

Güvenç, Ezgi

"Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen ...". Institutionelle Adressierungen und transssituative Re-Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf

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. 169-184. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Güvenç, Ezgi: "Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen ...". Institutionelle Adressierungen und transssituative Re-Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf - 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. 169-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283529 - DOI: 10.25656/01:28352; 10.35468/6051-10*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283529>

<https://doi.org/10.25656/01:28352>

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

Ezgi Güvenç

„Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen ...“. Institutionelle Adressierungen und transsituative Re-Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf

Abstract

Bei der Einführung von Studierenden in den BA-Studiengang zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson wird in einer Pädagogischen Hochschule der Deutschschweiz zentral mit einer (Markt-)Metapher gearbeitet, anhand derer die Erwartungen an die Neustudierenden formuliert werden. Auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung im Sinne der ethnografischen Forschungsstrategie und der Dokumentation zentraler Ereignisse der Einführungsveranstaltung wird u. a. diese zentrale Metapher theoretisch als institutionelle Adressierung der Studierenden aufgefasst und adressierungsanalytisch rekonstruiert. Die im Rahmen des Projekts *TriLAN*¹ ebenfalls durchgeführten Eingangsinterviews, die nach den Einführungstagen stattfanden, enthalten studentische Bezugnahmen auf ebendiese Tage. Im Verlauf dieses Beitrags werden zwei kontrastierende Bezüge auf das institutionelle Programm als Re-Adressierungen dargelegt.

1 Einleitung

In der Deutschschweiz absolvieren Studierende des Lehrberufs für Kindergarten- und Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule eine einphasige Lehrerbildung im Bachelorstudiengang. Die Studierenden werden für den Kindergarten² und die ersten drei Jahre der Grundschule ausgebildet. Im Forschungsprojekt *TriLAN* begleiten wir BA-Studierende an drei Studienstandorten Pädagogischer Hochschulen durch den Verlauf ihres Studiums und untersuchen, wie aus Studierenden an den verschiedenen institutionellen Orten der Lehrer:innenbildung

1 Das Akronym *TriLAN* steht für „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe“ und ist ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Tobias Leonhard.

2 Der Kindergarten bildet die erste Stufe der Volksschule in der Schweiz, er dauert zwei Jahre und ist in den meisten Kantonen für Kinder ab dem Alter von vier Jahren obligatorisch.

Lehrer:innen werden. Das Studium umfasst Einführungsveranstaltungen, Lehrveranstaltungen, Mentorate und Prüfungen an der Hochschule, aber gibt auch Einblicke in das Berufsfeld im Rahmen verschiedener Praktika auf der Kindergarten- oder Unterstufe. Der forschungsmethodische Zugang ist ethnographisch, die Dokumentation erfolgt mittels Beobachtungsprotokollen und wo möglich anhand von Audioaufnahmen. Beide Datensorten geben Aufschluss darüber, wie Studierende an den Orten der Lehrer:innenbildung in Adressierungen zu *Bestimmten* gemacht werden und wie sie sich zu diesen Adressierungen positionieren. An einer der drei beteiligten Hochschulen fand vor dem offiziellen Studienbeginn des Herbstsemesters 2020 eine zweitägige Einführungsveranstaltung statt. Die Zuständigen entschieden sich trotz pandemiebedingter Einschränkungen dafür, das erste Treffen als Präsenzveranstaltung zu gestalten. Am ersten Tag der Veranstaltung galt es, den Austausch unter den Neustudierenden anzuregen und sie mit der Organisationsstruktur der Hochschule vertraut zu machen. Auch wurden Begrüßungsvideobotschaften der Hochschulleitung präsentiert und verschiedene Elemente des Studiengangs der Hochschule vorgestellt. Die Einführung in das Studium umfasste ebenfalls eine Vorstellung der Lernplattformen sowie einen Campus-Rundgang.

Im vorliegenden Beitrag stelle ich die Rekonstruktion einer Metapher ins Zentrum der Darstellung, mit der eine Dozentin den Neustudierenden am ersten Tag der institutionellen Einführung mit illustrierenden Bildern eine grundlegende sinnstiftende Orientierung gab. Anhand dieser Metapher werden die Erwartungen an die Neustudierenden und die Verbindung des Studiums zur beruflichen Praxis aufgezeigt.

Zentrale Adressierungen in der Einführungsveranstaltung und eine Auswahl der transsituativen Re-Adressierungen der Neustudierenden werden subjektivierungstheoretisch betrachtet. Als ‚transsituativ‘ fasse ich Re-Adressierungen, die jenseits der konkreten Situation, also zu einem späteren Zeitpunkt nochmals auf ein Ereignis Bezug nehmen. Im längsschnittlichen Design des TriLAN-Projekts wurde es möglich, über die Situation hinaus zu verfolgen, welche ‚Spuren‘ das hier im Zentrum stehende Arrangement bei den Studierenden hinterließ. Den Übergang ins Studium verstehe ich dabei als stiftendes bzw. als ‚Konstitutions-Geschehen‘. Unter dieser Perspektive wird die Frage verfolgt, als wer die Neustudierenden von der Hochschule angesprochen und zu wem sie damit situativ gemacht werden. Außerdem wird in den Blick genommen, wie sie transsituativ reagieren und ggf. auch re-adressieren. Die transsituativen Spuren werden im Datensatz von TriLAN aus den Eingangsinterviews als Re-Adressierungen rekonstruiert.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Bei der Darstellung des theoretischen Rahmens der Untersuchung (2) fasse ich die dokumentierte Einführungsveranstaltung theoretisch als ‚Initiationsregime‘ der Hochschule auf, das darauf abzielt, zentrale Botschaften der Institution an die neuen Studierenden zu vermitteln, und

damit bewusst Subjektivierungsimpulse sendet. In Abschnitt 3 werden die methodischen Überlegungen und das konkrete Vorgehen bei der Adressierungsanalyse anhand der entwickelten adaptierten Heuristik vorgestellt. Nach einer detaillierten Kontextualisierung (4) folgt die adressierungsanalytische Rekonstruktion (5) der Adressierungen und der transsituativen Re-Adressierungen. Abschließend (6) erfolgt eine Verdichtung und Diskussion.

