

„Sie würden dann fast übergriffig in der Nähe, die Sie herstellen“ – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug

Melanie Leonhard 

Eingegangen: 6. Januar 2023 / Angenommen: 25. Mai 2023 / Online publiziert: 10. Juli 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Pädagogische Beziehungen spielen in der Lehrpersonenbildung der Schweiz eine wichtige Rolle. Sie sind dort sowohl als Thema in Lehrveranstaltungen als auch in der interaktiven Gestaltung präsent.

Im qualitativ-rekonstruktiven Beitrag wird untersucht, welche Positionen und Vorstellungen zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen Studierenden in einer Lehrveranstaltung zum Sachunterricht nahegelegt werden, die u. a. den ‚Lebensweltbezug‘ thematisiert. Die Rekonstruktion zeigt eine Spannung zwischen der Thematisierung pädagogischer Beziehungen und der performativ realisierten Beziehung des Dozenten zu den Studierenden. Im Beitrag werden das methodische Vorgehen und die Rekonstruktion dargestellt, bevor die Ergebnisse in ihrer Bedeutung und ihren Limitationen diskutiert werden.

Schlüsselwörter Pädagogische Beziehungen · Lehrpersonenbildung · Wissensordnung · Subjektivierung · Hochschullehre · Grenzüberschreitung

✉ Melanie Leonhard

Institut Primarstufe, Professur Didaktik des Sachunterrichts, Pädagogische Hochschule FHNW, Muttenz, Schweiz
E-Mail: melanie.leonhard@fhnw.ch

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung, Zürich, Schweiz

“You would then become almost encroaching in the proximity that you produce”—pedagogical relationships and the concept of “Lebensweltbezug”

Abstract Pedagogical relationships play an important role in teacher education not only in Switzerland, both as a topic in courses and in the interactive performance of teaching student teachers. By using a qualitative-reconstructive methodology this paper examines which positions and ideas on the design of pedagogical relationships are suggested to students in a course on social and science studies. The reconstruction shows a tension between the thematization of pedagogical relationships and the performatively realised relationship of the lecturer to the students. The article describes the methodological procedure and the reconstruction before discussing significance and limitations of the results.

Keywords Pedagogical relationships · Teacher education · Knowledge orders · Subjectivation · Boundary violation

1 Einleitung

Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen ist ein zentrales Thema der Primarlehrpersonenbildung, stellen diese Beziehungen doch die grundlegende Voraussetzung für gelingende Lern- und Bildungsprozesse dar (vgl. Fischer und Richey 2021; Hagenauer und Raufelder 2020; Kowalski 2020). Dass pädagogische Beziehungen in diesen Lern- und Bildungsprozessen ihren *Fluchtpunkt* finden, Beziehungen also systematisch *Mittel* und nicht *Selbstzweck* sind, ist ein konstituierendes Merkmal pädagogischer Institutionen wie der Schule. Diesem Merkmal entspricht ein pädagogisch-professionelles Ethos der „Uneigennützigkeit“ als „Limitierung der eigenen Interessen, [die nicht] zu einer eigenen Profitorientierung des Erziehers im pädagogischen Handeln führen dürfen“ (Ricken 2015, S. 149). Im Beitrag werden davon ausgehend drei Schwerpunkte gesetzt: Zunächst wird ins Zentrum der Überlegungen gestellt, „dass es sich bei Unterricht im modernisierten Schulwesen seit dem 18. Jahrhundert um ein Interaktionssystem handelt [...], in dem die Beteiligten über etwas, das gleichzeitig als Gegenstand eines ‚Schulfaches‘ bestimmt ist“, sprechen (Reh 2018, S. 62). Es wird also davon ausgegangen, dass sich pädagogische Beziehungen in Kindergarten und Grundschule nur angemessen in der Dreistelligkeit von Lehrperson, Schüler*innen und Gegenstand modellieren lassen und auch in dieser Dreistelligkeit zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden müssen. Ein zweiter Vorentscheid wird im Beitrag dahingehend getroffen, dass die Gestaltung pädagogischer Beziehungen theoretisch als Anerkennungsgeschehen gefasst und mit einem dazu passenden methodischen Verfahren untersucht wird. Der Beitrag ist drittens insofern als besonders zu kennzeichnen, als die Frage pädagogischer Beziehungen nicht im schulischen Kontext, sondern in Ausschnitten einer Lehrveranstaltung an einer Pädagogischen Hochschule untersucht wird. Unter Bezugnahme auf das Konzept des Lebensweltbezugs wird Studierenden dort eine spezifische Konturierung pädagogischer Beziehungen nahegelegt.

Die Daten stammen aus der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN¹, in der Studierende des BA-Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe in der Deutschschweiz über drei Jahre hinweg ethnografisch begleitet werden. Sie zielt darauf, Prozesse des Lehrer*in-Werdens dadurch vertieft zu verstehen, dass diese als Subjektivierungsgeschehen gefasst werden. Im Dissertationsvorhaben der Autorin wird innerhalb der Gesamtstudie untersucht, welchen Stellenwert das Fachliche in generalistischen Studiengängen der einphasigen Lehrpersonenbildung der Schweiz hat. Dort werden innerhalb von drei Jahren Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarunterstufe (aus-)gebildet, die direkt im Anschluss an ihr Studium ‚alle Fächer‘ der Stufe unterrichten².

Der qualitativ-rekonstruktiv orientierte Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Im Abschn. 2 werden die oben skizzierten Grundannahmen plausibilisiert, pädagogische Beziehungen dreistellig und als Anerkennungsgeschehen zu fassen sowie dazu methodologisch kohärent mit der Adressierungsanalyse zu untersuchen. Hier wird auch der zentrale Gegenstand des ausgewählten Falls, der sog. Lebensweltbezug in seiner Relevanz und diskursiven Einbindung dargestellt. Im Abschn. 3 wird der Fall kontextualisiert und das methodische Vorgehen expliziert. Die untersuchungsleitenden Fragestellungen werden in Abschn. 4 dargestellt. Dort wird auch die situative Wissensordnung rekonstruiert, bevor in Abschn. 5 die Bilanz der vorliegenden Untersuchung im Anschluss an die Arbeiten Foucaults dazu beitragen kann, pädagogische Beziehung auch im Verhältnis zu den Gegenständen des Unterrichts nochmals vertiefter verstehen zu können.

