehrperson nicht nur zur Teilnahme aufgerufen, zugleich wird ihnen eine bestimmte Position in der sozialen Ordnung zugewiesen (Ricken & Rose, 2023, S. 39). Adressierung fungiert damit als zentrales Medium der Anerkennung, durch das Schüler:innen zu Subjekten des Unterrichtsgeschehens gemacht werden. Vor diesem Hintergrund wird Anerkennung im Unterricht als ein Prozess betrachtet, der sich stark im sprachlichen Handeln realisiert.
In Anerkennungsbeziehungen entwickeln Subjekte ein praktisches Selbstverhältnis, indem sie sich aus der normativen Perspektive anderer als soziale Adressat:innen begreifen (Honneth, 2003). Anerkennung ist dabei nicht als bloße Bestätigung bereits bestehender Subjekte zu verstehen, sondern als konstitutiver Akt der Subjektivierung. Anknüpfend an Althussers Konzept der Anrufung (1977) sowie an Butlers Überlegungen zur Performativität (2021) lässt sich Anerkennung als ein Vorgang fassen, in dem Subjekte in ihrem Sein erst hergestellt werden. Das Angesprochenwerden ist dabei nicht neutral, sondern bringt eine bestimmte Subjektposition hervor. Anerkennung besitzt in diesem Zusammenhang eine doppelte und ambivalente Struktur: Sie kann gegeben oder verweigert werden und geht stets mit Prozessen der Zuschreibung einher. Subjekte werden nicht nur zu jemandem gemacht, sondern verhalten sich zugleich zu diesen Zuschreibungen, indem sie auf sie reagieren, sie annehmen, zurückweisen oder transformieren. Das Selbstverhältnis und die Reflexion der eigenen Position sind gleichermaßen von Bedeutung.

doi.org/10.35468/6251-13

Nach Reh und Ricken (2023, S. 37–40) wird Subjektivierung folglich im Miteinander mit anderen und unter spezifischen kulturellen Selbstdeutungsmustern hergestellt. Subjektivierungsprozesse sind insofern praxeologisch zu fassen, da Subjekte in dynamischen Praktiken hervorgebracht werden und keine stabilen Entitäten sind. Subjektivierung wird hier als ein vielschichtiger Anerkennungsprozess verstanden, der sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Ermächtigung vollzieht. Anerkennung ist in diesem Kontext als strukturierendes Moment aller pädagogischen Praktiken zu verstehen.
Übertragen auf Unterricht werden durch Adressierungen Handlungsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden strukturiert und beispielsweise Rederechte eröffnet oder eingeschränkt. Trotz Rollenasymmetrie sind Adressierungen der Lehrkräfte in der pädagogischen Interaktion nicht einseitig zu begreifen und werden im Unterricht durch schüler:innenseitige Readressierungen aufgebrochen und neu verhandelt. Studien wie das a:spect-Projekt (Ricken et al., 2017) zeigen exemplarisch, wie in unterrichtsstrukturierenden Praktiken wie Begrüßen, Tadeln, Loben oder Prüfen Anerkennung wechselseitig hergestellt wird. Eine zentrale Einsicht dieser Untersuchung besteht darin, Anerkennung nicht als additive pädagogische Geste, sondern als Form des Pädagogischen selbst zu begreifen (Ricken & Rose, 2023). Vor diesem Hintergrund lässt sich (Re-)Adressierung im Unterricht nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern als zentrale Größe bestimmen, über die Anerkennung, Subjektivierung und die Aushandlung von Teilhabemöglichkeiten kontinuierlich vollzogen werden. Mit ihr können die dynamischen und (einzelschul-)kulturell unterschiedlichen Aushandlungsprozesse des sprachlichen Marktes beschrieben werden.

3 Aushandlungen und Wahrnehmungen des sprachlichen Anerkennungsmarktes – Exemplarische Rekonstruktionen

Im Mittelpunkt stehen im Folgenden erste Ergebnisse aus zwei Projekten, die einen qualitativen rekonstruktiven Zugang verfolgen, um Aushandlungsprozesse im Unterricht als einen sprachlichen Anerkennungsmarkt zu analysieren. Während die erste Untersuchung Unterrichtsinteraktionen selbst fokussiert, kommen in der zweiten Studie die Perspektiven von Schüler:innen auf den sprachlichen Markt in den Blick.

3.1 Interaktive Anpassungsleistungen auf dem sprachlichen Markt

Das erste in der Deutschdidaktik angesiedelte Projekt zielt an der Schnittstelle von germanistischer Linguistik und Bildungswissenschaft auf die kommunikative Struktur von Unterricht und insbesondere die Rolle der Adressierung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Sprache wird dabei als Medium verstanden, über das Macht, Teilhabe und Hierarchien im sprachlichen Markt ausgehandelt

doi.org/10.35468/6251-13

werden. Die Untersuchung basiert auf authentischen Unterrichtsinteraktionen in 22 Deutschstunden, die videografisch dokumentiert wurden. Ergänzend wurden 11 Gruppendiskussionen mit Schüler:innen durchgeführt**.** Einen empirischen Zugang zu Anerkennungsprozessen im Unterricht bietet hier die Adressierungsanalyse, wie sie von Kuhlmann et al. (2017) entwickelt wurde. Diese wurde im Projekt mit dem gesprächsanalytischen Ansatz mit einem Fokus auf die Adressierungssequenzen kombiniert (Deppermann, 2008).
Der folgende nach GAT2 (Selting et al., 2009) transkribierte Auszug aus einer Deutschstunde verdeutlicht mithilfe einer Fragen-Melden-Aufrufen-Sequenz, wie sich unterrichtliche Adressierungen vollziehen: Das Rederecht und dessen Vergabe liegen bei der Lehrkraft, indem sie kontinuierlich Beiträge der Schüler:innen kommentiert und beispielsweise Korrekturen ausspricht. Allerdings ist die Lehrperson auch autorisiert, die Rederechtsvergabe zeitweise an die Schüler:innen abzugeben. Deutlich wird, dass den (Re-)Adressierungen pädagogischen Erwartungen und Normen, wie z. B. Melderegeln (Budde, 2011), zugrunde liegen.
Der Transkriptausschnitt stammt aus einer Phase der Hausaufgabenbesprechung im Deutschunterricht am Berufskolleg im Rahmen der Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten. Es kommt zu einem Exkurs zum Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung im Allgemeinen, weil die Klasse damit Schwierigkeiten hatte.

Transkriptkopf

Transkript-name	Autor	Gesprächs-typ	Anfangs- & Endzeit des Ausschnitts
T1	Alexandra Warda	Unterrichts-gespräch	62:16 – 63:05 min
925	L1		welche FACHbegriffe stehen hier in der aufgabe? ((nimmt Hände vom Laptop und schiebt sie in die Rocktaschen; tritt von einem Bein aufs andere und blickt in die Klasse; Sin10 meldet sich (5.8)))
926			Sin10 name ((mit Blickkontakt))
927	Sin10		unterSUCHt?
928	L1		nein das ist n opeRAtor; ((erst Blick zum Laptop; dann zu Sin10))
929	Sin10		achSO (--)
930			<<lauter> ah WIRkung;>
931	L1		ja; (-)
932			NEhmen sie dran
933	Sin10		<<leise> äh Sin1 name> ((mit Blickkontakt))
934	Sin1		erzählform und das (.) äh erzählverHALten

doi.org/10.35468/6251-13

935	L1	ja, (-) ((nickt; zum Laptop gewandt))
936	Sin1	<<leise> Sin14 name> ((mit Blickkontakt))
937	Sin14	die erzählTECHnik,
938	L1	ja, ((nickt; zum Laptop gewandt; (6.1) blickt auf, weil niemand drangenommen wird; Sin7 & Sin11 melden sich))
939	Sin14	<<leise> Sin11 name> ((mit Blickkontakt))

Die Lehrperson initiiert die Sequenz mit der Frage nach den in der Aufgabe enthaltenen Fachbegriffen (Z. 925). In der Folge werden Schüler:innenbeiträge in Form einer Meldekette organisiert, bei der sich die Schüler:innen nach Aufforderung durch die Lehrperson gegenseitig aufrufen. Die produzierten Antworten sind durchweg kurz und stichpunktartig und zielen auf die Benennung einzelner Fachbegriffe.

Die erste Schüler:innenantwort („unterSUCHt?", Z. 927) wird von der Lehrperson als nicht passend zurückgewiesen („nein das ist n opeRAtor", Z. 928). Durch das vorausgegangene Melden und Aufgerufenwerden ist die Schülerin jedoch bereits als Sprecherin legitimiert. Sie produziert daraufhin einen weiteren Vorschlag („ah WIRkung", Z. 930), der durch die Lehrperson bestätigt wird („ja", Z. 931). In der anschließenden Sequenz überträgt die Lehrperson die Vergabe des Rederechts explizit an die Schüler:innen („NEhmen sie dran", Z. 932). Damit verschiebt sich die übliche institutionelle Ordnung des Unterrichtsgesprächs und der Rollenbeziehungen. Die Schüler:innen übernehmen temporär die Funktion der Rederechtsverteilung und rufen die jeweils nächste (sich meldende) Person auf. Dabei orientieren sie sich deutlich an der Adressierungslogik der Lehrperson: Die Anrede erfolgt nominal („Sin1 name", „Sin14 name") und wird durch gezielten Blickkontakt unterstützt.

Die einzelnen Schüler:innenbeiträge bleiben weiterhin auf die Benennung fachlicher Stichworte beschränkt. Diese Form der Beitragsproduktion verweist auf hohe sprachliche Anpassungsleistungen. Anerkennungsfähig auf dem sprachlichen Markt sind Beiträge, die den erwarteten fachlichen Terminus liefern, ohne diesen weiter auszuführen oder argumentativ zu entfalten. Die Reaktionen der Lehrperson bestehen nahezu ausschließlich aus minimalen Anerkennungsmarkern („ja", Z. 931; Nicken, Z. 935, 938), die sequenziell anzeigen, dass ein Beitrag als korrekt und anschlussfähig bewertet wird. Auffällig ist zudem, dass die Lehrperson nicht nur die Rederechtsvergabe abgibt, sondern sich in der Zeit der Schüler:innenbeiträge überwiegend dem Laptop zuwendet. Die genannten Fachbegriffe werden von ihr am interaktiven Whiteboard festgehalten und damit für die gesamte Klasse sichtbar gemacht.

doi.org/10.35468/6251-13

Obwohl es in der Sequenz zu einem kontinuierlichen Sprecher:innenwechsel kommt und richtige Antworten wiederholt bestätigt werden, ist die Kommunikation in ihrer dialogischen Form begrenzt. Die Interaktion ist primär auf die Nennung erwartbarer, fachlich passender Antworten ausgerichtet. Gesprächsanalytisch zeigt sich damit eine Unterrichtsinteraktion, die weniger auf wechselseitige Aushandlung ausgerichtet ist, sondern auf serielle Produktion anerkennungsfähiger Stichworte. Adressierung fungiert in dieser Sequenz als zentrales Steuerungsinstrument eines sprachlich organisierten Anerkennungsraums, in dem Beteiligung über sprachliche Passung ermöglicht wird, während dialogische Öffnung zugleich begrenzt bleibt. Sprache ist hier nicht nur Medium der Wissensabfrage, sondern konstituiert Teilhabemöglichkeiten, die stets an die institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Kommunikation rückgebunden sind.

