Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Gespräche aus den Berufspraktischen Studien untersucht, die obligatorisch im Rahmen des Praktikums zwischen Studierenden, den begleitenden Lehrpersonen und Hochschulmitarbeitenden stattfinden. Aus subjektivationstheoretischer Perspektive wird analysiert, welche normativen Ordnungen in diesen Gesprächen aufgerufen werden und wie Studierende als Novizen der beruflichen Praxis und im Modus der Ausbildung darin positioniert werden, bzw. sich und ihre Gegenüber in den wechselseitigen Adressierungen positionieren. Untersucht wird auch, inwieweit sich diese Adressierungen zwischen Hochschule und der beruflichen Praxis systematisch unterscheiden.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Berufspraktische Studien, Normen der Anerkennbarkeit, Subjektivation, Adressierung

Proving one's worth in a 'tempest of norms'. How student teachers are addressed during internships

In the contribution, we analyse three colloquies, which take place during student internships. One or two teacher students, the accompanying mentor teacher and a member of the school of teacher education take part. From the point of view of a theory of subjectivation, we analyse the normative frameworks emerging during the talk. In these frameworks, student teachers are evoked and positioned as novices as well as subjects in formation and they position themselves and their counterpart as well. We also analyse if there are systematic differences in the mode of addressing between the two institutions involved in teacher education.

Keywords: Teacher education, internships, student teaching, norms of approval, theory of addressing

1 Einleitung

Schul- oder Berufspraktische Studien¹ sind traditionelle Elemente jedes Studiums zum Lehrberuf. Aus einer praxistheoretischen Perspektive lassen sich Berufspraktische Studien als Studienelement kennzeichnen, in dem Studierende einerseits zumindest ansatzweise im Modus der beruflichen Praxis operieren, sich also aktiv einlassend an der Gestaltung von Unterricht beteiligen, sie andererseits im Modus der ‚Wissenschaftspraxis‘ zu den Erfahrungen aus und mit der beruflichen Praxis in Distanz treten und diese daten- und methodengestützt analysieren (vgl. Leonhard 2017; Leonhard 2018). Dementsprechend zeichnen sich Berufspraktische Studien zumindest an unserer Hochschule durch eine doppelte Begleitung aus. Im Berufsfeld werden sie durch Lehrpersonen als Könnner*innen der beruflichen Praxis begleitet, die Begleitung der Hochschule erfolgt durch Mitarbeitende derselben in der programmatischen Zuschreibung der Könnner*innen der Wissenschaftspraxis.

1 Im Folgenden wird der Begriff Berufspraktische Studien verwendet, es handelt sich jedoch um Studien zum Lehrberuf.

Ein institutionalisierter Brennpunkt der beiden Perspektiven und Praxen entsteht, wenn Studierende in ihren Praktika mindestens einmal von Mitarbeitenden der Hochschule besucht werden. Diese beobachten die Studierenden während des Unterrichtsvormittags und führen danach ein Gespräch mit ihnen und der Lehrperson. Während Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Lehrpersonen alleine empirisch vergleichsweise gut untersucht und konzeptionell elaboriert sind (Futter 2016; Schüpbach 2007; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann 2014), ist die Triage zwischen den Perspektiven der Hochschule, des Berufsfeldes und der beteiligten Studierenden bisher noch nicht untersucht.

Geht man mit Dewe et al. (1992) davon aus, dass Wissenschaftspraxis und Berufspraxis unterschiedlichen regulativen Ideen folgen, in der beruflichen Praxis nämlich Fragen von *Angemessenheit* im Zentrum stehen, während in der Wissenschaftspraxis die *Aussagengeltung* das zentrale Kriterium darstellt, so bildet der Praktikumsbesuch den ‚Mikrokosmos‘, in dem diese regulativen Ideen zusammentreffen. Diesen Mikrokosmos haben wir durch Audiografie und Transkription dreier Praktikumsgespräche dokumentiert und unter subjektivierungstheoretischer Perspektive analysiert. Im Folgenden skizzieren wir dafür zunächst die theoretische Fundierung (2) und beschreiben Datenkorpus, Fragestellung und das methodische Vorgehen (3). Den Hauptteil nimmt die Adressierungsanalyse zentraler Ausschnitte der jeweiligen Gespräche und deren Kontrastierung ein (4), die wir im letzten Abschnitt dann zusammenfassen und in Bezug auf ihre Relevanz für die Berufspraktischen Studien bzw. für die Lehrerbildung diskutieren (5).

2 Theoretische Rahmung und Fragestellung

Obwohl ‚Professionalisierung‘ die Leitidee des Studiums zum Lehrberuf ist, scheint uns gerade unter der Perspektive, Lehrerbildung als soziale Praxis zu betrachten, noch recht unklar, wie Professionalisierungsprozesse theoretisch zu modellieren und als „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015: 17) empirisch zu untersuchen sind. In einer praxistheoretischen und subjektivierungstheoretischen Rahmung fokussieren wir in unserem Vorhaben Adressierungen als beobachtbare Operationen wechselseitiger Positionierung und betrachten dies als aussichtsreichen und zugleich bescheidenen Zugang zum Phänomen des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens. Aussichtsreich deshalb, weil mit ihm die Mikroprozesse sichtbar und rekonstruierbar werden, in denen Studierende in einer Ausbildungssituation zu jemandem (gemacht) werden. Der Zugang ist insofern praxistheoretisch fundiert, als „der Ausgangspunkt sozialen Handelns nicht in autonomen Subjekten lokalisiert [wird], vielmehr gehen Subjekte mit ihren spezifischen sozialen Identitäten [...], ihren Selbstbeziehungen und Kompetenzen *aus der Teilnahme an sozialen Praktiken hervor*“ (Alkemeyer 2013: 61; vgl. auch Alkemeyer & Buschmann 2016, Hervorh. TL). Der Zugang ist insofern subjektivierungstheoretisch, als wir in den ausbildungsbezogenen Gesprächen untersuchen, welche normativen Ordnungen in ihnen aufgerufen und wie Studierende darin positioniert werden. Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen zielt ja darauf ab zu verstehen, wie so etwas wie ein „professionelles Selbst“ (vgl. Bauer, Brindt & Kopka 1999), bzw. „professionelle Identität“ (Larcher Klee 2005; Schultze 2018) entsteht. Diese doppelte theoretische Per-

