

Ein zentrales Element in der Lehrkräftebildung stellen Prüfungen dar. Der Beitrag plädiert dafür, die Frage nach der Relationierung von Wissen und Können um die Frage „Wie verhält sich, was einer oder eine kann und weiß zu dem, wie relevante Andere das einschätzen und anerkennen?“ unter Anschluss an diskurstheoretische Ansätze von Foucault und Butler zu erweitern.

Schlagworte: Anerkennung; Bewertung von Wissen und Können; Relativität von Wissen und Können

Zitiervorschlag: Leonhard, Melanie; Leonhard, Tobias (2023).

*Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. SEMINAR, 29(3), 135-149.*

Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2303W011>

## Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf

# Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf

MELANIE LEONHARD, TOBIAS LEONHARD

## 1 Einleitung

Prüfungen lassen sich als Hürden innerhalb des gesellschaftlichen Berechtigungswesens beschreiben, an denen unter Inanspruchnahme des sog. Leistungsprinzips (vgl. Verheyen 2018) Entscheidungen über die Progression in institutionell strukturierten Bildungsgängen gefällt werden. Geprüft wird dabei Vielfältiges, in unterschiedlichen Zeiträumen und unterschiedlichen Graden von Klarheit bezüglich der Erwartungen. *Wissen* und *Können* stellen dabei zwar zentrale Gegenstände der Prüfungen in (Aus-) Bildungsinstitutionen dar, werden aber gerade in der Lehrpersonenbildung unter dem Begriff der Eignung auch um feldadäquate *Haltungen* oder *Einstellungen* ergänzt. In Prüfungen jedweder Art muss ein mindestens hinreichendes Ausmaß an Wissen und Können (oder eben der „richtigen“ Haltungen) gegenüber einer Prüfinstanz zur Darstellung gebracht werden, schriftlich etwa in Klausuren und Essays, performativ-mündlich (als Prüfungsform dank Chatbots gerade wieder im Aufwind), performativ-praktisch oder als komplexe Materialisierung etwa im Rahmen eines Portfolios oder gar eines Videoportfolios (vgl. Bäuerlein & Fraefel 2016).

Wie Wissen und Können von Lehrpersonen valide zu prüfen sind, stellt eine nicht abschließend beantwortete und vermutlich auch nicht abschließend beantwortbare Frage dar (vgl. Fraefel, Bäuerlein & Barabasch 2018). Eine empirisch häufige Variante mindestens im deutschsprachigen Raum besteht jedoch darin, Studierende im Praktikum oder auch Referendar:innen in der zweiten Phase im Unterricht durch mindestens eine, nicht selten zwei zuständige Personen zu besuchen, die als Etablierte im Feld das Handeln der zu Prüfenden meist kriterienbezogen beobachten. Mit der Beobachtung oder im Anschluss daran findet die Qualifizierung des Beobachteten als mehr oder weniger gute Leistung statt, die trotz der komplexen sozialen Situation des Unterrichts der zu prüfenden Person dann als individuelle Leistung zugeschrieben werden muss. Mit der normativen Qualifizierung geht dann das entweder nominal- oder ordinalskalierte Urteil einher, eine Prüfung bestanden oder nicht bestanden zu haben bzw. die Leistung mit einer Note zu versehen. Da die Zuschreibung von Wissen und Können selbst bei elaborierten Prüfungsverfahren kaum als Messung, sondern eher als mehr oder weniger inferente Abschätzung erfolgt, lohnt ein Blick auf eben diese Abschätzung als beobachtbare Praktiken.

Im vorliegenden Beitrag rekonstruieren wir eine Situation aus den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien, in der am Ende eines Langzeitpraktikums in einem Kindergarten entschieden wird, ob eine Studentin das Praktikum bestanden hat. Da es im Vorfeld hierzu Zweifel an ebendiesem Bestehen gab, stattet die betreuende Hochschuldozentin der Studentin gegen Ende des Semesters einen dritten außerordentlichen Besuch im Unterricht ab. Die Rekonstruktion findet dabei unter folgender Perspektive statt: Während eine handlungspsychologische Perspektive Wissen und Können jenseits der objektiven und materialisierten Existenz in Büchern und Bibliotheken den Individuen als „das Wissen in ihrem Kopf und ihr Können“ (Neuweg 2022, 25) zuschreibt, verfolgen wir im Folgenden eine theoretische Linie, die an die Arbeiten von Michel Foucault und Judith Butler anschließt und das Wissen – und Können – in ein Verhältnis zu Diskursen und Macht setzt. Statt also zu fragen: „Wie verhält sich, was einer oder eine weiß, zu dem, was er oder sie kann?“ (Neuweg 2022, 14), stellen wir die Frage: *Wie verhält sich, was einer oder eine kann und weiß zu dem, wie relevante Andere das einschätzen und anerkennen?* Mit dieser Frage geht eine Reihe von Verschiebungen in der Beobachtungsperspektive einher, die wir in einem ersten Zugriff als Relationalität und Anerkennbarkeit von Wissen und Können in sozialen Praktiken zu fassen versuchen. Denn auch wenn Verheyen (2018) von der „Erfindung der Leistung“ spricht, kommt im Begriff der Erfindung nicht die Fiktionalität derselben, sondern die tagtägliche Praxis der *Herstellung* von „Leistung“ durch „Bewertung, Zuschreibung und Anerkennung“ in den Blick, und damit auch, dass Leistungen, „einmal erfolgreich zugeschrieben und damit in der Welt, überaus real und mächtig“ sind (ebd., 16).