3.2 Sprache als Werkzeug zur Anpassung: Fall Anton

Ausgangspunkt des zweiten Projekts, das sich in der Erziehungswissenschaft verorten lässt, ist die Frage, wie Schüler:innen Sprache bzw. Sprechen im Unterricht deuten. Hierzu wurden sechs offene, narrative Einzelinterviews mit Schüler:innen geführt. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die interviewten Jugendlichen 17 bis 18 Jahre alt und besuchten die Oberstufe eines Gymnasiums im ländlichen Raum. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Objektiven Hermeneutik und zielte darauf, die impliziten Regeln von Sprache und Sprechen im Unterricht aus der Perspektive der Schüler:innen zu rekonstruieren.

Im Fall Anton lässt sich dabei in besonderer Weise illustrieren, wie Sprache als Werkzeug zur Anpassung fungiert – und auf diese Weise die pädagogische Beziehung durch Sprache vermittelt und geformt werden. So beschreibt Anton bereits zu Beginn des Interviews Unterricht als ein klar geregeltes Interaktionsgeschehen: „Ja also es ist ja generell im Unterricht so, dass man versucht, auf das einzugehen, was die Lehrer hören wollen. Wenn man ja irgendwelchen ähm im Unterricht ist es ja so, dass die Lehrer Fragen stellen und du versuchst drauf zu antworten. Das ist ja meist selten, dass wirklich ein Gespräch entsteht irgendwie."

Unterricht erscheint demzufolge als ein regelhaftes Frage-Antwort-Schema, in dem Lehrkräfte Fragen stellen und Schüler:innen darauf antworten (müssen). Anton präsentiert sich hierbei als konformer Experte, der Unterricht durchschaut hat. Seine Strategie besteht darin, die Erwartungen der Lehrkraft zu antizipieren und regelkonform zu erfüllen, indem er genau jene sprachlichen Produkte anbietet, die im Unterricht gefragt sind; was sich beispielsweise an der folgenden Passage illustrieren lässt:

„Doch meistens denke ich mir wirklich, was will ich jetzt sagen. Also ich denke mir schon wirklich ein ganzes Skript voraus, was sage ich jetzt, und was könnte der Lehrer jetzt sagen, wenn ich das sage."

Sprache fungiert bei Anton als Werkzeug zur Anpassung – und dient damit der regelkonformen Erfüllung (institutioneller) Erwartungen auf Seiten der Lehrkraft.

doi.org/10.35468/6251-13

Die sprachliche Anpassung an den Unterricht beobachtet Anton auch bei seinen Mitschüler:nnen und schildert hierzu:
„Ähm und man merkt auch direkt sofort, sobald der im Unterricht sind die ernst sagen, was sie sagen wollen. Sobald es klingelt, drehen sie sich zu ihren Freunden und lachen laut, und dann reden die natürlich ganz anders (schmunzelnd)."
Unterrichtliche Interaktionen sind demnach aus Antons Perspektive durch sprachlich strukturierte Rollenverhältnisse geprägt, in denen Erwartungen antizipiert und erfüllt werden müssen. Authentische Gespräche sowie individuelle Ausdrucks- und Entfaltungsmöglichkeiten treten dabei in den Hintergrund. Vielmehr richtet sich Antons sprachliches Handeln konsequent an der Frage aus, wie er ‚richtig' spricht, um nicht (negativ) aufzufallen. Anton agiert auf diese Weise regelkonform auf dem sprachlichen Markt Schule. Sprache dient ihm als essenzielles Werkzeug, um sich einzufügen, Anerkennung zu sichern und Risiken zu minimieren. Gleichzeitig deutet sich an, dass diese starke Orientierung an Anpassung mit einem Mangel an Authentizität und individueller Positionierung einhergeht. Unterricht erscheint daher vor allem als ein institutionell gerahmtes Setting, in dem sprachliche (An-)Passung zentral ist. Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in erscheint in Antons Deutung asymmetrisch.
Auch weitere Ergebnisse der Fallrekonstruktionen zeigen, dass Unterricht von den Schüler:innen hohe sprachliche Anpassungsleistungen erfordert. Unterricht wird von den Schüler:innen als eine beständige Bewertungssituation gedeutet, in der sprachliche Äußerungen nicht nur inhaltlich, sondern auch sozial bewertet werden – sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Peers. Somit bietet Unterricht aus der Perspektive der interviewten Schüler:innen keinen sicheren Kommunikations- und Beziehungsraum. Authentische, vertrauensvolle und verlässliche Gespräche werden von den Schüler:innen als fehlend markiert. In allen Fällen offenbaren sich infolgedessen Unsicherheiten auf Seiten der Schüler:innen, woraus sich wiederum unterschiedliche Strategien im Umgang mit Sprache und Sprechen ergeben, mit denen die Schüler:innen versuchen, den impliziten Regeln des sprachlichen Marktes im Unterricht gerecht zu werden. Es wird hierbei deutlich, dass Schüler:innen Sprache auf unterschiedliche Weise nutzen, um sich im Unterricht zu positionieren und sich damit auch in Beziehung zu ihren Lehrkräften und Peers zu setzen. Sprache erfüllt dabei verschiedene Funktionen: Sie dient – wie bei Anton deutlich wurde – als Werkzeug zur Anpassung, um nicht aufzufallen und eine möglichst stabile Position im Unterricht zu sichern. Sie kann typologisch aber auch eine Ressource im schulischen Wettbewerb sein, die Distinktionsgewinne ermöglicht. Oder sie stellt, wie ein dritter Typus in den Analysen zeigte, zugleich ein Medium von (De-)Integration dar, über das Zugehörigkeit erst ermöglicht oder auch begrenzt wird, indem die soziale Bewertung der sprachlichen Produkte – insbesondere bei (vermeintlicher) Abweichung – zu Unsicherheit oder sogar zu einer isolierten Position führt. Diese skizzierten Muster verweisen darauf, dass die Schüler:innen die impliziten Regeln des sprachlichen Markts bearbeiten (müssen), um im Unterricht anschließen und bestehen zu können. Dabei entwickeln sie mehr oder weniger bewusste sprachliche Strategien.

doi.org/10.35468/6251-13

4 Diskussion und Fazit

Im Beitrag haben wir Unterricht als einen „sprachlichen Anerkennungsmarkt" bestimmt, um theoretisch wie empirisch das Verhältnis von Sprache, Anerkennung und pädagogischer Beziehung in den Blick zu nehmen. In der Verschränkung des „sprachlichen Marktes" mit anerkennungstheoretischen Überlegungen zur Adressierung kann Unterrichtsinteraktion als sozial strukturiertes und performatives Adressierungsgeschehen zwischen Ermöglichung und Unterwerfung gefasst werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprache nicht nur als kognitives Werkzeug und Medium der Wissensvermittlung, sondern konstitutiv für die Hervorbringung von normativen Ordnungen und Subjektpositionen im Unterricht fungiert.

In den rekonstruktiven Analysen der Unterrichtsinteraktion an einem Berufskolleg sowie der narrativen Interviews mit Gymnasiast:innen wurden die sprachlichen Anpassungsleistungen der Schüler:innen, um auf dem Markt Unterricht anerkannt zu werden und teilhaben zu können, verdeutlicht. Während andere Studien auf weitere Typen zwischen sprachlicher Distinktion und Selbstunterwerfung von Schüler:innen in Schule und Unterricht hinweisen (Kramer et al., 2013), dokumentiert sich in den hier fokussierten Studien vor allem der Typ sprachlicher Konformität. Die herausgearbeiteten sprachlichen Register orientieren sich an der formalen und standardisierten Bildungs- und weniger an der Alltagssprache. In beiden Analysen konnten insofern Formen der Bearbeitung und Integration der Jugendlichen dieser sprachlichen Anforderungsstrukturen und Normative von Schule nachgezeichnet werden. Unterricht ist auf Interaktions- und Schüler:innenebene durch Adressierungen, die serielle sprachliche (Re-)Produktionen (z. B. von Fachbegriffen), strukturierte Rederechtsverteilungen und permanente implizite wie explizite Bewertungssituationen erzeugen, gekennzeichnet. (Sprachliche) Teilhabe am klassenöffentlichen Unterricht wird nach wie vor über wiederkehrende, routinehafte Muster (z. B. das Initiation-Response-Evaluation-Schema) organisiert, wobei die Rederechtvergabe der Lehrperson obliegt (Mehan, 1979). Über diese institutionalisierten Rollenstrukturen und -erwartungen werden im Interaktionsprotokoll und im Interview Subjektivierungsprozesse und die Beziehung zu den Lehrkräften hergestellt. Dialogische Öffnungen und reziproke Bezugnahmen bleiben in den von uns fokussierten Unterrichtssequenzen begrenzt. Sprache fungiert als ein Anpassungsinstrument zur Antizipation und Erfüllung lehrer:innenseitiger Erwartungen, das von Schüler:innen unterschiedlich genutzt wird. Unterricht wird folglich als machtvoll gerahmter Anerkennungsraum sichtbar, in dem sprachliche (An-)Passungen über Teilhabechancen entscheiden und pädagogische Beziehungen konstituieren.

Auch wenn sich unsere Ergebnisse auf Jugendliche der Sekundarstufe II an einem Gymnasium und einem Berufskolleg im klassenöffentlichen Unterricht beschränken und diese mit Unterricht und Schüler:innen in anderen Unterrichtssettings (z. B. individualisierter Unterricht), Altersstufen und Schulformen zu kontrastieren wären, so verweisen unsere Ergebnisse konformer sprachlicher Äußerungen so-

wohl der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte auf einen dominanten Modus der ordnenden (Re-)Adressierung im Unterricht.
Trotz der Reformbemühungen und Öffnungen in und von Unterricht finden sich in den empirischen Daten der beiden Projekte kaum Ausdrucksformen normativ orientierter Beziehungspraxis einer dialogorientieren, vertrauensvollen und wertschätzenden sprachlichen Anerkennung. In weiteren Untersuchungen wäre es daher sinnvoll zu untersuchen, wie sich die sprachlichen Adressierungen in Schulen mit explizit inklusiven, digitalisierten und reformpädagogischen Konzepten (z. B. Lernbüros, Marktplätze), in denen beispielsweise Lehrkräfte als Lernbegleiter:innen verstanden werden, gestalten und von Schüler:innen und Lehrkräften wahrgenommen werden. Damit könnten Fragen beantwortet werden, wie sich sprachliche Routinen und Register in offenen und individualisierten Lernsettings wandeln. Der sprachliche Anerkennungsmarkt stellt ein analytisches Gerüst dar, um dabei die wechselseitigen Macht- und Anpassungsformen theoretisch und empirisch zu beschreiben.

Literatur

Althusser, L. (Hrsg.). (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. VSA Verlag.

Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16,* 171–188.

Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Waxmann.

Börjesson, K. (2018). Unterrichtskommunikation. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 394–404). J. B. Metzler.

Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2020). *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *12*(1), 125–148.

Butler, J. (2021). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (11. Aufl.). Suhrkamp.

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.

Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Springer VS.

Helsper, W. (2025). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 225–234). Klinkhardt. https://10.36198/9783838554730

Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (erw. Ausg.; Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Suhrkamp.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 234–235.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS.

doi.org/10.35468/6251-13

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Harvard University Press.* https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106

Meseth, W. (2010). Ordnungen der Interaktion. Sprache – Organisation – Semantik. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 71–79). Université du Luxembourg.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge.* Klinkhardt. https://10.25656/01:15188

Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.* Suhrkamp.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Proske, M., Rabenstein, K., & Meseth, W. (2021). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. Aufl., S. 907–933). Springer VS.

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

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–100). transcript.

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*(2), 193–235.