spektivierung scheint uns für die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen im Rahmen eines Studiums interessant, weil letzteres konstitutiv beansprucht, möglichst ‚nachhaltige‘ Wirkungen bei den Studierenden zu erzielen. Dafür werden – wie die hier untersuchten Gespräche zeigen – spezifische „Praxisformationen“ (Hillebrandt 2014: 59) arrangiert. Mit der Untersuchung der Adressierungen stehen die subjektbezogenen Fragen aber im Vordergrund vor der Analyse der Praktiken.

Bescheiden ist der Zugang u.a., weil bei der Analyse von Adressierungen als diskursiven Praktiken räumliche Anordnungen, körperliche Positionierung und die Bedeutung von Dingen und Artefakten ausgeblendet werden.

Wir untersuchen im vorliegenden Beitrag die Gespräche zum Praktikumsbesuch als Adressierungen, in denen Subjektivationsprozesse Studierender in situ dokumentiert und nachträglich verstehbar sind (vgl. Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018). In diesen Adressierungen werden *feldspezifische Normen* prozessiert, die in einer Ausbildungssituation, wie sie das Praktikum darstellt, als „Normen der Anerkennbarkeit“ eine besondere Prägnanz entfalten, weil die Studierenden als Praktikant*innen ihre Passung zu den Anforderungen des Feldes unter Beweis stellen müssen, um als Praktikant*in und prospektiv als angehende Lehrperson erkennbar zu sein.² Das Geschehen ist als relational zu kennzeichnen, weil es nicht nur von den Adressierenden als ‚Normsetzenden‘ bestimmt wird, sondern auch von den Adressaten als einerseits ‚Normverarbeitenden‘ und andererseits wiederum ‚Normsetzenden‘ (vgl. Leonhard & Lüthi 2018). Obwohl wir den Fokus darauf richten, welche normative Ordnung in den Gesprächen etabliert und wie Studierende als Adressaten des Studiums bzw. Praktikums darin positioniert werden, untersuchen wir auch, wie Studierende ihr Gegenüber readressieren und sich darin zur situativ aufgerufenen normativen Ordnung verhalten.

Ricken definiert: „Mit Normen der Anerkennbarkeit werden jene Strukturen und Praktiken gekennzeichnet, denen ich mich einerseits unterwerfen muss, andererseits aber nicht vollständig unterwerfen kann, da ich als spezifischer (und nicht irgend-)jemand anerkannt werden will“ (2013: 91). Konkretisierend für unsere Fragestellung und auf den im Praktikum konstitutiven *Ausbildungskontext* gewendet, kennzeichnen wir mit Normen der Anerkennbarkeit die von den Etablierten als gültig betrachteten Regeln sowie Annahmen darüber, was als normal oder regulär betrachtet, implizit oder explizit als Erwartung an den ‚Nachwuchs‘ sichtbar oder zur Grundlage einer Bewertung gemacht wird. Normen der Anerkennbarkeit bilden – so unsere Hypothese – an den verschiedenen Ausbildungsorten *feldspezifische Sets* bzw. normative Ordnungen, die in sozialen Praktiken prozessiert und bisweilen verhandelt werden und die sich durch Rekonstruktion empirisch präzise fassen lassen. Wir differenzieren auch den zweiten Teil des obigen Zitats: Auch, wenn es subjektivationstheoretisch eine Konstitutionsbedingung menschlicher Existenz und der Wahrnehmung als Individuum ist, jemand und nicht irgendjemand zu sein, scheint uns im hier in Frage stehenden Ausbildungs-verhältnis hinreichend, dass Studierende zumindest *zunächst* ihre Passung zu einer Feldspezifik unter Beweis stellen, also zeigen, dass sie ‚das Zeug zur Lehrperson haben‘. Die Unterscheidbarkeit und Individualität als Anforderung betrachten wir derzeit als zweitrangiges Moment in der Ausbildungssituation, bei dem auch empirisch offen

2 Als ‚Berufseignungsabklärung‘ erhalten Normen der Anerkennbarkeit im Modus der Standardisierung den Charakter formeller Selektionskriterien.

ist, wie die dafür notwendige Originalität ausgeprägt sein müsste, um noch anerkenbar zu sein bzw. zu bleiben.³

3 Datenkorpus, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die Praktikumsgespräche haben wir im Rahmen einer Studie erhoben, die sich mit der offenen Frage befasst, ‚was Studierende im Praktikum erleben‘ und wie diese Erlebnisse als Professionalisierungsprozesse zu verstehen sind. Zwei Gespräche entstammen einem Einzelpraktikum, das dritte Gespräch einem Praktikum mit zwei Studierenden. Entsprechend waren neben der bzw. dem beobachtenden und dokumentierenden Forscher bzw. Forscherin je Gespräch ein bis zwei Studierende, eine Praxislehrperson und ein bzw. eine Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter der Hochschule anwesend. Die Gespräche haben jeweils eine Dauer zwischen 41 und 58 Minuten und wurden zum Teil in Schweizer Mundart, zum Teil in Schriftsprache geführt.⁴ Der Umfang warf die Frage auf, wie einerseits die Gesamtgestalt der Gespräche zu charakterisieren wäre und angesichts dieser Charakteristik dann für die Fragestellungen zentrale, typische oder ‚dichte‘ Stellen zu identifizieren wären.