Das übergeordnete Ziel des vorliegenden Beitrags besteht insofern darin, zu argumentieren und exemplarisch zu plausibilisieren, dass bestehende hochelaborierte, im Wesentlichen handlungspsychologisch fundierte Verhältnisbestimmungen von Wissen und Können (vgl. Neuweg 2004, 2022) durch eine Erweiterung um Fragen der Relationalität und Anerkennbarkeit nochmals sowohl an *Beschreibungskraft* als auch an *Empiriefähigkeit* bezüglich der Verhältnisse der Lehrpersonenbildung gewinnen können. Eine weitere Fokussierung nehmen wir in Bezug auf die *fachliche Perspektive* vor, indem wir das dokumentierte Interaktionsgeschehen als *fachliche Wissensordnung* rekonstruieren, in der auch der Gegenstand des Unterrichts eine Rolle spielt. Ziel dieser Fokussierung ist es, Wissen und Können trotz und gerade in seiner Relationalität als auch fachliches Phänomen zu rekonstruieren. Das Konzept der *Wissensordnung* scheint dafür besonders geeignet, „oszilliert doch der Begriff der ‚Ordnung‘ [...] zwischen Zustand und Prozess, zwischen dem Faktum der Struktur und dem Geschehen der Zurichtung“ (Kammler, Parr & Schneider 2008, 63). Da eine Wissensordnung zugleich eine „Ordnung der Wahrheit“ (Foucault 1978, 51) und damit eine Anerkennungsordnung darstellt, untersuchen wir im Beitrag, wie fachliches Wissen und Können in einer Nachbesprechung zum Unterricht situativ geordnet, als individuelle Leistung zugeschrieben und innerhalb der Normen der Anerkennbarkeit der Etablierten zum Mittel wird, um mit ihm das Nichtbestehen eines Praktikums zu legitimieren.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Abschnitte. Im Abschnitt 2 skizzieren wir den theoretischen Ausgangspunkt sowie seine methodologischen Implikationen für die nachfolgende Untersuchung und umreißen die untersuchungsleitende Fragestellung. In Abschnitt 3 stellen wir den Fall in seinem Kontext und das methodische Vorgehen vor. Die Rekonstruktion der situativen fachlichen Wissensordnung und die Darstellung der Konsequenzen für die Studentin ist Gegenstand des Abschnitts 4. Daran anschließend bündeln wir die Ergebnisse und fragen, welche Chancen und Grenzen ein solcher Zugriff auf Wissen und Können für die Professionalisierungsforschung und die Lehrpersonenbildung eröffnet.

## 2 Theoretische Rahmung

Im Beitrag beziehen wir uns auf drei zentrale theoretische Referenzen. Der gesellschaftstheoretische Befund Foucaults, nach der „jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit [habe], ihr[e] ‚allgemeine Politik‘ der Wahrheit“ (Foucault 1978, 51) bildet den ersten theoretischen Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen: „[Die Gesellschaft] akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren der Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht.“ (ebd.). Diese gesellschaftstheoretische Perspektive wird jedoch im vorliegenden Beitrag erheblich herabskaliert und als analoge Perspektive auf das viel kleinere Sozialsystem heuristisch gewendet, das in einem Gespräch zum Abschluss des Praktikums anlässlich eines außerordentlichen Praktikumsbesuch zwischen einer Studentin, einer Dozentin und einer Praxislehrperson dokumentiert wurde.

Die Annahme, dass angesichts des zu treffenden Entscheids über das (Nicht-)Bestehen des Praktikums eine situative „Ordnung der Wahrheit“ emergiert, in der das infrage stehende Wissen und Können der Studentin zum Gegenstand folgenreicher Bewertung wird, bildet den Ausgangspunkt der Überlegungen. Die Foucaultschen Begriffe von Mechanismen und Instanzen sowie Techniken und Verfahren der Wahrheitsfindung sensibilisieren für die nachfolgende Rekonstruktion des Geschehens, an dessen Ende der Bescheid steht, dass das Praktikum nicht bestanden ist. Wenn aus diskurstheoretischer Perspektive „Wahrheit“ – verstanden als gültiges, Geltung beanspruchendes Wissen über die Welt, an dem sich Handeln orientiert und damit Wirklichkeit schafft – der *Effekt diskursiver Praktiken*, mithin also nichts anderes als das Resultat aus machtvollen Wahrheitsspielen und dahinter stehenden Wissenspolitiken“ ist (Bühmann & Schneider 2012, 27, Hervorh. i. O.), kann die Untersuchung diskursiver Praktiken als aussichtsreich betrachtet werden, um die situative Herstellung der Ordnung zu rekonstruieren.

Mit einem analytisch gewendeten Konzept von Anerkennung (vgl. Ricken 2013), das in explizit abgrenzender Auseinandersetzung zur Anerkennungstheorie von Honneth (vgl. z. B. 1992) Anerkennung als zentralen Modus von Subjektivierung fasst, ist die zweite Referenz benannt. Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen zu fassen, rekurriert auf die u. a. an Foucault anschließenden Arbeiten von Butler, die Balzer und Ricken (2010), Reh und Ricken (2012) sowie Reh & Rabenstein (2012) für eine erziehungswissenschaftliche Untersuchungsperspektive fruchtbar gemacht haben (vgl. auch Ricken & Balzer 2012). Es sind drei zentrale Konzepte, die diesen Zugriff auf das Werden von Menschen umreißen, und an die der Beitrag anschließt. „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, Hervorh. d. A.) bzw. – und das kennzeichnet den hier gewählten Zugriff – wie es in situativen Wissensordnungen (*hergestellt*) wird. „*Anerkennung*‘ fungiert als theoretische Kurzformel für eine umfassendere Perspektive, in der das Selbstsein und -werden in sozialer Kommunikation gründet und als ein Prozess des Sich-Erlernens vom Anderen her konzipiert werden kann“ (Ricken 2015, 142, Hervorh. d. A.). Die analytische „Fassung von ‚*Anerkennung als Adressierung*‘, die beinhaltet, auch versagende oder negierende Handlungen als ‚*Anerkennung*‘ zu deuten, hat sowohl zur These einer konstitutiven Bedeutung von Anerkennung für die pädagogische Praxis und die sich in ihr vollziehenden Subjektwerdungsprozesse geführt (Ricken 2009) als auch neue Perspektiven für die qualitative Forschung eröffnet (Reh und Ricken 2012)“ (Balzer 2021, 349, Hervorh. d. A.). Unter dieser Perspektive betrachten wir die dokumentierte Unterrichtsnachbesprechung als subjektivierendes Anerkennungsgeschehen, in dem wir die wechselseitigen Adressierungen rekonstruieren, in denen eine situative Wissensordnung emergiert.

