

Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten

Tobias Leonhard, Ezgi Güvenç, Melanie Leonhard & Andrea Müller

Keywords:

Adressierungs-
analyse;
Subjektivierung;
Normen der
Anerkennbarkeit;
normative
Ordnungen; Wis-
sensordnungen;
Lehrpersonen-
bildung

Zusammenfassung: Die Adressierungsanalyse wurde in den vergangenen Jahren als ein methodischer Zugang der Interaktionsforschung ausgearbeitet, der es erlauben soll, die Relationalität der Prozesse menschlichen Werdens als Subjektivierung in Praktiken der Adressierung zu untersuchen. Im Beitrag werden zwei Ziele verfolgt. Einerseits sollen die bisher in erster Linie als Methodologie ausgearbeiteten Überlegungen in zwei Hinsichten erweitert werden, nämlich bezüglich der Reichweite des Konzepts "Adressierung" und der Konkretisierung der methodischen Operationen in Abhängigkeit von den untersuchungsleitenden Fragestellungen. Andererseits prüfen wir im Beitrag, welche Potenziale der Adressierungsanalyse in der Forschung zur Lehrpersonenbildung auch in längsschnittlichen Untersuchungen zukommen, wo aber auch noch Entwicklungsbedarf und Limitationen bestehen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Systematisierungsversuche](#)
 - [2.1 Adressierungen und der Situationsbezug](#)
 - [2.2 Adressierende, Adressat:innen und Adressanden](#)
- [3. Entstehungskontext der Fragestellungen und methodischen Varianten](#)
- [4. Varianten methodischen Vorgehens in der Adressierungsanalyse](#)
 - [4.1 Situative Prozesse der Subjektivierung](#)
 - [4.1.1 Konkretisierung des methodischen Vorgehens](#)
 - [4.1.2 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials am Beispiel](#)
 - [4.2 Auf dem Weg zu normativen Ordnungen](#)
 - [4.2.1 Konkretisierung des methodischen Vorgehens](#)
 - [4.2.2 Analyseinheit "normative Äußerung"](#)
 - [4.2.3 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials an einem Beispiel](#)
 - [4.3 Fachliche Wissensordnungen](#)
 - [4.3.1 Theoretische Fassung des Untersuchungsgegenstandes](#)
 - [4.3.2 Konkretisierung des methodischen Vorgehens](#)
 - [4.3.3 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials an einem Beispiel](#)
- [5. Zusammenfassung](#)
- [Literatur](#)
- [Zu den Autorinnen und Autoren](#)
- [Zitation](#)

1. Einleitung

Die Adressierungsanalyse erfährt seit den einschlägigen Veröffentlichungen von REH und RICKEN (2012), RICKEN, ROSE, KUHLMANN und OTZEN (2017), ROSE (2019), ROSE und RICKEN (2018) sowie OTZEN und ROSE (2021) und jüngst RICKEN, ROSE, OTZEN und KUHLMANN (2023) in erster Linie in der Unterrichtsforschung eine gewisse Konjunktur. Das ist insofern nicht erstaunlich, als mit der theoretisch gehaltvollen Begriffstria von "Subjektivierung", "Anerkennung" und "Adressierung" eine bedeutsame Perspektivierung (auch) auf pädagogisches Interaktionsgeschehen vorgeschlagen wurde, mit der eine Vielzahl relevanter Fragen einer empirischen Untersuchung zugeführt werden kann. Da bis Juli 2023 kein konkretes methodisches Vorgehen publiziert wurde (jüngst: KUHLMANN 2023, S.95ff.), betrachteten wir den in Varianten vorgelegten Entwurf einer Heuristik mit vier Dimensionen (z.B. KUHLMANN, RICKEN, ROSE & OTZEN 2017) zunächst als eine methodologische Beschreibung, durch die ein breiter Fragehorizont zu Phänomenen von Anerkennung und Subjektivierung in Adressierungspraktiken grundlegend erschlossen werden kann. [1]

Die Adressierungsanalyse wird auch in der Forschung zur Lehrpersonenbildung zunehmend rezipiert (HERZMANN & LIEGMANN, 2020, 2022; LEONHARD & LÜTHI 2018; RAUSCHENBERG 2021), weil die z.B. in Prüfungen, Praktika oder auch Interviews stattfindenden Interaktionen plausibel als Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen gelesen werden können. Die Annahme, dass mit diesen Adressierungen Selbstverhältnisse gestiftet oder infrage gestellt werden (REH & RICKEN 2012; RICKEN 2013a; kritisch dazu jüngst BALZER & BELLMANN 2023) macht das im Anschluss an ALTHUSSER (2010 [1970]), BUTLER (2001 [1997]) und FOUCAULT (2004 [1982]) ausgearbeitete Konzept der Subjektivierung für die Frage nach dem Lehrer:in-Werden interessant und gerade mit der Adressierungsanalyse in spezifischer Weise auch empirisch zugänglich. "Über Subjekte auf diese Weise theoretisch sprechen hat zur Folge, dass einsehbar wird, wie sie geworden sind, was sie sind, und wieso sie dies nicht für immer bleiben müssen" (SAAR 2013, S.27). [2]

Der Versuch, die Prozesse des Lehrer:in-Werdens in einer qualitativen Längsschnittstudie als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen zu konzipieren und mithilfe der Adressierungsanalyse empirisch zu erschließen, hat uns an die Grenzen dessen geführt, was bisher zum Verfahren der Adressierungsanalyse ausgearbeitet bzw. publiziert wurde. In den vielfältigen Rekonstruktionen anhand des ethnografisch und audiografisch gewonnenen Datenmaterials wurden wir auf Phänomene aufmerksam, die dazu geführt haben, das, was mit Adressierung empirisch in den Blick kommen kann, einerseits zu präzisieren und zu erweitern, und andererseits das methodische Vorgehen differenzierter und in Abhängigkeit unterschiedlicher im Projekt verfolgter Fragestellungen auszuarbeiten. [3]

Im Abschnitt 2 unternehmen wir daher den Versuch, auf Basis unserer bisherigen adressierungsanalytischen Auseinandersetzungen zur systematischen Schärfung

und Klärung der Phänomene und Gegenstände beizutragen, die bisweilen etwas pauschal als Adressierung gekennzeichnet wurden. In Abschnitt 3 beschreiben wir den Entstehungskontext der Fragestellungen und methodischen Varianten, die wir in Abschnitt 4 detailliert darstellen. Jede der Varianten wird bezüglich des Untersuchungsgegenstandes charakterisiert und in der Fragestellung konkretisiert, bevor das adaptierte methodische Vorgehen zunächst vorgestellt und dann an einem kurzen empirischen Datum exemplarisch modelliert wird. Wir beenden den Beitrag mit einer Zusammenfassung der Potenziale und Limitationen, aber auch mit noch auszuarbeitenden Aspekten des adressierungsanalytischen Zugriffs auf Prozesse des Werdens in der Lehrpersonenbildung. [4]

2. Systematisierungsversuche

Im Folgenden schlagen wir eine *enge*, eine *reduzierte* und eine *erweiterte* Fassung des Begriffs der Adressierung vor und verwenden diese Unterscheidungen ausschließlich deskriptiv. Diese Differenzierung ist mit den Bedingungen von Situativität und Anwesenheit als erste Ebene verbunden (Abschnitt 2.1). Auf einer zweiten Ebene (Abschnitt 2.2) fragen wir, wer bzw. was innerhalb eines Adressierungsgeschehens überhaupt adressiert wird und adressiert werden kann und differenzieren sowohl Adressat:innen erster und zweiter Ordnung als auch den Stellenwert der "Sache". [5]

2.1 Adressierungen und der Situationsbezug

Bisherige Untersuchungen mit der Adressierungsanalyse sind mindestens schwerpunktmäßig auf ein *situatives* Interaktionsgeschehen unter Anwesenden bezogen (HERZMANN & LIEGMANN 2020, 2022; KUHLMANN & SOTZEK 2019; OTZEN & ROSE 2021; RAUSCHENBERG 2021; ROSE 2019; ROSE & RICKEN 2018). Bereits diese Untersuchungsgegenstände sind vielgestaltig, etwa, wenn Unterricht als Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen, Ausbildungssituationen in einem Praktikum, mündliche Prüfungen der Lehrpersonenbildung oder Interviews in der Forschung untersucht werden. Die damit verbundene, hier zu Unterscheidungszwecken als *eng* bezeichnete Fassung besteht darin, Adressierungen als Beschreibung für die direkten Interaktionszüge unter Anwesenden in einer bestimmten Situation zu verwenden: Eine Lehrerin adressiert Schüler 1 in der Klasse 3a, indem sie ihn aufmunternd anblickt und seinen Namen nennt. Dies setzt die Existenz eines Sozialsystems voraus, das durch Anwesenheit und wechselseitige Wahrnehmung gekennzeichnet ist (HERZOG 2011, S.179). Die *enge* Fassung von Adressierung als Interaktionsgeschehen unter Anwesenden lässt sich (als Erfahrung aus der Corona-Pandemie) unproblematisch auch auf digitale Formen wechselseitiger Adressierung erweitern. Die Minimalbedingung für ein Adressierungsgeschehen besteht dann in der Existenz eines Sozialsystems bzw. in der wechselseitigen Bezugnahme und Wahrnehmung mindestens zweier Individuen. [6]

Eine diesbezüglich *reduzierte* Fassung des Adressierungskonzepts schlagen wir vor, weil die Frage nach Adressierungen auch dann sinnvoll zu stellen ist, wenn

die Relationalität des Adressierungsgeschehens nur mittelbar argumentierbar ist. So lassen sich z.B. schriftliche Artefakte (wie ein Elternbrief zu Schulbeginn) im Sinne einer Dokumentenanalyse daraufhin untersuchen, wer als Adressat:in des Dokuments figuriert wird, wie sich der bzw. die Autor:in als Adressierende:r positioniert und durch Positionsmarkierungen der Adressat:innen zu diesen relationiert. Der Fragehorizont geht auch in dieser reduzierten Fassung über Praktiken der Zuschreibung bzw. den *Labeling Approach* hinaus, deren analytische Überschreitung ROSE und RICKEN (2018) zu Recht für die Adressierungsanalyse in Anspruch genommen haben (vgl. auch ROSE 2019, S.74). Eine solche Perspektivierung erwies sich z.B. bei der Analyse von Planungsmodellen für den Unterricht als produktiv, weil herausgearbeitet werden konnte, dass Studierende – als primärer Adressat:innenkreis solcher Artefakte – in einem Fall als *Anwender:innen* eines hochschulseitig als "gewiss" markierten Wissens, im anderen Fall als *Ko-Konstruierende* einer unterrichtlichen Praxis adressiert wurden, für die an einer Hochschule zwar Begriffe und Systematik entwickelt, aber keine Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können (LEONHARD & LEONHARD 2022). Insofern differenzieren wir die Position von OTZEN und ROSE (2021, S.109), "'Adressierung' [könne] nur als mehrfach rekursives soziales Phänomen konzipiert und untersucht werden, so dass die Frage nach konkreten Adressierungen notwendig immer auch die Frage nach den Antworten auf solche Adressierung bzw. in unserer Terminologie eben nach Re-Adressierungen einschließ[e]" dahingehend, dass die Rekursivität nicht zwingend beobachtbar oder im empirischen Datum dokumentiert sein muss, um sinnvoll zum Gegenstand der Analyse werden zu können. Eine solche *reduzierte* Fassung kann auch für solche Fälle tragfähig sein, in denen die Interaktion nicht im Sinne einer dialogischen Bezugnahme erfolgt, sondern als Monolog, mit dem anwesende Zuhörende gleichwohl adressiert werden. Eine Lehrveranstaltung an einer Hochschule unter der Perspektive der fachlichen Wissensordnung (vgl. Abschnitt 4.3) kann mit einer solchermaßen *reduzierten* Fassung ebenso adressierungsanalytisch untersucht werden wie z.B. eine Predigt in einer Kirche. [7]

Doch auch mit dieser Erweiterung um eine reduzierte Fassung können mit der Adressierungsanalyse, sofern analytisch "nur" singuläre Situationen in den Blick genommen werden, keine Aussagen bezüglich der Rekursivität bzw. Historizität situativer Interaktionsvollzüge getroffen werden. Dies ist insbesondere in längerfristigen institutionalisierten Interaktionsverhältnissen wie in einer Schulklasse oder (anders konstelliert) in einem Studiengang ein Nachteil. Die Genese bestimmter Situationen bleibt abgeschattet und eine Dynamik der Zuspitzung über eine Interaktionschronologie hinweg wäre aus der situativen Perspektive heraus nicht eindeutig als solche identifizierbar. In unserer längsschnittlichen Untersuchung konnten wir jedoch Bezugnahmen beobachten, die wir als *transsituativ* kennzeichnen und damit eine *erweiterte* Fassung postulieren, die die bisherige Situationsgebundenheit der Adressierungsanalyse überschreitet. Eine solche erweiterte Fassung scheint uns dann sinnvoll, wenn z.B. eine Studentin eine bestimmte situationsgebundene Erfahrung auch Monate später noch und erneut thematisiert. Durch eine transsituative (Re-)Adressierung wird das bisherige Verständnis nicht unwesentlich erweitert, weil die Bedingungen von Anwesenheit und Situativität für die Untersuchung des

Adressierungsgeschehens wegfallen. Auf Basis dieser Überlegungen entstehen sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch in Bezug auf die soziale Konstellation komplexere Adressierungsverhältnisse, die theoretisch plausibel anzunehmen sind, in ihrer empirischen Erhebung jedoch absehbar Herausforderungen beinhalten. [8]

2.2 Adressierende, Adressat:innen und Adressanden

Aufgrund der Rekonstruktionen innerhalb der Längsschnittstudie wurde deutlich, dass uns die drei analytischen Fragehorizonte der Adressierungsanalyse in zwei Hinsichten ergänzungsbedürftig erscheinen. ROSE (2019) fragte,

"(1.) wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und (2.) zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich ggf. selbst macht ebenso wie (3.) interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmen und ihrerseits den oder die andere subjektivieren kann" (S.74). [9]