Daraus folgt ein zweischrittiges Vorgehen: Wir haben die vollständigen Gespräche zunächst daraufhin untersucht, wer welche Propositionen und die damit verbundenen normativen Gehalte positioniert. Dazu haben wir in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie die Aussagen in zwei Schritten zu konstruierten Codes verdichtet und abstrahiert. Angesichts der Fokussierung auf Normen haben wir dazu zunächst *Imperative* als prägnanteste Form der Adressierung formuliert und diese dann weiter zu *Substantiven* verarbeitet, die jeweils spezifische Normen abbilden. Die folgende Adressierung einer Studierenden verdeutlicht das Vorgehen:

PLPw: Mit dem, was ich dir gesagt habe, dass es muss strukturiert sein und/ Was mir einfach (.) immer noch ein bisschen fehlt, [...] (.) ist wirklich die Tiefe. Eben, was will ich mit den Kindern, was habe ich für ein Ziel. (.) Die Experimente. (.) Was will ich am Schluss. (Gespräch C, 02:16 in Mundart)

Die Aussagen sind durchgängig normativ konnotiert: ‚es muss strukturiert sein‘, ‚die Tiefe fehlt‘, ‚was habe ich für ein Ziel‘. Da die Studierende in diesen Aussagen adressiert wird, haben wir die Aussagen als *Imperative* pointiert: ‚Strukturiere besser!‘ – ‚Plane fundierter!‘ – ‚Setze Ziele für die Kinder!‘. In dieser Form wird nicht nur die feldspezifisch gültige normative Ordnung sichtbar, die darin enthaltenen Normen werden für die Studierende auch zu Normen der Anerkennbarkeit. ‚Was mir einfach immer noch ein bisschen fehlt‘ ist hingegen Ausdruck der Positionierung der Studierenden als in Entwicklung Begriffene und derselben weiterhin Bedürftige sowie Ausdruck der

3 In Rückmeldungen zum Praktikum werden nicht selten je nach begleitender Lehrperson recht unterschiedlich breite «Korridore der Anerkennbarkeit» für die Studierenden als Praktikant*innen sichtbar.

4 Die Verwendung der Mundart wird bei den verwendeten Transkriptausschnitten vermerkt, für die Transkription wurden sie in Schriftsprache übersetzt, die Satzstellung aber beibehalten.

Selbstpositionierung der Praxislehrperson als Könnlerin der beruflichen Praxis, die Maßstäbe hat, setzt und von der Studierenden erwartet, dass sie diesen Maßstäben zunehmend genügt. *Substantiviert* man diese Imperative, lässt sich eine Reihe von als gültig behaupteten Normen identifizieren, die sich gemeinsam zu einer situationsspezifischen normativen Ordnung des Praktikums verdichten: Planungs- und Strukturierungsnorm, Kinder-Berücksichtigungsnorm, eine andauernde Entwicklungsnorm und eine Form der ‚Unterwerfungsnorm‘ kennzeichnen diesen kleinen Ausschnitt des Gesprächs.

Diese Normen betreffen unterschiedliche Ebenen. Tentativ unterscheiden wir (am obigen Beispiel) *berufsfeldbezogene* und *Ausbildungsnormen*. Während die ersten drei Imperative berufsfeldbezogen sind und die Studierenden damit als (angehende) Lehrperson adressieren, beziehen sich die beiden anderen Imperative auf die Anerkennbarkeit als Praktikantin.

Der zweite und in diesem Beitrag ausführlicher dargestellte Schritt besteht in einer Adressierungsanalyse, die wir nach Rose und Ricken (2018) als Sequenzanalyse prototypischer⁵ Ausschnitte durchführen. Die Autorin/der Autor haben dafür vier heuristische Dimensionen entwickelt (vgl. ebd.: 168), die wir an dieser Stelle charakterisieren, um im Folgenden darauf zurückzugreifen:

1. *Selektion und Reaktion*: So bedeutsam die Frage der Auswahl des Angesprochenen z.B. bei der Analyse unterrichtlicher Interaktionen ist, betrachten wir diese Dimension in unseren 6-8-Augen-Gesprächen als nachrangig.
2. „Mit *Definition und Normation* verweisen wir darauf, dass es gilt, die in Adressierungen etablierten – und als gültig behaupteten – situativen Ordnungen oder Rahmungen (mit) zu rekonstruieren, einerseits im Sinne von Situationsdefinitionen, in denen sich anzeigt, als was für eine Situation die jeweilige gedeutet wird, andererseits im Sinne von normativen Horizonten, die im- oder explizit beansprucht und gesetzt werden und sich als Hinweise auf situativ errichtete und wirksame „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken 2013b: 91) lesen lassen“ (ebd., Hervorh. TL).
3. *Position und Relation*: Wenn in Adressierungsprozessen Positionierungen vorgenommen werden, sind damit auch immer Relationen zwischen den Positionen verbunden, die im Gespräch aber nicht stabil bleiben müssen, sondern „verhandelt und verschoben“ werden können (ebd.).
4. *Valuation*: Mit Valuationen werden die expliziten und impliziten Wertzuschreibungen gekennzeichnet, die in Adressierungen prozessiert werden.