2 Theoretischer Rahmen

Im Forschungsprojekt TriLAN wird Lehrer:innenbildung aus einer subjektivierungs- und adressierungstheoretischen Perspektive untersucht. Wir gehen also davon aus, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule oder in Praktika in ihrer Rolle als Teilnehmende an institutionellen Praktiken adressiert und damit situativ ‚zu Bestimmten gemacht‘ werden. Dieses Angesprochen-Werden, das zugleich ein ‚Als-jemand-Hervorgebracht-Werden‘ darstellt, bildet „einen sprach- und anerkennungstheoretisch justierten Rahmen“ (Balzer & Bergner 2012, 249), der hier als theoretische Perspektive nur angedeutet werden kann. Mit dem von Balzer und Ricken für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erweiterten Anerkennungsbegriff fallen „konstative und konstitutive Momente zusammen [...], so dass Anerkennung gerade nicht als ein homogenes und lineares Geschehen begriffen werden kann“ (Ricken u. a. 2017, 200). Balzer und Ricken halten fest, dass Anerkennung sich nicht in affektiven „wohlwollende[n] und wertschätzende[n] Zustimmungen“ erschöpft, „sondern [...] auch kognitive Akzeptierung und [...] notwendigerweise Versagung und Negation“ (2010, 65) impliziert. Anerkennung vollzieht sich nicht als eine bloße Bestätigung von Subjekten, sondern beinhaltet nach den Ausarbeitungen von Butler (2009) auch ein unterwerfendes Geschehen.

Die in diesem Beitrag genutzte Adressierungsanalyse, die sich in den letzten Jahren als Forschungsmethode etabliert hat, bietet sowohl eine grundlagentheoretische und methodologische Fundierung für pädagogische Praktiken als auch eine Präzisierung des Anerkennungsbegriffs sowie dessen empirische Operationalisierung (Reh & Ricken 2012, 51). Die Adressierungsanalyse macht in Interaktionen analysierbar, „wie man von wem als wer angesprochen [...] wird“ (2012, 41). Der Beitrag schließt an den aktuellen Forschungsstand an, der sich bisher überschaubar auf Arbeiten der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Rose & Ricken 2018b; Kuhlmann & Sorzek 2019; Otzen & Rose 2021) und Arbeiten der Forschung zur Lehrer:innenbildung erstreckt (vgl. Leonhard u. a. 2019; Herzmann & Liegmann 2020; Leonhard & Lüthi 2021). Unter dieser Perspektivierung lassen die Einführungstage die Neustudierenden „in eine bestimmte soziale Welt eintauchen“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130), wo sie mit Anforderungen konfrontiert werden, die mit bestimmten Subjektformen im neuen Feld verbunden sind. Diese Formen

sind „bewohnbare Zonen [...], um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (Alkemeyer u. a. 2013, 18). Reckwitz betrachtet Subjektformen als „kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten – der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert“ (2021, 191).

Wir fassen das Studium zum Lehrberuf als Subjektivierungsgeschehen auf, innerhalb dessen die Neustudierenden mit diversen normativen Erwartungen konfrontiert werden, die sie „öffentlich *darstellen* [müssen], um sich als Subjekt *herzustellen*“ (Alkemeyer u. a. 2013, 19, Hervorhebung in Original). Im Verlauf des Studiums entsteht – so die Annahme – die zunehmende Befähigung, die feldspezifischen Subjektformen als kulturelle Formen auszufüllen und damit anerkannte soziale Positionen einzunehmen. Adressierung stellt dabei einen zentralen Modus von Anerkennung und Anerkennungspraktiken dar (vgl. Ricken 2013). Anerkennung wird als „zentrales Medium des sozialen Werdens zu ‚Jemandem‘“ (Ricken u. a. 2017, 194) betrachtet. Das Subjekt positioniert sich in Anerkennungsverhältnissen durch Bezugnahme auf die jeweils gültigen Normen, die es im entsprechenden Feld anerkenntbar machen und bildet dabei auch ein spezifisches Selbstverhältnis bzw. -verständnis – in unserem Fall als Student:in oder angehende Lehrperson aus.

Mit Foucaults Konzept der Gouvernamentalität kann ein weiterer Blickwinkel geöffnet werden. Der Begriff verbindet ‚Regieren‘ bzw. Lenken (*gouverner*) und Denkweise (*mentalité*) miteinander (vgl. Rieger-Ladich 2004, 212). Mit dem Begriff spricht Foucault Zweierlei an: einerseits das Regieren – wie Menschen von anderen gelenkt werden – und zum anderen, wie sie sich selbst führen. Die Institution Hochschule aus der Perspektive der Gouvernamentalität zu beleuchten, rückt den Aspekt der Disziplinierung stärker in die Perspektive von Selbst-Disziplinierung, Selbstkontrolle oder Selbstführung (vgl. Foucault 1978/2004). In diesem Sinne fassen wir den Beginn des Studiums, von dem im Folgenden ein Ausschnitt zum Gegenstand der adressierungsanalytischen Rekonstruktion wird, als Initiationsregime auf, in dem der berufsbezogene Subjektivierungsprozess der Studierenden seinen Anfang nimmt. Der hier dargestellte Anlass besteht in der formellen Aufnahme und Orientierung der Studierenden und ist insofern mit Bedeutung aufgeladen, als er in einem besonderen Rahmen stattfindet, in dem z. B. Ansprachen von Mitgliedern der Hochschulleitung den Kontakt eröffnen.