2 Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug

Pädagogische Beziehungen werden vielfach als Anerkennungsverhältnisse konzipiert (vgl. z. B. Balzer 2021; Kowalski 2020; Prengel 2013). Das Konzept der Anerkennung wird jedoch in (mindestens) zwei Fassungen verwendet. In der einen wird Anerkennung als „ethisch-moralische Kategorie und positives Orientierungskonzept“ (Balzer 2021, S. 346) verstanden: „Respekt, Achtung, Wertschätzung, Zugehörigkeit, Gleichberechtigung, Wohlwollen und andere sprechen verschiedene Sichtweisen und Redeweisen an, in denen es um Anerkennung geht. Vom Standpunkt dieser Anerkennungstheorien aus werden negative Beziehungen scharf kritisiert“ (Prengel 2021, S. 4). In der zweiten Fassung wird „jenes Geschehen der Intersubjektivität“ als Anerkennung gefasst, „in dem andere sich auf sich wechselseitig beziehen und dadurch zu Bestimmten anderen erst machen“ (Ricken 2009, S. 127). Anerkennung ist insofern das „Medium, in dem Subjektivationsprozesse

¹ TriLAN: „Trajektorien in den Lehrberuf, Adressierungspraktiken und Narrationen im BA-Studium zur Kindergarten-/Unterstufen-Lehrperson“ (2020–2024), gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds SNF, der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule Zürich.

² Dies sind die Fächer Deutsch bzw. Sprache, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Gestalten, Musik sowie Sport und Bewegung, in einem Kanton zusätzlich das Fach Religion-Kulturen-Ethik (RKE).

sich vorwiegend vollziehen, und muss daher als ein performatives Geschehen verstanden werden“ (ebd.).

An dieses stärker deskriptive Konzept von Anerkennung knüpft die vorliegende Untersuchung mit der Frage nach dem (Fach-)Lehrer*in-Werden an und folgt der damit verbundenen ‚empirischen Wende‘, Anerkennung als Adressierungsgeschehen zu fassen (vgl. Reh und Ricken 2012; Ricken 2013). Mit der Adressierungsanalyse liegt eine dazu kohärente Methodologie vor (vgl. Ricken et al. 2017; Rose 2019; Rose und Ricken 2018). Die dort vorwiegend zweistellige Relation zwischen Adressierenden und Adressat*innen wird im vorliegenden Beitrag im Anschluss an die Lernkulturanalyse (vgl. Idel und Rabenstein 2018; Reh et al. 2015) mit der in Unterricht und Hochschullehre bearbeiteten ‚Sache‘ zu einer *dreistelligen* Relation erweitert und methodisch konkretisiert (vgl. Abschn. 3).

In der Grundschul- und vor allem der Sachunterrichtsdidaktik stellt der ‚Lebensweltbezug‘ eine etablierte Kategorie dar, die für diese Dreistelligkeit des Verhältnisses von ‚Sache‘, Lernenden und Lehrenden eine schulstufenspezifische Orientierung zu stiften versucht. „Der Lebensweltbezug [ist] eine zentrale didaktische Maxime und fester Bestandteil im Unterrichtsalltag [der Grundschule], der auch Eingang in die Lehrpläne und Bildungsstandards gefunden hat“ (Eckermann und Meier 2019, S. 121). Dass die Bezugnahmen auf den Begriff aber keineswegs einheitlich sind, macht die Untersuchung von Schroeder (2019) deutlich, der die erkenntnistheoretischen Grundlagen „in einer phänomenologischen wie auch soziologischen Theorie-tradition“ (ebd., S. 120) verortet und insbesondere in Hinblick auf einen inklusiven Sachunterricht uneinheitliche Bezugnahmen und Widersprüche feststellt. Im Schweizer Kontext wird der Lebensweltbezug als „ein Ausschnitt der vorgefundenen Welt [gefasst], der für die betroffene Person bzw. Personengruppe und dem jeweiligen Praxiszusammenhang relevant ist“ (Kalcsics und Wilhelm 2017, S. 6). Sie unterscheiden jedoch: „Während unter dem Begriff Lebensweltbezug der Einbezug des Erfahrungshorizonts der Lernenden gemeint ist und angestrebt werden will, schliesst [sic!] der Begriff Alltagsbezug auch den ganz persönlichen Alltag der Lernenden mit ein“ (ebd., S. 6). Während jedoch der ‚Lebensweltbezug‘ eine zentrale Rolle im Diskurs spielt, dient der Begriff des Alltagsbezugs lediglich der negativen Abgrenzung. Die Uneinheitlichkeit der Verwendung spiegelt sich auch im Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz. Dort bleibt der ‚Lebensweltbezug‘ unerwähnt, aber der Unterricht soll sich „an Themen und Lerninhalten [orientieren], die den Schülerinnen und Schülern zugänglich sind oder zugänglich gemacht werden (*Alltagsbezug*, Aktualitäten, Mehrperspektivität)“ (D-EDK 2016, S. 7, Hervorhebung d.A.). Auch Nießeler (2015) macht deutlich, dass der „Terminus ‚Lebenswelt‘ [...] nicht trennscharf abzugrenzen ist von den Begriffen ‚Lebenswirklichkeit‘ und ‚Alltagswelt‘“ (S. 27), was die Frage aufwirft, wie dieser Begriff in der untersuchten Lehrveranstaltung thematisiert wird.

