

Lüthi, Katharina

"Ich bin extrem gut angekommen". Biographisch fundierte

Subjektpositionierungen zum Studienbeginn

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 91-109. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lüthi, Katharina: "Ich bin extrem gut angekommen". Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 91-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283489 - DOI: 10.25656/01:28348; 10.35468/6051-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283489>

<https://doi.org/10.25656/01:28348>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Katharina Lüthi

„Ich bin extrem gut angekommen.“ Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn

Abstract

Studierende treffen im Studieneingang auf institutionelle Erwartungsstrukturen, an die sie auf spezifische Weise anschließen (müssen). Der Beitrag widmet sich der Frage, wie ausbildungsbezogene Anforderungen und Bezugnahmen darauf theoretisch und empirisch modelliert werden können. Die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* schließt an den Brückenschlag zwischen Biographie- und Diskursforschung an und führt Wirkungen von Macht-Wissens-Relationen mit der Zeigestruktur der Erziehung zusammen. Was es damit zu sehen und zu verstehen gibt, wird im Beitrag an Daten der Studieneingangsphase zur Kindergarten- und Primarlehrperson an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz aufgezeigt und mit Blick auf ein qualitativ-längsschnittlich angelegtes Forschungsprogramm bilanziert.

1 Einleitung

Im Projekt „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)“ begleiten wir über drei Jahre hinweg Studienverläufe an drei verschiedenen Institutionen der Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz (vgl. Leonhard 2019). Professionalisierung kommt dabei unter einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive in den Blick (vgl. Leonhard in diesem Band). Der Ansatz schließt an Überlegungen an, die Adressierungen und Re-Adressierungen „als Grundstruktur der Anerkennung“ (Ricken 2015, 143) rekonstruieren. Pädagogischen Praktiken wird mit einem Set an heuristischen Fragen nachgespürt, die das Wechselspiel zwischen der Art und Weise des Angesprochen-Werdens und des Umgangs damit beschreiben (vgl. Güvenç und Müller in diesem Band). Fluchtpunkt der Analyse sind (machtvolle) Adressierungs- und Positionierungsformen, die erhellen, „zu wem man gemacht wird und sich selbst macht“ (Rose & Ricken 2018, 160). Die sequenzanalytische Rekonstruktion von Vollzugslogiken eines interaktiven Geschehens, wie es das Verfahren von Ricken und Mitarbeitenden

(vgl. 2017) vorsieht, legt Datensätze nahe, die sowohl Adressierungen als auch unmittelbare Re-Adressierungen aufweisen. Diese Voraussetzung ist mit den zwei vorliegenden Datensätzen nicht gegeben. Die Analyse von Ansprachen am ersten Studientag an der Pädagogischen Hochschule und einer Bezugnahme darauf im Rahmen eines narrativ geführten Erstgesprächs mit einem Studenten erfordert methodologische und methodische Anpassungen.

Dem ‚Initiationsregime‘ in der Studieneingangsphase zur Lehrperson (vgl. Leonhard 2021) nähere ich mich daher mit der *biographisch situierten Adressierungsanalyse*. Diese geht von einem pragmatistischen Verständnis aus und konzeptioniert Trajektorien (Kapitel 2) als Projekt- bzw. Verlaufskurven-Arbeitsbogen (Kapitel 2.1) Mit der Verlaufskurve des Erleidens greift sie biographietheoretische Überlegungen auf und verknüpft diese mit einem diskurstheoretischen Ansatz, der Subjektpositionen und Subjektpositionierungen in Interaktionen mit differenziellen Figuren beschreibt (Kapitel 2.2). Das Zusammenspiel von Biographie, Diskurs und Subjektivität überführt die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* in das didaktische Dreieck der Kommunikation (Kapitel 2.3). Methodische Anschlüsse an Trajektorien in den Lehrberuf (Kapitel 3) erfolgen mit Ausführungen zur Narrationsanalyse, zur Figurenanalyse und zu den heuristischen Kategorien der Adressierungsanalyse.

Der empirische Teil des Beitrags widmet sich dem Ankommen im Studium (Kapitel 4) mit der Beschreibung des Datensatzes (Kapitel 4.1) und der Rekonstruktion von Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung (Kapitel 4.2). Die hohe Passung zwischen Subjektformierungen seitens der Institution und Subjektivierungsweisen eines Studenten diskutiere ich als direktives Zeigen im Hinblick auf eine professionelle Haltung zur Wertegemeinschaft (Kapitel 5). In Kapitel 6 gehe ich abschließend auf Erweiterungen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* in Bezug auf eine längsschnittliche Untersuchung von Subjektivierungen im Studium ein.

2 Trajektorien in den Lehrberuf

Im Konzept des *Trajectory*¹ sieht Strauss das zentrale Konzept der interaktionistischen Handlungstheorie. Es beinhaltet „the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable“ (Strauss 2010, 53). Die Figur des Unwägbaren in Handlungs- und Interaktionssituationen

1 Mit dem Konzept des *trajectoire* beschreibt Bourdieu die soziale Laufbahn als Entwicklung, die Klassen oder Individuen im sozialen Raum durchlaufen (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014, 163ff.). Ich beziehe mich hier ausdrücklich auf die pragmatistische Lesart des *Trajectory*, da ich die Verknüpfung von Biographie und Diskurs auf der Grundlage der interaktionistischen Social World Perspective (vgl. Strauss 2010) vornehme.

greife ich nachfolgend mit theoretischen Ausführungen zu biographie- und diskurstheoretischen sowie pädagogischen Ansätzen auf. Sie fundieren die methodischen Dimensionen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse*.