4 Adressierungsanalyse

Im ersten Abschnitt rekonstruieren wir die Adressierungen Studierender seitens der Praxislehrpersonen (PLP) und die studentischen Re-Adressierungen, im zweiten die Adressierungen der Hochschulmitarbeitenden (HSM) und die Re-Adressierungen der Studierenden. Im dritten Abschnitt werfen wir einen Blick auf die initiativen Adressierungen der Studierenden (S).

5 Die ‚Prototypik‘ besteht darin, dass die Ausschnitte in den Gesprächen häufig anzutreffende Adressierungsformen in besonders dichter Form enthalten.

4.1 Wenn Praxislehrpersonen adressieren

Gespräch A:

PLPw: ja und/ der ganzheitliche Ansatz das habt ihr beide wirklich schon sehr gut erfasst und (.) die Stufe wir haben verschiedene Diskussionen schon gehabt was ist Kindergartenstufe wie kommen wir zu dem Kindergartenkind wie wie öffnen wir seine (.) Emotionen und das können diese zwei Frauen wirklich schon gut und (.) das Ganzheitliche wenn wir das haben dann können wir so spielen auch mit den verschiedenen Fachbereichen und ich finde definitiv Pinguine eignen sich für mathematisches Tun // das habt ihr im Fokus in der Planung dass das immer wieder kommt oder, (..) und das finde ich toll dass das wirklich immer wieder kommt

S1; S2: /ja/(lachen)/

HSMm: und das hat man auch heute Morgen (.) und es gibt verschiedene Belege wo Sie das direkt integriert haben (A, 28:32 in Schriftsprache)

Die Analyse des Ausschnitts macht deutlich, dass eine Reihe berufs- und besonders zielstufenspezifischer Normen hier aufgerufen wird: Ganzheitlichkeit und eine Semantik des Zugangs zum Kindergartenkind als Kollektivsingular sowie die Eröffnung kindlicher Emotionen werden als charakteristische Anforderungen des Unterrichts im Kindergarten als *Normation* gesetzt. Die Praxislehrperson *positioniert* sich selbst dabei als Erfahrene und Vertreterin eines solchen Unterrichts, zugleich als eine Person, die diese Position auch diskursiv vertritt. Eine weitere Positionierung erfolgt als Person, die in der Lage ist zu beurteilen, ob die Studierenden den ‚Ansatz‘ erfasst haben und die ‚Emotionen des Kindergartenkindes öffnen‘ können (*Valuation*), zugleich wird die Situation der Studierenden im Praktikum als (hier erfolgreiche, aber dennoch) Bewährung *definiert*. Das doppelte ‚schon‘ verweist auf ein prozessual gerahmtes Anerkennungsgeschehen und bestätigt einen bereits anerkannt ausgeprägten Stand von Verständnis und Können. Bemerkenswert ist der Wechsel der Adressierung im Verlauf der Aussage. Während zu Beginn und am Ende beide Studierenden direkt und kollektiv adressiert werden, verschiebt sich die Adressierung zwischenzeitlich zum Hochschulmitarbeitenden, dem erst die Diskussionen erzählt werden, um dann „diese[n] zwei Frauen“ in deren Anwesenheit „wirklich schon gut[es]“ Können zu attestieren. Die Anerkennung der beruflichen Praxis für „diese zwei Frauen“ ist damit in zwei zentralen Berufsfeldsemantiken offiziell erteilt, die Beteuerung im „wirklich“ kommt einem ‚Ritterschlag‘ gleich. Die damit verbundene *Relation* der Positionen lässt sich als ‚in situ-Adoption‘ der Studierenden in der beruflichen Praxis beschreiben, die damit prophylaktisch vor kritischen Anfragen seitens der Hochschule geschützt werden.⁶ Untersucht man die Readressierung der beiden (nur kollektiv sichtbar werdenden) Studierenden, kann sie zunächst eindeutig als Zustimmung gekennzeichnet werden. Das Lachen darüber, dass sich „Pinguine definitiv für mathematisches Tun eignen“, lesen wir als performative Ratifizierung der zuvor erfolgten Positionierung als „wirklich schon sehr gut Könnende“, in der sie zeigen, dass sie als ‚Insiderinnen‘ die an sich skurrile Aussage als feldspezifischen Code zu rahmen wissen.

6 Es ist möglicherweise ein Relikt traditioneller Inspektionspraktiken anlässlich des Unterrichtsbesuchs, Studierende in der Antizipation von Kritik durch Vertreter der lehrerbildenden Institution im Berufsfeld in Schutz zu nehmen, es positioniert diese als einerseits Anerkennbare und andererseits als Schutzbedürftige – und die Hochschule in eine Oppositionsrolle.

Die Re-Adressierung durch HSMm ist zweifach interessant. Sie ist einerseits ebenfalls eine Ratifizierung der Positionierung der Studierenden durch die Lehrperson, sie definiert mit dem Konzept der „Belege“ aber zugleich eine Situation der Rechenschaftspflichtigkeit für die Studierenden. Die damit konstituierte Bewährung wird hier aber von beiden ‚Begleitpersonen‘ einvernehmlich als erfolgreich gekennzeichnet.