3 Kontextualisierung und Methode

Beim hier untersuchten Fall handelt es sich um Ausschnitte aus der ersten Sitzung einer fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung in NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft

Tab. 1 Heuristik zur Analyse fachlicher Wissensordnungen

| Schwerpunkt | Heuristische Fragen zur Untersuchung eines Sinnabschnitts |
|---------------|---|
| „Sache“ | <ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Sache wird situativ als zentral und relevant gesetzt sowie als gültig behauptet? 2. Wie wird die Geltung der thematisierten Sache autorisiert/legitimiert? 3. Als was figuriert die Sache in der spezifischen Ordnung? (Legitimation von x, Beispiel für y, ...) |
| Adressierende | 4. Wie positioniert sich der/die Adressierende zur Sache? |
| Adressierte | <ol style="list-style-type: none"> 5. Wie und als wer werden die Adressat*innen (erster und zweiter Ordnung) durch die Sache positioniert, welche Anforderungen resultieren aus den Thematisierungsweisen, welche Umgangsweisen mit der Sache werden eröffnet und/oder verschlossen, welche Praktiken nahegelegt? 6. In Re-Adressierungen: Wie positionieren sich die Studierenden zur Sache? |

als Schweizer Pendant zum Sachunterricht), die während der Corona-Pandemie online stattfand. Aus dem Transkript der Lehrveranstaltung, an der ein Dozent und ca. 20 Studierende teilnahmen, wurden diejenigen Sequenzen des Beginns ausgewählt, in denen fachliche Gegenstände seitens des Dozenten zur Sprache gebracht werden.

Als Zugang zu den Interaktionssituationen wurde eine Variante der Adressierungsanalyse eingesetzt (vgl. Ricken et al. 2017). Deren Erkenntnisleistung fußt auf subjektivierungs- und anerkennungstheoretischen Prämissen, die Aussagen über Beziehungskonstellationen und die Selbstverhältnisse, die darin gestiftet werden, ermöglichen. Den in Adressierungspraktiken ihrerseits adressierten *Gegenständen* wird bislang eher wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Es kommt insofern einer Aktualisierung des bekannten Didaktischen Dreiecks³ gleich, pädagogische Beziehungen durch den konstitutiven Bezug auch auf eine ‚Sache‘ als *dreistellig* zu konzipieren (vgl. Reh 2018). Die Erweiterung der inter-subjektiven Relation um die Relation zu den Gegenständen ermöglicht, „die faktisch ineinander verwickelten Momente der Adressierung von Personen im Umgang mit der Sache im Medium pädagogischer Praktiken“ (Reh et al. 2015, S. 310) als fachliche Wissensordnungen, im vorliegenden Beitrag mit dem Fokus auf die darin aufscheinenden pädagogischen Beziehungen zu untersuchen.

Dazu wurden die heuristischen Fragen der Adressierungsanalyse, wie sie von Ricken et al. (2017) vorgeschlagen wurden, mit den Modifikationen aus der Lernkulturanalyse (vgl. Reh et al. 2015, S. 312–314) zusammengeführt, in der die Rolle der Gegenstände des Unterrichts in Adressierungspraktiken bereits einbezogen wurde. Um die Frage nach dem *Fach*-Lehrer:in-Werden untersuchen zu können, wurde der Schwerpunkt auf die Frage gelegt, zu wem die studentischen Adressaten ‚im Medium der Sache gemacht‘ werden.

Für die Untersuchung von Lehrveranstaltungen wurde die folgende Heuristik entwickelt (vgl. Tab. 1). Als Sequenzanalyse erfolgt die Bearbeitung der sechs Fragen

³ Die Diskussion dieses Modells wird hier nicht ausgeführt (vgl. dazu kritisch Gruschka 2002; eher affirmativ Reusser 2009, S. 124–130). Mit der vorgeschlagenen Erweiterung lassen sich jedoch aus Sicht der Autorin die Beziehungen des Modells empirisch gehaltvoll als darin stattfindendes Adressierungsgeschehen untersuchen.

zunächst mit Bezug auf die ‚Sache‘ und die Modi ihrer Darstellung. Dabei nimmt der bzw. die *Adressierende* (im vorliegenden Fall ein Dozent des Faches NMG) eine zentrale Rolle ein, denn er ordnet die ‚Sache‘, bzw. das damit verbundene Wissen maßgeblich und nimmt selbst eine Position zu den Gegenständen der Thematisierung ein. Der dritte Schritt besteht in der Hinwendung darauf, was diese Wissensordnung mit den *Adressierten* ‚macht‘, wie sie zur Sache in Beziehung gesetzt, mit Erwartungen konfrontiert und damit eben auch als ‚Bestimmte‘ subjektiviert werden. Analog zur Lernkulturanalyse arbeitet die folgende Untersuchung die *„fabrizierte Wissensordnung, Gelegenheitsstruktur und das darin implizierte Weltverhältnis“* (Reh et al. 2015, S. 314, Hervorh. i.O., vgl. auch Idel und Rabenstein 2018) heraus.

Im vorliegenden Fall besteht eine Besonderheit darin, dass sich empirisch keine (direkten) Re-Adressierungen der Studierenden dokumentieren. Auch wenn es „entscheidend [ist], wie der Angerufene sich zur Anrufung positioniert“ (Ricken 2013, S. 93), ermöglicht bereits die Rekonstruktion der Adressierungen des Dozenten substanzielle Einblicke in die Positionierung der Studierenden und die damit nahegelegten Selbstverhältnisse. Keine Bezugnahme der Anwesenden ist insofern auch eine Re-Adressierung.