2.1 Arbeitsbogen und Verlaufskurve

Ein *Trajectory* hat zwei Bedeutungen. Zum einen bezeichnet es einen Projekt-Arbeitsbogen, zum anderen einen Verlaufskurven-Arbeitsbogen (vgl. Seltrecht 2016, 63). Der erste Handlungsverlauf ist planbar und kann umsichtig bearbeitet werden. Der zweite geht mit Problemen einher, „that are so unanticipated, difficult, and in extreme cases so ‚fateful‘ that control of the course of action is threatened and even rendered virtually impossible“ (Strauss 2010, 53). Auch der Verlaufskurven-Arbeitsbogen hat zwei Bedeutungen. In einem ersten Zugang wird der Handlungsverlauf eines Phänomens über die Zeit beobachtet. Diese Perspektive auf individuelle Entwicklungsprozesse fand Eingang in die Biographietheorie (vgl. Seltrecht, 2016, 63) und bezeichnet das Erleiden von Ereignissen als eine von vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981, 67ff.). Der zweite Zugang beschäftigt sich mit Handlungen, die diese Entwicklungen begleiten. Der Fokus liegt auf dem Verlaufskurvenmanagement, das als gesellschaftliche Organisation des Kooperationsgefüges zu verstehen ist. Es handelt sich dabei um kollektive Prozesse, in denen nicht einzelne Akteur:innen die gesamte Richtung bestimmen (vgl. Strauss 2010, 56). Ein *Trajectory* stellt in diesem Sinn die gesellschaftliche Organisation des Kooperationsgefüges dar. Es analytisch zu fassen, bedeutet, die Sequential Order als „die von den Handelnden in der sozialen Zeit hervorgebrachte Ordnung der koordinierten Handlungsverläufe“ (Soeffner 1991, 12) zu verstehen.

Nach Strübing (2007) sind Arbeitsbogen und Verlaufskurve zwei Seiten einer Medaille. Erleiden stellt lediglich eine extreme Ausprägung der Erlebensdimension dar. Auch „eine Glückssträhne beim Pokern“ könne verlaufskurvenförmig sein. Beiden Ausprägungen gemeinsam sei die Wahrnehmung eines „mit eigener Handlungsfähigkeit“ ausgestatteten Phänomens (Strübing 2007, 120). Handelnde können, müssen einer Situation aber durchaus nicht ausgeliefert sein:

„Arbeitsbögen haben die Funktion, das Undurchsichtige der menschlichen Existenz mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zu versöhnen und Gestaltungsmöglichkeiten für die letztlich stets nur schwer kontrollierbaren Existenzsituationen zu schaffen“ (Schütze 1999, 340).

Der emergente Charakter von Projekt-Arbeitsbögen basiert auf „Situationsdefinitionen und Aushandlungen der Arbeitsteilung“, die ein fortwährendes Anpassen an die „Welt- und Situationsveränderungen“ (Schütze 1999, 340) erfordern. Analytisch können empirische Phänomene somit entweder als Projekt- oder als Verlaufskurven-Arbeitsbogen in den Blick genommen werden:

„Prozesse, die wir aus der Perspektive z. B. der beteiligten Professionellen als Arbeitsbogen beschreiben und so ihre Herstellung transparent machen können, mögen anderen Akteuren als unentrinnbare und dinghaft wirkende Prozesseinheiten entgegentreten, die zu kontrollieren ihnen nicht gelingt und gelingen kann“ (Strübing 2007, 123).

Das Konzept des Trajectory geht von einem soziologischen Subjekt aus und davon, dass Identität in der Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum gebildet wird. Den kontinuierlichen Dialog zwischen einem ‚Innen‘ und einem ‚Außen‘ greifen auch diskurstheoretisch inspirierte Ansätze der Biographieforschung auf.

2.2 Biographische Erzählungen als Positionierungen im Diskurs

Der Frage, wie sich die Einbindung diskurstheoretischer Elemente in die Biographieforschung legitimiert, widmet sich Truschkat² (vgl. 2018, 128). Eine erste Argumentationslinie bildet die Diskussion um die Dezentrierung des Subjekts, wie sie aus den früheren Schriften Foucaults abgeleitet wird: „Subjekte existieren, weil es diskursive Subjektpositionen gibt, die das, was das Subjekt auszeichnet, erst herstellen“ (Truschkat 2018, 129). Dieses Subjektverständnis scheint unvereinbar mit einem sozialkonstruktivistischen Biographieverständnis, bei dem der Fokus „auf der deutenden und handelnden Eigenleistung des Subjekts“ liegt, „durch die sich biographische Konstruktionen herausbilden“ (Truschkat 2018, 129). Ein Brückenschlag zwischen beiden Perspektiven auf das Subjekt wird mit Foucaults späteren Schriften zur Gouvernementalität möglich, die auch das Element der Freiheit berücksichtigen (Truschkat 2018, 130). An dieser Stelle bietet sich nun die Biographieforschung an, die methodisch überzeugende Angebote macht, um „die konkreten Wirkungen der diskursiven Subjektpositionen unter Berücksichtigung der Freiheit des Subjekts“ (Truschkat 2018, 130) empirisch zu untersuchen. Eine zweite Argumentationslinie setzt „an einer postmodernen bzw. -strukturalistischen Deutung des Individualisierungstheorems an“, die eine „Deregulierung sozialer Ordnung und damit der konkreten Lebensverhältnisse nach sich zieht“ (Truschkat 2018, 130). Mit der Verknüpfung von Biographie, Diskurs und Subjektivität richtet sich „die Aufmerksamkeit auf eben jene fluiden, diskontinuierlichen und machtförmigen Wissens Elemente, wie sie sich durch Diskurse analytisch fassen lassen“ (Truschkat 2018, 130).

Auch Spies (2019) setzt sich kritisch mit dem Subjektverständnis auseinander. Den in der Biographieforschung prominenten Konzepten des Eigensinns und der Handlungsmacht nähert sie sich mit dem Spätwerk von Foucault (1994), in dem es ihm um die Freiheit des Subjekts „zur Veränderung und Gestaltung sei-

2 Sowohl Truschkat (2018) als auch Spies (2019) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Tuider (2007), die eine Kopplung von Diskurs- und Biographieforschung mit den Fragen untersucht, welche Diskurse in Subjektpositionen einfließen und in Erzählungen aktualisiert werden, wo in biographischen Erzählungen diskursive Muster auftauchen und inwiefern Biographie über die zur Verfügung gestellten diskursiven Regime hinausweisen (vgl. 2007, 30).