Für die Untersuchung einer Wissensordnung ist die Bezugnahme auf *Fachlichkeit* als Merkmal jedes Unterrichts und Studiums als dritte Referenz zwingend. Das inter-subjektive Adressierungsgeschehen wird durch diese Bezugnahme auf die „Sache“ von einem zweistelligen zu einem dreistelligen Adressierungsgeschehen erweitert (vgl. Reh et al. 2015; Reh & Wilde 2016). Der ontologische Status dieses Dritten, ob als materielles Ding oder immaterielle Idee, ist dabei in verschiedenen theoretischen Zugängen umstritten (vgl. Hirschauer 2004; Rabenstein & Wienike 2012). Wir folgen der Position Hirschauers: „Artefakte (u. a.) sind nicht Akteure, sondern *Partizipanden* sozialer Prozesse“ (Hirschauer 2004, 74, Hervorh. i. O.), um „eine *partizipatorische* Perspektive auf jene Entitäten ein[zuzunehmen, die an Praxis teilhaben und in ihre Dynamik verwickelt sind“ (ebd.). Diese dritte Stelle haben wir andernorts als *Adressanden* argumentiert (vgl. Leonhard et al. 2023), um deutlich zu machen, dass die Sache nicht „allererst als Präsentation von Welt, als Weltversion und als legitime Ordnung des relevanten und richtigen schulischen Wissens zur Erscheinung gebracht“ wird (Reh et al. 2015, 312) und damit lediglich als Gezeigtes fungiert, sondern zugleich als *Sache an sich* affizieren, verunsichern oder Widerstand hervorrufen und damit ihrerseits adressieren kann. Anders gesagt: Die Wirkung der Sache im Adressierungsgeschehen ist

nicht allein eine Funktion seiner didaktischen Inszenierung, sondern auch eine Funktion des Unterrichtsgegenstandes selbst.

Aus den skizzierten Referenzen ergeben sich für die folgende Untersuchung drei zentrale Fragestellungen:

1. Wie emergiert in den dokumentierten diskursiven Praktiken eine situative Ordnung der Wahrheit und wie positionieren sich die Beteiligten darin?
2. Welche Bedeutung kommt dabei dem Unterrichtsgegenstand zu?
3. Welche (anderen) Normen der Anerkennbarkeit prägen das Geschehen und präformieren die Entscheidung?

### 3 Kontextualisierung und methodisches Vorgehen

Der Fall, den wir im Folgenden ausführlicher darstellen, entstammt der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN, in der wir unter dem normativ enthaltsamen Konzept der *Trajektorie* Studienverläufe von 15 Studierenden an drei Standorten der Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz mit einem ethnografischen Forschungsdesign untersuchen. Drei Feldforscherinnen, denen Autorin und Autor für die beharrliche Beobachtung und sorgfältige Dokumentation einer Vielzahl von Daten herzlich danken, haben von 2020 bis 2023 an je einem Studienstandort vier bis neun Studierende durch das gesamte BA-Studium als Kindergarten-/Unterstufenlehrperson begleitet, in der Hochschule ebenso wie in den Praktika im Berufsfeld, vom ersten Studientag bis zur Abschlussfeier. Das folgende Datum stammt aus einem Langzeitpraktikum, das an einem Studienstandort im zweiten Studienjahr stattfand und darin bestand, mindestens einen Tag pro Woche im Berufsfeld mitzuwirken und zunehmend eigenverantwortlich Teile des Unterrichts zu gestalten. Die Studentin, als Petra Schäfer (PES) pseudonymisiert, hatte zum Zeitpunkt des Gesprächs im Dezember 2021 ihr drittes Studiensemester beendet. Aufgrund fragwürdiger Vorleistungen im Verlauf des Semesters steht für die Dozentin, die die Studentin zugleich als Mentorin (MEN) seitens der Hochschule seit einem halben Jahr begleitet, und die Praxislehrperson (PXL) aus dem Kindergarten das Bestehen des Praktikums infrage. Der Besuch der Mentorin ist insofern die letzte Chance, den Wechsel ins zweite Halbjahr des Praktikums zu „schaffen“. PES unterrichtet an diesem Vormittag in Abwesenheit der PXL, die coronabedingt in Quarantäne ist und bei der Nachbesprechung online zugeschaltet wird. Die im Unterricht ebenfalls anwesende zweite Praktikantin hat das Praktikum bereits bestanden, sie wird im Folgenden keine Rolle spielen. Als Vorbereitung auf den Besuch der MEN wurde PES aufgefordert, aus einem institutionell etablierten Unterrichtsbeobachtungsinstrument in Anlehnung an CLASS (Pianta & Hamre 2009) drei Foki zu wählen und der MEN im Voraus bekannt zu geben. Dies waren aus der Dimension „Emotionale Unterstützung“, die „Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder“, aus der Dimension „Klassenführung“ die „Produktivität“, womit z. B. eine sorgfältige Vorbereitung der erforderlichen Materialien bezeichnet wird, und in der Dimension „Lern-

unterstützung“ die „Konzeptentwicklung“. Diese drei Aspekte strukturieren auch das folgende Gespräch, aus dem wir aber unter Fokus auf die *fachliche Wissensordnung* in erster Linie auf die Aussagen rund um das Kriterium der „Konzeptentwicklung“ eingehen.

Für die Untersuchung fachlicher Wissensordnungen haben wir die Methodologie der Adressierungsanalyse (vgl. Otzen & Rose 2021; Ricken et al. 2017; Rose & Ricken 2018) in Auseinandersetzung mit den daran anschließenden Überlegungen zur Lernkulturanalyse (Idel & Rabenstein 2018; Reh et al. 2015) gegenstandsbezogen adaptiert (vgl. zur ausführlichen Herleitung und Begründung Leonhard et al. 2023). Entstanden ist ein methodisches Vorgehen, das in nichttechnologischer Weise den in Tabelle 1 abgebildeten heuristischen Fragen folgt.