Wir schlagen hingegen vor, auch *Dritte* und die Rolle der *Sache* zu berücksichtigen. Nicht selten wird innerhalb eines Adressierungsgeschehens über Dritte gesprochen. So stellten wir z.B. fest, dass Schüler:innen in den Adressierungspraxen von Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen propositional überaus präsent sind, obwohl natürlich in den seltensten Fällen anwesend. Sie traten aber als generalisierte, bisweilen durch empirische Befunde mit bestimmten Eigenschaften versehene "Zielobjekte" der Studierenden auf, die ihrerseits damit bereits oft als spätere Lehrpersonen angesprochen wurden. Insofern postulieren wir, die Anwesenden bzw. direkt Adressierten als *Adressat:innen 1. Ordnung* und Nichtanwesende, jedoch zum Gegenstand der Bezeichnung gemachte Dritte auch als *Adressat:innen 2. Ordnung* in die Analyse mit einzubeziehen. Dafür wäre die Frage zu ergänzen, welche Rolle diese Adressat:innen zweiter Ordnung im situativen Adressierungsgeschehen spielen und wie sowie wozu sie ggf. situativ funktionalisiert werden. So konnten wir in Lehrveranstaltungen zur Mathematik rekonstruieren, dass generalisierte Aussagen über Schüler:innen als Argumente dafür eingesetzt wurden, bei Studierenden die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Mathematik zu stärken und ein Selbstverhältnis als Verantwortliche für die "Mathekarrieren" ihrer späteren Schüler:innen als Adressat:innen 2. Ordnung (LEONHARD & LEONHARD 2023) zu entwickeln. [10]

Als zweiten Aspekt greifen wir die Tatsache auf, dass nicht nur, aber vielleicht insbesondere in Bildungsinstitutionen Interaktionen in vielen Fällen – und als Kernauftrag der Institutionen – auf die Vermittlung von *Etwas* ausgerichtet sind, sei es als Thema einer Lehrveranstaltung oder als Unterrichtsgegenstand. Wenn die typische Interaktionsform und die in ihr vorkommenden Adressierungen dadurch gekennzeichnet sind, dass

"die Beteiligten über etwas, das gleichzeitig als Gegenstand eines 'Schulfaches' bestimmt ist, miteinander sprechen und dabei in bestimmten Praktiken und Interaktionsritualen Schulwissen 'koproduzieren', [wären die] Augen dafür [zu] öffnen [...], dass Fachlichkeit und Interaktivität im unterrichtlichen Geschehen eng zusammengehören, das eine vom anderen auch zu analytischen Zwecken nur mit größeren Verlusten an 'Realitätsnähe' getrennt werden kann" (REH 2018, S.62). [11]

Die Zweistelligkeit der Untersuchungsperspektive wird dadurch von Adressierenden und Adressat:innen zur "Dreistelligkeit des Verhältnisses zwischen einem Unterrichtsgegenstand, der Lehrperson und ihren Schüler:innen" erweitert (a.a.O.). Für die eingeführte "dritte Stelle" im Adressierungsgeschehen schlagen wir den Terminus des *Adressanden* vor (wohlgemerkt mit *d* und nicht mit *t*, denn mit *Adressant* bestimmten WRANA und LANGER (2007, §25) den bzw. die Sprecher:in, die wir – die Performativität ausdrückend – als *Adressierende:n* fassen). Die Einführung des Begriffs des *Adressanden* erfolgt in Anlehnung an HIRSCHAUER, der in der Kritik an der Akteur-Netzwerk-Theorie statt von "Aktanten" von "Partizipanden" (2004, S.74) sprach: "Artefakte (u.a.) sind nicht Akteure, sondern *Partizipanden* sozialer Prozesse" (a.a.O.) und insofern "Entitäten, die auf eine für sie spezifische Weise in den Vollzug von Praktiken involviert sind" (S.75). Analog dazu bestimmen wir *Adressanden* als nichtpersonale Entitäten, die in den Vollzug von Adressierungspraktiken in vielfältiger, empirisch zu klärender Weise involviert sind, die jedoch auch von der "Eigenart" dieser Entität beeinflusst wird (vgl. Abschnitt 4.3). Der Begriff *Adressand* beinhaltet damit das Materielle und Immaterielle, das in der Diskussion um Fachlichkeit im Unterricht als "Sache", "Gegenstand", "Inhalt" oder "Thema" oder auch als (Schul- oder Unterrichts-)Wissen und im Sachunterricht in Bezugnahme auf WAGENSCHHEIN (2009) auch als "Phänomen" (BOSSE 2012 S.19) bezeichnet wurde. Die Bedeutung der als *Adressanden* bezeichneten dritten Stelle im Adressierungsgeschehen betonten auch REH und WILDE (2016, S.103), indem sie untersuchten, "wie sich mit der Vermittlung von 'Sachen' verbundene Subjektformen und Subjektivierungsweisen erkennen lassen, die sowohl als Voraussetzungen von Bildung gelten können wie auch eine Funktionalität von Unterricht als Fachunterricht vermuten lassen". Mit dem Begriff des *Adressanden* schließen wir an den "Zusammenhang [...] der Formierung von 'Sache' und Konstituierung des Subjekts" an, insofern die Adressat:innen "in den zu rekonstruierenden Szenen bzw. den protokollierten Sprechakten explizit in ein Verhältnis zur 'Sache' gesetzt werden" (S.110). [12]

Mit dem Konzept des *Adressanden* postulieren wir jedoch auch eine *Erweiterung* der Perspektive der Lernkulturanalyse (IDEL & RABENSTEIN 2018; REH, FRITZSCHE, IDEL & RABENSTEIN 2015). Dort wurde untersucht,

"wie die Sache im Austausch zwischen Zeigendem und Lernendem [...] mit Bedeutung versehen, als eine bestimmte Version eines Sachverhalts zur Darstellung gebracht worden ist und wie damit das Verhältnis zwischen Sache und Person, zwischen subjektiven Bedeutungszuschreibungen und dem vom Zeigenden vertretenen bzw. von ihm selbst erst mit Geltung ausgestatteten objektiven

Bedeutungsgehalt der Sache gestaltet wird" (REH, IDEL, RABENSTEIN & FRITZSCHE, S.313f.). [13]

Hiermit kamen zweifelsohne relevante und *notwendige* Aspekte in den Blick. Als *hinreichend* für das Verständnis der "Gegenstände" im Interaktionsgeschehen möchten wir eine solche Perspektive jedoch erst dann bezeichnen, wenn die *Eigenstruktur der Sache* auch zum Gegenstand der Analyse wird. Denn weder situative Affiziertheit oder Irritationen, die nicht durch die zeigende Darstellung, sondern durch die "Sache an sich" entstehen, noch banalisierende oder ironisierende Umdeutungen dieser Sache oder auch manifeste Widerstände und Nichtanschlussfähigkeit aufseiten der Adressierten wären umfassend aufzuschließen, wenn man die "Gegenstände" von Unterricht oder Hochschullehre nur als das "Gezeigte" und nicht als eigenständige Entitäten fassen würde: "Welche 'Affordanzen' (Gibson 1979) sie in Lernprozessen aufrufen und inwiefern sie dabei zu Objekten werden, die ein praktikenspezifisches Wissen darstellen und verfügbar machen, ist also nicht von vornherein entschieden, sondern eine empirisch in Bezug auf je konkrete sozio-materielle Arrangements zu klärende Frage" (ALKEMEYER & BUSCHMANN 2017, S.275f.). Auch im Versuch, subjektivierungstheoretische Überlegungen an die bildungstheoretischen Aussagen von KLAFKI (2007) anzuschließen und zu fragen, "wie junge Menschen im Medium der Sache zu je bestimmten (Schüler:innen-) Subjekten gemacht werden bzw. sich selbst dazu machen" (KUHLMANN & HERFTER 2022, S.179), wird deutlich, dass die Sache auch unabhängig von ihrer Inszenierung in Praktiken des Zeigens als Entität eine Rolle spielt. Der Begriff des *Adressanden* scheint uns für diese Entität treffend, denn auch *die Sache selbst* kann (moderiert durch die Praktiken des Zeigens) ansprechen, faszinieren, zum Staunen bringen oder Widerstände hervorrufen und damit spezifische Selbstverhältnisse nahelegen oder modifizieren. [14]

3. Entstehungskontext der Fragestellungen und methodischen Varianten

Diese Versuche begriffssystematischer Klärungen und Erweiterungen plausibilisieren wir im Folgenden anhand verschiedener Untersuchungsperspektiven, die sich alle aus einer qualitativen Längsschnittstudie zu Fragen des Lehrer:in-Werdens ergaben und jeweils auf die Methodologie der Adressierungsanalyse beziehen. Die vertiefte Befassung mit der Adressierungsanalyse resultiert aus der qualitativen Längsschnittstudie [Trajektorien in den Lehrberuf: Adressierungspraktiken und Narrationen](#) (TriLAN), in der wir das Studium von Studierenden des BA-Studiengangs Kindergarten- und Primarunterstufe an drei Hochschulstandorten der Deutschschweiz unter einer habitus- und adressierungstheoretischen Perspektive untersuchen. Im ethnografisch orientierten Design begleiten Feldforscherinnen an je einem Studienstandort drei bis neun Studierende durch das gesamte Studium der einphasigen Lehrpersonenbildung an all die Orte, an denen sich diese ereignet. Sie beobachten teilnehmend Lehrveranstaltungen und Gruppenarbeiten, Unterricht von Studierenden im Praktikum und darauf bezogene

Nachbesprechungen sowie im Format des Mentorats Vieraugengespräche zwischen Studierenden und Hochschulmitarbeitenden. [15]

Im Projekt wurden verschiedene aufeinander bezogene Teilprojekte entwickelt, die sich methodisch mehrheitlich als Varianten der Adressierungsanalyse beschreiben lassen (KUHLMANN et al. 2017). Im Zuge der Bearbeitung wurde jedoch bald deutlich, dass für die konkrete analytische Arbeit RAUSCHENBERG (2021) folgend "die Bedeutung der Heuristik in ihrem analytischen Potential klärungsbedürftig" ist (S.115). Die folgenden Ausführungen zielen deshalb darauf ab, vor dem Hintergrund der vorliegenden heuristischen Fragen ein konkretes methodisches Vorgehen für die jeweiligen Untersuchungsgegenstände zu entwickeln. [16]

4. Varianten methodischen Vorgehens in der Adressierungsanalyse

Die nachfolgenden Varianten werden auf zwei Ebenen ausgearbeitet. Wir modifizieren mit ihnen zum einen die derzeit verfügbare Fassung der "Heuristik für Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive" (KUHLMANN et al. 2017, S.234f.; OTZEN & ROSE 2021, S.110), indem wir die Breite der Untersuchungsdimensionen auf die jeweilige Fragestellung hin adaptieren. Dadurch entstehen auch Verschiebungen in den Relevanzsetzungen der einzelnen Dimensionen. Auf der zweiten Ebene wird der Versuch unternommen, das methodische Vorgehen zu konkretisieren. Die damit verbundene Absicht besteht darin, die Plausibilität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens zu gewährleisten und damit ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Wir gehen im Spektrum möglicher Konkretisierungen forschungsmethodischer Vorgehensweisen einen Mittelweg. Der Rückzug auf die Position einer "Kunstlehre" (GARZ & RAVEN 2020, S.589; OEVERMANN 2000, S.155) als ein Pol des Spektrums scheint in erster Linie nicht tragfähig, weil dadurch Exklusivität transportiert wird, was Formen der Jünger:innenschaft nach sich ziehen kann, in zweiter Linie aber auch, weil die Lernbarkeit in institutionellen Kontexten wie einem Studium kaum sichergestellt wäre. Dass qualitative Forschung als sinnverstehende Praxis Prozesse multipler aufmerksamer Zuwendung und Einübung auch im Kollektiv von Können:innen bedarf, ohne dass dieses Vorgehen dann im Detail als regelhaft abzubilden wäre, wird damit nicht infrage gestellt. Am anderen Ende des Pols steht die Technologisierung des Erkenntnisprozesses, die weder mit der Vielfalt der empirischen Phänomene noch den erforderlichen Momenten der Intuition oder Abduktion vereinbar wäre. Der Mittelweg besteht insofern darin, möglichst präzise anzugeben, wie und warum vor dem Hintergrund der erkenntnisleitenden Fragestellungen die methodologischen Perspektivierungen aufgegriffen oder vernachlässigt werden und in welchen Schritten zumindest im Grundsatz vorgegangen wird. [17]

Das methodische Vorgehen wurde in den bisherigen Publikationen unter Verweis auf "analytische Instrumente der ethnomethodologischen Konversationsanalyse" und "Elemente der Diskursanalyse" (RICKEN et al. 2017, S.210ff.; ROSE 2019, S.77) meist wenig konkret angegeben: "Entlang dieser vier Dimensionen lässt

sich – sequenzanalytisch – die Entwicklung eines konkreten Adressierungsprozesses rekonstruieren und beschreiben, indem unterschiedliche Fragen – entlang der Dimensionen – an die Adressierungen und Re-Adressierungen gerichtet werden" (ROSE 2019, S.78). In den folgenden Abschnitten 4.1 bis 4.3 versuchen wir daher, die Variation des Rückgriffs auf die methodologische Grundlage zu begründen und methodische Schritte zu beschreiben. Weil diese Beschreibungen vor allem dadurch Plausibilität gewinnen, dass die Tauglichkeit des jeweiligen Vorgehens an einem empirischen Datum sichtbar wird, schließen wir an die Beschreibung kurze Rekonstruktionen an. Bei diesen liegt der Schwerpunkt jedoch auf der Demonstration des methodischen Vorgehens. Die mit diesen Varianten zu erbringenden Erkenntnisleistungen detailliert zu belegen, erfordert jedoch eigenständige und ausführlichere Darstellungen. [18]

4.1 Situative Prozesse der Subjektivierung

Ezgi GÜVENÇ widmet sich in ihrem Teilprojekt der Frage, wie sich berufsbezogene Subjektivierungsprozesse von Studierenden (des BA-Studiengangs Kindergarten/Unterstufe) in verschiedenen sozialen Situationen während des Studiums vollziehen und wie sich Studierende sowohl unmittelbar als auch mittelbar mit den berufsbezogenen Anforderungen auseinandersetzen. Studierende werden im Studium durch die Teilnahme an den damit verbundenen institutionellen Praktiken veranlasst, verschiedene *Subjektformen* und *-positionen* einzunehmen, in denen sie sich bewegen (müssen) (ALKEMEYER, BUDDE & FREIST 2013) und in denen eine "Unterwerfung unter Normen, Ordnungen und Diskurse, über die das Sein reguliert wird" (FÄRBER 2019, S.83), stattfindet. Als *Subjektformen* wurden "kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten [beschrieben] – der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert" (RECKWITZ 2008, S.140). Um zur "richtigen" Lehrperson zu werden, müssen die Studierenden im Verlauf des Studiums verschiedene Subjektformen einnehmen, die im Feld der Lehrer:innenbildung vorkommen: als Student:in, als angehende Lehrperson oder als Praktikant:in. Mit diesen Subjektformen sind nicht eindeutige, aber "typische" relationale *Subjektpositionen* verbunden, mit denen sich Studierende in ein Verhältnis zu anderen setzen. Zugleich müssen sie sich in diesen Positionen erwartungsgemäß bewegen, um im Feld akzeptiert und als spezifische Subjekte anerkannt zu werden. Mit der Einnahme feldspezifischer Subjektformen müssen die Studierenden in bestimmten Subjektpositionen agieren, womit sich für sie positionsspezifische Möglichkeiten (und Grenzen) des Handelns, Sprechens und Denkens eröffnen, die "unter den Bedingungen der Situativität und Kontingenz der Praxis immer wieder aufs Neue performativ vollzogen und beglaubigt werden" (ALKEMEYER et al. 2013, S.61) müssen. [19]