nes Selbst in einem gewissen Möglichkeitsfeld [...] als Gegenpol zum Einfluss von Macht auf das Subjekt“ (Spies 2019, 91) geht. Die Vorstellung einer Biographizität des Sozialen, bei der „Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung“ (Alheit & Dausin 2000, 277) gebracht werden, hält sie für problematisch, da das Subjekt als Urheberin bzw. Urheber der eigenen Handlungen (Spies 2019, 97) durchscheine. Ansätze, die „feine Verschiebungen und Widersprüchlichkeiten im Subjektivierungsprozess“ in den Blick nehmen, hält sich für geeigneter, um „das Subjekt nicht nur als Effekt von Diskursen“ (Spies 2019, 97) zu begreifen. ‚Agency‘ beschreibe angemessener als Eigensinn und Handlungsmacht unterschiedliche Formen widerständiger Praxis, die allerdings nicht als eine im Individuum angelegte bewusste Entscheidung oder Fähigkeit zu verstehen sei (Spies 2019, 99). Eine Integration von Agency in die Biographieforschung nimmt Spies nun vor, indem sie biographische Erzählungen als Positionierungen im Diskurs liest: „Positionierungen in biographischen Erzählungen verweisen also auf Subjektpositionen im Diskurs“ (2019, 100).

2.3 Zeigen und Lernen im Trajectory

Theoretisch anschlussfähig an die Relationierung von Subjektpositionen und Subjektpositionierungen ist die „Zeigestructur der Erziehung“ (Prange 2012a). Mit der pädagogischen Differenz kennzeichnet Prange die Unterscheidung zwischen dem Zeigen und dem Lernen (vgl. Prange 2012b, 69). Mit Kade (vgl. 1997) lassen sich Operationen des Zeigens im pädagogischen System und Operationen des Lernens im biographischen System verorten. Das Zeige-Konzept der operativen Pädagogik versucht den Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade 1997, 32) zu überwinden, indem es das Zeigen und das Lernen über Themen in Beziehung bringt. Das didaktische Dreieck der Kommunikation (vgl. Abbildung 1) beinhaltet vier Kausalitäten, die in ihrem Zusammenspiel Erziehung³ mit zwei Fragestellungen theoretisch beschreiben.

3 Prange unterscheidet nicht zwischen Erziehung und Bildung.

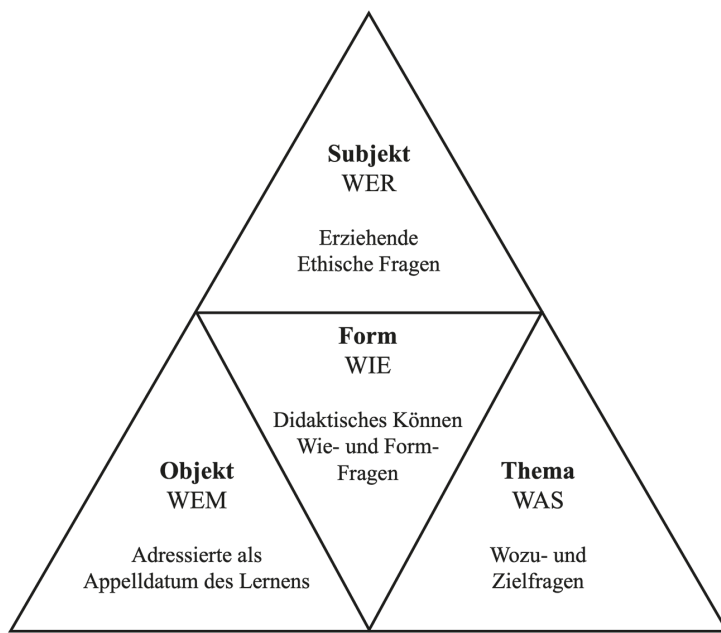


Abb. 1: Das didaktische Dreieck der Kommunikation (eigene Darstellung nach Prange 2012a, 55)

In Bezug auf das Zeigen lautet die Frage: Wie (Form) zeigt wer (Erziehende) was (Thema) wem (Adressierten)? Prange betont, dass das Zeigen nicht ohne das Lernen zu denken sei: „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun“ (Prange 2012b, 84, Hervorhebung weggelassen). Das Lernen kann daher auch in Zeigeformen übersetzt werden und leitet die zweite Fragestellung an: Wie (Form) zeigt wer (Adressierte) was (Thema) wem (Erziehenden)? Fragen, was und wie Studierenden im Lebensablauf etwas gezeigt wird sowie was und wie Studierende dies wieder zeigen, können nun auch für den Hochschulkontext herangezogen werden. Die Zeigestructur der Erziehung integriert darüber hinaus das oben angesprochene institutionelle Management von Arbeitsbögen bzw. von Verlaufskurven mit der individuellen Perspektive des Erleidens bzw. des handlungsmächtigen Umgangs mit Ereignissen. Denn didaktische Wie- und Formfragen triangulieren alle drei Seiten der Erziehung, beleuchten also nicht nur, was Erziehende wie tun, sondern beziehen immer auch Re-Adressierungen der Lernenden ein. Aus der pädagogischen Differenz erwächst das Phänomen, dass „pädagogische Inszenierungen immer auch machtbestimmt sind“ (Prange 2012b, 77). Der Machtaspekt ist nicht einseitig zu verstehen. Während die Macht

der Erziehenden darin besteht zu bestimmen, „wie viel und was sie zeigen und sehen lassen und was nicht“ (Prange 2012b, 88), verfügen Lernende über die Gegenmacht, Eingriffe in ihr Lernen zuzulassen oder abzuwehren: „Ein gewisses Maß an Zustimmung und Lernbereitschaft muss von der Seite der Machtunterworfenen hinzutreten“ (Prange 2012b, 87). Die Gegenmacht der Erziehung ist durch das individuelle Lernen vorgegeben. Das Lernen stellt für das pädagogische Handeln eine „Betriebsprämisse“ dar, einen Tatbestand, „eine anthropologische Konstante“ und „Mitgift der Natur“ (Prange 2012a, 88). Diese naturgegebene „Bildsamkeit“ ist „unableitbar gegeben“ und geht dem Überbau der Kultur als „Freiheit auf dem Grunde unserer Ausstattung“ (Prange 2012a, 88) voraus. Das Zeigen und Lernen im *Trajectory* schließt somit auch „machtförmige Wissensselemente“ (vgl. Truschkat 2018, 130) ein sowie die Eingebundenheit der Individuen in gesellschaftliche Machtbeziehungen (Spies 2019, 100) und „diskursive Regime, d.h. die subjektkonstituierenden Wirkungen von Macht-Wissens-Relationen“ (Tuider 2007, 29).

