

Müller, Andrea

Studium 'in a nutshell'. Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag

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. 151-168. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Andrea: Studium 'in a nutshell'. Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag
- 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. 151-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283515 - DOI: 10.25656/01:28351; 10.35468/6051-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283515>

<https://doi.org/10.25656/01:28351>

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
Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Müller

Studium ‚in a nutshell‘ – Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag

Abstract

An einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz werden zu Studienbeginn während zweier Tage zentrale Praktiken des Studiums ‚gezeigt‘ und die Studierenden werden angerufen an diesen Praktiken teilzunehmen. Um als (Neu-)Studierende in diesem als akademisch markierten Setting anerkannt zu werden, müssen sie sich den Anforderungen dieser spezifischen Praktiken und den ihnen inhärenten Normen in gewisser Weise unterwerfen. Anhand eines audiographisch aufgezeichneten Datums der Erstsprache eines Professors am ersten Tag des Studiums werden in einem adressierungsanalytischen Verfahren „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2009, 91) rekonstruiert, um der Frage nachzugehen, welche normativen Erwartungen und Anforderungen an die Teilnehmenden gestellt werden und wie sie dadurch zu Studierenden gemacht werden und sich durch ihre (aktive) Teilnahme selbst dazu machen.

1 Einleitung

Mit dem Abschluss des dreijährigen Bachelor-Studiums¹ zur Kindergarten/Unterstufen-Lehrperson an einer Pädagogischen Hochschule erlangen die Absolvent:innen die Befähigung, eigenständig als Lehrpersonen im Zyklus 1² zu unterrichten. Im Forschungsprojekt „Trajektorien in den Lehrberuf“ (TriLAN)³ begleite ich als Feldforscherin Studierende durch dieses dreijährige Studium und erlebe in ausgewählten Phasen in situ mit, was im Studium an der Pädagogischen

1 Die Lehrer:innenbildung für Lehrpersonen im Zyklus 1 und Zyklus 2 in der Schweiz ist einphasig. Die Studierenden studieren während sechs Semestern an einer Pädagogischen Hochschule und schließen ihr Studium mit einem Bachelor-Diplom ab.

2 Der Zyklus 1 umfasst zwei Jahre obligatorischen Kindergarten (ab 4 Jahren) bis einschließlich 2. Klasse. Absolvent:innen des Bachelor-Abschluss „BA Kindergarten-Unterstufe“ erhalten die Unterrichtsberechtigung für den Zyklus 1 und die 3. Klasse. Der „BA Primarstufe“ berechtigt zum Unterrichten in der 1. bis einschließlich 6. Klasse. Die Überschneidung der beiden Diplome gründet u. a. darauf, dass im Zyklus 1 und 2 eine Klasse von einer Klassenlehrperson unterrichtet wird und diese in einigen Kantonen nach zwei und in anderen nach drei Jahren wechseln.

3 Das Forschungsprojekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt und hat eine Laufzeit von 2020 – 2024.

Hochschule ‚passiert‘. Das Studium beginnt an der untersuchten Hochschule mit drei Studieneingangstagen, an denen ich als Feldforscherin partizipieren konnte. Die Hochschule legt den Fokus dieser einführenden Tage auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen, die von der Institution als relevant für das Studium und für das Berufsziel Lehrer:in gesetzt werden. Programmatisch zielen diese Tage darauf ab, die Art und Weise, wie mit pädagogischen Fragestellungen professionell umgegangen werden soll, zu thematisieren und exemplarisch eine pädagogische Fragestellung auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Textes zu diskutieren. So werden die Studierenden am ersten Tag mit dem Text zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) konfrontiert, den sie als Argumentationsgrundlage für die Beantwortung einer pädagogischen Frage nutzen sollen. Am zweiten Tag werden fachdidaktische Fragen in den Blick genommen. Die Studierenden setzen sich mit einem Fachtext auseinander und wenden Konzepte aus der Literatur als Beschreibungskategorien in einem Beobachtungsauftrag für die Videosequenz eines Unterrichtsgeschehens an. Die Einführung in organisationale Abläufe, die Studienorganisation und die Verwendung von Online-Plattformen und Tools für Videokonferenzen runden den Einstieg in das Studium ab.⁴

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie und als was Studierende an ihrem ersten Tag an der Hochschule adressiert werden und welche impliziten und expliziten Anforderungen sich daraus rekonstruieren lassen. Das Datum, welches ich adressierungsanalytisch (vgl. z. B. Reh & Ricken, 2012; Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Rose & Ricken, 2018) rekonstruiere, ist die audiografisch aufgezeichnete Adressierung eines Vertreters der Institution, als eine erste sprachliche Interaktion der Institution mit den Studierenden.

Die Erstadressierung kann als eine Anrufung an die Studierenden verstanden werden, sich auf die Praktiken eines als akademisch markierten Feldes und die damit verbundenen Anforderungen einzulassen. Indem spezifische, als zentral für ein Lehramtsstudium gesetzte Praktiken an den Studieneingangstagen inszeniert werden, wird den Studierenden das Studieren an der Pädagogischen Hochschule ‚gezeigt‘. Das Studium wird sozusagen ‚in a nutshell‘ inszeniert.

Im Folgenden werde ich das beobachtete Setting der Studieneingangstage und dessen programmatische Absichten als Zeigepraktik im Sinne von Prange (2012) beschreiben und ergänzend mit der Fokussierung auf Anerkennung von Ricken (2009) diskutieren. Die Teilnehmenden müssen sich situativ zum ‚Gezeigten‘ verhalten und partizipieren an den ‚gezeigten‘ spezifischen Praktiken im sozialen Feld der Pädagogischen Hochschule. Mit der Metapher der „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2016) beschreiben die Autoren Thomas Alkemeyer

⁴ Zusammenfassung basiert auf eigener Feldforschung sowie der Dokumentation, die von der Institution für die Forschung zur Verfügung gestellt wurden.

und Nikolaus Buschmann, wie ich im Folgenden erläutern werde, dass Teilnehmende durch ihre Partizipation an Praktiken eines bestimmten sozialen Feldes zu kompetenten ‚Mitspielersubjekten‘ befähigt werden und sich selbst befähigen. Die Anforderungen und normativen Erwartungen, die im Zusammenhang mit diesen ‚gezeigten‘ Praktiken aufgerufen werden, theoretisiere ich unter Bezugnahme auf Ricken (2013, 91) als „Normen der Anerkennbarkeit“.