Gespräch B:

- PLPw: ja also du hast halt du hast viel weißt offene Fragen gestellt // das haben wir ja vor den Ferien besprochen
- Sw: /ja/ das stimmt
- PLPw: wenn du natürlich offene Fragen stellst (.)
- Sw: mhm
- PLPw: reden sie halt auch mehr rein
- Sw: mhm
- PLPw: und wirklich (.) du bist überhaupt nicht konsequent gewesen
- Sw: mhm
- PLPw: weißt du so beim Pirmin* der hat die // ganze Zeit
- Sw: /ja ich weiß/
- PLPw: weiter gemacht und du hast ihm so viel hast ihn ermahnt und nie hast du die Konsequenz gezogen, das er einen Stein abgeben muss oder so
- Sw: mhm (B, 04:38 in Mundart)
- [...]
- PLPw: und aber ich finde es (.) mega toll, dass du die Ruhe so bewahrt hast, (.) also weißt du hast ja auch gemerkt es ist laut (B, 05:30 in Mundart)
- Sw: ja ja

Im Gespräch B wird durch den Rekurs auf „vor den Ferien“ ebenfalls eine Prozesslogik *definiert*, allerdings ist das, was dort bereits „besprochen“ wurde, immer noch Anlass zur Kritik. Die Re-Adressierung der Studierenden erfolgt als vollumfängliche Zustimmung. Sie positioniert sich dabei selbst als Einsichtige und sich Erinnernde an das Besprochene vor den Ferien und akzeptiert den Verweis auf vorgängige Bemühungen, deren Aufruf darauf hinweist, dass in diesem Punkt noch Gesprächsbedarf besteht. Die Studierende positioniert PLPw damit zugleich als Instanz zur Diagnose der Situation und des bisherigen Prozesses und ratifiziert damit das asymmetrische Ausbildungsverhältnis.

Der im Folgenden konstruierte Zusammenhang von „offenen Fragen“ und „mehr reinreden“ wird als selbstverschuldeter Fehler kritisiert. „Wirklich“ kritikwürdig ist aber die Inkonsequenz der Studierenden, was Konsequenz als bedeutende Berufsfeldnorm aufruft (*Normation*). Die Lehrperson *positioniert* sich dabei als Richterin und Wächterin über diese Normen. Die Inkonsequenz wird am Schüler Pirmin elaboriert, wobei sichtbar wird, welche konkrete Konsequenz in den Augen der Lehrperson anerkenubar gewesen wäre: Der Entzug eines „Steines“ als negative Verstärkung in einem etablierten Token-System, dessen Umsetzung damit auch von der Studierenden implizit erwartet wird. Mit „überhaupt nicht“ und „nie“ sind die Defizite bezüglich situativ anerkenubarer

Handlungen als Lehrperson maximal benannt, ohne an dieser Stelle z.B. mit ‚noch‘ ein Entwicklungspotenzial zu markieren.

Alle Re-Adressierungen der Studierenden sind nur als Ausdruck der Kenntnisnahme und Ratifizierung zu lesen. Die Studierende markiert die Anerkennung der in der Kritik aufgerufenen Normen und zugleich ihre Einsicht. „ich weiß“ ist zudem Ausdruck eines Unvermögens wider besseres Wissen, eine Positionierung als schon Wissende, aber situativ noch nicht Könnende. Im (hier nicht ausgeführten) Anschluss erfolgt dann aber zunächst eine Relativierung der vorgängigen Kritik dahingehend, dass die Empfindung von Lautstärke „von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich“ sei, um daraufhin die Aussage zu treffen, die wieder eine beobachtete Stärke der Studierenden verdeutlicht. Die Fähigkeit, auch in der Anfechtung (die Situation wird zuvor von PLPw als „für mich mega unangenehm“ und „zu laut“ gekennzeichnet) „Ruhe zu bewahren“, wird hier als *Normation* gesetzt und zugleich die erforderliche Selbstwahrnehmung für die Situation positiv zugeschrieben. Bei aller kritisierten Unzulänglichkeit der Studierenden werden also dennoch bereits entwickelte, berufsbezogen anerkenbare Fähigkeiten der Studierenden attestiert.

Gespräch C:

PLPw: Wie kannst du jetzt, (..) wenn du sagst, dir fällt schwer/ eben der Renzo* ich meine, da kannst du nicht eine Viertelstunde lang nur dort sitzen und (.) //warten, bis er etwas sagt.
// Wie kannst du jetzt/? (..) Du musst doch wissen, also, du musst wissen, (.) was er kann.

Sw: //Ja. (.) Ja. // Ja

PLPw: Und was er weiß.

Sw: Mhm.

PLPw: Wie kannst du es machen? (C, 04:08 in Mundart)

Im Gespräch C fällt der Modus intensiver Befragung angesichts als unumstößlich markierter Normen auf. Sie lauten: Du musst wissen, was die Schüler*innen können – Du darfst nicht warten – Du musst gestalten. Das heuristische Konzept der *Definition und Normation* erweist sich hier als wertvoll, denn PLPw *definiert* implizit in diesen Anfragen die Bedingungen und Anforderungen beruflichen Handelns. Unter der Bedingung von Zeitdruck und der Notwendigkeit von Transparenz bezüglich des Wissens und Könnens von Renzo werden konkrete Strategien zur Herstellung dieser Transparenz erwartet. Die Befragung macht die Situation auch in diesem Fall zur Bewährungssituation. Angesichts der vorgängigen Mitteilung der Studierenden, es falle ihr schwer, Kinder aufzurufen, die sich nicht melden, sind jetzt Alternativen gefragt, über deren Kenntnis die Studierende Rechenschaft ablegen muss. Wie in Gespräch B (s.o.) wird hier ebenfalls eine „Zweistufigkeit“ sichtbar: Wenn die Studierende es schon nicht kann – und darum weiß – dann muss sie zumindest wissen, wie es ginge.