3 Methodisches Vorgehen

In der ersten Phase des Feldkontaktes konnte die Feldforscherin eine teilnehmende Beobachtung an den Einführungstagen realisieren. Da aber noch keine Einverständniserklärungen der Forschungsbeteiligten für Audioaufzeichnungen vorlagen, konnten nur zentrale und auf den Folien verschriftlichte wörtliche

Sprechakte dokumentiert werden. Die in der teilnehmenden Beobachtung als zentral identifizierten institutionellen Adressierungen werden im Folgenden mit der subjektivierungstheoretisch fundierten Methode der Adressierungsanalyse ausgewertet (vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken u. a. 2017; Kuhlmann u. a. 2017; Rose & Ricken 2018a; Rose & Ricken 2018b; Rose 2019). Im Folgenden wird diese Methode kurz charakterisiert. Die Autor:innen (Kuhlmann u. a. 2017) haben vier heuristische Dimensionen dafür entwickelt: erstens die Organisationsdimension, in der Phänomene der *Selektion und Reaktion untersucht werden*, sie beschreibt, wie in Adressierungsvorgängen jemand als Angesprochener ausgewählt wird (vgl. Rose & Ricken 2018a, 168); zweitens die Norm- und Wissensdimension mit der Untersuchung von *Definition und Normation*; drittens die Machtdimension, in der mit *Position und Relation* die (temporären) Subjektpositionierungen beschrieben werden; zuletzt die Selbstverhältnisdimension, in der die Frage gestellt wird, wie sich die/der Sprecher:in als selbstbezügliches bzw. als temporäres Selbst zeigt (vgl. Kuhlmann u. a. 2017). Die Adressierungsanalyse scheint einen geeigneten empirischen Zugang zu situativen Subjektivationsprozessen darzustellen (vgl. ausführlicher Reh & Ricken 2012; Kuhlmann u. a. 2017; Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018a; Rose & Ricken 2018b; Rose 2019). Im Hinblick auf Interaktionen erlaubt sie es zu betrachten, „wie man von wem als wer angesprochen [...] wird“ (Reh & Ricken 2012, 41).

Für die Frage nach den Subjektivierungsimpulsen, mit denen in diesem als ‚Initiationsregime‘ gekennzeichneten Studienbeginn die Studierenden adressiert werden, wurde die Adressierungsanalyse adaptiert (vgl. Abb. 1). Die folgenden Fragestellungen werden entlang von drei der vier oben dargestellten Dimensionen analysiert, die für die Adressierungsanalyse postuliert werden. Auf die Organisationsdimension wurde im vorliegenden Fall verzichtet, weil die Adressierungsverhältnisse klar strukturiert sind: Studierende sind die zentralen Adressat:innen des institutionellen Arrangements, sie wurden kollektiv adressiert und Re-Adressierungen waren kaum feststellbar. Die verbleibenden drei Dimensionen wurden wiederum – anders als in der oben zitierten Darstellung (vgl. Kuhlmann u. a. 2017) – in ein Verhältnis der Abfolge zunehmender Fokussierung gesetzt und strukturieren so auch das methodische Vorgehen. Dieses besteht konkret darin, in jeder Sequenz des Datenmaterials einen Vierschritt zu vollziehen. In diesem arbeite ich mich von der Situationsdefinition über die Untersuchung der Positionierungen zur Kernfrage der Subjektivierung als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses vor. An den Re-Adressierungen der Studierenden lässt sich die in der Heuristik aufgeführte Selbstverhältnisdimension und somit die Subjektivierung explizit betrachten. Mit Letzterer wird die Bedeutung des jeweiligen Selbstverhältnisses in den Blick genommen – bspw. anhand der Frage: *Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt?* (vgl. Abb. 1). Nach der Durchführung dieser drei Schritte an einer Sequenz des Datenmaterials wird im Anschluss auf die

vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung eine abstrahierende Verdichtung der Befunde der jeweiligen Sequenz vorgenommen. Für das vorliegende Datum wird im Folgenden gefragt: Wie werden die Studierenden an den Einführungstagen adressiert? Welche Normen der Anerkennbarkeit (vgl. Ricken 2013) lassen sich in den zentralen institutionellen Adressierungen rekonstruieren? Wie positionieren (bzw. re-adressieren) die Studierenden die Einführungstage transsituativ?

Tab. 1: Methodische Konkretisierung der Adressierungsanalyse

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm- und Wissensdimension	Situationsdefinition	<ul style="list-style-type: none">- Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert?- Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Machtdimension	Positionierung	<ul style="list-style-type: none">- Wie positioniert sich die/der Sprecher:in?- Wie wird die/der Adressat:in positioniert?- In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnisdimension	Subjektivierung	<ul style="list-style-type: none">- Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen?- Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt?- Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung.		