Den subjektivierungstheoretischen Überlegungen liegt nach RICKEN und WITTPOTH (2017) ein praxeologischer Zugriff zugrunde, da "konkrete Praktiken als Ort markiert (und analysiert) werden können, an dem jeweilige Welt- und Selbstverständnisse verschränkt sind und zu Ordnungen gerinnen" (S.241). Auch wenn "aufgrund der vielfältigen Diskursherkünfte des Konzepts" (RICKEN 2013b,

S.80) kein einheitliches Verständnis von Subjektivierung vorliegt, wird damit durchgängig "ein spezifischer Analysefokus markiert, der die praktische Konstitution von Menschen [...] als Subjekte in unterschiedlichen Zeiten und sozialen Feldern untersucht" (a.a.O.), was die Perspektive auch für das Lehrer:in-Werden in den Feldern der Hochschule und des Berufsfeldes geeignet erscheinen lässt. Subjektivierung wird also als ein relationaler Prozess begriffen, in dem sich Individuen auf spezifisch konstellierte Situationen in Wissens- und Machtordnungen einlassen, sich darin erproben und auch unterwerfen, um die feldspezifischen Subjektpositionen einzunehmen (ALKEMEYER et al. 2013, S.19; RICKEN 2013a, S.33). Mit diesen grundlagentheoretischen Analysekatégorien wird im Folgenden untersucht, wie sich Lehrer:in-Werden als Subjektivierung vollzieht. [20]

Die situative Subjektivierung wird mit den folgenden Fragen rekonstruiert:

- Wie werden die Studierenden an den verschiedenen Orten der Lehrer:innenbildung adressiert, wie re-adressieren sie aber auch ihr Gegenüber?
- In welchen unterscheidbaren Subjektformen operieren die Studierenden?
- Welche Subjektpositionen werden in den Adressierungen als Anforderungen, soziale Ordnungen, Normen oder Zielorientierungen "hergestellt" bzw. von den Studierenden eingenommen?
- Welche Subjektivierungsimpulse lassen sich für die Studierenden, ggf. aber auch für die anderen Teilnehmenden rekonstruieren?
- Wie (und als was) anerkennen sich die Subjekte in diesen Subjektformen wechselseitig? [21]

4.1.1 Konkretisierung des methodischen Vorgehens

Methodisch nehmen wir Bezug auf die vier heuristischen Dimensionen, die RICKEN et al. (2017) beschrieben haben. Für die Untersuchung des situativen Subjektivierungsgeschehens wurden drei der vier Dimensionen in ein Verhältnis gesetzt, bei dem einerseits die Blickrichtung von der Situation zu den Selbstverhältnissen orientiert und andererseits das methodische Vorgehen als Ablauf strukturiert wird. Die Organisationsdimension als vierte Dimension, in der RICKEN et al. nach "Selektion und Reaktionsverpflichtung" (S.234) fragten, erwies sich angesichts der überwiegend einfachen Konstellationen als Vier- oder Sechsaugen-Gespräche für uns als wenig ergiebig. Wenn zwei Personen miteinander sprechen, ist weitgehend klar, wer angesprochen und welche Erwartungen an die Reaktion mit dieser Adressierung verbunden sind. Die Rekonstruktion erfolgt, wie von den Autor:innen vorgeschlagen (S.215), als Sequenzanalyse. Die im Vergleich zu den Ausgangsüberlegungen von RICKEN et al. stärkere methodische Strukturierung entsteht daraus, die analytischen Dimensionen in einer spezifischen Reihenfolge zu untersuchen und damit von der "großen" Situationsdefinition zu der "kleinen", subjektbezogenen Selbstverhältnisdimension vorzustoßen. In der folgenden Darstellung (Tab. 1) werden die Situationsdefinition als umfassende Perspektive in der Norm- und

Wissensdimension, die relationalen Positionierungen in der Machtdimension und die individuellen Subjektivierungsweisen innerhalb der Selbstverhältnisdimension beschrieben. Mit diesem Dreischritt orientieren wir uns an den heuristischen Fragen von RICKEN et al., ohne dass diese jedoch in jeder Sequenz zwingend erkenntnisgenerierend sein müssten. Das Vorgehen besteht darin, in jeder Sequenz diesen Dreischritt zu vollziehen, um von der Situationsdefinition über die Untersuchung der Positionierungen zur Kernfrage der Subjektivierung als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses vorzudringen. Als vierter Schritt werden die Befunde, die mit den Fragen aus der Heuristik gewonnen werden, abstrahierend verdichtet.

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm und Wissen	1. Situationsdefinition	Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert? Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Macht	2. Positionierung	Wie positioniert sich die bzw. der Sprecher:in? Wie wird die bzw. der Adressat:in positioniert? In welches Verhältnis ist die bzw. der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnis	3. Subjektivierung	Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den anderen? Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt? Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
4. Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung		

Tabelle 1: methodische Konkretisierung zur Analyse von situativen Subjektivierungen, basierend auf RICKEN et al. (2017) [22]

4.1.2 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials am Beispiel

Die Teilnehmenden an unserer Studie bewegten sich im Verlauf des dreijährigen BA-Studiums in drei weitgehend distinkten Formaten: in Lehrveranstaltungen als Anlässen kollektiver Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten, in Praktika als begleiteter und didaktisierter Begegnung mit und der Mitgestaltung von beruflicher Praxis (GÜVENÇ & LEONHARD 2023) sowie in der verpflichtenden Teilnahme am Mentorat als personenbezogenem Format, das mit der konzeptionellen Absicht stattfand, die Professionalisierungsprozesse individuell zu begleiten und zu unterstützen (HERZOG & LEONHARD, 2018; HERZOG, PEYER & LEONHARD 2017). Eine Sequenz aus einem Mentoratsgespräch, an dem die Feldforscherin teilnahm und das Gespräch aufzeichnen konnte, wird im

Folgenden exemplarisch rekonstruiert. Das Gespräch fand zu Beginn des zweiten Semesters im Rahmen der (ebenfalls und spannungsreich zur Absicht der individuellen Begleitung und Unterstützung stehenden) sogenannten Berufseignungsabklärung statt. Vonseiten der Institution wurden Kriterien der Eignung und das Verfahren vorgegeben, nach dem dieselbe überprüft werden sollte. Die Studierenden wurden damit als diejenigen positioniert, die ihre Eignung unter Beweis stellen mussten. Als Gesprächsgrundlage dienten eine zuvor beauftragte Selbsteinschätzung des Studierenden Leo Brandt¹ (LEO) und die Fremdeinschätzung der Mentorin (Dozentin der Hochschule, MEN). Im Laufe des Gesprächs sprach die Mentorin den Studenten auf ein aus ihrer Sicht unangemessenes Verhalten an, das er in Onlineveranstaltungen der Hochschule gezeigt habe. Dieses Verhalten hatte sie vor dem Gespräch schriftlich dokumentiert und die Formulierungen während des Gesprächs dem Studierenden per E-Mail zugesandt. Die Mentorin merkte dazu an, dass dieses vorerst (!) in kein bedeutsames Dokument aufgenommen würde, was einer impliziten Drohung gleichkam, dies je nach Gesprächsverlauf noch ändern zu können. In der schriftlichen Formulierung wurde festgehalten, dass Leo auf verschiedene Dozierende in Onlineveranstaltungen nur teilweise involviert und interessiert gewirkt habe, was sich dadurch zeigte, dass er vor dem Bildschirm rauchte, musizierte und sich immer wieder vom Platz entfernte. [23]

Der folgend rekonstruierte Transkriptauszug beginnt mit der Konfrontation von Leo mit der E-Mail der Mentorin. Bis zu Leos erster längerer Positionierung (Sequenz 2) zu dieser Konfrontation mit der Rückmeldung wird die Rekonstruktion cursorisch dargestellt, bevor die vorgeschlagene Heuristik exemplarisch detailliert eingesetzt wird.

1. Sequenz²

"MEN: überrascht Sie das // oder?

LEO: nein es überrascht // mich gar nicht //

MEN: // nein // sind Sie schon mal darauf angesprochen worden?

LEO: ehm (6) mmh muss ich mal überlegen ich weiß gar nicht ich glaube nicht - (räuspert) -- also Musik höre ich also nie - // Mu - //

MEN: // ah // Sie singen einfach? in diesem Falle für sich - wenn Sie da so am Tanzen sind - // ja ok //

LEO: // (lacht) // was also jetzt - ich weiß gar nicht vielleicht bin ich manchmal - ja also wenn ich so ein bisschen den mache? (deutet Gitarrenspiel an)

MEN: ja." [24]

Die Frage, ob Leo vom Inhalt der E-Mail überrascht sei, war die erste Adressierung. Mit der Nachfrage "oder?" wurde Überraschung zugleich unterstellt. Leos Reaktion erfolgte jedoch direkt und als klare Verneinung. Mit der

1 Alle Namen in den Transkripten sind Pseudonyme.

2 Legende für Zeichen der Transkription in allen folgenden Transkriptausschnitten: // markiert Überschneidungen; -, --, ---, (4): Sprechpausen in Sekunden; Kursivsetzung markiert Betonungen.

Formulierung "gar nicht" positionierte er sich als jemand, der sich selbst seines Handelns bewusst war. Diese "selbst-bewusste" Positionierung war jedoch situativ riskant, weil das von anderen als so kritisch eingeschätzte Handeln, dass es in einem Eignungsgespräch schriftlich dokumentiert und thematisiert werden müsse, durch die Positionierung bezüglich der eigenen Bewusstheit in die Nähe von Absicht und Mutwilligkeit rückte, zumindest aber nicht mehr als Versehen oder Unaufmerksamkeit zu entschuldigen war. Damit lag die Rückfrage der Mentorin zur vorgängigen Thematisierung nahe. Leos negative Antwort folgte nach einer Pause von sechs Sekunden: Er räumte mit dem latenten Verdachtsmoment auf, trotz vorgängiger Kritik an seinem Handeln festzuhalten und stärkte seine Positionierung, *selbst* zu wissen, was er tut. [25]

Die folgende Aussage stellte einen Widerspruch zum schriftlichen Vorwurf des Singens dar, der gut zu plausibilisieren war, weil sich die Rückmeldung ja auf die optischen Eindrücke der Dozierenden in Onlinesitzungen bezog, in denen die Mikrofone der Studierenden abgeschaltet waren und die akustischen Anteile des Singens eine Zuschreibung darstellten. Doch die Mentorin gab nicht nach und versuchte den offensichtlich irritierenden Beobachtungen mit der Verschiebung von "Musik hören" zu "einfach singen" und "tanzen" Bestand zu geben. Die Antwort von Leo ist zunächst als Ausdruck des Unverständnisses zu lesen, mündete aber in ein partielles Zugeständnis, dass bisweilen mit dem Spielen am E-Bass (vgl. Sequenz 2) tatsächlich Ungewöhnliches zu beobachten sei. Damit ratifizierte und anerkannte er mindestens teilweise die Berechtigung der Anmerkungen. [26]

Die zweite Sequenz wird nun mit dem skizzierten methodischen Vorgehen untersucht.

2. Sequenz

"LEO: ja also ich muss einfach dazu sagen ich bin halt einfach - ich bin - super ein unruhiger Typ also es ist- es ist wirklich - sehr sehr sehr eh - ehm - ja pff und es - nein ich ich höre - ich höre keine Musik dann also überhaupt nicht nein ich höre schon zu - bei den Vorlesungen und so es ist nicht so dass ich nicht zuhören würde - aber also - ich habe auch das Gefühl wenn man mich anspricht während diesen Sachen dass ich dann auch immer weiß um was es geht - größtenteils sicher - aber bei mir ist - ja ich weiß auch nicht also das mit ehm - also was ich manchmal mache und das ist- das dient für mich einfach der Konzentration ist dass ich meinen Bass nehme und der ist - den hört man - den höre ich selbst in dem Sinne ja nicht - und es ist - es lenkt mich auch nicht ab weil ich spiele einfach - ich mache einfach Übungen." [27]

4.1.2.1 Situationsdefinition

Die gesamte Situation stellte für Leo eine Konfrontation mit den Vorstellungen der Hochschule und den Beobachtungen seitens verschiedener Dozierender dar. Diese Rückmeldung während des Gesprächs schriftlich zu versenden, verstärkte den Konfrontationscharakter und das Gewicht der Aussage deutlich. Innerhalb der Rahmung des Gesprächs als Element der Eignungsprüfung war diese auf der Basis der Rückmeldung zunächst infrage gestellt. Das weitere Studium und damit der Zugang zum Lehrberuf standen potenziell auf dem Spiel, obwohl die Rückmeldung sich auf Positionierungen in der Subjektform "Student" bezog. Aus der ethnografischen Begleitung des Studierenden ist bekannt, dass er im Praktikum bezüglich seiner gegenüber den Schüler:innen anerkannten Positionierungen innerhalb der Subjektform "Lehrer" positive Rückmeldungen erhalten hatte. Umso bemerkenswerter war hier einerseits die generalisierte Erwartung, in allen mit dem Studium verbundenen Kontexten den "Normen der Anerkennbarkeit" (REH & RABENSTEIN 2012, S.225) der Mitarbeitenden der Hochschule entsprechen zu müssen, um als "für den Lehrberuf geeignet" beurteilt werden zu können und andererseits die kollektive Beobachtungspraxis der Dozierenden, die strukturiert in die Rückmeldung der Mentorin einmündete. [28]

