

Stephan Marti

Autorität und Autonomie in der Pädagogik

Eine frameanalytische Betrachtung

Marti

Autorität und Autonomie in der Pädagogik

Stephan Marti

Autorität und Autonomie in der Pädagogik

Eine frameanalytische Betrachtung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Diese vorliegende Arbeit ist Bestandteil des kumulativen Habilitationsprojekts des Autors
an der Universität Basel.*

Impressum

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Grafik Umschlagseite 1: © Stephan Marti, erstellt mittels GEPHI, 2024.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

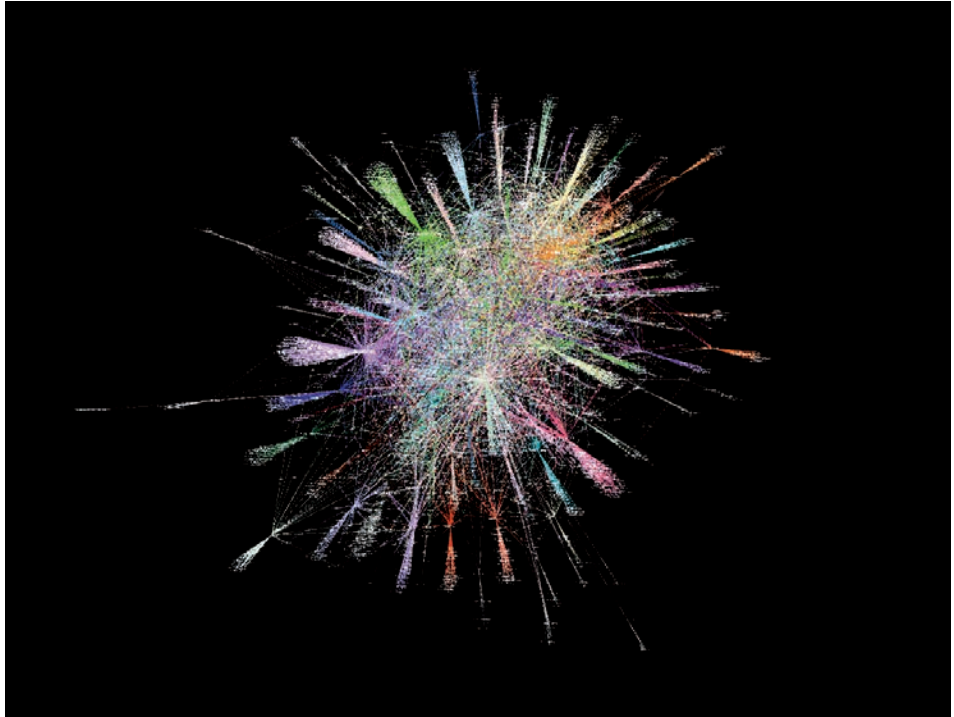


Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6151-9 digital

doi.org/10.35468/6151

ISBN 978-3-7815-2691-4 print



to my family
to all scientific nerds
language is data

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Problemstellung, Aufbau der Arbeit und Fragestellungen	11
2	Archäologische Bestimmung des Diskurses	17
2.1	Diskursanalytische Ausgangslage bei Foucault	17
2.2	Vom Postulat der 'erziehungswissenschaftlichen Antinomien'	21
2.3	Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur pädagogischen Autorität	22
2.4	Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur Autonomie in der Pädagogik	23
2.5	(Kurze) Archäologie der 'Antinomie pädagogischer Prozesse'	24
2.6	Vermeintliche Diskursarenen des Diskurses zur Antinomie pädagogischer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie	41
3	Diskursanalytische Eingrenzungen	43
3.1	Linguistische Diskursanalyse	43
3.2	Soziologische Diskursanalyse	45
3.3	Wissenssoziologische Diskursanalyse	47
3.4	Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse	50
3.5	Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zu Deutungsmusteranalysen	51
3.6	Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur Habitusforschung von Lehrer*innen	53
3.7	Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Beitrag zur bestehenden Diskursforschung, aber auch zur Professionsforschung	56
3.8	Besinnung auf Foucault... – Diskurs, Diskursive Formation, diskursive Praxis	56
3.9	...zugleich Aktualisierung Foucaults Diskursanalyse im Zeitalter von Big Data und computergestützter Diskursanalyse	57
4	Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse	59
4.1	Frames aus linguistischer Perspektive	60
4.1.1	Der Frame-Semantik-Ansatz bei Ziem	66
4.1.2	Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘	84
4.2	Frames aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive	85
4.2.1	Frames bei Minsky	87
4.2.2	Frames und Schemata	91
4.2.3	Frames und Domains	96
4.2.4	Frames und epistemic cognition (Beliefs)	99
4.2.5	Frames und Scripts	109
4.2.6	Frames und Mental Spaces/ Conceptual Blends	112
4.2.7	Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘	116

4.3	Frames aus sozio-kognitiver Perspektive	118
4.3.1	Frames und Sozio-Kognition	118
4.3.2	Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘	127
4.4	Frames aus soziologischer Perspektive	130
4.4.1	Frames, Sozio-Kognition, distributed cognition, Sozio-Epistemes, Konventionen.	130
4.4.2	Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘	134
5	Konzeption einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse	137
5.1	Die vier Forschungsbereiche einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘	137
5.1.1	Die vier Forschungsbereiche einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘	137
5.1.2	Vier Schritte einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘	139
5.2	Corpus-based vs. corpus-driven	141
5.3	Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse – aber nicht nur!	144
6	Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zum Diskurs ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. zur ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie	149
6.1	Vorläufige Festlegung der Diskursarenen, Bestimmung des Analysekorpus für die Studie 1, Wahl der Analysesoftware	149
6.2	Analyseschritt 1: Korpuslinguistische Analyse	152
6.2.1	Korpusgetriebene Voranalyse mittels des Zeitschriftengesamtkorpus	152
6.2.2	Analyse des Zeitschriftengesamtkorpus hinsichtlich der Begriffe ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ (Frames 1. Ordnung)	169
6.2.3	Korpusbasierte Voranalyse mittels des Zeitschriftengesamtkorpus.	182
6.3	Frame ‚Autorität‘ (2. Ordnung)	183
6.4	Frame ‚Autonomie‘ (2. Ordnung)	220
6.5	Bilanzierung	242
7	Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘	243
7.1	Frame-Modellierung ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘	243
7.2	Frame-Modellierung des Diskurses zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘	246
7.3	Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung des Diskurses zur ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie in der Pädagogik	262
8	Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Professionsforschung	265
8.1	Einleitung zur Studie ‚Antinomien im Lehrberuf – Wahrnehmung und Umgang von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe 1‘	265
8.1.1	Antinomien, Paradoxien und Dilemmata als Quelle für Professionalisierungsprozesse.	266

8.1.2	Berufswechsel nach der Grundausbildung – Antinomien als Gründe? . . .	268
8.1.3	Professionspezifische Frames als Untersuchungsgegenstand	269
8.2	Methode	270
8.2.1	Zweck der Studie 2.	270
8.2.2	Kontext der Daten	270
8.2.3	Data Mining und Analysesoftware	271
8.2.4	Studie 1 als Ausgangslage	272
8.2.5	Limitationen des methodischen Vorgehens	272
8.3	Resultate und Diskussion	273
8.3.1	Frame ‘Antinomie pädagogischer Prozesse’ in den Abschlussdossiers . . .	273
8.3.2	Frame ‘Antinomien’ im Lehrberuf	275
8.3.3	Wahrnehmung der Antinomie von Autonomie und Autorität im Korpus ‘Abschlussdossiers’	284
8.3.4	Rückblick auf das Modell	301
8.4	Konklusion und Implikationen aus der Studie 2.	301
9	Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse.	303
9.1	Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse – Wie weiter? . .	303
9.2	Grundzüge des Modells einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse	303
9.3	Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Curriculumforschung	307
9.4	Framing-Prozesse	307
9.4.1	Diskursives Framing innerhalb der Disziplin	307
9.4.2	Kognitives Framing im Ausbildungsgang	308
9.4.3	Sozio-Kognitives Framing im Ausbildungsgang	308
9.4.4	Organisationales Framing in Bildungsorganisationen	309
10	Fazit und Limitationen	311
10.1	Forschungsimplikationen für die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse	311
10.2	Forschungsimplikationen für die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zur Professionsforschung	311
10.3	Überlegungen zur methodologischen und methodischen Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse	312
10.4	Limitationen der erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse zur Beschreibung pädagogischer Antinomien im Lehrberuf	313
10.5	Förderung der Trans- und Interdisziplinarität	314
10.6	Berufsethische Hinweise zum Frame-Konzept	314
10.7	Persönliche Bilanz aus der Arbeit	315
11	Literaturverzeichnis.	317
12	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	331
13	Zugriff auf Frame-Modellierungen zur Publikation.	338

1 Einleitung

Die hier vorgelegte Untersuchung beschäftigt sich mit zwei Themenkomplexen. Einerseits widmet sie sich inhaltlich den Antinomien im Lehrberuf, im Besonderen der Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik. Andererseits wird mit dieser Untersuchung eine neue Methodologie vorgestellt, die den Namen ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ trägt (Kapitel 5 und 9). Für Leser*innen mit primär methodologischem Interesse wird sich zeigen, dass die Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse mit der hier vorgelegten Untersuchung grundgelegt und am Forschungsgegenstand ‚Antinomien im Lehrberuf‘ exemplarisch vollzogen wurde. Inhaltlich interessierten Leser*innen wird mit der hier vorgestellten Untersuchung ein Einblick in den Fachdiskurs zu den Antinomien im Lehrberuf angeboten, der auf quantitativen Diskursberechnungen und Big-Data-Analysen von Zeitschriftenbeiträgen (Studie 1, Kapitel 6 und 7) sowie Abschlussdokumenten von Lehramtsstudierenden (Studie 2, Kapitel 8) beruht. Dabei wird u. a. die Antinomie von Autorität und Autonomie in einer computergestützten Frame-Modellierung visuell dargestellt und analysiert. Die Leserschaft darf somit eine methodologische Neukonzeption als auch einen neuartigen Zugriff auf die Thematik der Antinomien im Lehrberuf erwarten. Die hiermit vorgelegte Untersuchung entstand im Rahmen des Habilitationsvorhabens des Autors.

1.1 Problemstellung, Aufbau der Arbeit und Fragestellungen

Inhaltlich befasst sich die hier vorgelegte Untersuchung mit Antinomien im Lehrberuf, dies sowohl aus einem erziehungswissenschaftlichen sowie aus einem professionstheoretischem Interesse (vgl. u. a. Helsper, 1996, 2002). In beiden Bereichen wird die Thematik in den Blick genommen. In der Professionsforschung u. a. zu Fragen der Berufszufriedenheit bzw. der Belastung von Lehrer*innen – dies je nach dem mit einer berufsbiografischen, einer kompetenztheoretischen oder einer strukturtheoretischen Perspektive (vgl. u. a. Rothland, 2013). In den Erziehungswissenschaften im Kontext von Erziehungstheorien und zur Frage der Gestalt von pädagogischen Beziehungen (vgl. u. a. Bollnow, 1983; Reichenbach, 2011). Beide richten somit ihren Blick auf die ‚Pole‘ von Antinomien.

Je nach Teildisziplin – ob Schulpädagogik, Entwicklungspsychologie, Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft, etc. – gerät ein ‚Pol‘ stärker oder geringfügiger in den Fokus der Betrachtung (vgl. Marti 2021). Auf der einen Seite sehen einige Autor*innen die Notwendigkeit für ‚pädagogische Autorität‘ zu plädieren bzw. zur Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen anzumahnen. Auf der anderen Seite wird – neuerdings und erneut im Kontext von SoL¹- oder Mosaikschulmodellen – das selbstbestimmte, selbstregulierte bzw. eigenständige Kind postuliert. Das ‚Führen‘ und das ‚Entfalten‘ scheinen sich als unüberwindbare oder zumindest antinomische, also je gleichzeitig vorhandene Haltungen, gegenüberzustehen. Nuancen dieser Gegensätzlichkeit deutet u. a. Hügli (1999) mit der Unterscheidung zwischen ‚Kontrollpädagogiken‘ und ‚Autonomiepädagogiken‘ an. Gänzlich zeigt

1 SoL steht für ‚Selbstorganisiertes Lernen‘. Die Abkürzung hat sich in gewissen Regionen als Bezeichnung für Schulmodelle durchgesetzt, welche das selbstorganisierte Lernen institutionell implementiert haben. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in solchen Schulmodellen zwischen 4 und 16 Lektionen im SoL-Betrieb.

sich die Trennung beispielweise bei der libertären Pädagogik, welche Autorität ablehnt und zu ‚Bildung ohne Zwang‘ (Klemm 2006) aufruft sowie in der von Bueb (2006) angestoßenen Disziplindebatte, um ein gegenteiliges Beispiel zu nennen. Die Antinomie von Autorität und Autonomie findet sich jedoch ebenfalls in den Diskussionen von Lehrerinnen und Lehrern zu ‚Anstand‘ und ‚Gehorsam‘ einerseits und dem Anspruch zu ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Autonomie‘ andererseits. Die erziehungswissenschaftliche sowie professionstheoretische Erklärung liegt zumeist darin, dass diese beiden ‚Pole‘ als antinomischer Gegensatz (Winkel 1992, 2005, Gruntz-Stoll 1999, Schlömerkemper 2015, 2017, Helsper 1996, 2002, Neuheuser 1993) aufzufassen und auszuhalten sind.

Bislang wurde der Fachdiskurs zu den Antinomien im Lehrberufs noch nie computergestützt berechnet und visualisiert, so dass die möglichen Ausschließungen oder Marginalisierungen, die sich aufgrund des Postulats der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ einstellen, erfasst werden können. Ebenfalls wurden die Zwischenräume zwischen den ‚Polen‘ einer Antinomie ebenfalls noch nie computergestützt berechnet, erfasst und beschrieben. Diese Beschreibung des Fachdiskurses lässt sich folglich den Auffassungen und Wahrnehmungen von schulischen Akteuren entgegenstellen, was wiederum Rückschlüsse auf die Diffusion des Fachdiskurses in das professionsspezifische Denken und Sprechen von Lehrpersonen oder Lehramtsstudierenden zulässt.

Die Problemstellung liegt somit darin, die ‚Zwischenräume‘ zwischen den ‚Polen‘ besser fassbar zu machen und mittels computergestützter, quantitativer Verfahren zu berechnen.

Mittels eines eigens entwickelten diskurs- bzw. frameanalytischen Zugangs – im Weiteren ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ genannt – auf diese Erziehungswissenschaftliche Problemstellung kann einerseits die ‚Framestruktur‘ und die Diskurssemantik der exemplarischen Antinomie von Autorität und Autonomie herausgearbeitet und die Betrachtung der ausgeschlossenen, wie verbindenden Elemente aus kritischer Distanz ermöglicht werden. Fasst man die beiden erziehungswissenschaftlichen ‚Pole‘ einer Antinomie je als Wissens-Gebilde aus unterschiedlichen Wissensarchitekturen und Diskursarenen auf, welche je spezifische Semantiken und damit Bedeutungspotential ausscheiden, so können die eruierten ‚Framestrukturen‘ und Diskurssemantiken in einem zweiten Schritt den Gebrauchsbedeutungen (kognitive Frames, sozio-kognitive Frames) von schulischen Akteuren – in dieser Untersuchung sind dies angehende Lehrpersonen – entgegengestellt werden. Auf diese Weise wird deutlich, inwiefern die erziehungswissenschaftlichen Diskurse aufgrund der Ausscheidung von Diskurssemantiken Bedeutungspotential bereitstellen, die als Gebrauchsbedeutung das Denken und Handeln in der Praxis hinsichtlich einer beruflichen Antinomie determinieren bzw. selektieren. Die Frameanalyse kann somit u. a. als Ergänzung, Erweiterung oder Alternative zur derzeitigen Belief-Forschung angesehen werden. Diese befasst sich vorwiegend mit den biografischen und erfahrungsbasierten Ursachen zur Ausgestaltung von Beliefs von Lehrpersonen (vgl. u. a. Blömeke, Müller, Felber & Keiser 2008). Häufig wird im Rahmen der Belief-Forschung u. a. der Frage nachgegangen, welches fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Wissen die Ausbildung von Beliefs mitprägt. Die Frage jedoch, wie sich die Bedeutung dieses Wissens konstituiert, welche Rolle Fachdiskurse für diese Wissenskonstitution haben und auf welche Auffassung von Wissen Bezug genommen wird, dies bleibt indes häufig unklar. Die Erforschung der Gestalt und der Funktion von sogenannten ‚professionsspezifischen Frames‘ – welche Bedeutungspotential umfassen und Gebrauchsbedeutung bereitstellen – soll mit dieser Untersuchung lanciert werden.

Das vollständige Forschungsvorhaben ist in zwei Studien gegliedert werden. Beide Studien sind in der hier vorgelegten Untersuchung enthalten (vgl. Abb. 1, S. 9).



Abb. 1: Aufbau der hier vorgelegten Untersuchung

Mit der hiermit vorgelegten Untersuchung unternehme ich somit erstens mit der Studie 1 (Kapitel 6 und 7) den Versuch, ausgehend von einem definierten Textkorpus, bestehend aus 6456 Beiträgen aus insgesamt 12 Fachzeitschriften über einen Zeitraum von rund 19 Jahren, die jeweilige ‚Framestruktur‘ der beiden Fachdiskurse *Autorität* und *Autonomie* entlang der eigens entwickelten Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse zu berechnen und die *Antinomie* von *Autorität* und *Autonomie* in der Pädagogik visuell, unter Anwendung von Algorithmen, als Frame-Modellierung darzustellen. Hierbei werden die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe aus der wissenssoziologischen Warte betrachtet und als Wissensregime bestehend aus Diskurssemantiken, Diskursarenen und Sprecherpositionen untersucht. Die erziehungswissenschaftlichen Theorien werden aus dieser Warte als Diskursarenen und die Autorinnen und Autoren als Sprecherpositionen (vgl. Keller & Truschkat 2012) aufgefasst. Die Diskurssemantik und die darin vorgefundene ‚Doktrin‘ (Foucault 1974) werden als Bedeutungspotential, die der Fachdiskurs bereitstellt, aufgefasst.

Zweitens gilt es die Diskurssemantik daraufhin zu untersuchen, ob und welche Ausschließungen der Fachdiskurs vornimmt und ob und welche verbindenden Elemente im Fachdiskurs vorliegen. Hierbei legt eine erste erziehungswissenschaftliche Exploration (Marti 2021) zur ethisch-anthropologischen Perspektive nahe, dass im Anerkennungsbegriff (vgl. Honneth 1994, 1997; Prengel 2016; Micus-Loos 2012, Sennett 1982) eine erste Verbindung zwischen *Autorität* und *Autonomie* auszumachen wäre². Diese erziehungswissenschaftliche Exploration hat jedoch ebenfalls gezeigt, dass eine erziehungswissenschaftliche Analyse Schwie-

² Im Rahmen der Untersuchung wäre ebenfalls danach zu fragen, ob in den Erziehungswissenschaften bereits ein Anerkennungsdiskurs geführt wird, der in die Praxis Einzug gehalten hat, so dass im Anerkennungsdiskurs eine weitere Diskursarena auszumachen wäre. Die Dissertation von Balzer (2012) fasst hierbei erste ‚Spuren der Anerkennung‘ in den Erziehungswissenschaften zusammen.

rigkeiten mit sich bringt, die sich mit der diskurs- und frameanalytischen Vorgehensweise geringfügiger ergeben. So vermeidet etwa die Arbeit auf der ‚Metaebene‘, sich einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zugehörig zeigen zu müssen bzw. als zugehörig interpretiert zu werden. Mit der Studie 1 wird folglich das Ziel verfolgt, einen spezifischen Bereich eines erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses zu beschreiben, visuell darzustellen, zu vermessen, und zu analysieren. Auf diese Weise werden spezifische, professionsspezifische Frames als sprachliche Struktur untersucht.

Übergeordnete Fragestellungen für die Studie 1 ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse‘ sind:

- Aus welchen einzelnen, verstreuten Aussagen wurde diese diskursive Formation ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ als Gesamtheit konstituiert; durch wen? wann? wie? weshalb? Wie kommt es, dass die Aussage, pädagogische Prozesse seien ‚antinomisch‘ erschienen ist?
- Welche Wissensarchitektur produziert der Fachdiskurs zu den Antinomien im Lehrberuf und welche Modelle, Konzepte aus den Kognitionswissenschaften, der Soziologie und der Linguistik können erklären, wie professionsspezifisches Wissen generiert werden? Welche Rolle spielt dabei das Frame-Konzept?
- Welche Vernetzungen sowie Ausschließungen bewirkt der Fachdiskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ im Allgemeinen und der Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘ im Besonderen über das diskursive Framing? Welche diskursiven Formationen zeigen sich als Subframes?
- Welche Framestruktur weisen die einzelnen ‚Pole‘ der Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik auf? Welche Diskursarenen (Subframes) sind sichtbar und dominant?
- Welches Bedeutungspotential stellen die einzelnen Diskursarenen (Subframes) – aufgrund der Etablierung von diskursiven Formationen – wissenschaftlichen und schulischen Akteuren bereit?
- Wie zeigt sich die Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik als datengestützte und unter Anwendung von Algorithmen erstellte Frame-Modellierung? Welcher ‚Pol‘ wird gewichtiger verhandelt? Existieren weitere Diskursarenen (Subframes), die ebenso gewichtig sind wie die ‚Pole‘?
- Welches Bedeutungspotential stellt das ‚Postulat‘, pädagogische Prozesse seien antinomisch, wissenschaftlichen und schulischen Akteuren bereit?
- Welche Diskurssemantiken diffundieren aus der Diskurssemantik in die Gebrauchsbedeutung von schulischen Akteuren (Schnittstelle Studie 2)?

In der Studie 2 ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Professionsforschung‘ (Kapitel 8) wurde untersucht, welche Ablagerungen dieses Fachdiskurses bei Lehramtsabsolvent*innen anzutreffen sind. Konkret wurde erforscht, welche Antinomien Lehramtsstudierende während ihres Studiums wahrnehmen. Hierbei wird weitaus stärker untersucht, welche Sozio-Kognition (Diaz-Bone, 2013a) der Fachdiskurs bei angehenden Lehrpersonen erzeugt, um Antinomien im Lehrberuf zu deuten. Erneut wird ein quantitatives Vorgehen gewählt, um diese Sozio-Kognition in Form einer Frame-Modellierung zu berechnen und zu visualisieren. Davon ausgehend werden u. a. curriculare Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrer*innen abgeleitet. Außerdem wird in der Studie 2 beschrieben, wie die erziehungswissenschaftliche Frameanalyse eingesetzt werden kann, um wirksame Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung auszulösen.

Übergeordnete Fragestellungen für die Studie 2 ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zur Professionsforschung‘ sind:

- Auf welche professionsspezifischen Frames aus dem Fachdiskurs und deren Bedeutungspotential greifen angehende Lehrpersonen für die Deutung von Antinomien im Lehrberuf zurück?
- Welche Diskursarenen (Subframes) des Fachdiskurses haben sich als kognitive Frames abgelagert (Vergleich mit Studie 1)?
- Welche Gebrauchsbedeutung zu den Antinomien im Lehrberuf ist bei den Lehramtsstudierenden anzutreffen? Welche Antinomien nehmen sie überhaupt wahr?
- Wie kann die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse für Curriculumsentwicklung bzw. der Optimierung von ‚Ausbildungsframing‘ verwendet werden?

Die hier vorgelegte Untersuchung ist wie folgt aufgebaut. Die Studie eröffnet mit einer ‚archäologischen Bestimmung des Diskurses‘ (Kapitel 2). Darin wird der spezifische Bereich des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses zu den Antinomien im Lehrberuf im Allgemeinen und der Fachdiskurs zur Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik in Anlehnung an Foucault (1970, 2015) bestimmt. Die diskurstheoretische/-analytische Ausgangslage bei Foucault (1970, 2015) findet in diesem Kapitel deshalb ihren nötigen Platz. Unter anderem um zu zeigen, dass Methodologie und Inhalt nicht vollständig voneinander zu trennen sind.

Die sich ausgehend von Foucault etablierten Formen der Diskursanalyse werden im dritten Kapitel verhandelt. Mit diesem Kapitel wird u. a. eine Modernisierung der Diskursanalyse durch die neuen, digitalen Möglichkeiten, Diskurse berechnen zu können, vorgestellt.

Im vierten Kapitel wird die hier grundlegende Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse vorgestellt. Dabei wird der Framebegriff aus mehreren Perspektiven beleuchtet und die Nutzbarmachung für die hier vorgestellte Untersuchung vorbereitet. Das Kapitel 5 weist die Konzeption der Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse aus. Dort wird die Methodologie ein erstes Mal konzeptionell definiert.

Die konkrete Anwendung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse entlang des spezifischen, erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ wird in den Kapiteln 6 und 7 vollzogen. Diese beiden Kapitel bilden zusammengenommen die anwendungsorientierte Studie 1 ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse‘.

Im achten Kapitel erfolgt die anwendungsorientierte Studie 2 ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Professionsforschung‘. Exemplarisch widmet sich die Studie 2 den Antinomien im Lehrberuf. Die Studie 2 verdeutlicht, neben den inhaltlichen Befunden, wie eine Frameanalyse als Methode der Professionsforschung erfolgen kann.

Im Kapitel 9 wird ausgehend von den beiden Studien ein Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse vorgestellt. Zusammen mit dem Kapitel 5 gibt das Kapitel 9 die Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse wieder.

Das Buch schließt in Kapitel 10 mit einem Fazit und Limitationen der vollständigen Untersuchung.

Im nachfolgenden zweiten Kapitel eröffne ich zunächst die methodische Grundlegung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Forschungsmethode sowie inhaltlich die Betrachtung des Fachdiskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ mit einer archäologischen Bestimmung des Diskurses im Sinn von Foucault (1970, 2015), indem zunächst das erziehungswissenschaftliche Postulat einer ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ im Allgemeinen und der Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ kritisch begutachtet wird.

2 Archäologische Bestimmung des Diskurses

„Ich setze voraus, dass in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen.“
(Foucault 1974, S. 7)

2.1 Diskursanalytische Ausgangslage bei Foucault

Das eingängig aufgeführte Zitat stammt aus Foucaults Inaugurationsvorlesung am Collège de France vom 2. Dezember 1970. Das Zitat bildet gleichsam das Kondensat der Vorlesung, den Ausgangspunkt für einen ‚neuen‘ methodologischen Forschungszweig sowie die Eröffnung einer ‚kritischen‘ Haltung gegenüber den Prozeduren in der Diskursgesellschaft. Sowohl die von Foucault bereits damals beschriebenen äußeren und internen Prozeduren der Ausschließung, als auch die methodologischen Grund-sätze und Prinzipien zur Erforschung dieser Prozeduren der Ausschließung etwa aufgrund von Grenzziehung, Abstufung, Gruppierung von Diskursen, durch die Disziplin sowie durch Doktrin setzten eine ‚kritische‘ Haltung und Forschungstätigkeit in Gang, welche bis heute in zahlreichen diskursanalytischen Studien ihren Niederschlag finden. Obschon oder gerade deswegen, weil in gegenwärtigen Studien die enge Anlehnung an Foucaults Texte kaum mehr gepflegt wird und lediglich Verweisungen vorgenommen werden, werde ich mich in diesem Kapitel sehr nahe an Foucault halten. Im folgenden Abschnitt nehme ich deshalb zunächst, ausgehend von Foucaults „Die Ordnung des Diskurses“ (1974), einen ersten Übertrag in die Erziehungswissenschaften vor. Die von Foucault eingebrachten Ausschließungen gilt es daraufhin auf den Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung zu übertragen und aufzuzeigen, warum in der hier vorgelegten Untersuchung u. a. das Prinzip der Umkehrung (vgl. Foucault, 1974, S. 34) als methodischer Grundsatz angewendet wird.

Foucault unterscheidet grundsätzlich zwischen äußeren und internen Prozeduren der Ausschließung. Hierbei unterscheidet er das ‚Verbot‘ von der ‚Grenzziehung‘. Das erste Prinzip einer äußeren Ausschließungsprozedur, das ‚Verbot‘, unterteilt Foucault in die drei Aspekte: ‚das verbotene Wort‘, das ‚Tabu des Gegenstands‘ und das ‚Ritual der Umstände‘ (Foucault 1970, S. 11). Überträgt man diese Ausschließungen auf die Erziehungswissenschaften, so wird deutlich, dass (Erziehungs-)Wissenschaften nur geringfügig mit ‚Verboten‘ konfrontiert sind. Solche Verbote sind beispielsweise die unlautere Mittelakquise, unethische Forschungsanlagen, Begünstigung, Veruntreuung; im Bereich der pädagogischen Praxis z. B. das Verbot der sexuellen Handlung mit Kindern und Jugendlichen, etc. Man muss gegenwärtig für den Kontext Europa kaum erwähnen, dass (erziehungs-)wissenschaftliche Tätigkeit per se nicht verboten ist.

Neben dem ‚Verbot‘ nennt Foucault zweitens das ‚Tabu des Gegenstands‘, womit für die Erziehungswissenschaften beispielsweise Aspekte wie ‚Pädophilie‘, ‚physische Gewalt‘, ‚psychische Gewalt‘, ‚pädagogische Liebe‘ u.ä. herangeführt werden könnten. Man untersucht zwar

diese Aspekte, aber niemand käme wohl derzeit auf die Idee eine ‚Theorie der pädagogischen Liebe‘ zu verfassen, diesen Diskurs zu pflegen und diesen zu postulieren. Infolge dieses Tabus wird diese unerwünschte, aber doch als Problem der Pädagogik bestehende – dies zeigen die Missbrauchsberichte³ einerseits und die Statistiken zu sexuellen Übergriffen auf Kinder und Jugendliche andererseits – Realität aus dem Diskurs ausgeschlossen. Das Tabu verhindert, dass das gesagte oder nicht-gesagte zur ‚pädagogischen Liebe‘ oder zu ‚Pädophilie‘⁴ in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs Einzug halten kann.

Mit dem ‚Ritual der Umstände‘ meint Foucault drittens, dass Professor*innen, Autor*innen in Fachzeitschriften, Gutachter*innen bei Peer-Reviews, Dozent*innen, pädagogischen Expert*innen, etc. ein bevorzugtes bzw. ausschliessliches Recht des sprechenden Subjekts zugesprochen wird. Wer in (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen – oder ganz spezifisch über die antinomische Verfasstheit pädagogischer Prozesse oder über Autorität und Autonomie in der Pädagogik – mitreden will, muss über eine wissenschaftliche Qualifizierung verfügen. Diplome, Zertifikate oder Peer-Review-Verfahren für die Platzierung wissenschaftlicher Beiträge in Fachzeitschriften konstituieren dieses „bevorzugte oder ausschließliche Recht des sprechenden Subjekts“ (ebd. 1974, S. 7) erst und folglich werden Personen aus dem Diskurs ausgeschlossen und zugleich ‚Gesten, Verhaltensweisen und Worte‘ fixiert:

Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist. Genauer gesagt: nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offenstehen und ohne Einschränkung jedem sprechenden Subjekt verfügbar erschienen. (...) Das Ritual definiert die Qualifikation, welche die sprechenden Individuen besitzen müssen (...); es definiert die Gesten, die Verhaltensweisen, die Umstände und alle Zeichen, welche den Diskurs begleiten müssen; es fixiert schliesslich die vorausgesetzte oder erzwungene Wirksamkeit der Worte, ihre Wirkung auf ihre Adressaten und die Grenzen ihrer zwingenden Kräfte. (Foucault 1974, S. 26f.)

Neben dem ‚Verbot‘ nennt Foucault eine zweite äußere Ausschliessungsprozedur – nämlich das ‚Prinzip der Grenzziehung‘. Hierunter subsummiert er erstens den ‚Ausschluss des Wahnsinns‘ aus der Gesellschaft im Allgemeinen und aus der Wissenschaft im Besonderen. Zweitens meint Foucault, dass sich mit dem ‚Willen zur Wahrheit‘ weitere Ausschließungen, nun insbesondere im Feld der Wissenschaften, einstellen. Ausschlüsse dieser Art könnten etwa in der Medizin im über Jahrzehnte geschehenen Ausschluss der ‚Phagen-Forschung‘ gesehen werden; oder aber der erst seit 2000 erstarkten Debatte zur Wirksamkeit von Homöopathie. Beide Bereiche widmen sich weitaus stärker der Praktizierung ihres Verfahrens, als deren Erforschung nach ‚westlichen Forschungsstandards‘ bzw. verweisen darauf, dass die Wirksamkeit mit ‚westlichen Forschungsstandards‘ nicht nachgewiesen könne, was dazu führt, dass sie aufgrund des ‚Willens zur Wahrheit‘ eher am Rand der medizinischen Diskurse verweilen.

Der Wille zum Wissen stützt sich auf eine institutionelle Basis (z. B. der Universität). Der Wille zum Wissen wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften, den Laboratorien. (...) In der Art und Weise, in der das Wissen in einer

3 vgl. exemplarisch Burgmüller & Tillmann (2010); Bürkler, Goldsmith & Hürlimann (2013); Brumlik (2007); Hoffmann (2012).

4 Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass ich nicht dafür plädiere, pädophile Personen in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzubinden, noch Pädophile zu befürworten. Mir geht es an dieser Stelle einzig darum, analog zu Foucaults Studien zum ‚Wahnsinn‘, zu zeigen, dass das ‚Tabu von Gegenständen‘ zu Ausschließungen im Diskurs führt.

Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird. (Foucault, 1974, S.15)

Im Kontext der Erziehungswissenschaften lässt sich der ‚Wille zur Wahrheit‘ exemplarisch ablesen, wenn man sich einerseits den rationalistischen, evidenzbasierten Anspruch der empirischen Bildungsforschung sowie den Wahrheits- oder zumindest den Viabilitätsanspruch der Erziehungswissenschaften vergegenwärtigt. Andererseits muss anerkannt werden, dass die Erziehungswissenschaften als Ausschließungssystem mit institutioneller Basis Druck und Zwang auf ‚ihre Diskurse‘ und ‚ausserdisziplinäre‘ Diskurse ausübt. Getragen wird der ‚Wille zur Wahrheit‘ außerdem – wie im vorangehenden Zitat erwähnt – über das ‚System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken‘. In wissenschaftlichen Organen publiziert werden vorwiegend ‚wahre Sätze‘ bzw. Texte, die dem ‚Willen zur Wahrheit‘ entsprechen.

Neben diesen äußeren Prozeduren der Ausschließung benennt Foucault interne Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs- oder Verteilungsprinzipien wirken (Foucault, 1974, S. 16). Besonders relevant sind hierbei die Funktion des ‚Autors‘ als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, die Rolle der ‚Rezitation‘ mit der Funktion Wiederholungen im Diskurs zu produzieren sowie die Einschränkung durch die ‚Disziplin‘, welche sich auf ‚wahre Sätze‘ fokussiert. Diese drei Prinzipien treffen auf die Erziehungswissenschaften im Allgemeinen und auf das Postulat der Antinomie pädagogischer Prozesse im Besonderen zu. Foucault erwähnt neben den literarischen Texten die wissenschaftlichen Texte zwar nur am Rand seiner Inaugurationsvorlesung, schreibt ihnen jedoch ihren Platz innerhalb des ‚Kultursystem‘ zu, indem er sie als Diskurse bezeichnet, die „über ihr Ausgesprochenwerden hinaus gesagt sind, gesagt bleiben, und noch zu sagen sind“ (Foucault 1974, S. 16). Diesen u. a. wissenschaftlichen Diskursen stehen – abgestuft bzw. in einem Gefälle stehend – jene Diskurse gegenüber, „die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und mit dem Akt ihres Ausgesprochenwerdens vergehen“ (ebd., S. 16). Foucault nennt diese interne Prozedur das Prinzip der Abstufung.

Wie eingangs erwähnt tendiert das Postulat der Antinomie pädagogischer Prozesse dazu, den Polarisierungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und so Ausschließungen zu produzieren. Dies führt zu einer Ausschließung gewisser Diskursregionen bzw. zu der von Foucault erwähnten Abschirmung. Diese Abschirmung wird u. a. dort forciert, wo sich „Autoren als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutung, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (ebd., S. 19) herauskristallisieren. Dieses Prinzip des ordnenden, selegierenden ‚Autors‘ dürfte sämtliche wissenschaftlichen Diskurse gleichsam prägen.

Als weitere interne Ausschließungsmechanismen nennt Foucault die ‚Disziplin‘ sowie die ‚Doktrin‘. Übertragen auf die hier vorgestellte Untersuchung entspricht das Postulat der Antinomie pädagogischer Prozesse als Lehrsatz der Erziehungswissenschaften als Disziplin: „Disziplin ist ein Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses“ und „sie definiert sich durch einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel an Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten“ (ebd., S. 25). Die Postulate *für Autorität* bzw. *für Autonomie* in der Pädagogik bildet hingegen die Doktrin, welche innerhalb dieser Disziplin vorzufinden ist.

Die Doktrin bindet die Individuen an bestimmte Aussagetypen und verbietet ihnen folglich alle anderen, aber sie bedient sich auch gewisser Aussagetypen, um die Individuen miteinander zu verbinden und sie dadurch von allen anderen abzugrenzen. Die Doktrin führt eine zweifache Unterwerfung herbei: die Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und die Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Individuen. (Foucault 1974, S. 30)

Exemplarisch kann etwa das Peer-Review-Verfahren als ‘interne Prozedur’ der Kontrolle und Einschränkung in den (Erziehungs-)Wissenschaften herangezogen werden.

Sämtliche Prozeduren, äussere wie interne, haben die Aufgabe, den Diskurs bzw. Diskurse per se in ihre Schranken zu weisen:

Es hat den Anschein, dass die Verbote, Schranken, Schwellen und Grenzen die Aufgabe haben, das grosse Wuchern des Diskurses zumindest teilweise zu bändigen, seinen Reichtum seiner grössten Gefahr zu entkleiden und seine Unordnung so zu organisieren, dass das Unkontrollierbarste vermieden wird. (...) Es herrscht zweifellos in unserer Gesellschaft (...) eine stumme Angst vor jenen Ereignissen, vor jener Masse von gesagten Dingen, vor dem Auftauchen all jener Aussagen, vor allem, was es da Gewalttätiges, Plötzliches, Kämpferisches, Ordnungsloses und Gefährliches gibt, vor jenem grossen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses. (Foucault, 1974, S. 33)

Um dieses Rauschen des Diskurses vernehmen zu können, ist es gemäss Foucault nötig, den ‘Willen zur Wahrheit’ in Frage zu stellen, dem Diskurs seinen Ereignischarakter zurückgeben und die Souveränität des Signifikanten (sprachlichen Zeichens) aufheben. Hierfür schlägt Foucault vier methodische Grundsätze vor, nämlich das Prinzip der Umkehrung, das Prinzip der Diskontinuität, das Prinzip der Spezifität sowie das Prinzip der Äusserlichkeit. Mit dem Prinzip der Umkehrung sollen Verknappungsprinzipien im Diskurs eruiert und hinterfragt werden, während das Prinzip der Diskontinuität die diskontinuierlichen Praktiken des Diskurses in den Blick nimmt. Das Prinzip der Spezifität fokussiert den Diskurs als Gewalt bzw. als Praxis, die Regelhaftigkeit erzeugt. Mit dem Prinzip der Äusserlichkeit wird untersucht, welche äusseren Möglichkeitsbedingungen dem Diskurs zur Verfügung stehen.

Für die hier vorgelegte Studie orientiere ich mich vorerst, bis mich die Untersuchung in eine andere Richtung führt, am Prinzip der Umkehrung, indem „das negative Spiel einer Beschneidung und Verknappung des Diskurses“ (Foucault 1974, S. 36) beleuchtet werden soll: Konkret ist zu fragen, ob im Postulat der Antinomie pädagogischer Prozesse ein erziehungswissenschaftliches „Zwangssystem“ (ebd., S. 41) vorliegt. Findet man zwischen den beiden ‚Polen‘ der ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie in der Pädagogik die ‚Fülle einer Welt von ununterbrochenen Diskursen“ (ebd., S. 36)? Welche äusseren wie internen Prozeduren der Ausschließung liegen hinsichtlich dieser exemplarischen ‚Antinomie‘ vor?

Zunächst gilt es die Ordnung dieses Diskurses festzulegen. Erst dann wird sich grundsätzlich zeigen, ob die an dieser Stelle aufgelisteten Fragen überhaupt die richtigen Fragen sind. Um den eigentlichen Diskurs zu bestimmen, um den es in dieser Untersuchung gehen soll, muss vorab die Archäologie des Diskurses in enger Anlehnung an Foucault Vorgehensweise, wie er es in der ‚Archäologie des Wissens‘ (1969) erstmals vorgestellt hat, freigelegt werden. Bis hierhin ging es darum, die diskursanalytische Ausgangslage dieser Untersuchung bei Foucault auszuweisen.

Um diese Archäologie im Sinn von Foucault zu eröffnen, ist es hilfreich, wenn zuvor geklärt wird, welche Ausgangslagen in der Pädagogik bzw. den Erziehungswissenschaften vorliegen. Zum einen werden Autorität und Autonomie als Antinomie von Freiheit und Zwang verhandelt (vgl. Kapitel 2.2). Daneben existieren für den Aspekt der pädagogischen Autorität als auch für den Aspekt der Autonomie von Schülerinnen und Schülern Forschungsfelder mit geringen Berührungspunkten. Die archäologische Bestimmung des Diskurses wird sich also der Frage widmen, ob innerhalb der Pädagogik hinsichtlich Autorität und Autonomie der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ oder der Diskurs zu ‚Autonomie und Autorität in der Pädagogik‘ vorherrscht; ob es sich um zwei Diskurse oder um ein Verhältnis von

Diskurs und Subdiskurs handelt. Zunächst gilt es die beiden Sichtweisen bzw. Forschungsstände in Form eines Abrisses zu skizzieren. Dies leistet das Kapitel 2.2 für die antinomische Deutung, das Kapitel 2.3 für die ‚getrennten‘ Pole.

2.2 Vom Postulat der 'erziehungswissenschaftlichen Antinomien'

‚Antinomien‘ sind in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer wieder diskutiert und postuliert worden (Schlömerkemper 2003, 2015, 2017, Helsper 1996, 2002). Hierbei wurden ‚Antinomien‘ des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen untersucht und die Lehrerprofessionalität als ‚antinomische Handlungsstruktur‘ dargestellt. Helsper (2002) betont, dass die Spannungsverhältnisse von *Nähe und Distanz*, von *Differenzierung und Einheit*, von *Organisation und Interaktion* sowie von *Zwang und Freiheit* in der Schule nicht aufgelöst werden können (vgl. Abb. 2, S. 20).

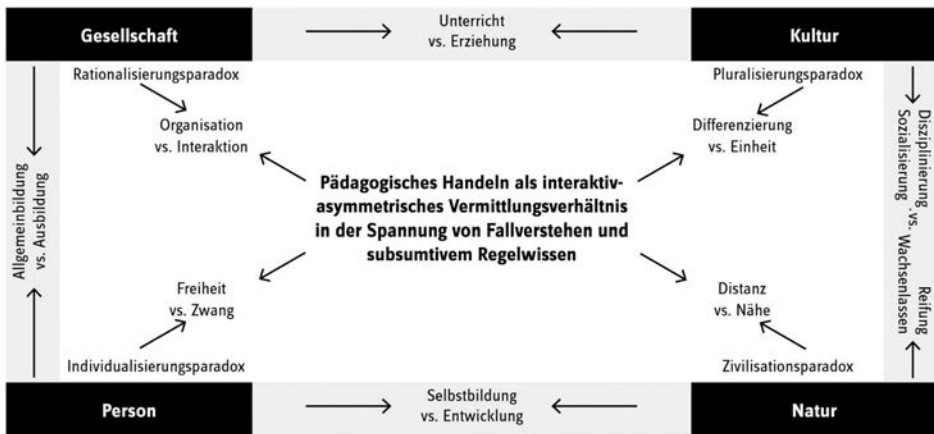


Abb. 2: Antinomien in der Pädagogik (PH Luzern 2016, S. 5)

Diese Spannungsfelder wurden u. a. von Schütze, Bräu, Liermann, Porkopp, Speth und Wiesemann (1996) als Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation untersucht. Ebenso sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Winkel (1992), Gruntz-Stoll (1999) sowie von Dörr und Müller (2012) zu nennen. Helsper (1996) richtete seinen Blick hingegen stärker auf die Paradoxie zwischen Autonomie und Selbstbestimmung. Das von Helsper und Krüger (2004, S. 30) entworfene Schema der ‚Antinomien pädagogischen Handelns‘ verweist darauf, dass hinter diesen ‚Antinomien‘ zentrale Paradoxien der Moderne liegen, nämlich das *Zivilisationsparadox*, das *Pluralisierungsparadox*, das *Rationalisierungsparadox* sowie das *Individualisierungsparadox*. Von diesen Modernisierungsparadoxien (vgl. van der Loo & van Reijen, 1992) abgesehen wurden innerhalb der Erziehungswissenschaften ebenfalls die von Luhmann (2002) attestierten Paradoxien *Erziehung und Selektion*, *Abhängigkeit und Unabhängigkeit*, *Fremdbestimmung und Autonomie* sowie *Wahrheit und Effektivität der Lehre* (vgl. Lenzen 1997, Arnold 1997, 2014, Scheunpflug 1998, Reich 2000, Voss 1996) sowie die Paradoxien des Konstruktivismus wie jene zur *Wahrheit und Wirklichkeit* oder jene zum *Lehren und Lernen* (vgl. Hug 2015) rezipiert.

Während die antinomische Deutung die beiden ‚Pole‘ eher zu vereinen versucht, so wird bei der nachfolgenden Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Forschungslage eine eher getrennte Bearbeitung der ‚Pole‘ erkennbar.

2.3 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur pädagogischen Autorität

Reichenbach (2011) umschreibt das Themenfeld der pädagogischen Autorität mit dem Ausdruck ‚Sumpf der Pädagogik‘. Dieses ‚Reizthema‘ sei gesellschaftlich verpönt und zwingt die Menschen dazu, ‚immer gleich Stellung beziehen zu müssen‘, was eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Autorität im Allgemeinen und der ‚pädagogischen Autorität‘ im Besonderen verunmögliche (Reichenbach 2010, 2011, S. 5ff.). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurde die Thematik der pädagogischen Autorität seit 1970 differenziert aufgearbeitet (vgl. Reichenbach 2011, Schott 2003, Paris 2015, 2009). So liefern die Erziehungstilforschung (vgl. Hurrelmann 2002, Lewin et. al. 1939, Maccoby & Martin 1983, Ruppert 1959, Spranger 1950, Riedel, o.J.), die Autoritarismusforschung (vgl. Milgram 1993), die Führungsforschung (vgl. Neubauer & Rosemann 2006), die entwicklungspädagogische Forschung (Selman 1984, Damon 1984, Nurmi & Pulliainen 1991) sowie die anthropologische Pädagogik (Bollnow 1983, Hügli 1999) Hinweise, was unter ‚pädagogischer Autorität‘ zu verstehen ist. Die frühe erziehungswissenschaftliche Forschung widmete sich vor allem der ‚Logik der Autorität‘ (Bochenski 1974), der Kritik an der Autorität in der Erziehung (vgl. Strzelewicz 1961, Rebel 1967, Roeder 1967, Weber 1974, später Herzka 1995) sowie der begrifflichen Bestimmung (vgl. Geissler 1970, 1991, Schmidt 1975). In den 1980er und 1990er Jahren fokussierte die erziehungswissenschaftliche Forschung zur pädagogischen Autorität die Vorstellungen von Kindern zur Autorität von Eltern (vgl. Smetana & Asquith 1994, Smetana 1995, Smetana & Bitz 1996, Neuhäuser 1993), zur Autorität von Lehrpersonen (vgl. Smetana & Bitz 1996, Hoppe-Graff et. al. 1998) sowie zu Autorität in pädagogischen Interaktionen (Vollmer 1973, Mayr, Eder & Fartacek 1987). Eine der wenigen empirischen Studien zur Vorstellung von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen zur ‚pädagogischen Autorität‘ in der Schweiz tätigte Frei (2003).

Die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Autorität scheint sich seit 2000 verstärkt in den schulpädagogischen Bereich der Klassenführung (vgl. exemplarisch Haag & Strebler 2012; Lohmann 2015; Mayr 2006, 2009, 2010, 2012, Städeli et al. 2013), den Diskurs um Disziplin (vgl. exemplarisch Bueb 2006, Brumlik 2007, Heymann 2012; Keller 2012, Rüedi 2013) oder in den von der psychotherapeutischen Seite angestoßenen Debatte um das ‚Kind als Tyrann‘ (vgl. Winterhoff 2009) verlagert zu haben. Des Weiteren plädiert Omer (2013) in ähnlicher Weise aus der bindungstheoretischen Perspektive für eine ‚Neue Autorität‘ durch Bindung. Weitere Querbezüge zu anderen Disziplinen wurden dennoch etwa von Reichenbach vorgenommen (2011, S. 159), indem er in Anlehnung an Sofsky und Paris (1994) auf die fünf Quellen der sozialen Macht in Organisationen oder auf Arendts Hinweis auf die Generationenasymmetrie (1958) hinweist.

Geringfügiger wurden bislang die Zwischenräume zwischen pädagogischer Autorität und Autonomie untersucht, obschon es verbindende Elemente zu geben scheint – etwa aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive (Lortie 1969, Schluss 2007), der (bildungs-)philosophischen Perspektive (Renaut 2002, 2004, Revault d’Allonnes 2004, 2005, 2006, Monjo 2007), der moraltheoretischen Perspektive (Raatzsch 2007, Kant 1803), der macht-

theoretischen Perspektive (Foucault 2014, 2015) oder der soziologischen Perspektive (Seneth 2012). Diese Ausschließungen bzw. Verbindungen der ‚Antinomie‘ von Freiheit und Zwang bzw. von ‚pädagogischer Autorität‘ und ‚individueller Autonomie‘ von Jugendlichen wurden bislang nicht systematisch, frameanalytisch und computergestützt untersucht.

2.4 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur Autonomie in der Pädagogik

Die allgemeinpädagogische (Herbart 1806, 1887), die erziehungswissenschaftliche bzw. die reformpädagogische Perspektive auf Autonomie ist geprägt vom Freiheitsbegriff, also der Möglichkeit, ohne Zwang zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten auswählen und entscheiden zu können. Sowohl Akteure der bürgerlichen als auch der libertären ‚Reformpädagogik‘ setzen auf ein Freiheitsverständnis, das die Befreiung des Kindes über die Befreiung der Schule anstrebt (vgl. Klemm 2011; Grunder, Klemm, Schuhmann & Bernhard 2013). Die Emanzipation steht insbesondere bei libertären Pädagoginnen und Pädagogen (Grunder 2007, Marti 2013) im Vordergrund der Erziehung. Diese soll antiautoritär, antimilitaristisch, antikapitalistisch, atheistisch und koedukativ sein. Der Freiheitsbegriff ist damit u. a. politisch stark überstrapaziert. Adorno (1970) als Vertreter der Perspektive der kritischen Theorie befasst sich unter Rückgriff auf Kant (1784) stärker mit der Mündigkeit als mit der Freiheit. Hierbei stellt er sich u. a. die Frage, ob die Schule als ‚Ort der Unmündigkeit‘ überhaupt dazu fähig sei, Mündigkeit und das autonome Selbst zu bewirken. Auch Speidel (2013, S. 66ff.) fasst die Problematik des Mündigkeitsbegriffs in der Erziehung kritisch zusammen, betont jedoch zugleich die Wichtigkeit Kants Idee der Freiheit in der Erziehung. Die Entwicklungspsychologie befasste sich mit ähnlichen Fragen wie die Moraltheorie. Die zahlreichen Stufenkonzepte (exemplarisch Kohlberg 1996, Selman 1982) sind ein Ausdruck davon. Ebenfalls müssen an dieser Stelle auf die Ergebnisse der Autonomieentwicklungsforschung zu den elterlichen Vorstellungen über den Zeitpunkt der Übertragung von Verantwortungen und der Gewährung von Privilegien hingewiesen werden (vgl. Feldman & Wood 1994, Junang, Lerner, Mc Kinney & Eye 1999, Vaskovics 1989, Kohli 1986, Schneewind & Braun 1988, Oser & Althof 1992). Die Entwicklungspsychologie berücksichtigt zudem, dass die individuelle Autonomie nicht frei ist von den Erwartungen der Mitmenschen. Hierfür plädieren ebenfalls Vertreterinnen und Vertreter der Anerkennungstheorie (exemplarisch Honneth 1994). Die Anerkennungstheorie geht davon aus, dass der Mensch aufgrund der Anerkennung aus seinem sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Schule, Gesellschaft) zu Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung gelangt (Honneth 1994, S. 221). Inwiefern diese drei praktischen Selbstbeziehungen bzw. Anerkennung im Allgemeinen mit der Autonomie in Zusammenhang stehen untersuchte Balzer (2012). Bislang wurde die Anerkennung des Anderen in Bildungsprozessen vorwiegend in der Bildungsphilosophie und -soziologie erörtert. In der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen wurde das Thema eher geringfügig aufgegriffen (vgl. Micus-Loos 2012, Benner 1999). Grundlegend für das Verständnis von Anerkennung in Bildungsprozessen ist, dass es sich hierbei nicht um Beifall, nicht um die Befriedigung des ‚Triebes nach Achtung‘ (Fichte 1965, VII, S. 414 zit. in Ricken 2006, S. 222) geht, nicht darum einem Bedürfnis des Selbst nachzukommen. Empirisch befassten sich u. a. Lussi und Huber (2015, S. 4) mit Honneths Anerkennungstheorie in der Pädagogik. Dabei gingen Lussi und Huber der Frage nach, ob eine Wechselbeziehung zwischen der Anerkennung in Schulen und der

Entwicklung von Werten auszumachen sei. Vertreterinnen und Vertreter des Poststrukturalismus (Ricken 2006, 2009a, 2009b; Ricoeur 2006, Giesinger 2011, 2013) betonen hingegen zwar ebenfalls den Anerkennungsaspekt, zeigen sich jedoch skeptisch darin, ob es so etwas wie die individuelle Autonomie überhaupt gibt. Vielmehr gelte es den Abhängigkeitsaspekt in der pädagogischen Beziehung wiederzuentdecken. Schließlich bleibt erneut auf die bildungsphilosophische Perspektive sowie auf die soziologische Perspektive auf Autonomie in der Pädagogik hinzuweisen. So befasste sich beispielsweise Meyer-Drawe (1990) mit den Illusionen von Autonomie und Senneth (2012) mit der Autonomie als Autorität ohne Liebe. Wie die Forschung zur pädagogischen Autorität befasst sich die Autonomieforschung eher geringfügig mit den verbindenden Elementen der beiden Diskurse. Am ehesten werden Verbindungen von Seiten der Anerkennungstheorie vorgenommen (Balzer 2012).

2.5 (Kurze) Archäologie der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘

Im folgenden Abschnitt werde ich nun, nachdem die Forschungsstände zu den einzelnen Aspekten der Problemlage skizziert sind, zunächst versuchen, die Archäologie der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ (Foucault 2015⁵) nachzuzeichnen, indem Diskontinuitäten im historischen Diskurs rund um die Antinomie pädagogischer Prozesse beleuchtet, die Risse, Einschnitte und plötzlichen Neuverteilungen untersucht, völlig neue Formen bestimmt und das Multiplizieren der Unterschiede dargestellt werden. Mit der archäologischen Analyse ist zudem zu prüfen, ob es sich bei der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ um eine Modalität des Diskurses um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ handelt oder aber, ob der Diskurs um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ ein Gegenstand des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ darstellt. Vorab muss ich dieses Gewirr entflechten, denn es wird für den weiteren Verlauf der Arbeit folgenreich sein. Komme ich nämlich zum Schluss, dass die ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ eine Modalität⁶ des Diskurses um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ – und damit selbstverständlich eine Modalität zahlreicher anderer pädagogischer Diskurse – bildet, so werde ich in dieser Untersuchung weitaus stärker die Modalität der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ mit anderen Modalitäten des Diskurses um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ vergleichen müssen. Komme ich mit der archäologischen Analyse jedoch zum Schluss, dass der Diskurs zur ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ weitaus deutlicher als Aussage oder Gegenstand des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu Tage tritt, so gilt es diese Aussage bzw. diesen Gegenstand und dessen Begriffe – neben anderen Aussagen, Gegenständen und Begriffen im Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ – innerhalb der Archäologie zu verorten. Konkret, im ersteren Fall bildet der Diskurs zur ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ die diskursive Formation. Im zweiten Fall ist es der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘, welcher als diskursive Formation beschrieben werden soll.

Als erster Schritt zur Darstellung der Archäologie der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ besteht darin, die Einheiten des Diskurses kritisch zu befragen, also die Einheit ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘, die einem – zumindest in der Pädagogik, den Erziehungswissenschaften, der Professionsforschung – vertraut geworden ist.

⁵ vgl. ebenfalls Foucault (2005, 2014).

⁶ Unter Modalität versteht Foucault eine diskursive Oberfläche, die jedoch in der Tiefe über wenig Diskurssubstanz verfügt. Es handelt sich um einen Modus des Sprechens (vgl. Foucault, 2015, S. 163).

Die Einheit 'Antinomie pädagogischer Prozesse' erlaubt es pädagogisch tätigen Menschen – unabhängig ob es sich um Eltern, Lehrpersonen, Kleinkinderziehende – handelt, eine Folge von ‚ambivalenten‘ Erfahrungen zwischen Erwachsenem und Kind zu gruppieren, „sie auf ein einziges und gleiches organisatorisches Prinzip zu beziehen, sie der exemplarischen Kraft des Lebens (mit seinen Anpassungsmechanismen, seiner Erneuerungsfähigkeit, der unablässigen Korrelation seiner unterschiedlichen Elemente, seinen Assimilations- und Austauschsystemen) zu unterwerfen“ (Foucault 2015, S. 34). Indem Erziehung, Bildung und Sozialisation als Tätigkeiten bzw. Vorgänge in antinomischen Verhältnissen deklariert werden, verblissen die einzelnen Situationen – was Foucault mit der exemplarischen Kraft des Lebens meint – und reihen sich in ein Abstraktionsgebäude ein, so dass der Anpassungsmechanismus, den man in dieser exemplarischen Situation gewählt hat, ebenfalls verblasst wie der allfällige Tauschhandel, der in dieser pädagogischen Beziehung vorgenommen wurde, genauso wie die Anpassungsleistung, die das Kind oder der Erwachsene vollzogen hat, genauso wie die Stärkung oder Schwächung einer Position dieser je spezifischen pädagogischen Beziehung ausser Acht gerät. Die Einheit ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ ist der Einheit ‚Entwicklung‘, die Foucault (vgl. 2015, S. 34) untersucht hat, sehr ähnlich – denn mit der Einheit ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ ist nicht ausschließlich ein momentaner Zustand innerhalb einer pädagogischen Beziehung gemeint, sondern ebenfalls der pädagogische Prozess des Erziehens, der Sozialisation, des Bildens, welcher stets die ‚Skizze einer künftigen Einheit‘ mitbeinhaltet – die Einheit des erzogenen Erwachsenen, des gebildeten Erwachsenen, des sozialisierten Erwachsenen. Zugleich wird der Pflege einer ‚pädagogischen Beziehung unter antinomischer Deutung‘ das Ziel zugesprochen, stets reversibel mit der pädagogischen Tätigkeit, zwischen einem ‚Ursprung‘ (das unerzogene, unsozialisierte, ungebildete Kind) und einem ‚Endpunkt‘ (erzogener, sozialisierter, gebildeter Erwachsener) zu vermitteln bzw. diesen Vermittlungsprozess letztlich durch das Postulat der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ und den damit verbundenen Formationsregeln (Gegenstände, Äusserungsmodalitäten, Begriffe, thematische Wahl) zu beherrschen (vgl. Foucault 2015, S. 34ff.). Mit der Hinterfragung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ entfallen ebenfalls die sich aufdrängenden einzelnen Unterteilungen und Gruppierungen des Diskurses zur Antinomie pädagogischer Prozesse (Zwang vs. Freiheit, Nähe vs. Distanz, Differenzierung vs. Einheit, Unterricht vs. Erziehung, Disziplinierung vs. Reifung, etc.), die in dessen Namen gesetzt wurden – zumindest vorübergehend, bis die archäologische Beschreibung abgeschlossen ist. Die bisherigen Definitionen sind deshalb vorab „ihrer Quasievidenz zu entreißen, die von ihnen gestellten Probleme freizusetzen; zu erkennen, dass sie nicht der ruhige Ort sind, von dem aus man andere Fragen (über ihre Struktur, ihre Kohärenz, ihre Systematizität, ihre Transformationen) stellen kann, sondern dass sie von selbst ein Bündel von Fragen stellen (Was sind sie? Wie sie definieren und abgrenzen? Für welche Gliederung sind sie empfänglich? Welchen Teilmengen können sie Raum geben? Welche spezifischen Phänomene lassen sie im Feld des Diskurses erscheinen?)“ (Foucault 2015, S. 40).

Vorerst gilt somit die Annahme, dass diese ‚ambivalenten‘ pädagogischen Erfahrungen verstreute Einzelsituationen darstellen, die keiner Einheit zu unterwerfen sind. Sie stellen „eine Fülle von Ereignissen im Raum des Diskurses im allgemeinen“ (Foucault 2015, S. 40) dar – die vordiskursiven und diskursiven Ereignisse. Die zu klärende Frage zur Beschreibung dieser diskursiven Ereignisse ist gemäß Foucault und übertragen auf den hier verhandelten Diskurs folgende: Wie kommt es, dass die Aussage, pädagogische Prozesse seien anti-

nomisch, erschienen ist und keine andere Aussage an ihrer Stelle (vgl. Foucault 2015, S. 42)? Die hierzu nötige Analyse des diskursiven Feldes hat zum Ziel, „die Aussage in der Enge und Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen; die Bedingungen ihrer Existenz zu bestimmen, auf das Genaueste ihre Grenzen zu fixieren, ihre Korrelationen mit den anderen Aussagen aufzustellen, die mit ihm verbunden sein können, zu zeigen, welche anderen Formen der Äußerungen sie ausschließt“. (Foucault 2015, S. 43).

Ein erster Schritt zur Beschreibung der Archäologie des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ besteht nun darin, die verstreuten Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen zwischen Erwachsenen und Kind, zwischen Erzieher*in und Zögling, zwischen Lehrperson und Schüler*in als Gesamtheit auszumachen, so wie dies Foucault für die Geisteskrankheiten beschrieben hat:

Die Geisteskrankheit ist durch die Gesamtheit dessen konstituiert worden, was in der Gruppe all der Aussagen gesagt worden ist, die sie benannten, sie zerlegten, sie beschrieben, sie explizierten, ihre Entwicklungen erzählten, ihre verschiedenen Korrelationen anzeigten, sie beurteilen und ihr eventuell die Sprache verliehen, indem sie in ihrem Namen Diskurse artikulierten, die als die ihren gelten sollten. (Foucault 2015, S. 49)

Das Zitat verdeutlicht, dass die zahlreichen verstreuten Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in der Pädagogik erst den Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ hervorbringen konnten. Folgt man diesem Gedankengang, könnte man argumentieren, dass sich davon ausgehend die oben genannten ‚Subdiskurse‘ zu Zwang vs. Freiheit, Nähe vs. Distanz, Differenzierung vs. Einheit, Unterricht vs. Erziehung, Disziplinierung vs. Reifung, etc. ausdifferenzierten. Sie hätten gleichsam im Kontext des Hauptdiskurses ihren je eigenen Gegenstand formuliert, so dass man ein erstes Mal behaupten könnte, dass der Diskurs zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ ein Subdiskurs des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ darstelle. Diese Behauptung lässt sich jedoch nicht einfach dadurch verifizieren, indem untersucht wird, welcher Diskurs ‚älter‘ ist – Schleiermachers *Idee der Dialektik* vor Luhmanns *Paradoxien des Erziehungssystems* vor Hespers (2011) *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung* –, da wohl vielmehr mehrere Diskurse in Koexistenz um ihre Profilierung kämpf(t)en und die Diskurse sich ständig transformier(t)en – kurzum, es keinen alten und keinen neuen Diskurs geben kann; das heute gesagte, sich einreicht in bereits gesagtes. Außerdem ist es wenig sinnvoll, die Zwischenräume zwischen diesen ‚Subdiskursen‘ bzw. die Distanz zwischen den ‚Subdiskursen‘ ausloten zu wollen, denn auch diese Zwischenräume und Distanzen wären keineswegs stabil. Wie soll auf diese Weise die Behauptung aufrechterhalten werden, dass der Diskurs zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ ein Subdiskurs des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ darstelle? Es wird deutlich, dass diese Behauptung momentan unhaltbar ist.

Eine zweite Möglichkeit, um die Gesamtheit der Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen neu zu gruppieren, könnte darin liegen, zu schauen, ob je immergleiche Analysentätigkeiten zur Anwendung gelangt sind. Aber auch hierbei eröffnen sich bald Schwierigkeiten, denn sowohl der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ als auch der Diskurs zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ wurden unter Bezugnahme der-

selben wissenschaftlichen Verfahren⁷ untersucht. Beide Diskurse wurden drittens aus dem Gesichtspunkt der Äusserungsmodalität im selben Stil – als wissenschaftliche Texte – verfasst, so dass diese Möglichkeit zur Gruppierung der Aussagen ebenfalls keine Antwort bereithält – weder dahingehend, wie die beiden Diskurse in gegenseitiger Abhängigkeit im Kontext einer diskursiven Formation stehen, noch ob es sich allenfalls um zwei diskursive Formationen handelt. Dasselbe Bild zeigt sich folglich bei dem Versuch einer Gruppierung anhand der ‚permanenten und kohärenten Begriffe‘ oder der ‚hartnäckigen Themen‘ (Foucault 2015, S. 53f.). Beide Diskurse rekurrieren dieselben Begriffe, referieren dieselben Themen. Im Moment kann lediglich festgestellt werden, dass die Gesamtheit der Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen als ‚ähnliches System der Streuung‘ (Foucault 2015, S. 58) bezeichnet werden kann. Die Formationsregeln – also die Gegenstände, die Äusserungsmodalitäten, die Begriffe sowie die Themen – beider Diskurse sind sich noch zu ähnlich. Aus diesem Grund werde ich dieses ‚ähnliche System der Streuung‘ unter Einbezug zweier Prämissen untersuchen. Im ersten Durchgang untersuche ich dieses System mit der Annahme, es sei dem Diskurs der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zugehörig. Im zweiten Durchgang untersuche ich, ob das ‚ähnliche System der Streuung‘ zum Diskurs ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ zugehörig ist, so dass in diesem Fall zwei diskursive Formationen vorlägen. Im dritten Fall wird sich zeigen, ob sich ein Diskurs dem anderen subsumieren lässt oder sich ein Diskurs auflöst in vereinzelte außerhalb der Pädagogik liegende Aussagengruppen, die lediglich als Intrusionen ins Feld der Pädagogik Einzug halten.

Erster Durchgang

Als erster Schritt der Klärung sollen zunächst die Formation der Gegenstände des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ beleuchtet werden, wobei die Oberflächen des Auftauchens des Diskurses, die Instanzen der Abgrenzung sowie die Spezifikationsraster untersucht werden sollen.

Die Oberflächen des Auftauchens sind in erster Linie überall dort zu suchen und zu erkennen, wo die Kindheit und das Erwachsenenalter unterschieden werden, dort wo diese grundlegende Differenzlinie einen normativen Gehalt erhalten hat, dort wo ein Ausschluss verlangt wurde, dort wo sich ein Modus der Bezeichnung formiert hat und die Verantwortung für das Abweichende übertragen wurde. Auf den ersten Blick gerät damit sehr selbstverständlich die Einführung der Schulpflicht in der Mitte des 19. Jahrhunderts, der ihr vorausgehenden politischen Auseinandersetzung und der gesetzlichen Formalisierung, deren Institutionalisierung – vorerst in Form von Gebäuden und Personal, später in Form der organisationalen Gebilde – als ‚Ort‘ des Auftauchens des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Diskurse‘ in den Blick. Aus heutiger Sicht, in der die Mehrheit der Menschen keinen Zustand ohne Schulpflicht kennt, scheint in der Einführung der Schulpflicht, dieser gesellschaftlichen Eruption, der wesentliche Ursprung verortet zu sein, aus welchem die Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen entstehen. Diese Schlussfolgerung mag nicht falsch, jedoch zu kurz gegriffen zu sein – denn die Einführung der Schulpflicht

⁷ Gemeint sind hierbei die westlichen sozialwissenschaftlichen, psychologischen, anthropologischen Verfahrensweisen im Wissenschaftsbetrieb. Dem Autor ist hierbei die ‚eurozentrische‘ Sicht bewusst.

vollzieht sich weder als einzigartiger noch nie dagewesener Gedanke⁸, sondern tritt ein in eine Reihe von früheren Aussagen, Versuchen, Ideen, Umsetzungen, noch vollzieht sie sich überall gleichzeitig, in gleicher Form, unter gleichen politischen und gesellschaftlichen Kontexten. Zudem ist die Einführung der Schulpflicht nicht die primäre Ursache der Differenzlinie Kindheit – Erwachsenenalter und deren normativen Aufladung, sondern eine Folge davon. Die Oberfläche des Auftauchens ist somit bereits vor – und auch danach; als Ausdruck einer äußerst wirksamen, sekundären normativen Aufladung – der Einführung der Schulpflicht zu untersuchen. Die Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen dürften nämlich weitaus stärker den Familien, den umliegenden Milieus und der Glaubensgemeinschaft entsprungen sein, bevor sie durch den neu entstandenen Staat und deren Institution Schule und Universität multipliziert und in wissenschaftlichen Einheiten gefasst worden sind. Mit der Verlagerung des Blicks vor die Einführung der Schulpflicht – sowie der Expansion der Schule seit Mitte des 18. Jahrhunderts – und in die Familie wird deutlich, dass die Aussagen einer pädagogischen Praxis entspringen – nämlich der Erziehung, der Bildung und der Sozialisation von Kindern im Allgemeinen bzw. im Primären. Es sind die Aussagen, die sich im Zuge von Pflege und Tod, von Fürsorge und Verwahrlosung, von Schutz und Gehorsam, von gemeinschaftlicher Integration und Pflicht, von Spiel und Arbeit, etc. also im Bündel der primären Fragen zur Beziehung von Kind und Eltern, zur Beziehung von Kind und Familie, zur Beziehung von Kind und Gemeinschaft einstellen. Eine Archäologie des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ wird unabhängig von einer geografischen und zeitlichen Fokussierung hier die ersten Oberflächen ihres Auftauchens beschreiben müssen. Sie wird die ersten Oberflächen fassen müssen, bevor der Staat, das Gesetz, die Wissenschaft, die Disziplinen mit ihren transformierenden Wirkungen die Aussagen zu fassen kriegen. Sie wird diese ersten Oberflächen des Diskurses im Zug der Ausgestaltung und Aushandlung ‚häuslicher Konventionen‘ – nicht in der häuslichen Konvention selbst (vgl. Boltanski und Thévenot, 2007, S.111f.). – verorten müssen als vordiskursive sowie diskursive Praxis. Was darauf folgt sind Risse, wie die Trennung von Spiel und Arbeit, Einschnitte wie die Einführung der Schulpflicht, völlig neue Formen wie die ‚Konstruktion der Jugend‘ (vgl. Mierendorff & Olk 2010, Dudek 2010) und damit plötzliche Neuverteilungen u. a. aufgrund der weiteren Ausdifferenzierung des Bildungssystems, durch die Schaffung von Rettungsanstalten für delinquente Jugendliche oder aufgrund der Etablierung der neu entstandenen wissenschaftlichen Disziplin ‚Pädagogik‘ und deren Systematisierungen. Innerhalb der Erziehungswissenschaften hat beispielsweise Mollenhauer (2008) diese ‚vergessenen Zusammenhänge‘ von Kultur und Erziehung beschrieben. Zugleich ist die Beschreibung wiederum ein Ausdruck disziplinärer Transformation und Systematisierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, also diskursiver Praxis. Letzterer ist als Instanz der Abgrenzung ein besonderes Augenmerk – analog zum psychiatrischen Diskurs bei Foucault – zu schenken, da sie die wissenschaftliche Systematisierung, Bündelung und Gruppierung der Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen auf eine äußerst wirksame Art und Weise prägen wird. Analog dazu heißt es bei Foucault:

8 Bereits 1592 führte das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken die allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Knaben ein. Die Stadt Strassburg führte die Schulpflicht kurz darauf 1598 ebenfalls ein.

In diesen Feldern der ersten Differenzierung, in den Entfernungen, den Diskontinuitäten und den Schwellen, die sich darin manifestieren, findet der psychiatrische Diskurs die Möglichkeit, seinen Bereich abzugrenzen, das zu definieren, worüber man spricht, ihm den Objektstatus zu geben – es also erscheinen zu lassen, es nennbar und beschreibbar zu machen. (Foucault 2015, S. 63)

Während die primären Oberflächen des Auftauchens im Kontext von Familie und Gemeinschaft schwer zu fassen sind (am ehesten über frühe Elternratgeber, dank Briefen, mittels religiösen und philosophischen Schriften zur Frage der Erziehung) und den Diskurs in diesem Sinn noch nicht als diskursive Formation erscheinen lassen, können die sekundären Oberflächen, Einschnitte, Risse und neuen Formen als diskursive Formationen deutlich besser beschrieben werden. Einen wirksamen Einschnitt wurde mit der Einführung der Schulpflicht bereits benannt. Ihm folgen die Trennung von Spiel und Arbeit, die institutionelle Relationierung von Selektion und Qualifikation, die explizite Erziehung bzw. sekundäre Sozialisation im Kontext von Bildung; ganz genuin die Ambivalenz von Freiheit und Zwang u.v.m. Zugleich, da der Kontext nun ein institutioneller ist, in welchem Kinder ihren Eltern entzogen ‚bearbeitet‘ werden, wo Unterricht durch ‚Professionelle‘ abgehalten wird und diese ‚Professionellen‘ wiederum ausgebildet werden müssen, setzt die reflexiv-wissenschaftliche Gruppierung und Systematisierung der Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen ein. Die sich daraus langsam entwickelnde Disziplin der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik – lange Zeit war sie geprägt von den Nachbardisziplinen wie der Philosophie und der Theologie, so dass sich die Loslösungen einmal mehr nicht überall gleichzeitig vollzog – kann analog zur Medizin ‚als reglementierte Institution, als Gesamtheit der Individuen, die die Körperschaft‘ der Pädagogen ausmacht und ‚als Wissen und als Praxis, als von der öffentlichen Meinung, Justiz und Administration anerkannte Zuständigkeit‘ beschrieben werden. Sie wird neben der Medizin und der später einsetzenden Psychologie eine Hauptinstanz, die in der Gesellschaft pädagogische Fragen im Allgemeinen und zum Diskurs der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ im Besonderen beurteilt, bezeichnet, benennt und einsetzt (vgl. Foucault 2015, S. 62f.). Diese Beurteilungen erfolgen unter Beizug von ‚Spezifikationsrastern‘, mit denen man die unterschiedlichen Gegenstände des Diskurses „scheidet, gegenüberstellt, annähert, neugruppiert, klassifiziert, die einen von den anderen ableitet“ (Foucault 2015, S. 64). Mit diesen Rastern tauchen Begriffe auf, die den einzelnen ‚disziplinären Registern‘ zugeordnet werden können. So werden etwa pädagogische Prozesse im Zuge des Spezifikationsrasters der Philosophie in dialektischer und antinomischer Deutung interpretiert und mit Begriffen aus der Philosophie beschrieben und beurteilt. Einerseits ist dies das Register Kants, welches ausgehend von dessen transzendentalen Dialektik, seiner Darlegungen zur ‚Antinomie der reinen Vernunft‘ sowie seinen Ausführungen ‚Über Pädagogik‘ die Gruppierung der Aussagen zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ geprägt hat. Über Schleiermacher prägte zudem das theologisch-philosophische Register der dialektischen Sittenlehre die Gruppierung der Aussagen.

Beispielsweise sind Kants Werk ‚Kritik der reinen Vernunft‘ (1781) drei zentrale Spezifikationsraster eigen: die ‚Kritik der reinen Vernunft‘, die ‚Kritik der praktischen Vernunft‘ und die ‚Kritik der Urteilskraft‘. Kant postuliert darin den Menschen als ‚Vernunftswesen‘ und damit verbunden, einen Glauben an die Autonomie der menschlichen Vernunft. In seinem Werk ‚Über Pädagogik‘ (1803) überträgt er diese Spezifikationsraster auf den Bereich der Erziehung, so dass ein Bündel an Begrifflichkeiten auftaucht, welches in der Folge ihren Übertrag ins Feld der Erziehung und in den Bereich von Schule und Unterricht findet. Insbesondere

das Vorlesungsmanuskript „Über Pädagogik“ (1803) greift die Dualität erzieherischer und pädagogischer Praxis auf, portiert Begriffspaare, die die diskursive Formation der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ wesentlich formt und ausgestaltet. So spricht Kant von der Notwendigkeit zu ‚mechanischem Zwang‘ und ‚moralischem Zwang‘ in der Erziehung. Ebenfalls äußert er sich zur Ambivalenz zwischen Natur und Kultur, von ‚mechanischer‘ und ‚judiziöser‘ Entwicklung der ‚Naturanlagen‘, vom gegenwärtigen und zukünftigen Zustand der Erziehung und somit zur Dualität zwischen der alten und der neuen Generation. Weiter forciert Kant die Unterscheidung zwischen der Privaterziehung und der staatlichen Erziehung bzw. zwischen ‚privater‘ und ‚öffentlicher Erziehung‘. Wohlbekannt sind Kants Äußerungen zum antinomischen Verhältnis von Freiheit und Zwang, von Autorität und Abhängigkeit, von ‚natürlicher Strafe‘ und ‚künstlicher Strafe‘ sowie von Gesellschaft und Individuum. Weitere Begriffe z.B. aus dem Aufsatz Kants ‚Was ist Aufklärung?‘ (1784) fanden ihren Weg in den Bereich der Erziehung: ‚Mündigkeit‘ und ‚Unmündigkeit‘, erneut ‚Freiheit‘ und ‚Zwang‘, ‚öffentlicher Vernunftgebrauch‘ und ‚privater Vernunftgebrauch‘, ‚moralische Hemmung‘ und ‚moralische Strafe‘. Der diskursive Gegenstand ‚Vernunft‘ tritt, obschon u. a. durch Luther angestoßen, als völlig neue Form zu Tage. Auch wenn die Eruption stark von der Philosophie – darunter liegend wohl noch weitaus stärker von den politischen Ereignissen zwischen 1776 und 1789 – ausgeht, so beeinträchtigt sie ebenfalls die Oberflächen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘. In ‚Kritik der reinen Vernunft‘ trägt Kant in der ‚zweiten Abtheilung‘ seine ‚transscendentale Dialektik‘ vor und führt dabei in die ‚Antinomie der reinen Vernunft‘ als ‚sceptische Methode‘ ein (Kant 1999, S. 407ff.). Entlang der vier bekannten Antinomien führt Kant diese Methode aus und verdeutlicht, dass die kritische Analyse und Synthese in einen antinomischen Befund münden kann, wo beide Beweisführungen gültig sind, sich aber trotzdem je gleichzeitig widersprechen können (vgl. Kant 1999, S. 419-458). Die methodische Vorgehensweise – Thesis und Antithesis, doppelte Beweisführung, antinomische Urteilsfindung – der ‚Antinomie der reinen Vernunft‘ zur Prüfung apriorischer Erkenntnisgegenständen, findet ihren Übertrag in den Bereich von Staat bzw. Nation und Erziehung einerseits sowie in den Bereich von Wissenschaft, Wissen, Schule und Unterricht⁹ andererseits.

Aus einer wissenschaftsarchäologischen Perspektive bildet sich somit erstens die völlig neue Form des Begriffs ‚Vernunft‘ heraus, woraus wiederum neue Formationsregeln resultieren – dies obschon deutlich wird, dass Kant den Vernunftbegriff in ein verwandtes Gebiet einschreibt und zugleich in bereits Gesagtes eintritt; explizit bei Zeno (Kant 1999, S. 490), implizit bei der scholastischen Methode (nicht hinsichtlich der Inhalte der Scholastik) und den bekannten antiken Dialektikern wie Aristoteles und Platon. Wie bei der mittelalterlich-philosophischen

9 Noch 1786 fehlt der Begriff ‚Vernunft‘ beispielsweise bei Friedrich Gabriel Resewitz in seinem Beitrag *Über Nationalerziehung* gänzlich - dies, obschon Kants Werk 1781 erschienen ist. In *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit* (1773) wird der Verstandsbegriff noch dem religiös-theologischen Register entnommen. Bereits 1808 hält jedoch Kants Register Einzug in Johan Gottlieb Fichtes Reden an die deutsche Nation, in welchen er sich auch zur ‚neuen Erziehung‘, der ‚deutschen Nationalerziehung‘ und zum ‚Erziehungsplan‘ äussert. Auch bei Wilhelm von Humboldt *Über öffentliche Staaterziehung* (1792) fehlt der Begriff ‚Vernunft‘ ganz – vielmehr bezieht sich Humboldt auf Mirabeau und den Freiheitsbegriff. Heinrich Stephani scheint 1813 *Über Gymnasien, ihre Bestimmung und zweckmässige Einrichtung* indirekt auf Kant einzugehen, wenn er zwischen ‚Sinnwelt‘ und ‚Erkenntniskraft‘ bzw. ‚Geisteskraft‘ spricht. Er wendet sich jedoch gegen eine zu große Gewichtung der humanistischen Vorstellung eines Gymnasiums und – als Katholik – gegen Kant als Protestant und dessen Ausführungen zur ‚Kritik aller Theologie aus speculativen Principien der Vernunft‘ (1999).

Scholastik nachzuzeichnen wäre, übertragen sich dort ebenfalls Denk-, Methoden- und Begriffsgebäude auf den Schulbetrieb, auf die Erziehungsvorstellungen, auf den Unterricht, jedoch fiel dieser Übertrag damals nicht in die Zeitspanne einer Expansion des Schulwesens und gleichzeitig steigendem Legitimationsbedarfs dieser neuen Institutionen, wie sich diese ab Mitte des 18. Jahrhunderts über die Herausbildung der basedow'schen Philanthropine, der humboldtschen Gymnasien und später im 19. Jahrhundert der Herausbildung der Bürgerschulen, hin zur verpflichtenden, staatlichen Volksschule vollzog. Zweitens entstehen infolge der Ablösung der Pädagogik von der Philosophie zwei Entscheidungsinstanzen, wenn es um Fragen zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ geht. Drittens vollzieht sich durch Kants deduktive Architektur eine Neuordnung der aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen. Damit wäre zunächst ein Punkt des Auftauchens des Diskurses bei Kant benannt.

Dieselben Mechanismen spielen bei Schleiermachers Dialektik, so dass die Inbeziehungsetzung dieser Oberflächen des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ möglich wird und um somit zu klären, warum die Dialektik ein Gegenstand der Pädagogik geworden und geblieben ist¹⁰.

Schleiermachers Werke aus den Jahren 1814 und 1822 dienen der Ausformierung des zentralsten Spezifikationsrasters bei Schleiermacher, nämlich jenes der ‚Dialectik‘. Mit dem Spezifikationsraster ‚Dialectik‘ findet ein doppelter Übertrag in den Bereich der Pädagogik statt. Einerseits wird die ‚Dialektik als Kunst der Gesprächsführung‘ (vgl. Schleiermacher 2001, S. 47ff.) als didaktisches Mittel, gleichsam als ‚Unterrichtsmethode‘, populär. Andererseits prägen Schleiermachers ‚transzendente Erörterungen über das Wissen‘ (vgl. Schleiermacher 2001, S. 230-265) und seine ‚Theorie der Konstruktion oder der Zustandebringung des Denkens als Wissen‘ (vgl. Schleiermacher 2001, S. 324-436) die Auffassung darüber, was unter Wissen zu verstehen sei. Die Pädagogik, die sich mit der Vermittlung von Wissen befasst, blieb von Schleiermachers Spezifikationsraster nicht unangetastet. Seine zahlreichen Vorlesungen trugen dazu bei, ein Bündel an Begriffen und eine Denkweise zu etablieren, die ihren konkreten Niederschlag in der Pädagogik finden und mithelfen, pädagogische Prozesse als dialektisch zu deuten und die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen umzuordnen. Schleiermacher verwendet den Begriff ‚Dialectik‘ in seinen Vorlesungsmanuskripten kaum, überall dort, wo er jedoch von Widersprüchen in der Pädagogik spricht, wird die dialektische Deutung deutlich – so etwa exemplarisch im folgenden Zitat:

Dann werden wir sagen wenn wir einen solch scheinbaren Widerspruch haben, so deutet das auf Unvollkommenheiten in solchen Zuständen. Aber wenn wir hievon ausgehen daß wir alle Ursache haben solche Unvollkommenheiten vorauszusetzen, was ist dann die Aufgabe der Pädagogik? Die Erziehung, welche die heranwachsende Generation so dazu bilden soll, daß sie tüchtig ist für den Staat wie er eben ist, so würde nur die Unvollkommenheit verewigt. | Wir wären hier in neuem Widerspruch. Unsere Theorie erscheint uns ja als ein Ausfluß aus unserer ganzen freyen Thätigkeit. Nehmen wir das Entgegengesetzte und gehen aus vom Bewußtseyn der Unvollkommenheit und sagen, eine jede

10 An dieser Stelle interessieren die Reaktionen und die Kritik Schleiermachers an Kants Entwurf nicht, sie sind Ausdruck des philosophischen Diskurses. Ebenfalls ist Schleiermachers Dialektik nicht als Gegenentwurf auf Kants Werk zu verstehen. Hierzu sind sich die beiden in zu vielen Punkten einig (z.B. zum Ausdruck ‚Idee‘; vgl. Frank 2001, S.34)

Generation, wenn sie ihre Erziehung vollendet hat, solle den Trieb und das Geschick in sich haben, das Unvollkommene auf allen Gebiethen zu verbessern. Als dann bereiten wir uns wieder etwas Unbestimmtes. Können wir die Erziehung auf das Bestehende richten so haben wir eine gute Basis und können allgemein anwendbare Regeln finden, aber nehmen wir uns diese weg, und werden wir nur an die Vollkommenheit der Jugend gewiesen, so gerathen wir wieder in Widerspruch. Was sollen wir also thun, wenn unmöglich zu läugnen ist die Unvollkommenheit in den verschiedenen sittlichen Gebiethen? Wir müssen beydes offenbar mit einander vereinigen, und nur so können wir die richtige Auflösung finden. Das Erhalten und Verbessern scheint sich zu widersprechen, aber nur dem toden Buchstaben nach. Wenn wir auf das Leben sehen, so sehen wir wie beydes in der lebendigen Welt immer zusammen steht unter entgegengesetzten Formen. Das Verbessern indem es zugleich ein Zerstören ist, erscheint zuweilen auch als das Hervortretende, und das ist das Revolutionäre, oder als Erhalten. (Schleiermacher 2017)

Das Postulat, die pädagogische Tätigkeit im Allgemeinen bzw. die Beziehung zwischen ‚Erzieher und Zögling‘ im Besonderen sei ein widersprüchliches Verhältnis, soll verdeutlichen, in welcher Form sich ein Diskursgegenstand in ein verwandtes Gebiet – im vorliegenden Fall aus der Philosophie bzw. der Ethik in die Pädagogik – einschreibt und mit dieser Einschreibung von Gegenständen „Ähnlichkeits-, Nachbarschafts-, Entfernungs-, Unterschieds- und Transformationsbeziehungen“ (Foucault 2015, S. 68) herstellt. Entfernungsbeziehungen wären etwa zu Kants Register der ‚Vernunft‘ zu sehen. Der Diskursgegenstand tritt somit aufgrund dieser Einschreibung an der Oberfläche des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ in Erscheinung und bringt neue Begriffe hervor, so etwa bei Schleiermacher den Begriff der ‚Einwirkung‘, jener der ‚Mitwirkung‘ und jener der ‚Gegenwirkung‘. Die Begriffe ‚Einwirkung‘ und ‚Gegenwirkung‘ verwendet Schleiermacher sehr häufig und gezielt und in gegenseitiger Beziehung¹¹. Außerdem entwirft Schleiermacher weitere Begriffspaare wie ‚häusliche und öffentliche Erziehung‘ (Schleiermacher 2017, S. 546), ‚Jugend und ältere Generation‘ (ebd., S. 620), ‚Staat und Individuum‘ (ebd., S. 565), ‚Anlage und Erziehung‘ (ebd., S. 554), ‚Selbstentwicklung des Einzelnen und Gesamtheit aller Einwirkungen von Außen‘ (ebd., S. 590), ‚Zukunft und Gegenwart‘ (ebd., S. 579) oder ‚Lust und Unlust‘ (ebd., S. 620), die ihm dazu dienen, um die Pädagogik als Disziplin darzustellen, die widersprüchliche Verhältnisse bearbeitet und mittels dialektischer Deutung dieser Widersprüche versucht ‚ethisch richtig¹²‘ bzw. pädagogisch korrekt¹³ zu handeln. Auf diese Weise bildet sich aus dem ‚ähnlichen System der Streuung‘ der aus der vordiskursiven sowie diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen eine Gruppe von Aussagen heraus, indem dieses System unter das Spezifikationsraster der ‚Dialectik‘ unterworfen wurde.

Fasst man Kants und Schleiermachers Aussagen – nicht die Personen, deren Biografie und die historischen Ereignisse, in denen sich diese Autoren wiederfinden interessieren – durch das gegenseitige Inbeziehungsetzen dieser diskursiven Oberflächen als definiertes Formations-system auf (vgl. Foucault 2015, S. 71), dann wird deutlich, was ich damit meine, wenn

11 Allein im Rahmen seiner Vorlesungen aus dem Sommer 1826 tritt der Begriff ‚Einwirkung‘ mit n = 188 und der Begriff ‚Gegenwirkung‘ mit n = 120 gehäuft zu Tage.

12 Am Wort ‚richtig‘ (Vorlesungen Sommer 1826, n = 152) lässt sich u.a. das theologisch-philosophische Register der dialektischen Sittenlehre ablesen.

13 Siehe exemplarisch Schleiermachers Ausführungen zur Geschlechterdifferenz bzw. zur Neigung zum Unrichtigen und Unschönen (Schleiermacher 2017, S. 602-608).

ich behaupte, hier sei eine zentrale Erhebung innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ auszumachen. Beide Spezifikationsraster gruppieren die von nun an, seit der ‚Geburt des Ereignisses‘ bei Kant und Schleiermacher, aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen dauerhaft und ordnen sie dem Formationssystem unter. Von diesem Punkt ausgehend, stellen sich in den darauf folgenden 200 Jahren zahlreiche Rückgriffe auf dieses Formationssystem ein – dies etwa mit Nohls Spezifikationsraster der ‚pädagogischen Gegensätze‘ von „Humanismus und Realismus, Sozial- und Individualpädagogik, Berufs- und Allgemeinbildung, formaler und materieller Bildung“ (1918, S.5), mit Litts (1927) Spezifikationsraster von ‚Führen und Wachsen lassen‘, mit der ‚kritischen Erziehungswissenschaft‘ ausgehend von der ‚kritischen Theorie‘ und deren Spezifikationsraster der ‚negativen Dialektik‘ bei Adorno (1966, 2007), mit dem moralentwicklungspsychologischen Spezifikationsraster des ‚Dilemmas‘ bei Kohlberg (1974) über die Moralphilosophie und ausgehend von Piagets (1969) Rückgriff auf die Erkenntnistheorie Kants, mit dem systemtheoretischen bzw. organisationssoziologischen Spezifikationsraster der ‚Paradoxien des Erziehungssystems‘ bei Luhmann (2002) oder mit dem professionstheoretischen Spezifikationsraster der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bei Helsper (2004), Nerowski et al. (2012) oder Schlömenkemper (2017)¹⁴. Sämtliche neueren Spezifikationsraster unterwerfen die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen ihren Spezifikationen, formieren neue Begriffe und diskursive Gegenstände, schreiben diese in ein verwandtes Gebiet ein und stellen „Ähnlichkeits-, Nachbarschafts-, Entfernungs-, Unterschieds- und Transformationsbeziehungen“ (Foucault 2015, S. 68) her. Das Formationssystem blieb in diesen 200 Jahren dennoch stabil, obschon sich die Diskursgegenstände, die Begriffe und Bereiche sowie die Punkte des Auftauchens verändert haben. „Das Inbeziehungsetzen der Oberflächen, wo sie erscheinen, sich abgrenzen, analysiert werden und sich spezifizieren können“ (Foucault 2015, S. 71) ist es, was stabil bleibt. Oder anders: Die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen werden stets von neuem der diskursiven Formation unterworfen, einfach stets aufgrund sich erneuernden Spezifikationsrastern. Dazwischen existieren klaffende Öffnungen im Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ – dies infolge von direktiven bzw. einseitig programmatischen Erziehungskonzepten in Nationalstaaten und Diktaturen, in welchen die Linien der Kommunikation zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ eher verwischt wurden¹⁵.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Spezifikationsraster bei Kant und Schleiermacher dazu beitragen – bzw. heute noch beitragen – die Aussagen zu Gruppieren, da die je disziplinären Denkweisen, welche diese Spezifikationsraster bis heute aufrechterhalten, klassifizierend wirken und somit die Oberfläche des Diskurses prägen. Ebenfalls wird deutlich, dass es hinsichtlich der neueren Spezifikationsrastern schwierig ist festzustellen,

14 Es existieren daneben auch kritische Perspektiven auf den Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘; vgl. Binder & Kronig (2021).

15 Diese klaffenden Öffnungen wären ebenfalls Bestandteil einer archäologischen Erfassung des Diskurses, können aber in diesem Rahmen nicht erörtert werden.

wann durch wen aus welchem Grund zum ersten Mal die Ähnlichkeit zwischen der jeweiligen Disziplin – längst ist es nicht mehr einzig die Philosophie – und der pädagogischen Tätigkeit hergestellt wurde bzw. wann durch wen aus welchem Grund die Wiederaufnahme, Berichtigung, Modifizierung oder Aufhebung dieser Ähnlichkeit wiederbelebt wurde. Diese Ereignisse sind für die Betrachtung des Diskurses wohl sekundär. Besser fassbar sind hingegen die disziplinären und gesellschaftlichen Beziehungen und deren Filter, die dazu beigetragen haben, die pädagogische Tätigkeit als eine ambivalente, widersprüchliche, paradoxe, dilemmatische, antagonistische, dialektische Tätigkeit anzusehen – so beispielsweise die Beziehung zwischen dem Filter der Schulmeister/Lehrpersonen (Unterricht, sekundäre Erziehung) und dem Filter der ‚wissenschaftlich‘ arbeitenden Pädagogen an den Universitäten (dialektische Interpretation der Welt u. a. der Erziehung), die Beziehung zwischen dem Filter der Politik, die die Rahmenbedingungen für Schule festlegt und dem Filter der Ausbildungsstätten für Lehrpersonen (Seminaren, Universitäten), die bei der Festlegung dieser Rahmenbedingungen mitwirken, die Beziehung zwischen dem Filter der Medizin, die die biologische Entwicklung der Kinder im Blick hat und dem Filter der Pädagogen, die diese Entwicklung mitverfolgen oder die Beziehung der Psychologie, die sich u.a. mit der kindlichen Psychopathologie befasst und dem Filter der Pädagogik, die sich mit der Technik der Kindesführung befasst. Aus dieser Gesamtheit an Beziehungen und Filtern, sowie den dahinter verorteten Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Verfahren, Klassifikationstypen speist sich der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘. Aus dieser Gesamtheit generieren sich die neuen Spezifikationsmuster. Aus ihr resultiert die Bildung einer Gesamtheit an zahlreichen Objekten, Gegenständen und Begriffen:

Man wird also sagen können, dass eine diskursive Formation sich abzeichnet (wenigstens hinsichtlich ihrer Gegenstände), wenn man eine solche Gesamtheit aufstellen kann; wenn man zeigen kann, wie irgendein Gegenstand des in Frage stehenden Diskurses darin seinen Platz und das Gesetz seines Erscheinens findet; wenn man zeigen kann, dass er gleichzeitig oder nacheinander sich einander ausschliessende Gegenstände hervorbringen kann, ohne dass er sich selbst verändern müsste. (Foucault 2015, S. 67).

Bislang sind erst einige Oberflächen des Diskurses umschrieben, nicht jedoch die Äusserungsmodalitäten, welchen ich mich nun zuwenden möchte, um zu verdeutlichen, wer das Statut des Sprechens erhalten hat, wem das Prestige zukam, den Wahrheitsanspruch aufrecht zu erhalten, dass pädagogische Prozesse ‚antinomisch‘ verlaufen.

Augenfällig ist, dass das Statut des Arztes, welches Foucault (2015, S. 75ff.) eingehend beschreibt, auf den Professor¹⁶ der Pädagogik bzw. auf die Lehrperson übertragen werden kann.

Der Status des Arztes umfasst Kriterien des Wissens und der Kompetenz; Institutionen, Systeme, pädagogische Normen; gesetzliche Bedingungen, die ein Recht auf die Anwendung und das Ausprobieren des Wissens geben, allerdings nicht ohne ihnen Grenzen zu setzen. Er umfasst auch ein System der Differenzierung und der Beziehung (Aufteilung der Attributionen, hierarchische Unterordnungen, funktionelle Ergänzungen, Nachfrage, Informationsübertragung und -austausch) mit anderen Individuen oder anderen Gruppen, die selbst ein Statut besitzen (mit der politischen Macht und deren Repräsentanten, mit der richterlichen Gewalt, mit den Gruppierungen und nötigenfalls den Priestern). (Foucault 2015, S. 75)

¹⁶ Hier wird bewusst die männliche Form belassen.

Der Übertrag auf den ‚Professor der Pädagogik‘ bzw. auf die Lehrperson macht deutlich, dass auch diese sich in einem Kontext von Wissen, Kompetenz und Performanz befinden, dass die Schule – zumindest seit der Einführung der Schulpflicht und der staatlichen Aufsicht – sich als Normierungssystem der Gesellschaft in den bereitgestellten gesetzlichen Rahmenbedingungen ausdifferenziert sowie hierarchische Stufen und Beziehungen zwischen diesen Akteuren der unterschiedlichen Stufen ausformiert hat. ‚Professoren der Pädagogik‘ bzw. Lehrpersonen gelten als Repräsentanten der (‚neuen‘) Disziplin Pädagogik und erscheinen damit als legitime Sprecher des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘. Ihre Äußerungen gehen von festgelegten und von der Gesellschaft bereit gestellten institutionellen Plätzen aus: die Schule, der Kindergarten, die Kindertagesstätte, die Sonderschule. Sie bilden Orte „einer ständigen, kodierten, systematischen, durch ein differenziertes und hierarchisiertes [ärztliches]¹⁷ Personal gesicherte Beobachtung, das somit ein quantifizierbares Häufigkeitsfeld bilden kann“ (Foucault 2015, S. 77). Daneben existieren die Universität, die Pädagogische Hochschule, das Seminar als autonome Orte, die sich zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ äußern. Drittens bilden die Bücher, Reden, Aufsätze und wissenschaftlichen Studien genauso wie die Aktennotizen, Protokolle, Vereinbarungsformulare von Lehrpersonen zum Schülerverhalten und Elterngesprächsrapporte, ja letztlich auch das Zeugnis, eine Gesamtheit von publizierten und überlieferten Äußerungen, die als „dokumentarisches Feld“ des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ erfasst werden kann. Analog zu den Spezifikationsrastern haben sich die institutionellen Plätze des Diskurses über die Zeit gewandelt. Das ‚Seminar‘ wich der ‚Pädagogischen Hochschule‘, die ‚Philosophische Fakultät‘ wich der ‚Erziehungswissenschaftlichen Fakultät‘ sowie der ‚Psychologischen Fakultät‘ und diese beiden wichen wiederum den Fakultäten, Instituten und Professuren der je weiter ausdifferenzierten Spezialgebiete. Die ‚Sonderschule‘ weicht mehr und mehr der ‚integrierten Regelschule‘. Dennoch bilden sämtliche ‚neuen‘ institutionellen Plätze Orte, die das Statut der Sprecher erhalten, als Häufigkeitsfeld bestehen bleiben, die Beziehungen zwischen den Akteuren aufrechterhalten und weiterhin ein dokumentarisches Feld ausformieren. Mit der Betrachtung der Äusserungsmodalitäten wird deutlich, dass sich die Sprecherinnen und Sprecher ausgehend von ihrem Statut und der Befugnis aufgrund ihrer Rolle, die sie im jeweiligen institutionellen Ort einnehmen, sich ermächtigt fühlen, die aus der vordiskursiven und der nun, da die Formation etabliert war, der Diskurs unter Qualifizierten geführt wird, diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen aus einer professionellen Warte ihrer Position zu unterwerfen. Damit geht zugleich eine Unterordnung all jener Personen einher, die nicht über ein entsprechendes Statut bzw. über keinen institutionellen Platz verfügen und die folglich im dokumentarischen Feld nicht erscheinen. Dieser „Regelmässigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität“ (Foucault 2015, S. 82) gilt es hinsichtlich der Äusserungsmodalitäten innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ Aufmerksamkeit zu schenken. Um die sich in den Rollen befindenden Subjekte geht es bei einer solchen Betrachtung des Diskurses nicht; es hätten neben der Person von Kant, Schleiermacher, Nohl, Litt, Luhmann etc. andere sein können. Vielmehr wird man anerkennen müssen, dass der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ fortlaufend neue Sprecherinnen und Sprecher generiert, die sich wiederfinden in einem „Raum der Äusserlichkeit,

17 Im Originaltext nimmt Foucault auf den Status des Arztes Bezug. Mit dem Übertrag auf das Schulwesen, muss an dieser Stelle diese Ausklammerung erfolgen.

in dem sich ein Netz von unterschiedlichen Plätzen entfaltet“ (Foucault 2015, S. 82). So tritt beispielsweise Luhmann mit seinen Äußerungen zu den ‚Paradoxien im Erziehungssystem‘ (vgl., Luhmann 2002, S. 124ff.) ein in ein Netz von bestehenden Plätzen, in ein System von bereits Gesagtem, in ein bereits vor ihm eröffnetes Spezifikationsraster, welches die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen durch das Raster ‚Paradoxien der Moderne‘ neu formiert hat. Gleichwohl modifiziert Luhmann das Raster ‚Paradoxien der Moderne‘ mit seiner systemtheoretischen Re-Interpretation der vorgefundenen Formation, mit der Weiterarbeit mit den bestehenden diskursiven Gegenständen und zugleich der Ausformierung neuer Begriffe, so dass trotz der Anbindung an bereits Gesagtes eine Neuformierung der Aussagen aus der diskursiven Praxis festgestellt werden kann. Die ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ wird seit Luhmann u. a. mit einem systemtheoretischen Raster gedeutet. Zugleich wird deutlich, dass dieses Spezifikationsraster durch neue Sprecher*innen, in Folge neuer Spezifikationsraster – beispielsweise der Organisationssoziologie – transformiert und erneut spezifiziert worden ist, so dass die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen bereits wieder – und dies gleichzeitig zu anderen Unterwerfungen – in ‚neuer‘ Art und Weise umformiert worden sind.

Das Beispiel bei Luhmann soll an dieser Stelle einzig verdeutlichen, dass das Subjekt stets eintritt in bereits Gesagtes, eintritt in vorgefundene institutionelle Plätze, Rollen und Statute, sich jedoch ebenfalls wieder findet in einer Gesamtheit einer verstreuten und diskontinuierlich verlaufenden diskursiven Praxis, in welcher es lediglich feststellen kann, dass es zu diesem „Feld von Regelmässigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität“ (Foucault 2015, S. 82) innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zugehörig ist.

In der nachfolgenden Studie werde ich versuchen, dieses Feld aufzuspannen und unterschiedliche Diskursarenen und Sprecherpositionen zu eruieren (vgl. Kapitel 6 und 7). Bevor ich mich dazu aufmache, sind zunächst zwei weitere Betrachtungsfelder der kurzen Archäologie der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu thematisieren. Einerseits ist dies die Formation der Begriffe und andererseits die Formation der Strategien.

Die Formation der Begriffe betrachtet unter Rückgriff auf Foucault (2015, S. 83ff.) einmal die Formen der Abfolge; also die Anordnung von Äusserungsfolgen, die unterschiedlichen Abhängigkeitstypen der Aussagen und rhetorische Schemata. Dann gilt es die Konfiguration des Äusserungsfelds zu beschreiben, in dem u. a. begriffliche Koexistenz erfasst wird. Drittens sind die Prozeduren der Interventionen zu benennen. Für die kurze Archäologie der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ möchte ich im Folgenden auf eine Auswahl an Aspekten eingehen.

Betrachtet man die Formen der Abfolge der Begriffe, so ist weniger die Anordnung der Äusserungsfolgen – wer hat wann welche Begrifflichkeit eingeführt – als vielmehr die Koexistenz der diversen rhetorischen Schemata interessant, mittels deren die Aussagengruppen kombiniert werden können (vgl. Foucault 2015, S. 84). Als rhetorische Schemata sind hierzu zunächst die auf den ersten Blick lediglich als beschreibende Adjektive erscheinenden Begriffe in den Blick zu nehmen. Wenn die Sprecher*innen von antinomischen Prozessen, von dialektischen Prozessen, von antagonistischen Prozessen, etc. sprechen, so wären also die rhetorischen Schemata ‚Antinomie‘, ‚Dialektik‘, ‚Antagonismus‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Paradoxie‘, ‚Widerspruch‘, etc. als Begriffe zu identifizieren, die Subordinationen auslösen, Aussagen aus

der diskursiven Praxis ordnen und zugleich Aussagegruppen kombinierbar machen. Diese Schemata entstanden nicht als historisch-chronologische Abfolge, vielmehr entstammen sie unterschiedlichen Disziplinen. So stellt das rhetorische Schemata ‚Ambivalenz‘ in Bezug auf die Pädagogik eher ein psychologisches Schemata dar, während das rhetorische Schemata ‚Antagonismus‘ eher aus der Physiologie stammt. Die Schemata ‚Paradoxie‘, ‚Antinomie‘, ‚Widerspruch‘, ‚Kontradiktion‘ und ‚Dialektik‘ verdeutlichen hingegen den Ursprung der Pädagogik als philosophischer Teilbereich. Selbst wenn man diese disziplinäre Verortung als problematisch erachten will, so bleibt zumindest die Tatsache, dass diese Begriffe stets koexistent im jeweiligen Feld der Präsenz anzutreffen sind¹⁸. Exemplarisch kann diese Koexistenz von Begriffen am Beispiel von Kant und Schleiermacher gut verdeutlicht werden. Beide rhetorischen Schemata, die ‚Antinomie‘ sowie die ‚Dialektik‘, galten in der Philosophie als begründete Überlegungen, die sich im Feld der Pädagogik niederschlugen. Wie es später noch zu zeigen gilt (vgl. Kapitel 6 und 7), ist es für die Archäologie von Diskursen zentral, die Koexistenz von Begriffen, die Koexistenz von Spezifikationsrastern und die Koexistenz von Diskursarenen im Blick zu behalten. Ebenso zentral ist es, die Kombinationen im Äusserungsfeld im Auge zu behalten. Damit wird etwa bei Luhmann (2002, S. 124ff.) deutlich, dass die rhetorischen Schemata ‚Widerspruch (der Moderne)‘, ‚Ungleichheit‘ und ‚Paradoxie‘ zwar zentrale Bausteine seines Spezifikationsrasters darstellen, über diese Schemata jedoch ebenfalls frühere Aussagengruppen miteinander in Beziehung gebracht werden. Diese Verbindung von Aussagengruppen zwischen den gegenwärtigen Diskursarenen bzw. dem aktuellen Feld der Präsenz ist ebenfalls Bestandteil der Analyse (vgl. Kapitel 6 und 7).

Als zentrale Prozedur der Intervention ist für den Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ einerseits die „Methode der Systematisierung der Sätze, die bereits existieren, weil sie vorher formuliert worden sind, aber in einem getrennten Zustand“ (Foucault 2015, S. 87) zu nennen. Andererseits findet die „Methode der Neuverteilung der Aussagen, die bereits miteinander verbunden sind, die man aber in einer neuen systematischen Gesamtheit anordnet“ (Foucault 2015, S. 87) Anwendung. Schließlich wird das Gültigkeitsgebiet der Aussagen stets durch Ausdehnung und Einschränkung abgegrenzt. Ein exemplarisches Beispiel für einen Versuch der Ausdehnung stellt das Buch von Schlömenkemper ‚Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung‘ aus dem Jahr 2017 dar. Darin werden nahezu sämtliche pädagogischen Prozesse als antinomisch deklariert. Die einschränkende Reaktion steht noch aus, sie wird jedoch abgrenzend wirken und zeigen, welche Aspekte ausgegrenzt werden. Die hier angesprochene Offenheit der Reaktion verdeutlicht zugleich sehr schön einen Moment des „beachtlichen Spiels von Begriffen“ (Foucault 2015, S. 92) in Diskursen, zu dem man mit der Diskursanalyse etwas in Distanz zu geraten versucht:

...man versucht zu bestimmen, gemäß welchen Schemata (...) die Aussagen miteinander in einem Diskurstyp verbunden werden können; man versucht so herauszufinden, wie die rekurrenten Elemente der Aussagen erneut erscheinen, sich auflösen, sich erneut zusammensetzen, an Ausdehnung oder Bestimmung gewinnen, innerhalb neuer logischer Strukturen aufgenommen werden, umgekehrt neue semantische Inhalte annehmen und untereinander partielle Organisationen bilden können. Diese Schemata gestatten die Beschreibung nicht der Gesetze der inneren Konstruktion der Begriffe, nicht ihre fortschreitende und einzelne Genese im Geist eines Menschen, sondern ihre anonyme Verstreuung durch Texte, Bücher und Werke. Diese Verstreuung charakterisiert einen Diskurstyp und

18 Man könnte die rhetorischen Schemata ebenfalls im Feld der Begleitumstände verorten (vgl. Foucault 2015, S. 85), wobei die rhetorischen Schemata als anderen Diskurstypen zugehörige Intrusionen anzusehen wären.

definiert zwischen den Begriffen Formen der Deduktion, der Ableitung, der Kohärenz, aber auch der Inkompatibilität, des Überkreuzens, der Substitution, des Ausschlusses, der reziproken Veränderung, der Deplacierung usw. (Foucault 2015, S. 89)

Dass überhaupt Prozeduren der Intervention von statten gegangen sein müssen bzw. noch im Gang sind, ist an der Existenz der oben genannten Schemata bzw. an der Koexistenz von Begriffen abzulesen. Die „heterogene Multiplizität der Begriffe“ (Foucault 2015, S. 93), die wir auch innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ feststellen können, belegt uns zugleich, dass auf die Aussagen aus der diskursiven Praxis Zwänge eingewirkt haben müssen. Warum sonst sollte sich diese heterogene Multiplizität der Begriffe einstellen? Warum sonst ist zu erklären, dass sich der Diskurs gegenwärtig noch immer in Subdiskurse bzw. Diskursarenen gliedern lässt? Damit wären wir bei den gegenwärtigen Bruchpunkten des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ vorgedrungen. Die Bruchpunkte des Diskurses sind exemplarisch gut ablesbar an Helpers Darstellung der Antinomien pädagogischer Prozesse (vgl., Abb. 3, S. 46). Es zeigt sich insgesamt für den Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ ein klares ‚archäologisches‘ Bild. Ein Diskurs mit offensichtlichen Oberflächen, mit deutlich beschreibbaren Spezifikationsrastern, mit einer klaren Formation der Gegenstände und einer benennbaren Formation der Begriffe sowie letztlich einem Netz an institutionellen Plätzen, Status- und Rollenträgern und folglich Sprechern. Die ‚Antinomie von Freiheit und Zwang‘ bzw. von ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘ wäre aus dieser Perspektive als einer von zahlreichen Bruchpunkten dieses Diskurses auszuweisen. Insgesamt zeigt sich somit eine ausgeprägte Wissensarchitektur.

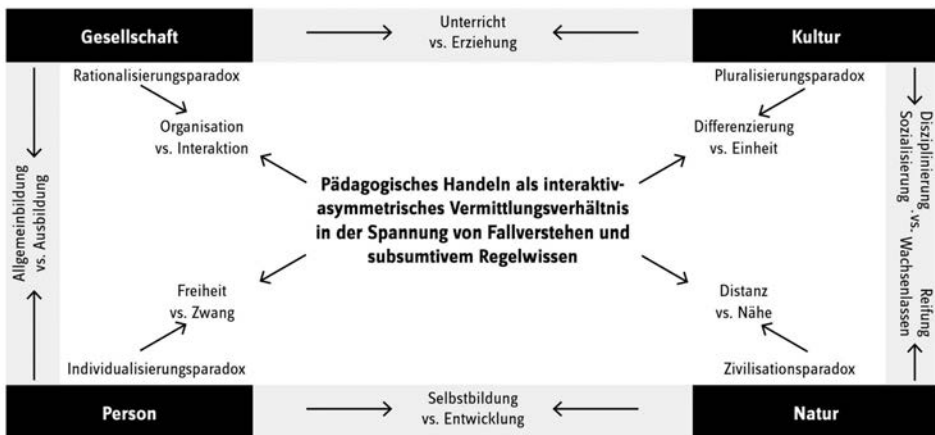


Abb. 3: Bruchpunkte des Diskurses zur 'Antinomie pädagogischer Prozesse' zu entnehmen bei Hesper (PH Luzern 2016, S. 5)

Mit diesem ersten Durchlauf habe ich entlang von Foucaults ‚Archäologie des Wissens‘ (2015) untersucht, ob man behaupten kann, dass es sich beim Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ überhaupt um einen Diskurs handelt und ob dieser Diskurs für sich Bestand halten kann. Beides trifft zu. Zugleich wollte ich prüfen, ob sich allenfalls ein anderes Bild einstellt, in welchem sich der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ lediglich als eine Modalität des Diskurses zu ‚Freiheit und Zwang‘ bzw. zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ darstellt. Dies war nicht der Fall.

Ein zweiter Durchlauf?

Mit diesem ersten Durchlauf wird wohl deutlich, dass ein zweiter Durchlauf nicht mehr nötig ist, denn dieser würde einen Diskurs um ‚Freiheit und Zwang‘ bzw. von ‚Autorität und Autonomie‘ zu Tage fördern, der sich kontinuierlich von der Pädagogik weg ins soziologische, philosophische, ökonomische, psychologische und politische Feld wegbewegen würde. Oder umgekehrt, der Diskurs von Autorität und Autonomie in der Pädagogik ist kein primär pädagogischer Diskurs, wohl aber eine in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft propagierte ‚Antinomie‘. Somit kann definiert werden, dass zumindest für den pädagogischen Bereich der Diskurs um ‚Autorität und Autonomie‘ dem Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ nicht übergeordnet ist. Auch ein Nebeneinander ist schwer zu begründen. Zu verneinen ist die eingangs getroffenen Annahme, die ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ stelle eine Modalität des Diskurses um Autorität und Autonomie in der Pädagogik dar. Selbstverständlich könnte man argumentieren, dass die ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ als professionstheoretische Modalität als versöhnende Modalität im Diskurs um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ neben der sozialpsychologischen Modalität der Totalität (z. B. Anerkennungstheorie, die kohäsiv wirkt) oder der sozialwissenschaftlichen Modalität der empirischen Isolation (z. B. durch die empirische Bildungsforschung, die isolierend wirkt) oder aber neben der entwicklungspsychologischen Modalität der Entwicklungsschilderung (Forschungslage zu Ablösungsprozessen im Jugendalter durch die Entwicklungspsychologie, die verbindend wirkt) anzusehen ist. Ebenfalls könnte man argumentieren, dass aufgrund der zahlreichen Modalitäten eine Vielzahl an Spezifikationsrastern vorliegen. Bis hierin ist diese Argumentation schlüssig und die folgende Abbildung versucht, eine erste Skizze anzubieten (vgl. Abb. 4, S. 47), wie ein Diskurs zu Autorität und Autonomie in der Pädagogik aussehen könnte



Abb. 4: Diskurs zu 'Autorität und Autonomie in der Pädagogik'

Führt man jedoch die Betrachtung dieses Diskurses ausgehend von diesem Panorama an Modalitäten bzw. potentiellen Diskursarenen weiter, so zeigen sich deutliche Einwände. Es fehlt diesem Diskurs innerhalb der Pädagogik zum einen an einer Gesamtheit von gesellschaftlichen Beziehungen und deren Filter sowie zum anderen an deutlichen institutionellen Plätzen, Rollen und Statusträgern, die diesen Diskurs und seine Gegenstände in der Pädagogik emporgebracht und ‚am Laufen gehalten‘ hätten. Es sind vielmehr einzelne, wenige Autor*innen auszumachen, die sich diesem Gesamtgefüge gewidmet haben. Häufiger sind Autor*innen erkennbar, die sich mit einem ‚Pol‘ befasst haben (z. B. exemplarisch Reichenbach 2011, Frei 2003). Empirische Studien existieren zudem kaum. Es existieren weitaus mehr Werke, die das antinomische Thema im Allgemeinen verhandeln, als zur spezifischen Antinomie von Autorität und Autonomie. Außerdem fehlt es innerhalb der Pädagogik an einer deutlichen Formation der Äusserungsmodalitäten. Die feststellbaren Modalitäten deuten Einschnitte, Risse, klaffenden Öffnungen und neuen Formen an, die vorwiegend dem Feld der Politik (Formfindung u. a. für die Verhandlung von Freiheit und Zwang mittels Demokratie, Rätssystem, Diktatur, Monarchie, etc.), der Soziologie (Beschreibung, welche gesellschaftlichen Umbrüche sich u. a. aufgrund des Antagonismus von Freiheit und Zwang ergeben haben: Nationalismus, Imperialismus, Kolonialismus, Kommunismus, Sozialismus, Anarchismus, etc.), der Religion (Verinnerlichung von Autorität durch Glaube), der Ökonomie (u. a. ersichtlich bei Marx‘ historischem Materialismus) nicht jedoch primär der Pädagogik entstammen. Konkret sind es wohl eher fragmentierte und vereinzelt Intrusionen aus diesen Bezugsdisziplinen, die partiell in die Pädagogik eingeflossen sind. Der vermeintliche Diskurs um ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ verläuft damit eher in den Bezugsdisziplinen, in seinen Teilen, entlang der ‚Pole‘ und wird nicht primär innerhalb der Pädagogik geführt. Es gibt zwar teildisziplinäre Spezifikationsraster (Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaften, empirische Bildungsforschung, etc.), jedoch keinen Gesamtdiskurs zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘, kein Netz an Statusträgern innerhalb der Pädagogik, die sich im Widerstreit befinden, keine eindeutigen Bruchpunkte des Diskurses innerhalb der Pädagogik, an denen die Zwänge abzulesen wären, die entstehen, wenn die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen den einzelnen Spezifikationsrastern unterworfen werden. Aus diesem Grund gehe ich – ausgehend von der in diesem Kapitel dargelegten (kurzen) Archäologie des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ – im weiteren Verlauf dieser Untersuchung von der Annahme aus, die Aussagen zu ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ seien als Aussagengruppe und damit als Diskursarena/Diskursregion innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu fassen und somit als Gegenstand dieses Diskurses anzusehen. In diesem Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ wird diese Aussagengruppe – wie oben beschrieben – als diskursiver Gegenstand stets verändert, neu verhandelt; der Gegenstand taucht unter, wird negiert, ausgeschlossen; Teile des Gegenstandes werden isoliert betrachtet; er wird wieder zusammengeführt unter neuem Vorzeichen. Die in soeben ausgeführten ‚Modalitäten des Diskurses zu Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ treten mit dieser Festlegung im Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘¹⁹ als Diskursgegenstände bzw. disziplinäre Diskursarenen, mit klaren

19 Von nun an meine ich mit der Mehrwortigkeit ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ stets die aus der diskursiven Praxis stammenden Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in pädagogischen Beziehungen und pädagogischen Prozessen. Damit

Statusträgern, mit einem bestimmbar dokumentarischen Feld innerhalb der Pädagogik, mit benennbaren Prozeduren der Intervention und mit einer Vielzahl an Spezifikationsrastern zu Tage.

2.6 Vermeintliche Diskursarenen des Diskurses zur Antinomie pädagogischer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie

Somit gelange ich aufgrund der archäologischen Bestimmung zum Schluss, dass in dieser Untersuchung der Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ als Untersuchungsgegenstand festgelegt wird. Darin beinhaltet ist der Subdiskurs zur Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik, welcher in der hervorgelegten Untersuchung exemplarisch fokussiert wird. Im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung folge ich somit stets dem Hauptdiskurs sowie dem Subdiskurs. Die aktuellen Diskursarenen zum Hauptdiskurs sowie zum Subdiskurs werden sich in der Folge der Frameanalyse (vgl. Kapitel 6 und 7) herauskristallisieren. Wobei festzuhalten ist, dass die computergestützte Frameanalyse dem Subdiskurs Vorrang gibt, um eben exemplarisch zu verbleiben. Die Frameanalyse des Hauptdiskurses wäre wohl zu umfangreich, dies wird sich in der Folge zeigen. Festgehalten werden kann, dass die folgenden Diskursgegenstände als erste deduktiven ‚Suchbegriffe‘ die Frameanalyse eröffnen (vgl. Tab. 1, S. 50). Sie ergeben sich aus der archäologischen Bestimmung. Diese diskursiven Gegenstände werden somit als Lemmata definiert und als solche in einem ersten Durchlauf untersucht (vgl. Kapitel 6.2.1).

Tab. 1: Diskursgegenstände aus der archäologischen Bestimmung

Lemmata für Diskurs ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘	Lemmata für Diskurs ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘
Gegensatz	Autorität
Widerspruch	Autonomie
Dilemma	
Ambivalenz	
Paradoxie	
Dialektik	
Dualismus	
Antinomie	
Dichotomie	
Ambiguität	
Antagonismus	

verleihe ich dem Begriff eine gewisse (evtl. unhaltbare) Präferenz. Dies wird sich erst mit dem Abschluss dieser Untersuchung zeigen.

Nach der archäologischen Bestimmung des Diskurses, mit der jede Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse eröffnet, soll im nächsten Kapitel eine Diskursanalytische Eingrenzung vollzogen werden (Kapitel 3), um die Lesenden auf die Konzepterstellung (Kapitel 5) vorzubereiten.

3 Diskursanalytische Eingrenzungen

In diesem Kapitel soll vorbereitend auf die Konzeptlegung der Methodologie einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ als Diskursanalyse (vgl. Kapitel 4 & 5) sowie als Professionsanalyse (vgl. Kapitel 8) ein Überblick über die einzelnen Diskursanalysen gegeben werden, so dass u. a. der Einstieg in die aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengefassten Frame-Theorien, -Modelle, -Konzepte (vgl. Kapitel 4) leichter fällt und zugleich der transdisziplinäre Anspruch der vorgestellten Methodologie einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse‘ (vgl. Kapitel 5) deutlich wird. Zudem lege ich in diesem Kapitel mittels zwei Unterkapiteln (vgl. Kapitel 3.5 & 3.6) den Forschungsstand in den Erziehungswissenschaften zur Deutungsmusteranalyse bzw. zur Habitusforschung von Lehrer*innen dar und begründe, weshalb die hier vorgelegte Untersuchung nicht primär in diesen Forschungstraditionen verortet wird.

3.1 Linguistische Diskursanalyse

Die linguistische Diskursanalyse hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten stark gewandelt. Insbesondere Akteur*innen der Kognitiven Linguistik haben auf ein holistischeres Bild der linguistischen Diskursanalyse hingearbeitet (exemplarisch Busse & Teuber 2013, Ziem 2008), welches neben der linguistischen vermehrt (wissens-)soziologische und (kognitions-)psychologische Perspektiven einbindet oder zumindest berücksichtigt. Unter Diskurs im linguistischen Sinn werden genuin „virtuelle Textkorpora, deren Zusammensetzung durch im weitesten Sinne inhaltliche (bzw. semantische) Kriterien bestimmt wird“ (Busse & Teuber, 2013, S. 16f.) verstanden.

Zu einem Diskurs gehören alle Texte, die

- sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen,
- den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich, Texttypik und andere Parameter genügen,
- und durch explizite oder implizite (text- oder kontextsemantisch erschließbare) Verweisungen aufeinander

Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden.

(Busse & Teuber, 2013, S. 16f.)

Diese Definition verdeutlicht, dass die linguistische Diskursanalyse Textkorpora ins Zentrum der Analyse setzt, wobei die generierten Korpora stets als ‚Teilmenge‘ oder ‚Stichproben‘ des Gesamtdiskurses, den es zu untersuchen gilt, verstanden werden. Die semantische Analyse von Diskurskorpora kann sowohl die Ebene einzelner Wörter, die Ebene der Sätze oder die Ebene ganzer Texte in den Blick nehmen. Über lange Zeit galt, dass in Korpora vorwiegend Texte Einzug halten sollten, die die Begriffsgeschichte innerhalb des Themas, das interessiert, stark mitgeprägt haben.

Diskursive Beziehungen können erst festgestellt werden, wenn ein Kriterium für die Korpusbildung feststeht. Gleich welcher Art dieses Kriterium auch sein mag, es setzt die Kenntnis des Inhalts der in Frage kommenden Texte voraus. So gesehen setzt also schon die Korpusbildung das Verstehen der Texte voraus. Die Korpusbildung, d. h. die Konstitution einer diskursiven Einheit als prospektiven Untersuchungsgegenstandes der Linguistik, basiert daher auf Deutungsakten. Diskursive Relationen können (wie intertextuelle Relationen jeglicher Art) als Bedeutungsbeziehungen nicht unabhängig von ihrer Deutung bestehen. Die Konstitution des Diskurses, der das Forschungsobjekt bilden soll, setzt daher stets schon Interpretationshandlungen der Forscher voraus. Es ist vermutlich gerade dieser Aspekt der Deutungsabhängigkeit der Gegenstandsbildung, der bei vielen Linguisten den Eindruck erweckt, als gebe es Diskurse gar nicht, bzw. als seien sie ein zu flüchtiges, zu schillerndes Objekt, als daß sie Gegenstand ernsthafter linguistischer Forschung sein könnten. Dem muß entgegengehalten werden, daß die Deutungsabhängigkeit der Gegenstandsbildung in der Diskursanalyse sich prinzipiell nicht von der Gegenstandskonstitution in der Semantik generell unterscheidet. (Busse & Teuber, 2013, S. 18f.)

Diese Haltung, dass vorwiegend ‚gewichtige‘ Texte in Korpora Einzug halten sollen, ist problematisch und wurde vielfach kritisiert, da somit einzig eine Rekonstruktion des Diskurses verfolgt werde (vgl. Diaz-Bone 2013a). Dieser Vorwurf ist nicht ganz haltlos. Tatsächlich halten Busse und Teuber (2013) fest, dass erst infolge der linguistischen, empirischen Forschung „die Existenz des fraglichen Diskurses als sinnvolles Untersuchungsobjekt vollends erwiesen“ (ebd., S. 20) sei. Das bedeutet, mit der linguistischen Diskursanalyse und der damit einhergehenden empirischen Untersuchung von semantischen Beziehungen, Strukturen, Gruppierung von Aussagen, etc. (vgl. Busse & Teuber, 2013) wird somit tatsächlich ein Diskurs erst als Forschungsgegenstand formiert. Sowohl für das Problem der Textauswahl als auch der Kritik bezüglich der reinen Rekonstruktion von Diskursen konnten Lösungen gefunden werden. Mit den neuen Möglichkeiten zur computergestützten Berechnung und Vermessung von Diskursen bzw. großen Textmengen, kann diesen Problematiken entgegengewirkt bzw. können induktivere Wege der linguistischen Diskursanalyse verfolgt werden (vgl. Bubenhofer 2008; Grandjean 2015; Hellsten, Opthof & Leydesdorff 2020). Auf diese Weise ist es möglich, ganz im Sinn von Foucault, Einzeltexte als ‚Knoten in einem Netz von Aussagen‘ (vgl. Foucault 2015) zu untersuchen, semantische Netzwerke zu berechnen und zu visualisieren, so dass in diesen Netzwerken Prozeduren des Diskurses bzw. der diskursiven Praktiken, wie dies Foucault (1974, 2015) vorschlägt, untersucht werden können. Diese Transformationen innerhalb der linguistischen Diskursanalyse gingen u. a. einher mit einer verstärkten Rezeption von Foucaults Werken und folglich einer Erweiterung der linguistischen Auffassung, was ein Diskurs ist. Die linguistische Diskursanalyse erweiterte auf diese Weise ihre Analyse von semantischen Beziehungen um die Ebene der diskursiven Beziehungen bzw. um die Ebene der diskursiven Praktiken. Das folgende Zitat verdeutlicht diese Erweiterung:

Als semantische Beziehungen sind diskursive (...) Beziehungen immer auch Beziehungen zwischen den Bedeutungen sprachlicher Zeichen (in ihrer jeweils kontextuell disambiguierten Fassung). Beziehungen zwischen den sich in Wortbedeutungen manifestierenden Begriffen schlagen sich in einem semantischen Gefüge nieder. Solche semantischen Netze oder Begriffsgefüge lassen sich analytisch erschließen. Grundlage ist einmal die empirisch beobachtete Häufigkeit des gemeinsamen Vorkommens der lexikalischen Einheiten (Begriffswörter) und der Abstand zwischen diesen Wörtern, bezogen auf den zu untersuchenden Diskurs. Diskursive Beziehungen sind jedoch nicht nur Beziehungen zwischen einzelnen Begriffen oder Wörtern, sondern sie können auch als Beziehungen zwischen Aussagen, Aussagenkomplexen oder zwischen impliziten semantischen Voraussetzungen für Wortbedeutungen, Aussagen oder Aussagenkomplexe wirksam werden. (Busse & Teuber, 2013, S. 24)

Das Ergebnis sogenannter semantischer Netzwerkanalysen (u. a. Häufigkeit von Begriffen, Vernetzung von häufig auftretenden Begriffen, etc.) bzw. sogenannter Kookkurrenzanalysen (Messung des Abstands zwischen Wörtern) führt einerseits zur Beschreibung dieser Relationen zwischen Begriffen innerhalb eines Diskurses und bewirkt andererseits, dass sich konkurrenzierende Begriffsgefüge eruiert werden können. Hinter diesen konkurrenzierenden Begriffsgefügen sind u. a. die sich konkurrierenden Sprecherpositionen (Diskursakteure) zu erkennen.

Insgesamt zeigen sich zwei Veränderungen innerhalb der linguistischen Diskursanalyse: der Trend hin zu einer holistischeren Auffassung (Ziem 2008) sowie die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Auswahl der Texte, auf die Größe der Textkorpora und hinsichtlich der Analyse von Textkorpora – sprich Software für Big-Data-Analyse (Bubenhof 2008). Die linguistische Diskursanalyse widmet sich jedoch weiterhin vorwiegend der Analyse semantischer Netzwerke und Aussagenkomplexen und somit dem Wirkungskomplex von Sprachlichem Zeichen – Wissen – Kognition – Diskurs.

Für die hier vorgelegte Untersuchung ist die linguistische Diskursanalyse zentral, da sie zusammen mit der Foucault'schen Auffassung von Diskurs und dem Einbezug der Möglichkeit, Diskurse computergestützt berechnen zu können, ein zentraler Pfeiler einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ darstellen wird (vgl. Kapitel 5). Wissensarchitekturen werden auf diese Weise sichtbar und untersuchbar gemacht. Um nicht der reinen Rekonstruktion zu verfallen, halten jedoch weitere Formen der Diskursanalyse Einzug in die Konzeption einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘. Auf diese Weise soll der holistische Anspruch der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ eingelöst werden. Einzig die linguistische Diskursanalyse in die Erziehungswissenschaften zu übertragen, reicht hierfür nicht aus.

3.2 Soziologische Diskursanalyse

In der Soziologie hat sich in den letzten Jahrzehnten eine an Foucault ausgerichtete Diskursanalyse etabliert (vgl. Diaz-Bone, 2013a), welche zwischenzeitlich methodologisch sowie methodisch in die qualitativ arbeitende Sozialforschung der Soziologie Einzug gehalten hat. In den Blick genommen werden dabei Zusammenhänge zwischen den kulturellen Praktiken einer Gesellschaft, u. a. den darin ablaufenden Diskursen, und den Formen der kollektiven Lebensführung in ebensolcher Gesellschaft (vgl. Diaz-Bone, 2013a, S. 277). Die Foucaultsche Diskursanalyse wurde innerhalb der Soziologie im deutschsprachigen Raum deshalb stärker rezipiert, da sie „sowohl gesamtgesellschaftliche Strukturen und Prozesse als auch situative Praktiken und Konstellationen analytisch (...) fassen und miteinander in Beziehung setzen“ (ebd.) konnte. Die soziologische Diskursanalyse fokussiert somit vorwiegend die kollektive Praxis und weniger das Individuum oder die Psyche. Unter ‚Diskursivität‘ ist im Sinn einer soziologischen Diskursanalyse eine diskursive Praxis zu verstehen. Mit der soziologischen Diskursanalyse werden einerseits kollektive Wissenspraktiken analysierbar, da Wissen nicht mehr als individueller Besitz aufgefasst wird. Andererseits werden Diskurse als Praktiken definiert, „die systematisch ‚Dinge‘ hervorbringen, über die sie vorgeben lediglich ‚zu reden‘“ (ebd.) und folglich werden Diskurse als Praktiken analysiert.

Ein wesentlicher ‚Streitpunkt‘ zwischen der linguistischen Diskursanalyse und der soziologischen Diskursanalyse liegt gemäß Diaz-Bone darin, dass die Soziologie die Realität der diskursiven Praxis von linguistischen Realitäten wie Texten abzugrenzen versucht, indem sie einzig die Aussagensysteme und Aussagenpraktiken und die darin ablaufenden ‚Regelmäßig-

keiten‘ untersucht sowie danach fragt, warum und aufgrund welcher Sozio-Episteme (Konventionen) sich diese Aussagensysteme genauso formieren, wie sie es tun. Das folgende Zitat verdeutlicht diese Grenzziehung:

Diskurse sind Michel Foucault (1973) zufolge Aussagensysteme. Ihre materielle Realisation erhalten sie in Aussagen, die keine linguistischen, logischen oder sprechakttheoretischen Einheiten sind, sondern Einheiten einer diskursiven Praxis mit Systemcharakter, die in sich Regelmäßigkeiten aufweist. Diese Regelmäßigkeiten sind Regeln der Bildung von Aussagen und diese Regeln haben ihre sozio-historische Existenz in je einem sozialen Feld, in dem sie reglementieren, was anhand welcher Formen gesagt werden kann und was nicht. Akteure, die in diesen Feldern agieren, generieren Aussagen unter Anwendung dieser Regeln. Diskurse sind damit institutionalisierte soziale Wissenspraktiken (Link 1982), die sich in Texten materialisieren, aber die nicht gleichzusetzen sind mit Texten oder anderen linguistischen Realitäten (wie Sprache). Die Realität der diskursiven Praxis ist nicht auf eine andere Realität rückführbar und die (re)konstruktive Eigenheit der diskursiven Praxis hat zur Folge, dass die durch sie hervorgebrachten Wissensformen, Bedeutungen, Wissensstrukturen (Klassifikationen, Schemata) nur in und durch die diskursive Praxis ‚existieren‘. Damit ist ihre spezifische Diskursivität bezeichnet. (Diaz-Bone 2013a, S. 278)

Indem die angetroffenen Aussagensysteme auf gesellschaftliche Tiefenstrukturen (Konventionen) zurückgeführt werden, gerät mit der soziologischen Diskursanalyse die Sozio-Kognition, also die geteilte Kognition einer spezifischen Gruppe der Gesellschaft, in den Blick. Diese sozio-kognitiven Schemata (vgl. Kapitel 4.3) gelten in diesem Verständnis als Tiefenstrukturen, „die in einem Feld nicht nur ein hohes Maß an Kohärenz der Aussagengenerierung bewirken, sondern die auch für die Akteure im Feld die kognitiven Ordnungen (wie Oppositionen) und die kognitive kollektive Erfahrung einer Geordnetheit der sozialen Welt vororganisieren“ (ebd.).

Soziologische Diskursanalysen verfolgen somit das Ziel, zu belegen, „dass diskursive Praktiken eine kollektive Wissenspraxis ermöglichen kann, die ihrerseits in einem Ermöglichungszusammenhang steht“ (Diaz-Bone, 2013a, S. 279). Gemeint ist damit, dass diskursive Praktiken soziale Verhältnisse, Phänomene, etc. erst hervorbringen. Hierin zeigt sich auch die Anschlussfähigkeit der soziologischen Diskursanalyse an soziologische Ansätze und Theorien, die ein vollständiges Sozialmodell zu erklären versuchen (vgl. Diaz-Bone, 2013a, S. 279). Dementsprechend wird die soziologische Diskursanalyse in das jeweilige soziologische Modell oder Theoriegebäude eingebettet. Folglich erhalten Textkorpora in der Soziologischen Diskursanalyse einen – je nach gewähltem Theoriegebäude – je anderen Status. Die soziologischen Diskursanalysen sind weniger korpuszentriert als in der Diskurslinguistik bzw. es wird weitaus stärker dahingehend geforscht, wie sich die angetroffene Kohärenz in einem Diskurs(-korpus) aufgrund von diskursiven Praktiken – unter Einbezug der erweiterten sozialen Felder – eingestellt hat. Somit verbleibt die soziologische Diskursanalyse stärker in der Feldsondierung bzw. in der diskursiven Praxis verhaftet und untersucht darin ‚Ermöglichungszusammenhänge‘. Linguistische Diskursanalysen, auch wenn diese transdisziplinär angelegt seien, würden die gesellschaftlichen Tiefenstrukturen häufig vernachlässigen, so Diaz-Bone (vgl. 2013, S. 282).

