

Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum

Zusammenfassung

Wenn Unterricht als Subjektivierungsgeschehen betrachtet wird, wendet sich der Blick zunächst auf diejenigen Adressaten, für die er in erster Linie veranstaltet wird – die Schüler*innen. Angesichts der Relationalität von Adressierungspraktiken versuchen wir jedoch, im Beitrag zu zeigen, dass das Adressierungsgeschehen als mindestens reziprok zu untersuchen ist. Anhand eines Transkriptauszuges aus einer Mathematiklektion in der Primarschule, die von einer Studentin im ersten Praktikum durchgeführt wird, zeigen wir, wie eine Praxislehrerin die Studentin und einen Schüler im Verlauf des Unterrichtsgeschehen bezüglich der auch fachlichen Auseinandersetzung adressiert und damit aus dem Hintergrund die Ordnung des Unterrichts bestimmt. Die Rekonstruktion zeigt einen doppelten situativen Subjektivierungsprozess, in dem die Lehrerin durch starke Positionierungen ihre Vorstellungen von Unterricht durchsetzt.

Schlagwörter: Subjektivierung, Adressierung, Praktikum, Unterricht

Phenomena of dual subjectivation in a teaching internship

When teaching is considered as a process of subjectivation, the focus is initially on the addressees for whom it is primarily organised – the pupils. In view of the relationality of addressing practices, however, we try to show in this article that the addressing process must be examined as at least reciprocal. Based on a transcript fragment from a primary school mathematics lesson conducted by a teacher student in her first internship, we show how a mentor teacher addresses the student and a pupil during the lesson with regard to the subject matter and thus determines the order of the lesson from the background. The reconstruction shows a double situational subjectivation process in which the mentor teacher's ideas about teaching are enforced through strong positioning.

Keywords: subjectivation, addressing, internship, student teaching

1 Einleitung

Studierende des Lehrberufs für Kindergarten- und Unterstufe absolvieren im Modell der einphasigen Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz bereits früh erste Praktika. In diesen Praktika sind sie nicht selten mit der Anforderung konfrontiert, Unterrichtssequenzen mit Schüler*innen zu gestalten, obwohl sie die dafür erforderlichen Inhalte zumindest vertieft erst zu einem späteren Zeitpunkt studieren. In der Vorbereitung des jeweiligen Unterrichts werden sie jedoch von Praxislehrpersonen (PL) unterstützt, die auch während der Unterrichtsdurchführung anwesend sind. Aus der theoretischen Perspektivierung wechselseitiger Prozesse der Adressierung und Subjektivierung sind in der skizzierten Konstellation einer Studentin im Praktikum, der am Unterricht teilnehmenden Schüler*innen und einer Praxislehrerin interessante Beobachtungen erwartbar. Denn nicht nur die Studentin, sondern auch die Schüler*innen werden im Modus der Teilnahme adressiert und damit situativ ‚zu Bestimmten gemacht‘, und insofern auch subjektiviert. Dabei spielt die Herstellung der unterrichtlichen Ordnung ebenso eine

Rolle wie die fachliche Wissensordnung, die anhand des Themas etabliert wird. Die folgende Unterrichtssituation stammt aus einer ethnografisch angelegten Längsschnittstudie, in der wir Studierende an die Orte begleiten, an denen Lehrpersonenbildung stattfindet. Im Beitrag richten wir den Blick jedoch nicht nur auf eine Novizin im Praktikum, sondern nehmen auch einen Schüler in den Blick, dessen Umsetzung eines fachbezogenen Auftrags kaum Anerkennung findet. Wir verfolgen die Frage, wie die Studentin und der Schüler von der Praxislehrerin vor den Mitschüler*innen als wer angesprochen und zu wem sie damit zumindest situativ auch ‚gemacht‘ werden, wie sie damit umgehen, reagieren und re-adressieren und zeigen auf, wie die Praxislehrerin aus ihrer Perspektive sowohl für die Studentin als auch für den Schüler zur zentralen Subjektivierungsinstanz wird. Der Fokus der Untersuchung ist parteiisch, weil wir nicht alle möglichen Relationen wechselseitiger (Re)Adressierung gleich intensiv verfolgen, sondern auf die beiden ‚Zielobjekte‘ der dokumentierten Ausbildungsinteraktion fokussieren. Die zu untersuchenden Subjektivierungsprozesse rekonstruieren wir zudem vorwiegend unter einer Perspektive der weitreichenden Wirkung einer schulischen Ordnung und nur nachrangig bezüglich des fachlichen Lernens.

Im folgenden zweiten Teil des Beitrags kennzeichnen wir mit einer Skizze der Subjektivierungsforschung den theoretischen Rahmen der Untersuchung und explizieren die Begriffe der Subjektform und -position als heuristische Konzepte. Die doppelte Pädagogizität des Geschehens greifen wir unter Bezugnahme auf das Zeigen (sensu Prange) als Subjektivationsgeschehen auf, bei dem die Studentin in der Gestaltung des Unterrichts einerseits Zeigende ist, der jedoch auch immer wieder selbst etwas gezeigt wird. Im dritten Teil elaborieren wir das methodische Vorgehen und zeigen die adaptierte Form der Adressierungsanalyse, um den Schwerpunkt der Analyse von Subjektivierungsprozessen zu argumentieren. Anschließend wird das Datum detaillierter kontextualisiert (4). Den Hauptteil nimmt die adressierungsanalytische Rekonstruktion eines Transkriptauszuges ein (5), bevor die Ergebnisse der Rekonstruktion im abschließenden Teil des Beitrags verdichtet aufgeführt und diskutiert werden (6).

2 Theoretischer Rahmen

Die Subjektivierungsforschung hat sich zusammen mit praxis- und kulturtheoretischen Perspektiven insbesondere durch die Arbeiten von Ricken (2013a, 2013b) sowie Reh und Ricken (2012), Rabenstein und Reh (2012) für pädagogische Fragestellungen als gewinnbringend erwiesen. „Wer nach der Subjektivierung fragt, nach dem Subjekt-werden von Subjekten, will nicht wissen, wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist“ (Saar 2013: 17), womit das Subjekt als grundsätzlich dynamische Kategorie verstanden wird. Diese Perspektivenverschiebung wird auch bei Ricken (2013a) deutlich, insofern der „Prozess zu benennen und zu beschreiben [versucht wird, EG/TL], in dem Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (ebd.: 33). Subjektivierung wird dabei als ein relationaler Prozess verstanden, in dem sich das Individuum auf eine bezüglich Wissens- und Machtordnung spezifisch konstellierte Situation einlässt, sich in dieser erprobt und gleichzeitig auch un

terwirft und im zunehmend routinierten Umgang damit die feldspezifischen Subjektpositionen durch „Inkorporierung [...] in sozialen Praktiken“ (Schmidt 2012: 70) einnimmt.