**Tabelle 1:** Adressierungsanalytische Rekonstruktion fachlicher Wissensordnungen

Schwerpunkt	Heuristische Fragen zur Untersuchung eines Sinnabschnitts
Adressand	1. Welche Begriffe, Gegenstände, Konzepte, Ideen werden situativ zum Adressanden (gemacht)?
	2. Welche Affordanzen sind mit diesem Adressanden „an sich“ verbunden?
	3. Wie und von wem wird der Adressand in seiner Spezifität aufgegriffen und sozial moderiert?
Adressierende	4. Wie positioniert sich der/die Adressierende zum Adressanden?
Adressat:innen	5. Wie und als wer werden die Adressat:innen (erster und zweiter Ordnung) durch den Adressanden positioniert, welche Anforderungen resultieren aus den Thematisierungsweisen, welche Umgangsweisen werden eröffnet und/oder verschlossen, welche Praktiken nahegelegt?
	6. In Re-Adressierungen: Wie positionieren sich die Studierenden zum Adressand?
Bilanzierung der fachlichen Wissensordnung	

Im vorliegenden Beitrag verzichten wir aus Platzgründen auf eine detaillierte Darstellung der Rekonstruktion der einzelnen Aussagen, die gleichwohl als Ergebnis der Verwendung dieser Heuristik plausibel sein müssten. Die Darstellung folgt im Wesentlichen der Sequenzialität des Gesprächsverlaufs als Adressierung und Re-Adressierung, ist aber zur besseren inhaltlichen Nachvollziehbarkeit gekürzt. Das Gespräch wurde aus der Schweizer Mundart in Schriftdeutsch übertragen, „-“ im Transkript markieren Pausen je Sekunde, „(6)“ längere Pausen, „//“ Gesprächsüberschneidungen.

## 4 Rekonstruktionen zur Emergenz der fachlichen Wissensordnung

Als Besonderheit des untersuchten Datums entstehen im Folgenden Wissensordnungen auf zwei Ebenen: Auf Ebene 1 untersuchen wir, wie sich das Wissen der drei am Gespräch Beteiligten zunächst für sich „ordnet“, etwa, wenn PES darüber spricht. Auf Ebene 2 rekonstruieren wir, welche situative Wissensordnung im Gespräch insgesamt emergiert. Teile der Darstellung stellen paraphrasierend den Zusammenhang zwischen den einzelnen Sequenzen her, die wir detailliert untersucht haben. Im Zentrum der folgenden Darstellung steht die Auseinandersetzung um das Konzept der *Spuren*, das die Studentin in einer zehninütigen sog. „geleiteten Sequenz“ als Element des Kindergarten-Alltags mit den Kindern gestaltet hat und dabei Tiere zum Thema wurden, die auch im vorweihnachtlichen Bilderbuch vorkamen. Nachdem die MEN zunächst PES zur Begründung für die Auswahl der drei Beobachtungsfoki befragt hat, kommt sie ca. 16 Minuten nach Beginn des Gesprächs auf die Spuren zu sprechen: „Wie war es dann nachher bei den Spuren -- kannst du vielleicht [PXL] kurz erzählen wie das gelaufen ist?“

### 4.1 Die Wissensordnung der Studentin

PES: ja - ich habe -- gemerkt - dass die Spuren wohl noch bisschen schwierig wäre wenn ich jetzt jeden fragen würde - das Tier welche Spuren weil es sind halt trotzdem relativ viel Ähnliche -- deswegen habe ich einfach wie - ehm die Spuren von den grössten Tieren genommen dort - oder einfach von denen - wo am meisten zentral waren -- aus dem Buch -- dann später habe ich immer erzählt ja habe ich sie so gefragt - was seht ihr denn da für ein Tier - dann haben sie zum Beispiel gesagt -- das Kamel - dann habe ich das Kamel so aufgezeigt [...] -- dann habe ich es so rumgezeigt - und dann - habe ich - ihnen noch erzählt und -- so sehen die Spuren von diesem Tier aus -- und dann zum Glück haben sie - zum Teil haben sie gemacht wo:w so cool - habe ich einfach auch noch erwähnt zum Beispiel beim -- ehm - beim Dachs wo ja wirklich - die Spuren hat wie die Hände -- und dann haben sie auch gesagt (ahmt Kinder auf hochdeutsch nach) so wie unsere Finger --

Die Art und Weise, wie sich die Studentin auf den Adressanden „Spuren“ bezieht, lässt sich als Zuordnungsaufgabe von Tier(-Abbildung) zu Trittspur(-Abbildung) beschreiben. Dabei markiert PES durchaus den Anspruch, dass die Schüler:innen in der Lage sein sollten, diese Zuordnungen bei mehreren Paarungen treffend vornehmen zu können. In der Beschreibung positioniert sie sich als selbstkritisch und skeptisch bezüglich der Erfüllung dieses Anspruchs, aber auch als jemand, die in der Situation wahrnehmungsfähig war und als adaptiv Handelnde, weil sie den Anspruch während der Sequenz durch Reduktion der Anzahl der Zuordnungen verringert hatte. Sie berichtet auch von der Mitwirkungsbereitschaft der Schüler:innen, die implizit als Beleg dafür dienen, dass die Mehrzahl der Schüler:innen ihrem Zeigen und Erzählen interessiert gefolgt ist. Mit dieser Selbstpositionierung als weitgehend Erfolgreiche benennt sie eine Reihe von Normen der Anerkennbarkeit an eine angehende Lehrperson: vorbereitete Materialien, sachbezogene Auseinandersetzung, ein erfolgreicher, wenngleich mit



zum Glück unstrategisch nicht ihr selbst zugeschriebener Verlauf, das Interesse der Schüler:innen sowie die Orientierung an einem Lebensweltbezug. Mit dieser Positionierung der Studentin steht die Frage ihrer Anerkennung als planende, vorbereitete, adaptiv handelnde und „gelehrige“ Praktikantin, bzw. als angehende Lehrerin im Raum.