Wie es noch zu zeigen gilt (vgl. Kapitel 4.4) eröffnet die soziologische Diskursanalyse nach Foucault für die hier vorgelegte Untersuchung und die darin vorgenommene methodologische Ausgestaltung einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ den Zugang zu den Sozio-Episteme (Konventionen) einer Gesellschaft im Allgemeinen und im Besonderen den Zugang zu professionsspezifischen Sozio-Episteme / professionsspezifischen Konventionen,

welche die geteilte professionsspezifische Kognition (Sozio-Kognition) mitbeeinflusst. Ich werde an anderer Stelle auf diese Möglichkeit der Erweiterung eingehen bzw. die Verbindung mit anderen Diskursanalysen ausführen; auch wenn Diaz-Bone (2013a, S. 281f.) explizit betont, dass die soziologische Diskursanalyse ohne Transdisziplinarität auskommt, die er deutlich an der linguistischen Diskursanalyse kritisiert.

3.3 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller & Truschkat 2012) verbindet zwei Pole innerhalb der soziologischen Diskursanalyse. Einerseits steht die wissenssoziologische Diskursanalyse als sozialwissenschaftliche Diskursforschung in der Tradition der hermeneutischen Wissenssoziologie nach Luckmann und Berger (2012), wenn sie etwa Fragen der Bedeutungsproduktion und der Handlungspraktiken auf der Ebene der sozialen Akteure bzw. der einzelnen Subjekte thematisiert. Andererseits integrieren Keller und Truschkat (2012) die eingangs dieses Kapitels skizzierten diskurstheoretischen Überlegungen von Foucault (1974, 2015), welche der Wissenssoziologischen Diskursanalyse die Ebene der Institution und der Materialität eröffnet hat. Außerdem hat der Einbezug Foucaults in die Wissenssoziologische Diskursanalyse eine Öffnung der hermeneutischen Wissenssoziologie hin zu sozialwissenschaftlichen Methoden bewirkt. Diskurse sind im Sinne der Wissenssoziologischen Diskursanalyse als soziale Praxis zu verstehen, welche historisch entstanden und situiert sind. Somit betrachtet die Wissenssoziologische Diskursanalyse sowohl den „Prozess- und Wandlungscharakter der Wissensverhältnisse“ als auch „die aktive Rolle sozialer Akteure, die im Rahmen von Problematisierungen und der Bearbeitung von Ereignissen mit der Reproduktion und der Veränderung von Wissensverhältnissen befasst sind“ (ebd., S. 28). Diese Wissensverhältnisse an sich treten als ‚objektive Wirklichkeit‘ zutage. Um sich dieser Wirklichkeit anzunähern, setzt die wissenssoziologische Diskursanalyse auf die Analyse der Bedeutung von Praktiken, Materialitäten und Dispositiven innerhalb eines Diskurses. Keller und Truschkat (2012) gewichten dabei die Praktiken und Materialitäten ebenso stark wie die eigentlichen Aussagen bzw. den Textkorpus, da sie als Ausgangslage oder Folge zur Aussageproduktion wesentlich beitragen. Ferner ziehen sie ebenfalls die Dispositive zur Diskursanalyse hinzu. Hierunter subsumieren Keller und Truschkat (2012) die „Infrastrukturen der Diskursproduktion, d. h. das Gewebe von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Dingen, Personen, Regelungen, welche die Erzeugung von Aussagen ermöglichen und begleiten“ (ebd., S. 31). Dispositive seien zudem die ‚Apparaturen oder Infrastrukturen‘, welche aus einem Diskurs entstünden. Ein besonderes Augenmerk legt die Wissenssoziologische Diskursanalyse auf den menschlichen Faktor, also auf die an einem Diskurs beteiligten Personen, Sprecher sowie Adressaten. Diesbezüglich unterscheiden Keller und Truschkat (ebd., S. 33) zwischen mehreren Erscheinungsweisen des menschlichen Faktors:

- Individuelle oder kollektive *soziale Akteure*, die sozial konstituiert sind und in ihren Tätigkeiten Soziales hervorbringen
- Die in Diskursen bereitgestellten *Sprecherpositionen*
- Das in den Dispositiven eines Diskurses eingesetzte weitere *Personal der Diskursproduktion* und Weltintervention
- Die in Diskursen bereit gehaltenen *Subjektpositionen*
- Die konkreten *Subjektivierungsweisen*, mit denen soziale Akteure als Adressaten/Adressantinnen sich die bereit gehaltenen Subjektpositionen aneignen

Als soziale Akteure sind damit alle Beteiligten eines Diskurses gemeint. Innerhalb dieser Gruppe von sozialen Akteuren eröffnen sich einzelne Sprecherpositionen. Als Sprecherpositionen bezeichnen Keller und Truschkat (2012, S. 37) Positionen in institutionellen bzw. organisatorischen diskursiven Settings und daran geknüpfte Rollenkomplexe. Diese Sprecher verfügen über eine entsprechende Karriere, Ausbildung und Sozialisation, um innerhalb solcher Diskurse und der dort verfügbaren Sprecherposition das Recht auf Äußerung zu erwerben. Sie formulieren „die Äußerungen und Aussagen, aus denen ein Diskurs sich zusammensetzt“ (ebd.). Im Zug der Diskursentstehung und der Etablierung der Sprecherpositionen innerhalb dieses Diskurses bildet sich im Rahmen der Institutionalisierung des Diskurses weiteres Personal heraus. Keller und Truschkat nennen es „Personal der Diskursproduktion und der Weltintervention“ (ebd., S. 38). Innerhalb eines Diskurses können soziale Akteure eine Subjektposition einnehmen, d. h. sie verfügen über eine deutliche und reflektierte Position zum entsprechenden Diskurs, sodass sie sich zustimmend, ablehnend, lobend oder denunzierend zum Diskurs stellen. In der konkreten Subjektivierungsweise zeigt sich hingegen die nach außen getragene Subjektposition eher selten. Der diskursiv Angesprochene reagiere darauf nach „Massgabe eigener Auslegung, Erfahrung, Relevanz und Freiheitsgrad des Handelns“ (ebd., S. 42). Mit der Subjektivierungsweise sprechen Keller und Truschkat letztlich die personale Diskrepanz zwischen dem Wissen und dem Tun an. Man möchte jedoch die einseitige Betrachtung von Subjektivierungsweisen innerhalb der Wissenssoziologischen Diskursanalyse vermeiden. Keller und Truschkat (2012) betonen etwa, dass ihnen nichts fernerliege, als die ‚Untersuchung subjektiv gemeinten Sinns‘. Hiermit zeigt sich eine erste Abgrenzungslinie zur linguistischen Diskursanalyse im Sinn von Busse (2013a)²⁰. Die Hermeneutik der wissenssoziologischen Diskursanalyse entwerfen Keller und Truschkat in einer ‚Theorie der Auslegung, die sich im Klaren darüber ist, dass Daten und damit ebenso Texte nicht von sich heraus sprechen, sondern Antworten auf Fragen liefern, die man an sie stellt‘ (ebd., S. 43). Ein wesentliches Moment der Diskursanalyse machen Keller & Truschkat (2012) – verursacht aufgrund der genealogischen Vorgehens- und Betrachtungsweise von Diskursen – in der Rekonstruktion aus.

Jede genealogische Perspektive verfährt deswegen rekonstruktiv. Darin sind natürlich Momente der Dekonstruktion eingebaut: Daten werden aufgesplittet, Zusammenhänge gelöst und neu hergestellt, das Selbstverständliche seiner Selbstverständlichkeit entkleidet, in neue Begriffe und Perspektiven eingebettet. Eine rekonstruktive Diskursforschung entspricht ganz und gar dem, was Foucault als Haltung und Aufgabe der Kritik bezeichnet hatte – die Analyse der historischen Kontingenz von immer nur scheinbar objektiven und unweigerlichen Wirklichkeitskonstruktionen (...) – um das Handlungsrepertoire von Gesellschaften zu erweitern. Dekonstruktion und Rekonstruktion sind analytische Prozesse, die in der Wissenssoziologischen Diskursforschung Hand in Hand gehen. (ebd., S. 45)

Die Interpretationsschritte hin zur ‚Entkleidung der Selbstverständlichkeit‘ können anhand von unterschiedlichen oder aufeinander bezogenen Verfahren erfolgen. Hinsichtlich der Analyse der inhaltlich-symbolischen Strukturierung von Diskursen gilt es gemäß Keller und Truschkat (2012, S. 45) vier Vorgehensweisen zu unterscheiden, nämlich die Analyse von

²⁰ Innerhalb der linguistischen Diskursanalyse adressierte Teubert (2013) an Busses linguistische Diskursanalyse die Notwendigkeit, das Subjekt und dessen Bedeutungsverständnis aus der Diskursanalyse ausklammern zu müssen, da der Diskurs ein eigenständiges autopoietisches System darstelle und damit vom Subjekt abzugrenzen sei.

Frame-/Deutungsmustern²¹, von Klassifikationen, von Aspekt- bzw. 'Framestrukturen' und von narrativen Strukturen. Die Frameanalyse wird im Kontext der Wissenssoziologischen Diskursanalyse mit Bezug auf Mannheim (1969) in erster Linie als Analyse von Deutungsmustern ausgewiesen, womit vergessen wird, dass eine Frameanalyse ebenfalls als Wissensstrukturanalyse verwendet werden kann. Auf diesen Aspekt gehe ich weiter unten eingehend ein.

Das Konzept der 'Framestruktur' bei Mannheim beschäftigt sich mit der Art und Weise der Konstruktion von Sachverhalten. Hierbei werden die Bestandteile einer solchen 'Framestruktur', „die benutzten Begriffe einschließlich ihrer Bedeutungsdifferenz zu anderen möglichen Begriffen, der Zusammenhang dieser Begriffe, Kausalschemata, die vorausgesetzte Ontologie“ (Mannheim 1969, S. 234 zit. in Keller & Truschkat, S. 48), erfasst.

Das Konzept der 'Framestruktur' greift solche Überlegungen auf und bezieht sie darauf, dass Diskurse in der Konstitution ihres referentiellen Bezuges (also ihres Themas) unterschiedliche Elemente oder Dimensionen ihres Gegenstandes benennen und zu einer spezifischen Gestalt, einer Phänomenkonstellation verbinden. (...) Die analytische Rekonstruktion der 'Framestruktur' richtet sich auf zwei Aspekte: Die dimensionale Erschließung bezieht sich auf die allgemeine Zusammensetzung der Phänomengestalt. Die Dimensionen, aus denen ein Phänomen diskursiv konstituiert wird, können sich in einem diskursiven Feld zwischen verschiedenen, miteinander konkurrierenden Diskursen mehr oder weniger stark gleichen bzw. unterscheiden. Die inhaltliche Ausführung der im ersten Schritt rekonstruierten Dimensionen kann nach dem situativ-kontextuellen Anlass eines diskursiven Ereignisses und auch zwischen Diskursen erheblich variieren. (Keller & Truschkat 2012, S. 48)

Der Begriff 'Framestruktur' und Mannheims Auffassung davon ist für die hier vorgelegte Untersuchung zentral und im Hinterkopf zu behalten. Einerseits mit Rückblick auf die Bestimmung der 'Archäologie des Diskurses' (Kapitel 2), da Mannheim selbst die begriffliche Ontologie in den Blick nimmt. Andererseits im Kontext der Frame-Modellierung (Kapitel 6 & 7), wo die 'Framestruktur' mittels computergestützter Verfahren und Software visualisiert und analysiert wird. Ferner nimmt Mannheim den 'situativ-kontextuellen Anlass' in den Fokus, was in der Folgeforschung einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Methode der Professionsforschung ebenfalls von Bedeutung sein wird²².

Der Vorteil der Wissenssoziologischen Diskursanalyse besteht für diese Untersuchung darin, dass sie das Subjekt als Akteur nicht derart radikal ausblendet, wie dies die soziologische Diskursanalyse, wie sie Diaz-Bone definiert, vollzieht. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse kann als wertvolle 'Gelenkstelle' oder 'Vermittlerin' zwischen der linguistischen und der soziologischen Diskursanalyse dienen. Sie ist bewusst transdisziplinär ausgelegt. Sie untersucht diskursive Praktiken (Sprecherpositionen, Handlungspraktiken, Dispositive) ebenso wie die sprachliche Struktur von Diskursen und deren Auswirkung auf die 'Framestrukturen' sowie die Auswirkungen von Diskursen auf Deutungsmuster und Habitus von einzelnen Akteuren sowie von Kollektiven.

21 vgl. Schetsche & Schmied-Knittel, 2013

22 vgl. Kapitel 10: Forschungsimplicationen

3.4 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse

Mittlerweile hat sich die Diskursanalyse auch in den Erziehungswissenschaften etabliert. Truschkat und Bormann (2013, S. 88-111) unternehmen für den deutschsprachigen Raum in Form einer Literaturanalyse den Versuch vor, die Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung zusammenzufassen. Ihre Analyse zeigt, dass innerhalb der Erziehungswissenschaften drei wesentliche Schwerpunkte der Diskurstheorie vorzufinden sind. Einmal beschäftigen sich die gesichteten diskursanalytischen Arbeiten mit dem Schwerpunkt ‚Lernen, Subjektivierung und (biographische) Normalisierung‘, dann mit der ‚Konstitution von Machtverhältnissen und Politiken qua Wissen‘ und drittens mit der ‚Positionierung zur eigenen Disziplin und ihren Gegenständen‘ (ebd., S. 91). Im Bereich der Schulpädagogik fanden Truschkat und Bormann vorwiegend diskursanalytische Arbeiten zur Subjektivierung (vgl. Reh 2011, Reh & Rabenstein 2012, Reh et al. 2014) und zur Genderthematik vor (vgl. Fegter 2012a, Langer 2008, Jäckle 2009). Hervorzuheben für diese Untersuchung ist die Arbeit von Reh und Rabenstein (2012), in welcher die Autorinnen herausarbeiten, dass die ‚Reformsemantiken‘ bzw. die Norm der Selbstständigkeit eine „Hierarchisierungen der Schülertätigkeiten hervorbringt, die andauernde Positionierungen und die Fähigkeit einen Bearbeitungsprozess (...) zu organisieren erfordern“ (Truschkat & Bormann 2013, S. 93). Im Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft stießen Truschkat und Bormann (ebd., S. 99ff.) zudem auf ein breites Spektrum aus dem Konnex philosophischer, sprachwissenschaftlicher und diskurstheoretischer Werke. So widmen sich beispielsweise Ricken (2007, 2009, 2012) und Lüders (2007) dem ‚Verhältnis von Subjektivität und Sozialität‘. Jergus, Schumann und Thompson (2012) untersuchten den Zusammenhang von ‚Autorität und Autorisierung‘. Balz und Ricken (2010) diskutieren ‚Anerkennung als pädagogisches Problem‘ und Bormann (2009) ortet ‚Reflexionsroutinen im Innovationsdiskurs‘. Höhne (2011) wiederum untersuchte die ‚Transformation von Bildungsforschung in der Qualitätsforschung‘. Lenz (2005) betrachtete die Diskussion über ‚Anlage und Umwelt‘ in der Erziehungswissenschaft. Meyer-Drawe (2008) thematisierte die ‚Diskurse des Lernens‘. Schließlich befasste sich Koller (2012) mit dem Begriff ‚Bildung als einen andauernden Transformationsprozess des Selbst- und Weltverständnisses‘. Eine für die hier vorgelegte Untersuchung inhaltlich zentrale Arbeit ist jene von Langer und Richter (2013). Die Autorinnen befassten sich mit dem ‚Disziplin-Problem‘ von Schule und Pädagogik. Des Weiteren sind die Arbeiten von Hofbauer (2018 a, 2018b, 2019) zur ‚Konstruktion des Lehrerwissens‘ anzufügen.

Dieser kurze Abriss verdeutlicht, dass die Diskursforschung innerhalb der Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum angekommen zu sein scheint. Insgesamt erkennen Truschkat und Bormann (2013) im diskursanalytischen Zugang ein großes Potential für die Erziehungswissenschaften, um einerseits „erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe (...) aber auch pädagogische Verhältnisse an sich anders zu denken“ (ebd., S. 104) sowie „es sich nicht in eingefahrenen Theoriegebäuden und Reflexionsschleifen bequem zu machen, sondern sich stets neu zu positionieren“ (ebd., S. 105). Andererseits seien die Erziehungswissenschaften auch pädagogische Praxis und tätige praxisbezogene Überlegungen, die sich „mit Individuen in ihrer konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation konfrontiert sieht“ (ebd.). Die wissenssoziologische Analyse könne dazu beitragen, den Rückzug auf eine theoretisierende Perspektive zu verhindern, indem der zwischen Theorie und Praxis liegende Diskurs als Bindegewebe untersucht und so auf blinde Flecken aufmerksam gemacht werden könne (Truschkat & Bormann 2013, S. 105). Des Weiteren könne die Diskursforschung in den

Erziehungswissenschaften dazu eingesetzt werden, ein neues Verständnis erziehungswissenschaftlicher Gegenstände herzuleiten, De- und Rekonstruktionen von Selbstverständlichkeiten vorzunehmen, pädagogische Konzepte und Theorien gegenzulesen, neu zu ordnen und die Entstehung pädagogischen Wissens nachvollziehbar und zugänglich zu machen (ebd., S. 100).

Im englischsprachigen Raum ist es vorwiegend die Kritische Diskursanalyse (Critical Discourse Analysis), die sich aus der linguistischen Perspektive den erziehungswissenschaftlichen Diskursen gewidmet hat. Rogers et. al. (2016) hat allein für den Zeitraum von 2004 bis 2012 257 Beiträge eruiert. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse hat sich unter den Namen *Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD)* zwar im englischsprachigen Raum etablieren können, bisher wurde sie jedoch noch nicht in Verbindung zur erziehungswissenschaftlichen Forschung gebracht.

Mit der Erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse ist zunächst eine Basis hinsichtlich Methoden und inhaltlichen Befunden gelegt für die Konzeption und Etablierung einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ als Diskursanalyse, wie sie in dieser Untersuchung vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 5 & 9). Die bislang getätigten Überträge aus anderen Bezugsdisziplinen als der Pädagogik oder den Erziehungswissenschaften sind hierbei sehr wertvoll, da mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ ebenfalls zahlreiche Überträge notwendig werden. Außerdem zeigt sich, analog zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse, ein transdisziplinäres Verständnis von Diskursanalyse, was eine Anbindung der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ an die bisherigen Befunde der Erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse begünstigt. Trotz aller Gemeinsamkeiten werden sich auch Unterschiede zeigen (vgl. Kapitel 5.2) – dies etwa hinsichtlich der Nutzung von computergestützten Berechnungen von Diskursen und hinsichtlich der Visualisierung von Forschungsergebnissen.

3.5 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zu Deutungsmusteranalysen

Es besteht innerhalb der Erziehungswissenschaften eine gewisse Tradition in der Auseinandersetzung mit Alltagstheorien, Deutungsmustern und Interpretationsschemata von Lehrpersonen. Zu nennen sind hierbei einerseits die theoretischen sowie empirischen Arbeiten zu den Alltagstheorien von Lehrpersonen (vgl. Füglistner, Born, Flückiger & Kuster 1985; Hüser & Schellenbaum 1997) sowie zur Professionalisierung von Lehrpersonen (exemplarisch Bastian, Helsper, Reh & Schelle 2000; Combe & Helsper 1996). Ebenfalls liegen Studien zu den Deutungsmustern von Lehrpersonen vor. Hierbei wurden beispielsweise die Deutungsmuster von Lehrperson hinsichtlich ihrer Schülerschaft erfasst (vgl. Dreke 2012; Kunze 2007; ebenso historisch Reh 2015) oder aber Deutungsmuster zu ‚Problemen des Lernens‘ (vgl. Belusa, Eberwein & Michaelis 1992), zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen (vgl. Caspari 2003), zu sexualpädagogischen Deutungsmustern (Hoffmann 2016), zur Partizipation oder zur pädagogischen Professionalisierung (vgl. Kunze 2011; Lingkost & Meister 2001) untersucht. Zu den Deutungsmustern von Lehrpersonen zu Schulreformen arbeiteten etwa Bennewitz (2005) sowie Schierz (2013). Zum Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen liegen Ergebnisse von Oester, Fiechter und Kappus (2005) vor. Mit Deutungsmustern zu Heterogenität hat sich außerdem Wittek (2013) befasst. Den Deutungsmustern von Studierenden zu obligatorischen Beobachtungsaufgaben im Praktikum widmete sich Lunkenbein (2012). Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) erforschten

in ihrer Studie die Deutungsmuster von Lehrpersonen zum beruflichen Dilemma Förderung und Auslesen und legten hierzu eine Typologisierung vor.

Methodologisch bezieht man sich vorwiegend auf sozialwissenschaftliche Verfahrensweisen. Zum Teil wird das sozialwissenschaftliche Vorgehen mit soziologischer Methodologie zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (Dewe 1996; Oevermann 2001, 2001a; Schütz 1974; Lüders & Meuser 1997) oder linguistischer Methodologie kombiniert. So stützt sich Dreke (2012) einerseits auf die Grounded Theorie und bezieht sich gleichzeitig auf Lakoffs Metapher-Analyse (2003). Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) beziehen sich dagegen auf die Methodologie von Oevermann (1996).

Der Aspekt der wissenschaftlichen Diskurskonstitution, also der Entstehung bzw. Wandlung der Begriffe zum entsprechenden Fachdiskurs, sowie der Zusammenhang von Fachdiskurs, professionsspezifischen Wissen, professionsspezifischer Sprache und Kognition (vgl. Kapitel 4.2) wurde dabei von den meisten Autor*innen nicht explizit in den Blick genommen. Eigentliche Frame-Analysen zu beruflichen Dilemmata von Lehrpersonen im Allgemeinen und Frame-Analysen zur beruflichen ‚Antinomie‘ Autorität und Autonomie im Besonderen existieren keine. Generell sind Forschungsergebnisse, welche Aussagen zu den Auswirkungen der semantischen Frames auf die Deutungsmuster von Lehramtsstudierenden bzw. von Lehrpersonen zu ‚pädagogischen Antinomien‘, beruflichen Dilemmata oder schulischen Paradoxien vornehmen, rar (am ehesten vgl. Pfahl & Traue 2012). Insofern bietet die hier vorgelegte Untersuchung ‚neue‘ Wege an.

Aus den folgenden Gründen baue ich nicht primär auf diesen bereits erfolgten erziehungswissenschaftlichen Forschungen zur Deutungsmusteranalyse und deren Methodologie auf, sondern wage eine methodologische Konzeption, die ich im Folgenden ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ nennen möchte:

1. Alltagstheorien, Deutungsmuster oder Interpretationsschemata werden stärker aus einer berufsbiografischen (vgl. exemplarisch Flüglister, Born, Flückiger & Kuster 1985; Herzog 2011; Lingkost & Meister 2001; Reusser 2000a, 2000b, 2004; Terhart et al. 2011) oder kompetenztheoretischen Prägung (Hüsler & Schellenbaum 1997) heraus untersucht. Dabei erfolgt die Herausarbeitung des Zusammenhangs von Alltagstheorie, Deutungsmuster oder Interpretationsschemata und der individuellen Kognition sowie der Sozio-Kognition noch zu geringfügig transdisziplinär (vgl. Kapitel 4 & 10).
2. Dasselbe lässt sich über den Zusammenhang von Alltagstheorie, Deutungsmuster oder Interpretationsschemata und Diskurs bzw. diskursiver Praxis feststellen.
3. Außerdem ist nicht immer klar, auf welches ‚mentale Modell‘ sich die Forschenden beziehen, wenn sie von ‚Wissen‘, ‚Kognition‘, etc. sprechen. Man rekurriert zwar auf die Begrifflichkeiten wie ‚beliefs‘, ‚scripts‘, etc., indem man von ‚latenten Unterrichtsscripts‘ oder ‚nicht direkt intentional verfügbaren beliefs‘ spricht (vgl. exemplarisch Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 5). Die bestehende Forschungsbefunde und -konzepte aus den jeweiligen Bezugsdisziplinen, wie etwa der ‚cognitive sciences‘ (vgl. Kapitel 4.3), werden jedoch noch zu geringfügig ausgeschöpft. Dasselbe gilt für die Konstitution der ausgemachten Habitusformen (vgl. Kapitel 3.6 sowie 4.4). Die Frage, wo und wie Alltagstheorien, Deutungsmuster, Interpretationsschemata ‚abgelegt‘ sind bzw. ‚überdauern‘, bleibt eher am Rand.
4. Während Feldstudien wie ethnographische, praxeologische oder dokumentarische Studien vorherrschend sind (vgl. Kramer, Idel & Schierz, 2018), wird der Frage nach der Form

professionsspezifischen Wissens und dem Wirkungsmechanismus dessen hinsichtlich des unterrichtlichen bzw. pädagogischen Handelns weniger Raum eingeräumt. Man könnte somit eine zu starke Trennung von Habitus-Analyse und diskursiver Prägung/Wissensformation monieren. Dasselbe trifft auch die Trennung von Habitus-Analyse und der Analyse von Sozio-Episteme (Konventionen) zu (vgl. Kapitel 4.4).

5. Die heutigen Möglichkeiten der computergestützten Analyse und Modellierung (vgl. Kapitel 5.2) spielten in den bisherigen Untersuchungen zu den Alltagstheorien, den Deutungsmustern oder den Interpretationsschemata von Lehrer*innen kaum eine Rolle; z. T. konnten sie dies nicht, da die Technologie hierfür nicht bereitstand.

3.6 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand zur Habitusforschung von Lehrer*innen

Sowohl die Untersuchungen zu den Alltagstheorien, Deutungsmuster oder Interpretationsschemata von Lehrer*innen sowie die Lehrer*innen-Habitusforschung sind zu den ‚praxis-theoretischen Forschungsansätzen‘ bzw. zu den ‚praxeologischen Forschungsansätzen‘ der Erziehungswissenschaften zu zählen. Reckwitz (2003) unterscheidet hierbei zwischen fünf Forschungszugängen, die in der Folge zu präzisieren sind, bevor der Stand der Habitusforschung eingehender betrachtet wird. Ein erster Zugang liegt darin, dass ‚soziale Praktiken‘ und deren in der vorherein bestimmten materiellen Struktur (Körper, Artefakte) untersucht werden. Hierbei werden Bezüge zur kompetenzorientierten Perspektiven²³ auf Professionalität gesucht. Kramer, Idel und Schierz fassen diesen ersten Zugriff auf Praxis unter Bezugnahme auf Reckwitz (2003) wie folgt zusammen:

Praktiken sind damit als Vollzug von Praxis „immer als eine ‚skillful performance‘ von kompetenten Körpern zu verstehen“. Diese routinierten Bewegungen und Aktivitäten von Körpern verweisen so auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die (hergestellt oder nicht) in unsere Handlungen involviert sind. Damit sind nicht nur menschliche Akteure mit dem in ihren Körpern aktivierbaren praktischen Wissen für den Vollzug von Praktiken als ‚Träger‘ zentral, sondern ebenso die jeweils spezifischen, involvierten Artefakte, die als materiale „Teilelement[e] von sozialen Praktiken zu begreifen“ sind. Körper und Objekte sind also konstitutive Bestandteile des Sozialen. Sie sind in den Vollzug von Praxis involviert und auch durch diese hervorgebracht. (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 5f.)

Zweitens werden Zugänge gewählt, die nach der ‚impliziten Logik der Praxis‘ fragen. Die Grundannahme hierbei ist, dass eine implizite Logik der Praxis – anstelle einer Logik der rationalen Handlungssteuerung – vorliegt und dass somit der „praktische Vollzugssinn, der mental oder gar kognitiv nur verkürzt und unzureichend bestimmt werden kann, weil er in die Praktiken, die Artefakte und die Körper eingeschrieben und damit v. a. unbewusst ist“ (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 6), erforscht werden muss.

Drittens sind Forschungszugänge auszumachen, welche die ‚symbolische Ordnung‘ der Praxis untersuchen. Dabei werden ebenfalls Praktiken, Körper und Artefakte erforscht. Diese werden jedoch mit Wissensformen in (Verweisungs-)Zusammenhang gebracht:

23 vgl. u.a. Terhart et al. (2011); Baumert & Kunter (2006).

Diese symbolischen Ordnungen, die auf verschiedenen Aggregierungsebenen zu denken sind, verbinden sich mit impliziten Kriterien des Angemessenen, sodass hier identifizierbare und unterscheidbare soziale Zusammenhänge und Praxiskomplexe entstehen, die aber wiederum nicht durch explizite Normen und Regeln gemacht werden und die eben auch veränderlich sind. Praxiskomplexe ergeben sich als übergreifende soziale Zusammenhänge aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und der in diese involvierten praktischen Wissensbezüge, Körper und Artefakte. (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 6)

Viertens erforschen einige praxeologische Zugänge ‚zwei Seiten der Logik der Praxis‘, wenn das Spannungsverhältnis zwischen den Strukturmerkmalen ‚geordnete Handlungsvollzügen‘ und ‚situative Offenheit der Praxis‘ untersucht wird. Kramer, Idel & Schierz (2018, S. 6) fassen dies unter Rückgriff auf Reckwitz (2003) wie folgt zusammen:

Auf der einen Seite erscheinen die soziale Welt und die Handlungsvollzüge als immer schon geordnet und in der Bedeutung von Praktiken, praktischen Wissensbezügen und der in Körpern und Artefakten akkumulierten Kultur schon vorherbestimmt. Handeln wäre damit immer eine Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart und darin eine Vorwegnahme der Zukunft. Auf der anderen Seite wird in Praxistheorien betont, dass diese Idee einer vollständigen Wiederholung eher der unwahrscheinlichen Ausnahmefall und nicht die Regel ist. Die „Offenheit für kulturellen Wandel [wird damit, d.A.] zum Normalfall“ (ebd.). Die Offenheit der Praxis erfordert immer auch eine interpretative Konkretisierung und kontextspezifische Umdeutung in der ‚Anwendung‘ von Praktiken, die in der Reproduktion eine „partielle Innovativität“ eingelassen hat (ebd.). Diese zwei Seiten der Logik der Praxis führen zugleich zu Stabilität wie zu Offenheit und Veränderbarkeit. (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 6)

In diesem Verständnis werden Entscheidungen in der konkreten Unterrichtspraxis in den Blick genommen, da aufgrund des Handlungsdrucks situativ immer wieder neue Anwendungen und lediglich lose gekoppelte Komplexe von Praktiken angenommen werden (vgl. Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 7). Solche Entitäten-Komplexe sind in diesem Sinn etwa Lebensformen, Milieus oder soziale Felder in Organisationen.

Fünftens widmen sich Praxistheorien und praxeologische Zugänge einem spezifischen Subjektverständnis, wobei „von einer Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren“ (Reckwitz, 2003, S. 295, zit. in Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 7) ausgegangen wird. Diese ‚Praxeologische Struktur des Subjektes‘ entspricht nicht einem reflexiven Subjekt ‚jenseits und vor der Praxis‘, sondern als ‚Produkt historisch, kulturell spezifischer Praktiken‘, die nur ‚innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken‘ existieren (vgl. ebd.).

Innerhalb dieser unterschiedlichen praxistheoretischen und praxeologischen Zugänge greifen einige Ansätze auf Bourdieu und dessen Habitus Theorie zurück (Bourdieu 1993, 1995, 1999), wenn es darum geht, den Habitus von Lehrpersonen zu beschreiben. Dabei stellen Kramer, Idel und Schierz (2018, S. 9ff.) fest, dass die Forschungen zum Schüler*innenhabitus zahlreicher ausfallen. Forschungsvorhaben zum Lehrer*innenhabitus liegen einerseits bei Helsper (2018) vor, wenn man die Schüler*innenhabitusformen als ‚Vorformen des Lehrer*innenhabitus‘ auffasst bzw. ‚positive und negative Gegenhorizonte‘ annimmt (vgl., Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 9). Als eigentliche Habitusforschungsvorhaben sind gemäß Kramer, Idel und Schierz die Studie von Hericks und Keller-Schneider (2011) zum Berufseinstieg, die bereits genannte Studie von Streckeisen et al. (2007) zu Selektion und Fördern, die Studie zu Rahmenorientierungen bzw. kollektiven Orientierungen von Lehrpersonen

und Schüler*innen (Amling 2018; Martens & Asbrand, 2017, 2018; Schieferdecker 2016) sowie Studien zu den Deutungen und Verarbeitungen von Transformationsanforderungen an Lehrer*innen befassen (Meister 2005; Bennewitz 2005), auszumachen.

Methodologisch und hinsichtlich der Ausgestaltung von Definitionen und Konzepten der erziehungswissenschaftlichen Habitusforschung von Lehrer*innen streichen Kramer, Idel und Schierz (2018) die theoretischen Arbeiten sowie empirischen Befunde bei Kramer und Pallesen (2018, 2019), bei Kramer (2015, 2017) sowie bei Schierz und Pallesen (2016) hervor. In diesen Arbeiten wird vorgeschlagen den Lehrer*innenhabitus u. a. mittels der Objektiven Hermeneutik zu beforschen. Daneben nennen sie Untersuchungen in der Tradition von Bourdieus Habitus­theorie (1993, 1995, 1999) in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode, so beispielsweise bei Lange-Vester (2013) sowie bei Bremer und Lange-Vester (2014). Zudem sind Kombinationen aus Dokumentarischer Methode und praxeologischer Wissenssoziologie auszumachen (Hericks et al. 2018; Bonnet & Hericks 2018; Sotzek et al. 2018; Rotter & Bressler 2018). Außerdem werden Studien zu den Deutungsmustern von Lehrpersonen benannt, die bereits unter Kapitel 3.5 ausgewiesen wurden.

Die empirischen Leistungen der Habitusforschung von Lehrpersonen und Schülerinnen sind an dieser Stelle zu würdigen. Ebenso die methodologische Arbeit und die Rückgriffe auf die Wissenssoziologie, die Ethnographie, die Soziologie sowie auf die Kulturwissenschaften. Dennoch hat sich bislang kein einheitliches Format bzw. kein übergreifendes Konzept eingestellt, mit welchem es möglich ist, die Professionalität bzw. die Professionalisierung von Lehrpersonen in der ganzen Bandbreite von Fachdiskurs, diskursiver Formation, professions-spezifischer Sprache, etc. bin hin zur Logik der Praxis fassen zu können.

Aus den folgenden Gründen schließe ich mich mit dem hier vorgelegten Vorhaben nicht der bereits getätigten Habitusforschung von Lehrer*innen und deren Methodologie an, sondern beschreibe mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ eigene methodologische Wege. Stets seien jedoch die Parallelen, Schnittstellen und Anknüpfungspunkte bedacht.

1. Zwar nimmt man die ‚symbolischen Ordnungen‘ in den Blick, versteht jedoch teilweise etwas anderes darunter als bei Foucault oder aber betrachtet dabei generell nicht diskursive Formation und deren Wirkung auf unterrichtliches Handeln bzw. die implizite Logik der Praxis. Erneut zeigt sich hier eine gewisse Kluft zwischen Praxeologie und Diskursanalyse.
2. Diese Kluft zeigt sich u. a. daran, wenn man die Entitäten für Praxisroutinen betrachtet. Hierbei werden Entitäten-Komplexe wie Lebensformen, Milieus oder soziale Felder in Organisationen, nicht aber Fachdiskurse und Framestrukturen, betrachtet.
3. Die Frage bleibt häufig zu geringfügig erläutert, ob die ‚übergreifenden sozialen Zusammenhänge‘ der Auffassung von Sozio-Kognition entsprechen und wenn ja – und erneut – auf welche Kognitions-Modelle bzw. soziologischen Modelle (z. B. Konventionentheorie, Rahmentheorie) man sich hierbei bezieht und wie man die Anschlussfähigkeit an diese Bezugsdisziplinen zu gewährleisten versucht. Hierin besteht ein hohes Potential, wie ich in dieser Untersuchung mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ zu zeigen versuchen werde.
4. Wie bereits moniert, ist es zentral, dass sich praxeologische Forschung bzw. Habitusforschung, die sich auf Wissensformate bezieht, benennt, welche Wissensformate gemeint sind, wie man diese auffasst und auf welche Bezugsdisziplinen, angesichts einer sich stark ausdifferenzierenden ‚cognitive sciences‘, rekurriert wird. Zum Teil ist von ‚handlungsleitendem Wissen‘, von ‚impliziten kollektiven Orientierungen‘, von ‚Common-Sense-

Theorien‘, von ‚Wissensformen‘ die Rede, ohne in ausreichendem Masse zu erklären, wie der ‚Mechanismus‘ von Habitus, unterrichtlichem Handeln und Wissenskonstitution, Wissensformation, etc. zu denken sei.

5. Die Anbindung an die Linguistik wird kaum gepflegt und Möglichkeiten zur computer-gestützten Textanalyse sowie zur computergestützten Modellierung bleibt in den praxeologischen Untersuchungen noch eher ungenutzt.

3.7 Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Beitrag zur bestehenden Diskursforschung, aber auch zur Professionsforschung

Ausgehend von diesen Darlegungen möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass einerseits die im folgenden vorgeschlagene Methodologie einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ (vgl. Kapitel 5 & 9) sowohl als Diskursanalyse fungiert, als auch als Methode für Professionsforschung (vgl. exemplarisch Baumert & Kunter 2006; Combe & Helsper 1996; Hargreaves & Fullan 2012; Helmke 2009; Helsper 1996, 2002, 2018, 2021; Terhart 2011) etabliert werden soll. Hierzu ist ein transdisziplinäres Vorgehen grundgelegt, welches anbindungsfähig ist an die derzeitigen Diskursanalysen sowie an die derzeitigen erziehungswissenschaftlichen bzw. professionstheoretischen Zugänge zur Professionsforschung von Lehrer*innen (vgl. Kapitel 8 & 10). Insgesamt möchte ich noch einmal betonen, dass mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ eine weitere Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung von Lehrer*innen vorgeschlagen werden soll, mit welcher der professionellen Sprach- und Denkerwerb in Form eines Erwerbs von ‚professionsspezifischen Frames‘ untersucht werden soll. Sich mit dem professionellen Sprach- und Denkerwerb bzw. mit ‚professionsspezifischen Frames‘ zu befassen, bedeutet folglich und erziehungswissenschaftlich gesprochen, sich mit den ‚Tiefenstrukturen‘ der Professionalisierung von Lehrer*innen zu befassen. Es muss mit der vorgelegten Untersuchung somit gelingen, die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ an die entsprechenden außerhalb der Erziehungswissenschaften liegenden Bezugsdisziplinen anzuschließen, die bestehenden Frame-Konzepte und kognitiven Modelle zu integrieren, an die bestehenden Diskursanalysen anzubinden und sie zugleich in Richtung Professionsforschung weiterzuentwickeln. Darüber hinaus gilt es Überträge aus diesen Bezugsdisziplinen in den Bereich der Erziehungswissenschaften vorzunehmen und zugleich Einbettungsarbeit in die bestehende Professionsforschung von Lehrer*innen zu leisten. Hinzu kommt der Umgang mit neuen technologischen Möglichkeiten sowie der Umgang mit Big Data und computergestützter Analyse und Visualisierung.

3.8 Besinnung auf Foucault... – Diskurs, Diskursive Formation, diskursive Praxis

Wie ich im Kapitel 2 bereits ausgeführt habe, ist es nötig, im Verlauf der Untersuchung Rückbesinnungsschlaufen (Kapitel 4.1.2, 4.2.7, 4.3.2, 4.4.2, 5.1.2) einzubauen, um die enge Anbindung an Foucault nicht aus den Augen zu verlieren und stets methodologisch und methodisch transparent zu agieren. Die Ausführungen zu den unterschiedlichen Diskursanalysen verdeutlicht die Wichtigkeit und Notwendigkeit, die ‚eigene‘ Auffassung von Diskursanalyse und die verwendeten Begrifflichkeiten genau zu definieren (vgl. Kapitel 5.1.1.). Somit zeigt sich eine weitere Herausforderung, nämlich jene zwischen der Tradie-

rung von wissenschaftlichen Theorien sowie deren Modernisierung und Re-Kontextualisierung in anderen Forschungsbereichen als der entstammten.

3.9 ...zugleich Aktualisierung Foucaults Diskursanalyse im Zeitalter von Big Data und computergestützter Diskursanalyse

Gleichzeitig, neben dieser Rückbesinnung auf Foucault, stellt sich die Herausforderung, die Aussagen Foucaults in eine Zeit zu übertragen, in der computergestützte Software zur Diskursanalyse sowie Software zur Visualisierung von großen Datenmengen vorliegt (vgl. Kapitel 5.2, 6.1). Foucault muss folglich im Kontext einer computergestützten Diskursanalyse neu oder zumindest anders gelesen werden (vgl. Kapitel 8). Mit diesen Möglichkeiten geht einher, dass Diskursanalyse auch quantitativ betrieben bzw. Diskurse ‚berechnet‘ werden können (vgl. Kapitel 5.2). Die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ versucht eine Kombination von qualitativer und quantitativer Diskursanalyse (vgl. Kapitel 9).

Nach der hier getätigten Eingrenzung der Diskursanalyse soll im Anschluss zunächst die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ als Diskursanalyse vorgestellt werden (vgl. Kapitel 5). Eröffnet wird dies vorab mit einem differenzierten Blick auf bestehende Frame-Modelle (vgl. Kapitel 4).

4 Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse

In diesem Kapitel werde ich die Vielzahl von Framekonzepten/-modellen/-theorien aufgreifen, die in der Linguistik, der Kognitionsforschung und der Soziologie anzutreffen sind. Eine Schwierigkeit besteht darin, die unterschiedlichen Ebenen – ‚Wissen, Sprache und Diskurs‘ bzw. ‚Zeichen, Text und Textkorpus‘ – auf denen ich mich bewegen werde, stets zu betonen, ohne die Verbindungen zwischen diesen Ebenen zu verwischen. Eröffnen werde ich die Darstellung mit der linguistischen Perspektive, womit ich mich auf der Ebene der Zeichen und der Bedeutungskonstitution bewegen werde. Darauf folgt die kognitionswissenschaftliche Perspektive, die sich weitaus stärker dem Aspekt der Kognition bzw. der schematischen Wissenskonstitution zuwendet. Mit der sozio-kognitiven und der soziologischen Perspektive wende ich mich schlussendlich den professionsspezifischen Konventionen vollends dem Diskurs zu.

Neben der Herausforderung stets die Ebenen auseinander zu halten bzw. dort, wo nötig, sie gegenseitig in Bezug zu setzen, besteht eine weitere Schwierigkeit darin, dass neben dem Begriff ‚Frame‘ zahlreiche andere Begrifflichkeiten wie etwa ‚Script‘, ‚Szenarien‘, ‚Schemata‘, ‚mental spaces‘, ‚kognitive Repräsentationseinheiten‘, ‚cognitive domains‘, ‚epistemes‘, ‚metaphors‘, etc. existieren, hinter denen je für sich unterschiedliche linguistische, kognitionstheoretische, soziologische oder sozio-kognitive Ansätze verortet sind. Oft werden die Begriffe jedoch synonym und in mehreren Disziplinen gleichzeitig verwendet bzw. es stellen sich Schnittstellenprobleme beim Übertrag von einer zur anderen Disziplin ein, so dass lediglich Fragmente übernommen werden, die dem Gesamtentwurf der Primärdisziplin nicht mehr gerecht wird. Diese Schwierigkeiten gilt es auch bei der hier vorgelegten Untersuchung zu beachten. Es bedarf somit in diesem Kapitel einer Ordnung bzw. Zuordnung – stets im Wissen, dass mit Ordnung und Zuordnung eine Komplexitätsreduktion einhergeht, die wiederum sämtliche vorgestellten Schwierigkeiten mitumfasst.

Das Ziel dieses Kapitels besteht somit darin, mit den Kapiteln 4.1 bis 4.4 einen Überblick über die Frame-Konzeptionen zu geben, die Begriffe und Ansätze zu ordnen, die entsprechende Betrachtungsebene zu benennen, interdisziplinäre Bezüge herauszuarbeiten, innerdisziplinäre Kontroversen ‚auszublenden‘ und im Kapitel 4.5 den interdisziplinären Frame-Ansatz für diese Untersuchung – ausgehend von den vorgestellten Frame-Ansätzen – zusammenzustellen. Die Gliederung der Darstellung, was unter einem Frame zu verstehen ist, erfolgt vorab entlang jener Disziplinen, in denen Frame-Konzeptionen existieren. Jede Darstellung mündet in einen kurzen Übertrag auf den zu untersuchenden Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. insbesondere auf die ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘, so dass einerseits die Fragestellung und die Bezugsdisziplin der Untersuchung im Blick bleibt, andererseits um zu verhindern, dass die je disziplinären Debatten nicht Überhand nehmen. Es muss mir in Hinblick auf die Gesamtkonzeption der hier vorgelegten Untersuchung (Studie 1 und 2) um eine interdisziplinäre Sicht auf Frames gehen. Das bedeutet, ich bedenke die Bezüge zu den beiden Studien in der hier vorgenommenen methodischen Ausformulierung stets mit. Die Bearbeitung der linguistischen, kognitionswissenschaftlichen sowie soziologischen Frame-Konzepte wird in ein Modell einer Theo-

rie einer der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse münden (vgl. Kapitel 9), damit es innerhalb der Erziehungswissenschaften bzw. der Professionsforschung zum Lehrberuf nutzbar gemacht und im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Methodologie diskutiert werden kann. Diesen Versuch nehme ich in den Kapiteln 5 und 9 vor. Insofern handelt es sich für die Erziehungswissenschaften bzw. für die Professionsforschung zum Lehrberuf ebenfalls um eine methodologische Grundlegung, die nun an Kontur annimmt.

4.1 Frames aus linguistischer Perspektive

Die Darstellung der Frame-Konzepte wird bewusst mit der linguistischen Perspektive eröffnet, da der Begriff ‚Frame‘ und die dahinter verorteten Modelle, Theorien und Ansätze in der Linguistik äußerst kontrovers verhandelt worden sind. Zum einen ist dies innerlinguistischen Differenzen und Kontroversen zwischen den Teildisziplinen geschuldet (vgl. Ziem 2008), zum anderen waren sich auch die Vertreterinnen und Vertreter des Frame-Ansatzes nicht abschließend einig, was darunter zu verstehen sei (vgl. Busse & Teubert 2013). Zudem benötigte der Übertrag des zumeist vorerst amerikanischen Diskurses in den deutschsprachigen Raum Zeit und Re-interpretationsarbeit. Hinzu kommt, dass wegweisende Publikationen (Busse 2008a, 2008b, 2012, Fraas 2011, Konerding 1993, Ziem 2008) aus den Bereichen der Kognitiven Linguistik, der Medienwissenschaften oder der angewandten Diskurslinguistik dem Frame-Begriff Auftrieb verliehen haben, diese Popularität jedoch nicht unbedingt zu mehr Klarheit geführt hat. Diese Differenzen liegen u. a. in den unterschiedlichen Funktionen verortet, welche die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren der Frameanalyse zuschreiben: Busse (2007, 2008b, 2012) betrachtet Frames aus einer Perspektive der Diskurslinguistik bzw. der linguistischen Epistemologie, während Fraas (2011) medienwissenschaftlich stärker die Verbindung von Frames und kollektivem Gedächtnis untersucht. Ziem (2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2012) hingegen legt einen stärkeren Akzent auf die Schnittstelle zwischen Linguistik und Kognitionsforschung. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden versuchen, den Blick stets von neuem auf die interdisziplinären Bezüge zur Kognitions- und Diskursforschung zu legen, um den innerdisziplinären bzw. innerlinguistischen Debatten nicht zu starkes Gewicht zu geben.

Verschafft man sich einen Überblick über die heutige Forschungslage zur linguistischen Frameanalyse, so präsentieren sich zahlreiche Untersuchungen ausgehend von drei Ursprüngen, die für die Linguistik prägend gewesen sind (vgl. Busse 2012, Ziem 2008). Einerseits ist dies der Frame-Ansatz von Fillmore (1982, 1984) und das daraus resultierende und an der UC Berkeley domestizierte Forschungsprojekt ‚FrameNet‘, welches bis heute Bestand hat. Andererseits ist dies der Frame-Ansatz von Minsky (1974, 1977, 1986, 1990), der lange Zeit in der Kognitionsforschung stärkere Berücksichtigung fand als in der Linguistik. Drittens nennt Busse (2012) die Schema- und Gedächtnistheorie von Bartlett (1932) als frühen Anfang der Frame-Idee. Insbesondere Busses (2012) Kompendium zur Frame-Semantik ist es zu verdanken, dass diese Trennschärfe, aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ansätzen, erkennbar ist. Busse rollt die historische Entwicklung der unterschiedlichen Frame-Ansätze ausführlich auf und arbeitet damit die Schnittstellen zwischen dem ‚kognitive turn‘ in der Linguistik und dem ‚linguistic turn‘ in der Kognitionsforschung deutlich heraus. Die nachfolgende Betrachtung der (diskurs-)linguistischen Forschungsbefunde zur Frameanalyse lassen darauf schließen, dass vorwiegend die Ansätze von Fillmore und von Minsky als Inspiration in der deutschsprachigen Linguistik weiterverfolgt wurden, so dass in der Folge

aktuellere Befunde, Modelle und Ansätze in der Tradition von Fillmore und Minsky diskutiert werden. Es macht folglich Sinn, eine erste Arbeitsdefinition dessen zu benennen, was in der Linguistik – unter Bezugnahme der Frame-Ansätze²⁴ von Fillmore und Minsky – unter Frame verstanden wird. In Kontrast zu dieser Definition können die nachfolgenden Ansätze und Vorstellungen gespiegelt werden.

Mehrheitlich konsens herrscht darüber, dass Frames typisierte und strukturierte Segmente kollektiven Wissens – im angelsächsischen Raum tritt man häufig auf die Bezeichnung ‚schematic knowledge‘ (vgl. u. a. Fillmore & Baker, 2009) – sind, die sich induktiv aus der Schnittmenge ähnlicher Einzelerfahrungen ergeben. Ebenfalls ist man sich einig, dass Frames Wissen auf allen Ebenen der Abstraktion (lexikalisches Zeichen, Text, Kognition, Subjektivierung, Diskurs) repräsentieren. Frames steuern als typisierte, im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Datenstrukturen verschiedenste Verstehensprozesse. Ein aktivierter Frame wirkt somit kategorisierend und damit in Form eines Deutungsmusters bzw. eines Interpretationshintergrunds sprach- und handlungsregulierend. In der Regel werden Frames bestehend aus drei Strukturelementen (Slots → Leerstellen, Filler → Füllwerten, Default Values → Standardwerten) dargestellt. Die Slots bilden dabei die konzeptuellen Leerstellen eines Frames. Die Filler bilden jene Elemente, mit denen die Slots situationsbezogen gefüllt werden. Die Default-Werte bilden jene Elemente, die sich nicht verändern. Frames werden durchwegs als komplexe Strukturen aus Slots (konzeptuellen Leerstellen), Fillern (konkreten kontextbasierten Ausfüllungen dieser Leerstellen) und Default-Werten (inferierten Standardwerten) verstanden (vgl. exemplarisch Ziem 2009). Grafisch stellte Ziem 2005, S. 8) Frames noch sehr vereinfacht als Radiusmodell (vgl. Abb. 5, S. 77) vor:

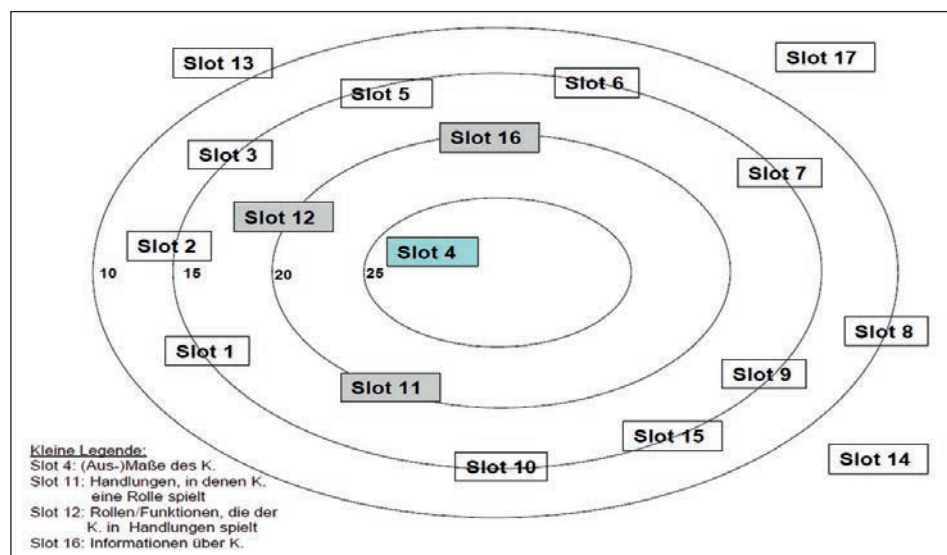


Abb. 5: Radiusmodell bei Ziem (2005)

²⁴ Es ist mir bewusst, dass sich diese Frame-Vorstellungen auch bei Minsky und bei Fillmore im Verlauf deren Forschungsaktivitäten über die Jahrzehnte hinweg verändert haben (vgl. Busse 2012). Insofern beziehen sich meine Ausführungen immer auf Momentaufnahmen innerhalb dieser Genese.

Frames bilden auf diese Weise komplexe semantische Netzwerke, geben das Kontextualisierungspotential von Konzepten vor, werden daraufhin individuell mit bestimmten Erfahrungswerten verbunden und wirken insofern handlungs- und erwartungsleitend (vgl. Fraas 1996). Einigkeit herrscht zudem darüber, dass Frames die Konstitution von Wissen sowie die Konstitution von Bedeutung organisiert: „Genau da setzt die Frame-Semantik²⁵ an, denn sie will die Beziehungen beschreiben, die zwischen Wissensstrukturen, die durch kognitive Frames organisiert sind, und sprachlichen Strukturen bzw. Äußerungen, die auf diese Wissensstrukturen referieren, bestehen“ (Fraas 2011, S. 8). Bereits die Frage danach, ob Frames „als hierarchisch organisierte Datenstrukturen aus Knoten und Kanten“ (vgl. Fraas 2011, S. 8) zu modellieren sind oder besser als ‚Radiusmodell‘ (vgl. Ziem 2005) bzw. ‚core-peripheral- Gebilde‘ (vgl. Fillmore & Baker 2009) dargestellt werden sollen, liegt außerhalb dieses eingangs beschriebenen Minimalkonsenses, mit welchem ich vorerst fortfahren möchte.

Im Folgenden werde ich nun – ausgehend von dieser Minimaldefinition – einen Überblick über ausgewählte Modelle, Konzepte und Befunde der linguistischen Frameanalyse im deutschen Sprachraum zu machen.

Die bereits ältere Studie von Konerding (1993) möchte ich an den Anfang stellen. Konerding (1993) prüft als Linguist den Frameansatz hinsichtlich einer Eignung als Methode bzw. Verfahren für die Lexikographie, also der Erstellung von Wörterbüchern. Dieser Erstellungsprozess benötigt eine gewisse Struktur bzw. Verfahrensweise, so dass je nach dem die fachsprachliche Lexikographie (Terminologie), die Bedeutungsverwandtschaft (Thesaurus) oder die lexikographische Sortierung, u.ä. im Vordergrund stehen. Im Kontext dieser lexikologischen Arbeit arbeitete Konerding für Substantive 12 Matrixframes (höchste Hyperonyme) heraus, indem er das Verhältnis von Oberbegriff (Hyperonym) und Unterbegriff (Hyponym) untersucht hat. Konerding betont hierbei, dass sowohl Oberbegriffe und Unterbegriffe denselben Frame aufrufen, sie jedoch je die Leerstellen (slots) „mit Füllwerten und Standardwerte unterschiedliche Abstraktions- und mithin Spezifikationsgrad“ (Ziem, 2008, S. 310) besetzen. Solche sogenannten Matrixframes (höchste Hyperonyme) bilden damit – Konerding fokussierte sich auf Substantive – Typen, denen man entsprechend Substantive zuordnen kann. Das interessante an den Matrixframes im Sinn von Konerding besteht nun darin, dass die Matrixframes stabile Leerstellen aufweisen, die sie an ihre Unterbegriffe ‚weitervererben‘. Kann man also ein Substantiv über die Hyperonymreduktion einem Matrixframe zuordnen, so gelangt man zu möglichen Leerstellen und damit sinnvollen Fragen, die sich zu einem Bezugsobjekt stellen lassen (vgl. Ziem, 2008, S. 315). Der Mehrwert von Konerdings Forschung liegt daran, dass für jedes eruierte Matrixframe gezielte Fragen zu den Füllern vorliegen, die für die hier verfolgte Frame-Analyse genutzt werden kann.

Definiert man z. B. Klassenführung als ein Ereignis bzw. fokussiert man eine schulische Situation, in der Klassenführung erfolgen musste, so kann unter Rückgriff auf das Matrixframe ‚Ereignis‘ eine erste Auslegung der erwartbaren Leerstellen und folglich erwartbare Fra-

25 Unter den Begriff Frame-Semantik subsumiere ich alle linguistischen Ansätze, die versuchen den Zusammenhang zwischen Bedeutungskonstitution bzw. sprachlichen Verstehensprozessen und menschlicher Erfahrung bzw. sozialer Praxis zu erklären. Frame-Semantik „berücksichtigt die Begleitumstände des Sprachgebrauchs und beschreibt auf dieser Basis semantische Unterschiede, die ihre Ursachen ebenso auf konzeptueller wie auf sozialer Ebene haben können. Beide sind miteinander verbunden, weil Menschen im Rahmen soziokulturell geprägter Praktiken ihre Erfahrungen aufeinander beziehen und teilen und so eine Grundlage für gemeinschaftlich geteilte konzeptuelle Strukturen schaffen, die als Frames der betreffenden Konzepte modelliert werden können“ (Fraas 2011, S. 8).

gen zu diesen Leerstellen generieren (vgl. Abb. 6, S. 79). Zu erwarten sein werden Leerstellen wie die Entstehungsumstände, zu den Bedingungen, die das Ereignis begünstigen oder beenden, zu den Funktionen und Rollen, die die Akteure einnehmen, zur Bedeutung der Situation im erzieherischen bzw. pädagogischen Kontext, etc. Der Einbezug des Matrixframes hilft somit, erste Leerstellen des z. B. Frames ‚Klassenführung‘ zu bestimmen. Die in dieser Untersuchung beabsichtigte Frameanalyse kann zweifach von Koneerdings Matrixframes profitieren. Einerseits können die Matrixframes eingangs – im Sinn einer forschungsgestützten Starthilfe – genutzt werden, um Fragen an eine Frame-Struktur bzw. dessen Leerstellen zu formulieren. Andererseits können die Matrixframes abschließend – im Sinn einer Überprüfung und zur Steigerung der Güte – erneut kontaktiert werden und die eruierten Frame-Strukturen begutachtet werden.

Prädikationstypen zur Charakterisierung

1. der **Entstehungsumstände** des Ereignis, der **Bedingungen, unter der es stattfindet**
2. der zu Charakterisierung des **übergeordneten Zusammenhangs**, in dem das Ereignis eine Rolle spielt
3. der **Funktionen/Rollen**, die das Ereignis in diesem übergeordneten Zusammenhang erfüllt
4. der **wesentlichen Phasen, Teilergebnisse/Eigenschaften**, die die Ereignis aufweist
5. der **wesentlichen Mitspieler**, die in dem Ereignis eine Rolle spielen
6. der **wesentlichen Eigenschaften**, durch die die **Mitspieler** in diesem Ereignis gekennzeichnet sind
7. der **Bedingungen**, unter denen sich das Ereignis **charakteristisch verändert**
8. der **typischen Dauer** des Ereignis
9. der **Bedingungen**, unter denen das Ereignis typischerweise **beginnt**
10. der **Bedingungen**, die das Ereignis **unterstützen**
11. der **Bedingungen**, unter denen sich das Ereignis **wiederholt**
12. der **Bedingungen**, unter denen das Ereignis **abbricht oder endet**
13. der **verschiedenen Zustände oder weiteren Ereignisse**, in die das Ereignis **resultieren** kann
14. der **verschiedenen Folgen**, die das Auftreten des Ereignis **für den Menschen** haben kann
15. der **Bedeutung**, die das Auftreten des Ereignis **für den Menschen** hat
16. von **ähnlichen Ereignissen**, den **Unterschieden** zu diesen Ereignissen und von **allgemeinen Kategorien**, in die das Ereignis fällt
17. zur Charakterisierung von **Theorien**, in denen das **Ereignis** eine Rolle spielt
18. zur Charakterisierung von **Informationen**, die über das Auftreten dieses Ereignis vermittelt sind (etwa Ankündigung von Folgeereignissen etc.)
19. und **weitere Namen** für das Ereignis.

Abb. 6: Matrixframe ‚Ereignis‘ bei Koneerdings (zit. in Ziem 2005, S. 6)

Koneerdings Forschungsmethodologie kann nur begrenzt aus der Lexikographie in die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse bzw. die Professionsforschung übertragen werden. Stärker methodologisch nutzbar und in das Feld der hier vorgelegten Untersuchung transferierbar erscheinen mir die Untersuchungen von Fraas (2006), die u. a. auf Koneerdings zurückgreift.

Fraas (2011) fasst nämlich Frames einerseits als ‚Slot-Filler-Struktur‘ auf, welche eingangs einer Diskursanalyse genutzt werden können, um erste Kodes und Fragen an das Ausgangsmaterial zu generieren:

Die Slot-Struktur der Frames, die durch diese diskursiv zentralen Schlüsselausdrücke aktiviert werden, dient im Sinne der Grounded Theory als Kodierparadigma für einen ersten empirischen Zugriff

auf die Daten. In der ersten Phase der Datenanalyse werden einzelne Wörter, Wortgruppen oder längere Textstellen als Filler für die Frame-Elemente (Slots) den diskursiv zentralen Schlüsselausdrücken zugeordnet und als Kodes identifiziert und benannt. Dabei werden die Frame-Elemente genutzt, um Fragen an das Material zu stellen und ständig Vergleiche hinsichtlich der gefundenen Filler zu ziehen, wobei die Kodes auf der Grundlage der entsprechenden Filler weiter angereichert und ausdifferenziert werden. (Fraas 2011, S. 12)

Andererseits beschreibt Fraas ‚Frames als Rahmen‘ bzw. als ‚Sinnhorizonte‘ bzw. ‚Interpretationsmuster‘.

Fraas betont ebenfalls die unterschiedlichen Ebenen, die es bei der Analyse von Framingprozessen zu beachten gilt:

Die Auslegung von Frames als (Interpretations)Rahmen betrifft den Prozess des Framing, der in den unterschiedlichen Forschungsrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben wird: 1. als Prozess der Bedeutungskonstitution beim Sprachverstehen, 2. als Prozess der Interpretation von konkreten Situationen zur Handlungsermöglichung und 3. als Praxis der Wissens-Aktivierung in komplexeren diskursiven Zusammenhängen bis hin zum strategischen Einsatz von Perspektivierung und Interpretation. (Fraas 2011, S. 16)

Methodisch plädiert Fraas dafür, die Frameanalyse mit dem Grounded-Theorie-Ansatz (GT) zu verbinden (vgl. Abb. 7, S. 81). Damit kommt der Frameanalyse die Funktion zu, eine erste Framestruktur freizulegen, die es dann mittels GT ‚empirisch‘ zu fundieren gilt, so dass man schließlich zu einem validen Framegebilde ‚auf einer höheren Ebene‘ gelangt: „Das vorgeschlagene Verfahren startet also bei der Struktur von Frames und gelangt über Kodierprozesse und die datennahe Anreicherung und Ausdifferenzierung der Struktur zur Aufdeckung von Sinnstrukturen, also zu Frames als Rahmen“ (Fraas 2011, S. 12).

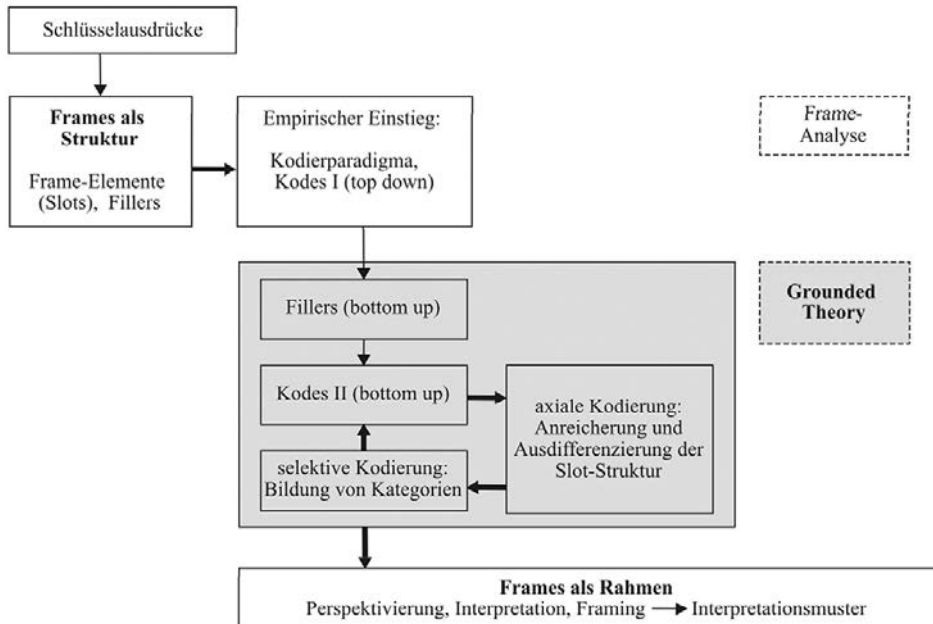


Abb. 7: Frames als Struktur und Rahmen bei Fraas (2011, S. 11)

Die der GT ‚vorgeschaltete‘ Frame-Analyse orientiert sich an der Vorgehensweise des Frame-Net-Verfahrens, wie es an der Universität Berkeley (Fillmore 2003) praktiziert wird. Mittels des Frame-Nets können dank Schlüsselwörtern Frames und deren Slot-Strukturen eruiert werden – z. B. erscheinen für einen ‚event‘-Frame die slots ‚place‘, ‚time‘, ‚reason‘, ‚duration‘, ‚frequency‘ und ‚manner‘. Diese Slot-Struktur dient Fraas als Ausgangslage für die Frameanalyse und zur Erstellung einer ersten Slot-Filler-Struktur. Frames werden bei Fraas als „hierarchisch organisierte Datenstrukturen aus Knoten und Kanten modelliert, wobei die Knoten auf der oberen Ebene der Frames durch Standardwerte repräsentiert werden, die alle erwartbaren Situationen adäquat beschreiben“ (Fraas 2011, S. 6). Darunter liegen die „Leerstellen (Slots) als Platzhalter für konkrete Werte, die in aktuellen Kontexten und Situationen aktualisiert werden können“ (Fraas 2011, S. 6). Auf der untersten Ebene dieses hierarchischen Aufbaus eines Frames sind bei Fraas die Filler auszumachen, mit denen die einzelnen Slots je nach Bedingung bzw. Situation besetzt werden können. Mehr erfährt man bei Fraas über die Struktur von Frames bzw. die Beziehungen zwischen den Slots bzw. über die Vernetzung zwischen Frames leider nicht, sie verweist vorwiegend auf Fillmore (1968) bzw. Minsky (1975) und betont die Möglichkeit zur methodischen bzw. methodologischen Kombination von Frame-Analyse und GT²⁶.

Stärker auf die Funktion von Frames bezogen, beschreibt Fraas zudem die doppelte Auslegung des Frame-Begriffs bzw. die doppelte Bewegung einer Frameaktivierung sehr prägnant:

Frames stellen einerseits Hintergrundwissen für Interpretations- und Verstehensprozesse bereit, indem sie lexikalische Einheiten (Paare von Wörtern mit jeweils einer ihrer Bedeutungen (Cruse 1986)) in übergeordnete größere Kontexte (background) stellen. Andererseits steuern Frames die Engführung von Bedeutungen in Interpretationsprozessen. Das heißt, dass jede lexikalische Einheit in einem konkreten Interpretations- und Verstehensprozeß einen Frame samt seinen Hintergrundinformationen aktiviert und die Bedeutung der lexikalischen Einheit somit auf einen größeren Zusammenhang bezieht. Gleichzeitig wird im konkreten Akt der Interpretation ein spezifischer Aspekt oder eine spezifische Komponente dieses Frames hervorgehoben und somit die Interpretation in eine bestimmte Richtung gelenkt²⁷. (Fraas 2011, S.10)

Ebenfalls wertvoll ist Fraas Hinweis, dass in den frühen Jahren des Framekonzepts eher als ‚Datenstrukturen‘ gesehen wurden, „die stereotype Situationen und deren Konzeptualisierung repräsentieren und über die Slotsstruktur Fragen an die konkrete Situation bzw. den konkreten Kontext zur Verfügung stellen“ (Fraas 2011, S. 6)“, während in den Folgejahren vermehrt die Kontexte, in denen die Frames eingefügt sind, untersucht wurden. Fraas, Pentzold & Ziem (2018) erforschten beispielsweise das Framing zur Snowden-Affäre durch die New York Times. Die Autorenschaft definieren Frames als ‚konzeptionelle Strukturen‘, die „begriffliche Rahmen für die Erfassung des jeweils relevanten Bedeutungsgehalts bereitstellen“ (Fraas, Pentzold & Ziem 2018, S. 7) und zugleich Frames als ‚Konzeptualisierungsschablone‘, mit welcher „kulturspezifische Erfahrungen, Ereignisse – einschließlich beteiligter Personen, Situationsparameter und des Hintergrundwissens – in strukturierter Weise verfügbar“ gemacht werden.

²⁶ Wichtig erscheint mir Fraas Hinweis, dass eine ‚moderne Frame-Semantik‘ für ihre Analyse alle ‚Inhaltswörter‘ berücksichtigt. Dem schließe ich mich an. Es geht in der hier vorgelegten Untersuchung nicht nur um Verben, sondern um sämtliche Begriffe innerhalb eines Diskurses. Es geht in dieser Studie ebenfalls nicht um einen einzelnen Text oder Satz, sondern um die Verwendung von Begriffen innerhalb eines spezifischen Diskurskorpus.

²⁷ Als Medienwissenschaftlerin betont Fraas (2011), dass diese Lenkung durch (mediales) Framing stets ‚bewertetes Framing‘ ist. Dies dürfte indes ebenfalls aus Wissenschaftsdiskurse – wie in der hier vorgelegten Untersuchung betrachtet – zutreffen.

Erneut zeigt sich die doppelte Interpretation von Frames als Strukturgebilden und Frames als Interpretationshintergründe für konkretes Handeln. Die Bedeutungskonstitution wird in der Tradition von Fillmore und Minsky beschrieben, wenn betont wird, dass „die Ausgestaltung der komplexen musterhaften Prädikationsstrukturen (...) in Abhängigkeit vom Ko- und Kontext, in dem die lexikalische Einheit eingebettet ist“, variiert und „sich sowohl einzelne Frame-Elemente bzw. Leerstellen als auch spezifische Realisierungen bzw. Füllungen derselben (Prädikate) in einer Sprachgemeinschaft oder in Diskursen verfestigen und so zu spezifischen Bedeutungsprägungen führen können“ (Fraas, Petzold & Ziem 2018, S. 7). Erneut wird auf die Vorstellung von Frames als (hierarchische) Slot-Filler-Struktur rekurriert.

Wie von Fraas (2011) vorgeschlagen, wurden für die Analyse der Snowden-Affäre ausgehend vom Frame-Net-Bestand Frame-Elemente eruiert und als Kategorien bzw. Indikatoren für einen ersten deduktiven Zugang festgelegt. Davon ausgehend konnten erste Hypothesen und Fragen an den Diskurs formuliert und Schlüsselwörter eruiert werden. In einem zweiten Schritt folgte die Annotation einer Textstichprobe. Fraas, Pentzold und Ziem erkennen in dieser Herangehensweise gewisse Vorteile gegenüber einer rein induktiven Vorgehensweise:

Der entscheidende Vorteil gegenüber der induktiven Methode besteht darin, auf empirisch validierte Frame-Elemente zurückgreifen zu können. Wird von ihnen ein Frame-Element nicht realisiert, so handelt es sich dabei um einen Befund, der einem induktiven Verfahren entgehen würde, da diesem zufolge Frame-Elemente allein auf der Basis des gegebenen sprachlichen Materials ermittelt werden. Gerade nicht realisierte Frame-Elemente können aber analytisch sehr interessant sein, insofern sie auf Wissensaspekte verweisen, die im Diskurs marginalisiert werden. (Fraas, Petzold & Ziem 2018, S. 10)

Methodisch zentral erscheint hierbei der vorgeschlagene korpuslinguistische Zweischritt: Im ersten Schritt die ‘korpusgetriebene’ Schlüsselwortanalyse und Hypothesenbildung und im zweiten Schritt die ‘korpusbasierte’ manuelle Annotation. Ich werde später auf diese methodische Frage zurückkommen und erläutern, ob die Eröffnung des ersten Schritts immer unter Rückgriff auf Frame-Net erfolgen muss. Vorerst möchte ich festhalten, dass die Studie von Fraas (2011) ein begründetes methodisches Vorgehen vorstellt, wie sich die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken (lexikalische Einheiten, Mehrwortausdrücken) über Frames erfassen lassen, welches es in die methodische Ausgestaltung zu der hier vorliegenden Untersuchung im Kapitel 4.5 einzubinden gilt.

Vorerst möchte ich mich nun dem Frame-Semantik-Ansatz von Ziem widmen und seinen Ansatz aus der angewandten Kognitiven Linguistik prominent aufgreifen, da dieser Ansatz eine deutliche Anbindung an die Kognitionsforschung und die Diskursforschung erlaubt. Zudem ist sein Ansatz anwendungsorientiert und erprobt.

4.1.1 Der Frame-Semantik-Ansatz bei Ziem

In diesem Abschnitt erläutere ich den Frame-Ansatz von Ziem (2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2012), den ich aus den folgenden Gründen für die hier vorliegende Untersuchung präferiere und deshalb ausführlicher darstellen werde. Erstens handelt es sich um einen interdisziplinär veranschlagten Ansatz, da Ziem sowohl zentrale (korpus-)linguistische und zeichentheoretische, als auch kognitionswissenschaftliche Theoriestränge integriert. Zweitens bemüht sich Ziem, die Strukturkonstituenten von Frames (Leerstellen, Füllwerte, Standartwerte) genau zu definieren. Das heißt, Ziem arbeitet begrifflich sehr präzise. Drittens eignet sich der Ansatz für die moderne computergestützte Analyse von Diskursen. Die Anbindung

an die (linguistische) Diskursanalyse hat Ziem (2008) bereits selbst vorgenommen. Viertens handelt es sich bei Ziems Ansatz (u. a. gilt es sein Radiusmodell neu zu begutachten) um ein forschungspraktisches Modell, welches – in adaptierter Form – für die Betrachtung erziehungswissenschaftlicher Diskurse herangezogen werden kann. Zunächst sei der Ansatz in den Grundzügen umrissen und die integrierten Elemente dargestellt, bevor unter 4.1.3 Gedanken zum Übertrag und zur Anwendung des Ansatzes auf einen Wissenschaftsdiskurs im Allgemeinen und auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ im Besonderen dargelegt werden.

Ich habe bereits eingangs betont, dass Ziem mehrere linguistische – und sich innerhalb der Linguistik durchaus konkurrenzierende – Theoriestränge in seinen Frame-Ansatz integriert, so dass ich zunächst den Fokus auf diesen Aspekt lenken möchte. Einerseits knüpft Ziem an den beiden bekannten Theoriesträngen bei Fillmore und bei Minsky an, indem er bewusst auf die ‚Schwäche‘ des Frame-Begriffs Bezug nimmt. Wie im folgenden Zitat bei Minsky ersichtlich, ist der Frame-Begriff vage gefasst:

When one encounters a new situation [...] one selects from memory a substantial structure called a Frame. This is a remembered framework to be adapted to fit reality by changing details as necessary. A frame is a data-structure for representing a stereotyped situation, like being in a certain kind of living room, or going to a child's birthday party. Attached to each frame are several kinds of information. Some of this information is about how to use the frame. Some is about what one can expect to happen next. Some is about what to do if these expectations are not confirmed. (Minsky 1975, S. 212; zit. in Ziem 2008, S. 18)

Noch fehlt in dieser Definition gemäß Minsky eine ausdifferenzierte Darstellung, wie man sich ein Frame vorstellen soll, welche Informationselemente ein Frame aufweist, wie diese Informationselemente in gegenseitigem Bezug stehen, wie ein Frame Bedeutung generiert, etc. Diese Definition von Minsky liegt somit noch unterhalb der oben aufgeführten Minimaldefinition. Dennoch bleibt diese erste Definition in ihrer Vagheit anschlussfähig an diverse Situationen und Phänomenbereiche. Zugleich führte diese Vagheit dazu, dass der Begriff nur schwer zu anderen Begriffen (z. B. ‚script‘, ‚domain‘, ‚mental spaces‘, etc.) abgrenzbar ist. Ziem bemüht sich um eine begriffliche Schärfung, wenn er Frames von anderen Begrifflichkeiten abtrennt bzw. Gemeinsamkeiten benennt. In Anlehnung an die Ausführungen von Ziem (2008, S. 22-35) gilt es somit vorab folgende Repräsentationsformate zu unterscheiden (vgl. Tab. 2, S. 86), bevor auf die einzelnen integrativen Elemente des Ansatzes eingegangen werden kann:

Tab. 2: Übersicht über die bestehenden Repräsentationsformate in Anlehnung an Ziem (2008, S. 22-35)

Repräsentationsformat	Vertreter	Definition	Gemeinsamkeiten zum Frame-Format	Differenzen zum Frame-Format
„cognitive models“ „idealisierte kognitive Modelle“	u. a. Lakoff (1983)	Oberbegriff für mehrere Strukturierungsprinzipien wie Frames, Skripte, Szenarien, etc., welche allesamt „idealisierte Repräsentationen rekurrenter Erfahrungen darstellen“ (Ziem 2008, S. 26).	Das Frame-Format bildet eines von mehreren Strukturierungsprinzipien zur Konzeptualisierung von Wissen.	Der Frame-Begriff wird nicht definiert bzw. zu den anderen Begrifflichkeiten abgegrenzt.
„cognitive domain“	u. a. Langacker (1987)	„Domänen sind konzeptuelle Einheiten von variierendem Abstraktionsgrad. Sie stellen Hintergrundinformationen bereit, um einen sprachlichen Ausdruck verstehen zu können. Ohne Bezug auf Domänen lässt sich keine sprachliche Bedeutung (...) erfassen.“ (Ziem 2008, S. 29) Beide Formate gehen davon aus, dass für die semantische Bedeutungsproduktion auf Hintergrundwissen zurückgegriffen wird (Domain-Format: Wissensdomänen / Frame-Format: kulturspezifisches Hintergrundwissen).	Beide Formate versuchen zu erklären, wie ein sprachlicher Ausdruck über die Bezugnahme auf übergeordnete Wissensstrukturen an sprachlicher Bedeutung gewinnt. Hierbei betonen beide Formate, dass „kontextuelle und kontextuelle Daten, aber auch allgemeines Hintergrundwissen und außersprachliche Faktoren, das Verstehen eines Ausdrucks motivieren“ (Ziem 2008, S. 29). Beide Formate weisen „Vordergrund- und Hintergrunddimensionen“ auf.	Das Domain-Format gewichtet den hierarchischen Aufbau dieser Wissensstrukturen bzw. die Einbettung einer Domain in einer übergeordneten Domain stärker als das Frame-Format und befasst sich stärker mit der „Organisation unseiner konzeptuellen Systems“ (Ziem 2008, S. 30). Das Frame-Format fokussiert hingegen den einzelnen sprachlichen Ausdruck und die Bedeutungsproduktion stärker.
„script“	u. a. Schank / Abelson (1977) / Taylor (2002)	Mit „Script“ ist eine zeitliche Abfolge und die Herleitung einer kausalen Beziehung zwischen einem Ereignis und einem Zustand über die Aktivierung eines (Handlungs-)Frame zu verstehen.	Scripts und Frames sind kompatibel, denn Frames stellen Prozesswissen bereit, welches mittels „Scripts“ auf konkrete Situationen übertragen werden. „Scripts“ und Frames beleuchten zusammen den Prozess der Bereitstellung von Sinnhorizonten bzw. Interpretationsmuster für eine vorzunehmende Handlung.	Während das Frame-Format das konzeptuelle Hintergrundwissen z. B. prozedurales Wissen zu einem Restaurantbesuch bereitstellt, wird mit dem Script-Format dieses Prozesswissen auf die konkrete Situation übertragen.
„mental spaces“	Fauconnier (1985)	„Mental Spaces“ sind Teilstrukturen, die entstehen, wenn wir denken und sprechen. Sie erlauben uns eine feingliedrige Unterteilung unserer Wissensstrukturen. Mental Spaces entstehen während des Verstehensakts. „Mental Spaces“ sind „detaillierte, im Akt des Verstehens relevante Informationseinheiten“ (Ziem 2008, S. 32).	Das Frame-Format ist kompatibel mit dem „Mental-Spaces“-Format, denn Frames strukturieren Hintergrundinformationen, die in die „mental spaces“ einfließen. „Mental Spaces“ und „Frames“ beleuchten zusammen die Bedeutungsproduktion und die Genese von kognitiven Wissensstrukturen. „Beide betonen den Konstruktionscharakter von konzeptuellen Integrationsprozessen, und für beide sind sprachliche Bedeutungen rein konzeptuelle Einheiten“ (Ziem 2008, S. 34).	„Mental spaces“ sind kognitive Operationen zum Aufbau neuer konzeptueller Einheiten, während Frames konzeptuelle Strukturen darstellen, auf die wir u. a. für diesen Aufbau zurückgreifen (vgl. Ziem 2008, S. 32). „Mental Spaces“ verändern sich während eines Lesevorgangs oder Gesprächs fortlaufend. Das Frame-Format fokussiert stärker den konzeptuellen Gehalt, während mit „mental spaces“ die beteiligten kognitiven Operationen während dem Aufbau konzeptueller Strukturen gemeint ist.

Die Abgrenzungsarbeit von Ziem führt zu einer Schärfung des Framebegriffs. Es wird deutlich, dass Frames als eher stabile – nicht statische, da Kognition und Struktur in wechselseitiger Beeinflussung stehen – ‚Wissensstrukturen‘ bzw. ‚schematisierte Repräsentationen‘ bzw. ‚konzeptuelle Strukturen‘ im Langzeitgedächtnis definiert werden. Sie haben einerseits Einfluss auf die Ausgestaltung von ‚mental spaces‘, also auf die je ablaufenden Denk- und Sprechakte. Andererseits beeinflussen sie das Handeln, über die Bereitstellung von Daten für ‚scripts‘ in Form von Interpretationsmustern, mit der wir eine konkrete Situation beurteilen. Wichtig erscheint mir, dass wir im Kontext von Schule und Unterricht bzw. von professionellem Handeln von Lehrpersonen anerkennen, dass diese Prozesse auch hier spielen. Das Frame ‚Klassenführung‘ beeinflusst sowohl unser Agieren im Unterricht – sei dies in einer konkreten Situation der Klassenführung, in der sich ausgehend vom Frame ein ‚script‘ einstellt oder aber, wenn wir uns im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung über Klassenführung z. B. in Nachbesprechungen unterhalten und sich ein ‚mental space‘ eröffnet, der wiederum das Frame revidieren kann. Es erscheint mir deshalb an dieser Stelle sinnvoll, für die hier vorgelegte Untersuchung die Zusammenhänge zwischen dem Frame-Format (Professionelle Wissensstrukturen) und dem Script-Format (pädagogisch professionelles Handeln) sowie dem Mental-Space-Format (Prozess der Professionalisierung) hervorstreichend zu betonen. Ich werde später wieder auf diesen Aspekt zurückkommen, wenn es im Kapitel 5 darum geht, eine erste Konzeption für eine frameanalytische Professionstheorie vorzustellen.

Vorab möchte ich nun auf die integrierten Elemente aus den Bereichen der (Kognitiven) Linguistik bei Ziem genauer eingehen, so dass deutlich wird, warum dieser Ansatz für die hier vorgelegte Untersuchung von Bedeutung ist. Diese Darstellung möchte aufzeigen, wie Frames wie z. B. für ‚Klassenführung‘, ‚Autonomie‘, ‚Pädagogische Autorität‘, etc. zu modellieren sind bzw. welche Strukturelemente sie aufweisen (vgl. Ziem 2008, S. 59). Es gilt ebenfalls danach zu fragen, wie das semantische Wissen kognitiv organisiert bzw. repräsentiert wird und wie ganz allgemein Sprache und Kognition zusammenhängen.

Ziem bezieht sich hierbei zuallererst auf den ‚Embodiment‘-Diskurs (vgl. exemplarisch Johnson 1987) und betont, dass Sprache nicht isoliert vom menschlichen Körper bzw. von den Kognitionsstrukturen betrachtet werden kann. Sprache und Kognition sind aus dieser Warte vielmehr im Zusammenspiel mit Umweltfaktoren, biologischen Faktoren (Anatomie, Physiologie, Neurologie, etc.), entwicklungspsychologischen Faktoren, historischen Faktoren und soziokulturellen Faktoren zu betrachten (vgl. Ziem 2008, S. 66). Diese ‚holistische Sichtweise‘ überträgt Ziem auf die Frameanalyse, so dass Frames aus ontologischer, funktionaler, methodischer sowie erkenntnistheoretischer Perspektive untersucht werden können. Ich trete an dieser Stelle nicht auf den linguistischen Widerstreit zwischen Vertreterinnen und Vertreter des ‚Modularismus‘ und des ‚Holismus‘ ein. Aus der Tradition der Lehr-Lern-Forschung, der Pädagogik, den Erziehungswissenschaften sowie der Entwicklungspsychologie teilt man spätestens seit Piagets Studien die ‚holistische Idee‘, „dass sich die ontogenetische Entwicklung des kognitiven Systems auch in sprachlicher Hinsicht nur im Wechselspiel mit Umwelterfahrungen vollzieht“ (Ziem 2008, S. 104). Ebenfalls überrascht die Aussage Ziems, wonach sich die Bedeutung von Worten und Sätzen ausgehend von einem „ganzen Netz epistemischer Überzeugungen“ ergebe, die vom Konstruktivismus geprägte Pädagogik kaum – Semantik und Kognition hängen in diesem Verständnis stets zusammen. Die Anschlussfähigkeit der Kognitiven Linguistik an die Pädagogik zeigt sich mit ihrer holistischen Auffassung ebenfalls sehr schön im folgenden Zitat:

In dem Maße dürfen aber selbst Komposita oder einfache Phrasen (wie Schulleiter oder tolle Schule) nicht mehr als ambig gelten, und zwar deshalb nicht, weil diese durch ein kognitives Modell, bestehend aus einer Vielzahl von Hintergrundannahmen (Standardwerten), immer schon kontextualisiert werden. Die Aktivierung relevanter Hintergrundannahmen führt zu einer Hierarchisierung möglicher Interpretationsvarianzen. Kontextwissen, hier verstanden als „base of our understanding of a word“ (Fillmore 1976, S. 23), ist demnach unhintergebar. Anders ausgedrückt: Tabula rasa und Verstehen schließen sich gegenseitig aus. Innerhalb eines holistischen Ansatzes verschiebt sich damit die Frage, wie Sprachverstehen ohne semantische Repräsentationen (im Sinne modularer Konzeptionen) möglich ist, zu der Frage, welche uniformen kognitiven Operationen Sprachverstehen (neben anderen kognitiven Leistungen) leiten. (Ziem 2008, S. 106)

In diesem Sinn folge ich Ziem und erachte in dieser Untersuchung syntaktische Strukturen und grammatische Kategorien als „Ausdrucksformen für bedeutungsrelevante Konstruktionsprozesse“ (Ziem 2008, S. 108). Gleichzeitig ist damit der Weg frei, um sich dem Verhältnis von konzeptionellen Sprachstrukturen (u. a. Frames) und den kognitiven Operationen (Mustererkennung, Schematisierung, Kategorisierung, etc.) gezielter zu widmen und die linguistischen Debatten und Diskurse, die sich unterhalb dieser Trennlinie von Modularität und Holismus abspielen, unangetastet zu lassen. Ebenso, dies wird sich in der Folge unter 4.1.2 zeigen, interessieren in dieser Untersuchung linguistische Diskussionen zur Formseite (syntaktischer Formaspekt, morphologischer Formaspekt, phonologischer Formaspekt) nicht. Primär interessiert für die hier vorliegende Untersuchung die Bedeutungsproduktion hin zur Gebrauchsbedeutung – zwar ausgehend von der symbolischen Einheit – mittels Informationen zur semantischen, pragmatischen und diskursfunktionalen Art (vgl. Abb. 8, S. 90). Diese Eingrenzung sei exemplarisch an der folgenden Abbildung einer symbolischen Einheit als ‚Form-Inhaltspaar‘ verdeutlicht.

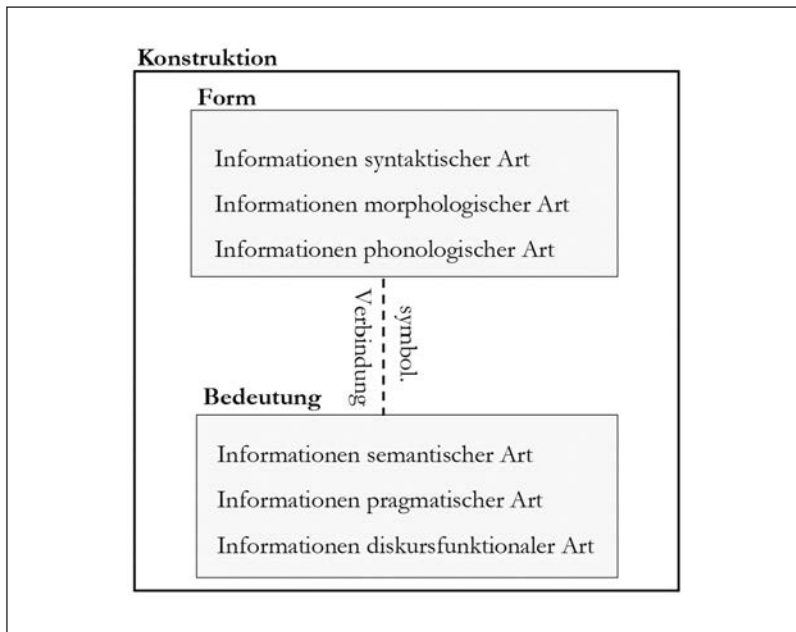


Abb. 8: Symbolische Einheit als Form-Inhaltspaar bei Ziem (2008, S. 185)

Der Bedeutungsaspekt bzw. die Bedeutungskonstitution erhält somit in der Folge eine größere Gewichtung. Mit einer ‚holistischen Sicht‘ auf die Bedeutungskonstitution wird deutlich, dass Kognition ohne Semantik und umgekehrt Semantik ohne Kognition nicht möglich ist. Ebenfalls ist Sprachverstehen stets Bedeutungsverstehen. Ferner ist Wortverstehen stets an einen Wissenskontext (z. B. Schule und Unterricht) gebunden. Es gilt somit die Prämisse, „dass Wörter faktisch nie isoliert auftreten, sondern stets als Bestandteile von größeren Einheiten fungieren“ sowie „dass jedes Modell, das gerade von diesen Wissenskontexten abstrahiert und eine invariante Komponentenstruktur zum Ausgangspunkt bedeutungstheoretischer Überlegungen macht, an der sprachlichen Realität vorbeitheoretisiert“ (Ziem 2008, S. 107). Ebenfalls ist zu beachten, dass mit dem Paradigma des ‚Holismus‘ anerkannt wird, dass einer Sprachbenutzerin bzw. einem Sprachbenutzer „ein schier unerschöpfliches Potential an verstehensrelevanten Daten zur Verfügung steht“ (Ziem 2008, S. 107). Dabei steht jedoch nicht primär die Frage im Raum, welche Daten ausgewählt werden, sondern welche Restriktionen im Rahmen des Kontextualisierungsprozesses auftreten, so dass eben genau diese Daten für den Sprachverstehensprozess verwendet wurden. Dabei gilt es zwei Restriktionen zu unterscheiden, einerseits wirken grundlegende kognitive Operationen wie Mustererkennung, Schematisierung, Kategorisierung, etc. ausschließend. Sie lenken den kognitiven Aufbau konzeptueller Strukturen selektiv. Andererseits wirken die bestehenden konzeptuellen Strukturen wie ‚schematisierte Einheiten‘ im Langzeitgedächtnis oder ‚wissensangereicherte semantische Repräsentationen‘ einer sprachlichen Äußerungseinheit im Kurzzeitgedächtnis restriktiv (vgl. Ziem 2008, S. 107). Das ‚holistische Kognitionsmodell‘ versucht nun auf der Basis dieser Annahmen aufzuzeigen, wie der Aufbau konzeptueller Repräsentationen erfolgen könnte. Das dreigliedrige Modell erachtet erstens Sprache bzw. Sprachverarbeitung als integraler Teil der menschlichen Kognition, was sich in der wechselseitigen Verbindung von Sprache, Motorik und Perzeption abzeichnet (vgl. Abb. 9, S. 92). Alle drei Teile sind Bestandteile desselben kognitiven Verarbeitungskreislaufes. Zweitens geht das Modell von einer Durchlässigkeit von ‚Geist‘ und ‚Welt‘ aus, d. h. Sprache ist stets an eine Außenwelt gebunden und in der menschlichen Erfahrung verankert. Sprache ist dabei drittens „nicht als Zusammenspiel differenzierter Kenntnissysteme zu verstehen, sondern als Repertoire symbolischer Einheiten, durch deren Korrelierung, Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer Kommunikate variabel (re-)konstruieren“ (Ziem 2008, S. 113). Kurzum, symbolische Einheiten – wie z. B. ‚Pädagogische Autorität‘ – sind Ausdruck unserer Bemühungen, Erfahrungen zu konzeptualisieren, was sich u. a. in syntaktischen Strukturen niederschlägt. Viertens ist die Bedeutung eines Ausdrucks auf dessen Gebrauch zurückzuführen, so dass Sprachverstehensprozesse auf allen Ebenen der kognitiven Organisation ablaufen (Wahrnehmung, Motorik, Sprache). Die Sprachverstehensprozesse verlaufen damit Ebenen überlagernd ab und die Interpretation eines Ausdrucks geht einher mit Konzeptualisierungsleistungen auf allen diesen Ebenen. Die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens stellt sich mit dieser Konzeptualisierungsleistung ein, so dass verständlich wird, warum Ziem diese ins Zentrum seines Modells stellt. Ziem fasst seine Vorstellung eines ‚holistischen Sprachmodells‘ wie folgt grafisch zusammen (vgl. Abb. 9, S. 92):

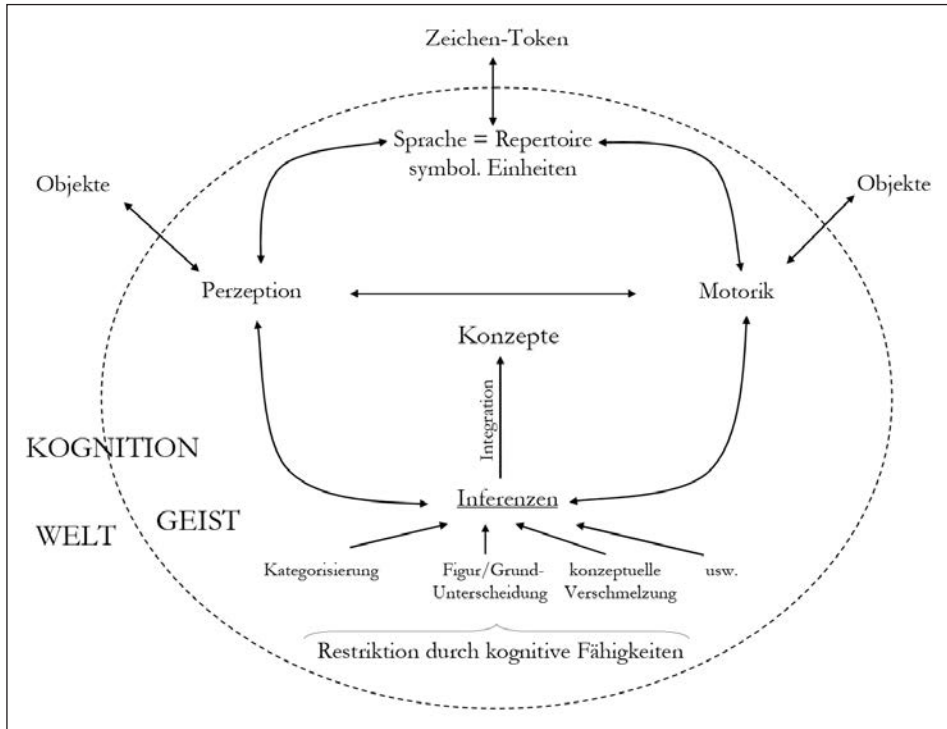


Abb. 9: Das 'holistische Kognitionsmodell' bei Ziem (2008, S. 110)

Das Modell gewinnt weiter an Komplexität, wenn man sich vergegenwärtigt, dass im Rahmen eines Verstehensprozesses bzw. einer Konzeptualisierung auf mehrere verstehensrelevante Wissensbereiche zurückgegriffen wird. So muss etwa zwischen den Abstraktionsebenen ‚Kernfokus‘, ‚Fokusumfeld‘, ‚Relevanzbereich‘, ‚Diskurswissen‘ und ‚Weltwissen‘ (vgl. Abb. 10, S. 93) unterschieden werden. Busse stellt in diesem Zusammenhang die Funktion eines sprachlichen Zeichens für die Bedeutungskonstitution prägnant dar, wenn er betont, dass „Sprachzeichen selbst (...) nicht als Bedeutungsträger“ fungieren, sondern „ihre Funktion vielmehr darin bestehe, auf Wissen ‚anzuspielen‘, das Sprachverstehende auf der Basis ihres Vorwissens rekonstruieren“ (Busse 1991a, S. 90, zit. in Ziem 2008, S. 152). Die Bedeutung, die ein sprachliches Zeichen hervorruft, hängt damit – abgesehen von der Situation bzw. vom ‚Gebrauchseignis‘²⁸, in dem das sprachliche Zeichen auftaucht und unter Einbezug der von Ziem erwähnten Aspekte ‚Perzeption‘ und ‚Motorik‘ – ebenfalls davon ab, auf welche Abstraktionsebenen der Sprachverstehende seine Aufmerksamkeit lenkt.

28 vgl. hierzu Ziem 2002, S. 200-220.

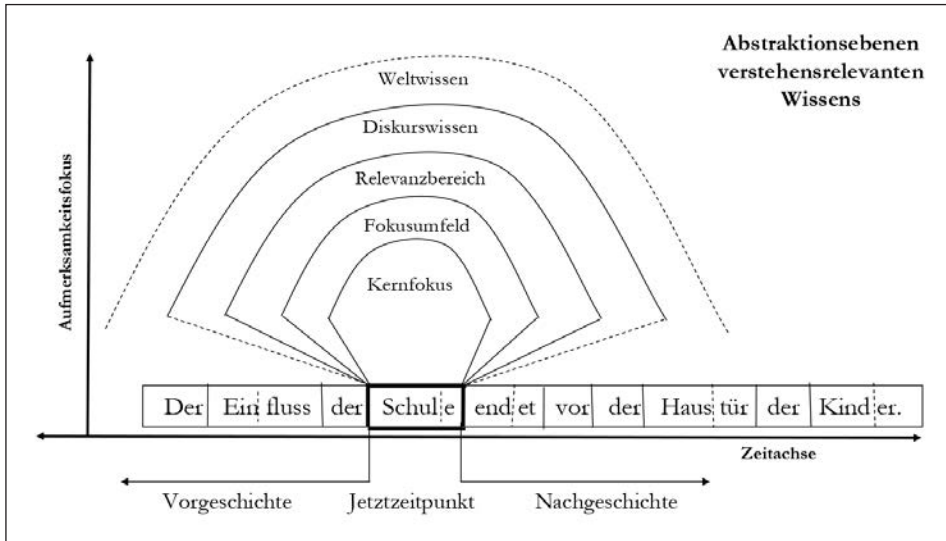


Abb. 10: Differenzierung verstehensrelevanten Wissens nach Busse (Ziem 2008, S. 151)

Zur Veranschaulichung kann beispielsweise die konkrete Praxis des Strafens sowie das sprachliche Zeichen ‚Strafe‘ dienen. Die Strafe wird in der Praxis sprachlich wohl erst dann ausgesprochen, wenn vorab fehlbares Verhalten wahrgenommen, das Verhalten gedeutet bzw. kategorisiert und konzeptualisiert worden ist. Wird hingegen eine Studentin der Sekundarstufe 1 im Kontext einer Fallbearbeitung in einem Reflexionsseminar auf den Aspekt ‚Strafe‘ aufmerksam, wird sich die angehende Lehrkraft einerseits an eigene Strafen aus der Vergangenheit erinnern, aber zugleich die Aufmerksamkeit auf den Jetztzeitpunkt des Fallbeispiels legen oder aber über zukünftiges Strafen nachdenken, welches sie allenfalls anders gestalten möchte. Zudem wird sie den Aufmerksamkeitsfokus auf unterschiedliche Abstraktionsebenen verstehensrelevanten Wissens legen, so dass mit dem Kernfokus der konkrete Fall begutachtet wird, während mit dem Fokusumfeld die Strafpraxis an der Schule mitbedacht wird. Richtet sie den Fokus auf den Relevanzbereich, so könnten Aspekte zur Strafpraktiken auf der Sekundarstufe 1 oder Vorschriften zu Disziplinarmaßnahmen in den Vordergrund rücken, während der Fokus auf das Diskurswissen, den Diskurs zum Strafen in der Pädagogik und die Typologien von Lehrpersonen zur Strafpraxis anklingen lassen würde. Fokussiert die Studentin die Ebene des Weltwissens, so wäre etwa zu fragen, wie die Gesellschaft auf die von ihr ausgesprochene Strafe reagieren würde. Erhält sie Zustimmung oder Ablehnung? Je nachdem, welches verstehensrelevante Wissen aktiviert wird, werden je andere Filler in die existierenden Leerstellen gesetzt. Für die Bedeutungskonstitution greift die erwähnte Studentin somit auf alle drei Ebenen (Wahrnehmung, Motorik, Sprache) bei Ziem sowie auf die unterschiedlichen Ebenen verstehensrelevanten Wissens zurück.

Fügt man dem derzeitigen Stand der Darlegung das Grundmodell von Langacker (1987) hinzu (vgl. Abb. 11, S. 95), so wird eine für die hier vorgelegte Untersuchung notwendige Erweiterung vorgenommen. Langacker fokussiert nicht einzig ein einzelnes ‚sprachliches Zeichen‘, sondern berücksichtigt, dass mit ‚symbolischer Einheit‘ ebenso ein komplexer

sprachlicher Ausdruck, wie ein mehrgliedriges Wort, eine Phrase, ein Satz oder ein Text verstanden werden kann (vgl. Ziem 2008, S. 198-200). Diese ‚symbolische Einheit‘ verfügt über eine sanktionierende Struktur (Zeichen, Phonologie) und ist in einem ‚semantischen Raum‘ und einem ‚phonologischen Raum‘ verortet. Interessant wird Langackers Ansatz für die hier vorgelegte Untersuchung deshalb, weil einerseits eine diskursanalytische Öffnung vorgefunden wird. Andererseits jedoch ebenfalls, weil mit der Gebrauchsbedeutung als ‚kontextuelle Bedeutung‘ die Kontextabhängigkeit bzw. der Situationsbezug der ‚symbolischen Einheit‘ mitberücksichtigt wird. Für die pädagogische Praxis bzw. das professionsbezogene Berufsfeld ‚Lehrberuf‘ ist ein Frame-Verständnis, welches einzig auf der Ebene des sprachlichen Zeichens verharret, wenig brauchbar. Mit Langackers Modell wird ersichtlich, dass professionspezifische Frames stets in Wechselwirkung zwischen konventionellen Bedeutungsaspekten (Frame-Struktur, symbolische Einheiten) und kontextuellen Bedeutungsaspekten (Situation, Gebrauchsbedeutung) stehen. Die situationsgebundene Sprachhandlung in der sozialen Praxis (Gebrauchsereignis) ‚Unterricht‘ rekurriert auf kognitive Modelle bzw. auf symbolische Einheiten bzw. auf Frames, denn nur auf dieser Basis von vorhandenem Wissen kann Gebrauchsbedeutung generiert werden (vgl. Ziem 2008, S.220-222). Andererseits wird deutlich, dass Gebrauchsbedeutungen – insbesondere aus dem Kontext des Unterrichts bzw. der pädagogischen Praxis – über Schematisierungsprozesse in professionspezifisches Wissen transformiert und somit als ‚semantische Einheit‘ mit konzeptuell-enzyklopädischem Status in der ‚symbolischen Einheit‘ abgelegt werden. Professionspezifische ‚semantische Einheiten‘ bzw. Frames innerhalb dieser ‚symbolischen Einheit‘ müssen folglich neben konzeptuell-enzyklopädischem Wissensbestandteilen ebenso schematisierte und damit abstrahierte prozedurale Wissensbestandteile aufweisen – in diesem konkreten Bereich wäre dies somit schematisiertes, abstrahiertes, ‚scriptförmiges‘²⁹ Handlungswissen von Lehrpersonen.

29 Mir ist der innerhalb der Linguistik geführte Disput, ob ‚Situationen‘, ‚Hintergründe‘ oder ‚Szenen‘ als außersprachliche Kontexte ebenfalls als Bestandteil von Frames gelten können, bekannt. Legt man jedoch, wie dies im Fall von professionspezifischen Frames mehrere, zumeist hunderte ähnliche Situationen übereinander, so entstehen schematisierte, von der Einzelsituation abstrahierte Wissenssegmente, die als ‚scriptförmiges‘ Handlungswissen Bestandteil eines Frames bilden können.

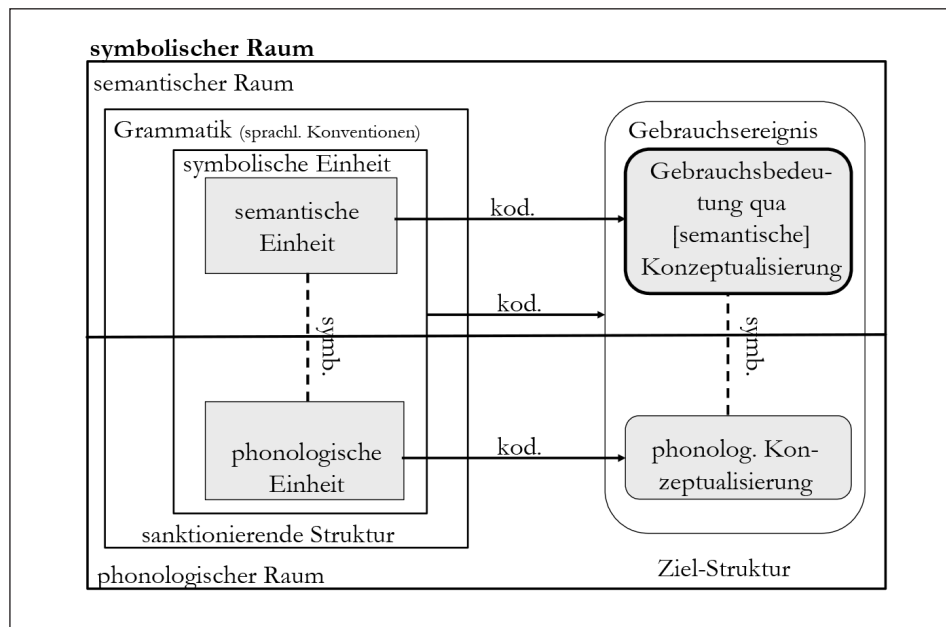


Abb. 11: Das Verhältnis von symbolischen Einheiten und Gebrauchsbedeutung gemäss Langacker (Ziem 2008, S. 151)

Mit Bezug auf Fillmore gilt es schließlich noch die Relationen zwischen den einzelnen Einheiten zu untersuchen. Ziem (2008, S. 229ff.) stellt diese Relationen unter Rückgriff auf Langacker (1987) und Fillmore (1982) eingehend dar³⁰ und arbeitet hierbei drei zentrale Relationen heraus: Erstens die Relation zwischen der phonologischen Einheit und der semantischen Einheit; zweitens die Relation zwischen der semantischen Einheit und der Gebrauchsbedeutung; drittens die Relation zwischen der Gebrauchsbedeutung und der phonologischen Konzeptualisierung (vgl. Abb. 12, S. 96).

³⁰ Ziem betont, die von Fillmore (1982) angeregte Unterscheidung zwischen einem evozierten Frame und der Invocierung eines Frames, liesse sich mit Langackers Modell verbinden. Ich folge Ziem an dieser Stelle, da sich insbesondere die hier vorgestellte Studie 1 mit dem Evozieren von Frames bzw. dem Bedeutungspotential befasst. Die Studie 2 widmet sich hingegen stärker dem Aspekt der Invocierung. Erneut, es geht in der hier vorliegenden Untersuchung weitaus stärker um die Relation zwischen der semantischen Einheit und ihrer Gebrauchsbedeutung, als um die Relation zwischen einer semantischen Einheit und einer phonologischen Einheit.

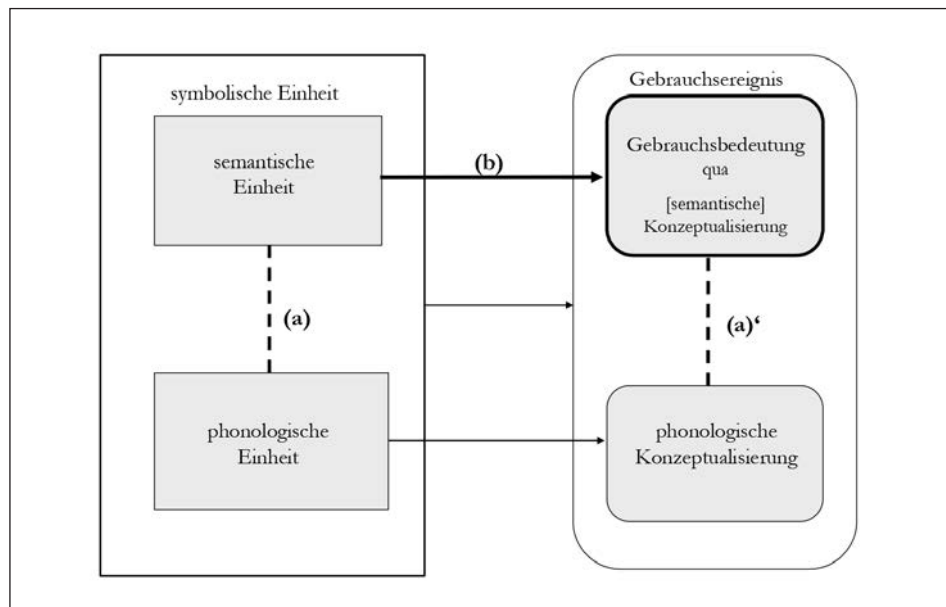


Abb. 12: Relationen innerhalb eines Frames gemäß Coulson (Ziem, 2008, S. 230)

Die semantische Einheit bildet derart das Bindeglied zwischen der phonologischen Einheit und der Gebrauchsbedeutung dieses Zeichens. Sie stellt eine „komplexe, durch Frames organisierte Struktureinheit“ (Ziem, 2008, S. 323) dar. Auf diese Struktureinheit kann durch ‚evoke‘ oder ‚invoke‘ zugegriffen werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Frame invocation is a cognitive act that the interpreter (possibly quite unconsciously) performs to make sense of some incoming information. By contrast, frame evocation is a cognitive experience on the part of an interpreter that comes about by the interpreter’s responding to language-specific associations connecting linguistic signs with particular frames. The discovery and analysis of such associations, those acquired as a part of learning the language, constitute Frame Semantics. (Fillmore & Baker, 2009, S. 316)

Insbesondere dieser von Fillmore (1982)³¹ angeregten Unterscheidung zwischen ‚to evoke‘ und ‚to invoke‘ möchte ich an dieser Stelle folgen.

Sprechen wir beispielsweise im pädagogischen Feld – unter Professionellen – von ‚Klassenführung‘, so greifen Lehrerinnen und Lehrer auf konventionalisierte professionsspezifische Wissens Elemente aus dem sozialen Kontext ‚Unterricht‘ zurück. Es stellt sich ausgehend von der phonologischen Konzeptualisierung des Begriffs ‚Klassenführung‘ eine Gebrauchsbedeutung ein und es eröffnet sich ein Hintergrund an pädagogischen Praktiken. Außerdem erfolgt eine Anbindung an konkrete Situationen der erlebten bzw. praktizierten Klassenführung (vgl. Abb. 13, S. 99). Dieser Prozess ist es, was Fillmore mit ‚to invoke‘ meint. Das vom Sprachbenutzer invokeierte Frame ‚Klassenführung‘ enthält somit Standardwerte, aber

31 Es ist mir bewusst, dass diese Unterscheidung auch andere Personen vorgenommen haben. Ziem bezieht sich hier jedoch gezielt auf Fillmore.

ebenfalls bereits subjekt- und kontextgeprägte Elemente in Form von schematisierten professionsbezogenen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen. Die Standardwerte sind es dabei, welche einen Frame stabilisieren. Sie modifizieren sich nur langsam – etwa aufgrund mehrjähriger Erfahrungen im Handlungsfeld ‚Unterricht‘.

Hingegen wird deutlich, dass das Frame ‚Klassenführung‘ ausgehend vom phonologischen Zeichen, wenn es beispielsweise als Wort gelesen wird, weitaus stärker konventionalisierte disziplinspezifische Wissens Elemente aufruft (to evoke). Das Zeichen ruft beim Zeichenbenutzer bzw. bei der Zeichenbenutzerin „einen Frame auf, ohne dass er oder sie Einfluss auf die Gestalt des aufgerufenen Frames nehmen könnte, ja, ohne dass sogar verhindert werden könnte, dass der Frame aufgerufen wird“ (Ziem 2008, S. 233). Dieser evozierte Frame ‚Klassenführung‘ würde somit vorrangig lediglich die Standardwerte aufweisen, die sich aus der diskursiven Verhandlung innerhalb der pädagogisch-professionellen Sprach- und Forschungsgemeinschaft bzw. der darin existierenden ‚Textwelt‘³² ergeben haben. Für den pädagogischen Bereich ist diese ‚Reinform‘ des Evozierens schwierig auszumachen, da stets auf die pädagogische Praxis rekurriert wird. Dennoch existiert eine disziplinäre ‚Textwelt‘ z. B. zur ‚Klassenführung‘ und Lehramtsstudierende sowie Lehrerinnen und Lehrer kommen mit dieser ‚Textwelt‘ in Kontakt und generieren ein Frame zu ‚Klassenführung‘, welches sich aus Standardwerten zusammensetzt, aber auch sogenannte ‚slots‘, also Lücken, bereithält, um das Frame mit kontextuellen ‚Fillern‘ zu füllen. Wird der Evozierungsprozess fokussiert, so wird u. a. danach gefragt, welche Frames zum relevanten Zeitpunkt innerhalb einer ‚Textwelt‘ aktiviert sind (z. B. das Frame ‚Klassenführung‘), welche Werte (Filler / Standardwerte) den einzelnen Lücken (slots) zugeordnet wurden (komplexe Struktur des Frames ‚Klassenführung‘) und welche Funktion der Frame ‚Klassenführung‘ innerhalb des pädagogischen Kommunikationssettings erfüllt (vgl. Ziem 2008, S. 234).

Der folgende Beispielsatz und die dazugehörige Abbildung (vgl. Abb. 13, S. 99) sollen diese Unterscheidung zwischen ‚Abrufen‘ und ‚Aufrufen‘ exemplarisch für das Frame ‚Klassenführung‘ verdeutlichen.

Nachdem beide versetzt wurden, konnte der Unterricht fortgesetzt werden.

Das Idiom [versetzen] und die Wortverbindung [Unterricht fortsetzen] bewirken bereits für sich, dass der Kontext ‚Unterricht‘ und mit dem Verb ‚versetzen‘ eine Situation der Klassenführung impliziert wird. Hinzu kommen zwei Akteure [beide], die es zu ‚versetzen‘ galt, bevor der ‚Unterricht fortgesetzt‘ werden konnte. Wird dieser Satz in einem sozialen Kontext, wie z. B. in einem Lehrerzimmer unter Lehrerinnen und Lehrern unter Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzern geäußert, so bewirkt diese Aussage eine phonologische Konzeptualisierung und mit ihr, das Abrufen der Gebrauchsbedeutung dieser Begriffe ([beide], [versetzt], [Unterricht fortgesetzt], das Abrufen von Hintergründen und Praxen, letztlich das Abrufen des Frames ‚Klassenführung‘ und damit die Herstellung der Verbindung zur semantischen Einheit ‚Klassenführung‘.

Lesen wir hingegen als Zeichenbenutzerin bzw. als Zeichenbenutzer diese Aussage, ohne dass wir uns in einer konkreten pädagogischen Situation/Kontext aufhalten, so evozieren die phonologischen Textelemente [versetzen], [beide], [Unterricht fortsetzen] zunächst eigene

32 Ziem arbeitet mit dem Begriff ‚Textwelt‘. Es dürfte klar sein, dass hiermit die ‚diskursive Formation‘ gemeint ist, welche ich im Kapitel zur archäologischen Bestimmung des Diskurses freigelegt habe. Mit der ‚Textwelt‘ ist somit die durch den Diskurs generierte (Text)Materialität anzusehen.

Frames, die für sich mit Klassenführung noch nichts zu tun haben müssen. Erst der Zusammenhang zwischen [versetzen] und [Unterricht fortsetzen] evoziert das Frame ‚Klassenführung‘ und die Begriffe werden als (mögliche) Standardwerte dieses Frames abgerufen. Die phonologischen Einheiten erfüllen somit „die Funktion kognitiver Stimuli, wengleich die inferentielle (Re-)Konstruktion des vom Textproduzenten gemeinten Bedeutungsgehalts eine kognitive Eigenleistung des Textrezipienten darstellt“ (Ziem 2008, S. 237). Die Evozierung verläuft also entlang von Textelement, ‚Textwelt‘ und Hintergrundwissen zum aktivierten Frame.

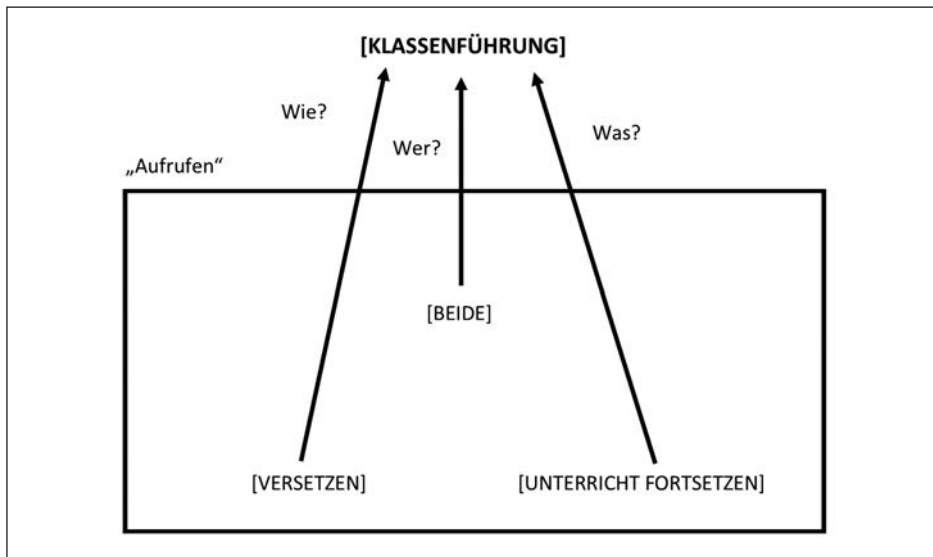


Abb. 13: Unterscheidung ‚to evoke‘ und ‚to invoke‘; Grafik in Anlehnung an Ziem (2008, S. 236)

Mir scheint es an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass im Kontext der Problemstellung ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ mit beiden Aktivierungsformen eines Frames stets auf konventionalisierte Wissens Elemente zurückgegriffen wird. Einmal auf konventionalisierte professionsspezifische Wissens Elemente (to invoke), dann auf konventionalisierte wissenschaftlich-disziplinspezifische Wissens Elemente (to evoke). Die Standardwerte etwa des Frames ‚Klassenführung‘ verändern sich im Fall der Evozierung langsam u. a. aufgrund der diskursiven disziplinären Forschungspraxis und der damit einhergehenden Transformation der existierenden ‚Textwelt‘, den darin vorfindbaren potentiellen Frames und deren ‚default values‘. Sie ändern sich jedoch ebenfalls infolge einer veränderten Verwendungsweise in der diskursiven Unterrichtspraxis und über Erfahrung im Praxisfeld. Diese Untersuchung widmet sich beiden Aspekten, den im Diskurs vorfindbaren potentiellen Frames und deren komplexen Struktur sowie dem ‚Bedeutungspotential‘ (vgl. Allwood 2003). Ziem betont hierzu passenderweise, dass dieser interpretative Prozess der Kontextualisierung „nur im Rückgriff auf die ganze Breite potentiell verstehensrelevanten Wissens zu erreichen“ (Ziem, 2008, S. 324) sei. Er präzisiert zudem, dass „das Bedeutungspotential eines Ausdrucks (...) einer Menge von Standardwerten“ entspreche, „die mit einem Ausdruck assoziiert sind und in eine Gebrauchsbedeutung (...) eingehen können“ (Ziem, 2008, S. 238). Im Fall von professions-

spezifischen Frames – dies habe ich bereits an früherer Stelle erklärt – herrscht zwischen der semantischen Einheit und der Gebrauchsbedeutung eine Wechselwirkung (vgl., Verbindung b, Abb. 12, S. 96). Ziem setzt dieser Relation unter Rückgriff auf Allwood (2003) das Bedeutungspotential dazwischen.

Das „Bedeutungspotential“ ist zum einen mehr als ein Frame mit unbelegten Leerstellen, weil es semantische Informationen über übliche Gebrauchsweisen sprachlicher Ausdrücke enthält. Es ist zum anderen aber gleichzeitig weniger als eine Gebrauchsbedeutung (d.h. als ein Frame, dessen Leerstellen mit konkreten Werten und Standardwerten belegt sind), weil es eben nur Potential realisierbarer Bedeutungsaspekte bleibt. Welcher Teil des Potentials beim Verstehen eines gebrauchten Ausdrucks im Einzelfall tatsächlich ausgeschöpft wird, ist eine andere Frage, die sich nur relativ zu einem gegebenen Kontext beantworten lässt. (Ziem 2008, S. 240)

Übertragen z. B. auf den Begriff ‚Klassenführung‘ ist damit gemeint, dass der Frame ‚Klassenführung‘ mit seinen Leerstellen ein – wenn auch begrenztes – Potential definiert, welches einer Textrezipientin bzw. einem Textrezipienten über die Evozierung bereitsteht. Der sprachliche Ausdruck ‚Klassenführung‘ tritt nun jedoch ebenfalls in der pädagogischen Praxis und somit in konkreten pädagogischen Kontexten auf. Trotz der diversen vergleichbaren Kontexte, wird ein ähnliches ‚Bedeutungspotential‘ ersichtlich: „Bestimmte Leerstellen des evozierten Frames wird mit Standardwerten belegt, andere Leerstellen bleiben irrelevant, sie werden weder aktiviert noch mit Standardwerten belegt“ (Ziem 2008, S. 242). Es wird somit nur ein Teil des ‚Bedeutungspotentials‘ aktiviert, so dass die Gebrauchsbedeutung hinter dem tatsächlichen Potential des Frames zurückbleibt (vgl. Abb. 14, S. 101).

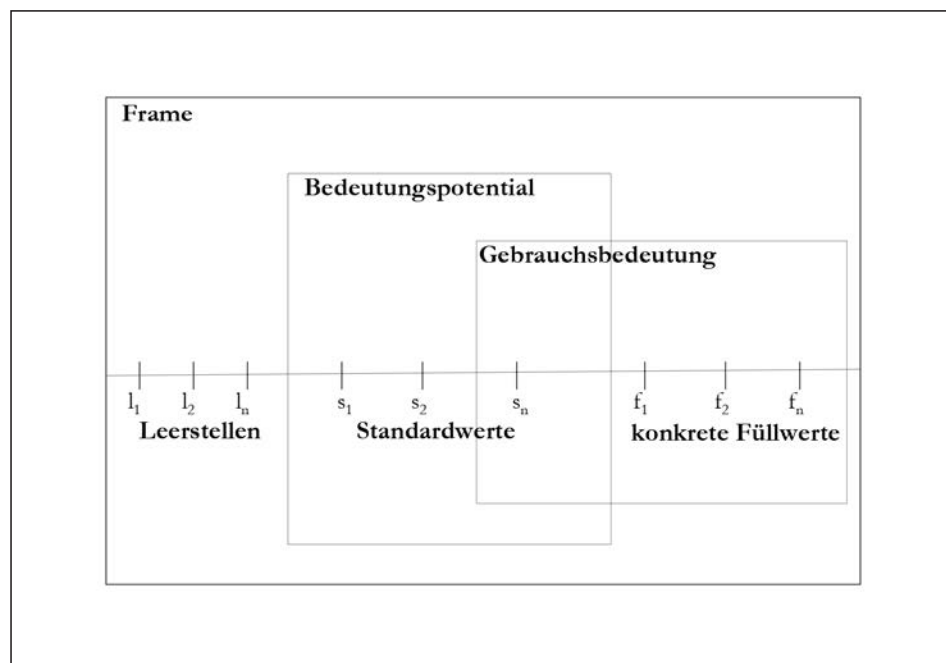


Abb. 14: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)

An dieser Stelle ist es zunächst wichtig, sich den Bereitstellungscharakter der semantischen Einheit bzw. das ‚Bedeutungspotential‘ von Frames für das konkrete Gebrauchereignis, sprich für die konkrete pädagogische Situation zu vergegenwärtigen. Für ein Verständnis dieser Bereitstellung von ‚potentiellen Frames‘ durch die wissenschaftliche Disziplin – hier der Pädagogik – gilt es diesen bedeutungspotentiellen Charakter von Frames und die Verbindung zur Gebrauchsbedeutung im Hinterkopf zu behalten, wenn im folgenden Schritt auf die Ebene von Diskursen übergegangen und die komplexe Struktur bzw. das Wesen eines Frames bestehend aus Slots, Fillern und Standardwerten im Kontext einer diskursanalytisch gefassten Frame-Semantik beschrieben wird.

Um der Frage nachzugehen, was unter Leerstellen eines Frames aus der Perspektive der linguistischen Diskursanalyse zu verstehen ist, muss zunächst klar sein, dass eine Frame-Semantik nicht mehr mit der Wort- oder Satzsemantik im konventionellen Sinn gleichgesetzt werden kann. Frame-Semantik widmet sich gleichwohl weiterhin Worten und Sätzen, dies jedoch mit Blick auf die Texte und Diskurse, in welchen sie verortet sind. Frame-Semantik arbeitet mit umfangreichen Textkorpora und stützt ihre Befunde quantitativ sowie qualitativ. Leerstellen von Frames sind folglich nicht auf der Wort- oder Satzebene zu bestimmen, sondern über ein umfangreiches Textkorpus in Form einer Diskurstichprobe.

Leerstellen eines Frames können einerseits als ‚semantische Rollen‘ aufgefasst werden, wie dies beispielsweise im Frame-Net-Projekt der Fall ist. Leerstellen können jedoch andererseits auch als Fragen begriffen werden: „A Frame is a collection of questions to be asked about a hypothetical situation; it specifies issues to be raised and methods to be used in dealing with them“ (Minsky 1975, zit. in Ziem 2008, S. 307). Ziem streicht dabei die besondere Funktion der Fragen zur Bestimmung von Leerstellen hervor, wenn er schreibt:

Leerstellen von Frames geben das Prädikationspotential eines sprachlichen Ausdrucks an, und zwar in Gestalt möglicher Bezugsstellen, die sich als Fragen reformulieren lassen. Treten Wissens- oder Kohärenzlücken auf, dienen Fragen als Instrument zielgerichteter Erkenntnisgewinnung (vgl. Hintikka/Hintikka 1985; Konerding 1993, S. 139-217). Fragen helfen, Wissen zu erschließen, sie kontrollieren oder regulieren die Bildung verstehensrelevanten Wissens. Die Funktion von Fragen ist dabei im Format der Proposition (im Sinne Searles) bereits angelegt. Denn jedes sprachliche Bezugnehmen (Referieren) auf eine Entität bedingt ein Prädizieren (Aussagen-Über), wodurch das Bezugsobjekt aber noch lange nicht hinreichend bestimmt ist: Jede Prädikation provoziert weitere Prädikationen. Bezugsobjekte sprachlicher Ausdrücke sind notorisch unterbestimmt, doch Sprachbenutzer und Sprachbenutzerinnen können prinzipiell Nicht-Gewusstes, d.h. nur Unterstelltes erfragen. (Ziem 2008, S. 307)

Für die Bestimmung der Fragen verweist Ziem auf das bereits skizzierte Verfahren der Hyperonymtypenreduktion von Konerding (1993), auf welches ich an früherer Stelle eingegangen bin. Wichtig erscheint mir Ziems Hinweis, die – wie auch immer – eruierbaren Leerstellen eines Frames als (Prädikations-)potential eines Ausdrucks festzulegen. Insbesondere für die Betrachtung eines Wissenschaftsdiskurses erscheint es mir als besonders zentral, sich zu vergegenwärtigen, dass ein Diskurs (und nicht ein Text, ein Satz oder ein einzelnes Wort) über die Aussagen, die darin getätigt werden, Leerstellen schafft, deren Erfassung das Potential (sei dies nun als Prädikationspotential oder Gebrauchspotential gedacht) des Diskurses verdeutlicht. Das bedeutet u. a., dass sich die potentielle Macht des Diskurses darin ablesen lässt, wie viele Leerstellen der Diskurs (aufgrund der Fülle an wissenschaftsspezifischen bzw. professionspezifischen Frames) bereitstellt, die dann mit (individuell festgelegten oder diskursiv geframten) Füllwerten besetzt werden.

Insofern teile ich Ziems Plädoyer, die Leerstellen als Fragen aufzufassen. Jedoch müsste zusätzlich erkannt werden, dass sich die an ein (wissenschaftliches bzw. professionsspezifisches) Frame – z. B. im Gegensatz zu einem medialen Frame – gerichteten Fragen, bei einer diskursiven Erfassung eines Phänomens bzw. einer Beziehungsbestimmung – wie im Fall der Untersuchung einer Antinomie – bestehend aus zahlreichen Frames, multiplizieren, so dass sich in der Gesamtbetrachtung ein ganzer Fragenkatalog einstellt, den es an einen Diskurs zu richten gilt – dies auch dann, wenn man den Abstraktionsgrad in Richtung Matrixframe verändert. Hinzu kommt, dass (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurse wie beispielsweise der Diskurs zur ‘Klassenführung’ stets auch über ein konkretes Praxisfeld verfügt, in welchem das Wort ‘Klassenführung’ sowohl als ‘Ereignis’ oder ‘Handlung’, als auch als ‘Eigenschaft einer Person in einer beruflichen Rolle’ verstanden werden kann. Zudem sind neben Substantiven ebenso Verben relevant, da Tätigkeiten beschrieben werden. Dies führt ebenfalls zu einer Multiplikation der an den Diskurs gerichteten Fragen.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die Leerstellen eines professionsspezifischen Frames, so der linguistische Vorschlag, über Fragen an das aktivierte Frame bzw. an die hypothetische (pädagogische) Situation eruiert werden könnten. Für die Erstellung dieses Fragenkatalogs kann auf Koneerdings Untersuchung (1993) zurückgegriffen werden. Die von Konearding bereitgestellten Hyperonymreduktionen sowie die Typologie von Substantiven wurden bereits von Ziem zur Bestimmung von Leerstellen über die Generierung von Fragen verwendet (vgl., Ziem 2008, S. 412ff.). Für das Frame ‘Klassenführung’ könnte dies, definiert man es als ‘Ereignis’ im Sinn von Konearding (1993)³³, beispielsweise so aussehen:

Konstitutionsrelationen und Charakteristika

Was hat das Ereignis ‘Klassenführung’ zur Voraussetzung?

Wodurch ist das Ereignis ‘Klassenführung’ bedingt? Worauf geht das Ereignis zurück?

Wovon ist das Ereignis ‘Klassenführung’ Bestandteil?

In welchem übergeordneten funktionalen Zusammenhang figuriert das Ereignis ‘Klassenführung’?

Welche Funktionen erfüllt es in diesen Zusammenhängen?

Welche wesentlichen Phasen bzw. Teilereignisse/Zustände weist das Ereignis ‘Klassenführung’ auf?

Wie sind diese charakterisiert?

Welche wesentlichen Mitspieler/Interaktionspartner fungieren in dem Ereignis ‘Klassenführung’?

Aufweiche Art und Weise fungieren diese Mitspieler in der Handlung?

Wie sind diese charakterisiert?

Durch welche relevanten Eigenschaften oder Zustände sind die jeweiligen Mitspieler und ihre Rollen gekennzeichnet?

Wie sind diese charakterisiert?

Welche Charakteristika kennzeichnen den Ablauf des Ereignisses ‘Klassenführung’?

Unter welchen Bedingungen verändert sich das Ereignis ‘Klassenführung’ charakteristisch?

Gibt es besonders charakteristische Phasen? Welche sind diese (s. o.)?

Was (welcher Art) (welcher Zustand, welches Geschehen) folgt dem Ereignis ‘Klassenführung’ oder einzelnen seiner Phasen (nach)?

33 Ich greife an dieser Stelle platzhalber lediglich auf das Matrixframe ‘Ereignis’ bei Konearding (1993) zurück. Die Unterfragen wurden weggelassen. Daneben könnte der Fragenkatalog um Fragen des Matrixframes ‘Person’ sowie des Matrixframes ‘Handlung’ erweitert werden.

Was (welcher Art) (welcher Zustand, welches Geschehen) geht dem Ereignis 'Klassenführung' oder einzelnen seiner Phasen voran?

Was (welcher Art) (welcher Zustand, welches Geschehen) läuft mit dem Ereignis 'Klassenführung' zugleich (ab)?

Mit welchen anderen Ereignissen oder welchen von deren Phasen überschneidet sich das Ereignis 'Klassenführung'?

Von welcher typischen Dauer ist das Ereignis 'Klassenführung'?

Wie verhält sich die Dauer charakteristischer Phasen zur Gesamtdauer?

Welche Bedingungen (Anzeichen) gibt es für den Beginn des Ereignisses 'Klassenführung'?

Was unterstützt das Ereignis 'Klassenführung'?

Unter welchen Bedingungen macht das Ereignis 'Klassenführung' wesentliche Fortschritte (Dynamische Phasen)?

Unter welchen Bedingungen stagniert das Ereignis 'Klassenführung'?

Wie ist die Phase der Stagnation zu charakterisieren?

Unter welchen Bedingungen unterbricht sich das Ereignis 'Klassenführung'?

Wie ist das Ereignis 'Klassenführung' während des Abbruchs charakterisierbar?

Unter welchen Bedingungen wiederholt sich das Ereignis 'Klassenführung'?

Unter welchen Bedingungen setzt sich das Ereignis 'Klassenführung' fort?

Unter welchen Bedingungen stabilisiert sich das Ereignis 'Klassenführung'?

Wie (welcher Art) ist diese Stabilisierung charakterisiert?

Welche Bedingungen und Gründe gibt es für das Ende des Ereignisses?

Wie gestalteten sich die Phasen kurz vor Ende, bei Ende und kurz nach Ende des Ereignisses 'Klassenführung'? Gibt es diesbezüglich feste Regeln, Charakteristika, Varianten?

In welchen speziellen Zustand oder in welches spezielle weitere Ereignis resultiert das Ereignis 'Klassenführung'?

Bedeutung für den Menschen

Welche Namen hat das Ereignis 'Klassenführung'? [= Unter welchen Namen, Bezeichnungen (auch fachsprachlichen) ist das Ereignis bekannt?

Welchen Bekanntheitsgrad hat das Ereignis 'Klassenführung'?

Was (welcher Art) zieht das Ereignis 'Klassenführung' (in der Regel für den Menschen) nach sich?

Worin besteht das Wesentliche des Ereignisses 'Klassenführung' für den Menschen?

Was macht das Ereignis 'Klassenführung' (für den Menschen) möglich oder unmöglich?

Unter welchen Bedingungen läßt sich das Ereignis 'Klassenführung' mit anderen Typen von Ereignissen vergleichen.

Wie ist das Ereignis 'Klassenführung' klassifiziert?

Welcher Art sind diese Ereignisse?

Existieren zu dem Ereignis 'Klassenführung' spezielle Theorien bzw. eingehendere Beschreibungen (z. B. enzyklopädischer Art)?

In welchen wichtigen Theorien spielt das Ereignis 'Klassenführung' eine Rolle?

Wovon kündigt oder zeugt das Ereignis 'Klassenführung'?

Für eine deduktive Vorgehensweise mag dieses Verfahren angebracht sein, ich werde an einer anderen Stelle erneut darauf zu sprechen kommen, wie sich die Bestimmung der Leerstellen von professionsspezifischen Frames in einer stärker induktiven Vorgehensweise und im Kontext von Big-Data-Analysen vornehmen lässt.

Die Leerstellen (slots) werden in diesem Verständnis mit Antworten (konkreten Füllwerten) bedient. Diese Antworten können in Form von konkreten Prädikationen erfolgen, aber ebenso attributive Adjektive sowie Verben darstellen. Letzteren kommt gemäss Ziem die Funktion zu, Frames ineinander zu integrieren, sofern ein Verb eine Verbindung zwischen zwei oder mehreren Konzepten herstellen vermag. Kompositatypen können ebenfalls als konkrete Füllwerte angesehen werden, wobei dem Determinativkompositum eine besondere Rolle zukommt, weil es einerseits mit seinem Kopf ein Frame aufzurufen vermag, so ist das vom Kopf abhängige Morphem als Füllwert zu betrachten. Explizite Prädikationen stellen gemäss Ziems Argumentation die 'gewichtigsten' und besser erforschten Füllwerte dar. Er gibt jedoch zu bedenken, dass ebenso Flexionsaffixe als Instanzen eines Frames zu beachten sind.