3 Die biographisch situierte Adressierungsanalyse

Eine Verknüpfung (neo-)pragmatistischer⁴ und (neo-)strukturalistischer Konzepte nehme ich nun mit der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* vor. Die zu rekonstruierenden Subjektpositionierungen verorte ich im Kategoriengebäude der interaktionistischen Handlungstheorie. Das *Trajectory* hat, wie bereits dargelegt, eine institutionelle und individuelle Perspektive. Was und wie Studierende rezipieren, was und wie ihnen im Studium etwas gezeigt wurde, soll im Zusammenhang mit der im Studieneingang erfahrungsdominanten Prozessstruktur des Lebensablaufs rekonstruiert werden. Erzähltexte, wie sie mit der Technik des autobiographisch-narrativen Interviews hervorgeholt werden, stellen „den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich dar“ (Schütze 1983, 286). Schütze schlägt sechs Schritte zur Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen vor, von denen die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* die ersten drei aufgreift. Mit der *formalen Textanalyse* werden die dominanten Textsorten⁵ im gesamten Interviewtext unterschieden (Schütze 2016, 66). Die *strukturelle inhaltliche Beschreibung* arbeitet die Prozessstrukturen

4 Das *Trajectory* gründet im pragmatistischen Kategoriengebäude der sozialen Welten und Arenen (vgl. Strauss 2010). Clarke (2012) schiebt die Grounded-Theory-Methodologie mit Foucault durch den Postmodern Turn. Insofern wird der Brückenschlag „zwischen zwei soziologischen Megaparadigmen“ (Diaz-Bone 2013, 21) auch von pragmatistischen und neopragmatistischen Konzepten aus in Richtung strukturalistischer und neostrukturalistischer Perspektiven unternommen.

5 Schütze geht von kognitiven Figuren aus, die als Ordnungsprinzipien die Erfahrungsdarstellung strukturieren. Elementare „Vorformen der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“ sind das Beschreiben, Argumentieren und Erzählen (1984, 80).

des Lebensablaufs heraus. Schütze geht davon aus, dass vier Grundphänomene „in allen Lebensabläufen anzutreffen sind“ (1983, 284): institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs, Handlungsschemata von biographischer Relevanz, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 1981). Die *analytische Abstraktion* beinhaltet die Darstellung der lebensgeschichtlichen „Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ (Schütze 1983, 286). Beim vierten Analyseschritt, der *Wissensanalyse*, geht es Schütze darum, die eigentheoretische Wissensproduktion der Erzählenden im Verhältnis zum Ereignisablauf zu interpretieren (1983, 286). Diesen Schritt erweitere ich nun mit der Figurenanalyse, um die Macht-Wissens-Relationen in den Blick zu bekommen.

Methodisch orientiere ich mich an der Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Wrana (2015, 124) fragt, „mit welchen diskursiven Operationen das Positionieren verbunden ist“. Er geht davon aus, dass in diskursiven Praktiken zwei Seiten einer Differenz unterschieden werden und schlägt ein rekonstruktives Vorgehen in drei Schritten vor. Der erste Schritt beinhaltet, die ‚Welt‘ „durch eine konsistente Unterscheidungsweise“ zu ordnen und diese Unterscheidung durch eine „polar differenzierende Kette“ von Termen vorzunehmen (Wrana 2015, 132). Durch die nun im zweiten Schritt vorgenommene Markierung und Wertung entsteht eine differenzielle Figur, bei der „die eine Seite dem gesellschaftlich ‚Anderen‘ zugeschrieben wird“ (Wrana 2015, 133). Durch diese negative Abgrenzung des Anderen erfolgt in einem dritten Schritt die Positionierung, „die das Eigene spezifiziert und positiv wertet“, und in der sich das sprechende Subjekt subjektiviert, „indem es die Subjektposition einnimmt, von der aus die Abgrenzung erfolgt“ (Wrana 2015, 133).

Positionierungen stellen in der anerkennungstheoretisch fundierten Adressierungsanalyse von Ricken und Mitarbeitenden (vgl. 2017) eine von vier heuristischen Dimensionen dar. Diese Dimensionen werden in Adressierungen und Re-Adressierungen mit einem Set von Fragestellungen sequenzanalytisch untersucht (vgl. Ricken, 2013; Rose & Ricken, 2018). Im Rahmen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* ziehe ich die Heuristik heran, um die rekonstruierten Subjektpositionierungen als Wechselspiel zwischen dem Eigenen und Anderen zu diskutieren (vgl. Lüthi & Leonhard 2022). Die analytische Differenzierung von Bührmann (2012, 146) aufgreifend, unterscheide ich dabei zwischen der Art und Weise, wie Menschen „auf einer normativ programmatischen Ebene über bestimmte Praktiken oder Programme lernen sollen, sich selbst und andere wahrzunehmen, zu erleben und zu deuten“ (Subjektformierungen) sowie „sich selbst und andere auf einer empirisch faktischen Ebene wahrnehmen, erleben und deuten“ (Subjektivierungsweisen). Subjektformierungen verstehe ich als Operationen des Zeigens und Subjektivierungsweisen als Operationen des Lernens.

4 Ankommen im Studium

Institutionelle Erwartungsstrukturen und Bezugnahmen darauf im Studieneingang rekonstruiere ich als Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund der im Studieneingang erfahrungsdominanten Prozessstruktur des Lebensablaufs. Zunächst gehe ich auf die Auswahl und Aufbereitung des Datenmaterials ein. Danach arbeite ich hochschulseitige Adressierungen und Re-Adressierungen eines Studenten als Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung heraus.