Die Readressierungen der Studierenden erfolgen auch hier nur als Ratifizierung und damit Anerkennung der aufgerufenen Normen und der Positionierung der Praxislehrperson als Definitions- und Beurteilungsinstanz.

Bilanzierend wird deutlich, wie als gültig behauptete feldspezifische Normen für Studierende zu Normen der Anerkennbarkeit als Praktikantin und angehende Lehrperson werden. Die Lehrerinnen positionieren sich als Hüterinnen der Normen und als Könnerrinnen, die in jeder Situation wissen, was zu tun ist. Die Unzweifelhaftigkeit be-

züglich der Geltung dieser Normen ist ebenfalls ein gemeinsames Merkmal der Perspektive der Praxislehrpersonen. Ob sich hier eine Differenzlinie zu den Mitarbeitenden der Hochschule ergibt, wird im Folgenden untersucht.

4.2 Wenn Hochschulmitarbeitende adressieren

Im ersten Gesprächsausschnitt handelt es sich um die Eröffnungssequenz, die aber just in dem Moment von extern unterbrochen wird, an dem eine studentische Reaktion erwartbar wäre. Nach der Wiederaufnahme des Gesprächs, dokumentieren wir daher die zweite Aussage und die Re-Adressierung durch eine der beiden Studierenden.

Gespräch A:

HSMm Also ich bedanke mich ganz herzlich äh für diese zwei Stunden es das war sehr äh beeindruckend das miterleben zu dürfen (.) (einatmen) Sie haben ja (.) ähm das E-Mail erhalten und ich würd nochmals zusammenfassen was der Zweck äh dieses Fachgesprächs ist (.) Frau Frank* und ich würden Sie jetzt einfach befragen aufgrund des gesehenen Unterrichts äh da haben Sie die Möglichkeit sich zu erklären auszuprobieren das einzuordnen auch Bezüge herzustellen zu der Literatur die Sie gelesen haben (.) [...]

ähm ganz zuerst eine Frage das bietet sich ja heute Morgen gerade an, (.) Instruktion sie haben ja heut an verschiedenen Stellen instruiert äh beim Beginn (.) das war die (.) in der Einlaufzeit⁷ haben sie verschi verschiedene Instruktionen vorgenommen und auch im zweiten Teil äh dann in der geführten Sequenz, können Sie (.) äh das einmal darlegen ihre Planung welche Elemente haben sie (.) ähm in den Blick genommen bei den Instruktion welche Arten von Instruktionen gibt es (.) und ähm das würd ich gern Ihnen // geben Frau Sw1 und äh Sie dann wenn Sie dann vielleicht anschließen könnten Frau Sw2 (.) ähm gibt es Differenzen zwischen Planung und Durchführung, (.) konnten Sie heute Morgen jetzt im schnellen Rückblick (.) solche Sachen identifizieren // können Sie das beschreiben Beispiele bringen (.) darf ich Sie mal zuerst bitten

Sw1: /mhm/mhm/ ähm (.) ja die Instruktionen also was ich mir bei einer Instruktion sicher zuerst überlege ist sicher was will ich am Schluss machen, also was will ich am Schluss (.) was was sollen die Kinder am Schluss wissen wie sie etwas machen, also ich habe jetzt heute zum Beispiel am Morgen das Spiel instruiert (.) mit dem Würfel (.) da habe ich mir das ja vorher schon bei der Planung habe ich mir das so ausgedacht und auch schon eigentlich schon durchgeführt mit den Kindern darum wussten sie zum Teil eigentlich auch meistens wies funktioniert das Spiel. (Gespräch A, 01:03 in Schriftsprache)

Eröffnung: Das Gespräch wird nach informellem Zusammenfinden mit Gesprächsakt in Mundart auch mittels des Wechsels in die Schriftsprache als offiziell *definiert* und formell eröffnet, zunächst mit dem Dank für die als Privileg gerahmte Teilnahme am vorgängigen Unterricht, der das beobachtete Geschehen mit „sehr beeindruckend“ schon global positiv *valuert*. Die darin zum Ausdruck gebrachte Dankbarkeit steht im Widerspruch zur organisationalen Pflicht und suggeriert eine de facto für keinen der Teilnehmenden existente Freiheit der Entscheidung.⁸ „Miterleben zu dürfen“ kenn-

7 Als Einlaufzeit wird im schweizerischen Kindergarten der Zeitraum zwischen Öffnung des Kindergartens und Beginn des Unterrichts gekennzeichnet, in dem die anwesenden Kinder sich schon mit vorbereiteten Aktivitäten befassen.

8 Diese auf den ersten Blick befremdliche Figur ist als Rekontextualisierung einer spezifischen konzeptionellen Rahmung der Berufspraktischen Studien am Ort der Datenerhe-