Implizite Prädikationen stellen für Ziem folglich die Standartwerte ('default values') dar. Mit der Aktivierung eines Frames sind stets bereits Standardwerte gesetzt. Einerseits ist dies so, weil ein Objekt bzw. ein Verhalten bzw. eine Situation im Rahmen der Wahrnehmung von einem anderen Objekt bzw. Verhalten bzw. einer anderen Situation abgegrenzt wird (Handelt es sich beim Schwatzen zwischen zwei Schülerinnen um störendes Verhalten? Oder diskutieren die beiden Schülerinnen miteinander über das Thema?). Mit der Kategorisierung bzw. Identifikation des Objekts bzw. des Verhaltens bzw. der Situation gehen somit bereits Eigenschaftsattribuierungen einher (vgl. Ziem, 2008, S. 336 ff.). Andererseits werden bestimmte Leerstellen durch kognitive Verfestigung, also dann, wenn eine Sprachbenutzerin bzw. ein Sprachbenutzer dieselben Füllwerte mehrfach platziert, wie dies im Kontext einer Profession der Fall ist, da Situationen wiederkehrend sind, mit Standartwerten besetzt. Der kognitive Akt verläuft dadurch routinierter und effizienter, da der Füllwert (Filler) nun als Standartwert ('default value') dauerhaft gesetzt ist (vgl. Ziem 2008, S. 341f.). Zu den impliziten Prädikationen zählt Ziem beispielsweise Implikaturen (Andeutungen), Präsuppositionen (implizite Voraussetzung), semantische Polysemie oder indirekte Anaphern.

Diese etablierten Strukturen sind jedoch weiterhin veränderbar – dies ist für die vorliegende Untersuchung relevant – beispielsweise dann, wenn sich der Sprachgebrauch innerhalb der Pädagogik wandelt, sich Deutungsmuster verändern oder Professionalität erweitert wird. Ziem definiert Standardwerte abschliessend wie folgt:

Strukturell entsprechen Standardwerte impliziten Prädikationen, die sich von (quasi-)expliziten Prädikationen darin unterscheiden, dass Sprachbenutzer und Sprachbenutzerinnen Informationen aus dem Gedächtnis abrufen müssen. Standardwerte entsprechen solchen abgerufenen Informationen. Sie sind emergente Produkte unseres Sprachgebrauchs, denn sie entstehen unter der Bedingung, dass rekurrente Schema-Instanzbeziehungen durch eine hohe Token-Frequenz zu einer kognitiven Verfestigung des instantiierten Tokens führen. Eine kognitive Verfestigung ist dabei insbesondere bei solchen Werten zu erwarten, die einem mittleren Abstraktionsniveau angehören. Konsolidierungen von Werten wirken jedoch nicht zwangsläufig nachhaltig. In dem Maße, wie jene Schema-Instanzbeziehungen, die einst zum Entstehen eines Standardwertes geführt haben, sprachgebrauchsbedingt nicht mehr in derselben Frequenz auftreten, können Standardwerte sich ändern und ggf. durch andere ersetzt werden. Dieser kognitive Prozess ist entscheidend für Sprachwandel. (Ziem 2008, S. 347)

Insbesondere professionsbezogene Frames, die im Kontext einer akademischen Ausbildung unter Rückgriff auf wiederkehrende (erziehungs-)wissenschaftliche Begriffe entstehen bzw. gefestigt werden und sich in der Berufspraxis von Lehrpersonen erweitern, dürften sich kognitiv, wie im Zitat von Ziem geäussert, verfestigen.

Ich habe in diesem Kapitel versucht den Bogen von einer Minimaldefinition eines Frameverständnisses hin zu einer umfangreicheren Theorielegung bei Ziem zu spannen und dadurch darzulegen, was aus der linguistischen Perspektive unter einem Frame verstanden wird. Angesichts der Domestizierung der hier vorgelegten Arbeit in den Erziehungswissenschaften, musste ich inhaltliche Reduktionen vornehmen und innerlinguistische Debatten außen vor lassen. Wichtig war mir, den zeichentheoretischen Aspekt zu fokussieren, erste Modelle und Strukturkonstitutionen von Frames vorzustellen, den Zusammenhang von ‚to evoke‘ und ‚to invoke‘ zu verdeutlichen sowie den Zusammenhang von Frame, symbolischer Einheit, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung/-ereignis darzulegen – dies stets mit Andeutungen zur Analyse von professionsspezifischen Frames sowie unter Bezugnahme von Beispielen aus der Pädagogik. Diese Kohäsion der linguistischen Perspektive und der Konsequenzen für die Erforschung von professionsspezifischen Frames werde ich im folgenden Kapitel 4.1.2 umreißen, bevor ich auf die Darstellung übergehe, wie Frames entlang einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive (Kapitel 4.2) zu verstehen sind.

4.1.2 Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘

Aufgrund des Übertrags der linguistischen Sicht auf Frames auf den in dieser Studie untersuchten Diskurs, sollen in diesem Kapitel gewonnene Erkenntnisse aus der linguistischen Darlegung zusammengefasst werden und für die methodischen Überlegungen in Kapitel 5 aufbereitet werden. Die Überträge (vgl. Kapitel 4.1.2, 4.2.7, 4.3.2, 4.4.2) dienen somit als Vergewisserungs- und Haltestellen im Forschungsprozess.

Eine erste Erkenntnis liegt in der folgenden Frage verortet: Wie verhält es sich, wenn nun bewusst eine Antinomie und somit zwei vermeintliche Gegensätze oder zumindest Relationen zwischen zwei erziehungswissenschaftlichen Frames untersucht wird, zwischen denen wiederum zahlreiche erziehungswissenschaftliche sowie professionsspezifische Frames angeordnet sind? Wie löst man die auf Einzelworte fokussierte Linguistik bzw. deren Frame-Konzepte und transferiert sie a) auf die Diskursebene und b) auf die Ebene einer zeitgemäßen, computergestützten, Algorithmus geprägten Korpusanalyse und c) welche Aspekte eines professionsspezifischen Frames vermögen die linguistischen Framekonzepte eher nicht zu erfassen? Erstens ist das besondere und enge Verhältnis von professionsspezifischen Frames und dem Gebrauchsereignis bzw. der Gebrauchsbedeutung zu beachten. Im konkreten Forschungsfeld dieser Untersuchung entspricht dies in Teilen dem durchaus problembeladenen, aber engen Verhältnis zwischen institutionell organisierter Professionalisierung im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung und der Praxis in Schule und Unterricht. Zweitens stellt die Komplexität der Framekonstellationen in einem wissenschaftlichen Diskurs bzw. einem Professionsdiskurs eine weitere Herausforderung dar. Professionsspezifische Frames des Lehrberufs befinden sich in einem wissenschaftlichen sowie berufspraktischen Wirkungskomplex verortet. Die Frames werden im Wissenschaftskontext anders als in beruflichen Alltagsdiskursen und auf einem hohen Abstraktionsgrad verhandelt. Widmet man sich zudem zusätzlich nicht nur einem professionsspezifischen Frame, sondern einem vermeintlich ‚antinomischen‘ Gebilde, vereinfacht dies die Entwicklung einer Frame-Methodik sowie die Durchführung einer Untersuchung kaum. Drittens dürften die Standardwerte von professionsspezifischen Frames deutlicher geprägt sein durch die wiederkehrenden Situationen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, so dass die Zahl der Füllwerte (Filler) evtl. geringer ausfällt, als dies bei anderen Frames der Fall ist. Dafür wäre indes der Prozess der Setzung von Standardwerten stärker in Augenschein zu nehmen als die Füllwerte an sich. Wenn ich die

Vermutung äußere, dass professionsspezifische Frames stark durch die Berufspraxis geprägt sind, so wäre gleichzeitig zu fragen, wie stark diese professionsspezifischen Frames tatsächlich von erziehungswissenschaftlichen Diskursen geprägt sind bzw. wie hoch diese Anteile je sind. Klar ist, dass für die pädagogische Praxis bzw. das professionsbezogene Berufsfeld ‚Lehrberuf‘ ein Frame-Verständnis, welches einzig auf der Ebene des sprachlichen Zeichens verharret, wenig brauchbar sein dürfte. Vorerst muss festgehalten werden, dass mit der Studie 1 (Kapitel 6 & 7) nach dem potenziellen Gehalt gefragt wird, also die potenziell durch den Diskurs bereitgestellten Frames erfasst und visualisiert werden sollen, die Ebene des sprachlichen Zeichens somit noch im Vordergrund stehen wird.

Diese ersten drei Erkenntnisse verdeutlichen jedoch bereits, dass es einer deutlichen Trennung im Rahmen der Untersuchung bedarf. Eine Trennung in die Erfassung der potenziellen Frames, der Erfassung der Gebrauchsbedeutung (kognitive Frames) und den Vergleich zwischen Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung.

Viertens wurde bereits angesprochen, dass es teilweise schwierig ist, professionsspezifische Frames über die Hyperonymreduktion klar einem Matrixframe zuzuordnen. Ist Klassenführung eine ‚Eigenschaft‘ einer Person, ein ‚Ereignis‘, eine ‚Handlung‘?

Der Einfluss der berufsspezifischen Konventionen, des professionsspezifischen Habitus und den Beliefs von Lehrpersonen auf die professionsspezifischen Frames kann die Linguistik fünftens nicht abschließend erfassen, weshalb zusätzlich u. a. die soziologische Perspektive auf Frames in diese Untersuchung eingebunden werden muss (vgl. Kapitel 4.3 & 4.4). Vorab soll nun jedoch die kognitionswissenschaftliche Perspektive auf Frames eingeschoben werden, da die Kognitive Linguistik Teil der ‚cognitive sciences‘ ist und somit viele Anknüpfungspunkte bzw. Überlappungen bestehen.

4.2 Frames aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive

In diesem Kapitel thematisiere ich den Frame-Begriff aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive bzw. unter Rückgriff auf die aktuellen Frame-Konzepte der Cognitive Sciences, wobei festzuhalten ist, dass eine Trennung von Kognitiver Linguistik und Linguistischer Kognitionsforschung nicht immer einfach ist. Dies verdeutlicht sich u. a. auch am Forschungsfeld der ‚Cognitive Semantics‘. Ich versuche somit in diesem Kapitel, das Frame als schematisierten, kognitiven Wissensrahmen ins Zentrum zu stellen und die Darstellung vom sprachlichen Zeichen ‚zu lösen‘. Ebenfalls geht es in diesem Kapitel um Fragen der Wissensspeicherung der kognitiven Überdauerung und Verfestigung in Form von Frames, um Fragen der individuellen Deutung von Situationen und Ereignissen mittels Frames sowie um individuelle Argumentation aufgrund von Frames. Zudem wird in diesem Kapitel der Begriff ‚Frame‘ in Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten noch einmal geschärft. Wiederum erfolgt abschließend ein Übertrag auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bzw. auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Diskurse‘.

Analog zur Linguistik zeigt sich auch für die ‚cognitive sciences‘ ein umfangreiches Feld, aus dem ausgewählte Frame-Modelle aufgegriffen werden. Insbesondere seit 2000 entstanden transdisziplinär arbeitende Forschungszentren, die unter dem Oberbegriff ‚cognitive sciences‘ zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen subsumieren und Forscher*innen zusammenbringen. Exemplarisch für ein solches Forschungszentrum ist das ‚Institute of Cognitive and Brain Sciences‘³⁴ an der Universität Berkeley (USA). Mit dem Aufstieg der transdisziplinären

34 vgl. <https://cogsci.berkeley.edu/>

und stark empirisch arbeitenden ‚cognitive sciences‘ stellte sich eine vermehrte Vernetzung zwischen den Bereichen der ‚cognitiv psychology‘, den ‚cognitive neurosciences‘, der Gehirnforschung im Allgemeinen, der Kognitiven Linguistik, den Kommunikationswissenschaften, der ‚artificial intelligence sciences‘, der Philosophie, der Wissenssoziologie, den ‚educational sciences‘ sowie der ‚political sciences‘ statt. In den Anfängen dieses Aufstiegs formierten sich einzelne Teilbereiche klassischer Disziplinen. So plädierte DiMaggio (1997) beispielsweise für eine stärkere Verbindung der ‚cognitive psychology‘, die sich mit Fragen des menschlichen Memorierens, des Lernens, der Wahrnehmung und Problemlösung befassen und den Teilbereichen der Soziologie, die sich mit Fragen der ‚social cognition‘ befassen, also den Zusammenhang von ‚culture and cognition‘ erforschen. Cerulo (2009) trägt rund 12 Jahre später die im Anschluss an DiMaggios Aufruf zu vermehrter empirischer Forschungstätigkeit erreichten Befunde zusammen. Sie kann zeigen, dass sich die vorab theoretisch formulierten kognitiven Modelle empirisch untersuchen lassen und verdeutlicht, worin die Unterschiede und Gemeinsamkeiten liegen. Auf diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen (vgl. Kapitel 4.2.1-4.2.7).

Ebenfalls, wie bereits im Kapitel 4.1 aufgezeigt, fanden zudem Linguist*innen, Kognitionsforscher*innen und Soziolog*innen zusammen, um Fragen nach den Charakteristika von Sprache und dem Zusammenhang von Sprache und intelligentem Verhalten zu folgen (vgl. Chilton 2019). Außerdem formierten sich Akteure der Kommunikationswissenschaften (vgl. Sonnet 2019) und der ‚political sciences‘ (vgl. Wehling 2016), um u. a. den Zusammenhang von Kognition, Sozio-Kognition und öffentlicher Meinungsbildung zu untersuchen. Hierbei widmet man sich u. a. den Framingprozessen³⁵. Ferner stellten sich Verbindungen zwischen der Biologie und den ‚cognitiv sciences‘ ein (vgl. Rogers 2019).

Im Zuge der kognitiven Neurowissenschaften und der ‚artificial intelligence sciences‘ stellen sich weitere transdisziplinäre Verbindungen ein. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Sun (2019) verwiesen, der sich dem ‚computational learning‘ und der Frage nach der Form von kognitiven Architekturen in diesem Zusammenhang widmet. Ebenfalls sei auf Squire (2004) verwiesen, der die Forschungslage und Befunde zusammenfasst für den Zusammenhang von Abläufen im Gehirn und deren Auswirkungen auf das Verhalten. Die Bandbreite an Forschungsbereichen und -fragen ist umfangreich und unterscheidet sich hinsichtlich Transdisziplinarität von bisherigen Forschungsbemühungen innerhalb der einzelnen Disziplinen. Insofern wird mit der hier vorgelegten Untersuchung bewusst eine Anbindung an diese Transdisziplinarität gesucht.

Es wird jedoch ebenfalls deutlich, dass aus diesem umfangreichen Feld wiederum lediglich Auszüge an theoretischen Modellen und empirischen Befunden in die hier vorgelegte Untersuchung integriert werden können und sollen. Die Fokussierung ist einerseits mit der Orientierung an den Frame-Konzepten gegeben. Andererseits wurden bereits im Kapitel 4.1 kognitive Modelle eruiert, die eine gewisse Nähe zum Frame-Konzept haben bzw. damit in Relation gebracht werden können (vgl., Tab. 2, S. 86). Ein dritter Zuschnitt wird hierdurch bewirkt, indem die Landschaft der ‚cognitive sciences‘ nach Modellen und Befunden abgesehen wird, welche den Zusammenhang von professionsspezifischer Kognition und professionsspezifischem Handeln und Habitus aufnehmen bzw. hierfür adaptionsfähig sind. Es ist zentral, dass die vorgestellten kognitiven Modelle und Befunde zur Thematik der Lehrer*innenprofessionalität in Bezug gebracht werden können. Erneut soll beispielhaft gezeigt wer-

³⁵ vgl. Sonnet 2019, Priming vs. Framing.

den, welchen Mehrwert die Auseinandersetzung mit kognitiven Modellen und insbesondere mit dem Frame-Konzept für die Professionsforschung hat, so dass damit die Tiefenstruktur von Professionalität und Professionalisierung des Lehrberufs erfasst werden kann.

Vorerst greife ich das Frame-Verständnis von Minsky (1974, 1985) auf (Kapitel 4.2.1), um daraufhin den Faden aus dem Kapitel 4.1 wieder aufzunehmen, indem ich das Frame-Konzept und das Schemata-Konzept in Relation bringe. In der Folge werden die Zusammenhänge zwischen dem Frame-Konzept und weiteren kognitiven Modellen erläutert und ausgeführt, wie diese in Verbindung zum Konzept der ‚professionsspezifischen Frames‘ gedacht werden können.

4.2.1 Frames bei Minsky

Seine Ursprünge findet das Frame-Konzept in den Kognitionswissenschaften, wie bereits an früherer Stelle genannt, bei Minskys ‚Theorie of Mind‘ (1974). Bei Minsky findet sich wohl eine der einfachsten Definitionen, was unter einem Frame zu verstehen ist. Zugleich beflügelte diese Offenheit einer Definition den Disput darüber, was nun tatsächlich ein Frame ist. Minsky definiert ‚Frame‘ 1974 wie folgt:

Whenever one encounters a new situation (or makes a substantial change in one's viewpoint) he selects from memory a structure called a frame, a remembered framework to be adopted to fit reality by changing details as necessary. A frame is a data-structure for representing a stereotyped situation, like being in a certain kind of living room, or going to a child's birthday party. Attached to each frame are several kinds of information. Some of this information is about how to use the frame. Some is about what one can expect to happen next. Some is about what to do if these expectations are not confirmed. The "top levels" of a frame are fixed, and represent things that are always true about the supposed situation. The lower levels have many "slots" that must be filled by specific instances or data. Collections of related frames are linked together into frame-systems. The effects of important actions are mirrored by transformations between the frames of a system. These are used to make certain kinds of calculations economical, to represent changes of emphasis and attention and to account for effectiveness of "imagery". In Vision, the different frames of a system describe the scene from different viewpoints, and the transformations between one frame and another represent the effects of moving from place to place. Other kinds of frame-systems can represent actions, cause-effect relations, or changes in conceptual viewpoint. (Minsky 1974, S. 1)

Diese Definition deckt sich in weiten Teilen mit der linguistischen Auffassung, was unter einem Frame zu verstehen ist. Ausgangspunkt einer Frameaktivierung ist bei Minsky eine neue Situation oder ein neuer Gedankengang. Die Aktivierung kann also ausgehend von einer Erfahrung oder aber ausgehend von einer mentalen Operation erfolgen (z. B. das Lesen eines Wortes). Hierin zeigt sich eine Parallele zur linguistischen Perspektive auf ‚Frames‘. Aufgrund von Minskys Forschungsbereich, der entstehenden Artificial-Intelligence-Forschung, interessiert er sich insbesondere für den Frame als ‚data-structure for representing a stereotyped situation‘. Diese Situation hat seiner Auffassung nach Standardwerte, aber auch unbestimmte Werte, die sich erst in der konkreten Situation einstellen. Das Frame im Sinn von Minsky weist eine klare Hierarchie auf, scheint geordnet und einem Frame-System zuschreibbar. Dieses Frame-System und dessen Teilbereiche strukturieren seiner Auffassung nach stereotype Handlungen einer Person derart, so dass Situationen schnell und für das Gehirn effizient interpretiert und Handlungsabläufe innert kurzer Zeit aktiviert werden können. Die Frage nach der Effizienz der kognitiven Prozesse stellt für Minsky denn auch eine wesentliche Frage dar:

When we enter a room we seem to see the entire scene at a glance. But seeing is really an extended process. It takes to fill in details, collect evidence, make conjectures, test, deduce, and interpret in ways that depend on our knowledge, expectations and goals. Wrong first impressions have to be revised. Nevertheless, all this proceeds so quickly and smoothly that it seems to demand a special explanation. (Minsky 1974, S. 4)

Diese Frage nach der Effizienz kognitiver Prozesse führte Minsky zur Annahme, dass selbst in Vorgängen des Multitaskings oder der parallelen Tätigkeit, serielle Prozesse auszumachen sind, die gar erst ein 'Multitasking' ermöglichen können. Das Geheimnis der hohen Geschwindigkeit sieht er denn auch darin, dass die seriellen Prozesse mit grossen, komplexen, symbolischen Strukturen agieren bzw. auf diese Zugreifen (vgl. Minsky 1974, S. 5). «That huge network of learned symbolic information» (ebd., S. 4) stellt sich Minsky als Gebilde aus einerseits Frames und weiter ausdifferenzierten Subframes vor und andererseits ein Gebilde aus Frames, die in einem Frame-System eingebunden sind. Mehrere Frame-Systeme auf unterschiedlichen Ebenen ergeben zusammen ein 'Superframe' (ebd., S. 30). Verbunden sind diese Frame-Systeme bzw. Ebenen über zentrale Knotenpunkte.

Minsky betont in diesem Zusammenhang, dass eine linguistische Sicht auf Frames, die Verben oder Nomen oder welche Wortart auch immer, nicht ausreiche, um Verstehensprozesse zu erklären (vgl. ebd. S. 29f.). Sprache und insbesondere Grammatik sei zwar mitbeteiligt an den Verstehensprozessen, jedoch seien eigentliche 'Meaning-Structures' verantwortlich, dass Sätze oder Wörter mit konkreten Szenarios verbunden würden (ebd.).

There is no doubt that there are processes especially concerned with grammar. Since the meaning of an utterance is 'encoded' as much in the positional and structural relations between the words as in the word choices themselves, there must be processes concerned with analysing those relations in the course of building the structures that will more directly represent meaning. (Minsky 1974, S. 24)

Insofern betont Minsky in diesem Zitat die Notwendigkeit, sich aus einer linguistischen Perspektive, die grammatische Strukturen untersucht, sowie aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive, die stärker die Bedeutungskonstitution untersucht, mit Frame und Frame-Systemen auseinander zu setzen. Der Hauptkritikpunkt an einer rein linguistischen Perspektive erkennt Minsky darin, dass die Analyse von Sprachstrukturen den Kontext der Situation, das konkrete Szenario nicht vernachlässigen dürfe. Die Kognitionsforschung stelle hierfür geeignete Konzepte bzw. Ansätze bereit, so z. B. Schanks 'conceptual cases' (1972), Wilks 'preference semantics' (1973), Abelsons 'scripts' (1973) sowie McDermotts 'doubting' bzw. 'believing' (1973), die es mit den linguistischen Auffassung von Frame zu verbinden gilt³⁶. Ansonsten drohe den 'sentence-analysis'-Theorien eine Bedeutungslosigkeit:

Case grammar sentence-analysis theories such as those of Fillmore (1968) and Celce-Muria (1972) involve structures somewhat like frames. Centered mainly around a verb, parts of a sentence are used to instantiate a sort of verb-frame in accord with various uses of prepositions. I agree that this surely is a real phenomenon; sentences are built around verbs, so it makes sense to use verb-centered frame-like structures for analyzing sentences. In more extended discourse, however, I think that verb-centered structures often become subordinate or even disappear. The topic or 'theme' of a paragraph is as likely to be a scene as to be an action, as likely to be a characterization of a person as to be something he is doing. Thus in understanding a discourse, the synthesis of a verb-structure with its case-assignments may be a necessary but transient phase. As sentences are understood, the resulting

36 In der Folge werde ich deshalb auf diese Ansätze zurückkommen (vgl. Kapitel. 4.2.2-4.2.9).

structures must be transferred to a growing 'scene-frame' to build up the larger picture. An action that is the chief concern of one sentence might, for example, become subsidiary to a characterization of one of the actors, in a larger story-frame. (...) It is not a matter of transient semantic structure built during the syntactic analysis (what language theoretics today call the 'deep structure of a sentence) is identical with the larger (and 'deeper') structure built up incrementally as each fragment of a coherent linguistic communication operates upon it! (Minsky 1974, S. 29)

Erneut wird mit diesem wichtigen Zitat nachvollziehbar, warum die hier vorgelegte Untersuchung im Kontext einer Diskursanalyse die Verbindung der linguistischen Perspektive mit der kognitionswissenschaftlichen Perspektive sucht, denn die Frame-Modellierungen als Strukturen des Denkens sowie der Kommunikation (vgl. Kapitel 6 & 7) müssen in einem spezifischen Kontext, in ein grösseres Szenario (vgl. Kapitel 9) transferiert und neu betrachtet und somit mit der Handlungsebene verbunden werden, so dass die Diskursanalyse für eine Professionsforschung fruchtbar wird. Minsky (1974, S. 28ff.) sieht die Abfolge derart: Frames und deren Subframes werden in Frame-Systemen verortet; diese Frame-Systeme werden transferiert in Superframes, die wiederum sind instantiiert in einem konkreten Szenario. Konkret könnte das Frame 'Klassenführung' und dessen Subframes im Frame-System 'erziehender Unterricht' verortet werden. Die im Frame-System enthaltenen Informationen und Standardwerte sind wiederum Bestandteil des Superframes 'Erziehung'. Damit sich jedoch die Bedeutung dieser syntaktischen und semantischen Struktur entfalten kann, muss ein konkretes Szenario vorliegen. Dieses Szenario kann ein gelesener Satz sein (sentence-frame) oder eine erlebte Situation sein (story-frame). Wiederum lohnt es sich Ziems Abbildung zum Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung (vgl. Abb. 15, S. 115) sowie die Prozesse der Evokation bzw. der Invokation in Erinnerung zu rufen. Minsky legt jedoch den Aspekt deutlicher auf die Frame-Systeme und die Superframes, da seiner Meinung nach Handlungen nicht einzig durch Wort- oder Satzframes beeinflusst würden, sowie auf die effizienten kognitiven Prozesse, welche, ausgehend von einer Standardsituation, ablaufen, so dass in der Kognition das entsprechende Frame-System aktiviert wird, welches zur Standardsituation passt, worauf wiederum Handlungsfähigkeit (bzw. Gebrauchsbedeutung) für das konkrete Szenario erzeugt wird.

Passend zum Ziel der hier vorgelegten Untersuchung, nämlich Tiefenstrukturen der Professionalisierung und Professionalität zu erforschen, erwähnt auch Minsky diesen Begriff, wenn er zwischen 'surface-frames' und 'deep structures' unterscheidet, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

In spite of it's tentative character, I will try to summarize this image of language understanding as somewhat parallel to seeing. The key words and ideas of a discourse evoke a substantial thematic or scenario structures, drawn from memory with rich default assumptions. The individual statements of a discourse lead to temporary representations – which seem to correspond to what contemporary linguists call 'deep structures' – which are then quickly rearranged or consumed in elaborating the growing scenario representation. In order of scale, among the ingredients of such a structure there might be these kinds of levels: Surface Syntactic Frames – Mainly verb and noun structures. (...); Surface Semantic Frames – Action-centered meanings of words (...); Thematic Frames – Scenarios concerned with topics, activities, portraits, setting (...); Narrative Frames – skeleton forms for typical stories, explanations and arguments. (Minsky 1974, S. 39)

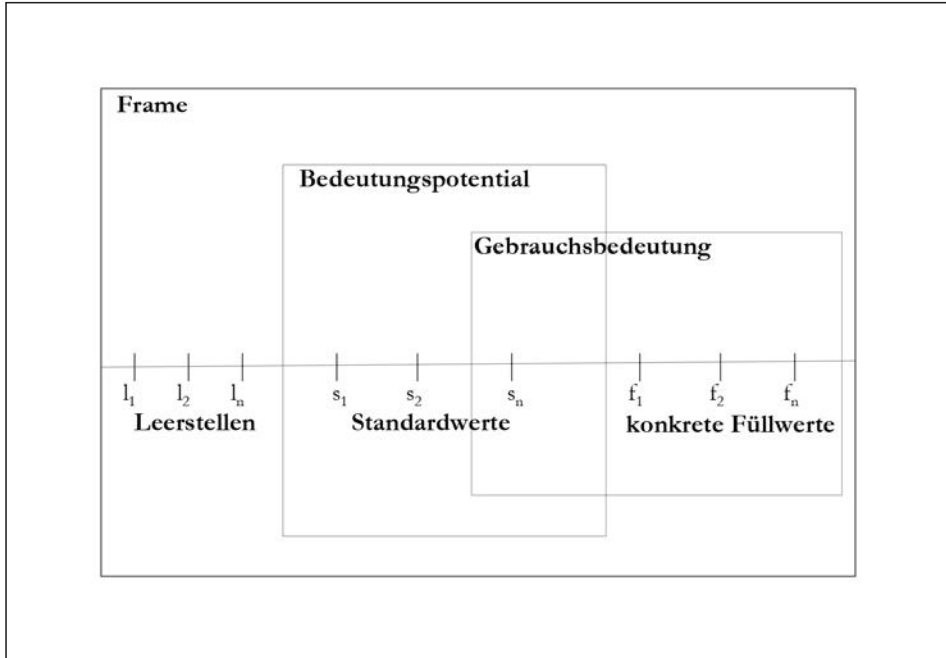


Abb. 15: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (2008, S. 242)

Minskys Auffassung einer Tiefenstruktur, die erstens durch Lernprozesse – auch Professionalisierungsprozesse sind Lernprozesse – generiert, die zweitens clusterförmig definiert wird und die drittens adaptiv mehrere kognitive Modelle integriert, wird in dieser Untersuchung geteilt und, was den Aspekt des Clusterings betrifft, bald 50 Jahre nach Erscheinen der ‘Theorie of Mind’ mit entsprechenden technologischen Möglichkeiten (vgl. Kapitel 6 & 7) fortgeführt. Im Gegensatz zur linguistischen Perspektive wird in der hier vorgelegten Untersuchung die Auffassung vertreten, dass Frames nicht hierarchisch darstellbar sind. Dafür ist die sprachliche und semantische Wirklichkeit zu komplex.

Für den Kontext von Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen erscheint es deshalb lohnend, Minskys Auffassung von ‚Frame‘, ‚Framesystem‘ und ‚Superframe‘ und dessen Unterscheidung in Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Kontext von Unterricht ‚neu‘ zu lesen. Einerseits enthält Unterricht, trotz dessen Unbestimmtheit, Standardsituationen wie beispielsweise die Auftragserteilung, die Ergebnissicherung, die Begrüßung und Verabschiedung, das Erklären, das Vorzeigen und Nachmachen, die Reaktion auf Unterrichtsstörungen, die Lernbegleitung von Schüler*innen in Arbeitsphasen, für welche unser Gehirn zur schnellen Abwicklung Entitäten bereitstellen sowie die Prozesse effizient gestalten muss. Unterrichtslichen Standardsituationen, so die Annahme hier, sind damit durch zahlreiche bereits definierte Standardwerte in einem Frame kognitiv abgelegt. Ein Frame kann wegen seinen zahlreichen ‚Terminals‘ (analog ‚slots‘) eine Aktivierung finden. Dabei kann es sich etwa um generelles Wissen handeln, über Wissen über den zumeist vollzogen Ablauf einer Standardsituation (scripts), über Wissen zu Techniken im Umgang mit der Standardsituation / mit einem

Standard-Fall („conceptual cases“), über professionsspezifische Fachbegriffe, um die Standard-situation zu beschreiben sowie über Wissen, um hilfreiche Generalisierungen vorzunehmen. Insbesondere bei angehenden Lehrpersonen wäre anzunehmen, dass diese Standardwerte noch nicht gesetzt sind, dass die ‚Terminals‘ unbesetzt sind, was sich auf der Oberflächenstruktur von Unterricht in einer Handlungsunsicherheit zeigen kann. Ebenfalls dürfte es einem unausgereiften Frame-System schwieriger fallen, kognitiv ein umfangreiches Verständnis der Situation zu bewirken sowie effiziente Wechsel von einem Frame (z. B. Scripts für Klassenführung) zu einem anderen Frame (z. B. Humor als Strategie zum Umgang mit Unterrichtsstörungen) zu bewirken. Für die Ausgestaltung einer Tiefenstruktur von Professionalisierung und Professionalität wäre es somit wichtig, sowohl Zeit in die Ausbildung von Frames als auch Zeit in deren Vernetzung hin zu einem umfangreichen Frame-System zu investieren – sei dies bewirkt aufgrund der vertieften Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten und Modellen, sei dies durch Reflexion von Unterricht, sei dies infolge von Erfahrungen in Praktika. Ausgehend von Minskys ‚Theorie of Mind‘ folge ich nun den weiteren kognitiven Modellen und deren Kompatibilität mit dem Frame-Ansatz und schildere, wie diese kognitiven Modelle im Kontext der in dieser Untersuchung vertretenen Vorstellung, was unter einem ‚professionsspezifischen Frame‘ zu verstehen ist, zu denken ist. Zuerst werde ich auf den Schemata-Ansatz eingehen, da dieser dem Frame-Ansatz am Nahestehen scheint.

4.2.2 Frames und Schemata³⁷

Ziem (2008) gewinnt ausgehend von seinem holistischen Verständnis von Frames die Erkenntnis, dass Frames und Schemata eine zentrale Rolle für das Verstehen sprachlicher Zeichen spielen und diese somit als Entitäten genauer begutachtet werden müssen. Ich möchte hier den Faden bei Ziem wieder aufnehmen. Unter Rückgriff auf Bartlett sieht er Frames und Schemata als Entitäten und Voraussetzungen für jedweden kognitiven Prozess, die unsere Erinnerung ausgehend von bewusst oder unbewusst Wahrgenommenem kategorisiert bereitstellen bzw. neue Kategorisierungen initiieren. Unter Bezugnahme auf Barsalou spricht Ziem in diesem Zusammenhang auch von „gateway between perception und cognition“ (Barsalou, 1992b, S. 15, zit. in Ziem, 2008, S. 251). Nehmen wir beispielsweise im Unterrichtsgeschehen eine Störung wahr, so bringen wir bisherige Erfahrungen und damit vergangene Kategorisierungen³⁸ in Erinnerung. Gleichzeitig stellen wir Ähnlichkeitsbeziehungen zu vergangenen Unterrichtsstörungen her. Somit wird deutlich, dass der Begriff ‚gateway‘ gut gewählt ist, denn einerseits ist mit ‚gate‘ bereits die Kategorisierung angesprochen, mit ‚way‘ ist hingegen dargestellt, dass aufgrund der Aktivierung einer Entität nun ein kognitiver Prozess anläuft bzw. diese Kognition in eine (unterrichtliche) Handlung münden kann. Im konkreten Fall der erwähnten Unterrichtsstörung kann beispielsweise eine Ähnlichkeitsbeziehung gezogen werden, indem der ‚Kontrast‘ zu einer früheren Störung desselben Schülers oder zu einem massiven Fall einer Unterrichtsstörung, die man als Lehrperson erfahren hat, gezogen

37 Für Leserinnen und Leser der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik sei hier die Anmerkung hinterlassen, dass bewusst auf die Bezugnahme auf die Schemata-Theorie von Piaget (1969) verzichtet wurde, da Piaget vorwiegend die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, nicht von Erwachsenen in professionellen Kontexten, im Blick hatte. Dennoch prägte Piaget Schemata-Theorie und dessen Forschungen die ‚cognitive sciences‘. So nimmt beispielsweise Minsky (1974) in seiner ‚Theory of Mind‘ direkt auf die Arbeiten von Piaget Bezug.

38 vgl. Bartletts Prinzipien der Assoziation: ‚in meaning‘, ‚in sound‘, ‚in time‘, ‚in space‘ (Barlett 1932, S. 305, zit. in Ziem 2008, S. 253)

wird. Denkbar wäre zudem, dass die Situation der Unterrichtsstörung infolge von ‚Superordination‘ dem Erziehungshyperonym zugeordnet wird, so dass die Störung im Kontext von erziehendem Unterricht und unter Einbezug einer Eskalationsstufentheorie interpretiert wird. Eine dritte Ähnlichkeitsbeziehung könnte durch ‚Subordination‘ erfolgen, so dass die Unterrichtsstörung in Relation mit Störungen in der entsprechenden Klasse gebracht wird, so dass die ‚Subordination‘ proaktive Klassenführung anklingen kann. Damit würden ähnliche Situationen und Handlungsstrategien hervorgerufen, bei denen man mit proaktiver Klassenführung die Unterrichtsstörung bearbeitet hat (z. B. mit Humor). Mit der ‚Koordination‘ als vierte Ähnlichkeitsbeziehung könnte die Entität ‚Unterrichtsstörung‘ mit einer ähnlichen Entität, z. B. ‚Aufmerksamkeit‘ verbunden werden. Auf diese Weise würde die Situation mit dem dahinterliegenden Aufmerksamkeitsbedürfnis des Schülers in Relation gebracht. Wiederum geraten Kognition und Handlung in eine andere Richtung als bei anderen Ähnlichkeitsvarianten.

Ziem betont, dass dem ‚Prinzip der Ähnlichkeit‘ zwar Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, dass Ähnlichkeit als Kategorisierungsprinzip allein jedoch nicht ausreicht, um eine Entität mit einer anderen zu assoziieren (vgl. Ziem 2008, S. 253). Daneben gibt Ziem zu bedenken, „dass sich Kategorien durch konkretes Erfahrungswissen konstituieren und organisieren“ (Ziem 2008, S. 253). Diesen Aspekt gilt es insbesondere für den in dieser Untersuchung gewählten Kontext zu beachten (vgl. Kapitel 4.3). Zudem sind Kontiguitätsbeziehungen wie räumliche Kontiguität (z. B. Klassenzimmer, Fachzimmer, Mobiliar) und zeitliche Kontiguität mitzudenken. Mit zeitlicher Kontiguität ist gemeint, was sich in der Situation zwischen z. B. der Unterrichtsstörung, der Wahrnehmung der Störung, der Interpretation der Störung und der skriptartig strukturierten Abrufung eines Frames abspielt. Zudem benennt Ziem die ‚zeitlich-kausale Kontiguität‘ (vgl., Ziem 2008, S. 255) als weitere Kontiguitätsbeziehung. Ziem macht gleich selbst ein Beispiel zum schulischen Kontext:

Häufig ist zeitliche Kontiguität kausal motiviert. Beispiele hierfür finden sich bei den so genannten perlokutionären Verben (wie überzeugen, beleidigen usw.), da diese die Wirkung einer Handlung beim Hörer bzw. Leser bezeichnen. Schwächere Formen der Kausalität liegen bei vielen Inferenzbildungen vor, so etwa dann, wenn aus der Verbalphrase zu spät kommen gefolgert wird, dass der mit ihr bezeichnete Prozess Sanktionen für den Aktanten nach ziehen kann. (Ziem 2008, S. 255)

Das Heranziehen von Kategorisierungen wie der Ähnlichkeitsbeziehung oder der Kontiguitätsbeziehung steht gemäß Ziem (2008, S. 255) stets in Zusammenhang mit dem Gebrauch von Schemata. Semantische Beziehungen sind in dieser Auffassung als kognitive Schema-Instanzbeziehungen zu verstehen. Schemata gelangen hierbei sowohl bei der Interpretation sprachlicher Zeichen sowie zur Interpretation von Alltagserfahrungen zum Einsatz. Ziem sieht die Relation von Schemata und Frames wie folgt:

Unter „Schemata“ verstehe ich im Folgenden ein allgemeines, modalitätsunspezifisches Strukturformat, unter „Frames“ hingegen eine semantische Organisationseinheit. Der Begriff „Schema“ fungiert also als Oberbegriff für alle komplexen konzeptuellen Strukturen. Auch Frames sind Schemata, nur spezifische, da sie verstehensrelevantes Wissen repräsentieren und strukturieren, das zur Interpretation sprachlicher Ausdrücke herangezogen wird. (Ziem 2008, S. 257)

Den kognitiven Verarbeitungsprozess definiert Ziem in Anlehnung an Bartlett (1932) mittels vier Schritten. Erstens ist dies die Schemaerkennung, wobei aktuelle Erfahrungen mit Typisierungen vergangener Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Zweitens folgt die Sche-

maaktivierung eines relevanten Schemas. Drittens setzt die „Korrelierung aktueller Erfahrung mit diesem aktivierten Schema“ (Ziem 2008, S. 259) ein. Viertens folgt die Verbindung dieses aktivierten Schemas mit anderen aufgerufenen erfahrungsbasierten Schemata. Diese Beschreibung entspricht mehrheitlich Piagtes (1976) Beschreibung der kognitiven Prozesse bei der Aktivierung von Schemata – nämlich ‚Disäquilibrium – Assimilation / Akkommodation – Äquilibrium‘. Außerdem kommt Ziem zum Schluss, dass Frames und Schemata ähnlich beschaffen sein müssen, wobei er sich auf die Schematheorie von Thorndyke und Yekovich (1980) bezieht. Demnach teilen Schemata und Frames eine ähnliche Grundstruktur (vgl. auch Kapitel 4.1). Beide repräsentieren abstraktes Wissen, sind bezüglich Struktur hierarchisch organisiert, enthalten Leerstellen, die sich situationsbedingt füllen lassen, weisen Standardwerte auf, die zur Überdauerung des Wissens beitragen und gleichzeitig Erwartungsstrukturen bereitstellen. Zudem entstehen beide, sowohl Schemata als auch Frames, induktiv. Aus diesen Gründen definiert Ziem Frames als Schemata (Ziem 2008, S. 255ff.).

Neben den Strukturkonstituenten (Standardwerte, Leerstellen, Füllwerte) als Gemeinsamkeiten führt Ziem aus, dass ähnliche Strukturmuster auszumachen sind. Frames als Schemata können sowohl dynamische Strukturmuster ohne oder mit Zielorientierung oder aber statische Strukturmuster enthalten (vgl. Abb. 16, S. 120).

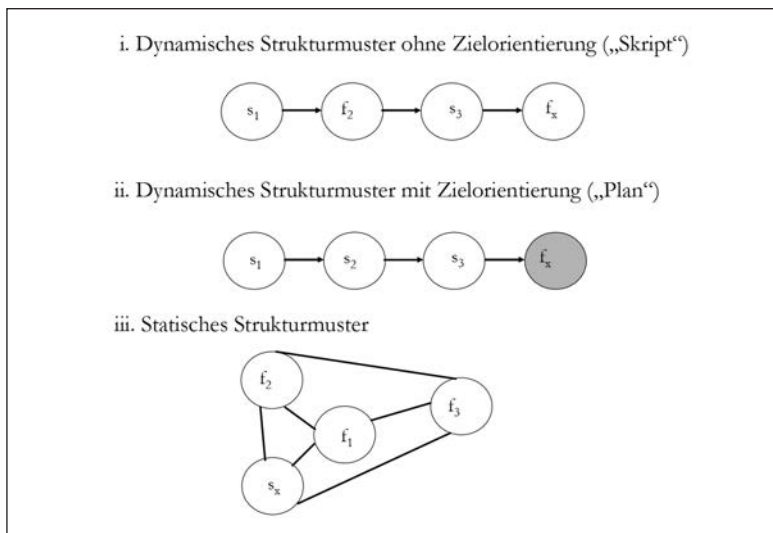


Abb. 16: Strukturmuster. Beispiele für mögliche Beziehungen zwischen Standardwerten s und Füllwerten f (Ziem, 2008, S. 268)

Für die hier vorgelegte Untersuchung sind diese Ausführungen von Ziem zu den Strukturmustern sehr zentral. Einerseits ist an dieser Stelle festzuhalten, dass für professionsspezifische Frames sowohl dynamische Strukturmuster ohne Zielorientierung, also ‚Scripts‘ als auch dynamische Strukturmuster mit Zielorientierung (Plan) erwartbar sind. Insbesondere im Kontext der Professionalisierung im Rahmen der Grundausbildung und im Besonderen in den Praktika ist es zentral, dass beispielsweise biografische ‚Scripts‘ zu Situationen wie Unterrichtsstörungen in dynamische Strukturmuster mit Zielorientierung transformiert

werden, so dass sich eine zielorientierte bzw. intentionale Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen einstellt. Dasselbe trifft auf weitere unterrichtliche Standardsituationen zu, wie z. B. auf die Auftragserteilung, die Initiierung von Gruppenarbeiten, dem Erklären von Experimenten, dem Umgang mit Konflikten, etc. Wichtig ist zu erkennen, dass sowohl ein Skript als auch der Plan feste Teilhandlungen enthält. Diese Teilhandlungen sind jedoch bei einem Plan als Standardwerte aufzufassen, während es bei einem Skript um eine Relationierung von Füllwerten und Standardwerten handelt. Die Pfeile in der Abbildung verdeutlichen den zeitlichen Verlauf, so dass beispielsweise auf den Standardwert S1 (Beginn Unterrichtsstörung und Wahrnehmung ebensolcher) bei einem Skript mit einem Füllwert (nicht intentionale Reaktion auf Störung) fortgefahren wird, während beim Plan mit einem Standardwert (intentionale Reaktion → Humorvoller Umgang mit der Unterrichtsstörung) fortgefahren wird. Abgesehen von den dynamischen Strukturmustern sind ebenfalls eher statische Strukturmuster wie Wissensbestände erwartbar. Die Strukturmuster sind Bestandteil der Erklärung, wie Verfestigung von Wissen und deren Überdauerung kognitiv organisiert sein könnte bzw. wie diese Überdauerung bzw. Verfestigung in Form eines wissenschaftlichen Modells aufzufassen ist.

Mit den Strukturmustern wird andererseits die Schnittstelle von Frames als kognitive Entitäten und Frames als handlungsleitende Deutungsmuster und folglich als Taktgeber auf der Handlungsebene sichtbar. Bereits an früherer Stelle (vgl. Kapitel 4.1) habe ich diesen Zusammenhang herausgearbeitet, wobei ich dort auf den Zusammenhang von Frame – Bedeutungspotential – Gebrauchsbedeutung eingegangen bin und in diesem Kapitel stärker den Zusammenhang von Frame – Skript – Pläne verdeutlichen möchte.

Ein weiteres Charakteristikum des Frames als Schemata erkennt Ziem im Gestaltcharakter. Ziem fasst diesen Punkt wie folgt zusammen:

Schemata treten grundsätzlich gestalthaft auf. Das heißt: Die Strukturkonstituenten eines aktivierten Schemas existieren mental nicht als einzelne, isolierte Elemente, sondern vielmehr als integrale Bestandteile eines ganzheitlichen Strukturgefüges (Metzger 1923; Wertheimer 1923). Dies gilt für alle Wahrnehmungsmodalitäten (Lakoff 1977, S. 246). Der Eindruck der Ganzheit ist dabei so stark, dass es schwer fällt, auf der Basis von Erinnerungen zwischen konkreten Füllwerten und inferierten Standardwerten zu unterscheiden. Beide machen aus einem Schema eine verschiedentlich spezifizierte Wahrnehmungseinheit. Unbesetzte Leerstellen sind in der gestalthaften Wahrnehmungseinheit nicht enthalten. (Ziem 2008, S. 269)

Auf diese Weise ist zu erklären, dass eine Situation als Situation der Klassenführung wahrgenommen wird, da sich aufgrund der Aktivierung des Frames diese Gestalt in ihrer ‚ganzheitlichen‘ Struktur zeigt bzw. als Wahrnehmungseinheit einstellt. Weitere Charakteristika von Frames als Schemata wurden bereits unter Kapitel 4.1 angedeutet, seien hier jedoch noch einmal aufgeführt (vgl. Ziem 2008, S. 270f.) und erweitert:

- **Dynamizität:** Hiermit ist gemeint, dass mit jeder neuen Erfahrung neue Füllwerte den Leerstellen hinzugefügt werden. Stellt sich dieselbe Zuordnung eines Füllwerts zu einer Leerstelle ein, so kann sich daraus ein Standardwert einstellen. Beispielsweise stellt sich mit zunehmender Unterrichtserfahrung ein planvolleres Handeln ein, dennoch bleibt dieses Handeln situationsbezogen adaptiv, da auch Standardwerte ‚Halbwertzeiten‘ haben und Standardwerte bzw. Pläne trotz der hohen Verfestigung dennoch stets mit situativen Leerstellen in Relation gebracht werden.

- **Erwartungsstrukturen:** „Ein aktiviertes Schema erzeugt Erwartungen bezüglich der zu ihm passenden Informationen, d.h. bezüglich potentieller Wissensselemente der aufgerufenen Leerstellen (Oliver/Johnston 2000; Tannen 1993; Schnotz 1994, S. 61f.). Erwartungen kommen durch Standardwerte zustande, die mit einem Schema assoziiert sind (Ziem 2008, S. 270). Wichtig ist zu erkennen, dass sich eine Situation, in die eine oder andere Richtung fortentwickeln kann, so dass andere bzw. neue Frames als Schemata aktiviert werden. Damit ändert sich die Erwartungsstruktur. Dies kann sich beispielsweise einstellen, wenn ausgehend von einer Unterrichtsstörung zunächst das Frame ‚Klassenführung‘ aktiviert wird und sich die Erwartungshaltung ‚Nun wird sanktioniert‘ einstellt; wobei sich evtl. durch eine Erklärung des Schülers ‚Das Experiment ist langweilig‘ das Frame ‚guter Unterricht‘ aktiviert, so dass die Erwartungshaltung sich in Richtung ‚methodisch-didaktische Änderung des weiteren Verlaufs der Lektion‘ einstellt.
- **Schemata als Ausschnitte aus Netzwerken:** Hiermit ist die Vernetzung von Frames untereinander zu verstehen. Sowohl Standardwerte als auch konkrete Füllwerte können wiederum selbst Frames darstellen. Insofern sind nicht lediglich einzelne Frames zu untersuchen, sondern deren Einbettung in ein Netzwerk. Diese Netzwerke werden mit der hier vorgelegten Untersuchung noch genauer untersucht und vorgestellt (vgl. Kapitel 6 & 7).
- **Hierarchische Organisation:** Dieses Netzwerk kann schließlich auf seine hierarchische Organisationsstruktur hin untersucht werden (vgl. Kapitel 6 & 7).
- **Schemagewinnung und -entwicklung qua Induktion bzw. Abduktion:** Hiermit ist der Prozess von Evokation und Invokation gemeint, der bereits unter 4.1 erläutert wurde.

Die Ausführungen belegen, dass Ziem den Begriff ‚Schemata‘ im Sinn von Bartlett (1932) auffasst und ihn zugleich als Oberbegriff dem von Lakoff (1980, 2003) formulierten Begriff der ‚cognitive models‘ bzw. dem Ausdruck ‚idealisierten kognitive Modelle‘ gleichsetzt³⁹. Ziem zieht hierdurch eine Art Trennlinie zwischen dem linguistisch zu verwendenden ‚Frame‘ und dem kognitionswissenschaftlich zu fassenden ‚Schema‘, indem er das Schemata-Konzept an den Erfahrungsaspekt und das Frame-Konzept hingegen an den Verstehensaspekt sprachlicher Zeichen bindet. Dennoch schafft Ziem dadurch eine wertvolle Brücke zwischen der Linguistik und den Kognitionswissenschaften.

In der hier vorgelegten Untersuchung und in der Folge im Kontext einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ wird diese Trennlinie nicht vollzogen. Ich verwende den Begriff ‚Frame‘ über den Aspekt der Interpretation sprachlicher Ausdrücke hinaus, wie es in den Folgekapiteln (Kapitel 4.3 und 4.4.) noch zu zeigen gilt. Der Framebegriff wird dabei nicht als Oberbegriff zu etablieren versucht, jedoch wird er sowohl in Richtung ‚kognitive Verfestigung durch Schematisierung‘ sowie in Richtung ‚Habitusprägung‘ erweitert, indem ihm die Funktion zugeschrieben wird, sowohl zur Interpretation von sprachlichen Ausdrücken auf mehreren Ebenen (Wort, Text, Diskurs) als auch zur Organisation von Erfahrungen (Individuelle Kognition, Sozio-Kognition, Konventionen) im Sinn von Goffman (2018; vgl. mehr hierzu Kapitel 4.3) herangezogen zu werden. Diese Erweiterung des Framebegriffs binde ich bewusst an das in dieser Untersuchung entwickelte Konzept der ‚professionsspezi-

39 Ich meine hiermit nicht, dass Ziem verkennt, dass Lakoff die idealisierten kognitiven Modelle als ‚idealized cognitive models of a society‘ auffasst, dessen Mitglieder dadurch ‚geteilte Erwartungen‘ haben, während Schemata auf der Ebene von Subjekten gedacht werden. Es geht mir an dieser Stelle lediglich darum, dass Ziem (2008) das Frame-Konzept als Subkategorie von Schemata auffasst, während Lakoff (1987) dasselbe vornimmt, jedoch als Oberbegriff die ‚cognitive models‘ anpreist.

fischen Frames‘ an, womit die Erweiterung stets mit Blick auf die Beforschung von Professionalisierung und Professionalität im Lehrberuf gesehen werden muss.

Dieser Ausweitung des Frameverständnis liegen u. a. empirische neurowissenschaftliche Befunde zu Grunde, die diese Ausdehnung des Framebegriffs in zwei Richtungen – in Richtung neuronale Befunde zur kognitiven Verfestigung sowie in Richtung Auswirkungen von kognitiven Schematisierungen auf das Verhalten⁴⁰ – zulässt. So entspricht diese Erweiterung z. B. neueren Erkenntnissen der Neurowissenschaften zur kognitiven Verfestigung, wie Ziem festhält:

«Neurowissenschaftlich lässt sich dieser Trampelpfad-Effekt konkretisieren. Inzwischen liegen Befunde darüber vor, dass sich jeder input-bedingte Veränderungsprozess von Gedächtnisspuren in modifizierten Signalübertragungen zwischen Nervenzellen niederschlägt (vgl. Squire 2004). Jede Nervenzelle erhält über unzählige Kontaktstellen, den Synapsen, Informationen von mehreren tausend anderen Neuronen. Allerdings ist nicht jedes Signal, das eine Nervenzelle erhält, so stark, dass es diese ihrerseits zum Feuern veranlasst. Dies geschieht erst ab einer bestimmten Signalstärke. Weil jedes Neuron nur über ein einziges so genanntes „Axon“ verfügt – ein „Transmitterkabel“, über das ein Neuron Impulse versendet –, hat es nur die Möglichkeit, entweder ein Signal an eine andere Nervenzelle zu schicken oder stumm zu bleiben. Damit Informationen für eine lange Zeit zugänglich sind, sie also Teil des Langzeitgedächtnisses werden, müssen synaptische Verbindungen zwischen Neuronen gestärkt werden. Schon der Neurowissenschaftler Hebb (1949) hatte die Vermutung geäußert, dass feste Verschaltungen, so genannte neuronale Netze, nur dann entstehen, wenn die betroffenen Nervenzellen wiederholt so stark gereizt werden, dass sie feuern. Informationen wären demzufolge im Gehirn als Muster neuronaler Aktivität repräsentiert. Neue neurobiologische Ergebnisse stützen nicht nur diese Annahmen Hebbs (vgl. Martinez/ Barea-Rodriguez/Derrick 1998, S. 211-217); es konnten auch jene elektrochemischen Vorgänge nachgewiesen werden, die die Bildung neuronaler Netze ermöglichen. (Ziem 2008, S. 355ff.)

Weitere Personen haben bereits in den 1990er Jahren vermutet, dass sich kognitive Modelle und Schematisierungen in einem neuronalen Korrelat abbilden. In diesem Sinn sind an dieser Stelle exemplarisch die Arbeiten von Anderson (1996), DiMaggio (1997), Fuster (2005), Spitzer (1996), Tannen (1993) sowie Taylor (2002) zu nennen.

Das Frame-Konzept gilt es nun mit weiteren Konzepten in Kontrast zu bringen und aufzuzeigen, welche weiteren Konzepte und Modelle der Kognitionsforschung dienlich zu verbinden sind.

4.2.3 Frames und Domains

Neben der Schema-Theorie wird bereits seit Jahrzehnten an der Domain-Theorie geforscht. Die theoretischen Arbeiten wurden in der Linguistik durch Johnson und Lakoff (1980, 2003) mit dem Werk ‘Metaphors we live by’ eröffnet und seitdem fortgeführt. In der Folge der Ausdifferenzierung des Forschungsbereichs der ‘cognitiv linguistics’ wurde der Ansatz u. a. durch Clausner und Croft (vgl. exemplarisch Clausner & Croft 1999) weiterentwickelt und

40 Den Zusammenhang von Entscheidungsprozessen, Framing-Effekten und Neurowissenschaften haben Levin et al. (2014) zusammengetragen. Diese Befunde stammen vorwiegend aus dem Bereichen jener neurowissenschaftlichen Forschung die organisationale Entscheidungen, Entscheidungen in risikoreichen Situationen sowie Konsumententscheidungen untersuchen. Dennoch können diese Befunde aufzeigen, dass Frames das Verhalten, das Handeln, die Entscheidungsfindung beeinflussen und nicht einzig in einer reduzierten Sichtweise als Sinn- und Bedeutungsstrukturen aufzufassen sind.

er hielt Einzug in die neurowissenschaftliche Forschung (vgl. exemplarisch Harvey 2020). Über lange Zeit verhartete der Domain-Ansatz als ‘sentence-analysing’-Ansatz. Im Gegensatz zum Frame-Ansatz wurde die Theorielegung präziser vorgenommen, was für den innerlinguistischen Diskurs förderlich war. Hingegen dauerte es damit länger, um in andere Bereiche wie die AI-Forschung, die Soziologie oder in die Neurowissenschaften Einzug zu halten. Dies ist mitunter ein Grund, warum der Domain-Ansatz im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung, im Kontext der zu etablierenden ‘Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse’, (noch) keine Verwendung findet. Dennoch sollen in diesem Kapitel die Berührungspunkte zum bzw. die Möglichkeiten zu deren Integration in den Frame-Ansatz vorgestellt und das Potential des Domain-Ansatzes für Fragen der Professionsforschung von Lehrer*innen kurz umrissen werden.

Um der Frage nachzugehen, wie unser konzeptionelles System geerdet ist (How is our conceptual system grounded?) greifen Lakoff und Johnson (2003) auf Metaphern zurück, denn diese “allow us to conceptualize our emotions in more sharply defined terms and also to relate them to other concepts” (Johnson & Lakoff 2003, S. 58). Somit liessen sich z. B. in einem Gespräch auftretende Metaphern (‘emergent metaphors’) und auftretende Konzepte (‘emergent concepts’) eruieren. Unter ‘concepts’ verstehen Johnson und Lakoff (vgl. Johnson & Lakoff 2003, S. 3) unsere wahrnehmungsprägenden und handlungsprägenden mentalen Konzepte, die stark durch Sprache und Kommunikation geformt sind. Diese ‘concepts’ sind, obschon der Begriff ‘Schema / Schemata’ nur reduziert und erst später vermehrt auftritt, analog zum ‘Schema’ aufzufassen. Diese ‘concepts’ bringen wir häufig metaphorisch zum Ausdruck. Johnson und Lakoff nehmen sogar an, dass für viele ‘concepts’ Metaphern zur Verfügung stehen bzw. diese mentalen Konzepte durch Metapher strukturiert sind. Johnson und Lakoff versuchen dies mit folgendem Zitat beispielhaft zu erklären.

The metaphorical concepts TIME IS MONEY, TIME IS A RESOURCE, and TIME IS A VALUABLE COMMODITY form a single system based on subcategorization, since in our society money is a limited resource and limited resources are valuable commodities. These subcategorization relationships characterize entailment relationships between the metaphors. TIME IS MONEY entails that TIME IS A LIMITED RESOURCE, which entails that TIME IS A VALUABLE COMODITY. We are adopting the practice of using the most specific metaphorical concept, in this case TIME IS MONEY, to characterize the entire system. Of the expression listed under the TIME IS MONEY metaphor, some refer specifically to money (spend, invest, budget, profitably cost), others to limited resources (use, use up, have enough of, run out of), and still others to valuable commodities (have, give, lose, thank you for). This is an example of the way in which metaphorical entailments can characterize a coherent system of metaphorical concepts and a corresponding coherent system of metaphorical expressions for those concepts. (Johnson & Lakoff 2003, S. 9)

Demnach würden beispielsweise Metaphern in der Erziehung (Erziehung als Bildhauertätigkeit, Erziehung als Tätigkeit eines Gärtners, etc.) auf ein System von Subkategorien verweisen.

Ein mentales Konzept (‘concepts’) besteht aus mehreren Subkategorien und bildet somit eine mentale Einheit. Diese Subkategorien bilden das prototypische dieser Einheit ab. Mentale Konzepte lassen sich nun aufgrund des prototypischen Charakters kategorisieren und in sogenannten ‘categories’ fassen. Auf diese Weise lassen sich nach Aussen Aussagen machen über die taxonomische Beziehung zwischen den einzelnen Kategorien und somit über die Verbin-

derung der einzelnen mentalen Konzepte. Im Innern lassen sich mentale Konzepte und deren prototypischen Aufbau untersuchen.

Ein mentales Konzept wiederum repräsentiert kulturelles Wissen, welches in einer 'Domain' gefasst ist. Domains stellen in diesem Verständnis im Hintergrund Wissen bereit (vgl. Clausner & Croft 1999, S. 3). Mentale Konzepte können in diesem Sinn nicht verstanden werden, ohne dass die dahinterliegende Domain kulturell erfasst wurde. Mentale Konzepte sind somit stets eingebettet in eine Domain und die Domain ist wiederum Ergebnis von Erfahrungslernen im Kontext von Enkulturation, Sozialisation, – und im Kontext von Professionalisierung – von beruflicher Sozialisation. Die Prozesse, die in diesem System verlaufen, nennen Clausner und Croft (1999, S. 3) 'construals', also Konstruktionsprozesse. Clausner und Croft beschreiben diesen Aufbau wie folgt:

These four constructs – concepts, domains, construals, and categories – appear to us to represent the most widely accepted fundamentals of cognitive semantics. A concept is a mental unit, a domain is the background knowledge for representing concepts, construal is the process by which a person's experience in the world is conceived in a variety of ways, and a category is structured internally by prototype extension relations among its members and externally (at least) by taxonomic relations between categories. (Clausner & Croft 1999, S. 3)

Der Frame-Ansatz bzw. der Frame-Begriff spielte als Basislegung für den Domain-Ansatz eine zentrale Rolle, wurde dann aber nicht weiter fortgeführt oder konzeptionelle aufgegriffen – dies anders als beim Begriff 'concept'. Wie die Zusammenstellung bei Clausner und Croft (1999) zeigt (vgl. Abb. 17, S. 128), schwenkt man auf den Begriff 'Domain' ein, was mitunter mit den Arbeiten von Langacker (1987) zu tun hat.

Table 1. *Variation in terms for theoretical constructs in cognitive semantics*

Terms used here	Terms used by			
	Langacker	Lakoff	Fillmore	Talmy
<i>concept</i>	profile	concept	concept	
<i>domain</i>	base, domain	ICM, domain	frame	
<i>construal</i>	focal adjustment, construal, conceptualization	(metaphor, metonymy, image schema transformation) ^a		imaging system

^aLakoff does not use a superordinate term for this category, but discusses a wide range of construal operations.

Abb. 17: Übersicht über theoretische Termini im Bereich der 'cognitive sciences' (Clausner & Croft 1999, S. 4)

Die sekundäre Rolle des Frame-Ansatzes zeigt sich auch im nachfolgenden Zitat:

A central principle of cognitive semantics is that concepts do not occur as isolated, atomic units in the mind, but can only be comprehended (by the speaker as well as by the analyst) in a context of presupposed, background knowledge structures. The most generic term for this background knowledge structure is domain; this will be the term adopted here. The term domain has been used by Langacker (1987) and Lakoff (1987) for basically the same theoretical construct. Both were influenced by Fillmore's work on semantic frames (...). The term frame highlights the semantic supporting function of domains for concepts, and also the hypothesis that domains have a structure that is more than a list of experientially associated concepts. (Clausner & Croft 1999, S. 2)

Interessant ist, dass Clausner & Croft (1999) einen weiteren Aspekt einbringen, nämlich der der 'image schemas', um eine grössere Anbindung an die psychologische Forschung (Psycholinguistik, Kognitive Psychologie, Entwicklungspsychologie) zu bewirken. 'Image Schemas' sind dabei nicht als Bilder aufzufassen, sondern gemeint sind vielmehr 'abstrakte' Schemata (vgl. Clausner & Croft 1999, S. 14). 'Image Schemas' repräsentieren schematische Muster, die aus abstrakten Domains stammen und dennoch unsere Körpererfahrung stark strukturieren. Damit gewährleisten Clausner & Croft (1999) grundsätzlich eine Anbindung des Domain-Ansatzes an die Psychologie. Jedoch gelang weder eine Anbindung an die Diskursforschung noch an die Soziologie – dies im Gegensatz zu Goffmans Rahmenanalyse (Frameanalysis) (vgl. Kapitel 4.3). Kurzum, mit dem Framebegriff liegt bereits ein interdisziplinärer Begriff und Ansatz vor, der von der Linguistik (Fillmore), den Kognitionswissenschaften (Minsky) und der Soziologie (Goffman) genutzt wird und der auf den Bereich der Erziehungswissenschaften übertragbar ist.

Mit Blick auf professionsspezifischen Frames ist es denkbar, Metaphern aus dem Feld von Schule, Unterricht, Bildung und Erziehung zu begutachten und auf diese Weise Tiefenstrukturen der Lehrer*innenprofession zu untersuchen. In Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung wird dies jedoch nicht angestrebt.

4.2.4 Frames und epistemic cognition (Beliefs)

Bereits in den vorgängigen Teilkapiteln wurde deutlich, dass sich neben der Linguistik auch die Bezugsdisziplinen der Psychologie und der Neurowissenschaften mit dem Frameansatz befassen bzw. kognitive Modelle erforschen, die mit dem Frame-Ansatz kompatibel sind. In diesem Kapitel folge ich zunächst der psychologischen Disziplin und deren Forschungslage zur 'epistemic cognition'. Ich kontaktiere hierzu, wo immer möglich, Fachliteratur, die explizit Bezüge zu den Erziehungswissenschaften herstellt. Daraufhin greife ich Fachliteratur auf, die sich explizit um die Erforschung der Professionalität von Lehrer*innen bemüht – dies sowohl entlang angelsächsischer als auch deutschsprachiger Fachliteratur.

Für die hier vorgelegte Untersuchung, welche die professionelle Praxis von Lehrpersonen nicht aus dem Blick verlieren möchte, ist die Forschungslage zur 'epistemic cognition' sehr interessant. Zu nennen ist beispielsweise Iordanou (2016), welche sich im Kontext der 'epistemic cognition' insbesondere mit dem Aspekt der 'epistemic activity in action', also der Anwendung von 'epistemic cognition' befasst. Iordanou beruft sich in ihrem Verständnis von 'epistemic cognition' auf die Arbeiten und Definitionen von Greene et al. (2016), Chinn et al. (2011) sowie Kitchener und King (2002), welche wissensspezifische, epistemische Beliefs von Personen (u. a. Studierenden) untersucht haben⁴¹. Hiernach ist gemäss Greene et al. (2016)

41 vgl. ebenfalls Braten et al. (2011)

‘epistemic cognition’ die Fähigkeit, Wissen zu konstruieren, Wissen zu bewerten, Wissen zu verwenden und zwar stets derart, dass persönliche Dispositionen, Überzeugungen (Beliefs) und Fähigkeiten (Skills) bestimmen, was tatsächlich bekannt ist, im Vergleich mit dem, was man glaubt, anzweifelt, misstraut (Greene et al. 2016, S. 46). Iordanou (2016) moniert an diesen Forschungsvorhaben, dass sie weitaus stärker die epistemischen Beliefs an sich und weniger die epistemische Aktivität in der konkreten praktischen Tätigkeit fokussieren würden. Zu dieser Erkenntnis gelangen ebenso Muis, Chevrier, Denton und Losenno (2021). Sie präzisieren jedoch mit Bezugnahme auf Hofer und Pintrich (1997) den Zusammenhang von persönlichen Beliefs und den persönlichen Wissensbeständen wie folgt:

Epistemic cognition refers to how individuals vet, acquire, understand, justify, and use knowledge (Greene et al., 2016). Specifically, individuals engage in epistemic cognition when they activate personal beliefs about the nature of knowledge and knowing (i.e., epistemic beliefs), define epistemic aims and criteria for knowing, and use evaluation and justification strategies to address issues of knowledge and knowing (Chinn et al., 2011; Barzilai and Zohar, 2014; Muis et al., 2018). The vast majority of research on epistemic cognition has focused on epistemic beliefs, which refer to individuals’ personal beliefs about the nature of knowledge and the process of knowing (Hofer and Pintrich, 1997). Hofer and Pintrich (1997) proposed that epistemic beliefs comprise four dimensions: (1) the complexity of knowledge, ranging from the belief that knowledge consists of a simple accumulation of facts, to the belief that knowledge consists of a complex structure of interrelated propositions; (2) the uncertainty of knowledge, ranging from the belief that knowledge is certain and unchanging, to the belief that knowledge is tentative and evolving; (3) the sources of knowing, ranging from the view that knowledge resides in external authorities, to the view that individuals are knowers who actively construct knowledge; and (4) the justification for knowing, which addresses how individuals evaluate knowledge claims, from an unquestioning reliance on authorities, to the evaluation and integration of evidence and arguments from various sources. Muis, Chevrier, Denton und Losenno (2021, S. 3)

Diese Bezugnahme auf Hofer und Pintrich (1997) und deren Postulat, ‘epistemical beliefs’ entlang von vier Dimensionen zu konkretisieren, ist für die hier vorgelegte Untersuchung zentral, verweisen doch sämtliche vier Dimensionen auf zentrale Charakteristika von Frames (Komplexität der Wissenskonstitution, Dynamizität vs. Stabilität der Wissenskonstitution, diskursives Framing bzw. kognitive Ablagerungen von Diskursen, Gebrauchsbedeutung), wie ich sie bis hierhin dargelegt habe, so dass die Schlussfolgerung naheliegend erscheint, dass sich Frames und epistemologische Beliefs gegenseitig beeinflussen. Frames scheinen in diesem Verständnis zumindest die Wissenselemente für die Aktivierung von Beliefs bereit zu stellen, während Beliefs die Wissenskonstitution mitzuprägen vermögen; wenn auch Beliefs kaum die einzigen Faktoren darstellen dürften, die die Framekonstitution beeinflusst. Zudem könnte der Frameansatz jene Defizite der ‘epistemic cognition’-Forschung mitbearbeiten, welche Iordanou (2016) im folgenden Zitat eruiert.

There is also need for a better understanding of the specificity of epistemic cognition. Research suggests that epistemic cognition has both general and context-specific elements (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006; Sinatra, Kienhues, & Hofer, 2014). Some aspects of epistemic cognition, such as the appreciation of evidence, transfer across contexts (Iordanou & Constantinou, 2014; 2015), whereas other aspects, such as the epistemic criteria that individuals employ for adopting and revising claims appear to be domain specific (Iordanou, 2016; Kuhn et al., 2008). Taking into account the complex and multifaceted nature of epistemic cognition, future research needs to examine the specificity question of epistemic cognition at a more fine-grained level, addressing questions such as how epistemic standards vary across conditions and why this is the case. (Iordanou 2016, S. 113f.)

Mit dem Frameansatz könnte, zumindest theoretisch, erklärt werden, warum epistemische Kognition sowohl allgemeine Elemente (Standardwerte) und kontext-spezifische Elemente (Slots, situationsabhängige Füllwerte) aufweist. Ebenfalls könnte mit dem Frame-Ansatz erklärt werden, wie epistemische Kognition über mehrere Kontexte (in einem Frame-System) transferiert werden können. Letztlich gilt es Iordanou zuzustimmen, dass eine Untersuchung von epistemischer Kognition stets bereichsspezifisch erfolgen muss, was mit der in dieser Untersuchung konzipierten 'Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse' vorgesehen ist. Lunn Brownlee, Ferguson und Ryan (2017) verweisen zudem darauf, dass sich die Entstehung von Beliefs nicht einfach zwischen den Polen von 'naiv' bzw. 'nonavailing' und 'advanced' bzw. 'availing' abspielt, sondern dass die Entstehung aufgrund von Reflexion, kognitivem Konflikt, Ko-Konstruktion erfolgt. Erklärungen für die Überdauerung und die gleichzeitige situationale Flexibilität fehlten derzeit, so Lunn Brownlee, Ferguson und Ryan (2017).

Innerhalb der Forschungsgemeinschaft zur 'epistemic cognition' sind damit zwei 'getrennte' Bereiche ausgemacht, was eine Ursache für die von Iordanou (2016) genannten Defizite ist. Jener Bereich, der sich stärker mit den Beliefs an sich beschäftigt, scheint tendenziell die Ebene der konkreten epistemischen Tätigkeit zu vernachlässigen und jener Bereich, der sich stärker mit der 'epistemic activity in action' auseinandersetzt, scheint die Anschlussfähigkeit an weitere kognitive Modelle eher zu vernachlässigen. Letzterer Bereich untersucht u. a. die Diskrepanz zwischen den Beliefs und der getätigten Praxis und stellt ausserdem entwicklungspsychologische Fragen nach dem Erscheinen von Beliefs über die Lebensspanne hinweg, was es für den Kontext von Professionalität im Lehrberuf zu nutzen gilt.

Empirisch konnte ein Zusammenhang der 'epistemic cognition' und der Unterrichtspraxis nachgewiesen werden (Lunn Brownlee, Ferguson & Ryan 2017), ebenso die auftretenden Diskrepanzen zwischen den Beliefs und der tatsächlich vollzogenen Unterrichtspraxis ist empirisch belegt (Lunn Brownlee et al. 2011). Zur Erforschung der dynamischeren 'epistemic activity in action' gelangen gemäss Iordanou (2016) mehrere dynamische Instrumente zur Anwendung: "Dynamic instruments that examine individuals' epistemic cognition as a dynamic, complex construct need to be employed. Some promising measures are think-aloud protocols (Hofer, 2004), eye-tracking techniques, collaborative discussions and computer-based learning environments (Greene, Muis, & Pieschl, 2010), all of them employed in micro-genetic investigations" (Iordanou 2016, S. 115).

Mit der neueren Fokussierung auf 'epistemic activity in action' und unter Berücksichtigung der empirischen Befunde zu den Beliefs von Lehrpersonen befinden sich derzeit zwei Modelle im Umlauf. Eines bildet das 'AIR-framework' (epistemic aims, Ideals, Reliable processes) von Chinn et al. (2016), welches in der Folge, unter besonderer Berücksichtigung der 'epistemic reflexivity', zum '3R-EC-Framework' ausdifferenziert wurde (Lunn Brownlee, Ferguson und Ryan 2017). Dieses Framework hat zum Ziel, 'epistemic beliefs' von Lehrpersonen aufgrund von Reflexion zu verändern.

Specifically, metacognitive reflection on one's epistemic beliefs about the nature of knowledge and the process of knowing can support changes in epistemic cognition (Lunn Brownlee et al., 2011; Lunn Brownlee et al., 2016; Muis, 2007). Deniz (2011) and Güven, Sülün, and Cam (2014) asked student teachers to engage in reflection on their epistemic beliefs as they participated in science units. Both studies reported changes in student teachers' epistemic beliefs: Denez noted changes in certainty and simplicity, justification, source, and attainability of truth, and Güven et al. noted changes in quick learning, innate ability, source of knowledge, and simple knowledge. Other studies by Charalambous, Panaoura, and Phillippou (2009); Valanides and Angeli (2005); and Tsai (2006)

also point to a metacognitive process of explicit reflection in promoting change in teachers' epistemic beliefs. (Lunn Brownlee, Ferguson und Ryan 2017, S. 246)

Das Framework besteht aus drei Schritten (vgl., Abb. 18, S. 134). Der erste Schritt erfolgt ausgehend von getätigtem Unterricht. In der Reflexion sollen 'epistemical aims' in Bezug auf die Wissensvermittlung, in Bezug auf das Verständnis bei den Schülerinnen und Schülern, in Bezug auf die Qualität der Erklärung durch die Lehrperson, etc. reflektiert werden, so dass die Beliefs hierzu zu Tage treten können. So wird beispielsweise sichtbar, welchen Wert eine Lehrperson dem wissenschaftlichen Wissen gibt oder welche Beliefs bezüglich der Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schülern vorliegen. Durch diesen ersten Reflexionsschritt sollen sich die Lehrpersonen oder angehenden Lehrpersonen über ihre 'epistemic aims' ausgehend von ihren 'epistemic beliefs' bewusst werden. Im zweiten Schritt begibt sich die Lehrperson in einen internen Dialog und begutachten für sich die selbstidentifizierten unterrichtlichen Praktiken aus dem ersten Schritt. Dabei wird ein epistemologisches Belief auf eine höhere Ordnung des Denkens gebracht, indem beispielsweise die eigene Überzeugung bezüglich Partizipation im Unterricht auf die gesellschaftliche Ebene gebracht wird und die aktive Beteiligung als Ziel von Schule in Bezug zum eigenen Unterricht und der darin vorfindbaren oder nicht vorfindbaren Partizipation gebracht wird. Im dritten Schritt wird die getätigte Reflexion in den Unterricht zurück gespiesen, so dass unterrichtliche Entscheidungen aufgrund revidierter Beliefs professioneller ausfallen.

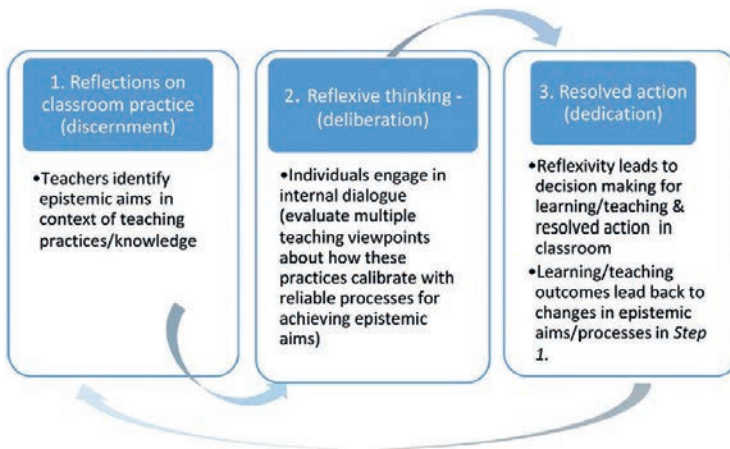


Abb. 18: Das '3R-EC Framework of Epistemic Reflexivity' von Lunn Brownlee, Ferguson & Ryan (2017, S. 248)

Das andere Modell von Fives, Barnes, Buehl, Mascadri und Ziegler (2017) integriert das '3R-EC Framework', was sich u. a. an der 'Gegenüberstellung' von 'epistemic amis' und dem 'teacher' self-system' sowie in der expliziten Bezugnahme auf das '3R-EC-Framework' zeigt. Fives et al. (2017) begutachten jedoch noch weitere Elemente der epistemic cognition im Unterrichtsprozess, wie etwa den Kontext des Unterrichts und sie orientieren sich deutlich am 'outcome' dieser 'epistemic cognition' – nämlich an einer 'epistemical informed praxis' (vgl. Abb. 19, S. 135).

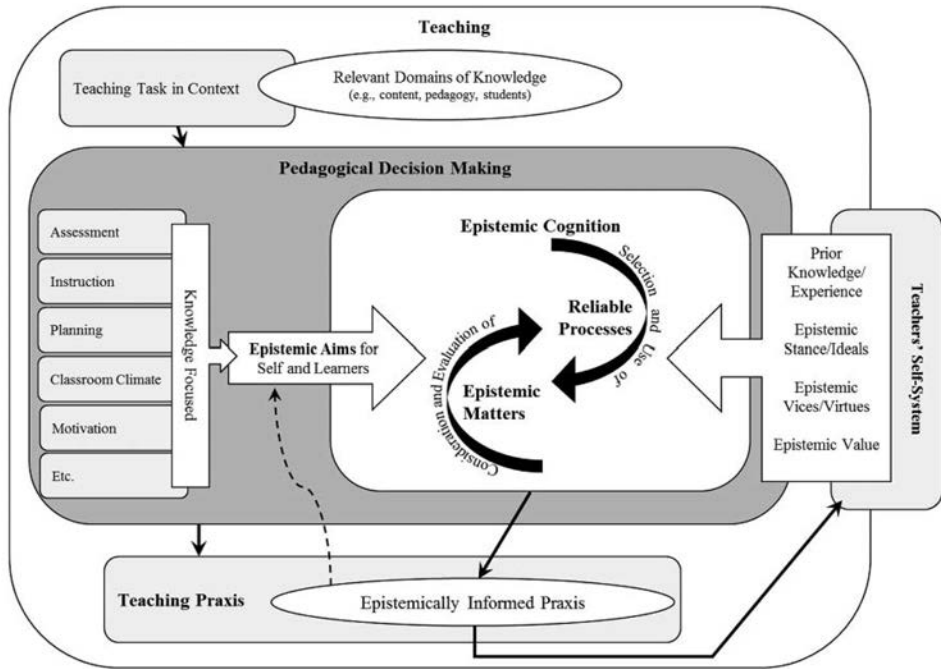


Abb. 19: Modell der 'epistemic cognition' beim Unterrichten (Fives, Barnes, Buehl, Mascadri & Ziegler 2017, S. 3)

Zudem, und dies ist für die hier vorgelegte Untersuchung interessant, differenzieren sie den Akt des 'pedagogical decision making' weiter aus, indem sie den kognitiven Prozess als reziproken Prozess ausweisen und den Aspekt der Kognition im berufspraktischen Kontext explizit aufgreifen. Die 'epistemic cognition' wird bei Fives et al. (2017) als reziproker Prozess aufgefasst, wie die Abbildung (vgl., Abb. 19, S. 135) sowie das folgende Zitat verdeutlicht.

Epistemic cognition involves the reciprocal interaction between the selection and use of reliable processes and the consideration and evaluation of epistemic matters (i.e., "a network of interrelated topics including knowledge, its sources and justification, belief, evidence, truth, understanding, explanation and many others"; Chinn et al., 2011, p. 141; see center of Figure 1). The result of epistemic cognition is an epistemic end or product described here as epistemically informed praxis (for teaching; Buehl & Fives, 2016). This epistemic end typically reflects the identified epistemic aim. Ideally, epistemically informed praxis influences the refinement or selection of teachers' epistemic aims, represented by the broken arrow leading from epistemically informed praxis to epistemic aims. Teachers' experience with epistemically informed praxis will become part of their self-system and contribute to future epistemic cognition and decision making, as indicated by the arrow from epistemically informed praxis to the teacher's self-system. (Fives et al. 2017, S. 4)

Was Fives et al. (2017) im zweiten Teil des Zitats beschreiben ist anschlussfähig an die in dieser Untersuchung geteilte Auffassung einer doppelten Charakteristika von Frames – nämlich Frames als Struktur (self-system) sowie Frames als Deutungsmuster (decision making). Insofern ist es fraglich, warum nicht deutlicher mit dem Frame-Begriff gearbeitet wird, so dass etwa statt von 'relevant domains of knowledge' von 'relevant frames and super-frames of

knowledge' gesprochen wird. Insbesondere der enge Zusammenhang von Erfahrung und Kognition, welcher in diesem Modell begutachtet wird, würde eine Anbindung an das Frame-Konzept erlauben.

Die Frage, wie unterrichtliche Handlungsstrategien, wie die epistemologischen Beliefs, wie das pädagogische oder fachspezifische Fachwissen im Gehirn abgelagert sind oder wie konzeptuelles Wissen transformiert wird, etc. wird derzeit in beiden Modellen aussen vor gelassen⁴². Ebenso wenig werden die beiden Modelle mit der Forschung bzw. mit den Modellen und Konzepten einer allgemeineren Kognitionsforschung verbunden. Es wird beispielsweise im Modell von Fives, Barnes, Buehl, Mascadri und Ziegler (2017) ersichtlich, dass das Modell auf relevante 'Domains of Knowledge' verweist, es wird jedoch nicht nach dem Format, in welchem dieses Domänenwissen vorliegt, gefragt. Hier wäre nun eine Schnittstelle zum Frame-Ansatz zu erkennen, wenn man sich die bisherigen Ausführungen – insbesondere jene zum Zusammenhang von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung (vgl. u. a. Abb. 15, S. 115). – vergegenwärtigt. Lunn Brownlee et al. (2017) sprechen, um ein zweites Beispiel zu geben, gerne von 'high order thinking', definieren jedoch nicht, wie sich dieses konstituiert. Die beiden Modelle und deren Intentionen für die Lehrer*innenbildung sind nicht in Frage zu stellen, festhalten möchte ich an dieser Stelle lediglich, dass das Frame-Konzept diese fehlende Schnittstelle bedienen und erklären kann, wie etwa berufspraktisches Wissen kognitiv verankert ist, welche Prozesse der Invokation bzw. der Evokation ablaufen, wie Deutungen, Bedeutung und 'epistemic cognition' zusammenhängen. Hierfür wäre eine enge Anbindung dieser Forschungslage an die in dieser Untersuchung vorgeschlagene Vorstellung von 'professionsspezifischen Frames' zu etablieren.

Ähnlich zeigt sich die Lage bei Konzepten und Modellen zu den 'epistemologischen Überzeugungen' (Beliefs)⁴³. So arbeitet beispielsweise Moser (2017) die Bedeutung der Beliefs für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler heraus und deklariert die Beliefs als 'dritte Säule' – neben der fachlichen Kompetenz und der motivationalen Orientierung – von Professionalität. Moser zeigt jedoch nicht auf – und hier zeigt sich, dass die Bezugnahme auf Bourdieu und Oevermann (1996), generell auf soziologische Modelle alleine nicht ausreichen bzw. überzeugen – wie Beliefs kognitiv verankert sind, etc. Die Beliefs (von Lehrpersonen) werden zwar erforscht, vermessen (exemplarisch Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013), deren Ursprung und Struktur wird untersucht (exemplarisch Merk, Schneider, Syring & Bohl, 2016), Orte der Veränderungen im berufsbiografischen Prozess werden eruiert (exemplarisch Fives, Barnes, Buehl, Mascadri & Ziegler 2017), die Normativität von Beliefs und deren Zusammenhang zum kritischen Denken bzw. zur individuellen Rechtfertigung werden diskutiert

42 Dies trifft ebenso auf die Belief-Forschung zu, die den Zusammenhang von 'epistemic emotions' und 'epistemic cognition' im Kontext der Genese von kritischem Denken untersuchen (exemplarisch Muis, Chevrier, Denton & Loseno 2021). Dies trifft außerdem auf Untersuchungen zu, die sich zum Ziel gesetzt haben, studentische epistemic cognition durch gezieltes 'engineering' (vgl. exemplarisch Faber & Benson 2017, zu 'engineering education for problem solving') bewirken wollen. Auch hier fehlt die monierte Anbindung an kognitionswissenschaftliche und linguistische oder soziologische Modelle und Konzepte.

43 Zur Unterscheidung von 'epistemic cognition' und 'epistemologischen Überzeugungen' greife ich auf die Definition von Mayer und Rosman (2016) zurück: «Mit dem Begriff epistemologische Überzeugungen werden Annahmen einer Person über die Natur von Wissen und den Prozess des Wissenserwerbs bezeichnet (Hofer & Pintrich, 1997). Sollen die Dynamik individueller Kognitionen über die Natur des Wissens und des Wissenserwerbs und damit Prozesse der (bewussten oder unbewussten) Auseinandersetzung mit wissens- bzw. wissenschaftsbezogenen Aussagen in den Fokus gerückt werden, wird mitunter auch der Begriff epistemische Kognition verwendet (Sinatra, Kienhues & Hofer, 2014).»

(Klopp & Stark 2016; Lunn Brownlee et al. 2017), jedoch folgt keine Anbindung an ein 'holistisches' linguistisches oder kognitionswissenschaftliches Modell, welches erklärt, wie Beliefs, Habitus und Kognition in Verbindung stehen (vgl. exemplarisch Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013)⁴⁴. Entweder wird zu geringfügig auf den Zusammenhang von Beliefs und der Sozio-Kognition Rücksicht genommen oder aber der Zusammenhang von Beliefs und dem Komplex 'Diskurs-Wissen-Sprache' (linguistische Perspektive) wird vernachlässigt (vgl. Muis et al. 2006). Teilweise werden sogar beide Aspekte vernachlässigt⁴⁵. Eine Erklärung könnte darin gesehen werden, dass Beliefs im Kontext der Informationsgesellschaft bzw. der Informationskompetenz situiert erforscht werden (vgl. Mayer & Rosman, 2016, S. 8f.), also die Genese und Transformation von 'epistemologischen Überzeugungen' im Spannungsfeld der Informationsgesellschaft betrachtet werden. Ebenfalls ist es denkbar, dass der hohe Einfluss der Persönlichkeitspsychologie die Belief-Forschung davon abgehalten hat, eine holistischere Sicht auf Beliefs einzunehmen und entsprechende Modelle zu entwickeln (vgl. Mayer & Rosman, 2016, 2017). Drittens lag der Fokus z.T. zu stark auf domänenspezifischen, epistemologischen Überzeugungen (Oser & Blömeke 2012), so dass die Wechselwirkung zu den domänenübergreifenden, epistemologischen Überzeugungen ausser Acht gelassen wurde (vgl. Mayer & Rosman, 2016; Schraw 2001).

Exemplarisch möchte ich die vorgebrachte Kritik am TIDE-Modell bei Muis et al. (2006) verdeutlichen. Dies einerseits, weil es derzeit einem 'holistischen' Modell wohl am nächsten kommt. Andererseits nahm die Studie, ausgehend von der Tradition von Perry⁴⁶ 1970, angehende Lehrpersonen in den Blick. Drittens bietet es die Möglichkeit aufzuzeigen, wo nun konkret mit dem Frame-Modell eine Erweiterung erfolgen könnte.

Das TIDE-Modell wurde 2006 von Muis et al. konzipiert (vgl. Abb. 20, S. 139). Dabei wird zwischen vier Dimensionen von Beliefs unterschieden – nämlich den 'global epistemic beliefs' (Alltagswissen), den 'academic epistemic beliefs' (Wissen, welches im schulischen Kontext erworben wurde), den 'domain specific beliefs' (Wissen, welches ausgehend vom schulischen Wissen im Beruf kontextualisiert und anwendungserprobt erworben wird) und den 'topic specific beliefs' (verfeinertes Wissen innerhalb des Domänenwissens). Diese Beliefs sind eingebettet in den sozio-kulturellen Kontext. Mit dem Pfeil am unteren Ende der Grafik wird verdeutlicht, dass individuelle Beliefs sich entwicklungsbedingt wandeln und deshalb nicht statisch sind.

44 Zu dieser Kritik siehe u.a. Mayer & Rosman (2016).

45 Muis et al. (2006) legen dar, welche Aspekte im Kontext der Belief-Forschung, gestützt auf fünf etablierte Modelle ('Perry-Schema' von Perry 1970, Belenky et al. 1986, das 'Epistemological Reflection Model von Baxter Magolda 2004, Schommer 1998) eruiert worden sind. Einmal sind Typologien von Beliefs erfasst worden (Scharw 2001). Dann unterschiedliche 'Levels' und 'Stufen' von Beliefs (Belenky et al. 1986, Kuhn 1991). Weiter, mit Verweis auf Schommer (1998) und Hofer (2004), wurden vier 'Dimensionen' von Beliefs eruiert. Trotz dieser Befunde monieren Muis et al., dass zu wenig komplexe Forschungs- und Theoriegebilde vorliegen, weshalb es sowohl den Entwicklungsaspekt (Wie entstehen und verändern sich Beliefs?) als auch die multiperspektivische Sicht auf Frames in ein Gesamtmodell zu integrieren gelte. Sie schlagen hierfür das TIDE-Modell vor (Theory of Integrated Domains in Epistemology).

46 Ein weiterer Aspekt könnte darin liegen, dass bereits Perry (1968) diese Anbindung an die Linguistik oder die Kognitionswissenschaften nicht gesucht hat. Vielmehr stützte er sich auf die Kritische Theorie und deren sozialwissenschaftlichen Verfahren.

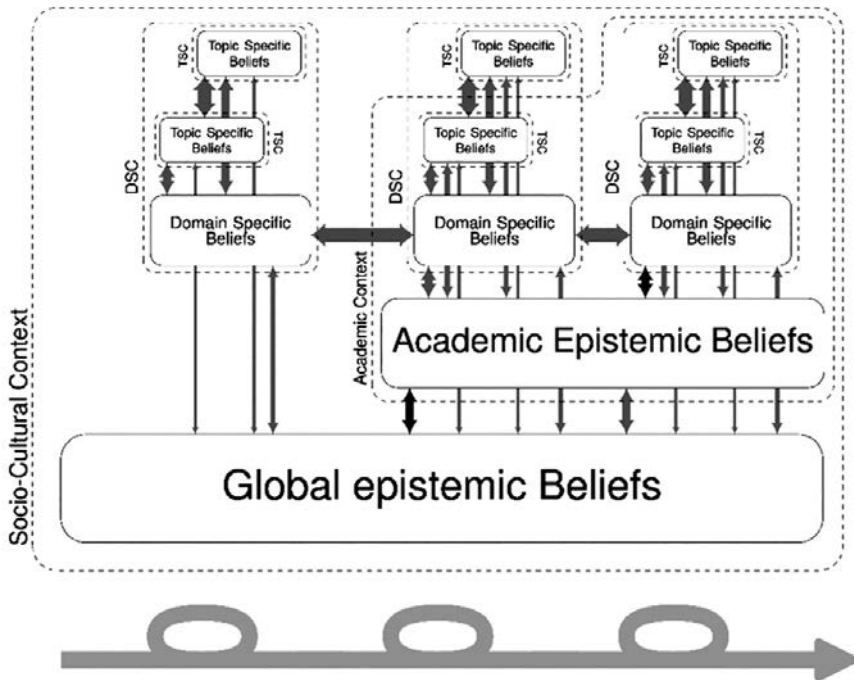


Abb. 20: TIDE-Modell gemäss Muis et al. (2006) in Merk & Rosman (2017, S.12)

In der Abbildung nicht erkennbar ist, dass das Domänenwissen unter Rückgriff auf Hofer (2004) erneut in vier Dimensionen aufgeschlüsselt wird. Das folgende Zitat benennt diese vier weiteren Dimensionen:

Although the number and nature of the dimensions differ across the frameworks, there are commonalities that reflect four belief dimensions about knowledge and knowing that vary along a belief continuum from less constructivist to more constructivist (Hofer, 2004). These include (a) the certainty of knowledge, ranging from knowledge is unchanging to knowledge is evolving; (b) the simplicity of knowledge, ranging from knowledge is organized as isolated bits and pieces to knowledge is organized as highly interrelated concepts; (c) the source of knowing, ranging from knowledge is handed down by authority to knowledge is acquired through reason or logic; and (c) the justification of knowledge, which refers to how individuals consider how a proposition or belief becomes justified knowledge via personal experience and one's own subjective opinion or through systematic inquiry and integration of multiple sources of information. As Hofer (2004) delineated, the first two dimensions reflect individuals' beliefs about knowledge, whereas the last two dimensions reflect individuals' beliefs about knowing. (Muis et al. 2016, S. 266)

Die Integrationsleistungen sind somit deutlich erkennbar. Einerseits integriert das TIDE-Modell die vier Dimensionen von Hofer, andererseits die Belief-Typologien sowie den dynamischen Aspekt. Leider wurden hierbei das Zusammenwirken von Beliefs und soziokulturellem Kontext sowie die Wechselwirkungen zwischen den Belief-Typologien zu wenig erforscht. Diese Selbstkritik üben Muis et al. (2016) selbst. Studierende würden ihre Beliefs sehr häufig kontextualisiert wiedergeben, die Kontexte wurden jedoch im Rahmen des Modells und de-

ren Erforschung vernachlässigt (Muis et al. 2016, S. 282). Zudem beobachteten Muis et al., dass Studierende ihre Beliefs von einer Domain in eine andere übertrugen (Muis et al. 2016, S. 282f.). Bezüglich der Multiperspektivität von Beliefs schlussfolgern sie: «the structure of knowledge, sources of knowing, certainty of knowledge, and how knowledge is justified may be different for phenomenological, empirical, and analytic approaches to knowing» (Muis et al. 2016, S. 283). Schließlich stellten sie zum Aspekt der Veränderung von Beliefs fest: “It appears that students’ epistemic beliefs about various domains do not develop in synchrony, and that classroom, school, and real-world experiences may play a significant role in shaping these beliefs” (Muis et al. 2016, S. 284).

Diese von Muis et al. (2016) vorgefundenen Limitationen verdeutlichen, dass der Kontext von Beliefs und deren Wechselwirkungen theoretisch noch zu ungenau im TIDE-Modell erfasst worden sind. Insbesondere den einzelnen ‘levels of specificity’ wurde zu wenig Beachtung geschenkt, dies sowohl in der empirischen Erforschung als auch in der Theorielegung. Die Spezifität eines ‘global epistemic beliefs’ kann sich deutlich von jener eines ‘domain specific beliefs’ unterscheiden. Das Frame-Modell könnte an dieser Stelle dazu dienen, die Typologien von Beliefs weniger isoliert, sondern in gegenseitiger Relation zu sehen und zu erforschen – dies etwa dann, wenn ‘professionsspezifische Frames’ als Struktur von Wissen sowie als Deutungsmuster aufgefasst werden. Der Ansatz der ‘professionsspezifischen Frames’ lässt sich mittels Bezugnahme auf Goffman (vgl. Kapitel 4.3) mit dem sozio-kulturellen Kontext verbinden, womit der Fokus der individuellen Kognition um den Aspekt der Sozio-Kognition erweitert wäre⁴⁷. Zudem weisen ‘professionsspezifische Frames’ unterschiedliche Ebenen der Kontextualisierung auf, so dass die Belief-Typologien in einem Super-Frame verortet werden könnten. Letztlich bietet der Frame-Ansatz die Möglichkeit, die unterschiedlichen Levels der Spezifität zu erfassen, indem zwischen Standardwerten und kontextabhängigen Füllerwerten unterschieden wird. Der Bedeutungsgehalt konstituiert sich gemäss dem Frame-Ansatz in der konkreten Situation. Es wäre in diesem Zusammenhang zu prüfen, inwiefern Beliefs die Bedeutungskonstitution in der konkreten Situation beeinflussen⁴⁸ und ob Beliefs als Konglomerat von Standardwerten innerhalb eines Frames oder Super-Frames auszumachen wären. Weiter zeigt sich, dass der Frame-Ansatz dem Anspruch einer dynamischen Auffassung von Beliefs gerecht werden kann, da Frames zwar als kognitive Strukturkonstituenten zur Überdauerung von Wissen beitragen, jedoch über die Zeit, verursacht infolge persönlicher Erfahrungen und Entwicklungsschritten, durch Erlernen von neuem Wissen, Modellen und Konzepten, aufgrund von diskursivem Wandel, Veränderung widerfahren. Die Prozesse der Evokation oder der Invokation von Beliefs wären ebenfalls zu untersuchen. Sie bedingen stets auch die Evokation oder Invokation von Fachtermini, Begriffen, etc. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Belief-Forschung in das in dieser Untersuchung vorgelegte Erziehungswissenschaftliche Frame-Modell (vgl. Kapitel 9) eingebettet werden kann.

47 Bromme, Kienhues und Stadler (2016) sprechen diesen Aspekt an, wenn sie nach dem Zusammenhang von ‘epistemologischen Überzeugungen’ und der kognitiven Arbeitsteilung in der Gesellschaft fragen bzw. auf die Relation von Wissen, Expertentum und kognitiver Arbeitsteilung hinweisen. Diese Erweiterung der Belief-Forschung ist zu begrüßen, deckt jedoch noch eher ein sehr kleines Feld der Sozio-Kognition von Beliefs ab.

48 vgl. Merk, Schneider, Syring & Bohl (2017). In deren Studie 3 wird deutlich, dass Beliefs in Zusammenhang mit konkreten Kontexten erforscht werden müssen. Dabei haben die Autoren festgestellt, dass konstruierte Kontexte sich nur bedingt eignen, was schlussfolgern lässt, dass Beliefs in authentischen Kontexten und Situationen erforscht werden müssen. Damit einher zeigt sich der Bedarf an ethnografischen Studien oder aber Big-Data-Analysen von Dokumenten, bei denen Studierende konkrete Unterrichtssituationen theoriegeleitet analysiert haben (vgl. Kapitel 8 der hier vorgelegten Untersuchung).

Diese Passung von Belief-Forschung und Frame-Forschung zeigt sich ausserdem bezüglich der methodologischen sowie methodischen Designs, die eingesetzt wurden, um die theoretischen Rahmenmodelle zu untersuchen. Einerseits drang in den letzten Jahren innerhalb der empirischen Bildungswissenschaften die Erkenntnis durch, dass Fragebogenbefragungen zur Erfassung von Beliefs (vgl. exemplarisch Merk, Schneider, Syring & Bohl 2017) nur ein begrenztes Bild abgeben. Zudem zeigen sich Bemühungen, die empirischen Items konziser mit den theoretischen Begrifflichkeiten und Modellen zu verbinden (vgl. Merk, Schneider, Syring & Bohl 2017). Die quantitativ geprägten, empirisch-sozialwissenschaftlichen Verfahren zur Erforschung von Beliefs haben ihre Berechtigung und die Optimierung der Items durch die Etablierung von Standards (Klopp & Stark, 2016) ist zu begrüßen, dennoch sollte geprüft werden, inwiefern qualitative Verfahren miteinzubeziehen wären. In diesem Zusammenhang sind die Bemühungen von Faber und Benson (2017) hervorstreichend. Sie kombinieren qualitative und quantitative Vorgehensweisen und berücksichtigen den Kontext, in welchem Beliefs abgerufen werden stärker (vgl. Abb. 21, S. 142).

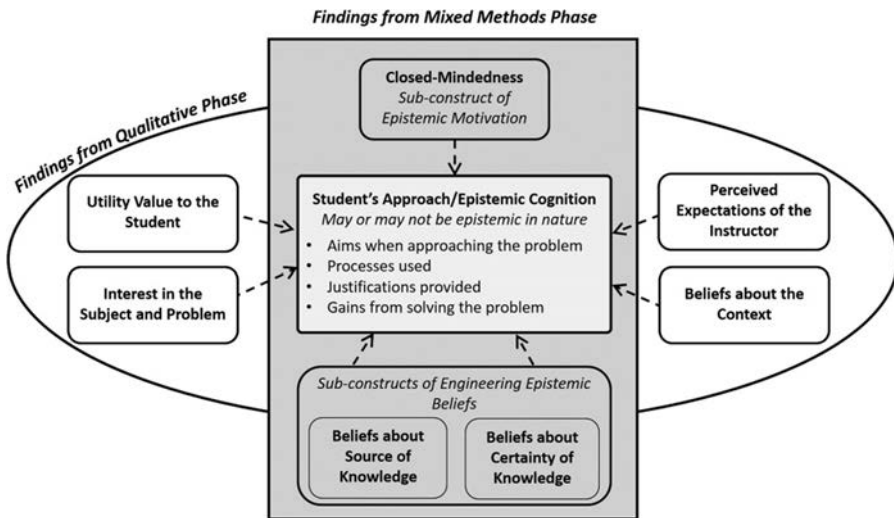


Abb. 21: Methodologisches Design zur Untersuchung von epistemologischen Beliefs (Faber & Benson 2017, S. 700)

Es steht ausser Frage, dass Beliefs Elemente der Tiefenstruktur von Professionalität bzw. Professionalisierung darstellen. Der Rückgriff auf die in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Frameanalyse könnte sowohl die monierten methodologischen und methodischen Limitationen der bisherigen Belief-Forschung reduzieren als auch das Forschungsfeld bzw. den Bereich der Betrachtung zu einer 'holistischerer' Sicht ermöglichen. Drittens könnte damit der Zusammenhang von Beliefs und situationaler Bedeutungskonstitution bzw. Handlung stärker erforscht werden, als dies bislang der Fall war.

4.2.5 Frames und Scripts

Ursprünglich lagen das Frame-Konzept (Fillmore 1976; Minsky 1975) und das Scripts-Konzept (Schank & Abelson 1977) eng beieinander. Beide Konzepte suchten die Anlehnung an Bartletts Schema-Theorie (1932)⁴⁹. Dies verdeutlicht das folgende Zitat:

A script, as we use it, is a structure that describes an appropriate sequence of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling novel situations, as plans do. For our purposes, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that define a well-known situation. A script is, in effect, a very boring little story. references to objects within them just as if these objects had been previously mentioned; objects within a script may take 'the' without explicit introduction because the script itself has already implicitly introduced them. (This can be found below, in the reference to 'the waitress' in a restaurant, for example.) Stories can invoke scripts in various ways. Usually a story is a script with one or more interesting deviations. (Schank & Abelson 1977, S.1)

Während der Begriff ‚Script‘ in der Folge über lange Zeit in der Informatik seinen Platz fand und dort die kurze Abfolge von Befehlen in einer Programmiersprache bezeichnet, verblieb das Frame-Konzept – wie bereits aufgezeigt – interdisziplinär. Interessant für die hier vorgelegte Untersuchung ist die ‚Wiederentdeckung‘ des Scripts-Konzepts in der Kognitiven Psychologie. Dort wird der Ursprung bei Schank und Abelson (1977) erkennbar, wenn es darum geht ‚Scripts‘ als Grundlage für exekutive Prozesse bzw. Handlungsabsichten/-abläufe und menschliche Wissensstrukturen in Relation zu untersuchen⁵⁰. Dabei werden ‚cognitive scripts‘ als mentale Repräsentation einer stereotypen Abfolge von Tätigkeiten/Handlungen innerhalb einer wohlbekanntes Situation aufgefasst, wobei das ‚Script‘ sich nach der mehrfachen Durchführung eines ‚events‘ ausformiert hat (vgl. Lakshmi-Ratan & Iyer 1988). So untersuchten beispielsweise Saito und Yanaoka (2017), wie es Kindern gelingt, ihre Scripts in unerwarteten Situationen zu verändern. Sie untersuchten, ob und in welcher Form Kinder ihre ‚Scripts‘, also die routinierten Handlungsabläufe, z. B. die Verspätung eines Busses, unterbrechen, modifizieren, um das übergeordnete Ziel hinter dem ‚Script‘, das pünktliche Erscheinen in der Schule, zu erreichen. Diese Forschungen untersuchen somit die ‚Scripts‘ im Kontext von Verhaltensweisen (Behavior).

Einen Schritt weiter gehen die Forschungsbemühungen der ‚neuro-cognition‘. In diesem Forschungsbereich der neurowissenschaftlichen Psychologie interessiert die neuronale Basis von ‚Scripts‘. Smith, Killgore, Alkozei & Lane (2018) halten die Erkenntnisse zu dieser Forschungslage für den Bereich der ‚emotional recognition‘ prägnant fest. Smith et al. (2018) betonen, dass einerseits der individuelle Wissensumfang an Konzepten zu ‚Emotion‘, ‚Emotionaler Intelligenz‘, etc. und andererseits der Grad der strukturellen Komplexität dieser Konzepte beitrage, bessere Entscheidungen hinsichtlich Emotion zu treffen (Smith et al. 2018, S. 136). Die ‚Scripts‘ werden dabei als ‚predictive knowledge structure‘ aufgefasst (Smith et al. 2018, S. 136), die in exekutiven – also in Entscheidungs- und Handlungsmomenten – sowie reflexiven Momenten aktiviert werden.

⁴⁹ vgl. hierzu Whitney (2001).

⁵⁰ vgl. Originaltitel bei Schank und Abelson (1977): „Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures.“

Specifically, the predictive structure embedded within the emotion concepts one possesses may play an important role in “automatic” forms of emotion regulation, as opposed to the goal-directed forms of emotion regulation we discuss below in relation to executive control (Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001; Barrett, Wilson-Mendenhall, & Barsalou, 2014; Gyurak, Gross, & Erkin, 2011; Mauss, Bunge, & Gross, 2007; Smith & Lane, 2015). (...) Analogously, we suggest that scripts plausibly exist for emotions within semantic memory, and that greater complexity in one’s emotional script knowledge will plausibly facilitate more emotionally intelligent behavior. (...) This general idea of variation within an emotion concept has been the topic of recent empirical work on “situated conceptualization” of emotions (Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber, & Ric, 2005; Niedenthal, 2007; Wilson-Mendenhall, Barrett, Simmons, & Barsalou, 2011), inspired largely by the growing body of work by Barsalou and colleagues on context-specific uses of concepts more generally (reviewed in Barsalou, 2008). This work jointly supports the idea that concepts, including emotion concepts, are represented in context-specific ways, using modal representations (within sensory and motor systems) that are tailored to the specific situation in question. (Smith et al. 2018, S. 136)

In ihrem Gesamtmodell ‘process model of emotional intelligence’ fassen sie den Zusammenhang von Kognition, Recognition und Habitus im Kontext von ‘Emotionaler Intelligenz’ wie folgt zusammen (vgl. Abb. 22, S. 145 & Abb. 23, S. 146). Ohne hier das Modell erklären zu können, soll hervorgehoben werden, dass die neurowissenschaftliche Psychologie die Zusammenhänge von exekutiven Prozessen (Body State Percepts, External Percepts), kognitiven Konzeptualisierungen (Default Mode Network) und situationsbedingten Variablen (Represented Context and Background Knowledge) eingehend empirisch befochten haben und die neuronale Basis von ‘Scripts’ eingrenzen konnten (Smith et al. 2018, S. 135)⁵¹.

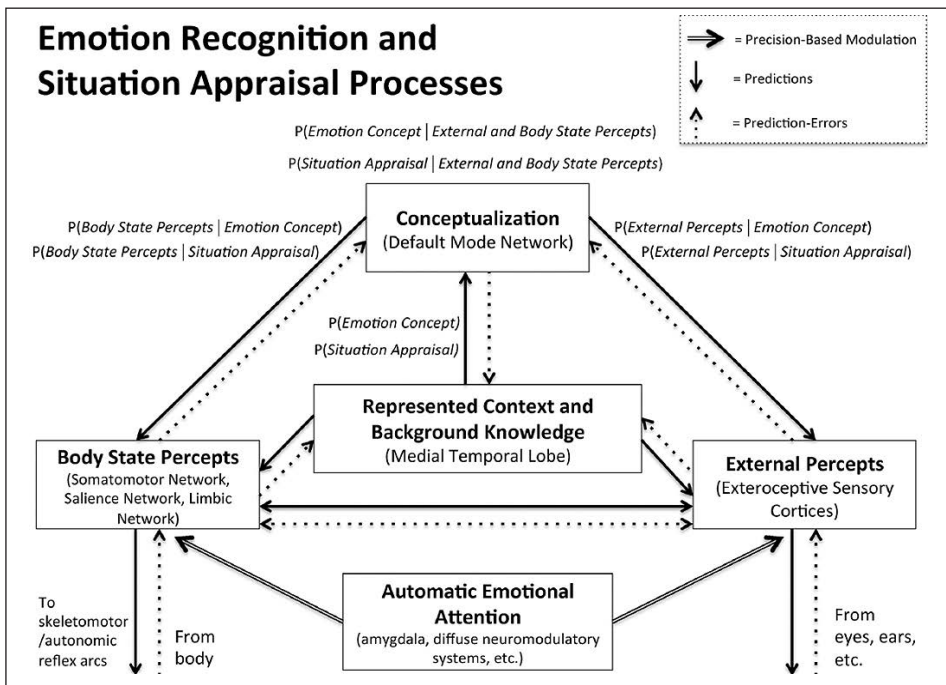


Abb. 22: Emotion Recognition and Situation Appraisal Processes (Smith et al. 2018, S. 138)

51 vgl. ebenfalls Jack & Roepstorff (2002); Roepstorff & Firth (2004).

neben Metaphern, etc. können auch professionsspezifische ‚Scripts‘ als tiefenstrukturelle Elemente von ‚professionsspezifischen Frames‘ erfasst und definiert werden. Hierfür müssen jedoch die Befunde und Modelle aus den Kognitionswissenschaften in den Erziehungswissenschaften bzw. der Professionsforschung von Lehrer*innen stärkere Berücksichtigung finden. Lediglich auf den Script-Ansatz zu verweisen, ist unzureichend (vgl. exemplarisch Stender 2014).

Ein weiteres Element, welches ich in diesem Kapitel erläutern und in die hier vorgelegte Frame-Analyse integrieren möchte, ist das Konzept der ‚mental spaces‘ bzw. der ‚conceptual blends‘, welches im nächsten Kapitel dargestellt werden soll.

4.2.6 Frames und Mental Spaces/Conceptual Blends

Innerhalb der Kognitionswissenschaften etablierten insbesondere Fauconnier und Turner (Fauconnier & Turner 2003a, 2003b; Fauconnier 2001, 2014) den Ansatz der ‚mental spaces‘ bzw. der ‚conceptual blends‘ und der damit verbundenen Frage, welche Prozesse im Hintergrund ablaufen, während wir Sprechen und Denken. Im Zentrum stehen somit die dynamischen Prozesse, während wir z. B. in einem Sprechakt unsere Meinung formieren, dabei auf Frames als Entitäten zurückgreifen und sich nach und nach im Sprechakt eine kognitive Landkarte zu einem Thema ausbreitet, in der wir uns flexibel und dennoch ohne Verlust zu früheren Äusserungen mental bewegen und auf neue Inputs reagieren können:

Mental spaces are part of this story. They organize the processes that take place behind the scenes as we think and talk. They proliferate in the unfolding of discourse, map onto each other in intricate ways, and provide abstract mental structure for shifting anchoring, viewpoint, and focus, allowing us to direct our attention at any time onto very partial and simple structures, while maintaining an elaborate web of connections in working memory, and in long term memory. (Fauconnier 2014, S. 230)

Analog zur linguistischen Perspektive auf Frames betont auch Fauconnier, dass Sprache, sprachliche Zeichen oder sprachliche Äusserungen idealisierte kognitive Modelle aufrufen bzw. ‚mental spaces‘ einrichten. Aufgrund der Mehrdeutigkeit sprachlicher Äusserungen wird zunächst ein mentaler Vorgang eröffnet, bei dem die Anschlussfähigkeit an mehreren möglichen Szenarien geprüft werden, bevor es zu einer ersten Passung kommt (vgl. Fauconnier 2014, S. 232). Mental Spaces sind somit als Bindeglied zwischen den Frames als kognitive Entitäten und der sprachlichen Aktion zu verstehen. Fauconnier beschreibt dies wie folgt:

An interesting challenge for cognitive science at large is to understand how this under-specification can be resolved, how and why in certain situations certain mental space configurations are unconsciously chosen over others, and how the understander converges on specific appropriate scenarios and connection patterns. Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. They are very partial assemblies containing elements, and structured by frames and cognitive models. They are interconnected and can be modified as thought and discourse unfold. (Fauconnier 2014, S. 232)

Der ‚mental spaces‘-Ansatz geht davon aus, dass die von Fauconnier beschriebenen ‚conceptual packets‘ über eine Basis (‘base space‘ B) verfügen bzw. sich diese Basis etabliert, nachdem sich eine erste Passung zwischen Situation und Frame eingestellt hat. In der Folge entfaltet sich die kognitive Landkarte, indem sich weitere ‚spaces‘ (z. B. M1) ausbilden bzw. entfalten bzw. ausdifferenzieren (vgl. Abb. 24, S. 149). Aufgrund der ‚mental spaces‘ gelingt es einer

Person sich im Denken und Sprechen durch diese kognitive Landkarte zu bewegen, ohne die Basis bzw. den roten Faden zu verlieren.

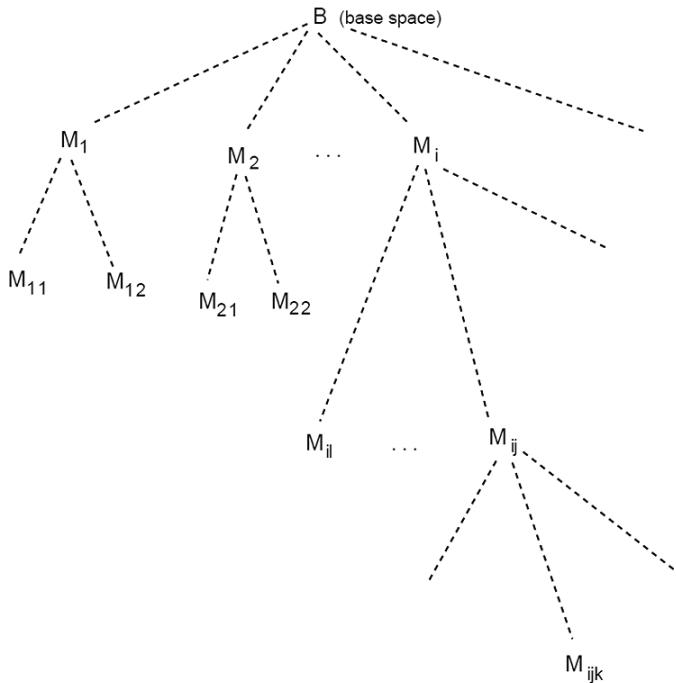


Abb. 24: Mentals-Spaces-Ansatz (Fauconnier, 2014, S. 243)⁵²

Fauconnier beschreibt diesen Prozess der Entfaltung wie folgt:

A piece of discourse will start with a base B. Space M1 is then set up subordinate to B, then space M11, subordinate to M1, and so on. Returning to the base B, one can open space M2, than M21, etc., return to B a number of times, opening spaces Mi, and daughter spaces Mij, Mijk, and so on. At any given stage of the discourse, one of the spaces is a base for the system, and one of the spaces (possibly the same one) is in focus. Construction at the next stage will be relative either to the Base Space or to the Focus Space. The discourse moves through the lattice of spaces; viewpoint and focus shift as we go from one space to the next. But at any point, the Base Space remains accessible as a possible starting point for another construction. (Fauconnier 2014, S. 243)

Schematisch erfolgt die Konfiguration der ‚mental spaces‘ nach dem ersten ‚fitting‘ entlang folgender Abläufe: ein ‚event‘ stellt sich ein, eine Basis wird herausgebildet, ein Fokus wird festgelegt, mehrere Sichtweisen können eingenommen werden (vgl. Fauconnier 2014, S. 245). Während das ‚Script‘ (vgl. Kapitel 4.2.5) als Sequenz von ‚events‘ definiert ist, so wird deutlich, dass nun pro ‚event‘ mithilfe von ‚mental spaces‘ eine Basis gelegt sowie die

⁵² In der Vorstellung Fauconniers differenziert sich diese Landkarte hierarchisch aus, ganz in der Tradition von Minsky.

entsprechende mentale Landkarte und darin enthaltenen Routinen eröffnet werden. Somit zeigt sich an dieser Stelle die Verbindung von ‚Scripts‘, ‚Frames‘ und ‚Mental Spaces‘ sehr deutlich. ‚Mental spaces‘ regen einerseits das ‚Entpacken‘ von ‚frames‘ an, indem sie als ‚conceptual packets‘ den Trigger für den Prozess zur vollständigen Entfaltung einer kognitiven Landkarte ermöglichen. Andererseits werden im Fall von ‚Scripts‘ die einzelnen Landkarten einzelner ‚events‘ miteinander verbunden, da Überlappungen erwartbar sind. Es wird auf diese Weise möglich, zwischen den ‚spaces‘ zu ‚shiften‘.

Um Fragen der konzeptuellen Integration von Wissen in Frames erklären zu können, ist es notwendig, zu erkennen, dass sich mehrere ‚mentals spaces‘ vernetzen. Fauconnier nennt diesen Prozess ‚mapping‘: “Mappings between mental spaces are part of this general organization of thought” (Fauconnier 2014, S. 253). Durch das Mapping entstehen konzeptuelle Netzwerke, welche in der hier vorgelegten Untersuchung eben als Frame (Frames als Struktur) bezeichnet werden. ‚Mental Spaces‘ können somit als zentraler kognitiver Prozess zur Ausgestaltung von Frames gefasst werden. Zunächst ist festzuhalten, dass Fauconnier diesen Prozess des Mappings und der konzeptuellen Integration wie folgt versteht:

A basic conceptual integration network contains four mental spaces. Two of these are called the input spaces, and a cross-space mapping is established between them. The cross-space mapping creates, or reflects, more schematic structure common to the inputs. This structure is constructed in a third space, called the generic. A fourth space, called the blend, arises by selective projection from the inputs. It develops emergent structure in various ways, and can project structure back to the rest of the network. (Fauconnier 2014, S. 253)

Grafisch stellt sich Fauconnier diesen Prozess wie folgt vor (vgl. Abb. 25, S. 151):

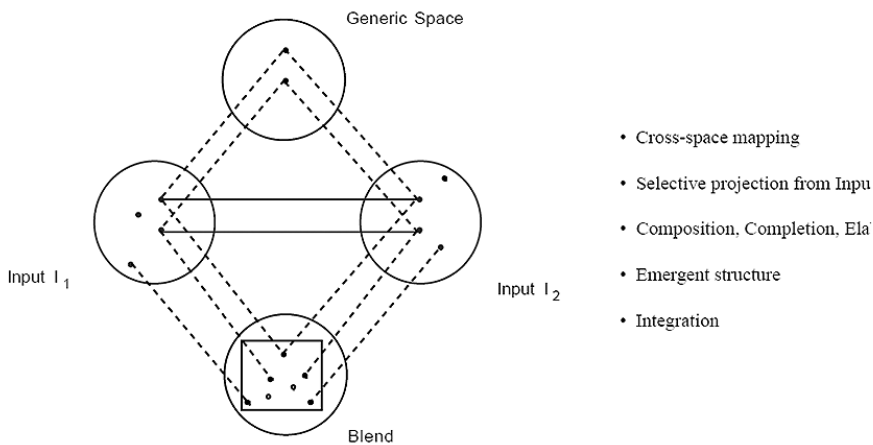


Abb. 25: Generic Space bei Fauconnier (2014, S. 255)

Als emergente Strukturen werden in der hier vorgelegten Untersuchung Netzwerk-Fragmente oder Subframes eines Frames verstanden, so dass dem ‚blended space‘ die Funktion zugeschrieben werden kann, eine Schnittstelle zu einem Frame zu bewirken. Aus diesem Grund ist es wichtig, an dieser Stelle den Prozess des ‚Blendings‘ bzw. des ‚conceptual blendings‘ genauer zu beschreiben.

Der ‘blended space’ ist als dynamisch aufzufassen. Er kann fortlaufend Informationen aus den ‘input spaces’ elaborieren und in den Frames weitere Teilstrukturen aktivieren, während gleichzeitig die Verbindungen zwischen dem ‘generic space’ und den ‘input spaces’ konstant gehalten werden. Fauconnier (2001) definiert das ‘blending’ so:

The blended space is constructed through selective projection from the inputs, pattern completion, and dynamic elaboration. The blend has emergent dynamics. It can be “run”, while its connections to the other spaces remain in place. Neurobiologically, it has been suggested that elements in mental spaces correspond to activated neural assemblies and that linking between elements corresponds to neurobiological binding (e.g. co-activation). On this view, mental spaces are built up, interconnected, and blended in working memory by activating structures available from long-term memory. Mental spaces can be modified dynamically as thought and discourse unfold. (Fauconnier 2001, S. 2499)

Ausserdem bildet der ‘blended space’ bzw. das ‘blending’ als mentale Operation als Schnittstelle das Tor, um Frames als Strukturen zu adaptieren, zu erweitern, zu transformieren.

Conceptual blending is a basic mental operation that leads to new meaning, global insight, and conceptual compressions useful for memory and manipulation of otherwise diffuse ranges of meaning. It plays a fundamental role in the construction of meaning in everyday life, in the arts and sciences, and especially in the social and behavioral sciences. (Fauconnier 2001, S. 2495)

Besonders interessant für die hier vorgelegte Untersuchung ist nun, dass mittlerweile innerhalb der Forschungscommunity zum ‘conceptual blending’ vier Typen der Integration in kognitive Netzwerke eruiert worden sind und die Anbindung an das Frame-Modell erkannt wird, wie das folgende Zitat zeigt:

Four main types of integration networks have been distinguished: Simplex, Mirror, Single-Scope, Double-Scope. In Simplexes, one input consists of a frame and the other consists of specific elements. A frame is a conventional and schematic organization of knowledge such as “buying gasoline.” In Mirrors, a common organizing frame is shared by all spaces in the network. In Single-Scopes, the organizing frames of the inputs are different, and the blend inherits only one of those frames. In Double-Scopes, essential frame and identity properties are brought in from both inputs. Double-Scope Blending can resolve clashes between inputs that differ fundamentally in content and topology. This is a powerful source of human creativity. The main types of networks just mentioned are actually prototypes along a continuum that anchors our intuitive everyday notions about meaning to a unified understanding of the unconscious processes at work. (Fauconnier 2001, S. 2499)

Im Bereich von Unterricht, Erziehung und Schule spielen wohl alle vier Haupttypen von Integrationsnetzwerken eine Rolle, jedoch dürften, angesichts der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit unterrichtlichen Handelns, vorwiegend komplexere Typen anzutreffen sein. Schliesslich geht auch Fauconnier (2001)⁵³ davon aus, dass innerhalb eines Integrationsnetzwerks gegensätzliche Zwänge existieren, die eine Maximierung der Topologie eines Netzwerks zugunsten eines besseren ‘Matchings’, einer optimaleren Integration von neuen Elementen in das Netzwerk oder hinsichtlich eines effizienten Entpackens des Blends, etc. bewirken. Sogenannte ‘multiple blends’ werden für die Betrachtung von professionsspezifischen Denken und Handeln eine wichtige Rolle spielen: «More complex integration networks («multiple

53 vgl. ebenfalls Fauconnier & Turner, 2003a und 2003b.

blends») allow multiple input spaces, and successive blending in which blends at one level can be inputs at another» (Fauconnier 2001, S. 2495).

Der 'mental spaces'-Ansatz wurde bisher kaum in Bezug zur Lehrer*innenausbildung bzw. in den Erziehungswissenschaften aufgegriffen. Mit dem Prozess des 'Blendings' bzw. des 'conceptual blendings' haben sich in den letzten Jahrzehnten jedoch zahlreiche Kognitionsforscher*innen in schulrelevanten, fachwissenschaftlichen Domänen, aber auch Erziehungswissenschaftler*innen in Bezug zu Kognition und Unterricht befasst – so beispielsweise in den fachwissenschaftlichen Disziplinen der Linguistik (Cook Moats 1994), der Mathematik (Guhe et al. 2011; Tall 2008), der Theaterwissenschaften (Blair 2009), der Naturwissenschaften (Fredriksson & Pedger 2020) oder der Physik (Odden 2021; Gregoric & Haglund 2018). Untersuchungen zum 'conceptual blending' im Feld der Professionsforschung von Lehrer*innen fehlen bislang.

Mit der hier vorgelegten Untersuchung und mit Blick auf die 'professionsspezifischen Frames' dürfte klar geworden sein, dass eine Erziehungswissenschaftliche Frameforschung u. a. den Prozess des 'conceptual blendings' bzw. den 'mental space'-Ansatz miteinbeziehen muss.

4.2.7 Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘

Durch den Übertrag der kognitionswissenschaftlichen Perspektive auf Frames und andere kognitive Modelle und Konzepte auf den in dieser Studie untersuchten Diskurs, sollen in diesem Kapitel gewonnene Erkenntnisse aus der vorgängigen Darlegung zusammengefasst werden und für die methodischen Überlegungen unter 4.5 aufbereitet werden. Die Überträge (vgl. Kapitel 4.1.2, 4.2.7, 4.3.2, 4.4.2) dienen somit als Vergewisserungs- und Haltestellen im Forschungsprozess.

Es gilt bezüglich der Erforschung von Antinomien und insbesondere zur Antinomie von Autorität und Autonomie zu verhindern, lediglich eine Belief-Forschung anzustreben und die zahlreichen kognitiven Prozesse, die u. a. zur Ausbildung von professionsspezifischen Beliefs beitragen, zu vernachlässigen. Um die Tiefenstrukturen der Professionalisierung eingehend erforschen zu können, ist es unabdingbar, Frames, Scripts, Mental Spaces, Conceptual Blends und Beliefs (z. B. zur ‚Klassenführung‘) gleichsam zu erforschen. Frames sind aus der kognitionswissenschaftlichen Warte mit einem holistischen Verständnis als Entitäten von zentralen Begrifflichkeiten zu fassen, jedoch zudem als Entitäten, in denen etwa ‚events‘ und ‚scripts‘ sowie ‚beliefs‘ abgelegt sind. Wenn nun konkret nach den Tiefenstrukturen der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ gefragt wird, so wären erstens die Beliefs hierzu zu untersuchen. Hierfür kann auf die bestehenden Modelle und methodischen Verfahrensweisen der Belief-Forschung zurückgegriffen werden. Gleichzeitig wäre diese Forschung zweitens mit einer Analyse der Gebrauchsbedeutung (vgl. Kapitel 8, Analyse von Abschlussdossiers), der Analyse von Unterrichts-Reflexionsgesprächen und den darin entfalteten ‚mental spaces‘ oder des konkreten Unterrichtshandeln zu kombinieren, so dass auch der berufspraktische Wirkungskomplex erfasst werden könnte. Drittens könnten mithilfe von Unterrichts-Videoanalysen ‚events‘ und ‚scripts‘ hinsichtlich des Umgangs mit Antinomien ausgemacht, kategorisiert und typologisiert werden. Ferner sind viertens experimentelle Vorgehensweisen, wie sie die ‚cognitive psychology‘ kennt, ebenfalls denkbar. Vorgeschlagen wird somit erneut eine Kombination von linguistischen, diskursanalytischen, kognitionswissenschaftlichen und soziologischen Verfahren, um den Wirkungskomplex der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ sowohl in seiner wissenskonstitutionellen Gestalt als auch in seiner berufspraktischen Aus-

prägung eingehend erforschen zu können (vgl. Abb. 26, S. 155). Insofern klärt sich in dieser Bilanzierung, dass mit dem Konzept der ‚professionsspezifischen Frames‘, hier exemplarisch zur Antinomie pädagogischer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Antinomie von ‚Autorität und Autonomie‘, die kognitiven Prozesse und Formate mitgemeint sind.

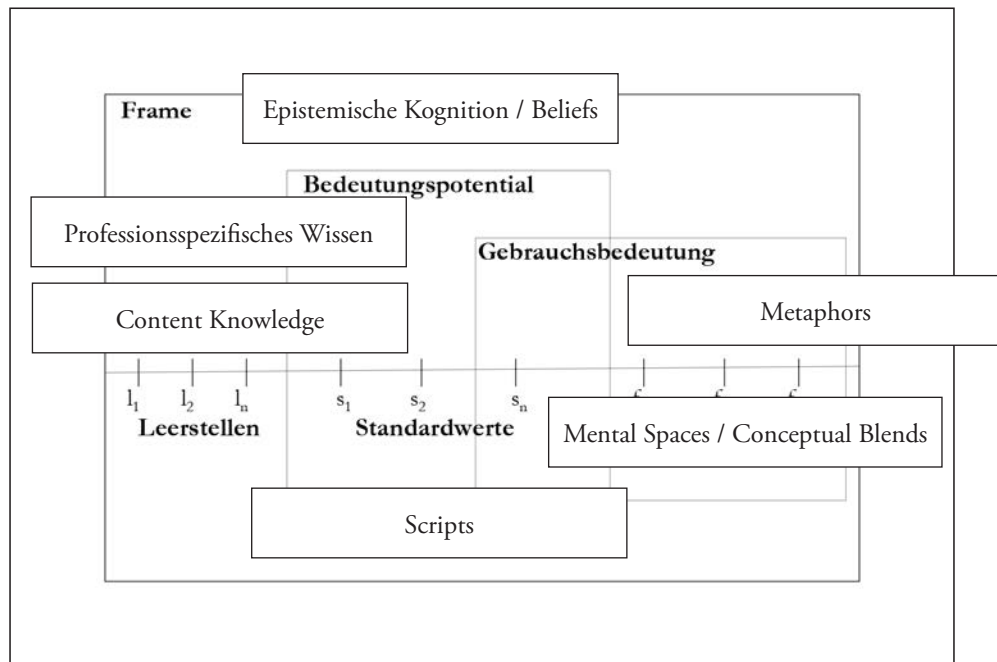


Abb. 26: Erweiterung des Modells von Ziem (Ziem, 2008, S. 242)

Eine weitere Erkenntnis besteht darin, dass die oben aufgeführten Modelle und Konzepte innerhalb der Kognitionswissenschaften nicht unumstritten sind. Diese Kritik führt dazu, dass eine Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse den jeweiligen Diskursen in den Bezugsdisziplinen und deren Befunden zeitnah folgen muss, um neue Befunde in den Bereich der Erziehungswissenschaften und der Professionsforschung in der Lehrer*innenbildung transferieren zu können.

4.3 Frames aus sozio-kognitiver Perspektive

Nachdem ich nun sowohl die linguistische Perspektive sowie die Perspektive der ‚cognitive sciences‘ auf Frames und weitere ‚cognitive models‘ dargelegt habe, fokussiert das folgende Kapitel den Zusammenhang von Frames und Sozio-Kognition, womit eine Verlagerung in Richtung einer soziologischen Perspektive auf den Frame-Begriff sowie auf Frame-Modelle vorgenommen wird. Damit wird dem Aspekt ‚Frames als Deutungsmuster‘ mehr Gewicht eingeräumt. Im Wesentlichen stütze ich mich für diese Annäherung auf Goffman und dessen Rahmen-Analyse (2018). Ich werde abschließend des Kapitels versuchen, Goffmans ‚frame-analysis‘, die vorwiegend alltägliche Situationen untersucht, auf professionsspezifische Situationen zu übertragen.

4.3.1 Frames und Sozio-Kognition

Die Einbettung Goffmans Rahmen-Analyse (2018) in den Kontext der hier vorgestellten Studie stellt aus mehreren Gründen eine Herausforderung dar. Einerseits ist die Position Goffmans innerhalb der Soziologie nicht immer ganz klar verortbar (Lenz 1991a). Während Goffman für einige Soziolog*innen eindeutig ein Vertreter des ‚Symbolischen Interaktionismus‘ darstellt, so sehen andere in ihm einen ‚Strukturalisten‘. Dritte wiederum schreiben Goffmans Ansatz weder vollständig dem ‚Symbolischen Interaktionismus‘ zu, noch den ‚Interaktionistischen Rollentheorien‘ in der Tradition von Turner, noch den ‚Strukturalisten‘ (Lenz 1991b); sie plädieren für eine eigenständige Theorie. Dieser innersoziologische Disput ist in Hettlage und Lenz (1991) sehr gut dokumentiert und kann dort nachgelesen werden. Andererseits ist Goffman, methodologisch und methodisch ‚schwer fassbar‘. Goffman hat nie eine eigentliche Methodologie festgelegt, so dass der innersoziologische methodologische Disput den Übertrag auf die Erziehungswissenschaften erschwert. Zudem erscheinen die Arbeitsweisen (vgl. Lenz 1991a, S. 47ff.) im Kontext gegenwärtiger computergestützter Analyse veraltet.

Drittens fokussierte Goffman auf den ersten Blick die Organisation von Alltagsgeschehnissen in der direkten face-to-face-Interaktion und untersuchte darin die ‚interaction order‘ (Lenz 1991a); also den Prozess der Interaktion und nicht vordergründig das Ergebnis von Interaktion. Betrachtet man jedoch Goffmans Werke im Gesamten und die frühen Werke im Detail, so ist nicht immer ganz klar, ob es sich bei den eingebrachten ‚Belegstücken‘ stets nur um alltägliche Situationen handelt oder ob es sich teilweise um professionsspezifische Situationen bzw. formelle sowie informelle Gespräche in beruflichen Kontexten handelt. Stets sind es ‚face-to-face‘-Interaktionen mit Blick auf den Prozess der Interaktion, die das Forschungsprogramm von Goffman ausmachen, dies ist unbestritten (Lenz, 1991, S. 27ff.). Es herrscht jedoch eine Grauzone, wo die Grenze zwischen einer Alltagssituation und einer Situation, bei welcher die Beteiligten sich in einer sozialen Rolle bzw. in einer Figur bewegen, liegt. Für die hier vorgelegte Studie werde ich dafür plädieren, Goffmans Rahmenanalyse nicht lediglich auf Alltagssituationen zu beschränken bzw. werde versuchen aufzuzeigen, dass Goffman selbst, diese Schwelle (u. a. in seinem Werk ‚Asyle‘, 1973) bereits überschritten hat.

Viertens verlief die (soziologische) Rezeption Goffmans im angelsächsischen sowie im deutschsprachigen Raum dahingehend, Goffmans Ansatz den bestehenden zuordnen zu wollen (Lenz 1991a). Seine Frame-Analyse wurde von der Soziologie im deutschsprachigen Raum nicht wirklich akzeptiert (vgl. Lenz 1991a). Diese innersoziologischen Debatten, die vorwiegend in den 1980er und 1990er Jahren geführt wurden, muss ich – analog zu den

innerlinguistischen Debatten – umschiffen. Der Übertrag in die Erziehungswissenschaften entspricht somit aus der soziologischen Warte einer Reduktion, zugleich ist diese Reduktion ein vertretbarer Zuschnitt bzw. eine Rekontextualisierung.

Bevor diese Rekontextualisierung erfolgen kann, gilt es sich vorab Goffmans Rahmen-Analyse mit besonderem Blick auf die Aussagen Goffmans zu den ‚Primären Rahmen‘ zuzuwenden. Dann werde ich Lüders Versuch (1994) einer Nutzbarmachung Goffmans für die Sozialwissenschaften vorstellen. Drittens folgt der Übertrag in die Erziehungswissenschaften.