## 4.2 Die Wissensordnung der Mentorin

Die Perspektive der Mentorin wird von der zuvor getroffenen Entscheidung für drei Beobachtungsfoki beeinflusst, wenn sie sich im Folgenden auf die *Sichtweise der Kinder* als Kriterium von „Lernunterstützung“ beruft. Wir beziehen hier eine direkte Re-Adressierung der Studentin mit ein.

MEN: Die Sichtweise der Kinder oder - wo ich wie - eh - sagen - will -- eh -- wie kannst du machen dass sie sich noch mehr eingeben können - auch zu Erfahrungen wo sie gemacht haben zu einem Thema - gerade am Anfang - Spuren -- dann hätte man vielleicht auch dieses Mal können -- wo habe ich schon Spuren hinterlassen [...] Mir ist dort einfach nicht klar gewesen -- auf was wolltest du hinaus [...] ehm - eh - was war dein Lernziel wir können hier schnell schauen im -- was hast du in der „Prep“ (schriftlichen Planung) als Lernziel angegeben (blättert in Unterlagen) (8) (liest auf hochdeutsch vor) Lebewesen ihren typischen Lebensräumen // zuordnen

PES: // also // das habe ich einfach im Ding - das habe ich einfach vom Lehrplan 21 so entnommen - (Einatmen) eh mein Lernziel war einfach eben wirklich dass ich - wie den Kindern zeige -- eben dass - dass es das gibt - dass auch - Fussabdrücke und Spuren -- ehm - entstehen - (unv.) - eigentlich ursprünglich [...]

MEN: in so einer Klasse - wo du so viele Kinder hast die - die Muttersprache nicht haben - da würde ich jetzt in der „Prep“ erwarten dass du -- dass du schreibst -- ehm - diesen Begriff -- und diesen Begriff - also jetzt zum Beispiel nur - den Begriff Spur -- da möchte ich dass alle Kinder ihn verstanden haben -- oder - ehm - Spuren hinterlassen [...] - aber -- die Spur ist ja wie so ein Konzept -- ehm - von - was bedeutet das was hat -- was hat das für eine Implikation für - für diese Tiere - für -- für den Abdruck -- Fussabdruck und so weiter -- und ich habe gedacht dort - dort hätte ich jetzt -- noch mehr erwartet dass --- dass du in die Tiefe gehst dass du sicher bist dass alle das gut verstehen

PES: okay

MEN: [PXL] -- ich weiss nicht -- verstehst du was ich meine?

Die Bezugnahme auf die Spuren erfolgt durch die Mentorin inhaltlich anders, aber auch als (doppelter) Verweisungszusammenhang. Mit *Spuren hinterlassen* wird auf das Verursacherprinzip von Spuren verwiesen, mit dem Aufruf von *Begriff*, *Konzept* und *Erfahrung* auf die Gewinnung einer konzeptionellen Vorstellung durch die Verbindung von Begriff und Anschauung. Diese Verweisungszusammenhänge verschmelzen mit kindergarten- und zweitsprachdidaktischen Rahmungen, die aufgerufen werden, um zusammen mit Ausdrücken wie *noch mehr* oder *hätte ich erwartet* die Unzulänglichkeit des studentischen Handelns in der Situation zu markieren. Abgesehen von der wiederum unstrategischen Bezugnahme auf den Lehrplan deutet sich dann eine Verschiebung der studentischen Wissensordnung an. Statt der Zuordnung von Tier zu Spur assimiliert sie die vorgängige Ausführung zum Ziel, *dass auch Fuß-*

*abdrücke und Spuren entstehen - eigentlich ursprünglich.* In der Wissensordnung der Mentorin wird die Studentin dennoch als nicht hinreichend klar planend, erfahrungs- und konzeptorientiert konzipiert. Mit der Anrufung der PXL wird die dritte Beteiligte des Gesprächs zur Positionierung aufgefordert.

### 4.3 Die Wissensordnung der Praxislehrperson

Die Praxislehrperson verfügt selbst über keine Beobachtungseindrücke aus dem Unterricht und schließt mit folgenden Aussagen an die Aufforderung der MEN an:

PXL: Für mich ist ganz wichtig wenn du beim Begriff Spur bist am Anfang -- du hast ja selbst auch eine Spur die du hinterlässt als Mensch -- also entweder hättest du von dir einen Fussabdruck machen können - oder einen Handabdruck -- und dann hättest du eigentlich während der Sequenz - am Anfang zeigen können direkt mit einem Handabdruck -- hättest du das ohne Problem gekonnt -- dass das eigentlich deine Hand ist die du ab -- gezeichnet hast - also schon nur zu verstehen dass von diesem Fuss oder von diesem -- Körperteil von diesem Tier etwas kommt - dass sie das hätten nachvollziehen können - dass das eigentlich von dir kommt -- und das ist - für mich so ein Punkt sicher den ich gemacht hätte - über meinen Körper - ich probiere -- immer über den Erfahrungsraum oder über die Umwelt - die Erfahrungsumwelt der Kinder -- in ein Thema möglichst einzusteigen

Auch in dieser Ordnung des Wissens wird ein Verweisungszusammenhang aufgerufen. *Eine Spur die du hinterlässt als Mensch* ist der elementarste Ausgangspunkt, der als generalisiert richtiger und mit *ohne Problem gekonnt* als nahezu fahrlässig versäumter Zugang auch hier zur Positionierung der Studentin als noch Unzulängliche deutlich wird.

### 4.4 Wissensordnung des Gesprächs

Die Differenzen der Wissensordnung der Beteiligten (Ebene 1) werden in der folgenden Wissensordnung des Gesprächs (Ebene 2) einander gegenübergestellt, die auch einzelne weitere Aspekte aus dem Gesamttranskript enthalten.