Im Anschluss an Alkemeyer, Budde und Freist (2013) unterscheiden wir neben Subjektpositionen auch den Begriff der *Subjektform*, den die Autor*innen als „kulturelle Typisierungen“ der Gesellschaft (ebd.: 18) beschreiben und der bereichsspezifisch definierbar ist. Die Autoren charakterisieren den Begriff als „bewohnbare Zonen, die von den Individuen auf eine akzeptierte Weise auch bewohnt werden müssen, um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (ebd.: 18). Durch Einnahme von Subjektpositionen, die in der etablierten Subjektform sozial anerkannt sind, wird das Individuum in der jeweiligen Subjektform subjektiviert und subjektiviert sich, indem es sich quasi in dieser Subjektform ‚einwohnt‘ (vgl. ebd.). Gerade die Beobachtung eines Schulpraktikums eröffnet ein Feld, „das in besonderer Weise geeignet ist, die hier anerkannte Subjektform des Lehrers zu untersuchen“ (Pille 2013: 22), weil Erwartungen an die Subjektform Lehrer*in darin entweder kritisierend als ‚noch nicht‘ oder bereits bestätigend als ‚schon‘ mit dem Ziel der Rückmeldung expliziert werden. In den Rückmeldungen wird bisweilen dezidiert gekennzeichnet, welche Subjektpositionen der Praktikant*innen bereits – bezüglich der im jeweiligen Feld gültigen Erwartungen – anerkannt eingewonnen wurden, und welche Arbeit am Subjekt der Lehrer*in noch erwartet wird (vgl. Leonhard et al. 2019). Das Werden der Lehrer*innen geschieht in Prozessen des Erprobens und sich immer wieder in der jeweiligen Subjektform Positionierens. Butler (2019: 33-34) differenziert: „Dieses Werden ist keine einfache oder kontinuierliche Sache, sondern eine ruhelose Praxis der Wiederholung mit all ihren Risiken, etwas, das sein muss, aber nicht abgeschlossen ist und am Horizont des gesellschaftlichen Seins schwankt“. Dieses Werden ist kein Herstellungsprozess, sondern enthält im Vollzug ggf. auch „Momente der Abweichung, der Subversion und des Unabgeschlossenen“ (Alkemeyer 2013: 38). Während die Subjektform die im Feld als üblich betrachteten Eigenschaften von Lehrer*innen konstituiert, bezieht sich der Begriff der Subjektposition auf dessen relationale Einbettung im Feld, „auf sein spezifisches, institutionell verankertes Verhältnis zu den je anderen Subjektpositionen“ (Pille 2013: 66).

Eine solche grundlagentheoretische Fassung individuellen Wandels erweist sich also auch im Bildungssystem als deutungsmächtig. Die Teilnehmenden an der gesellschaftlichen Teilpraxis Schule bewegen sich in dieser Praxis in institutionalisierten und praktisch implizierten Subjektformen, die durch und qua Teilnahme an den spezifischen Praktiken des Feldes erlernt werden (vgl. Ricken 2013a: 91). Teilnehmende müssen sich in diesen auch bewähren, d. h. die mit der Subjektform generalisiert verbundenen Erwartungen erfüllen, um als Schüler*in, Lehrer*in oder als Praktikant*in situativ anerkennbar zu sein. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir, wie sich eine Studentin des Lehrberufs in ihrem ersten Praktikum in der Subjektform Lehrerin bewährt, sich als Individuum darin öffentlich darstellt, positioniert, um sich damit als Lehrerin-Subjekt zu entwickeln (vgl. Alkemeyer 2013; Reckwitz 2008). Die Situation einer Studentin im Praktikum ist insofern besonders und je nach Konstellation herausfordernd, als von ihr erwartet wird, die Subjektform Lehrerin gegenüber den Schüler*innen bereits in anerkennbarer Weise einzunehmen.¹ Gegenüber der Praxislehrerin hingegen operiert

1 Die damit verbundene ‚Ad hoc-Bewährung‘ ist für die Studierenden oft die zentrale Herausforderung, die jedoch vorrangig in der Bewährung des ‚Sicher vor der Klasse stehen‘,

sie in der Subjektform der Praktikantin. Gleichzeitig sind die Praxislehrerin und die Schüler*innen in der Institution Schule die „Etablierten“ (Pille 2013: 15), also diejenigen, die wissen, wie das Spiel im Feld funktioniert und die ihre Positionen bereits routiniert einnehmen. Wie die Bewährung in beiden Subjektformen von der Studentin performativ geleistet wird und welche Prozesse der Subjektivierung als externe ‚Impulse‘ und als Entstehung eines Selbstverhältnisses in der und zu der jeweiligen Subjektform ablaufen, stellt einen wichtigen Fokus des Beitrags dar.

Neben der theoretischen Figur der Subjektivierung ist auch die Anerkennung als ein zentrales Moment pädagogischen Handelns zu sehen (vgl. Ricken et al. 2017). Anerkennung wird dabei als ein stiftendes Geschehen betrachtet, „also als etwas, was den Anerkannten erst zu dem macht, wofür sie ihn anerkennt“ (Ricken 2013a: 90). Wir folgen dabei der Auffassung von Ricken, dass die Bestätigung und die Stiftung nicht zwei unterschiedliche Akte sind, sondern paradox zusammenfallen, „weil im ersten Akt das bestätigt wird, was im zweiten Akt allererst hervorgebracht wird“ (ebd.: 90). Wenn im Anerkennungs-geschehen „konstative und konstitutive Momente zusammenfallen, so dass Anerkennung gerade nicht als ein homogenes und lineares Geschehen begriffen werden kann“ (Ricken et al. 2017: 200), wird auch nachvollziehbar, dass Butler Anerkennung auch als ein unterwerfendes Geschehen herausgearbeitet hat, in dem Subjekte erst durch die Unterwerfung unter „gesellschaftliche Kategorien“ (Balzer & Ricken 2010: 67) anerkennungsfähig werden. Studierende im Praktikum müssen – als Bündelung der vorherigen Aussagen – in der Klasse und bei der Lehrkraft anerkennbare Subjektpositionen einnehmen und sich dabei in weiten Teilen den Erwartungen unterwerfen, die vor Ort mit der Subjektform Lehrer*in verbunden sind. Indem sie diese Positionierungen immer wieder performativ einnehmen und darin bestätigt oder auch kritisiert werden, sind die Studierenden bzw. die angehenden Lehrer*innen auf die Anerkennung der Anderen angewiesen und subjektivieren sich zugleich selbst in der jeweiligen Subjektform.