Eine erste Annäherung an Goffmans Rahmen-Analyse lässt sich mit Lenz (1991a) vollziehen. Lenz (1991a, S. 30ff.) betont, dass Goffman die ‚face-to-face‘-Interaktionen in unmittelbarer lebenspraktischer Relevanz als eigenständigen Gegenstandsbereich zu etablieren versuchte, wobei nicht die Ergebnisse von Interaktion, sondern vielmehr die Interaktionsvorgänge untersucht werden sollen. Das Erkenntnisinteresse Goffmans gilt gemäß Lenz den ‚besonderen Zügen von Interaktionsvorgängen‘, welche „sich weder aus dem Blickwinkel des Individuums noch aus dem der gesellschaftlichen Makrozusammenhänge adäquat erfassen lassen“ (Lenz 1991, S. 31). Bei Goffman selbst heißt es:

Ich setze voraus, daß der eigentliche Gegenstand der Interaktion nicht das Individuum und seine Psychologie ist, sondern eher die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen. (Goffman 1971, S. 8, zit. in Lenz 1991a, S. 31)

Gleichzeitig betont Lenz, dass Goffman sich gegen eine soziologische Tradition wende, welche Interaktionen lediglich als Epiphänomene sozialer Organisationen oder anderer makrosoziologischer Erscheinungsformen auffasse (Lenz 1991a, S. 32). Diesen Arbeitsbereich seines Forschungsprogramms nennt Goffman ‚interaction order‘. Diese ‚interaction order‘ ist eingebettet in eine ‚soziale Situation‘, die auch die räumliche Umgebung und die sich dort konstituierende Einheit (‚gathering‘), also die ‚Zusammenkunft‘ (Lenz 1991a, S. 33) beinhaltet. Betrachten lassen sich innerhalb der ‚interaction order‘ einerseits, wie ein Individuum seine Informationen, die es übermitteln will, durch die Verwendung der Sprache und sprachlicher Zeichen (‚linguistic signs‘) ausdrückt – also wie ein Subjekt kommuniziert. Andererseits kann das Erscheinungsbild, die Mimik, die Gestik, kurzum die Ausstrahlung (‚expressiv signs‘), untersucht werden (Lenz, 1991a, S. 34). Betrachtet man den räumlichen Kontext der ‚interaction order‘, so unterscheidet Goffman zwischen dem sozialen Anlass (‚social occasion‘) und dem Rahmen (‚frame‘). Der soziale Anlass definiert Goffman wie folgt:

„Eine größere soziale Angelegenheit, eine Unternehmung oder ein Ereignis, zeitlich und räumlich begrenzt und jeweils durch eine eigens dafür bestimmte Ausstattung gefördert; ein sozialer Anlaß liefert den strukturellen sozialen Kontext, in dem sich viele Situationen und Zusammenkünfte bilden, auflösen und umformen, während sich ein Verhaltensmuster als angemessen und (häufig) offiziell oder als beabsichtigt herausbildet und anerkannt wird.“ (Goffman 1971a, S.29, zit. in Lenz 1991a, S. 35)

In diesen sozialen Anlässen finden sich gemäß Goffmann Darstellungsformen, typisierte Handlungsabläufe (vgl. ‚Scripts‘, Kapitel 4.2.6), Hauptaktivitäten vor. Zudem sind Vorgaben auszumachen, wer an diesem sozialen Anlass Teilhaben kann (z. B. am sozialen Anlass ‚Unterricht‘), in welcher Form die Personen auftreten (Lehrperson, Schüler), wie lange dieser Anlass dauert (45 Minuten) und welche Erwartungshaltung die Teilnehmenden haben, wie dieser Anlass verlaufen wird. Wichtig erscheint Lenz Betonung, dass Rahmen keineswegs bloße Erfindungen der Akteure, sondern immer schon kulturell vorgegeben seien (Lenz 1991a, S. 36).

Durch den Rahmen wird nicht nur der Sinn von Ereignissen grundgelegt, sondern auch das Ausmaß des von Teilnehmern erwarteten Engagements wie auch der erwartbare Ablauf der Zusammenkunft. Auch wenn ein bestimmtes Repertoire an Rahmen für die Gesellschaftsmitglieder verfügbar ist, ist deren Anwendung und Ausdeutung immer an Interaktionsprozesse gebunden, also situationell gebunden. (Lenz, 1991a, S. 36)

Damit sind bis hierhin bereits die einzelnen Felder des Forschungsprogramms ‚interaction order‘ erkennbar. Es lassen sich innerhalb dieses Wirkungskomplexes sowohl der Kommunikationsaspekt, der räumliche Kontext, die Darstellungs- und Manipulationsformen der Akteure, der soziale Anlass, die darin verlaufenden typisierten Handlungsabläufe, die Regelstrukturen bzw. die normativen Zwänge (‚obligations‘ / ‚expectations‘) sowie schließlich die kulturell geprägten Rahmen untersuchen. Für die hier vorgelegte Studie ist vorwiegend der letzte Aspekt wichtig. Ohne die anderen Aspekte aus dem Blick zu lassen, wird in der Folge das Rahmen-Konzept von Goffman stärker fokussiert, indem der Frage nach den impliziten Wissensbeständen in Interaktionsprozessen gefolgt werden soll.

Hettlage (1991) kommt in der Auseinandersetzung mit Goffmans Rahmen-Konzept zum Schluss, dass aufgrund der seriellen Struktur des Sozialen ein ‚ein für alle Mal gegebenes Wissen‘ nicht angenommen werden kann. Zu flüssig und unstetig seien die Wechselbeziehungen unter den Menschen und nicht aus allen Interaktionen ergäben sich soziale Strukturen, Organisationen, Institutionen⁵⁴, die dieses Wissen dauerhaft festhalten würden. Dennoch scheinen implizite Wissensbestände zu überdauern, weshalb Hettlage zur Annahme gelangt, dass das „zugrundeliegende Wissen also unbewusst, vorbewusst und implizit vorhanden“ sein muss.

Was „man“ in bestimmten Situationen zu Tun und zu Lassen hat, wird nicht erst explizit vereinbart, sondern immer schon als „gewußt“ und allgemein wirksam unterstellt. Auch wenn jeder einzelne die „richtige“ Deutung für sich erst vornehmen muß, wird er doch schon im Sozialisationsprozeß in bestimmte, wirksame Wirklichkeitsverständnisse eingebunden. Dadurch ist es möglich, eine allgemeine und eine situationsgewandte Deutungskompetenz zu unterstellen und sich auf bestimmte, „richtige“ Interaktionsfolgen zu verlassen. (Hettlage 1991, S. 101)

Hettlage schlussfolgert, dass dieses implizite Wissen selbst einen ‚seriellen Charakter‘ haben müsse, um der seriellen Struktur des Sozialen entsprechen zu können. Einerseits vermittele die Gesellschaft über die Sozialisationsprozesse die «Vorgabe von Deutungstypen eine Verstehenswahrscheinlichkeit und Stabilität» (Hettlage 1991, S. 102). Andererseits destabilisiert die Bedeutungsoffenheit von Umgangsmöglichkeiten sowie die offene Bedeutungsmöglichkeit der Zeichen diese Verstehenswahrscheinlichkeit. ‚Rahmenwissen‘, so Hettlage, „ist das Verfügungswissen über Interpretationsanweisungen zu denjenigen Anzeigehandlungen und Zeichen, mit deren Hilfe andere Zeichen zu einer in sich stimmigen Deutungseinheit zusammengebunden werden sollen. Vor allem aber ist es ein Wissen darum, daß ohne die Beigabe von Deutungshinweisen oder Vorschriften konkrete, situativ für alle Beteiligten gültige Bedeutungszuschreibungen zu Handlungen oder Äußerungen nicht möglich sind“ (Hettlage 1991, S. 102). Hier zeigt sich die Anknüpfungsmöglichkeit an die linguistische Perspektive auf Frames sehr deutlich (Frames als slot-filler Struktur mit Standardwerten und situativ füllbaren Füllerwerten), wenn auch Hettlage die Überdauerung weniger den kognitiven Ablagerungen bei Individuen zuschreibt, sondern weitaus stärker, ohne dies so zu benennen,

54 Auf den Diskurs als Ort der Überdauerung geht Hettlage nicht ein.

eine Sozio-Kognition als Ort der Überdauerung von implizitem Wissen in und über Interaktionsprozesse auszumachen versucht. Hettlage hält zwar fest, dass das Rahmenwissen über unmittelbar sowie über kontextabhängige Zeichen Themen und Schwerpunkte setze, Handlungsabfolgen umschreibe sowie die Kommunikationsebene und Deutungsrichtungen spezifiziere. Jedoch schreibt er der konkreten Interaktion die Funktion zu, dieses implizite Wissen durch die Form der Darstellung und die Art der situationsbezogenen Kommunikation der Akteure in die gewollte Deutungsrichtung lenken und erst damit soziale Wirklichkeit und gesellschaftliche Ordnung herzustellen.

An dieser Stelle sollte diese Verbindung zur linguistischen Sicht auf Frame im Hinterkopf mitgenommen werden, wenn es nun die Rahmen-Analyse (frame-analysis) und das Rahmenwissen genauer zu betrachten gilt.

Um der Frage zu folgen, wo und wie dieses 'Rahmenwissen' abgelegt ist, lohnt sich ein Blick auf die Auffassung des Individuums, des Subjekts bzw. des 'Selbst' bei Goffman. Das Selbst gliedert Goffman dreiteilig. Einerseits verwendet Goffman für das Subjekt bzw. das Individuum den Begriff 'Person', andererseits den Begriff 'Rolle'. Letztere verweist auf eine spezialisierte Funktion oder Eigenschaft eines Individuums. Goffman definiert es wie folgt: «Wenn jemand an einer Episode oder Tätigkeit teilnimmt, unterscheidet man zwischen der Person, dem Individuum, dem Spieler einerseits also, der teilnimmt und der betreffenden Rolle, Eigenschaft oder Funktion, die er wahrnimmt, andererseits» (Goffman 1977a, S. 297, zit. in Lenz 1991a, S. 41). Ein dritter Begriff stellt bei Goffman die 'Figur' dar. Lenz (1991a, S. 42) führt aus, dass mit 'Figur' (auch 'part' oder 'character') die dargestellte Version einer Rolle oder einer Person gemeint ist. Bezogen auf eine Lehrperson kann dies bedeuten, dass die fiktive Person 'Aline Sommer' in ihrer Berufsrolle als Lehrerin 'Frau Sommer' in der konkreten Tätigkeit an einer Schule eine pädagogische Funktion, also 'Rolle', wahrnimmt. Gleichzeitig ist mit dem Begriff 'Figur' angezeigt, dass sich diese 'Rolle' nicht nur auf die schulische Welt begrenzt, sondern sich auch auf das Alltagsleben ausserhalb der Schule überträgt.

Neben dieser Dreigliederung des Individuums kennt Goffmann zudem die 'soziale Identität' ('categoric identification') und die 'persönliche Identität' ('individual identification'), welche andeuten sollen, dass dem Individuum von außen, also den Anderen als das Selbst, Zuschreibung erfolgt. Lenz fasst Goffman hierzu folgender Massen zusammen: „Soziale Identität meint die Bestimmung des anderen durch soziale Kategorien, persönliche Identität dagegen die Bestimmung durch eine einzigartige Kombination von Eigenschaften“ (Lenz 1991a, S. 43).

Die Art, wie Goffman das Individuum fasst, als Dreigliederung in der Selbstsicht und als zweifache Zuschreibung in der Fremdsicht, verdeutlicht eingehend, die oben beschriebene Lücke zwischen dem Individuum und der makrosoziologischen Betrachtung von Gesellschaft, welcher sich Goffman mit seiner Rahmen-Analyse widmet. Das folgende Zitat betont dies pointiert:

Die Soziologen haben immer mit vollem Recht darauf hingewiesen, daß ein Individuum durch Gruppen geprägt wird, sich mit Gruppen identifiziert und den Mut verliert, sobald es keine emotionelle Unterstützung durch Gruppen erhält. Aber wenn wir genauer untersuchen, was sich in einer sozialen Rolle, in einem Austausch geselliger Interaktionen, in einer sozialen Institution sowie in jedem anderen Gebilde der sozialen Organisation abspielt, dann werden wir feststellen, daß das Individuum nicht vollkommen darin aufgeht. Wir werden immer sehen, daß das Individuum stets Mittel und Wege findet, eine gewisse Distanz, eine gewisse Ellbogenfreiheit zwischen sich selbst und dem, womit die anderen es identifizieren möchten, zu bewahren. (Goffman 1972, S. 303, zit. in Lenz 1991b), S. 280)

Goffman anerkennt somit das aktive Subjekt, verweist jedoch mit dem 'Rahmenwissen' zugleich auf soziale und kulturelle Vorgegebenheit. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass ein aktivierter Rahmen, analog zur linguistischen Perspektive auf Frames, sinnstiftend wirkt: «Wenn der einzelne (...) ein bestimmtes Ereignis erkennt, neigt er dazu, was immer er sonst tut, seine Reaktion faktisch von einem oder mehreren Rahmen oder Interpretations-schemata bestimmen zu lassen, und zwar von solchen, die man primäre nennen könnte. (...); ein primärer Rahmen wird (...) so gesehen, daß er einen sonst sinnlosen Aspekt der Szene zu etwas Sinnvollem macht» (Goffman 1977, S. 31, zit. in Lenz 1991b, S. 276). Bei der Wahl des Rahmens kann ein Individuum richtig oder falsch liegen. Es sind in einer einzigen Situation stets mehrere, aber dennoch nicht unendlich viele Rahmen denkbar. Zentral ist, dass der gewählte Rahmen die Erfahrungen, die in der Situation gemacht werden bzw. bereits die Wahrnehmung der Situation organisiert, strukturiert, etc. und damit die Grundfrage klärt, was in dieser je spezifischen Situation denn eigentlich vorgeht.

Die Rahmen können als stabile und überdauernde Regelstrukturen der Interaktionsprozesse gefasst werden. Sie sind jedoch nicht unveränderbar, sondern unterliegen dem historischen Wandel und unterscheiden sich von Gesellschaft zu Gesellschaft, von sozialen Gruppen zu sozialen Gruppen bis hin zu rollenspezifischen Unterschieden (vgl. Lenz 1991b, S. 283). Zentral ist, dass diese Regelstrukturen bei Goffman als 'überpersönliche Qualität' aufgefasst werden:

Obwohl die Regelstrukturen eine überpersönliche Qualität besitzen, darf das Verhältnis von Regel und Handlung nicht als einseitig determinierend aufgefaßt werden. Nicht nur ist der materielle Gehalt einer Regel gruppenspezifisch gebunden und ihre Fortdauer nur durch die Handelnden zu sichern, Regel und Handlung zudem stehen in einem Verhältnis einer doppelten Interpretationsbedürftigkeit. Da die Regeln in allgemeinen Begriffen formuliert sind, oftmals im Falle von informellen Regeln, also von Regeln, die von den Betroffenen selbst eingefordert werden nicht explizit sind und in Konkurrenz zueinander stehen, ist ihr Gehalt an Interpretations- und Aushandlungsprozesse gebunden. Es stellt sich die Frage, welche Regel in einer Situation Geltung hat und vor allem was in dieser Situation gefordert ist. Regeln sind prinzipiell mehrdeutig: Eine Regel läßt eine Reihe konformer Verhaltensweisen zu und auch eine Mehrzahl nicht unmittelbar mit ihr übereinstimmenden Verhaltensweisen, von denen nur einige wiederum eine Regelverletzung darstellen. (Lenz 1991b, S. 283)

Diese 'überpersönliche Qualität' kann als kollektive Kognition bzw. Sozio-Kognition einer sozialen Gruppe aufgefasst werden, wobei die (primären) Rahmen einen Hauptbestandteil dieser Sozio-Kognition ebensolcher sozialen Gruppe darstellen (Goffman 2018, S. 37). Rahmen sind somit allgemein gesprochen als Deutungsmuster bzw. Interpretationsschemata einer sozialen Gruppe aufzufassen. Innerhalb eines Rahmens finden mehrere Abläufe statt. So können Handlungen übertrieben erfolgen. Es können Handlungsabfolgen, die erwartet werden, umgestellt, abgebrochen, neu aufgenommen werden. Es können sich Wiederholungen einstellen oder Rollenwechsel vorgenommen werden. Innerhalb eines Rahmens verlaufen also gewisse Transformationen, wofür Goffman gerne das Theaterspiel als Analogie hinzu-zieht. So existiert beispielsweise für die soziale Gruppe der Lehrpersonen der professionsspezifische Rahmen 'Klassenführung', welcher als kollektive Kognition unter Lehrpersonen entlang der Regelstrukturen für jene Situationen der Klassenführung genutzt wird. Menschen, die keine Schülerinnen und Schüler führen müssen, greifen nur selten auf diesen Rahmen zurück, um ihre beruflichen oder privaten Alltagserfahrungen zu organisieren. Goffman nennt diese Transformationen 'Module' bzw. 'Modulationen'. Darunter versteht er „das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären

Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz andere gesehen wird (Goffman 2018, S. 55). So gesehen könnte für den primären Rahmen ‚Unterricht‘ das Modul ‚Klassenführung‘ mit seinen Modulationen ‚Prävention‘, ‚Proaktivität‘ und ‚Reaktion‘ ausgemacht werden. Innerhalb des Rahmens ‚Unterricht‘ kann nun ein Transformationsprozess stattfinden, etwa wenn eine Interaktion zwischen einer Lehrperson und einem Schüler von der ‚präventiven Klassenführung‘ zu einer ‚reaktiven Klassenführung‘ transformiert wird. In den Augen der Beteiligten ändert sich damit die Situation entscheidend, der primäre Rahmen bleibt jedoch derselbe. Goffman hat bei der Modulation insbesondere Alltagssituationen im Blick, in denen er Täuschung und Manipulation nachspürt. ‚Ernsthafte Handlungen‘, wie z. B. das Unterrichten, seien in der Regel ‚unmoduliert‘, so Goffman allgemein. Jedoch kennt jede Lehrperson die ‚Spiele‘, die sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen einstellen, so dass auch professionsspezifische Situation im Kontext von Schule, Unterricht und Erziehung selten ‚unmoduliert‘ (vgl. Goffman 2018, S. 58), sondern sehr ‚dramaturgisch‘ ausfallen können⁵⁵. Ich werde diesen Aspekt an späterer Stelle weiter ausführen. Vorerst soll an dieser Stelle mitgenommen werden, dass Rahmen im Sinne Goffmans mehrere Modulationen bzw. ‚Schichten‘ aufweisen können.

Da es Rahmen geben kann, in denen Modulationen von Modulationen enthalten sind, empfiehlt es sich, sich jede Transformation als Hinzufügen einer Schicht zu dem Vorgang vorzustellen. Und man kann sich mit zwei Seiten des Vorgangs beschäftigen. Eine ist die innere Schicht, in der sich ein dramatisches Geschehen abspielen kann, das den Beteiligten gefangen nimmt. Die andere ist die äußere Schicht, gewissermaßen der Rand des Rahmens, der uns sagt, welchen Status das ganze eigentlich in der äußeren Welt hat, wie kompliziert auch die Schichtung nach innen sei. (Goffman 2018, S. 96)

In der Folge seines Werks ‚Rahmen-Analyse‘ widmet sich Goffman (2018) den einzelnen Transformationsprozessen auf der Interaktionsebene, indem er die ‚Täuschungsmanöver‘ in der Interaktion, den ‚Theaterahmen‘ der Interaktion, die strukturelle Aspekte des ‚Täuschungsmanövers‘, etc. begutachtet und mit Beispielen belegt. Er fokussiert hierbei die konkreten Interaktionsprozesse in spezifischen face-to-face-Interaktionen. Da die Sozio-Kognition von Lehramtsstudierenden in der hier vorgelegten Untersuchung nicht in Form einer face-to-face-Interaktionsanalyse gesprochener Sätze unter konkret Anwesenden vorgenommen wird, sondern in Form einer Textanalyse erfolgt, führe ich Goffmans Rahmen-Analyse zu diesen Elementen an dieser Stelle nicht fort. Der oben angekündigte Zuschnitt beinhaltet diese Reduktion bzw. die Fokussierung auf die Schilderungen Goffmans zu den primären Rahmen und zur Konstitution von Sozio-Kognition und zugleich das (momentane) Ausklammern der konkreten Interaktionsanlässe. Deutlich werden sollte jedoch bereits an dieser Stelle, dass Folgeforschung einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ (vgl. Kapitel 5, 9 & 10) bei der konkreten Analyse von Interaktionen im Klassenzimmer oder unter Lehrpersonen sowie der Analyse von Formen der situativen Transformation von professionsspezifischem Wissen ansetzen darf und soll. Die Rahmen-Analyse Goffmans würde in dieser Form und unter Zuschnitt auf diese Untersuchung in erster Linie die Gebrauchsbedeutung (vgl. Abb. 27, S. 165) im konkreten unterrichtlichen Handeln bzw. in den damit verbundenen Interaktionen im Blick behalten. Es wäre damit möglich, die Gebrauchsbedeutung in konkreten pädagogischen Situationen zu analysieren, jedoch nicht dabei zu verbleiben, sondern

⁵⁵ Goffman verweist selbst immer wieder auf den Lehrberuf (vgl. exemplarisch Goffman 2018, S. 554) und definiert diese Interaktionen als modulierte Interaktionen.

die Anbindung dieser Sozio-Kognition an die individuelle Kognition, an professionsspezifische Sprache und letztlich an den Fachdiskurs zu untersuchen.

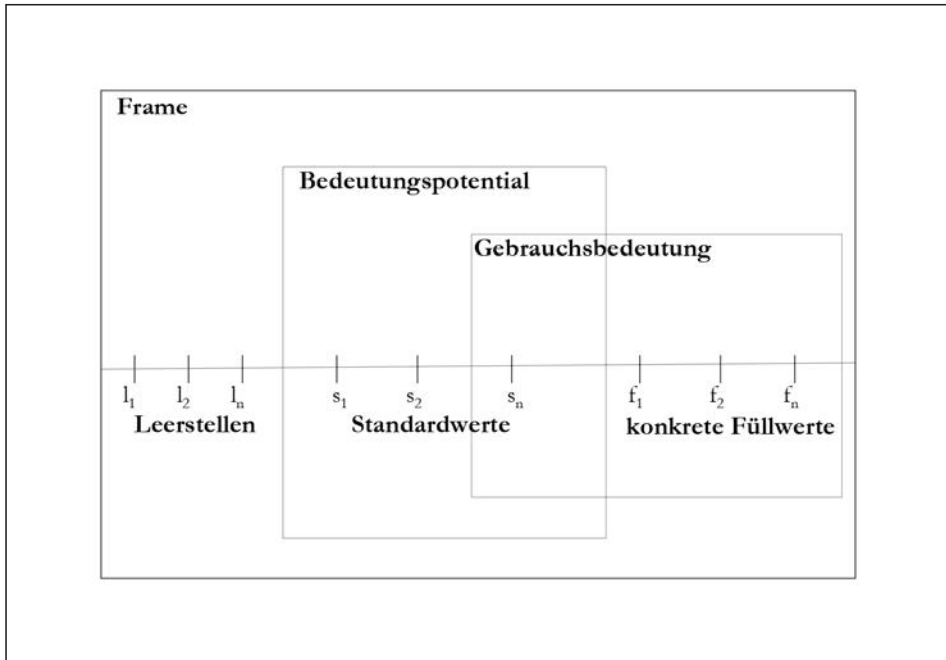


Abb. 27: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)

Goffman kommt zum Schluss seines Werks noch einmal auf den Aspekt des Rahmen-Wissens zurück, wenn er schreibt:

Die Organisation jedweder sinnvollen Rede muss den Regeln einer Sprache entsprechen, deren Beherrschung ein Teilnehmer in die Momente seines Redens und Hörens ebenso einbringen muss wie den nötigen akustischen Apparat. Diese Fähigkeit hängt eng mit einer anderen zusammen, die ganz spezifisch mit der aktuellen sozialen Situation zu tun hat, in der sie zur Geltung kommt, denn man muss ‚Indexausdrücke‘ gebrauchen, z. B. solche der Zeit, des Ortes und der Person, die ihre Bedeutung von dieser Situation – der Sprechsituation – her gewinnen und sich nicht auf die Situation beziehen, über die gesprochen wird. (Goffman 2018, S. 535)

Damit betont er in diesem Zitat, den Zusammenhang von Sprache und Sprechakt. Die beispielhaft genannten ‚Indexausdrücke‘ bleiben in diesem Zitat sehr allgemein (Zeit, Ort, Person). Für professionsspezifische Situationen würden folglich professionsspezifische ‚Indexausdrücke‘ verwendet werden, womit der Zusammenhang von Gebrauchsbedeutung (Sozio-Kognition) und Bedeutungspotential (Indexausdrücke) untersuchbar würde. Dass es legitim ist, Goffmans Aussagen in diese Richtung zu interpretieren, verdeutlicht u. a. sein konkreter Hinweis, dass solche ‚Indexausdrücke‘ die Bedeutung und den Sinn einer Situation aktivieren.

In der Folge seiner Forschungstätigkeit widmet sich Goffman und die daraus resultierende Folgeforschung stärker dem Interaktionsprozess und der Sozio-Kognition (Primäre Rahmen) als der Frage nach der Verfasstheit von individueller Kognition. Es zeigt sich jedoch bis hierhin, dass sich die Frame-Konzepte aus der Linguistik und aus den Kognitionswissenschaften mit der Rahmen-Analyse von Goffman verbinden lassen, so dass die Aspekte Diskurs, Sprache, Kognition und Sozio-Kognition in Relation gebracht und unter demselben Konzept, nämlich des Frame-Konzepts, analysiert werden können.

Nachdem nun die Grundzüge der 'interaction order' bzw. der Frame-Analyse bei Goffman umrissen, die Aussparungen deklariert und die Zusammenhänge zur linguistischen Perspektive benannt sind, möchte ich an dieser Stelle einen weiteren Zuschnitt auf die hier vorliegende Studie vornehmen.

In methodologischer Hinsicht wurde Goffman vielfach kritisiert (vgl. Lenz 1991a, Lüders 1994). Tatsächlich hat sich Goffman kaum mit methodologischen Fragen auseinandergesetzt. Was die einen als Defizit empfinden, kann positiv gewertet werden, wenn erkannt wird, dass sich aufgrund dieser methodologischen Offenheit mehrere methodologische und methodische Kombinationen eröffnen⁵⁶. Lüders (1994) versucht im Rahmen seiner empirischen Untersuchung zum Umgang mit pädagogischem Wissen im Alltag die Rahmen-Analyse mit Interviews und folglich mit sozialwissenschaftlicher Textanalyse zu verbinden. Er fasst seine methodologischen Überlegungen im folgenden Zitat prägnant zusammen:

Vor diesem Hintergrund läßt sich das methodische Vorgehen bei der Interpretation der Interviewtranskriptionen etwas vereinfacht wie folgt beschreiben: Mit der Heuristik pädagogischen Wissens im Rücken werden die Interviews sequentiell nach jenen Momenten durchforstet, die einzeln oder in ihrem thematischen Zusammenhang als Aspekte pädagogischen Wissens ausgewiesen wurden (...) Formallogisch läßt sich diese Form der Interpretation von einer Regel – hier der Heuristik pädagogischen Wissens – und dem Resultat – hier dem Protokoll des im Interview stattgefundenen Umgangs mit Wissen – auf den Fall im Sinne von Ch. S. Peirce als „eine Hypothese machen“ (1991: 231) oder besser noch: als „figurative Schließung“ (Reichertz 1991: 22 im Anschluß an Peirce) beschreiben. Zugleich werden mit der „figurativen Schließung“ eines Interviewausschnittes als »pädagogisch gerahmt« vorläufig jene Passagen ausgewählt und eingegrenzt, die primärer Gegenstand der Analyse sind. Die auf diese Weise ausgewählten Sequenzen werden als Dokumente des Umgangs mit pädagogischen Wissen gelesen, wobei zunächst die jeweils in Anspruch genommenen pädagogischen Wissensbestände bzw. Rahmen rekonstruiert und in ihrer inneren Struktur typologisch beschrieben werden. In einem weiteren Schritt gilt es dann, die jeweils praktizierten Formen des Umgangs mit diesen Rahmen empirisch zu erfassen. Im Mittelpunkt des rekonstruierenden Interesses steht dabei u. a., mit Hilfe welcher inhaltlichen Indikatoren und formalen Mittel das Generationenverhältnis konstituiert wird, wie in der Kommunikation Ziele, Aktivitäten und Effekte thematisch werden und den Beteiligten jeweils zugerechnet werden, wie die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen diesen Momenten pädagogischen Wissens hergestellt werden, und wie die Inanspruchnahme, der Bruch bzw. das Verlassen pädagogischer Rahmungen in der Interviewsituation jeweils indiziert wird. (Lüders 1994, S. 115)

56 In der neueren Forschung zeigen sich zahlreiche Untersuchungen, in denen Goffmans Rahmenanalyse mit anderen methodologischen Zugängen kombiniert wurden. Sämtliche der genannten Studien untersuchen den Kontext von Schule und Unterricht, so dass sich gleichzeitig zeigt, dass Goffmans Rahmenanalyse in den Erziehungswissenschaften, neben den Deutungsmusteransätzen von Oevermann (2011a, 2011b) oder Schütz (1932), etablieren konnte. Von Rosenberg (2009) und Hippmann (2017) verbanden Goffmans Rahmenanalyse mit der Dokumentarischen Methode von Mannheim bzw. Bohnsack. Zinnecker (1978, 2001) kombiniert die Unterrichtsbeobachtung mit Goffmans Rahmenanalyse. Eine Videografische Rahmenanalyse praktizieren Fink, Burkhard, Reinwand-Weiss und Wenzlik (2012). Direkt auf Goffmans dramaturgische Vorgehensweise beziehen sich beispielsweise Aktan, Hippmann und Meuser (2015).

Lüders plädiert dafür, sich auf Goffmans Rahmen-Analyse zu beziehen, wenn es darum geht zu untersuchen, „wie Akteure im Alltag situativ mit Wissen bzw. mit spezifischen Wissensformen umgehen“ (Lüders 1994, S. 122). Insofern folge ich dieser Auslegung in zweifacher Hinsicht. Einerseits teile ich Lüders Einschätzung, dass die Rahmenanalyse für Texte genutzt werden kann und nicht einzig auf die gesprochene Interaktionssituation reduziert sein muss. Andererseits teile ich seine Einschätzung, dass Goffmans Rahmen-Analyse und die darin begutachtete Sozio-Kognition mit professionsspezifischen Wissensbeständen in Bezug gebracht und deren Zusammenwirken untersucht werden kann (vgl. Kapitel 5 & 9). Lüders (1994, S. 123) nennt in seinem Beitrag zudem eine Reihe von methodischen Problemen, die es zu lösen gilt, wenn man sich auf Goffmans Rahmen-Analyse stützen möchte. Einmal gelte es zu klären, auf welche wissenstheoretische Basis das Forschungsvorhaben gestellt werden soll, damit deutlich wird, welche Auffassung von Wissen mit dem Rahmenkonzept in Verbindung gebracht wird. Zudem sei zu klären, wie dieses Verhältnis von Rahmenkonzept und Wissensbegriff zum Subjekt- oder Handlungsmodell stehe, dem sich das Forschungsvorhaben verschrieben hat. Ein zweites methodologisches Problem erkennt Lüders (1994, S. 123) hinsichtlich der Interaktionsanalyse, da bei Goffman kein souverän handelndes Subjekt angenommen wird: „Was sich abzeichnet, ist ein in flüchtigen, schnell aufeinanderfolgenden Konstellationen agierendes Wesen“ (Lüders 1994, S. 123), „das weder in Natur noch in Kultur fraglos eingebettet, vielmehr auf Interpretation und Präsentation angewiesen, gegenüber jeder Erfahrung orientierungsbedürftig und ständig in der Realisierung seiner Situationsdefinition gefährdet ist“ (Hitzler 1992, zit. in Lüders 1994, S. 123). Als drittes methodologisches Problem sei zu klären, in welchem Verhältnis Wissens- und Umgangsformen stehen. In der hier vorgelegten Untersuchung wurde bereits auf die erste und dritte Problemlage reagiert, indem Diskurs, Sprache, Wissen, Kognition, Sozio-Kognition in Relation gebracht wurden. Hierfür war es nötig die linguistische Perspektive auf Frames mit der Perspektive der ‚cognitive sciences‘ und jener von Goffman methodologisch und methodisch zu verbinden (vgl. Kapitel 5 & 9, insbesondere auch Abb. 29, S. 187).

Wie bereits angesprochen, werden im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchungen keine konkreten face-to-face-Interaktionen untersucht, sondern Abschlussdossiers von Lehramtsstudierenden aus dem Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften analysiert (vgl. Kapitel 8), in welchen die Studierenden theoriegestützt auf zwei herausfordernde Erfahrungen aus den Praktika zurückblicken und Handlungsalternativen formulieren. Insofern stellt sich das zweite Problem, welches sich vorwiegend auf das gesprochene Interaktionsereignis bezieht, nicht bzw. anders (mehr hierzu vgl. Kapitel 5.1.4).

Ein viertes Problem, welches sich mir stellte – und von Lüders nicht erkannt wird – war die Tatsache, dass Goffman nicht präzise genug definiert, was er unter der ‚Alltagssituation‘ versteht. Seine zahlreichen Beispiele und Belegstücke stammen aus unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen und Goffman selbst unterscheidet zwischen mehreren Wirklichkeitsbereichen wie dem ‚Alltag‘, der ‚Berufsrolle‘, dem ‚physischen Umgang mit materiellen Gegenständen‘ etc. (Goffman 2018, S. 603), jedoch trennt er die Wirklichkeitsbereiche kaum analytisch. Andererseits fragt Goffman nach den Täuschungen in diesen Wirklichkeitsbereichen. Insofern gilt es für die hier vorgelegte Untersuchung zu präzisieren, dass nicht Täuschungsakte untersucht werden und dass die zahlreichen Beispiele, die Goffman aus der Berufswelt u. a. aus dem Lehrberuf einbringt, Legitimation genug sind, die Rahmen-Analyse auch auf den Wirklichkeitsbereich ‚Berufsrolle‘ und die dort angetroffene ‚formelle Interaktion‘ anzuwen-

den⁵⁷. Mit dieser Annahme wird es möglich, professionsspezifische Wissens-Rahmen bzw. professionsspezifische Sozio-Kognition bzw. professionsspezifische Interaktion/ professionsspezifisches Handeln zu untersuchen.

Es gilt zu anerkennen, dass die Organisation eigener berufsspezifischer Erfahrungen ebenfalls organisiert werden muss. Dieser Zusammenhang von ‚professionsspezifischer Sozio-Kognition‘, ‚professionsspezifischem Handeln‘ und den kognitiven Frames als Entitäten professioneller Sprache möchte ich abschließend mit einem Zitat, welches für den Kontext des Lehrberufs adaptiert werden soll, verdeutlichen.

Außerdem ist es so, dass Menschen das, was sie als die Organisation ihrer Erfahrungen verstehen, zwangsläufig auf eine sich selbst erfüllende Weise stützen. Sie entwickeln ein System von Geschichten mit Moral, von Spielen, Rätseln, Experimenten, spannenden Erzählungen und anderen Drehbüchern, die höchst elegant eine rahmenbezogene Auffassung von der Beschaffenheit der Welt bestätigen. (Goffman 2018, S. 605)

Die Umformulierung könnte so lauten: *Außerdem ist es so, dass Lehrpersonen das, was sie als die Organisation ihrer berufsbezogenen Erfahrungen verstehen, zwangsläufig auf eine sich selbst erfüllende Weise stützen. Sie entwickeln ein System von Geschichten mit Moral, von Spielen, Rätseln, Experimenten, spannenden Erzählungen und anderen Drehbüchern, die höchst elegant eine rahmenbezogene Auffassung von der Beschaffenheit der Welt bestätigen.* Hierbei interessiert für diese Untersuchung einerseits die Entwicklung von professionsspezifischen Drehbüchern (‚Scripts‘ zu Unterrichtsverläufen, zu Klassenführung, zur Pflege einer pädagogischen Beziehung, zur Elternzusammenarbeit, etc.) und spannende Erzählungen (Klassenführung, Antinomien im Lehrberuf). Diese Organisation der berufsbezogenen Erfahrungen fließen in die Transformation professionsspezifischer Frames ein und lagern sich dort ab. Aufgrund dieses doppelten Charakters von Frames als Struktur (Entitäten des professionsspezifischen Wissens geprägt u. a. durch den wissenschaftlichen Diskurs) und Frames als Deutungsmuster, mit denen berufsbezogene Erfahrungen interpretiert und ausgehend von dieser Interpretation situatives Handeln vollzogen wird, bildet sich – aufgrund der ähnlichen Berufserfahrungen und der ähnlichen Wissenskonstitution durch die Grundausbildung – professionsspezifische Sozio-Kognition heraus.

4.3.2 Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘

Wie bereits bei früheren Haltestellen vollzogen, möchte ich auch in diesem Abschnitt einige Überträge in Form von Erkenntnissen und offenen Fragen ausgehend von der Perspektive der Sozio-Kognition auf Frames festhalten.

Professionsspezifische Frames, wie bereits früher dargelegt, verfügen über diskursgeprägte Standardwerte (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2.7). Hinzu kommen nun mit dem Blick auf die professionsspezifische Sozio-Kognition erfahrungsbasierte Standardwerte (z. B. ‚Scripts‘). Später werde ich in dieser Untersuchung entlang der Abbildung 28, (S. 171) eine Erweiterung vornehmen, wenn ich argumentiere, dass die professionsspezifischen Frames diskursgeprägte, erfahrungsgeprägte und Konventionen geprägte Standardwerte aufweisen (vgl. Kapitel 4.4.2). In diesem Übertrag gilt es nun zunächst festzuhalten, wie ausgehend von Goffmans Rahmen-Analyse die Erfahrungsprägung der professionsspezifischen Frames aufgefasst werden soll.

57 vgl. ebenfalls Vanderstraeten (2001). The School Class as an Interaction Order.

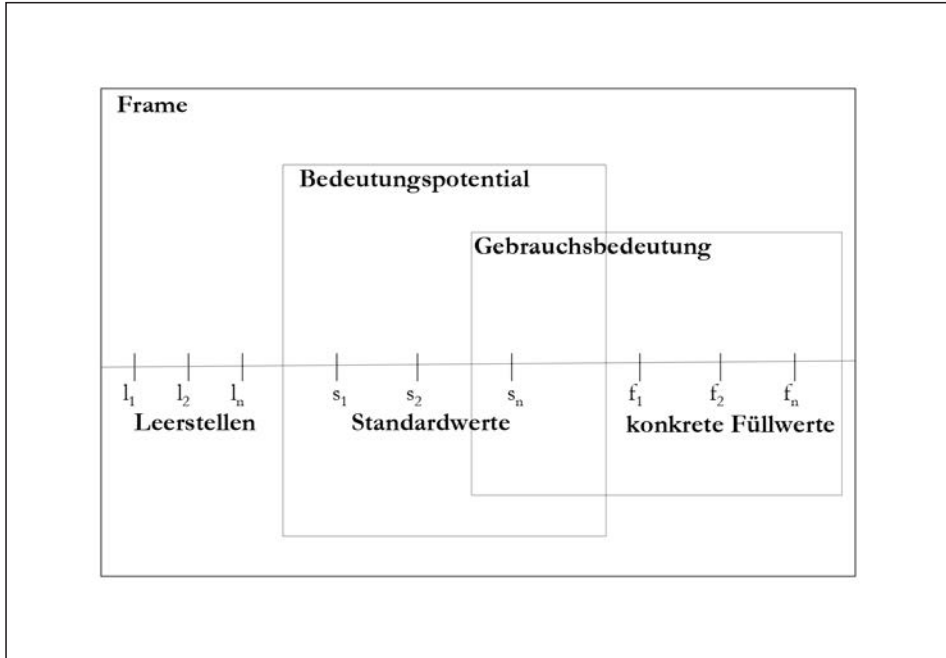


Abb. 28: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)

Goffmans Rahmen-Analyse ist für diese Untersuchung deshalb wertvoll, weil das Rahmenkonzept einerseits die Situation und die darin stattfindenden Interaktionen untersucht, zugleich jedoch festgestellt wird, dass jede Situation in einem spezifischen Rahmen abläuft. Die Transformationen, die sich darin abspielen, widerspiegeln sich in den unterschiedlichen Modulationen. Auf diese Weise lassen sich für den in dieser Untersuchung festgesetzten Kontext beispielsweise der Rahmen ‚Unterricht‘ oder der Rahmen ‚pädagogische Beziehung‘ festlegen. Als Modulationen für den primären Rahmen ‚Unterricht‘ können nun hypothetisch mehrere, wenn auch nicht unbegrenzt viele, Modulationen angenommen werden. Einerseits wurden bereits in Anlehnung an Kounin (2006) die Modulationen ‚reaktive Klassenführung‘, ‚proaktive Klassenführung‘, ‚präventive Klassenführung‘ thematisiert. Weitere Modulationen in Anlehnung an Lohmann (2015) könnten folgende sein: ‚Fachperson‘, ‚Sozialpädagog*in‘, ‚Dompteur*in‘. Aufgrund der geteilten Erfahrung im Kollegium (Berufswelt) oder unter Mitstudierenden (Ausbildungskontext) interpretieren Lehrpersonen ihre Berufsrolle z. B. stärker aus einer sozialpädagogischen Werte als aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive. Andere Lehrpersonen agieren vorwiegend als ‚Fachperson‘ und ‚Disziplinmanager*in‘. Wiederum andere Lehrpersonen variieren zwischen diesen drei Modulationen. Je nach Modulation variieren bei gleichbleibendem Rahmen ‚Unterricht‘ die Interaktionen (‚Täuschungsmanöver‘), die Intentionen der Beteiligten (‚Pläne‘), die Raumnutzung (‚Theaterrahmen‘), etc. Während in der Linguistik bzw. den Kognitionswissenschaften argumentiert wird, dass je nach Situation je andere Subframes evoziert bzw. invokiert werden bzw. unterschiedliche mentale Modelle anklingen, würde aus einer sozio-kognitiven Werte argumentiert, dass unterschiedliche Mo-

dulationen wirken. Sehr wertvoll erachte ich hierbei die Möglichkeit, die Modulationen im Erfahrungsfeld, mit den mentalen Modellen und den Subframes zu verbinden, in dem anerkannt wird, dass während einer unterrichtlichen Handlung auf professionsspezifische Frames zurückgegriffen wird, die eben sowohl diskursgeprägt als auch erfahrungsgeprägt sind. Als Bindeglied dienen mentale Modelle wie ‚scripts‘, ‚mental spaces‘, etc., die als Standartwerte in diese professionsspezifischen Frames eingelagert sind. Die Gebrauchsbedeutung steht in enger Verbindung zur jeweiligen Modulation(en), die sich im Interaktionsprozess zeigt (zeigen), als auch im bereitgestellten Bedeutungspotential durch den Fachdiskurs. Ebenso, wie sich das Bedeutungspotential aufgrund von Veränderungen im Fachdiskurs verändern kann, so verändert es sich längerfristig über Veränderung in der professionsspezifischen Sozio-Kognition (bzw. beruflicher Konventionen). Das bedeutet, dass einzelne Modulationen aufgrund von Transformationen in der situativen Interaktion die Situation verändern, jedoch erst aufgrund der Herausbildung von Sozio-Kognition und geteilter Erfahrung Ablagerungen im kognitiven Frame ‚Unterricht‘ oder ‚pädagogische Beziehung‘ erwartbar sind.

Hinsichtlich einer ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. konkret der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘ können somit ‚face-to-face‘-Interaktionen, die darin stattfindenden ‚Täuschungsmanöver‘, Transformationen, Modulationen, etc. untersucht und beschrieben werden. Wichtig ist, dass diese Beschreibungen in eine übergeordnete Rahmenbeschreibung münden, so dass diese übergeordnete Rahmenbeschreibung als Sozio-Kognition in die Analyse von professionsspezifischen Frames Einzug halten und der Frage nachgegangen werden kann, welche Elemente der professionsspezifischen Sozio-Kognition (z. B. ‚typische Handlungsabläufe‘) als Standartwert in das entsprechende professionsspezifische Frame Einzug gehalten hat. Insofern erklärt sich auch, warum im Rahmen dieser Untersuchung vorerst ‚Abschlussdossiers‘ (vgl. Kapitel 8), in welchen diese Ablagerung von diskursgeprägten sowie erfahrungsgeprägten Standartwerten Einzug halten, statt konkrete ‚face-to-face‘-Interaktionen z. B. im Praktikumskontext untersucht werden. Dieser Schritt zur Untersuchung von professionsspezifischen ‚face-to-face‘-Interaktionen bzw. zur ‚interaction order‘ in ihren Facetten kann erst mit Folgeforschung angegangen werden. In diesem Kontext könnten etwa Praktika als sogenannte ‚Zeremonien‘ oder ‚Sonderaufführungen‘ (Goffman, 2018, S. 70ff.) und als Ort des ‚organisierten Übens‘ untersucht werden.

Bereits an dieser Stelle möchte ich betonen, dass für die Untersuchung von professionsspezifischen Frames sowohl die Untersuchung von ‚face-to-face‘-Interaktionen in der Berufsausübung genauso von Bedeutung ist wie die ontologische bzw. archäologische Diskursanalyse zur Untersuchung von Frames, von Bedeutungspotential, von Gebrauchsbedeutung. Insbesondere im Ausbildungskontext von Lehramtsstudierenden (Vermittlung von Inhalten, Unterrichtsnachbesprechung und Reflexion von unterrichtlichem Handeln, Gespräche über pädagogische Grundhaltungen, etc.) ist es für Dozierende und Mentor*innen zentral zu erkennen, ob und an welchem mentalen Modell – z. B. dem ‚Script‘ ‚Auftragserteilung als typischer Handlungsablauf‘ – bei der Begutachtung einer konkreten Situation gearbeitet wird und ob dieses ‚Script‘ aus einer sozio-kognitiven und/oder einer fachdiskursiven Perspektive durch das aktive Subjekt modifiziert wird⁵⁸. Für die hier vorliegende Untersuchung

58 Ein wichtiger Aspekt, der bewusst unter 4.3.1 ausgespart wurde, ist jener der Kontextualisierung des Rahmens. Es ist von Relevanz, ob der Rahmen ‚Unterricht‘ in einem Praktikumskontext, allgemein in einem Ausbildungskontext, im Berufseinstieg oder im Kontext einer erweiterten Professionalität begutachtet wird. Hiermit zeigt sich u.a. die Anschlussfähigkeit an die berufsbiografische Perspektive von Professionalität (Terhart et al. 2011).

wäre es etwa sehr interessant, Autoritäts-Zuschreibungsakte von Seiten der Schülerinnen und Schüler an eine Lehrperson zu untersuchen und zu beschreiben und mittels Interviews mit Lehrperson diesen Zuschreibungsakt abzugleichen und zugleich zu analysieren, welche Sozio-Kognition sich hierbei zeigt und welche Elemente als Standardwerte davon in das professionsspezifische Frame ‚Autorität‘ Einzug halten bzw. welches Bedeutungspotential dieses Frames ‚Autorität‘ in die Sozio-Kognition einspeist und sich als Gebrauchsbedeutung in Form einer Modulation offenbart.

In einem letzten Schritt wird nun eine soziologische Perspektive auf Frames vorgenommen. Hierbei ist es zentral, sich noch einmal die eingangs dieses Kapitels eingebrachte Fokussierung auf Goffmans Rahmen-Analyse zu vergegenwärtigen. Goffman widmet sich mit seiner ‚interaction order‘ sog. ‚face-to-face‘-Interaktionen in unmittelbarer lebenspraktischer Relevanz als eigenständigem Gegenstandsbereich. Er priorisiert dabei weder das Individuum noch die gesellschaftlichen Makrozusammenhänge, sondern platziert sein Forschungsprogramm in der Mitte davon, ohne die jeweiligen Bezüge aus den Augen zu verlieren. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Zusammenhang von Sozio-Kognition und Epiphänomenen sozialer Organisationen oder anderer makrosoziologischen Erscheinungsformen wie etwa professionsspezifischen Konventionen im folgenden Kapitel anzusprechen.

4.4 Frames aus soziologischer Perspektive

In diesem Kapitel wird eine Anbindung an die soziologische Diskussion zum Verhältnis von Diskurs und Wissen vollzogen. Dabei gilt es das Frame-Konzept, wie es im Verständnis einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse angelegt ist, in den Zusammenhang von Sozio-Kognition und Sozio-Epistemes zu bringen. Obschon der Frame-Begriff nie in makro-soziologische Theorien Einzug gehalten hat, existieren dennoch Anknüpfungspunkte – dies etwa zur Habitus-Theorie von Bourdieu (1993, 1995, 1999) oder zur Konventionentheorie von Boltanski und Thévenot (2007). Ausgehend von letzter sowie ausgehend von Foucault (1971, 1974) hat sich insbesondere Diaz-Bone (2007, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b) mit Fragen zum Zusammenhang von Diskurs, Wissen und Sozio-Episteme sowie Konventionen befasst. Bereits bei Goffman klingt die Frage danach, wo und in welcher Form ‚Rahmenwissen‘ abgelegt ist, an. Die soziologische Perspektive wird diesem Aspekt weiter folgen. Erneut wird versucht, einen Übertrag auf die hier vorliegende Studie vorzunehmen. Im Folgenden wird deshalb zunächst eine Anbindung vorgenommen, wie ‚Frames und Sozio-Epistemes‘ bzw. ‚Frames und Konventionen‘ in Verbindung gebracht werden können.

4.4.1 Frames, Sozio-Kognition, distributed cognition, Sozio-Epistemes, Konventionen

Mit seinem Beitrag ‚Sozio-Episteme und Sozio-Kognition‘ (2013b) liefert Diaz-Bone ein für diese Untersuchung wertvolles Bindeglied, um den Frame-Ansatz in einem holistischen Verständnis aus einer soziologischen Warte heraus zu untermauern. Zugleich lässt sich mit Diaz-Bone den Kreis zu Foucault in dieser Untersuchung wieder schließen. Denn Diaz-Bone stellt sich auf den Standpunkt, dass Diskursordnungen aus soziologischer Sicht „nicht reduzierbar auf psychische oder linguistische Prozeduren“ sind: „auch wenn Sprachverwendungen und die Beteiligung von Individuen notwendig die Voraussetzungen für diskursive Praktiken sind. Die Diskursordnungen entsprechen als Strukturen daher auch nicht linguistischen oder psychischen Strukturen“ (Diaz-Bone 2013b, S. 79). Diese Position Diaz-Bone verdeutlicht zu-

gleich die Abgrenzungsarbeit der Soziologie gegenüber anderen Disziplinen. Es herrscht somit (noch immer) ein Disput darüber, wo Diskursordnungen ‚abgelagert‘ werden. Auch zeigt sich dies in der Proklamation Diaz-Bone, dass Diskursforschung Sozialforschung sei⁵⁹. Diaz-Bone formuliert in Anlehnung an Foucault die These, dass sogenannte ‚Epistemes‘ (definiert gemäß Diaz-Bone (2013b, S. 80) als Tiefenstrukturen einer Epoche bzw. Tiefenstrukturen einer Epoche, die das wissenschaftliche Denken vorreflexiv fundiert) in der Wechselwirkung von diskursiven Praktiken und diskursiven Formationen aufscheinen, so dass Diskursanalyse als Analyse von ‚epistemischen Praktiken‘ (vgl. Diaz-Bone 2013b, S. 80) aufgefasst werden können. Als Tiefenstrukturen wurden in der Soziologie seit Durkheim „verschiedene Tätigkeitssysteme wie Kultur (Mythen), Heiratssysteme (Verwandtschaft) und Tauschsysteme (Ökonomie) untersucht“ (ebd. S. 80). In Bezug auf das gesellschaftliche Wissen bezeichnet Diaz-Bone „Episteme als Grundraster für die Wissensordnung einer Epoche“ und betont „deren kognitive Wirkmächtigkeit als vorreflexive Wahrnehmungsstruktur“ (ebd., S. 82). Diaz-Bone fasst diesen Umstand wie folgt zusammen:

Die Episteme ist also für die Erkenntnis sowohl vorausgehende Bedingung der Erfahrung als auch vorreflexive Struktur. Ihre Tätigkeit in der Vororganisation der Erfahrung kann selbst nicht erfahren werden. Auch für Foucault hat die Episteme als historische Tiefenstruktur einen sozialen (genauer: sozio-historischen) Ursprung, auch er hat hier eine Durkheimsche und zugleich wegen der Historizität der Episteme eine nicht-kantianische Position. Die französische Epistemologie zeigt zudem, dass die jeweilige Episteme ein soziales Kollektiv formiert, da ihre Mitglieder diese Episteme als eine kognitive Tiefenstruktur teilen, die die Kognition, den Denkstil und die diskursiven (sowie letztlich auch nicht-diskursiven Praktiken) weitgehend in diesem Kollektiv vereinheitlicht. Die Episteme ist damit eine sozial geteilte Wahrnehmungsstruktur, die vergesellschaftend wirkt: sie organisiert als Sozio-Episteme das je individuelle Erleben und Wahrnehmen der einzelnen Mitglieder in dem Kollektiv. Damit ist die Folge, dass diese Kognition eigentlich nicht die Kognition der (vordiskursiven) „materialen Welt“ ist, sondern dass eine kollektive Kognition durch die Sozio-Episteme vorreflexiv vorgebastert wird und diese damit auch die Evidenzen des Kollektivs im (faktisch zwar je nur individuell möglichen) Erleben und Wahrnehmen vorstrukturiert. Diese, so durch die Sozio-Episteme (vermittels diskursiver Konzepte und Apparate) organisierte Weise der kollektiven Kognition kann Sozio-Kognition genannt werden. (Diaz-Bone 2013b, S. 83)

Übertragen auf den Lehrberuf ergeben sich aus dem Zitat spannende Fragestellungen. Existieren neben gesellschaftlichen Episteme auch professionsspezifische Episteme, beispielsweise für den Lehrberuf? Inwiefern strukturieren diese professionsspezifischen Episteme die professionsspezifischen Erkenntnisse bzw. das professionsspezifische Erleben und Wahrnehmen? Welche Episteme liegen dem sozialen Kollektiv der Lehrpersonen zugrunde und welche kognitiven Tiefenstrukturen liegen diesem Kollektiv zugrunde? Welche Vereinheitlichungen hinsichtlich professionsspezifischer Kognition, professionsspezifischem Denkstil und diskursiven Praktiken ist erkennbar? Die professionsspezifische Sozio-Kognition, führt man hier die Ausführungen von Diaz-Bone weiter, wurde gemäß dieser Auffassung von diskursiv vermittelten Konzepten (erziehungswissenschaftlicher Diskurs, pädagogischer Diskurs, Professionsdiskurs in der Lehrer*innenbildung, fachdidaktische Diskurse, etc.) und Apparaten (didaktische Apparaturen / Materialien, Artefakte der Disziplinierung, Schulhausarchitektur und -inneneinrichtung, Mobiliar, Schulreglementarien, etc.) geprägt. Wissenschaftliche Stu-

59 Aus diesem Grund war es u.a. wichtig, mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ interdisziplinäre Wege zu gehen und die Barrieren zwischen den Disziplinen zu überwinden.

dien, Lehrmittel, didaktische Materialien, Schulzimmer bilden damit ‚nicht Körper gebundenes Wissen‘ (Diaz-Bone 2013b, S. 85) und Unterricht bzw. Hochschullehre könnte als ‚kalkulatives Werkzeug‘ gedeutet werden, „das durch seine technische Ausstattung wesentlich die Diskursordnung vorprägt“. Professionsspezifische Konventionen, ein Begriff, der hier neu eingebracht werden soll, wären somit im Verhalten des Kollektivs der Lehrpersonen als professionsspezifische Sozio-Kognition ebenso ablesbar, wie in den ‚formgebenden Schemata‘ der Fachsprache.

Damit Akteure koordiniert handeln können, also auch geteilte Schemata für die diskursive Praxis zur Verfügung stehen, müssen geteilte kognitive Formen etabliert sein. Diskurstheoretisch betrachtet wären sie Resultat der diskursiven Praxis, aus epistemologischer Perspektive sind sie für die je prozessierende diskursive Praxis aber unterliegende und formgebende Schemata und haben damit einen der Episteme vergleichbaren Status. (Diaz-Bone 2013b, S. 86)

Kurzum, (professionsspezifische) Konventionen als gesellschaftliche Strukturen bewirken geteilte (professionsspezifische) Kognition. Das Zitat verdeutlicht den Zusammenhang von Konventionen und Sozio-Kognition sehr prägnant. Gleichzeitig wird attestiert, dass ‚geteilte Schemata‘ bzw. ‚geteilte kognitive Formen‘ als formgebende Schemata die diskursive Praxis prägen. Hier würde ich nun einsetzen, indem ich das Frame-Konzept in der bislang definierten Form einbringen möchte – nämlich Frames als Struktur und Frames als Deutungsmuster. Frames sind dabei sowohl als individuelle kognitive Strukturen und Deutungsmuster zu sehen, aber zugleich prägen bzw. bewirken sie geteilte kognitive Formen, also Sozio-Kognition wie ich dies unter Rückgriff auf Goffman bereits ausgeführt habe (vgl. Kapitel 4.3). Es wurde bislang außerdem deutlich, dass diese Sozio-Kognition einerseits professionsspezifische Konventionen (Epistemes) prägen, sowie dass professionsspezifische Frames von diesen professionsspezifischen Konventionen (Epistemes) über die Sozio-Kognition geprägt sind. Frames sind also den Episteme nicht gleichzusetzen, jedoch als gleichwertige, ähnliche, einerseits den Diskurs, das Denken und Handeln von Diskursteilnehmer*innen, andererseits sich gegenseitig beeinflussende, Entitäten zu definieren, die je das geteilte Wissen, also Sozio-Kognition, entstehen lässt und folglich diskursive Praxis beeinflusst.

Ein holistisches Verständnis von Frames muss (professionsspezifische) Episteme bzw. (professionsspezifische) Konventionen mitberücksichtigen, die Wechselwirkung zwischen professionsspezifischen Frames und professionsspezifischen Konventionen beschreiben und hierfür die professionsspezifischen Konventionen ausmachen, um professionsspezifische Frames umfangreich – und dies bedeutet u. a. mit einem soziologischen Blick – zu erforschen. Somit gerät die überindividuelle Kognition (Konventionen, Sozio-Kognition) und die objektgestützte Kognition (z. B. Organisation Schule, Hochschule, Universität) in den Fokus. Kollektive bzw. Organisationen erfüllen dabei aufgrund der ausgebildeten Strukturen, Formalisierungen, Verhaltenskodexe, den benutzten Alltagswerkzeugen (Objekte), etc. eine stabilisierende Rolle, die mit dazu beitragen, dass sich professionsspezifische Frames sowie professionsspezifische Konventionen in der Sozio-Kognition eines Kollektivs; hier Lehrpersonen, zeigen können:

Hier spielen wieder Objekte eine stabilisierende Rolle, wenn sie an der Klassifizierungspraxis beteiligt sind und haben dann einen formgebenden Einfluss auf die Diskursordnung und die diskursive Praxis. Kollektive bzw. Organisationen investieren in diese Formen und Prinzipien, die (1) diskursive Praktiken mit organisieren und damit im Wortsinn zu diskursiven Wissensformen werden. (2) Diese Formen werden dann aber auch sozio-kognitive Formen: sie sind Wahrnehmungskategorien und sie sind (3) kollektive kognitive Dispositive. (Diaz-Bone 2013b, S. 86)

Wichtig scheint mir an dieser Stelle zu betonen, dass sowohl professionsspezifische Frames als auch professionsspezifische Konventionen als Tiefenstrukturen/Entitäten die Sozio-Kognition prägen, indem sie die Wahrnehmung und den Denkstil strukturieren als auch dass sie beide kollektivbildend und identitätsstiftend (im Sinn einer beruflichen Identität) wirken. Ein einseitiges Postulat für eine soziologische Sicht bzw. für eine linguistische Sicht, scheint mir zu kurz gegriffen. Einmal mehr ist die inter- und transdisziplinäre Sicht zu betonen, der es bedarf, um komplexe Prozesse der Professionalisierung (von Lehrpersonen) zu beschreiben. Das Konzept der Sozio-Kognition bzw. der Sozio-Episteme ist somit als Bestandteil der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ in die Erziehungswissenschaften und in die Professionsforschung von Lehrer*innen zu transferieren und methodologisch in Relation zu den anderen Verfahrensweisen zu bringen (vgl. Kapitel 5). Diaz-Bone (2013b, S. 91f.) leistet in diesem Kontext die Verbindung von Diskursanalyse, Konventionentheorie und dem Konzept der Sozio-Episteme, wenn er vier zentrale Punkte hervorstreicht:

- Eine zentrale Frage der Diskursforschung müsste sein: Was ist das Prinzip, das der diskursiven Praxis und den Diskursordnungen nicht einfach nur eine gewisse Dauerhaftigkeit, sondern auch eine Kohärenz und innere Integration verleiht? Wenn man in der diskursiven Praxis ein System von Regeln annimmt, dann stellt sich die Frage, wie dieses wiederum eine innere Organisation und damit eine spezifisch-historische Eigenlogik erhält. Will man diese Eigenlogik nicht auf diskursexterne Sachverhalte („Interessen“, „subjektiver Sinn“, Ressourcen, soziale Gruppen etc.) zurückführen, dann muss ein Konzept wie das der Sozio-Episteme ein stärkeres Gewicht erhalten – sowohl für epistemologische, wissenssoziologische als auch für dispositivtheoretische Fragestellungen. (...) Diskursordnungen haben mit der Sozio-Episteme eine interne und unterliegende Organisation, die in vielen Diskursanalysen immer dann übersehen wird, wenn man nur Einzelelemente von Diskursen zum Untersuchungsgegenstand macht, um sie dann zu außerdiskursiven Sachverhalten in Beziehung zu setzen. Bereits Foucault hatte hervorgehoben, dass sich die Bestandteile einer Diskursordnung wechselseitig ermöglichen und damit der volle diskursive Gehalt diskursiver Regeln für eine Diskursanalyse erst dann intelligibel wird (Foucault 1973: 106), wenn man diesen Ermöglichungszusammenhang analytisch mit einbezieht.
- Tiefenstrukturen – wie die Sozio-Episteme – ermöglichen damit nicht nur die diskursiv-semantische Integrität von Diskursen, sie sind die innerdiskursiven Voraussetzungen für diskursive Praktiken und sie ermöglichen die vorreflexiven Wirkungen von Sozio-Kognition.
- Die hier entwickelte Argumentation hat insbesondere die Notwendigkeit der Heranziehung von diskursiven Tiefenstrukturen für die diskursanalytische Erklärung von Institutionalisierungsprozessen herausgearbeitet. Institutionen basieren nicht einfach allein auf Diskursen und Diskurse sind nicht an sich institutionalisierte Wissensordnungen. Erst die Sozio-Episteme ermöglicht die Institutionalisierung diskursiver Praxis, denn das Set der diskursiven Regeln erhält erst durch den Praxisbezug auf die Tiefenstruktur seinen Systemcharakter. (...) Eine Sozio-Episteme (Struktur) organisiert die Sozio-Kognition (Praxis) in einem Denk- und Wahrnehmungskollektiv.
- Die Sozio-Kognition ist nun insofern als „distribuiert“ theoretisierbar, weil sie nicht nur als aus dem Individuum ausgelagert betrachtet wird, sondern weil sie durch die Formatierung („In-Formation“) diskursiver Praktiken und den (letztlich) diskursiven Bezug auf Objekte in einem diskursiven Feld stattfindet, in welchem sich ein Kollektiv mit seiner Sozio-Episteme so erfolgreich als Wissenskollektiv formieren konnte.

Die vier Punkte verdeutlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Auffassung der hier vorgelegten Untersuchung. Gemeinsam ist die Auffassung, wonach Diskurse über eine Eigenlogik verfügen, die es inter- bzw. transdisziplinär zu erforschen gilt. Ebenfalls gemeinsam ist die Position, dass das Konzept der Sozio-Episteme eine deutliche Rolle spielen soll für die Analyse von Diskursen. Offensichtlich Uneinigkeit besteht hingegen darin, dass in der hier vorgelegten Untersuchung die individuelle Kognition bzw. ‚soziale Gruppen‘ nicht als ‚diskursexterner Sachverhalt‘ angesehen werden. Es werden zwei Entitäten postuliert, sowohl (professionsspezifische) Frames als auch (professionsspezifische) Konventionen, die das Denken und die Wahrnehmung von Akteuren strukturieren und folglich die ‚in-Formation‘ von Organisationen/Institutionen prägen. Meyer & Rowan (1977, 2009), Meyer & Scott (1994), Meyer & Walgenbach (2008), Vanderstraeten (2001) sowie Marti (2017) haben die Auswirkungen von Framing und Frames auf die organisationale Ausgestaltung und auf das Denken von organisationalen Akteuren, also auf Institutionalisierungsprozesse, untersucht. Es existieren somit ebenso diskursanalytische Befunde aus der Warte des Sozio-Episteme-Ansatzes⁶⁰ als auch aus der Warte einer neo-institutionalistischen Perspektive hinsichtlich der Frage, wie organisationale ‚in-Formation‘ sowie Sozio-Kognition in (Bildungs-)Organisationen zustande kommt. Kurzum, bezüglich organisationstheoretischen Fragen existieren Differenzen. Einigkeit besteht hingegen darin, dass sich die ‚Bestandteile einer Diskursordnung wechselseitig beeinflussen‘. Wichtig erscheint die Aussage, dass Tiefenstrukturen – wie die Sozio-Episteme und Frames – als die ‚innerdiskursiven Voraussetzung für diskursive Praktiken‘ anzusehen sind, da beide ‚vorreflexiv‘ auf Sozio-Kognition wirken und sich ein Wissenskollektiv sowohl von Sozio-Episteme als auch von individuellen Frameablagerungen speist. Insofern eröffnet die Spannweite des Framebegriffs zugleich die Möglichkeit, Grenzziehungen durch wissenschaftliche Disziplinen zu umgehen und zu postulieren, dass Frameanalyse sowohl Individuen, Sprache, Wissen, Diskurse sowie Organisationen in den Blick nimmt und versucht, eine gemeinsame analytische Klammer zu setzen. Somit wäre der Kreislauf zur Ausgangslage bei Foucault (vgl. Kapitel 2) wieder geschlossen und der Versuch unternommen, diese Klammer darzulegen (vgl. Kapitel 4.1-4.4).

4.4.2 Übertrag auf den Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘

Gesellschaftliche Konventionen finden als Intrusionen Einzug in Professionen und somit in das professionelle Handeln – dies über den Fachdiskurs, über die Fachsprache, über die Ausgestaltung von Organisationen/Institutionen sowie über die Wirkung der Konventionen auf den individuellen (professionsspezifischen) Habitus. Professionsspezifische Konventionen beeinflussen über die Sozio-Kognition ferner den Berufshabitus, jedoch verändert sich z. B. mit neuen professionsspezifischen Aufgaben auch der Berufshabitus, was wiederum zur Modifizierung – wenn auch längerfristig – von professionsspezifischen Konventionen führt. Diese Wechselwirkung lässt sich exemplarisch an der ‚Erosion von Autorität‘ an Schulen verdeutlichen. Gemäß Diaz-Bone (2009b), unter Rückgriff auf Boltanski und Thévenot (2007), ist Autorität in der Gesellschaft einerseits der ‚familienweltlichen Konvention‘ zugehörig, andererseits jedoch ebenso der ‚industriellen Konvention‘.

In der familienweltlichen Konvention beruht die Wertigkeit der Akteure auf dem Vertrauen, das ihnen aufgrund von Bekanntschaft, mehr noch Verwandtschaft und persönlichen Beziehungen ent-

⁶⁰ In Bezug auf Bildungsorganisationen vgl. u.a. Leemann & Imdorf (2019).

gegengebracht werden kann. Die in der zugehörigen Welt wahrgenommene Qualität der Akteure basiert auf der eingenommenen Position in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft und dem weiteren sozialen Netzwerk. Akteure zeichnen sich hier durch Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit, Loyalität, „Charakter“ und vor allem Autorität aus. Im Unterschied zur industriellen Welt, deren Zeitperspektive auf die (geplante) Zukunft ausgerichtet ist, ist die familienweltliche Konvention traditionell orientiert, ihre Zeitperspektive ist also eher auf die Vergangenheit ausgerichtet. (...)

Die Prinzipien Hierarchie und Autorität werden ebenso der industriellen wie der familienweltlichen Konvention zugerechnet, die aber unterschiedlich erscheinen: einmal als formale Eigenschaft (industrielle Konvention), ein anderes Mal als informell-paternalistisches Prinzip (familienweltliche Konvention). (Diaz-Bone 2019b, S. 243 & 247)

Geht man nun von der Annahme aus, dass Schule als ‚embyonic society‘ ein Abbild von Gesellschaft ist, so wird deutlich, dass diese gesellschaftlichen Konventionen, wenn auch im ‚geschützten Rahmen‘ auf Schule und erziehenden Unterricht einwirken und sich folglich professionsspezifische Konventionen, beispielsweise zum Aspekt der Autorität, herausbilden. Diese professionsspezifischen Konventionen zur Autorität in der Pädagogik wirken sich gemäß der soziologischen Perspektive bei Diaz-Bone auf die (professionsspezifische) Sozio-Kognition und damit auf den individuellen (professionsspezifischen) Habitus aus, was wiederum Ablagerungen in den individuellen Frames zu Autorität zur Folge hat. Die Sozio-Kognition zu ‚Autorität in der Pädagogik‘ ist gleichzeitig nicht einzig durch die professionsspezifischen Konventionen geprägt, sondern die daran beteiligten Individuen rufen unter Rückgriff auf das professionsspezifische Frame ‚Autorität‘ eine situationale Gebrauchsbedeutung ab, was die Sozio-Kognition über Erfahrung gleichwertig beeinflusst. Die wechselseitige Beeinflussung von Frames und Konventionen wurde bereits als wichtig deklariert und ist entsprechend im Kontext einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ mit zu berücksichtigen. In Bezug auf die Betrachtung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘, die sich auf mehreren Ebenen und Wirkungsbereichen von Schule und Unterricht zeigt (Schüler, Lehrpersonen, unterrichtliches Handeln, Organisation, etc.), ist es notwendig, professionsspezifische Konventionen als Abbild gesellschaftlicher Konventionen mit in die frameanalytische Untersuchung miteinzubeziehen, um beispielsweise dialektische, antinomische, antagonistische Charakteristika von Sozio-Epistemes, die auf Schule einwirken, erfassen zu können. Dieser Einbezug ist außerdem wichtig, um ‚geteilte professionsspezifische Schemata‘ zum Aspekt ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ umfassend beschreiben zu können.

Nachdem die einzelnen Framekonzepte im 3. Kapitel und die unterschiedlichen Diskursanalysen im 4. Kapitel erläutert wurden, gilt es nun die Konzeption der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse im nächsten Kapitel aufzuspannen.

5 Konzeption einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse

In diesem Kapitel lege ich nun die Konzeption der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ als Diskursanalyse sowie mit Ausblick als Instrument der Professionsforschung von Lehrer*innen auf der Basis der bisherigen Ausführungen dar. Hierfür sind einerseits die wesentlichsten Forschungsfelder sowie andererseits die zentralen methodologischen Elemente auszuweisen und in Relation zu bringen. Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ ein Beitrag zu einer weiteren Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung – in Ergänzung und in Verzahnung mit der kompetenztheoretischen, der berufsbiografischen sowie der strukturtheoretischen Perspektive⁶¹ – geleistet werden soll. Die Darlegungen zu den möglichen Forschungsfeldern wird diese Anknüpfungspunkte thematisieren. Zuerst soll nun entlang einer ‚Landkarte‘ aufgezeigt werden, welche Forschungsfelder in den bisherigen Ausführungen angesprochen wurden bzw. denkbar sind. Die Konzeption schließt jedoch erst mit dem Kapitel 9 vollends ab.

5.1.1 Die vier Forschungsbereiche einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘

Die Abbildung 26 (S. 187) weist die wesentlichsten Forschungsfelder einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ aus. Einen vollständigen Durchlauf einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ zu tätigen bedeutet, zu allen vier Teilbereichen ‚Diskurs‘ – ‚Sprache‘ – ‚Kognition‘ – ‚Habitus‘ zu arbeiten. Es wird deutlich und dies wurde vorgängig mehrfach betont, dass unterschiedliche Forscher*innen aus unterschiedlichen Disziplinen bzw. Erziehungswissenschaftler*innen, mit Kompetenzen aus diesen Bezugsdisziplinen der Linguistik, der Kognitionswissenschaften, der Soziologie, etc. bei einem solchen Vorhaben mitwirken müssen. Es wird zudem deutlich, dass die Fülle an Forschung, die mit der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ zu einem Aspekt verfolgt wird, eine mehrjährige und aufgrund des Wandels randomisierte Forschungstätigkeit anstrebt. Ausserdem sollen bestehende, erziehungswissenschaftliche Forschungsbefunde in die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ integriert werden. Es ist ferner legitim, Forschung in einem ‚spezifischen‘ Teilbereich zu betreiben, um so einen Beitrag für eine übergeordnete Forschungsfrage zu leisten. Eine derart inter- und transdisziplinär gedachte Forschung wird sich im Idealfall in faktultätsübergreifenden ‚Clustern‘ abspielen, so dass Synergien und finanzielle Mittel bestmöglich genutzt werden können (vgl. Kapitel 10). Diese Vorbemerkungen zur nachfolgenden ‚Landkarte‘ sind wichtig, gehen jedoch an dieser Stelle vorerst nicht über den Status von Vorbemerkungen hinaus.

Die methodologische ‚Landkarte‘ der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ weist vier Forschungsfelder aus. Der erste Bereich ‚Diskurs‘ umfasst die Diskursforschung mit all seinen Teilbereichen. Sowohl die Analyse von diskursiven Formationen als auch die Analyse von diskursiven Praktiken können als Bestandteil der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘

61 vgl. u.a. Terhart 2011.

gefasst werden. Untersuchungen zu Subjektivierung bzw. Subjektivation könnten beispielsweise wesentliche Befunde zur Wirkung von Framingprozessen liefern. Computergestützte Analysen zu einer diskursiven Formation oder zu mehreren diskursiven Formationen liefern wichtige Befunde zur Struktur eines Diskurses bzw. wie er sich in Sprache niederschlägt. Die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ eröffnet in diesem ersten Teilbereich mit der Archäologie des zu bestimmenden Diskurses (vgl. Kapitel 2). Der zweite Teilbereich ‚Sprache‘ der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ ist damit bereits angesprochen. Hierbei handelt es sich um sprachwissenschaftliche Forschung in Anlehnung an die Kognitive Linguistik. Folglich sind in diesem Teilbereich Studien denkbar, die sich etwa mit Semantik und Kognition oder Fragen der Wissenskstitution durch Sprache befassen. Der dritte Teilbereich ‚Kognition‘ umfasst die Forschungsbereiche der ‚cognitive sciences‘, welches ein breites Forschungsfeld darstellt. Zugleich verbindet dieser Teilbereich den Teilbereich ‚Sprache‘ mit dem Teilbereich ‚Habitus‘. Letzterer bildet den vierten Teilbereich der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘. Hierzu sind Fragen zum professionsspezifische Habitus denkbar, als auch Untersuchungen zum Einfluss von Konventionen auf den Habitus (und umgekehrt). Die ‚Landkarte‘ ließe und lässt sich sicher erweitern und präzisieren. Im Zentrum steht stets die Relation von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung, so dass nachvollziehbar ist, dass die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ mehrere unterschiedliche Ebenen tangiert.

Die Landkarte verdeutlicht ferner, dass mit der hier vorgelegte Untersuchung zu den ‚Antinomien pädagogischer Prozesse‘ lediglich ein methodologischer Grundstein und eine exemplarische (und unvollständige) Untersuchung vorgelegt werden kann. Unvollständig bleibt die Untersuchung deshalb, weil in diesem Buch noch kein vollständiger Durchlauf in allen Facetten und in der Form einer ‚Clusterforschung‘ getätigt werden konnte. Die methodologische Grundlegung, die ich im Folgenden beschreiben möchte und die sich in Fragmenten aus der bisherigen Erarbeitungen schon zusammenfügt, hat jedoch den Anspruch, eine möglichst vollständige Methodologie anzubieten – stets im Wissen, dass geisteswissenschaftliche Methodologie nie statisch gedacht werden kann.

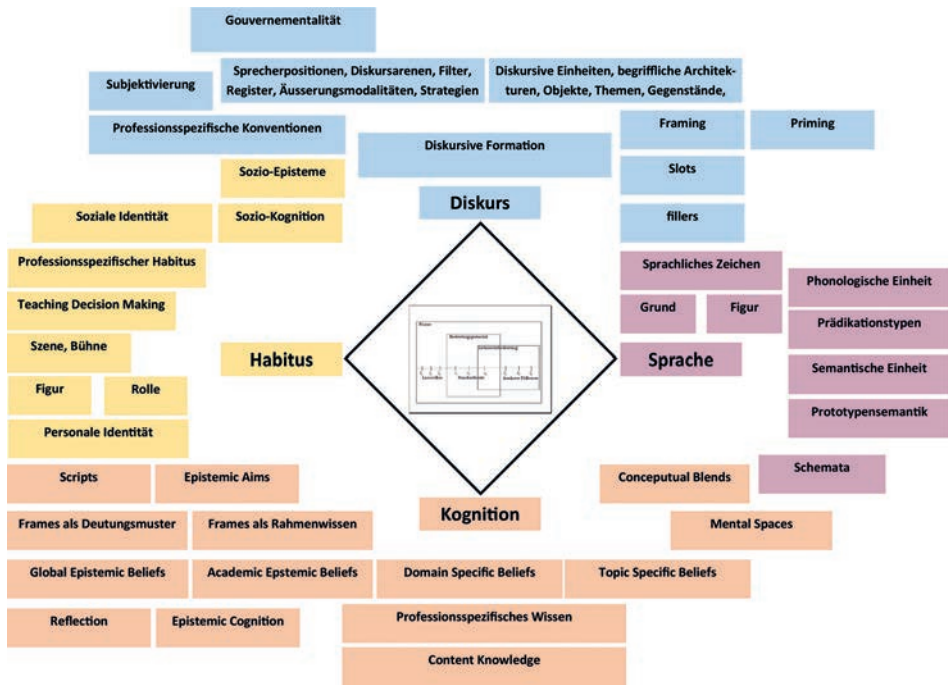


Abb. 29: Arbeitsbereiche einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ (Eigene Abbildung)

5.1.2 Vier Schritte einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘

Der erste Schritt einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ besteht in einer (limitierten) genealogischen Analyse, bei der zentrale Begriffe, Modelle, Konzepte, Autor*innen, etc. entlang der ‚Archäologie des Wissens‘ gemäß Foucault (2015) ‚demontriert‘ und lieb gewonnene diskursive Formationen ‚re-komponiert‘ werden (vgl. Kapitel 2). Dieses erste Aufbrechen ist notwendig, da die forschende Person, die selbst Diskursteilnehmende sind, mit der genealogischen Analyse ein erstes Aufbrechen ihrer eigenen domänenspezifischen und professionsspezifischen ‚Deformation‘, ‚Prägung‘, ‚Subjektivierung‘, etc. bewirken soll und erste Hinterfragungen des bislang selbstverständlich wahrgenommenen Diskurses, in dem man sich beheimatet fühlt, tätigen muss. Diese genealogische Analyse erhebt nicht den Anspruch, an eine historisch-genealogische Analyse, sondern hat zum Ziel, den Diskurs als übergeordnete symbolische Struktur bzw. die diskursiven Praktiken aus der Warte Foucaults zu sehen und mittels dessen ‚Instrumentarium‘ zu charakterisieren. Dabei werden, obschon thesenförmig, erste diskursive Formationen, Gegenstände, Äusserungsmodalitäten, Begriffe, Strategien, etc. festgehalten und Lemmata für erste deduktive Analyseschritte freigelegt.

Der zweite Schritt einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ bildet die Berechnung und Vermessung des Diskurses entlang eines umfangreichen Textkorpus zum Diskurs (vgl. Kapitel 6 & 7). Dieses Korpus darf weit und umfangreich gefasst werden. Es gelten die gängigen Gütekriterien bezüglich Recherche und zum Data Mining. Mit dieser Analyse wird das semantische Netzwerk (slot-filler-Struktur), der potenzielle Bedeutungsgehalt eines Diskurses,

die Subframes des Diskurses (modularity), etc. bestimmt. Zentral hierfür sind Frequenzanalysen sowie Kookkurrenzberechnungen im Diskurskorpus. Es besteht der Anspruch, dass die Ergebnisse dieser Analyse z. B. mittels Gephi visualisiert und modelliert werden, u. a. da somit weitere Charakteristika des Diskursframes (Super-Frames) bzw. des semantischen Netzwerks eruiert werden können.

Sowohl bezüglich des ersten und des zweiten Schritts einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ sind Variationen der methodischen Vorgehensweise denkbar. Der in dieser Untersuchung vollzogene methodische Gang ist als Vorschlag gedacht, je nach Diskurs lohnen sich andere diskursanalytische oder linguistische Methoden besser bzw. können den hier vorgeschlagenen methodischen Gang erweitern.

Um den Schritt hin zur Gebrauchsbedeutung und zur kognitiven Prägung zu vollziehen, sind viele methodische Formen denkbar. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass auf bestehende Methoden zurückgegriffen werden kann. Wichtig ist, dass die Befunde solide mit den ersten beiden Schritten einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ in Relation gebracht werden. Der methodische Bogen vom Diskurs, zur Sprache hin zur Kognition muss dabei transdisziplinär ausgelotet werden. Welche Verfahren können passend zum Diskurs, zur Fragestellung, etc. kombiniert werden? Es existieren bereits Vorschläge für einzelne Kombinationen (exemplarisch Fraas 2011, Fraas, Pentzold & Ziem 2018). Die hier vorgelegte Untersuchung versucht hierzu ebenfalls einen Beitrag zu leisten. Trotzdem besteht viel Freiraum für kreative methodische Designarbeit.

Der dritte Schritt einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ besteht in der Erfassung und Analyse kognitiver ‚Ablagerungen‘ (Wissensegmente, ‚epistemic beliefs‘, Scripts, etc.) oder der experimentellen Erfassung und Analyse von ‚conceptual blends‘, ‚mental spaces‘, etc. Diese Ergebnisse sind mit den Erkenntnissen und Modellierungen aus dem zweiten Schritt in Relation zu bringen, so dass u. a. Interpretationen zu den Prozessen der Ablagerung (u. a. des Framings) gezogen werden können.

Im vierten Schritt einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ folgt der Blick auf die Handlungsebene, so dass z. B. der Komplex ‚Diskurs–Sprache–Beliefs–Teaching Decision Making‘ oder aber der Komplex ‚Diskurs–Sprache–Professionsspezifisches Wissen–Sozio-Kognition–professionsspezifische Konventionen‘ frameanalytisch untersucht – wird. Wichtig im Sinn einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ ist, dass der Zusammenhang von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung (in der Handlung / Aktion / Reflexion über Handlung) nicht fragmentiert untersucht, sondern im holistischen Gesamtzusammenhang interpretiert wird. Interessant, aber methodisch herausfordernd zugleich, dürfte die Analyse der Schnittstellen zwischen den vier Teilbereichen (Diskurs, Sprache, Kognition, Habitus) ausfallen. Denn hier zeigen sich disziplinäre Dispute und methodische Differenzen am stärksten. Gleichzeitig ist diese Arbeit ‚an den Schnittstellen‘ für den transdisziplinären Charakter und Anspruch einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ zentral und darf nicht vernachlässigt werden. Letztlich hängt die Güte der Erkenntnisse von dieser ‚Schnittstellenarbeit‘ ab.

In der hier vorgelegten Untersuchung werden, wie erwähnt, Master-Abschlussdossiers im Fach Bildungs- und Sozialwissenschaften an der PH Luzern im Rahmen des dritten und vierten Schritts untersucht und partiell mit der Frame-Modellierung im zweiten Schritt verglichen. Der Wirkungskomplex oder Kreislauf für diese Untersuchung ist folgender: ‚Diskurs–Sprache–Professionsspezifisches Wissen zur Antinomie pädagogischer Prozesse–Frames als Deutungsmuster–Sozio-Kognition zur Antinomie pädagogischer Prozesse–professionsspezifische Konventionen zur Antinomie pädagogischer Prozesse‘.

An dieser Stelle gilt es noch einmal die methodische Vielfalt einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ zu betonen und in Form einer Abbildung zu sichern (vgl. Abb. 30, S. 190).

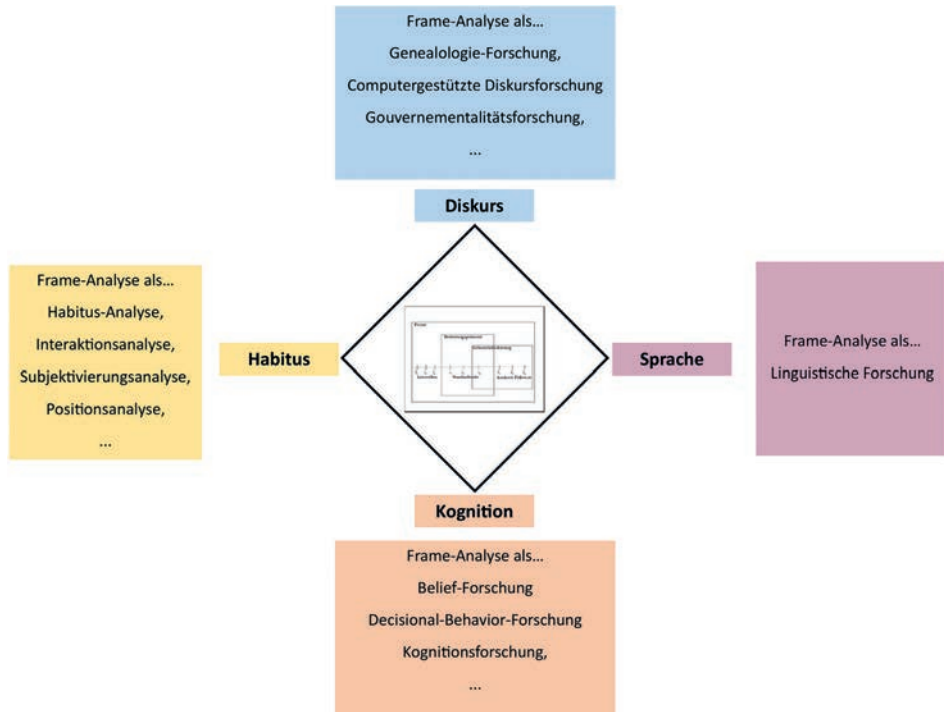


Abb. 30: Methodologische Vielfalt der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ (eigene Abbildung)

5.2 Corpus-based vs. corpus-driven

Nach den getätigten methodischen Überträgen gilt es schließlich auf einen letzten methodischen Aspekt einzugehen. Ich habe diese Frage im Vorfeld stets bewusst umschifft, um mich erst an dieser Stelle gezielt dazu zu äußern, wie das Untersuchungskorpus zu bestimmen und zu untersuchen ist. Die innerhalb der Linguistik geführte Debatte, ob die Analyse von Textkorpora deduktiv, hermeneutisch oder induktiv, hypothesenbildend verlaufen soll, habe ich bewusst ausgeklammert. Ebenfalls die Frage nach der Priorisierung quantitativer oder qualitativer Verfahren. An dieser Stelle möchte ich mich nun diesen methodologischen Fragen stellen und aufzeigen, wie ich die Analyse strukturieren werde. Für diese methodologische Festlegung greife ich erneut auf Überlegungen aus der (Korpus-)Linguistik im Allgemeinen und auf Bubenhofers Arbeiten zur Mustererkennung in Diskursen im Besonderen zurück (vgl. Bubenhofer, 2008).

Bubenhofer setzt sich mit Methodologien und Methoden der computergestützten, korpuslinguistischen Diskursanalyse auseinander. Hierbei untersucht er u. a. inhaltliche Sprachgebrauchsmuster sowie ‚idiomatische Prägungen‘ oder ‚Routineformeln‘. Während die letzteren

für die hier vorgelegte Untersuchung wenig Relevanz besitzen, so bindet der Sprachgebrauchsmuster-Ansatz an der Frame-Forschung an bzw. rekurriert auf dieselben Theorien, Modelle und Konzepte. Bislang habe ich auf eine Integration Bubenhofers Arbeit zu den Sprachgebrauchsmustern verzichtet, nun jedoch werden seine methodologischen und methodischen Aussagen relevant. Mit der Anbindung an die Frame-Forschung ist die Anschlussfähigkeit Bubenhofers' methodologischen und methodischen Überlegungen zur computergestützten bzw. elektronischen Korpusanalyse gewährleistet und ein Transfer in den Bereich der erziehungswissenschaftlichen bzw. professionsspezifischen Frameanalyse nun machbar. In diesem Zusammenhang ist erstens die von Bubenhofer vorgenommene Unterscheidung zwischen einer induktiven, korpusgetriebenen („corpus driven“) und einer deduktiven, korpusbasierten („corpus based“) Analyse wertvoll. Es ist nachvollziehbar, dass zur Erforschung von u. a. ‚idiomatische Prägungen‘ oder ‚Routineformeln‘ induktive Verfahren dienlich sind, während mit korpusbasierten Verfahren inhaltliche Sprachgebrauchsmuster erfasst werden können. Bubenhofer plädiert zwar für das korpusgetriebene Verfahren, spielt jedoch die beiden Verfahren nicht gegenseitig aus. Vielmehr modelliert er einen zirkulären Forschungsprozess (vgl. Abb. 31, S. 192), in welchem sowohl die korpusbasierte als auch die korpusgetriebene Analyse Einzug hält. Ebenfalls verbleibt Bubenhofer nicht einzig bei quantitativen Methoden, wenn er davon spricht, Diskurse berechnen zu wollen. Er plädiert hierbei für eine Wechselwirkung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden:

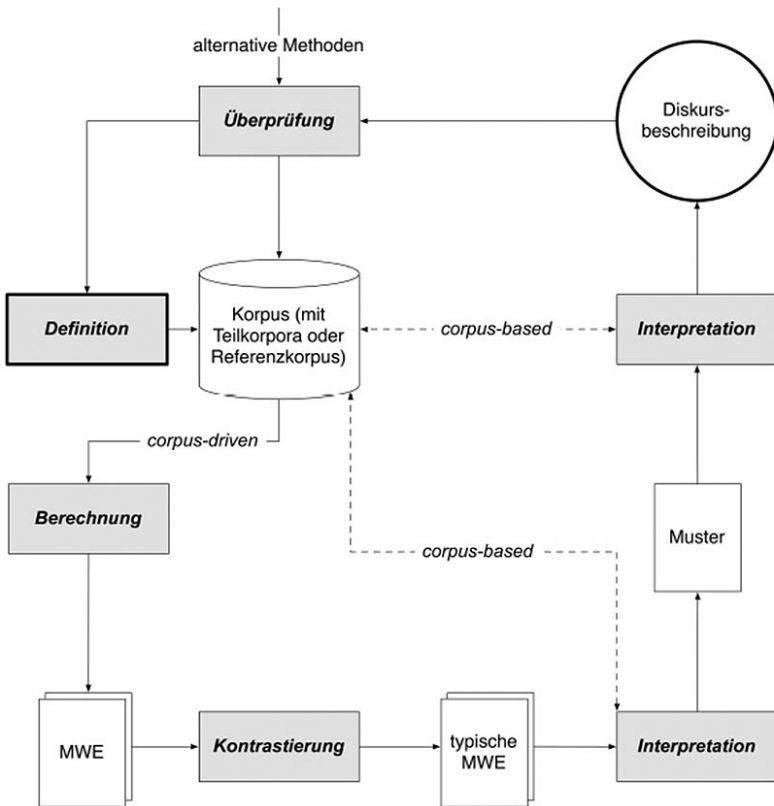


Abb. 31: Die korpuslinguistische Diskursanalyse im Überblick (Bubenhofer, 2008, S. 422)

Im Modell von Bubenhofer wird in einem ersten Schritt ein Korpus generiert, aus welchem korpusgetrieben („corpus-driven“) Listen von Mehrworteinheiten (MWE), Frequenzlisten, Kollokationen, n-Gramme, Keyword-in-Kontext- Abfragen (KWIC-Abfragen), u. ä. berechnet und beschrieben werden⁶². Diese Mehrworteinheiten werden bei Bubenhofer daraufhin mit dem Korpus in Form einer korpusbasierten Analyse kontrastiert und interpretiert, so dass daraus abstraktere Sprachgebrauchsmuster abgeleitet werden können. Die erlangte Diskursbeschreibung wird einer Plausibilitätsprüfung unterzogen, so dass über weitere zirkuläre Prozessschritte und erneute Berechnungen sowie mittels des Einbezugs alternativer Methoden zu einer ‚abschließenden‘ Diskursbeschreibung gelangt werden kann. Aus der Abbildung sollte ersichtlich werden, dass Bubenhofer um methodologische und methodische Anschlussfähigkeit bemüht ist. Sein korpuslinguistisches Methoden-Design versteht er nicht als Ersatz für bestehende diskurslinguistische Methoden:

Korpuslinguistische Methoden ersetzen nicht bestehende diskurslinguistische Methoden, sondern ergänzen sie. Allerdings setzen sie an einem grundlegenden Punkt von Diskurslinguistik ein: Eine corpus-driven operierende Korpuslinguistik geht induktiv, und damit hypothesenbildend, vor. Statt nur als Hilfsmittel zur Hypothesenüberprüfung zu dienen, verhilft sie der Diskursanalyse zu einem anderen Startpunkt, in dem zunächst ein Korpus auf seinen musterhaften Sprachgebrauch untersucht wird. Die quantitative und qualitative Analyse der Sprachgebrauchsmuster führt alsdann zu bekannten Kategorien wie Metapher, Topos, Argumentationsmuster, Begriff etc., aber auch zu neu zu entwickelnden Kategorien, und ermöglicht die Beschreibung von deren Funktionen im Diskurs. (Bubenhofer 2008, S. 431)

Zum Zitat ist anzumerken, dass Bubenhofer in dieser Auflistung die Kategorie ‚Frame‘ vermeidet, andernorts dann jedoch von ‚slots‘ und ‚Füllworten‘ spricht, ohne jedoch auf die Frame-Forschung Bezug zu nehmen. Fügt man diese ‚Kategorie‘ hinzu und vergewissert man sich den früher hergestellten Zusammenhang von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung, so zeigt sich in diesem Zitat erneut die problemlose Anschlussfähigkeit der Sprachgebrauchsmusterforschung bei Bubenhofer an die Frame-Forschung.

Ausgehend von den Überlegungen von Bubenhofer, wird die quantitative, (korpus-)linguistische Voranalyse in der hier vorgelegten Untersuchung in zwei Stufen gegliedert: in die induktive, quantitativ-korpusgetriebene Voranalyse eines Zeitschriftengesamtkorpus und in die eher deduktive, quantitativ-korpusbasierte Weiterbearbeitung dieses Zeitschriftengesamtkorpus. Im Rahmen dieser Voranalyse wird ein Korpus erstellt, welches 12 Zeitschriftentitel umfasst, die für die Erziehungswissenschaften, die Pädagogik sowie für die Professionsforschung zum Lehrberuf relevant sind (vgl. Kapitel 6.2.1). Es handelt sich um ein Gesamtkorpus aller Ausgaben jener 12 Zeitschriftentitel aus einem spezifischen Zeitraum. Es wurde bewusst (noch) keine Textauswahl vorgenommen. Mit dem ersten Teilschritt, der stärker induktiv und korpusgetriebenen Voranalyse des Zeitschriftengesamtkorpus, soll ermöglicht werden, dass auch „verborgene und unauffällige Strukturen“ (Bubenhofer 2008, S. 413) des Diskurses erfasst werden. Hierfür ist es einerseits notwendig, sich nicht zu früh im Forschungsprozess auf ein inhaltlich bzw. semantisch eingegrenztes Textkorpus festzufahren, sich

62 Bubenhofer (2009, S. 111-123) beschreibt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Begriffe ‚Kollokation‘, ‚Kookkurrenz‘, etc. sehr ausführlich und definiert die Begriffe. Kollokationen definiert er als statistisch auffällige Kookkurrenzen. Auf eine Ausführung dieser Definitionen wird an dieser Stelle verzichtet. Für eine Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse scheinen mir die diese Differenzen vernachlässigbar zu sein – u. a., da auf ausgearbeitete Analysesoftware zurückgegriffen wird.

also nicht zu voreilig auf Leittexte oder besonders relevante Texte zu fokussieren, um so nicht dem ‚Relevanzempfinden‘ zu unterliegen. Gewisse Texte (bzw. Zeitschriften) dürften der Forschenden bzw. dem Forschenden relevanter erscheinen als andere, so dass diese Texte eher unreflektiert in den Textkorpus integriert werden. Andererseits sei eine zu schnelle Festlegung von Relevanzkriterien, wie sie u. a. Busse und Teubert (1994) sowie die Verfahren von Kernerding (1993) oder Ziem (2008) vorsehen, kritisch zu betrachten. Bubenhofer gibt hierzu zu bedenken, dass ‚Relevanzempfinden‘ bereits „ein Ergebnis diskursiver Formation“ darstellt und somit die Gefahr besteht, mittels klaren ‚Relevanzkriterien‘ lediglich „die offensichtlichen Strukturen des Diskurses zu replizieren“ (Bubenhofer 2008, S. 413). Zu verhindern, lediglich eine Widergabe der offensichtlichen Strukturen des hier untersuchten, erziehungswissenschaftlichen Diskurses vorzunehmen, scheint mir von hoher Bedeutung zu sein. Dies schließt jedoch nicht aus, dass in einem zweiten Schritt mittels inhaltlich begründbaren Relevanzkriterien fortgeschritten werden kann, um die Feingliederung dieser offensichtlichen Strukturen zu beschreiben und so z. B. Ausschließungen auf der Mikroebene des Diskurses zu beschreiben. Im zweiten Schritt der Voranalyse wird deshalb das Zeitschriftengesamtkorpus auf der Basis der ersten induktiven Ergebnisse und der Einspeisung von inhaltlichen Betrachtungskriterien fortgeführt (vgl. Kapitel 6.2.2), bevor mit der Modellierung der Antinomie und dem Vergleich mit der Sozio-Kognition von Studierenden – wie dies von Bubenhofer (2008, S. 422) ‚vorgeschlagen‘ wird⁶³ – die qualitative Ebene eröffnet wird. Das methodische Design (vgl. Kapitel 5.3) dieser Untersuchung sollte somit auch den ‚Gütekriterien‘ bei Bubenhofer genügen, so dass ich hiermit zur eigentlichen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse übergehen kann.

5.3 Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse – aber nicht nur!

In diesem Abschnitt gilt es nun die einzelnen Elemente und Phasen der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse festzulegen – dies auf der Basis der bis hierhin getätigten Darstellung der linguistischen, kognitionswissenschaftlichen sowie soziologischen Konzepte zur Frameanalyse. Die Konzeption ist so ausgelegt, dass die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse in die Allgemeine Erziehungswissenschaft bzw. Allgemeine Pädagogik im Allgemeinen übertragen und für die Professionsforschung in der Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden kann. Ein solches Vorhaben zur Konzeption einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse gilt es sicher abschließend der hier vorgelegten Untersuchung zu optimieren, die Grundskizze sei hier jedoch umrissen und vollends im Kapitel 9 festzulegen.

Ein wichtiger Schritt hin zu einer Nutzbarmachung für die Professionsforschung liegt vorab darin, zu definieren, was unter ‚professionsspezifischen Frames‘ zu verstehen ist.

Bereits dürfte deutlich geworden sein, dass ‚professionsspezifische Frames‘ über eine zweifache Charakteristik verfügen (vgl. Abb. 32, S. 196). (1) Einmal ist dies die Slot-Filler-Struktur, die über den wissenschaftlichen Diskurs Frames mit einem professionsspezifischen Bedeutungspotential bereitstellt. In dieser Slot-Filler-Struktur sind Standardwerte verortet, die

63 Bubenhofer plädiert neben einem Wechseln von ‚corpus-driven‘ und ‚corpus-based‘ Vorgehensweisen ebenso zu einem zirkulären Prozess zwischen quantitativen und qualitativen Methoden. Diese Wechsel bzw. diese zirkulären Forschungsprozesse werden für die hier vorgelegte Studie ebenfalls als notwendig und gewinnbringend erachtet und angestrebt. Der qualitative Zugriff bzw. die qualitative Absicherung zur quantitativen Analyse und Interpretation erfolgte in dieser Untersuchung über KWIC-Abfragen.

dazu beitragen, dass ein Frame stabil als Hintergrundwissen Bestand halten kann. (2) Die Leerstellen eines 'professionsspezifischen Frames' können dann mit situationsbedingten Füllwerten erweitert werden. Das Frame wird aktiviert und wirkt handlungsleitend, indem es eine Gebrauchsbedeutung bereitstellt.

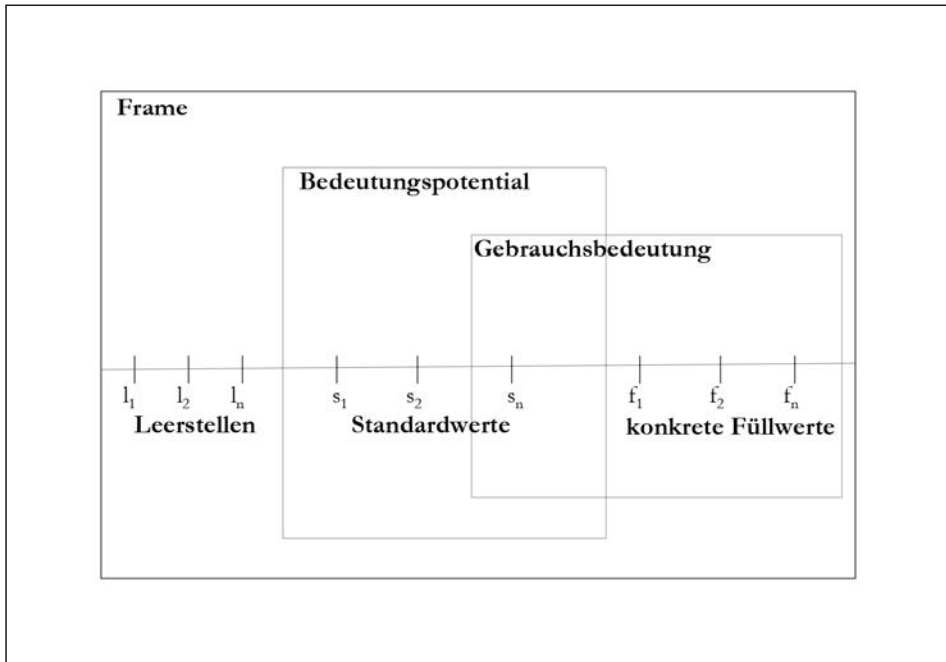


Abb. 32: Zusammenhang von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung bei Ziem (2008, S. 242)

In diesem Sinn ist ein 'professionsspezifischer Frame' als Slot-Filler-Struktur als Entität der Wissenskstitution einer ‚Profession‘ anzusehen, welches sich diskursanalytisch berechnen und modellieren lässt. Das Bedeutungspotential ist als Bereitstellung von potenziell bedeutsamem und geteiltem professionsspezifischem Wissen (Sozio-Kognition) anzusehen. Die Auseinandersetzung mit den Standardwerten eines 'professionsspezifischen Frames' wie etwa dem der Klassenführung, wird u. a. im Kontext der eigenen Professionalisierung/ Ausbildung angeeignet. Das Bedeutungspotential fließt damit ein in die professionsspezifische Sozio-Kognition des sozialen Kollektivs – z. B. Dozierende an Pädagogischen Hochschulen, Lehramtsstudierende, Lehrpersonen, etc. Ein aktivierter 'professionsspezifischer Frame' ermöglicht aufgrund der sich einstellenden Gebrauchsbedeutung ein situationsbezogenes, professionelles Handeln z. B. in einer spezifischen unterrichtspraktischen Situation. Mit der Gebrauchsbedeutung bzw. der Aktivierung eines 'professionsspezifischen Frames' in der Unterrichtspraxis entfaltet das Frame seinen Charakter als Interpretations-/ Deutungsmuster. Dabei können beispielsweise unterrichtsspezifische ‚Scripts‘, die im 'professionsspezifischen Frame' als Standardwerte abgelegt sind, aktiviert werden. Oder aber es werden 'cognitive domains', beispielsweise allgemeindidaktisches Domänenwissen, abgerufen, um die Handlungsfähigkeit in der unterrichtlichen Situation zu gewährleisten. Ebenfalls kann ein aktiviertes 'profes-

sionsspezifisches Frame' kognitive Operationen zum Aufbau neuer konzeptueller Einheiten ('mental spaces') mit Hintergrundwissen speisen, so dass berufspraktisches Lernen überhaupt erst zustande kommen kann.

Erstaunlicherweise sprechen wir im Rahmen der Lehrer*innenbildung wenig von professionsspezifischen Schemata, da wir mit Schemata vorwiegend individuelle Kognition meinen. Mit dem Begriff 'professionsspezifische Frames' droht keine Verwirrung mit dem Schemata-Begriff in der Pädagogik und es bleibt diese Doppelbewegung von 'Frames als Struktur' (Diskurs, Sprache, Kognition) und 'Frames als Deutungsmuster' (Sozio-Kognition, professionsspezifischer Habitus, konkrete unterrichtliche Handlung) im Blick. Interessant wäre in einem solchen Verständnis von 'professionsspezifischen Frames', sich Praktika unter dem Aspekt des Erwerbs von Scripts oder der Freisetzung von Scripts anzuschauen oder aber Seminarveranstaltungen im Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften dahingehend zu untersuchen, inwiefern und welche kognitiven Domains aktiviert werden. Lohnend wäre ebenfalls zu begutachten, welche 'mental spaces' im Rahmen eines Mentorats oder Reflexionsseminars eröffnet werden und welche Aspekte daraus im 'professionsspezifischen Frame' aufgenommen werden.

Untersuchungen im Sinn einer ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘, die derartige Prozesse auf der Tiefenstruktur der Professionalisierung begutachten möchte, weisen folglich stets ebenfalls diesen doppelten Charakter aus: 'professionsspezifische Frames' müssen als diskursiv geprägte Strukturgefüge analysiert werden, genauso wie sie als individuelle sowie kollektive Interpretations- und Deutungsmuster erforscht werden müssen.

Methodologisch und methodisch lege ich die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse wie früher ausgeführt in einem ersten Schritt diskursanalytisch aus. Es geht dabei darum – wie in Kapitel 2 vorgenommen – den Diskurs zur 'Antinomie pädagogischer Prozesse' fundamental zu hinterfragen, sich zu hüten, zu schnell der eigenen diskursiven Prägung bzw. der eigenen Auffassung, wie dieser Diskurs aufgebaut ist, zu verfallen. Im Sinn von Foucault (1971) gilt es Prinzipien wie die Umkehrung zu betreiben, Verknappung im Diskurs zu eruieren, Diskontinuitäten feststellen. Insbesondere gilt es die schlichte Reproduktion des Diskurses entlang der eigenen Prägung zu verhindern. Mittels einer genealogischen Diskursanalyse wurde aus diesem Grund geprüft, ob es sich bei der 'Antinomie pädagogischer Prozesse' überhaupt um eine diskursive Formation handelt und um welche diskursive Formation es sich handelt: Ist ein Diskurs zur 'Antinomie pädagogischer Prozesse' überhaupt vorhanden oder sind es vielmehr einzelne Diskurse wie etwa jener zur 'Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik'? Oder handelt es sich gar um zwei je eigenständige Diskurse, beispielsweise der Diskurs zur 'Autorität in der Pädagogik' und dem Diskurs zur 'Autonomie in der Pädagogik'? Und falls ja, was sind die Gegenstände dieser Diskurse? Mit dem genealogischen ersten Schritt wird somit eruiert, wie die zahlreichen verstreuten Aussagen zu ambivalenten, widersprüchlichen, paradoxen, dilemmatischen, antagonistischen, dialektischen Ereignissen in der Pädagogik als lose Aussagen zu Sozialisation, Erziehung, Bildung und Unterricht diskursiv einer diskursiven Formation unterworfen wurden. Die folgenden zwei Grundfragen für diesen ersten genealogischen Schritt könnten lauten: Aus welchen einzelnen, verstreuten Aussagen wurde diese diskursive Formation 'Antinomie pädagogischer Prozesse' als Gesamtheit konstituiert; durch wen? wann? wie? weshalb? Wie kommt es, dass die Aussage, pädagogische Prozesse seien 'antinomisch', erschienen ist? Diese Grundfragen sind verallgemeinerbar und so auf weitere, andere Untersuchungen übertragbar.

Methodologisch und methodisch hat dieser ‚Aufschub eines abschließenden Urteils‘, was nun der eigentliche Diskurs darstelle, zur Konsequenz, im zweiten Schritt der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse weiterhin eine induktive korpuslinguistische Herangehensweise zu veranschlagen, ohne vollständig auf linguistische Induktion im Sinne von Sprachgebrauchsmusteranalysen (vgl. Bubenhofer 2008) zu setzen. Eine Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse widmet sich genuin erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Begriffen, Konzepten und Modellen, und nicht primär den Sprachgebrauchsmustern. Die Untersuchung dieser Begriffe, Konzepte oder Modelle verläuft möglichst lange induktiv, so dass die daraus hervorgehende Diskursbeschreibung und Frame-Modellierung zunächst möglichst ‚corpus driven‘ erfolgt. Bubenhofer stellt hierfür ein korpuslinguistisches Modell zur Diskussion, welches adaptiert als zweiter Schritt in die ‚Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse‘ Einzug hält. Wie bei Bubenhofer vorgesehen (vgl. Abb. 31, S. 192), startet die Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse mit einem umfangreichen Textkorpus (vgl. Kapitel. 6.1). Dieser Textkorpus wird computergestützt erforscht, indem beispielsweise die zu untersuchenden Begriffe mittels Frequenzanalysen, Kookkurrenzanalysen (Mehrwortanalysen MWE) oder Keyword-in-Context-Analysen (KWIC) ‚berechnet‘ werden. Besonders geeignet sind hierfür Kookkurrenzanalysen, mit der einerseits die Slot-Filler-Strukturen herausgearbeitet sowie andererseits die Relationierungen zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten erkennbar werden. Exemplarisch werden im Projekt ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zuerst die Kookkurrenzen zu den Lemmata ‚Gegensatz‘, ‚Widerspruch‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Paradoxie‘, ‚Dialektik‘, ‚Dualismus‘, ‚Antinomie‘, ‚Dichotomie‘, ‚Ambiguität‘ und ‚Antagonismus‘ berechnet und die Slot-Filler-Struktur dieser Frames vorgestellt. Diese Analyse wird zeigen, welche Frames es im Diskurs weiterhin zu untersuchen und im Kontext der im Besonderen fokussierten ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘ in Verbindung zu bringen sind. Hierfür sind mehrere Analysedurchläufe, wie von Bubenhofer vorgeschlagen, zu tätigen, bis eine eigentliche Diskursbeschreibung vorgenommen werden kann. Diese Diskursdurchläufe werden in der Folge als Framedarstellungen in der 1. und in der 2. Ordnung genannt (vgl. Kapitel 6.2-6.5).

Diese Diskursbeschreibung mündet im nachfolgenden sechsten und siebten Kapitel in die grafisch aufbereitete Frame-Modellierung u. a. mittels der Software Gephi (Grandjean 2015; Hellsten, Opthof & Leydesdorff 2019). Das Ziel der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ als Diskursanalyse liegt somit darin, das bzw. die zu untersuchende/n ‚professionsspezifischen Frames‘ mit all seinen Knoten und Kanten grafisch zu erfassen, wie dies in den Digital Humanities oder der Linguistik in Form der ‚data visualization‘ bereits praktiziert wird. Somit sind Ausschließungen im Diskurs grafisch ablesbar, Verknappungen und Ballungen sichtbar und kritisch diskutierbar. Zudem kann entlang dieser Frame-Modellierungen das Bedeutungspotential des/der ‚professionsspezifischen Frame/s‘ aufgezeigt werden. Die abschließende Konzeption erwartet den Lesenden in Form eines Modells einer Theorie der ‚Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse‘ in Kapitel 9.

6 Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zum Diskurs ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. zur ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie

6.1 Vorläufige Festlegung der Diskursarenen, Bestimmung des Analysekorpus für die Studie 1, Wahl der Analysesoftware

Im Gegensatz zum Vorgehen bei Fraas, Pentzold & Ziem (2018) wird in der hier vorgelegten Untersuchung nicht auf eine statistische Bestimmung der ‚Schlüsselwörter‘ zurückgegriffen. Dies ist für Medien-Frames dienlich, für Fachdiskurse eignet sich dieses Vorgehen nur bedingt, da je nach Forschungsinteresse auch ‚geringfügigere‘ Frames und Subframes bzw. ‚Ausschliessungen‘ eines Fachdiskurses von Interesse sein können. Ausserdem nehmen Fraas, Pentzold & Ziem (2018) einen Abgleich des Untersuchungskorpus mit einem Vergleichskorpus vor, um etwa die Häufigkeit bzw. Frequenz eines Begriffs in einem Textkorpus zu überprüfen und Vergleiche anzustellen. Wiederum ist dieses Vorgehen für Medien-Frames geeignet, jedoch für Analysen von Fachdiskursen ohne Relevanz. Es macht keinen Sinn den Fachdiskurs zu den Antinomien im Lehrberuf mit dem Fachdiskurs zur Legasthenie zu vergleichen, um in der Folge zur Erkenntnis zu gelangen, dass der Begriff ‚Autorität‘ im ersten Korpus stärker aufscheint. Insofern kann auf solche Vergleiche verzichtet werden. Im Rahmen der Untersuchung von Frames in einem Fachdiskurs stammen die ‚Schlüsselwörter‘ bzw. ‚Suchbegriffe‘ aus der archäologischen Bestimmung des Diskurses (vgl. Kapitel 2). Sie werden somit qualitativ generiert und in eine korpusgetriebene Analyse eingespiessen (vgl. Kapitel 6.2.1). Der Grad der Signifikanz eines ‚Suchbegriffs‘ kann bei der Analyse von Fachdiskursen lediglich ein Vergleich von Begriffen im selben Textkorpus umfassen. Ausserdem ist es möglich, das Verhältnis eines ‚Suchbegriffs‘ in Relation zu einem ‚allgemein gebräuchlichen‘ Begriff im Fachdiskurs zu stellen (z. B. Unterricht). Auf diese Weise können zumindest ‚Indizien‘ geschaffen werden, die zeigen, wie häufig ein Suchbegriff Verwendung findet in Relation zu einem ‚Fachreferenzwort‘.

Für die Analyse eines Fachdiskurses könnte grundsätzlich auf das Verfahren des in Berkeley praktizierten Verfahrens (FrameNet-Projekt) zurückgegriffen werden und somit zwischen Kern- und Peripherbereich von Frame-Elementen unterschieden werden. Jedoch lässt man bei diesem Verfahren die peripheren Elemente aus valenzgrammatischen Gründen weg. In der hier vorgelegten Untersuchung interessieren jedoch u.a die Peripherien, da sich hierbei Ausschliessungen und Marginalisierungen im Fachdiskurs zeigen können. Insofern wurde in der hier vorgelegten Untersuchung ein anderer Weg eingeschlagen, indem Frames eine Struktur der 1. Ordnung und der 2. Ordnung zugestanden wird (vgl. Kapitel 6.2). Die 1. Ordnung umfasst somit alle Kookkurrenzen eines Suchbegriffs. Diese primären Kookkurrenzen werden als Subframes definiert. Die 2. Ordnung umfasst dann ebenfalls die Kookkurrenzen der Subframes. Mittels einer Verschmelzung von gemeinsamen Knotenpunkten wird somit eine Frame-Modellierung getätigt (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4). Die Festlegung der Diskursarenen (Subframes) wird somit, im Anschluss an die qualitativ angelegte archäologische Bestimmung (vgl. Kapitel 2), quantitativ vorgenommen.

Für die Studie 1 wurde ein Textkorpus bestehend aus 12 Fachzeitschriften generiert⁶⁴. Der Zeitraum dieser Zeitschriften umfasst den Zeitraum von 2000-2019. Der Zeitraum bildet das erste Kriterium der getroffenen Grundgesamtheit. Von Interesse ist der Zeitraum seit 2000, so dass die Grundgesamtheit eine für Diskursanalysen solide Aktualität aufweist. Das zweite Kriterium zur Erstellung der Grundgesamtheit bildete die Bereichsvariation. Es wurden Zeitschriften aus den Bereichen der Erziehungswissenschaften, der Pädagogischen Psychologie, der Professionsforschung und der Entwicklungspsychologie ausgewählt, da in diesen Bereichen die Verhandlung von Fragen der Autorität und Autonomie in der Pädagogik und zur Antinomie pädagogischer Prozesse zahlreich vorliegen. Drittes Kriterium für die Grundgesamtheit war der Umfang. Insgesamt umfasst das Gesamtkorpus der 12 Zeitschriften 4686 Dokumente, was rund 6456 Beiträgen entspricht. Das Gesamtkorpus beinhaltet auf diese Weise rund 34 Millionen Token (Wörter), was rund 136'000 Normseiten entspricht. Es wurden keine Metadaten erhoben, da keine historischen Veränderungen (keine diachrone Analyse) in diesem Zeitraum untersucht werden sollen. Bei der Auswahl der Zeitschriftentitel wurden u. a. auch Zeitschriften eingebunden, in welcher Buchrezensionen ausgewiesen werden. Diese Beiträge sind in der Regel sehr kurz, dafür dienen diese Zeitschriften als Multiplikatorinnen, vergleichbar mit ausgeworfenen Tentakeln, um den Diskurs umfassender, differenzierter und weitreichender zu erfassen. Vereinzelt Zeitschriftentitel beinhalten zudem Tagungsberichte, die ebenfalls dazu beitragen, indirekt an Orte des Fachdiskurses vorzudringen. Die beiden Titel ‚Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ und ‚Lehrerbildung auf dem Prüfstand‘ wurden ebenfalls in diesem Sinn in das Korpus aufgenommen, um die Professionsforschung des Lehrberufs im Kontext von Lehrer*innenausbildungsstätten wie etwa Pädagogischen Hochschulen zu erfassen. Die Reichweite war somit ein weiteres Kriterium zur Erstellung dieser Grundgesamtheit des Korpus. Das Zeitschriftengesamtkorpus wurde über die offiziellen universitären Bibliotheksabonnemente eigenständig recherchiert. Aus diesem Grund waren nicht immer alle Zeitschriftenbeiträge der ganzen Zeitspanne von 2000-2019 verfügbar. Die Beschaffung der Korpora und die Datenaufbereitung benötigte entsprechend mehrere Wochen. Die folgende Tabelle (vgl., Tab. 3, S. 203) fasst zahlreiche Eckwerte des Korpus zusammen. Sie weist einerseits die detaillierten Kennzahlen der Subkorpora pro Zeitschrift (Titel, Auflage, Kadenz, Zeitraum) aus und verdeutlicht andererseits den Umfang der Subkorpora. Die Tabelle ist nach dem Umfang der Beiträge geordnet, wobei zu bedenken ist, dass der Umfang pro Beitrag – von der Buchrezension zum peer-review-Beitrag – stark variieren kann. Da einzelne Zeitschriftentitel in Form von Gesamtausgaben und nicht in Form von Einzelbeiträgen vorliegen, kann die genaue Anzahl an Beiträgen bei einigen Titeln nur schätzungsweise angegeben werden. Leider werden die Auflagenzahlen auf den Verlagswebseiten intransparent kommuniziert.

64 Folgende Zeitschriftentitel hielten Einzug in das Gesamtkorpus: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*; *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfEW)*; *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (VfWP)*; *Bildung und Erziehung (B&E)*; *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL)*; *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*; *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (ZfPP)*; *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (ZEPP)*; *Pädagogische Korrespondenz (PäK)*; *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)*; *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung (SZBW)*; *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*.

Tab. 3: Kennzahlen des Zeitschriftengesamtkorpus und dessen Subkorpora

Zeitschriftentitel	Auflage	Erscheinungskadenz	Recherchierter Zeitraum	n-Dokumente im Korpus	≈ n-Beiträge im Korpus
Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)	ca. 2000-3000	zweimonatlich	2000-2016	103	1339
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfEW)	k. A.	Vierteljährlich, ab 2018 sechsmal jährlich	2000-2017	972	972
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (VfWP)	k. A.	vierteljährlich	2005-2019	815	815
Bildung und Erziehung (B&E)	k. A.	vierteljährlich	2000-2017	575	575
Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL)	k. A.	dreimal jährlich	2000-2017	503	563
Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)	k. A.	zweimonatlich	2000-2016	522	522
Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (ZPPP)	500	vierteljährlich	2002-2019	357	463
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (ZEPP)	k. A.	vierteljährlich	2002-2018	346	402
Pädagogische Korrespondenz (PäK)	k. A.	halbjährlich	2000-2015	28	280
Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)	k. A.	dreimal jährlich	2011-2018	227	227
Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung (SZBW)	k. A.	dreimal jährlich	2000-2019	222	222
Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)	k. A.	halbjährlich	2008-2014	76	76

Dieses Textkorpus wurde mithilfe der Software ‘Corpus Explorer’⁶⁵ computergestützt erforscht, indem u. a. beispielsweise die beiden Begriffe ‘Autorität’ und ‘Autonomie’ mittels Frequenzanalysen, Kookkurrenzanalysen (Mehrwortanalysen MWE) oder Keyword-in-Context-Analysen (KWIC) berechnet wurden. Besonders geeignet sind Kookkurrenzanalysen, mit der einerseits die Slot-Filler-Strukturen herausgearbeitet sowie andererseits die Relationierungen zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten erkennbar wurden. In einem ersten Schritt werden zur ‘Antinomie pädagogischer Prozesse’ die Kookkurrenzen zu den Token ‚Gegensatz‘, ‚Widerspruch‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Paradoxie‘, ‚Dialektik‘, ‚Dualismus‘, ‚Antinomie‘, ‚Dichotomie‘, ‚Ambiguität‘ und ‚Antagonismus‘ berechnet und die Slot-Filler-Struktur dieser Frames beschrieben. Diese Analyse offenbart auf diese Weise, welche Frames es im Diskurs weiterhin zu untersuchen und im Kontext der im Besonderen fokussierten ‚Antinomie von Autorität und Autonomie‘ in Verbindung zu bringen sind. Nach mehreren Analysedurchläufen, wie von Bubenhofer vorgeschlagen (vgl. Abb. 31, S. 192), konnte eine eigentliche Diskursbeschreibung in Form von bereinigten Kookkurrenzwerten bestehend aus normalen Nomen (NN) vorgenommen werden. Als Resultat dieser Diskursbeschreibung wurden Excel-Dateien mit Signifikanzwerten (Kookkurrenzwerte) zu diesen normalen Nomen (NN) generiert. Diese Listen wurden daraufhin für die Einspeisung in die Software ‘Gephi’ aufbereitet. Die Visualisierungen und statistischen Netzberechnungen wurden in ‘Gephi’ vollzogen. Beide Software sind kostenlos erhältlich und erfüllen die Anforderungen an eine computergestützte und wissenschaftliche Analyse.

6.2 Analyseschritt 1: Korpuslinguistische Analyse

6.2.1 Korpusgetriebene Voranalyse mittels des Zeitschriftensamtkorpus

Die hier vorgenommene Voranalyse hat zum Ziel, den veranschlagten Diskurs zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ quantitativ und computergestützt zu untersuchen sowie zu berechnen (Bubenhofer 2008) – dies dahingehend, welche Antinomien, Paradoxien, Widersprüche, Dilemmata, Dialektriken, Diachronismen, Dualismen, etc. innerhalb der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften in welcher Quantität angesprochen werden. Somit lassen sich die einzelnen Begriffe und deren Füllwerte ermitteln und es lässt sich ein Netzwerk erstellen. Daraus kann zwar noch nicht abschließend auf die Entstehung diskursiver Formationen im Sinn von Foucault (1971) geschlossen werden. Es ergeben sich jedoch erste Spuren im Diskursgefüge. Es wird mit dieser korpusgetriebenen Vorgehensweise zudem verifiziert, ob der Diskurs zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ als exemplarischer Subdiskurs untersuchungswürdig ist.

In einem ersten Schritt der Voranalyse wurde im Gesamtkorpus der 12 Zeitschriften korpusbasiert (deduktiv) das Vorkommen mehrerer Lemmata geprüft. Mit diesem Schritt konnte

65 Das Programm CorpusExplorer ermittelt die Kookkurrenzen aller Token. Der Corpus Explorer überprüft die errechneten Werte hinsichtlich Signifikanz mittels der Poissonverteilung. Es halten im folgenden lediglich Signifikanz > 1 Einzug. Ebenfalls ist anzumerken, dass der Corpus Explorer aufgrund unklarer Satzzeichen einzelne Texte aus dem Korpus entfernt hat. Dieser Textverlust beträgt ca. 2% und wurde zugunsten einer verbesserten Programmpfeizanz akzeptiert. Nicht signifikante Kookkurrenzen werden automatisch gefiltert. Nutzerinnen und Nutzer können so entweder nach den signifikantesten Kookkurrenzpartnern suchen oder mithilfe der Filterfunktion Kookkurrenzen definierter Begriffe herausgreifen (vgl. Ruediger 2018). Das untersuchte Textkorpus enthielt PDF-Dokumente.

erstens die Frequenz (vgl., Tab. 4, S. 205f.) im Gesamtkorpus errechnet werden. Zusätzlich wurden damit zugleich die Wortvarianten dieser Begriffe für eine stärker induktive Analyse mittels Kookkurrenzanalyse und KWIC-Abfragen eruiert. Die Frequenzangabe zeigt drittens an, welcher Begriff im Gesamtkorpus dominiert bzw. stärkere Verwendung findet.

Tab. 4: Übersicht Frequenzanalyse zu den 11 Lemmata

Lemmata	Anzahl Wortvarianten ⁶⁶	Frequenz ⁶⁷
<i>Gegensatz</i>	80	2316
<i>Widerspruch</i>	86	1604
<i>Dilemma</i>	135	985
<i>Ambivalenz</i>	44	533
<i>Paradoxie</i>	41	529
<i>Dialektik</i>	30	519
<i>Dualismus</i>	31	261
<i>Antinomie</i>	37	255
<i>Dichotomie</i>	22	164
<i>Ambiguität</i>	11	117
<i>Antagonismus</i>	5	68

Die Auswertung belegt, dass innerhalb des Gesamtkorpus die allgemeineren Begriffe wie ‚Gegensatz‘ (2316) und ‚Widerspruch‘ (1604) dominieren, gefolgt von den wissenschaftsspezifischeren Begriffen wie ‚Ambivalenz‘ (533), ‚Paradoxie‘ (529), ‚Dialektik‘ (519), ‚Dualismus‘ (261), ‚Antinomie‘ (255), ‚Dichotomie‘ (164), ‚Ambiguität‘ (117) und ‚Antagonismus‘ (68). Insgesamt lässt sich somit die diskursive Praxis der Sprecher*innen zur Auswahl von 11 Lemmata an 7351-Textstellen des Gesamtkorpus sichtbar machen.

Widmet man sich den Wortvarianten pro Lemma (vgl. Tab. 5, S. 206f.), so zeigen sich erste wiederkehrende Elemente des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ bzw. schwach scheinende erste Konturen der Diskursarenen auf. Dies etwa dann, wenn einmal strukturtheoretisch von ‚Modernisierungsparadoxie‘ die Rede ist und an einem anderen Ort eher die psychische Zerrissenheit von ‚Modernisierungsambivalenz‘ betont wird. Eine zweite Spur, die auf die Existenz mehrerer Diskursarenen hindeutet, lässt sich mit den drei Begriffen ‚Handlungsparadoxie‘, ‚Handlungsantinomie‘ und ‚Ambivalenzerfahrungen‘ / ‚Wirkungsambivalenz‘ ausmachen. Wiederum steht sich eine strukturtheoretische und eine personale/berufsbiografische Argumentation gegenüber. Man könnte geneigt sein, drei Diskursarenen zu erkennen: eine strukturtheoretische (Handlungsparadoxie), eine berufsbiografische/professionstheoretische (Handlungsantinomie als Rollen aspekt) und eine kompetenztheoretische

66 Die Anzahl Wortvarianten umfasst sämtliche normalen Nomen-Formen NN (u. a. Pluralformen, Genitivformen, aber vorwiegend Komposita). Adjektivische Verwendungen des Nomens sind in der Frequenzangabe ausgenommen.

67 Fraas, Pentzold & Ziem (2018, S. 167f.) argumentieren, dass Frequenz als Indikator für kognitive Verfestigung angesehen werden könne, sodass mit Blick auf die diskursive Relevanz eines Schlüsselwortes angenommen werden könne, dass in dem Masse, wie ihre Auftretensfrequenz steige, auch ihr Grad an kognitiver Präsenz wachse. Sie rekurrieren hierbei auf Schmid (2010).

(persönlicher Umgang mit ‚Ambivalenzerfahrungen‘ und ‚Wirkungsambivalenz‘). Eventuell bilden die Begriffe lediglich einzelne Ebenen eines Phänomens ab (Organisation, Rolle, Person), so dass an dieser Stelle deutlich wird, dass auf die Frequenzanalyse weitere Analysen folgen müssen, um die einzelnen Diskursarenen bestimmen zu können. Es gilt ein Urteil aufzuschieben.

Tab. 5: Exemplarische Wortarten pro Lemma

Lemma	Exemplarische Wortvarianten
Gegensatz	Interessengegensätze Gegensatzstruktur Geschlechtergegensatz Gegensatzpaare Klassengegensätze Gegensatzpositionen Gegensatzdenken Stadt-Land-Gegensatz
Widerspruch	Dauerwiderspruch Grundwiderspruch Widerspruchserfahrung Selbstwiderspruch Rollenwiderspruch Widerspruchsreflexion Scheinwiderspruch Widerspruchsanalyse Widerspruchsverhältnisse
Dilemma	Dilemmaaufgabe Dilemma-Situationen Grunddilemma Wissens-Handeln-Dilemma Vereinbarkeits-Dilemma Dilemma-Diskussionen Abhängigkeitsdilemma Vertrauensdilemma Konkurrenzdilemma Besitzdilemma Konfliktdilemma Präventionsdilemma Heinz-Dilemma
Ambivalenz	Generationenambivalenz Ambivalenztoleranz Strukturambivalenz Ambivalenzerfahrungen Modernisierungsambivalenz Wirklichkeitsambivalenz Wirkungsambivalenz Bedeutungsambivalenz

Paradoxie	Paradoxieproblem Paradoxiemanagement Entparadoxieren Handlungsparadoxien Paradoxietabu Strukturparadoxien Zufriedenheitsparadoxien Modernisierungsparadoxie
Dialektik	Erfahrungsdialektik Reflexionsdialektik Verfallsdialektik Irrenhausdialektik Liebesdialektik Prozessdialektik Institutionalisierungsdialektik Antidialektik
Dualismus	Körper-Geist-Dualismus Leib-Seele-Dualismus Substanz-Dualismus Falsch-Wahr-Dualismus Grunddualismus Augustinischer Dualismus Antidualismus
Antinomie	Person-Sach-Antinomie Nähe-Distanz-Antinomie Todesantinomie Freiheitsantinomie Grundantinomien Differenzierungsantinomie Handlungsantinomien Vertrauensantinomie Selektionsantinomie Subsumtionsantinomie Machtantinomie
Dichotomie	Täter-Opfer-Dichotomie Unterhaltungsdichotomie Held-Opfer-Dichotomie Subjekt-Objekt-Dichotomie Bewusst-Unbewusst-Dichotomie Begriffsdichotomie Konzept-Prozess-Dichotomie Dekonstruktion-Differenz-Dichotomie
Ambiguität	Ambiguitätstoleranz Ambiguitätsintoleranz Rollenambiguität Disambiguität
Antagonismus	Klassenantagonismus Antagonismusstruktur

Die Kookkurrenzanalyse dient an dieser Stelle der weiteren Verdichtung und vertieften Analyse der diskursiven Praxis zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘. Für die Kookkurrenzanalyse wurden die obigen Lemmata als normale Nomen (NN) weiter untersucht. Es wurden in der Folge lediglich signifikante Kookkurrenzen zu anderen normalen Nomen (NN) herausgearbeitet. Kookkurrenzen zu Verben, Adjektiven, Personalpronomen, Partikel, etc. wurden vernachlässigt. Dennoch soll an dieser Stelle exemplarisch mittels einer Tag Pie gezeigt werden, welche Kookkurrenzen beispielsweise zum Wort ‚Dialektik‘ vorgefunden wurden (vgl. Abb. 34, S. 209). Der Umfang zeigt, dass es sich vorerst lohnt, lediglich auf die Kookkurrenzen zu normalen Nomen (NN) einzugehen und allenfalls zu einem späteren Zeitpunkt Kookkurrenzen zu anderen Wortarten hinzuzuziehen bzw. den Basisbegriff (z. B. NN Antinomie) in adjektivistischer Form (antinomisch) anzupassen.



Abb. 34: Tag Pie ‚Dialektik‘

Mit der getätigten Kookkurrenzanalyse wird das Miteinandervorkommen sprachlicher Einheiten in derselben Umgebung ersichtlich. Die Wortvarianten aus der Frequenzanalyse sind nun unter dem entsprechenden Obergriff ‚subsumiert‘ und erscheinen folglich in der entsprechenden Tag Pie (siehe exemplarisch Abb. 34, S. 209) nicht mehr. Aus der Kookkurrenzanalyse lassen sich mehrere Beobachtungen und Schlüsse ziehen.

Verbleibt man einen Augenblick bei der ‚Dialektik‘, dann lässt sich beobachten, dass die beiden größten Kookkurrenzen zum Wort ‚Aufklärung‘ (25.39) und zu ‚Negative‘ (11.60) – im Sinn von Adornos Buch ‚Negative Dialektik‘ – auszumachen sind. Darauf folgen drei weitere Kookkurrenzen, die auf Sprecherpositionen verweisen – nämlich auf Adorno (7.07), Horkheimer (4.56) und Schleiermacher (4.61). Weitere Kookkurrenzen bestehen zu ‚Rhetorik‘ (2.55), ‚1822‘ (2.55), ‚Schülertätigkeit‘ (2.40), ‚Hermeneutik‘ (2.22), ‚Freiheit‘ (2.13), ‚Wissenschaft‘ (2.08), ‚Theorie‘ (2.06) und ‚Hegel‘ (2.01) – womit lediglich jene Kookkurrenzen angesprochen sind, welche über dem Signifikanzwert >2 liegen. Diese Beobachtungen mögen auf den ersten Blick jene nicht überraschen, welche sich eingehend mit der Dialektik in der Pädagogik befasst haben. Wie im zweiten Kapitel im Rahmen der archäologischen Bestimmung des Diskurses dargelegt, steht die Verwendung des Begriffs ‚Dialektik‘ in der Pädagogik in der Tradition Schleiermachers, der 1822 seine Idee der Dialektik als Kunst der Gesprächsführung dargelegt hat. Mit der Kookkurrenzanalyse lässt somit sich dieses Begriffsnetz von ‚Dialektik‘ und ‚Schleiermacher‘, ‚Rhetorik‘, ‚Hermeneutik‘, ‚Theorie‘ und ‚Wissenschaft‘ rekonstruieren. Ebenso die Traditionslinie ‚Hegel-Schleiermacher-Horkheimer-Adorno‘ bildet sich mit der Kookkurrenzanalyse ab. Vergewärtigt man sich jedoch, dass keine ‚unerwarteten‘ Begriffe sowie keine Kookkurrenzen zu den anderen Lemmata (Gegensatz, Widerspruch, Dilemma, Ambivalenz, Paradoxie, Dualismus, Antinomie, Dichotomie, Ambiguität, Antagonismus) aufscheinen⁶⁸, so deutet dies auf eine eher geschlossene Diskursarena bzw. klare Kontur hin. Es wäre verfrüht, an dieser Stelle eine Diskursarena ausweisen zu wollen, aber diese Spur gilt es weiter zu verfolgen.

In ähnlicher Weise zeichnet sich mit der Kookkurrenzanalyse auch hinsichtlich des ‚Dualismus‘ eine deutliche diskursive Kontur ab. Hier nun mit Bezugnahme auf Descartes Dualismus von Leib und Seele bzw. den Übertrag des Cartesianismus in die Pädagogik. Zentrale Kookkurrenzen sind: ‚Geist‘ (2.25), ‚Relativismus‘ (1.70), ‚Körper‘ (1.50), ‚Natur‘ (1.44), ‚Subjekt‘ (1.30), ‚Objekt‘ (1.20) und ‚Welt‘ (1.09). Analog zur Betrachtung der Kookkurrenzen bei ‚Dialektik‘ lässt sich ein deutlich cartesianisch geprägtes Begriffsnetz rekonstruieren, in welchem keine ‚neuen‘, ‚unbekannten‘ oder ‚unerwarteten‘ Begriffe Einzug halten. Ebenfalls liegen – von der geringfügigen Kookkurrenz zu ‚Gegensatz‘ (0.91) abgesehen – keine Kookkurrenzen zu den anderen zehn Lemmata vor.

Widmet man sich dem Wort ‚Dilemma‘ und dessen Kookkurrenzen, so lassen sich drei Bereiche eruieren (vgl. Tab. 6, S. 210). Erwartbar war, dass sich Kookkurrenzen zum Nomen ‚Moral‘ und zum Adjektiv ‚moralisch(e)s‘ einstellen, wurden und werden doch moraltheoretische Dilemmata in der Pädagogik rege verhandelt und untersucht. Eine zweite Gruppe von Kookkurrenzen nimmt Bezug auf die professionsspezifischen Dilemmata. Eher unerwartet taucht mit der Kookkurrenzanalyse eine dritte Gruppierung auf – nämlich das Informationsaustausch-Dilemma. Die hohe Kookkurrenz zum Wort ‚Computervermittelter‘ (9.32) ist eng mit der Kookkurrenz zu ‚Soziales‘ (9.09) und ‚Wissensaustausch‘ (8.29) und ‚Cress‘ (1.84) zu sehen. Folgt man diesen drei Kookkurrenzen, so landet man bei Ulrike Cress als Sprecherposition und deren Arbeiten zum computervermittelten Wissensaustausch als Soziales Dilemma. Mit der Kookkurrenzanalyse konnte somit festgestellt werden, dass sich nach 2000 kontinuierlich eine ‚neue‘, medienpädagogische (sich nicht auf die Moraltheorie stützende) diskursive Formation im Dilemma-Diskurs in der Pädagogik eingestellt hat.