**Tabelle 2:** Wissensordnung des Gesprächs

	Petra Schäfer	Mentorin	Praxislehrperson
<b>Adressand</b>	Zuordnung von Tier zu Trittspur	Verursacherprinzip von Spuren, Verbindung von Begriff und Anschauung	Mensch als Verursacher von Spuren
<b>Normen der Anerkennbarkeit</b>	vorbereitete, sachbezogene Auseinandersetzung, erfolgreicher Verlauf, Interesse der Schüler:innen, Lebensweltbezug	sprachlich-kognitiver Zusammenhang von Begriff und Anschauung qua Erfahrung entwickeln (auch für Fremdsprachige), klare Ziele mit Evidenzanspruch bezüglich des Lernens der Kinder	„kindgerechte“ Methodik (handelnd, genetisch, vom eigenen Körper aus, erfahrungsbasiert), Vielfalt an Materialien und Medien als Zugänge zum Verständnis der Sache

Unter der Untersuchungsperspektive einer fachlichen Wissensordnung ist bemerkenswert, dass das Konzept *Spuren* in allen drei Bezugnahmen als *Verweisungszusammenhang von Etwas auf Etwas* sichtbar wird. Der Adressand selbst eröffnet insofern einen nicht beliebigen „Korridor des Umgangs“ mit ihm. Innerhalb dieses Korridors sind jedoch unterschiedliche Einbettungen dieses Verweisungszusammenhangs durch die drei Beteiligten möglich. Diese Einbettungen tragen insofern „feldtypische“ Züge, als die Hochschuldozentin die Konzeptentwicklung und die Praxislehrperson die Pragmatik der Kindergartendidaktik aufruft. Bedeutsam ist jedoch auch, dass die herausgearbeiteten Unterschiede nicht als „egalitäre Differenz“ (Prenzel 2001), sondern als *normative* Differenzen sichtbar werden. Die Wissensordnung wird durch diese Differenzen auch zur Anerkennungsordnung. Die Selbstpositionierung der Studentin als Anerkennbare bezüglich einer Reihe von Normen der Anerkennbarkeit „nützt“ in dieser Konstellation offensichtlich nichts. Was sie an Wissen und Können in ihren Aussagen aufruft, reicht in der spezifischen Wissens- und Anerkennungsordnung nicht, um die Hürde ins nächste Semester des Langzeitpraktikums zu nehmen.

Es ist insofern nicht erstaunlich, dass ihr die Mentorin und die Praxislehrperson im „Entscheidungsstil“ des Gesprächs mitteilen:

MEN: [...] mit der ähm Entwicklung von Konzepten zum Beispiel, wo man 'gleich' sagen kann, hast du Ideen und Methoden und Zugänge, wo du die kleinen Kinder, die jetzt im Kindergarten sind, dabei unterstützen kannst, dass sie Lernschritte machen und ähm bringst du da ähm die Zugänge mit oder fragst du auch nach oder brauchst du da, dass du sie gut drin unterstützen kannst und das ist etwas, was wir noch (gedehnt) vermisst haben

PXL: [...] dass das noch nicht sitzt, dass „Lernen, Begreifen“ (hochdeutsch) über Greifen geht, über etwas anfassen können (.) genau so Methoden meinen wir eigentlich oder die Konzeptentwicklung, also, dass das Lehren dort über die Sinne gehen muss. Das ist jetzt etwas, das habe ich seit dem Anfang, das du bei mir anschauen konntest, das ist, das ist bei mir immer wieder gekommen und das ist, finde ich, ist etwas, wo du irgendwie immer noch nicht verinnerlicht hast, wo mir immer noch fehlt

Ohne diese Sequenzen vertieft zu analysieren, verdeutlichen wir drei Aspekte: Es wird sichtbar, wie die zuvor differenzierten Wissensordnungen der MEN und der PXL in den Aussagen *konvergieren*, es passt „kein Blatt“ zwischen die beiden Positionen. Die Norm, Konzeptentwicklung im Kindergarten über „kindgerecht“ vielfältig handelnde Auseinandersetzung zu begünstigen, steht der Anerkennbarkeit der Studentin entgegen. Durch die gemeinsame Positionierung wird die situativ nicht zu hinterfragende Geltung der Aussage beansprucht. Bemerkenswert ist auch die transsituative Begründung der Entscheidung, die zugleich mit dem doppelten *noch* nicht als endgültig oder aussichtslos gekennzeichnet wird. Dass PES trotz Vorbildes und mehrfacher Hinweise diese Art des Unterrichts *immer noch nicht verinnerlicht* hat, und damit weder die erwartete Leistung noch eine adäquate Entwicklung gezeigt hat, führt (neben der später noch angeführten Kritik an *Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Vorbereitung* und *Planung*) zu folgender Aussage der Dozentin: „*Wir haben ähm jetzt entschieden, dass du das Praktikum im Moment so nicht bestanden hast.*“

## 5 Ergebnisse, Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse können unter Bezugnahme auf die untersuchungsleitenden Fragestellungen wie folgt gebündelt werden: Die situative Ordnung der Wahrheit entsteht aus der Gegenüberstellung differenter Bezugnahmen auf den Gegenstand der *Spuren*. Die Differenzen beziehen sich dabei nicht auf den Gegenstand „an sich“, denn das Prinzip des Verweisungszusammenhangs bleibt unthematisiert und damit auch unbestritten. Die Differenz entsteht zentral durch den *methodischen Zugang* zum Gegenstand, der trotz Modellierung und Hinweisen von der Studentin noch nicht in anerkannter Weise realisiert worden sei. Die Einigkeit der beiden Etablierten und die Statusdifferenz zur Studentin führen dazu, dass die Entscheidung weder zum Gegenstand der Aushandlung wird noch von Petra Schäfer infrage gestellt werden kann. Der Einfluss des Gegenstandes der *Spuren* auf das Adressierungsgeschehen ist aufgrund der Befunde nicht von der Hand zu weisen, im vorliegenden Fall jedoch nur als „Exempel“ für die methodische Unzulänglichkeit der Studentin, die sich wohl auch an einem anderen Gegenstand hätte argumentieren lassen. Es wird zuletzt sichtbar, dass der Unterrichtsbesuch der Dozentin nicht die alleinige Grundlage der Entscheidung ist, sondern dass das gesamte Praktikum zum Gegenstand der Überprüfung der Anerkennbarkeit der Studentin wurde. Aufgrund der Zuschreibung von Unzuverlässigkeit, mangelnder Sorgfalt und einem als zu gering gekennzeichneten Ausmaß an Entwicklungsfortschritt ist die Entscheidung im Wesentlichen präformiert. Mit dem selbstgewählten Fokus auf die „Konzeptentwicklung“ liefert die Studentin schlussendlich das zentrale Argument, um das Nichtbestehen des Praktikums zweifelsfrei feststellen zu können.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in insgesamt vier Hinsichten.