Während Prozesse der Subjektivierung als grundlegende Beschreibung menschlichen Werdens in sozialen Praktiken gelten können, sind die hier untersuchten Prozesse im Praktikum und Unterricht auch als pädagogische Prozesse zu kennzeichnen, was wir im Beitrag durch die Bezugnahme auf die pädagogische Kernoperation des Zeigens berücksichtigen, das Prange (2012) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) als zentrales Konzept ihrer „operativen Pädagogik“ ausweisen. Ricken (2009) macht im Anschluss an Prange deutlich, dass Zeigen als Subjektivationsgeschehen zu taxieren ist (vgl. ebd.: 121), da das Zeigen eine performative Kraft besitze, die eine Adressierung und ein Konstituierungsgeschehen beinhalte und somit anerkennungstheoretisch betrachtet und operationalisiert werden könne. Die skizzierten Anerkennungsverhältnisse spielen im schulischen Unterricht auf verschiedenen Ebenen. Breidenstein (2021) unterscheidet mit der Figur „interferierender Praktiken“ die Ebene der schulischen Ordnung generell und die Ebene der fachlichen Auseinandersetzung, und konstatiert mit der Metapher der Interferenz das Phänomen, dass „Reibungslosigkeit und Schwung“ (Kounin 2006: 101) auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen des Unterrichts weder zwingend noch häufig miteinander

und nur nachrangig als Bewährung in den fachlichen Anforderungen des Unterrichts wahrgenommen wird.

korrelieren. Die Unterscheidung der beiden Ebenen greifen wir im Beitrag auf. Wir fokussieren jedoch angesichts der Dreierkonstellation des Datums auf die Praktiken der Etablierung noch zu identifizierender Vorstellungen unterrichtlicher Ordnung, bei denen wir die Ordnung der fachlichen Gegenstände der Mathematik jedoch eher mitführen als aus einer vertieft fachlichen Perspektive zum Gegenstand der Analyse machen. Wir versuchen also „die Performativität des Zeigens genauer zu bestimmen und die Frage zu beantworten, was das Zeigen macht“ (Ricken 2009: 118) – im vorliegenden Fall bei der Studentin im Praktikum *und* einem Schüler, der an einer Mathematikaufgabe arbeitet.

Das Thema der untersuchten Mathematiklektion sind Additionen im Zahlenraum bis 20 mittels auf dem Boden liegendem Zwanzigerfeld mit Wendeplättchen. Das Zwanzigerfeld wird dazu eingesetzt, das numerische Bewusstsein der Kinder zu fördern. Mit der strukturierten Anzahlerfassung sollen die Kinder rechnen können, ohne jedes Plättchen auf dem Zwanzigerfeld nachzuzählen (Streit & Royar 2021). Innerhalb dieses fachspezifischen Rahmens richten wir den Blick auf die in situ stattfindenden Interaktionen, auf die damit verbundenen Subjektformen und -positionen sowie auf die Anerkennung und das Zeigen.

3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen orientiert sich zentral am Konzept der Adressierungsanalyse (Rose 2019; Rose & Ricken 2018; Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012) und dient dazu, auf der Basis von Interaktionsdaten die situativen Prozesse der Subjektivierung in Akten der Adressierungen und Re-Adressierungen zu bestimmen. Es wird danach gefragt „als wer man wie angesprochen, zu wem man dadurch gemacht wird und als wer man sich in der Re-Adressierung zeigt und sich selbst macht“ (Kuhlmann & Sotzek 2019: 117). Diese Prozesse werden zugleich als Anerkennungsgeschehen untersucht, in dem herausgearbeitet wird, welche Normen der Anerkennbarkeit im vorliegenden Fall aufgerufen, zur Disposition gestellt und beglaubigt werden. Das Datum wird entlang der Dimensionen analysiert, die in der Adressierungsanalyse postuliert wurden (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017). Ricken et al. (2017), Rose und Ricken (2018) sowie Kuhlmann et al. (2017) schlagen vier heuristische Dimensionen vor, die sie als Organisations-, Norm- und Wissensdimension sowie Macht- und Selbstverhältnisdimension kennzeichnen. In der Organisationsdimension werden Fragen nach *Selektionen und Reaktionen* gestellt, bspw. ‚Wie wird/werden Angesprochene(r) ausgewählt bzw. nicht ausgewählt?‘ und wie auf die Ansprache geantwortet wird (Kuhlmann et al. 2017: 234), ‚in dieser Dimension geht es also um die sprachliche Form der Adressiertheit‘ (Ricken et al. 2017: 213). In der Norm- und Wissensdimension werden *Situationsdefinition und Normationen* untersucht und gefragt, ‚welche normativen Ordnungen in der Adressierung als gültig beansprucht werden‘ (ebd.). Die weiteren Fragekomplexe der Differenzierung fragen nach einer Einordnung als richtig und falsch in der fachlichen Ordnung oder hierarchisieren zwischen ‚guten‘ und ‚besseren‘ Antworten (ebd.). Die Machtdimension bezieht sich auf die *Positionen und Relationen*, die von den Beteiligten eingenommen bzw. zugewiesen und bisweilen verhandelt und verschoben wer

den. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Positionierungen und Positionszuweisungen als spezifische Formen der Verhältnissetzung zu sich, zu den anderen und zur Welt zu rekonstruieren. In der Selbstverhältnisdimension steht dann „die Frage nach dem gezeigten und/oder geforderten Selbstverhältnis in den Adressierungen“ (Rose 2019: 79) im Zentrum. Da die Adressierungsanalyse bisher eher als Methodologie und weniger als ausgearbeitete Methode mit entsprechend strukturierten Vorgehensweisen vorliegt, haben wir für die vorliegende Untersuchung des situativen Subjektivierungsgeschehens drei der vier Dimensionen in ein Verhältnis gesetzt und strukturieren in diesem auch das methodische Vorgehen. Wie von Ricken et al. (2017: 215) vorgeschlagen, wird eine Sequenzanalyse durchgeführt, um die Adressierung, Re-Adressierung und die Verkettungen ihrer interaktiven Genese folgend zu rekonstruieren. Wir arbeiten uns dazu, so die Begründung für die nachfolgende tabellarische Darstellung, von der Untersuchung der Situationsdefinition als umfassender Perspektive in der Norm- und Wissensdimension über die relationalen Positionierungen in der Machtdimension zu den individuellen Subjektivierungsweisen innerhalb der Selbstverhältnisdimension vor. Dieser Dreischritt wird durch heuristische Fragen in jeder Dimension orientiert, ohne dass diese jedoch in jeder Sequenz zwingend erkenntnisträchtig sein müssen. Als vierter Schritt wird in den rekonstruierten Sequenzen eine abstrahierende Verdichtung der Befunde vorgenommen, die mit den Detailfragen aus der vorgeschlagenen Heuristik heraus gewonnen wurden. Aus Gründen der Darstellungslogik werden sowohl die auf die Schlüsselsequenz des Datums hinführenden als auch die sich daran anschließenden Sequenzen in verdichteter Form dargestellt. In der Schlüsselsequenz (Sequenz 4) stellen wir das methodische Vorgehen exemplarisch detailliert vor.

Die folgende Abbildung zeigt das Vorgehen und die damit verbundenen Fragen schematisch:

Abbildung 1: Methodische Konkretisierung der Adressierungsanalyse

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm- und Wissensdimension	Situationsdefinition	<ul style="list-style-type: none"> • Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert? • Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Machtdimension	Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie positioniert sich die/der Sprecher*in? • Wie wird die/der Adressat*in positioniert? • In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnisdimension	Subjektivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen? • Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt? • Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung.		

Auch wenn aufgrund der Relationalität des Geschehens ein doppeltes Selbstverhältnis von Adressierenden und Adressaten in den Blick kommen könnte, wird im Vorhaben auf die Selbstverhältnisperspektive der Studentin und des Schülers fokussiert und nicht etwa auf die Frage, was derartige Interaktionen auch mit der Praxislehrerin (oder der Feldforscherin) machen. Dieser von Leitfragen strukturierte Weg durch die analytischen Dimensionen fokussiert damit auf das Erkenntnisinteresse situativer Subjektivierungsprozesse. Das konkrete Vorgehen besteht nun darin, in jeder Sequenz diesen Vierschritt zu vollziehen, um von der *Situationsdefinition* über die Untersuchung der *Positionierungen* zu der Kernfrage der fachlichen *Subjektivierung* als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses, eben auch zu den Gegenständen des Unterrichts vorzudringen und die Befunde nochmals zu verdichten.

4 Kontextualisierung des Datums

Die Unterrichtssituation wurde in der qualitativen Längsschnittstudie „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)“ dokumentiert, in der Studierende über die drei Studienjahre ihres BA-Studiums zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson an drei Studienstandorten in der Deutschschweiz ethnografisch begleitet werden. Ziel der Studie ist es nachzuzeichnen, welche Veränderungen sich im Verlauf des Studiums bei den Studierenden zeigen und welche Rolle die jeweiligen institutionellen ‚Kulturen‘ zu spielen vermögen. Das Datum wurde von der Erstautorin als Feldforscherin im Modus teilnehmender Beobachtung im ethnografischen Forschungsstil (Breidenstein et al. 2015) erhoben. Zusätzlich wurden Audioaufnahmen vorgenommen, um jenseits der Beobachtungen den Wortlaut des Adressierungsgeschehens zu dokumentieren.

Die Studentin *Lea* befindet sich in der ersten Woche des dreiwöchigen Blockpraktikums in einer ersten Grundschulklasse. Das Praktikum findet am Ende des ersten Studiensemesters statt. Der Schüler *Ben* besucht seit einem halben Jahr die erste Grundschulklasse und ist mit den klasseninternen Regeln und Ritualen vertraut. Ben kennt Lea bereits, da sie vor dem Blockpraktikum einige Male in der Klasse hospitierte. Die beobachtete Mathematiksequenz findet mit der Hälfte der Klasse mit insgesamt elf Kindern statt.

Die Additionen, welche Lea mit der Halbklassse bearbeiten möchte, stehen an der Wandtafel. Sie werden von den Kindern, nachdem Lea ein Kind ausgewählt und aufgerufen hat, ausgesucht und auf dem großen auf dem Boden liegenden Zwanzigerfeld mit Wendepfättchen gelegt. Ben ist das zweite Kind in dieser Lektion, welches eine Rechnung von der Wandtafel aussucht und klassenöffentlich legt und rechnet. Er sucht sich die Addition $8 + 7$ aus.

Die Kinder sitzen auf engem Raum im Halbkreis vor der Wandtafel auf dem Boden, körperlich auf das vor ihnen liegende Zwanzigerfeld orientiert. Die Feldforscherin sitzt nahe dem Sitzhalbkreis an einem Kinderpult und die Klassenlehrerin, gleichzeitig die Praxislehrerin für die Studentin, sitzt mit der Heilpädagogin auch an einem Kinderpult mit direkter Sicht auf den Halbkreis. Schon bei Betrachtung der räumlichen Positionierung ist Lea klar die Leitende dieser Lektion, da sie vor der Wandtafel und im Zent

rum der Kinder steht. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive operiert sie daher – stellvertretend und als Praktikantin zu Übungszwecken – in der institutionalisierten Subjektform ‚Lehrerin‘. Damit positioniert sie sich im Folgenden primär gegenüber den Schüler*innen als solche, während sie sich gegenüber den anwesenden beobachtenden Lehrpersonen in den mit der Subjektform ‚Praktikantin‘ zugeschriebenen, aber nicht explizierten Normen der Anerkennbarkeit bewähren muss. Auch wenn Lea nicht die einzige ist, die sich in der nachfolgend rekonstruierten Situation bewähren muss, weil auch der Schüler Ben „dran ist“ (vgl. Breidenstein 2006: 102-104), zählt sie jedoch anders als Ben nicht zu den „Etablierten“ (Pille 2013: 129).