Um die normativen Gehalte der Adressierungen zu fokussieren, wurde eine adaptierte Version der Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann, Ricken, Rose & Otzen 2017) entwickelt, die in der Rekonstruktion des vorliegenden Datums angewandt wird. Die Ergebnisse der weiteren Rekonstruktion stelle ich mit einem Fokus auf die Normen der Anerkennbarkeit dar und verdichte sie zu einem normativen Horizont, der eine Aussage über die normativen Erwartungen der Hochschule an Studierende für die Studieneingangstage und -phase im Speziellen, aber (vorsichtig) auch darüber hinaus, zulässt.

2 Theoretischer Zugang

Als theoretische Zugänge für den Gegenstand sind die Konzepte des Zeigens von Prange (2012) mit den Ergänzungen von Ricken (2009) sowie der „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2013) von besonderem Interesse und werden im Folgenden erläutert.

2.1 ‚Studium in a nutshell‘ - spezifische Praktiken werden ‚gezeigt‘

Prange (2012) beschreibt das auf Lernen gerichtete Zeigen als „Grundform des Erziehens“ (57) und nimmt diese operative Form des pädagogischen Handelns zum Ausgangspunkt für die Antwort auf die Frage, was denn eigentlich ‚Erziehen‘ sei. Die „triadische Grundform des Zeigens“ (Ricken 2009, 114), in der jemand jemandem etwas zeigt, entspricht dem didaktischen Dreieck, das der:die Lernende, der:die Lehrende, und den Gegenstand enthält und somit anschlussfähig an gängige didaktische Konzepte ist. Ricken (2009) verweist in seiner Weiterführung des Konzepts von Zeigen als Grundstruktur der Erziehung darauf, dass ‚Zeigen‘ als soziale Praktik verstanden werden müsse, bei der es sich um „eine auf andere bezogene, diese adressierende und verändernde, ja sogar absichtsvoll verändern wollende Praktik“ handle (Ricken 2009, 119). Somit erhält auch die Frage nach der Anerkennung in Zeigepraktiken und „Anerkennungspraktiken in Zeigeaspekten“ eine besondere Relevanz, denn „im Zeigen zeigt man – sich dabei selbst (als zeigend) zeigend – nicht nur etwas, sondern auch und vor allem anderen etwas – und das ist weder für das Zeigen nebensächlich noch für diese anderen bloß äußerlich, sondern in mehrfacher Hinsicht bedeutsam“ (Ricken 2009, 113). In Pranges Konzept erhalte das Zeigen einen „eher demonstrativen Charakter“, so Ricken (2009, 117). Da mit dem Zeigen nicht einfach ‚etwas‘ repräsentiert

werde, sondern „vielmehr eine spezifische Perspektive“, sei das Zeigen auch eine „Aufmerksamkeitslenkung“ auf eine „Weltansicht“, wie Ricken (2009, 117) argumentiert. Das Zeigen sei in soziale Konstellationen eingebettet und müsse „als Eigenlogik in sozialen Praktiken [...] deutlich gemacht werden“ (vgl. Ebd., 117-118).

Zeigen als „Praktik der Lenkung von Aufmerksamkeit anderer auf etwas“ (Ebd., 118) müsse auch als „Doppelung des Zeigecharakters im Zeigen“ (Ebd.) gelesen werden. Denn „das Zeigen zeigt nicht nur das Gezeigte [...], sondern zeigt auch sich selbst als Zeigen, d. h. im Zeigen zeigt sich auch die Art und Weise, wie etwas allererst zur Geltung gebracht wird“ (Ebd.). Indem die „Performativität des Zeigens“ genauer beschrieben werde, werde auch bestimmt, „was das Zeigen *macht*“ (Ebd., kursiv i. O.) „zum Beispiel, welche Ansprüche es erhebt und zu welchen Erklärungen es verpflichtet und andererseits wodurch und wie das Zeigen andere lenkt und dabei auch – als wen – konstituiert“ (Ebd., 118-119).

Die „performative Kraft des Zeigens“ (Ebd., 121), weise darauf, dass „Zeigen“ auch als „Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen [und] damit als Subjektivierungsgeschehen“ (Ebd.) zu verstehen sei. Zeigepraktiken, so lässt sich folgern, können als Subjektivierungsimpulse verstanden werden. In den beobachteten Studieneingangstagen werden die Anforderungen des Studiums in Form von spezifischen Praktiken und die Modi der Bearbeitung von (pädagogischen) Fragestellungen exemplarisch ‚gezeigt‘. Die Hochschule lenkt dabei die Aufmerksamkeit der Neu-Studierenden auf spezifische Praktiken, die im sozialen Feld der Pädagogischen Hochschule ausgeführt werden.

Im nächsten Kapitel erläutere ich nun die Bedeutung der Partizipation der Studierenden an diesen Praktiken, die von der Hochschule in diesem Setting inszeniert werden, aus einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektive.

2.2 Teilnehmen an spezifischen Praktiken

Praktiken können als „typisierte und sozial intelligible Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 119), die in „the site of the social“ (Schatzki 2002) lokalisiert sind, beschrieben werden. Dabei kommen Menschen und ihre Körper in den Blick, aber auch „natürliche Dinge und kulturelle Aktanden“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 118).

Teilnehmende an Praktiken in einem sozialen Feld erlangen durch die Partizipation an feldspezifischen Praktiken „Mitspielfähigkeit“⁵ (Ebd., 130). Indem sie partizipieren, werden die Subjekte zu „Träger[n] von Fähigkeiten“ und machen sich zu ebensolchen, so Alkemeyer und Buschmann (2016, 117). Der „Status der

5 Den Begriff „Mitspielfähigkeit“ beschreiben die Autoren als eine Trias von Subjektivierung, Selbstbildung und Befähigung, der ein funktionaler sowie ein normativer und politischer Prozess sei, da es dabei „um Fragen von Anerkennung, Kritik und Macht gehe“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130).

kompetenten Teilnehmerschaft“ ist von der Anerkennung der anderen Teilnehmenden abhängig. Diese Anerkennung gründet auf den normativen Erwartungen, die in den spezifischen Praktiken eingeschrieben sind. Diese müssen sich in der Performanz abzeichnen, also sichtbar und damit für andere ‚lesbar‘ werden, denn nur so kann der Teilnehmende an diesen spezifischen Praktiken als kompetentes Teilnehmer-Subjekt, als Mitspieler:in anerkannt werden (vgl. Ebd., 132).