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

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10,* 353–402. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf

Autor:innen

Kiefer, Dana
ORCID: 0009-0003-4248-5640
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peerkulturforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Fragen von Diversität und Teilhabe in Schule und Unterricht
dana.kiefer@uni-osnabrueck.de

Warda, Alexandra
ORCID: 0009-0006-1754-9042
Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, Adressierungspraktiken, Sprache und Macht
alexandra.warda@ruhr-uni-bochum.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7052-5094
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung
sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

doi.org/10.35468/6251-13

Melanie Schubsky

Nachhilfe als Kompensationsmittel für schulische Missachtungserfahrungen

Abstract

Um Leistungskrisen in der Schule zu bewältigen, wird vermehrt Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen. Die dokumentarisch-subjektivierungsanalytische Auswertung narrativer Interviews und Gruppendiskussionen mit (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen verdeutlicht, dass Nachhilfeunterricht nicht nur als Mittel zur Notenverbesserung genutzt wird, sondern erlebte Missachtung in der Beziehung zu Lehrkräften in der Schule durch die Beziehung zu Nachhilfelehrer:innen kompensiert werden kann.

Schlagwörter: Nachhilfeunterricht, Subjektivierung, pädagogische Beziehung, schulische Leistungsnorm

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt vorgestellt, das sich den Erfahrungen von Schüler:innen mit nachhilfeunterrichtlichen Angeboten widmete (Schubsky, 2025). Untersucht wurde, wie sich Jugendliche und junge Erwachsene von Lehrkräften in der Schule und in der Nachhilfe sowie von Eltern und Peers in ihrer Rolle als Nachhilfeschüler:innen adressiert erleben und in welcher Weise sich die Adressierungen auf ihre Subjektivierungsprozesse auswirken. Der Beitrag fokussiert die Beziehungen der (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen zu relevanten Akteur:innen in und außerhalb der Schule und die Bedeutung der Beziehungsqualität für die Subjektkonstitution. Nachhilfe ist ein schulpädagogisch relevanter Forschungsgegenstand: Schüler:innen, die aus ihrer Sicht keine ausreichenden schulischen Leistungen erbringen, fühlen sich emotional belastet (Robert Bosch Stiftung, 2024). Ein großer Anteil dieser Schüler:innen versucht, dies mithilfe von Nachhilfeunterricht zu kompensieren. Das Heranziehen von Nachhilfe ist weit verbreitet, jede:r dritte Schüler:in nutzt im Laufe der Schulzeit Nachhilfeunterricht (Haag & Streber, 2017). Nachhilfe ist „für viele Jugendliche zum integrierten Bestandteil ihres abzuleistenden Lernleistungspensums geworden, was ein erhebliches Zeit- und Anstrengungsengagement einfordert" (Birkelbach et al., 2017a, S. 98). Diese Anstrengungsbereitschaft wird investiert, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, sie dient als Kompensationsmittel für gefährdete Abschlüsse, Zertifikate, Klassenversetzungen oder Übergänge in andere Bildungslaufbahnen

doi.org/10.35468/6251-14

(Birkelbach et al., 2017b). Aber auch Schüler:innen, die bereits gute schulische Leistungen erbringen, nutzen Nachhilfeunterricht als „ein Mittel, um gute Noten zu stabilisieren oder weiter zu verbessern, d. h. um die Chancen beim nächsten Übergang des Bildungswesens zu halten oder zu verbessern und im Wettkampf um gute Einstiegschancen in die Berufslaufbahn zu bestehen" (Birkelbach et al., 2017b, S. 116). In der Studie, aus der hier Ergebnisse berichtet werden, zeigte sich u. a., dass in der Schule erlebte Krisen nicht nur Leistungen, sondern auch die Beziehungen zu den Lehrer:innen betreffen: Identifiziert wurden Missachtungserfahrungen von Schüler:innen, bei denen in der Beziehung zu den Lehrer:innen in der Schule Bedürfnisse und Lernausgangslagen ignoriert und Schüler:innen von Lehrpersonen als grundsätzlich leistungsversagende Subjekte adressiert werden. Mit der Nutzung von Nachhilfe kommt es zur Verlagerung sowohl von Problemen der schulischen Leistungserbringung als auch der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in den nachhilfeunterrichtlichen Raum. Der Beitrag fokussiert diesen Befund und zeigt, unter welchen Bedingungen die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht zur Kompensation von Missachtungserfahrungen in der Beziehung zu den Lehrer:innen in der Schule genutzt wird.

2 Forschungsstand: Beziehung im Nachhilfeunterricht

Der Forschungsstand zu Nachhilfeunterricht zentriert auf Fragen der Wirksamkeit (Guill et al., 2022; Guill et al., 2017; Haag, 2001; Wittwer, 2008), sozialer Ungleichheit (Birkelbach et al., 2017b; Schneider, 2004) und der Verbreitung der Nutzung (Dohmen et al., 2008; Haag & Jäger, 2011; Haag & Streber, 2017; Klemm & Hollenbach-Biele, 2016). Bisher gelten allerdings ausschließlich die Erkenntnisse zu Verbreitung und Motiven der Inanspruchnahme von Nachhilfe als empirisch gesichert (Haag & Streber, 2017). Die Praxis des Nachhilfeunterrichts stellt eine „terra incognita" dar (Birkelbach et al., 2017b, S. 13) und ist noch weitgehend unerforscht. Während die Bedeutsamkeit der Beziehungsqualität zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in der Schule rege diskutiert und beforscht wird (Rakoczy & Lengning, 2025), gibt es demgegenüber bisher nur wenige Erkenntnisse zur Beziehung zwischen Nachhilfelehrer:innen und -schüler:innen. Aus den Studien zur Wirksamkeit der Nachhilfe lässt sich lediglich entnehmen, dass Nachhilfeunterricht positive Wirkung aufweist, wenn sich die Lehrperson individuell auf die Schüler:innen einlässt (Streber, 2018). Nachhilfeschüler:innen erleben Strukturierung durch die Nachhilfelehrkraft positiv, Kontrolle negativ (Guill et al., 2020). Mit Blick auf die Professionalität von Nachhilfelehrer:innen wird eine spezifische Ausbildung als nicht zwingend erforderlich eingeschätzt, als entscheidender wird die Lehrer:innenpersönlichkeit angenommen (Streber et al., 2011) – wenn Nachhilfelehrer:innen sich für ihre Tätigkeit begeistern können, kann dies die Nachhilfeunterrichtsqualität positiv beeinflussen (Hawrot et al., 2024).

doi.org/10.35468/6251-14

3 Empirische Analysen

3.1 Forschungsdesign und theoretische Fundierung

Um die Frage zu beantworten, welche Erfahrungen Jugendliche in nachhilfeunterrichtlichen Angeboten machen und welche Subjektivierungsprozesse damit verbunden sind, wurden 18 narrative Interviews und vier Gruppendiskussionen mit (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen geführt. Aufgrund des durch die Coronapandemie bedingten Lockdowns mussten die Erhebungen zum größten Teil online realisiert werden. Dies führte zur Kombination von Erhebungsmethoden: Während der Kontaktbeschränkungen konnten in kommerziellen Nachhilfeinstituten keine Gruppen von Jugendlichen rekrutiert werden, sodass als Alternative zu den geplanten Gruppendiskussionen nun narrative Einzelinterviews mit jungen Erwachsenen, die in ihrer Schullaufbahn Nachhilfe in Anspruch genommen hatten, organisiert wurden. Im Laufe des Erhebungszeitraums konnten auch Online-Gruppendiskussionen mit (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen geführt werden, die von den bereits interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen für eine Teilnahme vorgeschlagen wurden. Die im Rahmen des Forschungsprojektes gestellte Frage nach den konkreten Erfahrungen der Nachhilfeschüler:innen wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021; Nohl, 2017) bearbeitet. In der Analyse der narrativen Interviews und Gruppendiskussionen konnte das Verhältnis zu relevanten Normen im Hinblick auf Nachhilfe ebenso rekonstruiert werden wie habituelle Formen der Selbstpositionierungen zu diesen (Brodersen, 2022). Subjektpositionen werden nicht ausschließlich in situ hergestellt, sondern in Erhebungssituationen als soziale Praxen auch aktualisiert: In der thematischen Bearbeitung der (adressierenden) Erfahrungen vollzieht sich Subjektivierung (Kuhlmann & Sotzek, 2019). Um sichtbar zu machen, welche Erwartungen von Lehrkräften in der Schule und im Nachhilfeunterricht, Eltern und Peers an die Nachhilfeschüler:innen herangetragen werden, wie sie sich zu den aufgerufenen Normen positionieren und unter welchen Bedingungen sie intelligibel werden, wurde eine auf das Forschungsdesign angepasste Variante der Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al., 2017; Kuhlmann, 2023; Rose & Ricken, 2018) hinzugezogen, bei der Adressierungspraktiken anerkennungstheoretisch reflektiert werden. Die dokumentarische Analyse des Datenmaterials wurde hinsichtlich der von den (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen erzählten Adressierungen ergänzt um die von Kuhlmann et al. (2017) vorgeschlagene Heuristik, mit der Machtdimensionen der Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf Normen sowie Figuren der Selbsttechnologien sichtbar gemacht werden können. Mithilfe des adressierungsanalytischen Zugangs wurden die dokumentarisch generierten Erkenntnisse um eine machtsensible Perspektive erweitert. Die herangezogene Adressierungsanalyse beruht auf Judith Butlers (2021) Subjektivationstheorie, die in poststrukturalistischer Tradition Subjektwerdung als Gleichzeitigkeit von Ermächtigung und Unterwerfung versteht: Subjektivierung meint, gleichzeitig zu einem Subjekt gemacht zu werden und sich selbst zu einem zu machen. Dies geschieht,

doi.org/10.35468/6251-14

wenn Akteur:innen der sozialen Welt Subjekte als bestimmte anrufen und somit anerkennen, wobei die in den symbolischen Ordnungen eingelagerten Normen und die damit verbundenen Subjektpositionen transportiert werden. Subjekte unterwerfen sich nach Butler (2021) den gesellschaftlichen Normen aufgrund ihres Bedürfnisses, von anderen in ihrem Sein anerkannt zu werden: „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst" (S. 25). Subjektivierung ist demnach als relationaler Prozess zwischen Individuen zu verstehen (Ricken, 2013). In den Rekonstruktionen der Interviews und Gruppendiskussionen zeigte sich, dass auch im Kontext von Nachhilfe Subjektvierungsprozesse als paradoxes Geschehen „der unterwerfenden Hervorbringung und hervorbringenden Unterwerfung" (Jergus, 2012, S. 38) in ihrer Gleichzeitigkeit zu berücksichtigen sind: Es konnten jeweils grundsätzlich sowohl ermächtigende als auch entmächtigende Impetus rekonstruiert werden, wobei mithilfe einer komparativen Fallanalyse die Eigenlogiken der unterschiedlichen Subjektivierungsweisen scharfgestellt wurden. Es ließen sich drei Typen rekonstruieren (Schubsky, 2025): An Selbstoptimierung orientierte Schüler:innen nutzen selbstbestimmt Nachhilfe zur Verbesserung ihrer bereits guten schulischen Leistungen. Sie werden von ihren (Nachhilfe-)Lehrer:innen als leistungsfähig adressiert. Darauf basierend erfahren sie sich in Beziehungen zu diesen nicht vulnerabel. Im Kontrast dazu können Schüler:innen, deren Eltern sie zur Nachhilfe zwingen, die schulische Leistungsnorm trotz ihrer Anstrengungsbereitschaft nicht umsetzen. Sie werden von Lehrer:innen in der Schule und Nachhilfe als Leistungsversager:innen adressiert. Diese Adressierung übernehmen sie habituell und erleben ihre Bedürfnisse missachtende Beziehungen zu den Erwachsenen. Auch Schüler:innen des Typus einer selbstständigen Teilnahme an Nachhilfe erleben Zuschreibungen von Leistungsversagen durch Lehrer:innen in der Schule. Sie können sich über diese aber hinwegsetzen und als leistungsfähige Subjekte intelligibel werden. Gelingensbedingungen hierfür sind, dass sie sich im Nachhilfeunterricht leistungsfähig erfahren können, und sowohl die Eltern als auch die Nachhilfelehrer:innen als Unterstützung auf der Beziehungsebene erleben.