4.1 Auswahl und Aufbereitung des Datenmaterials

Die im Folgenden zu rekonstruierenden Adressierungen basieren auf Audioaufzeichnungen des zweiten Studientags. Die Studierenden hatten sich tags zuvor an einem Kindergarten oder an einer Schule, an der sie als Kleingruppe Gespräche mit Kindern führten, bereits kennengelernt. Nun trafen sie sich erstmals in der gesamten Kohorte und wurden vom Institutsleiter und zwei Dozentinnen begrüßt. Re-Adressierungen nehme ich auf der Grundlage eines autobiographisch-narrativen Interviews vor, das zu Beginn der dritten Studienwoche stattfand. Beide Datensätze wurden nach Regeln mittlerer Genauigkeit (vgl. Brüsemeister 2008, 132) transkribiert.

Am Interview-Transkript, das auf 52 Gesprächsminuten basiert, habe ich die ersten drei Analyseschritte nach Schütze (vgl. 1983, 286; 2016, 66) vorgenommen. In der *formalen Textanalyse* unterscheide ich sechs Textsorten. Sprechanteile, die von der Feldforscherin ausgehen, kennzeichne ich den drei Teilen der Gesprächsführung entsprechend als Eingangsstimulus, Erzählimpulse, Paraphrasierungen, Fragen, Klärungen oder Deutungsangebote. Sprechanteile, die vom Studenten ausgehen, unterscheide ich nach Erzählungen, Bewertungen und Begründungen. Mit der *inhaltlichen strukturellen Beschreibung* habe ich den gesamten Text in Segmente zerlegt. Jedes Segment wird mit der Textsorte der Erzählung eingeleitet und einer Prozessstruktur des Lebensablaufs zugeordnet. Die *analytische Abstraktion* besteht im vorliegenden Fall aus insgesamt 72 Segmenten, die den Ablauf der Prozessstrukturen sowie die darin eingelagerten Textsorten dokumentieren.

4.2 Rekonstruktion von Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung

Die Auswahl des Datenmaterials ermöglicht es, diskursive Praktiken und Subjektpositionierungen aus zwei Blickrichtungen zu betrachten. Mit den institutionellen Adressierungen frage ich, welche subjektkonstituierenden Effekte von diskursiven Praktiken ausgehen. Mit der Anfangserzählung und einem Segment aus dem exmanenten Nachfrageteil des narrativen Interviews frage ich, wie sich die diskursiven Praktiken in den biographischen Narrationen wiederfinden (vgl. Tuijer 2007, 35). Diskursive Praktiken rekonstruiere ich als Subjektpositionierungen mithilfe

der Figurenanalyse nach Wrana (vgl. 2015), wobei ich aus Platzgründen lediglich die erste differenzielle Figur graphisch darstelle.

4.2.1 „Wir wollen, dass Sie wissen, wer das Gegenüber ist“

Die diskursiven Operationen rekonstruiere ich nachfolgend mit differenziellen Figuren. Diese sind als Positionierungen der Dozierenden zum ‚Geist des Hauses‘ zu lesen, die auf das Handeln der Studierenden als Subjektformierungen einwirken.

Die differenzielle Figur (vgl. Tabelle 1) zur Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Anderen bezieht sich auf die Ansprache des Institutsleiters Peter Wagner⁶:

„Ja, ich hoffe Sie sind ein bisschen nervös, ich schon. Und wir waren im Vorfeld [...] noch etwas nervöser, weil wir haben so Gedanken gewälzt: Wie sollen wir starten, wenn wir Ihnen nicht in die Augen schauen können irgendwo oder nur über Computerbildschirme uns treffen müssen? Das hat uns etwas beschäftigt, von dem her bin ich *sehr* glücklich, sind Sie alle da und wir können hier gemeinsam miteinander starten. ‘s ist ja ein spezieller Moment. Sie haben gestern schon mindestens in einer Gruppe gestartet. Ich hoffe, das hat gut funktioniert. Und jetzt ist hier der Start, wo Sie sich als ganze Gruppe sehen. Sie werden jetzt ein, zwei Wochen erleben, wo Sie in dieser Zusammensetzung sich gegenseitig kennenlernen, so ein bisschen auch den Platz in der Gruppe finden, schauen, mit wem kommt man gut aus, wo bahnen sich Beziehungen an. Das ist alles wahnsinnig spannend und aufregend“ (20_PWG: 15–18).

6 Alle Namen sind Pseudonyme. Betonungen markiere ich in Kursivschrift. Ich stelle Textstellen ‚geglättet‘ dar, verzichte also auf ‚ehms‘ sowie Pausenangaben und setze aus Gründen der besseren Lesbarkeit Satzzeichen. Da ich keine sequenzanalytische Rekonstruktion von Sprechakten vornehme, erscheint mir dieses Vorgehen angemessen.

Tab. 1: Differenzielle Figur zur Gemeinschaftsbildung

Das Eigene	Das Andere
„nervös“	[ruhig]; [entspannt]; [gelassen]; [locker]; [ausgeglichen]
<i>Kommunikation unter Anwesenden</i>	„nur“ (über Computerbildschirme)
„sehr glücklich“	[sehr traurig, betrübt, niedergeschlagen]
„alle“ ; „gemeinsam“; „als ganze Gruppe“	[wenige]; [einzelne]; [allein]; [getrennt]
„speziell“	[normal]; [allgemein]; [alltäglich]; [gewöhnlich]
„jetzt“ ; „hier“ ; „ein, zwei Wochen“ ; <i>temporär intensiv</i>	[irgendwann]; [irgendwo]; [flüchtig]
„gegenseitig kennenlernen“	[fremd, anonym, namenlos bleiben]
„Beziehungen anbahnen“	[Alleingänge pflegen]
„wahnsinnig spannend und aufregend“	[äußerst öde, langweilig, ermüdend, fade]

In Bezug auf das Studium grenzt Peter Wagner die Gelassenheit und Gleichmütigkeit gegenüber der Anspannung und Erregung ab. Die natürlichen Codes⁷ „nervös“, „speziell“, „sehr glücklich“, „wahnsinnig spannend und aufregend“ beziehen sich auf den Umstand, dass alle da sind und gemeinsam gestartet werden kann. Die im Duktus gesteigerter Adjektive vorgetragenen Gestimmtheiten deute ich als institutionelle Erwartung einer *intensiven Kommunikation unter Anwesenden*⁸. Diese grenzt sich ab gegenüber der Zuschreibung des Anonym-Namenlosen, sich lediglich über Computerschirme treffen zu müssen. Die Positionierung zum gemeinsamen Beginn „als ganze Gruppe“ ruft Studierende dazu auf, den Platz in der Gruppe zu finden und Beziehungen anzubahnen. Damit entsteht eine Differenzlinie für Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung. Sich dem Gegenüber zu verschließen, ist nicht vorgesehen.