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Die im Folgenden rekonstruierte Unterrichtssequenz beginnt mit der Wahl der Addition von Ben. Den Weg hin zur hier als Schlüsselsituation untersuchten Sequenz 4 wird zunächst kursorisch und unter Bezugnahme auf die ethnografischen Beobachtungen dargestellt, bevor die detaillierte Adressierungsanalyse einsetzt. Nach der Errungenschaft von Ben, unter den anderen Kindern der Ausgewählte für eine klassenöffentliche Berechnung zu sein, sucht sich Ben nach Aufforderung von Lea die Addition $8 + 7$ von der Wandtafel aus. Nach der Auswahl sichert und optimiert Lea die körperliche Ausrichtung aller Schüler*innen auf den Unterrichtsgegenstand und die darauf zu richtende Aufmerksamkeit.

1. Sequenz

Ben: ehm acht plus sieben

(PL hört im Hintergrund auf zu reden)

Lea: gut dann probiere das mal --- geh ein wenig zurück sonst sieht [Jakob] nichts - und [Jakob] mach mit

Bens Arbeit mit den Legeplättchen steht nun im Mittelpunkt der klassenöffentlichen Aufmerksamkeit. Er legt die Plättchen auf das große Zwanzigerfeld und wird dabei von Lea und den Mitschüler*innen beobachtet. Lea interveniert nach einigen Sekunden, indem sie – auf Basis einer Wahrnehmung von Unterstützungsversuchen von Mitschüler*innen, die sich in der Audioaufnahme nicht dokumentiert – der Klasse bekannt gibt, dass Ben das allein kann und damit Hilfe untersagt. Sie kennzeichnet die Situation damit als individuelle Leistungssituation und positioniert sich selbst als Vertreterin einer solchen Leistungsordnung.

2. Sequenz

Ben: *(zählt für sich)* zwei, drei *(unv.)*

Lea: nicht helfen er kann das schon // alleine //

PL: // schschsch // -- *[nennt zwei Namen]* nein -- *(Hintergrundgeräusch)*

Die Delegitimierung des ‚Helfens‘ als solidarischem Akt verweist auf eine spezifische schulische Leistungsordnung, in der öffentlich sichtbare Leistung ausschließlich Einzelnen zugeschrieben werden muss (Verheyen 2018). Anschließend an die Aussage von Lea bringt sich die Praxislehrerin (PL) mit dem Laut *schschsch* ein und ermahnt explizit zwei Kinder aus dem Hintergrund. Die PL positioniert sich damit als ‚Hüterin der unterrichtlichen Ordnung‘ und markiert damit nicht nur gegenüber den Schüler*innen den übergeordneten Führungsanspruch, sondern auch gegenüber der Studentin die implizite Kritik an der von dieser situativ etablierten Ordnung. Ihre Stimme dominiert in der Beobachtung der Feldforscherin die Unterrichtsszene. Ein von der Toilette zurückkehrendes Kind wird klassenöffentlich zum Gegenstand der Aufmerksamkeit, weil es nach der Meinung der PL zu lange auf der Toilette war.

3. Sequenz

PL: das ist [Oli] (*soeben in das Klassenzimmer reingekommen. Tür und Schritte hörbar*) -- du warst aber lange auf Toilette ---

Lea: (*zu Oli*) setzt du dich irgendwo hin - im Kreis

Das Ordnungsregime der PL zeigt sich auch in dieser Situation, auch für die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse gibt es einen spezifischen ‚Korridor der Anerkennbarkeit‘. Lea integriert Oli in die Sitzordnung, zunächst mit *irgendwo*, dann jedoch präzisierend *im Kreis* mit im Vergleich zur PL eher gering ausgeprägten Ordnungserwartungen.

In der Feinanalyse betrachten wir nun die nachfolgende Situation, in der sich Ben auf die Berechnung fokussiert und Lea in der Subjektform Lehrerin mit der Anforderung konfrontiert ist, die Ordnungsvorstellungen der PL performativ zu vertreten, die inhaltliche Arbeit an der Additionsaufgabe zu verfolgen und ggf. zeigend und vermittelnd einzugreifen. Ben legt die Wendeplättchen, indem er die obere Zehnerreihe mit Wendeplättchen auffüllt, die alle die blaue Seite zeigen, und die restlichen fünf mit der roten Seite auf die zweite Zehnerreihe des Feldes legt.

4. Sequenz

Lea:(*zu den SuS*) stimmt das was [Ben] gelegt hat?

SuS: (*im Chor*) nein nein

Lea: was hat er denn falsch gemacht? kann das jemand korrigieren? - ja [Henry]

Henry: - eh - einfach ehm - zehn - ehm Blaue gemacht

Lea: (*zustimmend*) mhm - hast du das verstanden? (*schaut Ben an*) du hast hier **zehn** gemacht aber die Rechnung ist acht plus sieben - was musst du jetzt machen? - dass das richtig ist du hast hier **zehn** gemacht aber es müssten acht sein - acht plus sieben jetzt hast du (*Hintergrundgeräusch*) **zehn** plus fünf gemacht

Henry: du musst zwei wegnehmen ---

Unter der Fragestellung, wie sowohl Lea als auch Ben in dieser Situation subjektiviert werden und sich subjektivieren, erweist sich diese Sequenz als besonders ‚dicht‘, weil sowohl Lea hier dezidiert spezifische Positionen der Subjektform Lehrerin in anerkannter Weise einnehmen muss, als auch Ben in seiner Position als (guter) Schüler innerhalb der Klasse zum Gegenstand klassenöffentlicher Beobachtung wird. Diese Schlüsselsequenz rekonstruieren wir exemplarisch mit den vorgestellten analytischen Operationen (vgl. Abschnitt 3).

Schritt 1: Situationsdefinition

Die situative Anforderung besteht für Lea darin, auf die vorgängig sichtbar gemachte Schülerleistung in anerkannter Weise einzugehen. Die Situationsdefinition, die sie mit ihrer Frage vornimmt, besteht darin, das vorgängig von Ben gelegte Ergebnis der klassenöffentlichen Evaluation zuzuführen. Mit dem binären Code von richtig und falsch, der die Bewertung der Leistung, nicht aber eine sachbezogene Leistungsrückmeldung beinhaltet, ruft sie einen normativen Horizont der Eindeutigkeit auf. Dieser Horizont verdeckt aber hier die zwei Ebenen, auf denen das Ergebnis betrachtet werden kann: *Numerisch* ist die Anzahl der Legeplättchen richtig und als Summe von 15 strukturiert erkennbar. Die *Darstellung* der beiden Summanden 8 und 7 in je unterschiedlichen Farben, die die Nachvollziehbarkeit der Schritte (Ergänzen zum Zehner) erleichtert, hat Ben hingegen nicht abgebildet.