4 Kontextualisierung auf Basis der ethnografischen Beobachtung

Die Einführungstage mit dem Titel ‚Starten an der [Name der Hochschule]‘ wurden aus Pandemiegründen nicht als Großanlass durchgeführt, stattdessen wurden die Neuankömmlinge in vier Gruppen mit jeweils 20 bis 25 Studierenden pro Seminarraum aufgeteilt. Alle Gruppen bekamen die gleiche Präsentation zu sehen, bei der es sich um ein studiengangweit vereinbartes und abgestimmtes Programm handelte. Der Seminarraum war mit U-förmig angeordneten Tischen und einseitiger Bestuhlung ausgestattet, zusätzlich gab es noch eine Reihenbestuhlung mit

Tischen. Auf Letzteren standen Wasser und Snackriegel bereit, was als (weiterer) Ausdruck der Besonderheit der Situation betrachtet werden kann.

Die Beobachtung durch die Feldforscherin fand in einer der vier Gruppen statt. Da bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Projektteilnehmer:innen rekrutiert worden waren, wurde mit der leitenden Dozentin abgesprochen, dass keine Audioaufnahmen gemacht würden. Um die Beobachtungen schriftlich festzuhalten, hielt sich die Feldforscherin als passive Teilnehmerin im Seminarraum im Hintergrund auf und protokollierte die Geschehnisse.

Nach der Vorstellung der Hochschule als Institution erfolgte die Einführung in das Studium am ersten Tag mit einer Metapher und zwar mit der Aufforderung der Dozentin an die Neustudierenden, sich vorzustellen „eine Einladung zu geben für Menschen, die Sie [die Neustudierenden] gerne habe“. Die Menschen, die sich die Studierenden in diesem Gedankenexperiment vor Augen führen sollten, hätten eine Liste darüber eingereicht, was sie gerne essen und was nicht. Die Neustudierenden sollten sich vorstellen, dass sie an einem Samstag als Gastgeber auf den Markt gehen und sich dort zunächst orientieren. Dazu wurde die erste Folie mit dem Hinweis „Wir haben die Verantwortung fürs Angebot“ eingeblendet. Im Hintergrund war ein Markt zu erkennen. Ein reichhaltiges Angebot ließ sich ausmachen. Mit dieser Einführung und den Ausführungen zur Marktmetapher wurden anschließend die Erwartungen an die Neustudierenden formuliert. Diese sollten überlegen, was bereits vorhanden sei und daher nicht gebraucht werde. Hier wurde eine Analogie zum Studium hergestellt: Die Einführungsstage dienen ebenfalls der ersten Orientierung.

Auf der nächsten Folie folgte die Aussage „Sie müssen herausfinden, was sie brauchen...“. Hier war eine Person zu erkennen, die den Arm ausstreckte: Es wurde entschieden und bezahlt, woraufhin die Person das Rückgeld erhielt. Auch weitere Personen waren auf dem Bild sichtbar. Die große Vielfalt an Gemüse und Obst war auch auf diesem Bild gut erkennbar. Abschließend wurde ein letztes Bild eingeblendet, das folgende Aussage enthielt: „... und sind verantwortlich für die Verarbeitung!“. In diesem Bild war die Verarbeitung des vorgängigen Einkaufs erkennbar. Die Dozentin beendete diese Episode mit den Worten: „Schluss mit der Analogie, wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen, können Sie den Bedürfnissen Ihrer Gäste nicht nachgehen – ähnlich ist es mit dem Studium“.

Die Marktmetapher mit dem hier vorgestellten Auszug aus der Präsentation bildet den ersten Teil der folgenden Rekonstruktion. Für die Rekonstruktion werden die Bilder und die darin notierten schriftlichen Aussagen verwendet, zunächst werden metaphernanalytische Überlegungen angestellt und anschließend die Aussagen auf den Folien rekonstruiert. Zuletzt werden Auszüge aus den biographisch-episodischen Eingangsinterviews der Projektteilnehmenden als Re-Adressierungen präsentiert, in denen diese transsituativ Bezug auf die Einführungsstage nehmen.

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Der Einsatz einer Metapher als Zentrum des Initiationsregimes erfordert zunächst, die damit verbundenen Aussagen analytisch zu erfassen, bevor dann die Kernaussagen adressierungsanalytisch rekonstruiert werden.

5.1 Metaphernanalytische Überlegungen

Die Verwendung von Metaphern in der Pädagogik ermöglicht zunächst, „Unaussprechliches‘ aussprechbar [zu] machen“ (De Haan 1991, 361). Der Einsatz einer Metapher erfüllt mehrere Funktionen: Sie schlägt die Brücke zwischen Unbekanntem (dem Studium) und Bekanntem (in diesem Fall: dem Einkaufen auf dem Markt) und sie beinhaltet bzw. suggeriert in ihrem Einsatz eine Analogie. Etwas über eine Metapher auszudrücken, beinhaltet ein stellvertretendes Sprechen und die Erzeugung einer Struktur in einem unstrukturierten oder wenig strukturierten Feld. Im vorliegenden Fall werden demnach nicht direkt das Studium und die Erwartungen an die Studierenden angesprochen, jedoch werden Aussagen getroffen, die seitens der Verantwortlichen indirekt und bildlich die Erwartungen an das Studium charakterisieren.