3.2 Fallbeispiel: Kompensation schulischer Missachtungserfahrungen durch Beziehung im Nachhilfeunterricht

In allen analysierten Fällen zeigt sich Subjektivierung als ein von sozialen Beziehungen geprägtes Geschehen: Alle befragten (ehemaligen) Nachhilfeschüler:innen sind nicht nur daran orientiert, die Leistungsnorm als Norm der Anerkennbarkeit zu erfüllen, sondern auch die Beziehungsgestaltung spielt für sie eine bedeutsame Rolle. Sie agieren als relationale Subjekte, denen es neben der Leistungssteigerung oder -stabilisierung auch darum geht, von den Lehrkräften in der Schule und Nachhilfe, den Eltern und den Peers in ihren individuellen Bedürfnis-

doi.org/10.35468/6251-14

sen und ihrer Anstrengungsbereitschaft anerkannt zu werden. Nachhilfeunterricht darf also nicht ausschließlich als ein leistungsorientiertes Ereignis verstanden werden, sondern die Subjektivierungsprozesse in zu Nachhilfeunterricht zugehörigen Räumen gehen über Fragen von Leistung und Fachlichkeit hinaus. Im Folgenden wird anhand des Falls Jeremy veranschaulicht, wie Nachhilfeschüler:innen des selbständigen Typs Nachhilfe nutzen, um schulische Missachtungserfahrungen zu kompensieren und welche Rolle die Beziehung zur Nachhilfelehrkraft dabei spielt. Der ehemalige Nachhilfeschüler Jeremy ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und absolviert nach seinem Fachabitur ein freiwilliges soziales Jahr an einer Schule. Die Beziehungsgestaltung zu den Erwachsenen ist für ihn ein zentrales Thema im Interview. Er präsentiert sich als Schüler, der leistungsfähig gewesen, aber aufgrund von unangepasstem Verhalten und daraus resultierenden Problemen in der Beziehung zu den Lehrer:innen in der Schule seinem Potenzial zunächst nicht gerecht geworden ist. Seine Erfahrungen mit Lehrer:innen in der Unterstufe eines Gymnasiums sind davon geprägt, dass sie ihm Leistungsversagen zuschreiben und ihn als „Klassenclown" etikettieren:

> „mit den Lehrern; (2) wie soll ich sagen (.) man hat man wusste wer der Quatschkopf ist, man hat immer gehört das spricht sich im Lehrerzimmer ru:m, die haben es gab immer Probleme, des hat aber auch immer dahin geführt dass man auch wenn man mal was nicht gemacht hat auch trotzdem der Schuldige war; und des war halt auch immer mein Problem es war sehr schwer da sozusagen rauszukommen (.) aus dieser Rolle".

Es zeigt sich ein Ringen darum, wie die Beziehung zu den Lehrer:innen beschrieben werden kann („wie soll ich sagen", „man hat man wusste"). In diesem Zusammenhang ist die Etikettierungserfahrung für Jeremy zentral. Das Lehrer:innenzimmer ist der Ort, an dem sich die Zuschreibung des „Quatschkopfs" zu einer Subjektposition verfestigt, die immer wieder aufgerufen wird: Das generalisierende Indefinitpronomen „man" markiert sowohl, dass die Schüler:innen um die Bewertungspraxen der Lehrer:innen wissen als auch, dass Jeremy die Erfahrung macht, dass alle Lehrpersonen ihn als Störer wahrnehmen. Er beschreibt sich als machtlos, etwas an seiner Situation zu verändern. Es zeigt sich zwar ein Wissen darum, dass er mitunter verhaltensunangepasst agiert („wenn man *mal* etwas nicht gemacht hat"). Jeremy erlebt aber die Unabänderlichkeit seiner Rolle als Unrecht und sich nicht in dem Maße „schuldig", wie es ihm zugeschrieben wird. Hierin wird die erlebte Missachtung in der Beziehung zu den Lehrer:innen deutlich. Darin, dass es für Jeremy bedeutsam ist, die ihm zugeschriebene Etikettierung zu überwinden, dokumentiert sich seine Orientierung an der Erfüllung schulischer Verhaltensnormen.

Als bedeutsam dargestellt werden von ihm im weiteren Interviewverlauf die Konsequenzen, die sich aus den Problemen in der Schule innerhalb seiner Familie ergeben: Sein Vater droht Jeremy, ihn in ein Heim für Jugendliche zu schicken, wenn er nicht leistungs- und anstrengungsbereiter agiert. Dies erlebt Jeremy als hilfreiche erzieherische Unterstützungsmaßnahme und nutzt fortan bis zu seinem

doi.org/10.35468/6251-14

Schulabschluss verschiedene nachhilfeunterrichtliche Angebote in kommerziellen Nachhilfeinstituten. Er zeichnet im Interview nach, wie es ihm über die Beziehung zu Nachhilfelehrer:innen gelungen ist, im Laufe seiner Schulzeit als leistungsfähiger und in seinen Bedürfnissen anerkennungswürdiger Schüler intelligibel zu werden. Deutlich wird dies beispielweise daran, wie er auf die Frage der Interviewerin zu dem Ablauf einer typischen Nachhilfestunde antwortet:

> „da war ich irgendwie so ne Ausnahme also (...) und da war des auch so dass man dann erst mal über Neuigkeiten gesprochen hat und generell wies einem heute ge:ht, wie man sich fühlt und ob man überhaupt Lust hat; ähm:, und was ansteht also was man heute macht wir durften uns auch frei entscheiden zum Beispiel auch wenn wir ne Mathearbeit schreiben musste nicht jeder Mathe (lernen), (.) wenn ich jetzt von mir aus sag ich fühl mich wirklich ich war immer richtig gut in Englisch und dann hab ich immer gesagt, ich fühl mich fit in Englisch ich muss nix lernen ich mach lieber Mathe; durfte ich lieber Mathe machen es war auch immer schön zum Beispiel äh, wenn ich manchmal Einzelunterricht hatte weil die anderen beiden abgesagt hät- haben oder so, hat sie [die Nachhilfelehrerin, MS] mir auch mal was von Burger King mitgebracht (also) das war @wirklich@ so ne persönliche Ebene, eh (...) deswegen ist es immer ein schönes Gefühl".

Jeremy erlebt Missachtung durch die Lehrkräfte in der Schule, aber eine verlässliche Beziehung zu seiner Nachhilfelehrerin. Er stellt als zentral heraus, dass die Nachhilfe ein Raum ist, in dem er – im Gegensatz zur Schule – in der Beziehung zu ihr auch mit seinen Bedürfnissen sichtbar wird. Das Erleben als „Ausnahme" positioniert ihn in Abgrenzung zu seinen Nachhilfemitschüler:innen in einer besonderen, ihnen gegenüber bevorzugten Rolle. Somit markiert er seine Bedürfnisse für die Nachhilfelehrerin als überaus relevant, das Versorgen mit Lebensmitteln berührt eine existenzielle Dimension. Fragen der Nachhilfelehrerin, die sein Befinden umfassen, werden Fragen nach Anstrengungsbereitschaft gegenüber vorrangig erlebt. Die Nachhilfe stellt außerdem einen Ort dar, an dem auch Unlust auf Leistungserbringung formuliert werden kann. Die Ausrichtung an Leistung(sbereitschaft) wird im Nachhilferaum zwar nicht suspendiert, aber in seine Verantwortung delegiert erlebt. Die Verantwortung für die eigene Leistungsfähigkeit übernimmt er. Dies zeigt sich darin, dass er selbst bestimmt, welche fachlichen Inhalte bearbeitet werden. Dass er sich leistungsfähig erlebt, dokumentiert sich darin, dass er sich als „immer fit" im Fach Englisch beschreibt. Jeremy agiert nicht ausschließlich hilfsbedürftig, sondern wird in der Nachhilfe als leistungsfähiges, strategisch agierendes Schülersubjekt, aber auch als Jugendlicher anerkennbar, der in seinen Bedürfnissen von der Nachhilfelehrerin ernstgenommen wird. Die Beziehung zur Nachhilfelehrerin ist für Jeremy zum Zeitpunkt des Interviews, zu welchem er die Schule bereits abgeschlossen hat, noch immer bedeutsam: Die Bezugnahme durch sie „ist immer" mit positiven Gefühlen verbunden. Das positive emotionale Erleben kontrastiert mit den erfahrenen Etikettierungen durch die Lehrer:innen in der Schule.

doi.org/10.35468/6251-14

Deutlich wird dies auch an der Beschreibung, auf welche Weise Jeremy die Beziehung zu einem anderen Nachhilfelehrer erfährt:

> „und man hat dieses, e:hm, (.) diese persönliche Ebene also der Nachhilfelehrer kennt dich der kennt dein dein ehm, deine Hobbys zum Beispiel der weiß wie du privat drauf bist so ein bisschen und da ist es nicht so dieses Schüler Lehrer Ding (.) und da fälltsist es mir auch sehr leicht gefallen mich zu konzentrieren u:nd, meine; meine Arbeit zu machen".

Auch diesem nachhilfeunterrichtlichen Angebot liegt zugrunde, dass die schulische Leistungsnorm nicht suspendiert, sondern in der Nachhilfe aktualisiert wird: Nachhilfeunterricht als „shadow education" (Bray, 2011) speist seine Existenz aus dem Schulunterricht. Auch in diesem geschilderten Beispiel übernimmt Jeremy Verantwortung dafür, die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen: Er macht „seine Arbeit." Er ist an der Erbringung von Leistung orientiert, und die Nachhilfe ist ein Raum, in dem er als Schüler sichtbar wird, dem dies gelingt. Erneut stellt die Beziehung zur Nachhilfelehrperson eine Gelingensbedingung hierfür dar: Der Nachhilfelehrer stellt einen Raum für Jeremy her, in dem er ge-kannt bzw. an-erkannt wird in dem, was ihn neben seiner Leistungsfähigkeit ausmacht, wie z. B. seine Hobbys. Am Ende seiner Antwort setzt Jeremy in der Zeitform des Präsens dazu an, zu sagen, dass ihm die Konzentration auf seine Aufgaben in der Nachhilfe leichtfällt. Dies bricht er ab und korrigiert auf eine Vergangenheitsform, die aber noch einen Gegenwartsbezug aufweist. Deutlich wird hierin, wie relevant auch diese Erfahrung mit einer Nachhilfelehrperson, die einen persönlichen Bezug zu ihm herstellt, für ihn zum Zeitpunkt des Interviews immer noch ist. Er grenzt die Beziehung zum Nachhilfelehrer ab von einem schulischen Beziehungsverhältnis, das nach den Rollen „Schüler-Lehrer" strukturiert ist. In dem Zusatz als „Ding" wird diese Distanzierung über den Kontrast zwischen zwischenmenschlicher und einer abstrakt-dinglichen Bezugnahme verschärft. Dies verdeutlicht, dass trotz der Leistungsnorm, auf die sich sowohl in Schule als auch in der Nachhilfe berufen wird, der Nachhilfeunterricht aufgrund der Beziehung zu den Nachhilfelehrer:innen für ihn in einer anderen Qualität als schulischer Unterricht erscheint: Die ihm in der Schule zugewiesene Schüler-Rolle wird in der Nachhilfe suspendiert.
Anhand des Falls Jeremy zeigt sich, dass schulische Missachtungserfahrungen von der Erfahrung des Nachhilfeunterrichts zunächst unberührt bleiben. Die Beziehungen zu den Lehrer:innen in der Schule, die ihm Leistungs- und Verhaltensprobleme zuschreiben, erfahren durch die Nachhilfe keine Veränderung. Aber die Beziehung zu den Nachhilfelehrer:innen kann als Kompensation dieser etikettierenden Erfahrung im Sinne eines Ersatzes hinsichtlich des Bedürfnisses nach Anerkennung gedeutet werden: Mit ihr wird ein zur Schule alternativer Raum geschaffen, in dem Jeremy ein Interesse an seiner Person erlebt und in seinen Bedürfnissen sichtbar wird. Die Kompensation umfasst also die Verschiebung seiner Subjektposition und somit seiner Intelligibilitätsbedingungen.