4.1.2.2 Positionierung

Leo wurde in der schriftlich dokumentierten Rückmeldung als abweichend von den Normen der Anerkennbarkeit positioniert, die die Mentorin stellvertretend und mandatiert von anderen Dozent:innen vertrat. Mit der Schriftlichkeit wurde die Relevanz dieser Adressierung einerseits betont, mit der Kennzeichnung als vorerst nichtöffentlich jedoch andererseits die Chance markiert, den aktuell kritischen Eindruck noch revidieren zu können. Die Position der Mentorin war dabei zwar im Gestus zugewandt und die Chance gewährend, in den Erwartungen jedoch unmissverständlich. Sie übernahm damit das doppelte und spannungsreiche institutionelle Mandat, als Mentorin sowohl formativ zu beraten als auch summativ über die Berufseignung zu entscheiden. Leo seinerseits nahm Positionen ein, in denen er die Gültigkeit der Aufmerksamkeits- und Mitwirkungsnorm (auch vor dem Bildschirm) als berechtigt anerkannte. Im Modus der Rechtfertigung nahm er dann in Anspruch, stets zu wissen, worum es inhaltlich gehe und auf Fragen immer eine Antwort zu haben. In dieser Positionierung erwies er sich als "erwartungskompetent". Zugleich verschob er mit einer gewissen Souveränität die Frage der Erkennbarkeit kritikwürdiger Onlinepräsenz, indem er beanspruchte, gleichzeitig Nebentätigkeiten verfolgen und dennoch zuhören zu können. Mit dem naturalisierenden Verweis auf den "super ... unruhigen Typ" rückte er den implizit formulierten Anspruch, anerkannt an Onlinesitzungen teilzunehmen in die Nähe des Unmöglichen, weil Unveränderlichen. Leos Position zur studentischen Anforderung in Onlineveranstaltungen war damit riskant und souverän zugleich: Die Teilnahme wurde als nicht so anspruchsvoll gekennzeichnet, dass sie seine volle Aufmerksamkeit verlangt hätte. Nebentätigkeiten seien ohne Einbußen der Mitwirkungsfähigkeit möglich gewesen. Vielmehr wurden sie als Mittel dargestellt, seine typbedingte Unruhe zu kanalisieren und die Konzentration zu steigern. [29]

4.1.2.3 Subjektivierung

Leo wurde in der Situation zu einem nicht hinreichend konformen Studenten gemacht und situativ *besondert*, was in der Rahmung der Eignungsabklärung auch die Option der *Aussonderung* beinhaltet. Mit der Kritik am Eindruck des Studenten in der Onlinelehre wurde die Arbeit an einem Selbst erwartet, das den Aufmerksamkeits- und Mitwirkungsnormen der Subjektform "Student" besser entsprechen möge. In Leos Re-Adressierung zeigte er sich jedoch bezüglich dieser Normen bereits als hinreichend "subjektiviert", insofern er den Anforderungen – wenn auch auf ungewöhnlich erscheinende Weise – bereits entspräche. Er ratifizierte damit die normative Ordnung von Konzentration, Aufmerksamkeit und Mitwirkung. Die situativen Rekursivitätsspielräume, die durch die im Raum stehende Konsequenz fehlender Berufseignung als eng zu kennzeichnen waren, wurden von Leo maximal genutzt: Mit seinem Verweis auf den "unruhigen Typ" und die Funktion dessen, was aus der Außensicht als Ablenkung wahrgenommen wurde (Übungen am Bass), als Mittel zur Konzentrationsförderung zeigte sich ein Verhältnis "angepasster Souveränität", wodurch er sich einerseits von Mitstudierenden abhob, das "eigene" aber zugleich bewahrte. [30]

4.1.2.4 Abstrahierende Verdichtung

Die Untersuchung des Subjektivierungsgeschehens führte zum Befund, dass auf die starke Positionierung von Normen der Anerkennbarkeit beim Onlinestudium diese Normen sowohl ratifiziert als auch in der Re-Adressierung überschritten wurden. "Dass der Akt der Subjektivierung in dieser Perspektive kein glattes, restfreies Funktionieren, sondern immer auch ein überschüssiges, transformatives Geschehen ist, ist die Voraussetzung für Widerständigkeit, Nicht-Funktionieren oder, mit einem Ausdruck Foucaults, 'Gegen-Verhalten'" (SAAR 2013, S.25). Leo subjektivierte sich als erkennbar und dennoch als "anders". Das als irritierend gerahmte Üben am Bass konnte für ihn in vergleichbaren Situationen nicht mehr selbstverständlich sein. Zugleich verschob er den Korridor der Anerkennbarkeit beim Gegenüber, indem er deutlich machte, dass seine "Nebenbeschäftigungen" den institutionellen Erwartungen nicht zuwiderliefen, sondern sie vielmehr besser ermöglichten. Er konnte sich dadurch nicht "bloss [sic!] konventionell, d.h. den Normen entsprechend verhalten, sondern markiert[e] auch noch in der konkreten und vollständigen Unterwerfung eine selbständige Rezeption der Normen" (BALZER & RICKEN 2010, S.68). Indem Leo den Anrufungen mit der Naturalisierung seines Typs begegnete, wurde die Mentorin ihrerseits dahingehend subjektiviert, dass auch augenscheinlich "abweichendes" Studierendenverhalten den unbestrittenen Aufmerksamkeits- und Mitwirkungsnormen entsprechen kann. [31]

Das methodische Vorgehen erwies sich bei der Analyse von der Situation bis zum Selbstverhältnis als ebenso nachvollziehbar im Vorgehen wie erkenntnisförderlich. Mit einer solchen Fokussierung auf Subjektivierungsprozesse lassen sich – den Einzelfall übersteigend – die "Techniken der Subjektivierung" (GELHARD, ALKEMEYER & RICKEN 2013), in

unserem Fall im Kontext der Lehrpersonenbildung, bzw. die "subjektivierenden Logiken" (RICKEN et al. 2017, S.210) der verschiedenen Formate oder der darin vorzufindenden Praktiken beschreiben. In der Längsschnittperspektive des Lehrer:in-Werdens können einerseits "Subjektivierungslogiken" (KUHLMANN & HERFTER 2022, S.182, unsere Hervorhebung) als "Musterbildung" von Anforderungen in bestimmten Situationen und andererseits Subjektivierungsverläufe einzelner Studierender anhand eines Wandels der individuellen Positionierungen untersucht werden. [32]

4.2 Auf dem Weg zu normativen Ordnungen

Das bereits im voranstehenden Abschnitt verwendete Konzept der "Normen der Anerkennbarkeit" (RICKEN 2013b, S.92) untersucht Andrea MÜLLER in den unterschiedlichen institutionellen Feldern der Lehrpersonenbildung. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welches spezifische "Set" von Normen qua Reproduktion spezifischer Praktiken an den verschiedenen Orten, an denen sich Lehrpersonenbildung vollzieht, "wirksam" ist. Das Vorhaben wird innerhalb der subjektivierungstheoretischen Perspektive (ALKEMEYER & BUSCHMANN 2016; RECKWITZ 2008) auf die in relationalen Anerkennungsverhältnissen aufgerufenen Normen (RICKEN 2013b) fokussiert. Anerkennung wird, der Argumentation von REH und RICKEN (2012, S.40-42) folgend, als Adressierung operationalisiert und als grundsätzliche Struktur in und von Interaktionen interpretiert. [33]

Mit der Bezugnahme auf das Konzept der "normative[n] Ordnung" (FORST & GÜNTHER 2021) ist das Vorhaben verbunden, diese auf der Basis von Adressierungspraktiken Bottom-up zu rekonstruieren und damit Aussagen über diese Ordnungen konsequent im Datenmaterial zu verankern. Das damit verbundene Verständnis methodischen Vorgehens ist deutlich enger an die empirischen Daten gebunden als in den Publikationen rund um das Forschungszentrum "Normative Ordnungen" (FORST & GÜNTHER 2021). Dieser methodische Anspruch erwuchs aus der übergeordneten Frage, welche normativen Ordnungen in den unterschiedlichen institutionellen Feldern der Lehrpersonenbildung gelten und in welcher Beziehung diese feldübergreifend zueinanderstehen. [34]

Die Ausgangsüberlegung für das Vorhaben bestand darin, explizit geäußerte Anforderungen und implizite normative Erwartungen in Adressierungen zu rekonstruieren und im Anschluss an die Arbeiten von BUTLER (2001 [1997]) als "Normen der Anerkennbarkeit" (RICKEN 2013b, S.90) zu theoretisieren. Anerkennung werde, so RICKEN (2013b) "in sozialen Kontexten nach Normen, Erwartungen etc. vergeben, so dass es darauf ankommt, anerkannt zu sein" (S.91). Der Begriff der Normen der Anerkennbarkeit verweist darauf, dass die Bedeutung und Wirkung von Normen über die von Regeln und Verboten hinaus gehen (FOUCAULT 2015 [1975]; MACHERAY 1991) und als implizite Vorstellung darüber wirken, was in einem sozialen Feld richtig ist, was geht oder was nicht geht, was passt oder nicht passt (REH & RABENSTEIN 2012, S.229). Dieses

Normenverständnis schließt auch an BUTLER (2021 [2009]) und ihr Verständnis von Normen als "sozial produziert" an (S.80; vgl. auch EWALD 1990). [35]

Normen der Anerkennbarkeit, die den spezifischen Praktiken in einem sozialen Feld inhärent sind, können also als Bedingung und Kriterium dafür verstanden werden, ob ein:e Teilnehmende:r an den Praktiken als "Mitspieler[:in]" (ALKEMEYER & BUSCHMANN 2016, S.121) anerkannt wird oder nicht. Gleichzeitig wird die Person in dieser Teilnahme an einer bestimmten Praktik auch als jemand positioniert, das heißt zu jemandem gemacht (REH, RABENSTEIN, FRITZSCHE & IDEL 2015, S.39; ROSE & RICKEN 2018). Die in den einzelnen Adressierungspraktiken rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit aus einem bestimmten Datum lassen sich – so die Annahme und das Ziel des Vorhabens – dann zu einem "normativen Horizont" (REH & RICKEN 2012, S.44; ROSE & RICKEN 2018, S.168) aggregieren. Der metaphorische Begriff des normativen Horizonts wird im Kontext dieser Teilstudie in leicht veränderter Form verwendet. Er dient der Zusammenfassung und sprachlichen Verdichtung der Gesamtheit der rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit im Rahmen eines Datums. Die Gestalt eines solchen normativen Horizonts kann vielfältig sein. Auch widersprüchliche Normen der Anerkennbarkeit in einem Datum können zu einem normativen Horizont aggregiert werden, in dem sich die Spezifik des Feldes abbildet. Für das in Abschnitt 4.1.2 unter der Perspektive von Subjektivierung untersuchte Mentoratsgespräch könnte ein normativer Horizont entwickelt werden, mit dem z.B. sichtbar gemacht wird, wie das Konzept der Eignung für den Lehrberuf mit einer generalisierten Erwartung des Wohlverhaltens verbunden war, die durch erkennbare Ausdrucksgestalten von Aufmerksamkeit und Mitwirkung erfüllt wurde. [36]

Perspektivisch angelegt, aber im Rahmen der folgenden kurzen Plausibilisierung nicht zu zeigen ist die Rekonstruktion einer normativen Ordnung, die durch nochmalige Aggregation mehrerer normativer Horizonte auf Basis der Rekonstruktion mehrerer Situationen innerhalb des gleichen Feldes analytisch gewonnen wird und dann ein spezifisches Feld hinsichtlich zentraler oder dominanter Normen charakterisiert. Im besagten Mentoratsgespräch schien jenseits des normativen Horizonts des Gespräches eine solche normative Ordnung der Hochschule auf, weil die Hochschulmentorin die Irritationen auch anderer Dozierender zum Gesprächsanlass machte. Durch den empirisch fundierten Vergleich normativer Ordnungen lassen sich Aussagen darüber treffen, wie "kohärent" die Adressierungen und Erwartungen an Studierende des Lehrberufs z.B. im Vergleich der Normen in Hochschule und Berufsfeld sind. [37]

4.2.1 Konkretisierung des methodischen Vorgehens

Für die Rekonstruktion von normativen Gehalten in Adressierungen liegt eine Fokussierung auf die heuristischen Fragen der "Norm- und Wissensdimension" (KUHLMANN et al. 2017, S.234) nahe. Laut RICKEN et al. (2017) geht es in dieser Dimension übergeordnet darum, "welche normativen Ordnungen in der Adressierung als gültig beansprucht werden" (S.213). Im Folgenden wird die Auswahl der heuristischen Fragen aus den verschiedenen Publikationen zur Adressierungsanalyse beschrieben und begründet (KUHLMANN et al. 2017; REH & RICKEN 2012; ROSE & RICKEN 2018) und an einem Beispiel aufgezeigt, welches Erkenntnispotenzial sich aus dieser Herangehensweise ergibt. [38]

Insgesamt vier Fragekomplexe scheinen geeignet und hinreichend, um Normen der Anerkennbarkeit und daraus den entsprechenden normativen Horizont eines Interaktionsdatums zu rekonstruieren. Im ersten Komplex wird mit den Fragen nach der Situationsdefinition und der Positionierung das "Gelände" sondiert, über dem sich der normative Horizont des Datums aufspannt und in dem die Normen der Anerkennbarkeit und der normative Horizont situiert sind.

1. Wie und als welche *Situation* wird die vorliegende gedeutet oder definiert? (REH & RICKEN 2012, S.44) Wie wird der bzw. die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er bzw. sie sich? (KUHLMANN et al. 2017, S.235). [39]

Mit der Situationsdefinition wird untersucht, wie die Situation aus der Perspektive der Sprechenden, Adressierten oder der Institution gedeutet und definiert wird. Es geht um die Frage, wie Ordnung(en) und Situationsdefinitionen hervorgebracht werden und wie diese im emergierenden Gesprächsverlauf aufgerufen, praktiziert und etabliert werden (S.234). Es wird aber auch nach der Positionierung der Sprechenden selbst und der Adressat:innen durch die Sprechenden gefragt und damit nach den Relationen zwischen den jeweiligen Positionen (a.a.O.).

2. Welche Anforderungen werden in Form von impliziten oder expliziten normativen Äußerungen gesetzt? [40]

Die Frage, ob es sich um eine normative Äußerung (s. zur Form derselben Abschnitt 4.2.2) handelt, muss unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes verhandelt werden. Unterschieden werden kann zwischen expliziten normativen Äußerungen und den in Äußerungen implizierten normativen Erwartungen (REH & RABENSTEIN 2012). Als explizite normative Äußerungen können zum Beispiel praktische Sollensäußerungen ("Sie sollen das Studium in sechs Semester abschließen") kategorisiert werden, die explizit eine Anforderung an die Adressat:innen beinhalten (SCHÜTZE 2019, S.29-31). Das heißt, es handelt sich hier um kommunikativ geäußerte Anforderungen und Erwartungen, aber auch versprachlichte Regeln oder Verordnungen können in diese Kategorie fallen. Äußerungen, die implizite normative Erwartungen enthalten, können kommunikativ oder performativ geäußert werden. Zum Beispiel kann ein akademischer Sprachduktus der Akteur:innen (wie die Verwendung von fach-

und bildungssprachlichen Begriffen) eine (implizite) Vorstellung transportieren, welche Normen in diesem Arbeitszusammenhang gelten.

3. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in den normativen Äußerungen unterstellt und sichtbar vertreten? (REH & RICKEN 2012, S.44) [41]

Aus den identifizierten impliziten und expliziten normativen Äußerungen werden abstrahierend von den konkreten Erwartungen Normen (der Anerkennbarkeit) reformuliert.

4. Welcher normative Horizont entsteht aus diesen Normen der Anerkennbarkeit in der konkreten Situation? (a.a.O.) [42]

Die in einem Datum rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit bilden im Zusammenspiel mit der Situationsdefinition und den Positionierungen in ihrer Gesamtheit den normativen Horizont der spezifischen Situation. Durch sprachliche Verdichtung der rekonstruierten Aspekte wird zusammenfassend ein normativer Horizont formuliert, der sich über das gesamte Datum spannt. [43]

4.2.2 Analyseeinheit "normative Äußerung"

Laut SCHÜTZE (2019, S.31) können normative von deskriptiven Äußerungen unterschieden werden. Bei einer deskriptiven Äußerung, z.B. "Die Studierenden sind im Hörsaal", wird etwas von etwas ausgesagt und ist genau dann wahr, wenn sich die Studierenden tatsächlich im Hörsaal befinden. Bei einer normativen Äußerung hingegen geht es nicht nur um das, was der Fall ist (Faktizität), sondern auch darum, was der Fall sein soll (Geltung): "Die Studierenden sollten im Hörsaal sein". Hier gilt nicht, dass die Aussage nur dann wahr ist, wenn sich die Studierenden im Hörsaal befinden. Auch wenn die Studierenden nicht im Hörsaal wären, wäre die Aussage nicht falsch, sondern würde gelten (S.32). In einer normativen Äußerung werden typischerweise deontologische (müssen, dürfen, sollen, etc.) oder evaluative Ausdrücke (gut, schlecht, wünschenswert) verwendet (S.29). [44]

Im Kontext einer pädagogischen Interaktion erweist sich die Unterscheidung zwischen normativen und deskriptiven Äußerungen, wie sie von SCHÜTZE beschrieben wurde, jedoch als nicht hinreichend. Der Autor wies selbst darauf hin, dass in bestimmten Kontexten ("vor allem dort, wo es um Bildung geht", S.83) deskriptive Äußerungen Teil einer normativen Praxis seien und sich darin entsprechende Erwartungen abbildeten. Vor diesem Hintergrund ist jeder Adressierung im Kontext einer pädagogischen Interaktion ein potenziell normativer Charakter zuzuschreiben, weshalb bei der Analyse alle Sprechakte miteinbezogen und nicht nach Kriterien von evaluativen oder deontologischen Äußerungen unterschieden werden. [45]

4.2.3 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials an einem Beispiel

Am folgenden Beispiel aus der Feldforschung wird das Erkenntnispotenzial der adaptierten heuristischen Fragen zur Fokussierung normativer Gehalte von Adressierungen sichtbar gemacht. Es handelt sich auch hier um ein sequenzanalytisches Vorgehen (ROSE 2019, S.78). Eine Sequenz im Datum wird bestimmt und an diese Sequenz werden die ersten beiden Fragen der Heuristik (Situationsdefinition und Positionierung [1], indirekte oder direkte normative Äußerung [2]) gestellt und daraus die Normen der Anerkennbarkeit [3] abstrahiert. Die vierte Frage nach dem normativen Horizont kann erst beantwortet werden, nachdem alle Sequenzen im Datum rekonstruiert wurden. In der folgenden exemplarischen Rekonstruktion wird als vierter Punkt ein vorläufiger normativer Horizont formuliert, wie er sich in den beiden Sequenzen andeutete. [46]

Die ausgewählte Sequenz stammt aus der Nachbesprechung einer Unterrichtssequenz, die eine Studentin in ihrem ersten Praktikum nach dem ersten Semester in einem Kindergarten gestaltete. Die zuständige Dozentin besuchte sie im Praktikum und moderierte im Anschluss die Nachbesprechung, bei der neben der Studentin auch die Praxislehrperson und die Tandempartnerin³ anwesend waren. Die Dozentin fragte die Studentin zu Beginn der Besprechung nach der Wahl ihres Beobachtungsschwerpunkts für diese Unterrichtssequenz, der aus ihrer Sicht in die Planung hätte einfließen müssen. Die Studentin gab zur Antwort, dass sie den Schwerpunkt für die Beobachtung unabhängig von der Planung gesetzt habe, da sie erst sehr kurzfristig davon erfahren habe, dass sie überhaupt einen Schwerpunkt setzen müsse. Die Dozentin adressierte die Studentin daraufhin wie folgt:

Sequenz 1

"DOZ: [...] aber - wenn du ja - du spürst ja irgendwo es gibt irgendwo Fragezeichen oder? das ist jetzt egal ob das Disziplin ist ob das - die Planung grundsätzlich ist was weiß ich oder und."

1. Wie und als welche *Situation* wird die vorliegende gedeutet oder definiert? Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der bzw. die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er bzw. sie sich? [47]

Die Situation wurde in der Adressierung als individuelle Rückmeldung vor den anderen Anwesenden definiert, die durch das "du" und die Selbstautorisierung zu wissen, was das Gegenüber spürt, eine Vertrautheit, fast Intimität nahelegte. Mit dem "aber" markierte die Dozentin eine Gegenrede zu etwas, was zuvor gesagt worden war und setzte anschließend als Fakt, dass sie wisse, was die Studentin "spürte" bzw. was sie spüren sollte. Was die Studentin "spüren" sollte, blieb mit der Äußerung "es gibt irgendwo Fragezeichen" unklar und zeigte, dass die Anwesenden in der Gesprächssituation Informierte waren. Die Dozentin positionierte sich damit als zuständig und autorisiert, das zugeschriebene Gespür

3 Im Praktikum bilden zwei Studierende bei einer Praxislehrperson ein Tandem.

für Fragezeichen – und damit Zweifel und Unsicherheit – direkt bei der Studierenden anzusprechen. Sie rief mit "egal" zwei beliebige Teilbereiche von Unterricht auf ("Disziplin" und "Planung") und markierte mit der verallgemeinernden und eher saloppen Äußerung "was weiß ich", dass sie auf eine generelle Aussage zustrebte. Mit dem Gebrauch dieser umgangssprachlichen Redewendung markierte die Dozentin die Situation als eine eher informelle, signalisierte inhaltliche Beliebigkeit und eine subjektive Irrelevanz, was die getroffene Aussage schwächte. In ihrer Positionierung kam eine erhebliche Asymmetrie zum Ausdruck, da sie zu thematisieren beanspruchte, was für die Studentin erst im Modus des Spürens erlebbar war.

2. Welche Anforderungen werden in Form von *impliziten* oder *expliziten* normativen Äußerungen gesetzt? [48]

Die Studentin wurde angerufen zu *spüren*, wenn es (im Unterricht) "Fragezeichen" gab, was als implizite Anforderung zu verstehen ist. Mit "Fragezeichen" wurde Unklarheiten oder Unstimmigkeiten beschrieben oder etwas, was die Unstimmigkeit auslöste. Ein Unterricht ohne "Fragezeichen" wäre demnach ein Unterricht gewesen, der keine Fragen aufgeworfen hätte, weil er in sich stimmig oder gelungen war. Die Äußerung wurde am Schluss mit "oder?" als Anfrage nach Bestätigung gerahmt, die gesamte Aussage war jedoch in der zuvor etablierten Situation als Erwartung zu verstehen. "Spüren" als Aufforderung im Zusammenhang mit einer stimmigen Unterrichtsordnung deutete auf eine Vorstellung von einem "Gefühl" für den Unterricht hin und suggerierte einen spezifischen Anspruch impliziter Könnere:innenschaft. Die diffuse Anforderung an die Studierende bestand darin, eine körperliche Wahrnehmung für das Unterrichtsgeschehen zu entwickeln, die als Indikator für gelungenen Unterricht dienen sollte.

3. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in den normativen Äußerungen unterstellt und sichtbar vertreten? (REH & RICKEN 2012, S.44) [49]

Als Norm der Anerkennbarkeit wurde ein *Gespür für einen stimmigen, funktionierenden Unterricht* gesetzt. Die erste Sequenz markierte mit "wenn du ... spürst" eine Bedingung und erforderte in der Auflösung ein *dann*, also eine Konsequenz. Der Fokus lag auf einer intuitiven Ebene, indem die Studentin aufgefordert wurde zu spüren, ob der Unterricht oder Aspekte des Unterrichts gelungen gewesen seien. Wenn es hingegen Fragezeichen gegeben hätte, dann müsse etwas folgen. Das wäre eine logische Weiterführung dieser ersten Sequenz.

Sequenz 2:

"DOZ: - also - es geht ja darum dass ihr euch Ziele setzt persönliche *Ziele*."

1. Wie und als welche *Situation* wird die vorliegende gedeutet oder definiert? Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der bzw. die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er bzw. sie sich? [50]

In der zweiten Sequenz fand ein Wechsel der Ansprache statt. Die Dozentin adressierte die Studentin nicht mehr direkt, sondern die Studierenden im Allgemeinen oder die beiden Studierenden, die am Gespräch teilnahmen. Die Situation wurde von der Dozentin als erklärungsbedürftig gerahmt ("es geht ja darum"), in der eine allgemeingültige Regel formuliert wurde. Sie markierte, dass sie wisse, worum es ging, und ihre Position autorisierte sie, Regeln aufzustellen.

2. Welche Anforderungen werden in Form von impliziten oder expliziten normativen Äußerungen gesetzt? [51]

Es wurde eine explizite Anforderung an mehrere Studierende formuliert: "dass ihr euch Ziele setzt". Die allgemeine Regel wurde mit dem Nachtrag "persönliche Ziele" präzisiert. Es wurde also erwartet, dass sich jede:r Einzelne ein Ziel setzt, das die eigene Person betrifft und bedeutsam ist. Sich Ziele zu setzen ist eine pädagogische Praxis, bei der von einer Entwicklungsbedürftigkeit der Lernenden als generelle Zuschreibung ausgegangen wird. Im Zusammenhang mit der ersten Sequenz, in der die Bedingung "wenn du ja spürst, ... irgendwo gibt es Fragezeichen" gesetzt wurde, formulierte die Dozentin die Konsequenz: Setze dir Ziele! Das Defizit, das der Studierenden zugeschrieben wurde und von dieser gespürt werden sollte, ließe sich durch das Setzen von Zielen beheben. Es steckte also die Aufforderung darin, selbst zu spüren, wo sie sich entwickeln sollte, und sich dann aufgrund dieser Erkenntnis ein persönliches Ziel zu setzen.

3. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in den normativen Äußerungen unterstellt und sichtbar vertreten? [52]

Die Normen der Anerkennbarkeit für die zweite Sequenz lassen sich zusammenfassen als Zielstrebigkeit, Selbstverantwortung und Entwicklungsfähigkeit sowie die Bereitschaft, sich selbst als Defizitäre (an)zuerkennen und in der Folge Ziele zu setzen.

4. Welcher normative Horizont entsteht aus diesen Normen der Anerkennbarkeit in der konkreten Situation? [53]

Die Anforderungen der Dozentin, die sich in den beiden Sequenzen zeigten, waren spannungsreich: Einerseits forderte sie von der Studentin eine intuitiv spürende Auseinandersetzung mit ihrem Unterricht, wechselte dann aber für die Behebung von Unstimmigkeiten auf eine rationale Ebene, indem sie die Setzung von persönlichen Zielen forderte. In den beiden Sequenzen zeichnete sich als *normativer Horizont* eine umfassende Responsibilisierung der Studierenden ab: Sie sollte (selbst) spüren, wenn etwas nicht funktioniert und sich Ziele setzen, um die Defizite zu beheben. [54]

In der Analyse dieser beiden Sequenzen wird exemplarisch deutlich, welches Erkenntnispotenzial in Bezug auf normative Gehalte in Adressierungen enthalten ist und wie ein sequenzanalytisches Verfahren mit den auf der Basis der Adressierungsanalyse entwickelten heuristischen Fragen aussehen könnte. Die Analyse der Situationsdefinition und der Positionierungen fließt nicht direkt in die

abstrahierten Normen der Anerkennbarkeit. Die beiden Bereiche sind jedoch von Bedeutung, um zu etablieren, wer wen in welcher Form adressiert und wer in der Situation beanspruchen kann, Normen zu setzen. Sie geben insofern Aufschluss über die etablierten Ordnungen und Modi der Interaktion. Im Zusammenspiel der Normen der Anerkennbarkeit lässt sich ein normativer Horizont charakterisieren, der sich über die gesamte Interaktion aufspannt und im Vergleich mit weiteren normativen Horizonten Aussagen über (feld-)spezifische normative *Ordnungen* zulässt. [55]

4.3 Fachliche Wissensordnungen

In diesem Abschnitt greifen wir vor allem die vorgeschlagene Erweiterung zweistelliger Adressierungskonstellationen durch die als *Adressanden* bezeichneten Gegenstände zu einer dreistelligen Konstellation auf. Melanie LEONHARD untersucht in ihrem Dissertationsvorhaben, wie in Lehrveranstaltungen *fachliche Wissensordnungen* entstehen, welche Ansprüche der Fachlichkeit darin geltend gemacht und wie die Studierenden darin auch als *Fachlehrpersonen* subjektiviert werden. Damit greift sie ein Desiderat der subjektivierungstheoretischen Unterrichtsforschung auf und wendet dieses zugleich auf Lehrer:innenbildung an: "[D]er Fokus auf die Sache als drittes Moment unterrichtlicher Interaktion [eröffnet] Perspektiven, die subjektivierungstheoretisch bisher kaum in den Blick gekommen sind" (KUHLMANN & HERFTER 2022, S.190). Durch die vorliegenden schulfachbezogenen Untersuchungen in praxis- und subjektivierungstheoretischer Perspektive (CAMPOS 2019; ROOSE 2014, 2019) wurden die Deutungspotenziale dieses Zugangs für die jeweilige fachunterrichtliche Praxis sichtbar gemacht, die Spezifität und Affordanzen der Gegenstände jedoch nur ansatzweise in die Analyse einbezogen. So rekonstruierte z.B. ROOSE (2018) "Bearbeitungsformen von Normenkonflikten [...] (Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung; Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung; Nähe vs. Distanz)" (S.15) und äußerte die Vermutung, "dass 'große Fragen' [...] den Lehrkräften einerseits (kognitiv) als zu 'schwer', andererseits (affektiv) als zu 'persönlich' gelten" (a.a.O.). Von welcher *Eigenart* diese "großen Fragen" jedoch sind, wie und wieso sie die beobachtete Zurückhaltung in Bezug auf "Praktiken der Positionierung von Kindern in religiösen Fragen *vor der Klassenöffentlichkeit*" (a.a.O.) maßgeblich beeinflussen, wurde nicht zum Gegenstand der Untersuchung. [56]