2.3 Normative Erwartung an kompetente Teilnehmer:innen

Normative Erwartungen können mit Ricken (2013) im Anschluss an die Arbeiten Butlers als „Normen der Anerkennbarkeit“ bezeichnet werden. Anerkennung werde, so Ricken (2013, 91) „in sozialen Kontexten nach Normen, Erwartungen etc. vergeben, so dass es darauf ankommt, anerkennbar zu sein.“ Der Begriff „Normen der Anerkennbarkeit“ verweist darauf, dass die Bedeutung und Wirkung von Normen über die von Regeln und Verboten hinaus geht (siehe hierzu auch: Foucault 2015; Macheray 1991) und als implizite Vorstellung darüber wirkt, was in einem sozialen Feld richtig ist, was geht oder was nicht geht, was passt oder nicht passt (vgl. Reh & Rabenstein 2012, 229). Dieses Normenverständnis schließt auch an Butlers (2021) Verständnis von Normen als „sozial produziert“ an (insbesondere, S. 80; siehe auch: Ewald 1990).

Die Normen der Anerkennbarkeit, die den spezifischen Praktiken in einem sozialen Feld inhärent sind, können also als Bedingung dafür verstanden werden, ob ein:e Teilnehmende:r an den Praktiken als Mitspieler:in anerkannt wird oder nicht. Gleichzeitig wird die Person in dieser Teilnahme an einer bestimmten Praktik auch als jemand positioniert, und damit auch zu anderen Anwesenden in Relation gesetzt, was mit situativen Festschreibungen verbunden ist und damit jemanden zu jemandem Bestimmten ‚macht‘ (vgl. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015, 39; siehe auch: Rose & Ricken 2018).

Um Anerkennung zu operationalisieren, schlägt Ricken (2013) vor, Anerkennung als Adressierung zu denken und „damit als grundsätzliche Struktur in und von Kommunikation wie Interaktion insgesamt zu interpretieren“ (Ebd., 92). Er beschreibt die Anrede von jemandem als ein „durchgängiges Moment aller sozialen Praktiken“, in dem es darauf ankomme „wie man von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und zu wem man dadurch gemacht wird“ (Ebd., 92). In Adressierungen werden Normen der Anerkennung implizit oder explizit, aufgerufen, zu denen sich die Adressat:innen in Beziehung setzen müssen.

Mit dieser theoretischen Rahmung habe ich einerseits aufgezeigt, wie das Setting der Studieneingangstage als subjektivierende Zeigepraxis gelesen werden kann und andererseits, dass die Teilnahme an den gezeigten Praktiken die Subjekte im Ansatz zu kompetenten Teilnehmenden macht und sie sich durch die Teilnahme selbst dazu machen. In den Praktiken eingeschrieben Normen der Anerkennbar-

keit determinieren den Status der Teilnehmenden als anerkannte Mitspielende. Durch die Adressierung werden sie als Spezifische angesprochen und situativ zu jemandem gemacht. Empirisch am Datenmaterial soll nun adressierungsanalytisch untersucht werden, als wer die Studierenden adressiert werden und welche Anforderungen, oder theoretisch gesprochen, welche Normen der Anerkennbarkeit daraus rekonstruiert werden können.

3 Methodischer Zugang

Im Anschluss an die im vorherigen Kapitel skizzierten Überlegungen von Anerkennung als Adressierungen gehe ich nun kurz auf die Adressierungsanalyse im Allgemeinen und die Adressierungsanalyse mit dem Fokus auf normative Gehalte in sprachlichen Äußerungen ein.

Adressierung als ein kommunikativer und kooperativer Akt stellt die Ansprache einer Person dar, sowie die Adressiertheit dieses Aktes, „mit dem sich der Agierende zumindest in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein Verhältnis zu ihm selbst setzt“ (Reh & Ricken 2012, 43) und ist somit immer ein relationales Geschehen.

Rose und Ricken (2018) beschreiben Adressierungen als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darum selbst wiederum zu Adressierenden werden“ (167). Diese Adressierungen beschreiben die Autor:innen „als zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken“ und diese werden im Folgenden in den analytischen Fokus gerückt (Rose & Ricken 2018, 167).

Mit der Adressierungsanalyse soll geklärt werden, „wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und – zweitens – zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht, ebenso wie – drittens – interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere subjektiviert“ (Ebd., 168).

Rose und Ricken (2018) entwickeln für die analytische Perspektive die vier Dimensionen⁶: „1. Selektion und Reaktion“, „2. Definition und Normation“, „3. Positionen und Relationen“ und „4. Valuation“⁷, denen heuristische Fragen zugeordnet sind (für einen Überblick über die Dimensionen und ihre spezifischen Inhalte vgl. Rose & Ricken 2018, 168).

6 Diese Dimensionen wurden in der Arbeit von (Kuhlmann et al. 2017) überarbeitet, erweitert und neu angeordnet.

7 Wird in der Heuristik von Kuhlmann et al. (2017) als querliegende Kategorie verwendet, die in allen Dimensionen mitgedacht werden muss.

Für die Rekonstruktion von normativen Gehalten in Adressierungen liegt eine Fokussierung auf die heuristischen Fragen der Dimension „Definition und Normation“ (Rose & Ricken 2018, 168) bzw. „Norm- und Wissensdimension“ (Kuhlmann et al. 2017, 234) nahe. In der Folge beschreibe und begründe ich die Auswahl der heuristischen Fragen aus den verschiedenen Publikationen zur Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017; Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018).

1. Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert? (vgl. Reh & Ricken 2012, 44) Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der:die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er:sie sich? (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235)

Mit der Situationsdefinition wird rekonstruiert, wie die Situation aus der Perspektive der Sprecherin, des Adressierten oder der Institution gedeutet und definiert wird. Es geht um die Frage, wie Ordnung(en) und Situationsdefinitionen hervorgebracht werden und wie diese z. B. durch die Turnorganisation aufgerufen, praktiziert und etabliert werden (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 234). Es wird aber auch nach der Positionierung des Sprechers und der Adressaten durch die Sprecherin gefragt (Ebd., 235).

2. Unter Berücksichtigung der Situation (siehe Punkt 1): Welche *Anforderungen* werden in Form von *impliziten oder expliziten normativen Äußerungen* gesetzt?

Die Frage, ob es sich um eine normative Äußerung handelt, muss unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes verhandelt werden. Unterschieden werden kann zwischen expliziten normativen Äußerungen und den in Äußerungen impliziten normativen Erwartungen (vgl. 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 (vgl. Schütze 2019, 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 eines Akteurs (z. B. die Verwendung von fach- und bildungssprachlichen Begriffen) eine (implizite) Vorstellung transportieren, welche Normen in diesem Arbeitszusammenhang gelten.

3. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten? (Reh & Ricken 2012, 44)

Aus den identifizierten impliziten und expliziten normativen Äußerungen werden Anforderungen abstrahierend von den konkreten Erwartungen als Normen (der

Anerkennbarkeit) reformuliert (zum Begriff der „Normen der Anerkennbarkeit“ siehe Kapitel 2).

4. Welcher normative Horizont entsteht aus diesen Normen der Anerkennbarkeit in der konkreten Situation? (vgl. Ebd.)

Der Begriff der „normativen Horizonte“ (vgl. Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018) wird hier aufgenommen, aber in einer leicht veränderten Form genutzt. Reh und Ricken (2012) subsummieren unter dem Begriff der „normativen Horizonte“ ein ganzes Spektrum von Normen im Verständnis Butlers als „Intelligibilität“ bis zu Popitz (1980) mit Normen als „Verhaltenserwartungen oder gar expliziten Regeln“ (Reh & Ricken 2012, 44). Im Gegensatz zu diesem breiten Normverständnis, verwende ich den metaphorischen Begriff des „normativen Horizonts“, um die Gesamtheit der rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit im Rahmen eines Datums zusammenzufassen und sprachlich zu verdichten. Die Gestalt eines normativen Horizonts kann vielfältig sein. Im hier vorliegenden Datum zeigt sich zum Beispiel, dass für die Beschreibung eines normativen Horizonts Aktanden (z. B. Reader) eine wichtige Rolle spielen, weil mit ihnen spezifische Praktiken verbunden sind, denen wiederum spezifische Anforderungen zugeschrieben werden. Denkbar ist auch, dass sich widersprüchliche Normen der Anerkennbarkeit in einem Datum finden lassen, die sich trotzdem als ein ‚normativer Horizont‘ fassen lassen und in ihrer Widersprüchlichkeit eine wichtige Aussage über das Feld machen.

Um die Analyseinheit ‚normative Äußerung‘ zu bestimmen, greife ich auf Schütze (2019) zurück, der beschreibt, wie normative von deskriptiven Äußerungen unterschieden werden können (31). Eine deskriptive Äußerung, z. B. ‚Die Studierenden sind im Hörsaal‘ sagt etwas über etwas aus und ist genau dann wahr, wenn sich die Studierenden tatsächlich im Hörsaal befinden. Eine normative Äußerung hingegen sagt nicht nur, was der Fall ist (Faktizität), sondern auch, was der Fall sein sollte (Geltung) (Bsp. 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 (vgl. Schütze 2019, 32). In einer normativen Äußerung werden typischerweise deontologische Ausdrücke (müssen, dürfen, sollen, etc.) oder evaluative Ausdrücke (gut, schlecht, wünschenswert) verwendet (vgl. Schütze 2019, 29).

Im Kontext einer pädagogischen Interaktion erweist sich die Unterscheidung zwischen normativen und deskriptiven Äußerungen, wie sie bei Schütze (2019) beschrieben wird, jedoch als nicht sinnvoll. Der Autor weist selbst darauf hin, dass in bestimmten Kontexten („vor allem da wo es um Bildung geht“) deskriptive Äußerungen Teil einer normativen Praxis seien und sich darin ein normativer Anspruch abzeichne (vgl. Schütze 2019, 83). Vor diesem Hintergrund schreibe ich grundsätzlich jeder Adressierung im Kontext einer pädagogischen Interaktion

einen potenziell normativen Charakter zu. Dies kann beispielhaft an einer hier leicht verkürzten Adressierung im Kontext der Einführung für Neu-Studierende verdeutlicht werden. Der Professor sagt, die Studierenden in der Höflichkeitsform adressierend: „Sie bilanzieren diese Veranstaltung bis zum Semesterende“. Er formuliert eine deskriptive Äußerung, die aber im Kontext der pädagogischen Interaktion einen imperativen Charakter erhält und so als implizite Aufforderung verstanden werden muss. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie bis zum Ende des Semesters eine Bilanzierung einreichen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden in der folgenden adressierungsanalytischen Untersuchung alle Sprechakte miteinbezogen und nicht nach Kriterien von evaluativen oder deontologischen Äußerungen unterschieden.

4 Datenerhebung und Kontextualisierung des Datums

Das ausgewählte Datum habe ich im Rahmen meiner ethnographischen Forschung (vgl. z. B. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2013; Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010) an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz erhoben. Das Ziel meiner teilnehmenden Beobachtung ist es, Einblicke in „materielle, zeitliche und räumlichen Arrangements und den mit ihnen verknüpften Praktiken, Ordnungen und ihren Bildungsprozessen (...)“ (Reh et al. 2015, 303-304) zu gewinnen, die sich im dreijährigen Studium zur Kindergarten/Unterstufenlehrperson ereignen. Die teilnehmende Beobachtung wird durch Audioaufnahmen im Feld ergänzt.