Schritt 2: Positionierung

Die mit der Subjektform Lehrerin verbundene Subjektposition, Leistungen von Schüler*innen zu bewerten, wird aufgerufen und zugleich – aber nicht untypisch – an die Mitschüler*innen weitergeben. Untersucht man die Frage, wie und wieso Lea diese anspruchsvolle Figur des Lehrerhandelns bereits ‚ins Werk setzen‘ kann, ergeben sich zwei rekursive Annahmen. Zum einen war Lea über Jahre hinweg als Schülerin Teilnehmerin dieser Praktiken, zum anderen kann Lea diese Praktik der Delegation von Werturteilen bei der PL beobachtet haben. Offensichtlich ist sie jedoch in der Lage, diese Praktik ihrerseits zu reproduzieren. Auch kann man vermuten, dass die Delegationfigur zur Novizinnensituation und den damit verbundenen Unsicherheiten ‚passt‘, weil die Abgabe eines eigenen Werturteils dadurch hinausgezögert werden kann. Die Anschlussoptionen werden von den Schüler*innen erwartungsgemäß wahrgenommen, die kollektive Antwort ist mit *nein nein* eindeutig. Leas Nachfrage danach, *was er denn falsch gemacht* habe, bringt Ben nach der Position des Vorrechnenden in die Position des klassenöffentlich Geprüften, der nun nicht selbst gefragt, sondern dessen ‚Fehler‘ nun geklärt und verbessert werden muss, wozu Henry aufgerufen wird.

Die numerisch richtige Darstellung, dass 15 Wendeplättchen auf dem Zwanzigfeld liegen, wird weder beachtet noch in seinen Begründungen erfragt. Dass der ‚Fehler‘ in der *Darstellung* liegt, macht die Aussage von Henry deutlich, der kritisiert, dass *einfach zehn blaue* Wendeplättchen gelegt worden seien. Der sich anschließende, zunächst Henrys Beschreibung bestätigende Sprechakt macht deutlich, dass Lea (wie Henry) eine

andere Darstellungsweise der zweifarbigen Repräsentation der beiden zu addierenden Mengen von Wendepfättchen erwartet und in ihrer Logik empfiehlt, in der oberen Reihe statt zehn blauen Pfättchen nur acht zu legen. Henry schreibt Ben vor, zwei Pfättchen zu entfernen und damit den ersten Summanden wieder sichtbar zu machen. Eine Alternative wäre gewesen, die letzten beiden Pfättchen von blau auf rot zu wenden und damit die Herkunft der Summe 15 aus den beiden Summanden abzubilden.

Schritt 3: Subjektivierung

Welche situativen Subjektivierungsimpulse resultieren nun aus dieser und den bisherigen Sequenzen für Lea und für Ben? Für Lea verläuft die Unterrichtssequenz im Wesentlichen erwartungsgemäß, die Befassung mit den mathematischen Gegenständen steht im Mittelpunkt des Geschehens, die inhaltliche Mitwirkungsbereitschaft und die damit verbundene Folgebereitschaft bezüglich der unterrichtlichen Ordnung entspricht der regulären Konstellation der beteiligten Subjektformen. Die durch das Geschehen performativ ratifizierte Einnahme anerkennbarer Subjektpositionen stabilisieren die ausgeführten Praktiken implizit, den situativen Erfolg kann sich Lea als Bewährung in den bisherigen Positionierungen zuschreiben. Aus einer fachlichen Perspektive weist Leas Sprechakt, mit dem sie Ben direkt adressiert, auf das Phänomen hin, dass sie den vermeintlichen Fehler zwar auf der Sichtstruktur, nicht aber in seiner ‚Tiefenstruktur‘ der doppelten Logik von Numerik und Darstellung beschreiben kann, die für Ben hilfreich sein könnte, seine Überlegungen zu explizieren. Lea stößt an die Grenzen ihrer performativen Positionierungsfähigkeit als Zeigende des mathematischen Gegenstandes, situativ die doppelte Anforderung der Aufgabe (numerisch und darstellend) zu unterscheiden und zu erklären, woraus jedoch kein Subjektivierungsimpuls für sie resultiert, weil niemand diese Differenz thematisiert.

Für Ben stellt sich die Situation anders dar, denn die hohe Beteiligungsbereitschaft am klassenöffentlich sichtbaren Vorrechnen kommt angesichts der negativen kollektiven Rückmeldung absehbar unter Druck. Gleiches gilt für das Selbstverhältnis von Ben zum Mathematiklernen. Geht man davon aus, dass es vor Beginn der Aufgabe von Zuversicht und der Erwartung geprägt war, bei der Bearbeitung der Aufgabe erfolgreich zu sein, die sich im Melden und der fokussierten Befassung mit der Aufgabe ausdrückt, ist zum jetzigen Zeitpunkt deutlich geworden, dass ein Problem besteht, das sich Ben nicht unmittelbar erschließt. Der Adressierungswechsel von *was hat er falsch gemacht* zu *was musst du jetzt machen* bringt ihn in die Position, sein klassenöffentliches Ansehen als guter Schüler zeitnah und auch gegenüber sich selbst ‚retten‘ zu müssen.

Schritt 4: abstrahierende Verdichtung

Die Sequenz erweist sich als dichtes Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehen, in dem sowohl für Lea als auch für Ben aufgrund eines vermeintlichen Fehlers Herausforderungen entstehen. Während die Einnahme der Subjektform Lehrerin für Lea situativ funktional bleibt und sich ihre fachliche Herausforderung nur aus der Beobachtendenposition erschließt, ist die Situation für Ben prekär, denn sein Selbstverhältnis zur

Mathematik, das ihm die Sicherheit gegeben hatte, sich freiwillig für die Aufgabe zu melden, gar sein Selbstverhältnis zu sich als guter Schüler, gerät deutlich unter Druck. Die Anerkennung der numerischen Richtigkeit seiner Darstellung bleibt Ben verwehrt.