68 Berücksichtigt wurden ausnahmsweise alle Kookkurrenzen >0.90 .

Tab. 6: Drei Kookkurrenzbereiche ausgehend von der Kookkurrenzanalyse für 'Dilemma'

Kookkurrenzen Informationsaustausch-Dilemma	Kookkurrenzen Moral-Dilemma	Kookkurrenzen Professions-Dilemma
‚Computervermittelter‘ (9.32)	‚Moral‘ (1.48)	‚Lehrerberufs‘ (3.40)
‚Soziales‘ (9.09)	‚moralisch‘ (1.40)	‚Lehrer‘ (2.07)
‚Wissensaustausch‘ (8.29)	‚moralisches‘ (1.21)	‚Verberuflichung‘ (1.43)
‚Cress‘ (1.83)	‚moralische‘ (0.96)	‚Beruflichkeit‘ (1.23)
‚Informationsaustausch‘ (1.66)	‚Entscheidung‘ (0.96)	‚Professionalisierung‘ (1.22)
‚Online-Lernens‘ (1.07)	‚Lösung‘ (1.66)	‚Deutungsmuster‘ (0.95)

Das Tag Pie zu den Kookkurrenzen zu ‚Dilemma‘ zeigt sich wie folgt (vgl. Abb. 35, S. 212):



Abb. 35: Tag Pie ‚Dilemma‘

Zum normalen Nomen (NN) ‚Paradoxie‘ existieren Kookkurrenzen zu ‚Bildungsexpansion‘ (3.58), ‚pädagogischen‘ (2.24)⁶⁹, ‚Handeln‘ (1.95), ‚Freiheit‘ (1.72), ‚Kanada‘⁷⁰ (1.67) und

69 An dieser Stelle trat in der Betrachtung aller Kookkurrenzen des NN ‚Paradoxie‘ das gemeinsame Vorkommen mit dem Adjektiv ‚pädagogischen‘ hervor, so dass es hier dem Bild zu den Kookkurrenzen zu den NN beigezogen wurde. U.a. wird auf diese Weise eine Kookkurrenz von ‚pädagogisches Handeln‘ und ‚Paradoxie‘ ersichtlich. In der Folge werde ich, wo nötig und wertvoll, einzelne Adjektive miteinbinden.

70 Die Kookkurrenz zu diesem Begriff ist Ausdruck der verstärkten Austauschbemühungen zwischen Deutschland und Kanada bezüglich Forschungsfragen zum pädagogischen Handeln.

‚Chancengleichheit‘ (1.63)⁷¹. Um dieses heterogene Bild zu entschlüsseln bedarf es einem Moment an Interpretationsarbeit. Einerseits erscheint in den Kookkurrenzen die Chancengleichheits-Paradoxie im Kontext der ‚bildungspolitischen‘⁷² Forderung nach mehr Chancengleichheit u. a. für Personen mit Migrationshintergrund (Kookkurrenzen zu ‚Fremden‘ (1.17), ‚Toleranz‘ (1.12)) und den Möglichkeit zur Realisierung ebensolcher Forderung über Schule und Unterricht. Unter diese Chancengleichheits-Paradoxie sind auch jene Befunde zu zählen, die aufzeigen, dass eine höhere Mobilität und Durchlässigkeit des Bildungssystems die Chancen für Personen mit Migrationshintergrund nicht wie erwartet verbessert bzw. institutionelle Diskriminierung nicht im erwarteten Ausmaß minimiert hat.

Andererseits lässt sich an den Kookkurrenzwerten ablesen, dass das ‚pädagogische Handeln‘ an sich als paradox deklariert bzw. Paradoxien darin thematisiert werden. Die ‚Paradoxie‘ der Erziehung zu ‚Freiheit‘ (1.72) (vorwiegend in Verbindung zu ‚Zwang‘⁷³) tritt beispielsweise mit der Kookkurrenzanalyse signifikant zutage.

Überraschenderweise scheinen die u. a. von Luhmann (2002) aus systemtheoretischer Perspektive eingebrachten ‚Paradoxien des Erziehungssystems‘ – beispielsweise von Generalisierung und Spezialisierung, von Sozialisation und Erziehung, von Wahrheitsgehalt und Effektivität der Lehre, von Organisation und Unterricht, von Abhängigkeit und Unabhängigkeit, am ehesten von Chancengleichheit und Selektion – in der Kookkurrenzanalyse nicht auf⁷⁴. Eine qualitative Nachüberprüfung im Korpus macht jedoch deutlich, dass die Sprecherinnen und Sprecher sehr wohl Verweisungen auf Luhmann und dessen Systemtheorie vornehmen⁷⁵, dies jedoch in keinem signifikanten Maß mit dem NN ‚Paradoxie‘ oder dem Adjektiv ‚paradox‘ geschieht⁷⁶. Diesem vermeintlichen Ausschluss bzw. den Gründen für diesen vermeintlichen Ausschluss der Luhmannschen ‚Paradoxien im Erziehungssystem‘ innerhalb des Zeitschriftengesamtkorpus könnte weiter nachgegangen werden, denn dieses ‚Nicht-Erscheinen‘, diese vermeintlich ungetätigte, ausgebliebene, ausgelassene, abgebrochene diskursive Formation mag angesichts der hohen Rezeption der Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft erstaunen. Eine Ursache könnte darin gesehen werden, dass sich diese diskursive Formation vorwiegend vor 2000, also vor dem Zeitraum, aus welchem der Zeitschriftengesamtkorpus zusammengestellt worden ist, vollzogen hat und nach 2000 nicht mehr derart fortgeführt

71 Es stellte sich ebenfalls eine Kookkurrenz zum NN ‚Form‘ ein. Mittels einer KWIC-Analyse konnte ausgemacht werden, dass sich diese Kookkurrenz vorwiegend aus rhetorischen Gründen einstellt (zum Adjektiv ‚formulieren‘ / zum Ausdruck ‚in Form von‘, ‚die Form von‘, etc.). Aus diesem Grund wurde dieser Kookkurrenz keine weitere Beachtung geschenkt.

72 In der Liste der Gesamtkookkurrenzen taucht der Begriff ‚bildungspolitischen‘ mit einer Signifikanz von 1.25 auf.

73 Auf diesen Aspekt wird später in der Untersuchung gezielter eingegangen.

74 Hier ist eine Limitation der Kookkurrenzanalyse aufgezeigt, denn im Korpus tauchen sehr wohl Bezüge zu Luhmann auf. Da diese Verweise jedoch häufig über Literaturverweisungen am Schluss eines Satzes vorgenommen werden, bleiben sie im Rahmen der Kookkurrenz Betrachtung unsichtbar. Hier muss aus diesem Grund qualitativ mittels KWIC-Abfragen ‚nachgeprüft‘ werden.

75 Mittels einer Kookkurrenzanalyse zum NN ‚Luhmann‘ konnte abgesichert und nachgewiesen werden, dass Verweise auf Luhmann im Gesamtzeitschriftenkorpus weitestgehend über die Zitation oder die Bibliografie vorgenommen werden.

76 Hierfür wurde Kookkurrenzanalyse mittels einer KWIC-Analyse erweitert, indem überprüft wurde, ob zum NN ‚Paradoxie‘ und zum Adjektiv ‚paradox‘ in den Pre- und Posttextstellen zum Match ‚Paradoxie‘ / ‚paradox‘ auf ‚Luhmann‘, ‚Systemtheorie‘ oder ‚systemtheoretisch‘ rekurriert wird.

wurde⁷⁷. Ebenfalls ist es denkbar, dass sich diese Kookkurrenz in einem stärker organisations- und schulentwicklungsbezogenen Zeitschriftenkorpus zeigen könnte. Festzuhalten ist zunächst, dass im Gesamtzeitschriftenkorpus pädagogische Prozesse nur begrenzt im Luhmann'schen Sinn als paradoxe Prozesse diskursiv verhandelt werden. Dieser Befund mag erstaunen.

Interessant für die hier vorgesehene Untersuchung ist, dass sich mit dem Vergleich der Kookkurrenzanalysen des NN ‚Paradoxie‘ eine Verbindung zum NN ‚Antinomie‘ einstellt und sich erstmals Gemeinsamkeiten ausmachen lassen. Zum einen erscheinen beide Begriffe in gegenseitiger Kookkurrenz (1.19), wodurch beide je als Füllwert des anderen aufscheinen. Zum anderen weisen beide Begriffe eine Kookkurrenz zum Wort ‚Freiheit‘ (NN ‚Paradoxie‘ → 1.71 / NN ‚Antinomie‘ → 3.06) auf. Noch unklar, aber angedeutet, ist zudem das gemeinsame Vorkommen mit ‚Wider-, (NN Paradoxie → ‚Widersprüchlichkeiten‘ (1.12) / NN Antinomie → ‚Widerstreit‘ (1.19)).

Die Kookkurrenzanalyse zum NN ‚Antinomie‘ bringt jedoch nicht nur die Verbindung zum NN ‚Paradoxie‘ und zum NN ‚Widerstreit‘ zum Vorschein, sondern verdeutlicht, dass innerhalb des Zeitschriftengesamtkorpus der Begriff ‚Antinomie‘ verwendet wird, wenn die Begriffe ‚Freiheit‘ (3.05) und ‚Zwang‘ (0.99) und ‚Heteronomie‘ (1.42) und ‚Autonomie‘ (1.29) miteinander in Verbindung gebracht werden sollen. Die gemeinsame Erscheinung des Begriffs ‚Antinomie‘ mit dem NN ‚Verbundensein‘ verdeutlicht, dass die Pole nicht getrennt voneinander gedeutet werden. Mit der Kookkurrenz von ‚Antinomie‘ und ‚Helfer‘ (1.55) erscheint zugleich ein zentraler Sprecher aus den Diskurs. Das NN ‚Kant‘ mag hingegen nicht aufscheinen. Dennoch lässt sich eine deutliche diskursive Formation mit klaren Konturen ausmachen. Die Kookkurrenzanalyse zeigt zudem, dass sich von den hier untersuchten Begriffen bislang am deutlichsten derjenige der Antinomie mit dem Thema der hier vorliegenden Untersuchung in Zusammenhang bringen lässt. Von daher erhält die Annahme aus dem Kapitel 2, nämlich von der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu sprechen, weitere Bestätigung.

Die Kookkurrenzanalyse zum Begriff ‚Ambivalenz‘ fördert ein differenzierteres Bild zutage. Es erscheinen klassische Themen der Pädagogik: ‚Schulentwicklung‘ (1.73), ‚Generationenbeziehungen‘ (1.49), ‚Jugendkulturen‘ (1.28), ‚Leitungskräfte‘ (1.19), ‚Biografien‘ (1.03) und ‚Kommunikationsweisen‘ (1.01). Besonders interessant für die hier vorgelegte Untersuchung sind die Kookkurrenzen zu den Begriffen ‚Autonomie‘ (1.28), ‚Subjektbildungsprozesse‘ (1.12), ‚Anerkennung‘ (0.97) und ‚Mündigkeit‘ (0.96), worin sich eine Fokussierung durch die diskursive Praxis auf ein Individuum, eine Person, ein Subjekt ausmachen lässt. Der philosophische Ursprung des Begriffs ‚Ambivalenz‘ ist ebenfalls mit signifikanten Kookkurrenzen

77 Ein explorativer Blick in das Zeitschriftenkorpus der Zeitschrift für Pädagogik von 1990-1999 zeigt, dass hier das NN ‚Luhmann‘ ebenfalls nicht als Kookkurrenz aufscheint. Auch die KWIC-Analyse zum NN ‚Paradoxie‘ bzw. die Sichtung der Pre- und Posttextstellen zu diesem Match liess die These nicht erhärten, ‚Luhmann‘ sei in dieser Zeitspanne häufiger mit dem NN ‚Paradoxie‘ in Verbindung gebracht worden. Auffällig ist hingegen, dass das NN ‚Luhmann‘ in diesem kleinen Zeitschriftenkorpus aus der Zeit von 1990-1999 häufiger in Kookkurrenz zu Begriffen der Systemtheorie steht, während man im hier untersuchten Zeitschriftengesamtkorpus von 2000-2016 feststellen kann, dass auf Luhmann vorwiegend über die Bibliografie verwiesen wird. Die liess sich mittels eines Vergleichs von zwei Tag Pies (Korpus ZfPäd 1990-1999 und Korpus ZfPäd 2000-2016) ebenfalls visuell belegen. Grundsätzlich wären diachrone Vergleiche, wie sie hier für einen Aspekt vorgenommen wurden, sehr interessant, da damit auch historische Veränderungen aufgefunden werden könnten. Angesichts der Funktion der Voranalyse und den begrenzten Ressourcen, findet in der Voranalyse kein systematischer diachroner Vergleich statt.

zu ‚Moderne‘ (2.66), ‚Transzendentalen‘ (1.98), ‚Existenz‘ (1.40) oder ‚Antike‘ (1.33) erkennbar, jedoch weniger markant als etwa bei ‚Dialektik‘ oder ‚Dualismus‘. Außerdem hat sich mit der Kookkurrenzanalyse keine Kookkurrenz zu einer spezifischen Sprecherposition eingestellt. Eine Kontur einer Diskursarena ist auf den ersten Blick noch nicht zu erkennen, jedoch wäre mit einer ‚keyword in context‘-Analyse (KWIC) die Vermutung zu prüfen, dass die Kookkurrenzen ins Feld der Entwicklungspsychologie zielen.

Während mit dem Begriff ‚Ambivalenz‘ u. a. doch deutlich auf ein Subjekt, ein Individuum, eine Person Bezug genommen wird, so scheinen die Kookkurrenzen zum Suchbegriff ‚Widerspruch‘ stärker außerhalb des Subjekts liegende Ereignisse in pädagogischen Situation zu fokussieren.

Markant sind die Kookkurrenzen von ‚Widerspruch‘ (vgl. Abb. 36, S. 217) zu ‚Herrschaft‘ (9.85), zu ‚Bildung‘ (6.12), zu ‚Anspruch‘ (3.76), zu ‚Praxis‘ (1.58), zu ‚Gesellschaft‘ (1.43), zu ‚Erziehung‘ (1.37), zu ‚Zielen‘ (1.35), zu ‚Norm‘ (1.33), aber ebenso, wenn auch schwächer, zu ‚Autonomie‘ (1.19), zu ‚Mündigkeit‘ (1.17) und ‚Freiheit‘ (1.11). Mit einer signifikanten Kookkurrenz zu ‚Heydorn‘ (2.26) und u. a. dessen Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970) lassen sich einige der genannten Kookkurrenzen einordnen. Ein Kookkurrenzbereich von ‚Widerspruch‘ ist somit deutlich Heydorns Denktradition zuzuweisen.

Ein zweiter Bereich, und der dürfte bei Heydorn Anknüpfung finden, lässt sich anhand der Kookkurrenz von ‚Widerspruch‘ und ‚Gesellschaft‘ (1.43) – auch zu den Adjektiven ‚gesellschaftlichen‘ (2.91) und ‚gesellschaftlicher‘ (2.25) – ablesen. Die hier angesprochenen ‚Widersprüchlichkeiten‘ liegen häufig zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Unterricht und Gesellschaft oder zwischen Schule und Gesellschaft verortet.

Mit einer zusätzlichen KWIC-Analyse ließ sich zudem ein dritter Kookkurrenzbereich herausarbeiten – nämlich die Kookkurrenz von ‚Widerspruch‘ und ‚Praxis‘. Dieser scheint sich einzustellen, da Sprecherinnen und Sprecher ‚Inkonsistenzen‘ und ‚Verwerfungen‘ der Unterrichtspraxis einzuordnen versuchen. Pädagogische Ereignisse und Prozesse im Unterricht werden in diesem Sinn als widersprüchlich deklariert. Gleichzeitig scheinen Kookkurrenzen auf, die zeigen, dass diese Widersprüchlichkeit von Unterricht innerhalb des Diskurses verhandelt werden – dies zeigt sich exemplarisch an der Kookkurrenz zum NN ‚Binnendifferenzierter‘ (Unterricht). Diese Kookkurrenz verweist auf das Buch von Hofmann, Martinek und Schwantner (2011) „Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?“.

Die Analyse belegt, dass die Verwendung des NN ‚Widerspruch‘ deutlich zur Verhandlung von bildungstheoretischen Themen und Aspekten sowie von erziehungswissenschaftlichen Begriffen herangezogen wird. Die hohe Frequenz lässt bereits darauf schließen, dass in der diskursiven Praxis mit dem NN ‚Widerspruch‘ (bzw. als Präfix ‚wider-‘) pädagogische Prozesse – häufig in Relation zu gesellschaftlichen Ansprüchen und damit auch zu Erziehungs- und Bildungszielen – zu beschreiben versucht werden. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass mit dem Begriff ‚Widerspruch‘ eine zentrale diskursive Formation vorzuliegen scheint, der es sich im weiteren Untersuchungsverlauf zu folgen lohnt.



Abb. 36: Tag Pie ‚Widerspruch‘

Der Begriff ‚Dichotomie‘ erscheint im Zeitschriftenkorpus vorwiegend im Kontext von ‚Wissen, Wissenschaft und Wahrheit‘ sowie im Kontext der Diskussion um Ausbildung oder humanistischer Allgemeinbildung. Die errechneten Kookkurrenzen sind jedoch nicht besonders hoch, so dass für eine korrekte Interpretation KWIC-Abfragen hinzugezogen werden mussten. Beispielsweise verwies die Kookkurrenz von ‚Dichotomie‘ und ‚ko-konstruktiver‘ (1.20) darauf, dass zwischen ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ und zwischen ‚Vermittlung‘ und ‚Rezeption‘ im Allgemeinen sowie der ‚Selbstbildung‘ und ‚ko-konstruktiven‘ Bildungsprozessen im Besonderen ein dichotomes Verhältnis ausgemacht wird. Auf diese Deutung stößt man zudem im Kontext der Kookkurrenz von ‚Dichotomie‘ und ‚Auflösung‘ (1.39), wobei das Verhältnis von ‚Grundausbildung‘ und ‚Weiterbildung‘, von ‚humanistischer Allgemeinbildung‘ und ‚Ausbildung‘ und von ‚formaler Bildung‘ und ‚materieller Bildung‘ diskutiert wird. Gleichzeitig ist dieser Diskurs in der eher schwachen Kookkurrenz von ‚Dichotomie‘ und ‚Wissen‘ (0.91) weiter verfolgbar, wenn dort zwischen ‚Wahrheit der Wissenschaft‘ und ‚Angemessenheit der Praxis‘ unterschieden, das Verhältnis von ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ beschrieben bzw. von ‚Theorie-Praxis-Dichotomie‘ die Rede ist. Die Kookkurrenzanalyse und die KWIC-Abfrage fördert in diesem Fall eine erkennbare Kontur einer Diskursarena zutage, die stark bildungstheoretisch argumentiert bzw. bildungstheoretische Spannungsverhältnisse thematisiert. Mit geringerer Signifikanz erscheinen am Rande dieser Kontur einer diskursiven Formation die Kookkurrenzen von ‚Dichotomie‘ und ‚Subjektivismus‘ (0.95) und von ‚Dichotomie‘ und ‚Objektivismus‘ (1.01). In diesem Kontext werden die Verhältnisse von ‚Natur und Kul-

tur', in Anlehnung an Nietzsche von ‚Wissenschaft und Poesie‘ oder in Anlehnung an Marx von ‚Natur und Gesellschaft‘ als dichotom beschrieben.

Angesichts der weiten Verbreitung des Begriffs ‚Dichotomie‘ in der Biologie, der Anatomie, den Sprachwissenschaften, der Volkswirtschaftslehre, der Philosophie, etc. zeugen diese Kookkurrenzen wohl eher von den Einflüssen dieser Bezugsdisziplinen auf die Pädagogik bzw. auf den Bildungs- und Erziehungskontext, während die anderen Kookkurrenzen deutlicher innerhalb des pädagogischen Diskurses verankert sind. Zudem zeigte die KWIC-Abfrage, dass es sich um zusammenhanglose Spuren an der Peripherie der diskursiven Formation handelt. Der Begriff ‚Dichotomie‘ ist damit insgesamt für die Hauptanalyse weiter zu verwenden.

Was sich bereits mit der Frequenzanalyse angedeutet hat, setzt sich mit Kookkurrenzanalyse fort: Die Begriffe ‚Antagonismus‘ und ‚Ambiguität‘ spielen innerhalb des Zeitschriftengesamtkorpus – sucht man nach deutlichen diskursiven Formationen – eine eher geringfügige Rolle. Die Kookkurrenzanalyse zum Begriff ‚Ambiguität‘ förderte beispielsweise keine klaren Kookkurrenzen zu Tage⁷⁸. Beim Begriff ‚Antagonismus‘ stellte sich lediglich eine signifikante Kookkurrenz ein, nämlich jene zum normalen Nomen (NN) ‚Kooperation‘ (2.74). Diese Kookkurrenz konnte derart für sich nicht abschließend interpretiert werden. Mittels KWIC-Abfragen zeigte sich, dass sowohl der Begriff ‚Ambivalenz‘ als auch der Begriff ‚Antagonismus‘ stets entlang von erziehungswissenschaftlichen Themen verwendet wird, die Verwendungsweisen jedoch in zahlreiche Richtungen und Bereiche zielt. Interessanterweise wird der Begriff ‚Ambivalenz‘ mehrfach im Kontext von ‚Mündigkeit‘, ‚Autonomie‘, ‚Freiheit‘ oder ‚Bildung‘ verwendet. Für eine signifikante Kookkurrenz reichte das Vorkommen indes nicht. Man könnte somit vorsichtig festhalten, dass es sich um einen eher marginalisierten Begriff handelt, dessen weitere Begutachtung für die hier vorgelegte Untersuchung wertvoll sein könnte.

Ein disperses Bild zeigt die KWIC-Abfrage zum Begriff ‚Antagonismus‘. Eine Spur führt beispielsweise über die Sprecherin ‚Christiane Thompson‘ zur Hegemonietheorie von ‚Lac-lau‘ und ‚Mouffe‘, eine andere Spur dagegen über Arnd-Michael Nohl zu Meads Antagonismus zwischen Kontakt- und Distanzerfahrung, eine dritte Spur führt zum Educational Governance-Diskurs. Aus letzterem resultiert u. a. die oben genannte Kookkurrenz zum normalen Nomen (NN) ‚Kooperation‘. Diese Kookkurrenz stellt sich durch die mehrfache Bezugnahme auf das Buch ‚Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation‘ von Kussau und Brüsemeister ein und ist daher eine durch Bibliografie erzeugte Kookkurrenz. Aus der KWIC-Analyse zum Begriff ‚Antagonismus‘ sind somit zwei wichtige Erkenntnisse zu ziehen. Erstens wird mit der Kookkurrenz zum normalen Nomen (NN) ‚Kooperation‘ keine Kontur zu einer Diskursarena angezeigt. Diese Kookkurrenz ist vernachlässigbar. Zweitens – und wertvoller – ist die Erkenntnis, dass der Begriff für zahlreiche erziehungswissenschaftliche Fragestellungen kontaktiert wird, so dass es sich lohnt, dem Begriff zu folgen und ihn für die Analyse, wie pädagogische Prozesse beschrieben werden, weiterhin zu nutzen. Ausgeschlossen werden kann jedoch eine dahinterliegende, versteckte Marginalisierung einer Diskursarena, da – wie zuvor beschrieben – keine einheitliche Zuordnung zu einer spezifischen Diskursarena ausgemacht werden konnte.

78 Zu prüfen wäre, inwiefern sich im angelsächsischen Diskurs mit dem Begriff ‚ambiguity‘ ein anderes Bild einstellt. Diese Spur wurde indes nicht weiterverfolgt.

geben die Analysen erste Spuren zu konkreten Diskursarenen bzw. diskursiven Formationen preis. Vereinzelt sind bereits Sprecherpositionen angedeutet. Ferner konnten erste methodologische Fallstricke, wie etwa die durch häufige Bibliografie desselben Werks verursachte Kookkurrenz, erkannt und kritisch begutachtet werden.

Noch sind zumeist erst die Konturen der diskursiven Formationen bzw. der jeweiligen Diskursarena der übergeordneten ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu erkennen, so dass zwingend quantitativ fortgefahren und mit der Frameanalyse 1. Ordnung ein präziseres Bild erstellt werden muss.

Führt man nun die einzelnen Kookkurrenzen zusammen (es werden lediglich normale Nomen (NN) verwendet) und modelliert mittels GEPHI die übergeordnete Struktur der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘, so stellt sich folgendes Bild ein (vgl. Abb. 38, S. 222).

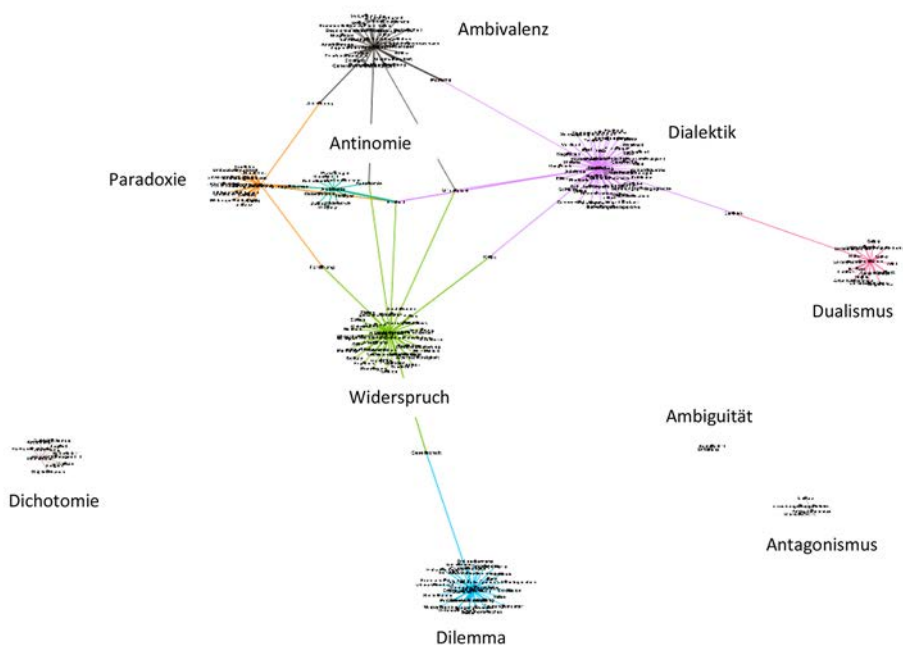


Abb. 38: Übergeordnete Struktur der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘

Einerseits wird deutlich, dass die einzelnen Begriffe, die nun als Subframes des Frames ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ aufgefasst werden, unterschiedlich viele Füllwerte besitzen. Es existieren vier größere Subframes, nämlich die Subframes ‚Dialektik‘, ‚Dilemma‘, ‚Widerspruch‘, ‚Ambivalenz‘. Das Subframe ‚Dilemma‘ (vgl. Abb. 38, S. 222) weist dabei die meisten Füllwerte auf. Das Subframe ‚Antinomie‘ ist somit nicht das größte Subframe und wird folglich nicht häufiger oder besonders gewichtig verwendet im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs. Jedoch zeigt sich, dass der Begriff ‚Antinomie‘ mit den Subframes ‚Paradoxie‘, ‚Widerspruch‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Dialektik‘ und damit im Frame ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ breit vernetzt ist, während beispielsweise die Subframes ‚Antagonismus‘, ‚Ambiguität‘ und ‚Dichotomie‘ für sich stehen und somit im Fachdiskurs eher nicht mit den anderen

Begriffen in Relation gebracht werden. Das Subframe ‚Antinomie‘ ist zudem eng mit dem Subframe ‚Paradoxie‘ vernetzt.

Der Kern des Netzwerks (vgl. Abb. 39, S. 224) zeigt sich indes zwischen den Subframes ‚Antinomie, ‚Paradoxie‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Dialektik‘ und ‚Widerspruch‘. Eine Verbindung zwischen dem Subframe ‚Dualismus‘ und dem Subframe ‚Dialektik‘ (vgl. Abb. 40, S. 225) über den Füllwert ‚Denken‘ verdeutlicht, dass hier zwei philosophische ‚Denktraditionen‘ in die Erziehungswissenschaften Einzug gehalten haben. Ähnliches zeigt sich bei der Verbindung des Subframes ‚Widerspruch‘ und ‚Dilemma‘ über den Füllwert ‚Gesellschaft‘. Diese beiden Subframes verdeutlichen, dass sie aus gesellschaftlichen, normativen, ethisch-moralischen Ansprüchen resultieren. Interessant sind zudem die Verbindungen zu den Füllwerten ‚Autonomie‘, ‚Freiheit‘ und ‚Mündigkeit‘ (vgl. Abb. 41, S. 225). Diese werden in mehreren Subframes verwendet. Somit lässt sich die in dieser Untersuchung verfolgte Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ als exemplarischer Diskursgegenstand des übergeordneten Frames ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ erneut legitimieren und zugleich deren Relevanz rechtfertigen.

Insgesamt lassen sich nun die einzelnen Diskursarenen innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ gestützt auf eine erste Frame-Modellierung mittels Gephi solide fassen. Als Diskursarenen (diskursive Formationen) lassen sich einmal jene der Denktraditionen (‚Dialektik‘, ‚Dualismus‘) ausmachen, dann jene der Paradoxien und Antinomien des Unterrichtens sowie der Organisation Schule und schließlich die auf ‚Gesellschaft‘ gerichteten Arenen ‚Dilemma‘ und ‚Widersprüche‘, obschon das Subframe ‚Widersprüche‘ ebenfalls breit in andere Subframes strahlt. Eine vierte diskursive Formation bildet das Subframe ‚Ambivalenz‘, welche die ‚Subjektivität‘, die ‚Subjektivierungsprozesse‘, u. a. mit Bezug auf Jugend verhandelt (vgl. Abb. 42, S. 226).

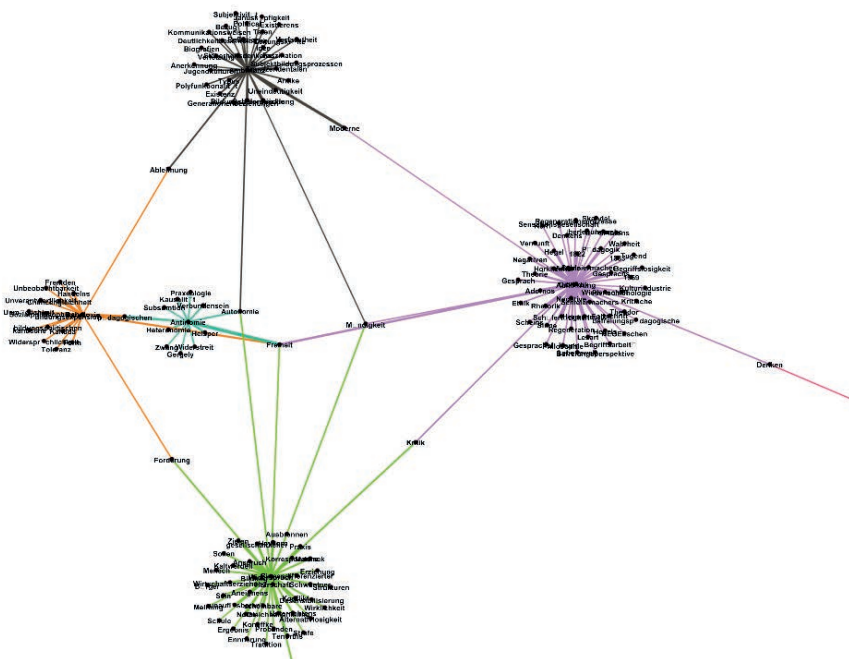


Abb. 39: Ausschnitt ‚Kern‘ des Netzwerks

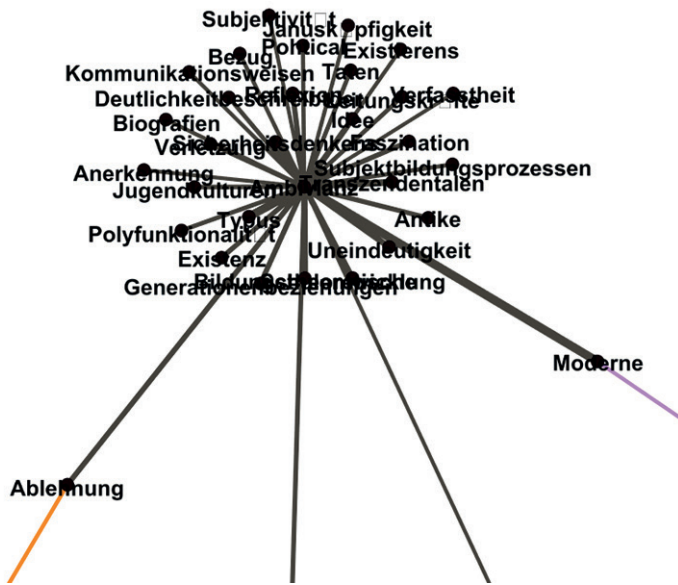


Abb. 42: Subframe 'Ambivalenz'

Selbstverständlich lässt diese Darstellung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ (vgl. Abb. 38, S. 222) noch keine abschließenden Aussagen zu. Es sind vorerst lediglich korpusgestützte Spuren und Indizien. Wichtig erscheint der oben genannte Punkt, dass es sich aufgrund dieser ersten Berechnungen rechtfertigen lässt, die exemplarische ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ bzw. ein Auszug daraus zu untersuchen. Dies soll in der Folge unter 6.2.2 angegangen werden.

Für die Untersuchung der spezifischen ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ bedeutet dies, dass es nun vorgängig notwendig ist, den Zeitschriftengesamtkorpus spezifisch nach den Begriffen ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ abzusuchen, so dass die hierbei gesichteten Kookkurrenzen als Ausgangslage genutzt werden können, um die Frame-Modellierungen in der 1. Ordnung zu eröffnen. Unterstützt wird diese Kookkurrenzanalyse erneut mittels KWIC-Abfragen.

6.2.2 Analyse des Zeitschriftengesamtkorpus hinsichtlich der Begriffe ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ (Frames 1. Ordnung)

Im untersuchten Zeitschriftengesamtkorpus erscheint der Begriff ‚Autorität‘ mit einer Frequenz von 1400 Nennungen. Mehrere Wortvarianten treten zu Tage, wie die folgende Tabelle (vgl. Tab. 7, S. 228) verdeutlicht:

Tab. 7: Frequenz von ‚Autorität‘

Wort	Frequenz
Autorität	957
Autoritäten	112
Pädagogische Autorität	28
Autoritätsperson	21
Autoritätsverlust	12
Lehrerautorität	12
Amtsautorität	11
Autoritätsverhältnisse	8
Autoritätsproblem	7
Autoritätsbeziehung	6
Autoritätsstruktur	6
Autoritätskonzept	6
Autoritätskritik	3
Sachautorität	3
Autoritätsanspruch	3
Autoritätsbindung	2

Fraas, Pentzold und Ziem (2018, S. 167) verweisen darauf, dass eine hohe Frequenz als Maß für eine hohe kognitive Verfestigung genommen werden könne. Wie sich diese Verfestigung ausdifferenziert, ausgeformt, abgelagert, strukturiert hat; hierüber gibt jedoch erst die Kookkurrenzanalyse präzisere Auskünfte.

Die Kookkurrenzanalyse zum Lemma ‚Autorität‘ befördert auf den ersten Blick ‚erwartbare‘ Werte zu Tage. An der Spitze steht die Kookkurrenz ‚Lehrer‘ (6.79) und ‚Lehrers‘ (6.34) mit deutlichen Signifikanzwerten. Darauf folgen die Begriffe ‚Macht‘ (4.77), ‚Anerkennung‘ (4.59), ‚Gehorsam‘ (4.59), und ‚Disziplin‘ (3.68). Interessant sind die deutlichen Kookkurrenzen von ‚Autorität‘ und ‚pädagogische‘ (7.95), ‚pädagogischen‘ (2.80), ‚Pädagogische‘ (2.66), ‚erzieherische‘ (2.27), ‚pädagogisch‘ (2.21), ‚erzieherischen‘ (2.11) sowie ‚pädagogischer‘ (1.91). Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses bewusst von ‚pädagogischer Autorität‘ bzw. ‚erzieherischer Autorität‘ gesprochen wird, um die Abgrenzung zu staatlichen, rechtlichen, sozialen, religiösen Autoritäten möglichst zu verdeutlichen. Außerdem wird durch die Kookkurrenzanalyse deutlich, dass ‚Pädagogische Autorität‘ als Zuspruch oder Akt der Anerkennung (‚Anerkennung‘, 4.59; ‚anerkannt‘, 1.69; ‚anerkennt‘, 1.47) in einer asymmetrischen Beziehung (‚Asymmetrie‘, 1.81; ‚asymmetrischen‘, 1.29) gefasst wird. Daneben treten sowohl die ‚Amtsautorität‘ (2.23) als auch die Sachautorität (‚Sache‘, 3.35) zu tage.

Aufschlussreich sind im Fall des Begriffs ‚Autorität‘ ferner die Kookkurrenzen zu folgenden Verben: ‚behaupten‘ (1.57), ‚zerfallen‘ (1.47), ‚zurückgewinnen‘ (1.26), ‚wachsen‘ (1.19). Pädagogische Autorität wird z. T. als etwas dargestellt, was zerfallen oder etwas, was man zurückgewinnen kann. Andere sprechen davon, dass pädagogische Autorität ‚wachsen‘ müsse. Die Kookkurrenz zum Verb ‚behaupten‘ verdeutlicht die Argumentation, dass man sich ‚behaupten‘ müsse, um pädagogische Autorität zu erlangen.

Als Sprecherpositionen tauchen ‚Wimmer‘ (2.33), ‚Arendt‘ (2.24), ‚Reichenbach‘ (1.90), ‚Bourdieu‘ (1.53), ‚Omer‘ (1.36), ‚Schlippe‘ (1.25), ‚Renaut‘ (1.04) sowie ‚Thompson‘ (1.01) in den Kookkurrenzwerten auf. Es vermag wenig zu erstaunen, dass mit ‚Wimmer‘ (Systematische Erziehungswissenschaft), ‚Reichenbach‘ (Allgemeine Erziehungswissenschaft) und ‚Thompson‘ (Allgemeine Erziehungswissenschaften) zentrale Sprecherpositionen aus den deutschsprachigen, universitären Erziehungswissenschaften auffindbar sind, während ‚Omer‘ und ‚Schlippe‘ ein Abbild der Diskursarena ‚Neue Autorität‘ darstellen. Die Kookkurrenz zu ‚Arendt‘ ist auf deren Aufsatz ‚Krise der Erziehung‘ (1953) – die Signifikanz zu ‚Krise der‘ beträgt 2.20, zu ‚Krise‘ 1.47 – und der nach wie vor häufigen Zitation daraus bzw. Verweisung darauf zurückzuführen. Ebenso eindeutig sind die Kookkurrenzen zu ‚Bourdieu‘, der sich aus soziologischer Perspektive der ‚sozialen Autorität‘ bzw. der ‚symbolischen Macht‘ mit der Thematik ‚Autorität‘ befasst hat. ‚Renaut‘, der sich u. a. mit dem Werk ‚La fin de l'autorité‘ (Renaut 2004) dem Thema aus einer philosophischen Warte aus angenommen hat, scheint ebenfalls auf.

In Form einer Tag-Pie-Abbildung der eruierten Kookkurrenzen zeigt sich das Frame ‚Autorität‘ wie folgt (vgl. Abb. 43, S. 230).



Abb. 43: Tag Pie zum Begriff ‚Autorität‘

Um die Feinstruktur des Begriffs ‚Autorität‘⁷⁹ besser zu erfassen, wurde eine KWIC-Abfrage zu den signifikantesten Kookkurrenzen durchgeführt. Diese induktive ‚Sondierung im Diskurs‘ ist im Folgenden tabellarisch festgehalten. Auf eine Gruppierung der Kookkurrenzen wird noch bewusst verzichtet. Dennoch entsteht damit eine erste Skizze des Frames ‚Autorität‘ in der Pädagogik (vgl. Tab. 8, S. 231ff.). Ebenfalls sind erste Verbindungen zu erkennen. Es zeichnet sich eine deutliche, in sich eher geschlossene Diskursarena ab, was die Frage nach den ausschließenden Effekten mit sich bringt.

Tab. 8: Exemplarische Sondierung im Diskurs zum Begriff ‚Autorität‘ mittels der KWIC-Abfrage

Kookkurrenz	Interpretation ausgehend von der KWIC-Abfrage
‚Gehorsam‘ (4.43)	Einerseits wird der Gehorsam als Form der Gewalt diskutiert. Gehorsam wird hierbei nicht mit Autorität gleichgesetzt. Die Einforderung von Gehorsam zeuge von einer gescheiterten Autorität. Andererseits wird Gehorsam als ein Teil des Tauschakts ‚Vertrauen und Gehorsam‘ in einer pädagogischen Beziehung proklamiert (u. a. bei Reichenbach).
‚Disziplin‘ (3.68)	Hier wird der Zusammenhang von ‚Autorität, Disziplin und verbindlichen Werten‘ einerseits sowie der Zusammenhang von ‚Autorität, Leistung und Disziplin‘ andererseits verhandelt (u. a. bei Bueb). Zudem wird Disziplin als anthropologische Konstante thematisiert.
‚Frage‘ (3.48)	Rhetorische Kookkurrenz
‚Sache‘ (3.35)	Autoritätsgewinn aufgrund der Sach- oder Fachkompetenz einer Lehrperson
‚Technokratisierung‘ (3.25)	Hier wird mit dem Ausdruck ‚Technokratisierung der Autorität‘ auf den Zusammenhang von ‚Autorität, informativem Wissen, Fachautorität, Expertentum‘ verwiesen. Verhandelt wird u. a., dass Experten über Fach-/Sachautorität verfügen und wissenschaftliche Objektivität zugestanden wird. Moniert wird beispielsweise eine zu starke Fokussierung auf ‚Autorität durch Wissen‘.
‚Erziehung‘ (2.67) / ‚Erziehers‘ (1.18)	Diskussion zum Zusammengang von ‚Autorität und Erziehung‘, von ‚Autorität und Tradierung‘ und von ‚Autorität und Kultur‘
‚Legitimität‘ (2.62)	Diskussion zur Funktion der ‚Didaktischen Autorität‘ und zur Amtsauctorität, die Lehrpersonen in Anspruch nehmen dürfen. Die legitime in Anspruchnahme von Autorität wird verhandelt.
‚Anspruch‘ (2.46)	siehe ‚Legitimität‘
‚Person‘ (2.33)	Hier wird thematisiert, dass Autorität relational bedingt ist und sich als Folge einer Aushandlung einstelle; eine Relation, in der sich Personen zueinander befinden. Die Autorität wird somit nicht einem isolierten, anatomischen Wesen zugeschrieben, sondern entsteht in der Relation einer oder mehrerer Personen. Autorität wird als Anerkennungsakt verstanden.

⁷⁹ Ich spreche an dieser Stelle weiterhin (noch) nicht vom Frame ‚Autorität‘, obschon eine erste Feinstruktur des Begriffs ‚Autorität‘ unter Rückgriff auf Textpassagen (KWIC-Abfrage) vorgestellt wird. Um von einem Frame zu sprechen, hierzu bedarf es der quantitativen Modellierung.

„Schule“ (1.95)	Unterschieden wird hier zwischen der Autorität der Schule als Institution, als Instanz, die Rahmenbedingungen festlegt, als abstrakte Autorität. Beschrieben wird zudem, wie die Autorität der Lehrperson durch die Autorität der Schule als Institution ersetzt wird.
„Ordnung“ (1.82)	Hier wird der Zusammenhang von Autorität, Rolle als Lehrperson und Regeln des Gruppenlebens aufgegriffen. Diskutiert wird sowohl die soziale Ordnung mittels Praktiken von Schule, Unterricht und Lehrer*innenverhalten, als auch die Funktion von Autorität als Verteidigung, Gewährleistung der staatlichen (sowie früher kirchlicher) Ordnung.
„Praktiken“ (1.81)	Verhandelt werden Praktiken von Autorität und Autorisierung (u. a. bei Thompson, Bourdieu)
„Missbrauch“ (1.72)	Hier scheint die Missbrauchsdebatte ⁸⁰ im Kontext von „Autorität und (sexuellem) Missbrauch“ und Reformpädagogik auf.
„Kultur“ (1.70)	Autorität wird als Stellvertretung von Kultur gefasst. Die Autorität erkennt, so die Argumentation, die Bedeutung des Lerngegenstandes für die Kultur. Kultur wird als „horizontale Autorität“ definiert (u. a. bei Reichenbach).
„Institution“ (1.58)	Verhandelt wird die Amtsautorität sowie der Verfall der institutionellen Autorität durch einen Verfall der Disziplinorientierung.
„Gewalt“ (1.42)	Analog zum Gehorsam wird Gewalt nicht mit Autorität gleichgesetzt, sondern Gewalt als Versagen von Autorität thematisiert. Gewalt wird weiter als Missbrauch von Autorität verhandelt.
„Respekt“ (1.32)	Die Autorität dient dazu, dass Respekt im Gruppenleben eingefordert wird, so die Argumentation.
„Tradition“ (1.29)	Verhandelt wird der Zusammenhang von Tradierung und Autorität. Autorität wird im Kontext des konservierenden Moments von Erziehung gefasst.
„Quelle“ (1.23)	Als mögliche Quellen von Autorität wird die Sachkompetenz sowie die Person bzw. das Charisma diskutiert.
„Generation“ (1.22)	Hier wird der Zusammenhang von „Generationenwechsel, Generationsdifferenz und Autorität“ thematisiert.
„Verlust“ (1.22)	Einerseits wird der Verlust der Autorität einer Lehrperson verhandelt, andererseits wird ein Verlust der kognitiven Autorität der Wissenschaft angesprochen. Letzterer stelle sich ein, weil die Unparteilichkeit und Objektivität von Wissenschaft bzw. der „intellektuellen Autorität“ durch Skepsis angezweifelt werde und verfallende. Was wiederum bedeute, dass Fachautorität verfällt und letztlich die Autorität der Expert*innen und Lehrpersonen, so die Argumentation.
„Unparteilichkeit“ (1.21)	Siehe „Verlust“
„Experten“ (1.17)	Verhandelt wird die „Autorität der Expert*innen“ und damit indirekt die Sachautorität. Siehe auch „Technokratie“ und „Verlust“.
„Autonomie“ (1.16)	Hier wird das Spannungsverhältnis von Autorität und Autonomie diskutiert.
„Meinung“ (1.16)	Rhetorische Kookkurrenz
„Beziehung“ (1.15)	Thematisiert wird, dass es sich bei der pädagogischen Beziehung um eine besondere Art der Beziehung handle. Sie wird als „soziale Beziehung“ und „asymmetrische Beziehung“ verhandelt. Eine Außerkraftsetzung von Hierarchie und Autorität bzw. die „Abschaffung von Asymmetrie“ begünstige u. a. sexuellen Missbrauch.

⁸⁰ vgl. u.a. Burgsmüller & Tillmann (2010); Bürkler, Goldsmith & Hürlimann (2013); Brumlik (2007); Hoffmann (2012).

‚Objektivität‘ (1.10)	Siehe ‚Technokratie‘ und ‚Verlust‘
‚Schüler‘ (1.04)	Verhandelt wird das Verhältnis von Lehrperson und Schüler*in, die ‚praktische Autorität‘ sowie der ‚Autoritätsverlust‘ bei Lehrpersonen. Ebenfalls scheint der Tauschakt von ‚Gehorsam und Vertrauen‘ auf.

Wendet man sich nun dem Begriff ‚Autonomie‘ mit derselben Systematik zu, dann zeigt sich dies wie folgt (vgl. Tab. 9, S. 233). Die Frequenz des Begriffs ‚Autonomie‘ beträgt 3394 Nennungen. Die Frequenzanalyse belegt einerseits, dass der Begriff ‚Autonomie‘ häufiger im Zeitschriftengesamtkorpus auftritt, als dies beim Begriff ‚Autorität‘ der Fall ist. Erneut kann eine kognitive Verfestigung festgestellt werden. Andererseits scheint der Begriff ‚Autonomie‘ dispers verhandelt zu werden, was sich bereits an den Wortvarianten ablesen lässt.

Tab. 9: Frequenz von ‚Autonomie‘

Wort	Frequenz
Autonomie	2166
Schulautonomie	280
Autonomieunterstützung	59
Autonomiestreben(s)	56
Hochschulautonomie	37
Autonomieerleben	33
Autonomie-Paritäts-Muster	26
Autonomieziele	22
Geltungsautonomie	21
Autonomiebegriff(s)	21
Autonomiebestrebungen	16
Handlungsautonomie	16
Autonomieförderung	14
Autonomiespielräume	12
Bildungsautonomie	10
Autonomieorientierung	9
Autonomieindex	9
Autonomieentwicklung	9
Autonomiepädagogik	8
Autonomiedebatte	8
Autonomieanspruch	8
Entscheidungsautonomie	8
Teilautonomie	8
Autonomiebedürfnis	7
Autonomiestatus	7
Autonomieansprüche	7
Autonomiefähigkeit	7
Autonomievariablen	6

Mit der Kookkurrenzanalyse können die Teilbereiche, in denen der Begriff ‚Autonomie‘ Verwendung findet, besser sichtbar gemacht werden. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass dem Begriff ‚Autonomie‘ ebenfalls eine hohe kognitive Verfestigung attestiert werden kann.

Die Kookkurrenzanalyse zum Lemma ‚Autonomie‘ erzeugt ein komplexes Gebilde. Zwar war die hohe Kookkurrenz zu ‚Freiheit‘ (15.57), zu ‚Mündigkeit‘ (8.63) und zu ‚Emanzipation‘ (4.14) erwartbar. Handelt es sich unter Rekurs auf u. a. Kant, Habermas, Adorno um häufig in Verbindung zueinander genutzte Begriffe. Überraschen könnten hingegen die zweit- und dritthöchste Kookkurrenz, denn direkt nach ‚Freiheit‘ (15.57) folgt ‚Heteronomie‘ (12.49) – statt ‚Zwang‘ (1.99) – und ‚Illusionen‘ (8.91); auch ‚Illusion‘ (2.93).

Die hohe Kookkurrenz von ‚Autonomie‘ zu ‚Heteronomie‘ belegt, dass der Autonomiebegriff durchaus kritisch begutachtet wird. Der Begriff ‚Heteronomie‘ scheint hierbei vor ‚Zwang‘ Verwendung zu finden⁸¹. Die KWIC-Abfrage verdeutlicht, dass dieses Spannungsverhältnis von den Sprecherpositionen ausgiebig verhandelt wird. Diese kritische Auseinandersetzung lässt sich ebenfalls an der Kookkurrenz zu ‚Verwendungsweisen‘ (6.65) ablesen. Diese stellt sich aufgrund einer regen diskursiven Rezeption des Beitrags von Helsper ‚Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit‘ (Helsper 1996) ein⁸². Ein drittes Indiz für eine kritische Verhandlung von ‚Autonomie‘ stellt die Kookkurrenz zu ‚Illusionen‘ (8.21) und ‚Illusion‘ (2.93) dar. Die hohe Kookkurrenz zu ‚Illusionen‘ ist nicht einzig auf die Verweisung auf das Werk ‚Illusionen von Autonomie‘ (1990) von Käte Meyer Drawe zu erklären. Der Ausdruck ‚Illusion von Autonomie‘ erscheint im Diskurs auch unabhängig davon, z. T. mit Bezug auf Bourdieus Habitustheorie (1993, 1995, 1999).

Ebenfalls einen hohen Signifikanzwert weist ‚Autonomie‘ zum Begriff ‚Verbundenheit‘ (8.32) auf. Der von Leu & Krappmann aus einer Perspektive der subjektorientierten Sozialisationsforschung entworfene Ausdruck ‚Autonomie und Verbundenheit‘ (1999) ist ebenfalls als eigenständiger Ausdruck anzutreffen, wird jedoch häufiger mit den Autoren durch Zitation in Verbindung gebracht als dies bei Meyer Drawe der Fall ist. Interessant für diese Untersuchung ist, dass Leu & Krappmann ‚Autonomie und Verbundenheit‘ als wechselseitigen Prozess definieren.

Die hohe Kookkurrenz von ‚Autonomie‘ und ‚Hochschule‘ (7.66) ist für diese Untersuchung nicht relevant, verweist jedoch auf eine zentrale Diskursarena, nämlich auf die Frage der ‚Autonomie von Hochschulen bzw. ‚Schulen‘ (6.01), ‚Steuerung‘ (4.8), ‚Einzelschule‘ (2.49), ‚Universitäten‘ (1.33), ‚Schulautonomie‘ (1.32), ‚Finanzmittelautonomie‘ (1.29), ‚Hochschulautonomie‘ (1.18), etc. Im Gegensatz zur organisationalen ‚Autonomie‘ wird die pädagogische ‚Autonomie‘ (‚pädagogischen‘ 7.39; ‚pädagogischer‘ 4.76; ‚pädagogische‘ 3.69, ‚Pädagogischer‘ 2.13, ‚Pädagogik‘ 1.19), die individuelle ‚Autonomie‘ (‚individuelle‘ 1.1, ‚individueller‘ 1.42, ‚Individualität‘ 2.01, ‚Individuums‘ 1.21), die subjektive ‚Autonomie‘ (‚subjektiver‘ 1.11, ‚Subjektivität‘ 1.65, ‚Subjekt‘ 5.27; i. d. R. als ‚Autonomie des Subjekts‘, ‚Subjekte‘ 1.40) bzw. die persönliche ‚Autonomie‘ (‚persönlicher‘ 3.08) stark betont. Diese Kookkurrenzen verdeutlichen, dass die ‚Autonomie des Einzelnen‘ eine deutliche diskursive Formation innerhalb des

81 ‚Zwang‘ steht mit einem Kookkurrenzwert von 18.31 messbar deutlicher mit ‚Freiheit‘ in Verbindung, als mit ‚Autonomie‘ (1.99). So kann festgehalten werden, dass die Mehrworteinheit ‚Autonomie und Heteronomie‘ und die Mehrworteinheit ‚Freiheit und Zwang‘ sich im Diskurs vorwiegend nicht mischen; sprich ‚Autonomie und Zwang‘ oder ‚Freiheit und Heteronomie‘ kaum verwendete Mehrworteinheiten darstellen.

82 Womit sich großmehrheitlich auch die Kookkurrenz zu ‚Paradoxe‘ (5.31) erklären lässt.

Diskurses darstellt. Folglich zeigen sich Ausdrucksformen mit ‚Selbst-‘, (32.29) häufig und mit deutlichen Signifikanzwerten (‚Selbstverantwortlichkeit 6.84), ‚Selbstbestimmung‘ 5.56, ‚Selbstverwirklichung‘ 2.08, ‚Selbstständigkeit‘ 1.37, ‚selbstbestimmten‘ 1.39). Ebenfalls sind die Kookkurrenzen von Autonomie zu ‚Authentizität‘ (3.97) und zu ‚Souveränität‘ (2.13‘) dieser diskursiven Formation hinzuzufügen. Gleichsam zeigen sich in den Kookkurrenzen jedoch ebenso kritische Anmerkungen, wie beispielsweise die Kookkurrenz zu ‚Selbstlernarchitekturen‘ (1.85).

Als Sprecherpositionen treten ‚Deci‘ (3.82) und ‚Ryan‘ (3.44) und deren ‚Selbstbestimmungstheorie‘ (2.49) (u. a. auch erkennbar an der Kookkurrenz zu ‚Eingebundenheit‘, 5.19) deutlich in Erscheinung; ebenso ‚Kant‘ (2.47), ‚Nikolai‘ (1.82), ‚Nordstrom‘ (1.75), ‚Honneth‘ (1.54), ‚Wrana‘ (1.48), ‚Sidler‘ (1.28), ‚Helbig‘ (1.27) und ‚Perriard‘ (1.10). Das Autor*innenbild könnte als Indiz gedeutet werden, dass mehrere diskursive Formationen vorliegen bzw. unterschiedlichen Diskursarenen auszumachen sind; von der Pädagogischen Psychologie, der Sozialpsychologie, der Philosophie über die Theologie und der Diskurstheorie hin zur Hochschulentwicklungsperspektive. Exemplarisch lässt sich die Komplexität des Begriff ‚Autonomie‘ zur Kookkurrenz ‚Kontrolle‘ ablesen, wenn sich der Ausdruck ‚Autonomie und Kontrolle‘ einmal im Kontext von ‚Schulautonomie und Neuer Steuerung‘ zeigt, dann im Kontext von Gewährung von Schülerautonomie durch Lehrpersonen und wenn drittens im entwicklungspsychologischen Kontext von ‚Autonomie und elterlicher Kontrolle‘ die Rede ist. Sehr schön lässt sich jedoch an diesem Beispiel ablesen, dass häufig ein Spannungsverhältnis ausgewiesen wird, so dass sich in der Kookkurrenz ‚Kontrolle‘ für die hier vorgelegte Untersuchung wertvolle Spuren verbergen könnten.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass der Begriff ‚Autonomie‘ in den Erziehungswissenschaften, der Pädagogischen Psychologie sowie der Schulpädagogik häufig im Kontext eines Spannungsverhältnisses verhandelt wird, lässt sich außerdem der Kookkurrenz zu ‚Erziehung‘ (5.54) entnehmen. Die Ausdrucksformen ‚Autonomie und Erziehung‘ oder ‚Erziehung zu Autonomie‘ bzw. ‚Erziehung zu moralischer Autonomie‘ treten häufig und eigenständig auf. Autonomie wird in diesem Kontext als normatives Erziehungsziel deklariert, ohne jedoch die subjektive Rückbindung an Sozialität zu vernachlässigen. In engem Zusammenhang dazu ist die Kookkurrenz zu ‚relative‘ (5.43) (auch ‚relativen‘ 2.16) zu sehen, wenn diese Rückbindung im Ausdruck ‚relative Autonomie‘ prägnant zum Ausdruck gebracht wird. Diese Verhandlung einer Relationierung von Individuum und Sozialität kann zudem über die Kookkurrenz von Autonomie zu ‚Anerkennung‘ (5.27) ausgemacht werden. Unter Rekurs u. a. auf ‚Honneth‘ wird Anerkennung als Bedingung von Autonomie gefasst bzw. kritisch verhandelt. Für diese Untersuchung ist damit das Spannungsverhältnis von ‚Autonomie und Anerkennung‘ interessant. Es gilt zu prüfen, ob hierhin und ausgehend von der sozialpsychologischen bzw. sozialphilosophischen Anerkennungstheorie eine eigenständige diskursive Formation auszumachen ist.

In Form einer Tag-Pie-Abbildung der eruierten Kookkurrenzen zeigt sich der Begriff ‚Autonomie‘ wie folgt (vgl. Abb. 44, S. 237).



Abb. 44: Tag Pie zum Begriff ‚Autonomie‘

Um die Feinstruktur des Begriffs ‚Autonomie‘⁸³ besser zu erfassen, wurde eine KWIC-Abfrage zu den signifikantesten Kookkurrenzen durchgeführt. Diese weitere induktive ‚Sondierung im Diskurs‘ im Bereich der niedrigeren Signifikanzwerten ist im Folgenden tabellarisch festgehalten. Auf eine Gruppierung wird noch bewusst verzichtet. Dennoch entsteht damit eine erste Skizze des Frames ‚Autonomie‘ in der Pädagogik (vgl. Tab. 10, S. 238ff.). Ebenfalls sind erste Verbindungen innerhalb des Diskurses zu erkennen. Es zeichnet sich – im Gegensatz zu ‚Autorität‘ – keine eindeutige und deutliche, in sich eher geschlossene Diskursarena ab, sondern es deuten sich mehrere Diskursarenen bzw. diskursive Formationen ab, womit das Augenmerk der weiteren Analyse darauf zu legen ist, die Konturen dieser Diskursarenen bzw. diskursiven Formationen weiter zu schärfen.

83 Ich spreche an dieser Stelle weiterhin (noch) nicht vom Frame ‚Autonomie‘, obschon eine erste Feinstruktur des Begriffs unter Rückgriff auf Textpassagen (KWIC-Abfragen) vorgestellt wird. Um von einem Frame zu sprechen, hierzu bedarf es der quantitativen Modellierung.

Tab. 10: Exemplarische Sondierung im Diskurs zum Begriff ‚Autonomie‘ mittels der KWIC-Abfrage

Kookkurrenz	Interpretation ausgehend von der KWIC-Abfrage
,Lehrerausbilder‘ (3.86)	Diese Kookkurrenz stellt sich aufgrund einer Feldstudie von Hetfleisch, Goeze & Schrader (2014) ein, welche den Einfluss variiertes Grade von pädagogischer Autonomie von Lehrerausbildner*innen in der Lehramtsausbildung untersucht. Diese Kookkurrenz ist damit der Diskursarena zur ‚Professionellen Autonomie von Lehrpersonen‘ zuzuordnen.
,Grad‘ (3.74)	Einerseits wird der Grad der Autonomie von Lehrpersonen thematisiert, andererseits der Autonomiegrad von Kindern und Jugendlichen.
,Kompetenz‘ (3.55)	In Verbindung von ‚Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit‘ und unter Rekurs auf Deci & Ryan entsteht diese Kookkurrenz.
,Dependenz‘ (3.53)	Diese Kookkurrenz ist auf Nordstorm zurück zu führen und in Zusammenhang zu den Ausführungen zum ‚relativen‘ bzw. relationalen Charakter von Autonomie zu sehen.
,Paternalismus‘ (3.05)	Deutlich zugeschnitten auf das Kind wird mit dieser Kookkurrenz die relative Autonomie des Kindes unter Rückbindung an Erwachsene verhandelt.
,Vernunft‘ (2.98)	In Kant’scher Tradition wird Autonomie, Freiheit und Vernunft bzw. Vernunftgebrauch thematisiert.
,Begriff‘ (2.78)	Rhetorische Verwendung (‚Begriff der Autonomie‘)
,Identität‘ (2.63)	Mit dieser Kookkurrenz zeigt sich die Diskussion zum relationalen Charakter von Autonomie, hier nun im Zusammenhang von Identität und Autonomie. Diese Kookkurrenz gilt es der allfälligen diskursiven Formation ‚Anerkennung‘ hinzuzufügen.
,Bedingungen‘ (2.52)	Großmehrheitlich führt diese Kookkurrenz ins Feld der Schulautonomie, der Steuerung von Schulen bzw. zu den ‚Nebenfolgen‘ daraus.
,Erleben‘ (2.46)	Diese Kookkurrenz stellt sich in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan ein (Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit) ein.
,Schülerangelegenheiten‘ (2.46)	Diese Kookkurrenz tritt in Zusammenhang mit der Schulautonomie auf – gemeint ist die ‚Autonomie einer Schule in Schülerangelegenheiten‘ zu entscheiden.
,Ziele‘ (2.38)	Diese Kookkurrenz verweist auf die Autonomie als Zielsetzung von Erziehung.
,Wettbewerb‘ (2.37)	Diese Kookkurrenz tritt in Zusammenhang mit der Schulautonomie auf. Argumentiert wird, dass eine höhere Schulautonomie zu mehr Wettbewerb unter den Schulen und damit zu einer Schulqualitätssteigerung führe.
,Idee‘ (2.37)	In Anlehnung an Kants Idee der Freiheit erscheint der Ausdruck ‚Idee der Autonomie‘ häufig.
,Fähigkeit‘ (2.36)	Diese Kookkurrenz tritt vorwiegend mit dem Ausdruck ‚Fähigkeit zu persönlicher Autonomie‘ auf und ist dem Feld der Autonomie des Kindes zuzuschreiben (siehe unten).

‘Unabhängigkeit‘ (2.32)	(mehrfach rhetorische Verwendung; Verwendung als Synonym)
‘Zielvorstellung‘ (2.28)	(Siehe oben → ‚Ziele‘)
‘Grundbedürfnisse‘ (2.26)	Diese Kookkurrenz stellt sich in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan ein (basic needs).
‘Parität‘ (2.22)	Diese Kookkurrenz tritt in Zusammenhang mit der Schulautonomie auf, spezifisch im Feld von Autonomie, Parität und Kooperation von Lehrpersonen.
‘Wissenschaft‘ (2.22)	Häufig rhetorische Verwendung: ‚Autonomie der Wissenschaft‘. Es zeigt sich jedoch ebenfalls die inhaltliche Diskussion zur Autonomie der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaften gegenüber des Staates, der Religion, etc. Zudem wird der Zusammenhang von Wissenschaft und deren Verwertbarkeit angesprochen.
‘Gehorsam‘ (2.18)	Diese Kookkurrenz entsteht in Zusammenhang von Autonomie und Heteronomie und wäre folglich dieser allfälligen diskursiven Formation hinzuzufügen.
‘Nebenfolgen‘ (2.13)	(Siehe oben → ‚Bedingungen‘)
‘Sinne‘ (2.08)	Rhetorische Verwendung (im Sinne...)
‘Kindes‘ (2.08)	Diese Kookkurrenz stellt sich einerseits im Kontext der Fähigkeit zur Autonomie bzw. zur Kompetenz autonom zu sein ein. Andererseits wird dem Kind ein Recht auf Autonomie zugesprochen.
‘Motivation‘ (2.05)	Diese Kookkurrenz erscheint in Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, indem argumentiert wird, Autonomie führe zu Motivation bzw. möge diese zu beeinflussen.
‘Ideal‘ (1.97)	In Anlehnung an Kants Idee der Freiheit erscheint der Ausdruck ‚Ideal der Autonomie‘
‘Adoleszenz‘ (1.86)	Diese Kookkurrenz ist Ausdruck der entwicklungspsychologischen Erforschung des Autonomieerwerbs in der Adoleszenz. Diese ‚diskursive Formation‘ scheint jedoch – trotz der Kookkurrenz ‚Eltern‘ – nur geringfügig auf.
‘Eltern‘ (1.73)	(Siehe oben → ‚Adoleszenz‘)
‘professionellen‘ (1.28) ‘professioneller‘ (1.24)	Diese beiden Kookkurrenzen verdeutlichen die diskursive Auseinandersetzung im Feld ‚Professionelle Autonomie von Lehrpersonen‘.
‘Autorität‘ (1.16)	Hier wird das Spannungsverhältnis von Autorität und Autonomie diskutiert.

Mit dieser induktiven ‚Sondierung im Diskurs‘ verdichten sich die Hinweise auf das Vorhandensein mehrerer, wenn auch noch nicht eindeutig attestierbaren, Diskursarenen bzw. diskursiven Formationen. Um zu verhindern, dass aufgrund von vorschnellen Schlussfolgerungen Diskursstrukturen rezipiert werden, können darum an dieser Stelle der Untersuchung vorerst lediglich die angetroffenen Kookkurrenzbereiche grob ausgewiesen werden.

Dies sind die folgenden:

- Kookkurrenzbereich 1: Individuelle, personale, persönliche, subjektive Autonomie (von Schülerinnen und Schülern)

- Kookkurrenzbereich 2: Professionelle Autonomie von Lehrpersonen
- Kookkurrenzbereich 3: Schulautonomie
- Kookkurrenzbereich 4: Autonomie von Wissenschaft

Bereits erkennbar wird mit der in diesem Kapitel vollzogenen Frequenzanalyse und der Kookkurrenzanalyse, dass die slot-filler-Struktur nun in eine grafische Darstellung übertragen werden könnte. Im Fall des Radiusmodells von Ziem könnte dies wie folgt aussehen (vgl. Abb. 45, S. 241). In diesem Radiusmodell sind nur exemplarisch einige Kookkurrenzen eingetragen, um einmal zu verdeutlichen, dass diese Kookkurrenzen als Füllwerte für Leerstellen im Frame ‚Autonomie‘ angesehen werden können, dann aber auch zur Verdeutlichung, dass zwischen profilbildenden Füllwerten (Standardwerten), Basis-Füllwerten und peripheren Füllwerten unterschieden werden kann. Drittens verweist die Grafik darauf, dass mittels der Signifikanzwerte Visualisierungen und Modellierungen erstellt werden können. Schnell werden die Limitationen einer Darstellung im Radiusmodell, wie beispielsweise die Ungenauigkeit, die Übersichtlichkeit oder die geringen Platzverhältnisse, sichtbar. Zudem wird das Radiusmodell der Komplexität der Frame-Modellierung nicht gerecht, wenn z. B. mehrere Frames in Bezug gebracht werden sollen. Ein Übereinanderlegen von mehreren Radiusmodellen würde ferner die Begrenztheit aufgrund einer 2D-Darstellung offenbaren. Dienlich ist es jedoch für die Darstellung des Zusammenhangs von Kookkurrenzanalyse und Frame-Modellierung. Dies dann, wenn erfasst wird, dass jeder Füllwert, z. B. ‚Zwang‘ wiederum als eigenständiges Frame gefasst und dessen Kookkurrenzen errechnet werden können. Ein Frame wie etwa ‚Autonomie‘ wird damit in seiner Feingliederung noch deutlicher erfassbar. Zudem können damit Knotenpunkte auf einer tiefergelegenen Ebene erfasst und visuell dargestellt werden.

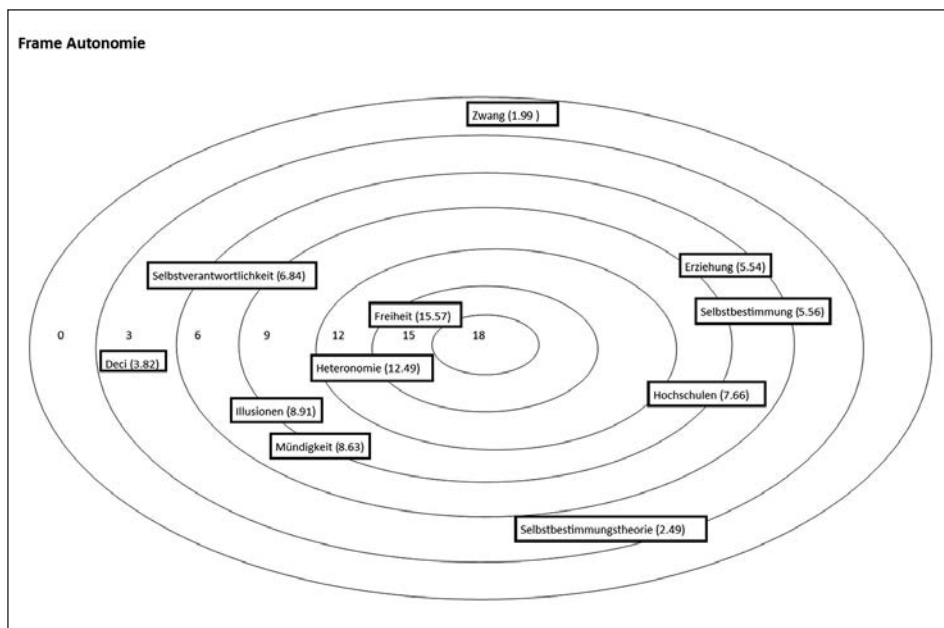


Abb. 45: Unvollständige Visualisierung des Frames ‚Autonomie‘ entlang von Ziems Radiusmodell

Damit sind an dieser Stelle der Untersuchung zwei zentrale Momente zu betonen. Erstens wurden bis hierhin beide ‚Pole‘ der Antinomie von Autorität und Autonomie umschrieben und erste Daten gewonnen. Jedoch ist weder geprüft, ob es sich um einen einzelnen Diskurs handelt oder aber um zwei Diskurse, die in antinomischer Relation zueinanderstehen. Vorab wird davon ausgegangen, dass es zwei Diskurse bestehend aus mehreren Diskursarenen sind, wobei einzelne Diskursarenen des Diskurses zur ‚Autorität‘ in der Pädagogik in Verbindung stehen mit Diskursarenen des Diskurses zur ‚Autonomie‘ in der Pädagogik. Damit wären die verbindenden Elemente zu eruieren, aber auch nach Ausschließungen Ausschau zu halten.

Bubenhofer (2008) hat davor gewarnt, dass sich Diskursstrukturen rezipieren, wenn zu stark deduktiv gearbeitet wird. Um diese Gefahr zu umgehen, wird es in der Folge der Untersuchung darum gehen, möglichst im induktiven Vorgehensmodus zu verbleiben, wenn die einzelnen Relationen, die mit den Kookkurrenzen angezeigt sind, herausgearbeitet werden. Dabei soll nicht linear einfach ein Weg von der Autorität zur Autonomie – oder umgekehrt – gesucht werden, sondern es gilt mehrere Kookkurrenzlisten zu Füllwerten miteinander zu verbinden und das Relationsgeflecht als Ganzes abzubilden.

Zweitens möchte ich nun aufgrund der bis hierhin erreichten Tiefe der Analyse des Zeitschriftengesamtkorpus und insbesondere mit dem fortgeschrittenen Eindringen in den Diskurs zur ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie in der Pädagogik einen Terminologiewechsel vornehmen, den ich bislang lange Zeit aufgeschoben habe. Einerseits dürfte ausgehend von den bisherigen Darlegungen nachvollziehbar sein, dass die eruierten Kookkurrenzen zu ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ als Füllwerte (‚Filler‘) des Frames ‚Autorität‘ bzw. des Frames ‚Autonomie‘ anzusehen sind. Einige davon könnten Standardwerte (‚default values‘) darstellen. Diese Frage gilt es noch zu klären. Andererseits möchte ich an dieser Stelle vergegenwärtigen, dass diese Füllwerte stets selbst wiederum als eigenständige Frames verstanden werden müssen. Auf diese Weise entsteht ein semantisches Netz, bestehend aus Knoten und Kanten. Die bislang angesprochenen Kookkurrenzbereiche nenne ich deshalb von nun an Diskursarenen, die sich in Form von Ballungen ablesen lassen. Ballungen, Zentren, Basen und Peripherien des Frames werden derart ersichtlich, werden grafisch abbildbar, womit ich beim zweiten Punkt angelangt bin. Da diese Frame-Modellierungen aus Gründen der Komplexität nicht mehr in der Ebene veranschaulicht werden (analog eines Tag Pie) können, bedarf es einer räumlichen Darstellung bzw. ‚bildgebender Verfahren‘ der Datendarstellung. Hierfür benötigt es weitere Kookkurrenzberechnungen zu den jeweiligen Füllwerten (signifikante Kookkurrenzen) der beiden Frames ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘. Aus diesem Grund werden die Füllwerte als eigenständige Frames (sogenannte Subframes) berechnet. Auch diese Kookkurrenzwerte fließen daraufhin in die Frame-Modellierung der 2. Ordnung ein. Wo nötig werden Multi-Kookkurrenzen berechnet, da ansonsten die Füllwerte zu stark in andere Felder des Diskurses führen – dies verdeutlicht sich beispielweise, wenn man an die Kookkurrenz ‚Schüler‘ denkt. Mit der Multi-Kookkurrenz von ‚Autorität‘ und ‚Schüler‘ wird das Zeitschriftengesamtkorpus gezielter untersucht und z. B. in Anbindung an das Frame ‚Autorität‘ berechnet. Die Multi-Kookkurrenzberechnungen kommen jedoch nur bei sehr allgemeinen Begriffen zum Einsatz. Kurzum, der Wechsel hin zur Hauptanalyse macht erst dann Sinn, wenn diese beiden Diskurskomplexe grafisch aufbereitet und die nötigen Termini installiert sind. Weiterhin werden quantitative Befunde mittels KWIC-Abfrage qualitativ-induktiv nachgeprüft.

In der 1. Ordnung, ausgehend von den oben dargestellten Kookkurrenzen, kann nun mittels Gephi (Grandjean 2015) ein erstes Konstrukt des Frames ‚Autorität‘ bzw. des Frames ‚Autonomie‘ in der Pädagogik ausgehend vom Gesamtzeitschriftenkorpus grafisch modelliert

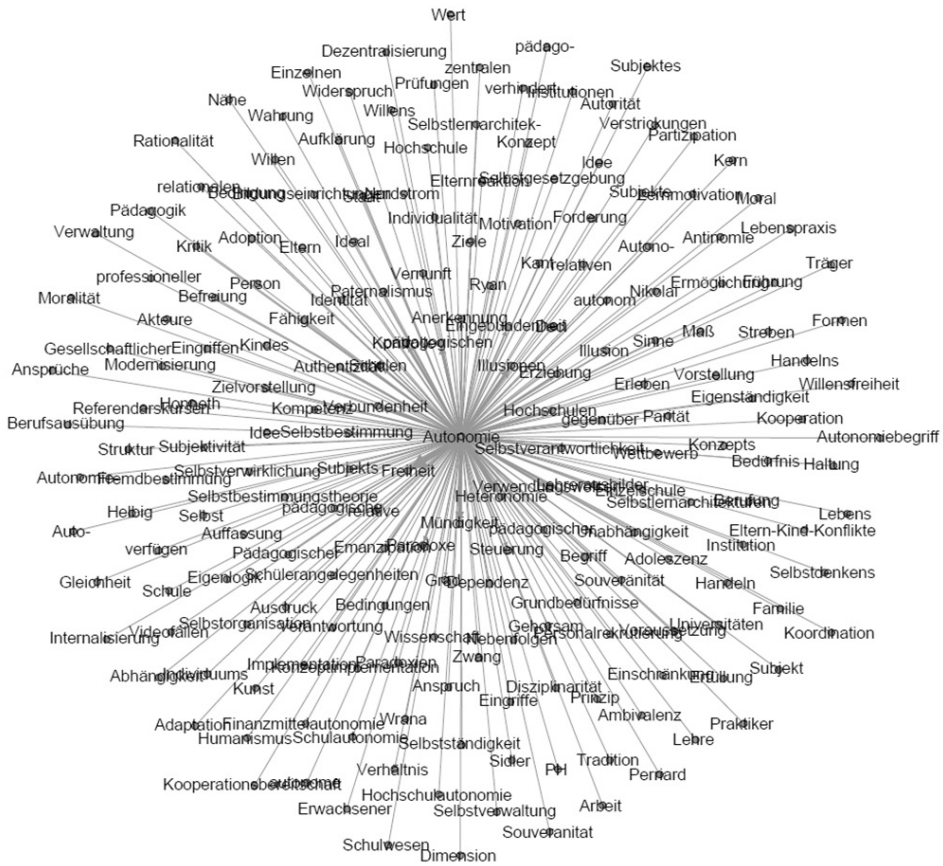


Abb. 47: Frame ‚Autonomie‘ (1. Ordnung); Visualisierung mittels Gephi, Algorithmus ‚Force Atlas‘

6.2.3 Korpusbasierte Voranalyse mittels des Zeitschriftengesamtkorpus

Ausgehend von der korpusgetriebenen Voranalyse unter 6.2.2 liegen nun hochfrequente Begriffe sowie Kookkurrenzen und Kookkurrenzbereiche pro Frame vor, welche man nun weiter untersuchen kann. Dies ist einerseits ein Fortgang der ‚induktiven Bewegung‘, die unter 6.2.1 begonnen, getätigt und bis hierhin beschrieben wurde. Gleichsam ‚deduktiv‘ oder eben korpusbasiert kommen nun weitere Füllwerte pro Frame und Subframe hinzu. Damit stellt sich an dieser Stelle eine Reduktion der induktiven bzw. korpusgetriebenen Analyse und ein Wechsel hin zu einer korpusbasierten Analyse ein. In diesem Abschnitt lege ich die Ergebnisse dieser Analyse dar und bereite den Übergang zur Frame-Modellierung, also der Verbindung von Frames über gemeinsame Subframes, mittels der Software Gephi vor (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4).

Aufgrund der Kookkurrenzberechnungen/-bereinigungen zu den beiden Frames ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ liegen nun in der 1. Ordnung für das Frame ‚Autorität‘ 68 Füllwerte vor,

für das Frame ‚Autonomie‘ sind es deren 180 Füllwerte⁸⁴. Die jeweils höchsten Signifikanzwerte aus der Kookkurrenzanalyse in der 1. Ordnung konnten als erwartbare Standardwerte des jeweiligen Frames festgelegt werden.

Zentral für den nächsten Schritt hin zur Frame-Modellierung in der 2. Ordnung ist, dass jeder dieser gewichtigen Füllwerte der 1. Ordnung sogleich wieder als eigenes Frame (sogenanntes Subframe) aufgefasst wurde. Für jeden dieser Füllwerte der 1. Ordnung wurde folglich erneut eine Kookkurrenzanalyse durchgeführt, so dass je die slot-filler-Struktur pro Subframe erfasst werden konnte. Auf eine Visualisierung pro fortgeführter Füllwert (analog Abb. 46, S. 244 & Abb. 47, S. 245) wurde verzichtet. Die errechneten und bereinigten Kookkurrenzwerte pro Füllwert wurden in einer CVS-Datei gesichert.

Aufgrund dieser Slot-Filler-Struktur bzw. den eruierten Kookkurrenzbegriffen des jeweiligen Subframes konnte geprüft werden, ob der jeweilige Füllwert in Bezug auf das Frame ‚Autorität‘ bzw. das Frame ‚Autonomie ‚festigend‘ und ‚stützend‘ oder aber ‚abschweifend‘ wirkt. Hierfür wurden außerdem KWIC-Abfragen getätigt, um diese Taxierung der Subframes qualitativ zu untermauern. Auf diese Weise wurde jedes Subframe taxiert mit ‚festigend‘, ‚stützend‘ oder ‚abschweifend‘.

‚Abschweifende‘, zu allgemeine Subframes (z. B. Schule) sowie Subframes, die in andere Bereiche, als jene der Fragestellung zielten (z. B. Schulautonomie, Schulentwicklung), wurden entfernt. Mit den ‚festigenden‘ und ‚stützenden‘ Subframes wurde weitergearbeitet. Auf diese Weise ergaben sich für das Frame ‚Autorität‘ 2112 Füllwerte, die in die Berechnungen mittels Gephi in der 2. Ordnung einfließen. Für das Frame ‚Autonomie‘ wurden 6403 Füllwerte eingearbeitet. Diese Füllwerte fanden als Datenmaterial Einzug in die Frame-Modellierung der 2. Ordnung.

Dieses Datenmaterial wurde schließlich für das Frame ‚Autorität‘ sowie für das Frame ‚Autonomie‘ in je zwei Dateien zusammengefügt (edge files, note files) und in Gephi (Datenlabor) eingelesen. Nach der Verschmelzung von Knotenduplikaten konnte die Frame-Modellierung vorgenommen und die Beschreibung und Analyse eröffnet werden.

In den folgenden Kapiteln 6.3 und 6.4 werden die Visualisierungen und Befunde aus dieser Analyse vorgestellt.

6.3 Frame ‚Autorität‘ (2. Ordnung)

In diesem Abschnitt mündet die bisher vollzogene Diskursbeschreibung in die ersten grafisch aufbereiteten Frame-Modellierungen in der 2. Ordnung, die mittels der Software ‚Gephi‘ vorgenommen wurden. Damit wird eine erste Etappe der Zielsetzung der hier vorliegenden Untersuchung, nämlich die Visualisierung von ‚professionsspezifischen Frames‘ zu bewirken, erreicht. Konkret habe ich mir mit der Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse zum Ziel gemacht, das bzw. die zu untersuchende/n ‚professionsspezifischen Frames‘ mit all ihren Knoten und Kanten grafisch zu erfassen, wie dies in den ‚Digital Humanities‘ in Form der ‚data visualization‘ oder der Linguistik im Arbeitsschwerpunkt ‚visual linguistics‘ (Bubenhofner 2020, Grandjean 2015) bereits praktiziert wird, innerhalb

84 Aus der Frequenzanalyse sowie der Genealogie liegen ebenfalls Begriffe vor. Auf eine Integration dieser Begriffe in die Frame-Modellierung 2. Ordnung wurde verzichtet, da Frequenzwerte nicht mit Kookkurrenz- Signifikanz gleichgesetzt werden können. Zudem stellte sich das Problem, dass genealogisch wertvolle Begriffe nicht mit einem Wert versehen und eingebunden werden können. Dieser Eingriff durch den Autor dieser Untersuchung wäre zu interpretativ/manipulativ. Die nötige Objektivität und Validität wären derart nicht mehr gegeben.

der Erziehungswissenschaften jedoch ein Novum darstellt. Auf diese Weise werden nun erste Ausschließungen im untersuchten Erziehungswissenschaftlichen Diskurs grafisch und statistisch ablesbar, Profil und Peripherie der untersuchten professionsspezifischen Frames 'Autorität' und 'Autonomie' visuell erkennbar und Verknüpfungen und Ballungen werden sichtbar. Zudem lässt sich an diesen Frame-Modellierungen das Bedeutungspotential des/der 'professionsspezifischen Frame/s', mit all seinen Einschränkungen des methodischen Designs, deutlicher ablesen und die Komplexität besser abbilden als mit der Modellierung der 1. Ordnung.

Die unter 6.2.3 beschriebenen Daten wurden mittels Gephi unter Anwendung des Algorithmus 'Force Atlas' visuell dargestellt, so dass sich die beiden Frames in seiner zweiten Ordnung zeigen.

Die Knotenduplikate wurden für diese Visualisierung der 2. Ebene 'verschmolzen'. Auf diese Weise zeigen sich einerseits die Kookkurrenzen zwischen den einzelnen Füllwerten. Es wurde jedoch außerdem sichtbar, dass das Frame 'Autorität' in sich größere und kleinere 'Ballungszentren' (Subframes) aufweist.

Zur besseren Lesbarkeit und zur Optimierung der Analyse wurden die Gruppierungen (modularity) und internen Vernetzungen farblich unterscheidbar gemacht. Die Schrittfolge der Visualisierung sei an dieser Stelle einmalig geschildert, um den Vorgang für Folgevorhaben gesichert zu wissen. Nach dem Einlesen der Daten in Gephi stellt sich ein Abbild des 'co-appearance network' (vgl. Abb. 48, S. 249) ein. Es wird ersichtlich, dass die rund 2212 Knotenpunkte des Frames 'Autorität' und die Verbindungen des Netzwerks zunächst noch nicht einzeln erkennbar sind. Hierfür ist es nötig, einen Algorithmus zur Anwendung zu bringen, der die 'Gruppierungen' (Subframes) 'ordnet' und die Kookkurrenzwerte in Form von 'Distanzen' visuell verdeutlicht. Mittels der Einstellung einer geeigneten 'gravity' berechnet Gephi die Visualisierung (vgl. Abb. 49, S. 250) derart, dass sich die Subframes ausgehend vom im Zentrum liegenden Frame 'Autorität' erster Ordnung erkennen lassen. Noch sind die Knoten und Kanten nicht beschriftet. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob sich gebogene oder gerade Kanten zur Darstellung besser eignen. Auf diese Weise stellt sich beispielsweise folgende Visualisierung des Frames 'Autorität' in zweiter Ordnung ein (vgl. Abb. 50, S. 250). Schließlich gilt es die Knotenduplikate zu 'verschmelzen', so dass sich die Vernetzung zwischen den Subframes und den Füllwerten offenbaren (vgl. Abb. 51, S. 251). Die Subframes lassen sich in der Folge mittels der Bearbeitung der 'modularity' kolorieren und die Knotenbeschriftungen einschalten (vgl. Abb. 52, S. 251).

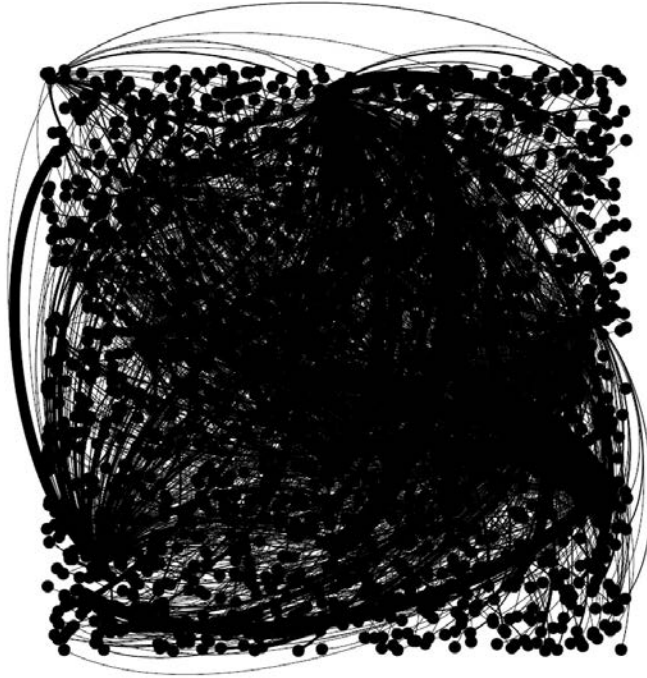


Abb. 48: Coappearance Network des Frames ‚Autorität‘ (Standardlayout nach Datenimport) (Eigene Grafik)

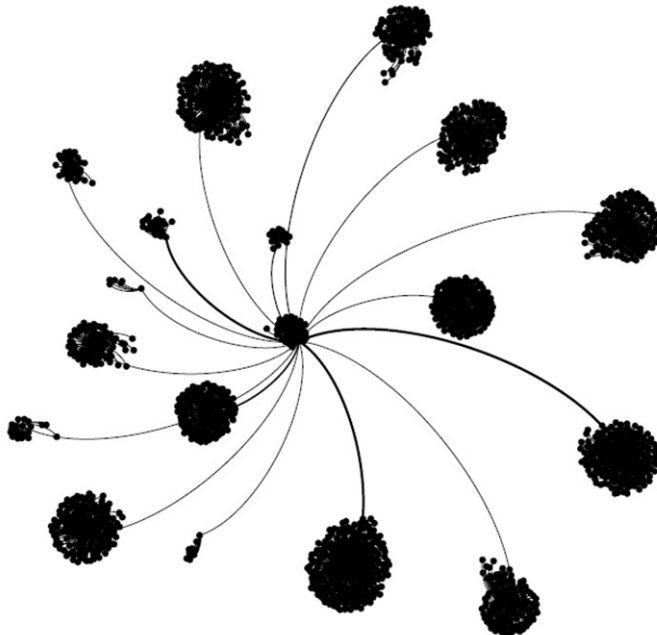


Abb. 49: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas und Einstellung einer Optimalen ‚gravity‘ (Eigene Grafik)

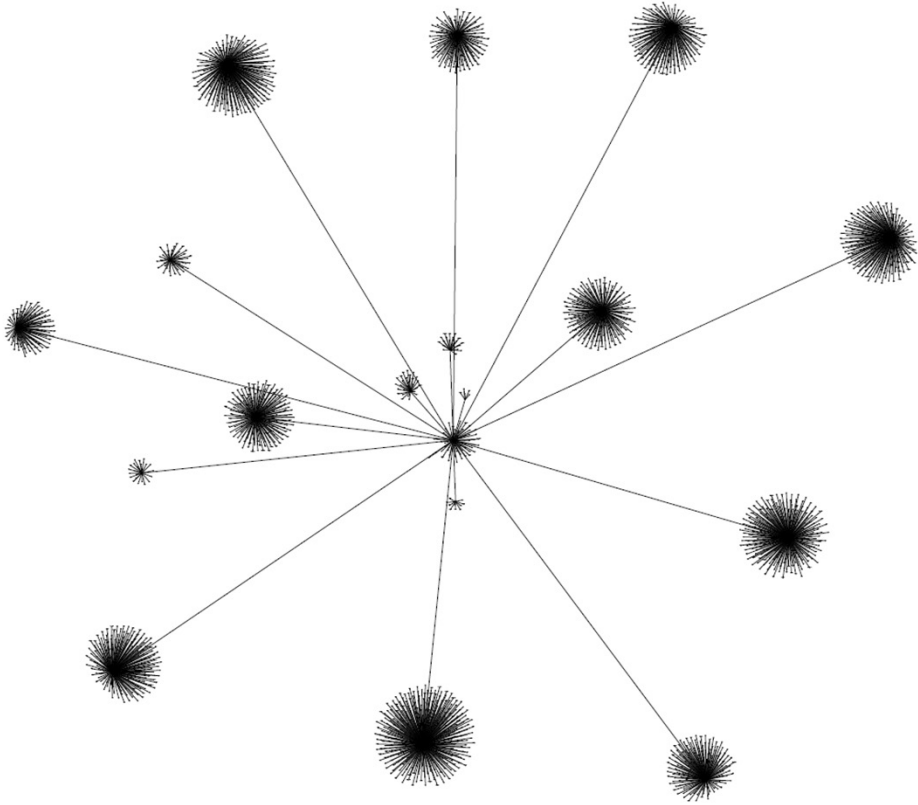


Abb. 50: Frame 'Autorität' mittels Force Atlas und Einstellung einer Optimalen 'gravity'; gerade Kanten (Eigene Grafik)

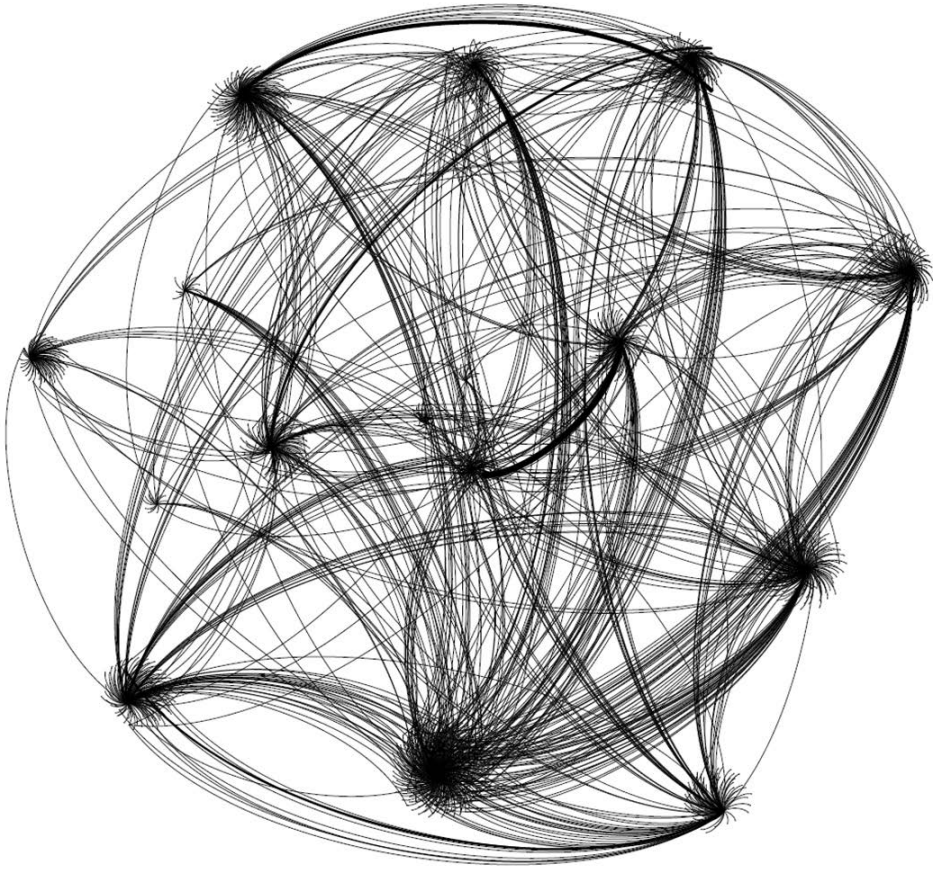


Abb. 51: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten bogenförmig (Eigene Grafik)

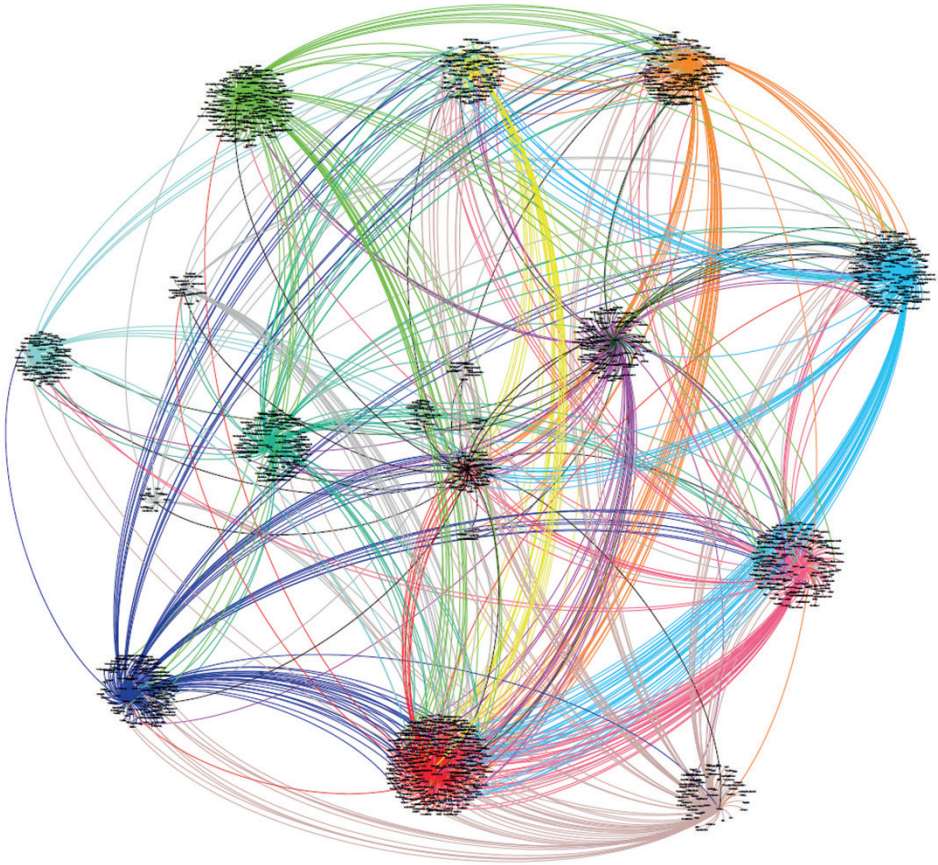


Abb. 52: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten bogenförmig, koloriert (Eigene Grafik)

Nach der Verschmelzung von Knotenduplikaten verblieben 1550 Knoten übrig. Insgesamt enthält das Frame ‚Autorität‘ auf diese Weise 2077 Kanten (Verbindungslinien). In dieser Form steht das Frame nun für erste statistische Überprüfungen zur Verfügung (vgl. Heymann 2015, Hammer 2018). Für diese Untersuchung interessieren hierfür insbesondere fünf Berechnungen (Durchschnittlicher Clustering Koeffizient, Netzwerddurchmesser, Modularität, Page Rank, Mittlere Pfadlänge).

Ein erste statistische Auswertung führt zum ‚Clustering Coefficient Distribution‘⁸⁵ (Durchschnittlicher Clustering Koeffizient). Dieser wird zwischen 0 (Netzwerk weist keine Ver-

85 Gemäß Heymann (2015) ist die Nachbarschaft eines Knotens u die Menge von Knoten, die mit u verbunden sind. Wenn jeder Knoten in der Nachbarschaft von u mit jedem anderen Knoten in der Nachbarschaft von u verbunden ist, ist die Nachbarschaft von u vollständig und hat einen Clusterkoeffizienten von 1. Wenn keine Knoten in der Nachbarschaft von u verbunden sind, wird die Clusterbildung durchgeführt Koeffizient wird 0 sein.

bundenheit der Nachbarschaften auf) und 1 (hohe Verbundenheit der Nachbarschaften) angegeben, so dass Aussagen zum Vernetzungsgrad möglich sind. Dieser Wert liegt beim Frame ‚Autorität‘ bei 0.469, was darauf hindeutet, dass die einzelnen Nachbarschaften zwar verbunden sind, jedoch kein vollständig verbundenes sowie kein unverbundenes Cluster vorliegt. Der Koeffizient bewegt sich im mittleren Bereich zwischen 0 und 1. Wichtig ist dieser Koeffizient, um u. a. Vergleiche zu anderen Clustern ziehen zu können (z. B. zum Frame ‚Autonomie‘).

Neben dem Clustering Koeffizient können statistische Berechnungen zu den Entfernungen im Netzwerk getätigt werden. Aus der Untersuchung der Entfernungen im Netzwerk ergeben sich zwei Masse: die ‚Betweenness Centrality‘ und die ‚Closeness Centrality‘. Die ‚Betweenness Centrality‘ misst, wie oft ein Knoten auf kürzesten Wegen zwischen Knoten im Netzwerk angezeigt wird. Die ‚Closeness Centrality‘ hingegen gibt die durchschnittliche Entfernung von einem bestimmten Knoten zu allen anderen Knoten im Netzwerk an. Der Netzwerkdurchmesser liegt beim Frame ‚Autorität‘ bei einem Wert von 4. Der Durchmesser ist die längste Diagrammentfernung zwischen zwei beliebigen Knoten im Netzwerk. Die ‚Average Path Length‘ (mittlere Pfadlänge), beträgt 3.319. Verbundene Knoten haben die Diagrammentfernung 1. Somit zeigt sich beim Frame ‚Autorität‘ eine hohe mittlere Pfadlänge.

Zusammen mit der ‚Average Path Length‘ (mittlere Pfadlänge), kann der Clustering Koeffizient genutzt werden, um Aussagen vorzunehmen, wie ‚eng‘ oder ‚weit‘ ein Cluster ausfällt. Ist die mittlere Pfadlänge klein und gleichzeitig der Clustering Koeffizient hoch, so spricht man auch vom ‚Small-World‘ -Effekt (Heymann 2015). Das Frame ‚Autorität‘ ist somit nicht ‚eng‘ gefasst. Es weist eine hohe mittlere Pfadlänge und einen mittleren Wert bezüglich des Clustering Koeffizienten auf, tendiert also zu einer ‚weiten‘ Fassung. Beide statistischen Werte sind in dieser Untersuchung vorwiegend im Vergleich zu anderen Frames interessant, dennoch verdeutlichen sie einige Charakteristika des jeweiligen Frames.

Ein dritter interessanter Wert aus der statistischen Grundausswertung stellt die ‚modularity‘⁸⁶ (Modularität⁸⁷) dar (vgl. Abb. 53, S. 254), welcher aussagt, wie stark ein Netzwerk in einzelne Module zerlegbar ist. Hierfür kann es sinnvoll sein, mit der Auflösung (1 Standardwert, 0.1 große Auflösung, 5 kleine Auflösung) zu experimentieren. Unter Anwendung der Auflösung 0.1 zeigen sich die 21 ‚modularity classes‘. Die ‚Size Distribution‘ zeigt sich bei einer Auflösung von 0.1 somit wie folgt:

86 Die Modularität ist gemäß Hammer (2018) ein Maß für die Struktur von Netzwerken, welches den Grad der Aufteilung eines Netzwerks in Module misst. Netzwerke mit hoher Modularität haben dichte Verbindungen zwischen den Knoten innerhalb von Modulen, aber spärliche Verbindungen zwischen Knoten in unterschiedlichen Modulen. Ein hoher Modularitätswert weist auf eine ausgefeilte interne Struktur hin. Diese Struktur, oft als Community-Struktur bezeichnet, beschreibt, wie das Netzwerk in Teilnetzwerke unterteilt ist. Gephi verwendet die Louvain-Methode zur Berechnung der Modularität. Der Range beträgt -1 bis 1. Je höher der Wert, desto klarer sind einzelne Module zu erkennen.

87 Ich verwende die Begriffe ‚modularities‘, ‚Subframes‘ und ‚Teilnetzwerke‘ synonym. Ich fokussiere mich auf alle drei Begriffe, um die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit zu gewährleisten (computergestützte Korpuslinguistik, Frametheorie, Netzwerktheorie).

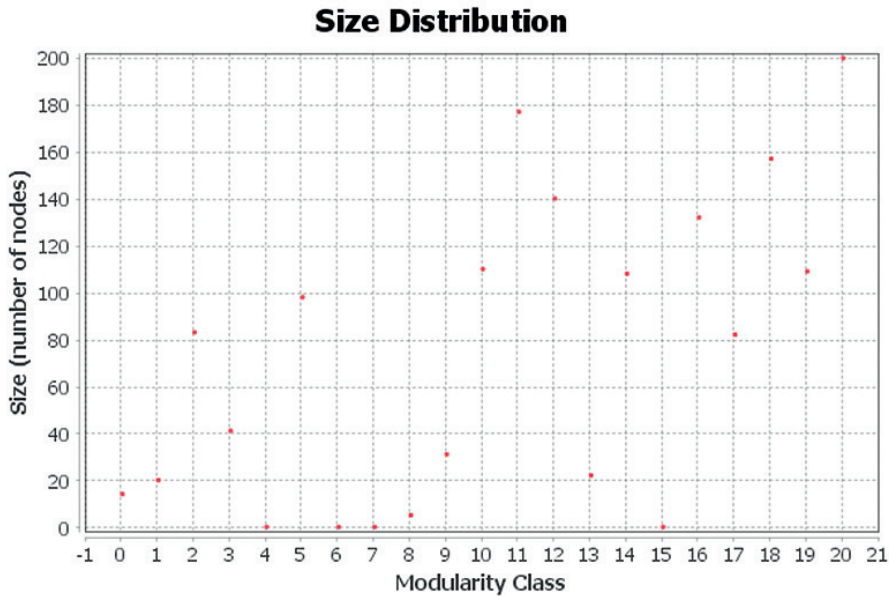


Abb. 53: Übersicht zur ‚modularity‘ des Frames ‚Autorität‘ 2. Ordnung, n Knoten pro Modularity Class (Auflösung 0.1)

Es wird etwa deutlich, dass z. B. die Modularity Classes 4, 6, 7 und 15 nur wenige Knoten enthalten, während z. B. die Modularity Classes 11, 18 und 20 über 150 Knoten aufweisen. Damit ist ungefähr die Zahl der eruierten Kookkurrenzen pro Subframe reproduziert, so dass die ‚Modularity Classes‘ jenen Modularitätszuordnungen entsprechen, die in Gephi eruiert bzw. ins Datenlabor eingespielen wurden. Die Verschmelzung der Knotenduplikate fällt damit nicht groß ins Gewicht.

Anders verhält es sich, wenn die Auflösung bei der Berechnung der Modularität auf den Wert 1 (Standardauflösung) verändert wird. Nun sind lediglich noch 14 ‚modularity classes‘ signifikant (vgl. Tab. 11, S. 254f. sowie Abb. 54, S. 256). Es zeigt sich folgende Verteilung bezüglich der Knotenpunkte pro ‚modularity class‘:

Tab. 11: Knoten pro ‚modularity class‘ (gerundete Angaben)

‚modularity class‘	Modulzentrum der ‚modularity class‘	n Knoten
0	Verlust	15
1	Autorität	65
2	Anspruch	80
3	Ordnung	92
4	Beziehung	110
5	Respekt	25
6	Disziplin	108
7	Gewalt	188

8	Autonomie	142
9	Experten	78
10	Praktiken	145
11	Macht	165
12	Tradition	108
13	Anerkennung	238

Die Aussagen, die in Bezug zu Berechnungen zur 1. Ordnung des Frames ‚Autorität‘ getroffen wurden (vgl. Kapitel 6.2.2), werden nun mit den weiteren statistischen Analysen aufgebrochen und eine stärker induktive Vorgehensweise kommt zum Zug. Denn durch die Veränderung der Auflösung für Modularitätsberechnungen verändert sich einerseits der Blick auf das Netzwerk. Auf diese Weise verdichtet sich beispielsweise die Basis des Frames ‚Autorität‘ oder es zeigt sich, dass das Modul ‚Anerkennung‘ von insgesamt 1550 Knoten 238 für sich beansprucht; also ein grosses Subframe darstellt. Andererseits können sogenannte ‚Inter-Kanten‘, also Kanten zwischen den einzelnen ‚modularities‘, beschrieben werden. Kurzum, mithilfe der Berechnung der ‚Size Distribution‘ können konkretere Aussagen über das ‚Gewicht‘ eines Moduls bzw. einer ‚modularity class‘ im Vergleich zu den anderen ‚modularities‘ vorgenommen werden. Dies ist in der Darstellung in der 1. Ordnung nicht möglich.

Size Distribution

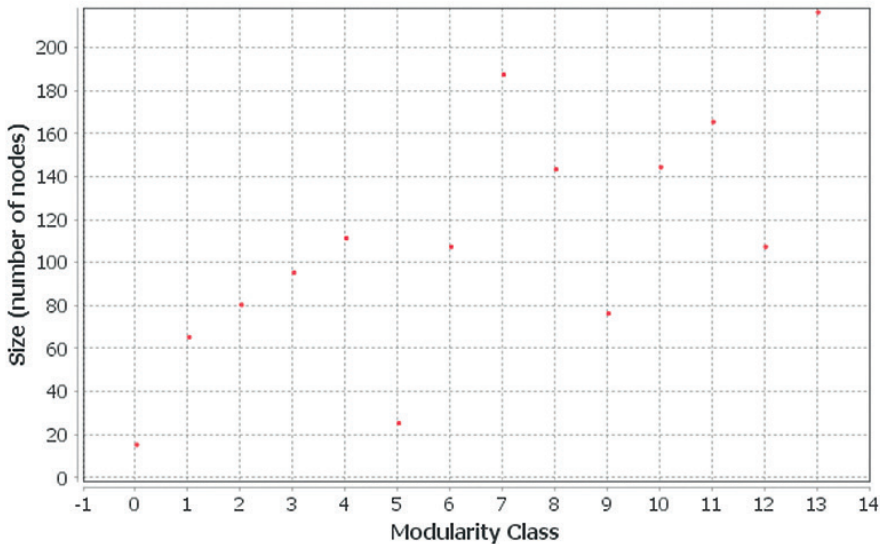


Abb. 54: Übersicht zur ‚modularity‘ des Frames ‚Autorität‘ 2. Ordnung, n Knoten pro Modularity Class (Auflösung 1.0)

Der Modularitätskoeffizient (0-1) des Frames ‚Autorität‘ beträgt mit dieser Auflösung (1) 0.695, was verdeutlicht, dass das Frame eine deutliche innere Struktur bestehend aus Teilnetzwerken (Subframes) aufweist. Im Folgenden tätige ich die Beschreibung des Frames ‚Autorität‘ unter Anwendung der Standardauflösung (1).

Insgesamt weist, wie bereits ausgeführt, das Frame ‚Autorität‘ (vgl. Abb. 56, S. 258) gemäß einer Berechnung mit der Auflösung 1 vierzehn ‚modularity classes‘ auf. Von den anfänglich 21 Füllwerten (vgl. Tab. 11, S. 254f.) sind nun aufgrund der statistischen Weiterbearbeitung und Analyse 14 ‚modularity classes‘, auch ‚communities‘ genannt, auszumachen. Die Größe dieser einzelnen ‚modularity classes‘ oder ‚communities‘ variiert von 15 Knoten bei der ‚modularity class‘ 1 (Modul ‚Verlust‘) bis zu 238 Knoten bei der ‚modularity class‘ 13 (Modul ‚Anerkennung‘). Ein Auszug zum umfangreichsten Subframe ‚Anerkennung‘ zeigt einerseits die hohe Anzahl an Knoten ($n = 238$), zugleich lässt sich andererseits bereits die hohe Vernetzung der Füllwerte des Subframes ‚Anerkennung‘ mit Füllwerten anderer Subframes erkennen (vgl. Abb. 55, S. 257).

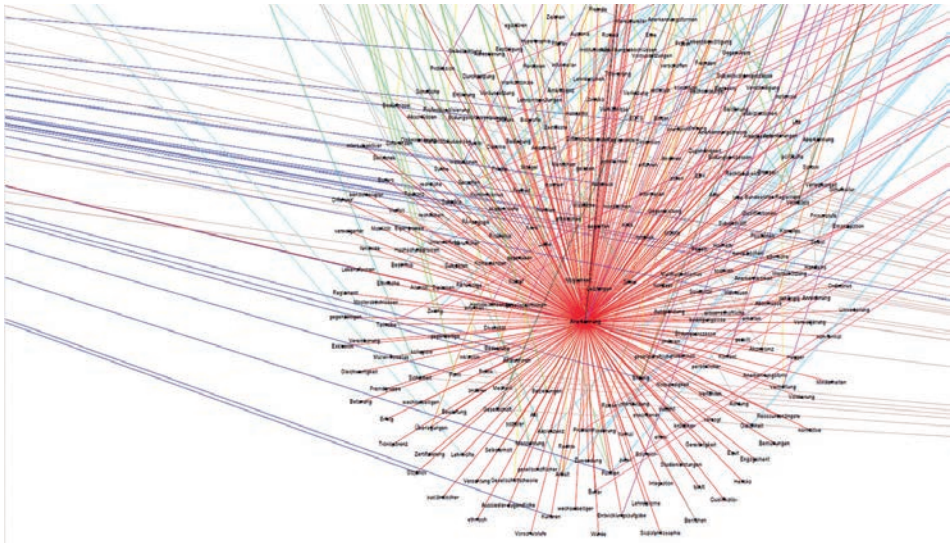


Abb. 55: Modul ‚Anerkennung‘; 220 Knoten, Auszug aus Abb. 56, S. 258

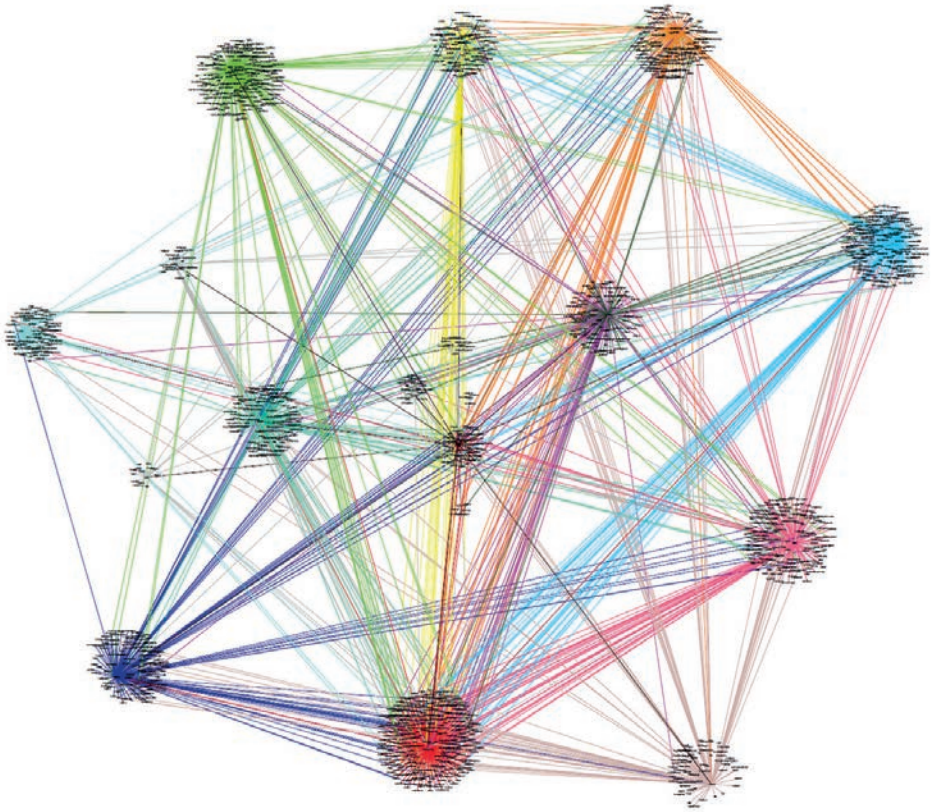


Abb. 56: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert (Eigene Grafik)

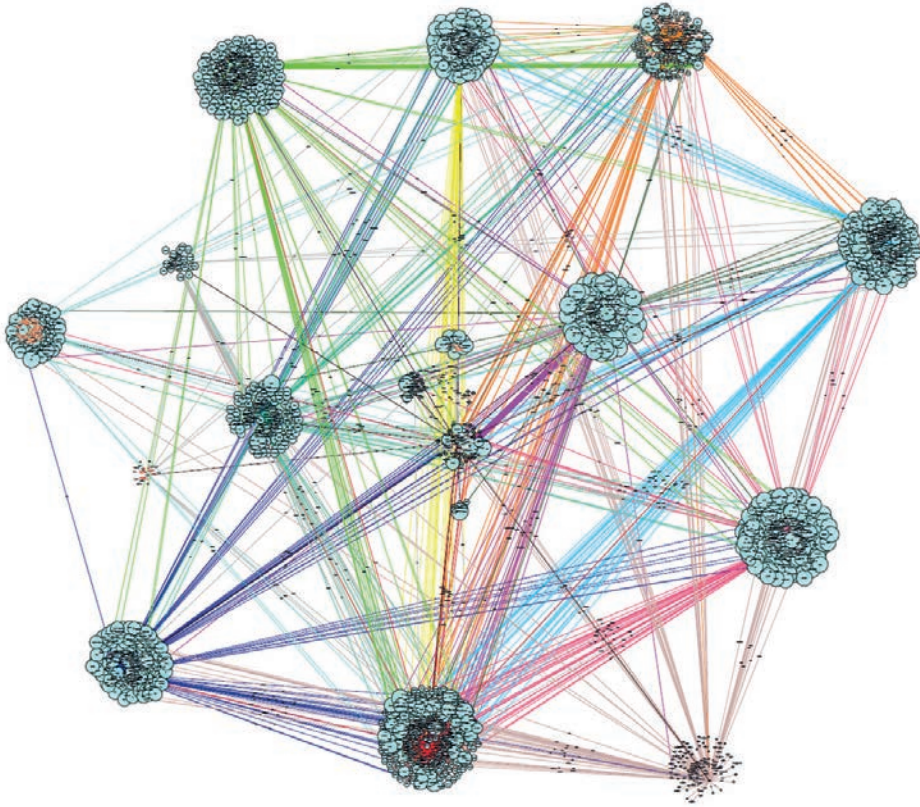


Abb. 57: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert, Knotengewicht eingblendet (Eigene Grafik)

Fügt man der Modularität die Knotengewichtung hinzu, so werden jene Knoten mit den größeren Kookkurrenzwerten grösser dargestellt als Knoten, die einen geringeren Kookkurrenzwert aufweisen. Auf diese Weise ist es möglich, in eine ‚modularity class‘ vorzudringen und somit einen Auszug aus dem Frame und das Gewicht eines Knoten im Frame sowie im Subframe genauer zu betrachten und zu bestimmen (vgl. Abb. 57, S. 259 sowie Abb. 58, S. 260). Dabei offenbaren sich Füllwerte (Knoten) des Frames bzw. der Subframes bzw. des Moduls, die mit anderen Modulen in Verbindung stehen. Diese Füllwerte (Knoten) werden mit einem größeren Knoten bedient. Erscheint ein Knoten kleiner als ein anderer, so ist dieser im gesamten Netzwerk weniger vernetzt. In einem weiteren Schritt können Knotenduplikate sichtbar gemacht werden, womit erkennbar wird, aus welcher ursprünglichen ‚modularity class‘ der Füllwert stammt. So wird z. B. deutlich, dass der Füllwert ‚Unterwerfung‘ sowohl dem Modul ‚Anerkennung‘ als auch dem Modul ‚Macht‘ zugehörig ist. Aufgrund der unterschiedlichen Kookkurrenzwerte wurde er jedoch im Rahmen der Berechnungen dem Modul ‚Anerkennung‘ (vgl., Abb. 59, S. 261) zugeordnet. Diese und ähnliche Erkenntnisse lassen sich am statischen Bild im Rahmen einer schriftlichen Publikation

nur begrenzt darstellen⁸⁸. Mit den hier aufgeführten ‚visuellen Auszügen‘ sollen dennoch zentrale Befunde beschrieben werden.

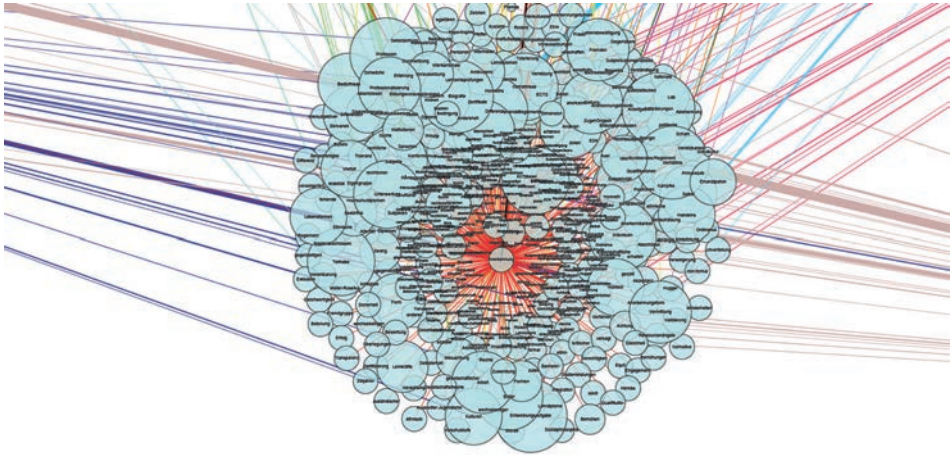


Abb. 58: Auszug aus der Abb. 57, S. 259; Modul ‚Anerkennung‘ (Eigene Grafik)



Abb. 59: Auszug des Moduls ‚Anerkennung‘; Knotenduplikate (Eigene Grafik)

88 Die Website www.edframeanalysis.ch enthält Beispielfideos und Grafiken, die ein gezieltes ‚hineinzoomen‘ zulassen.

Neben der Modularität kann auch der PageRank⁸⁹ berechnet und visuell dargestellt werden (vgl. Abb. 60, S. 262). Mit dem PageRank kann ermittelt werden, welche Knoten besonders wichtig zu sein scheinen, da sie häufig kontaktiert werden. Diese Erkenntnis hat sich bereits in der Berechnung der Kookkurrenzen (Frame Autorität 1. Ordnung) angekündigt, zeigt sich nun aber statistisch eindeutig. Erstaunlich ist beispielsweise, dass das Frame ‚Autorität‘ an der Peripherie umfangreiche Subframes aufweist, z. B. das Subframe ‚Anerkennung‘ (vgl. Abb. 61, S. 263), das Subframe ‚Praktiken‘ (vgl. Abb. 62, S. 263) oder das Subframe ‚Gewalt‘ (vgl. Abb. 63, S. 264).

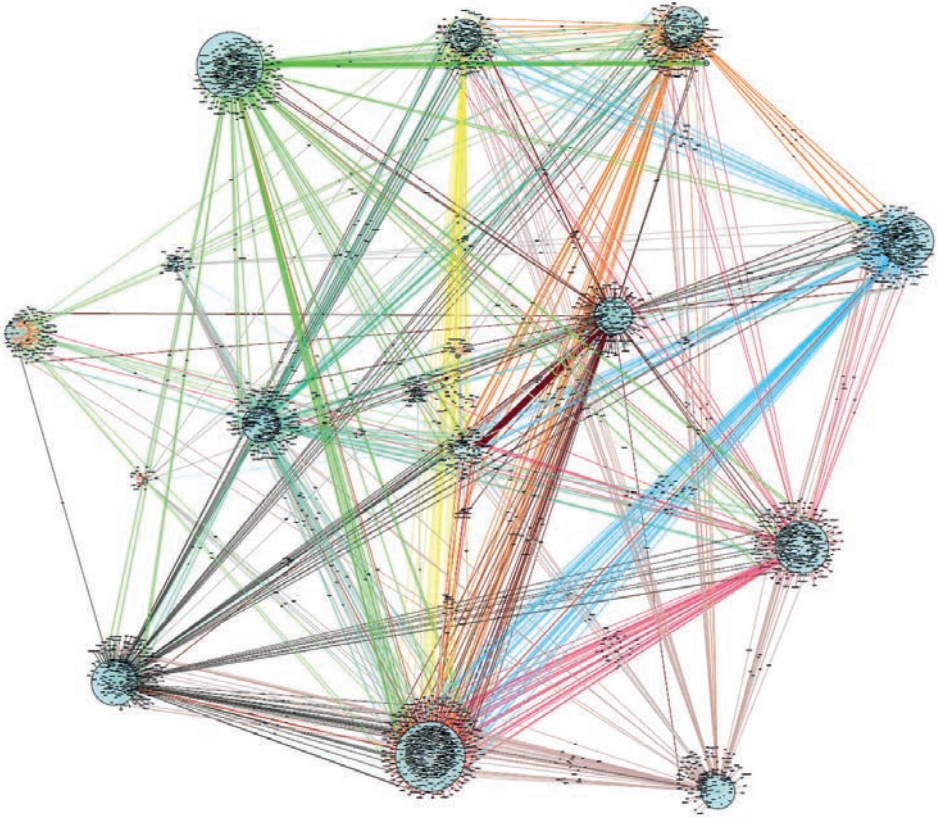


Abb. 60: Frame ‚Autorität‘ mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert, PageRank (Eigene Grafik)

⁸⁹ Der PageRank-Algorithmus ist gemäß Heymann (2015) ein Ranking-Algorithmus für die Knoten in einem Netzwerk. Der PageRank-Algorithmus geht davon aus, dass ein Knoten, der mehr Links empfängt, wahrscheinlich ein wichtiger Knoten im Netzwerk ist.

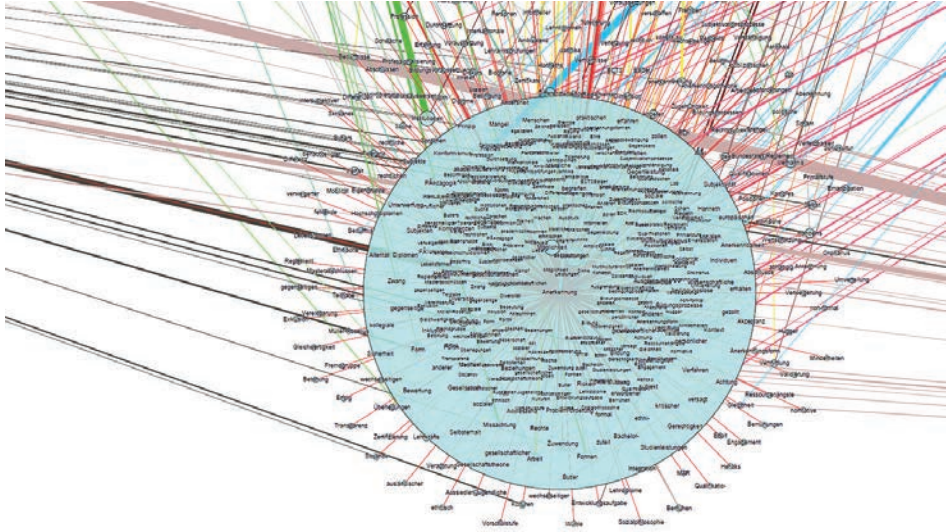


Abb. 61: Subframe ‚Anerkennung‘, PageRank

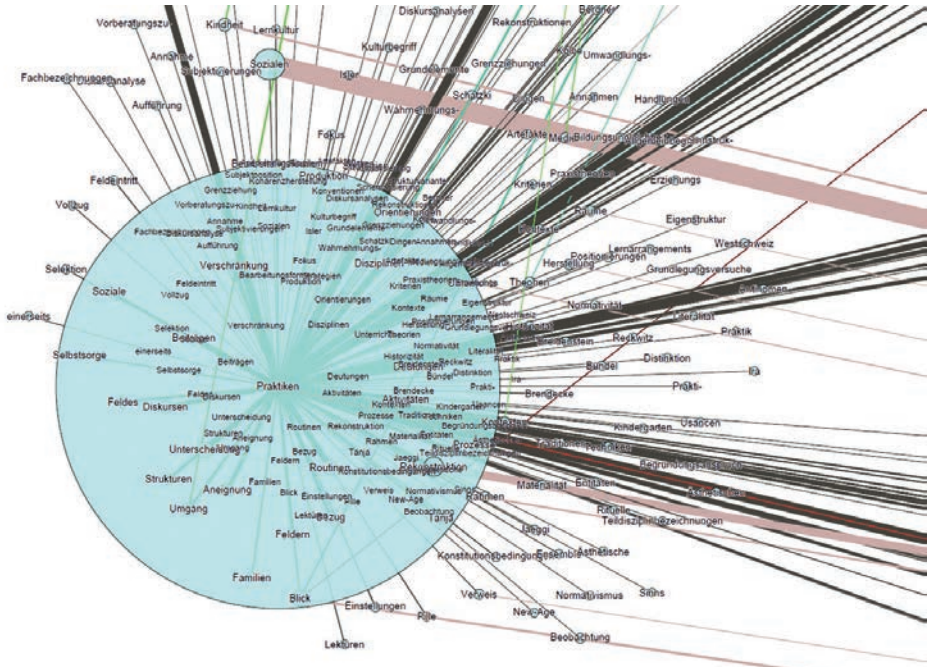


Abb. 62: Subframe ‚Praktiken‘, PageRank

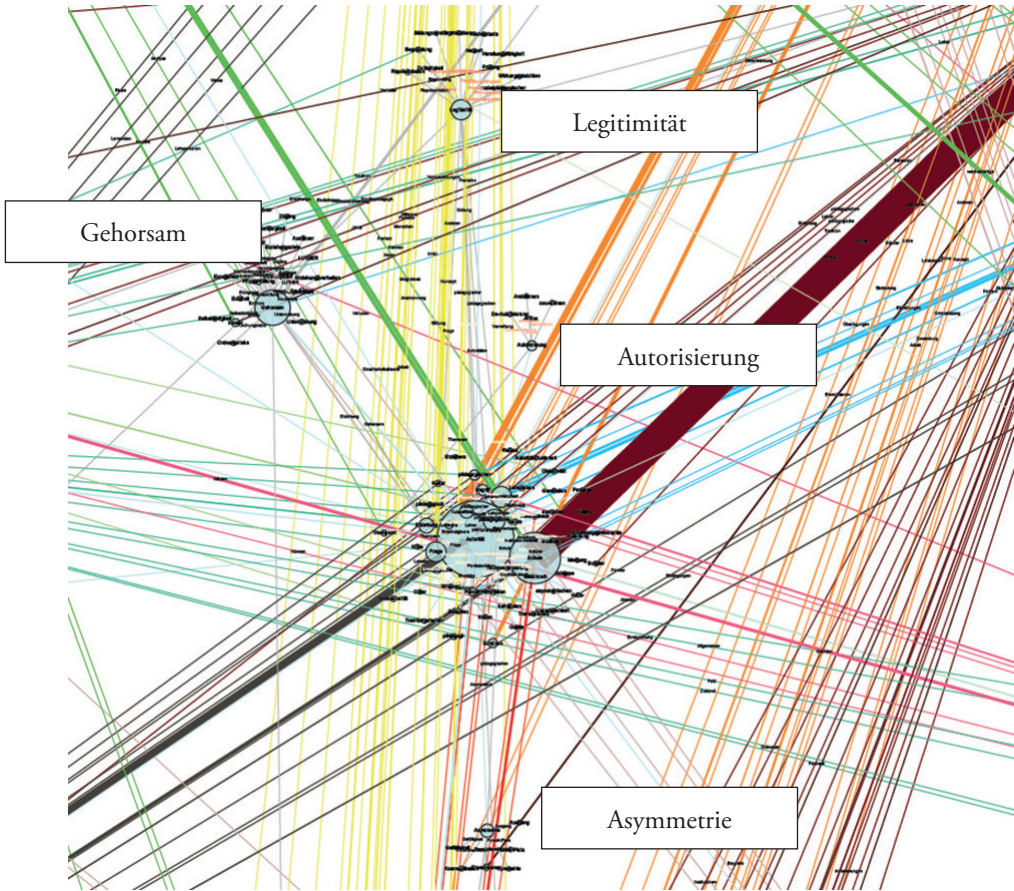


Abb. 66: Basis des Frames ‚Autorität‘, PageRank (Eigene Grafik)

Die Auswertung mittels Gephi fördert zu allen Subframes („modularities“) Befunde hinsichtlich Vernetzungsgrad, hinsichtlich Hauptvernetzungsrichtungen, hinsichtlich fachlich interessanten Aspekten, etc. des jeweiligen Subframes zu Tage, was mit der Analyse der 1. Ordnung nicht oder nur limitiert möglich war. Diese Beobachtungen, Erkenntnisse und Merkmale der 2. Ordnung zur Analyse des Frames ‚Autorität‘ sind in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 12, S. 268ff.) für alle 14 Subframes ausführlich beschrieben:

Tab. 12: Ausgewählte Beobachtungen, Erkenntnisse und Merkmale aus der Analyse zum Frame ‚Autorität‘ in der 2. Ordnung

‘modularity class’	Befunde zu Inter-Kanten	Befunde zur Hauptvernetzungsrichtung	Befunde zu fachlich, interessanten Vernetzungen ⁹¹
0, Verlust	Es zeigt sich eine Inter-Kante zu Autorität, welche den Verlust von Autorität in einer pluralisierten und emanzipierten Gesellschaft verdeutlicht.	Die Hauptvernetzungsrichtung zielt in Richtung des Subframes ‚Autorität‘	Innerhalb des Subframes ‚Verlust‘ wird deutlich, dass innerhalb des Diskurses der Verlust von Autorität in Zusammenhang mit dem Verlust von Tradition, Heimat, Tugend und Bildung (im Sinn der Orientierung am Bildungsbegriff) erörtert wird.
1, Autorität	<p>Die Kookkurrenzen zum Begriff ‚Autorität‘ wurden bereits unter Kapitel 6.2.2. dargelegt. An dieser Stelle wird lediglich auf eruierte Dreiecks-Relationen sowie Multi-Relationen eingegangen.</p> <p>Die Analyse mittels Gephi belegt, dass der Begriff ‚Autorität‘ über den Füllwert ‚pädagogische‘ sein semantisches Netz in andere Subframes schlägt. Der Füllwert ‚pädagogische‘ ist mit den Subframes ‚Autonomie‘, ‚Disziplin‘, ‚Anerkennung‘, ‚Macht‘, ‚Gewalt‘, ‚Anspruch‘, ‚Beziehung‘ und ‚Praktiken‘ verbunden. Zugleich bestehen die direkten Verbindungen zwischen diesen Subframes und dem Begriff ‚Autorität‘, so dass die Dichte dieses semantischen Konstrukts hoch ist. Hinzu kommt die Multi-Relation über den Füllwert ‚Erziehung‘, welcher das semantische Netz ebenfalls in mehrere Richtungen verstreut: ‚Autorität‘ – ‚Erziehung‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Disziplin‘ – ‚Gewalt‘ – ‚Anspruch‘ – ‚Tradition‘.</p> <p>Zentrale Dreiecks-Relationen sind:</p> <p>Dreiecks-Relation 1: ‚Autorität‘ – ‚Lehrperson‘ – ‚Beziehung‘</p> <p>Dreiecks-Relation 2: ‚Autorität‘ – ‚Objektivität‘ – ‚Disziplin‘</p> <p>Dreiecks-Relation 3: ‚Autorität‘ – ‚Unparleichkeit‘ – ‚Disziplin‘</p> <p>Dreiecks-Relation 4: ‚Autorität‘ – ‚Reichenbach‘ – ‚Anerkennung‘.</p>	<p>Erwartungsgemäß ist das Subframe ‚Autorität‘ mit allen anderen Subframes vernetzt. Mit der Darlegung zur Form des Frames ‚Autorität‘ in der 1. Ordnung wurden diese Gewichtungen, Vernetzungen und Befunde bereits thematisiert. (vgl. Kapitel 6.2.2). Sie bilden das Profil des Frames ‚Autorität‘ in der 2. Ordnung. Mittels Gephi lässt sich nun jedoch das Profil erweitert ablesen, so dass auch die Gruppierungen ‚Autorisierung‘, ‚Gehorsam‘, ‚Legitimität‘ und ‚Asymmetrie‘ dem Profil des Frames ‚Autorität‘ in der 2. Ordnung zugeschrieben werden können. Diese Gruppierungen sind aufgrund des Algorithmus nicht als eigentliche Subframes auszuweisen.</p>	<p>Die Befunde zu fachlich interessanten Vernetzungen wurden bereits im Kapitel 6.2.2 mit der Beschreibung des Frames in der 1. Ordnung dargelegt.</p>

⁹¹ Hier werden nur Erkenntnisse geschildert, die nicht bereits in der Analyse zur 1. Ordnung gewonnen wurden. Aufgrund des hohen Umfangs des Netzwerks werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Es besteht kein Anspruch auf eine vollständige Beschreibung des ganzen Frames ‚Autorität‘ 2. Ordnung.

Die 4. Relation verdeutlicht die innerhalb des Diskurses bei Reichenbach vorgenommenen Bezüge zur Anerkennungstheorie bzw. der Rezeption Reichenbachs von Sprecher*innen aus dem Feld der Anerkennungstheorie.

Es zeigen sich außerdem Multi-Relationen, etwa die Multi-Relation von ‚Autorität – ‚Kultur‘ – ‚Macht‘ – ‚Praktiken‘ oder jene von ‚Autorität‘ – ‚Institution‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Anerkennung‘. Die zweite Multi-Relation belegt eine semantische Anbindung von ‚Anerkennung‘ an den Begriff ‚Autorität‘.

Mit der Analyse lassen sich ferner einige Beobachtungen zu Autor*innen bzw. Sprecherpositionen tätigen:

Es zeigt sich einmal eine Multi-Relation zum Begriff ‚Bourdieu‘. Über den Füllwert ‚Thompson‘ zeigt sich zweitens eine weitere Multi-Relation von ‚Autorität‘ – ‚Thompson‘ – ‚Gewalt‘ – ‚Autorisierung‘. Neben Reichenbach haben somit Bourdieu sowie Thompson einen grossen Einfluss innerhalb des Diskurses zur Autorität in der Pädagogik. Sie sind deutlich vernetzt mit anderen Subframes. Hingegen haben die Füllwerte ‚Omer‘, ‚Schlippe‘, ‚Wimmer‘ oder ‚Renaut‘ keine prägende Rolle innerhalb des Frames ‚Autorität‘. Sie stehen in keiner Relation zu weiteren Subframes, so dass hier der Frage nach dem Abschluss dieser Autoren bzw. zum Weshalb des Ausschlusses der ‚neuen Autorität‘ gefragt werden könnte.

Der Füllwert ‚Krise‘ – welcher in enger Verbindung zu Arendts Aufsatz ‚Die Krise der Erziehung‘ steht – ist mit keinen weiteren Subframe vernetzt, was belegt, dass dieser Text zwar zum Profil des Frames ‚Autorität‘ gehört, jedoch in den anderen Diskursarenen bzw. Subframes kaum oder lediglich geringfügig verhandelt wird. Es kann somit ein gewisser Ausschluss ausgemacht werden. Dieser müsste jedoch gezielter untersucht werden.

Die Füllwerte ‚Schule‘ oder ‚Lehrer‘ sind ebenfalls als Multi-Relationen auszumachen. Da diese Begriffe jedoch sehr breit Verwendung finden, wurden diese Relationierungen hier außen vorgelassen.