7 Mit natürlichen Codes bezeichne ich im Anschluss an Strauss Konzepte, die direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds stammen (vgl. Strauss 1998, 64). Ich kennzeichne sie in Tabelle 1 mit Anführungszeichen.

8 Konstruierte Codes kennzeichne ich kursiv. Konstruierte Codes sind von Forschenden entwickelte soziologische Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds (vgl. Strauss 1998, 65).

Die Dozentin Voronika Seiler greift die Figur des ‚Wir‘ auf und wendet sich an die Anwesenden mit den Worten:

„Das ist aber auch eins unserer Anliegen dieser *ersten* Woche, nicht dass wir Sie *vollstopfen* mit Wissen, das Sie auch nachlesen können, sondern dass Sie wirklich *einander* kennenlernen als Gruppe und auch uns, und dass wir in dieser Woche wirklich so mal Banden knüpfen können, wie du (an Peter Wagner gerichtet, K.L.) das auch schon am Anfang gesagt hast“ (20_VSL: 97–100).

Die geistig-intellektuelle Wissens- und Wissenschaftsorientierung ist zunächst das Andere, von dem sich das Einander-Kennenlernen und Bandenknüpfen als das Eigene, nämlich das Wirkliche, Greifbare und Konkrete abhebt. Die Differenzlinie verläuft zwischen dem Einsamen und Gemeinsamen, wobei im Studiengang Begegnungen in der Gruppe Geltung beanspruchen, während die Auseinandersetzung mit kulturellen Wissensbeständen zunächst nachgelagert und in den Modus der Selbst-Bildung verwiesen wird.

Die Dozentin Jasmin Weiss spitzt die Subjektformierung des Einander-Kennenslernens zu:

„Peter Wagner hat gesagt, man hat dann so Vorlieben, und wir wollen Sie wirklich permanent *mischen*, ha. Wir wollen nicht, dass Sie jetzt schon am Anfang Vorlieben entwickeln. Das kann schon sein. Wir wollen, dass Sie eigentlich am Ende der Woche mit *jedem* und *jeder* mindestens ein kürzeres oder ein längeres Gespräch geführt haben und wissen, wer das Gegenüber ist. Und das werden wir in unserer Didaktik auch so mit Ihnen machen“ (20_JSW: 102–106).

Mit der Erwartung, „mit jedem und jeder mindestens ein kürzeres oder ein längeres Gespräch“ geführt zu haben, erfährt die Gemeinschaftsbildung einen umfassenden Anspruch.

Angesagt ist das Wissen, „wer das Gegenüber ist“. Aus der Subjektformierung der Gemeinschaftsbildung erwachsen weitreichende Einflussmöglichkeiten auf die Subjektivierungsweisen der Studierenden, insbesondere deshalb, weil die Dozentinnen die geballten und gleichgerichteten Erwartungen auch operativ umsetzen werden. Sich gegenüber den Mitstudierenden bedeckt zu halten oder das Mitmachen bei den angesagten „Kennenlernspielen“ zu verweigern, ist zwar denkbar, aber potenziell prekär. Oder um es mit Schimank (2016, 235ff.) auszudrücken: Dynamiken der Abweichungsverstärkung werden es zugunsten einer Abweichungsdämpfung schwer haben.

4.2.2 „Ich bin extrem gut angekommen“

Wie die Subjektformierung der Gemeinschaftsbildung aufgenommen wird, nehme ich nun mit der Subjektivierungsweise des Studenten Frank Wirt in den Blick. Der Weg in den Lehrberuf führt bei ihm über verlaufskurvenförmige Erfahrungen, die er in der Anfängerzählung des narrativ geführten Erstgesprächs berichtet. In seinem vorangegangenen Studium und der darauffolgenden Ausbildung bei einer Versicherungsagentur bleibt er auf der Strecke. Die schwere Erkrankung seines Vaters, der beruflich ebenfalls im Versicherungswesen tätig und ihm immer ein Vorbild war, erschüttert die eingeschlagene Richtung. Hinzu kommt ein Autounfall, in dessen Folge er an einem Schleudertrauma mit anhaltenden Kopfschmerzen bis hin zu Suizidgedanken leidet. Mithilfe einer umsichtigen Chefin und psychologischer Beratung gelingt ihm der Ausstieg aus kompetitiven Leistungsanforderungen und mit dem Umstieg an die Pädagogische Hochschule ein Durchbrechen der Verlaufskurvendynamik.

Im exmanenten Nachfrageteil fragte die Feldforscherin Frank Wirt, wie er „angekommen“ sei und bat ihn, bezüglich seiner Erwartungen „eine erste Bilanz [zu] ziehen“ (20_FWT: 704–713). Seine Lebensstimmung bewertet er überaus positiv, indem er zunächst eine Kontrastfigur einführt:

„Also ich, ja, ich hatte wirklich ein Stück weit ein bisschen Angst, dass – dem Lehrberuf wird ja immer so die ‚Gspürsch-mi-Füehlsch-mi-Welt‘⁹ zugeschrieben – und ich hatte ehrlich gesagt Angst gehabt, dass [diese PH] noch ein bisschen *mehr* das ist“ (20_FWT: 720–723).

Diese „Ängste“ bestätigen sich „in keiner Weise [...]“: Also, ich hätte jetzt erwartet, dass es zehn Mal mehr ist“ (20_FWT: 728–730). Nun positioniert sich Frank Wirt zur Gemeinschaftsbildung und der damit einhergehenden Öffnung für das gegenseitige Kennenlernen:

„Ich bin *extrem* gut angekommen, muss ich sagen. Ich fand es einen *super* tollen Start, dass man erst mal seine Kommilitonen kennenlernt, dass man [...] wirklich *sich* kennenlernt, auch die *Menschen* dahinter kennenlernt“ (20_FWT: 730–733).