4 Rekonstruktion der situativen Wissensordnung

Die Rekonstruktion der Lehrveranstaltung, die sich über das gesamte Semester mit dem Thema Familie befasst, startet dort, wo der Dozent den Studierenden nach einem Austausch in virtuellen Tandems⁴ die zuvor diskutierten Fragen nochmals vor Augen führt. Dieser Einsatz wurde gewählt, weil darin sowohl die Modi der Mitwirkung als auch zentrale Konzepte der Lehrveranstaltung sichtbar werden. Folgende drei Fragen leiten die Untersuchung:

- Welches Selbstverhältnis wird den Studierenden in der Lehrveranstaltung durch die fachlichen Gegenstände und deren Darstellung nahegelegt?
- Wie werden pädagogische Beziehungen in der Lehrveranstaltung ‚in Wort und Tat‘ realisiert?
- Welche Bedeutung kommt dem Konzept des Lebensweltbezugs darin zu?

4.1 Sequenzanalyse

Im sequenzanalytischen Vorgehen werden die heuristischen Fragen aus Tab. 1 in der Reihenfolge an der jeweiligen Sequenz zu beantworten versucht. Diese Antworten werden dann als zusammenhängende analytische Aussagen formuliert.

⁴ Im Gesamttranskript wird deutlich, dass die Studierenden den Aufforderungen und Positionen des Dozenten durchgängig ohne (dokumentierten) Widerspruch folgen und damit die situative Ordnung des Wissens und die damit verbundenen Positionierungen ratifizieren.

Sequenz 1

DOZ: Was wissen Sie von Ihren Urgroßeltern? - welchen Beruf übten Ihre Urgroßeltern aus? - Haben Sie *Cousins*? - Haben Sie *Kontakt* zu Ihren Cousinen? - Und wer gehört zu Ihrer Familie? Das waren die Einstiegsfragen an *Sie*

Mit den Fragen des Dozenten ist die Familie als ‚Sache‘ gesetzt. Sie erfordern von den Studierenden, ihr Wissen über die eigene Familie in einem entfernten Verwandtschaftsgrad gegenüber Mitstudierenden transparent zu machen. Das damit aufgerufene Wissen kann kaum oder nur geringfügig auf eigenen Erfahrungen mit den Urgroßeltern basieren und ist insofern auf die Erzählung durch Dritte oder auf archivierte Quellen angewiesen. Mit der Frage nach dem Beruf wird u. a. auf den sozioökonomischen Status der Urgroßeltern Bezug genommen. Die Frage nach den Cousins verweist durch den entfernten Verwandtschaftsgrad auf eine andere Form der Distanznahme zur ‚Kernfamilie‘. Auch in der Frage nach den aktuellen Beziehungen, in die auch gleich die definitorischen Momente der eigenen Familie einbezogen werden, ist die Offenlegung von Privatem unvermeidlich. Die Rahmung als *Einstiegsfragen* verweist in deren Breite auf die Eröffnung eines fachlichen Themenfeldes. In ihnen zeigen sich implizit erste Konturen einer fachlichen Wissensordnung, in der Generationen und Verwandtschaftsgrade sowie Fragen von Zugehörigkeit, informellen und formellen Beziehungen angesprochen werden.

Was hochschuldidaktisch als ‚aktivierender Anspruch‘ und Zugang über die persönlichen Erfahrungen der Studierenden erscheint, erweist sich bezüglich der ‚Sache‘ und des Modus der Involvierung als normalisierende Praktik mit doppelter ‚Reichweite‘. Mit der Aufforderung der Studierenden, sich in Zufallstandems auszutauschen, sind sie einerseits zur Auskunft über ihre familiären Verhältnisse aufgefordert und nehmen entsprechende Identitätskonstruktionen vor, zugleich sind Differenzenerfahrungen durch andere Identitätskonstruktionen präformiert. Indem Studierende exemplarisch das tun, was sie im Unterricht auch mit ihren späteren Schüler*innen tun könnten, wird andererseits ein solches Vorgehen persönlicher Involvierung der Adressat*innen auch als möglich und richtig legitimiert.

Der Dozent eröffnet mit seinen Fragen also einen thematischen Rahmen. Qua Teilnehmerschaft werden die Studierenden einerseits in eine hochschulübliche Beziehungskonstellation (sie bearbeiten einen Arbeitsauftrag des Dozenten) involviert, andererseits aber auch als ‚Familiensubjekte‘ adressiert und dazu aufgefordert, sich und das Wissen über die eigene Familie für Mitstudierende sichtbar zu machen.

Sequenz 2

DOZ: vielleicht - fällt Ihnen auf ich - blende sie [die Einstiegsfragen] nochmals ein - ich habe Sie *nicht* danach gefragt - was Ihre *Eltern* tun - ich habe Sie *nicht* über Ihre *Geschwister* - gefragt - und das hat einen *Grund* (6)

Die vorgängigen Aktivitäten und fachlichen Bezugnahmen der Einstiegsfragen werden nun durch die Schriftlichkeit der eingeblendeten Folie zum Demonstrationsobjekt einer Differenz, die der Dozent als bewusst getroffen markiert und mit sechs Sekunden Pause effektivvoll zu deren Begründung ansetzt. Mit *vielleicht fällt Ihnen auf* wird die Aufmerksamkeit explizit auf die eigene Zurückhaltung gelenkt, weder nach *Eltern* noch nach *Geschwistern* gefragt zu haben. In der Kontrastierung

von *Urgroßeltern* und *Eltern*, von *Cousins* und *Geschwistern* konturiert sich eine Figur, in der ‚Distanz‘ als legitim, ‚Nähe‘ hingegen als illegitim und damit eine spezifische Positionierung zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen aufscheint. Der Dozent zeigt sich als souveräner Gestalter der situativen Wissensordnung, der die Studierenden an seinen hochschuldidaktischen Entscheidungen teilhaben lässt. Die angekündigte Begründung erschließt sich erst über mehrere Sequenzen:

Sequenz 3

DOZ: was wir - im - *NMG*-Unterricht im *Sachunterricht* unbedingt *tun* sollten oder allgemein im - beim Unterrichten im Zyklus *Eins* - ist einen Lebensweltbezug - herstellen zu den Schülerinnen und Schülern