<p>2., Anspruch</p>	<p>Die Dreiecksrelationen 1-6 sind für die hier vorgelegte Untersuchung nur sekundär interessant. Sie verdeutlichen den ‚Anspruch‘ der erziehungswissenschaftlichen ‚Disziplin‘ hinsichtlich ‚Reflexion‘ und ‚Wissenschaftlichkeit‘:</p> <p>Dreiecks-Relation 1: ‚Anspruch‘ – ‚akademischen‘ – ‚Macht‘ Dreiecks-Relation 2: ‚Anspruch‘ – ‚Erkenntnis‘ – ‚Autorität‘ Dreiecks-Relation 3: ‚Anspruch‘ – ‚Einheit‘ – ‚Disziplin‘ Dreiecks-Relation 4: ‚Anspruch‘ – ‚Reflexion‘ – ‚Disziplin‘ Dreiecks-Relation 5: ‚Anspruch‘ – ‚Wissenschaftlichkeit‘ – ‚Disziplin‘ Dreiecks-Relation 6: ‚Anspruch‘ – ‚Wissenschaft‘ – ‚Autonomie‘</p>	<p>Es lässt sich eine Hauptvernetzungsrichtung ausmachen. Diese verbindet das Subframe ‚Anspruch‘ mit Füllwerten aus dem Subframe ‚Anerkennung‘. Diese Inter-Kanten werden bei der Beschreibung des Subframes ‚Anerkennung‘ beschrieben (s. u.)</p>	<p>Es zeigen sich mehrere Spannungsverhältnisse. Einerseits werden Spannungsverhältnisse verhandelt, in denen sich die ‚Disziplin‘ der Erziehungswissenschaften bewegt. Andererseits sind es professionspezifische Spannungsverhältnisse, in denen sich Lehrpersonen wiederfinden. So wird beispielsweise das Spannungsverhältnis zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ verhandelt. Oder jenes zwischen pädagogischen ‚Praktiken‘ und der ‚Macht‘, über welche Lehrpersonen verfügen bzw. für welche sie legitimiert werden. Ebenfalls wird das Spannungsverhältnis zwischen ‚Autonomie‘ (-erwerb), ‚Aufklärung‘, ‚Vernunft‘ und dem ‚Ideal‘ von Autonomie diskutiert, in welchem die Antinomie von Freiheit und Zwang bei Kant mitschwingt. Ferner werden Spannungsverhältnisse im Kontext der Herstellung einer pädagogischen ‚Beziehung‘ thematisiert (u. a. hinsichtlich Autonomieerwerb, Arbeitsbeziehung, Herrschaftsgefüge, unterrichtliche Praktiken, etc.). Insgesamt zeigt sich, dass mit dem Subframe ‚Anspruch‘ viele Spannungsverhältnisse verbunden sind, so dass es sich lohnt, dem Begriff ‚Anspruch‘ im Textkorpus weiter zu folgen und ihn daraufhin zu befragen, welche professionspezifischen Spannungsverhältnisse ausgemacht werden können. Er wird deshalb in die Analyse unter Kapitel 7.1 mitaufgenommen.</p>
<p>In diesem Zusammenhang sind wohl auch die Multi-Relationen zu sehen: Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Theorie‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Disziplin‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Wahrheit‘ – ‚Macht‘ – ‚Autorität‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Perspektiven‘ – ‚Disziplin‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Macht‘</p>	<p>Die Dreiecks-Relationen 7-10 verdeutlichen hingegen den ‚Anspruch‘ gegenüber dem ‚Mensch‘ bzw. der Lehrperson. Dreiecks-Relation 7: ‚Anspruch‘ – ‚Mensch‘ – ‚Autorität‘ Dreiecks-Relation 8: ‚Anspruch‘ – ‚Legitimation‘ – ‚Macht‘ Dreiecks-Relation 9: ‚Anspruch‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Aufklärung‘ Dreiecks-Relation 10: ‚Anspruch‘ – ‚Ideal‘ – ‚Autonomie‘</p>	<p>Entlang der folgenden drei Multi-Relationen lässt sich dieser ‚Anspruch‘ an den ‚Mensch‘ bzw. die Lehrperson zusätzlich verdeutlichen. Der pädagogische ‚Anspruch‘ an eine Lehrperson hinsichtlich Autorität wird wie folgt verhandelt wird. Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Denken‘ – ‚Beziehung‘ – ‚Autorität‘</p>	<p></p>

<p>3. Ordnung</p>	<p>Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Welt‘ – ‚Autorität‘ – ‚Autorisierung‘ – ‚Beziehung‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Recht‘ – ‚Autorität‘ – ‚Macht‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Handeln‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Beziehung‘ – ‚Macht‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Praxis‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Beziehung‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Vernunft‘ – ‚Autonomie‘</p> <p>Wobei dieser ‚Anspruch‘ an eine Lehrperson auch kritisch verhandelt wird:</p> <p>Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Leben‘ – ‚Autorität‘ – ‚Tradition‘ Multi-Relation: ‚Anspruch‘ – ‚Herrschaft‘ – ‚Macht‘ – ‚Gewalt‘</p>	<p>Es zeigt sich keine eindeutige Hauptvernetzungsrichtung. Die Inter-Kanten zeigen in mehrere Richtungen, jedoch lässt sich eine Dreieck-Relation zwischen den Subframes ‚Ordnung‘, ‚Praktiken‘ und pädagogischer ‚Beziehung‘ erkennen.</p>	<p>Innerhalb des Subframes ‚Ordnung‘ zeigen sich mehrere Füllwerte, die ‚Ordnung‘ über Prozessmerkmale, über Handlungsmerkmale, über Zielmerkmale definieren: ‚Zucht‘, ‚Einhaltung‘, ‚Werte‘, ‚Strafen‘, ‚Ruhe‘, ‚Eingriff‘, ‚Sitte‘, ‚Fleiss‘, ‚Führungspraktiken‘, ‚Veränderung‘, ‚Leistungsberetschaft‘, ‚Pünktlichkeit‘ etc. Es treten jedoch auch Füllwerte auf wie ‚Unordnung‘, ‚Chaos‘, ‚Unmöglichkeit‘ auf, was verdeutlicht, dass innerhalb des Diskurses von Autorität in der Pädagogik entlang des Subframes ‚Ordnung‘ das ‚Dilemma‘ diskutiert wird, welches mit der Absicht, dem Prozess, der Zielsetzung ‚Ordnung‘ im erzieherischen und pädagogischen Kontext zu bewirken, etablieren bzw. aufrecht zu erhalten, einher geht.</p>
<p>3. Ordnung</p>	<p>Für das Subframes ‚Ordnung‘ zeigen sich mehrere Inter-Kanten, einmal hin zu ‚Autorität‘, dann zu ‚Praktiken‘ und schließlich zu ‚Art‘ im Subframe ‚Beziehung‘. Eine weitere vierte Inter-Kante existiert zwischen dem Füllwert ‚Distanz‘ des Subframes ‚Beziehung‘ und ‚Ordnung‘. Hierbei zeigt sich, dass innerhalb des Diskurses die ‚Ordnung‘ und die ‚Praktiken‘ zur Herstellung einer ‚Ordnung‘ (hier im erzieherischen bzw. pädagogischen Kontext) sowie die ‚Art‘ der ‚Beziehung‘ (hier eine asymmetrische, pädagogische Arbeitsbeziehung) miteinander in Relation verhandelt werden. Die ‚Art‘ der ‚Beziehung‘ wird innerhalb des Diskurses als ‚Distanz-Verhältnis (Rollendistanz)‘ erörtert. Eine fünfte Inter-Kante liegt vor zwischen dem Füllwert ‚Umgangsformen‘ im Subframe ‚Ordnung‘ und dem Subframe ‚Tradition‘. Womit angesprochen wird, dass ‚Tradition‘ über ‚Praktiken‘, ‚Umgangsformen‘ etabliert. Innerhalb des Diskurses wird somit ‚Autorität‘ als sich auf ‚Tradition‘ stützende bzw. tradierendverwertere ‚Umgangsformen‘ rekurrierende ‚Ordnung‘ schaffende Instanz in pädagogischen Kontexten und ‚Beziehungen‘ verhandelt.</p>	<p>Es zeigt sich keine eindeutige Hauptvernetzungsrichtung. Die Inter-Kanten zeigen in mehrere Richtungen, jedoch lässt sich eine Dreieck-Relation zwischen den Subframes ‚Ordnung‘, ‚Praktiken‘ und pädagogischer ‚Beziehung‘ erkennen.</p>	<p>Innerhalb des Subframes ‚Ordnung‘ zeigen sich mehrere Füllwerte, die ‚Ordnung‘ über Prozessmerkmale, über Handlungsmerkmale, über Zielmerkmale definieren: ‚Zucht‘, ‚Einhaltung‘, ‚Werte‘, ‚Strafen‘, ‚Ruhe‘, ‚Eingriff‘, ‚Sitte‘, ‚Fleiss‘, ‚Führungspraktiken‘, ‚Veränderung‘, ‚Leistungsberetschaft‘, ‚Pünktlichkeit‘ etc. Es treten jedoch auch Füllwerte auf wie ‚Unordnung‘, ‚Chaos‘, ‚Unmöglichkeit‘ auf, was verdeutlicht, dass innerhalb des Diskurses von Autorität in der Pädagogik entlang des Subframes ‚Ordnung‘ das ‚Dilemma‘ diskutiert wird, welches mit der Absicht, dem Prozess, der Zielsetzung ‚Ordnung‘ im erzieherischen und pädagogischen Kontext zu bewirken, etablieren bzw. aufrecht zu erhalten, einher geht.</p>

<p>4, Beziehung</p>	<p>Sechs Inter-Kanten des Subframes ‚Beziehung‘ verlaufen hin zum Subframe ‚Praktiken‘:</p> <ul style="list-style-type: none"> ‚Beziehung‘ – ‚Weise‘ – ‚Praktiken‘ ‚Beziehung‘ – ‚Kinder‘ – ‚Praktiken‘ ‚Beziehung‘ – ‚Lehrpersonen‘ – ‚Praktiken‘ ‚Beziehung‘ – ‚Lernenden‘ – ‚Praktiken‘ ‚Beziehung‘ – ‚Analyse‘ – ‚Praktiken‘ ‚Beziehung‘ – ‚Raum‘ – ‚Praktiken‘ <p>Daraus lässt sich schließen, dass die pädagogischen Praktiken im Kontext der pädagogischen Beziehung eingehend im Diskurs thematisiert und erforscht (‚Analyse‘) werden. Dabei scheinen vorwiegend die Akteurs-Füllwerte und der ‚Raum‘ aspekt diese beiden Subframes zu verbinden. Eigentliche direkte Verbindungen zwischen dem Subframe ‚Beziehung‘ und dem Subframe ‚Praktiken‘ sind nicht existent, so dass sich auch keine Dreiecks-Relationen zum Subframe ‚Praktiken‘ einstellen.</p>	<p>Es zeigen sich drei Hauptrichtungen. Eine Hauptrichtung führt hin zu Füllwerten des Profils ‚Autorität‘. Eine zweite Hauptrichtung erfolgt hin zum Subframe ‚Anerkennung‘. Eine dritte Hauptrichtung führt in Richtung des Subframes ‚Autonomie‘.</p>	<p>Es lässt sich erkennen, dass das Spannungsverhältnis von ‚Raum‘, ‚Praktiken‘ und ‚Beziehung‘ innerhalb des Diskurses stets unter Bezugnahme auf den ‚Beziehungsaspekt‘ verhandelt wird.</p> <p>Daneben wird innerhalb des Diskurses das Spannungsverhältnis von ‚Jugendlichen‘, generell ‚Jugend‘, ‚Beziehung‘ und ‚Distanz‘ thematisiert. Ferner wird das Spannungsverhältnis von Erziehung, ‚Beziehung‘ und ‚Gewalt‘ aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wird das Spannungsverhältnis von Beziehungsaufbau, Beziehungserhalt, Beziehungsverlust verhandelt.</p>
<p>Der Füllwert ‚Raum‘ des Subframes ‚Beziehung‘ steht in Multi-Relation zu anderen Subframes bzw. deren Füllwerten: ‚Beziehung‘ – ‚Raum‘ – ‚Macht‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Disziplin‘.</p> <p>Dennoch wurde dieser Füllwert durch den Algorithmus dem Subframe ‚Beziehung‘ zugereit, was zeigt, dass der Aspekt ‚Raum‘ und ‚Beziehungen‘ häufiger gemeinsam auftreten als z. B. ‚Raum‘ und ‚Praktiken‘.</p> <p>Eine weitere Vernetzung des Subframes ‚Beziehung‘ über dessen Füllwerte zeigt sich mit dem Subframe ‚Gewalt‘. Die Verbindung des Subframes ‚Beziehung‘ über dessen Füllwerte mit dem Subframe ‚Gewalt‘ ist deutlich abzulesen: Beziehung – ‚Sexualität‘ – ‚Gewalt‘</p> <ul style="list-style-type: none"> ‚Beziehung‘ – ‚Männlichkeit‘ – ‚Gewalt‘ ‚Beziehung‘ – ‚Jugendlichen‘ – ‚Gewalt‘ ‚Beziehung‘ – ‚Geschlechterrollenstereotype‘ – ‚Gewalt‘ ‚Beziehung‘ – ‚Kindern‘ – ‚Gewalt‘ 			

	<p>Beziehung' – ,Jungen' – ,Gewalt' ,Beziehung' – ,sexueller' – ,Gewalt' ,Beziehung' – ,Zusammenhang' – ,Gewalt'</p> <p>Es lässt sich damit belegen, dass innerhalb des Diskurses eine Diskursarena besteht, die den Zusammenhang von pädagogischer ,Beziehung' und ,Gewalt' (Gewaltausübung, Missbrauch, Gewaltanwendung, psychischer Gewalt, Übergriffigkeit, etc.) thematisiert und diesen Aspekt mit dem Aspekt von pädagogischer ,Autorität' in Relation setzt.</p> <p>Ferner zeigen sich weitere Multi-Relationen, die stärker auf den Kontext ,Sozialisierung', ,Erziehung' und ,Enkulturation' hinzuliegen (ohne diese Begriffe einzubringen): Multi-Relation: ,Beziehung' – ,Vertrauen' – ,Respekt' – ,Macht' Multi-Relation: ,Beziehung' – ,Art' – ,Ordnung' – ,Disziplin' Multi-Relation: ,Beziehung' – ,Distanz' – ,Ordnung' – ,Tradition' Multi-Relation: ,Beziehung' – ,Jugendlichen' – ,Tradition' – ,Gewalt' Multi-Relation: ,Beziehung' – ,Fragen' – ,Disziplin' – ,Legitimität' (Profil von ,Autorität')</p> <p>Ferner sind Spuren im Diskurs ersichtlich – in Form von einfachen Verbindungen, die darauf hindeuten, dass Fragen zum Beziehungsaufbau, zum Beziehungsverlust, etc. verhandeln: ,Beziehung' – ,Philosophie' – ,Disziplin' ,Beziehung' – ,Aufbau' – ,Verlust' ,Beziehung' – ,Facetten' – ,Experten' ,Beziehung' – ,Natur' – ,Ordnung'</p>		
--	--	--	--

<p>5, Respekt</p>	<p>Es zeigen sich zwei Inter-Kanten. Einerseits in Verbindung mit dem Subframe ‚Autorität‘, womit verdeutlicht wird, dass innerhalb des Diskurses Autorität an einen respektvollen Umgang, als Respekt gegenüber der Autoritätsperson, etc. gebunden wird. Andererseits besteht eine Inter-Kante zum Subframe ‚Disziplin‘. Es kann eine direkte Verbindung von ‚Respekt‘ und ‚Disziplin‘ ausgemacht werden, welche darauf hinweist, dass im Diskurs ‚Respekt‘ als erziehungsbedingtes, sozialisationsbedingtes, dialogbedingtes Produkt von Disziplin, Disziplinierung sowie als selbstreproduziertes Produkt von Selbstdisziplinierung aufgefasst wird.</p>	<p>Es zeigt sich eine Hauptvernetzungsrichtung. Dies hin zu mehreren Füllwerten des Subframes ‚Anerkennung‘.</p>	<p>Innerhalb des Subframes ‚Respekt‘ wird dieser als ‚Sozialverhalten‘ definiert, dessen ‚Säulen‘ sich aus den folgenden Merkmalen zusammensetzt: ‚Fairness‘, ‚Dankbarkeit‘, ‚Höflichkeit‘, ‚Verehrung‘, ‚Loyalität‘, ‚Mut‘, ‚Verständnis‘. Außerdem lässt sich dem Netzwerk entnehmen, dass innerhalb des Diskurses ‚Pole‘ von Respekt verhandelt werden. Hierin zeigt sich, dass innerhalb des Diskurses ‚Respekt‘ als antinomisch verhandelt wird.</p>
<p>6, Disziplin</p>	<p>Es zeigen sich neun Inter-Kanten. Sie verdeutlichen, dass innerhalb des Diskurses zwischen der erziehungswissenschaftlichen ‚Disziplin‘ und der ‚Disziplin‘, die von Kindern und Jugendlichen eingefordert wird, unterschieden wird.</p> <p>Es zeigen sich folgende Relationierungen zur Erziehungswissenschaft als ‚Disziplin‘: ‚Disziplin‘ – ‚Thema‘ – ‚Gewalt‘ ‚Disziplin‘ – ‚Themen‘ – ‚Gewalt‘ ‚Disziplin‘ – ‚Auseinandersetzung‘ – ‚Gewalt‘ ‚Disziplin‘ – ‚DGfE‘ – ‚Gewalt‘</p> <p>Diese Relationierungen verdeutlichen die zahlreichen Diskursbeiträge der DGfE hinsichtlich des Themas ‚Gewalt‘ in der Pädagogik. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Autor*innen der DGfE als deutliche Sprecherpositionen auftreten können.</p> <p>Es zeigen sich folgende Relationierungen zur ‚Disziplin‘ im Kontext von Erziehung von Kindern und Jugendlichen: ‚Disziplin‘ – ‚Erziehungs-‘ – ‚Macht‘ ‚Disziplin‘ – ‚Sonderpädagogik‘ – ‚Macht‘</p> <p>Multi-Relation: ‚Disziplin‘ – ‚Funktion‘ – ‚Macht‘ – ‚Ordnung‘</p> <p>Innerhalb des Diskurses wird die Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen durch Erziehung und im Kontext von ‚Macht‘ und ‚Ordnung‘ thematisiert. Dabei werden auch Fragen zur ‚Funktion‘ von ‚Disziplin‘ im erzieherischen und sonderpädagogischen Kontext verhandelt.</p> <p>Eine weitere, eher unklare Relationierung ist die folgende: ‚Disziplin‘ – ‚Jahre‘ – ‚Tradition‘</p>	<p>Es zeigen sich drei Hauptvernetzungsrichtungen. Einmal hin zum Subframe ‚Anerkennung‘. Dann zu Füllwerten des Subframes ‚Anspruch‘. Schließlich zu Füllwerten des Subframes ‚Beziehung‘.</p>	<p>Innerhalb des Subframes ‚Disziplin‘ – klammert man den Aspekt der Erziehungswissenschaften als wissenschaftliche ‚Disziplin‘ aus – treten semantische Begriffe auf wie z. B. ‚Erstinstitutionalisierung‘, ‚Schuldisziplin‘, ‚Entwicklung‘, ‚Humankapitalbeitrag‘ oder ‚Unterjochung‘. Sie belegen, dass innerhalb des Diskurses sowohl die Produktion als auch die Existenz von ‚Disziplin‘ und ‚Disziplinierung‘ kritisch sowie als Norwendigkeit thematisiert wird. Hierin zeigt sich bereits eine erste Antinomie pädagogischen Handelns. Ferner, und dies stützt diesen Befund, scheint die ‚ethische‘ Dimension von ‚Disziplin‘ auf, so dass belegen ist, dass innerhalb des Diskurses zur Autorität in der Pädagogik ‚Disziplin‘ und ‚Disziplinierung‘ unter einem ethischen Gesichtspunkt verhandelt werden.</p>

7. Gewalt	<p>Es zeigen sich sechs Inner-Kanten. Dabei werden im Diskurs einerseits die Opfer und Orte von ‚Gewalt‘ im pädagogischen oder erzieherischen Kontext benannt. Gewalt wird dabei mit dem Aspekt ‚Tradition‘ bzw. tradierten Gewaltverhältnissen im Erziehungssystem verhandelt:</p> <p>‚Gewalt‘ – ‚Schule‘ – ‚Tradition‘ ‚Gewalt‘ – ‚Odenwaldschule‘ – ‚Tradition‘ ‚Gewalt‘ – ‚Frauen‘ – ‚Tradition‘</p>	<p>Es sind drei Hauptrichtungen auszumachen. Einmal ist das Subframe ‚Gewalt‘ mit Füllwerten des Profils des Frames ‚Autorität‘ vernetzt. Dann liegt eine starke Vernetzung mit Füllwerten des Subframes ‚Anerkennung‘ vor. Schließlich ist die Vernetzung mit Füllwerten des Subframes ‚Beziehung‘ ersichtlich.</p>	<p>Innerhalb des Subframes ‚Gewalt‘ sind mehrere Diskursarenen erkennbar. Einerseits wird innerhalb des Diskurses ‚Gewalt‘ im Kontext der ‚Reformpädagogik‘ bzw. von reformpädagogischen ‚Erziehungsverhältnissen‘ verhandelt. Die ‚Vorkommnisse‘ bzw. ‚Erscheinungsformen‘, ‚physischer‘, ‚psychischer‘ und ‚sexueller‘ ‚Missbräuche‘ durch ‚Fachkräfte‘ (Schule, Kirche) wird reger verhandelt. Ebenso die ‚Aufarbeitung‘ dieses ‚Unrechts‘. Ferner wird die ‚Tabuisierung‘ thematisiert. Die ‚Odenwaldschule‘ und das Klosterinternat ‚Ertal‘ werden explizit genannt. Generell wird auf ‚Gewalterfahrungen‘ in ‚Heimen‘ und ‚Internaten‘ verwiesen. Als Sprecherpositionen tritt u. a. hierbei ‚Kappeler‘ auf.</p>
<p>Andererseits zeigt sich, dass das Subframe ‚Gewalt‘ aufgrund von Direktverbindungen mit den Subframes ‚Macht‘ und ‚Anerkennung‘ sowie ‚Autorität‘ vernetzt ist:</p> <p>‚Gewalt‘ – ‚Macht‘ ‚Gewalt‘ – ‚Anerkennung‘ ‚Gewalt‘ – ‚Autorität‘</p>		<p>Andererseits zeigt sich eine Diskursarena, die das ‚Mobbing‘ bzw. ‚Cybermobbing‘ als Akt von ‚Gewalt‘ und ‚Beleidigung‘ unter ‚Jugendlichen‘ diskutiert. Hierzu taucht ‚Olweus‘ als Sprecherposition auf.</p>	<p>Eine dritte Diskursarena zeigt sich hinsichtlich ‚Jugendgewalt‘ verursacht durch ‚Jugendlichen‘. Hierbei wird auch der Aspekt ‚Kriminalität‘ und ‚Drogenkonsum‘ diskutiert.</p>
			<p>Viertens zeigt sich eine Diskursarena, welche den ‚Rassismus‘, ‚Fremdenfeindlichkeit‘, ‚Hass‘ als Form von ‚Gewalt‘ verhandelt.</p>
			<p>Fünftens wird in einer weiteren Diskursarena die ‚sexuelle‘ ‚Gewalt‘ gegenüber ‚Mädchen‘ thematisiert. Hier scheinen ‚Fegter‘, ‚Kavemann‘ und ‚Allroggen‘ als Sprecherpositionen auf.</p>
			<p>Sechstens scheint mit ‚Andresen‘ die Diskursarena über ‚Gewalt‘ in der ‚Erziehung‘ im Allgemeinen auf.</p>
			<p>Die Diskursarena ‚Prävention‘ ist deutlich erkennbar. Exemplarisch zeigt sich das Projekt ‚ReSti‘ (Resilienz und Sicherheit).</p>

<p>8, Autonomie</p>	<p>wird in Kapitel 6.4 ausgeführt</p>	<p>Es sind drei Hauptvernetzungsrichtungen auszumachen: einmal hin zum Subframe ‚Beziehung‘, dann zum Subframe ‚Autorität‘ und schließlich zum Subframe ‚Anerkennung‘.</p>	<p>wird in Kapitel 6.4 ausgeführt</p>
<p>9, Experten</p>	<p>Es zeigen sich vier Inter-Kanten. Expertinnen und Experten werden innerhalb des Diskurses mit ‚Praktiken‘ des ‚Wissens‘, aber auch mit ‚Macht‘ und disziplinärer ‚Ordnung‘ in Verbindung diskutiert, was sich an den folgenden Relationen ablesen lässt. Multi-Relation: ‚Experten‘ – ‚Wissen‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Macht‘ – ‚Disziplin‘ Multi-Relation: ‚Experten‘ – ‚Wissens‘ – ‚Disziplin‘ – ‚Ordnung‘ Zusammen mit der Direktverbindung des Subframes ‚Experten‘ und dem Profil des Frames ‚Autorität‘ werden ‚Experten (und Expertinnen) als (fachliche) ‚Autorität(en)‘ verhandelt. Daneben wird im Diskurs die ‚Rolle‘ des ‚Experten‘ (der Expertin) als tradierte Rolle thematisiert. Einfache Vernetzung: ‚Experten‘ – ‚Lage‘ – ‚Tradition‘ ‚Experten‘ – ‚Rolle‘ – ‚Tradition‘</p>	<p>Es sind keine Hauptvernetzungsrichtungen auszumachen.</p>	<p>Die (fachliche) ‚Autorität‘ von ‚Experten (und Expertinnen) wird innerhalb des Subframes beschrieben durch mehrere Tätigkeiten und Rollen Aspekte: ‚Lehrpersonen‘, ‚Lehrende‘, ‚Wissenschaftler‘, ‚Einschätzungen‘, ‚Eigenveröffentlichungen‘, ‚Diskussionen‘, ‚Berater‘ von ‚Regerungen‘, ‚Auftragsforschungen‘, ‚Expertiseforschung‘, ‚Leistungsbeurteilung‘, ‚Vorhersage‘, etc. Mit diesen Tätigkeiten und Rollen Aspekten verdeutlichen ‚Experten‘ ihre ‚Expertise‘ als ‚Repräsentanten‘ des ‚Wissens‘. Im Diskurs werden ‚Experten‘ gegenüber ‚Novizinnen‘ und ‚Novizen‘ sowie ‚Laien‘ sowie ‚Studierenden‘ abgegrenzt.</p>

10, Praktiken	<p>Es zeigen sich insgesamt 14 Inter-Kanten.</p> <p>Eine deutliche Dreiecks-Relationen ist zwischen den Subframes ,Praktiken' und ,Ordnung' auszumachen. Die Inter-Kanten verdeutlichen, dass pädagogische oder unterrichtliche ,Praktiken' im Kontext der ,Sozialen', ,Ordnung' und deren ,Herstellung' innerhalb des Diskurses verhandelt werden:</p> <p>,Praktiken' – ,Sozialen' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Verweis' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Rekonstruktion' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Unterscheidung' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Unterrichts' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Herstellung' – ,Ordnung' ,Praktiken' – ,Räume' – ,Ordnung'</p> <p>Die Relationen zum Subframe ,Gewalt' signalisieren, dass innerhalb des Diskurses pädagogische sowie unterrichtliche ,Praktiken' im Kontext von ,Gewalt'(-ausübung) diskutiert werden. Hierbei scheint jedoch auch der Aspekt der ,Medien' mitberücksichtigt zu werden. Es müssten weitere Nachforschungen folgen, die erklären, ob innerhalb des Diskurses stärker die ,Gewalt' in den sozialen ,Medien' stärkere Berücksichtigung finden oder die ,Medien' als vierte ,Gewalt' gemeint sind:</p> <p>,Praktiken' – ,Umgang' – ,Gewalt' ,Praktiken' – ,Kontexten' – ,Gewalt' ,Praktiken' – ,Medien' – ,Gewalt'</p> <p>Die Multi-Relationen verdeutlichen, dass die pädagogischen und unterrichtlichen ,Praktiken' als ,Soziale', ,Ordnung' im Kontext von ,Kindheit', ,Tradition' und ,Gewalt' verhandelt wird:</p> <p>,Praktiken' – ,Blick' – ,Ordnung' – ,Tradition' – ,Disziplin' ,Praktiken' – ,Kindheit' – ,Ordnung' – ,Gewalt'</p> <p>Es liegen weitere Relationen vor, die eher die ,Disziplin' der Erziehungswissenschaften und deren ,Praktiken' in den Blick nimmt.</p> <p>Relationen in Bezug auf die Erziehungswissenschaften als ,Disziplin: ,Praktiken' – ,Disziplinen' – ,Disziplin' ,Praktiken' – ,Theorien' – ,Disziplin'</p>	<p>Es zeigt sich ein deutliches Dreieck zwischen Subframes ,Praktiken', ,Anerkennung' und ,Macht'.</p> <p>Daneben existieren zahlreiche Hauptvernetzungsrichtungen – dies etwa hin zum Subframe ,Anerkennung', hin zum Subframe ,Macht', zu ,Autorität', zum Subframe ,Anspruch' und zum Subframe ,Beziehung'.</p>	<p>Das Subframe ,Praktiken' eröffnet den Blick auf die (Herstellungs-)Praktiken von Autoritäten unter Bezugnahme auf die Sozialität und deren Auswirkungen auf unterrichtliche Praktiken. Diese tradierten Praktiken werden durchaus als Gewaltform verhandelt, so dass innerhalb des Diskurses mittels Rekonstruktionen diese Verhältnisse beleuchtet und verhandelt werden.</p> <p>Explizit scheinen im Subframe die ,Praktiken' der ,Selektion', ,Subjektivierung', ,Unterricht', ,Lernarrangements', ,Erziehungshandlungen', ,Grenzziehung', ,Aktivitäten' und ,Rituale' u. a. in ,Familien', im ,Kindergarten' oder als Bestandteil einer ,Lernkultur' auf. Die ,Praktiken' werden innerhalb des Diskurses als ,Vollzug', ,Anerkennungslogik', ,Normalisierung', ,Konventionen', ,Rahmen', ,Aneignungs'(-Vorgänge) beschrieben. Als Sprecherpositionen werden ,Redwitz', ,Brendecke', ,Bredenstein', ,Scharzki' und ,Kolbe' erkennbar. Methodologische Verfahren wie die ,Diskursanalyse' oder die ethnografische ,Feldforschung' werden explizit genannt. Aufgrund der Füllwerte ,Arrefakten', ,Materialität', ,Feld-eintritt', ,Subjektposition', etc. lässt sich die Methodologie indirekt ablesen. Interessant ist, dass die ,Antinomien' dieser pädagogischen und unterrichtlichen ,Praktiken' ebenfalls verhandelt werden. Der Füllwert ,Antinomien' scheint explizit auf.</p>
---------------	---	--	---

<p>11, Macht</p>	<p>Insgesamt verlaufen vom Subframe ‚Macht‘ drei Inter-Kanten zum Begriff ‚Autorität‘. Diese verdeutlichen, dass innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ‚Autorität‘ als ‚Ausübung‘ von ‚Macht‘ im ‚pädagogischen‘ Kontext verhandelt wird und dass diese Machtausübung durch unsere ‚Kultur‘ legitimiert/verlangt wird bzw. durch unsere kulturelles Verständnis eingefordert wird.</p> <p>Als Inter-Kanten lassen sich weiter elf relevante Dreiecks-Relationen ausmachen. Sie belegen, dass innerhalb des Diskurses zur Autorität in der Pädagogik ‚Macht‘ nicht einzig hinsichtlich der asymmetrisch, pädagogischen Beziehung verhandelt wird, sondern weitere Bereiche tangiert werden.</p> <p>Dreiecks-Relation 1: ‚Macht‘ – ‚Missbrauch‘ – ‚Gewalt‘ Dreiecks-Relation 2: ‚Macht‘ – ‚Grenzen‘ – ‚Disziplin‘ Dreiecks-Relation 3: ‚Macht‘ – ‚Subjektivierung‘ – ‚Praktiken‘ Dreiecks-Relation 4: ‚Macht‘ – ‚Körper‘ – ‚Praktiken‘ Dreiecks-Relation 5: ‚Macht‘ – ‚Dispositive‘ – ‚Praktiken‘ Dreiecks-Relation 6: ‚Macht‘ – ‚Diskurse‘ – ‚Praktiken‘ Dreiecks-Relation 7: ‚Macht‘ – ‚Bildungsprozesse‘ – ‚Ordnung‘ Dreiecks-Relation 8: ‚Macht‘ – ‚Organisation‘ – ‚Tradition‘ Dreiecks-Relation 9: ‚Macht‘ – ‚Moderne‘ – ‚Tradition‘ Dreiecks-Relation 10: ‚Macht‘ – ‚Sexualisierte‘ – ‚Gewalt‘ Dreiecks-Relation 11: ‚Macht‘ – ‚Sprache‘ – ‚Gewalt‘</p> <p>Ausserdem zeigt sich eine Multi-Relation zum Begriff ‚Foucault‘, so dass das Subframes ‚Macht‘ über ‚Foucaults‘ Theorie und Empirie der Machianalyse mit dem Subframe ‚Praktiken‘ und dem Subframe ‚Disziplin‘ in Relation gebracht werden kann: ‚Macht‘ – ‚Foucault‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Disziplin‘.</p>	<p>Es sind zwei Hauptvernetzungsrichtungen auszumachen: einmal hin zum Subframe ‚Anerkennung‘, dann zum Subframe ‚Autonomie‘. Es ist jedoch keine Verbindung zwischen dem Begriff ‚Macht‘ und dem Begriff ‚Praktiken‘ auszumachen, obschon ein Zugriff des Subframes ‚Praktiken‘ auf Füllwerte des Subframes ‚Macht‘ ausgemacht werden konnte (vgl. Dreiecks-Relationen, Spalte 1).</p>	<p>Die Analyse zeigt, dass das Subframe ‚Macht‘ und das Subframe ‚Praktiken‘ einige Füllwerte gemeinsam haben, diese Füllwerte jedoch durch den Algorithmus dem Subframe ‚Macht‘ zugeschrieben wurden. Die eruierten Dreiecks-Relationen sind in weiten Teilen folglich als Überträge von Foucaults Machianalyse sowie seiner Diskursanalyse in die Erziehungswissenschaften und die darin geführten Diskurse zu interpretieren. Die Dreiecks-Relation 7, 8, 9 deuten an, dass im Kontext des Subframes ‚Macht‘ die Spannungsverhältnisse zwischen ‚Moderne‘ und ‚Tradition‘, zwischen ‚Bildungsprozessen‘ und ‚Ordnung‘ sowie zwischen ‚Organisation‘ und ‚Tradition‘ verhandelt werden, welche stets Aspekte zur Antinomie von Autorität und Autonomie mitverhandeln. Die Dreiecks-Relationen weisen diesen Aspekt jedoch nicht explizit aus.</p>
------------------	---	---	---

12, Tradition	<p>Das Subframe ‚Tradition‘ ist zwar über seinen Zentrumsbegriff ‚Tradition‘ sehr gut mit anderen Subframes vernetzt, verfügt aber an sich über keine Inter-Kanten. Dessen Füllwerte sind nicht mit weiteren Subframes vernetzt.</p>	<p>Das Subframe ‚Tradition‘ ist in sich sehr dispers. Einerseits wird der Generationenwechsel bzw. die Generationenfrage verhandelt, was sich an Füllwerten wie ‚Erwachsenengeneration‘, ‚Alter‘, ‚Mütter‘, ‚Wandel‘, ‚Funktionen‘, ‚Weitergabe‘, ‚Kulturvermittlung‘, ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Sozialisation‘, ‚bewahrt‘, ‚erzieht‘ ablesen lässt. Zum anderen ist ersichtlich, dass ‚Tradition‘ und ‚Bildung‘ in Bezug gesetzt verhandelt werden, u.a. ablesbar an den Füllwerten ‚Bildungsprogramm‘, ‚Bildungssystem‘, ‚Fachvermittlung‘, ‚Sprachwissen‘, ‚Subjektwerdung‘, ‚Universität‘. Weiter zeigt sich, dass innerhalb des Diskurses ‚Tradition‘ und Migration in Relation gesetzt werden: ‚Herkunftsfamilie‘, ‚Familiengeschichte‘, ‚Milieu‘, ‚Migrantinnen‘, ‚Migranten‘, ‚Herkunft‘, ‚Ausländern‘, ‚monokulturell‘, ‚Second‘, ‚Türken‘ etc. An den Füllwerten an sich lässt sich nicht eindeutig ablesen, wie die Argumentation im Diskurs hierbei verläuft. Dies müsste gesondert überprüft werden. Als Sprecherpositionen zeigen sich ‚Goffman‘, ‚Bach‘, ‚Schelsky‘ und ‚Ecahuis‘.</p>
---------------	--	---

<p>1.3, Anerkennung</p>	<p>Das Subframe ‚Anerkennung‘ verfügt über die meisten Inter-Kanten im Vergleich zu den anderen Subframes. Zudem verfügt es über die meisten Füllwerte. Es liegen 143 Inter-Kanten zum Subframe ‚Anerkennung‘ vor. An dieser Stelle können nicht sämtliche Inter-Kanten im Einzelnen beschrieben und interpretiert werden⁹².</p> <p>Mit Blick auf die Vernetzung des Subframes ‚Praktiken‘ mit dem Subframe ‚Anerkennung‘ zeigen sich beispielsweise mehrere Beobachtungen und Erkenntnisse:</p> <p>Die ‚Formen‘ von ‚Anerkennung‘ werden innerhalb des Diskurses ebenso verhandelt wie der Zusammenhang von ‚Anerkennung‘, ‚Praktiken‘ und ‚Macht‘. ‚Anerkennung‘ wird als ‚Geltung‘ oder ‚Anspruch‘ gegenüber Mächtigen oder Institutionen beschrieben:</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Formen‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Macht‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Gewalt‘ – ‚Respekt‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Form‘ – ‚Gewalt‘ – ‚Macht‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Geltung‘ – ‚Anspruch‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Kritik‘ – ‚Macht‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Anspruch‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Kulturen‘ – ‚Praktiken‘</p> <p>Entlang von fünf Inter-Kanten wird deutlich, dass innerhalb des Diskurses die Mechanismen von Anerkennung thematisiert werden:</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Diskurs‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Macht‘ – ‚Gewalt‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Adressierung‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Regeln‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Normen‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Differenzen‘ – ‚Praktiken‘</p>	<p>Es zeigen sich Hauptvernetzungsrichtungen in Richtung des Subframes ‚Praktiken‘, des Subframes ‚Macht‘ und des Subframes ‚Autonomie‘. Das Subframe ‚Anerkennung‘ steht mit allen anderen Subframes in Verbindung und ist somit das komplexeste und bestintegrierte Subframe im Gesamtframe ‚Autorität‘.</p>	<p>Das Subframe ‚Anerkennung‘ ist sehr umfangreich und komplex im Gesamtframe ‚Autorität‘ integriert. Es zeigen sich mehrere Diskursarenen, die jedoch Überlappungen aufweisen. Die Größe des Subframes wurde so nicht erwartet. Eine gesonderte Untersuchung des Subframes ‚Anerkennung‘ wäre lohnend.</p> <p>Festzustellen ist einerseits, dass im Diskurs innerhalb einer deutlichen Diskursarena die Anerkennungspraktiken und deren ‚Formen‘ thematisiert bzw. die pädagogischen ‚Praktiken‘ hinsichtlich Anerkennungsmomenten geprüft werden. Die enge Relationierung von ‚Anerkennung‘ – ‚Macht‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Gewalt‘ verdeutlicht dabei, dass innerhalb des pädagogischen Diskurses zu pädagogischer Autorität machtheoretische Aspekte mit der Anerkennungstheorie – u. a. von Honneth – in Bezug gebracht werden. Dabei scheint jedoch in einer kleineren Diskursarena insbesondere der sozialpsychologische bzw. sozialphilosophische Bezug aufgebrochen zu werden – dies zugunsten einer stärker Individuumsbezogenen Perspektive (beispielsweise in Bezug auf den Autonomieerwerb bei Kindern und Jugendlichen). Während Honneths ‚Kampf um Anerkennung‘ soziologische Kohorten oder gesellschaftliche Gruppierungen in den Blick nimmt, so transformiert sich in dieser Diskursarena der pädagogische, erziehungswissenschaftliche bzw. professionstheoretische Diskurs ins Feld des Individuums. Andererseits tritt Anerkennung als gesellschaftliches ‚Ordnungsprinzip‘ ebenfalls zu Tage. Zahlreiche Verbindungen belegen, dass der soziologische bzw. philosophische Aspekt von ‚Anerkennung‘ im Diskurs – z. B. im Kontext einer Diskursarena zur ‚Bildungsgerechtigkeit‘ – verhandelt wird.</p> <p>Sehr aufschlussreich ist drittens, dass das Subframe ‚Anerkennung‘ ausgeprägt mit dem Subframe ‚Autonomie‘ in Relation zu stehen und somit eine eigene Diskursarena darzustellen scheint.</p>
-------------------------	--	--	--

⁹² Das Subframe ‚Anerkennung‘ ist im Gegensatz zu allen anderen Subframes vielfältig vernetzt. Es würde dich lohnen, dieses Subframe als Frame zu definieren und mit einer neuen Fragestellung zu untersuchen. Es zeigt sich, dass die hier getätigte Frameanalyse ein Ausschnitt darstellt aus dem Diskursgefüge und sich weitere interessante Fragestellungen und Ausschnitte untersuchen lassen.

<p>Mehrere Multi-Relationen verdeutlichen, dass innerhalb des Diskurses ‚Anerkennung‘ im Kontext des ‚Selbst‘ und seines ‚Autonomie‘(-erwerbs) verhandelt wird und dass diese ‚Autonomie‘ durch ‚Praktiken‘ zugesprochen, anerkannt, zugestanden, etc. wird. ‚Anerkennung‘ wird jedoch aus als ‚Ausdruck‘ von ‚Autonomie‘ thematisiert. Ebenfalls wird ‚Anerkennung‘ in Relation zu ‚Beziehung‘ gesetzt und deren ‚Bedeutung‘ diskutiert. ‚Anerkennung‘ – ‚Selbst‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Macht‘ – ‚Beziehung‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Subjekte‘ – ‚Macht‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Handelns‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Institutionen‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Gewalt‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Ausdruck‘ – ‚Autonomie‘ – ‚Praktiken‘ – ‚Gewalt‘</p>	<p>Vierens zeigt sich eine Diskursarena, die Anerkennung deutlich im Kontext der pädagogischen Beziehung verhandelt, wie dies bei Prengel anzutreffen ist. Die Diskursarenen stehen untereinander durch gemeinsame Füllwerte in engem Bezug. Im Diskurs wird mehrfach, als überlappende Füllwerte ersichtlich, ‚Autonomie‘ und ‚Anerkennung‘ in gegenseitiger Relation – z. B. im Kontext von Adoleszenz – verhandelt.</p>
<p>‚Anerkennung‘ – ‚Bedeutung‘ – ‚Beziehung‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Kontext‘ – ‚Macht‘ – ‚Tradition‘ – ‚Beziehung‘ – ‚Praktiken‘ Als Sprecherposition für den Diskursaspekt ‚Anerkennung‘ und ‚Praktiken‘ scheint ‚Stojanov‘ deutlich auf. Zudem scheint eine Multi-Relation auf, die ‚Anerkennung‘ und ‚Bildung‘ bzw. (Bildungsgerechtigkeit) in Bezug bringt: ‚Anerkennung‘ – ‚Stojanov‘ – ‚Praktiken‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Bildung‘ – ‚Ordnung‘ – ‚Macht‘ – ‚Anspruch‘ – ‚Tradition‘ – ‚Praktiken‘</p>	
<p>Mit Blick auf die Vernetzung des Subframes ‚Ordnung‘ mit dem Subframe ‚Anerkennung‘ lässt sich einerseits belegen, dass innerhalb des Diskurses ‚Anerkennung‘ als gesellschaftliches ‚Ordnungsprinzip‘ thematisiert wird: ‚Anerkennung‘ – ‚Politik‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Form‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Normen‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Sicherheit‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Gesellschaft‘ – ‚Ordnung‘</p>	

	<p>Andererseits wird ‚Anerkennung‘ als konkrete ‚Erfahrung‘ verhandelt; beispielsweise in Verbindung mit ‚Migration‘ oder innerhalb von ‚pädagogischen‘ Beziehungs- bzw. Begegnungslagen:</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Fremde‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Erfahrung‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Liebe‘ – ‚Ordnung‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Vielfält‘ – ‚Ordnung‘</p> <p>Schließlich zeigt sich eine Direktverbindung von ‚Anerkennung‘ – ‚Ordnung‘, welche die enge Verbindung dieser beiden Subframes unterstreicht.</p> <p>Mit Blick auf die Vernetzung des Subframes ‚Autonomie‘ mit dem Subframe ‚Anerkennung‘ lässt sich feststellen, dass u. a. Honneths Anerkennungstheorie aus dem Bereich der Sozialphilosophie rege in die Erziehungswissenschaften und hier zu Fragen der ‚Autonomie‘ übertragen worden ist. Dies ist an den folgenden Vernetzungen abzulesen:</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Kritik‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Forderung‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Arbeit‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Formen‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Honneth‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Konzept‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Gleichheit‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Dimension‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Ausdruck‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Institutionen‘ – ‚Autonomie‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Voraussetzung‘ – ‚Autonomie‘</p>		
--	--	--	--

Weiter wird ersichtlich, dass dieser Übertrag des Anerkennungs-
begriffs bzw. die Verwendung des Anerkennungsbegriffs inner-
halb des Diskurses in Relation mit Jugend und ‚Adoleszenz‘
gebracht wird und im Kontext von Aberkennung oder Akerken-
nung von Autonomie verhandelt wird:

- ‚Anerkennung‘ – ‚Bedürfnis‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Adoleszenz‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Emanzipation‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Sinn‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Handeln‘ – ‚Autonomie‘

Außerdem wird ‚Anerkennung‘ als Einschränkung des Subjekts
durch andere Menschen oder durch Sozialität thematisiert und
in Relation mit der Antinomie von ‚Freiheit und Zwang‘ gesetzt:

- ‚Anerkennung‘ – ‚Freiheit‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Zwang‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Selbst‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Subjektivität‘ – ‚Autonomie‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Subjekte‘ – ‚Autonomie‘

Als Sprecherposition für den Diskursaspekt ‚Anerkennung‘ und
‚Autonomie‘ ist ‚Honneth‘ auszumachen.

Das Subframe ‚Gewalt‘ steht ebenfalls in Verbindung mit dem
Subframe ‚Anerkennung‘. Hierbei zeigen sich Relationen im
Kontext von fehlender oder zugesprochener ‚Anerkennung‘, ent-
weder in ‚Beziehungen‘ oder im institutionellen Gefüge:

- ‚Anerkennung‘ – ‚Form‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Zwang‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Beziehungen‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Missachtung‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Institutionen‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Toleranz‘ – ‚Gewalt‘
- ‚Anerkennung‘ – ‚Diskriminierung‘ – ‚Gewalt‘

	<p>Das Subframe ‚Anerkennung‘ steht zudem in enger Verflechtung mit dem Subframe ‚Macht‘. Wie bereits die Vernetzungen mit dem Subframe ‚Gewalt‘ angedeutet haben, unterscheidet man innerhalb des Diskurses zwischen der sozialpsychologischen Perspektive (Anerkennung von Rechten für eine bestimmte soziale Gruppe durch die Gesellschaft, Politik bzw. durch die Mehrheit der Gesellschaft) und der individualpsychologisch-pädagogischen Perspektive auf ‚Anerkennung‘ (Subjekt im Kontext von Zwängen, Unterwerfung und Freiheiten verursacht durch Andere, Autoritäten, Bildungsakteure, per se Sozialität).</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Problem‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Form‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Politik‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Teilhabe‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Kampf‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Durchsetzung‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Verhältnisse‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Menschen‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Diskurs‘ – ‚Macht‘</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Bildung‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Zwang‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Freiheit‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Individuen‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Selbst‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Anderen‘ – ‚Macht‘</p> <p>‚Anerkennung‘ – ‚Unterwerfung‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Differenz‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Sprachen‘ – ‚Macht‘</p> <p>Als Sprecherpositionen scheinen hierbei ‚Ricken‘ und ‚Buttler‘ auf:</p>		
--	---	--	--

	<p> ‚Anerkennung‘ – ‚Rücken‘ – ‚Macht‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Butler‘ – ‚Macht‘ </p> <p> Des Weiteren finden sich Vernetzungen zwischen dem Subframe ‚Anerkennung‘ und Subframe ‚Anspruch sowie zwischen dem Subframe ‚Anerkennung‘ und dem Subframe ‚Tradition‘. Mit diesen Vernetzungen sind beispielsweise Ansprüche der Pädagogik bzw. von Bildungsorganisationen gemeint; Anerkennung im Bildungskontext ausprechen zu wollen, Differenz und Chancengleichheit zu verringern, Entwicklungsaufgaben zuzulassen, aber auch gesellschaftliche Normen zu vermitteln, etc.: </p> <ul style="list-style-type: none"> ‚Anerkennung‘ – ‚Bildung‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Inklusion‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Vermittlung‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Möglichkeit‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Freiheit‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Menschen‘ – ‚Anspruch‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Entwicklungsaufgabe‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Normen‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Anforderungen‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Heranwachsende‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Vermittlung‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Profession‘ – ‚Tradition‘ ‚Anerkennung‘ – ‚Institutionen‘ – ‚Tradition‘ 		
	<p> Weitere Sprecherpositionen innerhalb des Subframes ‚Anerkennung‘ sind: ‚Butler‘, ‚Balzer‘, ‚Hugger‘, ‚Hericks‘, ‚Mecheril‘, ‚Rücken‘. Weitere sind ‚Skrivanek‘ und ‚Pfeffer‘, welche sich jedoch mit der beruflichen Anerkennung von Qualifikationen befassen. Sie sind nicht in der Tradition des pädagogischen oder sozialpsychologischen Anerkennungsbegriffs zu sehen. </p>		

Das Frame ‚Autorität‘ kann alternativ mit dem Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘⁹³ dargestellt werden (vgl. Abb. 67, S. 285). Der Vorteil dieses Algorithmus liegt darin, dass die Begriffe ohne Vernetzung außen herum angeordnet werden und im Zentrum lediglich das eigentliche Netzwerk abgebildet wird. Mit dem ‚Fruchterman Reingold‘ Algorithmus wird somit das Profil in der Mitte veranschaulicht, die Basis zeigt sich in einem weiteren, kreisförmig nach außen angeordneten Bereich. Die Peripherie bilden die nicht vernetzten Begriffe der einzelnen Subframes. Insbesondere bei Super-Frames mit vielen Begriffen ist es angezeigt, das Super-Frame auch mittels ‚Fruchterman Reingold‘ zu visualisieren und diese Grafik mit den Ergebnisdarstellungen aus der Analyse mittels ‚Force Atlas‘ in Relation zu bringen. Konkret sollte die Ergebnisdarstellung im Profil des Super-Frames erneut ablesbar sein. Ansonsten müssten die widersprüchlichen Ergebnisse entfernt werden. Im Sinne einer Reliabilitätsprüfung wurde dieser Abgleich auch für das Frame ‚Autorität‘ vorgenommen. Es mussten indes keine Ergebnisse entfernt werden.

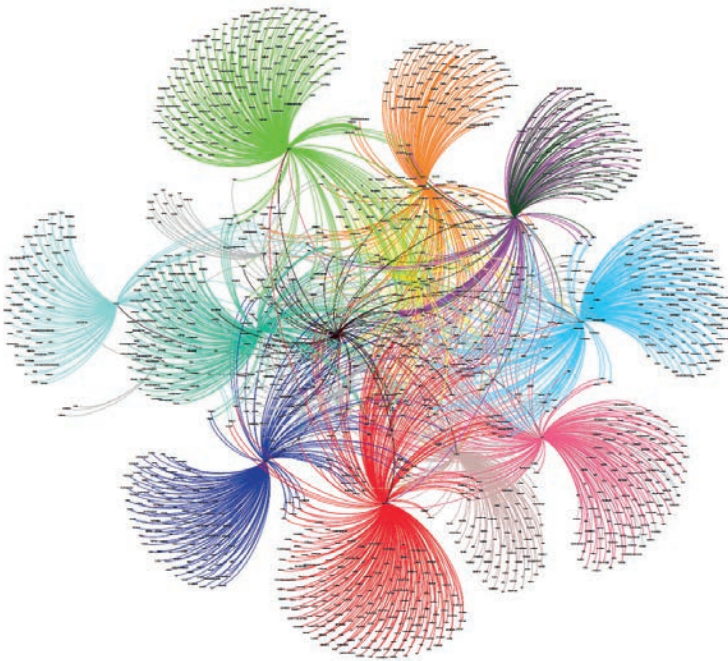


Abb. 67:
Frame ‚Autorität‘,
2. Ordnung,
Fruchterman Reingold

93 Der Fruchterman-Reingold-Algorithmus ist gemäss Heymann (2015) ist ein forcegerichteter Layout-Algorithmus. Die Idee eines forcegerichteten Layoutalgorithmus besteht darin, eine Kraft zwischen zwei beliebigen Knoten zu berücksichtigen. In diesem Algorithmus werden die Knoten durch Stahlringe dargestellt und die Kanten sind Federn zwischen ihnen. Die Anziehungskraft ist analog zur Federkraft und die Abstoßungskraft ist analog zur elektrischen Kraft. Die Grundidee besteht darin, die Energie des Systems zu minimieren, indem die Knoten bewegt und die Kräfte zwischen ihnen geändert werden. Bei diesem Algorithmus bestimmt die Summe der Kraftvektoren, in welche Richtung sich ein Knoten bewegen soll. Die Schrittweite, die eine Konstante ist, bestimmt, wie weit sich ein Knoten in einem einzelnen Schritt bewegt. Wenn die Energie des Systems minimiert ist, bewegen sich die Knoten nicht mehr und das System erreicht seinen Gleichgewichtszustand. Der Nachteil dabei ist, dass es keine Garantie dafür gibt, dass das System überhaupt ein Gleichgewicht erreicht, wenn wir eine konstante Schrittweite definieren. T.M.J. Fruchterman und E. M. Reingold führten eine „globale Temperatur“ ein, die die Schrittweite von Knotenbewegungen und die Beendigung des Algorithmus steuert. Die Schrittweite ist proportional zur Temperatur. Wenn die Temperatur also heiß ist, bewegen sich die Knoten schneller (d. h. Ein größerer Abstand in jedem einzelnen Schritt). Diese Temperatur ist für alle Knoten gleich und kühlt sich bei jeder Iteration ab. Sobald sich die Knoten nicht mehr bewegen, wird das System beendet.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Beschreibung und Analyse des Frames ‚Autorität‘ sowohl tabellarisch sowie mittels Visualisierungen (sogenannten Schnappschüssen) vollzogen werden kann. Trotz der umfangreichen Analyse ist damit das Frame noch nicht in allen Facetten ausgewertet und Teilfragestellungen könnten im Rahmen von anderen Studien an das Netzwerk ‚gerichtet‘ werden.

Nachdem nun im Kapitel 6.5 das Frame ‚Autorität‘ umfangreich in der 2. Ordnung dargestellt wurde, gilt es die 2. Ordnung des Frames ‚Autonomie‘ zu beschreiben. Diese Beschreibung folgt im nächsten Teilkapitel.

6.4 Frame ‚Autonomie‘ (2. Ordnung)

Das Kapitel 6.3 hatte u. a. die Funktion, die Arbeitsweise bzw. die Visualisierungsmöglichkeiten mit Gephi Schritt für Schritt zu erklären versucht, um diese Möglichkeiten zur Visualisierung von Forschungsdaten in die Erziehungswissenschaftliche Forschung zu überführen. In diesem Kapitel wird nun nicht mehr Schritt für Schritt geschildert, wie das Frame ‚Autonomie‘ in der Pädagogik berechnet und visualisiert wurde. Es folgt somit eine reine Ergebnisdarstellung. Es war jedoch wichtig, die Möglichkeiten von Gephi entlang einer Frame-Modellierung exemplarisch darzustellen.

Eine Erkenntnis aus der Transformation des Frame ‚Autonomie‘ aus der 1. Ordnung in die 2. Ordnung besteht darin, dass die 200 Subframes – im Gegensatz zum Frame ‚Autorität‘ – sehr dispers sind. Es zeigen sich einerseits Sprechweisen rund um den Begriff ‚Autonomie‘ sowie wird der Begriff ‚Autonomie‘ verwendet, um Schulautonomie, Verwaltungsautonomie, Dezentralisierungsprozesse, welche die Schule als Organisation betreffen, zu beschreiben. Es war somit im Rahmen dieser Transformation des Frames ‚Autonomie‘ aus der 1. Ordnung in die 2. Ordnung nötig, die Sprechweisen sowie die Verwendung im Kontext von Schulautonomie auszuklammern. Somit reduzierte sich die Anzahl an Subframes von 200 auf 175. Für jedes der 200 ‚Subframes‘ wurden vor dieser Reduktion erneut deren Kookkurrenzen berechnet und das jeweilige Subframe untersucht. Es wurde somit eine sorgfältige Ausklammerung vollzogen. Es fanden somit lediglich Subframes Einzug in die nachfolgenden Berechnung und Visualisierung mittels Gephi, die in Relation zum Begriff ‚Autonomie‘ im Kontext von Pädagogik bzw. dem professionellen Lehrer*innenhandeln steht.

Die Ergebnisdarstellung soll mit der Frame-Visualisierung mittels ‚Force Atlas‘ eröffnet werden. In einem zweiten Schritt ist es hilfreich, in die Visualisierungsform mittels ‚Fruchterman Reingold‘ zu wechseln. Mit diesem Algorithmus können umfangreiche Netzwerke so visualisiert werden, dass die Vernetzung des Netzwerks im Zentrum von den wenig beteiligten Begriffen an der Peripherie separiert erkennbar werden. Bei einem komplexen und umfangreichen Netzwerk wie dem Frame ‚Autonomie‘ wird deshalb die Ergebnisdarstellung stärker auf die Visualisierung mittels ‚Fruchterman Reingold‘ Bezug nehmen als auf jene mit ‚Force Atlas‘. Vorerst nun der Blick auf das Frame ‚Autonomie‘ mit der Berechnung mithilfe des Algorithmus ‚Force Atlas‘ (vgl. Abb. 68, S. 287).

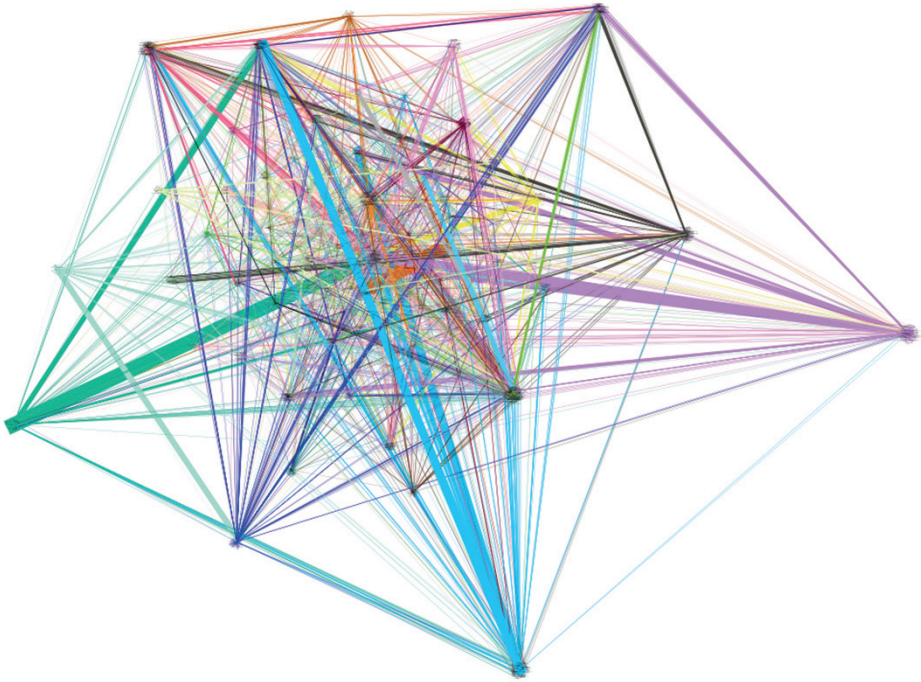


Abb. 68: Frame ‚Autonomie‘, 2. Ordnung, Algorithmus ‚Atlas Force‘

Nach der Verschmelzung von Knotenduplikaten verblieben 3419 Knoten, was mehr als doppelt so viele Knoten darstellt wie das Frame ‚Autorität‘ (1550) aufweist. Zudem weist das Frame ‚Autonomie‘ 5590 Kanten auf, während das Frame ‚Autorität‘ lediglich 2077 Kanten umfasst. Erneut werden für diese Untersuchung fünf statistische Basiswerte berechnet. Es sind dies der durchschnittliche Clustering Koeffizient, der Netzwerkdurchmesser, die Modularität, der Page Rank sowie die mittlere Pfadlänge.

Der erste statistische Wert bildet der durchschnittliche Clustering Koeffizient, welcher Auskunft über die Verbundenheit der Nachbarschaften gibt (1 = hohe Verbundenheit der Nachbarschaften / 0 = keine Verbundenheit der Nachbarschaften). Der Clustering Koeffizient für das Frame ‚Autonomie‘ beträgt 0.382, was darauf hindeutet, dass die einzelnen Nachbarschaften schwächer verbunden sind als beim Frame ‚Autorität‘. Es zeigt sich dennoch ein mittlerer Verbundenheitsgrad. Es kann somit geschlossen werden, dass das Frame ‚Autorität‘ stärker vernetzt ist und thematisch konzier gefasst wird als das Frame ‚Autonomie‘. Berechnungen zu den Entfernungen im Frame zeigen, dass beispielsweise die mittlere Pfadlänge (Average Path Length) mit 3.593 höher ausfällt als beim Frame ‚Autorität‘ (3.319) und bei einem Netzwerkdurchmesser von 4 von einem weit gefassten Frame gesprochen werden kann. Widmet man sich der Modularität, so misst Gephi bei einer Standardauflösung von 1 insgesamt 22 Communities. Diese Communities (‘modularity classes’) weisen zwischen 10 und 350 Knoten auf.

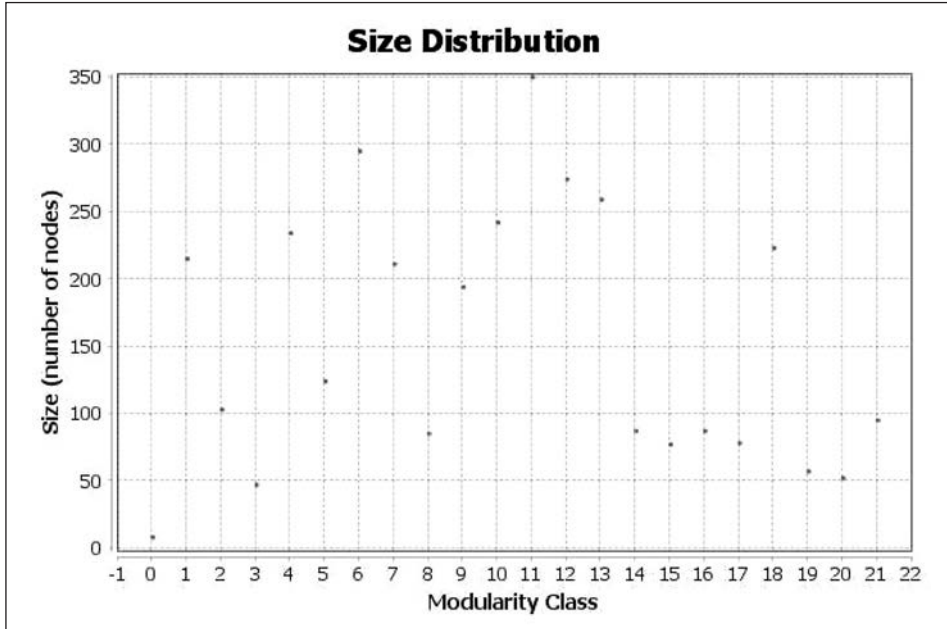


Abb. 69: Übersicht zur ‚modularity‘ des Frames ‚Autonomie‘ 2. Ordnung, n Knoten pro Community (Auflösung 1)

Das Frame ‚Autonomie‘ (vgl. Abb. 69, S. 288; 22 ‚modularity classes‘) weist im Vergleich zum Frame ‚Autorität‘ (14) mehr Communities auf und verfügt zugleich über umfangreichere Communities (vgl. ‚Autorität‘ max. 238 Knoten beim Subframe ‚Anerkennung‘). Mit einer Auflösung von 0.1 verfügt das Frame ‚Autonomie‘ über 83 ‚modularity classes‘ (vgl. Abb. 70, S. 289 & Abb. 71, S. 290). Es zeigen sich mit dieser Auflösung zahlreiche kleinere Subframes (vgl. Abb. 72, S. 291), die mit der Standardauflösung verborgen bleiben würden. Insbesondere diese kleineren ‚modularity classes‘ bzw. Subframes sind sehr wichtig, denn sie bilden das Profil und die Basis des Frames ‚Autonomie‘, wie es noch darzulegen gilt (vgl. Kapitel 7). Mit einer Auflösung von 0.1 weisen die einzelnen ‚modularity classes‘ eine Knotengröße von 5 bis zu 240 Knoten auf, was der Bandbreite im Frame ‚Autorität‘ entspricht (3-200 Knoten).

Analog zum Frame ‚Autorität‘ (Modularitätskoeffizient bei Auflösung 1 = 0.695) weist auch das Frame ‚Autonomie‘ (Modularitätskoeffizient bei Auflösung 1 = 0.642) eine deutliche innere Struktur bestehend aus Subframes auf.

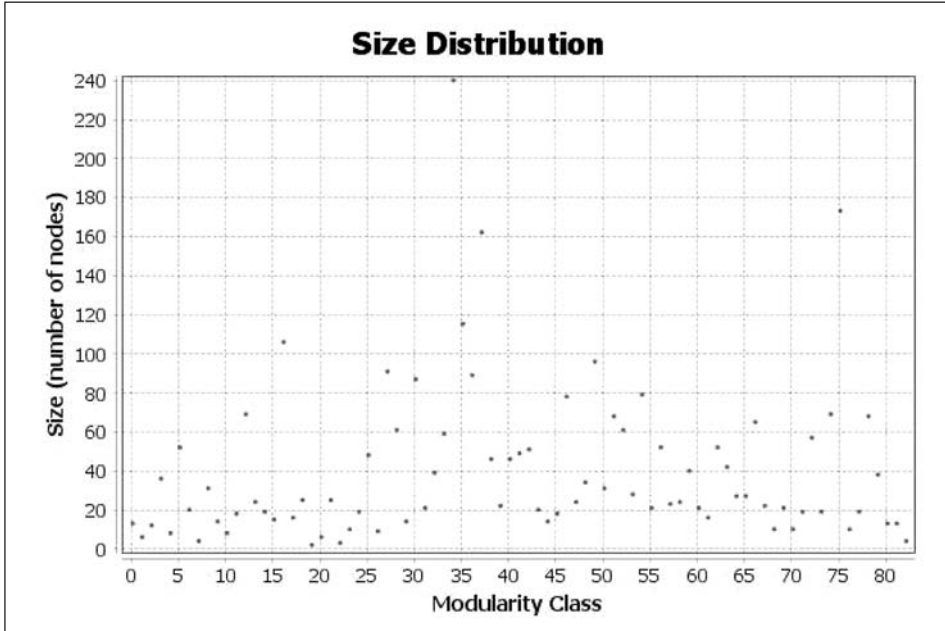


Abb. 70: Übersicht zur ‚modularity‘ des Frames ‚Autonomie‘ 2. Ordnung, n Knoten pro Community (Auflösung 0.1)

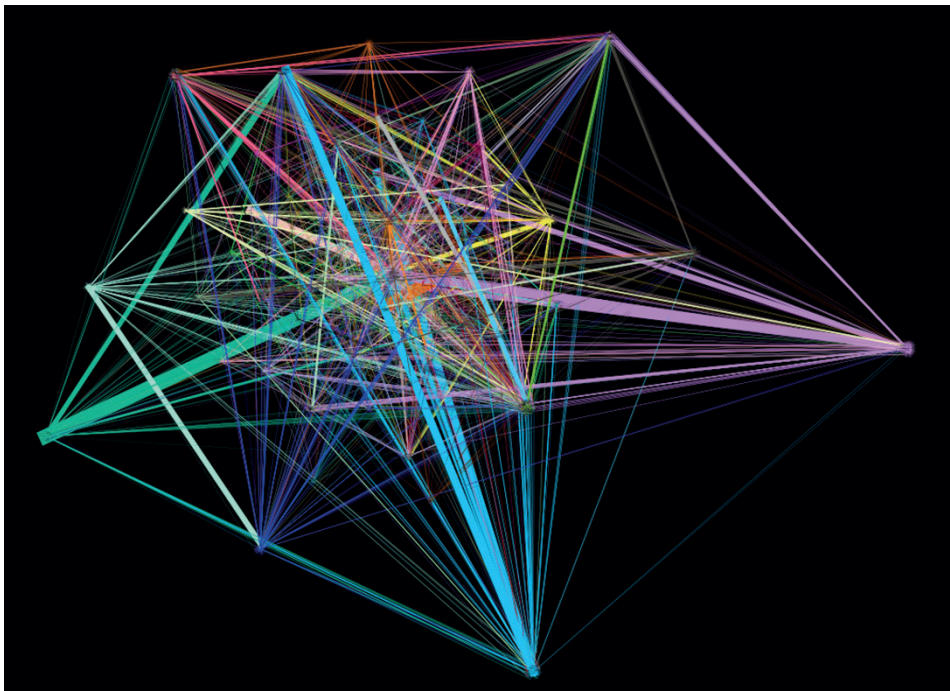


Abb. 71: Frame ‚Autonomie‘, 2. Ordnung, grosse Subframes an der Peripherie, Algorithmus ‚Atlas Force‘

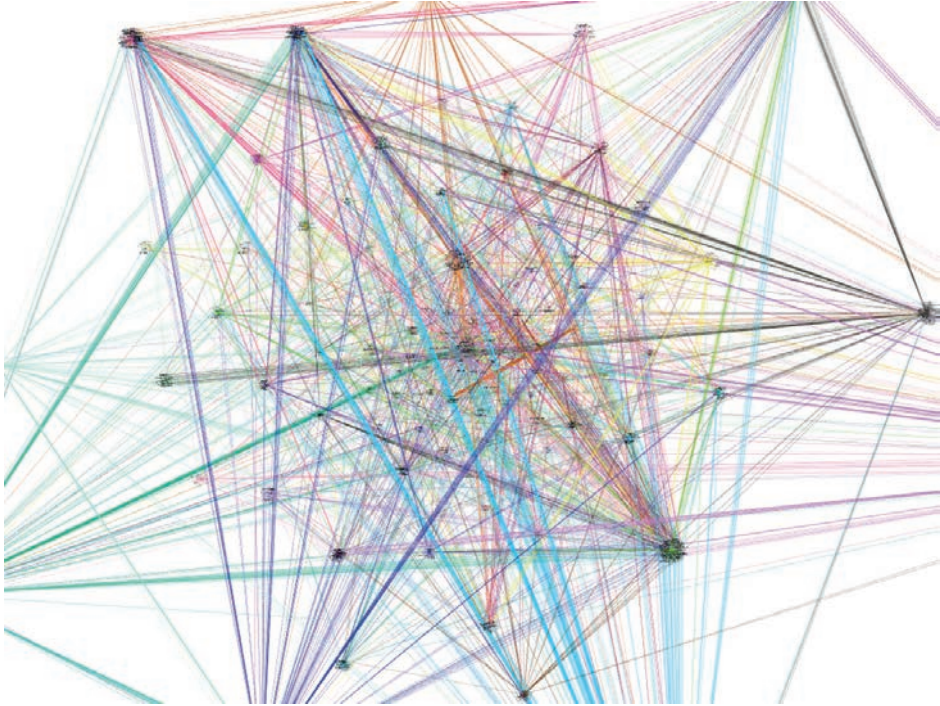


Abb. 72: Basis des Frame 'Autonomie' bestehend aus zahlreichen kleinen Subframes

Neben der Modularität wurde der ‚PageRank‘ berechnet und visuell dargestellt. Mit dem ‚PageRank‘ kann ermittelt werden, welche Knoten besonders wichtig zu sein scheinen, da sie häufig kontaktiert werden (vgl. Abb. 73, S. 292). Überraschend ist beispielsweise, dass das Frame ‚Autonomie‘ an der Peripherie umfangreiche Subframes aufweist, z. B. das Subframe ‚Familie‘ (vgl. Abb. 74, S. 292) oder das Subframe ‚Handeln‘ (vgl. Abb. 74, S. 292), in der Tendenz ebenso das Subframe ‚Motivation‘ (vgl. Abb. 74, S. 292). Es ist folglich zentral, die Wichtigkeit dieser Subframes zu verifizieren. Dies geschieht weiter unten mit der Verwendung des Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘. Der zu voreilige Schluss, dass im Kontext von Autonomie der Aspekt ‚Familie‘ zentral sei, wäre etwa falsch. Es braucht die Reliabilitätsprüfung durch einen zweiten Algorithmus (siehe weiter unten).

Bei Netzwerken mit geringerem Umfang ist das Herausarbeiten von Ergebnissen mittels der tabellarischen Form, wie es beim Frame ‚Autorität‘ vollzogen wurde (vgl. Kapitel 6.3), sinnvoll und realisierbar. Bei größeren Netzwerken wie jenem des Frames ‚Autonomie‘ stößt diese Vorgehensweise jedoch an ihre Grenzen. Es lohnt sich deshalb nun die Möglichkeiten der Visualisierung zu nutzen, indem sogenannte Schnappschüsse aus einem Netzwerk gezogen werden. Im Fall der vorliegenden Untersuchung handelt es sich somit um Schnappschüsse von zahlreichen Diskursregionen. Weiterhin sind diesen Schnappschüssen Ergebnisse zu Kantengewichtungen und Hauptvernetzungsrichtungen hinzufüßbar. Die Befunde zu einzelnen Diskursregionen sollen somit stets auch immer das große Ganze im Blick behalten, um nicht einer limitierenden Beschreibung und Interpretation zu verfallen.



Abb. 75: Profilsicht Frame Autonomie, 2. Ordnung

Die Betrachtung der Profillandschaft des Frames ‚Autonomie‘ eröffnet den Blick auf zahlreiche kleine Subframes sowie auf das große Subframe ‚Freiheit‘ (vgl. Abb. 75, S. 293 sowie Abb. 76, S. 295). Die kleineren Subframes des Profils verhandeln beispielsweise Aspekte wie die ‚Grundbedürfnisse‘ eines Kindes, die ‚Eingebundenheit‘ in soziale Systeme (‚Sozio-Emotion‘, ‚Dominanzstrukturen‘, ‚Verstrickungen‘) bzw. die ‚Verbundenheit‘ zu anderen Personen (‚Eltern-Kind-Konflikte‘, ‚Paternalismus‘, ‚Gehorsam‘), aber auch Aspekte wie die ‚Selbstverantwortlichkeit‘, die ‚Selbstregulierung‘, die ‚Selbstverwirklichung‘, die ‚Unabhängigkeit‘ oder das ‚Selbstdenken‘ sind Bestandteil des Profils des Frames ‚Autonomie‘. Das ‚Autonomieerleben‘ wird somit einerseits aus der Warte des Individuums verhandelt, gleichzeitig wird die

Rückbindung an die Gesellschaft bzw. an schulische Strukturen (‚Forneck‘, ‚Giger‘, ‚Maier‘, ‚Reinhard‘, ‚Selbstlernarchitekturen‘) thematisiert. Deutlich erkennbare Subframes des Profils sind weiter die ‚Souveränität‘, die ‚Authentizität‘, die ‚Mündigkeit‘, die ‚Selbstbestimmung‘, die ‚Internalisierung‘ sowie die ‚Eigenständigkeit‘. Es handelt sich hierbei um Prozesse, Zustände oder Wirkungen von Autonomie. Daneben existieren die Subframes ‚Illusion‘ und ‚Paradoxie‘ bzw. ‚Antinomie‘, die darauf verweisen, dass innerhalb des Diskurses ‚Autonomie‘ Diskursgegenstände kritisch bzw. antinomisch verhandelt werden. Ferner wird ‚Autonomie‘ als ‚Zumutung‘, als ‚Bildungsproblem‘ diskutiert. Als Sprecherpositionen im Profilbereich treten beispielsweise ‚Perriard‘, ‚Binswanger‘, ‚Deci‘, ‚Ryan‘ (vgl. Abb. 77, S. 295), ‚Passeron‘, ‚Helsper‘ zu Tage. In einem zweiten Kreis des Profils stößt man auf das größte Subframe des Profils, nämlich das Subframe ‚Freiheit‘. In unmittelbarer Nähe existiert das Subframe ‚Subjekt‘. Ebenfalls in diesem äußeren Kreis ist die ‚Selbstbestimmungstheorie‘ von ‚Deci‘ und ‚Ryan‘ ablesbar. Ebenfalls als Subframe erkennbar, ist jenes der ‚Emanzipation‘. Weiterhin werden Fragen des ‚Widerspruchs‘, des ‚Ideals‘ oder der ‚Ambivalenz‘ von Autonomie verhandelt. Außerdem wird der ‚Anspruch‘ des ‚Bedürfnisaufschubs‘ sowie der ‚Ausdruck‘ bzw. Ausdrucksformen von Autonomie debattiert. Mit den Subframes ‚Gehorsam‘ und ‚Paternalismus‘ und mit Blick auf das Subframe ‚Autorität‘ im Bereich der Basis des Frames ‚Autonomie‘ wird der Zusammenhang von ‚Autorität und Autonomie‘ deutlich erfasst. Die Basis des Frames ‚Autonomie‘ umfasst Subframes wie ‚Autorität‘, ‚Wille‘, ‚Lernmotivation‘, ‚Haltung‘, ‚Moralität‘, ‚Modernisierung‘, ‚Institution‘, ‚Rationalität‘, ‚Erleben‘, ‚Förderung‘, ‚Vernunft‘, ‚Befreiung‘ oder schliesslich ‚Kant‘. Es zeigt sich dadurch eine in der Denkweise von ‚Kant‘ geformte innere Basis. In einem äusseren Kreis der Basis existiert beispielsweise das umfangreiche Subframe ‚Anerkennung‘ oder das ebenfalls umfangreiche Subframe ‚Motivation‘. Zudem treten hier Subframes wie ‚Identität‘, ‚Führung‘, ‚Aufklärung‘, ‚Adoleszenz‘ oder ‚Tradition‘ zu Tage, so dass u. a. die entwicklungspsychologische Diskursarena erkennbar wird.

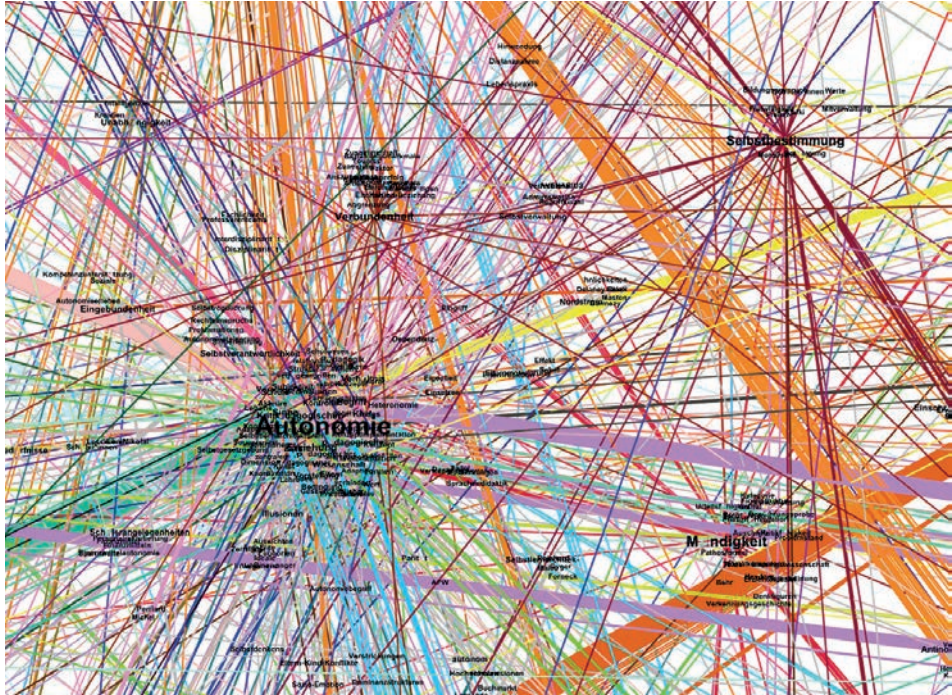


Abb. 76: Auszug 1 Profil Autonomie

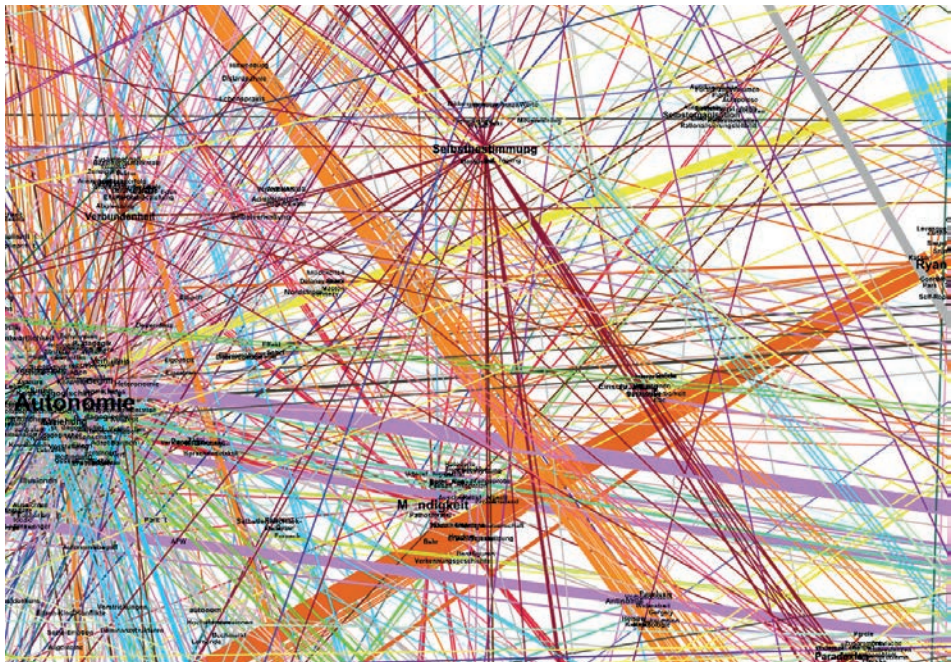


Abb. 77: Auszug 2 Profil Autonomie mit Blick auf Subframe 'Ryan'

Weiter zeigen sich Verbindungen vom Subframe ‚Freiheit‘ hin zu Füllwerten des Subframes ‚Anspruch‘. In diesem zeigt sich etwa, dass die Aspekte ‚Autonomie‘-, ‚Freiheit‘-, ‚Herrschaft‘ eng verhandelt werden. Daneben wird der ‚Anspruch‘ an ‚Autonomie‘ und ‚Freiheit‘ als ‚Realität‘ beschrieben bzw. als ‚Anspruch‘ der ‚Welt‘ an Kinder und Jugendliche thematisiert. Als Sprecherposition wird dabei auf ‚Blankertz‘ verwiesen, womit sich zeigt, dass Fragen der ‚Autonomie‘ stets auch mit Fragen der ‚Schulkritik‘ debattiert werden. Zentral dürfte hierbei Blankertz Werk aus dem Jahr 2013 *Pädagogik mit beschränkter Haftung. Kritische Schultheorie* verhandelt worden sein. Als zweite Sprecherposition zeigt sich ‚Heitger‘ als Füllwert des Subframes ‚Anspruch‘ mit Verbindung zum Subframe ‚Freiheit‘. Heitger verfasste diverse Werke zu den Aspekten Macht, Normativität, emanzipatorischer Erziehung, antiautoritärer Erziehung und fand derart Einzug in den Diskurs um ‚Autonomie‘ in der Pädagogik. Diese enge Verhandlung von ‚Freiheit‘ und ‚Macht‘ zeigt sich in zwei weiteren hohen Kantengewichtungen, welche in Richtung des Subframes ‚Anerkennung‘ zielen. Einerseits ist dies die Relation von ‚Freiheit‘-, ‚Macht‘-, ‚Anerkennung‘, andererseits ist dies die Relation von ‚Freiheit‘-, ‚Kampf‘-, ‚Anerkennung‘. Analog zum Frame ‚Autorität‘ in der Pädagogik wird deutlich, dass diese Relationen ebenfalls im Frame ‚Autonomie‘ in der Pädagogik verhandelt werden. Ferner lässt sich ablesen, dass ‚Freiheit‘ durch ‚Anerkennung‘ erfolgt und dass dieses ‚Anerkennen‘ und zur ‚Geltung‘ bringen im pädagogischen Kontext bzw. in Kontext von ‚Bildung‘ bzw. im Umgang mit ‚Heranwachsenden‘ eine ‚Notwendigkeit‘ darstellt. ‚Anerkennung‘ soll in diesem Verständnis den Kindern und Jugendlichen ‚Sicherheit‘ vermitteln im Umgang mit ihren zugestandenen ‚Freiheit‘. ‚Toleranz‘ – im Bildungskontext häufiger als ‚Duldsamkeit‘ verstanden – wird dabei als zentrale Eigenschaft einer Lehrperson postuliert. Als Sprecherposition tritt hier etwa ‚Honneth‘ zu Tage. Im Inneren des Subframes zeigen sich Füllwerte wie ‚Zwang‘, ‚Gleichheit‘, ‚Vernunft‘, ‚Bildung‘, ‚Unfreiheit‘, ‚Erziehung‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Einsamkeit‘, ‚Individualität‘. Viele weitere zentrale Füllwerte des Subframes ‚Freiheit‘ bilden jedoch zugleich eigene Subframes im nahen Umfeld des Subframes ‚Freiheit‘, so dass das Subframe ‚Freiheit‘ in dieser Erweiterung gefasst werden muss. Im engeren Feld des Subframes ‚Freiheit‘ werden außerdem Fragen der ‚Grenzen‘ von ‚Freiheit‘ diskutiert, indem Problematiken wie ‚Wahlfreiheit‘, ‚Spielraum‘, ‚Wohlgeregelt‘, ‚Gleichschaltung‘, ‚Erziehungskonzepten‘, ‚Verpflichtungen‘, ‚Asymmetrien‘, ‚Scheitern‘, etc. verhandelt werden. Als Sprecherpositionen treten ‚Rabentisch‘, ‚Humboldt‘, ‚Rousseau‘, ‚Luhmann‘, ‚Hegel‘, ‚Schiller‘, ‚Galston‘ auf. Letzterer verdeutlicht, dass innerhalb dieser Diskursarena von ‚Freiheit‘ in der Pädagogik mit Bezugnahme auf ‚Galston‘ (2002) u. a. Fragen von ‚Freiheit‘ und Pluralismus thematisiert werden. Erneut zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaften bzw. die Pädagogik dazu geneigt ist, Konzepte aus anderen Bezugswissenschaften – in diesem Fall die Politikwissenschaften – zu übernehmen und auf den pädagogischen Kontext zu übertragen. Dies verdeutlicht sich ebenfalls mit dem Bezug auf ‚Rabentisch‘ (2011), die mit ihrem Werk ‚Die Kunst der Freiheit – Zur Dialektik demokratischer Existenz‘ bis in die Erziehungswissenschaften bzw. in die Pädagogik strahlt.

Das Subframe ‚Freiheit‘ nimmt, wie hier verdeutlicht, eine zentrale Stellung im Frame ‚Autonomie‘ ein. Diese Wichtigkeit gilt es mit der weiter unten erfolgenden Prüfung entlang der Framemodellierung mittels des Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘ zu verifizieren.

Vorerst soll an dieser Stelle ein zweites Subframe beschrieben werden. Es handelt sich um das Subframe ‚Anerkennung‘. Dieses Subframe wurde bereits mit dem Subframe ‚Freiheit‘ in Relation gebracht. Diese Relationen werden nicht erneut aufgegriffen. Daneben zeigen sich weitere Vernetzungen dieses Subframes im Frame ‚Autonomie‘.

Das Subframe ‚Anerkennung‘ (vgl. Abb. 79, S. 300) mit seinen Füllwerten zeigt sich in der Form gleich wie beim Frame ‚Autorität‘. Die Vernetzung der Füllwerte sind jedoch anders gelagert als beim Frame ‚Autorität‘. Zunächst offenbaren sich drei gewichtige Hauptrichtungen.

Diese zeigen erstens in Richtung des Subframes ‚Adoleszenz‘ bzw. konkret zu dessen Füllwerten ‚Entwicklungsaufgabe‘ und ‚Beziehungen‘ sowie zum Subframe ‚Handeln‘. Diese gewichtigen Kanten zeigen eine Hauptrichtung des Diskurses an, die ‚Anerkennung‘ im Kontext von pädagogischen ‚Beziehungen‘ und der Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei ‚Entwicklungsaufgaben‘ in der ‚Adoleszenz‘ thematisiert. Das ‚Anerkennen‘ wird eindeutig bezogen auf das Handeln einer ‚Person‘ verhandelt. Das Handeln einer Lehrperson wird in diesem Zusammenhang als wechselseitiges Anerkennungsverhältnis skizziert, wie dies bereits in der Beschreibung und Analyse des Frames ‚Autorität‘ deutlich wurde. Die hohe ‚Bedeutung‘ von Anerkennungsmomenten im Lehrberuf ist ebenfalls abzulesen.

Eine zweite gewichtige Hauptrichtung zeigt in Richtung des Profils ‚Autonomie‘ und dortigen Füllwerten. Dabei ist ablesbar, dass vor allem der ‚pädagogische‘ Kontext für Anerkennungsprozesse/-momente mit Blick auf den Autonomieerwerb theoretisch verhandelt wird, indem u. a. das ‚Konzept‘ der ‚Anerkennung‘ und dessen ‚Dimensionen‘ bzw. das ‚Verhältnis‘ von ‚Autonomie‘ und ‚Anerkennung‘ bzw. ‚Bedingungen‘, unter denen sich ‚Autonomie‘ mittels ‚Anerkennung‘ einstellt, diskutiert wird. Hierbei wird deutlich, dass aus der Warte der Anerkennungstheorie ‚Kritik‘ an einer Autonomiepädagogik geäußert und das ‚Gegenüber‘ bzw. den Anderen bzw. die Eingebundenheit in Sozialität einer subjektorientierten Betonung von ‚Autonomie‘ gegenübergestellt wird.

Eine dritte gewichtige Hauptrichtung verläuft hin zum Subframe ‚Abhängigkeit‘, wobei bereits im Rahmen der Beschreibung und Analyse des Frames ‚Autorität‘ Vernetzungen ersichtlich wurden (‚wechselseitige Abhängigkeit‘, ‚soziale Abhängigkeit‘, ‚Differenzen‘ in ‚Abhängigkeitsverhältnissen‘, ‚Anforderungen‘ an interpersonale Abhängigkeits-Beziehungen bezüglich ‚Anerkennung‘ und ‚Abhängigkeit‘, etc.). Die innere Struktur des Subframes ‚Anerkennung‘ entspricht jener, die im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde. Auch das Subframe ‚Anerkennung‘ soll weiter unten unter Anwendung des Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘ erneut begutachtet und dessen Relevanz verifiziert werden.



Abb. 79: Subframe 'Anerkennung'

Mit Blick auf das Subframe ‚Fähigkeit‘ (vgl. Abb. 80, S. 302) soll ein drittes Subframe beleuchtet werden. Das Subframe ‚Fähigkeit‘ weist mehrere Hauptvernetzungsrichtungen auf. Einerseits zum Subframe ‚Abhängigkeit‘, wobei thematisiert wird, dass ‚Schüler‘ und ‚Schülerinnen‘ ‚Leistungen‘ zu erbringen bzw. ‚Anforderungen‘ zu erfüllen bzw. ‚Fähigkeiten‘ zu zeigen haben und somit in einer ‚Abhängigkeit‘ zu einer ‚Urteil's-Instanz stehen, welche ihnen durch Zuschreibung oder Verwehung diese ‚Fähigkeit‘ – u. a. bezüglich Autonomie im Unterricht – attestiert. Dieser Zusammenhang von ‚Fähigkeit‘ und ‚Abhängigkeit‘ zeigt sich indes auch in einer zweiten Hauptvernetzungsrichtung, nämlich jener hin zum Subframe ‚Anerkennung‘. Das Subframe ‚Fähigkeit‘ weist mehrere Vernetzungen hin zum Subframe ‚Anerkennung‘ auf: ‚Fähigkeit‘-, ‚Kulturen‘-, ‚Anerkennung‘, ‚Fähigkeit‘-, ‚Erfahrung‘-, ‚Anerkennung‘, ‚Fähigkeit‘-, ‚Ordnung‘-, ‚Anerkennung‘, ‚Fähigkeit‘-, ‚Individuen‘-, ‚Anerkennung‘, ‚Fähigkeit‘-, ‚Regeln‘-, ‚Anerkennung‘. Es zeigt sich, dass hierbei nicht unbedingt fachliche Fähigkeiten, sondern durchaus überfachliche Fähigkeiten und mit Verweis auf ‚Regeln‘, Fragen der Klassenführung und damit u. a. Fragen der Autonomie verhandelt werden. Verdichtet wird diese Interpretation, wenn man sich die Vernetzungen zwischen dem Subframe ‚Fähigkeit‘ und dem Profil ‚Autonomie‘ vor Augen führt. Dort wird ersichtlich, dass die notwendigen ‚Bedingungen‘ für den ‚Autonomie‘-Erwerb des ‚Kindes‘ ein zentrales Topos darstellt. Gemeint ist dabei stets die ‚Fähigkeit‘ zu ‚Autonomie‘ des ‚Einzelnen‘ durch dessen ‚Bereitschaft‘ zur Verantwortungsübernahme. Die Verbindungen vom Subframe ‚Fähigkeit‘ zum Subframe ‚Adoleszenz‘ verdeutlichen außerdem, dass diese Fragen stark mit Blick auf das Jugendalter

debattiert werden. Hierbei wird etwa nach der ‚Bedeutung‘ von ‚Autonomie‘ im Jugendalter gefragt, die Art der anzustrebenden ‚Beziehungen‘ zu bzw. der ‚Umgang‘ mit Jugendlichen im Kontext von ‚Fähigkeit‘ und ‚Autonomie‘ diskutiert. Im Vordergrund dieser Perspektive steht das ‚Verhalten‘ der Jugendlichen. Dieses entscheidet über den Zuspruch von Autonomie oder deren Verwehrung. Verhandelt wird in diesem Zusammenhang, dass die ‚Fähigkeit‘ zu ‚Autonomie‘ zu ‚Erleben‘ sei, Jugendliche sich in ‚Situationen‘ zu bewähren haben und die ‚Lehrkräfte‘ dieses ‚Erleben‘ auf Erfolg und ‚Misserfolg‘ hin zu prüfen haben. Somit wäre der Kreis zur ‚Abhängigkeit‘ wieder geschlossen.

Die innere Struktur des Subframes ‚Fähigkeit‘ verweist einerseits auf Aspekte des ‚Fachwissens‘, auf fachliche ‚Kenntnis‘, auf ‚Intelligenz‘, auf ‚Sachkompetenz‘, etc. Viel umfangreicher sind jedoch die Bezüge zu überfachlichen ‚Fähigkeiten‘ und ‚Selbstkompetenz‘, zur ‚Selbstregulation‘, zu ‚Selbstvertrauen‘, ‚Selbststeuerung‘, ‚Selbstständigkeit‘, zu ‚Selbstreflexion‘, zu ‚Kooperationsfähigkeit‘, zu ‚Flexibilität‘, zu ‚Empathie‘, zu ‚Anstrengung‘, zu ‚Aufmerksamkeit‘, zu ‚Begeisterungsfähigkeit‘, zu ‚Kreativität‘, zu ‚Stressbewältigung‘, zu ‚Entspannungsfähigkeit‘, zu ‚Rollenübernahme‘, etc. Diese zahlreichen Füllworte verdeutlichen einerseits, dass die Bedingungsfaktoren hinsichtlich überfachlichen Kompetenzen gut erforscht sind. Andererseits zeigt sich, dass diese in den Diskurs zum ‚Autonomie‘-Erwerb zahlreich Einzug halten und innerhalb der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik intensiv verhandelt werden.

Als Sprecherpositionen zeigen sich ‚Campos‘, ‚Fichte‘, ‚Piaget‘, ‚Schrader‘.

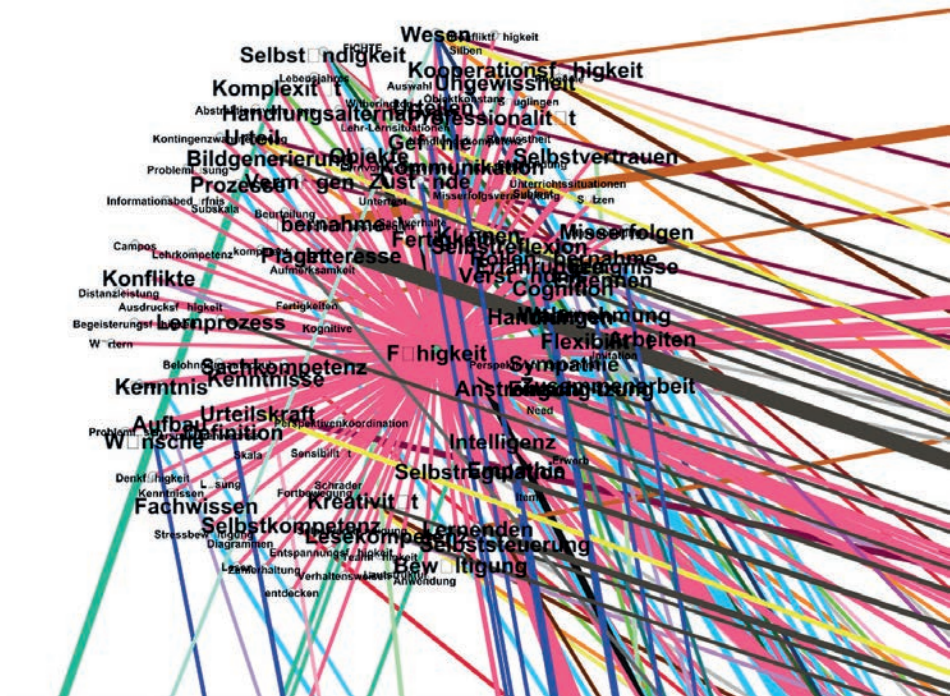


Abb. 80: Subframe ‚Fähigkeit‘

Die innere Struktur des Subframes ‚Erleben‘ verhandelt Aspekte wie ‚Erleben‘ in der ‚Freizeit‘ sowie ‚Erleben‘ im schulischen Kontext: ‚Unterrichtsstunden‘, ‚Alternativhandeln‘, ‚Leistungssituationen‘, ‚Unterrichten‘, ‚Lernhandlung‘, ‚Fehlerreaktionen‘, ‚Mathematik‘, ‚Lernalternative‘, ‚Wohlbefinden‘, ‚Stress‘, ‚Arousal‘, ‚Angst‘, ‚Ursachenzuschreibung‘, ‚Lehrkraft‘, ‚Erschöpfung‘, etc. Das schulische ‚Erleben‘ wird somit breit aus lehr-lern-theoretischer, entwicklungspsychologischer, neurowissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive verhandelt. Darin eingebettet sind auch Fragen zur Autonomie Thema. Als Sprecherpositionen treten auf: ‚Frenzel‘, ‚Dietz‘. Frenzel et al. (2007) untersuchte u. a. etwa den Aspekt der ‚Regulation von Langeweile im Unterricht‘. Das Subframe ‚Erleben‘ weist ausserdem Füllwerte auf, die in einem engeren Sinn mit Autonomie verhandelt werden, so z. B. Fragen zur ‚Selbstwirksamkeit‘, zum ‚Performanz‘-‚Erleben‘ sowie zum Verlust von Erlebnissen in der Schule⁹⁵.

Wechselt man nun, analog zum Frame ‚Autorität‘, in die Visualisierung des Frame ‚Autonomie‘ mittels des Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘ (vgl. Abb. 82, S. 305), so kann das Netzwerk im Zentrum, also das Profil des Frames ‚Autonomie‘, in einer anderen Visualisierungsform erfasst werden. Es zeigen sich im Zentrum jene Diskursregionen, in der die ‚Energie‘ des Frames steckt. Außen gelagert sind die Einzelbegriffe erkennbar, die ohne Vernetzung sind. Sie bilden gleichsam die Peripherie. Zwischen dem Zentrum und der Peripherie liegt die Basis des Frames. Außerdem lassen sich bereits aus dieser groben Perspektive (vgl. Abb. 82, S. 305) hohe Kantengewichtungen eruieren.

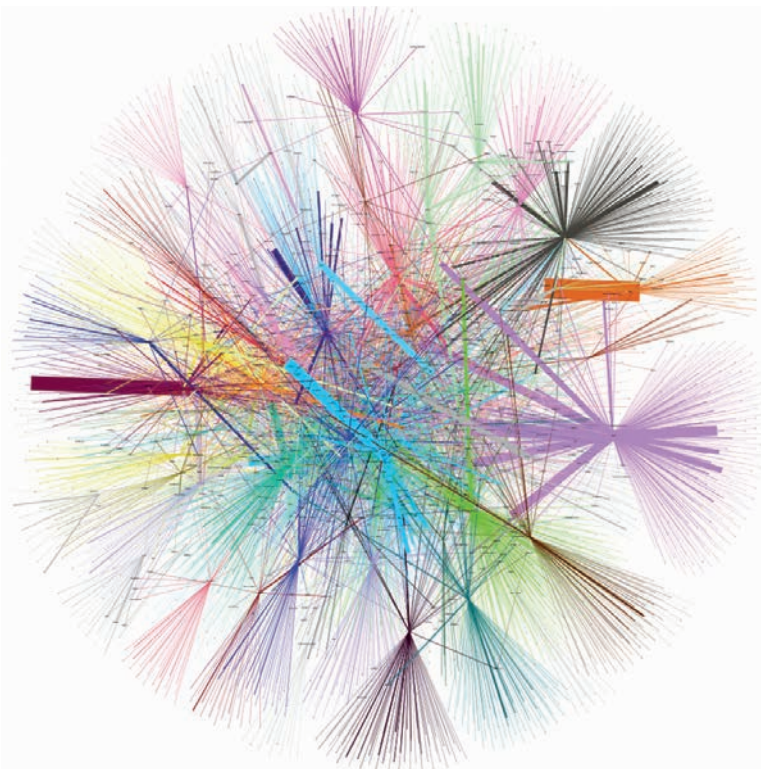


Abb. 82:
Frame ‚Autonomie‘
mit ‚Fruchterman
Reingold

⁹⁵ Um genauere Aussagen hierzu zu machen, müssten weitere Untersuchungen folgen. Es wäre interessant zu wissen, warum die Erlebnispädagogik als Begriff nicht aufscheint und in welchem Verhältnis ‚Erleben‘ und ‚Autonomie‘-Erwerb verhandelt werden.

Durch gezieltes Betrachten können nun in einzelnen Diskursregionen Schnappschüsse getätigt werden. Der Schnappschuss der Diskursregion ‚Freiheit‘ (vgl. Abb. 83, S. 309) etwa zeigt, dass die ‚Idee‘ der ‚Freiheit‘ durch ‚Vernunftgebrauch‘ eng an ‚Kant‘ und dessen ‚Ethik‘ verhandelt wird. Als Sprecherpositionen zeigen sich in dieser Diskursregion neben ‚Kant‘ etwa ‚Herbart‘, ‚Schiller‘, ‚Hegel‘, ‚Humboldt‘, ‚Rousseau‘ und ‚Blankertz‘. Verhandelt wird das philosophische ‚Ideal‘ des ‚Vernunftgebrauchs‘, der Ausgang aus der ‚Unmündigkeit‘ hin zur ‚Mündigkeit‘, Fragen der ‚Moralität‘, der ‚Sittlichkeit‘, der ‚Bildsamkeit‘. Insofern wird in dieser Diskursregion Kants ‚Konzeption‘ stets im Kontext einer ‚Bildungstheorie‘ verhandelt. Die Antinomie oder ‚Dialektik‘ von ‚Freiheit‘ und ‚Zwängen‘, von ‚Kultivierung‘/ ‚Zivilisation‘ und ‚Natur‘ ist deutlich ersichtlich. Bekannte ‚Postulate‘ wie die ‚Selbstentfaltung‘, die ‚Selbsterhaltung‘, das ‚Selbstdenken‘ fanden ihren Übertrag in die Erziehungswissenschaften deutlich. Die Diskursregion ‚Freiheit‘ liegt eng zur angrenzenden Diskursregion ‚Autonomie‘ und weist gemeinsam mit den Subframes ‚Mündigkeit‘, ‚Anspruch‘, ‚Selbstbestimmung‘ des ‚Einzelnen‘ (vgl. Abb. 84, S. 310) ein dichtes Netz auf. Dieses Geflecht untermauert obige Aussage, dass sich in den Erziehungswissenschaften mit Bezügen zu Kant eine Diskursarena gebildet hat, die das ‚Individuum‘ und dessen ‚Autonomie‘ fokussiert, jedoch nicht ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Rückbindungen thematisiert. Das Profil des Frames ‚Autonomie‘ ist somit in diesem thematischen Komplex dieser beiden Diskursregionen zusehen⁹⁶. Betrachtet man eine dritte Diskursregion, nämlich jene von ‚Anerkennung‘-, ‚Handeln‘-, ‚Person‘ (vgl. Abb. 85, S. 311 & Abb. 89, S. 315), dann wird einerseits deutlich, dass der Anerkennungsbegriff nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, eng mit der Frage von Freiheit und Kants Idee des Vernunftgebrauch verhandelt wird, sondern davon eher losgelöst steht. Während das Subframe ‚Anerkennung‘ im Frame ‚Autorität‘ eine zentrale Rolle gespielt hat, so zeigt sich nun im Frame ‚Autonomie‘ kein Übergewicht mehr. Dies belegt obige Beobachtung, wonach die gesellschaftliche Rückbindung des Individuums im Frame ‚Autonomie‘ zwar diskutiert, aber nicht in hohem Maß verhandelt wird. Hinzu kommt, dass das Subframe ‚Anerkennung‘ stärker in Relation zum ‚Handeln‘ einer ‚Person‘ sowie in der ‚Haltung‘ von ‚Subjekten‘ diskutiert wird. Die Wechselseitigkeit der Anerkennung spielt hierbei, im Gegensatz zur Anerkennungstheorie von Honneth (1994), eine große Rolle. Das erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Topos der wechselseitig anerkennenden pädagogischen Beziehung zeigt sich deutlich. ‚Lehrpersonen‘ sollen die ‚Haltung‘ haben, durch ‚Vertrauen‘ und ‚Verständnis‘ in ‚Bildungsprozessen‘ trotz ‚Widersprüchen‘ zwischen ‚Subjektverständnis‘ und der Einführung von ‚Individuen‘ in ‚Gesellschaft‘ eine ‚wechselseitige‘, ‚pädagogische‘ ‚Beziehung‘ zu bewirken. Der Anerkennungsbegriff wird dabei stärker als im Frame ‚Autorität‘ im Kontext von ‚Bildung‘ und ‚Entwicklung‘ (mit Blick auf die Vernetzung in Richtung des Subframes ‚Identität‘⁹⁷ (vgl. Abb. 86, S. 312)) statt von Erziehung verwendet. Neben dem Befund, dass ‚Anerkennung‘ und ‚Freiheit‘ nicht sehr eng verhandelt werden, kann andererseits der Befund geäußert werden, dass im erziehungswissenschaftlichen Kontext

96 Auffällig ist, dass die Forschungslage zur Reformpädagogik kaum Einzug findet. Dies lässt die Hypothese zu, dass die reformpädagogische Forschung in der untersuchten Zeitspanne ab 2000 nur noch geringfügig kontaktiert wird, um Fragen der Autonomie in der Pädagogik zu untersuchen. Vielmehr scheint man Rekurs auf klassische Sprecherpositionen zu nehmen, eigentliche Akteure von Reformschulen treten jedoch kaum als Sprecherpositionen zu tage.

97 Die Subframes ‚Adoleszenz‘ und ‚Identität‘ stehen, wie die Subframes ‚Partizipation‘ oder ‚Führung‘, an der Peripherie des Frames ‚Autonomie‘, was die Hypothese zulässt, dass die Entwicklungspsychologie bzw. Befunde zum Autonomieerwerb im untersuchten Diskurskorpus eher am Rande diskutiert werden.

‚Anerkennung‘ stärker mit den Subframes ‚Partizipation‘, ‚Führung‘ und ‚Gehorsam‘ verhandelt wird (vgl. Abb. 85, S. 311). Hier deutet sich wohl zum einen die Schnittstelle zum Frame ‚Autorität‘ an, zum anderen wird aber deutlich, dass ‚Anerkennung‘ stets von Sozialität, Autorität bzw. Gesellschaft ausgesprochen wird.

Eine vierte Diskursregion, die es zur Basis des Frames ‚Autonomie‘ zu zählen gilt, ist jene von ‚Verantwortung‘, ‚Förderung‘ und ‚Fähigkeit‘ (vgl. Abb. 88, S. 314). In dieser Diskursregion zeigt sich der pädagogische ‚Anspruch‘, die ‚Fähigkeit‘ zur ‚Autonomie‘ durch ‚Förderung‘ im ‚Unterricht‘, durch ‚Lernen‘, durch ‚Lernprozesse, durch ‚Erkennen‘ des ‚Kindes‘ zu bewirken. Das Topos lautet, dass es in der ‚Verantwortung‘ einer Lehrperson liege, ‚Unterricht‘ so zu gestalten, dass sich ‚Wohlbefinden‘ und ‚Freude‘ einstellt, ‚Verstehen‘ ermöglicht wird, ‚Konflikte‘ und ‚Widerspruch‘ erfahren werden können, ‚Situationen‘ und ‚Aufgaben‘ an das ‚Kind‘ herangetragen werden, die ‚Kreativität‘ und ‚Komplexität‘ zulassen, etc. Als Sprecherposition taucht in dieser Diskursregion ‚Piaget‘ auf. Aufgrund der eingeforderten obigen Prozesse und Ansprüche wird eine ‚Selbsterziehung‘ angestrebt, die zur ‚Fähigkeit‘ zu ‚Autonomie‘ und in der Verlängerung hin zum Profil des Frames ‚Autonomie‘ zum Kant’schen ‚Vernunftgebrauch‘ führen soll. Die Lehrperson wird als Person definiert, die dies durch ‚Förderung‘ und Übernahme von ‚Verantwortung‘ leisten könne. Ein Indiz, dass der Akt der ‚Selbsterziehung‘ stärker gewichtet wird, zeigt sich auch in der Diskursregion ‚Emanzipation‘ (vgl. Abb. 89, S. 315). Das ‚pädagogische‘ ‚Handeln‘ zeigt sich getrennt von der ‚Emanzipation‘. Somit werden diese beiden Aspekte also nur geringfügig miteinander in Bezug gebracht. Lehrerhandeln wird nicht taxiert als Absicht der ‚Emanzipation‘ des ‚Kindes‘ – dies zeigt sich ebenfalls an der peripheren Lage des Subframes ‚Befreiung‘. Mit einigen Vernetzungslinien wirkt auch die Motivationstheorie von Deci und Ryan in diese Diskursregion von ‚Verantwortung‘, ‚Förderung‘ und ‚Fähigkeit‘ hinein. Erwartbar wäre wohl gewesen, dass die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ein höheres Gewicht aufweisen würde⁹⁸. Tatsächlich ist das Subframe ‚Motivation‘ eher an der Peripherie angesiedelt (vgl. Abb. 90, S. 316). Dies trifft auch für die Sprecherpositionen ‚Deci‘ und ‚Ryan‘ zu. Das von den Autoren formulierte Konzept der ‚basic need‘ von ‚Autonomie‘ dürfte wohl stärker dazu beigetragen haben zur Integration des Subframes ‚Motivation‘ in das Frame ‚Autonomie‘ als die generelle Verhandlung von Motivationstheorien im untersuchten Korpus⁹⁹. Ferner liegt auch das Subframe ‚Familie‘ mit seinen zahlreichen Füllwerten peripher. Es kann nicht nachgewiesen werden, dass das Subframe ‚Familie‘ (vgl. Abb. 91, S. 317) und die darin ausgehandelten Autonomiebestrebungen hohe Beachtung im untersuchten Korpus gefunden haben. Auch hier scheint damit ein weiterer Bereich, der den Autonomieerwerb von Kindern und Jugendlichen untersucht, nur geringfügige Beachtung zu erhalten.

98 Die Hypothese, dass die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan eher unzureichend in die Erziehungswissenschaften integriert wurde, wäre spannend zu untersuchen. Viele Sekundärlitate und Verweisungen lassen sich in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Schriften auffinden, jedoch dürften sich die Autoren Deci und Ryan missverstanden gefühlt haben, weil häufig die Befunde zur ‚extrinsischen Motivation‘ und zur ‚intrinsischen Motivation‘ als Gegensatzpaare aufgegriffen worden sind. Ein Indiz hierfür dürfte der Beitrag von Deci & Ryan aus dem Jahr 1993 ‚Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik‘ sein, indem sie Jahrzehnte nach ihrer Grundlegung noch einmal, explizit für die Pädagogik, die Nuancen und regulativen Zwischenstufen zwischen einer extrinsischen und einer intrinsischen Motivation geschärft haben.

99 Gesondert wäre zu prüfen, ob die Bandbreite an Motivationstheorien bei Fragen zu antinomischen Prozessen bzw. sehr spezifisch bei Fragen zur Autonomie in der Pädagogik zu geringfügig bzw. pauschal berücksichtigt werden.

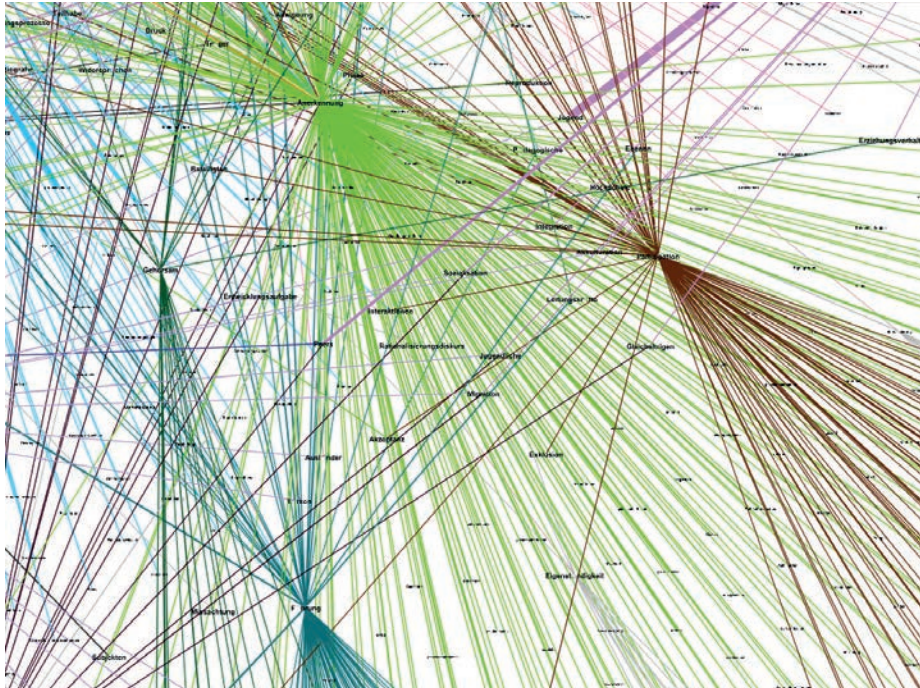


Abb. 85: Diskursregion an der Peripherie ‚Partizipation‘, ‚Führung‘, ‚Gehorsam‘ und ‚Anerkennung‘

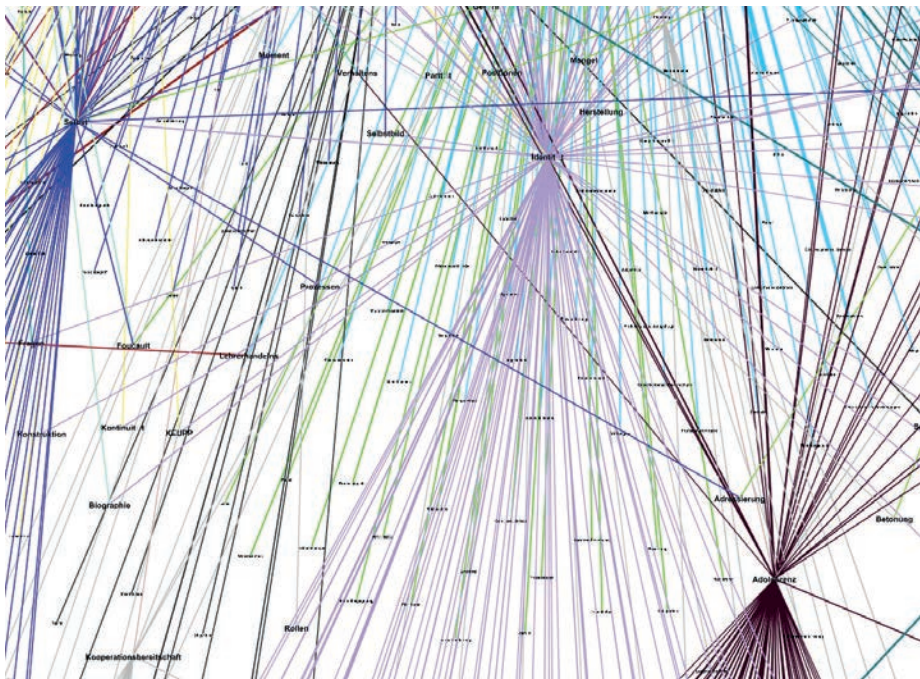


Abb. 86: Diskursregion ‚Identität-Adoleszenz-Selbst‘ im Frame ‚Autonomie‘

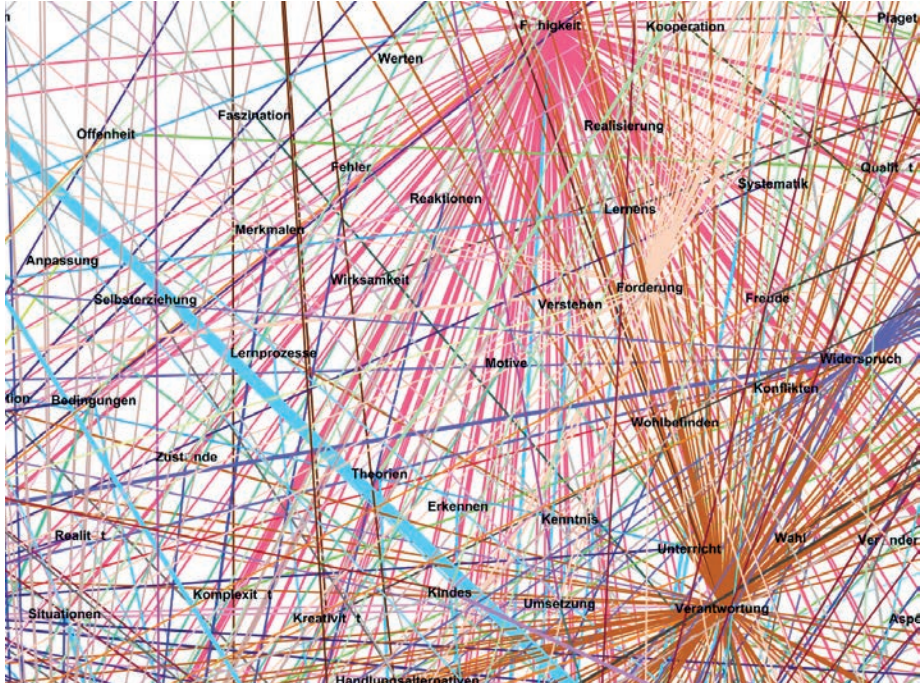


Abb. 87: Diskursregion 'Fähigkeit-Förderung-Verantwortung' im Frame 'Autonomie'

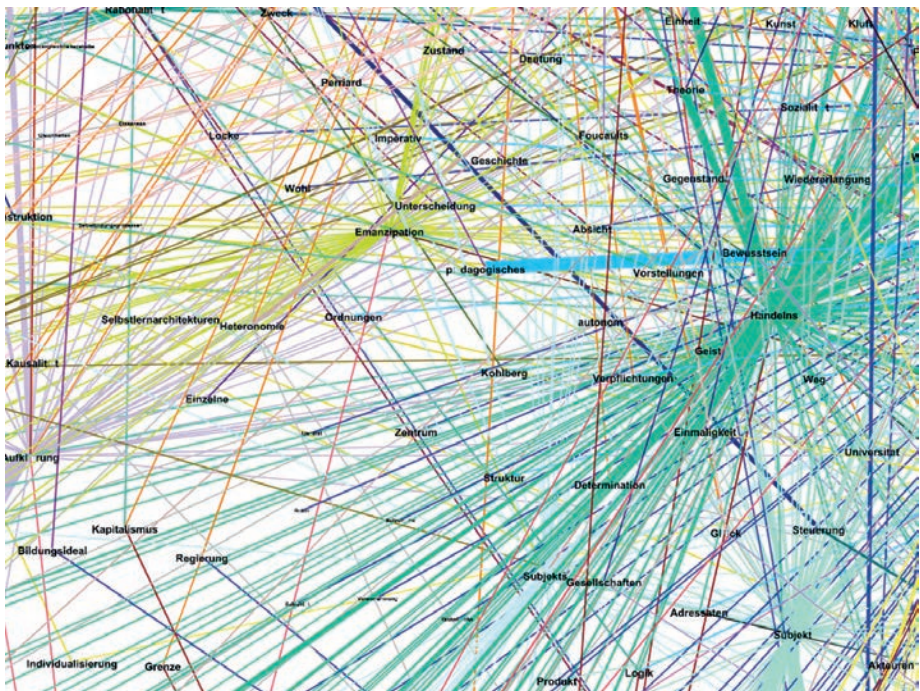


Abb. 88: Diskursregion 'Subjekt-Handeln' in Relation zu 'Emanzipation'

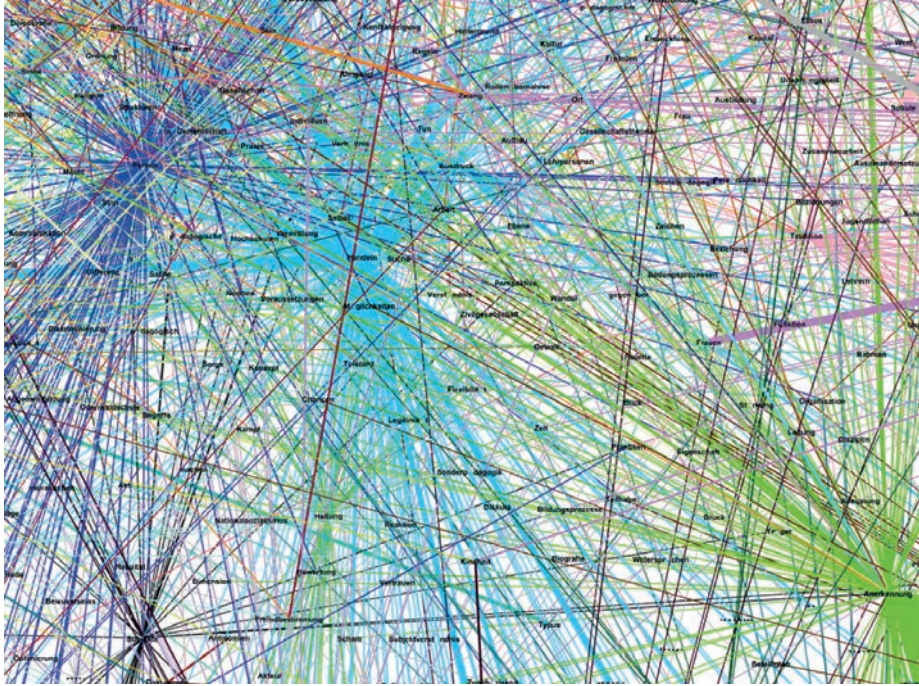


Abb. 89: Diskursregion ‚Anerkennung-Handeln-Person‘ im Frame ‚Autonomie‘

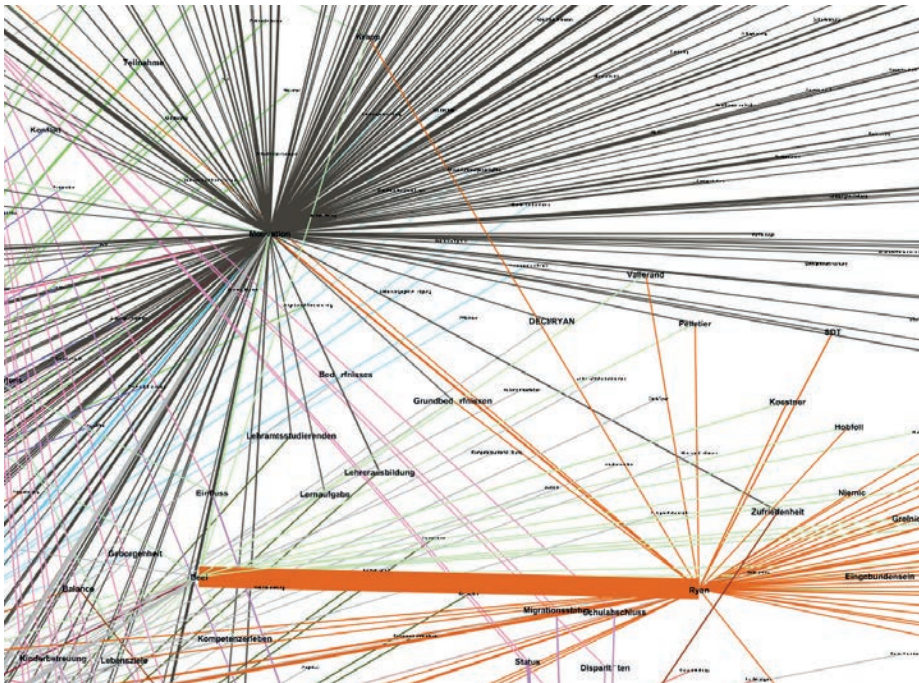


Abb. 90: Diskursregion ‚Motivation-Deci-Ryan‘ im Frame ‚Autonomie‘

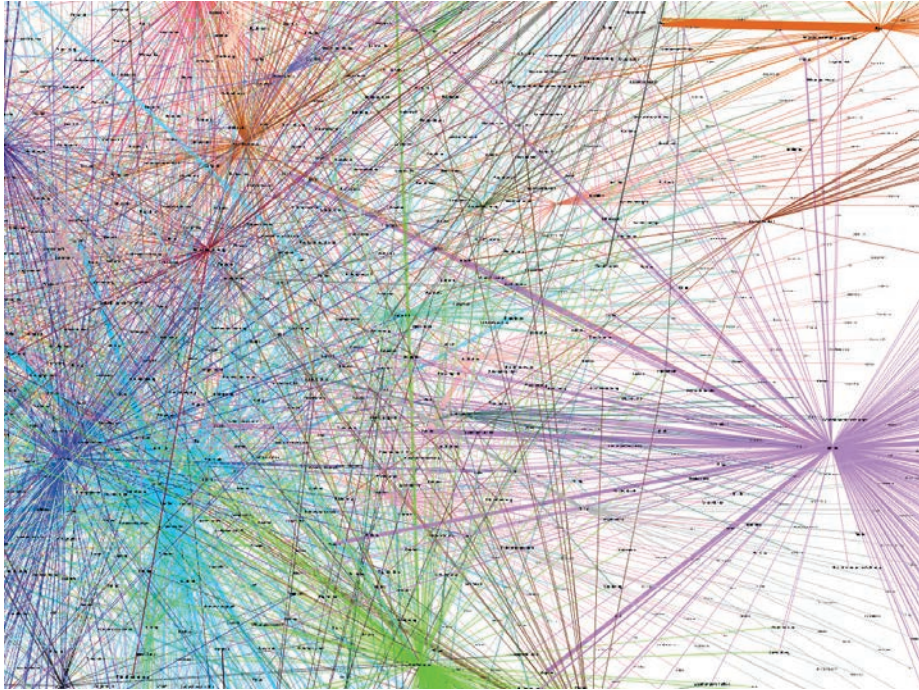


Abb. 91: Subframe ‚Familie‘ an der Peripherie des Frames ‚Autonomie‘ (ganz rechts)

6.5 Bilanzierung

Bislang wurden die beiden Frames ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ in der 1. Ordnung beschrieben und analysiert (vgl. Kapitel 6.2). Ebenfalls wurde das Frame ‚Autorität‘ (vgl. Kapitel 6.3) und das Frame ‚Autonomie‘ (vgl. Kapitel 6.4) in seiner 2. Ordnung beschrieben und analysiert. Inhaltlich konnten Aussagen und Erkenntnisse zu einzelnen Diskurslandschaften, zu einzelnen Subframes, zur Struktur des jeweiligen Frames im Profil, in der Basis sowie an der Peripherie gewonnen werden.

Die korpusgetriebene sowie die korpusbasierte quantitative Vorgehensweise zur Erforschung von professionsspezifischen Frames – vorerst Frames als sprachliche Struktur – konnte mithilfe der Kookkurrenzanalyse mittels ‚Corpus Explorer‘ sowie der Visualisierung und Analyse mittels ‚Gephi‘ realisiert werden. Die einzelnen Frames konnten in ihrer Differenziertheit modelliert werden. Es zeigt sich somit im Kapitel 6 ein erstes ‚Standardvorgehen‘ der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse. Dieses ‚Standardvorgehen‘ kann angewendet werden, wenn es darum geht, einzelne Frames eines Fachdiskurses sicht- und fassbar zu machen.

Aufgrund des Untersuchungsgegenstands ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ der hier vorliegenden Untersuchung, folgt nun ein weiterer Schritt, nämlich die Zusammenführung dieser beiden Frames (vgl. 6.3 & 6.4) hin zur Modellierung der im Fachdiskurs verhandelten Antinomie dieser beiden ‚Pole‘. Diese Zusammenführung erfolgt im nachfolgenden Kapitel 7.

7 Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘

In diesem Kapitel gilt es nun die einzelnen Frames zusammenzuführen bzw. die spezifische ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ abschließend zu modellieren. Vorgängig sind im Kapitel 7.1. einige Erkenntnisse zur Frame-Modellierung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ festzuhalten – dies ausgehend von den Darlegungen in den Kapiteln 2.1, 2.2, 2.5 und 6.2.1. Die spezifische Frame-Modellierung zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ erfolgt im Kapitel 7.2. Die Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ wurde mit den Teilkapiteln 2.2, 6.2.2, 6.3 und 6.4 vorbereitet.

7.1 Frame-Modellierung ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘

Um die bereits unter 2.1, 2.2, 2.5 und 6.2.1 aufgegriffenen Aspekte wieder aufzunehmen, gilt es die innere Struktur des Frames zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ zu beschreiben (vgl. Abb. 92, S. 321). Es handelt sich dabei um eine Frame-Modellierung der 1. Ordnung (vgl. Kapitel 6.2.1). Hierdurch konnte, dies zur Erinnerung, verdeutlicht werden, dass innerhalb des Textkorpus zu den 12 Zeitschriften die Subframes ‚Dialektik‘, ‚Ambivalenz‘, ‚Widerspruch‘ und ‚Dilemma‘ mehr Füllwerte aufweisen als etwa die Subframes ‚Paradoxie‘, ‚Dualismus‘ oder ‚Antinomie‘. Nur wenige Füllwerte weisen die Subframes ‚Ambiguität‘, ‚Antagonismus‘ und ‚Dichotomie‘ auf.

Die Füllwerte des Subframes ‚Widerspruch‘ verdeutlichen beispielsweise, dass diese Widersprüche häufig in Relation zu ‚Herrschaft‘, ‚Strukturen‘, ‚Wirklichkeiten‘ ‚Tradition‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Norm‘, ‚Zielen‘, etc. verhandelt werden. Die Füllwerte des Subframes ‚Ambivalenz‘ hingegen belegen, dass hierbei eher Fragen der ‚Subjektbildungsprozessen‘, der ‚Subjektivität‘, der ‚Existenz‘ bzw. des ‚Existierens‘ thematisiert werden. Daneben werden Fragen der ‚Generationenbeziehungen‘ sowie Fragen der ‚Anerkennung‘ diskutiert. Die Füllwerte des Subframes ‚Dialektik‘ stehen im Zeichen der Entstehungsgeschichte dialektischen Denkens ‚Platons‘. Prominenter scheint jedoch die Rezeption Hegels und Schleiermachers auf sowie die Wiederaufnahme bei Adorno und Horkheimer. Das Konzept der Dialektik zeigt sich damit als diskursive Formation, welche die Pädagogik seit ihrem Anbeginn begleitet. Das Subframe ‚Dualismus‘ steht hingegen in der ‚Cartesianischen‘ Tradition (‚Seele‘, ‚Welt‘, ‚Geist‘, ‚Objekt‘, etc.). Das Subframe ‚Antinomie‘ weist beispielsweise Füllwerte wie ‚Heteronomie‘, ‚Autonomie‘, ‚Zwang‘, ‚Subsumtion‘, ‚Freiheit‘ und ‚Praxeologie‘ auf. Daneben wird auf die Sprecherpositionen ‚Helfer‘ und ‚Gergely‘ verwiesen. Das Subframe ‚Paradoxie‘ hingegen verfügt über Füllwerte wie ‚Chancengleichheit‘, ‚Verantwortlichkeit‘, ‚Bildungsexpansion‘, ‚Toleranz‘, ‚Freiheit‘. Das Subframe ‚Dilemma‘ wiederum verfügt über Füllwerte wie ‚Moral‘, ‚Professionalisierung‘, ‚Verberuflichung‘, ‚Deutungsmuster‘, ‚Beruflichkeit‘, ‚Lehrberufs‘, ‚Lehrer‘, etc., womit deutlich wird, dass innerhalb des Diskurses Fragen des Berufsethos als dilemmatisch verhandelt werden. Außerdem kann mit der Frameanalyse gezeigt werden, dass die Subframes ‚Ambiguität‘, ‚Antagonismus‘ und ‚Dichotomie‘ in der 1. Ordnung ohne Vernetzung bleiben, während die restlichen Subframes über spezifische

Füllwerte in Verbindung zueinander verhandelt werden. Soweit der nötige Rückgriff auf das Kapitel 6.2.1.

Die Füllwerte 1. Ordnung bilden nun jeweils wichtige Stützen einer Frame-Modellierung und spielen in den Modellierungen der 2. Ordnung stets eine wichtige Rolle. Dies lässt sich nachvollziehen, wenn beispielsweise der Füllwert ‚Gesellschaft‘ die Subframes ‚Widerspruch‘ und ‚Dilemma‘ zusammen verbindet. Dilemmata sind häufig aufgrund von normativen Vorgaben bzw. infolge von gesellschaftlichen Konventionen verursacht. Das Subframe ‚Paradoxie‘ steht indes über den Füllwert ‚Forderung‘ mit dem Subframe ‚Widerspruch‘ in Verbindung. Da ein Paradoxon in der Regel einer allgemein vorherrschenden Meinung zuwiderläuft, entstehen Ansprüche bzw. ‚Forderung(en)‘ an eine spezifische Person oder Gruppe, die Paradoxie ‚aufzulösen‘/ zu ‚beheben‘. Das Subframe ‚Dialektik‘ steht mit dem Subframe ‚Ambivalenz‘ in Relation – dies über den gemeinsamen Füllwert ‚Moderne‘. Obschon die Geschichte der Dialektik ihren Ursprung bereits in der hellenistischen Philosophie hat, sind es scheinbar modernere Formen/Auslegungen einer dialektischen Denkart, die innerhalb des Textkorpus der 12 Zeitschriften rezipiert werden. Die Verbindung zum Subframe ‚Ambivalenz‘ verdeutlicht, dass in der Moderne eine Fähigkeit eines mündigen Menschen darin besteht, durch dialektisches Denken das Erleben widersprüchlicher Situationen, Gegenständen, Ideen, etc. fassen und aushalten zu können. Diese Interpretation wird untermauert, indem durch den Füllwert ‚Mündigkeit‘, der sowohl im Subframe ‚Dialektik‘ als auch in den Subframes ‚Ambivalenz‘ und ‚Widerspruch‘ aufscheint. Das Subframe ‚Dialektik‘ ist ferner über den Füllwert ‚Denken‘ mit dem Subframe ‚Dualismus‘ verbunden, was verdeutlicht, dass innerhalb des Diskurses mehrere Denktraditionen verhandelt werden. Hinsichtlich des Subframes ‚Antinomie‘ kann nun festgestellt werden, dass dieses über den Füllwert ‚Autonomie‘ mit dem Subframe ‚Ambivalenz‘ in Relation steht. Der Füllwert ‚Autonomie‘ ist zudem mit dem Subframe ‚Widerspruch‘ vernetzt. Fragen der ‚Autonomie‘ werden somit als ambivalente und widersprüchliche ‚Antinomie‘ thematisiert, nicht als ‚Paradoxie‘ oder ‚Dilemma‘. Der Füllwert ‚Freiheit‘ des Subframes ‚Antinomie‘ steht ebenfalls mit dem Subframe ‚Widerspruch‘ in Relation, ist jedoch außerdem mit dem Subframe ‚Dialektik‘ verbunden. Es wird sich in der weiteren Modellierung und Analyse der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ noch zeigen (vgl. Kapitel 7.2), welche zentrale Rolle dieser Füllwert einnehmen wird.