„*Extrem* erstaunt“ ihn die „Offenheit, die die einzelnen Kommilitonen an den Tag legen“ (20_FWT: 733–735), als sie sich im Zuge der Vorbereitung auf das erste Praktikum auf „biographische Spurensuche“ begaben mit der Ansprache: „Sie werden sich heute den ganzen Tag mit sich und Ihrem Sein auseinandersetzen“ (20_JSW_01). Die biographischen Selbst-Präsentationen der Mitstudierenden machen ihm bewusst: „Jeder Mensch hat sein Päckchen zu tragen“ (20_FWT:

9 Gemeint ist hier der Fokus auf das Zwischenmenschliche, in etwa als „Spürst-du-mich-Fühlst-du-mich-Welt“ zu übersetzen.

739–740). Er schätzt „diese *Offenheit untereinander*“ und dass er zum Zeitpunkt des Interviews „wirklich mit jedem [...] Kommilitonen schon ein Gespräch gehabt“ (20_FWT: 745–746) hat. Seine Begeisterung überstrahlt auch die inhaltliche Bewertung des Studiums:

„Es war *ganz toll*, es ist eine kunterbunte Mischung, die einfach wunderschön funktioniert, der Unterricht ist *spannend*, es wird auf uns eingegangen, all das hat mich *sehr, sehr* positiv überrascht, und ich habe mich wirklich auf *jeden* einzelnen Tag gefreut. [...]. Es ist *absolut*, anders kann ich es nicht sagen, es war nur positiv bisher“ (20_FWT: 746–749).

Frank Wirt hebt kontrastiv das jetzige Studium vom vorangegangenen abgebrochenen Betriebswirtschaftsstudium ab:

„Was mich auch spannend dünkt, ist, als ich damals BWL studierte, sie haben uns ziemlich genau am ersten Studientag gesagt: ‚In einem Jahr ist nur noch die Hälfte da‘, von vierzehnhundert siebenhundert. Hier ist [...] mit keinem Wort erwähnt worden, dass irgend jemand durchfallen könnte oder dass irgend jemand auf der Strecke bleibt“ (20_FWT: 756–760).

Die Coda der eigentheoretischen Text-Passage, dass er „*definitiv* am richtigen Ort gelandet“ (20_FWT: 764) ist und die nachgerade euphorisierende Wirkung der Gemeinschaftsaktivierung, die sich in Superlativen ausdrückt, verweisen auf die nun offensichtliche „Steigkurve“ (Schütze 1981, 90f.). Da die gegenwärtige Steuerungsstruktur von einem institutionellen Ablaufmuster flankiert wird, bleibt längsschnittlich zu beobachten, ob und wie sich eine Umschichtung hin zu neuen „Möglichkeitsspielräume[n] für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen“ (Schütze 1981, 91) vollziehen wird.

5 Das Eigene und das Andere zur Gemeinschaftsbildung

Die rekonstruierten Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung sprechen dafür, dass zu einem frühen Zeitpunkt im Studium an eine Wertegemeinschaft und damit an professionsbezogene Mechanismen der Handlungsabstimmung (vgl. Brüsemeister 2007, 107ff.) appelliert wird. Dieses Ansinnen einer Haltung entspricht der Erziehung als Evokation. Prange versteht darunter den Zeitraum, in dem sich das direktiv-appellierende Zeigen dessen, „was zu wollen ist“ (2012a, 134) und entsprechende Stellungnahmen seitens der Lernenden treffen (vgl. Prange 2012a, 121). Die hohe Passung zwischen dem Eigenen und dem Anderen zur Gemeinschaftsbildung ist keineswegs zwingend. Im Anschluss an Strübing (vgl. 2007, 123) vermute ich, dass sich die erfahrungsdominante Prozessstruktur der Verlaufskurve den anderen Pol der Erlebensdimension, die Euphorie, gesucht hat, was durch die Superlative in den Subjektivierungsweisen belegt ist.

Die rekonstruierten Subjektpositionierungen führe ich abschließend mit einer differenziellen Figur (vgl. Tabelle 2) zusammen, die sich an den heuristischen Kategorien der Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u. a. 2017, 234f.; Rose & Ricken 2018, 168) orientiert. Das Zusammenspiel zwischen Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen zur Wertegemeinschaft denke ich vom Studenten aus. Das Eigene markiert das individuelle Lernen. Direktive Zeigeformen des pädagogischen Systems nehmen dieses Lernen innerhalb eines kollektiven Arbeitsbogen-Managements „in die Mache“ (Prange 2012b, 30). Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung bilden ein relationales Macht-Wissens-Gefüge, in dem sich Subjektformierungen den Subjektivierungsweisen als Imperative gegenüberstellen lassen (vgl. Lüthi & Leonhard 2022).

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene oder Angesprochener ausgewählt und wie wird darauf reagiert?

Der konstruierte Code *Sie sind Teil einer Gemeinschaft!* richtet sich an das Kollektiv der Studierenden. Die Reaktion bezieht sich im vorliegenden Datenmaterial nicht auf eine unmittelbare Re-Adressierung, sondern auf eine argumentative Passage im Rahmen eines Gesprächs. Die Antwort „Ich bin extrem gut angekommen“ erfolgt im Anschluss an die erfahrungsdominante Prozessstruktur der Verlaufskurve.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam?

Gut angekommen zu sein, steht im Zusammenhang mit der Offenheit untereinander. Diese Offenheit hat sich nicht von selbst eingestellt, sondern ist Ergebnis des machtförmigen Entscheids: „Wir wollen wissen, wer das Gegenüber ist.“ Anerkennbar ist, wer sich zu erkennen gibt.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt?

An die Subjektformierung der Beziehungs-Erwartung schließt die Gesprächsbe-reitschaft an.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten?

Anzukommen steht in Opposition zum Auf-der-Strecke-Bleiben und in Übereinstimmung mit der Kommunikations-Erwartung der Dozierenden.