zeichnet die diametral andere situative Ordnung, zumindest für „diese zwei Stunden“ eingeladener Gast zu sein. Der folgende Satz zeigt hingegen durchaus die beanspruchte Führung. Eine vorgängige Mail wird aktualisiert und nochmals der „Zweck dieses Fachgesprächs“ zusammengefasst. Die im „Fachgespräch“ aufgerufene *Normation* ist doppelt bedeutsam: Ein Fachgespräch beansprucht eine (spezifische) Fachlichkeit, und es *positioniert* die Anwesenden als diesbezüglich anerkennebare Fachpersonen. Es setzt die adressierten Studierenden damit aber auch der Erwartung aus, sich als solche zu bewähren. Der folgende Satz konkretisiert den angestrebten Verlauf und die *Relationen*: HSMm vereinnahmt die Praxislehrperson sprachlich für sein Programm, die Studierenden „jetzt einfach [zu] befragen“. Die Positionierung der Studierenden verschiebt sich von Fachpersonen zu Befragten, die beiden Etablierten sind die Befragenden. Den Ausgangspunkt bildet der „gesehene Unterricht“. Mit den folgenden Anforderungen, „das einzuordnen“ bzw. „Bezüge herzustellen zur Literatur“ stehen zwei Lesarten im Raum. Während die Aufforderung, sich zu erklären auf einen Rechtfertigungsmodus verweist, ruft die Aufforderung zur Einordnung die distanzierte Deutung auf. Im „auszuprobieren“ manifestiert sich aber eine leise Relativierung des markierten Anspruchs: *Probiere* (noch)! Wir lesen dies als Zugeständnis an die Studierenden des ersten Studienjahres. In der (nach Unterbrechung) folgenden ersten Frage konkretisiert sich die zuvor etablierte Ordnung des Gesprächs, die Studierenden müssen ‚ran‘. Mit „Instruktion“ wird ein erstes Fachkonzept aufgerufen, dessen empirisches Auftreten in zwei Phasen des „gesehenen Unterrichts“ verortet wird. Die Aufforderung zur Stellungnahme ist dann komplex. Mit „Planung“, „Elemente“ und „Arten“ wird Sw1 konfrontiert, wohingegen Sw2 die Aufgabe bekommt, „Differenzen zu identifizieren“, zu „beschreiben“ und „Beispiele zu geben“. Die damit verbundene Anforderungsstruktur lässt sich grundsätzlich als Aufruf zur Distanzierung kennzeichnen. Die hier aktiv und persönlich eingeforderte Aufgabe der Studierenden besteht in der analytischen Hinwendung auf vorgängig mitgestaltete berufliche Praxis, das Moment der Rechtfertigung hingegen verschwindet. Die Aufforderung ergeht dann an eine der beiden Studierenden, in der Frage, „bitten zu dürfen“ maximal höflich formuliert, in der situativen Ordnung als Aufforderung dennoch unbestreitbar.

In der Re-Adressierung der Studierenden wird deutlich, dass sie der Aufforderung in der situativen Ordnung theoretisierender Bezugnahme Folge leistet und damit die Ordnung zumindest situativ akzeptiert. Sie greift die Perspektive der Planung auf, umschreibt die Bedeutung der Zielorientierung von Instruktionen und positioniert sich dabei als jemand, dem Instruktionen als Konzept der Planung und Gestaltung von Unterricht vertraut sind. Damit ist die Readressierung zugleich ein Bewährungsversuch.⁹

bung zu verstehen, in der aktiv gegen ein traditionelles Subordinationsverhältnis zwischen Hochschule und Berufsfeld argumentiert wird, das den Praktikumsbesuch lange Zeit mit Aufsicht und Kontrolle konnotierte (vgl. auch Fußnote 6).

- 9 Der weitere Verlauf des Gesprächs besteht aus mehreren solchen Bewährungsaufforderungen und -versuchen, ohne dass diese Versuche aber seitens HSMm valuiert, also gelobt oder kritisiert würden.

Gespräch B: Der HSM im zweiten Gespräch hört zunächst zu, wie die Praxislehrperson die Studierende wie oben beschrieben im Wechsel kritisiert und lobt. Er wird dann von der Praxislehrperson zu seiner Einschätzung aufgefordert.

HSMm: genau (.) äh ich würd das was ich sagen möchte dreiteilen, zuerst etwas zu dir als Person nachher etwas zum Ablauf wobei dort möchte ich nur etwas äh spezifisch rausnehmen und nachher für das bin ich eigentlich da fachdidaktisch

Sw: mhm

HSMm: genau da können wir auch einen speziellen Punkt rausnehmen, (.)

Sw: mhm

HSMm: ist das gut?

Sw: mhm

HSMm: (einatmen) ähm (...) von dir als Person muss ich sagen habe ich ganz einen guten Eindruck

Sw: danke (?) (sehr leise)

HSMm: ich habe das Gefühl man spürt extrem stark, dass du Lehrerin werden möchtest

Sw: ja (leise)(lacht)

HSMm: das spürt man auch in den Veranstaltungen und das finde ich (.) super (..) da in der Sch Klasse drin (.) ist mir noch aufgefallen, dass du wirklich einen super Kontakt hast zu den Schülern (.) das sieht man ganz verschiedenen Sachen an (.) und da tu ich wie rückschließen (.) dass äh dieser Punkt von dir (.) äh wirklich (..) saugut ist. (B, 09:50 in Mundart)

HSMm akzeptiert die Aufforderung der Lehrperson und positioniert sich als strukturiert, auswahltreffend und „eigentlich“ als Fachdidaktiker. Gleichwohl formuliert er an erster Stelle eine maximal positive *Valuierung* zur Person der Studierenden. Die Steigerungsformeln „extrem“, „super“ und „saugut“ attestieren der Studierenden den unzweifelhaft richtigen Berufswunsch, den erforderlichen „Kontakt zu den Schülern“ und die Sichtbarkeit dieser Einschätzung an „ganz verschiedenen Sachen“. Die damit konstituierte normative Ordnung besteht in der Bewährung der Studierenden als Geeignete, auch, weil sie als Wollende sichtbar wird. Die *Valuation* dieser Normen der Anerkennbarkeit geschieht bei diesem HSM neben dem Rückschluss von Sichtbarem im Modus des „Spürens“. Die Botschaft an die Studierende lautet: Ich spüre, dass du geeignet bist. Die generalisierte Valuierung speist sich auch aus den „Veranstaltungen“ des Begleitseminars und positioniert den HSM als jemanden, der die Studierenden auch jenseits des Praktikumsbesuch kennt, beobachtet und bezüglich der beruflichen Eignung gefühlsmässig einschätzt. Demgegenüber wird die Studierende als Beobachtete und in ihrem beruflichen Wunsch Sichtbare und Spürbare positioniert, der bestimmte anerkennbare Eigenschaften bzw. Fähigkeiten („Kontakt“) bereits zugeschrieben werden, der zugleich aber mit dem Willen „Lehrerin werden“ zu wollen, die ‚Unfertigkeit‘ attestiert wird.