5. Sequenz

Ben: (*fragend*)// //höh? ---

PL: er hat ja auch ergänzt auf zehn // oder // er müsste jetzt - du müsstest (*kommt redend in den Kreis*) - guck mal du sollst- wie viel Blaue sollst du machen? -

Ben: // ehm //

PL: // wie viel Blaue // **sollst du haben?** -- [Ben] guck du bist hier «ne» (oder)? // wieviel Blaue? //

Ben: // (*zieht Luft ein*) // ah jetzt (*gedehnt*)

PL: // nimm mal die hinteren // da wo [Oli] ist

Ben: ich habe erst // (*unv.*) //

PL: // schscht // und die legst du nach unten hin -

Ben: eins zwei drei // vier //

PL: // aber du // musst die umdrehen

Der fragende Ausdruck *höh?* von Ben macht deutlich, dass er nicht nachvollziehen kann, welche Änderungserwartungen an ihn herangetragen werden. Der fragende Ausdruck veranlasst nun aber die PL, in das Geschehen einzugreifen. Damit wird neben der Subjektform ‚guter Schüler‘, die neben aktiver Beteiligung auch durch die souveräne Leistungserbringung als korrekte numerische Bewältigung der Aufgabe anerkannt wird, auch die Subjektform ‚Lehrerin‘ für Lea prekär. Die damit entstehenden Subjektivierungsimpulse resultieren aus der bei Lea noch nicht vorhandenen Unterscheidungsfähigkeit zwischen einer richtigen numerischen Lösung und deren Darstellung, was eine zumindest partielle Anerkennung von Bens Leistung verunmöglicht.

Die dann erfolgende Intervention der PL ist für Ben und Lea ambivalent. Ben erfährt beiläufig die Anerkennung für die Operation des Ergänzens bis zum Zehner, die ihm seitens der PL zugeschrieben wird. Mit dem Wechsel der Adressierung von *er* zu *du* wird er aber auch zum Objekt der intensiven ‚Bearbeitung‘ durch die Praxislehrperson, die darauf hinausläuft, genau eine Art und Weise der Darstellung für das Aufgabenformat zu etablieren. Ben erfährt eine Kette von Anweisungen für sein Vorgehen. Die situative Befolgung dieser Anweisungen ist für Ben opportun, was aber nicht bedeutet, dass sich ihm dabei der Sinn der Anweisungen erschließt. Der Versuch von Ben, eine Erklärung zu geben *ich habe erst* wird abrupt mit *schscht* unterbrochen. Dies geschieht im Modus der Vorschrift, wodurch Ben zum Werkzeug des Zeigens der Praxislehrperson wird. Für Lea geraten die Subjektform ‚Lehrerin‘ und die Subjektform ‚Praktikantin‘ erneut in Widerspruch.

6. Sequenz

Ben: eins zwei - // drei //

Lea: // hier hast du acht // Achtung jetzt musst // du // *(Oli dreht die letzten beiden Wendepfättchen im unteren Zehnerfeld von blau auf rot und macht damit die Ergänzung zum Zehner sichtbar)*

PL: // ja der [Oli] machts dir richtig *(lacht)* //

Lea: // danke [Oli] // *(unv.)*

PL: cool *(läuft wieder aus dem Kreis, um sich hinzusetzen)*

Lea: wie viel gibt das denn jetzt? acht plus sieben? -

Ben: fünfzehn

Lea: fünfzehn // genau //

Die Analyse der letzten Sequenz zeigt, dass der Darstellungsfehler für Ben noch nicht aufgelöst ist. Die erneute Abzählung der Wendepfättchen wird von Lea, die erneut aus der Subjektform Praktikantin in die Subjektform Lehrerin wechselt, unterbrochen. Dabei übernimmt sie den Duktus der Anweisung, den die PL in der vorgängigen Sequenz eindrücklich modelliert hat. Gleichzeitig dreht Oli die zwei Wendepfättchen auf dem unteren Zehnerfeld und erntet Lob für seine unaufgeforderte Hilfe von der PL. Die spontane und mit dem vorausgegangenen Hilfeverbot auch riskante Unterstützung durch Oli lässt zwei Lesarten zu: Die der Ungeduld, dass Ben immer noch nicht verstanden hat, ‚wie’s geht‘ oder die des Mitgeföhls, Ben aus dem Fokus der Beobachtung und Bearbeitung zu ‚befreien‘. Die PL als ‚Ordnungshüterin‘, die sich auch körperlich noch im Kreis befindet, steckt performativ den Rahmen ab, wo Hilfestellung ohne Aufforderung geleistet werden darf. Nachdem Oli die gewünschte Form der Darstellung gelegt hat, scheint das Ziel der PL erreicht, weshalb sie den Kreis verlässt. Die bilanzierende Frageform, mit der Lea zugleich wieder das ‚Heft des Handelns‘ übernimmt, strebt auf den Abschluss der Aufgabe, in der Ben nun adressiert ist – zumindest sich adressiert fühlt –, die numerische Richtigkeit der Lösung kundzutun. Eine Rückfrage bzgl. der Darstellung von Oli hingegen bleibt ebenso aus wie eine rückwirkende Anerkennung für das von Anfang an numerisch korrekt gelegte Resultat.