Die bisherige familienbezogene Wissensordnung wird hin zur Figur des Lebensweltbezugs verschoben. Die Aussage, *einen Lebensweltbezug zu den Schülerinnen und Schülern herstellen* wird im Folgenden ausführlich auf mehreren Ebenen rekonstruiert. Auf der Ebene der Wissensordnung wird die Aussage durch die Affirmation *unbedingt tun sollten* zur Handlungsmaxime, mit der durch die Generalisierung *im NMG-Unterricht, im Sachunterricht* und gar *im ganzen Zyklus Eins*⁵ eine fast universelle Geltung behauptet wird. Diese wird durch das vergemeinschaftende *wir* nochmals gesteigert, denn die Maxime gilt ausnahmslos für alle Anwesenden und gewinnt durch die Selbstinklusion des Dozenten zusätzlich Autorität.

Auf der Ebene pädagogischer Beziehungen sind zwei Befunde zentral: In der Vergemeinschaftung mit den Studierenden wird der Dozent zum erfahrenen *primus inter pares*, der die Studierenden als Lehrpersonen positioniert und sie mit dem Lebensweltbezug mit einer Handlungsmaxime ausstattet. Die Aussage, diesen Lebensweltbezug *zu* den Schülerinnen und Schülern herzustellen wird nochmals differenzierter betrachtet, denn die Aussage besteht eben nicht darin, einen Bezug *zwischen* der Lebenswelt und den Lernenden herzustellen, sondern sie konturiert den Lebensweltbezug als ‚ZugangsmEDIUM‘ zu den Schülerinnen und Schülern. Der Lebensweltbezug wird insofern *funktionalisiert*, um eine Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler zu stiften, statt die Herstellung einer Beziehung zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden zu begünstigen. Damit ist diese Fassung des Lebensweltbezugs ein Mittel zur Herstellung von *Nähe*, was in der bisherigen Rekonstruktion in Spannung zur expliziten Legitimierung der Distanz steht.

Die folgende Sequenz 4 enthält Erläuterungen dazu, was der Dozent unter Lebensweltbezug und dem Sachunterricht versteht (*nicht meta-physisch sondern - ihm - zu klären was - Sache ist*) und wird nicht dargestellt, weil sie die Frage nach pädagogischen Beziehungen nicht vertieft.

Sequenz 5

DOZ: wenn Sie einen Lebensweltbezug herstellen zu den Schülerinnen und Schülern ist das *bestens - ihr* Denkvermögen - ihre Emotionalität -- *ihre* Erfahrung - *einbeziehen* - in Ihren Unterricht - den Sie bieten

⁵ Der Zyklus 1 umfasst in der Deutschschweiz die beiden Jahre des obligatorischen Kindergartens und die Klassen 1 und 2 der Primarschule.

Diese Sequenz stellt die Konklusion der Kernaussage dar. Die Relevanz des Konzepts wird nochmals gestärkt und die Maxime mit *bestens* zum Qualitätskriterium des Sachunterrichts. Die funktionalisierende Fassung des Lebensweltbezugs als *Zugang zu den Schülerinnen* verschafft sich mit identischer Formulierung erneut Ausdruck. Mit dem Bezug auf *Denkvermögen*, *Emotionalität* und *Erfahrung* wird zugleich die Breite des Zugriffs *auf* die Lernenden durch diesen Lebensweltbezug deutlich.

Zwischenbilanz: Die in der ersten Sequenz (mindestens implizit) fachliche Wissensordnung wird folgenreich zur (fach-)didaktischen Wissensordnung verschoben, in der sich der Dozent als Meisterlehrer positioniert und mit dem Unterrichtsprinzip des Lebensweltbezugs eine *unbedingt* zu befolgende Maxime aufstellt, die die Studierenden mit dem Subjektivierungsimpuls adressiert, sich als zukünftige Lehrpersonen zu verstehen und als solche die aufgestellte Handlungsmaxime zu berücksichtigen. Die fallspezifisch besondere Semantik des Lebensweltbezugs macht zwei Ansprüche deutlich: Die des Zugriffs auf die Schülerinnen und Schüler und deren Leben in der markierten Breite von Kognition, Emotion und Erfahrung, und die des legitimen Anspruchs an die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen, diesen Zugriff sowohl leisten zu dürfen als auch leisten zu sollen. Der Dozent fährt fort:

Sequenz 6

DOZ: was Sie *vermeiden* sollten ist der sogenannte Alltagsbezug - der Alltagsbezug ist der *ganz persönliche* Alltag - von Schülerinnen und *Schülern* -- wenn Sie da in die Familien *hinein* gehen des einzelnen *Schülers* wir haben ja das Thema *Familie* durchaus - ehm sagen wir mal in der ersten - Klasse - im ersten *Schuljahr* thematisieren - wenn Sie *da* dann nachfragen und so *grübeln*⁶ in in deren Familie - ok ah und Vater und Mutter ah die wohnen *nicht* mehr zusammen ja *weshalb* nicht? der Vater ist ausgezogen - was war denn der Grund dass der ausgezogen ist? - ah (gedehnt) er hat sich verliebt in eine andere – ehm war das nicht schlimm für dich? - eh als dein Vater ausgezogen - da *wühlen* Sie dann plötzlich im im Alltag eines Schülers - und dann würde der persönliche - Alltag - zu stark akzentuiert - Sie würden dann - fast *übergriffig* in der Nähe die Sie herstellen zu einem - einzelnen Schüler -- [...] und da sollten wir vorsichtig sein beim Alltagsbezug