Das vorliegende Datum wurde am ersten Tag des Semesters an der Einführungsveranstaltung erhoben. Die formelle Begrüßung der Institutsleiterin wurde als Videoübertragung auf eine Leinwand projiziert⁸. Der Professor, der durch den ersten Tag an der Hochschule führte, übernahm daraufhin die Moderation. Für die nachfolgende Rekonstruktion der Anforderungen und normativen Erwartungen wurde diese fünfminütige Sequenz, als die erste Adressierung des mandatierten Professors an die Studierenden, ausgewählt. Die Interaktion wurde audiographisch aufgezeichnet⁹ und anschließend transkribiert. Das Beobachtungsprotokoll, das während dieser Veranstaltung erstellt wurde, sowie der Leitfaden der Institution für die Durchführung der Veranstaltung in Form von Folien mit schriftlichen Hinweisen wird zur Ergänzung genutzt.

8 Die Studieneingangstage fanden während der Corona-Pandemie statt und wurden als einzige Veranstaltung in diesem Semester in Präsenz durchgeführt.

9 Über das Forschungsprojekt und die Datenverwendung wurden die Studierenden vor Studienbeginn schriftlich informiert. Das Einverständnis für die Audioaufnahmen wurde von der Institutsleitung und den Mitarbeitenden der Hochschule im Voraus eingeholt. Am Studieneingangstag wurden sie zu Beginn nochmals mündlich informiert, konnten Fragen stellen und dann schriftlich und anonym das Einverständnis für die Audioaufnahmen geben.

5 Rekonstruktion

Im Folgenden analysiere ich exemplarisch den Beginn der Erstadressierung des Professors in drei Sequenzen anhand der ersten drei heuristischen Fragen (*Situationsdefinition, normativer Äußerung und Normen der Anerkennbarkeit*). Die vierte Frage nach dem normativen Horizont bezieht sich auf das gesamte Datum und wird hier noch ausgeklammert. Dann fasse ich weitere zentrale Aussagen aus dem Datum zusammen und schließe das Kapitel mit einer kurzen Diskussion ab.

5.1 Exemplarische Rekonstruktion

- (1) „so warum Studieneingangstage warum Studieneingangsphase zum Teil hat es - [Name der Institutsleiterin] schon formuliert -- ehm - es sind zwei Tage bei denen es darum geht eine erste Idee davon zu bekommen – worum s beim Studium an unserem Institut geht -- und was aus unserer Sicht - sozusagen sinnvoll studieren heißt –,
 - (2) „und die zweite Perspektive ist an einem Beispiel zu erfahren dass diese Praxisrelevanz die Sie durchaus erwarten können -- nicht zwangsläufig - heißt Anweisungen dafür zu bekommen - mit Erfolgsgarantie wie es in der beruflichen Praxis passiert – (...)“
 - (3) „Wir wollen Ihnen heute ein erstes Moment von - Professionswissen mitgeben und ich hoffe es gelingt uns dass Sie heute am Ende des Tages sagen können - aha - so hatte ich noch nie über die Sache nachgedacht aber es hilft mir und zwar jenseits dieses einzelnen Falles den wir uns heute genauer anschauen (4)“
1. Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert? (vgl. Reh & Ricken 2012, 44) Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der:die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er:sie sich? (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235)
 - (1) Der Sprecher adressiert die Anwesenden als Student:innen (im Gegensatz zu angehenden Lehrer:innen) und markiert so die Studieneingangstage als den Beginn eines Studiums (und nicht als Anfang einer Berufsausbildung). Er performiert einen Vermittlungsimpetus und rahmt die Situation als eine begründungspflichtige. Der ‚Zeigecharakter‘ der Situation im Sinne von Prange (2012) wird in der Äußerung „es geht darum eine erste Idee davon zu bekommen“ evident. Indem er von „unserem Institut“ und „unserer Sicht“ spricht, positioniert er sich als von der Institution autorisierter Sprecher und damit als Vertreter kollektiver Absichten und Handlungen. Für das Institut nimmt er Exklusivität in Anspruch und besonders das Studieren an diesem spezifischen Ort. Im Allgemeinen wird in dieser ersten Sequenz das Studieren hervorgehoben und nicht etwa das Ziel des Studiums (Lehrer:in zu werden).
 - (2) Die Studierenden werden in der Höflichkeitsform angesprochen, was auf ein formelles Setting verweist und sich von einem kollegialen Du, wie es zum Beispiel in Lehrerkollegien praktiziert wird, abgrenzt. Der Start in das Studium wird als eine Situation definiert, der möglicherweise differente Erwartungen

innewohnen. Der Sprecher positioniert sich als jemand, der antizipieren kann, dass die Studierenden eine spezifische Erwartung im Zusammenhang mit einem praxisrelevanten Studium haben. Dass diese Erwartung nach einem praxisrelevanten Studium von der Institution nicht zwingend erfüllt wird, deutet der Sprecher mit der Formulierung „nicht zwangsläufig“ an.

- (3) Die Situation wird mit der Verwendung des im Zusammenhang mit Professionalisierung von Lehrer:innen etablierten Begriffs „Professionswissen“ (siehe exemplarisch: Baumert & Kunter, 2006) als eine definiert, der eine spezifische Wissensordnung zugrunde liegt und für die Geltung beansprucht wird. Die Adressierung in Form eines ‚institutionellen Wirs‘ wird hier weitergeführt und nur einmal mit einer persönlichen Äußerung „ich hoffe“ durchbrochen.

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

- (1) Als explizite normative Äußerung wird in dieser Sequenz „sinnvoll studieren“ genannt. Es handelt sich hier scheinbar um den Konsens einer Norm, die besagt, wie an diesem Institut studiert werden soll. Dies wird mit der Formulierung „aus unserer Sicht“ noch unterstrichen.

Als impliziter Anspruch kommt in den Blick, dass die Studierenden heute noch nicht vollständig kompetent werden müssen, sondern erst im Laufe des Studiums wird eine Ausdifferenzierung des Professionswissens angedeutet. Im Weiteren wird implizit gefordert, dass die Anwesenden etwas, das ihnen scheinbar bekannt ist, ‚neu denken‘ und dieses ‚Neue‘ auch in anderen Bereichen anwenden.