doi.org/10.35468/6251-14

4 Fazit: Beziehung als Gelingensbedingung für Kompensation durch Nachhilfe

Nachhilfe wirkt nicht per se kompensatorisch, sondern ist auch abhängig von der Beziehungsqualität zwischen Nachhilfeschüler:innen und -lehrpersonen: Die Bedeutung von Beziehung im Nachhilfeunterricht zeigt sich darin, dass mit der Nachhilfe angestrebte Kompensation dann eintritt, wenn Schüler:innen durch Nachhilfelehrer:innen nicht nur fachlich, sondern auch auf Beziehungsebene unterstützt werden. Die Rolle der Beziehung sollte bei zukünftiger Wirkungsforschung und der Frage nach der Verstärkung von sozialer Ungleichheit durch den florierenden Nachhilfemarkt deshalb stärker berücksichtigt werden. In dem hier vorgestellten Fallbeispiel wird deutlich, wie ausgerichtet Schüler:innen an Beziehungsverhältnissen sind, in denen sie in ihren Bedürfnissen anerkannt werden. In Anerkennungsprozessen sensu Butler (2021) sind sie in dieser Abhängigkeit von anderen verletzlich: „Subjektivation beutet das Begehren nach Existenz dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist" (S. 25). Verletzlichkeit als „eine Bedingung des Menschseins, der nicht zu entkommen ist" (Janssen, 2018, S. 9–10) gilt auch für Nachhilfeschüler:innen in ihren Beziehungen zu Lehrer:innen in der Schule sowie in der Nachhilfe. Die Anerkennung im Nachhilferaum speist sich nicht ausschließlich daraus, ob die Schüler:innen leistungsfähig werden, sondern auch über die Leistungsnorm der Schule hinausgehend aus der Anerkennung ihrer Person. Wenn neben Fragen von Leistungsfähigkeit Nachhilfe für Schüler:innen zu einem Ersatzraum avanciert, in dem sie sich im Gegensatz zur Schule in ihren Bedürfnissen anerkennenden Beziehungsverhältnissen positioniert erleben, repariert der Sektor Nachhilfe im schulischen System aufgetretene Probleme, und zwar nicht nur in Bezug auf Leistungsfähigkeit, sondern auch hinsichtlich der Beziehungsarbeit. Soll diese Auslagerung an den nachhilfeunterrichtlichen Markt vermieden werden, empfiehlt es sich, dass Lehrer:innen im Kontext ihres professionellen Handelns die Verletzbarkeit durch sprachliche Bezugnahmen reflektieren, denn „[d]ie Wahrnehmung, Anerkennung und Sensibilität gegenüber der eigenen Verletzlichkeit und der Verletzlichkeit der Anderen könnte uns und Andere potentiell auch davor schützen, Andere zu verletzen" (Janssen, 2018, S. 77). Dies könnte dazu beitragen, dass Missachtungserfahrungen von Schüler:innen im schulischen Raum reduziert werden. Die Reflexion der generellen Verwiesenheit von Subjekten aufeinander kann deshalb sowohl für die schulische, aber auch für die nachhilfeunterrichtliche Praxis als „notwendige Aufgabe sowohl professionstheoretischen als auch ethischen Nachdenkens in der Pädagogik" (Janssen, 2018, S. 209) formuliert werden.

doi.org/10.35468/6251-14

Literatur

Birkelbach, K., Dobischat, B., & Dobischat, R. (2017a). Konjunktur des kommerziellen Nachhilfemarktes. Verstärkung oder Kompensation von Chancenungleichheit und die Notwendigkeit öffentlicher Verantwortung. In A. Bolder, H. Bremer, & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 97–123). Springer VS.

Birkelbach, K., Dobischat, R., & Dobischat, B. (2017b). *Außerschulische Nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen* (Study Nr. 348). Hans-Böckler-Stiftung.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.

Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. European Commission: NESSE Report.

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 .

Butler, J. (2021). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (11. Aufl.). Suhrkamp.

Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen.* Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2017). Qualität von Nachhilfeunterricht und ihre Korrelate. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*(1), 87–93. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000188

Guill, K., Bahr, I., & Ömeroğulları, M. (2020). Qualität der Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfeunterricht als Prädiktoren des hausaufgabenbezogenen Arbeitsverhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 67*(3), 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2020.art08d

Guill, K., Ömeroğulları, M., & Köller, O. (2022). Intensity and content of private tutoring lessons during German secondary schooling. Effects on students' grades and test achievement. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 1093–1114. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00581-x

Haag, L. (2001). Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15*(1), 38–44. https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.1.38

Haag, L., & Jäger, R. S. (2011). Nachhilfe. Empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. *Empirische Pädagogik, 25*(3), 259–265.

Haag, L., & Streber, D. (2017). Stand der Nachhilfeforschung in Deutschland. In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online.* Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO09170371

Hawrot, A., Peters, A. K., Roloff-Bruchmann, J., & Guill, K. (2024). The structure and predictors of instructional quality in private tutoring. A study among German private tutors. *Educational Review, 76*(5), 1325–1343. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2250571

Janssen, A. (2018). *Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjss

Jergus, K. (2012). Politiken der Identität und Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* (S. 29–53). Springer VS.

Klemm, K., & Hollenbach-Biele, N. (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland. Ausmaß – Wirkung – Kosten.* Bertelsmann Stiftung.

Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29200

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 234–235.

Kuhlmann, N., & Sotzek, J. (2019). Situierte (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113–142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_6

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer VS.

Rakoczy, K., & Lengning, A. (2025). Lehrer-Schüler-Interaktion und Beziehungsqualität als Gegenstandbereiche der empirischen Bildungsforschung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (4. Aufl., S. 543–562). Springer VS.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten.* Robert Bosch Stiftung.

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

Schneider, T. (2004). *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)* (DIW Discussion Papers No. 447). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Schubsky, M. (2025). *Schule und Nachhilfeunterricht als Erfahrungsräume der Subjektkonstitution* [Dissertation]. Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Streber, D. (2018). *Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung. Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen.* Klinkhardt.

Streber, D., Haag, L., & Götz, T. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe. Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik, 25*(3), 342–357.

Wittwer, J. (2008). Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(3), 416–432. https://doi.org/10.25656/01:4359

Autorin

Schubsky, Melanie
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhilfeunterricht als subjektivierende Praxis, Rekonstruktive Forschungsmethoden – Dokumentarische Methode, Partizipative Schulentwicklungsforschung
schubsky@em.uni-frankfurt.de

doi.org/10.35468/6251-14

Linda Schneider

Zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie – Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

Abstract

Der Beitrag untersucht, inwiefern das Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Studierenden als pädagogische Beziehung beschrieben werden kann. Grundlage bilden sechs Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden im Lehramtsstudium, die mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. Als gemeinsames Orientierungsproblem konnte eine Spannung zwischen pädagogischer Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden und der Anerkennung studentischer Autonomie rekonstruiert werden. Die differierenden Bearbeitungsformen werden in Form einer Typenbildung dargestellt und zeigen, dass die Beziehung zu Studierenden sowohl pädagogisch als auch als rein vermittelnd gedeutet werden kann. Vorgeschlagen wird, die reflexive Bearbeitung des Orientierungsproblems als zentrale Professionalisierungsaufgabe von Hochschullehrenden zu verstehen.

Schlagwörter: Hochschullehrende, Professionalität, Lehramtsstudium, Lehrerbildner:in, Pädagogische Beziehung

1 Problemaufriss

Während pädagogisches Handeln für den schulischen Kontext als unhintergehbarer Gütestandard gilt, wird eine ‚Pädagogisierung' wissenschaftlicher Lehre eher kritisch als problematische Überformung wissenschaftlicher Praxis durch erzieherische oder didaktisierende Interventionen diskutiert (z. B. König, 2021; Wenzl, et al., 2018). Zwar ist Hochschule ebenso wie Schule Teil des formal organisierten und staatlich regulierten Bildungssystems, gesellschaftlich erfüllt sie jedoch eine andere Funktion. Während schulische Bildung konstitutiv pädagogisch gerahmt und mit einem Erziehungsauftrag verbunden ist, werden Hochschulen – zumindest in Deutschland – in erster Linie als Institutionen der Wissenschaft und akademischer Praxis verstanden (Stichweh, 1994). Hochschullehre folgt in diesem Ver-

doi.org/10.35468/6251-15

ständnis vor allem den Eigenlogiken wissenschaftlicher Praxis. So argumentiert etwa Mittelstraß (1998), dass die Präsentation und Diskussion wissenschaftlicher Inhalte auch ohne genuin pädagogischer Intention erfolgen könne, nämlich als Teil des wissenschaftlichen Diskurses selbst.

Die Frage des ‚Pädagogischen' stellt sich für die Hochschullehre auch konkret für das Interaktionsgeschehen, die ‚Beziehung' zwischen Hochschullehrenden und Studierenden. Die Bezeichnung der pädagogischen Beziehung wird vorrangig für solche Verhältnisse verwendet, in denen Wissensbestände und Ordnungsvorstellungen von als bereits erzogen konstruierten Älteren an als noch nicht vollendet konstruierte Jüngere tradiert und vermittelt werden. Die Pädagogische Beziehung wird dann als Generationsbeziehung gedacht (Helsper et al., 2009; Jergus, 2024). Dies steht in Zusammenhang mit der (v. a. normativ begründeten) Annahme, dass nur unmündige Menschen legitim erzogen werden können, wohingegen die Erziehung Erwachsener, und die damit verbundene Unterstellung der Führung bedürftig zu sein, als Übergriff gedeutet wird (Nohl, 2023).

Auch Hochschullehre kann vor diesem Hintergrund als ‚Grenzfall des Pädagogischen' diskutiert werden (Rhein, 2016, S. 68–74). Gleichwohl scheint die Frage, wie pädagogisch Hochschullehre ist (oder sein sollte), unmittelbar relevant für eine professionstheoretische Befragung des Wissens und Handelns von Hochschullehrenden.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Frage empirisch. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden im Lehramtsstudium wird gezeigt, dass sich Lehrende darin unterscheiden, ob und inwiefern sie sich zuständig für die Entwicklung von Studierenden entwerfen. Die differierenden Zuständigkeitskonstruktionen werden als ein Aspekt des Verhältnisses zu den Studierenden gedeutet, der sich als wesentlich für die Frage erweist, ob von einer pädagogischen Beziehung gesprochen werden kann.