Kontrastierend zu den Ausführungen zum Lebensweltbezug wird der *Alltagsbezug* als differenzielle und negativ konnotierte Figur eingeführt. In der Aufführung eines fiktiven Dialogs erscheint das Konzept des zu vermeidenden Alltagsbezugs vordergründig als empirisch existierende Tatsache. Studierende können sich in die Situation und den Dialog einfühlen, wodurch die Herstellung des Alltagsbezugs auf den ersten Blick anschaulich und nachvollziehbar wird und zugleich an Geltung gewinnt. Bei genauer Untersuchung fällt aber auf, dass dieser wenig Ähnlichkeit mit einer Unterrichtsinteraktion hat, sondern eher Ausdrucksgestalt voyeuristischer Neugier ist. Die fast parodistische Performanz des fiktiven Dialogs macht überdeutlich, dass solche Formen der Interaktion in unzulässiger Weise auf das Familienleben der Lernenden Bezug nehmen. Inhaltlich gehen mit dem Beispiel getrenntlebender El-

⁶ Eher im Sinne von ‚graben‘ als im Sinne von ‚nachdenken‘.

tern implizite Vorstellungen familialer Normalität einher (vgl. Akbaba et al. 2018). Die Eindeutigkeit, mit der hier Lebenswelt- und Alltagsbezug als vermeintlich distinkt voneinander unterschieden werden, reproduziert die spezifische Position des Fachdiskurses NMG der Deutschschweiz (Kalcics und Wilhelm 2017, S. 6), aus der heraus der Dozent auch das Beispiel reproduziert.

Die Wissensordnung zu pädagogischen Beziehungen erfährt in der Eindringlichkeit der Darstellung den performativen Höhepunkt, der Übergriff wird als reale Gefahr aufgerufen. Die Darstellung ist jedoch ambivalent: Auf der einen Seite wird sowohl mit der Aufführung des fiktiven Dialogs über die privaten Verhältnisse eines Schülers als auch mit klar negativ konnotierten Begriffen wie *grübeln* und *wühlen* ein Negativbeispiel illegitimen Eingriffs in die Privatsphäre der Lernenden und damit eine Grenzüberschreitung markiert. Auf der anderen Seite stellen die Aussagen *zu stark akzentuiert* und *würden Sie fast übergriffig* sowie *sollten wir vorsichtig sein* Grenzüberschreitungen gerade nicht als kategoriale, sondern lediglich graduelle Phänomene zwischen Nähe und Distanz dar.

Die daraus resultierende Herausforderung, einerseits den Lebensweltbezug als wichtiges Prinzip zu berücksichtigen, ohne jedoch Grenzen der pädagogischen Beziehung zu verletzen, wird in der rekonstruierten Wissensordnung in suggestiver Weise vermeintlich aufgelöst: Der *Lebensweltbezug* hält die notwendige Distanz aufrecht und ist *bestens*, während der *Alltagsbezug* explizit die Gefahr birgt, die Beziehung zu den Lernenden zu entgrenzen, ohne dass dadurch ein Ausschlusskriterium entsteht.

Die nachfolgenden Sequenzen werden aus Platzgründen nur in den Ausschnitten dargestellt, die das Thema des Beitrags unmittelbar betreffen.

Sequenz 7

DOZ: ich war ebenfalls vorsichtig - insofern dass ich eben *nicht* Ihre - unmittelbare Familie Ihre Eltern oder Ihre - eh *Geschwister* oder Ihre Kinder die Sie haben einbezogen habe in diesen - kurzen Austausch sehen Sie damit ich *nicht* zu stark in ein - Ihren Alltagsbezug rein komme --- [...] - es ist ein Thema - oder ein Themenfeld - das durchaus emotional auch -- ich sage mal besetzt ist oder emotional - ehm ja uns - durchaus emotionalisiert (4)

Der Dozent positioniert sich nun erneut als Modell adäquater Gestaltung und in der Metakomentierung zugleich als Experte. Die Wissensordnung erhält dadurch eine situativ fast uneingeschränkte Gültigkeit und hohe Plausibilität. Die Aussage *nicht zu stark* markiert zugleich, dass der *Alltagsbezug* nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist. Mit dem Verweis auf das Emotionalisierungspotenzial des Themas wird der Anspruch der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und die damit verbundene Ungewissheit nochmals verdeutlicht. Die Ausführungen des Dozenten enden so:

Sequenz 8

DOZ: also - Lebensweltbezug *ja* Alltagsbezug mit Vorsicht

Diese Konklusion verdeutlicht nochmals die ambivalente Positionierung des Dozenten. Während der Lebensweltbezug als unstrittiges und uneingeschränkt positives Konzept markiert wird, wird der als kritisch markierte Alltagsbezug unter den

Vorbehalt der *Vorsicht* gesetzt. Der damit verbundene Zugriff auf das Gegenüber in pädagogischen Beziehungen wird damit implizit auch als möglich, legitim und lediglich Fingerspitzengefühl erforderlich dargestellt.

4.2 Zusammenfassung

Im Fall emergiert eine Wissensordnung zu pädagogischen Beziehungen auf mehreren Ebenen. Auf der inhaltlich-fachlichen Ebene wird mit dem Thema Familie eine ‚Gegenstandsordnung‘ hergestellt, die die Studierenden als Familiensubjekte adressiert und unvermeidlich involviert. Sie konturiert sich auch als ‚generationale Ordnung‘ der Unterscheidung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt.

Diese Gegenstandsordnung erfährt eine Verschiebung hin zu den fachdidaktischen Konzepten des Lebenswelt- und Alltagsbezugs, in denen pädagogische Beziehungen als Verhältnis zwischen (zukünftigen) Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern und der Sache aufscheinen. Das fachliche Thema Familie wird zum illustrierenden Beispiel für die Etablierung der Handlungsmaximen zum Lebensweltbezug.