- (2) Der Sprecher schreibt den Studierenden zu, dass sie mit einer bestimmten Erwartung des Studiums als praxisrelevante Berufsausbildung starten würden. Er delegitimiert das Verständnis von Praxisrelevanz, das er bei den Studierenden vermutet. Implizit werden die Studierenden in dieser Sequenz zu einem auf einer Erfahrung basierten ‚Umlernen‘ aufgerufen, nämlich indem sie ein neues Verständnis von Praxisrelevanz kennen lernen und erfahren und dadurch die stereotype Erwartung von Praxisrelevanz als „Anweisungen“ verwerfen.
- (3) Mit der Formulierung „ich hoffe“ wird vom Sprecher implizit eine Einlassung auf das spezifische Wissen gefordert. Im Sinne einer Verheißung wird ausgeführt, dass die Einlassung auf dieses Wissen einen Prozess in Gang bringen könnte, der die Studierenden verändern könnte. Die implizite Aufforderung zum Umlernen schwingt auch in dieser Sequenz mit.

3. Welche *Normen der Anerkennbarkeit* werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten? (vgl. Reh & Ricken, 2012, 44)

Abstrahiert man diese Anrufungen, lassen sich folgende Normen der Anerkennbarkeit formulieren: Ein sinnvolles Studium verweist auf Normen wie Sinnhaftig-

keit oder Sinnstiftung, die für das Studium beansprucht werden und zugleich ein strategisch-funktionales Studium delegitimieren. Die Aufforderung, etwas neu zu denken, ruft Normen von Offenheit, intellektueller Flexibilität oder Irritationsbereitschaft auf, die sich im ‚Umlernen‘ als Norm der Lernbereitschaft konturieren.

5.2 Zusammenfassende Rekonstruktion der Anforderungen und Erwartungen an die Studierenden

Im Anschluss an die exemplarische Rekonstruktion zeige ich in der Folge weitere zentrale Adressierungen, die in Bezug auf die Fragestellung von Relevanz sind. Diese wurden in der Logik der sequenzanalytischen Vorgehensweise (siehe z. B. Ricken et al. 2017, 215) rekonstruiert und werden hier zusammenfassend dargestellt.

In den nachfolgenden drei Beispielen zeigt sich wie konkrete Praktiken als zentrale Aufgaben sowie ihnen inhärente Anforderungen und normative Erwartungen an Studierende postuliert werden.

- (1) „es ist ihre Aufgabe - diese Einführungstage einerseits zu bilanzieren für sich – (...)“

„Bilanzieren“ als eine zeitlich rückwärtige Betrachtung und Fokussierung der Ergebnisse wird als eine zentrale Anforderung gesetzt. Mit der Formulierung „es ist ihre Aufgabe“ wird die Äußerung zu einer expliziten Aufforderung mit der eine Form der Responsibilisierung als Zuschreibung von Verantwortlichkeit einhergeht. Die Gültigkeit der Aussage wird als unumstößliche Wahrheit deklariert. Der Anspruch des Bilanzierens könnte in dieser Formulierung in Anlehnung an den von Breidenstein (2006) geprägten Begriff „Schülerjob“ als ein Teilbereich des ‚Studentenjobs‘ gelesen werden. Mit der Formulierung „für sich“ bilanzieren wird der Nutzen der Praktik des Bilanzierens für den:die einzelne:n Studierende:n selbst in den Vordergrund gestellt. Implizit werden die Normen *Selbstständigkeit*, *Eigeninitiative* und *Autonomie* der Studierenden aufgerufen. In einem weiteren Zitat wird der Anspruch der *Eigenständigkeit* nochmals deutlich. Der Professor postuliert zum Ende der Ansprache: „die Studieneingangsphase gestalten Sie – eigenständig“ Es wird von den Erstsemestrigen erwartet, dass sie die Aufträge eigenständig bearbeiten, sich organisieren und informieren. Den Studierenden wird die Verantwortung übergeben ihre Lern- und Arbeitsprozesse autonom zu gestalten und so die nötigen Schritte zur Befähigung eigenständig zu vollziehen.

Zusammenfassend sind die Normen der Anerkennbarkeit für die Studierenden in diesem Abschnitt: *Eigeninitiative*, *Autonomie* und *Selbst- und Eigenständigkeit*

- (2) „der dritte Punkt der Studieneingangsphase ist eine – ehm – (6) Möglichkeit aber auch ei- das ist wiederum eine verbindliche Möglichkeit – zu prüfen wie s um Ihre schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit steht (...) Sie haben den Auftrag – einen - - Text zu verfassen Sie kriegen zu diesem Text eine Rückmeldung (...) es ist einfach eine zentrale Anforderung im Studium Texte verfassen zu können und wenn Sie diese

Rückmeldung haben wissen Sie - ok entweder - haben Sie hier vielleicht noch viel zu tun oder Sie stellen auch fest ok die Rückmeldungen waren tip top - dann kann ich mich auf andere Dinge konzentrieren (4)“

In der Rekonstruktion dieses Zitats möchte ich drei Aspekte herausstreichen:

Die explizite Anforderung an Studierende „Texte verfassen zu können“ wird als *allgemein gültige* Norm gesetzt. In einem Spektrum hypothetischer Anforderungsniveaus ist nicht eindeutig zu bestimmen, welcher Anspruch damit verbunden ist. Die „schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit“ wird als elementare bzw. funktionale (Mindest-)Anforderung gesetzt. Der Sprecher postuliert diese Anforderung als eine natürliche: ‚das ist einfach so in einem Studium‘ und verleiht damit einem *asymmetrisches Machtverhältnis* Ausdruck. Der Fakt, dass während der Ansprache Re-Adressierungen (vgl. z. B. Reh & Ricken 2012) weder erwartet noch provoziert wurden, passt zur Beobachtung, dass die Institution mit ihren Positionierungen Geltung beansprucht und diese in diesem Moment nicht verhandelbar sind. Darüber hinaus nimmt die Institution für sich in Anspruch, Anforderungen als *verbindlich* zu setzen. Es wird hier zwar als „verbindliche Möglichkeit“ zur Prüfung der eigenen Fähigkeiten gerahmt. Durch die Betonung auf die Verbindlichkeit wird jedoch klar, dass es sich um eine obligatorische Aufgabe handelt.