Der Kontext, in dem wir das Adressierungsgeschehen in seiner Dreistelligkeit in den Blick nehmen, ist insofern besonders, weil die Teilnehmenden in dem dreijährigen BA-Studiengang Kindergarten-/Unterstufe als "Generalistinnen" (BACHMANN, BERTSCHY, KÜNZLI DAVID, LEONHARD & PEYER 2021) adressiert werden, und das Curriculum bis auf eine Fremdsprache *alle* Fächer der Volksschule in dieser Stufe beinhaltet. Zugleich sind die Module neben denen der Erziehungswissenschaft und der berufspraktischen Anteile in Fächern "formatiert", die mindestens eine deutliche Nähe zu denen der Volksschule aufweisen. Durch die daraus resultierende Unmöglichkeit, jedes Fach zugleich *vertieft* studieren zu können, wird der Blick auf die empirischen

Bearbeitungsweisen dieses Handlungsproblems in fachlichen Lehrveranstaltungen und die darin stattfindenden Adressierungen gelenkt. [57]

4.3.1 Theoretische Fassung des Untersuchungsgegenstandes

Wir verstehen und rekonstruieren Lehrveranstaltungen in der Trias von Sache, Dozierenden und Studierenden als eine situativ aus dieser Dreistelligkeit emergierende fachliche Wissensordnung. Mit der Bezugnahme auf das FOUCAULTsche Konzept des Macht-Wissen-Komplexes (1978) wird analysierbar, welches spezifische Wissen im Kontext der Hochschullehre über die Vertreter:innen bzw. Träger:innen historisch gewachsener Diskurse als fachliches Wissen etabliert wird. Diese "Zurichtung" verfolgen wir als situative Wissensordnung, in deren "Ordnung der Wahrheit" (S.51) den Studierenden spezifische fach- bzw. fächerbezogene Selbstverhältnisse nahegelegt werden, die diese jedoch auch bereits aus ihren Schulerfahrungen mitbringen. Die Analyseinstellung der Aussage, dass "jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihr [sic!] 'allgemeine Politik' der Wahrheit" (a.a.O.) habe, wird mit dem Untersuchungsgegenstand von Lehrveranstaltungen an Hochschulen deutlich "herabskaliert". Doch unter der Annahme, dass das in hochschulischen Lehrveranstaltungen dargestellte Wissen in Diskurse, Machtbeziehungen und Geltungsfragen eingebunden ist, können die Überlegungen von FOUCAULT auch für diese vergleichsweise kleinen Einheiten des Sozialen fruchtbar gemacht werden. Denn es wird analysierbar, welche Selbst- und Weltverhältnisse den Studierenden in ihrem Fachstudium nahegelegt werden. [58]

Zusammen mit der folgenden Definition von Fachlichkeit ergibt sich ein Beobachtungsfokus, mit dem wir die fachlichen Gegenstände, die Modi ihrer diskursiven Darstellung und die damit verbundenen machtförmigen Einflussnahmen auf die Studierenden empirisch zu fassen versuchen.

"Fachlichkeit erscheint [...] als ein bestimmter Modus der Organisation dieses Wissens und des Umganges mit ihm in Institutionen. Es handelt sich also um eine bestimmte Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert. Sie entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen" (REH & PIEPER 2018, S.26). [59]

Die im Gesamtprojekt leitende Fragestellung nach den Prozessen des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierung bildet sich auch hier im Untersuchungsgegenstand der Adressierungspraktiken ab. Es wird jedoch den *Adressanden* als dritter Stelle neben Adressierenden und Adressat:innen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. [60]

4.3.2 Konkretisierung des methodischen Vorgehens

Aus den methodologischen Strukturierungen der Adressierungsanalyse rücken mit dem Fokus auf fachliche Wissensordnungen in erster Linie die "Norm- und Wissensdimension" und die "Machtdimension" (KUHLMANN et al. 2017, S.234f.) ins Zentrum der Aufmerksamkeit, in denen spezifische Selbst- und Weltverhältnisse gestiftet werden. Entsprechend den Ausführungen in Abschnitt 2.2 greifen wir hier den Begriff der *Adressanden* als dritte Stelle im Adressierungsgeschehen auf und markieren damit, dass diese nicht nur funktional im Sinne von PRANGE (2012) als das "Gezeigte" (KUHLMANN & HERFTER 2022, S.191) gefasst werden, das von Zeigenden "für die 'Bezeigten' als bedeutsames Wissen autorisier[t] wird" (a.a.O.). Vielmehr prägen sie ihrerseits als Partizipanden innerhalb der Wissensordnung das Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehens mit. In *fachlichen Wissensordnungen* sind Adressanden also mehr als "die Sache", die die Anwesenden "schaffen" (FRITZSCHE & REH 2015, S.64). Sie sind auch mehr als Teil einer "Didaktischen Konstruktion" (IDEL 2021, S.59), denn sie nehmen Einfluss auf das situative Subjektivierungsgeschehen. Wie dies geschieht, wird am folgenden Beispiel plausibilisiert. [61]

Im hier skizzierten Teilprojekt werden die Wissensordnungen schwerpunktmäßig in ihrer hochschulischen *Darstellung*, den darin enthaltenen (fachlichen) Adressanden, ihren diskursiven Einbindungen, vorgenommenen Relevanzsetzungen und damit verbundenen "Anrufungen" der Studierenden im Sinne von Subjektivierungsimpulsen fokussiert. Ein solcher Zugriff stellt in der vorgeschlagenen Systematik (vgl. Abschnitt 2.1) eine *reduzierte* Fassung dar, weil sprachliche Re-Adressierungen kaum eine Rolle spielen. Dass damit vor allem die *gezeigten* Ordnungen (als Einforderung bestimmter Praktiken, Leistungen und Haltungen) zum Gegenstand der Analyse werden, hat einen empirischen und einen pragmatischen Grund. *Empirisch* zeigt sich in den bisherigen Analysen fachbezogener Lehrveranstaltungen eine hohe, bisweilen pragmatische Folgebereitschaft der Studierenden bezüglich der situativen Wissensordnungen und den darin enthaltenen Erwartungen. *Forschungspragmatisch* ist der im Teilprojekt angestrebte Vergleich dreier Fächer auch im reduzierten Zuschnitt eine hinreichend komplexe Fragestellung. In der folgenden Tabelle 2 geben wir einen Überblick über die analytischen Fragen, die aus der Adressierungs- und Lernkulturanalyse zusammengeführt und auf fachliche Wissensordnungen hin fokussiert wurden. Die analytische Tauglichkeit der Fragen wird im darauffolgenden Beispiel aufgezeigt.

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

Tabelle 2: heuristische Fragen zur Analyse fachlicher Wissensordnungen [62]

4.3.3 Plausibilisierung des Erkenntnispotenzials an einem Beispiel

Das folgende Transkript stammt aus einer (pandemiebedingt) online durchgeführten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung des Faches NMG (Natur-Mensch-Gesellschaft, das Schweizer Pendant zum Sachunterricht), die mit der Thematik Familie ausgeschrieben war. Der Dozent gestaltete diese unter der fachdidaktischen Norm der Mehrperspektivität (HARTINGER & GIEST 2015) und beanspruchte dabei, seiner Expertise entsprechend, die historische Perspektive. In der Auftaktveranstaltung, aus der dieser Ausschnitt stammt, positionierte er sich in einem späteren Vorlesungsteil auch als Historiker. Die in Sequenz 1 formulierten Fragen des Dozenten wurden den Studierenden zu Beginn der Sitzung gestellt, damit diese sich anschließend in technisch zufallsgenerierten Tandems darüber austauschten. Im Zeitraum von etwa neun Minuten führten sie den Auftrag aus, um dann vom Dozenten ins digitale Plenum zurückgeholt zu werden.

Sequenz 1

"DOZ: so Sie sind alle wieder zurück - so gleich -- (schnalzt) (7) willkommen zurück -- was wissen Sie von Ihren Urgroßeltern? - welchen Beruf übten Ihre Urgroßeltern aus - haben Sie Cousins? - haben Sie Kontakt zu Ihren Cousinen? - und wer gehört zu Ihrer Familie? das waren die Einstiegsfragen an Sie." [63]

4.3.3.1 Adressanden

Wir untersuchen nun zunächst die *Adressanden* der situativen Wissensordnung (vgl. Tab. 2). In der inhaltlichen Rahmung der Lehrveranstaltung waren die vom Dozenten zweimal aufgerufenen Fragen die ersten Adressanden, auch wenn deren Fachlichkeit durch die alltagssprachliche Form zunächst nicht ersichtlich war (vgl. Tab. 2, Frage 1). Durch die ersten vier Fragen wurde das Wissen der Studierenden über die eigene Familie evoziert und Generationalität und Verwandtschaft wurden als ordnende Prinzipien aufgerufen, in die alle Anwesenden biografisch involviert waren. Die Adressierten wurden durch die Fragen situativ als familiäre Subjekte angerufen, anders formuliert resultierte allein aus dem Aufruf der Fragen eine unvermeidliche Affiziertheit und Rekursivität auf die eigene Biografie (vgl. Tab. 2, Frage 2). [64]

Durch die Art und Weise, das Konzept Familie aufzurufen und die Studierenden damit in eine Auseinandersetzung zu bringen, wurden die Adressanden nun spezifisch figuriert (vgl. Tab. 2, Frage 3): Involviert in Praktiken einer *Oral History* (FINK 2014; NIETHAMMER 1980; PEUKE, PECH & URBAN 2022) als Methode geschichtswissenschaftlicher Forschung wurden die Studierenden einerseits selbst zu Quellen und Zeitzeug:innen. Andererseits erhoben sie beim Gegenüber Daten und erfuhren sich damit auch als spezifische Subjekte eines geschichtswissenschaftlichen Zugangs, ohne dass dies jedoch zu Beginn der Veranstaltung bereits transparent geworden war. Die fünfte Frage des Dozenten war hingegen kategorial anderer Natur. Sie bezog sich auf die definitorische Bestimmung des Konzepts Familie, womit ein distanzierter Modus der Befassung mit dem Adressanden verbunden war. Mit den "Einstiegsfragen" in ihrer fachlichen Breite wurde ein Themenfeld eröffnet, in dem implizit Generationen und Verwandtschaftsgrade sowie Fragen von Zugehörigkeit aufgerufen wurden. [65]

4.3.3.2 Adressierende:r

Der Dozent als *Adressierender* setzte mit den Einstiegsfragen sowohl den inhaltlichen Schwerpunkt (Familie) als auch zwei spezifische Modi der Auseinandersetzung. Er initiierte Praktiken persönlicher Erinnerung im Themenfeld der (entfernten) Familie, ohne seinerseits als Quelle sichtbar geworden zu sein. Damit agierte er als Initiant geschichtswissenschaftlicher Praktiken und zugleich als Verantwortlicher für die aktive Beteiligung und Involvierung der Studierenden über den eigenen Erfahrungshorizont. [66]

4.3.3.3 Adressat:innen

Die Studierenden als *Adressat:innen* wurden im gewählten Zugriff als in familiäre Generationenverhältnisse Eingebundene zu entsprechenden Preisgaben aufgefordert. Als Subjekte mit "Familienhintergrund" waren sie auf quasi-natürliche Weise anschlussfähig an die Aufforderung. Die Anschlusswilligkeit wurde dabei vorausgesetzt und realisierte sich auch empirisch. Die mit dieser Aufforderung verbundenen Rekursivitätsspielräume ließen eine individuelle Positionierung zu, erforderten aber (um als Studierende anerkenbar zu sein) auch die (teil-)öffentliche Identitätskonstruktion, sich gegenüber anderen als Familienmitglied zu jemand Bestimmtem zu machen. Die Ablehnung dieser Aufforderung erschien zwar grundsätzlich möglich, zeigte sich im vorgängigen Tandemaustausch (soweit dokumentiert) jedoch nicht. [67]

4.3.3.4 Bilanzierung der fachlichen Wissensordnung

Trotz der Alltagssprachlichkeit der *Einstiegsfragen* war den Beteiligten innerhalb der institutionellen Rahmung einer fachbezogenen Lehrveranstaltung "zumindest unterschwellig bewusst, dass mit der Praxis ein bestimmter Zweck erreicht werden soll[te]" (CAMPOS 2019, S.19). Mit dem Aufruf verschiedener Konzepte des Themenfeldes Familie wurden die Studierenden als individuell Auskunftsfähige und -willige adressiert, die über die Teilnahme an den initiierten Praktiken geschichtswissenschaftlicher Forschung spezifische Identitätskonstruktionen vornahmen. Darin aktualisierten sie ein Selbstverhältnis als familiäre Subjekte und erfuhren sich implizit als Zeiteuge:innen und als Zeiteugnisse Erhebende. Der damit performativ beanspruchte Referenzrahmen (S.223) war zumindest ansatzweise der eines *Fachstudiums*.