In den affirmativen Maximen zeigt sich die Wissensordnung auch als ‚Ausbildungsordnung‘. Die differenzierte Betrachtung dessen, was Lebenswelt- und Alltagsbezug tatsächlich unterscheidet und wo ein Interesse an Schüler:innen entgehend oder übergriffig wird, wird durch die vorgenommene Vereindeutigung unnötig. Die Begriffe und deren vermeintliche Unterscheidung aber werden mit Nachdruck als notwendiges (Handlungs-)Wissen etabliert.

Fallspezifisch bemerkenswert ist die Wissensordnung als ‚Interaktionsordnung‘, weil der Dozent sein Verständnis von Lebenswelt- bzw. Alltagsbezug in den Adressierungen, der Involvierung der Studierenden und den Praktiken der Befassung implementiert. In seinem eigenen Tun realisiert er dieselbe Wissensordnung, die er mit Worten zu ambivalenten Maximen verdichtet. Einen Lebensweltbezug *zu* den Schüler*innen herzustellen und das Konzept als Mittel der Beziehungsherstellung zwischen Lehrperson und Lernenden zu funktionalisieren, kennzeichnet die Fallspezifika der Interaktionsordnung, die mit der interaktiven Modellierung und der expliziten Metakommentierung (auch der *Vorsicht*) als legitime Vorgehensweise mit unabwendbarem Geltungsanspruch etabliert wird.

5 Diskussion

Die abschließende Diskussion folgt vier Pfaden.

1. Pädagogische Beziehungen zwischen Macht und Wissen Dass pädagogische Beziehungen in Machtverhältnisse eingebunden sind, die sich in Anerkennungsordnungen artikulieren, ist mindestens im wissenschaftlichen Diskurs hinlänglich bekannt und diskutiert (vgl. jüngst z. B. Leonhardt et al. 2023). Die analytischen Perspektiven, die die Adressierungs- und Lernkulturanalyse für die Subjektivierungsforschung in Schule und Hochschule bereitstellen, gründen maßgeblich in den Arbeiten Althusser, Foucaults und Butlers (vgl. Ricken et al. 2017; Saar 2013) und ermöglichen, in Interaktionssituationen zu analysieren, wie pädagogische Beziehun-

gen zwischen Wissen und Macht thematisiert bzw. performativ realisiert werden. Das im Beitrag verwendete Konzept der Wissensordnung impliziert, dass „es keine Machtbeziehungen gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1978, S. 39). Mit der vorgelegten Heuristik zu Untersuchung fachlicher Wissensordnungen werden diese als situative Sinnsysteme lesbar, „die Auskunft darüber geben, wie die Welt geordnet und gedacht wird“ (Sperisen und Affolter 2022, S. 11).

Die komplexen Arbeiten Foucaults machen zudem deutlich, dass diese Sinnsysteme historisch gewachsen sind und „sich in Institutionen, in Gesetzen, in sozialen Praktiken und in den Köpfen der Menschen“ verstetigen (ebd.). Die sozialtheoretische Annahme, dass diese Sinnsysteme auch jenseits der ‚Köpfe der Menschen‘ existieren, war Anlass für den (Skalierungs-)Versuch, Lehrveranstaltungen als Wissensordnungen und die Praxis der Hochschullehre als „Schauplatz der Subjektivierung“ (Campos 2019, S. 96) zu lesen. Auch wenn damit nur ein sehr kleiner Ausschnitt eines Studiums zum Lehrberuf in den Blick genommen wurde, wird die situative „Ordnung der Wahrheit“ ebenso sichtbar, wie die „Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden“ (Foucault 1978, S. 51). Der Dozent ist unter dieser Perspektive jedoch nicht Urheber, sondern Träger eines (Schweizerischen) Diskurses der Fachdidaktik NMG, indem er die bei Kalcsics und Wilhelm (2017) vorgetragene Position klarer Unterscheidbarkeit von „Lebensweltbezug“ und „Alltagsbezug“ übernimmt, affirmierend weiterträgt und zur Handlungsmaxime für die Anwesenden macht. Am Fall aber auch deutlich, dass diese Diskursposition im situativen Aufruf eine wesentliche Verschiebung erfährt, indem der Lebensweltbezug für die Herstellung der Beziehung *zu* den Lernenden funktionalisiert wird. Ob diese Verschiebung für die Teilnehmenden die Schwelle der Wahrnehmbarkeit überschritten hat, muss offenbleiben. In der untersuchten Lehrveranstaltung sind keine diesbezüglichen expliziten, gar kritischen Bezugnahmen der Studierenden dokumentiert.

2. Der Lebensweltbezug als grundschuldidaktisches Kernkonzept Vergleicht man das rekonstruierte Konzept des Lebenswelt- und Alltagsbezugs mit den Aussagen der Literatur (vgl. Nießeler 2015; Pech 2009; Schroeder 2019), wird deutlich: Die rekonstruierte Wissensordnung, über den Lebensweltbezug eine Beziehung *zu* den Schülerinnen und Schülern herzustellen, kann als grenzüberschreitend markiert werden, weil damit, Oevermann (1996) folgend, die widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen im pädagogischen Verhältnis einseitig zugunsten einer diffusen Beziehung aufgelöst wird, die zudem in erster Linie dem Beziehungsbedürfnis des Dozenten entspricht. Damit tritt jedoch umso klarer hervor, was eine professionelle Ausgestaltung des Lebensweltbezugs ausmacht: Diese ist an der Frage orientiert, wie es durch Bezugnahme auf das, was den Lernenden als Lebenswelt zugeschrieben wird, gelingen kann, eine bildende Beziehung zwischen den Gegenständen des Unterrichts und den einzelnen Lernenden zu stiften. Der Lebensweltbezug ist insofern ein „Zugänglichkeitskonstrukt“ (Pech 2009, S. 6) *für die Lernenden zur Sache*, und nicht Medium des Zugangs von Lehrpersonen

zum Privatleben der Schülerinnen und Schüler. Ob dabei die Preisgabe der individuellen Lebenswelt der Lernenden erforderlich ist oder gerade Gefahr läuft, die Diversität der Lebenswelten „zu homogenisieren, zu exotisieren und im schlimmsten Fall zum Anlass für Ausgrenzung zu machen“ (Akbaba et al. 2018, S. 257), kann, ein differenziertes Problembewusstsein vorausgesetzt, in der Planung berücksichtigt werden.