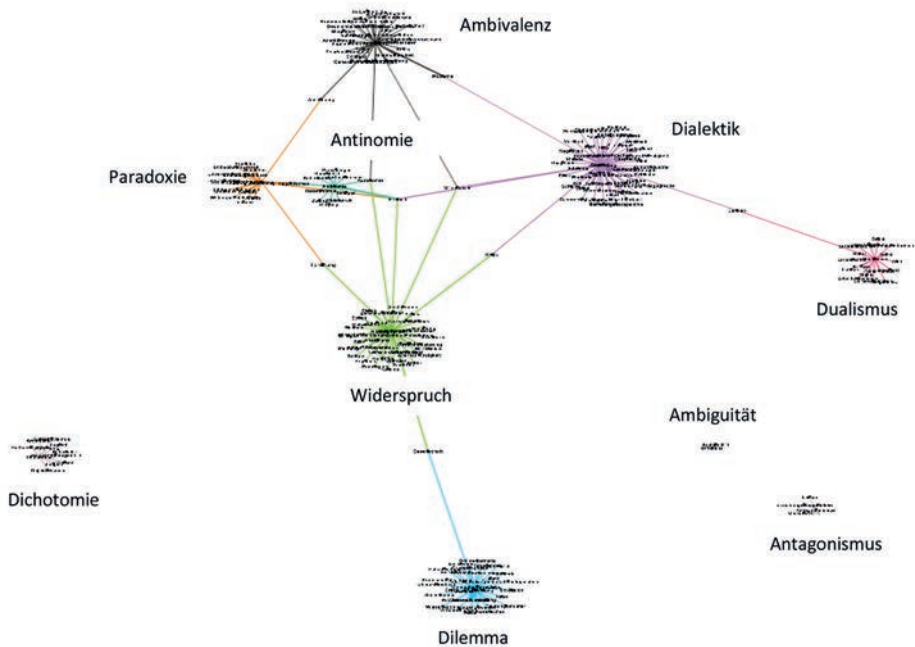


Abb: 92: ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘, 1. Ordnung, Algorithmus ‚Force Atlas‘

Die Frame-Modellierung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ in der 1. Ordnung (vgl. Abb. 92, S. 321) weist derzeit 237 Begriffe aus. Dies bedeutet, dass für eine Berechnung einer 2. Ordnung 237 potenzielle Subframes errechnet und in Gephi visualisiert werden müssten. Dies würde die Grenzen der Software ‚Gephi‘ überbeanspruchen bzw. es wäre aufgrund des hohen Umfangs kaum mehr möglich, gezielte Analysen und Aussagen zu bewirken. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine Framemodellierung der ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ in der 2. Ordnung verzichtet. Stattdessen wird im Rahmen der hier vorgelegten Studie die spezifische Antinomie von Autorität und Autonomie, ausgehend von den beiden Framemodellierungen ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ in der 2. Ordnung, modelliert (vgl. Kapitel 7). Hierin zeigt sich methodologisch, dass Framemodellierungen ihre Grenzen haben (vgl. Kapitel 10). Die nachfolgende Framemodellierung der Antinomie von Autorität und Autonomie weist zum Vergleich 136 Subframes aus, die je einzeln berechnet und in der Folge in ‚Gephi‘ verarbeitet und visuell dargestellt wurden. Es ist nicht ratsam größere Framemodellierungen als mit rund 150 Subframes zu tätigen – dies schon vorab eine Erfahrung aus der Framemodellierung im anschließenden Kapitel.

7.2 Frame-Modellierung des Diskurses zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘

Für die Gesamtmodellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ wurden die beiden Frames ‚Autorität‘ (vgl. Kapitel 6.3) und ‚Autonomie‘ (vgl. Kapitel 6.4) in der 2. Ordnung zusammengeführt. Hierfür wurden die Daten der beiden Frames ‚Autonomie‘ und ‚Autorität‘ in lediglich zwei Dateien (edge file/ node file) übertragen und eine Verschmelzung der Knotenduplikate vollzogen. Die Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ zeigt sich wie folgt (vgl. Abb. 93, S. 323).

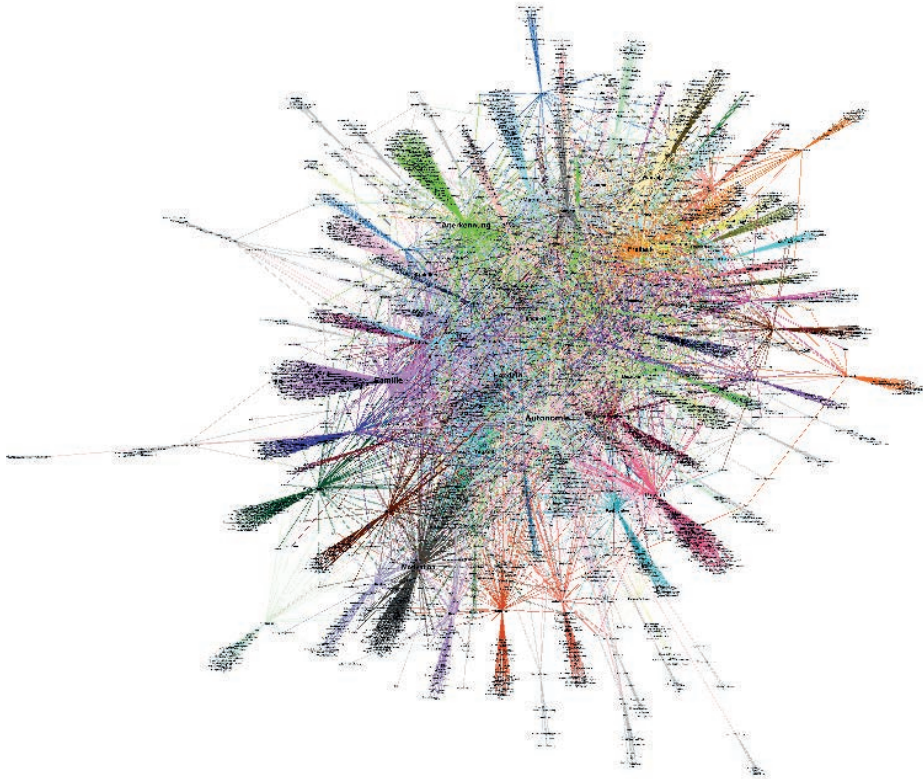


Abb: 93: Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘, Algorithmus Force Atlas

Zunächst sollen wiederum die statistischen Grundcharakteristika der Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ beschrieben werden. Die statistische Auswertung zeigt einen durchschnittlichen Clustering Koeffizienten von 0.387. Dieser Koeffizient wird zwischen 0 (Netzwerk weist keine Verbundenheit der Nachbarschaften auf) und 1 (hohe Verbundenheit der Nachbarschaften) angegeben, so dass Aussagen zum Vernetzungsgrad möglich sind. Dieser Wert liegt bei der Frame-Modellierung der Antinomie mit 0.387 eher tiefer als beim Frame ‚Autorität‘ (0.469), jedoch leicht höher als beim Frame ‚Autonomie‘ (0.382). Dies deutet darauf hin, dass die einzelnen Nachbarschaften zwar ver-

bunden sind, jedoch kein vollständig verbundenes sowie kein unverbundenes Cluster vorliegt. Der Koeffizient bewegt sich im mittleren Bereich zwischen 0 und 1. Wichtig ist dieser Koeffizient hier, um zu prüfen, ob das Netzwerk untersuchungswürdig ist. Dies ist gegeben. Eine weitere statistische Untersuchung betrifft die Entfernungen im Netzwerk (‚Betweenness Centrality‘ & ‚Closeness Centrality‘). Die ‚Betweenness Centrality‘ misst, wie oft ein Knoten auf kürzesten Wegen zwischen Knoten im Netzwerk angezeigt wird. Die ‚Closeness Centrality‘ hingegen gibt die durchschnittliche Entfernung von einem bestimmten Knoten zu allen anderen Knoten im Netzwerk an. Der Netzwerkdurchmesser liegt bei der Frame-Modellierung der Antinomie bei einem Wert von 5. Der Durchmesser ist die längste Diagrammentfernung zwischen zwei beliebigen Knoten im Netzwerk. Die ‚Average Path Length‘ (mittlere Pfadlänge) beträgt 3.57. Somit zeigt sich bei der Frame-Modellierung eine eher überdurchschnittlich hohe mittlere Pfadlänge.

Gemeinsam mit der ‚Average Path Length‘ (mittlere Pfadlänge) kann der Clustering-Koeffizient genutzt werden, um Aussagen vorzunehmen, wie ‚eng‘ oder ‚weit‘ ein Cluster ausfällt. Ist die mittlere Pfadlänge klein und gleichzeitig der Clustering-Koeffizient hoch, so spricht man auch vom ‚Small-World‘ -Effekt (Heymann 2015). Die Frame-Modellierung der Antinomie ist somit nicht ‚eng‘ gefasst. Sie weist eine hohe mittlere Pfadlänge und einen unterdurchschnittlichen Wert bezüglich des Clustering Koeffizienten auf, tendiert also zu einer ‚weiten‘ Fassung. Beide statistischen Werte verdeutlichen einige Charakteristika der Frame-Modellierung der Antinomie.

Schließlich gilt es die ‚modularity‘ (Modularität) in den Blick zu nehmen, welche aussagt, wie stark ein Netzwerk in einzelne Module zerlegbar ist. Unter Anwendung der Auflösung 1.0 zeigen sich die 22 ‚modularity classes‘ und deren Anzahl an Knoten. Die ‚Size Distribution‘ zeigt sich bei einer Auflösung von 1.0 wie folgt (vgl. Abb. 94, S. 325 & Abb. 95, S. 327).

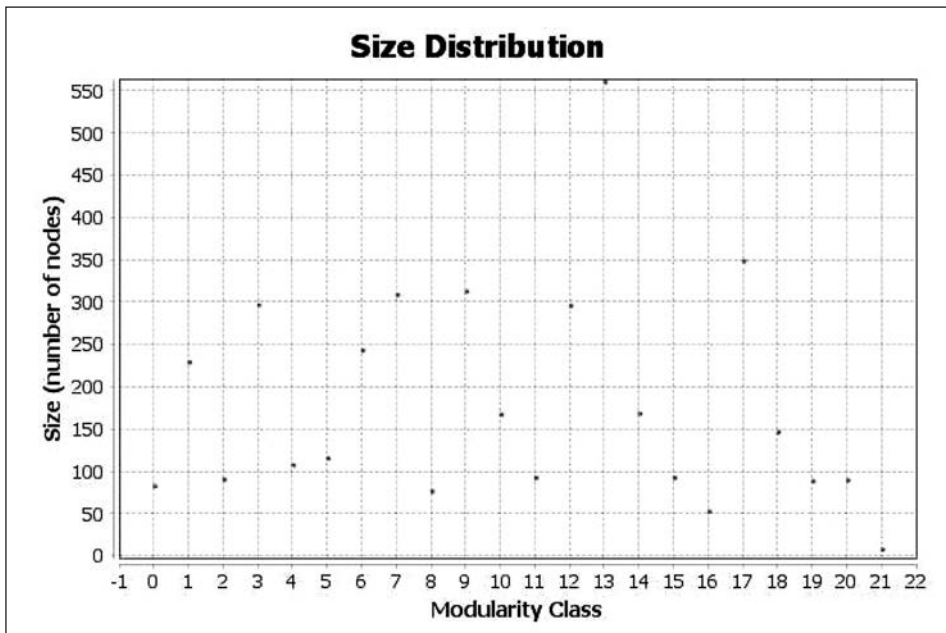


Abb. 94: Modularität der Frame-Modellierung

Analog zum Frame 'Autorität' (Modularitätskoeffizient bei Auflösung 1 = 0.695) und dem Frame 'Autonomie' (Modularitätskoeffizient bei Auflösung 1 = 0.642) weist auch die Frame-Modellierung der Antinomie eine deutliche innere Struktur bestehend aus Subframes auf (Modularitätskoeffizient bei Auflösung 1 = 0.630).

Nach dieser statistischen Beschreibung der Frame-Modellierung der 'Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik' sollen nun die einzelnen Diskursregionen genauer beschrieben und analysiert werden.

Ein erster Befund aus der Frame-Modellierung mittels 'Force Atlas' belegt, dass man bei der Antinomie von Autorität und Autonomie nicht von zwei 'Polen' sprechen kann – dies im Sinn, dass die Pole weit entgegengesetzt wären und dazwischen unterschiedliche Subframes auszumachen wären. Der Zwischenraum zwischen 'Autorität' und 'Autonomie' ist im Vergleich zum Gesamtdurchmesser relativ schmal (vgl. Abb. 95, S. 327 und Ausführungen weiter unten). Das komplexe Netzwerk verdeutlicht vielmehr, dass andere Subframes die Gestalt der 'Antinomie' weitaus stärker prägen – so etwa das Subframe 'Anerkennung' oder das Subframe 'Freiheit'.

Mit der Frame-Modellierung der Antinomie lässt sich nun eine Relation der beiden 'Pole' vornehmen. Während in den vorherigen Frame-Modellierungen stets ein 'Pol' im Zentrum stand und folglich die eruierten Subframes lediglich innerhalb dieses Netzwerks begutachtet werden konnten, kann nun ein Vergleich der Subframes beider Frames – von Autonomie und Autorität – vorgenommen werden (vgl. Abb. 95, S. 327). Dieser Vergleich offenbart einerseits, dass innerhalb des Textkorpus der 12 Zeitschriftentitel der Aspekt der Autonomie umfangreicher verhandelt wird als jener der Autorität. Innerhalb der Antinomie sind andererseits die Subframes 'Anerkennung', 'Familie' sowie das Subframe 'Freiheit' deutlich als umfangreiche Subframes auszumachen. Sie sind umfangreicher als der Pol 'Autorität'. Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass sowohl beim Subframe 'Anerkennung' als auch beim Subframe 'Familie' viele Füllwerte ohne interne Vernetzung sind. Dies deutet darauf hin, dass Facetten des jeweiligen Subframes nicht Einzug in den Diskurs zur Antinomie von Autorität und Autonomie Einzug halten und diese Subframes zwar umfangreich, aber es deren Gewicht mit Vorsicht zur Kenntnis zu nehmen gilt. Im Gegensatz dazu ist das Subframe 'Freiheit' umfangreich, stark vernetzt und weist weniger Füllwerte auf, die unvernetzt bleiben. Die unvernetzten Füllwerte können auf mögliche Ausschliessungen im Diskurs verweisen. U. a. zeigt sich für das Subframe 'Anerkennung', dass mehrere Füllwerte unverbunden bleiben, die Fragen der 'Bildungsgerechtigkeit', der 'Bildungsarmut', der 'Bildungsbeteiligung', des 'Bildungsstatus', der Zugehörigkeit zu einem 'Milieu', der 'Herkunftskultur', der 'Herkunftssprache', der 'Armut' etc. betreffen. Damit wäre die Hypothese zu prüfen, ob der Migrationsdiskurs bzw. der Equity-Diskurs im Rahmen des Diskurses zur Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik ausgeschlossen wird. Dasselbe lässt sich für die historische 'Familienforschung' beobachten, denn die Füllwerte 'Kluchert' (gemeint ist der Erziehungswissenschaftler Gerhard Kluchert), 'Lebensentwurf', 'Sozialisationsbereich', 'Generationenfolge', 'Familienstruktur', etc. bleiben ebenfalls unverbunden. Eine dritter Ausschliessungsbereich ist abzulesen durch die Füllwerte 'Kindertagesstätte', 'Tagespflege', 'Tagesmutter', 'Kleinkinderziehung', etc., womit die Hypothese zu prüfen wäre, ob innerhalb des Diskurses zur Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik der Frühkindliche Lebensabschnitt ausreichend thematisiert wird bzw. – und dies trifft bei allen Ausschliessungen zu –

warum dies so ist. Eine Hypothese könnte darin bestehen, dass der schulpädagogische Topos ‘4-8’¹⁰⁰ derart stark wirkt, dass das vorherige Alter unberücksichtigt bleibt.

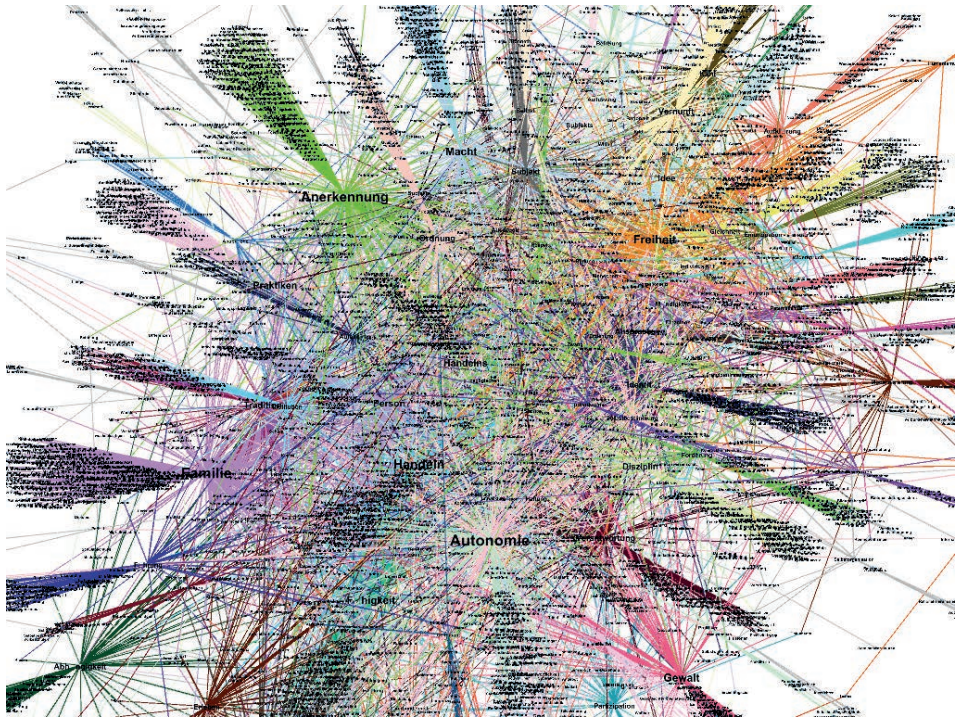


Abb. 95: Profil der Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘, Algorithmus Force Atlas

Ausschliessungen können auch beim Subframe ‘Anerkennung’ geprüft werden (vgl. Abb. 96, S. 329 sowie Abb. 97, S. 329). Es zeigen sich hierbei folgende unverbundenen Füllwerte: ‘Subjektivationsprozesse’, ‘Rechtssubjekte’, ‘Rechte’, ‘Kampf’, ‘Fraser’ (gemeint ist Nancy Fraser). Dies könnte darauf hindeuten, dass Honneths Anerkennungstheorie in der Pädagogik weniger als sozialpsychologische/-philosophische Theorie aufgefasst, sondern stärker individualpsychologisch aufgenommen und verhandelt wurde. Gestützt wird diese Hypothese dadurch, dass die Anerkennungsweisen solide als vernetzte Füllwerte aufscheinen. Dieser Hypothese, dass in der Pädagogik lediglich ein Teilbereich Honneths Anerkennungstheorie rezipiert und individualpsychologisch ‘überformt’ wurde, könnte weiter gefolgt werden, indem das Subframe ‘Anerkennung’ als eigenständiges Frame weiter erforscht wird. In der hier vorgelegten Untersuchung wird dies indes nicht vorgenommen. An den Sprecherpositionen ‘Pfeffer’ und ‘Skrivanek’, die unverbunden blieben, lässt sich ablesen, dass Autor*innen, die sich mit Fragen der Anerkennung von Vorleistungen, etc. befasst haben, ausgeschlossen werden. Es zeigt sich damit eine ‘legitime’ Ausschliessung. Die Ausschliessung von ‘Hugger’ (gemeint ist Kai Uwe

¹⁰⁰Gemeint ist das Alter von 4 bis 8 Jahren. In dieser Festlegung kann ein von den Stufentheorien geprägtes Spezifikationsraster der Pädagogik ausgemacht werden.

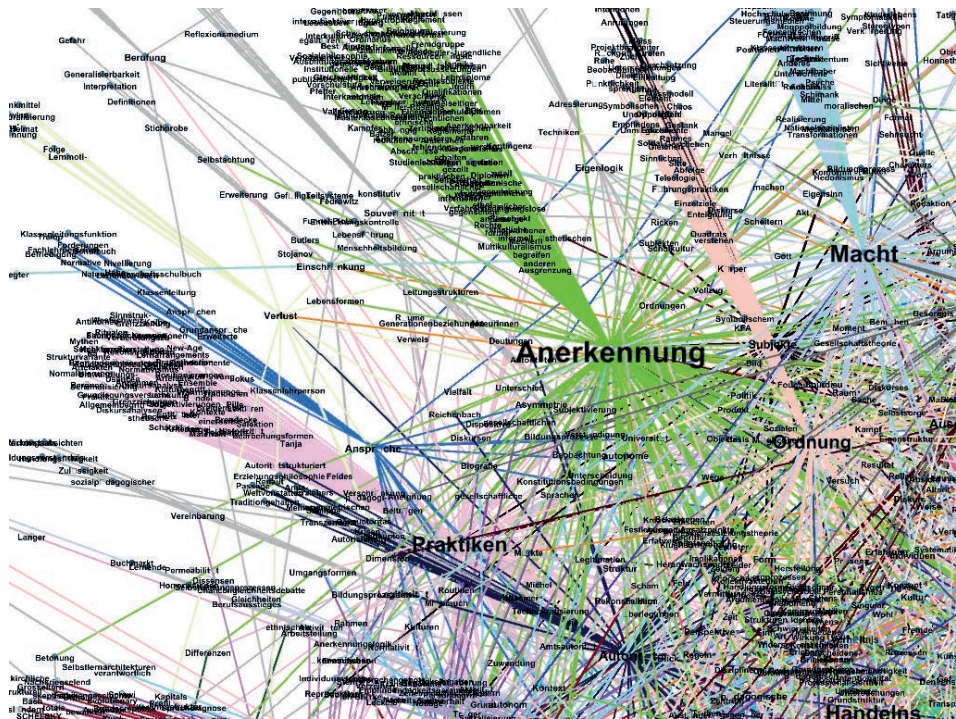


Abb. 97: Basis-Ausschnitt 1 der Frame-Modellierung der ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘

Im Gegensatz zu den umfangreichen Subframes ‚Anerkennung‘ und ‚Familie‘ sind die Füllwerte des Subframes ‚Freiheit‘ solide vernetzt (vgl. Abb. 98, S. 330). Rund um das Subframe ‚Freiheit‘ zeigt sich eine dichte Diskursregion, welche die Subframes ‚Aufklärung‘, ‚Gleichheit‘, ‚Emanzipation‘, ‚Idee‘, ‚Vernunft‘, ‚Bildung‘, ‚Individualität‘, ‚Subjekt‘, ‚Mündigkeit‘, ‚Kant‘, ‚Zwang‘ und ‚Respekt‘ umfasst. Mit dieser dichten Verflechtung offenbaren sich die Register des Diskurses zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ seit Kant. Diese Diskursregion liefert dem Diskurs die Begriffe und Gegenstände des Diskurses, sie bilden die Spezifikationsraster, so dass als empirischer Befund die ‚Freiheit‘ als massive diskursive Formation des Diskurses ausgewiesen werden kann. Es zeigt sich eine ausgeprägte diskursive Formation, die weit in die Antinomie-Modellierung ausstrahlt. Wer sich innerhalb des Diskurses als Sprecher*in äussern möchte, kommt an dieser diskursiven Formation nicht vorbei bzw. muss sich ihr stellen oder wird ausgeschlossen.

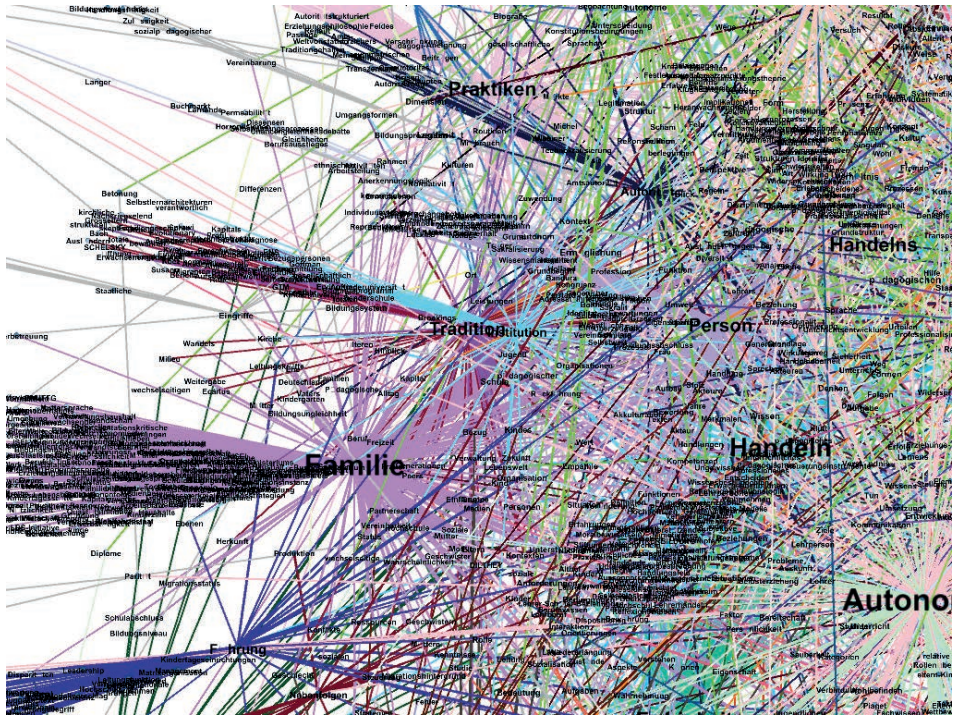


Abb. 99: Peripherie-Ausschnitt 2 ‚Familie-Tradition-Institution‘

Dieses ‚Handeln‘ findet in ‚Institutionen‘, konkret der ‚Institution‘ ‚Schule‘ statt und unterliegt gewissen ‚Traditionen‘ und ‚Praktiken‘, wobei auch Einflüsse außerhalb der ‚Institution‘, wie der ‚Familie‘, dieses ‚Handeln‘ beeinflussen (vgl. Abb. 99, S. 331). Es ist erkennbar, dass die Subframes ‚Familie‘, ‚Tradition‘ und ‚Institution‘ auf engem Raum zueinanderstehen und somit häufig zusammen verhandelt werden. Es zeigt sich außerdem, dass insbesondere Fragen von ‚Tradition‘ und ‚Institution‘ enger mit Fragen der ‚Autorität‘ als mit Fragen der ‚Autonomie‘ verhandelt werden (vgl. Abb. 100, S. 332).

für könnte das Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 und die Aufarbeitungen von Misshandlungen in Bildungsinstitutionen (u. a. ‚Reformschulen‘) seit dieser Zeit sein. Die unvernetzten Füllwerte des Subframes ‚Gewalt‘ verdeutlichen zumindest, dass u. a. Aspekte der ‚sexuellen‘ Gewalt und Autor*innen, die sich diesem Bereich widmen (‚Gerke‘, gemeint ist Jelena Gerke, Psychotherapeutin; Kappeler‘, gemeint ist Manfred Kappeler, Professor für Sozialpädagogik) unverbunden bleiben. Beide haben sexualisierte Gewalt in Kinder- und Jugendeinrichtungen untersucht. Die Frameanalyse lässt die Hypothese zu, dass der Aspekt ‚Gewalt‘ ein diskursiver Gegenstand im Diskurs zur Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik war, dieser Gegenstand jedoch erodiert ist.

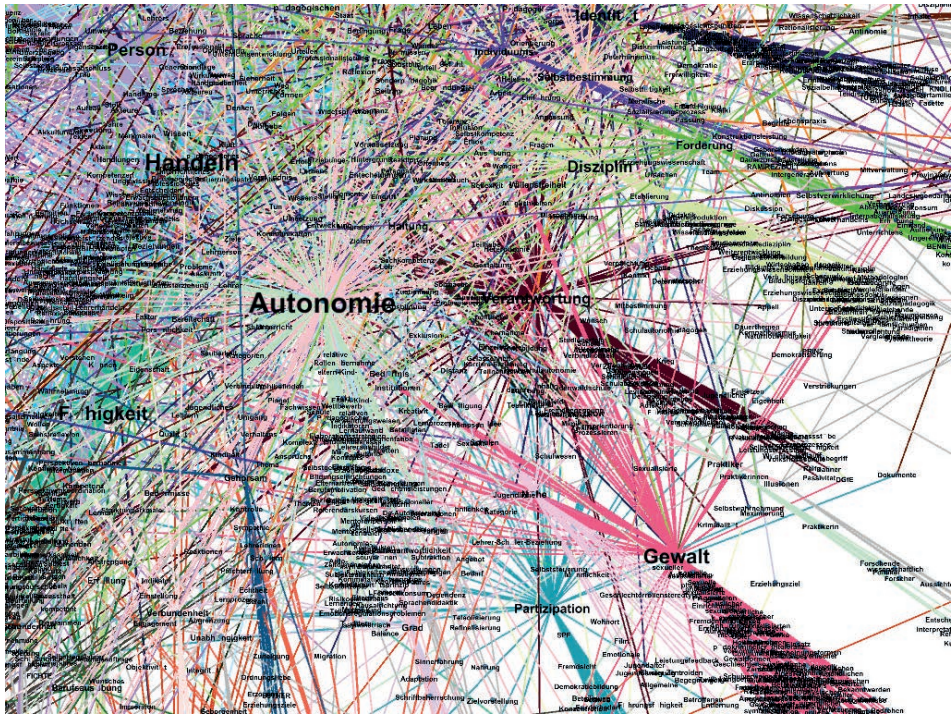


Abb. 101: Diskursregion ‘Autonomie-Fähigkeit-Handeln-Verantwortung’

An der Peripherie der Antinomie-Modellierung befindet sich ebenfalls das Subframe ‚Adoleszenz‘ (vgl. Abb. 102, S. 336). Analog zum Subframe ‚Gewalt‘ zeigt es eine ähnliche Integration in das Netzwerk, es verfügt über mehrere Verbindungen zu Füllwerten anderer Subframes. Eine deutliche diskursive Formation stellt das Subframe ‚Adoleszenz‘ indes nicht dar. Die unverbundenen Füllwerte des Subframes ‚Adoleszenz‘ beinhalten einerseits Sprecherpositionen wie ‚Erikson‘, ‚Dausien‘, ‚Flaake‘, ‚King‘, ‚Reinders‘, ‚Seiffge-Krenke‘, ‚Stiksrud‘. Karin Flaake und Vera King betrachteten beispielsweise anfangs der 1990er Jahre speziell die weibliche Adoleszenz. Bettina Dausien untersuchte die Migrationsgeschichten von Frauen. Inge Seiffge-Krenke widmete sich als Professorin für Entwicklungspsychologie u. a. Fragen der Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen. Mit Erikson scheint ein Klas-

siker der Entwicklungspsychologie auf, auch er bleibt ohne Vernetzung. Ebenso Hans-Arne Stiksrud, der sich mit Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsproblemen in der Adoleszenz befasst hat. Heinz Reinders widmete sich u. a. der Typologisierung von Jugend. Diese Ausschließungen lassen die Hypothese zu, dass innerhalb des Diskurses zur ‚Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ die Entwicklungspsychologie in der Breite ihrer Forschungstätigkeit eher marginalisiert bleibt.

Stärkere Berücksichtigung findet die Lehr-Lern-Forschung mit Fragen der ‚Motivation‘ bzw. der ‚Lernmotivation‘ (vgl. Abb. 102, S. 336), wenn auch die Füllwerte suggerieren, dass mehrheitlich die intensive Rezeption der Selbstbestimmungstheorie von ‚Deci‘ und ‚Ryan‘ zu diesem Effekt der hohen Berücksichtigung geführt hat. Diese Vermutung lässt sich stützen mit der Feststellung, dass sich ‚Helmke‘ als unverbundener Füllwert des Subframes ‚Motivation‘ im Netzwerk wiederfindet. Es kann angenommen werden, dass somit innerhalb des Diskurses zur Antinomie von Autorität und Autonomie Fragen von Unterrichtsqualität und von Determinanten von Schulleistungen geringfügiger verhandelt werden. Dafür werden Fragen der Regulation von Motivation bei Deci und Ryan deutlicher aufgegriffen. Untermauert wird diese Feststellung, dass der Aspekt Motivation kaum mit Fragen der ‚Autorität‘ bzw. ‚Führung‘ in Relation gebracht wird. Würde innerhalb des Diskurses das Angebots-Nutzen-Modell stärker berücksichtigt, müsste diese Relation in Erscheinung treten, da Helmke darin u. a. von Führung (Klassenführungs-kompetenz) spricht. Somit kann mit der Frameanalyse eruiert werden, dass das Angebots-Nutzen-Modell eher geringfügig verhandelt wird. Das Subframe ‚Motivation‘ ist indes ebenfalls mit dem Subframe ‚Erleben‘ verbunden, womit zum Ausdruck kommt, dass vorwiegend ‚Perfomanz‘-Erleben, ‚Freude‘ erleben, ‚Entscheidungen‘ selbst treffen können, die eigene ‚Leistung‘ feststellen können und ‚Flow‘-Erleben in Zusammenhang mit ‚Motivation‘ verhandelt werden. Die Frameanalyse belegt, dass das Subframe ‚Motivation‘ zudem mit den Subframes ‚Handeln‘ und ‚Fähigkeit‘ sowie mit dem Pol ‚Autonomie‘ verbunden ist. Dies stützt die Hypothese, dass der Motivationsaspekt primär über die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan Einzug in den Diskurs hält.

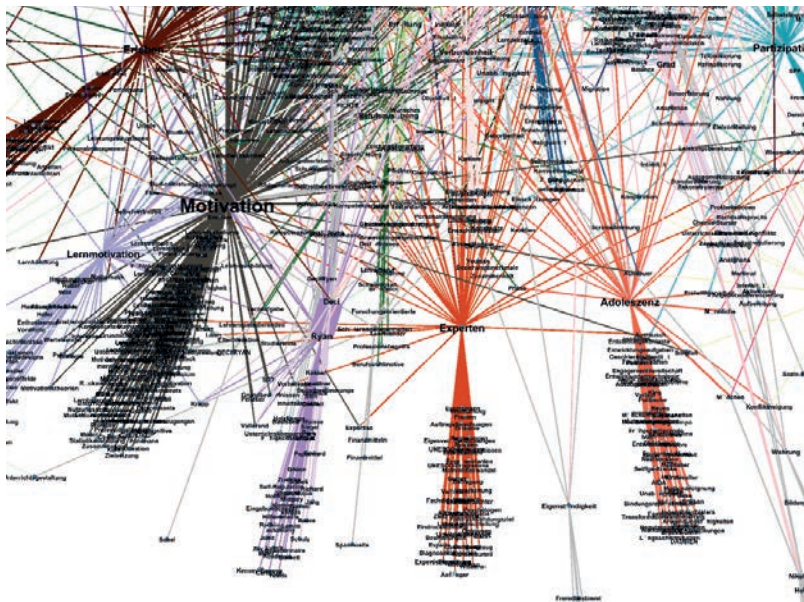


Abb. 102: Peripherie-Ausschnitt Diskursregion ‚Motivation-Lernmotivation‘ sowie ‚Adoleszenz‘

Modelliert man die Antinomie von ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ mit dem Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘ (vgl. Abb. 103, S. 337), so werden die unverbundenen Füllwerte der Subframes an die Peripherie verlagert und es zeigen sich im Zentrum lediglich die Vernetzungen. Diese Visualisierungsform lässt weitere Beschreibungen und Befunde zu. In der Gesamtsicht zeigt sich die Antinomie mit dem Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘ wie folgt:

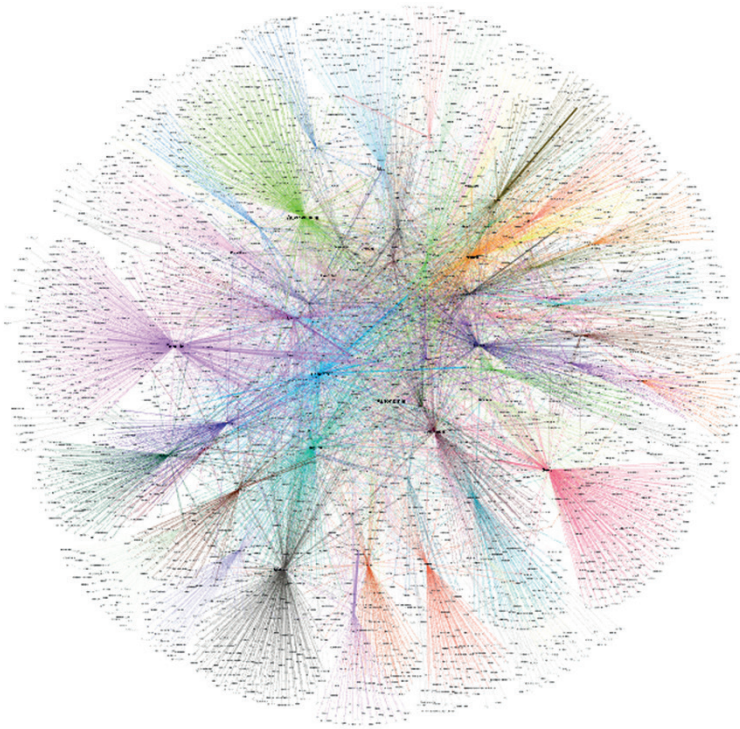


Abb.103: Antinomie von Autorität und Autonomie² 2. Ordnung mittels Algorithmus ‚Fruchterman Reingold‘

Ein erster Auszug aus dieser Frame-Modellierung, der die obigen Hypothesen und Aussagen der Analyse stützen soll, bildet das Profil mit seinen Polen ‚Autorität‘ und ‚Autonomie‘ sowie die Subframes des Profils (vgl. Abb. 104, S. 338) ab. Dabei wird deutlich, dass dieses Profil die beiden oben erwähnten Diskursregionen ‚Freiheit‘ (vgl. ebenfalls Abb. 105, S. 339) und ‚Person‘-, ‚Fähigkeit‘-, ‚Handeln‘ (vgl. ebenfalls Abb. 106, S. 339) beinhaltet.

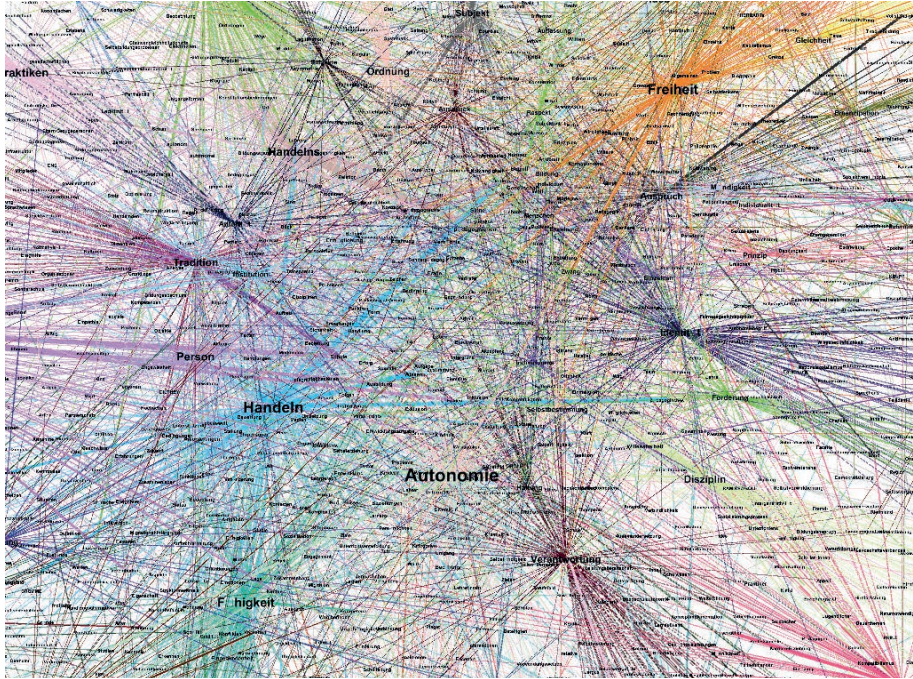


Abb. 104: Profil der Antinomie von 'Autorität und Autonomie in der Pädagogik', 'Fruchterman-Reingold'

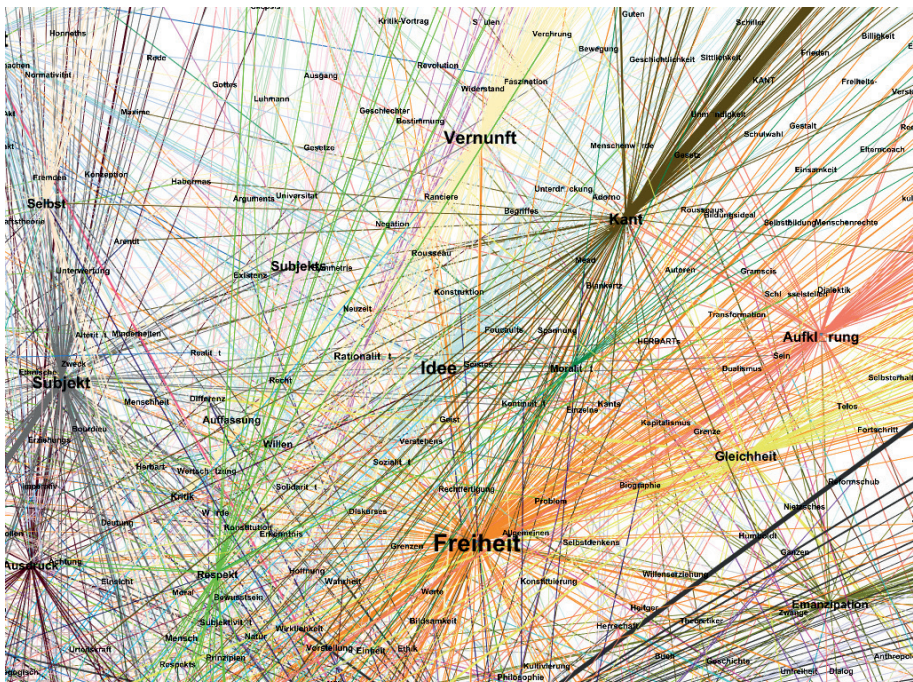


Abb. 105: Diskursregion 'Freiheit', 'Fruchterman-Reingold'

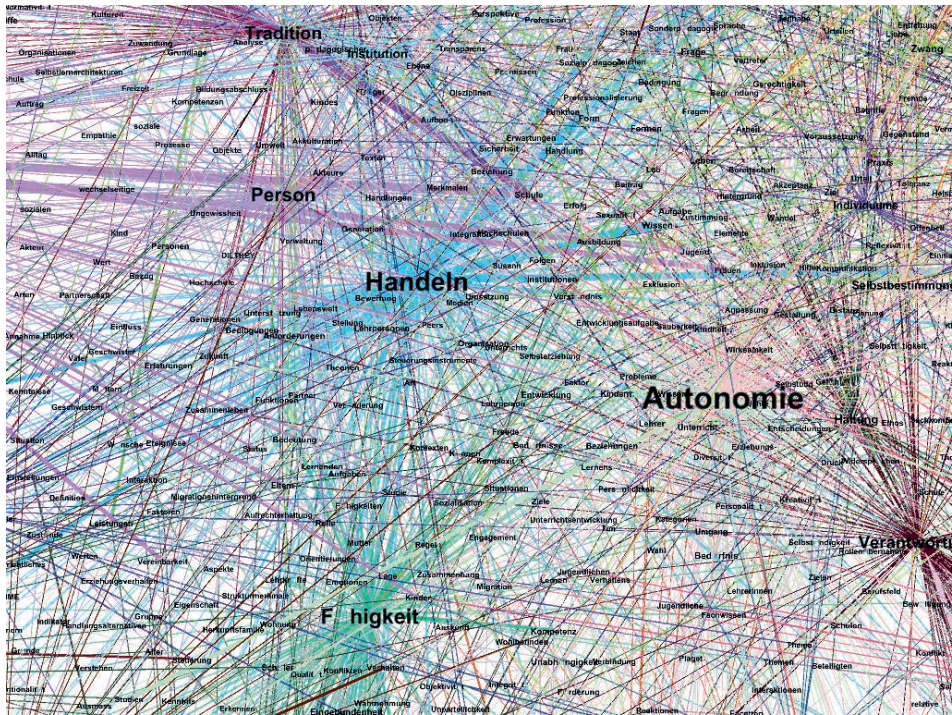


Abb. 106: Diskursregion ‘Person-Handeln-Fähigkeit’, ‘Fruchterman-Reingold’

Als Basis der Frame-Modellierung zeigen sich die Subframes ‚Abhängigkeit‘, ‚Führung‘ und ‚Erleben‘ (vgl. Abb. 107, S. 340) sowie der Subframes ‚Gehorsam‘ und ‚Partizipation‘ (vgl. Abb. 108, S. 341). Die Subframes ‚Anerkennung‘ und ‚Praktiken‘ sind ebenfalls als Bestandteil der Basis zu erkennen (vgl. Abb. 109, S. 341). Es lässt sich am Beispiel des Subframes ‚Anerkennung‘ aufzeigen, dass große Subframes nicht zwingend stets zum Profil einer Frame-Modellierung gehören müssen. Dies lässt sich mit der Berechnung mittels ‚Fruchterman-Reingold‘ verdeutlichen.

An der Peripherie zeigt sich deutlich, dass die entwicklungspsychologische Perspektive zu Fragen von Autorität und Autonomie eher ausgeschlossen wird (vgl. Abb. 110, S. 342). Außerdem ist ersichtlich, dass die Lehr-Lern-Forschung ebenfalls lediglich am Rand des Diskurses zur Antinomie von ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ aufgegriffen wird.

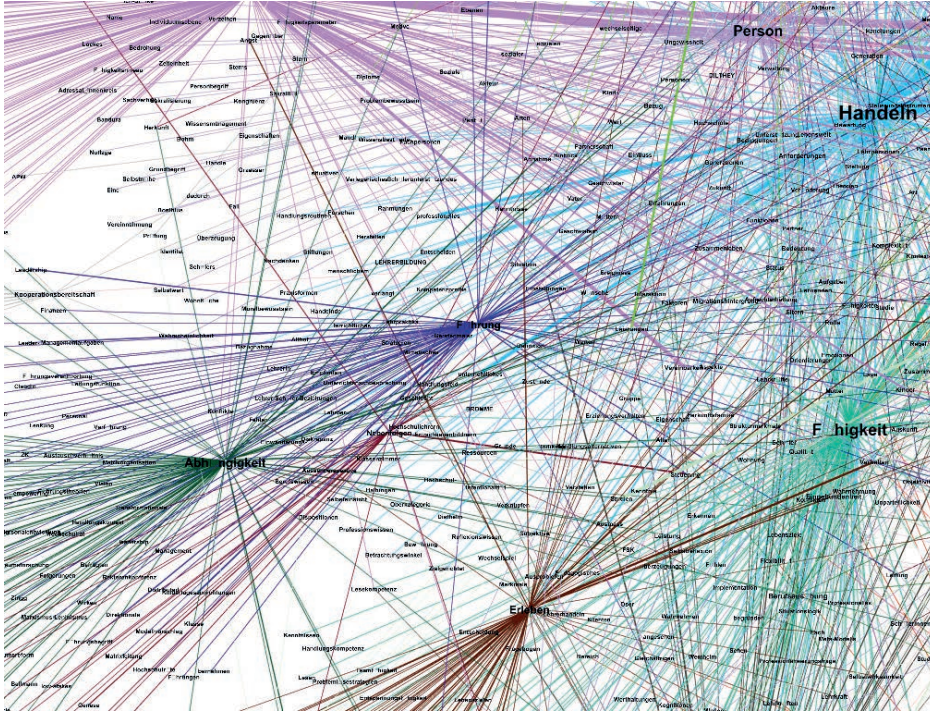


Abb. 107: Auszug 1 der Basis, 'Fruchterman-Reingold'

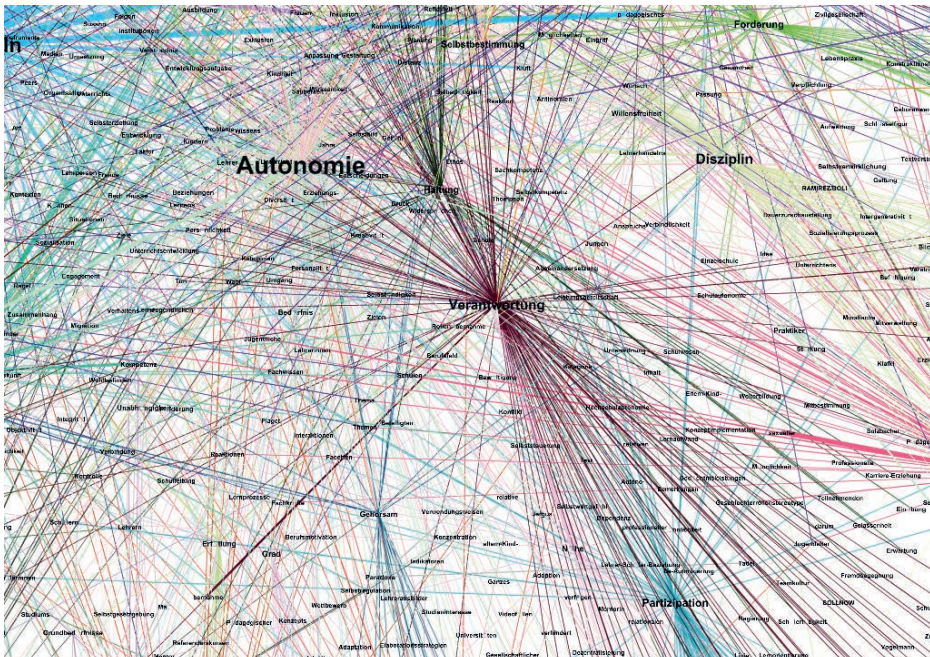


Abb. 108: Auszug 2 Basis 'Autonomie-Verantwortung-Partizipation', 'Fruchterman-Reingold'

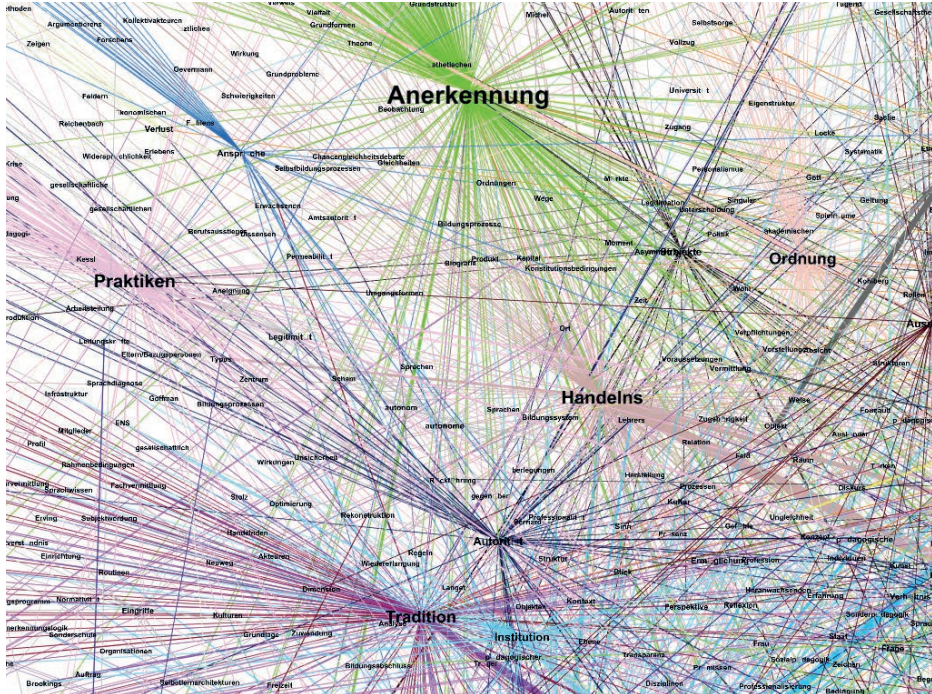


Abb. 109: Auszug 3 der Basis, ‚Fruchterman-Reingold‘

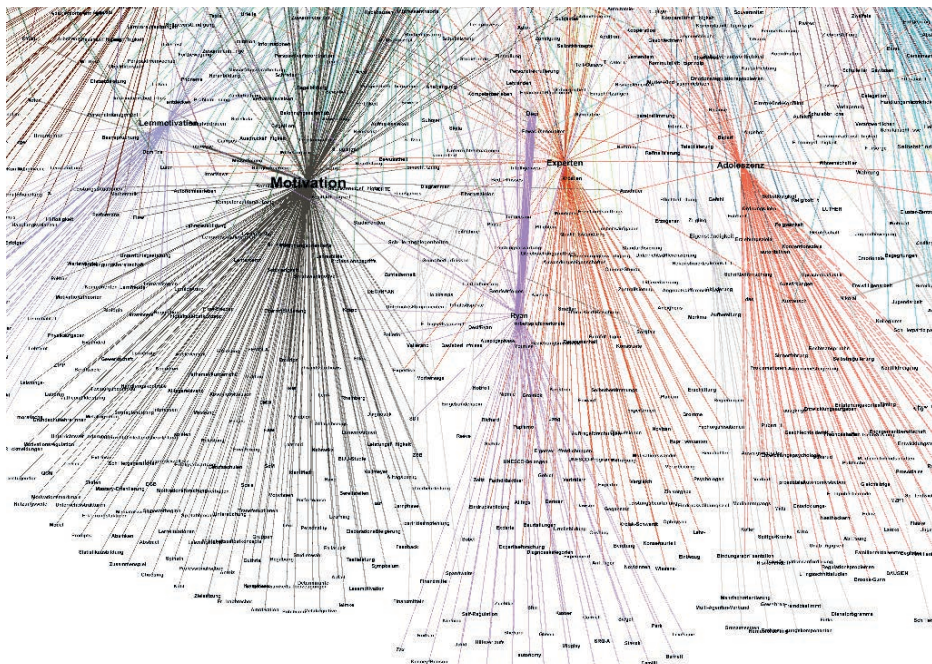


Abb. 110: Auszug 1 der Peripherie, ‚Fruchterman-Reingold‘

Ein weiterer Befund der Analyse der Peripherie liegt darin, dass das Subframe ‚Humanismus‘ kaum mehr Gewicht hat im Rahmen der Verhandlung (vgl. Abb. 111, S. 343) der Antinomie von ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘. Das Subframe bzw. das Thema ‚Humanismus‘ dürfte damit im Sinne Foucaults (1971) eine erodierte Erhebung im Diskurs darstellen. Sie wird im untersuchten Zeitraum kaum mehr bedient. Weiter zu untersuchen wäre, warum es dazu gekommen ist, ob sich der Diskurs allenfalls mit der Kompetenzorientierung wieder in einer Bewegung / Offensive des ‚Realismus‘ befindet. Eine umfangreiche Reflexion zur Relation von ‚Humanismus‘ und ‚Realismus‘ ist zumindest nicht zu erkennen.



Abb. 111: Auszug 2 der Peripherie, Fruchterman-Reingold

7.3 Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung des Diskurses zur ‚Antinomie‘ von Autorität und Autonomie in der Pädagogik

Mit den bisherigen Beschreibungen und Analysen zum Diskurs zur Antinomie von ‚Autorität und Autonomie in der Pädagogik‘ bzw. zur ‚Antinomie pädagogischer Prozesse‘ ist zunächst, wenn auch nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, die Framestruktur des Fachdiskurses erfasst. Die Befunde zum Fachdiskurs wurden beschrieben und können innerhalb der Disziplin diskutiert werden. Damit ist ein bis hierhin grundsätzlich exemplarisches Verfahren aufgezeigt, wie ein Fachdiskurs vermessen und modelliert werden kann. Damit ist die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse jedoch noch nicht abgeschlossen, es bedarf einer Haltestelle mit Blick auf das Modell von Ziem (vgl. Abb. 112, S. 344 sowie Kapitel 4.4.1).

Einerseits bedarf es einer Erinnerung an den Aspekt des Bedeutungspotentials, andererseits an den Aspekt der Gebrauchsbedeutung. Die Subframes und Subframe-Relationen im Profilbereich sowie im Bereich der Basis verdeutlichen das Bedeutungspotential des Diskurses. Es ist erwartbar, dass diese Subframes von Diskursteilnehmenden als Standardwerte herangezogen werden, wenn sie sich im Diskurs bewegen. Mit Blick auf das Modell von Ziem bilden oben genannte Subframes und Subframe-Relationen das Bedeutungspotential eines Diskurses. Dieses Bedeutungspotential hat einen Bereitstellungscharakter für das konkrete Gebrauchereignis, also die konkrete pädagogische Situation.

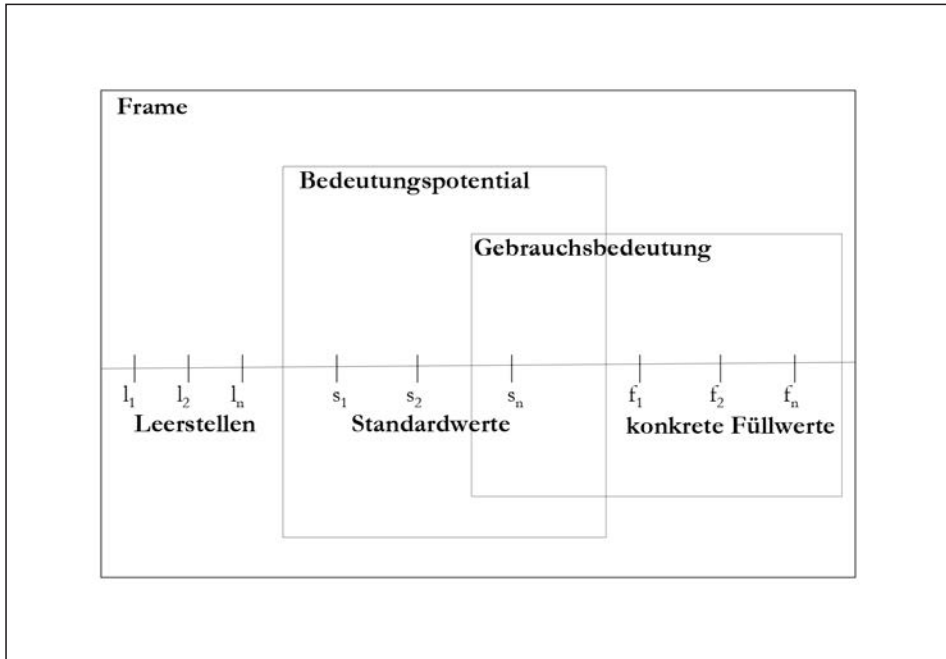


Abb. 112: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)

An dieser Stelle der Untersuchung möchte somit daran erinnert sein, dass die Framestruktur des Fachdiskurses eruiert wurde, um in der Folge die Wirkung eines Bedeutungspotentials eines Diskurses bzw. – noch konkreter – die Art und Weise der Gebrauchsbedeutung überhaupt erst untersuchen zu können. Ausgehend von der Framestruktur, die nun als Frame-Modellierungen vorliegen, können nun Analysen getätigt werden, die entweder die Sozio-Kognition von Diskursteilnehmenden (z. B. Lehrpersonen) erfasst oder jedoch Analysen getätigt werden, die die Gebrauchsbedeutung von Individuen untersucht. Stets wird hierbei wieder mit Blick auf die Frame-Modellierung ein Abgleich gesucht. Mit dieser Abgleichbewegung lassen sich etwa Wissens-Diffusionen feststellen, Wirkungen eines Diskurses ermitteln oder Ausschließungen erfassen. Ebenfalls lässt sich ermitteln, ob Diskursteilnehmende einen erwünschten Diskursbereich nicht erkennen, so dass allenfalls das Lehrangebot verändert werden muss. Die eingangs erwähnte Studie 1 endet nun an dieser Stelle (vgl. Abb. 113,

S. 345) und es folgt der Übergang zur Studie 2 – nämlich zur Analyse von Abschlussdossiers von Lehramtsstudierenden und die sich darin befindliche Gebrauchsbedeutung zu den Antinomien im Lehrberuf (Kapitel 8).

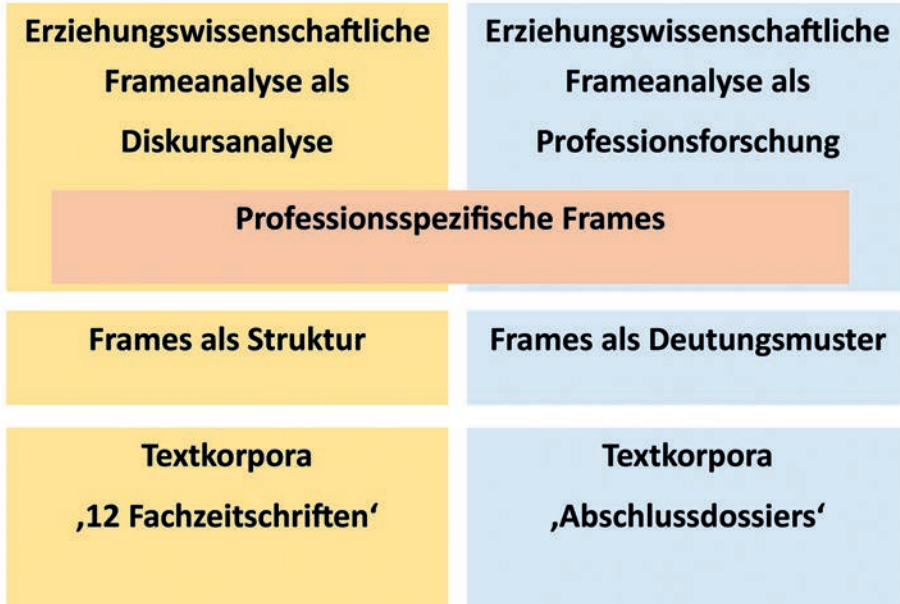


Abb. 113: Aufbau der hier vorgelegten Untersuchung

8 Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Professionsforschung

8.1 Einleitung zur Studie ‚Antinomien im Lehrberuf – Wahrnehmung und Umgang von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe 1‘

Die nachfolgenden Zitate von Lehramtsabsolvent*innen bringen zum Ausdruck, dass Lehramtsstudierende bereits während ihrer Grundausbildung auf zahlreiche professionsspezifische Spannungsverhältnisse stoßen. Diese antinomischen, dilemmatischen, paradoxen, antagonistischen, dialektischen, widersprüchlichen Situationen können durch Reflexion und Fallanalysen untersucht werden. In der Situation selbst bleibt indes hierfür kaum Zeit, so dass Studierende in den Praktika zunächst ‚unprofessionelle‘, ‚unsichere‘, ‚intuitive‘ oder ‚semi-professionelle‘ Entscheidungen fällen und somit zumeist ‚einseitig‘ handeln. Das erste Zitat von Jule, aus dem Korpus ‚Abschlussdossiers‘ verdeutlicht, dass eine erlebte Situation Fragen zum Nähe-Distanz-Verhältnis aufgeworfen und die Studentin beschäftigt hat. Kim gerät als Fachlehrperson in ein Spannungsverhältnis von schulischen Konventionen – dies konkret zur Pflege von Disziplinarmaßnahmen. Im dritten Zitat kann man erfahren, dass Andrea widersprüchliche Anforderungen zwischen Gesellschaft und Individuum wahrnimmt.

Ich war den ganzen Morgen sichtlich verwirrt und enttäuscht über das Verhalten von M. Zum Zeitpunkt des Vorfalls war ich überfordert und wusste nicht, wie ich mit der Unterrichtsstörung respektive M umzugehen hatte. Als ich am nächsten Tag das Gespräch mit der Heilpädagogin suchte, erklärte sie mir, dass der Drogenkonsum bei M keine neue Sache sei und er bereits mehrere Male erwischt wurde. Zudem habe er einen schlechten Draht zur Familie. Dies sind nach ihr auch Gründe dafür, warum bei M die Motivation fehle, nach Lehrstellen zu suchen. Eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit habe noch nicht stattgefunden. Ich sehe mich nun in einer Antinomie zwischen dem Suchen der Nähe, um den SuS auf den richtigen Weg zu bringen, jedoch der Bewahrung der Distanz, da man ja eine professionelle, distanzierte Haltung haben muss. All dies bereitete mir grosse Mühe. (Jule)

Somit scheint es zu einer Diskrepanz zwischen meiner inneren Überzeugung und der effektiv zu rechtgelegten Handlungsstrategie gekommen zu sein, was als Auslöser meiner Unsicherheit betrachtet werden kann. Ich fühlte mich nicht wohl, die Disziplinarmaßnahmen der Klassenlehrperson zu übernehmen. (Kim)

Ich möchte gerne näher auf die Situation, die sich dann ereignete, eingehen, weil ich hier eine schwierige aber wahrscheinlich häufige auftretende Antinomie im Lehrberuf erkenne. Einerseits stehen Lehrpersonen unter einer gewissen Verpflichtung, ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr zu nehmen und hinter ihrem Arbeitgeber zu stehen, andererseits sind Lehrpersonen Individuen mit eigenen Meinungen und Ansichten, die sie auch vertreten dürfen sollen. Einen Mittelweg zwischen dieser Spannung zu finden erscheint mir in gewissen Situationen schwierig und bedarf der Analyse und des weiteren Austauschs mit (Fach-)Lehrpersonen, Schulleitung und anderen involvierten Fachleuten. (Andrea)

Helsper (1996, 1998, 2002, 2004, 2011) sowie Schlömerkemper (2003, 2017) haben, wie bereits an früherer Stelle in dieser Untersuchung beschrieben, beide für sich versucht, diese Antinomien des Lehrberufs zu beschreiben und zu kategorisieren. Dabei wird die Lehrer-

professionalität in modernisierten pädagogischen Kulturen als ‘antinomische Handlungsstruktur’ – stets mit Bezug auf eine konkrete pädagogische Situation – verstanden (vgl. Abb. 114, S. 347) – dies soll an dieser Stelle noch einmal vergewissert sein. Helsper (2002) definiert darin u. a. die Spannungsverhältnisse von Nähe und Distanz, von Differenzierung und Einheit, von Organisation und Interaktion sowie von Zwang und Freiheit.

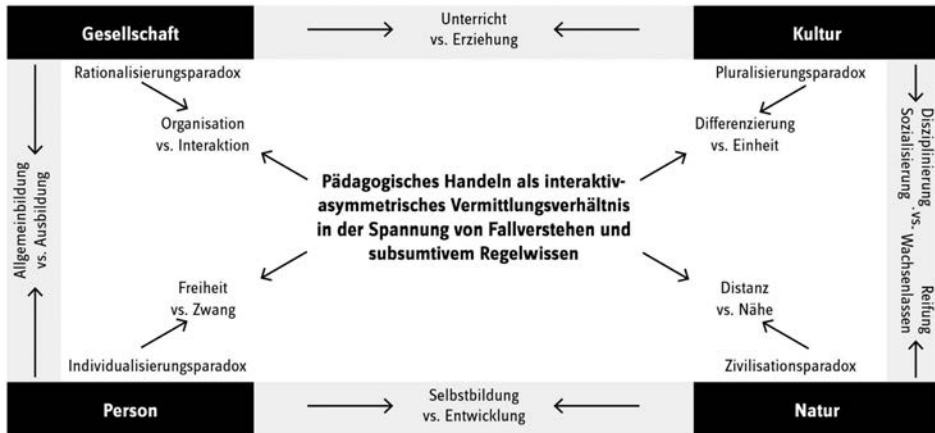


Abb. 114: Schema der Antinomien pädagogischen Handelns (gemäss Helsper, 1998, S. 31; leicht angepasst für die Verwendung im Ausbildungskontext an der PH Luzern)

Die daraus resultierende Schematisierung von Helsper und Krüger ermöglicht es somit, Aussagen von Lehrpersonen oder von angehenden Lehrpersonen, wie etwa die eingebrachten Zitate, zu verorten. Die Schematisierung dient zudem der Systematisierung der Studie 2, wenn es in der Folge die Framemodellierung zur Wahrnehmung von Antinomien im Lehrberuf in der 2. Ordnung zu untersuchen gilt. Vorerst soll jedoch das Potential der Erforschung der Gebrauchsbedeutung stärker in der Professionsforschung verortet werden. Hierbei möchte ich auf zwei Aspekte eingehen – nämlich die Möglichkeit, Antinomien als Quelle für Professionalisierungsprozesse zu nutzen (vgl. Kapitel 8.1.1.) und die Forschung zu Antinomien im Kontext der Berufszufriedenheit aufzugreifen (vgl. Kapitel 8.1.2.).

8.1.1 Antinomien, Paradoxien und Dilemmata als Quelle für Professionalisierungsprozesse

Caspari-Gnann & Sevan (2022) untersuchten berufliche Dilemmata von Lehrpersonen und deren Potential als Quelle für die berufliche Weiterentwicklung. In ihrer qualitativen Studie wurden erfahrene Lehrpersonen zum Umgang mit Dilemmata-Situationen mittels Interviews befragt. Die Autorinnen kategorisierten die geschilderten Dilemmata-Situationen der Lehrpersonen nach der Systematisierung von Windschitl (2002). Auf diese Weise wurden die Dilemmata-Situationen entweder als ‘conceptual dilemmas’, als ‘pedagogical dilemmas’, als ‘cultural dilemmas’ oder als ‘political dilemmas’ definiert. Diese Kategorisierung erfolgte in Verbindung mit dem ‘activity system’ von Engeström (1987, 1999). Auf diese Weise konnten die Autorinnen die einzelnen Lehrpersonen bzw. deren ‘dilemma narrative’ innerhalb dieser

vier theoretischen Dilemmata-Dimensionen einordnen sowie Überlappungen zu anderen Dimensionen anzeigen. Außerdem konnten sie die mögliche Weiterentwicklung für die entsprechende Lehrperson, ausgehend vom wahrgenommenen Dilemma, beschreiben (vgl. Abb. 115, S. 349).

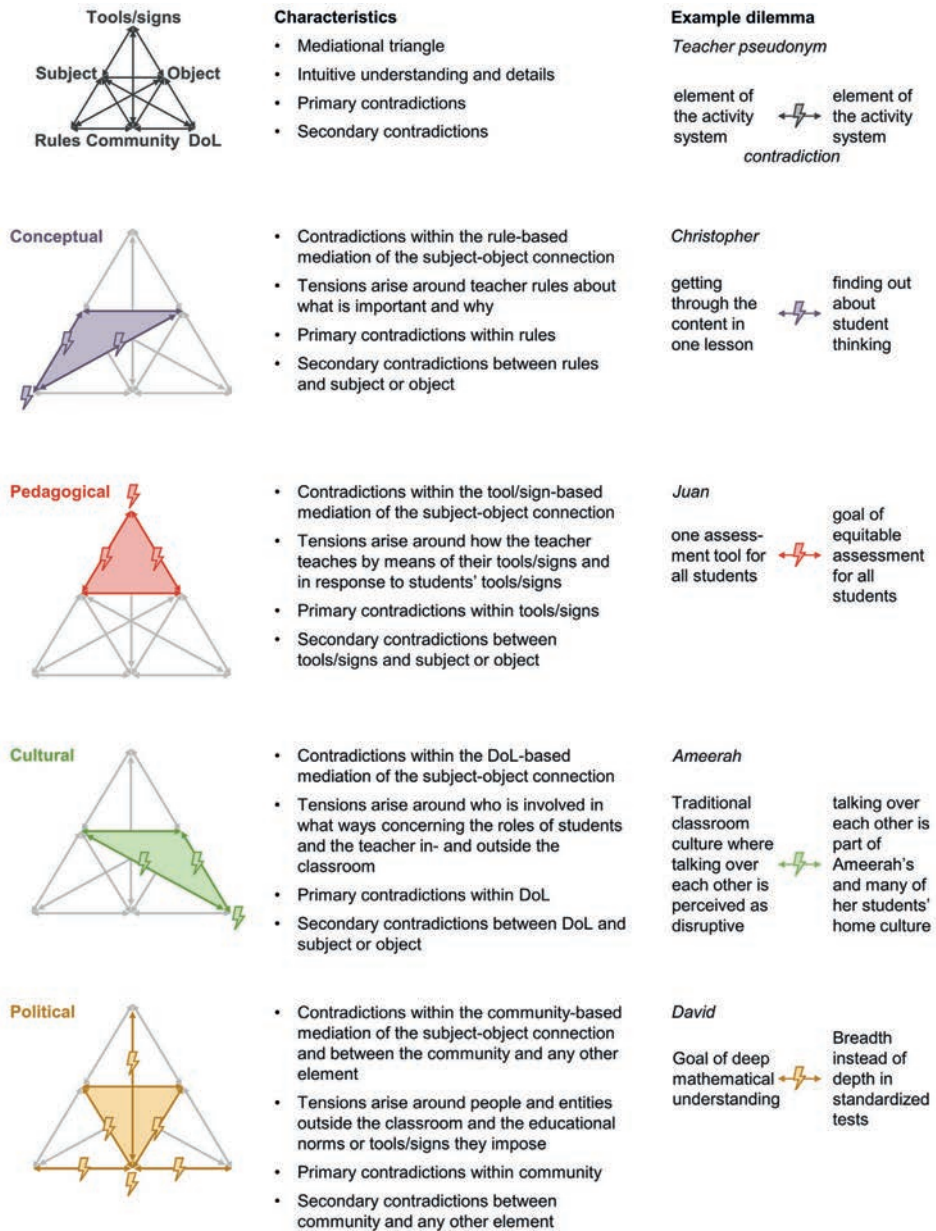


Abb. 115: Activity-theoretical understanding of conceptual, pedagogical, cultural, and political dilemmas (Caspari-Gnann & Sevan, 2022, S. 9)

Die Studie von Caspari-Gnann und Sevian (2022) verbindet somit die Erforschung der Wahrnehmung von professionsspezifischen Dilemmata im Lehrberuf mit der Forschung zur Kategorisierung/Typologisierung von Lehrpersonen im Umgang mit professionsspezifischen Dilemmata (vgl. Streckeisen et al. 2007, Braaten & Sheth 2017, Harvey et al. 2020). Zugleich stellen die Autorinnen ein Modell vor, wie diese ‘contradictions’ für die fortgesetzte Professionalisierung der einzelnen Lehrpersonen genutzt werden kann.

This study demonstrates that conceptualizing contradictions as sources of change to analyze conceptual, pedagogical, cultural, and political dilemmas provides a change model that explains why teachers’ practices develop in certain ways over the course of their careers. We show that dilemmas are often not just obstacles, but rather sources for teacher growth. These dilemmas arise from dialectic contradictions, for example, when different epistemologies a teacher holds contradict each other, or when one element of the teacher’s activity system is unsupported or even hindered by another element. (Caspari-Gnann & Sevian, 2022, S. 13)

Caspari-Gnann und Sevian (2022) eruierten ausgehend von ihrer Studie drei Muster, die produktiv sind, um Lehrpersonen bei ihrem Umgang mit Dilemmata mit Blick auf die berufliche Weiterentwicklung zu unterstützen. Das erste Muster besteht in der ‘produktiven Integration zweier Pole’, womit gemeint ist, dass Lehrpersonen befähigt werden sollen, für ihr unterrichtliches Handeln beide Pole eines Dilemmas zu fokussieren. Zweitens soll das bessere Verständnis eines Pols eines Dilemmas verbessert werden, um den anderen Pol erkennen bzw. besser erkennen zu können. Drittens können neue Elemente ins Sichtfeld der Lehrperson eingebracht werden, um die beiden Pole eines Dilemmas zusammenzubringen.

Welche Dilemmata oder andere Spannungsverhältnisse indes Lehramtsstudierende am Ende ihrer Ausbildung wahrnehmen, hierzu existieren keine Studien. Mit der hier vorgestellten Studie soll ein erster Schritt zur Erfassung der wahrgenommenen Antinomien, Dilemmata, etc. von Lehramtsstudierenden vor ihrem Berufseintritt getätigt werden.

8.1.2 Berufswechsel nach der Grundausbildung – Antinomien als Gründe?

Zentral scheint die Erforschung zu den Antinomien im Lehrberuf nicht nur aus der Warte von Professionalität und Professionalisierung, sondern auch hinsichtlich der Verweildauer im Lehrberuf. Es zeigen sich gemäß Rothland (2013) unterschiedliche Gründe für einen Berufswechsel oder einen Berufsausstieg von Lehrpersonen (vgl. u. a. Böttig-Neichen, 2009). Stress im Berufsalltag (vgl. Wettstein & Kühne, 2020) sowie die hohe Belastung, wie sie u. a. aus den antinomischen Verhältnissen des Lehrberufs erwachsen können, führen zu Beanspruchungsfolgen, die u. a. zu einem Berufswechsel (vgl. Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013) führen können. Hinsichtlich des Berufseinstiegs von Lehrpersonen betrachtete Schneider (2021) u. a. die Auswirkungen der Antinomien des Lehrberufs bzw. der Herausforderung der Status-Rollen-Konfiguration. Schneiders Studie liefern Indizien dafür, dass die erlebten Widersprüche, Ambivalenzen, Antinomien im Lehrberuf als Gründe für einen Berufswechsel oder Berufsabbruch im Blick behalten und dieser Zusammenhang weiter erforscht werden muss.

Auch die Erwartungen und die damit verbundene Verantwortung wirken ambivalent. Die Lehrpersonen stehen nach ihrer Ausbildung endlich im Berufsleben und sind nun fachlich und dienstrechtlich autorisiert, SchülerInnen zu unterrichten, was ein Gefühl des Stolzes mit sich bringt. Zugleich bewirken Erwartungen und Verantwortung auch Erfolgsdruck im Kollegium, gegenüber der Schulleitung, den SchülerInnen, Eltern etc. Dieser Erfolgsdruck, insbesondere wenn diesem nicht oder nicht genügend Stand gehalten werden kann, führt zu Zweifel, sogar von Gedanken über Berufsabbruch

ist in den Interviews die Rede. (...) Zusammengefasst kann zu ambivalenten Wirkungen konstatiert werden, dass dieses Thema mit Ungewissheit, Kontingenz und Unverfügbarkeit bzw. mit krisenhaften Erfahrungen in Zusammenhang steht. Der Umgang mit Krisen ist Ausdruck der Ambivalenz des LehrerInnenwirkens in den ersten Berufsjahren. (Schneider, 2021, S. 187)

Rothland (2013) thematisiert die Antinomien im Lehrberuf ebenfalls als Belastungsindikatoren für Lehrer*innen. Hierbei verweist er u. a. auf die zahlreichen – z. T. sich widersprechende – Rollen, die Lehrpersonen einnehmen müssen aufgrund der Zusammenarbeit mit zahlreichen Erwartungsträgern. Das Zitat von Jana verdeutlicht diese Belastungslage verursacht durch erlebte Widersprüche im Lehrberuf und die Bemühung, diesen strukturellen Widerspruch zwischen Fördern und Selektion zu ‚vermeiden‘ bzw. zu ‚umgehen‘:

Obwohl zwischen dieser Situation und dem heutigen Zeitpunkt einige Zeit vergangen ist und ich mich in meiner Rolle als Lehrperson weiterentwickelt habe, beschäftigt mich dieser Zwiespalt bei Prüfungskorrekturen noch heute. Es ist mir wichtig, dass ich noch vor meinem Berufseinstieg einen Weg für mich finde, wie ich mit diesem Widerspruch von Förderung und Bewertung bzw. Selektion im System Schule umgehen kann. Dadurch möchte ich vermeiden, dass dieser innerliche Konflikt für mich in Zukunft eine zu grosse Belastung darstellt und ich mein Handeln in ähnlichen Situation stets begründen kann, sowohl vor mir als auch vor anderen, wie beispielsweise den Eltern. (Jana)

Gleichzeitig zeigen Studien (vgl. Eurydice, 2004), dass Lehrpersonen nur geringfügige Anerkennung für ihre Bemühungen erhalten. So u. a. auch für ihre Bemühungen, Antinomien des Lehrberufs zu bearbeiten. Lipowsky (2003) konnte zudem belegen, dass ehemalige Lehramtsstudierende bereits zum Berufseinstieg hohe Risikoanteile aufweisen und ca. 25-30% der Personen zum Berufseinstieg als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet werden können. Unklar bleibt bei Lipowsky (2003), inwiefern Antinomien des Lehrberufs die Lehramtsstudierenden ausbrennen lassen. Gehrman (2013) verweist im Gegenzug auf Studien, die belegen, dass zufriedene Lehrpersonen über ‚zeitlich stabile gefestigte Einstellungen und Erfahrungen‘ verfügen. Ungeklärt bleibt hierbei, ob der Umgang mit Antinomien des Lehrberufs sich mit der Zeit zu professionsspezifischen Standardsituationen entwickeln, die es erlauben, ‚stabile gefestigte Einstellungen‘ zu entwickeln. Schaarschmidt und Kieschke (2013) konnten ferner vier Beanspruchungsmuster von Lehrpersonen eruieren, ein spezifischer Blick auf die Antinomien des Lehrberufs wurde hierbei jedoch nicht eingenommen. Es fehlen derzeit spezifische Studien, die sich der Rolle der Antinomien im Lehrberuf hinsichtlich erlebter Belastung widmen bzw. die untersuchen, ob der Umgang mit Antinomien des Lehrberufs sich zu professionsspezifischen, bewältigbaren Standardsituationen entwickeln. Mit der Hypothese, dass sich der Umgang mit Antinomien des Lehrberufs, trotz des hohen situativen Gehalts, im Verlauf der Berufserfahrung als professionsspezifische Standardsituation manifestiert und in einer Form von Kognition (‘Scripts‘; vgl. u. a. Schank & Abelson (1977), ‘Frames‘; vgl. u. a. Ziem, A. (2008), ‘Beliefs‘; vgl. u. a. Muis, Chevrier, Denton und Losenno (2021)) abgelagert, soll im nächsten Abschnitt zu einer ‘Frameanalytischen Betrachtung‘ dieses Forschungsfelds überleitet werden.

8.1.3 Professionsspezifische Frames als Untersuchungsgegenstand

Betrachtet man nun ausgehend von diesem Modell (vgl. Abb. 29, S. 187) – zunächst und sehr spezifisch – die Professionsspezifischen Frames zum Umgang mit Spannungsverhältnissen wie Antinomien, Dilemmata, Paradoxien, Widersprüche von Lehramtsstudierenden, so liegt die Frage danach, welche Antinomien des Lehrberufs Lehramtsstudierende wahrnehmen, im

Bereich des Diskurses. Denn einerseits werden Studierende im Rahmen der Grundausbildung theoretisch mit dem Fachdiskurs zu den Antinomien im Lehrberuf in Kontakt gelangen. Daneben werden sie von Dozierenden und Mentor*innen im Rahmen von Mentoring-, Auswertungs- und Reflexionsanlässen bzw. -gesprächen auf die Antinomien im Lehrberuf hingewiesen – dies u. a. dann, wenn sich Krisen, Belastungen, etc. offenbaren. Daneben ist zu erwarten, dass Studierende Fachbeiträge bearbeitet haben, in denen die Antinomien im Lehrberuf thematisiert werden. Insgesamt verfügen damit Lehramtsstudierende am Ende ihrer Ausbildungszeit über Wissen zu den Antinomien im Lehrberuf sowie aufgrund der Praktika über erste Erfahrungen mit Antinomien im Lehrberuf. Diese Erfahrungen, Wahrnehmungen, Deutungen schlagen sich, mit der Hypothese einer Frameanalytischen Sicht, in der Kognition der Studierenden nieder und könnten folglich klassisch sozialwissenschaftlich (z. B. mittels Interviews) erforscht werden. Liegen jedoch Ausbildungsdokumente wie Leistungsnachweise, Reflexionsprotokolle, Praktikaberichte, Praktikaportfolios, Master-Abschlussdossiers, o.ä. in großer Anzahl digital vor, können Big-Data-Analysen wie die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse angewendet werden. Diese Form der Big-Data-Analyse untersucht damit u. a. die Wirkungen von Fachdiskursen auf die Wahrnehmung von Antinomien bis hin zum Handeln von Lehrpersonen. Letztlich lassen sich die so eruierten professionsspezifischen Frames zu den Antinomien im Lehrberuf visualisieren, so dass sich ein Bedeutungsnetzwerk generieren lässt, welches Aussagen von mehreren hundert Studierenden umfasst (vgl. Kapitel 4.4.3 & 4.4. sowie Diaz-Bone 2013). Vor der Ergebnisdarstellung soll deshalb an dieser Stelle die Methodologie der hier vorgestellten Studie erläutert werden.

8.2 Methode

8.2.1 Zweck der Studie 2

Die Studie 2 soll inhaltlich aufzeigen, welche Antinomien Lehramtsstudierende am Ende ihrer Ausbildung wahrnehmen bzw. welche sie vor dem Berufseintritt beschäftigen. Daneben ist dieses Wahrnehmen gleichzeitig aufgrund des Prüfungskontexts mit Reflexionstätigkeit verbunden, so dass inhaltlich herausgearbeitet werden kann, wie die erlebten Situationen mit Rückgriff auf das in der Ausbildung erarbeitete Professionswissen gedeutet werden. So treten beispielsweise wichtige Sprecherpositionen aus den entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen zu Tage.

Methodisch soll die Studie für die in Studie 1 grundlegende Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse eine anwendungsorientierte Funktion der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Professionsforschung einnehmen. Mit dieser Studie wird aufgezeigt, dass die Grundlegung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse eine zweite Funktion einzunehmen vermag – eben jene einer Methode zur Erforschung von Professionalisierungsprozessen in der Lehrer*innenbildung.

8.2.2 Kontext der Daten

Der Textkorpus stellt sich zusammen aus Abschlussdossiers aus der Masterprüfung Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Schweiz). Die Lehramtsstudierenden befinden sich im 9. Semester und somit kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung bzw. kurz vor dem Berufseintritt. Der Prüfungskontext ist ausgiebig beschrieben bei Tettenborn und Cocard (2021). Das Ziel dieser Masterprüfung besteht darin, die eigene

pädagogische Professionalität entlang von zwei Fallbeispielen zu thematisieren, hierfür auf drei professionstheoretische Ansätze (strukturtheoretischer Ansatz, kompetenztheoretischer Ansatz, berufsbiografischer Ansatz; vgl. Terhart, 2013, S. 78; Baumert & Kunter, 2006) zu rekurrieren und diese Reflexion gemäß des EDAMA-Modells (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, 2017) im 'Abschlussdossier' zu verschriftlichen. Die Funktion des Abschlussdossiers definieren Tettenborn und Cocard (2021) wie folgt:

Mit ihrem BW-Masterabschlussdossier sollen die angehenden Lehrpersonen zeigen, dass sie in der Lage sind, berufsfeldrelevante Themen methodisch-systematisch zu reflektieren. Für das zu erstellende Dossier gehen die Studierenden von ihren Erfahrungen aus dem Quartalspraktikum aus, welches sie in der Regel im achten Studiensemester absolvieren (20 Unterrichtsstunden pro Woche bzw. 160 Unterrichtsstunden insgesamt). Sie können überdies auch auf weitere schulpraktische Erfahrungen zurückgreifen (eine längere Stellvertretung oder eine laufende Teilanstellung an einer Schule). Im Dossier sind zwei erlebte Situationen in Unterricht und Schule Ausgangspunkt für ein modelliertes Nachdenken entlang der Phasen 2 bis 4 des Rahmenmodells für Reflexion EDAMA (Aeppli & Lötscher, 2016, 2017). Eine der beiden Situationen soll sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen, die andere auf den Bereich Schule und Gesellschaft (vgl. Krammer et al., 2013). (Cocard & Tettenborn, 2021, S. 172).

Das Abschlussdossier weist drei Teilkapitel auf: einmal die Fallauswahl und Darstellung, dann die Analyse und schließlich die Schlussfolgerungen. Ein Beurteilungskriterium ist bewusst derart gesetzt, dass die Studierenden im Rahmen der Fallanalyse auf den Aspekt 'Widerstände, Antinomien, Dilemmata, etc.' eingehen müssen. Das Abschlussdossier ist die Grundlage für das mündliche Masterprüfungsgespräch¹⁰¹.

Die Studie von Cocard und Tettenborn (2021, S. 177) nahm in erster Linie die Reflexionsqualität in den Blick. Sie empfehlen jedoch u. a. die Auswahl der gewählten Fälle/Praxissituationen genauer zu untersuchen sowie den Umgang der Lehramtsstudierenden mit dem Professionswissen weiter zu erforschen. Die hier eingebrachte Studie 2 nimmt diese Empfehlung auf und versucht an die Studie von Cocard und Tettenborn anzuknüpfen.

Insgesamt liegen aus diesem Prüfungsformat 1630 schriftliche, studentische Fallanalysen aus dem Zeitraum von 2016 – 2022 vor. Insgesamt handelt es sich dabei um rund 25'680 Normseiten (1 Normseite = 250 Wörter) oder um 6.42 Mio. Token (Worte). Es erfolgte eine anonymisierte Analyse.

8.2.3 Data Mining und Analysesoftware

Das Textkorpus bestehend aus PDF-Dateien wurde ohne Mitberücksichtigung von Metadaten mit der Software 'Corpus Explorer' untersucht. Hierbei wurden analog zur Studie 1 (vgl. Kapitel 6 & 7) Frequenzanalysen, Key-Word-in-Context-Analysen (KWIC) sowie Kookkurrenzanalysen getätigt. Die Ergebnisse der Frequenzanalysen sowie der KWIC-Analysen, welche neben den quantitativen Analysen qualitative Rückgriffe auf Textpassagen ermöglichen, konnten direkt in die hier vorliegende Studie 2 überführt werden. Die Signifikanzen aus den Kookkurrenzanalysen wurden erneut in die Software 'Gephi' überführt, so dass einerseits die eruierten Kookkurrenzwerte in Form eines visuellen Netzwerks generiert und in der Folge analysiert werden konnten.

101 Der Autor dieses Beitrags ist als langjähriger Examinator an diesen Prüfungen tätig.

8.2.4 Studie 1 als Ausgangslage

Die in der Studie 1 grundlegende Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse eröffnet diskursanalytisch, veranschlagt daraufhin jedoch bewusst Forschungsbemühungen zur gewählten Fragestellung entlang von drei weiteren Feldern, um Diskursanalyse methodisch mit Professionsforschung zu verbinden, da das 'Ausbildungs-Framing' als ein Element des Professionalisierungsprozesses sowohl aus dem Fachdiskurs heraus (Frames als Struktur) als auch aus dem unterrichtlichen Handeln (Frames als Deutungsmuster) erfolgt und folglich gemeinsam in Relation untersucht werden muss (vgl. Abb. 29, S. 187). In der Studie 2 kann somit auf Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Studie 1 zurückgegriffen werden, um einen Abgleich zu den dort im Fachdiskurs verhandelten Themen zu ziehen bzw. bereits dort festgelegte Definitionen und Suchbegriffe für die Analyse des Textkorpus 'Abschlussdossiers' zu übertragen. Aus der Studie 1 werden folglich folgende Suchbegriffe übertragen (vgl. Tab. 13, S. 356):

Tab. 13: Suchbegriffe für die korpuslinguistische Analyse von Frequenzen und Kookkurrenzen im Textkorpus 'Abschlussdossiers'

Lemma (normale Nomen)
Gegensatz
Widerspruch
Dilemma
Ambivalenz
Paradoxie
Dialektik
Dualismus
Antinomie
Dichotomie
Ambiguität
Antagonismus
Spannungsverhältnis (neu für Studie 2)

8.2.5 Limitationen des methodischen Vorgehens

Die Analyse fokussierte sich auf einen dem Autor vorliegenden Textkorpus von 1630 studentischen Fallanalysen. Es wurden keine weiteren Daten im Sinn einer Triangulation erhoben. Möglich wäre eine Erweiterung mittels Interviews oder Fragebogenerhebungen. Eine weitere Limitation liegt in der Regionalität der Daten. Sie stammen aus dem Raum Zentralschweiz. Außerdem stammen die studentischen Fallanalysen aus einem Prüfungskontext, so dass die Subjektpositionierungen von Student*in und Examinator*in zu Verfälschungen der Wahrnehmung von Spannungsverhältnissen führen kann. Mit einer hohen Stichprobe von 1630 Fällen kann dieser Verfälschungsfaktor geringgehalten werden. Zudem wurden die Studierenden im Vorfeld der Prüfung durch ein Beratungsmodul begleitet, so dass eine authenti-

sche Auseinandersetzung mit den eigenen Fällen auf Augenhöhe mit den Dozierenden des Moduls stattfinden konnte. Ferner wurde das Prüfungsgespräch, das ausgehend von den beiden Fallanalysen geführt wurde, bewusst als ‘professionelles Gespräch’ definiert, was zeigen soll, dass maximal mögliche Symmetrie unter den Agierenden angestrebt wurde.

8.3 Resultate und Diskussion

8.3.1 Frame ‘Antinomie pädagogischer Prozesse’ in den Abschlussdossiers

Fraas, Pentzold & Ziem (2018, S. 167f.) argumentieren, dass Frequenz als Indikator für kognitive Verfestigung angesehen werden könne, sodass mit Blick auf die diskursive Relevanz eines Schlüsselwortes angenommen werden könne, dass in dem Masse, wie ihre Auftretensfrequenz steige, auch ihr Grad an kognitiver Präsenz wachse. Die Frequenzanalyse im Textkorpus ‘Abschlussdossiers’ ergibt, dass die Studierenden am häufigsten mit dem Lemma ‘Antinomie’ (1001 Textstellen, inkl. Pluralform) argumentieren, dahinter folgen die Begriffe ‘Gegensatz’ (310), ‘Widerspruch’ (337) und ‘Dilemma’ (204). Der Begriff ‘Paradoxie’ (21) scheint weniger gebräuchlich. Häufiger wird hingegen mit dem Begriff ‘Spannungsverhältnis’ (92 Textstellen) gearbeitet. Daraus kann gefolgert werden, dass die Lehramtsstudierenden spannungsreiche Erfahrungen vorwiegend als antinomisch, widersprüchlich, gegensätzlich und weniger als dialektisch, paradox oder dichotom wahrnehmen. Die hohe Frequenz für ‘Antinomie’ lässt den Schluss zu, dass die kognitive Verfestigung bei den Studierenden gegeben ist (vgl. Tab. 14, S. 357).

Tab. 14: Übersicht Frequenzanalyse Textkorpus ‘Abschlussdossiers’

Lemma (normale Nomen)	Frequenz
Antinomie	1001
Widerspruch	337
Gegensatz	310
Dilemma	204
Spannungsverhältnis (neu für diese Untersuchung)	92
Ambivalenz	45
Paradoxie	21
Ambiguität	9
Antagonismus	7
Dialektik	6
Dichotomie	3
Dualismus	0

Mittels einer Key-Word-in-Context-Abfrage (KWIC-Abfrage) konnte eruiert werden, dass von den 1001 Textstellen zum Lemma ‘Antinomie’ in 114 Textstellen unmittelbar die Nähe-Distanz-Antinomie, in 39 Textstellen die Freiheit-Zwang-Antinomie, in 16 Textstellen die Fördern-Selektion-Antinomie, in 10 Textstellen die Organisation-Interaktion-Antinomie, in

9 Textstellen die Antinomie zu Differenzierung und Einheit sowie in 6 Textstellen zur Entfaltung-Disziplinierungs-Antinomie Bezug genommen wird. In 51 Textstellen werden die Begriffe 'Antinomie' und 'Beziehung' im selben Satz verwendet, was verdeutlicht, dass die Lehramtsstudierenden u. a. interpersonale Spannungsverhältnisse in der asymmetrischen Beziehungslage zwischen ihnen und Schüler*innen wahrnehmen. In rund 20 Textstellen zeigt sich der synonyme Gebrauch von 'Antinomie' zu 'Spannung'. Auch Wortkompositionen verdeutlichen, welche Antinomien Studierende wahrnehmen. Als Wortkompositionen verwenden die Studierenden folgende:

- Nähe-Distanz-Antinomie
- Vertrauensantinomie
- Grundantinomie
- Begründungsantinomie
- Organisationsantinomie
- Differenzierungsantinomie
- Anforderungs-Ressourcen-Antinomie
- Berufsantinomie
- Symmetrieantinomie
- Antinomieresistenz
- Näheantinomie
- Machtantinomie
- Differenzierung-Einheit-Antinomie

Im Vergleich mit der Frequenzanalyse aus der Studie 1, bei welchem ein Textkorpus bestehend aus 6456 Beiträgen (rund 136'000 Normseiten) aus 12 erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften im Zeitraum von 2000-2019 untersucht wurde, wird im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs häufiger mit dem Begriff 'Paradoxie' gearbeitet als mit dem Begriff 'Antinomie' (vgl. Tab. 15, S. 359). Die Begriffe 'Gegensatz', 'Widerspruch' und 'Dilemma' finden sowohl im Fachdiskurs als auch in der Verwendung der Studierenden gleichsam hohe Verwendung.

Tab. 15: Übersicht Frequenzanalyse zu den 11 Lemma aus der Studie 1

Lemma	Anzahl Wortvarianten	Frequenz
Gegensatz	80	2316
Widerspruch	86	1604
Dilemma	135	985
Ambivalenz	44	533
Paradoxie	41	529
Dialektik	30	519
Dualismus	31	261
Antinomie	37	255
Dichotomie	22	164
Ambiguität	11	117
Antagonismus	5	68

Somit lässt sich zumindest die Hypothese aufstellen, dass sich die Begriffe aus dem Fachdiskurs in der Kognition von Lehramtsstudierenden verfestigen – mit Ausnahme der Diskursarena ‘Paradoxie’. Die hohe Verwendung der Begrifflichkeit ‘Antinomie’ im Textkorpus ‘Abschlussdossiers’ belegt hingegen die Wirkung des ‘Ausbildungsframings’ an der Pädagogischen Hochschule Luzern, an der die strukturtheoretische Perspektive auf Professionalisierung großes Gewicht eingeräumt wird. Ferner zeigt sich an diesem Beispiel exemplarisch, wie ausgehend von einer computergestützten und korpusbasierten Analyse Rückschlüsse auf curriculare Ausgestaltung bzw. Entscheidungen zur curricularen Weiterentwicklung gezogen werden könnten (vgl. Kapitel 8.4).

8.3.2 Frame ‘Antinomien’ im Lehrberuf

Mithilfe von Kookkurrenzanalysen lässt sich in einem zweiten Schritt der Frameanalyse die Struktur des Frames ‘Antinomien’ genauer beschreiben. Dabei kann die Struktur in der 1. Ordnung mittels eines TagPies erfasst werden (vgl. Abb. 116, S. 360), so dass erkennbar wird, mit welchen begleitenden Begriffen (Kookkurrenzen) die Lehramtsstudierenden den Begriff ‘Antinomie’ verhandeln. Fokussiert man sich vorerst lediglich auf die gemeinsam auftretenden Nomen, so zeigen sich 68 signifikante Kookkurrenzen. Mit hohen Signifikanzwerten treten beispielsweise die Antinomie von ‘Nähe’ (34.19) und ‘Distanz’ (35.65) bzw. ‘Nähe-Distanz’ (1.61) sowie die Antinomie von ‘Zwang’ (13.23) und ‘Autonomie’ (11.81) in Erscheinung. Weiter verhandeln die Studierenden die Antinomie von ‘Fördern’ (3.44) und ‘Selektion’ (1.84), ‘Selektieren’ (2.38), ‘Bewerten’ (2.00), ‘Leiten’ (1.41). Ebenfalls werden die Antinomien im Lehrberuf im Kontext von ‘Disziplinierung’ (3.10), ‘Autorität’ (1.65), ‘Lenkung’ (1.62), ‘Führung’ (1.03) verhandelt. Ferner sichtbar wird die Antinomie zwischen ‘Interaktion’ (1.75) und ‘Organisation’ (1.00). Hierbei zeigt sich jedoch, dass diese Antinomie eher geringfügiger thematisiert wird. Als Sprecherposition tritt ‘Helsper’ (18.94) prominent in Erscheinung. Interne Sprecherpositionen, die als Abbild des ‘Ausbildungsframings’ gesehen werden können, sind ‘Ackermann’ (3.06), ‘Luthiger’ (2.89) sowie ‘Würzer’ (1.42). Sie verdeutlichen, dass die Lehramtsstudierenden bei ihrer Fallanalyse auf die sog. Bausteine der PH Luzern und darin verhandelte Konzepte, Modelle, etc. zurückgreifen.

Wie das Zitat exemplarisch verdeutlicht, verwenden die Studierenden die Begriffe 'Antinomie', 'Widerspruch', 'widerspricht', 'antinomisch' in der Tendenz synonym. Dies lässt sich auch mit der Kookkurrenzanalyse zum Frame 'Antinomie' belegen. Unter den 68 eruierten Kookkurrenzen scheinen auf: 'Spannungsfeld' (7.41), 'Widerspruch' (2.33), 'Spannung' (1.51), 'Dilemma' (1.21), 'Problemlage' (1.16) oder 'Spannungsverhältnis' (1.08).

Die Beschreibung des Frames 'Antinomie' kann nun entlang dieser Ausgangslage in einer Beschreibung 2. Ordnung fortgesetzt werden, indem die 68 eruierten Kookkurrenzen als Subframes des Frames 'Antinomie' aufgefasst und somit je deren Kookkurrenzen berechnet werden. Auf diese Weise ist es möglich, die Feinstruktur des Frames 'Antinomie' ausgehend vom Korpus 'Abschlussdossiers' zu modellieren und mittels der Software Gephi zu visualisieren. In seiner Gesamtsicht zeigt sich das Frame 'Antinomie' im Lehrberuf in der 2. Ordnung visuell wie folgt (vgl. Abb. 117, S. 362):

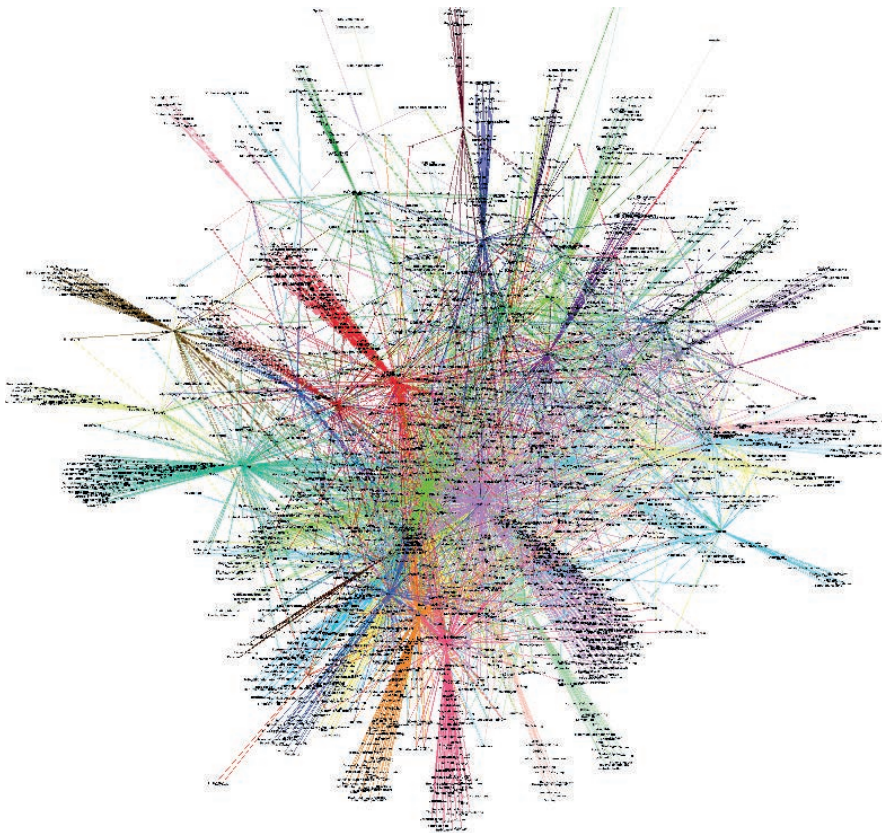


Abb. 117: Frame 'Antinomie' im Lehrberuf, Korpus 'Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften', Algorithmus 'Force Atlas'

Dieses semantische Netzwerk, in welchem sich die professionsspezifische Kognition der Lehramtsstudierenden zu den Antinomien im Lehrberuf abspielt und in welchem sich Bedeutungsgehalt einstellt bzw. aus welchem sich handlungsleitende Gebrauchsbedeutung speist,

weist mehrere Regionen (Subframes) auf (vgl. Abb. 118, S. 364). Den Subframes und deren Vernetzung im Gesamtframe ist zu entnehmen, dass die Lehramtsstudierenden sowohl die im Fachdiskurs im Einzelnen verhandelten Antinomien gemäß Helsper (1998) wahrnehmen, als auch damit einen 'Umgang' zu finden versuchen und hierfür auf professionstheoretische 'Ansätze' zurückgreifen. Eine Suchabfrage zeigt, dass die Lemmata 'strukturtheoretisch' (Frequenz = 228 Textstellen), 'berufsbiografisch' (Frequenz = 76 Textstellen) und 'kompetenztheoretisch' (Frequenz = 147 Textstellen) solide verwendet werden. Die Antinomien in der Berufspraxis zu bearbeiten, dieser Anspruch lässt sich u. a. an der hohen Vernetzung des Subframes 'Umgang' ablesen. Die enge Relationierung von 'Umgang', 'Nähe', 'Distanz' und 'Beziehung' verweist darauf, dass diese Antinomie am häufigsten und unter Berücksichtigung der professionsspezifischen Komplexität verhandelt wird. Als häufige Situation ist dabei eine 'Unterrichtsstörung', 'Verhaltensauffälligkeiten', 'Disziplinierungsschwierigkeiten', 'Disziplininkonflikten' und 'Reaktionen' seitens der Studierenden auszumachen. Ausgehend davon wird u. a. eine kompetenztheoretische Perspektive eingenommen, was sich an den Vernetzungen des Subframes 'Umgang' mit den Begriffen 'Erziehungskompetenz', 'Beziehungskompetenz', 'Professionskompetenz', 'Reflexionskompetenz' sowie 'Beziehungsarbeit' ablesen lässt. Strukturtheoretisch betrachten die Studierenden die 'Rollenerwartungen' und ihre 'Rolle'. Die Analyse lässt den Schluss zu, dass die Studierenden die Nähe-Distanz-Antinomie in ihrer Komplexität umfangreich wahrnehmen und sich auf der Ebene von Kognition und professionellem Handeln intensiv auseinandersetzen.

Während die Nähe-Distanz-Antinomie eng mit dem Subframe 'Umgang' in Relation steht, so trifft dies auf die Subframes 'Autonomie', 'Freiheit' und 'Autorität' nicht zu. Dadurch kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Studierende wohl eher davon ausgehen, dass sie einen 'Umgang' mit der Nähe-Distanz-Antinomie ausmachen, eine Bewältigung initiieren können, 'Massnahmen' und 'Handlungsmöglichkeiten' finden und wohl eher die Antinomie von 'Freiheit' und 'Zwang' bzw. 'Autonomie' und 'Autorität' als Bestandteil von 'Erziehung' und 'Pädagogik' als unauflöslich akzeptieren. Die Frameanalyse macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass der Aspekt 'Führung' solide vernetzt und somit häufig verhandelt wird. Aus der Warte der Berufszufriedenheit bzw. Belastung lässt die Analyse den Schluss zu, dass die Nähe-Distanz-Antinomie aus der Warte der Studierenden höheres Belastungspotential beinhaltet. Man akzeptiert somit eher strukturelle Antinomien als interpersonale Antinomien. Zur Antinomie von 'Einheit' und 'Differenzierung' lässt sich mit der Frameanalyse ablesen, dass das Subframe 'Differenzierung' zwar eher an der Peripherie aufscheint, jedoch solide mit anderen Subframes vernetzt ist. Die Studierenden nehmen somit den Pol 'Differenzierung' deutlicher wahr als den Pol 'Einheit'. Dies verdeutlicht, dass die Studierenden sich weniger mit Fragen der organisationalen 'Einheit' von Schule auseinandersetzen und stärker von den Differenzierungsbemühungen betroffen sind. Gemäß Caspari-Gnann & Sevan (2022) müssten somit neue Elemente wie der Pol 'Einheit' ins Sichtfeld der Studierenden gebracht werden.

Eine periphere Rolle spielt ebenfalls die Antinomie von 'Entfaltung' und 'Disziplinierung' aus einer Sozialisationsperspektive. Dies lässt die Hypothese zu, dass diese Antinomie zwischen 'Natur' und 'Kultur' im Ausbildungsgang eher geringfügig oder eher früh im Studium verhandelt (und folglich eher vergessen) wird. Oder aber die Studierenden können ihr Wissen aus den Veranstaltungen der Entwicklungspsychologie nicht auf die Situations-Ebene bzw. die Fall-Ebene anwenden. Das würde bedeuten, sie deuten ihre anspruchsvollen Erlebnisse nicht aus einer entwicklungspsychologischen Warte.

Die Antinomie von Organisation und Interaktion scheint im Bereich der Basis, also weder peripher noch im Zentrum, des Frames ‘Antinomie’ auf, wobei der Pol ‘Organisation’ stärker thematisiert und in seiner Komplexität deutlicher bedient wird als der Pol ‘Interaktion’. Viele Füllwerte des Subframes ‘Interaktion’ verbleiben innerhalb des Frames ohne Verbindung. Insofern müsste weiter untersucht werden, ob Studierende Aspekte wie die informelle Kommunikation in Organisationen, ‘heimlicher Schulleiter’ oder ‘lose Kopplung’ kennen und Problemlagen in diesem Bereich wahrnehmen.

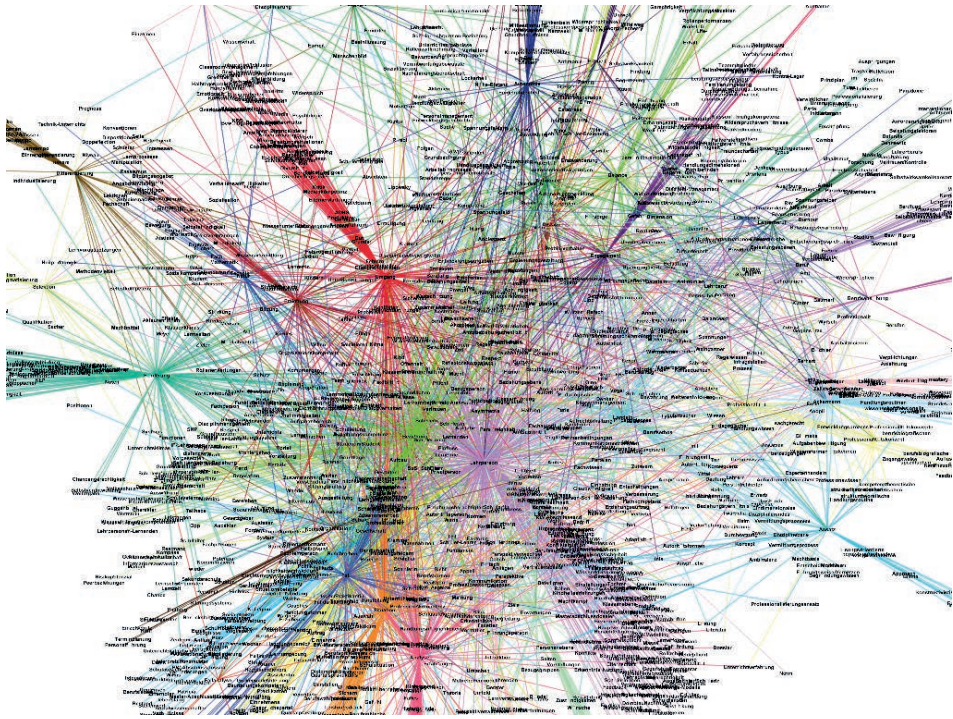


Abb. 118: Frame ‘Antinomie’ im Lehrberuf, Korpus ‘Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften’, Algorithmus ‘Force Atlas’

Modelliert man das Frame ‘Antinomie’ mit dem Algorithmus ‘Fruchterman Reingold’ (vgl. Abb. 119, S. 365), so werden die Vernetzungen innerhalb des Netzwerks von den nicht vernetzen Knoten räumlich separiert. Somit ist ablesbar, welche Begriffe in enger Relation zueinander verhandelt werden. Gleichzeitig wird einsichtig, welche Begriffe die Peripherie des Frames ‘Antinomie’ bilden. An diesen Grenzen lässt sich den möglichen Ausschließungen eines Diskurses nachspüren bzw. schafft Erkenntnisse, weshalb die Lehramtsstudierenden sich im Kontext der Antinomien im Lehrberuf nicht in höherem Maß einem spezifisch peripheren Aspekt widmen.

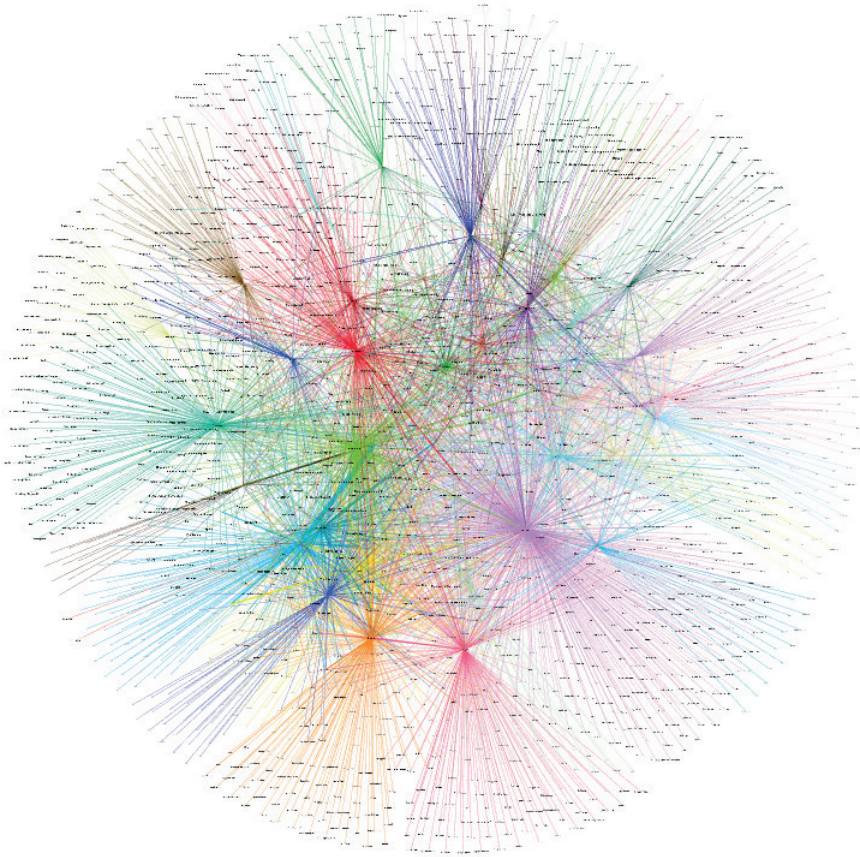


Abb. 119: Frame 'Antinomie' im Lehrberuf, Korpus 'Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften', Algorithmus 'Fruchterman Reingold'

Im Zentrum des Frames 'Antinomie' (vgl. Abb. 120, S. 366) zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden die 'Rolle' der 'Lehrperson' im Kontext von 'Gesellschaft', 'Beziehung' und 'Förderung' verhandeln. Sie fokussieren somit mit der Fallanalyse sowohl gesellschaftliche als auch Individuums bezogene 'Erwartungen'. Es lässt sich aufgrund der engen Relation zu den Diskursregionen 'Fall', 'Situation' und 'Analyse' zudem belegen, dass die studierenden mit der Analyse einen 'Umgang' zu finden versuchen, wie sie diese antinomischen Erwartungshaltungen bearbeiten und in ihr unterrichtliches 'Handeln' einbringen möchten.

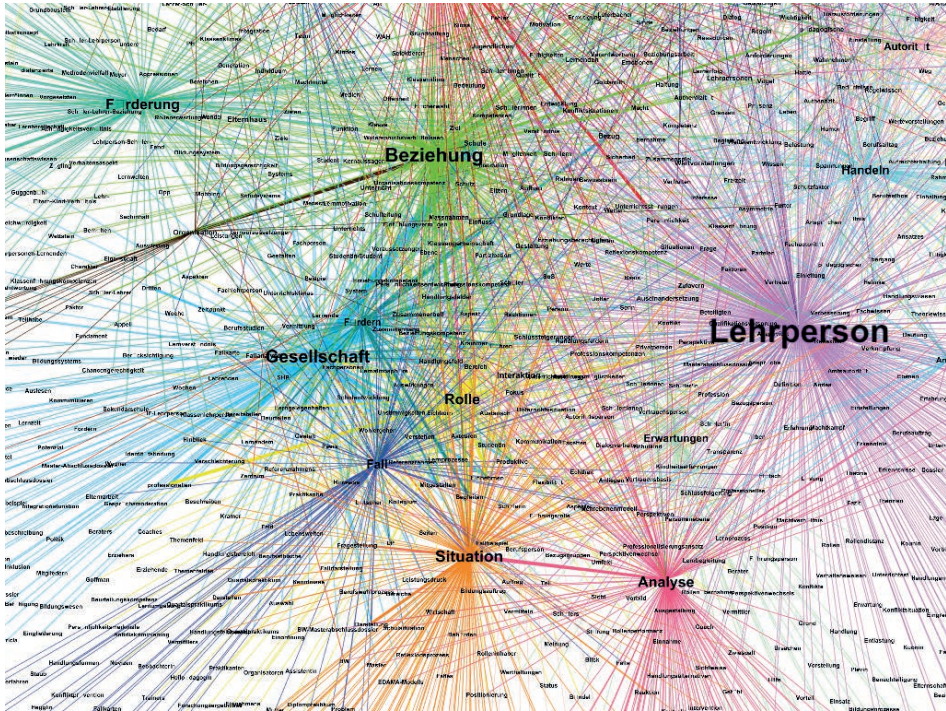


Abb. 120: Auszug 1 aus dem Frame ‘Antinomie’

Weiter belegt die Frameanalyse (vgl. Abb. 121, S. 367), dass dieses ‘Handeln’ eng im Kontext von ‘Professionalität’ thematisiert wird und hierbei professionsspezifische Ansätze – u. a. unter Rückgriff auf Aussagen der Sprecherpositionen ‘Ackermann’ und ‘Luthiger – verhandelt werden. Das Aufscheinen dieser internen Sprecherpositionen ist aus der Warte organisationaler Curriculums-Planung ein zentraler Befund. Er liefert Hinweise dafür, dass die bereitgestellte Studienlektüre von den Lehramtsstudierenden wirksam bearbeitet und mit den Fallanalysen verbunden wurde. Es zeigen sich zudem eine Vielzahl weiterer interner Sprecherpositionen – dies sowohl im Profildbereich des Frames ‘Antinomie’ als auch im Bereich der Basis und der Peripherie. Als externe Sprecherposition zeigt sich u. a. Terhart deutlich. Es kann somit argumentiert werden, dass dich hinsichtlich der drei Perspektiven auf Professionalität sowie bezüglich der Inhalte von Ackermann und Luthiger im Rahmen des Ausbildungsgangs eine kognitive Verfestigung eingestellt hat.

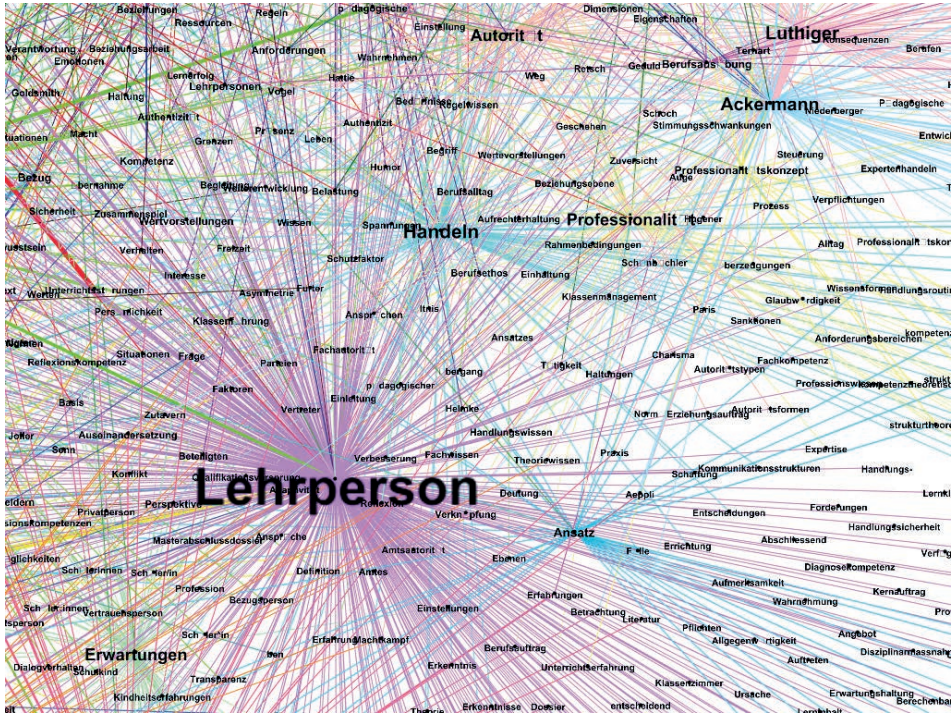


Abb. 121: Auszug 2 aus dem Frame «Antinomie»

Als Basis der Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lehrberufs zeigt sich die Auseinandersetzung mit der Antinomie von 'Nähe' und 'Distanz', wobei der Pol 'Distanz' stärker im Frame vernetzt ist und so beispielweise in Relation von 'Autonomie' und 'Distanz' sowie in Zusammenhang von 'Balance' und 'Distanz' gesetzt wird (vgl. Abb. 122, S. 369). Interessanterweise werden jedoch Fragen der Auswirkungen von 'Distanz' auf die 'Beziehung' nicht verhandelt. Es existieren keine Verbindungen zwischen diesem beiden Subframes. Dies deutet darauf hin, dass 'Distanz' neben der 'Nähe' zur Schülerin/zum Schüler stark im Kontext der Lehrergesundheit thematisiert wird. Dies verdeutlicht u. a. die enge Ansiedlung der Subframes 'Lehrerberuf', 'Beruf', 'Lehrberuf' neben den Subframes 'Engagement', 'Balance' und 'Distanz'. Untermauern lässt sich dieser Befund aus der Frameanalyse damit, dass das Subframe 'Distanz' auch mit den Subframes 'Rolle' und 'Lehrperson' verbunden ist. Als Sprecherpositionen scheint außerdem 'Würzer', eine weitere interne Sprecherposition, auf. In deren Baustein wird u. a. die Rollendistanz verhandelt. Es lässt sich somit ein solides Diffundieren der Inhalte von Würzer in das Mindset der Lehramtsstudierenden belegen. Aufgrund der engen Relation der Subframes 'Autonomie', 'Helsper', 'Freiheit', 'Zwang', 'Pädagogik' und 'Spannungsfeld' lässt sich ferner eine kognitive Verfestigung von Helpers Modell der Antinomien im Lehrberuf attestieren bzw. auf die Vertiefung in Helpers Beiträge durch die Lehramtsstudierenden schließen. Dies verdeutlicht ferner das folgende Zitat einer Studentin Lou:

‘Allokation’ ohne Vernetzung im Gesamtframe. Dies lässt den Schluss zu, dass die einzelnen Bemühungen zur Notengebung, zur Form der Prüfungsgestaltung, zu den Erweiterten Beurteilungsformen nicht im Kontext der Antinomie von Fördern und Selektion verhandelt werden – zumindest wird dies nicht von der Mehrheit der Studierenden vollzogen. Generell scheint der Bereich ‘Beurteilung und Bewertung’, auf der Ebene der Leistungsdiagnostik sowie im Kontext der Paradoxien und Limitationen von Prüfungen, eher nicht verhandelt zu werden. Ähnlich zeigt sich das Bild an der Peripherie mit Blick auf das Subframe ‘Helsper’. Zwar ist eine wirksame Rezeption seiner Beiträge erkennbar, jedoch wird eher selten auf die dahinterliegenden Paradoxien der Moderne verwiesen. Mit diesem frameanalytischen Befund könnten folglich curriculare Intensivierungen bezüglich der Vermittlung von Paradoxien im Erziehungssystem gerechtfertigt und ausgelöst werden.

8.3.3 Wahrnehmung der Antinomie von Autonomie und Autorität im Korpus ‘Abschlussdossiers’

Wortvarianten und Frequenzanalyse ‘Autorität’

Analog zu den Antinomien belegen folgende Zitate aus dem Textkorpus ‘Abschlussdossiers’, dass sich Lehramtsstudierende durch Situationen gefordert sehen, in denen sie ‘ihre’ Autorität als gefährdet sehen. Bei Ruben kann man etwa nachlesen, dass er sich mit der eigenen Regelsetzung befasst hat und vermutet, dass ihm infolge eigener Inkonsequenz eine ‘Autoritätseinbusse’ droht. Das Zitat von Levin verdeutlicht, dass ihn die Angst umtreibt, Autorität nicht zugesprochen zu erhalten.

Meine Ansätze zur Gestaltung eines motivierenden Unterrichts waren meiner Meinung nach gut, aber nicht konsequent umgesetzt. (...) Da ich jedoch trotz schlechter Mitarbeit der Schüler zum Schluss ein Spiel machte, habe ich meine eigene Regel nicht eingehalten und so die Jugendlichen für etwas belohnt, was sie laut Abmachung gar nicht verdient hätten. Damit hatte ich wohl an Glaubwürdigkeit und Autorität bei den Schülern eingebüsst, weil ich in meiner Amtsautorität nicht korrekt gehandelt habe (Goldsmith, 2016). (Ruben)

Neben meinem Bewusstsein dafür, wie die Anerkennung von Autorität ausgehandelt wird, fehlte mir hier sowohl die wohlwollende Grundhaltung dem SCH X gegenüber als auch eine professionelle Einstellung zu Autorität selbst. Dadurch, dass SCH X meine Autorität nicht anerkannte, fühlte ich mich persönlich angegriffen, und es war die Wiederherstellung meiner Autorität um ihrer selbst willen, die folglich mein Handeln (in der Regel das Herausschicken an den Arbeitstisch) leitete. (Levin)

Fragen der Autorität, des Autoritätszuspruchs, der Aberkennung, etc. scheint ein gewichtiges Thema zu sein – dies auch noch beim Abschluss der Grundausbildung bzw. vor dem Eintritt in den Lehrberuf. Die Analyse zum Frame ‘Autorität’ scheint aus dieser Warte bedeutsam, um eruieren zu können, welche Facetten die Lehramtsstudierenden beschäftigt bzw. welche Aspekte sie hierzu verhandeln. Ein erster Blick eröffnet die Frequenzanalyse. Das Lemma ‘Autorität’ taucht im Korpus ‘Abschlussdossiers’ in 2186 Textstellen auf, wobei in 1517 Textstellen mit dem Begriff ‘Autorität’ gearbeitet wird. Die restlichen Textstellen weisen Wortvarianten auf (vgl. Tab. 16, S. 371f.). Dabei zeigt sich, dass Fragen zur ‘Amtsautorität’ (193 Textstellen) sowie Fragen zur ‘Fachautorität’ (147 Textstellen)/‘Sachautorität’ (13 Textstellen) deutlich stärker verhandelt werden als etwa Fragen der ‘Organisationsautorität’ (1 Textstelle)/‘Funktionsautorität’ (2 Textstellen). Dies lässt den Schluss zu, dass die erlebten problematischen Schlüsselmomente, wenn sie im Kontext von Autorität gedeutet werden, unter Rückgriff

auf die Aspekte der Amts- und Fachautorität vollzogen werden. Ebenfalls ist ablesbar, dass sich die Lehramtsstudierenden intensiv mit den Autoritätstypologien ('Autoritätstypen' 50 Textstellen/'Autoritätstyp' 11 Textstellen/'Autoritätsformen' 7 Textstellen/'Autoritätsform' 2 Textstellen) befassen. Die Frequenzangaben lassen ferner den Schluss zu, dass die Lehramtsstudierenden verstanden haben, dass Autorität kein Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Nur wenige nehmen Rekurs auf die Persönlichkeitsebene (Persönlichkeitsautorität 5 Textstellen). Jedoch wird der Aspekt der Zuschreibung ebenfalls nur geringfügig aufgegriffen, was sich später im Rahmen der Kookkurrenzanalyse bestätigen wird.

Tab. 16: Wortvarianten zum Begriff 'Autorität'

Wortvariante	Frequenz
Amtsautorität	193
Fachautorität	147
Autoritätsperson	130
Autoritätstypen	50
Autoritäten	22
Autoritätspersonen	22
Autoritätsbalance	15
Sachautorität	13
Autoritätstyp	11
Autoritätsformen	7
Autoritätsproblem	7
Persönlichkeitsautorität	4
Autoritätsverlust	3
Autoritätsverhältnis	3
Lehrerautorität	2
Autoritätszuschreibung	2
Autoritätsform	2
Autoritätsebene	2
Autoritätsverständnis	2
Funktionsautorität	2
Autoritätskonflikt	2
Autoritätskonflikte	2
Autoritätsdilemma	1
Autoritätsanerkennung	1
Persönlichkeits-Autorität	1
Autorität-Gebende	1
Lehrpersonenautorität	1
Rollenautorität	1
Autoritätsaushandlung	1

Kookkurrenzanalyse und Framemodellierung in der 2. Ordnung

Im Vergleich zum TagPie zum Frame 'Autorität' (vgl. Abb. 43, S. 230) aus dem Fachdiskurs wird etwa ersichtlich, dass Aspekte wie 'Gehorsam', 'Disziplin' und 'Erziehung' im Fachdiskurs im Kontext von Fragen zur pädagogischen Autorität deutlicher verhandelt werden, als dies bei den Lehramtsstudierenden der Fall ist. Hingegen thematisieren Lehramtsstudierende den Aspekt der 'Klassenführung' und 'Beziehung' im Kontext von Fragen zur pädagogischen Autorität eingehender. Die Darstellung in der 1. Ordnung ist jedoch noch ungenau. Für eine exaktere Beschreibung und Visualisierung wurden die berechneten Kookkurrenzen in eine Framemodellierung 2. Ordnung überführt.

In die Framemodellierung der 2. Ordnung fanden von insgesamt 86 Kookkurrenzen zum Suchbegriff 'Autorität' 71 Kookkurrenzen Einzug. 15 Kookkurrenzen wurden im Rahmen der Bereinigung nicht in die Modellierung mitaufgenommen. Sie waren zu weitläufig. Die 71 Kookkurrenz-Begriffe wurden als Subframes gefasst und deren Kookkurrenzen wurden ebenfalls berechnet. Somit fanden insgesamt 3120 Füllwerte Einzug in die Modellierung des Frames 'Autorität' in der 2. Ordnung. Diese Framemodellierung von 'Autorität' zeigt sich wie folgt (vgl. Abb. 125, S. 374):

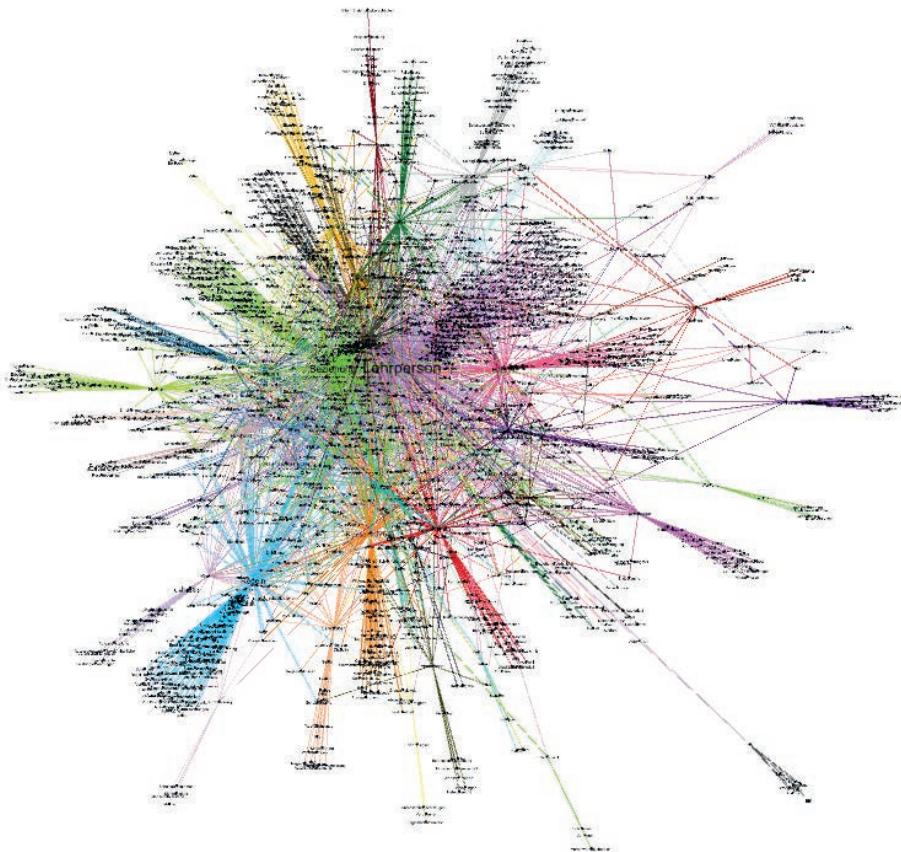


Abb. 125: Frame 'Autorität' modelliert ausgehend vom Textkorpus 'Abschlussdossiers'

Aus der Framedarstellung 'Autorität' lässt sich im Vergleich zum Fachdiskurs feststellen, dass die Studierenden den Aspekt 'Gehorsam' geringfügiger fokussieren als dies im Fachdiskurs der Fall ist (vgl. Kapitel 6.3). Dies trifft außerdem auf den Aspekt 'Macht' zu. Fragen zum Zusammenhang von Autorität und Macht scheint bei den Lehramtsstudierenden kaum Thema zu sein, zumindest scheint kein ausgeprägtes Subframe hierzu auf (im Gegensatz zum Fachdiskurs). Es scheint, als würden die Studierenden ihr pädagogisches Handeln im Kontext von Autorität und Autoritätszuschreibung nur geringfügig aus einer machttheoretischen Perspektive betrachten. Dort wo dennoch auf den Machtaspekt verwiesen wurde, zeigen sich weder Fachbegriffe noch deutliche Sprecherpositionen aus dem Fachdiskurs. Die Anerkennungstheorie von Honneth oder Prengel scheint zwar vage auf, jedoch werden etwa die Anerkennungsweisen bei Honneth von den Studierenden kaum erfasst. Sofern dies curricular vorgesehen war, kann hierzu festgehalten werden, dass diese Inhalte nicht in das Professionswissen der Studierenden diffundieren. Der Abgleich verdeutlicht zudem, dass der Aspekt 'Gewalt' im Fachdiskurs deutlicher verhandelt wird als dies die Lehramtsstudierenden tun. Auffällig ist außerdem, dass die Lehramtsstudierenden Fragen von Freiheit und Autorität kaum thematisieren. Es existiert im Frame 'Autorität' im Gegensatz zum Fachdiskurs kein Subframe 'Freiheit'.

Im Gegenzug dazu wird der Beziehungsaspekt rege verhandelt (vgl. Abb. 126, S. 377). Das Subframe 'Beziehung' bildet das zweitgrößte Subframe und ist im Bereich der Basis des Frames 'Autorität' auszumachen. Es ist dicht vernetzt im gesamten Frame 'Autorität'. Insbesondere weist das Subframe 'Beziehung' zahlreiche Verbindungen zum Subframe 'Vertrauen' und dessen Füllwerte (exemplarisch 'Wertschätzung', 'Authentizität', 'Empathie', 'Dialogverhalten', 'Verständnis', 'Kommunikation', 'Pflege', 'Neuenschwander') auf. Außerdem steht das Subframe 'Beziehung' in enger Relation zum Subframe 'Akzeptanz' sowie zu den Subframes 'Respekt' und 'Humor' (vgl. Abb. 127, S. 378). Als Möglichkeiten des 'Aufbaus' durch 'Beziehungsarbeit' verhandeln die Lehramtsstudierenden Aspekte wie die 'Klassengemeinschaft', das 'Klassenklima' sowie Aspekte wie 'Zeit', 'Einsatzwillen', 'Wahrung' von 'Würde', aber auch 'Klassenführung'. Das Subframe 'Beziehung' scheint – im Gegensatz zum Fachdiskurs – bei den Studierenden dominantes Thema zu sein. Die 'Autorität' einer 'Lehrperson' wird somit stärker im Kontext von 'Beziehung' als von 'Erziehung' thematisiert. Zwar scheinen mit den Subframes 'Klassenführung', 'Regeln', 'Erziehungsauftrag' und 'Erziehung' Aspekte aus dem Erziehungsdiskurs auf, diese Subframes sind jedoch entweder Bestandteil der Basis oder vielfach Bestandteil der Peripherie des Frames 'Autorität'.

Die 'Aufrechterhaltung' von Autorität wird im Profil des Frames mit Bezug auf 'Kounin' und 'Schönbächler' solide thematisiert (vgl. Abb. 128, S. 378). Es ist erkennbar, dass die Studierenden hierfür auf Strategien wie 'Allgegenwärtigkeit', 'Schwung', 'Reibungslosigkeit', 'Partizipation', 'Schaffung' von 'Kommunikationsstrukturen' zurückgreifen, um ihr 'Klassenmanagement' auszugestalten. Peripher zeigen sich das Subframe 'Regeln' sowie das Subframe 'Sanktionen' (vgl. Abb. 129, S. 379), was verdeutlichen kann, dass die Studierenden verstanden haben, dass 'Regeln' und 'Sanktionen' kaum zu Zuschreibung von pädagogischer Autorität beitragen. Im Profilbereich des Frames 'Autorität' werden indes die Typologien von Autorität solide verhandelt. Die Aspekte 'Amtsautorität', 'Charisma' und 'Fachautorität' scheinen deutlich auf – nicht jedoch die Organisationsautorität und die Funktionsautorität sowie der Aspekt der Zuschreibung von Autorität (vgl. Reichenbach, 2011). Entgegen den empirischen Befunden zur pädagogischen Autorität (vgl. Frei, 2003) scheinen die Studierenden somit – trotz der Bezüge zur 'Fachautorität' im Kontext der Verhandlung der Autoritätstypen – ihr 'Fachwissen' nicht als Hauptquelle für Autoritätsanerkennung zu sehen. Das Subframe 'Fachwissen' sowie das Subframe 'Fachkompetenz' liegen peripher und sind nur geringfügig vernetzt (vgl. Abb. 130,

S. 379). Dies deutet darauf hin, dass die ‘Fachautorität’ zwar in den Abschlussdossiers aufgeführt wird, jedoch dieser Aspekt nicht merklich vertieft wird.

Somit lässt sich der Befund äußern, dass die Studierenden dazu tendieren, dem Beziehungsaspekt – mit Blick auf die Zuschreibung von Autorität – mehr Bedeutung einzuräumen als der eigenen Fachkompetenz – dies, obschon sie im Rahmen von Vorlesungen und Seminarveranstaltungen die empirischen Befunde von Frei (2003) vermittelt erhalten haben. Als curriculare Folge müsste dieser Umstand aufgegriffen und der Frage nachgegangen werden, warum der Beziehungsaspekt derart stärker verhandelt wird als etwa der Aspekt ‘Fachkompetenz’ oder ‘Fachwissen’. Der Beziehungsaspekt überstrahlt ebenfalls den Aspekt der ‘Klassenführung’ bzw. jener der ‘Erziehung’, so dass auch aus dieser Warte die Frage nach dem in der Frameanalyse angetroffenen Ungleichgewicht gestellt werden darf.