2 Forschungsstand

Empirische Studien zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden im Lehramtsstudium liegen bislang nur vereinzelt vor. Bezugnahmen finden sich vor allem in der Forschung zu schulpraktischen Studienelementen; etwa zur Adressierung von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen sowie zur Begleitung von Studierenden im Praxissemester (Brandhorst et al., 2020; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, 2025; Leonhard et al., 2019). Für genuin universitär verortete Lehrformate ist ein Beitrag von Balzer und Bellmann (2023) einschlägig, der auf Basis gesprächsanalytischer Fallinterpretationen erziehungswissenschaftlicher Seminarsitzungen die „didaktische Fabrikation von Wissenschaft" untersucht. Ihre Analysen legen nahe, dass eine strikte Gegenüberstellung von wissenschaftlicher und pädagogischer Eigenlogik mit Blick auf die Interaktionswirklichkeit nicht trägt (Balzer & Bellmann, 2023, S. 73–74). Aufschlussreich sind zudem Beiträge zur ungleichheitssensiblen Hochschullehre, die das implizite Wissen von Lehrenden in Bezug auf Studierende untersuchen (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer,

doi.org/10.35468/6251-15

2014; Schulze et al., 2015). Ein übergreifender Befund ist, dass Lehrende sich für wahrgenommene Unterschiede bei Studierenden (die vor allem als Verschiedenheit in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und Motivation der Studierenden konstruiert werden) nicht zuständig fühlen. Das akademische Angebot wird naturalisiert und die Entwicklung notwendiger Kompetenzen an die Studierenden oder anderweitige Strukturen delegiert (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer, 2014).
Daraus ergeben sich zwei Desiderate: Erstens fehlen Studien, die explizit das Verhältnis zwischen universitären Lehrenden und Lehramtsstudierenden in universitär verorteten Lehrveranstaltungen untersuchen. Zweitens liegen zwar erste interaktionsanalytische Arbeiten zur Pädagogizität von Hochschullehre vor, doch fehlen für den Kontext der Lehrer:innenbildung Analysen, die sich für das implizite Wissen der Hochschullehrenden über die Lehramtsstudierenden interessieren. Damit bleibt offen, wie Hochschullehrende das Verhältnis zu Lehramtsstudierenden deuten und welche (pädagogischen) Orientierungen sich darin dokumentieren. Hieraus folgen die leitenden Fragen des Beitrags, wie sich das Verhältnis zu Lehramtsstudierenden aus der Perspektive von Hochschullehrenden zeigt und welche professionstheoretischen Implikationen sich daraus für eine potenzielle pädagogische Beziehung ergeben.

3 Methodische und methodologische Rahmung

Um sich den leitenden Fragen zu widmen, wird ein praxeologisch-wissenssoziologischer Forschungszugang gewählt. Dieser ermöglicht, das Handeln von Akteur:innen in Bezug auf jene Wissensbestände hin zu untersuchen, die dieses orientieren. Die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen, oder auch zwischen Habitus und Norm, fungiert dabei als Leitdifferenz (Bohnsack, 2017). Das rekonstruktive Interesse gilt insbesondere dem konjunktiven Wissen, womit zwei Fokussierungen verbunden sind. Erstens steht nicht das explizit artikulierte Wissen über die Handlungspraxis im Zentrum, sondern das habitualisierte Wissen, das die Praxis in ihrem Vollzug orientiert (Bohnsack, 2017, S. 63). Zweitens richtet sich das Interesse nicht auf individuelle, sondern auf kollektiv geteilte Erfahrungsräume (Bohnsack, 2017, S. 125). Das Gruppendiskussionsverfahren bietet hierfür einen geeigneten Zugang, da hier der empirische Zugriff auf kollektiv geteilte Orientierungen besonders gut möglich ist (Bohnsack, 2021, S. 110).
Dieser Weg wurde auch in der vorliegenden Studie gewählt. Die Datengrundlage bilden sechs Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden aus den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken, die im Rahmen des Projekts KALEI^2 (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden sind. Gerahmt wurde das Projekt von einer Begleitforschung, deren Erkenntnisinteresse unter anderem auf die kollektiven Orientierungen von Hochschullehrenden zielte, um zu rekonstruieren, welche handlungsleitenden Wissensbestände sich in Bezug auf ihre Lehre dokumentieren. Die hier dargestellten Befunde sind Teil eines Promotionsprojekts, das die

doi.org/10.35468/6251-15

Daten mit professionstheoretischem Erkenntnisinteresse reinterpretiert. Die hier präsentierten Befunde fokussieren insbesondere die Wahrnehmung von Studierenden durch die Hochschullehrenden. Die leitenden Analysefragen lauteten dabei: 1) Wie werden die Studierenden von den Hochschullehrenden wahrgenommen? 2) Wie entwerfen sich die Hochschullehrenden im Verhältnis zu ihnen?
Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021). Rekonstruiert wurden für jede Gruppendiskussion die Eingangspassage sowie – nach den Kriterien der thematischen Relevanz und interaktiven Dichte – mindestens eine weitere Passage. Diese wurden zunächst entlang der ersten beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet. Auf dem Abstraktionsniveau der sinngenetischen Typenbildung konnten ein den Fallvergleich grundierendes Orientierungsproblem sowie vier unterschiedliche Modi der Bearbeitung als Typen rekonstruiert werden (Bohnsack, 2021, S. 145–157).

4 Empirische Befunde

Als fallübergreifendes Orientierungsproblem konnte das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden einerseits und der Anerkennung von studentischer Autonomie andererseits rekonstruiert werden. In der komparativen Analyse zeigte sich, dass sich die Lehrenden darin unterscheiden, inwiefern sie den Studierenden bestimmte Fähigkeiten zutrauen oder absprechen und wie sich – komplementär dazu – die Lehrenden in der Lehrpraxis entwerfen. Die Typen repräsentieren vier verschiedene Modi der Bearbeitung des Orientierungsproblems. Im Folgenden werden die vier Typen im Überblick und in Zuspitzung auf die Zuständigkeitskonstruktionen dargestellt. Auf einen Einblick in die reflektierende Interpretation muss aus Platzgründen verzichtet werden, die Typbeschreibungen werden jedoch mit einer illustrierenden Sequenz eingeführt.

Typ 1: Eng geführte Zuständigkeit

> L26: […] bei uns ist das so dass wir dass wir auch die Berichte besprechen dass sie also eine Rückkopplung kriegen (.) wenn aber ein Bericht nur abgegeben würde (.) um dann ähm abzuzeichnen äh das ist erledigt (.) dann würde (.) bringt es sicherlich nicht so viel also r- Reflexion ist eigentlich wichtig von unserer Seite […] aber sie müssen von uns auch eine Rückkopplung kriegen //L24: mhm// (.) ‚ist das was ich reflektiert habe ist das richtig' (fragend) (GD_L_FD2, Z. 1270-1276)[1]

1 Transkriptionsregeln: \\ = Überschneidung der Redebeiträge; (.) = kurze Pause (< 1 Sek.); […] = Anonymisierung, nachträgliche Ergänzung oder Auslassung; 0Text0 (fragend) = Text in Anführungszeichen wird so gesprochen wie angegeben; // … // = Einschub einer anderen sprechenden Person; @(.)@ = kurzes Auflachen; (1) = Pause, 1 Sek.

doi.org/10.35468/6251-15

Strukturgebend für die Beschreibung von Lehrpraxis in diesem Modus sind Vermittlungsabsichten sowie Maßnahmen, wie eine ‚richtige' Aneignung sichergestellt wird. Studierende werden in diesem Modus zwar als entwicklungsfähige Andere anerkannt; deren Entwicklung wird jedoch als Ergebnis der unterstützenden Interventionen der Lehrenden beschrieben. Zwar wird aktive Beteiligung ermöglicht und eingefordert; die Deutungshoheit darüber, was in Bezug auf die Sache als korrekt oder fehlerhaft gilt, liegt jedoch bei den Lehrenden. Dass Studierende selbstständig und eigenverantwortlich handeln und denken, wird in diesem Modus zwar als wünschenswert und wichtig thematisiert, aber kaum enaktiert. In der Bearbeitung des Orientierungsproblems wird damit eine eng geführte Zuständigkeit für die Studierenden handlungsleitend. Die Anerkennung studentischer Autonomie dokumentiert sich demgegenüber als imaginative Identitätsnorm, also als ein Entwurf, an dessen Performanz sich die Lehrenden interessiert zeigen, den sie jedoch kaum realisieren.

Typ 2: Begleitende Zuständigkeit

> „L22: […] also ich glaube das ist für die Studierenden oft total wertvoll ähm //L21: ja// zu sehen dass erstens Studierende auch kritische Punkte benennen und erkennen können //L21: ja// genauso wie Dozenten (.) oder aber auch dass sie a- eine andere Sichtweise auf die Dinge haben //L21: ja// und also da (.) das re- da relativiert sich dann vielleicht auch wieder manches was ich zu einer Stunde ähm anmerken würde" (GD_L_FD1, Z.383–388)

Auch in diesem Modus werden Studierende vor dem Horizont ihrer Entwicklung verhandelt, jedoch wird diese Entwicklung weniger als Ergebnis gezielter Interventionen der Lehrenden, denn als Beobachtung eines naturwüchsigen Prozesses beschrieben. Die Studierenden werden dabei als partizipationsfähige Gegenüber konstruiert, denen zugetraut wird, eigenständige und berechtigte Perspektiven auf die Sache einzubringen, auch wenn diese von den Positionen der Lehrenden abweichen. Lehrpraxis wird auch hier (didaktisch) durchdacht beschrieben; im positiven Horizont erscheinen Arrangements, die Austausch, Erfahrung und eigenständige Auseinandersetzung ermöglichen (z. B. Peer-to-Peer-Formate). In der Bearbeitung des Orientierungsproblems wird damit eine Zuständigkeit enaktiert, die sich als Bereitstellung von Möglichkeiten und begleitende Unterstützung für die Entwicklung von (autonomen) Studierenden versteht.

Typ 3: Abgewiesene Zuständigkeit

> „L6: hm ja klar aber das ist doch ein (.) normaler (2) Prozeß wenn jemand etwas zur Diskussion stellt dann sind die anderen gefragt was sie dazu denken" (GD_L_BW1, Z.1424–1425)

Im Sprechen dieses Typs werden klassische Formate akademischer Lehre – etwa Forschungskolloquien – im positiven Horizont beschrieben und erzählt. Studierende werden dabei als bereits entwickelte Andere konstruiert, was sich u. a. darin

doi.org/10.35468/6251-15

zeigt, dass die Verhandlung dessen, wie und wohin Studierende sich entwickeln sollten, kaum eine Rolle spielt. Die Studierenden werden als solche konstruiert, die grundsätzlich fähig sind, an akademischer Lehre und den ihr inhärenten Logiken zu partizipieren. Ob und in welcher Weise Studierende das Lehrangebot nutzen oder nicht, sehen Lehrende dieses Typs dabei nicht in ihrer Verantwortung. Eine Zuständigkeit für Studierende, z. B. in Form der Überprüfung von Zwischenschritten bei der Anfertigung von Seminarleistungen, wird zwar als Erwartungserwartung wahrgenommen – hiervon wird sich jedoch in einem negativen Horizont abgegrenzt. In Bezug auf das Orientierungsproblem wird Studierenden in diesem Modus Autonomie nicht nur zugetraut, sondern zugemutet.

Typ 4: Externalisierte Zuständigkeit

> „L24: ich ermutige Studenten so ins Ausland zu gehen einfach um (1) ein bisschen reifer zu werden //L25: mhm mhm// und einen //L26: @(.)@// anderen Blickwinkel zu gewinnen weil mich das stört dass viele aus der Schule kommen Lehramtsstudium absolvieren und direkt wieder in die Schule zurückgehen //L25: hm// und damit auch gar keine Ressourcen haben um Durststrecken zu überwinden später mal" (GD_L_FD2, Z.247–253)

In diesem Modus werden Studierende als Gegenüber beschrieben, denen grundlegende Voraussetzungen für die Partizipation an akademischer Praxis fehlen. Defizite werden dabei nicht nur auf fehlende Kenntnisse bezogen, sondern als Ausdruck grundlegender Haltungen oder Persönlichkeitsmerkmale gedeutet. Autonome und selbstständig denkende Studierende erscheinen zwar als Idealbild, die Lehrorientierung bleibt jedoch diffus: Eine eigene Zuständigkeit für Entwicklungsprozesse wird kaum formuliert. Entwicklungsmöglichkeiten werden vielmehr außerhalb universitärer Lehre verortet, etwa in Form von mehr Lebenserfahrung oder biografischen Umwegen. Eine Zuständigkeit für die Entwicklung (hin zu passförmigeren Dispositionen) wird damit aus der Lehrpraxis ausgelagert. Die vier rekonstruierten Typen bewegen sich bei der Bearbeitung der Spannung auf einem Spektrum. Während Typ 1 diese zugunsten von Zuständigkeit auflöst und Typ 3 Autonomie nahezu vollständig zumutet, verbindet Typ 2 Zuständigkeit mit der Ermöglichung eigenständiger Aneignung. Typ 4 externalisiert Zuständigkeit weitgehend, während Autonomie zwar als Ideal gilt, den Studierenden jedoch faktisch nicht zugeschrieben wird. Diese empirische Bandbreite ist aufschlussreich für die Frage, inwiefern die Beziehung zwischen Hochschullehrenden und Studierenden als pädagogische verstanden werden kann.