3. Subjektivierung und Professionalisierung Wenn auch in Lehrveranstaltungen subjektivierende Selbstverhältnisse gestiftet werden, gilt es, diese mit der Teilnahme unvermeidlich verbundenen ‚Anrufungen‘ auch mit der normativen Frage zu verbinden, inwieweit die Lehrveranstaltung in den untersuchten Ausschnitten einen Beitrag zur Professionalisierung leistet, bzw. ihrerseits als Ausdruck einer professionalisierten Praxis verstanden werden kann. Bohnsack et al. (2022) beziehen diesbezüglich eine klare Position: „Die Gestaltung von ‚Beziehung‘ als solche ohne strukturierenden Sachbezug ist niemals professionalisiertes Handeln“ (S. 21), wobei sie „Professionalisiertheit nicht [als] Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern [...] immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel“ beziehen (ebd., S. 16). Die rekonstruierte *Vereindeutigung* der in der Literatur uneinheitlich verwendeten Begriffe von Lebenswelt- und Alltagsbezug macht die detaillierte Befassung der Studierenden mit den Grenzbereichen der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und Fragen einer pädagogischen Ethik in generationalen Ordnungen als Anerkennungsordnungen (vgl. Heinzel 2019; Hummrich und Kramer 2011) allerdings unwahrscheinlich.

Die Wissensordnung erscheint vielmehr, hier Dzengel et al. (2012) folgend, als *Subjektivierung zum* „Jargon“, also zu einem Sprechen, das „den Sprecher als ‚kritisch‘, ‚auf der Höhe der Zeit‘ argumentierend und ‚intellektuell versiert‘ ausweist“ (ebd., S. 21), allerdings „nicht durch differenzierte Argumentation, sondern durch die Präntention von Differenziertheit“ (ebd.). Die nur vermeintlich distinkte Unterscheidung legt Studierenden nahe, die Unterscheidungen zu übernehmen, ohne die dahinterliegenden antinomischen Spannungen (vgl. Helsper 2004) verstanden zu haben. Statt der Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, S. 11) wird den Studierenden die Reproduktion von Begriffsunterscheidungen unabhängig von ihrer argumentativen Plausibilität, empirischen Komplexität und sachlichen Triftigkeit nahegelegt.

4. Grenzen und Perspektiven des methodischen Vorgehens Obwohl die Untersuchung von Lehrveranstaltungen als Wissensordnung deutlich macht, mit welchem breiten Register sprachlicher Adressierungen und hochschuldidaktischer Arrangements, fachlicher bzw. fachdidaktischer Konzepte sowie Modi der Bezugnahme darauf diese Wissensordnung für die Studierenden eine hohe Überzeugungskraft entwickelt, sind die Erkenntnispotenziale limitiert. Auch wenn es sinnvoll erscheint, die Wissensordnung zu *Beginn* des Semesters zu untersuchen, weil dort die Anerkennungsordnung etabliert wird, ist die Reichweite der Aussagen begrenzt. Welche Subjektivierungsimpulse die situativ dokumentierte Wissensordnung bei den einzelnen Studierenden erzielt, ist trotz der Eindringlichkeit der Darstellung empirisch genauso offen wie die Frage nach der längerfristigen Relevanz. Und doch sind angesichts der aktuellen Debatte um „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (vgl. z. B. Hellmann et al.

2019) Untersuchungen mit dem hier vorgelegten Zugang aussichtsreich: Sowohl der Vergleich von lt. Studienplan ‚identischen‘ Lehrveranstaltungen als auch der Vergleich mehrerer Studienfächer eröffnen querschnittlich vertiefte Einblicke in die Diversität der Wissensordnungen und das Ausmaß, in dem sich Studienprogramme realisieren. Längsschnittlich zu verfolgen, welche der situativen Subjektivierungsimpulse sich bei Studierenden als Orientierungen oder Überzeugungen verfestigen, bildet die zweite Fortschreibung des hier eingesetzten Zugangs.

Funding Open access funding provided by Zurich University of Teacher Education

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Akbaba, Y., Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2018). Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 247–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balzer, N. (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In *Handbuch Anerkennung* (S. 345–352). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- D-EDK, D.E.-K. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Luzern.
- Dzengel, J., Wernet, A., & Kunze, K. (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Zur Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 20–44.
- Eckermann, T., & Meier, M. (2019). Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 109–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2020). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer.

- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>.
- Hellmann, K., Kreuzt, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12, 217–238.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 41–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalcsics, K., & Wilhelm, M. (2017). Fachverständnis. In *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung: Fachdidaktische Grundlagen, 1. Und 2. Zyklus: Studienbuch* (S. 3–16). Bern: Schulverlag plus.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., & Schuppener, S. (2023). *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nießeler, A. (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Bd. 2, S. 27–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt: Suhrkamp.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *Widerstreit-Sachunterricht*, 13, 10.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2021). Zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen – Eine Einführung. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/08/Prenzel_Einfuehrung-neue-Fassung_20210829.pdf. Zugegriffen: 06.07.2023.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 61–70.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. Meyer, A. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik : Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). 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“. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>.

- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). München: Wilhelm Fink.
- Schroeder, R. (2019). Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. *GDSU-Journal*, 9, 118–138.
- Sperisen, V., & Affolter, S. (2022). Vom Wissen zum Handeln und zurück. Warum wir sind, wer wir sind. Und was das mit Stereotypen und Vorurteilen zu tun hat. *Polis. Das Magazin für Politische Bildung*, 13, 11–13.