Als organisationsinterne Sprecherpositionen zeigen sich deutlich ‘Goldsmith’ und ‘Würzer’, daneben ebenso ‘Humm’, ‘Cocard’, ‘Lipp’, ‘Lanz’, etc., was verdeutlicht, dass die Lehramtsstudierenden die interne Fachliteratur (Bausteinhefte) rege kontaktieren (vgl. Abb. 131, S. 380).

Die bisherige Analyse des Frames ‘Autorität’ ist nicht vollständig und gezieltere Abgleiche zum Fachdiskurs sind denkbar. Ebenso sind weitere Analysen zur Diffusion der Lehrinhalte in das Professionswissen möglich. Ferner könnten spezifische Fragestellungen an das Frame ‘Autorität’ gerichtet werden. Die Framemodellierung kann jedoch insgesamt bereits bestätigen, dass die Lehramtsstudierenden die ‘Antinomie’ von ‘Autorität’ und ‘Autonomie’ im Frame ‘Autorität’ solide erkennen und verhandeln. Es zeigt sich eine deutliche Vernetzung zwischen den Subframes ‘Lehrperson’, ‘Handeln’, ‘Rolle’, ‘Antinomie’ und ‘Autonomie’. Zu Fragen wäre, ob die Studierenden die pädagogische Tragweite dieser Antinomie vollends verstanden und vertieft haben, da u. a. kein Subframe ‘Freiheit’ vorliegt. Dies kann mit der nachfolgenden Analyse zum Frame ‘Autonomie’ geprüft werden.

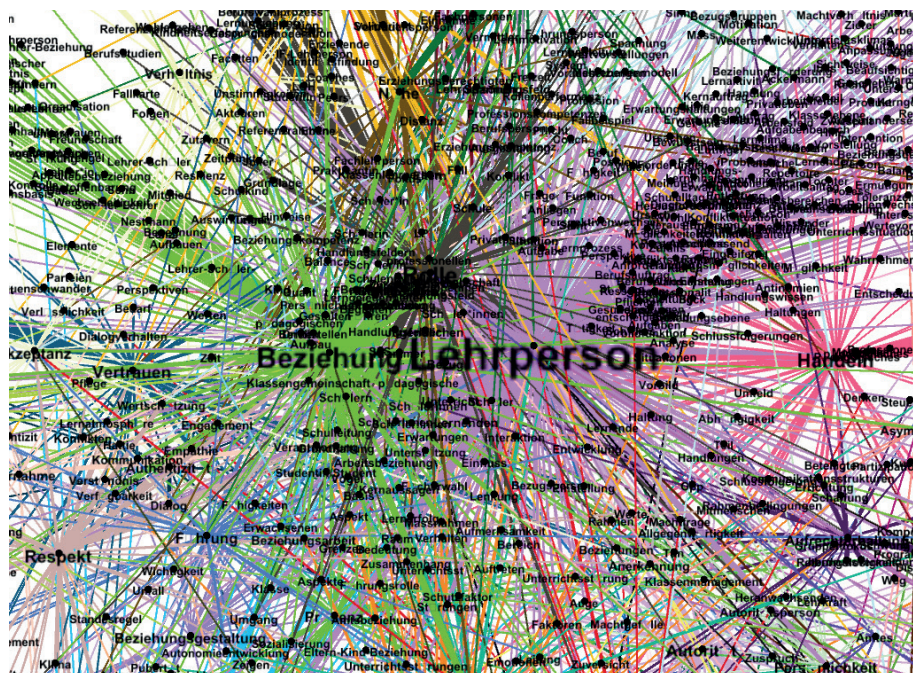


Abb. 126: Auszug 1 aus dem Frame ‘Autorität’ – Diskursregion Lehrperson – Beziehung-Handeln-Vertrauen

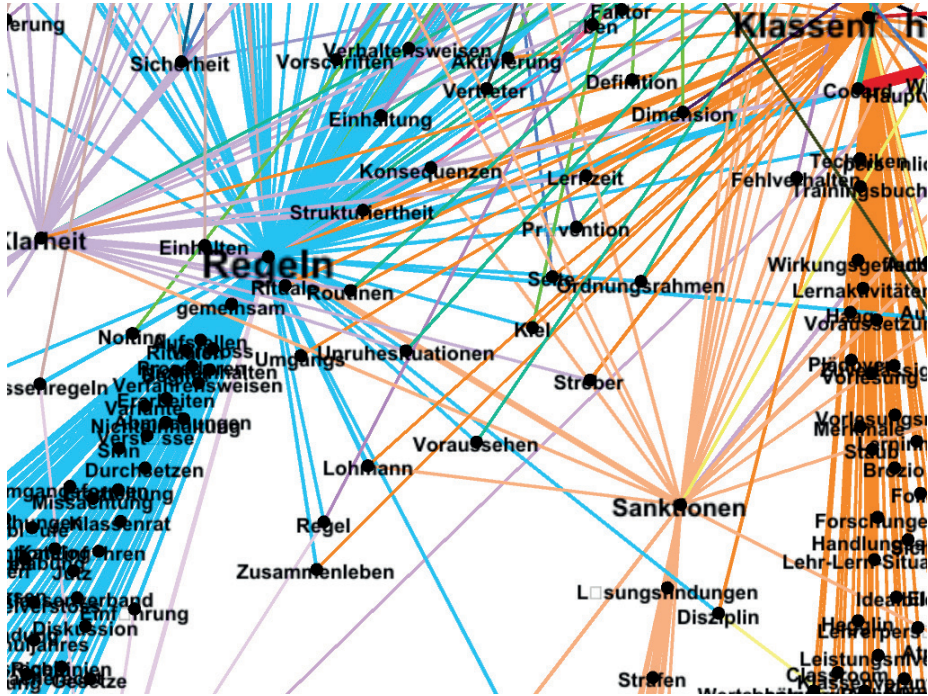


Abb. 129: Subframes «Regeln» und «Sanktionen» an der Peripherie des Frames «Autorität»



Abb. 130: Subframe «Fachwissen» an der Peripherie des Frames «Autorität»

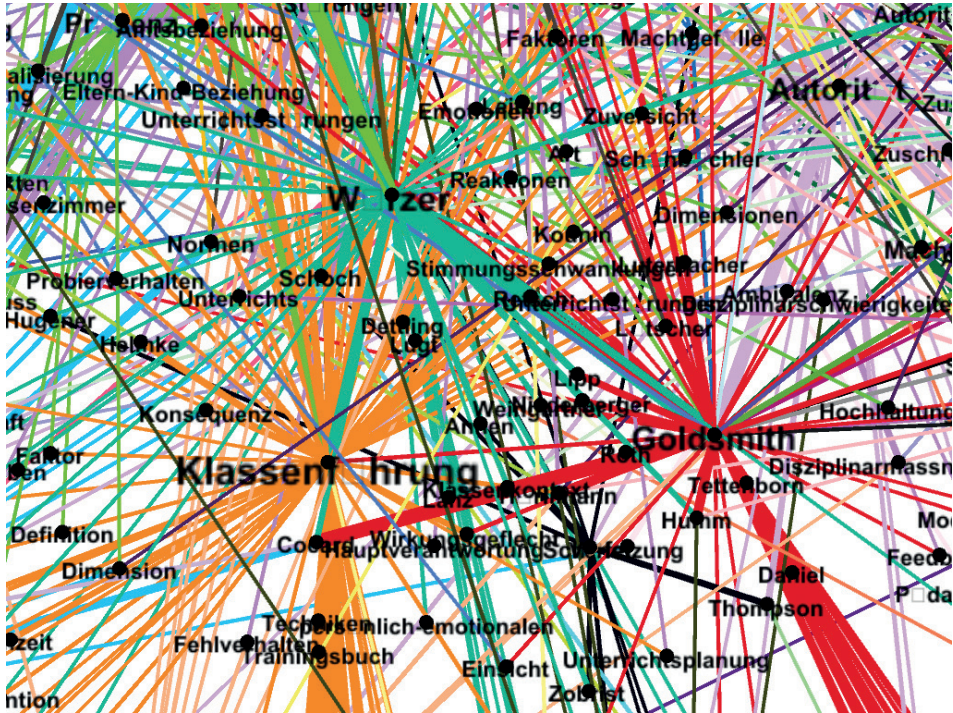


Abb. 131: Sprecherpositionen im Bereich des Profils des Frames 'Autorität'

Wortvarianten und Frequenzanalyse 'Autonomie'

Das nachfolgende Zitat soll exemplarisch verdeutlichen, dass sich die Lehramtsstudierenden der Komplexität von ‚Autonomie‘ in der Pädagogik bewusst sind und sich damit auseinandersetzen, u. a. dann, wenn sie sich mit als schwierig erlebten Situationen befassen:

Zusammenfassend kann aus der Analyse festgehalten werden, dass das Konzept der Selbstständigkeit nicht nur im Widerspruch zum ausgeübten Zwang in der Schule steht, sondern auch zu den unterschiedlichen biographischen Orientierungen der Jugendlichen. Damit die Schülerinnen und Schüler überhaupt zu Autonomie befähigt werden können, darf dies nicht durch einen plötzlichen Appell der Lehrperson geschehen, sondern die Forderung nach Autonomie sollte an den bereits vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und angelehnt an der Zone der proximalen Entwicklung sich in einem Bereich befinden, in welchem die Schülerinnen und Schüler zwar gerade nicht überfordert werden. Möchte ich nun also, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt die Kompetenz zur Selbstständigkeit gebrauchen, muss ich mir vorher erst einmal bewusstwerden, wie hoch diese Kompetenz bei den Lernenden ausgebildet ist und wo die Zone der nächstmöglichen Entwicklung für sie liegt. Darüber hinaus muss man sich als Lehrperson ständig bewusst sein, dass die Lernenden sich noch in ihrer Jugendzeit und somit sich meist in einem Handlungskonflikt zwischen Transitions- oder Verbleibsorientierung befinden. Dadurch kann es je nach biographischer Orientierung der Jugendlichen zu Handlungen kommen, die von Erwachsenen als unselbstständig bewertet werden könnten, wobei sie lediglich verbleibsorientiert und somit impulsartig sind. (Julia)

Versucht man diese Auseinandersetzung mit ‚Autonomie‘ zu fassen, so kann ein Blick auf die Wortvarianten ein erster Zugriff darstellen. Das Lemma ‚Autonomie‘ wird in 1042 Textstellen aufgegriffen, wovon 747 Stellen mit dem Begriff ‚Autonomie‘ arbeiten. Die restlichen Textstellen weisen Wortvarianten von Autonomie auf (vgl. Tab. 17, S. 381). Hierbei zeigt sich, dass das ‚Autonomieerleben‘ in 111 Textstellen verhandelt wird, während die ‚Autonomieentwicklung/en‘ in 66 Textstellen aufscheinen. Die Wortvarianten und Frequenzen lassen zudem den Schluss zu, dass häufiger die ‚Schülerautonomie‘ in den Blick genommen wird als die ‚Handlungsautonomie‘ (n = 7) / ‚Berufsautonomie‘ (n = 1) der Lehrperson.

Tab. 17: Wortvarianten zum Begriff ‚Autonomie‘

Wortvariante	Frequenz
Autonomieerleben	111
Autonomieentwicklung	53
Autonomieentwicklungen	13
Autonomiebegriff	12
Autonomiebestrebungen	12
Handlungsautonomie	7
Autonomiebedürfnis	6
Autonomieerfahrung	6
Autonomieerleben	5
Autonomiepädagogik	4
Autonomiegewährung	3
Autonomiebestrebung	3
Autonomieerlebnis	3
Schülerautonomie	3
Autonomieräume	2
Lernerautonomie	2
Autonomieunterstützung	2
Autonomieerlebnisse	2
Autonomiebestreben	2
Autonomiestreben	2
Autonomieförderung	2
Autonomieerwerb	2
Autonomieerfahrungen	2
Autonomiegefühls	1
Berufsautonomie	1
Autonomievorstellungen	1
Autoniewidersprüche	1
Autonomiespielräume	1
Autonomieempfinden	1
Autonomiegewährung	1
Autonomiegrad	1
Lerner-Autonomie	1
Autonomieübernahme	1

Insgesamt wird damit deutlich, dass Fragen der Autorität ($n = 2186$) von den Lehramtsstudierenden mehr als doppelt so häufig verhandelt werden wie Fragen der Autonomie ($n = 1042$).

Erzeugt man als erster Zugriff auf die Kookkurrenzen zum Suchbegriff 'Autonomie' im Korpus 'Abschlussdossiers' ein Tag Pie, so stellt sich folgendes Bild ein:



Abb. 132: Tag Pie zum Begriff 'Autonomie' im Korpus 'Abschlussdossiers'

Kookkurrenzanalyse und Framemodellierung in der 2. Ordnung

Im Vergleich zum Tag Pie zum Frame 'Autonomie' (vgl. Abb. 44, S. 237) aus dem Fachdiskurs wird etwa ersichtlich, dass Gesichtspunkte wie 'Heteronomie', 'Erziehung', 'Emanzipation', 'Illusionen' von Autonomie im Fachdiskurs im Kontext von Fragen zur Autonomie deutlicher verhandelt werden, als dies bei den Lehramtsstudierenden der Fall ist. Hingegen thematisieren Lehramtsstudierende den Aspekt der 'Eingebundenheit' und 'Selbstbestimmung' / 'Selbstverantwortlichkeit' im Kontext von Fragen zur Autonomie gleichwertig. Die Lehramtsstudierenden scheinen den 'Bedürfnis'-Aspekt stärker zu verhandeln als dies im Fachdiskurs der Fall ist. Die Darstellung in der 1. Ordnung ist jedoch noch ungenau, liefert jedoch bereits erste Spuren und Hypothesen. Für eine exaktere Beschreibung und Visu-

alisierung wurden die berechneten Kookkurrenzen erneut in eine Framemodellierung 2. Ordnung überführt.

Die Framemodellierung ‚Autonomie‘ in der 2. Ordnung umfasst von insgesamt 82 Kookkurrenzen zum Suchbegriff ‚Autonomie‘ 69 Kookkurrenzen. 13 Kookkurrenzen wurden im Rahmen der Bereinigung nicht in die Modellierung mitaufgenommen. Sie waren zu weitläufig. Die 69 Kookkurrenz-Begriffe wurden als Subframes gefasst und deren Kookkurrenzen wurden ebenfalls berechnet. Somit fanden insgesamt 3499 Füllwerte Einzug in die Modellierung des Frames ‚Autonomie‘ in der 2. Ordnung. Diese Framemodellierung von ‚Autonomie‘ zeigt sich wie folgt:

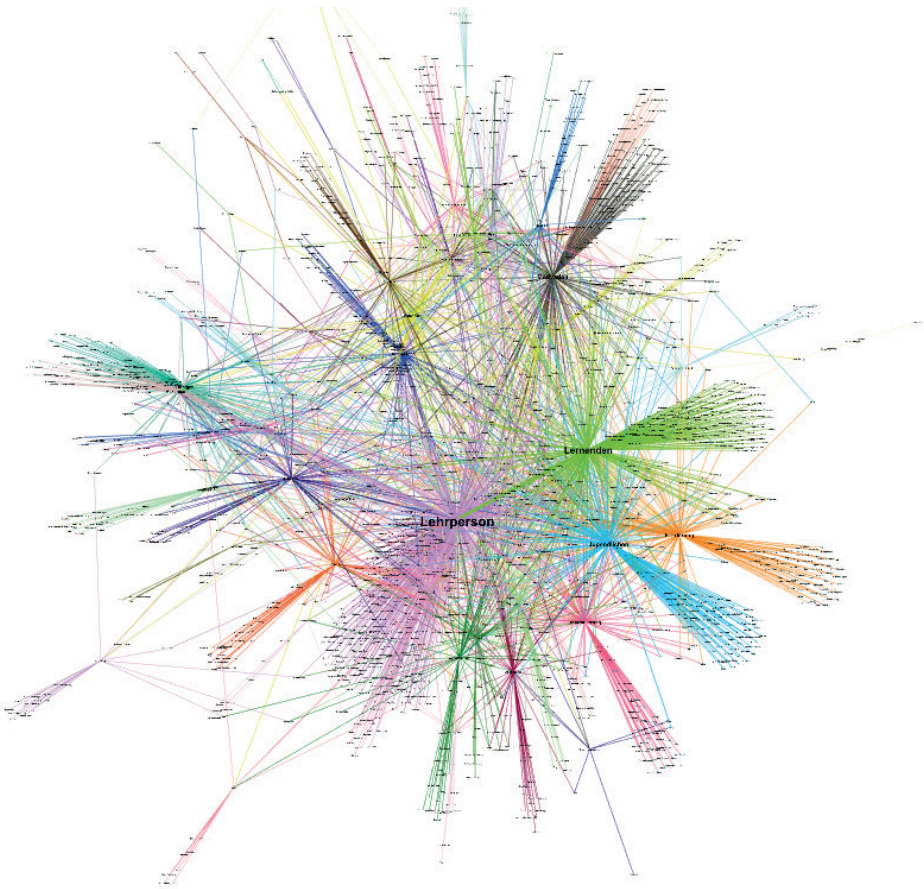


Abb. 133: Frame ‚Autonomie‘ modelliert ausgehend vom Textkorpus ‚Abschlussdossiers‘

Im Vergleich zum Tag Pie des Fachdiskurses offenbart sich, dass das massive Subframe ‚Anerkennung‘ aus dem Fachdiskurs (vgl. Abb. 60, S. 262) wirksam in das Denken und Sprechen von Lehramtsstudierenden diffundiert (vgl. Abb. 134, S. 386). Zumindest lässt sich aussagen, dass Lehramtsstudierenden ihre Fallschilderungen – mit Blick auf den Autonomieaspekt – aus einer anerkennungstheoretischen Warte heraus deuten. Verhandelt werden durch die

Lehramtsstudierenden unter Rückgriff auf ‘Honeth’ und ‘Lohmann’ sowie auf die internen Sprecherposition ‘Würzer und ‘Marti’ u. a. Aspekte wie ‘Liebe’, ‘Respekt’, ‘Wertschätzung’, ‘Mitbestimmung’, ‘Vertrauen’, ‘Zuwendung’, ‘Verletzung’, ‘Achtung’, ‘Einzigartigkeit’. Gefragt wird durch die Lehramtsstudierenden weiter danach, welchen ‘Erfolg’ bzw. Wirkung ‘Anerkennung’ birgt hinsichtlich der ‘Motivation’ von Jugendlichen. In unmittelbarer Nähe zum Subframe ‘Anerkennung’ liegt das Subframe ‘Akzeptanz’ sowie die Subframes ‘Führung’ und ‘Autorität’. Hierbei wird ersichtlich, dass Lehramtsstudierende den Zusammenhang von ‘Autorität’ und ‘Anerkennung’ deutlicher erkennen bzw. zumindest enger gemeinsam verhandeln, als sie dies in Relation zu ‘Autonomie’ tun. Man könnte somit schlussfolgern, dass Lehramtsstudierende stärker den Aspekt der Anerkennung zuspreekenden Instanz (Autorität(en), Sozialität) betrachten als die Wirkung von Anerkennung hinsichtlich des Autonomiegewinns einer Schüler*in. Untermauern lässt sich dies weiter durch die Begriffe ‘Asymmetrie’ und ‘Abhängigkeit’, welche die Beziehungslage zwischen einer Lehrperson und einer Schüler*in beschreibt und dabei stärker den ‘Pol’ der Autorität im Blick hat als den ‘Pol’ der Autonomie. Bestätigen lässt sich ebenfalls die oben getätigte Vermutung, dass die Lehramtsstudierenden den ‘Bedürfnis’-Aspekt stärker thematisieren als es dies im Fachdiskurs der Fall ist (vgl. Abb. 135 und Abb. 136, S. 387). Es zeigen sich deutliche Vernetzungsrichtungen zu den ‘Grundbedürfnissen’ nach ‘Eingebundenheit’ ‘Kompetenzerleben’ und in Richtung des markant aufscheinenden Subframes ‘Kompetenz’. Etwas geringfügiger verhandeln die Lehramtsstudierenden den Aspekt der ‘Wirksamkeit’. Dieser tritt zwar in Erscheinung, jedoch fällt er im Gegensatz zur ‘Eingebundenheit’ und zum ‘Kompetenzerleben’ ab. Hierzu wäre mit Blick auf die curriculare Struktur und die Vermittlungsabsichten danach zu fragen, warum sich dies so einstellt. Als Sprecherpositionen lehnen sich die Lehramtsstudierenden vorwiegend bei ‘Deci’, ‘Ryan’ und ‘Bandura’ an. Interessant weiterzuverfolgen wäre hierbei, warum andere Selbstbestimmungstheorien (wie etwa jene von Holzkamp, 1995) ausgeschlossen werden. Zeigen sich hierbei Präferenzen von Dozierenden? Oder ist dieser Umstand der internen ‘Baustein’-Literatur geschuldet, mit welcher die Studierenden vorwiegend arbeiten? Diesen Fragen nachzugehen, könnte Klärung bringen und Diskussionen in den Dozierenden-Teams auslösen. Ebenfalls interessant wäre die Frage, ob die starke Fokussierung der Bedürfnisse der Schüler*innen im Kontext des Autonomieerwerbs die gesellschaftlichen Ansprüche wie die Abhängigkeit von einer Sozialität in den Hintergrund geraten lassen. Im Fachdiskurs scheint zumindest dieser Aspekt der Rückgebundenheit des Individuums an eine Sozialität deutlicher auf (vgl. Abb. 74, S. 291).

Ein weiterer Befund aus der Analyse der Framemodellierung stellt sich hinsichtlich des Subframes ‘Freiheit’ ein (vgl. Abb. 137, S. 388). Im Frame ‘Autonomie’ existiert das Subframe ‘Freiheit’, welches im Fachdiskurs derart dominant (vgl. Abb. 76, S. 295) und in der Framemodellierung zu ‘Autorität’ (vgl. Abb. 125, S. 374) nicht vorhanden war. Jedoch zeigt sich in der Framemodellierung ‘Autonomie’ nur ein geringfügiges Subframe ‘Freiheit’. Die Lehramtsstudierenden verhandelt zwar den Aspekt von ‘Freiheit’ und ‘Zwang’, jedoch deutlich geringfügiger als dies im Fachdiskurs unter Rückgriff auf Kant der Fall ist. Es scheint, dass die Studierenden keine Rückgriffe auf Kant tätigen, zumindest scheint er als Sprecherposition nicht auf. Ebenfalls zeigen sich keine weiteren Füllwerte, die eindeutig in der Tradition Kants gesehen werden könnten. Die im Fachdiskurs lieb gewonnene diskursive Formation schlägt sich somit nicht im Denken und Sprechen von Studierenden nieder. Die Ursachen hierfür wären in der curricularen Ausrichtung und Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Inhalten zu suchen. Zumindest kann die Hypothese in den Raum gestellt werden, ob zentrale Begriffe der Allgemeinen Pädagogik erodieren.

Solide erfasst wird die ‘Antinomie’ von ‘Autonomie’ und ‘Autorität’ als ‘Spannungsfeld’ im ‘Lehrberuf’. Es zeigt sich eine dichte Diskursregion mit ausgeprägten Subframes (vgl. Abb. 138, S. 388). Hierbei rekurren die Studierenden vorwiegend auf ‘Helsper’ sowie auf die internen Sprecherpositionen ‘Luthiger’ und ‘Ackermann’. Es kann somit festgehalten werden, dass die Studierenden deutlich stärker von ‘Autonomie’ und ‘Autorität’ sprechen als von ‘Freiheit’ und ‘Zwang’.

Noch eher geringfügig verhandeln die Lehramtsstudierenden kritische Aspekte zum Selbstbestimmten Lernen bzw. zu ‘neuen’ Modellen und Strukturen, die sich an Schulen etabliert haben (Mosaik, SOL, Lernatelier, ‘Lernstudio’, etc.) (vgl. Abb. 139, S. 389). Sofern dieser kritische Blick ein curriculärer Bestandteil des Lehramtsstudiums darstellt, so diffundiert dieser Gegenstand nicht in das Denken und Sprechen der Studierenden. Falls dieser Aspekt nicht Gegenstand des Curriculums ist, so wäre hiermit durch den Abgleich zum Fachdiskurs eine Differenz zwischen Fachdiskurs und den Wissensbeständen von Studierenden am Ende des Studiums angezeigt. Sicher sind weitere Untersuchungen vorzunehmen, um diesen Befund zu stärken (z.B. Gruppeninterviews mit einer Stichprobe von Studierenden). Sofern der Wissensbestand der Studierenden tatsächlich zu gering auffällt, könnten curriculare Anpassungen vorgenommen werden, um das Curriculum hierbei stärker an den Fachdiskurs heranzuführen.

Das Subframe ‘Unterstützung’ (vgl. Abb. 140, S. 389) weist viele unverbundene Füllwerte auf, was darauf hindeutet, dass die Studierenden den Aspekt ‘Autonomieerwerb unterstützen’ (wie etwa bei Traub & Konrad (2018) ausgeführt) lediglich geringfügig verhandeln. Aus curriculärer Sicht wäre somit abzuleiten, an welcher Stelle im Studium und in welchem Umfang die Förderung der überfachlichen Kompetenz ‘Autonomieerwerb / Selbstständigkeit’ unter Einbezug von vorliegenden Einschätzungs- und Diagnoseinstrumenten als Inhalt des Lehramtsstudiums zu vermitteln sei.

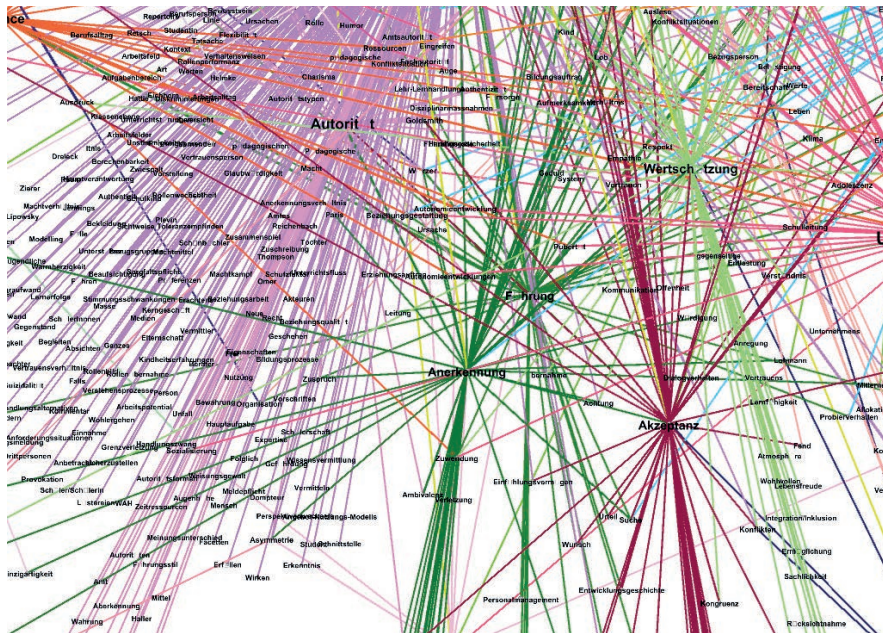


Abb. 134: Subframe ‘Anerkennung’

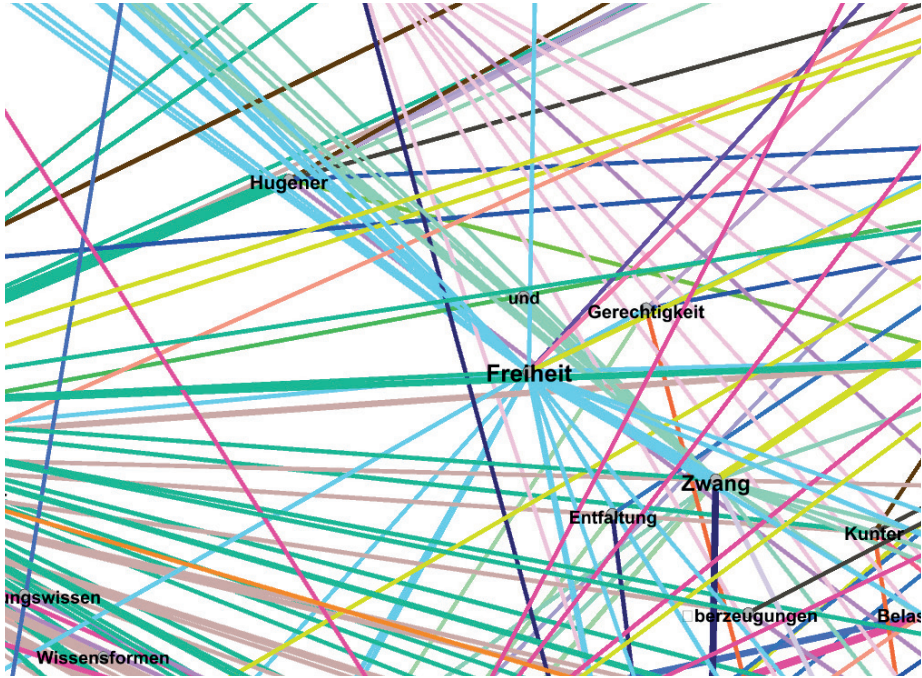


Abb. 137: Subframe 'Freiheit'

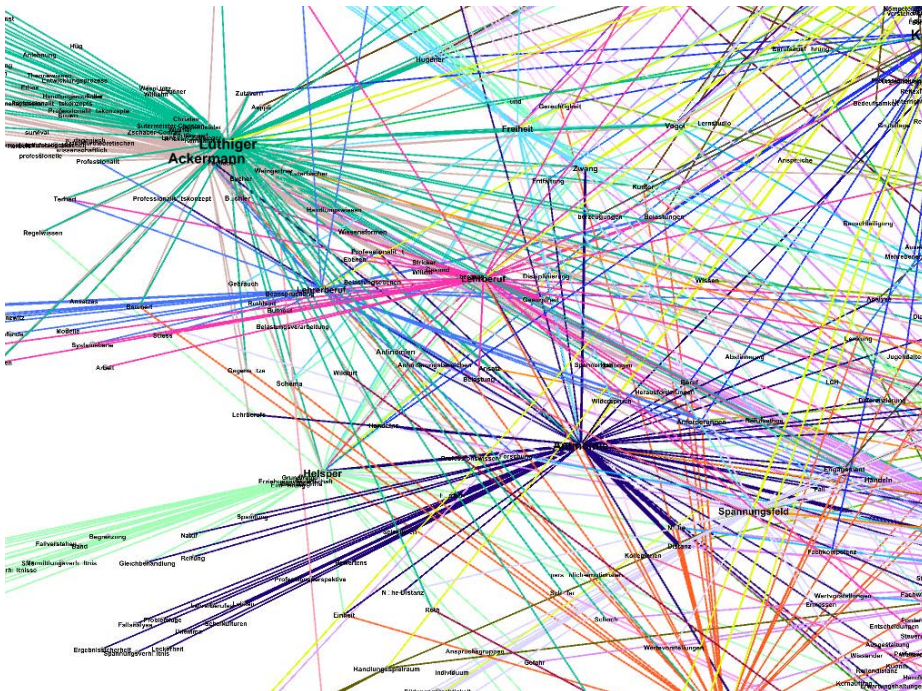


Abb. 138: Diskursregion 'Helsper' – 'Luthiger' – 'Ackermann'

8.3.4 Rückblick auf das Modell

Mit Blick auf die Bereiche der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse (vgl. Abb. 29, S. 187) konnten mit der Studie 2 erste Spuren der Wahrnehmung von Antinomien im Lehrberuf bei Lehramtsstudierenden am Ende ihrer Ausbildung herausgearbeitet werden. Dass es sich bei der 'Antinomie' im Lehrberuf bzw. den 'Antinomien pädagogischer Prozesse' um eine diskursive Formation innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses sowie innerhalb des Professionsdiskurses zur Lehrpersonenbildung handelt, konnte mit der Studie 1 bereits berechnet und bestätigt werden. Dass dieser Diskurs eine deutliche Begriffsarchitektur mit zahlreichen Gegenständen, Filtern, Registern, etc. aufweist, konnte ebenfalls berechnet und bestätigt werden. Mit der Studie 2 zu den Abschlussdossiers gerieten, neben dem Bereich 'Diskurs', die beiden Bereiche 'Habitus' und 'Kognition' stärker in den Blick. Mit der studentischen Fall-Analyse wurde der je eigene, professionsspezifische Habitus in den Fokus der Analyse genommen und die studentischen Deutungsmuster untersucht. Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse macht sich somit die großen Datenmengen und Aussagen zum unterrichtlichen Handeln in Spannungsverhältnissen zu Nutzen, um Sozio-Kognition, professionsspezifisches Wissen und Frames als Deutungsmuster als Framemodellierung zu visualisieren und zu untersuchen. Somit konnte u. a. die Gebrauchsbedeutung von Wissen zur Nähe-Distanz-Antinomie in Erfahrung gebracht werden, ohne sich jedoch auf Einzelaussagen stützen zu müssen. Es geht nicht um die Einzelaussage, nicht um den einzelnen Text. Diese sind nur kleine Knoten im ganzen Netz des Diskurses (vgl. Foucault 1971, 2015). Insofern ist die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse eine Form der Diskursanalyse (vgl. Studie 1). Jedoch, wie in der Studie 2 gezeigt, ebenfalls eine Methode der Professionsforschung, weil mit ihr die Gebrauchsbedeutung von Professionswissen bzw. professionsspezifischen Frames – wie exemplarisch jene der Antinomien im Lehrberuf – quantitativ freigelegt werden kann.

8.4 Konklusion und Implikationen aus der Studie 2

Die mit der Studie 2 präsentierte Analyse ist nicht abschließend, sondern es wurde versucht ein erstes Bild zu zeichnen. Die angefertigten Framemodellierungen bieten somit die Möglichkeit zur weiteren inhaltlichen Vertiefung. Es können auch weitere Fragestellungen als jene der Wahrnehmung von Antinomien an die Framemodellierung gerichtet werden. Grundsätzlich könnten etwa den erlebten Situationen, die die Lehramtsstudierenden beschreiben, noch gezielter hin zu einer Kategorisierung gefolgt werden. Außerdem könnten die Auffassungen, was Studierende unter einer pädagogischen Beziehung verstehen, genauer untersucht werden. Hier zeigt sich ein großes Subframe 'Beziehung'. Hinsichtlich curriculärer Massnahmen lässt sich schlussfolgern, dass der Vermittlung der Paradoxien des Erziehungssystems mehr Gewicht eingeräumt werden könnte. Sie sind eher zu geringfügig verankert. Dasselbe trifft auf den Befund zu, dass die entwicklungspsychologische Deutung der erlebten Situationen eher geringfügiger eingenommen wird als andere Perspektiven. Daraus könnten curriculare Massnahmen abgeleitet werden. Die Folgen für das Berufsverständnis bei Berufseintritt (Schneider 2020) und für die Berufszufriedenheit (Rothland 2010) aufgrund dieses 'Mangels' an entwicklungspsychologischer Deutung von anspruchsvollen Situationen im Lehrberuf müsste mitunter – neben den curricularen Massnahmen – in die Forschung zur Berufszufriedenheit von Lehrer*innen mitaufgenommen werden.

Weiter könnte untersucht werden, wie solide die Studierenden die eigens verfassten Hochschul-Lehrmittel, sog. Bausteinhefte, kontaktieren und auf welche internen Sprecherpositionen rekurriert wird. Ferner könnte es aufschlussreich sein, das Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden am Ende ihres Studiums zu untersuchen. Hierfür liefert das Netzwerk interessante Spuren.

Insgesamt zeigt sich, dass mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Methode der Professionsforschung diverse Forschungsfragen verfolgt werden können. Der Anfang hierfür wäre zumindest mit der Studie 2 zur Diskussion gestellt.

Nach diesem exemplarischen Durchlauf durch die beiden Studien 1 und 2 soll der Fokus wieder stärker auf die Konzeption der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse gelegt und auf das Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse übergeleitet werden (vgl. Kapitel 9). Damit erfolgt der letzte Schritt der Grundlegung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse.

9 Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse

9.1 Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse – Wie weiter?

Nach diesem exemplarischen Durchlauf, wie eine Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse verläuft (vgl. Kapitel 6 und 7) sowie mit der Verortung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse in den bestehenden Diskursanalysen (vgl. Kapitel 4) und der Konzeption der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse (Kapitel 5) soll in diesem Kapitel das Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse vorgestellt werden. In einem ersten Schritt gilt es die Grundzüge der Konzeption noch einmal zu beleuchten. Dann soll in einem zweiten Schritt aufgezeigt werden, in welchen Bereichen mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse geforscht werden kann. Dritten wird das Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse hinsichtlich seines Potentials erläutert, datengestützte Framingprozesse in unterschiedlichen Bereichen anregen zu können. Hierbei werden sich u. a. Schnittstellen zur Organisationsforschung bzw. zur Curriculumforschung eröffnen.

9.2 Grundzüge des Modells einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse

Als erste theoretische Prämisse gliedert sich die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse stets in zwei Phasen. Dies ist erstens die Phase der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse. Auf diese erste Phase der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse folgt die zweite Phase der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Methode zur Professionsforschung. Ich habe diese doppelte Vorgehensweise mehrfach erwähnt (vgl. u. a. Abb. 141, S. 393). Als verbindendes Element dieser beiden Phasen agieren die ‚professionsspezifischen Frames‘. Sie sind unter Rückgriff auf Ziem (vgl. Abb. 28, S. 171 sowie Kapitel 4.4.1) die Träger der Framestruktur, des Bedeutungspotentials (Frames als Struktur) und zugleich generiert sich aus ihnen die Gebrauchsbedeutung (Frames als Deutungsmuster). Mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse soll Professionalisierung auf der Tiefenstruktur erfasst, dargestellt und untersucht werden.

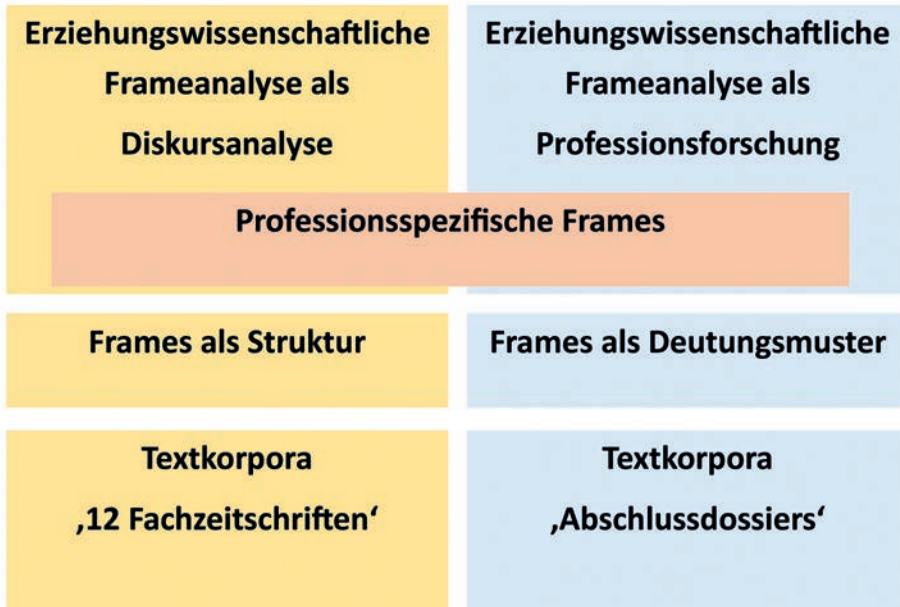


Abb. 141: Zwei Phasen der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse

Die zweite Prämisse der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse liegt darin, dass die Analyse stets diskursanalytisch eröffnet. Die Diskursanalyse steht zu Beginn jeder Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse, stets im Wissen, dass die/der Forschende selbst in den Diskurs hineinsozialisiert wurde und Diskursteilnehmende/r ist. Daraus ergibt sich die dritte Prämisse. Die Diskursanalyse eröffnet mit einer archäologischen Bestimmung des Diskurses (vgl. Kapitel 2).

Die vierte Prämisse betrifft die Textkorpora. Diese müssen ein geeignetes Abbild des bearbeiteten Diskurses darstellen und einen umfangreichen Zeitraum abdecken. Beide Textkorpora, sowohl jener für die Diskursanalyse als auch jener für die Professionsforschung, müssen den Gütekriterien einer computergestützten Big-Data-Analyse standhalten (vgl. Kapitel 5). Die Analyse der Textkorpora wird in den wenigsten Fällen rein induktiv eröffnen können, es gilt vielmehr die Begriffe aus der archäologischen Bestimmung des Diskurses (vgl. Kapitel 2) für einen ersten Analysedurchlauf zu verwenden.

Als fünfte Prämisse der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse ist zu nennen, dass mit der Korpusanalyse lediglich normale Nomen untersucht werden. Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse ist keine Analyse der Sprechweise in Diskursen. Von Interesse ist der statistisch eruierte und mit Algorithmen visualisierte Auszug aus einem Bereich eines spezifischen Fachdiskurses. Damit ist eine sechste Prämisse benannt. Mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse werden stets visuelle Produkte als Ergebnis von Forschung generiert und vorgestellt. Diese Erforschung kann nicht vollständig sein, die Frame-Modellierungen bleiben Modelle. ‚Klassisch‘ Sozialwissenschaftliches Arbeiten mit qualitativem Zugang sind in der Regel (noch) nicht Bestandteil der Phase 1 der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse.

Als siebte Prämisse gilt es zu beachten, dass diese Frame-Modellierungen aus dem Fachdiskurs eine Vergleichsfolie für die Analyse von Gebrauchsbedeutungen bilden. Die Gebrauchsbedeutung kann eine kollektive oder eine individuelle sein. ‚Klassisch‘ Sozialwissenschaftliches Arbeiten mit qualitativem Zugang sind in der Phase 2 der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Professionsforschung durchaus vorgesehen, jedoch gilt es zu bedenken, dass die Transkriptionen von Interviews in der Regel nicht ausreichend Datenmaterial generieren, um eine computergestützte Analyse der Kookkurrenzen sowie eine visuelle Aufarbeitung durchführen zu können. Deshalb rücken primär Dokumente aus dem Ausbildungskontext wie Leistungsnachweise, Masterarbeiten, Modulkarten, Semesterbroschüren, Abschlussarbeiten, etc. in den Fokus der Erziehungswissenschaftlichen Analyse als Professionsforschung. Begleitend zu dieser Analyse sind stützende Datenmaterialien (Interviews, Videoanalysen, etc.) hilfreich für eine fundierte Interpretation eines Sachverhalts.

Dies bedingt als achte Prämisse, dass eine Organisation Vorkehrungen zu treffen hat, so dass sie an diese Ausbildungsdokumente gelangen kann bzw. muss die Generierung von geeigneten Ausbildungsdokumenten in hoher Anzahl durch geeignete Lehr-, Lern- und Beurteilungsformate bewirken.

Die neunte Prämisse liegt im randomisierten Charakter der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse. Solche Analysen machen in einem Intervall von vier bis fünf Jahren Sinn. Darunter wird sich zu wenig Datenmaterial anhäufen, darüber besteht die Gefahr, dass sich die Kontexte der Ausbildung aufgrund von Studienplanreformen ändern und die Textkorpora nicht konsistent sind.

Die zehnte Prämisse betrifft die interdisziplinäre Anlage der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse. Sie wurde generiert mit Modellen, Konzepten und Theorien aus den Bezugsdisziplinen der Linguistik, der Soziologie, den Cognitive Sciences. Insofern muss das Modell einer Theorie einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse auch Veränderungen aus diesen Bezugsdisziplinen mitaufnehmen. Dasselbe gilt für neue Formen der Analyse von Big-Data – sofern mit ihnen wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden können. Dies gilt mit besonderem Blick auf die Weiterentwicklung von ‚Künstlicher Intelligenz‘.

In der Folge der Konzeption der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse habe ich unter 5.1.1. vorgestellt, dass die Phase 2 in den Bereichen Sprache, Kognition oder Habitus zu erfolgen hat, während sie die Phase 1 im Bereich ‚Diskurs‘ abspielt. Um ein holistisches Bild zu einer Fragestellung zu erhalten, sollte ein Forschungsvorhaben im Sinn der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse in allen drei Bereichen Teilstudien durchführen. Es ist jedoch auch denkbar, in Bereichen mit geringem Datenmaterial stattdessen – oder in Erweiterung zu klassisch Sozialwissenschaftlichen Studien – Meta-Analysen zu vollziehen und so die einzelnen Studien zusammenzufassen, um derart den entsprechenden Bereich abzudecken. Meta-Analysen sind somit eine wichtige Ergänzung von Frameanalysen und beide Methoden können dienlich in Relation verwendet werden.

Als elfte Prämisse folgt die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse aus diesem Grund dem folgenden Aufbau (vgl. Abb. 142, S. 396 sowie Kapitel 5).

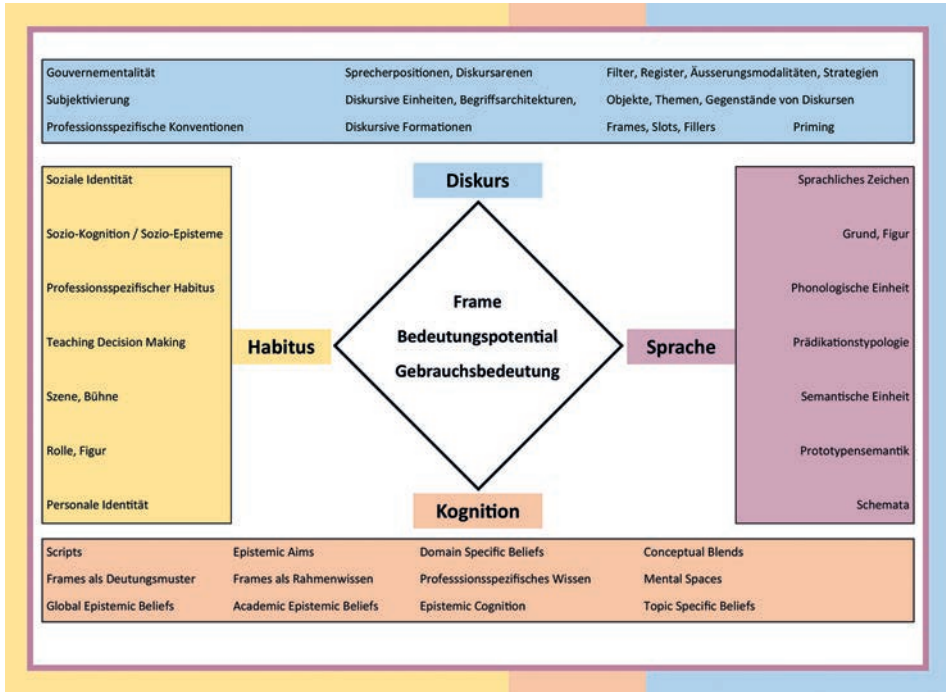


Abb. 142: Aufbau der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse

Die zwölfte Prämisse betrifft die Orientierung an der Curriculumforschung. Der Frameanalytische Zugang zu Professionalität ist für das Ausbildungsmonitoring gewinnbringend und soll entsprechend ihre Erkenntnisse in diesen Diskurs einbringen. Professionsspezifische Frame-Setzung, computergestützte Frame-Modellierung und Curriculumentwicklung sind dabei zusammen zu denken. Frame-Setzungen könnten beispielsweise in der ersten Phase der Ausbildung bewusst gestaltet werden und Überlegungen zum Aufbau von ‘Scripts’, ‘kognitiven Domains’, etc. wären in die Diskussion der Curriculumentwicklung einzubeziehen, so dass eine derartige Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskurs- und Professionsforschung Rückkopplungseffekte auf der Ebene der Curriculumentwicklung bewirken kann, da Ausschließungen, Mängel, einseitige Kanonisierung etc. datengestützt kritisch begutachtet wurden.

Als dreizehnte Prämisse ist aufzuführen, dass die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse dem Praxisfeld in einer Bildungsorganisation – sei dies die Ausbildung, die Weiterbildung, o. ä. – verpflichtet ist. Die Analyse des Fachdiskurses für sich ist nicht der alleinige Zweck und käme einer Verkürzung der Methodologie gleich.

Die vierzehnte Prämisse ist eine berufsethische Prämisse. Wo intentionales Lernen stattfindet, wo Wissen transferiert wird, dort findet auch Framing statt. Dieses Framing wird als ‚normal‘ erachtet, wenn dieses Wissen wissenschaftlich generiert und diskutiert worden ist. Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse befasst sich primär mit Framingprozessen im Wissenschaftsdiskurs und verpflichtet sich den wissenschaftlichen und berufsethischen Güte-

kriterien. Mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse sollen ausgeschlossene Inhalte eruiert und Dogmata aufgebrochen werden, nicht solche produziert werden. Insofern sind ‚Ausbildungsframing‘ oder ‚Weiterbildungsframing‘ legitime und bereits bestehende Vorgänge in Bildungsorganisationen. Abgelehnt werden manipulative Framingprozesse jeglicher Art.

9.3 Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Curriculumforschung

Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse kann mit dem Vergleich von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung neben den forschungsorientierten Erkenntnissen außerdem Erkenntnisse liefern, die für die Curriculumentwicklung bzw. das Curriculummonitoring in einem Studienbereich interessant sind (Marti, 2024). Hierbei werden die Erkenntnisse aus der vorgängigen Phase der Professionsforschung weiterverwendet, um etwa die Ausbildungsqualität, die curriculare Kohärenz, das curriculare ‚Priming‘ zu optimieren oder generell die Wirkung von Diskursen auf die organisationalen Akteure im Bildungsbe- reich zu untersuchen. Somit fände sich die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse wieder im Bereich der Organisationssoziologie. Dieser Pfad wurde bislang nicht weiter konzeptionell ausdifferenziert. Lohnend scheint hierbei jedoch die Kopplung von Frameanalyse und Policy-Analysen.

9.4 Framing-Prozesse

Der ‚Outcome‘ der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse, dies sollte mit den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein, ist auf mehreren Ebenen zu erkennen. Die Schlussfolgerungen zu den Framing-Prozessen und den Möglichkeiten Framing-Prozesse auszulösen, sollen in diesem Kapitel aufgegriffen werden, da diese Aspekte anfällig sind für den Vorwurf der Manipulation durch Framing und Frameanalyse (vgl. Buss, 2019).

9.4.1 Diskursives Framing innerhalb der Disziplin

Fachdiskurse werden innerhalb einer Disziplin verhandelt und orientieren sich an wissenschaftlichen Prozessen, Begriffen, Gegenständen, greifen hierfür auf wissenschaftliche Filter, Register und Spezifikationsraster zurück (vgl. Kapitel 2). Fachdiskurse generieren auf diese Weise diskursive Formationen und Wissensarchitekturen. Diese bilden in der Folge Inhalte für die Hochschullehre. Dieses Angebot an diskursiven Formationen trägt über die Angebotsstruktur von Hochschullehre zur Vermittlung von Frames und deren Bedeutungspotential in Diskursen bei. Das Ausbildungsframing im Rahmen des Angebots in der Lehre etwa, wird als legitim und ‚normal‘ erachtet. Zur wissenschaftlichen Tätigkeit und Lehre gehört, das eigene wissenschaftliche Feld zu reflektieren. Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse kann diese Reflexion bereichern und erlaubt Daten gestützte Reflexion zu einem Fachdiskurs. Insofern ist es lohnend, die eigenen Diskurse – sei dies im Kontext Allgemeiner Didaktik, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, spezifischen Pädagogiken oder der Fachdidaktiken – zu berechnen und somit diskursive Ausschließungen zu prüfen, den Fachdiskurs ausgehend von der eigenen Optik zu ‚zerlegen‘.

9.4.2 Kognitives Framing im Ausbildungsgang

Mit der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens gelangen wir unweigerlich in ein ‚Ausbildungsframing‘. Dozierende schaffen Lehrangebote und mit dieser Angebotsnutzung gehen Frameablagerungen einher. Insofern ist ‚Ausbildungsframing‘ stets kognitives Framing, welches sich in der Sprache und im Denken der Studierenden ablagert. Die Perspektive des Framings eröffnet die nötige Sensibilität, um Leistungsnachweise und Studienaufgaben u. a. (vgl. Marti 2024) hinsichtlich der Wirkung des Framings zu begutachten. Außerdem wird die Achtsamkeit gesteigert, sich mit den Mental Spaces von Studierenden zu befassen. Etwa im Austausch in einem Seminar oder einem Mentorat, wenn sich Dozierende im Dialog über Inhalte befinden und sich auf den Ausdifferenzierungsgrad dieser Mental Spaces zu einem Inhalt fokussiert. Um individuelle Mental Spaces ‚sichtbar‘ zu machen, bieten sich Methoden wie die Strukturlegetechnik, das Concept Mapping, generell Formen des intersubjektiven Austauschs über Modelle, Konzepte, etc. an. Gelingt Dozierenden diese Fokussierung, so können sie das Kognitive Framing – nicht im manipulativen Sinn, sondern in Form einer Schärfung des Inhalts mit Blick auf die curricularen Intentionen und das studentische Lernen – unterstützen. Ein Ziel von Ausbildung (und Weiterbildung) muss darin bestehen, die Studierenden in eine professionsspezifische Sprache einzuführen.

Daneben müssen Dozierende das Curriculum ihres Bereichs kennen und wissen, wann ein Begriff, Konzept, Modell eingeführt wurde (Priming), wann es vertieft und wo es zu einer Anwendung kommt. Viele Hochschulen verfügen über ein curriculares Modell (Einführung-Vertiefung-Anwendung), jedoch ist dieses Modell wohl nicht immer allen Dozierenden bekannt. Insofern sind Bemühungen dahingehend wichtig, dass die Dozierenden die Modul Inhalte ihrer Kolleginnen und Kollegen, die Funktion des Moduls (Einführung-Vertiefung-Anwendung) bis hin zu zentralen Leistungsnachweisen und Studienaufgaben kennen, um eine optimales Framing bewirken zu können. Der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse kommt hierbei die Rolle zu, den Output dieses Framings mithilfe von Big-Data-Analysen in größeren Zyklen (4 Jahre) zu ‚überwachen‘ (vgl. Kapitel 8.4).

9.4.3 Sozio-Kognitives Framing im Ausbildungsgang

Eng mit den obigen Überlegungen einher geht das sozio-kognitive Framing. Dieses hat weniger das Individuum und dessen Integration in die professionsspezifische Sprech- und Denkweisen sowie dessen professionsspezifischen Wissenserwerb im Blick, sondern fokussiert vielmehr die Studierenden als soziale Gruppe, als soziale Kohorte. Es geht hierbei darum zu untersuchen, wie etwa Lehramtsstudierende einer spezifischen Kohorte (z. B. 4 Studienjahrgänge) sich professionsspezifischen Frames im Rahmen der Ausbildung (oder der Weiterbildung) aneignet. Es gerät somit die Sozio-Kognition (vgl. Kapitel 4.3 & 4.4 sowie Diaz-Bone, 2013b) in den Fokus des Framings. Wie die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse hierbei eingesetzt werden kann, veranschaulicht die hier vorgelegte Untersuchung sowie die Untersuchung von Marti (2024). Erneut, es geht nicht um Indoktrination, sondern um die Feststellung der Wirkung des Ausbildungsframings auf ein Kollektiv und den Abgleich dieser Sozio-Kognition mit den im Fachdiskurs verhandelten diskursiven Formationen.

9.4.4 Organisationales Framing in Bildungsorganisationen

Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse bietet Hochschulen und Universitäten eine Methodologie an, mit der unter Rückgriff auf diskursanalytische, korpuslinguistische und frameanalytische Verfahrensweisen und unter Verwendung formalisierter Big Data aus dem Ausbildungskontext ein computergestütztes Curriculumsmonitoring etabliert werden kann. Bei Frameanalyse werden die Bereiche 'Wissenschaftlicher Diskurs', 'Hochschulcurricula', 'Ausbildungsframework', 'Ausbildungsframing' und 'professionsspezifische Frames' zusammen gedacht. Curriculare Framingprozesse sind längerfristige Prozesse und bedürfen einer datengestützten Ausgangslage. Insofern können Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse als Diskursanalyse und Methode der Professionsforschung in die Curriculumsentwicklung mitaufgenommen werden. Zudem können mit einem zeitgemäßen, computergestütztes Curriculumsmonitoring konzeptionelle, curriculare 'Mängel' oder 'Vermittlungslücken' erkannt werden. Ferner können Gedanken angestellt werden zum Priming (vgl. Sonnet, 2019; Marti, 2024). Hierbei handelt es sich um den Erstkontakt zu einem Themenkomplex/Framekomplex. Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse kann als Ausgangslage für Diskussionen zu nötigen Verlagerungen eines Primings herangezogen werden. Curriculumsentwicklung ist dabei als eine Form von organisationalem Framing (vgl. Marti 2017) aufzufassen.

10 Fazit und Limitationen

10.1 Forschungsimplicationen für die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse als Diskursanalyse

Zahlreiche, inhaltliche Forschungsimplicationen zum Aspekt der Antinomien im Lehrberuf bzw. zur Antinomie pädagogischer Prozesse wurden stets in den bisherigen Text mitaufgenommen und z. T. als Forschungs-Hypothesen ausgewiesen. An dieser Stelle möchte ich anregen, je eigene Diskurse zu berechnen. Dabei scheint die Fülle an Themenbereichen innerhalb der Erziehungswissenschaften groß. Für die Disziplin der Erziehungswissenschaften, der Pädagogik sowie der Professionsforschung bietet sich eine Methodologie und Methode für den reflektierten Umgang mit den eigenen Wissensarchitekturen und den eigenen diskursiven Formationen in der eigenen Teildisziplin bzw. im eigenen Forschungsbereich. Der ‚neue‘ Blick auf allbekannte, einem liebgewonnene Diskurse kann produktiv genutzt werden, um eigene Ausschließungen zu offenbaren, neue Aspekte zu eröffnen, etc.

Ebenfalls sollten fachdidaktische Diskurse untersucht und befragt werden. Für die Fachdidaktiken wird zudem empfohlen, ihre Auffassung von Wissen, Wissenssegmenten, Wissensarchitekturen, Frames, etc. zu überprüfen und zu definieren. Es wird häufig von ‚Content Knowledge‘ und ‚Pedagogical Content Knowledge‘ gesprochen, dabei ist jedoch nicht immer ersichtlich, welche Wissenstheorie hinter diesen Wissensbegrifflichkeiten (CK, PCK) verortet wird. Diese Hypothese zu untersuchen, dies könnte bereits wiederum frameanalytisch angegangen werden.

Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse sollte ferner zu einem Umdenken bei den Verlagen und Herausgebern von Fachzeitschriften führen. Für Frameanalyse ist der Zugang zu Beiträgen zentral, wird jedoch z. T. erschwert. Hier wäre eine proaktivere Rolle der Verlage wünschenswert, so dass beispielsweise Textkorpora von 20, 30 oder mehr Jahren für Frameanalysen, durchgeführt durch Forschende in den Erziehungswissenschaften, zur Verfügung gestellt werden. Eine eigenständige Forschung durch die Herausgeber wäre ebenfalls aufschlussreich. Die Datengenerierung ist derzeit sehr aufwändig und bildet eine Hürde für Frameanalysen.

10.2 Forschungsimplicationen für die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zur Professionsforschung

Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse wird sich als Methodologie zur Professionsforschung behaupten müssen. Der interdisziplinäre Zugang, der Anspruch einer Big-Data-Analyse und der Anspruch zur Visualisierung als Produkt der Analyse könnten sich als Hürden herausstellen angesichts einer Disziplin, die nach wie vor vorwiegend sozialwissenschaftlich und mehrheitlich qualitativ arbeitet. Erwartbar sind Einwände hinsichtlich der Interpretation von Diskursregionen – etwa, ob unter einem spezifischen Füllwert alle Sprecherpositionen dasselbe meinen. Hierbei wird ignoriert, dass auch bei qualitativen Vorgehensweisen,

z. B. bei Interviewkodierungen, trotz aller Sorgfalt im Umgang mit Kodier-Regeln, sich ein interpretativer Spielraum einstellt.

Derzeit ist mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse lediglich ein Modell einer Theorie vorgelegt. Sie kann somit weiterentwickelt, verfeinert und weiterkonfiguriert werden. Als System wissenschaftlich begründeter Aussagen muss sie zudem durch mehrere Durchführungen in unterschiedlichen Bereichen im Feld der Professionsforschung verifiziert und als Methodologie bestätigt werden. Mit der hier vorgelegten Untersuchung wurde ein erster Anlauf vorgenommen.

Das Modell einer Theorie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse ist anschlussfähig an andere Professionalisierungsmodelle (Kosinar, 2014; Keller-Schneider, 2010; Bauer, Kniep & Weinhardt, 2022) indem es diese Modelle zumindest um die Dimension ‚Sozio-Kognition‘ und die Dimension ‚Fachdiskurs‘ erweitert. Zentral für diese Möglichkeit der Erweiterung ist jedoch, dass im Rahmen der Beforschung und Verifizierung der einzelnen Professionsmodelle auch vorliegende Ausbildungsdokumente in hoher Anzahl mitaufgenommen werden zur Bewertung von Professionalisierungsprozessen und darin beobachteten Entwicklungsaufgaben – dies als Erweiterung der Individualbetrachtung von einzelnen Studierenden. Fragen der methodisch-konzeptionellen Passung zwischen der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse und den einzelnen Professionsmodellen kann hier nicht nachgegangen werden. Sie werden Gegenstand der Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse sein. Unter Kapitel 3.3 und andernorts wurde geschildert, dass und wie situativ-kontextuelle Anlässe eines Diskurses z. B. rekonstruktiv untersucht werden können. Insofern ist es wertvoll und wünschenswert, die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse mit der Adressierungsanalyse zu kombinieren.

Die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse ist ferner als Erweiterung zu den bestehenden Perspektiven (kompetenztheoretische Perspektive, strukturtheoretische Perspektive, berufsbiografische Perspektive) zu sehen. Auch hierbei muss sich die Methode erst noch beweisen, wichtig erscheint mir, dass der Aspekt des professionsspezifischen Sprach- und Denkerwerbs innerhalb der kompetenztheoretischen Perspektive zu geringfügig verhandelt wird, so dass die frameanalytische Perspektive Abhilfe schaffen kann.

Interessant wären vorläufig weitere Frameanalysen insbesondere auf der Seite der Gebrauchsbedeutung. Diese müssten über mehrere Pädagogische Hochschulen und Regionen ausgeweitet werden. Denkbar sind Frameanalysen in allen Studiengängen und Studienbereichen – sofern eine hohe Anzahl an geeigneten Ausbildungsdokumenten vorliegt. In der Regel ist man sich der hohen Anzahl an Dokumenten nicht bewusst bzw. diese potenziellen Textkorpora liegen brach.

10.3 Überlegungen zur methodologischen und methodischen Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse

Einige Überlegungen zur Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse fanden bereits Einzug in die Prämissen, so etwa zur Notwendigkeit, neue Befunde aus den Bezugsdisziplinen in die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse zu überführen. Davon abgesehen ist eine Offenheit für neue Technologie, u. a. ‚Künstliche Intelligenz‘, zu veranschlagen. Diese Möglichkeiten sollen aktiv genutzt werden, so dass der

Aufwand für derartige Frameanalysen reduziert werden kann. Weiter gilt es die entworfene Methodologie weiter auszudifferenzieren und neue Anwendungsfelder zu erschließen.

Aufgrund der zahlreichen Frameansätze sowie der zahlreichen Formen von Diskursanalysen ist ferner die Kritik an der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse abzuwarten und dort, wo berechtigt, Anpassungen vorzunehmen. Es graut mir etwas vor diesen Rückmeldungen, denn Zuschnitte bzw. Überträge aus anderen Bezugsdisziplinen in die Erziehungswissenschaft werden zwangsläufig kritisch aufgenommen, ebenso ist Kritik aus den Bezugsdisziplinen zu erwarten – so beispielsweise zur Auffassung, dass Frames in einer 1. Ordnung und in einer 2. Ordnung zu fassen sind. Zur Inter- und Transdisziplinarität äußere ich mich weiter unten. Wie erwähnt, Kritik ist offen entgegenzunehmen. Ich habe versucht die Zuschnitte bzw. Überträge mit großer Sorgfalt vorzunehmen und fortlaufend zu begründen. Die Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse ist also keineswegs finalisiert, sondern offen für Modifikationen durch die Wissenschaftscommunity.

Empfehlen möchte ich an dieser Stelle, dass Hochschulen die Methode im Rahmen von Forschungskolloquien und Veranstaltungen zur Methodenlehre kritisch-konstruktiv zur Diskussion stellen. Allenfalls ist es ratsam, Doktorand*innen als ‚Spezialist*innen‘ für Frameanalyse auszubilden und auf diese Weise erste Diskurse berechnen zu lassen. Ferner sind kognitionswissenschaftlich-experimentelle Forschungsvorhaben in der Professionsforschung von Lehrer*innen kaum vorhanden. Folglich muss der Bereich ‚Kognition‘ stark ausgebaut werden, indem experimentell arbeitende Kognitionswissenschaftler*innen für die Professionsforschung des Lehrberufs gewonnen werden können. Hierfür scheint es sinnvoll zu sein, institutionell übergreifend zu arbeiten (vgl. Kapitel 9.5).

Eine weitere Limitation besteht darin, wie bereits zum Ende des Kapitels 7 erwähnt, dass eine Framemodellierung nicht mehr als 150 Subframes umfassen sollte, damit eine korrekte Analyse noch machbar ist. Zudem ist zu erwähnen, dass die visuellen Produkte für viele Publikationsorgane eine Hürde darstellen. Diese Visualisierungen lassen sich nicht in Print-Formaten abdrucken, oder wenn doch, dann tritt häufig die Kritik zu Tage, die Ergebnisse seien nicht genügend nachvollziehbar. Es braucht somit neue Formen der Ergebnisveröffentlichung und der Datenkommunikation¹⁰².

10.4 Limitationen der erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse zur Beschreibung pädagogischer Antinomien im Lehrberuf

Wie unter Kapitel 8 bereits ausgeführt, muss die hier vorgelegte Untersuchung, die sich stark im Bereich des Diskurses aufhält, mittels Metaanalysen oder direkten Zugriffen auf von Antinomien betroffene Akteure erweitert werden. Für letzteres eignen sich sozialwissenschaftliche Methoden wie Interviews, experimentelle Verfahren aus den Kognitionswissenschaften sowie Verfahren aus der Unterrichtsforschung wie etwa die Videoanalyse – dies, wenn es um Antinomien im konkreten unterrichtlichen Handeln geht. Insofern versucht das Modell einer Theorie einer Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse einen holistischen Zugriff auf den Forschungsgegenstand der ‚Antinomien im Lehrberuf‘ vorzunehmen. Eine solch holistische Beforschung umfasst somit stets alle vier Bereiche ‚Diskurs‘-, ‚Sprache‘-, ‚Kognition‘-, ‚Habitus‘. Damit wird ersichtlich, dass die hier vorgelegte Untersuchung erst den Startschuss bildet. Mit

102 vgl. <https://www.researchgate.net/profile/Marti-Stephan>

der Studie 2 (vgl. Kapitel 8) wurde eine Fortsetzung dieses Startschusses vorgenommen im Bereich von ‚Habitus‘. Weitere Untersuchungen müssen somit folgen.

10.5 Förderung der Trans- und Interdisziplinarität

Transdisziplinäre Forschung wird an dieser Stelle verstanden als Forschung, die sich sowohl mit wissenschaftlichem Wissen (Erziehungswissenschaften), als auch mit praktischem Wissen (Professionsforschung) befasst. Die Diskussion des Widerstreits zwischen den Erziehungswissenschaften und der Professionsforschung im Lehrberuf (nachzulesen u. a. bei Böhme, Cramer & Bressler, 2018) war nicht besonders förderlich hinsichtlich eines Auf- und Ausbaus von transdisziplinärer Forschung. Die bisherigen Ausführungen sollten belegt haben, dass mit der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse die Auffassung vertreten wird, diese beiden Forschungsbereiche, fernab eines Monopolanspruchs der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin der Lehrer*innenbildung, zusammen zu denken.

Das Modell einer Theorie einer Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse ist zudem einer interdisziplinären Forschung verpflichtet und versucht folglich eine Rahmung für eine interdisziplinäre, erziehungswissenschaftliche sowie professionstheoretische Forschung anzubieten. Es soll damit nicht ausgesagt werden, die Erziehungswissenschaften würden derzeit nicht interdisziplinär forschen, sondern das Modell möchte zur Diskussion stellen, ob eine interdisziplinäre Kooperation derart gerahmt werden kann, um neben der berufsbiografischen, der strukturtheoretischen und der kompetenztheoretischen Perspektive eine weitere Perspektive auf die Profession des Lehrberufs, eben eine frametheoretische bzw. frameanalytische Sicht, zu etablieren. Diese Rahmung bedingt einer stärkeren Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftler*innen mit Soziolog*innen, Linguist*innen und Kognitionswissenschaftler*innen. Insbesondere für die Zusammenarbeit mit Letzteren ist eine internationale Zusammenarbeit unabdingbar. Wie das bereits erwähnte Beispiel des Forschungscluster ‚Cognitive Sciences‘ an der UC Berkeley zeigt, können sich die Erziehungswissenschaften produktiv in solche Cluster einbringen.

10.6 Berufsethische Hinweise zum Frame-Konzept

Ausbildungsframing findet immer und überall statt. Berufsethisch gilt es ein Curriculum breit innerhalb der Fachschaft und einer Hochschule zur Diskussion zu stellen. Weiter sind wissenschaftliche Erkenntnisse zur Curriculumsforschung für Fragen des Ausbildungsframings miteinzubeziehen. Außerdem gilt es sich an den inhaltlichen ‚Standards‘ für Curricula zu orientieren und sich über die entworfenen Curricula über die Hochschule hinweg unter Professionellen auszutauschen. Insofern sind Intentionen stets Gegenstand von Curriculumsplanung und Curriculumsmonitoring. Folglich ist Ausbildungsframing und -priming in diesem Verständnis nichts Unethisches, keine Gehirnwäsche, keine Propaganda, sondern Bestandteil eines wissenschaftsgestützten Hochschulbetriebs, welcher neben anderen Aspekten auch den professionsspezifischen Sprach- und Denkerwerb in den Blick nimmt.

10.7 Persönliche Bilanz aus der Arbeit

Gerne erinnere ich mich an meinen Erstkontakt mit dem Framekonzept bei Fillmore (1976) zurück. Ich stieß gegen Ende meines Masterstudiums an der Universität Basel 2013 das erste Mal auf diesen Beitrag von Fillmore, als ich mit Fragen der losen Kopplung in Bildungsorganisationen befasste und mein Dissertationsvorhaben vorbereitete. Mir schien damals, dass der Schulentwicklungsdiskurs spezifische Semantiken in Umlauf brachte, die von Schulleitungen und von Lehrpersonen rege verwendet wurden und sich folglich Konzepte, Modelle in der Schulentwicklungspraxis niederschlugen, während andere ausgeschlossen blieben. Im Rahmen der Dissertation (2013-2017) folgte ich diesem Themenkomplex und hierbei verband ich die Frameanalyse, inspiriert durch Ziem (2005, 2008), mit dem Untersuchungsgegenstand der losen Kopplung in Bildungsorganisationen. Hierbei wendete ich die Frameanalyse qualitativ auf Texte zum Schulentwicklungsdiskurs an. Zurück blieb ich damals nach Abschluss der Dissertation mit einer gewissen Unzufriedenheit, gerne hätte ich viel mehr Texte untersucht und mir fehlte eine geeignete Methodologie. Ich blieb jedoch ebenfalls zurück mit einer Idee, wie die Frameanalyse methodologisch weiterzuentwickeln, ins Feld der Erziehungswissenschaften zu überführen und auf ein neues Thema zu übertragen sei. In dieser Zeit war die Frameanalyse in den Erziehungswissenschaften inexistent. Folglich stieß ich seitdem innerhalb der Disziplin auf viel Unverständnis; man verstand selten, was mir vorschwebte. Mit der hier vorgelegten Habilitationsschrift hoffe ich, Klärung verschafft zu haben.

Der Rückblick auf diese zehn Jahre eigener Frameforschung zeigte mir außerdem, dass sich die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse sowohl für ein Zusammengehen von Frameanalyse und Policy-Analysen aus einer organisationssoziologischen Warte (Marti 2017) anbietet, als auch dass sie sich mit der Professionsforschung des Lehrberufs verbinden lässt. In beiden Kombinationen ist die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse zuerst eine Diskursanalyse, das scheint mir wichtig stets mehrfach zu betonen. Ich gehe davon aus, dass die Erziehungswissenschaftliche Frameanalyse in weiteren Bereichen zu ganz anderen Fragestellungen Einzug halten wird – sofern sie verstanden, verifiziert und akzeptiert wird. Mit dieser Arbeit schließe ich ein umfangreiches, mehrjähriges Vorhaben ab. Ein Gedankengang, der sich vor einem Jahrzehnt eingenistet hat, konnte in Schrift und Worte gefasst werden. Das ist eine unheimliche Entlastung und für sich bereits die erhoffte Genugtuung.

Mein Dank richtet sich an dieser Stelle an die Pädagogische Hochschule Luzern, die mich in diesen Jahren des Habilitationsvorhabens gefördert hat. Mein Dank richtet sich außerdem an das Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Basel, wo ich das Habilitationsvorhaben umsetzen durfte. Ich danke Prof. Dr. Elena Makarova für die strategische und moralische Begleitung und Unterstützung. Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder danke ich für seine Rolle als Critical Friend, die er trotz Ruhestand eingenommen hat. Ferner danke ich allen Studierenden, die mir im Rahmen von Seminarveranstaltungen zur Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse mit ihren Rückfragen geholfen haben, die Methodologie zu optimieren. Schlussendlich möchte ich meiner Familie danken, ihr habt mich immer wieder motiviert, den Gedankengang abzuschliessen.

11 Literaturverzeichnis

- Abelson, P & Schank, R. C. (1975). *Scripts, Plans and Knowledge*. Yale University.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. W. (2007). *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Suhrkamp.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 78–97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159-175). Klinkhardt.
- Allwood, J. (2003). *Meaning potentials and context: Some consequences for the analysis of variation in meaning*. (zuletzt besucht am 16.06.2019) <https://www.researchgate.net/publication/238683716>
- Amling, S. (2018). Lehrerhabitus und Lernen der LehrerInnen – empirische Analysen und konzeptionelle Überlegungen. In Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 127-146). Klinkhardt.
- Anderson, John R. (1996). *Kognitive Psychologie: eine Einführung*. Spektrum.
- Arendt, H. (1958). Die Krise der Erziehung. *Der Monat*, 124(11), 48-61.
- Arnold, R. (1997). Paradoxien der Freiheit in der Pädagogik. In Arnold, R., Dobischat, R., Ott, B. (Hrsg.). *Weiterungen der Berufspädagogik* (S. 36-55). Franz Steiner Verlag.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Braaten, M. & Sheth, M. (2017). Tensions teaching science for equity: Lessons learned from the case of Ms. Dawson. *Science Education*, 101(1), 134-164.
- Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M. & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfIL. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 457-478.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Balzer, N., Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Schäfer, A., Thompson, C. (Hrsg.). *Anerkennung* (S. 35-87). Schöningh.
- Balzer, N. (2012). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Springer VS.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bastian, J., Helsper, W, Reh, S. & Schelle, C. (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Leske + Budrich.
- Bättig-Ineichen, S. (2009). *Ausstieg aus dem Lehrberuf – aus Unzufriedenheit? Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf Primarschulstufe*. <https://edudoc.ch/record/38783>
- Belenky, M.; Clinchy, B.; Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.
- Belusa, A., Eberwein, H. & Michaelis, E (1992). Probleme des Lernens und Deutungsmuster – Ergebnisse einer Befragung an Schulen für Lernbehinderte in Berlin. *Behindertenpädagogik*, 92(2), 162-170.
- Benner, D. (1999). «Der Andere» und «Das Andere» als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 315-328.
- Bennewitz, H. (2005). *Hannedlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. VS Verlag.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Fischer Verlag.
- Binder, U. & Kronig, F. K. (2021). *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Blair, R. (2009). Cognitive Neuroscience and Acting: Imagination, Conceptual Blending, and Empathy. *The Drama Review* 53(4), 92-103.
- Blankertz, S. (2013). *Pädagogik mit beschränkter Haftung. Kritische Schultheorie*. Rothbard Institut.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender- und referendare*. Waxmann.
- Bochenski, J. M. (1974). *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Verlag Herder.
- Böhme, J.; Cramer, C. & Bressler, C. (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Bollnow, O. F. (1983). *Anthropologische Pädagogik*. Verlag Haupt.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburger Edition.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2018). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Klinkhardt.
- Bormann, I. (2009). Reflexionsroutinen im Innovationsdiskurs. Zur Pfadabhängigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Diskursformation. In Stensckhe, O. & Wichter, S. (Hrsg.). *Wissenstransfer und Diskurs* (S. 227-245). Lang.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Braten, I., Britt, M. A., Strømso, H. I., & Rouet, J. F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Towards an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(4), 8-70.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmungen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). *Schülerhabitus* (S. 56-81). Springer VS.
- Bromme, R.; Kienhues, D. & Stadler, M. (2016). Die kognitive Arbeitsteilung als Herausforderung für die Forschung zu epistemischen Überzeugungen. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (S. 25-38) (zuletzt besucht am 01.02.2022) <https://www.researchgate.net/publication/303551748>
- Brumlik, M. (2007). *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Beltz.
- Bubenhof, N. (2008). *Diskurse berechnen?! (letzter Zugriff, 14.02.2020)* <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/15560/1/9783110209372.6.pdf>
- Bubenhof, N. (2020). Visuelle Linguistik. Zur Genese, Funktion und Kategorisierung von Diagrammen in der Sprachwissenschaft. De Gruyter.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. List/Ullstein.
- Buss, C. (2019). *Dokument der Angst*. (zuletzt besucht am 06.07.2023) <https://www.spiegel.de/kultur/tv/ard-debatte-um-das-framing-manual-von-elisabeth-wehling-a-1253756.html>
- Busse, D. (2007). Diskurslinguistik als Kontextualisierung: Methodische Kriterien. Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In Warnke, I. H. (Hrsg.). *Diskurslinguistik. Theorie und Gegenstände* (S. 101-137). De Gruyter.
- Busse, D. (2008a). Linguistische Epistemologie. Zur Konvergenz von kognitiver und kulturwissenschaftlicher Semantik am Beispiel von Begriffsgeschichte, Diskursanalyse und Frame-Semantik. In Kämper, H. (Hrsg.). *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 73-114). De Gruyter.
- Busse, D. (2008b). Diskurslinguistik als Epistemologie. Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung. In Warnke, I. H. & Spitzmüller, J. (Hrsg.). *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (S. 57-88). De Gruyter.
- Busse, D. (2012). *Frame Semantik. Ein Kompendium*. De Gruyter.
- Busse, D. (2013a). Diskurs – Sprache – Gesellschaftliches Wissen. Perspektiven einer Diskursanalyse nach Foucault im Rahmen einer Linguistischen Epistemologie. In Busse, D. & Teubert, W. (Hrsg.). *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven* (S. 147-188). VS Verlag.
- Busse, D. (2013b). Linguistische Diskursanalyse. Die Macht der Sprache und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit aus der Perspektive einer linguistischen Epistemologie. In Keller, R., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.). *Diskurs, Sprache, Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung* (S. 51-78). VS Verlag.
- Busse, D. & Teubert, W. (2013). *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. VS Verlag.
- Burgsmüller & Tillmann (2010). *Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010*. (zuletzt besucht am 29.01.2022) <https://robertcaesar.files.wordpress.com/2010/12/odenwaldschule-abschlussbericht-17-dezember-2010.pdf>
- Bürkler, S.; Goldsmith, D. & Hürlimann, W. (2013). Körperliche Züchtigung und Angst als Erziehungsmittel. In Ries, M. & Beck, V. (Hrsg.). *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern* (S. 245-299). TVZ.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Gunter Narr Verlag.
- Caspari-Gnann, I. & Sevan, H. (2022). Teacher dilemmas as sources of change and development. *Teaching and Teacher Education*, 112(1), 1-15.
- Cerulo, K. A. (2009). Mining the intersections of cognitive sociology and neuroscience. *Poetics*, 38(2), 115-132.

- Chilton, P. (2019). Cognitive Linguistics. In Brekhus, W. H. & Ignatow, G. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Cognitive Sociology*. (zuletzt besucht am 17.01.2022) <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190273385.001.0001/oxfordhb-9780190273385>
- Chinn, C. A.; Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141-167.
- Cocard, Y. & Tettenborn, A. (2021). In Schule und Unterricht erlebte Praxis reflektieren. Der Studienabschluss im Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften im Masterstudium der Sekundarstufe I der PH Luzern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungs- und Sozialwissenschaften*, 43(1), 169-179.
- Combe, Arno; Helsen, Werner (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Cook Moats, L. (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 81-102.
- Damon, W. (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Suhrkamp Verlag.
- Dewe, B. (1996). Soziale Deutungsmuster. In Kerber, H. & Schmieder, A. (Hrsg.). *Handbuch zur Soziologie*. Rowolt.
- Diaz-Bone, R. (2007). Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standorts der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), 1-40.
- Diaz-Bone, R. (2009a). Qualitätskonventionen als Diskursordnung in Märkten. In Diaz-Bone, R. & Krell, G. (Hrsg.). *Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (S. 267-292). VS-Verlag.
- Diaz-Bone, R. (2009b). Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der 'Économie des conventions'. *Historical Social Research*, 34(2), 235-264.
- Diaz-Bone, R. (2013a). Soziologische Perspektiven auf die Diskurslinguistik nach Foucault. In Busse, D. & Teubert, W. (Hrsg.). *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Springer VS. 273-286.
- Diaz-Bone, R. (2013b). Sozio-Episteme und Sozio-Kognition. In Keller, R.; Scheider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.). *Diskurs, Sprache, Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung* (S. 79-96). Springer VS.
- DiMaggio, P. (1997). *Culture and Cognition. Annual Review of Sociology*, 23(1), 263-288.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Beltz Juventa.
- Dreke, C. (2012). *Künftige Lebenswege von Schulkindern. Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrpersonen in Italien und Deutschland*. VS Verlag.
- Dudek, P. (2010). Geschichte der Jugend. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 359-378). Springer VS.
- Eurydice (2004). *Der Lehrerberuf in Europa: Profi l Tendenzen, Anliegen. Bericht IV: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Allgemeinbildender Sekundarbereich I (Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa Band 3)*. Eurydice.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konstitut.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Hrsg.). *Perspectives on activity theory* (S. 19-38). Cambridge University Press.
- Faber, C. & Benson, L. C. (2017). Engineering Student's Cognition in the Context of Problem Solving. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 677-709.
- Fauconnier, G. (2014). Mental Spaces, language modalities, and conceptual integration. In Erlbaum, L. & Tomasello, E. (Hrsg.). *The New Psychology of Language* (S. 230-269). Routledge.
- Fauconnier, G. (2001). Conceptual Blending. In *The Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (zuletzt besucht am 17.01.2022) <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQgvGZvrj1AhUF7rsIHcIVCocQFn0ECAkQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.cogsci.ucsd.edu%2F-faucon%2FBEIJING%2Fblending.pdf&usq=AOvVaw0Rj9S8S7EDNqs6FVJUF8M>
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2003a). Conceptual Blending, Form and Meaning. In *Recherches en communication*, 1(19), 57-86
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2003b). Polysemy and Conceptual Blending. In Nerlich, B.; Herman, V.; Todd, Z. & Clarke, D. (Hrsg.). *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* (S. 79-94). Mouton de Gruyter.
- Fegter, S.; Kessler, F.; Langer, A.; Ott, M.; Rothe, D & Wrana, D. (2013). *Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Springer Verlag.
- Fegter, S. (2012). 'Framestruktur' Jugendkrise: Diskursive Regelmäßigkeiten und die Bedeutung der Sprecherposition in den medialen Thematisierungen 1999-2009. In Keller, R. & Truschkat, I. (Hrsg.). *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 113-134). VS Verlag.
- Feldman, S. S., Wood D. N. (1994). Parents expectations for preadolescent sons behavioral autonomy: A longitudinal study of correlates and outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 45-70.

- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In Bach, E. & Harms, R. T. (Hrsg.). *Universals in linguistic theory* (S. 1-88). Holt, Rinehart & Winston.
- Fillmore, C. J. (1976). *Frame Semantics and the nature of Language*. Konferenzpapier. (zuletzt besucht am 25.01.2022) <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesemantics76.pdf>
- Fillmore, C. J. (1982). *Linguistics in the morning calm*. Hanshin Publishing Company.
- Fillmore, C. J. (1984). Lexical semantics and text semantics. In Copeland J. E. (Hrsg.). *New Directions in Linguistics and Semantics* (S. 123-147). Rice University Studies.
- Fillmore, C. J. (2003). *Form and meaning in language*. Center for the Study of Language and Information.
- Fillmore, C. J. & Baker, C. (2009). A Frames Approach to Semantic Analysis. In Heine, B & Narrog, H. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (S. 313-340). Oxford University Press.
- Fink, T.; Burkhard, H.; Reinwand-Weiss, V. & Wenzlik, A. (2012). Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. kopaed.
- Forneck, H., Klingovsky, U. & Kossack, P. (2005). *Selbstlernumgebungen. Ein Band zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Schneider Verlag.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. Carl Hanser Verlag.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2014). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Foucault, M. (2015). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Fraas, C. (2011). Frames – ein qualitativer Zugang zur Analyse von Sinnstrukturen in der Online-Kommunikation. In Job, B.; Mehler, A. & Sutter, T. (Hrsg.). *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke* (S. 259-283). VS-Verlag.
- Fraas, Claudia (1996). *Gebrauchswandel und Bedeutungsvarianz in Textnetzen – Die Konzepte IDENTITÄT und DEUTSCHE im Diskurs zur deutschen Einheit*. Gunter Narr.
- Fraas, C.; Pentzold, C. & Ziem, A. (2018). Medien-Frames als semantische Frames: Aspekte ihrer methodischen und analytischen Verschränkung am Beispiel der ‚Snowden-Affäre‘. In Ziem, A.; Inderelst, L. & Wulf, D. (Hrsg.). *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Proceedings in Language and Cognition* (S. 155-185). DUP.
- Frank, D. J., Meyer, J. W. (2007). University Expansion and the Knowledge Society. *Theory and Society*, 36(4), 287-311.
- Fredriksson, A. & Pelger, S. (2020). Conceptual Blending Monitoring Students' Use of Metaphorical Concepts to Further the Learning of Science. *Res Sci Educ*, 3(59), 917-940
- Frei, B. (2003). *Pädagogische Autorität*. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. & 8. Schulklasse. Waxmann.
- Fruchterman, T. M. J., & Reingold, E. M. (1991). Graph Drawing by Force-Directed Placement. *Software: Practice and Experience*, 21(11), 1129-1164.
- Fuster, Joaquín (2005). Im Netzwerk der Erinnerungen. *Spektrum der Wissenschaft*, 1(2), 10-15.
- Galston, W. A. (2002). *The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. CUP.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175-190). Springer VS.
- Geissler, E. E. (1970). *Autorität*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Geissler, E. E. (1991). Autorität und Disziplin. In Roth, L. (Hrsg.). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 906-917). Ehrenwirth.
- Giesinger, J. (2013). Anerkennung, Autonomie und Erziehung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(3), 348-360.
- Giesinger, J. (2011). «Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?» Zu Kants Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 65(3), 259-270.
- Goffman, E. (1974). *An Essay on the Organization of Experience*. Harper & Row.
- Goffman, E. (2018). *Rahmen-Analyse*. Suhrkamp.
- Grandjean, M. (2015). *GEPHI: Introduction to Network Analysis and Visualisation*. (zuletzt besucht am 02.06.2020) https://serval.unil.ch/en/notice/serval:BIB_0F0EB41780EB
- Grandjean, Martin (2017). *Complex Network Visualisation for the History of Interdisciplinary: Mapping Research Funding in Switzerland*. (letzter Zugriff, 27.09.2020) <http://www.martingrandjean.ch/complex-network-visualisation-interdisciplinarity/>
- Greene, J. A.; Sandoval, W. A. & Braten, I. (2016). *Handbook of Epistemic Cognition*. Routledge.
- Grunder, H.-U. (2007). *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik*. Geschichte – Modelle – Beispiele. Schneider Verlag.

- Gruntz-Stoll, Johannes (1999). *Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie*. Lang.
- Gregorcic, B. & Haglund, J. (2018). Conceptual Blending as an Interpretative Lens for Student Engagement with Technology: Exploring Celestial Motion on an Interactive Whiteboard. In *Research in Science Education*, 1(51), 235-275.
- Guhe, M.; Pease, A.; Smaill, A.; Martinez, M.; Schmidt, M.; Gust, H.; Kühnberger, K.-U. & Krummack, U. (2011). A computational account of conceptual blending in basic mathematics. In *Cognitive Systems Research*, 12(3), 249-265.
- Haag, L. & Strebler, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Beltz Verlag.
- Hammer, L. (2018). *Modularity*. (zuletzt besucht am 15.03.2021) <https://github.com/gephil/gephi/wiki/Modularity>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P., & Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 1-12.
- Hegel, G.W. (1807). *System der Wissenschaft. Erster Teil, die Phänomenologie des Geistes*. Goebhardt Verlag.
- Hellsten, I.; Ophof, T. & Leydesdorff, L. (2020). N-mode network approach for scio-semantic analysis of scientific publications. *Poetics*, 78, 1-13.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Springer VS.
- Hericks, U.; Rauschenberg, A.; Sotzek, J.; Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Bohnsack, R; Nentwig-Gesemann, I. & Hoffmann, N. (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Verlag Barbara Budrich.
- Hericks, U & Keller-Schneider, M. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In Terhart, Ewald & Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296-313). Waxmann.
- Hettfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2014). Implementation eines wissenschaftlich erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 297-322.
- Hettlage, R. & Lenz, K. (1991). *Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Haupt Verlag.
- Hettlage, R. (1991). Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. In Hettlage, R. & Lenz, K. (1991). *Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (S. 95-154). Haupt Verlag.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). *Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung*. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 47(2), 97-109.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern*. Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn.
- Helsper, Werner (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, Ewald & Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. utb.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger et al. (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Springer Verlag.
- Helsper, W., Krüger, H. H. (2004). *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Springer Verlag.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Paseka, A.; Keller-Schneider M. & Combe, A. (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Springer VS.
- Helsper, W. (1998). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.). *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Springer Verlag.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Röwer.

- Herbart, J. F. (1887). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In von Kehrnbach, K. (Hrsg.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* (o.S.). Langensalza: o.O.
- Herzog, Silvio (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In Terhart, Ewald & Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Waxmann.
- Herzka, H. S. (1995). *Die neue Kindheit. Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung*. Schwabe & Co.
- Heymann, H. (2012). Ohne Arbeitsdisziplin kein erfolgreiches Lernen. Wie lässt sich Schülern helfen, denen sie fehlt? *Pädagogik*, 64(1), 6-9.
- Heymann, S. (2015). Average Clustering Coefficient. (zuletzt besucht am 15.03.2021) <https://github.com/gephi/gephi/wiki/Average-Clustering-Coefficient>
- Hippmann, C. (2017). Spielen sie alle Theater? Die Rekonstruktion der Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 263-282
- Hoffmann, U. (2011). Sexueller Missbrauch in Institutionen. Pabst Science Publ.
- Hoffmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (2011). Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch? Lit Verlag.
- Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag.
- Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51(4), 25-41.
- Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A., Waller, M. (1998). Lehrerautorität aus der Sicht der Schüler. In Seibert, N. (Hrsg.). *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 127-160). Klinkhardt.
- Höhne, T. (2011). Pädagogische Qualitologie. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In Reichenbach, R., Ricken, N., Koller, H.-C. (Hrsg.). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 139-164). Schönighh.
- Hug, T. (2015). Die Paradoxie der Erziehung. Der Konstruktivismus in der Pädagogik. In Pörksen, B. (Hrsg.). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 451-471). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz.
- Hügli, A. (1999). Philosophie und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during their first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163
- Hoffmann, Markus (2016). Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Verlag Barbara Budrich.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140
- Hofbauer, S. (2019). An der Grenze des Wissenschaftlichen. ‚Insiders truth‘ und ‚Outsiders untruth‘ in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer(wissens)forschung. In Groß, B. & Stadler-Altman, U. (Hrsg.). *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen: Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (S. 79-100). Barbara Budrich.
- Hofbauer, S. (2018). Konstruktionswandel und kollektive Übersetzungsmacht. *Erziehungswissenschaftliche Formierung des Forschungsgegenstandes „Lehrerwissen“ in diachroner Perspektive*. In Lüders, M. (Hrsg.). *Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata* (S. 129-152). Klinkhardt.
- Hofbauer, S. (2018). Das Wissen der Wissensproduzenten. Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen ‚Shulman‘- und ‚Schön‘-Rezeptionen. In Böhme, J.; Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 151-169). Klinkhardt.
- Imdorf, C. & Leemann, R. (2019). Das Potential der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In Gonon, P.; Imdorf, C. & Leemann, R. (Hrsg.). *Bildung und Konventionen. Die 'Économie des conventions' in der Bildungsforschung* (S. 3-45). VS Verlag.
- Iordanou, K. (2016). From Theory of Mind to Epistemic Cognition. A Lifespan Perspective. *Frontline Learning Research*, 4(5), 106-119.
- Jergus, K., Schumann, I., Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, N., Balzer, N. (Hrsg.). *Judith Butler: pädagogische Lektüren* (S. 207-224). VS Verlag.
- Junang, L. P., Lerner, J. V., Mc Kinney, J. P. & Eye, A. (1999). The Goodness of fit in autonomy timetable expectations between Asian-American late adolescents and their parents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 1023-1048.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press.
- Keller, R. & Truschkat, I. (2012). *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Springer Verlag.

- Keller, R. (2013). Das Wissen der Wörter und Diskurse. Über Sprache und Wissen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In Keller, R., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.). *Diskurs, Sprache, Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung* (S. 21-50). VS Verlag.
- Keller, G. (2012). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Verlag Hans Huber.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kitchener, S. K. & King, P. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. (zuletzt besucht am 02.02.2022) https://www.researchgate.net/publication/247966446_The_Reflective_Judgment_Model_Twenty_Years_of_Research_on_Epistemic_Cognition
- Klemm, U. (2006). *Bildung ohne Zwang. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*. Verlag Edition AV.
- Klemm, U. (2011). *Libertäre Pädagogik. Eine Einführung*. Schneider Verlag.
- Klemm, U.; Grunder, H.-U.; Schuhmann, M. & Bernhard, A. (2013). *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten*. Klemm + Oelschläger.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine governementalitäts-theoretische Untersuchung*. transcript Verlag.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (S. 39-70) (zuletzt besucht am 01.02.2022) <https://www.researchgate.net/publication/303551748>
- Kohlberg, K. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Kohl, M. (1986). Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2019). Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In Kramer R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (235-259). Klinkhardt.
- Konerding, K.-P. (1993). *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie*. Niemeyer.
- Kounin, S. J. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.
- Kramer, R.-T.; Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(7), 3-36
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Leonhard, T.; Kosinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.). *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 73-100). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Kramer, R.-T. (2017). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Springer VS.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 261-272.
- Krappmann, L. & Leu, H. R. (1999). *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*. Suhrkamp Verlag.
- Krause, A., Dorseman, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrbelastungs- und gesundheitsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61-80). Springer VS.
- Kuhl, J.; Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2103). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3-24.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

- Kunze, K. (2007). Verbalbeurteilungen von Waldorfschülerinnen und -schülern als Ausdruck professioneller Orientierungs- und Deutungsmuster ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In Grasshoff, G., Höblich, D., Idel, T.-S., Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (Hrsg.). *Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Logophon.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Springer VS.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1983). Categories: an essay in cognitive linguistics. In The Linguistic Society of Korea (Hrsg.). *Linguistics in the morning calm* (S. 139-194). Hanshin Publishing Company.
- Lakshmi-Ratan, R. A. (1988). Similarity Analysis of Cognitive Scripts. *Journal of the Academy of Marketing Sciences*, 16(2), 36-42.
- Lange-Vester, A. (2013). Lehrerinnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 36(66), 51-70.
- Langer, A. & Richter, S. (2013). Disziplin ohne Disziplinierung. In Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 211-229). Springer Verlag.
- Lenz, K. (1991a). Ervin Goffman. Werk und Rezeption. In Hettlage, R. & Lenz, K. (1991). *Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (S. 25-94). Haupt Verlag.
- Lenz, K. (1991b). Goffman – ein Strukturalist? In Hettlage, R. & Lenz, K. (1991). *Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (S. 243-298). Haupt Verlag.
- Lenz, M. (2005). Die Diskussion über Anlage und Umwelt in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft aus diskursanalytischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(4), 340-369.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949-968.
- Levin et al. (2014). *Studying Decision Processes through Behavioral and Neuroscience Analyses of Framing Effects*. In Wilhelm, E. A. & Reyna, F. V. (Hrsg.). *Neuroeconomics, Judgment, and Decision Making* (S. 131-150). Psychology Press.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Klinkhardt.
- Litt, T. (1927). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Teubner.
- Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klar kommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. In Amitai, E. (Hrsg.). *The Semi-Professions and their Organization* (S. 1-53). The Free Press.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Lunkenbein, M. (2012). *Beobachtung in schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum*. Universität Bamberg Press.
- Lunn Brownlee, J.; Ferguson, L. & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Empstemic Reflexivity. *Educational Psychologist* 52(4), 242-252.
- Lunn Brownlee, J.; Schraw, G. & Berthelsen, D. (2011). Personal epistemology and teacher education: An emerging field of research. In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Hrsg.). *Personal epistemology and teacher education* (S. 3-21). Routledge.
- Lunn Brownlee, J.; Schraw, G.; Walker, S. & Ryan, M. (2016). Changes in preservice teachers' personal epistemologies. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (Hrsg.). *Handbook of epistemic cognition* (S. 300-317). Routledge.
- Lüders, C. (1994). Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen: ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen. In N. Schröer (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 107-127). Westdeutscher Verlag.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 57-79). Leske + Budrich.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Konstanz: UVK.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Hetherington, E. M. (Hrsg.). *Handbook of child psychology* (S. 1-101). Wiley.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 11-23). Springer VS.

- Marti, S. (2013). *Der libertäre Schulplan*. Klemm + Oelschläger.
- Marti, S. (2017). *Schulentwicklung und lose Kopplung*. LIT Verlag.
- Marti, S. (2021). *Die Antinomie von Autorität und Autonomie in der Pädagogik*. (zuletzt besucht am 01.02.2022) https://www.researchgate.net/publication/349211749_Die_Antinomie_von_Autoritat_und_Autonomie_in_der_Padagogik
- Marti, S. (2024). Computergestütztes Curriculumsmontoring an Hochschulen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Mayer, A.-K. & Rosman, T. (2016). *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen*. (zuletzt besucht am 01.02.2022) <https://www.researchgate.net/publication/303551748>
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987). Ein Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. *Diagnostica*, 33(2), 133-143.
- Mayr, J. (2012). Klassen kompetent führen: Do it your way. *Lehren & Lernen*, 38(2), 20-24.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. *Pädagogik* 61(2), 34-37.
- Mayr, J. (2010). Lehrerpersönlichkeit. In Mägdefrau, J. (Hrsg.). *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232-249). Klinkhardt.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II. Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 227-242.
- Meister, Gudrun (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Springer VS.
- Merk, S.; Schneider, J.; Bohl, T.; Kelava, A.; Syring, M. (2017). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens. Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for educational research online*, 9(1), 169-189.
- Merk, S. & Rosman, T. (2017). *Modelling the dual nature of epistemic beliefs*. (zuletzt besucht am 01.02.2022) <https://www.researchgate.net/publication/319702470>
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Kirchheim.
- Meyer, J., Scott, W. R. (1994). *Institutional Environments and Organisations. Structural Complexity and Individualism*. Sage Publications.
- Meyer, J., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J., Frank, D. J. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theor Soc*, 36(4), 287-311.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 28-56). VS Verlag.
- Meyer, R. & Walgenbach, P. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Kohlhammer.
- Micus-Loos, C. (2012). Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3). 302-320.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2010). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 125-152). Springer VS.
- Milgram, S. (1993). *Das Milgram Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Rowohlt.
- Minsky, M. (1977). Frame-system theory. In Philip J.-L. & Watson, P. C. (Hrsg.). *Thinking. Reading in Cognitive Sciences* (S. 355-376). Cambridge University Press.
- Minsky, M. (1974). *A Framework for Representing Knowledge. Artificial Intelligence Memo*. Artificial Intelligence Laboratory.
- Minsky, M. (1977). Frame-system theory. In Johnson-Laird, P. N.; Watson, P.C. (Hrsg.). *Thinking. Reading in Cognitive Sciences* (S. 355-376). Cambridge University Press.
- Minsky, M. (1986). *The Society of Mind*. Simon & Schuster.
- Minsky, M. (1990). *Mentopolis*. Klett-Cotta.
- Monjo, R. (2007). Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinandersetzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 639-650.
- Moser, V. (2017). *Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns*. (zuletzt besucht am 02.02.2022) <https://docplayer.org/33383377-Bedeutung-von-beliefs-aspekte-paedagogischen-handelns-vera-moser-i-beliefs-und-ihre-erforschung-im-paedagogischen-kontext.html>
- Muis, K. R.; Trevors, G.; Duffy, M. & Ranellucci, J. (2006). Testing the TIDE: Examining the Nature of Students' Epistemic Beliefs Using a Multiple Methods Approach. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 264-288.
- Muis, K. R.; Chevrier, M.; Denton, C. A. & Losenno, K. M. (2021). *Epistemic Emotions and Epistemic Cognition Predict Critical Thinking About Socio-Scientific Issues*. (zuletzt besucht am 02.02.2022) <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.669908/full>

- Müller, C., Felbrich, A., & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrer-Ausbildung* (S. 277-302). Waxmann Verlag.
- Nerowski, C.; Hascher, T.; Lunkenbein, M. & Sauer, D. (2012). *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Klinkhardt.
- Neuheuser, H. (1993). *Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen*. Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, H. (1919). *Pädagogische und politische Aufsätze*. Eugen Diederichs Verlag.
- Nurmi, J. E. & Pulliainen, H. (1991). The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 14(1), 35-51.
- Odden, B. T. O. (2021). How conceptual blends support sensemaking: A case study from introductory physics. *Science Education*, 105(4), 989-1012
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001a). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn*, 2(1), 3-33.
- Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(2), 35-81.
- Oester, K., Fiechter, K. & Kappus, E.-N. (2005). *Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregations- und Integrationsprozesse am Beispiel Bern West. Forschungsbericht*. PH Bern.
- Oliver, P. & Johnston, H. (2000). What a Good Idea! Frames and Ideologies in Social Movement Research. In *Mobilization*, 5, 50-65.
- Oser, F. & Althof (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modell der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Klett-Cotta.
- Oser, F.; Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415-421.
- Paris, R. (2009). Die Autoritätsbalance des Lehrers. In A. Schäfer & Thompson (Hrsg.). *Autorität* (S. 37-63). Schönigh.
- Paris, R. (2015). *Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie*. Velsbrück Wissenschaft.
- Perry, W. G., Jr., (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Hold, Rinehart and Winston.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College. A Validation of a Scheme. Final Report*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2012). Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller, R., Truschkat, I. (Hrsg.). *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 425-450). VS Verlag.
- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Klett.
- PH Luzern (2016). Klassen führen. <https://zenodo.org/record/229894>
- Raatzsch, R. (2007). *Autorität und Autonomie*. mentis.
- Rabentisch, J. (2011). *Die Kunst der Freiheit*. Suhrkamp Verlag.
- Rebel, K. (1967). *Zwang – Autorität – Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem*. Verlag Julius Beltz.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reichenbach, R. (2010). *Autorität ist eine Art Vertrauen*. Zeit Online. (zuletzt besucht am 28.11.2016) <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview>
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Kohlhammer.
- Reich, K. (2000). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Görres-Verlag.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Exploration zur Norm der Selbstständigkeit. In Ricken, N. (Hrsg.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S.225-246). VS Verlag.
- Reh, S. (2011). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In Amos, S. K., Meseth, W., Proske, M. (Hrsg.). *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33-52). VS Verlag.
- Reh, S. (2015). Der «Kinderfehler» Aufmerksamkeit. Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). *Aufmerksamkeit. Gesichte, Theorie, Empirie* (S. 71-91). Springer VS.

- Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2014). Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. VS Verlag.
- Renaut, A. (2002). La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Bayard et Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). La fin de l'autorité. Flammarion.
- Revault d'Allonnes, M. (2004). De l'autorité à l'institution: la durée publique. *Esprit*, 307(8), 42-63.
- Revault d'Allonnes, M. (2005). Le temps et l'autorité. À propos d'Alexandre Kojève. *Esprit*, 35(1), 49-72.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). Le Pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité. Seuil.
- Reusser, K. & Messner, H. (2000a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18(2), 157-171.
- Reusser, K. & Messner, H. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18(3), 277-294.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 643-661). Waxmann.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 215-230.
- Ricken, N. (2009 a). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form Pädagogischen Handelns. In Berdelmann, K. & Fuhr, T. (Hrsg.). *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion* (S. 111-134). Schönigh Verlag.
- Ricken, N. (2009b). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.). *Umlernen* (S. 75-92). Wilhelm Fink Verlag.
- Ricken, N. (2007). Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. In Kammler, C., Parr, R. (Hrsg.). *Foucault in den Kulturwissenschaften – eine Bestandsaufnahme* (S. 157-176). Synchron.
- Ricken, N. (2009). Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194-210.
- Ricken, N. (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In Ricken, N., Balzer, N. (Hrsg.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329-352). VS Verlag.
- Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Suhrkamp Verlag.
- Riedel, H. (o.J.). *Versuch einer Ordnung von Erziehungsstilen*. <http://www.haraldriedel.de/html/erziehungsstile.html> (zuletzt besucht am 28.11.2016)
- Roeder, P. (1967). Untersuchung zum Problem der Autorität. Ein Literaturbericht. In Rebel, K. (Hrsg.). *Zwang – Autorität – Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem* (S. 250-271). Verlag Julius Beltz.
- Roepstorff, A. & Frith, C. (2004). What's at the top in the top-down control of action? Script-sharing and 'top-top' control of action in cognitive experiments. *Psychological Research*, 68(2-3), 189-198.
- Roepstorff, A. & Jack, I. J. (2002). Introspection and cognitive brain mapping: from stimulus-response to script-report. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 6(8), 333-338.
- Rogers, R.; Schaenen, I.; Schott, I.; O'Brien, C.; Trigos-Carrillo, K.; Starkey, L.; Chasteen, K. & Carter, C. (2016). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226.
- Rogers, D. M. (2019). Scientific Analogies and Hierarchical Thinking: Lessons from the hive? In Brekhuis, W. H. & Ignatow, G. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Cognitive Sociology*. (zuletzt besucht am 02.02.2022) <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190273385.001.0001/oxfordhb-9780190273385-e-28>
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. VS Verlag.
- Rothland, M. (2010). Das öffentliche Lehrerbild aus der Perspektive angehender Lehrkräfte – Empirische Befunde zur Wahrnehmung, Bewertung und Wirkung. *Empirische Pädagogik*, 24(3), 286-310.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2018). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 191-211). Klinkhardt.
- Ruppert, J. P. (1959). Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In H. Hetzer (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie* (S: 144-169). Hogrefe.
- Rüedi, J. (2013). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin. Begründungen, Möglichkeiten und Beispiele zur Klassenführung*. Haupt.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81-97). VS Verlag.
- Schank, R. C. & Abelson (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Erlbaum.
- Schetsche, M., Schmied-Knittel, I. (2013). Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 24-45.
- Scheunpflug, A. (1998). Systemtheorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 619-628.

- Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Verlag Barbara Budrich.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016). „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. *Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 1(1). S. 31-50
- Schleiermacher, F. D. E. (2001). *Kritische Gesamtausgabe. Band 12. Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht*. De Gruyter.
- Schlömerkemper, J. (2003). Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(6), 6-9.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, J. (2015). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In Plöger, W. (Hrsg.). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 281-308). Schöningh Verlag.
- Schluss, H. (2007). Erziehung zur Freiheit? *Die Deutsche Schule*, 99(1), 37-49.
- Schmidt, G. R. (1975). *Autorität in der Erziehung*. Verlag Herder.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schneewind, K. A. & Braun, M. (1988). Jugendliche Ablösungsaktivitäten und Familienklima. *System Familie*, 26(1), 49-61.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*. Beltz.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. C. Smith & T. Pourchot (Hrsg.). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (S. 127-143). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schott, T. (2003). Autorität – Überlegungen zu ihrer Struktur, ihrer Unentbehrlichkeit – ihre Gefahren in Erziehung und Bildung. *Pädagogische Rundschau* 57(3), 283-298.
- Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. In *Educational Psychology Review*, 13(4), 451-465.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp.
- Schütze, F.; Bräun, K.; Liermann, H.; Porkopp, K.; Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 333-377). Suhrkamp.
- Selman, R. (1984). *Entwicklung des sozialen Verstehens*. Suhrkamp Verlag.
- Senneth, R. (2012) *Autorität*. Berlin Verlag Taschenbuch.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994). Adolescents and Parents Conceptions of Paternal Authority and Personal Autonomy. *Child Development*, 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Paternal Authority during Adolescence. *Child Development*, 66(2), 299-316.
- Smetana, J. G. & Bitz, B. (1996). Adolescents Conception of Teachers Authority and Their Relations to Rule Violations in School. *Child Development*, 67(3), 1153-1172.
- Smith, R.; Killgore, D.S.; Alkozei, A. & Lane, R. D. (2018). A neuro-cognitive process model of emotional intelligence. *Biological Psychology*, 139(1). 131-151.
- Sonnet, J. (2019). Priming and Framing. Dimensions of Communications and Cognition. In Brekhus, W. H. & Ignatow, G. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Cognitive Sociology*. (zuletzt besucht am 17.01.2022) <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190273385.001.0001/oxfordhb-9780190273385-e-13>
- Sotzek, J.; Wittek, D.; Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18(1), 315-333.
- Speidel, M. (2013). *Erziehung zur Mündigkeit und Kants Idee der Freiheit*. Peter Lang.
- Spitzer, Manfred (1996). *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Spranger, E. (1950). *Pädagogische Perspektiven*. Quelle und Meyer.
- Städli, C., Obrist, W. & Grassi, A. (2013). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. h.e.p. Verlag.
- Störtländer, J. C. & Gorges, J. (2022). Antinomien als Zielkonflikterleben von Lehrkräften? Möglichkeiten und Grenzen eines Mixed- Methods-Approach. Symposium, GEBF 2022. https://www.researchgate.net/publication/359280901_Antinomien_als_Zielkonflikterleben_von_Lehrkräften_Möglichkeiten_und_Grenzen_eines_Mixed-Methods-Approach

- Strzelewicz, W. (1961). Der Autoritätswandel in der Gesellschaft und Erziehung. In Geissler, E (Hrsg.). *Autorität* (S. 53-66). Verlag Julius Klinkhardt.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiol Learn Mem*, 82(3),171-177.
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: vom Wissen zum Handeln – Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. (zuletzt besucht am 02.02.2022) <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/publikationen/edissertationen/unterrichtsplanung-vom-wissen-zum-handeln-theoretische-entwicklung-und-empirische-ueberpruefung-des-transformationmodells-der-unterrichtsplanung>
- Sun, R. (2019). Cognitive Dichotomies, Learning Directions, and the Cognitive Architecture. In Brekhus, W. H. & Ignatow, G. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Cognitive Sociology* (S. 285-304). Oxford University Press.
- Tall, D. (2008). The Transition to Formal Thinking in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 20(2), 5-24.
- Tannen, D. (1993). *Framing in discourse*. Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford University Press.
- Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Thorndyke, P. W., & Yekovich, F. R. (1980). A critique of schema-based theories of human story memory. *Poetics*, 9(1-3), 23-49.
- Van der Loo, H. & van Reijen, W. (1992). *Modernisierung: Projekt und Paradox*. dtv.
- Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology Education*, 22(2), 267-277.
- Vaskovics, A. (1989). Familienabhängigkeit junger Erwachsener und Familienzyklus. In Bertram, H., Borrmann-Müller, R., Hübner-Funk, S. & Weidacher, A. (Hrsg.). *Blickpunkt Jugend und Familie* (S. 373-390). Juventa.
- Vollmer, G. (1973). *Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen*. Deutscher Studien Verlag.
- Von Rosenberg (2009). *Peergroups in der Schule, Goffmans ‚subversive Habitusform‘ wird auf die Haltung der Peergroups gegenüber dem Regelwerk an Schulen untersucht. Vorder- Hinterbühne*. (zuletzt besucht am 05.01.2022) <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2014/methoden/ethnographie/florian-von-rosenberg/habitusformen-zwischen-den-sozialen-feldern-der-vorder-und-hinterbuehne/>
- Voss, R. (1996). *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Görres-Verlag.
- Weber, E. (1974). *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*. Ludwig Auer Verlag.
- Wehling, Elisabeth (2016). *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Herbert von Halem Verlag.
- Wettstein, A. & Kühne, F. (2020). Stress im Berufsalltag von Lehrpersonen. *Bildung Schweiz*, (5), 42-43.
- Windschid, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual. In *Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers*, 72(2), 131-175.
- Winkel, R. (1992). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Cornelsen Verlag.
- Winkel, R. (2005). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Winterhoff, M. (2009). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden*. Gütersloher Verlagshaus.
- Wittek, Doris (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Barbara Budrich.
- Whitney, P. (2001). *Schemas, Frames, and Scripts in Cognitive Psychology*. (zuletzt besucht am 02.02.2022) <https://www.researchgate.net/publication/288151583>
- Yanaoka, K. & Saito, S. (2017). Developing contron over the execution of scripts: The role of maintained hierarchical goals representations. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 87-106.
- Ziem, A. (2005). *Frame-Semantik und Diskursanalyse. Zur Verwandtschaft zweier Wissensanalysen*. (zuletzt besucht am 14.02.2020) https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/Konstruktionsgrammatik/ZiemFrames_Diskurs.pdf
- Ziem, A. (2006a). Begriffe, Topoi, Wissensrahmen: Perspektiven einer semantischen Analyse gesellschaftlichen Wissens. In Wengeler, M. (Hrsg.). *Sprachgeschichte als Zeitgeschichte. Konzepte, Methoden und Forschungsergebnisse der Düsseldorfer Sprachgeschichtsschreibung für die Zeit nach 1945* (S. 315-348). Olms.
- Ziem, A. (2006b). Wie Werbung Sinn macht. Bedeutungskonstruktionen und -korrekturen durch Text-Bildbeziehungen. In Wengeler, M. (Hrsg.). *Linguistik als Kulturwissenschaft. Neuere empirische Analysen zur öffentlichen Kommunikation in Werbung, Politik, und Medien* (S. 45-67). Olms.

- Ziem, A. (2008). *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. De Gruyter.
- Ziem, A. (2009a). Sprachliche Wissenskonstitution aus Sicht der Kognitiven Linguistik und Kognitiven Grammatik. In Felder, E. & Müller, M. (Hrsg.). *Wissen durch Sprache: Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“* (S. 171-204). De Gruyter.
- Ziem, A. (2009b). Frames im Einsatz: Aspekte anaphorischer, tropischer und multimodaler Bedeutungskonstruktion im politischen Kontext. In Felder, E. & Müller, M. (Hrsg.). *Wissen durch Sprache: Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“* (S. 207-244). De Gruyter.
- Ziem, A. (2013). Wozu Kognitive Semantik? In Busse, D. & Teubert, W. (Hrsg.). *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven* (S. 217-242). VS Verlag.
- Zberg, B. (2021). *Zwischen Autorität und Autonomie. Wahrnehmung der Dialektik von Jugendlichen an SOL-Schulen*, (unveröffentlichte Masterarbeit).

12 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Aufbau der hier vorgelegten Untersuchung.	13
Abb. 2:	Antinomien in der Pädagogik (PH Luzern 2016, S. 5)	21
Abb. 3:	Bruchpunkte des Diskurses zur ‘Antinomie pädagogischer Prozesse’ zu entnehmen bei Helsper (PH Luzern 2016, S. 5).	38
Abb. 4:	Diskurs zu ‘Autorität und Autonomie in der Pädagogik’.	39
Abb. 5:	Radiusmodell bei Ziem (2005).	61
Abb. 6:	Matrixframe ‘Ereignis’ bei Konerding (zit. in Ziem 2005, S. 6).	63
Abb. 7:	Frames als Struktur und Rahmen bei Fraas (2011, S. 11)	64
Abb. 8:	Symbolische Einheit als Form-Inhaltspaar bei Ziem (2008, S. 185)	70
Abb. 9:	Das ‘holistische Kognitionsmodell’ bei Ziem (2008, S. 110).	72
Abb. 10:	Differenzierung verstehensrelevanten Wissens nach Busse (Ziem 2008, S. 151)	73
Abb. 11:	Das Verhältnis von symbolischen Einheiten und Gebrauchsbedeutung gemäss Langacker (Ziem 2008, S. 151).	75
Abb. 12:	Relationen innerhalb eines Frames gemäss Coulson (Ziem, 2008, S. 230)	76
Abb. 13:	Unterscheidung ‘to evoke’ und ‘to invoke’; Grafik in Anlehnung an Ziem (2008, S. 236)	78
Abb. 14:	Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)	79
Abb. 15:	Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (2008, S. 242)	91
Abb. 16:	Strukturmuster. Beispiele für mögliche Beziehungen zwischen Standardwerten s und Füllwerten f (Ziem, 2008, S. 268)	94
Abb. 17:	Übersicht über theoretische Termini im Bereich der ‘cognitive sciences’ (Clausner & Croft 1999, S. 4)	99
Abb. 18:	Das ‘3R-EC Framework of Epistemic Reflexivity’ von Lunn Brownlee, Ferguson & Ryan (2017, S. 248)	103
Abb. 19:	Modell der ‘epistemic cognition’ beim Unterrichten (Fives, Barnes, Buehl, Mascadri & Ziegler 2017, S. 3)	104
Abb. 20:	TIDE-Modell gemäss Muis et al. (2006) in Merk & Rosman (2017, S.12).	107
Abb. 21:	Methodologisches Design zur Untersuchung von epistemologischen Beliefs (Faber & Benson 2017, S. 700)	109
Abb. 22:	Emotion Recognition and Situation Appraisal Processes (Smith et al. 2018, S. 138)..	111

Abb. 23:	Goal-Directed Control Processes (Smith et al. 2018, S. 143)	112
Abb. 24:	Mentals-Spaces-Ansatz (Fauconnier, 2014, S. 243)	114
Abb. 25:	Generic Space bei Fauconnier (2014, S. 255)	115
Abb. 26:	Erweiterung des Modells von Ziem (Ziem, 2008, S. 242).	118
Abb. 27:	Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)	125
Abb. 28:	Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)	129
Abb. 29:	Arbeitsbereiche einer 'Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse' (Eigene Abbildung).	140
Abb. 30:	Methodologische Vielfalt der 'Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse' (eigene Abbildung)	142
Abb. 31:	Die korpuslinguistische Diskursanalyse im Überblick (Bubenhof, 2008, S. 422) . . .	143
Abb. 32:	Zusammenhang von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung bei Ziem (2008, S. 242)	146
Abb. 34:	Tag Pie «Dialektik»	157
Abb. 35:	Tag Pie «Dilemma»	159
Abb. 36:	Tag Pie «Widerspruch»	163
Abb. 37:	Tag Pie «Gegensatz»	165
Abb. 38:	Übergeordnete Struktur der 'Antinomie pädagogischer Prozesse'	166
Abb. 39:	Ausschnitt 'Kern' des Netzwerks	167
Abb. 40:	Subframe 'Dialektik'	168
Abb. 41:	Verbindungsline von 'Paradoxie' – 'Antinomie' – Freiheit' – 'Mündigkeit'	168
Abb. 42:	Subframe 'Ambivalenz'	168
Abb. 43:	Tag Pie zum Begriff 'Autorität'	170
Abb. 44:	Tag Pie zum Begriff 'Autonomie'	176
Abb. 45:	Unvollständige Visualisierung des Frames 'Autonomie' entlang von Ziems Radiusmodell	179
Abb. 46:	Frame 'Autorität' (1. Ordnung); Visualisierung mittels Gephi, Algorithmus 'Force Atlas'	181
Abb. 47:	Frame 'Autonomie' (1. Ordnung); Visualisierung mittels Gephi, Algorithmus 'Force Atlas'	182
Abb. 48:	Coappearance Network des Frames 'Autorität' (Standardlayout nach Datenimport) (Eigene Grafik).	185
Abb. 49:	Frame 'Autorität' mittels Force Atlas und Einstellung einer Optimalen 'gravity' (Eigene Grafik).	185

Abb. 50:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas und Einstellung einer Optimalen ‹gravity›; gerade Kanten (Eigene Grafik)	185
Abb. 51:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten bogenförmig (Eigene Grafik)	185
Abb. 52:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten bogenförmig, koloriert (Eigene Grafik).	186
Abb. 53:	Übersicht zur ‹modularity› des Frames ‹Autorität› 2. Ordnung, n Knoten pro Modularity Class (Auflösung 0.1).	188
Abb. 54:	Übersicht zur ‹modularity› des Frames ‹Autorität› 2. Ordnung, n Knoten pro Modularity Class (Auflösung 1.0).	189
Abb. 55:	Modul ‹Anerkennung›; 220 Knoten, Auszug aus Abb. 56, S. 258	190
Abb. 56:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert (Eigene Grafik).	190
Abb. 57:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert, Knotengewicht eingeblendet (Eigene Grafik)	190
Abb. 58:	Auszug aus der Abb. 57, S. 259; Modul ‹Anerkennung› (Eigene Grafik)	191
Abb. 59:	Auszug des Moduls ‹Anerkennung›; Knotenduplikate (Eigene Grafik)	191
Abb. 60:	Frame ‹Autorität› mittels Force Atlas, Knotenduplikate verschmolzen, Kanten gerade, koloriert, PageRank (Eigene Grafik)	192
Abb. 61:	Subframe ‹Anerkennung›, PageRank.	193
Abb. 62:	Subframe ‹Praktiken›, PageRank	193
Abb. 63:	Subframe ‹Gewalt›, PageRank (Eigene Grafik)	194
Abb. 64:	Subframe ‹Autonomie›, Page Rank, (Eigene Grafik)	194
Abb. 65:	Profil des Frames ‹Autorität› (Eigene Grafik).	195
Abb. 66:	Basis des Frames ‹Autorität›, PageRank (Eigene Grafik)	196
Abb. 67:	Frame ‹Autorität›, 2. Ordnung, Fruchterman Reingold.	212
Abb. 68:	Frame ‹Autonomie›, 2. Ordnung, Algorithmus ‹Atlas Force›	214
Abb. 69:	Übersicht zur ‹modularity› des Frames ‹Autonomie› 2. Ordnung, n Knoten pro Community (Auflösung 1).	215
Abb. 70:	Übersicht zur ‹modularity› des Frames ‹Autonomie› 2. Ordnung, n Knoten pro Community (Auflösung 0.1)	216
Abb. 71:	Frame ‹Autonomie›, 2. Ordnung, grosse Subframes an der Peripherie, Algorithmus ‹Atlas Force›	216
Abb. 72:	Basis des Frame ‹Autonomie› bestehend aus zahlreichen kleinen Subframes.	217
Abb. 73:	Page-Rank-Darstellung des Frames ‹Autonomie›	218

Abb. 74:	Page Rank Darstellung des Frames ‹Autonomie 2	218
Abb. 75:	Profilansicht Frame Autonomie, 2. Ordnung	219
Abb. 76:	Auszug 1 Profil Autonomie	221
Abb. 77:	Auszug 2 Profil Autonomie mit Blick auf Subframe ‹Ryan	221
Abb. 78:	Subframe ‹Freiheit	222
Abb. 79:	Subframe ‹Anerkennung	225
Abb. 80:	Subframe ‹Fähigkeit	226
Abb. 81:	Subframe ‹Erleben	227
Abb. 82:	Frame ‹Autonomie	228
	Frame ‹Autonomie mit ‹Fruchterman Reingold	228
Abb. 83:	Diskursregion ‹Freiheit	231
Abb. 84:	Diskursregion ‹Mündigkeit-Anspruch-Selbstbestimmung	231
Abb. 85:	Diskursregion an der Peripherie ‹Partizipation	232
	und ‹Anerkennung	232
Abb. 86:	Diskursregion ‹Identität-Adoleszenz-Selbst	232
Abb. 87:	Diskursregion ‹Fähigkeit-Förderung-Verantwortung	233
Abb. 88:	Diskursregion ‹Subjekt-Handeln	233
Abb. 89:	Diskursregion ‹Anerkennung-Handeln-Person	234
Abb. 90:	Diskursregion ‹Motivation-Deci-Ryan	234
Abb. 91:	Subframe ‹Familie	235
Abb. 92:	Antinomie pädagogischer Prozesse, 1. Ordnung, Algorithmus ‹Force Atlas	238
Abb. 93:	Frame-Modellierung der ‹Antinomie von Autorität und Autonomie	239
	in der Pädagogik, Algorithmus Force Atlas	239
Abb. 94:	Modularität der Frame-Modellierung	240
Abb. 95:	Profil der Frame-Modellierung der ‹Antinomie von Autorität und Autonomie	242
	in der Pädagogik, Algorithmus Force Atlas	242
Abb. 96:	Diskursregion ‹Anerkennung-Macht-Freiheit-Vernunft-Aufklärung	243
Abb. 97:	Basis-Ausschnitt 1 der Frame-Modellierung der ‹Antinomie von Autorität	243
	und Autonomie in der Pädagogik	243
Abb. 98:	Basis-Ausschnitt 2 der Frame-Modellierung der ‹Antinomie von Autorität	245
	und Autonomie in der Pädagogik	245
Abb. 99:	Peripherie-Ausschnitt 2 ‹Familie-Tradition-Institution	246
Abb. 100:	Diskursregion ‹Autorität-Praktiken-Tradition-Person	247
Abb. 101:	Diskursregion ‹Autonomie-Fähigkeit-Handeln-Verantwortung	248
Abb. 102:	Peripherie-Ausschnitt Diskursregion ‹Motivation-	249
	Lernmotivation	249
	sowie ‹Adoleszenz	249

Abb. 103: Antinomie von Autorität und Autonomie' 2. Ordnung mittels Algorithmus 'Fruchterman Reingold'	250
Abb. 104: Profil der Antinomie von 'Autorität und Autonomie in der Pädagogik', 'Fruchterman-Reingold'	251
Abb. 105: Diskursregion 'Freiheit', 'Fruchterman-Reingold'	251
Abb. 106: Diskursregion 'Person-Handeln-Fähigkeit', 'Fruchterman-Reingold'	252
Abb. 107: Auszug 1 der Basis, 'Fruchterman-Reingold'	253
Abb. 108: Auszug 2 Basis 'Autonomie-Verantwortung-Partizipation', 'Fruchterman-Reingold'	253
Abb. 109: Auszug 3 der Basis, 'Fruchterman-Reingold'	253
Abb. 110: Auszug 1 der Peripherie, 'Fruchterman-Reingold'	253
Abb. 111: Auszug 2 der Peripherie, 'Fruchterman-Reingold'	254
Abb. 112: Das Verhältnis von Frame, Bedeutungspotential und Gebrauchsbedeutung gemäss Ziem (Ziem, 2008, S. 242)	255
Abb. 113: Aufbau der hier vorgelegten Untersuchung	255
Abb. 114: Schema der Antinomien pädagogischen Handelns (gemäss Helsper, 1998, S. 31; leicht angepasst für die Verwendung im Ausbildungskontext an der PH Luzern)	257
Abb. 115: Activity-theoretical understanding of conceptual, pedagogical, cultural, and political dilemmas (Caspari-Gnann & Sevian, 2022, S. 9)	259
Abb. 116: TagPie «Antinomie» generiert aus dem Korpus 'Abschlussdossiers'	267
Abb. 117: Frame 'Antinomie' im Lehrberuf, Korpus 'Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften', Algorithmus 'Force Atlas'	268
Abb. 118: Frame 'Antinomie' im Lehrberuf, Korpus 'Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften', Algorithmus 'Force Atlas'	270
Abb. 119: Frame 'Antinomie' im Lehrberuf, Korpus 'Abschlussdossier Masterprüfung Bildungswissenschaften', Algorithmus 'Fruchterman Reingold'	271
Abb. 120: Auszug 1 aus dem Frame «Antinomie»	272
Abb. 121: Auszug 2 aus dem Frame «Antinomie»	273
Abb. 122: Auszug 3 aus dem Frame «Antinomie»	274
Abb. 124: Tag Pie 'Autorität' im Korpus 'Abschlussdossiers'	277
Abb. 125: Frame 'Autorität' modelliert ausgehend vom Textkorpus 'Abschlussdossiers'	278
Abb. 126: Auszug 1 aus dem Frame 'Autorität' – Diskursregion Lehrperson – Beziehung-Handeln-Vertrauen	280
Abb. 127: Diskursregion Beziehung – Respekt – Vertrauen – Humor	281
Abb. 128: Subframe «Aufrechterhaltung»	281
Abb. 129: Subframes «Regeln» und «Sanktionen» an der Peripherie des Frames «Autorität»	282
Abb. 130: Subframe «Fachwissen» an der Peripherie des Frames «Autorität»	282

Abb. 131: Sprecherpositionen im Bereich des Profils des Frames ‚Autorität‘	283
Abb. 132: Tag Pie zum Begriff ‚Autonomie‘ im Korpus ‚Abschlussdossiers‘	285
Abb. 133: Frame ‚Autonomie‘ modelliert ausgehend vom Textkorpus ‚Abschlussdossiers‘	286
Abb. 134: Subframe ‚Anerkennung‘	288
Abb. 135: Diskursregion ‚Autonomie – Eingebundenheit – Grundbedürfnisse – Kompetenzerleben‘	289
Abb. 136: Diskursregion ‚Autonomie – Kompetenz- Eingebundenheit‘	289
Abb. 137: Subframe ‚Freiheit‘	290
Abb. 138: Diskursregion ‚Helsper‘ – ‚Luthiger‘ – ‚Ackermann‘	290
Abb. 139: Diskursregion ‚Eingebundenheit – Selbstbestimmung‘	291
Abb. 140: Subframe ‚Unterstützung‘	291
Abb. 141: Zwei Phasen der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse	295
Abb. 142: Aufbau der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse	297

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Diskursgegenstände aus der archäologischen Bestimmung	41
Tab. 2:	Übersicht über die bestehenden Repräsentationsformate in Anlehnung an Ziem (2008, S. 22-35)	68
Tab. 3:	Kennzahlen des Zeitschriftengesamtkorpus und dessen Subkorpora	151
Tab. 4:	Übersicht Frequenzanalyse zu den 11 Lemmata	153
Tab. 5:	Exemplarische Wortarten pro Lemma	154
Tab. 6:	Drei Kookkurrenzbereiche ausgehend von der Kookkurrenzanalyse für 'Dilemma' . . .	158
Tab. 7:	Frequenz von 'Autorität'	169
Tab. 8:	Exemplarische Sondierung im Diskurs zum Begriff 'Autorität' mittels der KWIC-Abfrage	171
Tab. 9:	Frequenz von 'Autonomie'	173
Tab. 10:	Exemplarische Sondierung im Diskurs zum Begriff 'Autonomie' mittels der KWIC-Abfrage	177
Tab. 11:	Knoten pro 'modularity class' (gerundete Angaben)	190
Tab. 12:	Ausgewählte Beobachtungen, Erkenntnisse und Merkmale aus der Analyse zum Frame 'Autorität' in der 2. Ordnung	201
Tab. 13:	Suchbegriffe für die korpuslinguistische Analyse von Frequenzen und Kookkurrenzen im Textkorpus 'Abschlussdossiers'	272
Tab. 14:	Übersicht Frequenzanalyse Textkorpus 'Abschlussdossiers'	273
Tab. 15:	Übersicht Frequenzanalyse zu den 11 Lemma aus der Studie 1	275
Tab. 16:	Wortvarianten zum Begriff 'Autorität'	285
Tab. 17:	Wortvarianten zum Begriff 'Autonomie'	293

13 Zugriff auf Frame-Modellierungen zur Publikation (via Cortext Manager und Retina)

Visualisierung Frame 'Autorität' im Fachdiskurs

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2F85a94fc445a4bf3387f2f9826fde0684<=1.974&ls=10&le=22>

Visualisierung Frame 'Autonomie' im Fachdiskurs

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2F2226e77ddecc819f62e1ece3b3eb1cd5<=1.974&ls=10&le=22>

Visualisierung Frame 'Antinomie von Autorität und Autonomie' im Fachdiskurs

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2F78f9a0de42ef5cecf36d5c724db2d549<=1.974&ls=10&le=22>

Visualisierung Frame 'Antinomie im Lehrberuf' aus den Abschlussdossiers

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2F28ad504baa7d767e1d49a431b4b4f962<=1.974&ls=10&le=22>

Visualisierung Frame 'Autorität' aus den Abschlussdossiers

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2F8857a971d7b5cdb55881212abc71920d<=1.974&ls=10&le=22>

Visualisierung Frame 'Autonomie' aus den Abschlussdossiers

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fassets.cortext.net%2Fdocs%2Fd43a1bfa88264cd26f2e66e6025fd36b&nr=0.349&cer=0.783<=2.321&ls=7&le=17>

14 Zugriff auf Frame-Modellierungen zur Publikation (via Github und Retina)

Visualisierung Frame 'Autorität' im Fachdiskurs

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2Fa43d6cb2503e563e49f5c86c461a32b4%2Fraw%2F3282881ae1155815902d792d130d3345560ebcca%2Fgistfile1.txt&r=d&sa=r&ca=r&ec=o<=2.498>

Visualisierung Frame 'Autonomie' im Fachdiskurs

[https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F780af764c9855642671bfac3ee7989f8%2Fraw%2Fbf5daf2901cd7808d990532ebdc0eafeaacd9f02%2Fgistfile1.txt&sa\[\]=p&sa\[\]=r&ca=m-s&ec=o<=1.912](https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F780af764c9855642671bfac3ee7989f8%2Fraw%2Fbf5daf2901cd7808d990532ebdc0eafeaacd9f02%2Fgistfile1.txt&sa[]=p&sa[]=r&ca=m-s&ec=o<=1.912)

Visualisierung Frame 'Antinomie von Autorität und Autonomie' im Fachdiskurs

[https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F5effd264104eb0b289540b76f6822cd7%2Fraw%2F98db95baa-80c79e368cacd2c54773fed68eed2c2%2Fgistfile1.txt&sa\[\]=co&sa\[\]=h&sa\[\]=b&sa\[\]=p&sa\[\]=r&ca\[\]=m-s&ca\[\]=cu-s&ca\[\]=t-s&ca\[\]=e-s&ec=o<=2.324](https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F5effd264104eb0b289540b76f6822cd7%2Fraw%2F98db95baa-80c79e368cacd2c54773fed68eed2c2%2Fgistfile1.txt&sa[]=co&sa[]=h&sa[]=b&sa[]=p&sa[]=r&ca[]=m-s&ca[]=cu-s&ca[]=t-s&ca[]=e-s&ec=o<=2.324)

Visualisierung Frame 'Antinomie im Lehrberuf' aus den Abschlussdossiers

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F7631a8d15d0db2bac7d0ea131667eb7a%2Fraw%2Fa1937125bc50948f350d8ea419f4f6f72b8bc004%2Fgistfile1.txt&sa=r&ca=m-s&ec=o<=5.581>

Visualisierung Frame 'Autorität' aus den Abschlussdossiers

[https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F587c4e6276d8656915100f694d47170f%2Fraw%2Fd262b81f80e4256004c101215a5e70759b51d239%2Fgistfile1.txt&sa\[\]=p&sa\[\]=co&sa\[\]=h&sa\[\]=b&sa\[\]=r&ca\[\]=m-s&ca\[\]=e-s&ca\[\]=cu-s&ca\[\]=t-s&ec=o<=4.148](https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2F587c4e6276d8656915100f694d47170f%2Fraw%2Fd262b81f80e4256004c101215a5e70759b51d239%2Fgistfile1.txt&sa[]=p&sa[]=co&sa[]=h&sa[]=b&sa[]=r&ca[]=m-s&ca[]=e-s&ca[]=cu-s&ca[]=t-s&ec=o<=4.148)

Visualisierung Frame 'Autonomie' aus den Abschlussdossiers

<https://retina.cortext.net/#/graph/?url=https%3A%2F%2Fgist.githubusercontent.com%2Fmarste1979%2Ff28b1c298c844025d558d7bdc9708cdd%2Fraw%2F28c8323dfb9d4f620de415722a3fc4e9b1325554%2Fgistfile1.txt&sa=r&ca=m-s&nr=0.523&ec=o<=2.78>

„Autorität und Autonomie in der Pädagogik – Eine frameanalytische Betrachtungsweise“ bietet eine umfassende Darstellung der Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Frameanalyse. Exemplarisch wird diese auf den Fachdiskurs zu Antinomien im Lehrberuf angewendet. Ziel ist die Untersuchung des professionsspezifischen Spracherwerbs von Lehramtsstudierenden und die Etablierung „professionsspezifischer Frames“ und deren Prägung durch den Fachdiskurs. Die Forschung nutzt computergestützte Techniken, um berufliche Diskurse zu analysieren und charakteristische Sprech- und Denkweisen sichtbar zu machen. Im Fokus stehen die Antinomien pädagogischer Prozesse, insbesondere die Spannung zwischen Autorität und Autonomie. Dabei wird das Praxisfeld von Lehrpersonen als von Paradoxien geprägt beschrieben und methodisch beleuchtet. Mit der Entwicklung einer frameanalytischen Professionstheorie schlägt das Buch u.a. ein innovatives Modell für die Lehrer*innenbildung vor.



Der Autor

Stephan Marti, Dr. phil., Habilitand an der Universität Basel, Teamleiter Mentorat, Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Berufspraktische Studien, Projektunterricht und Klassenlehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Diskursforschung, Professionsforschung, Berufspraktische Studien, Bildungs- und Sozialwissenschaften.

978-3-7815-2691-4



9 783781 526914