Sequenz 2

"DOZ: vielleicht - fällt Ihnen auf ich - blende Sie nochmals ein -- ich habe Sie nicht danach gefragt - was Ihre *Eltern* tun? - ich habe Sie *nicht* über Ihre *Geschwister* - gefragt - und das hat einen *Grund* (6) was wir - im - NMG-Unterricht im *Sachunterricht* unbedingt *tun* sollten oder allgemein im - beim Unterrichten im Zyklus *Eins* - ist einen Lebensweltbezug - herstellen zu den Schülerinnen und Schülern - das heißt der Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler - *einbeziehen* -- das ist ihre *Erfahrungen* die sie - machen -- im *Leben* allgemein -- so wie sie - ihre Welt vorfinden aber das ist auch die ganze *Gedankenwelt* - die die *Ideenwelt* - und da gehören zum Teil auch *Fabelwesen* dazu - da gehört vielleicht *Harry Potter* dazu da gehö - gehören *Märchen* dazu - eine ganze Kunstwelt - die nicht unbedingt - *sachlich fachlich* vom Sinne her - des *Sachunterrichts* - jetzt - *stimmig* wäre - der *Sachunterricht* versucht ja - *Sachen* wie sie - also *Sachen* das wären - *Themenfelder* - wie sie sind - tatsächlich bestmöglich zu ergründen und zu *erklären* -- nicht meta-physisch sondern - ehm - zu klären was - Sache *ist* -- wenn Sie einen Lebensweltbezug herstellen zu den Schülerinnen und Schülern ist das *bestens* - *ihr* Denkvermögen - *ihre* Emotionalität -- ihre Erfahrung - *einbeziehen* - in Ihren Unterricht - den Sie bieten." [68]

4.3.3.5 Adressanden

Statt einer expliziten Bezugnahme auf die implizit aufgerufenen Konzepte des Familialen und die initiierten geschichtswissenschaftlichen Praktiken bzw. deren Vertiefung z.B. durch die Dokumentation der Aussagen von Mitstudierenden (REH & WILDE 2016, S.110) wurden die vorgängigen Aktivitäten und fachlichen Bezugnahmen nachträglich als Demonstration einer Differenz argumentiert. Mit dieser zielte der Dozent auf das didaktische Prinzip des *Lebensweltbezugs* und rahmte die Thematisierung der Kernfamilie als besonders (um daran später die Gefahr zu großer Nähe zu verdeutlichen). Dieser (neue) Adressand verwies auf ein in der fachdidaktischen Literatur etabliertes Prinzip (NIEßELER 2015; PECH 2009; SCHROEDER 2019), dessen Gültigkeit vom Dozenten gesetzt und in der Aufforderung, ihn im NMG-Unterricht "unbedingt" herzustellen, zur Handlungsmaxime gemacht wurde. Die Affordanz, die mit dem Begriff verbunden war, resultierte aus seiner Vagheit und Nähe zur Alltagssprache und erfordert von den Studierenden situativ die Erschließung des Bedeutungsgehalts (was die grundlegende Affordanz aller Abstrakta ist). Diese Anforderung wurde durch die Rahmung des Begriffs durch den Dozenten verstärkt. Da ein solcher Lebensweltbezug "unbedingt" herzustellen sei, wurde die Notwendigkeit, den Begriff zu verstehen, maßgeblich erhöht. [69]

Mit der inszenierten Demonstration ging zugleich eine vollständige Verschiebung des Referenzrahmens (CAMPOS 2019, S.223) einher. Aus den Ansätzen eines *Fachstudiums* wurde eine Unterweisung im Referenzrahmen *Ausbildung*. Das Themenfeld Familie, das die gesamte Lehrveranstaltung rahmte, wurde durch den neuen Adressanden (primarschul-)didaktisch überformt. Der vom Dozenten initiierte Modus der Auseinandersetzung mit den *Einstiegsfragen* wurde als Modell didaktisch angemessenen Handelns umgedeutet und funktionalisiert. Mit dem Lebensweltbezug wurden Begriffe aufgerufen ("Erfahrungshorizont", "Erfahrungen", "Emotionalität"), die ein Assoziationsfeld eröffneten, ohne jedoch jeweils eine nähere Bestimmung zu erfahren. Die differenziellen Figuren von "Themenfeldern, wie sie sind, zu ergründen und zu erklären" und der "metaphysischen Kunstwelt", mit denen der Dozent einen "stimmigen" Sachunterricht positivistisch konturierte, analysieren wir an dieser Stelle nicht. Auch die zweite Differenz innerhalb der Wissensordnung, mit der die realistische Erwachsenenwelt, die auch der Sachunterricht repräsentiert, von der Kinderwelt getrennt wurde, und in der Kinder (als Adressat:innen 2. Ordnung, vgl. Abschnitt 2.2) exotisiert wurden, rekonstruieren wir nicht vertieft. Mit der affirmativ schließenden Aussage "wenn Sie einen Lebensweltbezug herstellen zu den Schülerinnen und Schülern ist das bestens" wurde nochmals die hohe Relevanz des Konzepts bestätigt und dieses zugleich als Beurteilungskriterium von Unterricht kennzeichnet. [70]

Mit dem Adressanden wurde jedoch auch ein spezifisches Verhältnis von Kind, Erwachsenen und Welt präformiert. Mit der zweimal identisch auftretenden Figur, "einen Lebensweltbezug herstellen zu den Schülerinnen und Schülern" wurde die Semantik des Adressanden verschoben, weil der Dozent damit eine Relation zwischen Lehrperson und Schüler:innen markierte, die über die Lebenswelt der

Schüler:innen herzustellen sei. Diese wurde damit als Mittel der Beziehungsherstellung aufgerufen, statt als Mittel zur Stiftung einer sachbezogenen Beziehung zwischen dem Unterrichtsgegenstand und den Schüler:innen zu dienen. [71]

4.3.3.6 Adressierende:r

Der Dozent positionierte sich in der Affirmativität seiner Aussage "was wir im NMG-Unterricht im Sachunterricht unbedingt tun sollten" sowohl als Mitglied der Lehrpersonenschaft und in dieser Tätigkeit so erfahren, dass er mit Gewissheit sagen konnte, was wichtig ist. Er zeigte sich zugleich als Vorbild der Studierenden, als Meister, der souverän kann, was er weiß und als Experte, der auch beschreiben kann, was er tut. Der Geltungsanspruch des von ihm vertretenen Wissens wurde durch die affirmative Darstellung und die performative Hervorbringung "ich habe Sie nicht gefragt" autorisiert und war daher kaum zu bezweifeln. [72]

4.3.3.7 Adressat:innen

Die Studierenden wurden als angehende Lehrpersonen positioniert, die am Modell lernen konnten, "wie's geht" und zugleich explizit erfahren, worauf es dabei ankommt. Die vorgängige Involvierung in (implizite Ansätze von) Praktiken geschichtswissenschaftlicher Forschung, in der Studierende im Referenzrahmen Fachstudium operierten, verlor an Bedeutung, denn mit der Formulierung der vergemeinschaftenden Handlungsmaxime "was wir [...] unbedingt tun sollten" wurde der Referenzrahmen Ausbildung dominant, und die Studierenden wurden als zukünftige Fachlehrer:innen adressiert. [73]

4.3.3.8 Bilanzierung der fachlichen Wissensordnung

Die im ersten Segment (mindestens implizit) fachliche Involvierung der Studierenden verschob sich zu einer (fach-)didaktischen Unterweisung, in der sich der Dozent als Meisterlehrer positionierte und mit dem Unterrichtsprinzip des Lebensweltbezugs eine "unbedingt" zu beachtende Maxime aufstellte. Die Studierenden wurden so mit dem Subjektivierungsimpuls adressiert, sich als zukünftige:r NMG-Lehrer:in zu verstehen und der aufgestellten Handlungsmaxime zu folgen. Durch die sich anschließende wiederum differenzierende Begriffstrias "ihr Denkvermögen - ihre Emotionalität -- ihre Erfahrung" wurde nochmals die Relevanz gestärkt, und es wurden zugleich zwei Ansprüche verdeutlicht: die des Zugriffs auf das Kind und sein Leben in der markierten Breite, gar Totalität von Kognition, Emotion und Erfahrung, und die des Anspruchs an die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen, diesen Zugriff sowohl legitimerweise leisten zu können als auch leisten zu sollen. [74]

Die beiden Sequenzen wurden damit sowohl als Ordnung der fachlichen Wahrheit als auch als normative Ordnung (vgl. Abschnitt 4.2) verstehbar. Im Datum emergierte die situative Wahrheit auf zwei Weisen: In der inszenierten Einbindung in fachliche Praktiken wurden die Studierende qua Selbsterfahrung

zu Gewährsleuten der Richtigkeit eines solchen Tuns. Zudem war mit der überzeugungsstarken Etablierung zentraler (normativer) Konzepte des didaktisch Richtigen im Schulfach ein grundlegender Geltungsanspruch verbunden, der seine Plausibilität auch durch die Modellhaftigkeit der initiierten Praktiken für schulische Lernprozesse gewann. Diese Ordnung der Wahrheit wurde im hier nicht dargestellten weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung durch einen historisch orientierten Vortrag über "Familie" und die Beauftragung einer Studienleistung gefestigt, in welcher der präferierte Umgang mit den Adressanden durch Selbstrealisierung und damit auch Selbstführung bestärkt wurde: "Finden Sie etwas über Ihre Familie heraus, was Sie bisher noch nicht wussten". In der Aussage "was wir im NMG-Unterricht unbedingt tun sollten" zeigte sich die Normativität im Referenzrahmen Ausbildung als praktische Sollensäußerung. Als zukünftige NMG-Lehrperson wurde nur anerkenntbar, wer die Maxime der Herstellung des Lebensweltbezugs realisiert. [75]

In der Rekonstruktion deutet sich eine spezifische Fassung von Fachlichkeit im Studium zum Lehrberuf an: Sie erscheint nicht nur – und nicht einmal vorrangig – als die Realisierung von Praktiken, die sich aus Arbeitsweisen universitärer Disziplinen (wie hier der Geschichtswissenschaft) speisen, sondern als doktrinale Durchsetzung bestimmter konventionalisierter unterrichtsfachlicher und darin fachdidaktischer Normen (KUNZE & WERNET 2014). In der Anwendung des methodischen Vorgehens zeigt sich, dass mit dem Analysefokus auf fachliche Wissensordnungen sehr detaillierte Beschreibungen der mit der Thematisierung fachlicher Gegenstände verbundenen Macht-Wissen-Komplexe und der daraus resultierenden Subjektivierungsanlässe möglich sind. Dies gilt auch, wenn Re-Adressierungen hier nur indirekt in der studentischen Mitwirkungsbereitschaft zu argumentieren sind, die Variante systematisch also als *reduziert* (vgl. Abschnitt 2.1) zu beschreiben ist. [76]

Mit dieser Variante rekonstruierte Wissensordnungen werden in unserem Kontext Aussagen darüber möglich, wie und welche fachlichen Ansprüche an angehende Lehrer:innen gestellt werden und wie der konstitutiven Handlungsproblematik eines generalistischen Studiums damit empirisch begegnet wird. Aus den obigen Sequenzen entstand eine Hypothese, die an weiteren fachlichen Lehrveranstaltungen zu prüfen ist: Im spezifischen Untersuchungskontext existiert Fachlichkeit nicht als eigener Zweck, sondern sie steht im *Horizont der Vermittlung*. Fachliche Praktiken sind dabei *Mittel* zum (eigentlichen) Zweck, vermittlungsbezogene Handlungsmaximen bei den Studierenden zu etablieren. Die in einem Teil der Institutionen im Sample curricular getroffene Unterscheidung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erweist sich im vorliegenden Fall als wenig distinkt. Ob sich darin eine Spezifik des Hochschultypus Pädagogischer Hochschulen abzeichnet und diesem damit zwischen Universität und Schulfach eine intermediäre Position zukommt (REH & CARUSO 2020), wäre über Vergleichsdaten aus der universitären Lehrer:innenbildung zu prüfen. [77]

5. Zusammenfassung

Mit den Perspektiven auf Phänomene des Lehrer:in-Werdens mit adressierungsanalytischer Fundierung konnten wir dreierlei zeigen: Durch die ausgearbeitete Methodologie der Adressierungsanalyse ist grundsätzlich ein breites Spektrum an Fragen bezüglich des Werdens von Subjekten analytisch erschließbar. Dieses wird als relational zwischen den Subjekten und anderen Adressanden wie den Gegenständen der Thematisierung verstehbar. Sowohl die zu Beginn des Beitrags vorgenommene Unterscheidung verschieden weiter Fassungen des Adressierungskonzeptes als auch die stärker methodisierten Vorgehensweisen bezüglich der jeweiligen untersuchungsleitenden Fragestellungen kennzeichnen die erkenntnisbezogene Produktivität der methodologischen Überlegungen und deren Eignung für die Untersuchung von pädagogischen Fragestellungen. Dass damit auch Untersuchungen zur Praxis der Lehrpersonenbildung als plausible Anwendungsfelder der Methodologie gelten können, wie HERZMANN und LIEGMANN (2022) dies auch für mündliche Prüfungen im Praxissemester zeigen konnten, war übergeordnetes Ziel des Beitrags. Mit dem Fokus auf die Analyse von Prozessen der Subjektivierung und deren fallübergreifenden Logiken, auf die normativen Ordnungen als Ordnungen von Anerkenbarkeit und Zugehörigkeit sowie die Ordnungen fachlicher Wahrheit ergeben sich vertiefte Einblicke in die Praxis der Lehrpersonenbildung. [78]

Der Zusammenhang der vorgestellten Teilaspekte lässt sich am Schluss folgendermaßen argumentieren: Prozesse des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierungsgeschehen zu untersuchen erfordert, nicht einzelnen Studierenden zugeschriebene "Kompetenzzuwächse" (der Zugänglichkeit halber als ein Mehr an deklarativem Wissen) zu beforschen, sondern Lehrpersonenbildung als eigenständige soziale Praxis in den Blick zu nehmen. Mit der Methodologie der Adressierungsanalyse sind damit bestimmte Vorentscheidungen getroffen. Durch die *relationale* Fassung der Prozesse richtet sich der Blick auf die situativen Wechselspiele mindestens zwischen den Anwesenden und erfordert damit die Beobachtung und Dokumentation entsprechender Situationen innerhalb des Feldes. Denn hier zeigt sich, in welchen Subjektformen die Teilnehmenden der sozialen Praxis agieren, wie sie darin von wem schon oder auch noch nicht anerkannt werden und welche Subjektpositionierungen damit verbunden sein müssen, um sich als "Lehrsubjekt" zu erlernen (vgl. Abschnitt 4.1). Unser Vorschlag zielt darauf, auch bestimmte "Nichtanwesende" und die "Gegenstände" in die Analysen einzubeziehen sowie grundsätzlich auch situationsübergreifende (Re-)Adressierungen mitzudenken. [79]

Mit der Durchführung einer Längsschnittstudie, in der wir den Studierenden und zukünftig auch denselben als Berufseinsteigenden in den Lehrberuf an den jeweiligen "Schauplatz der Subjektivierung" (CAMPOS 2019, S.96) folgten, wurde für die Feldforscherinnen erfahrbar, dass Lehrer:in-Werden ein hochgradig normatives Unterfangen ist. Die Adressierungen Studierender, durch die von ihnen verlangt wurde, entweder schon Bestimmte zu sein oder bald zu werden, um als (zukünftige) Lehrperson anerkenbar zu werden, riefen nach einer systematischen Vorgehensweise, diese Normen als solche zu identifizieren und

in ihrer Anzahl und Vielfalt zu aggregieren. Mit dem Begriff des normativen Horizonts und der normativen Ordnung (vgl. Abschnitt 4.2) sind damit zwei Aggregierungsebenen markiert, die einen Zugang z.B. zur Frage ermöglichen, ob und wenn ja wie weit sich die normativen Ordnungen an der Hochschule und an den Praktikumsorten der Studierenden jenseits der Untersuchungen einzelner Situationen unterscheiden (LEONHARD, LÜTHI, BETSCHART & BÜHLER 2019). [80]