Die Metapher, die in der institutionellen Adressierung verwendet wurde und hier verdichtet analysiert wird, beinhaltet zwei miteinander verwobene Bilder, mit denen die Analogie zum Studium explizit hergestellt wird. Das erste Bild entsteht, als die Neustudierenden aufgerufen sind, sich vorzustellen „eine Einladung zu geben für Menschen, die Sie gerne haben“. Mit ‚Menschen, die Sie gerne haben‘, wird ein Nähe-Motiv aufgerufen und über den Analogieschluss zur Voraussetzung deklariert: So wie ein:e Gastgeber:in seine/ihre Gäste gernhat, gilt es auch, die Schüler:innen (in der Projektion auf den späteren Beruf) gern zu haben. Indem diese bereits am ersten Tag als ‚Letztadressaten‘ des Studiums aufgerufen werden, wird dem Studium eine Funktionalisierung bzw. eine dienende Funktion zuteil. Es geht so letztlich um die Gäste und nicht um die Gastgeber:innen, die gleichwohl für das Wohl der Gäste verantwortlich gemacht werden.³

Um die Bedürfnisse der ‚Gäste‘ zu befriedigen, gilt es zunächst zu prüfen, welche Zutaten des Mahls bereits vorhanden sind, und die fehlenden auf dem Markt zu besorgen. Der Markt stellt, analog zur Hochschule, ein Angebot bereit. Studierende werden entsprechend als Kunden positioniert, die das Angebot jedoch nicht aus der Perspektive eigener Bedürfnisse, sondern aus jener der ‚Gäste‘ sondieren und annehmen. Wenn Metaphern dazu dienen, „Erfahrung überhaupt erst verständlich und artikulierbar [zu] machen“ (Reichenbach 2014, 235), kommt

3 Dass die ‚Gäste‘ im Vorfeld eine Liste einreichen, ist aus zwei Gründen irritierend: Weder handelt es sich hier um eine übliche Praktik im Verhältnis von Gästen zu den Gastgeber:innen noch trägt das Prinzip des „Wünsche auf dem Schriftweg einreichen“ für den Analogieschluss auf das Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen.

damit auch in den Blick, „wie Metaphern dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg, 2020, 14). Die Subjektivierung der Studierenden durch diese Metapher kann insofern anhand dieser drei Effekte beschrieben werden: *Geführt* werden die Studierenden im vorliegenden Fall zu einem spezifischen Selbstverhältnis als autonome Kund:innen, die sich auf dem Markt mit dessen Angebot bewegen können. *Dirigiert* werden sie in eine Relation, die sie in der (gebrochenen) Gastgeberrolle zu Dienstleister:innen an den Schüler:innen werden lässt. *Verführt* werden sie mit attraktiven Bildern eines Wochenmarktes, wodurch zum einen die Hochschule als eine Institution dargestellt wird, die den Studierenden ein vielfältiges, frisches und aktuelles Angebot (von Anfang an) unterbreitet, und zum anderen ein Lebensstil normalisiert wird, dessen Übereinstimmung mit den sozioökonomischen studentischen Ausgangslagen empirisch offen ist.

5.2 Institutionelle Adressierungen der Studierenden in der Marktmetapher

Hier werden nun die zentralen institutionellen Adressierungen mithilfe der Adressierungsanalyse untersucht (vgl. Abschnitt 3) und anhand der aufgeführten Fragen rekonstruiert. Aus Gründen des Umfangs werden im Folgenden die Befunde, nicht aber die systematischen Schritte der methodisch geleiteten Analyse im Detail aufgeführt.

1. Folie: *Wir haben die Verantwortung fürs Angebot*

In der ersten Adressierung *Wir haben die Verantwortung fürs Angebot* scheint eine Klärung der Zuständigkeit zu erfolgen (Situationsdefinition, vgl. Abb. 1). Der Beginn des Satzes verweist auf ein Kollektiv: Ob das *Wir* auf einen bestimmten Kreis an Personen, das *Wir* der Hochschule oder das *Wir* der angehenden Lehrpersonen verweist, ist an dieser Stelle noch offen zu halten. Mit *Verantwortung* wird die Zuständigkeit für das Angebot seitens des mit *Wir* gekennzeichneten Kollektivs markiert und auch beansprucht. Mit dieser Verwendung des Begriffs *Verantwortung* geht zudem die Verpflichtung einher – die hier eine Selbstverpflichtung ist – für etwas geradestehen. Die alleinige Zuständigkeit, die Verantwortlichkeit, stellt eine starke institutionelle Markierung eines Anspruchs dar. Mit dem Begriff des *Angebots* ist die Marktlogik aufgerufen, das freie Spiel zwischen Angebot und Nachfrage, das eine spezifische Form der Entscheidungsfreiheit für die Kund:innen beinhaltet: Weil man ein Angebot annehmen oder ablehnen kann, wird das Studium analog als ein freiwilliges Verhältnis zwischen Anbieter:innen und Kund:innen konstituiert.

2. Folie: *Sie müssen herausfinden, was Sie brauchen...*

Im ersten Schritt der Situationsdefinition wird der normative Horizont (wissen, *was Sie brauchen*) aufgerufen. Herauszufinden, was die Neustudierenden brauchen, wird diesen selbst zugeschrieben und somit als gültig und deren Aufgabe dargestellt. Im zweiten Schritt erfolgt die Positionierung des Gegenübers *Sie*

im Gegensatz zu *Wir*. In dieser Abgrenzung kann das *Wir* der ersten Folie im Nachgang als ein exklusives *Wir* gekennzeichnet werden. Die dort markierte *Verantwortung* wird damit zugleich in ihrer expliziten Limitierung sichtbar, weil die Studierenden aufgrund des Verbs *müssen* in die Situation der Notwendigkeit versetzt werden, etwas zu tun, um ans Ziel zu gelangen. Es herrscht also die klare Erwartung der Institution an die Studierenden, etwas zu tun – worum es sich genau handelt, muss allerdings noch herausgefunden werden.