Tab. 2: Differenzielle Figur zur Gemeinschaftsbildung

Heuristische Dimension	Das Eigene Subjektivierungsweisen	Das Andere Subjektformierungen
Selektion und Reaktion	„Ich bin <i>extrem</i> gut angekommen.“	<i>Seien Sie Teil einer Gemeinschaft!</i>
Definition und Normation	„Ich bin <i>extrem</i> erstaunt über die Offenheit, die die einzelnen Kommilitonen an den Tag legten.“	<i>Geben Sie sich zu erkennen!</i>
Position und Relation	„Ich habe wirklich mit jedem meiner Kommilitonen sicher schon ein Gespräch gehabt.“	<i>Treten Sie in Beziehung zueinander und mit uns!</i>
Valuation	<i>Alle sollen ankommen, niemand soll auf der Strecke bleiben.</i>	<i>Seien Sie offen und kommunikativ, halten Sie sich nicht bedeckt!</i>

Der weitere Verlauf der Prozessstrukturen im Studium bleibt zu beobachten. Der Befund gibt Hinweise für den fünften Schritt der Narrationsanalyse, bei dem es um kontrastive Vergleiche geht (vgl. Schütze 1983, 287). In Bezug auf die Handlungs(ohn)macht und den Eigensinn bzw. die Agency sind nun Fälle interessant, bei denen im Studieneingang eine andere Prozessstruktur als die der Verlaufskurve dominiert.

6 Fazit und Ausblick

Im Beitrag konnte ich an Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung im Studieneingang zeigen, wie subjektkonstituierende Effekte diskursiver Praktiken und diskursive Praktiken in biographischen Narrationen ineinandergreifen. Dazu habe ich ein Verfahren vorgeschlagen, das die interaktionistische Lesart des *Trajectory* und Positionierungen in biographischen Erzählungen mit dem Zeige-Konzept der operativen Pädagogik zusammenführt. Mit Blick auf die längsschnittliche Rekonstruktion von Subjektivierungen im Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson ist die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* um Fragestellungen auf mehreren Ebenen zu erweitern. Auf der Handlungsebene bleibt die Fragestellung bestehen: Welche Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen sind im Vollzug der Aufgabenbearbeitung am Werk? Die Prozessebene überschreitet situative Ereignisse, indem sie das Handeln von Studierenden

im zeitlichen Verlauf des Studiums aufgreift. Der individuelle Aspekt beinhaltet die Frage: Wie schichten die Handelnden das Zeigen und Lernen im *Trajectory* auf? In den Blick kann dabei sowohl die Arbeitsbogengestaltung im Rahmen von Lehrveranstaltungen als auch von Lehrpraktika kommen. Der institutionelle Aspekt widmet sich der Frage: Wodurch kennzeichnen sich dominante Anerkennungsordnungen (vgl. Helsper 2014) im *Trajectory*? Methodisch folgt im Anschluss an kontrastive Vergleiche theoretisch gesampelter Fälle der sechste von Schütze benannte Analyseschritt, die Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. 1983, 288). Dieses integriert Fragen der Strukturebene. Der individuelle Aspekt fokussiert auf Subjektivierungsweisen mit der Frage: An welche erfahrungsdominante(n) Prozessstruktur(en) schließen Studierende an? Der institutionelle Aspekt nimmt Subjektformierungen mit der Frage in den Blick: In welchen sozialen Welten und Arenen erfolgen biographische Anschlüsse? Methodologisch anschlussfähig ist hier die Situationsanalyse nach Clarke (vgl. 2012). Überschriften würden damit diskursive Praktiken hinsichtlich der diese konstituierenden Diskurse.¹⁰ Das Potenzial dieser Perspektive sehe ich in der Klärung des Stellenwerts der Wertegemeinschaft für angehende Lehrpersonen im Vergleich mit anderen Koordinationsmechanismen in anderen Anerkennungsordnungen.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: E. M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, 257–283.
- Brüsemeister, T. (2007): Analysemittel der Governanceforschung. In: J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97–120.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühmann, A. D. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: R. Keller, W. Schneider & W. Viehöfer (Hrsg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–164.
- Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, R. (2013): Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, Jg.14/H.1, Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1928> (Abrufdatum: 12.01.2023).
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.) (2014): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

10 Diaz-Bone kritisiert an Clarks Situationsanalyse, diese sei unterentwickelt, da sie Diskurse nicht praktisch analysiere, sondern lediglich annehme und in die Analyse einbeziehe (2013, 20). Diese ‚Annahmen‘ sind dem iterativ-zyklischen Prozessmodell der Grounded-Theory-Methodologie geschuldet und aus meiner Sicht keineswegs defizitär.

- Helsper, W. (2014): Überlegungen zu einer Kultur kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 199–242.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 30–70.
- Leonhard, T. (2019): *Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)*. Projektbeschreibung aus Forschungsantrag, bewilligt vom Schweizerischen Nationalfonds SNF im September 2019.
- Leonhard, T. (2021): Initiationsregime in den Lehrberuf? Eine Rahmung für ein Panel zu drei kontrastierenden Vorträgen zum Studieneingang in der Schweiz. Unveröffentlichtes Mantelabstract für die Tagungsvorträge von Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller. Solothurn.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022): Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In: T. Leonhard, T. Royer, C. Streit, E. Wiesner & M. Schierz (Hrsg.): *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktischen Verhältnisbestimmungen*. Erkenntniswege und Befunde. Münster und New York: Waxmann Verlag, 133–154.
- Prange, K. (2012a): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2012b): *Erziehung als Handwerk*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: T. Alkemeyer (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, 69–99.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 137–157.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteiljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 3, 193–235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 159–175.
- Schimank, U. (2016): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, 67–156.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, 67–156.
- Schütze (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, Jg. 13/H.3, 283–293.
- Schütze, F. (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: F. Schütze (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara, 55–73.
- Seltrecht, A. (2016): Arbeitsbogen. Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62–74.
- Soeffner, H. G. (1991): «Trajectory» – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, H.1, 1–12.

- Spies, T. (2019): Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, 87–110.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, A. (2010): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick, London: Transaction Publisher.
- Strübing, J. (2007): Anselm Strauss. Konstanz: UVK.
- Truschkat, I. (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 127–138.
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: FQS. Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research, Jg. /H.2 (Art. 6). Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/249/549> (Abrufdatum: 12.01.2023).
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 123–141.

Autorinnenangaben

Katharina Lüthi, Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Abteilung System- und Professionsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Pädagogische

Organisationsforschung, Educational-Governance-Forschung.

katharina.luethi@phzh.ch