5 Theoretisierung

Was in der empirischen Analyse als Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden rekonstruiert wurde, lässt sich in einer systemtheoretischen Perspektive als Kriterium einer pädagogischen Wissensvermittlung fassen. Kade und Seitter

doi.org/10.35468/6251-15

(2003; 2007) unterscheiden zwischen einer ‚bloßen' Wissensvermittlung einerseits und pädagogischer Kommunikation andererseits. Eine prägnante Systematisierung dieses Vorschlags findet sich bei Bressler (2023, S. 39): Kommunikation ist pädagogisch genau dann, wenn sie (a) durch eine gute Absicht gerahmt, (b) mit einer defizitären, aber entwicklungsfähigen Adressat:innenkonstruktion verbunden, (c) Wissen vermittelt, (d) sie aneignungsbezogen strukturiert und (e) die ‚richtige' Aneignung überprüft wird. Diese Fassung macht es möglich, zwischen einer bloßen Wissensvermittlung und einer aneignungsbezogenen Wissensvermittlung zu unterscheiden (Kade & Seitter, 2003, S. 603), also einer Vermittlung, die „die Aneignung des Vermittelten als in der Vermittlung zu bearbeitendes Problem reflektiert" (Bressler, 2023, 39). Mit Blick auf die hier verfolgte Fragestellung lässt sich dieser Unterschied als ein Aspekt der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden fassen, der auf der Ebene von Rollenzuschreibungen und Erwartungen die Bedeutung der Akteur:innen füreinander spezifiziert (Werth et al., 2020).

Pädagogisch wäre die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden demnach dann, wenn sich Lehrende zuständig für die (richtige) Aneignung des Vermittelten entwerfen. Bei den Typen 1 und 2 wird diese Zuständigkeit deutlich, indem die Frage, wohin Studierende sich, auf welchem Weg, durch welche (dozierendenseitigen) Maßnahmen entwickeln können oder sollen, die Erzählungen und Beschreibungen von Lehrpraxis strukturiert. Wenngleich sich zwischen einer eng geführten und einer begleitenden Zuständigkeit deutliche Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Absicht abzeichnen (grob gegenübergestellt: richtige Aneignung vs. Bildungsprozess), so eint sie dennoch, dass die Beförderung der studentischen Entwicklungsprozesse als Bestandteil der eigenen (professionellen) Aufgabe entworfen wird. Demgegenüber wird eine solche Zuständigkeit bei den Typen 3 und 4 nicht verhandelt oder sogar explizit zurückgewiesen. Während Typ 3 Studierende als bereits entwickelte Gegenüber anerkennt, denen es freisteht, das akademische Angebot zu nutzen oder nicht, erscheinen sie in Typ 4 als auf die ganze Person bezogen defizitäre Gegenüber, deren Entwicklungsmöglichkeiten (wenn dann) außerhalb der Möglichkeiten eines Studiums verortet werden. Die Beziehung zu Studierenden bei den Typen 3 und 4 erscheint insofern eher als ‚reines' Vermittlungsverhältnis. Wissen wird im Rahmen universitärer Lehrformate bereitgestellt, ohne dass Möglichkeiten und Wege seiner Aneignung als Bestandteil der eigenen professionellen Aufgabe dominant verhandelt werden.

Eine Gegenüberstellung zwischen pädagogischer Beziehung und reinem Vermittlungsverhältnis trägt jedoch nicht idealtypisch, sondern nur im empirischen Kontrast. Hochschullehre als formal organisierter Bildungskontext macht es beispielsweise unmöglich, den Aspekt der Prüfung von Aneignungsresultaten vollständig auszublenden. Umso aufschlussreicher ist gerade deshalb die rekonstruierte Bandbreite an Möglichkeiten, das Verhältnis zu Studierenden und damit die eigene Rolle als Lehrender zu deuten.

doi.org/10.35468/6251-15

6 Diskussion

Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage, wie pädagogisch Hochschullehre ist, legen die empirischen Befunde nahe, dass universitäre Lehre die Herausbildung von Vermittlungsverhältnissen zu begünstigen scheint, in der eine Zuständigkeit für die Aneignungsseite zurückgewiesen werden kann und die damit nicht die Qualität pädagogischer Beziehungen annehmen. Bei Typ 3 (Abgewiesene Zuständigkeit) erfolgt dies auf Grundlage eines akademischen Habitus, der sich im Kontext der Universität weitgehend bruchlos entfalten kann, da er in großer Passung zu zentralen Normen einer idealtypischen universitären Selbstbeschreibung steht. Auch eine Externalisierung von Zuständigkeit für die Studierenden, wie sie sich bei Typ 4 abzeichnet, scheint mit Blick auf die berufsbezogenen Rahmenbedingungen universitärer Lehre nicht überraschend. Lehrtätigkeit stellt nur einen von mehreren Aufgabenbereichen dar, dessen sorgfältige Ausgestaltung, z. B. in Berufungsverfahren, gegenüber forschungsbezogenen Leistungen nur eine geringe Rolle spielt (Kleimann & Hückstädt, 2018). Für die eigene Karrieresicherung scheint es pragmatisch fast geboten, eine zu starke Fürsorge für Studierende zu vermeiden. In dieser Hinsicht korrespondieren die Befunde mit Ergebnissen der nicht auf das Lehramtsstudium bezogenen Hochschulforschung, in der ebenfalls eine Nicht-Zuständigkeit von Lehrenden für die Entwicklung von Studierenden als wesentlicher Befund hervorgehoben wird (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer, 2014; Schulze et al., 2015).

Bemerkenswert für die vorliegende Studie ist jedoch, dass ein Großteil der untersuchten Lehrenden den Typen 1 (Eng geführte Zuständigkeit) und 2 (Begleitende Zuständigkeit) entspricht (N = 17/21). Eine mögliche Erklärung könnte der Zuschnitt auf das Lehramtsstudium sein. Im internationalen Diskurs werden Lehrerbildner:innen als Lehrende „zweiter Ordnung" verstanden („second-order-teachers", Swennen et al., 2010, S. 136). Mit Tom Russells (1997) Aussage „How I teach IS the message" wird betont, dass Lehrerbildner:innen zwangsläufig auch als Modelle für das Lehren fungieren, woraus sich didaktische und pädagogische Anforderungen an die Gestaltung von Lehre als Lerngelegenheit für Studierende ergeben.

Die Befunde zeigen also, dass Hochschullehrende ihre Rolle und das Verhältnis zu Studierenden durchaus als pädagogische Beziehung entwerfen können. Hochschullehre erweist sich damit nicht als per se pädagogisch oder unpädagogisch, sondern als ein Praxisfeld, in dem Pädagogizität in unterschiedlichem Maße (nicht) hergestellt werden kann. Eine Analyse der performativen Praxis erscheint als naheliegender nächster Schritt. Balzer und Bellmann (2023) kommen in ihren Analysen konkreter Seminarinteraktionen zu dem übergreifenden Befund, dass Hochschullehre als diskursive Wissenschaftskommunikation bereits in sich pädagogisch verfasst ist; die analytische Trennung von wissenschaftlicher und pädagogischer Eigenlogik insofern empirisch nicht trägt. Auf Grundlage der Befunde der vorliegenden Studie wäre ergänzend zu fragen, ob sich (z. B. in differierenden Zuständigkeitskonstruktionen) auch Unterschiede in der Interaktion zwischen

doi.org/10.35468/6251-15

Studierenden und Lehrenden zeigen, die Pädagogizität als graduelles Phänomen weiter ausschärfen.

7 Professionstheoretischer Ausblick

In den differierenden Zuständigkeitskonstruktionen der Hochschullehrenden dokumentieren sich unterschiedliche Weisen, das Verhältnis zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie an der Hochschule zu bestimmen. Methodisch wurde das sich zeigende Spannungsverhältnis als Orientierungsproblem bezeichnet. Professionstheoretisch wird hier vorgeschlagen, die reflexive Bearbeitung dieser Spannung als Professionalisierungsaufgabe von Hochschullehrenden zu verstehen. Die damit einhergehende Herausforderung lässt sich als Spielart der *Autonomieantinomie* beschreiben (Helsper, 2023, S. 134). Für den schulischen Kontext ist damit die Herausforderung benannt, Verselbstständigung und Autonomie der Klientel durch zu viel Anleitung nicht zu behindern, gleichzeitig aber Abhängigkeit und Unterstützungsbedürftigkeit nicht zu negieren, da Überforderung Entwicklungsprozesse ebenfalls verhindern würde.

Wie lässt sich dies für die Hochschullehre zuspitzen? Zunächst sind Studierende im Unterschied zu Schüler:innen mündige Erwachsene. In den meisten Bundesländern ist im Hochschulgesetz festgelegt, dass es keine Anwesenheitspflicht gibt (§ 9 Abs. 10 HSG LSA). Auf welche Weise sich Studierende die Lehrinhalte aneignen, ist damit juristisch ihrer Eigenverantwortung überlassen. Aus professionstheoretischer Perspektive wäre eine gänzliche Indifferenz gegenüber der Frage, ob Studierende die Lehrveranstaltungen besuchen oder von dieser profitieren jedoch problematisch. Zum einen wirkt eine strikte Abweisung von Zuständigkeit für die Entwicklung von Studierenden deprofessionalisierend, weil sich Hochschullehrende damit gegenüber jeglicher Kritik in Bezug auf das eigene Lehrangebot immunisieren (Giesecke, 2001). Wer Ursachen hierfür ausschließlich externalisiert oder das eigene Lehrangebot als ‚akademisch' naturalisiert, verschließt sich zugleich gegenüber einer konstruktiven Weiterentwicklung der eigenen Lehre. Zum anderen ist eine solche Delegation von Verantwortung auch aus ungleichheitssensibler Perspektive problematisch. Wer sich nicht für den Erwerb jener Voraussetzungen zuständig fühlt, die Studierende für die Partizipation an akademischer Praxis benötigen oder gar verneint, dass diese erst erlernt und (unterschiedlich) zugänglich gemacht werden müssen, riskiert, diejenigen auszuschließen, denen die ‚Spielregeln' nicht in die Wiege gelegt wurden (Günther & Koeszegi, 2015, S. 156).