Mit *was Sie brauchen* wird ein Bedarf markiert und wiederum den Studierenden zugeschrieben: Diese werden pauschal als Bedürftige positioniert, die die Angebote nutzen müssen, um ans Ziel zu gelangen. Was sie brauchen, muss noch herausgefunden werden und variiert je nach individuellem Bedarf. Eine an diesem Bedarf orientierte Offenheit für das, was angehende Pädagog:innen ‚brauchen‘, impliziert auch den Verzicht auf die Sichtbarmachung eines inhaltlichen Anspruchs seitens der Institution. Das zentrale Kriterium ist der individuelle Bedarf jedes einzelnen Studierenden. Neben der Positionierung der Studierenden als generell, aber individuell unterschiedlich Bedürftige wird die Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses nahegelegt: Die erwartete Arbeit am Selbst besteht darin, die eigenen Lernbedarfe herauszufinden und diese vor dem Horizont anspruchsvoller ‚Gäste‘ zu bearbeiten bzw. zu erfüllen. Der damit verbundenen Individualisierung von Bedarfen und Ressourcen steht (in diesen Aussagen) lediglich ein ‚Angebot‘ gegenüber, dessen Nutzung wieder in die Verantwortung der Studierenden gestellt wird. Abstrahierend kann festgehalten werden, dass die hier aufgerufene Norm der Anerkennbarkeit für die Neustudierenden die Übernahme von Selbstverantwortung in individuierten Bedarfslagen ist, mit dem Ziel, eine Passung zum Angebot herzustellen.

3. Folie: ... *und sind verantwortlich für die Verarbeitung!*

Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit kennzeichnet die Situation als ambivalente Freisetzung: Sie bietet die Freiheit der Wahl aus dem Angebot und impliziert zugleich die Zumutung, für den Bedarf sowie die Ergebnisse selbst verantwortlich zu sein. Mit der Zuständigkeit für die *Verarbeitung* wird den Studierenden die Verantwortung für den eigenen Studienerfolg *aufgelegt*.

Die hier thematisierten Figuren sind Ausdruck einer getrennten und explizit nicht gemeinsamen Verantwortung. Mit der Klärung differenter Zuständigkeiten positioniert sich die Hochschule als begrenzt zuständig (Angebot) und delegiert Wahl und Ergebnisverantwortung an die Studierenden. Dadurch werden propositional große Handlungs- und Gestaltungsspielräume bezüglich des eigenen Bedarfs eröffnet, was zugleich aber auch die Notwendigkeit mit sich bringt, diese Spielräume zu füllen.

Die abschließende Kommentierung der Dozentin, *wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen, können Sie den Bedürfnissen Ihrer Gäste nicht nachgehen*, führt zurück zur Betrachtung der Schüler:innen als Gäste im Kontext des Lehrberufs.

Dass etwas gekauft werden muss, um die Bedürfnisse der Gäste zu erfüllen, scheint aus Sicht der Dozentin selbstverständlich zu sein. Die Implikation, dass Kinder (in diesem Alter) noch Bedürfnisse haben, denen Rechnung zu tragen ist, ist evident. Wenn die Hochschule den Markt mit Angeboten darstellt, die die Bedürfnisse der Gäste bzw. der Schüler:innen befriedigen können, besteht die Aufgabe der Studierenden darin, herauszufinden, was sie zu diesem Zweck kaufen bzw. von welchem Angebot sie profitieren müssen (vgl. dazu auch die Abschnitte 5.1 und 6). Die aus formaler Sicht deskriptive Aussage erweist sich in der spezifischen Konstellation als starker Imperativ mit nahezu unvermeidlicher Konsequenz: ‚Studiere, sonst wird es nichts mit dem Lehrer:in-Werden‘.

Zusammengefasst wird sichtbar, dass die Vertreter:innen der Institution ein Angebot und die Verantwortung für ebendieses in Aussicht stellen. Dieses Angebot bleibt im Rahmen der wiedergegebenen Passagen, aber auch in der gesamten Einführung und jenseits der oben thematisierten Metaphorik inhaltlich unbestimmt. Worin es besteht, was daran interessant oder attraktiv sein könnte, bleibt unsichtbar. Bildsemantisch werden jedoch Vielfalt und bunte Attraktivität in Aussicht gestellt und implizit schreibt sich die Institution zu, dass im Angebot all das enthalten ist (vgl. Abschnitt 5.1), was von den Studierenden gebraucht wird. Anstatt inhaltliche Orientierung zu bieten, werden zentrale Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Institution und implizit damit verbundene Erwartungen ‚geklärt‘. Der zentrale Imperativ lautet: ‚Übernimm Verantwortung für ein passgenaues Studium!‘ Des Weiteren werden Bedingungen für den Studienerfolg sichtbar: Studierende werden als *Bedürftige* positioniert, die *notwendig* herausfinden müssen, was ihr Bedarf ist. Für diesen Klärungsprozess ist dabei jede:r Studierende selbst verantwortlich. Die Marktmetapher etabliert eine Relation zwischen Studierenden und Hochschule als marktwirtschaftliches Modell und positioniert die Studierenden als Kund:innen, die ein Angebot nutzen und verarbeiten. Zugleich wird die Nutzung des Angebots in Hinblick auf die Letztadressaten nicht einem marktförmigen ‚Belieben der Kund:innen‘ unterstellt, sondern mindestens implizit als Erwartung normativ aufgeladen. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Anerkennbarkeit der Studierenden in der Institution an die Übernahme von Selbstverantwortung in individuierten Bedarfslagen geknüpft ist.