Weil Lehrerinnen und Lehrer, wie WENZL (2020) im Kontrast zum "Beruf des Arztes und des Anwalts" (S.177) herausarbeitete, "nicht in einem 'Verwertungsverhältnis' zu ihren Fächern stehen, sondern ihr berufliches Handeln ausschließlich innerhalb ihrer Fächer verbleibt" (S.201), und "sich die zentrale fachliche Aufgabe für Lehrer/-innen [allgemeinbildender Schulen] darin erschöpft, fachliche Erkenntnis als fachliche Erkenntnis bei ihren Schüler(inne)n zu fördern, ohne angeben zu können, für welche konkreten (beruflichen) Zwecke dieses Wissen später einmal praktisch nützlich sein könnte" (S.202), ist die Frage, wie diese Fächer im Verlauf des Studiums zum Gegenstand der Darstellung und Auseinandersetzung werden, ebenfalls von zentraler Bedeutung. Mit der Heuristik zur Untersuchung fachlicher Wissensordnungen (vgl. Abschnitt 4.3) ist es möglich, den Stellenwert der "Inhalte" als eigenständige Adressanden der empirischen Erschließung zugänglich zu machen. [81]

Selbst mit der Kombination dieser verschiedenen Untersuchungsschwerpunkte ist kein auch nur annähernd vollständiges Bild des Lehrer:in-Werdens zu zeichnen. Lehrpersonenbildung unter Bezugnahme auf das Konzept des Dispositivs (FOUCAULT 1978) zu denken und zu analysieren (BÜHRMANN & SCHNEIDER 2012), scheint hier eine lohnende Ergänzung, durch die auch die materiellen und räumlichen Einrichtungen deutlich stärker berücksichtigt werden könnten. Eine wesentliche und im Rahmen der Längsschnittstudie zu leistende Erweiterung besteht darin, die dokumentierten eindrücklichen impliziten und expliziten Versuche der Einflussnahme auf Studierende des Lehrberufs über die jeweils rekonstruierten Situationen daraufhin zu untersuchen, was sich in dieser Vielfalt in den Positionierungen im Verlauf des Studiums zu stabilisieren oder auch zu verschieben vermag. Die realisierte serielle Datenerhebung und entsprechende Rekonstruktionen vergleichbarer Situationen (z.B. studentischen Unterrichts im Praktikum oder des Sprechens über Unterricht) erlauben – wenngleich noch nicht vergleichbar umfassend methodisch ausgearbeitet –, wenigstens näherungsweise einen Wandel auf der Ebene der Adressierungen bzw. der studentischen Positionierungen zu den wiederkehrenden Anforderungen in den Blick zu nehmen. [82]

Der hier in drei Varianten vorgestellte Versuch, die Adressierungsanalyse dadurch methodisch zu konkretisieren, dass eine noch handhabbare Anzahl heuristischer Fragen in eine spezifische Reihenfolge gebracht wird, die den Erkenntnisprozess leitet, stößt forschungspragmatisch an eine Grenze, die wir hier abschließend transparent machen. Jede Sequenz eines Datums an den vier bis sechs Fragekomplexen zu spiegeln verunmöglicht im Gegenzug, schon ein einzelnes Datum wie eine 90-minütige Lehrveranstaltung in seiner Breite

methodisch geleitet "vollständig" rekonstruieren zu können. Die Lösung besteht daher einerseits in einer gezielten Auswahl signifikanter Ausschnitte, die ihrerseits begründungspflichtig ist. Sie besteht andererseits darin, die Rekonstruktionen nicht mechanistisch durch die iterative Beantwortung jeder einzelnen Frage, sondern plausibel und nachvollziehbar *im Sinne* des postulierten Vorgehens auszuführen und zu argumentieren. [83]

Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S.115-136). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S.271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Althusser, Louis (2010 [1970]). Ideologie und ideologische Staatsapparate (Notizen für eine Untersuchung). In Frieder Otto Wolf (Hrsg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate, 1. Halbband* (S.37-102). Hamburg: VSA.
- Bachmann, Sara; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine; Leonhard, Tobias & Peyer, Ruth (Hrsg.) (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balzer, Nicole & Bellmann, Johannes (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole Hilbrich, Johannes Bellmann & Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S.35-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S.35-87). Paderborn: Schöningh.
- Bosse, Ulrich (2012). Lernen an Phänomenen. *Grundschule aktuell*, 119, 19-20, https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17709/pdf/GSV_2012_Bosse_Lernen_an_Phaenomenen.pdf [Datum des Zugriffs: 5. Juni 2023].
- Bührmann, Andrea D., & Schneider, Werner (2012). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (2001 [1997]). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2021 [2009]). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (5. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Campos, Samuel (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ewald, François (1990). Norms, discipline, and the law. *Law and the Order of Culture*, 30, 138-161.
- Färber, Corina (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S.75-84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fink, Nadine (2014). *Oral History. Oral History Projekte in der Schule. Unterlagen für den Unterricht*, https://oralhistory.ch/web/images/inhalte/Dossier_OralHistory.pdf [Datum des Zugriffs: 17. Juli 2023].
- Forst, Rainer & Günther, Klaus (Hrsg.) (2021). *Normative Ordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

- Foucault, Michel (2004 [1982]). Subjekt und Macht. In Michel Foucault, *Dits et Ecrits, Schriften* (Bd.4, S.269-294). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2015 [1975]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (15. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina & Reh, Sabine (2015). Einleitung zu Teil 2: Ganztagschulen in Entwicklung. Porträts ausgewählter Projektschulen. In Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S.63-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, Detlev & Raven, Uwe (2020). Objektive Hermeneutik. In [Günter Mey](#) & [Katja Mruck](#) (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S.579-602). Wiesbaden: Springer.
- Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas & Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013). *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink.
- Güvenç, Ezgi & Leonhard, Tobias (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, 51-67, <https://budrich-journals.de/index.php/zisu/article/viewFile/41759/35686> [Datum des Zugriffs: 7. Juli 2023].
- Hartinger, Andreas & Giest, Hartmut (2015). Perspektivrahmen Sachunterricht. In Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarethe Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, Petra & Liegmann, Anke B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 727-745.
- Herzmann, Petra & Liegmann, Anke B. (2022). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. Diskurs und Praxis. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22(1), 14-23, <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-01> [Datum des Zugriffs: 13. Juni 2023].
- Herzog, Simone & Leonhard, Tobias (2018). Studierende im Mentorat. Erkundungen zur Vollzugswirklichkeit der Gesprächseröffnungen. In Christian Reintjes, Gabi Bellenberg & Grit im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S.143-160). Münster: Waxmann.
- Herzog, Simone; Peyer, Ruth & Leonhard, Tobias (2017). Im Modus individueller Unterstützung: Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S.163-175). Münster: Waxmann.
- Herzog, Walther (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S.163-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S.73-91). Bielefeld: transcript.
- Idel, Till-Sebastian (2021). Vermitteln. In Jürgen Budde & Torsten Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S.47-76). Klinkhardt.
- Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 41-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kuhlmann, Nele (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S.68-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele & Herfter, Christian (2022). Transformierender Bildungsgehalt? – Schulische Subjektkonstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In Douglas Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S.177-195). Berlin: Metzler.
- Kuhlmann, Nele & Sotzek, Julia (2019). Situierete (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In

Alexander Geimer, Steffen Amling & Sasa Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S.113-142). Wiesbaden: Springer VS.

Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert; Rose, Nadine & Otzen, Anne (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 234-235.

Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15(2), 161-179.

Leonhard, Melanie & Leonhard, Tobias (2023). "Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber ...". Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn*, 24(1), 47-73.

Leonhard, Tobias & Leonhard, Melanie (2022). Unterrichtsmodelle für die Schuleingangsstufe – eine vergleichende Analyse zweier aktueller Modelle der Deutschschweiz unter adressierungstheoretischer Perspektive. In Isabelle Naumann & Julian Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S.225-237). Weinheim: Beltz Juventa.

Leonhard, Tobias & Lüthi, Katharina (2018). Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In Michaela Artmann, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S.183-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, Tobias; Lüthi, Katharina; Betschart, Benjamin & Bühler, Thomas (2019). Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 37-53.

Macheray, Pierre (1991). Für eine Naturgeschichte der Normen. In François Ewald & Bernhard Waldenfelds (Hrsg.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken* (S.171-192). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nießeler, Andreas (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarethe Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Bd. 2, S. 27-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Niethammer, Lutz (1980). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der "Oral History"*. Frankfurt/M.: Syndikat.

Oevermann, Ulrich (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Klaus Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S.58-156). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Otzen, Anne & Rose, Nadine (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In Diana Fischer, Kerstin Jergus, Kirsten Pühr & Daniel Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S.102-121). Wittenberger Gespräche, VII, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750/pdf/Fischer_et_al_2021_Theorie_und_Empirie.pdf [Datum des Zugriffs: 13. Juni 2023].

Pech, Detlev (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *Widerstreit-Sachunterricht*, 13, 1-9, <https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/article/view/2637> [Datum des Zugriffs: 7. Juli 2023].

Peuke, Julia; Pech Detlev & Urban, Jara (2022). Zeitzeug*innengespräche und historisches Lernen im Sachunterricht – ein Projektseminar. In Andreas Becher, Eva Blumberg, Thomas Goll, Kerstin Michalik & Claudia Tenberge (Hrsg.), *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S.99-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24205/pdf/Peuke_Pech_Urban_2022_Zeitzeug_innengespraech.pdf [Datum des Zugriffs: 7. Juli 2023].

Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Rauschenberg, Anna (2021). *Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg: Adressierungsanalytische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, Andreas (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.

- Reh, Sabine (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61-70, https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21809/pdf/ZfPaed_2018_1_Reh_Fachlichkeit.pdf [Datum des Zugriffs: 13. Juni 2023].
- Reh, Sabine & Caruso, Marcelo (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 611-625.
- Reh, Sabine & Pieper, Irene (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S.21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In Norbert Ricken & Nadine Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S.225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S.35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, Sabine & Wilde, Denise (2016). "Ihr habt eigentlich gesehen ..." – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die "Sache" im Geschichtsunterricht. In Thomas Geyer & Marin Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S.103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin & Fritzsche, Bettina (2015). Ganztagschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S.297-336). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Fritzsche, Bettina & Idel, Till-Sebastian (2015). Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagschulforschung. In Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S.19-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2013a). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer & Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S.29-47). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, Norbert (2013b). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In Thomas Alkemeyer, Gunillas Budde & Dagmar Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S.69-99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert & Wittpoth, Jürgen (2017). Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S.227-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von "Anerkennung". *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193-235.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Otzen, Anne & Kuhlmann, Nele (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roose, Hanna (2014). Kindertheologie und schulische Alltagspraxis: Eine explorative Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13(1), 140-163.
- Roose, Hanna (2018). *Abschlussbericht zum DFG-Projekt: "Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht"*, http://www.ev.ruhr-uni-bochum.de/mam/evrelpaed/content/dfg-abschlussbericht_kindertheologie_und_schulische_alltagspraxis.pdf [Datum des Zugriffs: 13. Mai 2023].

Roose, Hanna (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen*. Stuttgart: Calwer.

Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Sasa Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S.65-85). Wiesbaden: Springer VS.

Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S.159-175). Wiesbaden: Springer VS.

Saar, Martin (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer & Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S.17-27). München: Wilhelm Fink.

Schroeder, Réne (2019). Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. *GDSU-Journal*, 9, 118-138, https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/118_137_9.pdf [Datum des Zugriffs: 13. Juni 2023].

Schütze, Oliver (2019). *Perspektive und Lebensform. Zur Natur von Normativität, Sprache und Geist*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Wagenschein, Martin (2009). *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Das Wagenschein-Studienbuch* (4 Aufl.). Bern: HEP Verlag.

Wenzl, Thomas (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In Claudia Scheid & Thomas Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S.177-214). Wiesbaden: Springer VS.

Wrana, Daniel & Langer, Antje (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 20, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253> [Datum des Zugriffs: 13. Juni 2023].

Zu den Autorinnen und Autoren

Tobias LEONHARD ist Erziehungswissenschaftler und arbeitet seit 2022 als Leiter der Abteilung Professions- und Systemforschung im Prorektorat Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet das Forschungsprojekt "Trajektorien in den Lehrberuf" (TriLAN), gefördert von 2020 bis 2024 durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und die Pädagogische Hochschule Zürich. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind Forschungen zum Lehrberuf, perspektiviert als Trajektorien, Ursachen und Folgen des Lehrpersonenmangels und qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

Kontakt:

Tobias Leonhard

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/personen/tobias.leonhard>

Ezgi GÜVENÇ ist Erziehungswissenschaftlerin, Kindergartenlehrperson und derzeit Doktorandin im SNF-Projekt "Trajektorien in den Lehrberuf" (TriLAN) an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie promoviert am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die ethnografische Forschung zum Lehrberuf unter der Perspektive von Subjektivierung.

Kontakt:

Ezgi Güvenç

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

E-Mail: ezgi.guevenc@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/personen/ezgi.guevenc>

Melanie LEONHARD ist Dozentin und Fachdidaktikerin für Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie ist externe Mitarbeiterin im SNF-Projekt "Trajektorien in den Lehrberuf" (TriLAN), assoziiertes Mitglied im DFG-Graduiertenkolleg 2731 "Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht" (INTERFACH) der Universitäten Kassel und Halle und promoviert an der Universität Kassel. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind die Lehre zum Sachunterricht und Forschung zu fachlichen Wissensordnungen im Kontext der Hochschullehre.

Kontakt:

Melanie Leonhard

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut
Primarstufe, Professur Didaktik des
Sachunterrichts
Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz

E-Mail: melanie.leonhard@fhnw.ch

URL:

<https://www.fhnw.ch/de/personen/melanie-leonhard>

Andrea MÜLLER ist Erziehungs- und Islamwissenschaftlerin sowie Primarlehrerin. Sie arbeitet derzeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Doktorandin im SNF-Projekt "Trajektorien in den Lehrberuf" (TriLAN) und promoviert an der Universität zu Köln. Aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die ethnografische Forschung zu normativen Ordnungen in der Lehrpersonenbildung.

Kontakt:

Andrea Müller

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung
Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

E-Mail: andrea.mueller@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/personen/andrea.mueller>

Zitation

Leonhard, Tobias; Güvenç, Ezgi; Leonhard, Melanie & Müller, Andrea (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten [83 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(3), Art. 6, <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992>.