6 Zusammenfassung und Diskussion

In den Rekonstruktionen haben wir aufgezeigt, wie sich eine Studentin in ihrem ersten Praktikum in den sich überlagernden Subjektformen als Lehrerin und Praktikantin gleichzeitig bewährt. Daneben untersuchten wir, wie die Praxislehrerin die Studentin und einen Schüler im Verlauf des Unterrichts adressiert und damit aus dem Hintergrund die Ordnung des Unterrichts bestimmt. Beobachtbar war dabei, dass ein bestimmter Umgang mit dem fachlichen Gegenstand durch eine starke Positionierung von der Praxislehrperson durchgesetzt wurde.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass der Studentin schon im ersten Semester ihres Studiums die Einnahme der Subjektform Lehrerin vor den Schüler*innen gelingt. Die situative, von Lea aufgerufene Ordnung des Unterrichts wird von den Schüler*innen anerkannt und befolgt. Die Subjektform Lehrerin erfordert von ihr die Einnahme verschiedener Positionen und die Übernahme bestimmter Praktiken, die im Tun körperlich eingeübt werden, z. B. in der räumlichen Positionierung, stehend vor der Wandtafel, auf die Plättchen zeigend, wo die Rechnung liegt oder den Umgang mit den Artefakten. Mit der Auswahl einzelner Kinder aus dem Kollektiv und der Aufmerksamkeitslenkung auf den Unterrichtsgegenstand führt Lea typische und tradierte Praktiken der Subjektform Lehrerin aus und übernimmt diese dabei. Folgt man Wulf (2005), sind diese Übernahmen darauf zurückzuführen, dass „sie den Körper in sozialen Situationen gebrauchen und ein verkörpertes praktisches Wissen erwerben [...] ohne dass die Handelnden sich seiner Regeln bewusst sind“ (ebd.: 8). Aufgrund der sehr geringen metakommunikativen Anteile im Transkript ist die Annahme plausibel, dass es sich „[b]ei dem für die Inszenierung und Aufführung sozialen Verhaltens erforderlichen performativen Wissen [...] nicht um ein theoretisches oder reflexives Wissen, sondern um ein mimetisches Wissen“ (ebd.: 10) handelt, das Schmidt (2012: 204) folgend im Modus „stummer Weitergabe“ erworben wird. Die sich neben eindrucklichem sprachlichen Geschehen vollziehende „stille Pädagogik“ (Bourdieu 1987: 128) der Praxislehrerin etabliert ferner mindestens situativ enge ‚Korridore der Anerkennbarkeit‘ für Lea in der Subjektform Lehrerin. Dies geschieht bei ihr jedoch kaum explizit, sondern durch die Intervention selbst. Das Geschehen dominieren Interventionen der Praxislehrerin, die damit eine klare Anerkennungsordnung für die Anwesenden etabliert und durchsetzt. Sowohl in Bezug auf die Frage, wie die Ordnung des Unterrichts herzustellen und aufrechtzuerhalten ist, als auch in Bezug darauf, wie die mathematische Darstellung auszuführen ist, bildet die PL das ‚Maß aller Dinge‘. Gegenüber Ben ist der Modus deutlich expliziter als gegenüber Lea, denn die ‚fachdidaktische Subjektivierung‘ von Ben erfolgt vorrangig als Disziplinierung, das zu tun, was die PL vorschreibt.

Fasst man die Ergebnisse unter dem Leitgedanken doppelter Subjektivierung zusammen, kann man die situative Subjektivierung von Ben und seinen Mitschüler*innen zunächst als in spezifischer Weise ‚unmathematisch‘ bezeichnen. Ben erfährt implizit: ‚Mach‘ es genau so, wie die Lehrerin es will; die Überlegungen zur eigenen Lösung interessieren nicht. Damit hat die Unterwerfung unter die Ordnung des Unterrichts Vorrang vor der Sinnstiftung für die mathematische Operation und in expliziter Unterscheidung davon deren konventionalisierte und in den Wendeplättchen materialisierten Darstellungsweise.

Auch Lea kann in der Situation ihr mathematikbezogenes Spektrum an Zeigepraktiken nicht erweitern, denn ihr fehlen noch die Kriterien differenzierter Wahrnehmung der fachlichen Herausforderungen. Die implizite Botschaft für sie lautet jedoch: ‚Mach‘ den einen Lösungsweg, den du etablieren willst, maximal klar und dulde keinerlei Abweichung auf keiner Ebene der unterrichtlichen Ordnung.

Jenseits der rekonstruierten Situation werden zwei Perspektiven des Fallvergleichs weiter zu verfolgen sein: In der längsschnittlichen Betrachtung des Falls von Lea wird zu prüfen sein, welche Bandbreite der Einflussnahme auf ihr Lehrerin-Werden sie in den nachfolgenden Praktika erleben wird und welche mit der Subjektform Lehrerin verbun-

dene Praktiken sich bei ihr bis zum Ende des Studiums etablieren. Hier wäre eine Kontrastierung mit einer Praktikumsituation interessant, in der die Ordnung mehr Spielräume eröffnet. Im Vergleich mehrerer Praktikumsituationen mit anderen Studierenden können die Ergebnisse zu übergeordneten „Subjektivierungslogiken“ (Moldenhauer & Kuhlmann 2021: 254) des Lehrer*in-Werdens verdichtet werden.

Aus einer methodischen Perspektive lassen sich zwei Grenzen des hier eingesetzten Forschungszugangs markieren: Erstens können anhand des Datums keine Aussagen über die *situationsübergreifende* fachliche Auseinandersetzung getroffen werden. So ist vorstellbar, dass die Durchsetzung des einen Lösungs- und Darstellungsweges situativ auch der Praktikumsituation geschuldet ist und zu einem späteren Zeitpunkt variable Wege zugelassen oder gar befördert werden. Zweitens ist die längerfristige ‚Wirkung‘ des rekonstruierten Subjektivierungsgeschehens auf Lea und Ben empirisch offen. In der qualitativen Längsschnittstudie lassen sich Hinweise darauf finden, dass Lea die Interventionen der Praxislehrperson nachträglich distanziert readdressiert, was aber auch als Zeichen dafür zu lesen ist, dass diese Erfahrung durchaus Eindruck hinterlassen hat. Anders sieht es für den Schüler Ben aus, dem eine längere Episode der Grundschuljahre mit der Klassenlehrperson bevorsteht. Falls die rekonstruierte Situation keinen Einzelfall darstellt, ist anzunehmen, dass ihm „Partizipation im Setting der Schule [...] nur möglich [wird], wenn die Disziplinierung und Ausformung eines anerkannten ‚Umgangskörpers‘ gelingt“ (Pille 2013: 41), eines Umgangskörpers jedoch, der nicht primär durch fachliches Verständnis, sondern durch die fraglose Unterwerfung unter die Erwartungen der Lehrerin geformt wird.

Autorenangaben

Ezgi Güvenç, MA
Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: 0041/433056669
ezgi.guevenc@phzh.ch

Tobias Leonhard, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: 0041/433056799
tobias.leonhard@phzh.ch

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla./Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S.33-68.
- Balzer, Nicole/Ricken Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Thompson, Christiane/Schäfer, Alfred (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S.35-87.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (Hrsg.) (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Butler, Judith (2019): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 10. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung (Reprint). Bern: Huber.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 234-235.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-142.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: ZISU, Jg. 8, S. 95-111.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich Merle/Idel Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer, S. 245-266.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2., korrig. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennung. Anmerkung zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69-99.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-233.

- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić Sasa (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S.65-85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S.159-175.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Streit, Christine/Royar, Thomas (2021): Zahlen, Formen und Beziehungen. Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1. In: Bachmann, Sara/Bertschy, Franziska/Künzli David, Christine/Leonhard, Tobias/Peyer, Ruth (Hrsg.): *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.102-120.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.