5.3 Adressierungsanalytische Rekonstruktion der nachträglichen studentischen Re-Adressierungen

Der monologische Charakter der Erzählung der Metapher erzeugte situativ keine expliziten studentischen Re-Adressierungen. Trotz hoher Aufmerksamkeit der Anwesenden war das vorliegende Initiationsregime (erwartbar) nicht Gegenstand der Auseinandersetzung. Wir haben daher in den Eingangsinterviews nach ‚Spuren‘ der Einführungstage in den Erstgesprächen mit den Studierenden gesucht, wobei zwei kontrastierende Bezüge rekonstruiert wurden. Beide im Folgenden

untersuchten Re-Adressierungen sind als eher ‚schwache‘ Spuren zu lesen, weil die Studierenden die Einführungstage nicht selbstläufig von sich aus thematisierten, wohl aber auf Nachfrage dazu Stellung bezogen. Dies gibt einen ersten Hinweis auf den ‚impact‘ der Veranstaltung in der Erinnerung der Studierenden und eröffnet Einblicke in die nachträglichen und differenten Rahmungen der Studierenden mit Blick auf die Einführungstage.

Transkript: Auszug aus dem Erstgespräch mit Anna (I: Interviewerin)

- I: ja «cool» (toll) // super und die Einführungstage? - gell da habt ihr unter anderem thematisiert was studieren bedeutet
- Anna: mhm (bejahend)
- I: wie - also - möchtest du noch etwas dazu sagen?
- Anna: - ja ich bin immer noch ziemlich -- weiß ich noch nicht so - ganz was auf mich zukommt
- I: mhm
- Anna: also es kann sein dass es ehm eine Lawine ist oder dass es einfach so ein - anstrengender Weg // ist //
- I: // mhm // mhm
- Anna: keine // Ahnung //

Bei Anna lösten die Einführungstage eine Verunsicherung aus. Mit der Metapher der Lawine wird das Moment der Krisenhaftigkeit zum Ausdruck gebracht. Sie positioniert sich als verunsichert („*also es kann sein*“) und hält es für möglich, dass der für sie anstehende Weg anstrengend sein kann. Gleichzeitig zeigt sie auch eine gewisse Ernsthaftigkeit mit ihrer Ansicht, dass sie den anstrengenden Weg, als welchen sie das Studium sieht, erst dadurch bewältigen können wird, indem sie ihn geht. Bei aller Ungewissheit, welche die Studierende hier ausdrückt, wird deutlich, dass der Anlass als Ganzer, nicht aber die Metapher erinnerlich ist.

Transkript: Auszug aus dem Erstgespräch mit Nico (I: Interviewerin)

- I: // mhm // wie hast du diese Einführungstage erlebt? da ging es so irgendwie (Hintergrundgeräusch) gell noch ein bisschen da drum was eigentlich Studieren bedeutet
- Nico: ich habe es– ich bin jetzt nicht so - ehm es war jetzt nicht so etwas wo ich fand - es war jetzt sehr sehr // nötig dass ich da jetzt //
- I: // mhm //
- Nico: dort sitze
- I: mhm
- Nico: aber - es ist auch– es ist auch ok
- I: mhm
- Nico: also es ist so das gibt es halt das ist ja normal // (lacht) //

Bei Nico scheint eine abgeklärte Distanzierung vorhanden zu sein. Es lassen sich keine Erwartungen oder Irritationen erkennen. Die Betrachtung der Einfüh-

rungstage („dort sitze“), bereichert er mit dem Adverb *sehr, sehr*. Nicos Position zu den gegenüber den Studierenden bestehenden Erwartungen seitens der Hochschule scheint gleichgültig zu sein und die Frage, ob das nötig sei, eröffnet einen Rekursivitätsspielraum.

Es ist festzuhalten, dass die Wirkung der Einführungsveranstaltung auf verschiedene individuelle Adressat:innen hochgradig kontingent ist: Das sichtbar identische Arrangement wird verschieden aufgefasst. Anna reagiert darauf mit Sorge und Unsicherheit, Nico dagegen eher unbeeindruckt mit Gelassenheit.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum der Erstadressierung der Studierenden in den Einführungstagen der Hochschule stand die *formelle Klärung der wechselseitigen Zuständigkeiten*. Die Marktmetapher konstituiert für das Innenverhältnis des *Studiums* eine marktwirtschaftliche Logik *als Verhältnis von Angebot und Nachfrage*. Studierende werden spannungsreich als *Kund:innen*, als *Bedürftige* bzw. als *Verantwortliche* adressiert und damit situativ auch als solche subjektiviert. In diesen Adressierungspraktiken zeichnet sich ein Studienregime ab, das vor der theoretischen Folie der Gouvernamentalität die Aufforderung zur Selbstführung sichtbar macht. Mit dieser Freisetzung und Aufforderung zu Selbsttechniken, „in denen Subjekte sich formen [...] und sich auf bestimmte Weise führen lernen“ (Pille 2013: 45), werden die Studierenden in ambivalenter Weise dafür verantwortlich gemacht, den Ansprüchen ihrer späteren ‚Gäste‘ genügen zu können, aber auch dafür, das Studium (erfolgreich) zu absolvieren.

Das zweite Bild der Metapher – die Einladung der Gäste zum Essen – konturiert zugleich ein Außenverhältnis. Denn die Studierenden sind aufgerufen, nicht nur Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, sondern diese Verantwortung auch bereits in den Dienst der als ‚Gäste‘ eingeführten späteren Schüler:innen zu stellen. Mit den Bildern der Einladung zum Essen wird eine zusätzliche Botschaft gesendet: Habe deine Schüler:innen auch noch gern! Die auf den ersten Blick große individuelle Freiheitsgrade suggerierende Erzählung zeigt in der adressierungsanalytischen Rekonstruktion die Konnotation einer eindringlichen Verpflichtung, die die marktförmige Freiheit der Wahl unterläuft. Denn wenn die Studierenden über den Markt schreiten und nicht wissen, was sie brauchen, bzw. wenn sie die Verantwortung nicht übernehmen und aussuchen, was sie brauchen, können sie den Bedürfnissen der Gäste (bzw. der Schüler:innen) nicht nachkommen. Die Positionierung der Hochschule erweist sich in der Verantwortungsübernahme für das Angebot als selbstbewusst – und darin immun gegenüber Anfragen. Ob das Angebot all das enthält, was die Studierenden für ihre ‚Gäste‘ brauchen, wird nicht zum Gegenstand der Aussagen, im Bild aber mit attraktiver Fülle als unzweifelhaft dargestellt.