1. Prüfung und Praktikum: Insbesondere im Langzeitpraktikum sind Prüfungen für die Studierenden anspruchsvoll. Selbst wenn der Zeitraum der Bewertung formal die Beobachtung einer unterrichtlichen Zeiteinheit wie eine Prüfungslektion oder ein Unterrichtsvormittag ist, wird in den Daten deutlich, dass das Kriterium stetig anerkannter Mitwirkung im Praktikum ebenso aufgerufen wird wie die Erwartung kontinuierlicher Entwicklung bezüglich der im Feld gesetzten Normen der Anerkennbarkeit. Der geläufigen Zusicherung des Berufsfeldes, im Praktikum „alles ausprobieren und Fehler machen zu dürfen“ stehen damit klare Erwartungen gegenüber, auch tatsächlich auszuprobieren und sich damit als initiativ und engagiert sowie lernfähig und -willig in der schulischen Anerkennungsordnung zu positionieren. Die Akzeptanz von Fehlern ist in dieser Rahmung damit limitiert, insbesondere die Wiederholung vermeintlicher Fehler gefährdet die Anerkennbarkeit. Im vorliegenden Fall, in dem die Studentin eigenständige Entscheidungen bezüglich des thematischen Zugriffs auf das Thema „Spuren“ getroffen und sich dabei sowohl am Lehrplan als auch an den beobachteten Vorgehensweisen der Praxislehrperson orientiert hat, wird deutlich, dass eine solche, in anderen Praktikumskontexten ggf. akzeptierte Darstellung studentischen Wissens und Könnens diese Anerkennung nicht erfährt. Un-

ter dem Eindruck eines Praktikumsverlaufs, in dem die vor Ort formulierten Erwartungen weder bereits vorhanden waren noch sich erwartungsgemäß entwickelten, ist eine punktuelle Leistung, selbst wenn sie vorhandenes Wissen und Können sichtbar macht, nicht hinreichend, um die „Versäumnisse“ im Praktikumsverlauf aufwiegen oder kompensieren zu können. Damit verschiebt sich der Charakter der Prüfung, der insbesondere in Langzeitpraktika zum Tragen kommen dürfte: Die Prüfungsleistung besteht nicht (vorrangig) darin, eine Leistung zu zeigen, sondern darin, sich von Beginn des Praktikums an als entweder bereits Anerkennbare oder als zumindest Entwicklungsfähige und -willige bezüglich der lokalen Erwartungen zu zeigen.

2. Normative Bezugnahmen: Die dargestellten Ausschnitte verlocken zu zweierlei: Einerseits, sich empathisch auf die Seite einer der Beteiligten zu schlagen und die Entscheidung entweder mit dem Hinweis zu legitimieren, dass das, was die Studentin berichtet, weder großartig noch stufengerecht sei, oder zu kritisieren, welche Maßstäbe situativ an eine Studentin im dritten Semester angelegt würden. Wir verzichten auf eine solche evaluative Parteinahme, denn Ziel des Beitrags war, mit dem Konzept der fachlichen Wissensordnung am Beispiel zu plausibilisieren, wie fundamental individuell zugeschriebenes Wissen und Können von der Anerkennung relevanter Anderer abhängig ist, und dies nicht nur, aber in besonderem Masse in einer Situation der Prüfung. Andererseits verlocken die rekonstruierten Aussagen zu einer Hypothese, die an weiteren Daten zu prüfen sein wird. Sie besteht darin, dass die hier rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit und die fachlichen Erwartungen zwar markiert, aber kaum expliziert werden. Wenn die Mentorin z. B. feststellt, dass sie *noch mehr erwartet* hätte, dass *du da in die Tiefe gehst*, bleibt offen, was es genau bedeuten könnte, beim Konzept Spuren „in die Tiefe zu gehen“. Aus der Überlegenheit der Beobachtenden heraus läge dann eine besserwissende „Sachanalyse“ nahe. Der Befund verweist jedoch deskriptiv auf den Charakter des Prüfungsgesprächs, das gerade nicht auf Lernen und Entwicklung, sondern auf die Feststellung unzureichenden Wissens und Könnens der Studentin zielt.
3. Methodisch können zwei Aspekte festgehalten werden: Wissen und Können mit anerkennungs- und subjektivierungstheoretischen Konzepten zu rahmen und in ihrer Relationalität in sozialen Praktiken auf die damit verbundenen Subjektivierungsprozesse zu untersuchen, ermöglicht, die individualpsychologische Perspektive auf Wissen und Können um die Machtförmigkeit von Prozessen des Wissens- und Könnenserwerbs zu erweitern. Das Konzept des *Adressanden* als „dritte Stelle“ im Adressierungsgeschehen erweist sich im vorliegenden Material als empirisch gehaltvoll bezüglich der in Adressierungspraktiken von Bildungsinstitutionen auch verhandelten Gegenstände. Am Beispiel konnte deutlich gemacht werden, dass sich der Verweisungszusammenhang als Momentum des Konzepts „Spuren“ *selbst* in die jeweiligen Wissensordnungen auf Ebene 1 einschreibt und von den Beteiligten im Anschluss an ihre jeweiligen diskursiven Einbindungen (z. B. zur Kindergarten-Methodik) modifiziert wird. Dass diese *inhaltlichen* Modi-

fikationen der *Ort* sind, an dem Unterschiede gemacht werden, wurde deutlich. Die Frage, wie diese Differenzen dann normativ zu folgenreichen Unterschieden führen, liegt jedoch nicht in den fachlichen Konzepten selbst, sondern in der Rahmung derselben begründet. Inwieweit mit einem solchen Zugang über Subjektivierungsprozesse im „Medium der Sache“ Bildungsprozesse in Unterricht oder Hochschullehre empiriefähig werden, wird in weiteren Arbeiten zu prüfen sein (vgl. Kuhlmann & Herfter 2022). Prüfungen scheinen jedoch aufgrund ihrer auf Schließung und Vereindeutigung zielenden Logik für eine solche Frage nicht die geeigneten Konstellationen zu sein.