Gleichzeitig impliziert die Adressierung der Studierenden als bereits entwickelte Andere auch die Anerkennung ihrer Autonomie als Erwachsene. Für den Kontext der Lehrer:innenbildung lässt sich aus habitustheoretischer Perspektive argumentieren, dass angehende Lehrpersonen im Verlauf ihrer Professionalisierung mit auf eigenen Schulerfahrungen beruhenden Überzeugungen brechen müssen, damit affirmative Schulbezüge nicht unhinterfragt in den Lehrer:innenhabitus eingehen. Das wissenschaftliche Studium bietet hierfür besondere Möglichkeiten, da es – anders als etwa der Vorbereitungsdienst – einen handlungsdruckentlasteten Raum

doi.org/10.35468/6251-15

für die kritische Reflexion des zukünftigen Handlungsfeldes und der eigenen schulbezogenen Orientierungen eröffnet (Kramer, 2025). Während im internationalen Diskurs zu teacher educators häufig argumentiert wird, dass eine stärkere pädagogische Ausrichtung der Lehre im Lehramtsstudium aufgrund ihrer Vorbildfunktion professionell geboten sei, lässt sich Russells (1997) Aussage „How I teach IS the message" auch anders lesen: Universitäre Lehre kann ebenso bedeuten, bewusst mit schulischen Handlungslogiken zu brechen. Indem Studierenden ein höheres Maß an Eigenverantwortung zugemutet wird, können sie sich von der Perspektive als Schüler:in lösen, in der sie (aller Wahrscheinlichkeit nach) eine engmaschige Steuerung ihrer Aneignungsprozesse erlebt haben (Gruschka, 2013). Diese Überlegung lässt sich auch auf Hochschulbildung im Allgemeinen übertragen. Im Unterschied zur Schule hat die Hochschule die Möglichkeit, ihrer Klientel die Verantwortung für den eigenen Erkenntnisprozess zu übertragen. Studierende in ihrer Autonomie anzuerkennen, kann bedeuten, ihnen Erfahrungsräume intrinsisch motivierter Erkenntnistätigkeit zu eröffnen, die (nicht nur) für eine Teilhabe an wissenschaftlicher Praxis konstitutiv sind.

Literatur

Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft. Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 53–78). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839462966

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

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.

Brandhorst, A., Schöning, A., & Goerigk, P. (2020). Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester. In A. Schöning, M. Basten, E. Wolf, & C. Mertens (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 185–192). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991540

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende. Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6006

Fabel-Lamla, M., & Leuthold-Wergin, A. (2025). Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung* (S. 109–125). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:33646

Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs.* Juventa.

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Barbara Budrich.

Günther, E. A., & Koeszegi, S. T. (2015). „Das ist aber nicht der akademische Gedanke". Ansprüche an Lehrende und von Lehrenden einer Technischen Universität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (141–163). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

doi.org/10.35468/6251-15

Helsper, W. (2023). Lehrer:innenprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 121–145). Waxmann.

Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft* (S. 94–114). Beltz Juventa.

Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(4), 603–618.

Kade, J., & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen.* Barbara Budrich.

Kleimann, B., & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren. Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung, 40*(2), 20–46.

König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre.* Springer VS.

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:32830

Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B., & Bühler, T. (2019). Bewährung im „Normengewitter". Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8*(1), 95–111. https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07

Mittelstraß, J. (1998). *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien.* Suhrkamp.

Nohl, A.-M. (2023). Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenerziehung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 6*(1), 7–18. https://doi.org/10.3224/debatte.v6i1.02

Rhein, R. (2016). Kritik der Hochschuldidaktik. Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016. Thementeil Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 61–80). wbv.

Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–278). Springer VS.

Russell, T. (1997). Teaching teachers. How I teach IS the message. In J. Loughran & T. Russell (Hrsg.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (S. 32–47). Falmer Press.

Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlenz, P., Rathmann, A., Anacker, J., Flügge, T., & Wendt, C. (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden. Aus- und Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 165–175). Springer VS.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript.

Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators. Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education, 36*(1), 131–148. https://doi.org/10.1080/19415250903457893

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden.* Springer VS.

Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie. Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse* (2. Aufl). Springer.

Autorin

Schneider, Linda
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung von Hochschullehrenden, Forschung zum Lehramtstudium und zur Hochschule, Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode
linda.schneider@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6251-15

Autor:innenverzeichnis

Adam, Christiane, Dr.
ORCID: 0009-0003-4822-8864
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Mannheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Waldorfpädagogik in Bezug auf Diversität und Bildungsgerechtigkeit
christiane.adam@alanus.edu

Arndt, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0001-7514-1989
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktion im inklusiven Unterricht, inklusive Schulentwicklung, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung
a.arndt@uni-kassel.de

Bauer, Angela, Dr.'in
ORCID: 0009-0007-2263-2577
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer Lehrer:innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
angela.bauer@uni-bielefeld.de

Bäker, Neele, Dr.
ORCID: 0000-0002-4270-7771
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter, Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen, Prävention von Bullyingund Verhaltensproblemen in der Schule
Neele.baeker@uol.de

de Boer, Heike, Prof.in Dr.
Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Unterrichtsforschung; Grundschulforschung im Kontext von Flucht und Migration, Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen; Lehrer:innenprofessionalisierung
hdeboer@uni-koblenz.de

Cloos, Peter, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7492-3911
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
peter.cloos@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-7809-8579
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Biographische Lehrer:innenforschung, Lehrer:innenbildungsforschung, Multiprofessionelle Kooperation, Vertrauensforschung
melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de

Gar, Cornelia, Dr. des.
ORCID: 0000-0003-1991-4438
Ludwig-Maximilians-Universität, Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen und Bedürfnisorientierung im Lehr-/Lernkontext sowie fachbezogenes Interesse von Schüler:innen
cornelia.gar@edu.lmu.de

Gausmann, Niklas, M.A.
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsgrundschulentwicklung, Interprofessionalität in der Schule, Kindheitsforschung, Partizipation im Primarbereich
gausmann@uni-hildesheim.de

Geier, Thomas, PD Dr.
ORCID: 0009-0001-7682-3068
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Erziehung; Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft sowie eine Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung
geier@uni-wuppertal.de

Gold, Johanna, Dr.
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Bildungsforschung, Heterogenität und Bildungsdisparitäten, Habitusgenese und –transformation
johanna.gold@uni-bielefeld.de

Hennes, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-5526-9574
Universität Kassel, Institut für Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (sonder)pädagogische Förderdiagnostik, Prävention & Intervention bei Lernschwierigkeiten – insbesondere im Bereich der Schriftsprache, Textproduktionskompetenzen, Werkstattarbeit, Transfer
ann-kathrin.hennes@uni-kassel.de

Hoferichter, Frances, Dr.
ORCID: 0000-0002-6537-6952
Universität Greifswald
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulisches Wohlbefinden und soziale Unterstützung
frances.hoferichter@uni-greifswald.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2614-5980
Carl von Ossietzky Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulreform und Schulentwicklung, Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, qualitative Methoden
till-sebastian.idel@uol.de

Kiefer, Dana
ORCID: 0009-0003-4248-5640
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peerkulturforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Fragen von Diversität und Teilhabe in Schule und Unterricht
dana.kiefer@uni-osnabrueck.de

König, Hannes, Dr.
ORCID: 0009-0003-9305-2546
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung, Qualitative Methodik und Methodologie, Kasuistische Hochschullehre
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr. phil. habil.
ORCID: 0009-0009-3424-7910
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Leonhard, Melanie, Dr.
ORCID: 0000-0002-0464-507
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik; Qualitative Hochschullehr- und Unterrichtsforschung
melanie.leonhard@fhnw.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9112-7378
Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung, Abteilung Professions- und Systemforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Lehrer:innenbildung; Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung
tobias.leonhard@phzh.ch

Lüke, Timo, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-2603-7341
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Diagnostik, Data-Driven Decision-Making. Single-Case Experimental Designs, Forschungsmethoden, Open Science, Lehrkräftprofessionalisierung, Förderplanung
timo.lueke@uni-kassel.de

Markus, Stefan, Dr.
ORCID: 0000-0001-7434-2116
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung, professionelle Beziehungen sowie soziale und unterrichtsbezogene Emotionen im Lehr-/Lernkontext
markus@uni-wuppertal.de

Mayer, Benjamin
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Bonner Zentrum für Lehrerbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Critical EdTech und Critical Data Studies, Schul- und Unterrichtsentwicklung hinsichtlich Digitalisierung und Datafizierung, Veränderungen digital evozierter Unterrichts- und Aneignungsprozesse, Professionalisierung von Lehrkräften
bmayer@uni-bonn.de

Merklinger, Daniela, Prof.in Dr.
Universität Erfurt, Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Schwerpunkt Deutschdidaktik für die Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktische Unterrichtsforschung; Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen, insbesondere im literarischen Gespräch; Professionalisierung des Gesprächshandelns für dialogisch-kollektive Unterrichtsgespräche; Schüler:innenperspektiven im Deutschunterricht
daniela.merklinger@uni-erfurt.de

Mußél, Fabian
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative (internationale) Bildungsforschung, Professionstheorie, SozialeUngleichheit, Lehrerbildungsforschung, Bildungsraumforschung
fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Pauling, Sven, Dr.
ORCID: 0009-0005-3537-2386
Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung
sven.pauling@uol.de

Prengel, Annedore, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-3221-0435
Universität Potsdam
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt und Beziehungsethik
prengel@uni-potsdam.de

Ruberg, Christiane, Dr.
ORCID: 0000-0002-4182-3682
Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Schulentwicklung
christiane.ruberg@tu-dortmund.de

Schächt, Fabian
ORCID: 0009-0003-1604-8893
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung
schaecht@uni-wuppertal.de

Schneider, Ida
ORCID: 0000-0002-4964-1402
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression
ida.schneider@phbern.ch

Schneider, Linda
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung von Hochschullehrenden, Forschung zum Lehramtsstudium und zur Hochschule, Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode
linda.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Schubsky, Melanie
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhilfeunterricht als subjektivierende Praxis, Rekonstruktive Forschungsmethoden – Dokumentarische Methode, Partizipative Schulentwicklungsforschung
schubsky@em.uni-frankfurt.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7052-5094
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung
sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Warda, Alexandra
ORCID: 0009-0006-1754-9042
Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, Adressierungspraktiken, Sprache und Macht
alexandra.warda@ruhr-uni-bochum.de

Wettstein, Alexander, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5612-3144
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression und psychobiologischer Stress
alexander.wettstein@phbern.ch

Wilke, Yannik, Dr.
ORCID: 0000-0002-8207-6994
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Schulforschung und Schulentwicklung, Lernprozessbegleitung und Leistungsbeurteilung
yannik.wilke@uni-bielefeld.de

Wolf, Eike, Dr.
ORCID: 0000-0002-0970-2928
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule & Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung
E-Mail: eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

klinkhardt

Pädagogische Beziehungen gelten als eine wesentliche Bedingung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in pädagogischen Institutionen. Sie können als spannungsreiche Beziehungskonstellationen, die um Unterrichts- und Sachbezüge zentriert sind, verstanden werden, als Adressierungsgeschehen mit hoher, auch emotionaler Bedeutsamkeit und damit als zentrale Bedingung für Wohlbefinden und Lernprozesse. Pädagogische Beziehungen können jedoch ebenso von Grenzverletzungen, mangelnder Wertschätzung und gewaltförmigen Handlungen geprägt sein. Das Buch bündelt aktuelle Forschungs- und Diskussionsbeiträge, die auf der Jahrestagung der Kommission für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung zum Thema „Pädagogische Beziehungen" im September 2026 an der Universität Kassel präsentiert wurden.

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung
Herausgegeben von Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard und Christian Reintjes.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Hedda Bennewitz, Dipl.- Päd., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Universität Kassel, Forschungsschwerpunkte: Schüler:innen, Hausaufgaben, Ethnografie.

Prof. Dr. Natalie Fischer, Dipl.-Psych., Professorin für Soziale Beziehungen in der Schule an der Universität Kassel, Forschungsschwerpunkte: pädagogische Beziehungsqualität in der Schule, multiprofessionelle Kooperation, Ganztagsschule.

Dr. phil. Anna Grabosch, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel, Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, soziale Medien, Eltern, qualitative Forschungsmethoden.

978-3-7815-2789-8

9 783781 527898