Ein weiterer Aspekt ist die implizite Erwartung der *Selbstoptimierung*, die transportiert wird. Ein Studium wird als ein Ort der multiplen ‚Baustellen‘ entworfen, die implizit zu einer Verbesserung an verschiedenen Stellen aufrufen: Jede:r muss sich irgendwo verbessern, d. h. sich selbst optimieren.

Mit der Praxis des ‚Rückmeldung Gebens‘ erreicht die Hochschule zwei verschiedene Dinge: Sie erhält Einblick in die Erzeugnisse der Studierenden und ‚überwacht‘ und kontrolliert so deren Arbeit. Die Institution gibt aber in Form einer Rückmeldung auch etwas zurück. Der Rückmeldung wird ein orientierender Charakter für die eigene Entwicklung, also die Arbeit am Selbst, im Sinne einer Verheißung zugeschrieben. Die Institution zeigt sich hier *fürsorglich* und *unterstützend*, aber auch *kontrollierend*. Die Studierenden werden als *Bedürftige* adressiert, die diese Orientierung brauchen, um sich zu entwickeln.

Über die gesamte fünfminütige Erstansprache zeigt sich eine Tendenz der Anrufung zur Auseinandersetzung der Studierenden mit den Anforderungen eines akademischen Feldes. Dies zeigt sich einerseits im akademischen Sprachduktus des Sprechers, der an Professionswissen anschließt. Andererseits werden die Anwesenden konsequent als Studierende einer Hochschule adressiert und in der im akademischen Kontext gebräuchlichen Höflichkeitsform adressiert. Begriffe, wie „Literatur“, „Reader“ und „credit points“, die benutzt werden, weisen auf spezifische Aktanden hin, die im Hochschulkontext zu verorten sind und auf ein soziales Feld mit einer Wissenschaftsorientierung hindeuten. Die Auseinandersetzung und das Einlassen auf akademische Praktiken wird als Voraussetzung gerahmt, um Mitspielfähigkeit im Studium zu erlangen.

Den normativen Horizont, der sich aus der Sequenz der Erstadressierung rekonstruieren lässt, formuliere ich als Sollensäußerung wie folgt: Um als Studierende dieser Pädagogischen Hochschule anerkannt zu werden, sollen die Studierenden eine von der Hochschule definierte Praxis des Studierens ausführen und sich als selbstständige, initiative und eigenständige Teilnehmer:innen zeigen. Sie sollen sich auf die von der Hochschule ‚gezeigten‘ akademischen Praktiken einlassen, daran partizipieren und sich für ein Umlernen und neue Denkweisen von vermeintlich Bekanntem (z. B. in Bezug auf ein ‚praxisrelevantes Studium‘ oder Professionswissen) öffnen. Sie sollen ihre bereits vorhandenen Kompetenzen (z. B. Texte verfassen) optimieren und sich dabei von der Hochschule unterstützen und kontrollieren lassen. Gleichzeitig sollen sich die Studierenden auf die von der Hochschule als allgemein gültigen und verbindlich markierten (An-)Forderungen einlassen und sich diesen in gewisser Weise unterwerfen.

5.3 Diskussion

Im rekonstruierten Datum wird deutlich, dass an den Studieneingangstagen ein pädagogisches Setting bestehend aus feldspezifischen Praktiken (u. a. textbasierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen) inszeniert wird, das zum Ziel hat, den Studierenden zu ‚zeigen‘, was an dieser Pädagogischen Hochschule von ihnen erwartet wird. Außerdem werden die Studierenden angerufen, während dieser drei Tage, sowie im ganzen ersten Semester, welches als ‚Studieneingangsphase‘ konzipiert ist, an diesen Praktiken zu partizipieren und sich auf neue Denkweisen einzulassen. Die Studierenden werden in diese hochschulspezifischen Praktiken involviert, sie können sich diesen nur um den Preis des Auffallens oder gar der Opposition, *nicht* an den Praktiken teilzunehmen, entziehen. Sie werden in die feldspezifischen Praktiken eingebunden und müssen sich diesen unterwerfen, um als Mitspielende wahrgenommen und anerkannt zu werden. Damit werden sie konkreten Subjektivierungen als Studierende ausgesetzt und durch die Teilnahme an eigens für den Zweck inszenierten Praktiken zu Studierenden gemacht. Das Aufrufen von Normen der Eigenständigkeit und Autonomie als Anspruch fügt sich in dieses Bild einer Anrufung der Anwesenden in *der* bzw. im Rahmen der Initiation zu Studienbeginn in *die* Subjektform *Student:in* ein.

Im Versuch einen normativen Horizont nachzuzeichnen, wird eine Ambivalenz der Anrufung der Studierenden als Bedürftige und dem Anspruch auf Selbstständigkeit deutlich. Einerseits werden als Normen der Anerkennbarkeit Autonomie und Eigenständigkeit postuliert, andererseits wird den Studierenden die Bedürftigkeit zur Begleitung zugeschrieben und für die Institution der Anspruch der Fürsorge und Unterstützung als Norm der Anerkennbarkeit gesetzt. Diese Spannung ist für eine Pädagogische Hochschule nicht untypisch und schließt an die Ausführungen von Ricken (2015) an, dass Selbst- und Fremdbestimmung im Rahmen eines pädagogischen Handelns nicht als „Antinomie“ (Helsper 2004) gelesen wer-

den müssen, „sondern [...] als relational ineinander verwickelt gedacht werden“ (Ricken 2015, 144). Vor diesem Hintergrund ist Fremd- sowie Selbstbestimmung jedem pädagogischen Handeln inhärent. Diese Ambivalenz zeichnet aber auch das Pädagogische zwischen ‘schon’ und ‘noch nicht’ aus, wie Helsper (2004) dies mit der Figur des „doppelten Timo“ (50) rekonstruiert hat. Einerseits wird eine Studierende konstruiert, die selbstständig ihre Arbeiten erledigt, Verantwortung für ihr Studium übernimmt und eigene Leistungen bilanzieren kann. Andererseits zweifelt die Institution daran, dass die Studierenden tatsächlich (schon) in der Lage dazu sind und hält Unterstützungsangebote bereit. Es bleibt zu beobachten und zu analysieren, wie sich die Institution sowie die Studierenden während des dreijährigen Studiums in diesem Spannungsfeld bewähren.

