pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Leonhard, Melanie; Leonhard, Tobias

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

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 107-120. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Leonhard, Melanie; Leonhard, Tobias: Pädagogische Beziehungen und die Gegenstände des Unterrichts. Perspektiven der gemeinsamen Erschließung von pädagogischen Beziehungen und Fachlichkeit - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 107-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366237 - DOI: 10.25656/01:36623; 10.35468/6251-09

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366237
https://doi.org/10.25656/01:36623

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

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.

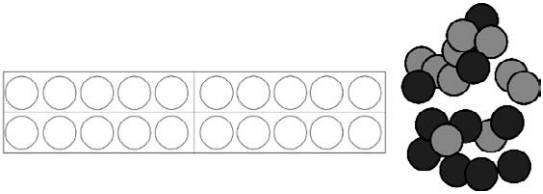


Abb. 2: Artefakte der Aufgabenbearbeitung – Ausgangslage (eigene Darstellung)

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".

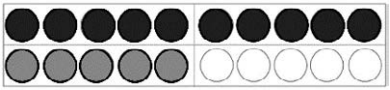


Abb. 3: Artefakte der Aufgabenbearbeitung, Resultat 1 (eigene Darstellung)

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 //

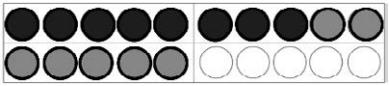


Abb. 4: Artefakt der Aufgabenbearbeitung: ‚richtige' Lösung (eigene Darstellung)

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