Angesichts der latenten Eindringlichkeit der institutionellen Erstadressierungen lassen sich die gefundenen Re-Adressierungen fast als Entlastung lesen: Einerseits scheinen die Eindrücke, die das rekonstruierte Initiationsregime hinterlassen hat, nicht besonders prägend zu sein, andererseits verweisen sie darauf, dass solche Adressierungen ganz unterschiedlich gerahmt und re-adressiert werden.

Die Kennzeichnung der Studieneingangsphase als Initiationsregime lässt sich am vorliegenden Fall aufrechterhalten. Die Studierenden machen dieses ‚ohne Diskussion‘ mit und akzeptieren die darin deutlich werdenden Positionszuschreibungen der Hochschule und die Aussagen ihrer weitreichenden Zuständigkeit für den eigenen und den Erfolg ihrer ‚Einladung von Gästen‘. Dies ist auch nicht erstaunlich, denn mit der Entscheidung für das Studium an dieser Hochschule ist – zumindest an solchen ersten Tagen – eine beobachtende Offenheit und Einlassungsbereitschaft verbunden, die die Phase des Studieneingangs als ‚sensible Phase‘ plausibilisiert und sowohl die sorgfältige Konzeption dieser Initiation als auch die forschende Befassung mit den Verläufen als lohnend sichtbar macht.

Die Differenz der Re-Adressierungen der beiden Studierenden verweist auf die Relevanz der biografischen Herkunft und der damit verbundenen Ressourcen, die wir im Projekt TriLAN längsschnittlich und komplementär zu den Adressierungspraktiken mit dem Habitus-Konzept in Beziehung zu setzen versuchen. Wenn Subjektivation „nicht nur Praktiken, zu wem wir uns machen und in Wandlungsprozessen gemacht werden, sondern auch [das] damit verbundene jeweilige Selbstverständnis [umfasst, als] wer wir uns vor welchem fungierenden Horizont selbst verstehen“ (Ricken 2013, 79), wird deutlich, dass z. B. die schulische Biografie als ebendieser Horizont dafür dient, wie die Adressierungen der Hochschule gerahmt werden und wie passungsfähig sie zu den jeweiligen habituellen Dispositionen der Studierenden sind (Helsper 2018). Welche Subjektpositionen die Studierenden vor den jeweiligen biografischen Hintergründen einnehmen, welche anerkannt oder auch verkannt werden, wird sich im weiteren Verlauf des Teilvorhabens an situativen Daten zeigen.

Lehrer:innenbildung als Subjektivationsgeschehen in verschiedenen Formaten – sei es in Einführungsveranstaltungen, im Studium, Mentorat oder in den berufspraktischen Anteilen des Studiums – zu analysieren, zielt auf ein detaillierteres Verständnis dessen, was gemeinhin als ‚Professionalisierungsprozess‘ gekennzeichnet wird. Die (weiteren) TriLAN-Untersuchungen sowie das Teilvorhaben ermöglichen absehbar vertiefte Einblicke in situative Prozesse der Subjektivierung im Rahmen des Studiums. Sie zielen auch darauf ab, festzustellen, inwieweit die beobachtbaren Adressierungen an den verschiedenen Orten der Lehrer:innenbildung zueinander kohärent sind und ob bzw. inwiefern sich Adressierungen bestimmter Akteursgruppen z. B. an der Hochschule und im Berufsfeld voneinander systematisch unterscheiden. Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag dazu, die situativen Anforderungen an Studierende des Lehrberufs detailliert sichtbar zu

machen. Sie macht zugleich deutlich, wie sich Studierende situativ und transsituativ mit den Anforderungen auseinandersetzen. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, empiriebasiert – und nicht ausschließlich programmatisch – Anforderungen an Studierende des Lehrberufs zu diskutieren und im Weiteren auf dieser Grundlage gezielt auf Prozesse Einfluss zu nehmen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33-68.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): *Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis*. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Balzer, N. & Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, 247-279.
- Balzer, N. & Norbert, R. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 35-87.
- Blumenberg, H. (2020): *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- De Haan, G. (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27*. Weinheim, Basel: Beltz, 361-375.
- Foucault, M. (2004/1978): *Geschichte der Gouvernementalität*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020): Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 5, 727-745.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93, 234-235.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: G. Alexander, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, 113-142.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 37-53.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021): Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaptation der Adressierungsanalyse. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): *Grau theurer Freund ist alle Theorie? Theorien und Erkenntnisse Schul- und Berufspraktische Studien*. Münster: Waxmann, 241-261.

- Otzen, A. & Rose, N. (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 102-121.
- Pille, Th. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2021): *Subjekt*. 4. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Reichenbach, R. (2014): *Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung*. In: R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa, 226-240.
- 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., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 2, 193-233.
- Rieger-Ladich, M. (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, 203-223.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018b): „Schön! guten Morgen!“ Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 78-87.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosancic (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: VS Verlag, 65-85.

Autorinnenangaben

Ezgi Güvenç, MA
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Abteilung Professions- und Systemforschung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung,
 Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse, Ethnografie.
 ezgi.guvenç@phzh.ch