Bemerkenswert ist die Antizipation des Sprechers bezüglich der Erwartung der Neu-Studierenden an ein ‚praxisrelevantes‘ Studium. Denn der Sprecher selbst ruft die „unstrittige“ Norm des Praxisbezugs (Oelkers 1999, 64) auf und schließt somit an einen Diskurs um das Verhältnis von Wissen und Können (Neuweg 2004, 2022) bzw. von ‚Theorie und Praxis‘ als „Dauerbrenner“ (Liebsch, 2016, 291) an (vgl. auch Hackl 2014; Leonhard 2018, 2020; Makrinus 2013). Liest man diesen Aufruf der Norm mit Butler (2016), ist zunächst festzuhalten, dass mit dem Zitieren einer Norm diese performiert und durch Wiederholung aktualisiert, rekontextualisiert und umgedeutet werden kann (vgl. Butler 2016, 346; vgl. auch Wieder 2019, 224). Dabei ist grundsätzlich offen, ob eine Norm in ihrer Wiederholung „erheblich an Selbstverständlichkeit verlier[t]“ (Butler 2016, 346), oder sich durch den Aufruf auch sedimentiert und in ihrer Bedeutung verfestigt (Wieder 2019, 232). In den hier ausschnittsweise dargestellten Studieneingangstagen wird von den Verantwortlichen der Versuch unternommen, die den Studierenden zugeschriebene normative Erwartung der ‚Praxisrelevanz‘ performativ durch sprachliche Erklärungen und im exemplarischen Zeigen eines textbasierten Vorgehens für den Umgang mit einer pädagogischen Fragestellung aktiv umzudeuten. Dies festigt jedoch zugleich die grundsätzliche Geltung des Anspruchs. Auch in weiteren erhobenen Daten im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt TriLAN findet sich diese Figur des Zitierens und Umdeutens der Norm von Praxisrelevanz in unterschiedlichen Kontexten wieder. Diese Praktiken sind damit Ausdruck von Subjektivierungsprozessen der Dozierenden, insofern sie sich dem Anspruch eines praxisrelevanten Studiums im Zitieren der Norm einerseits legitimatorisch unterwerfen und andererseits versuchen, diese zu delegitimieren und umzudeuten. Weitere Analysen des Datenmaterials sollen Aufschluss darüber geben, welche Selbstverhältnisse sich in den normativen Aussagen zur Praxisrelevanz an den untersuchten Hochschulstandorten konstituieren.

6 Schluss

An den Studieneingangstagen an der untersuchten Hochschule wird den Studierenden ‚in a nutshell‘ ‚gezeigt‘, was studieren dort bedeutet. Das Arrangement der ersten drei Tage weist nicht nur einen ausgeprägten „Zeigecharakter“ (Prange 2012; Ricken 2009) auf, sondern involviert die Studienanfänger:innen sogleich in Praktiken, die man im Arrangement als zentral und typisch für ein Studium erachtet. Die Rekonstruktionen zeigen, wie die Neuankömmlinge in der Institution im beobachteten Setting als Studierende *angerufen*, aber eben auch zu Studierenden *gemacht* werden. Wer Antworten auf eine pädagogisch relevante Frage geben muss, dazu einen Fachtext lesen, die passenden Aussagen identifizieren und eine theoretisch begründete Antwort formulieren muss, ist unvermeidlich in die Performativität von ‚Studium‘ eingebunden, in der er bzw. sie sich selbst subjektiviert, wie er innerhalb des rekonstruierten normativen Horizonts subjektiviert wird.

Interessant ist der Vergleich des Settings des Studienbeginns und die Anforderungen, die damit einhergehen, an weiteren Standorten Pädagogischer Hochschulen der Deutschschweiz (vgl. hierzu die Beiträge von Güvenç und Lüthi in diesem Band).

Inwieweit sich die in den Studieneingangstagen prototypisch gezeigten Praktiken und damit verbundenen Adressierungen im weiteren Verlauf des Studiums tatsächlich wiederfinden lassen, welche Anforderungen an die Studierenden damit gestellt werden und welche Normen der Anerkennbarkeit den tatsächlich im Studium ausgeführten Praktiken inhärent sind, ist Gegenstand unserer laufenden Forschung.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4).
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Butler, J. (2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2021): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die motivationale Theorie der Selbstbestimmung und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Ewald, F. (1990): Norms, Discipline, and the Law. *Law and the Order of Culture. Representations* 30 (Sonderheft), 138-161.

- Foucault, M. (2015): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa, 301 -322.
- Hackl, B. (2014): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: I. Schrittemer, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung. Wien: new academic press, 51-68.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. /H 2, 234-235.
- Leonhard, T. (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): Forschungsperspektiven. Münster: LIT, 11-26.
- Leonhard, T. (2020): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ - Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-57.
- Liebsch, K. (2016): Theorie und Praxis. In: A. Scherr (Hrsg.): Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 291-298.
- Macheray, P. (1991): Für eine Naturgeschichte der Normen. In: F. Ewald & B. Waldenfelds (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main, 171- 192.
- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Neuweg, G. H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. der 2. korr. Aufl., Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum ? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität – Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 61-76.
- Popitz, H. (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2., korr. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Reh, S., Fritzschke, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, 225-246.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, 111 - 134.

- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität - revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer, 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». *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H 2, 193-233.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse - eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Schütze, O. (2019): *Perspektive und Lebensform. Zur Natur von Normativität, Sprache und Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wieder, A. (2019): Das Versprechen der Norm und ihre Drohung. Performativität und Normativität bei Judith Butler. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6(1), 215-238. DOI: 10.22613/zfpp/6.1.9.

Autorinnenangaben

Andrea Müller

Pädagogische Hochschule Zürich

Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Rekonstruktive qualitative Sozialforschung, Bildung in der Migrationsgesellschaft.

andrea.mueller@phzh.ch