4. Das theoretische Verhältnis der Konzepte Wissen und Können zu dem der (Adressierungs-)Praktiken scheint im Anschluss an die Untersuchung der Wissensordnung klärungsbedürftig. Während Wissen und Können als personale Zuschreibung „funktionieren“, verschiebt sich mit dem Blick auf Praktiken die Perspektive von einem „Was und wieviel weiß und kann jemand?“ zur Frage „Welches Wissen und Können realisiert sich performativ und kann Geltung beanspruchen bzw. Anerkennung finden?“. Während der Erarbeitung dieses Beitrags kam der Gedanke auf, dass es sich beim „Spannungsfeld zwischen Wissen und Können“ um eine Figur handeln könnte, deren Distinktionsfähigkeit unter Bezugnahme auf den Begriff der Praktiken als gleichermaßen „performed knowledge“ (Hirschauer 2016, 57) und „skillful performance“ (Reckwitz 2003, 290) unter Druck geraten könnte. Die sprachliche Distinktion zwischen Wissen und Können, wie sie Neuweg (2022, 18 f.) vornimmt, kann vor dem Hintergrund praxistheoretischer Konzeptionen kritisch befragt werden. Wenn etwa „Wissen 1“ (ebd., 18) das kodifizierte Wissen ist, wäre dieses als materialisiertes Wissen in Praktiken als „Partizipanden“ (Hirschauer 2004, 74) involviert. „Wissen 2“ (Neuweg 2022, 19) gerät in seiner Fassung als „kognitive Strukturen“ aus dem Blick, weil es in Praktiken (nur) als „performed knowledge“ intelligibel, sozial lesbar und nur als solches zum Gegenstand der Beobachtung werden kann. Wenn ein solches Wissen in seiner Darstellung nur als „skillful performance“ sichtbar wird, löst sich die Unterscheidung von Wissen und Können in praxistheoretischer Perspektive möglicherweise auf. Eine steile „Probe auf's Exempel“ dieser Überlegungen bestünde darin, zu prüfen, wie empiriefähig die verschiedenen Neuwegschen Denkfiguren für die Bestimmung des Verhältnisses von Wissen und Können in der Beobachtung und Dokumentation der Praxis der Lehrpersonenbildung sind. Beides erfordert jedoch einen anderen Ort.

## Literaturverzeichnis

- Balzer, N. (2020). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Siep, L.; Ikäheimo, H.; Quante, M. (Hrsg.). *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 345–352.
- Balzer, N.; Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hrsg.). *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 35–87.

- Bäuerlein, K.; Fraefel, U. (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34 (2), 212–218.
- Bührmann, A. D.; Schneider, W. (2012). Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Foucault, M. (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Fraefel, U.; Bäuerlein, K.; Barabasch, A. (2018). Assessing Teacher Candidates' Professional Competence for Evaluating Teacher Education Programs: The Case of German-speaking Europe. In: Wang, V. C. X. (Hrsg.). Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education. Hershey, PA: IGI Global, 418–442.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hrsg.). Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, 73–91.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, H. (Hrsg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, 45–67.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Idel, T.-S.; Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, M.; Wernet, A. (Hrsg.). Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 41–53.
- Kammler, C.; Parr, R.; Schneider, U. J. (Hrsg.) (2008). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kuhlmann, N.; Herfter, C. (2022). Transformierender Bildungsgehalt? – Schulische Subjektstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Yacek, D. (Hrsg.). Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J. B. Metzler, 177–195.
- Leonhard, T.; Güvenc, E.; Leonhard, M.; Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 24 (3), Art. 6.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B.; Neuweg, G. H. (Hrsg.). Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT, 1–26.
- Neuweg, G. H. (2022). Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können. Münster: Waxmann.
- Otzen, A.; Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Fischer, D.; Jergus, K.; Puh, K.; Wrana, D. (Hrsg.). Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 102–121.
- Pianta, R. C.; Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: Educational researcher, 38 (2), 109–119.
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93–107.
- Rabenstein, K.; Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: de Boer, H.; Reh, S. (Hrsg.). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 189–202.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (4), 282–301.
- Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, S.; Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, N.; Balzer, N. (Hrsg.). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225–246.
- Reh, S.; Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I.; Müller, H.-R. (Hrsg.). Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie Opladen: Barbara Budrich, 35–56.
- Reh, S.; Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, T.; Pollmanns, M. (Hrsg.). Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 103–122.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, T.; Budde, G., Freist, D. (Hrsg.). Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, 69–99.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: Böhme, J.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Wiesbaden: Springer VS, 137–157.
- Ricken, N.; Balzer, N. (Hrsg.) (2012). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N.; Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 93 (3), 193–235.
- Rose, N.; Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, M.; Wernet, A. (Hrsg.). Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 159–175.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, A.; Alkemeyer, T.; Ricken, N. (Hrsg.). Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink., 17–27.
- Verheyen, N. (2018). Die Erfindung der Leistung. Berlin: Hanser Berlin.

## Autorin und Autor



*Melanie Leonhard*

Dozentin in der Professur Didaktik des Sachunterrichts im Institut Primarstufe der PH FHNW

E-Mail: [melanie.leonhard@fhnw.ch](mailto:melanie.leonhard@fhnw.ch)



*Tobias Leonhard*

Prof. Dr., Leitung Abteilung Professions- und Systemforschung an der Pädagogischen Hochschule Zürich

E-Mail: [tobias.leonhard@phzh.ch](mailto:tobias.leonhard@phzh.ch)