Die dokumentierten Re-Adressierungen durch die Studentin sind wenig elaboriert, machen aber auch hier deutlich, dass die normative Ordnung ratifiziert wird. Dass sie sich für die positive Valuation bedankt, ist Ausdruck der Anerkennung von HSM als Instanz mit Beurteilungsvermögen. Die leisen Antworten deuten wir als Ausdruck von Verlegenheit, hier als ganze Person adressiert und valuiert zu werden, möglicherweise

auch durch das situationsübergreifende „Spüren“ als entgrenzendem Modus der Bezugnahme.¹⁰

Gespräch C:

HSMm: Und (.) auf (..) wie kommst du darauf, dass sie das konnten? (..) //Denn das ist eine ganz echte Frage. //

Sw: //Dadurch dass ich ja am Schluss// im Kreis (.) eigentlich nochmals (.) es nochmals aufgegriffen habe das Thema und sie/ ich hatte das Gefühl, die Antworten sind gekommen dann

HSMm: Mhm.

Sw: Am a/ Ja. (.) //Hat mich// dünkt es ist eigentlich/ (.) nachher das Einzige das Einzige, was mich dünkt hat, (.) das Salz dort haben sie dort ein bisschen zö/ Also, ja, haben sie es noch ein bisschen (.) zögerlich geantwortet. (.) Aber jetzt sie konnten sagen, welche Farbe. Sie konnten sagen, es ist hart, es ist (.) kalt, es ist (.) rutschig und dann das ist/ (.) Solche Sachen sind (.) gekommen.

HSMm: Mhm. (..) Dann mal (.) einzelne Kinder heraus. Nimm mal den Linus*, nimm mal den Renzo*, nimm mal den Tim*.

Sw: Mhm.

HSMm: Und vergleich es mit dem, was du jetzt gesagt hast. Ich will nur, dass du überlegst, nicht dass ich dir etwas //zeigen will, wie es ist// Sondern (.) was denkst du jetzt in Bezug auf (.) diese drei Kinder? (C, 02:43, in Mundart)

Mit „wie kommst du darauf, dass sie das konnten?“ initiiert HSM eine Befragung, deren *Normation* eine Begründungsverpflichtung und die Evidenzanforderung enthält, wissen zu müssen, was Kinder tatsächlich können. Ob eine „ganz echte Frage“ eine besonders bedeutsame oder auch für den HSM offene Frage ist, ist nicht eindeutig zu entscheiden. Aber die Studierende ist damit als erklärungs- und evidenzpflichtig bezüglich der Erreichung eines zuvor benannten Lernziels und des tatsächlichen Könnens der Schülerinnen und Schüler positioniert, was erneut eine Bewährungsanforderung darstellt.

In der Re-Adressierung anerkennt die Studentin die Verpflichtung und kommt ihr nach. Dabei positioniert sie sich im ersten Teil ihrer Antwort als Doppelte, nämlich als jemand, die die Anforderung schon verinnerlicht hat, weil sie das „Thema nochmals aufgegriffen hat“¹¹ und als jemand, der Evidenz hergestellt hat, weil „die Antworten gekommen sind“. Das „Mhm“ des HSMm wird offensichtlich als Hinweis gedeutet, dass die Antwort noch nicht hinreichend ist, weshalb die Studierende die Evidenzen differenziert, mit „zögerlich geantwortet“ selbst die Normation vornimmt, dass sich Lernzielerreichung darin zeigt, dass Antworten wie ‚aus der Pistole geschossen‘ kommen sollten und hierbei ein Optimierungspotential einräumt. Im Kern beharrt sie aber darauf, dass die Ziele erkennbar erreicht wurden.

10 Obwohl die Studierende im weiteren Verlauf dafür kritisiert wird, „zu lieb“ (13:00) zu sein, wird zum Ende des Gesprächs die Absolution erteilt: „das ist gut okay das ist pico bello dann kannst du im Sommer problemlos Schule geben“ (B, 40:20 in Mundart). Diese letzte Valuation bestätigt die zentrale Orientierung des Besuchs durch den HSM. Es gilt, im Modus des Spürens die Eignung der Studierenden zu prüfen, wobei im Sprechakt deutlich wird, dass sich in der Schweiz an das letzte Semester des Studiums in den meisten Fällen direkt der Berufseinstieg anschliesst.

11 Das „eigentlich“ markiert diese Aktivität als evident und daher die Nachfrage durch HSM als latenten Ausdruck fehlender Berücksichtigung des eigentlich Sichtbaren.

Die vollständige Transparenz über das Können der Schüler*innen als situativ aufgerufene Norm der Anerkennbarkeit wird mit der sich anschließenden Aufforderung, „einzelne Kinder herauszunehmen“, zugespitzt. Die Antwort der Studierenden wird in der Aufforderung „nimm mal den Linus“, „vergleiche“ und „überlege“ implizit als unzureichend markiert und zur Optimierung an die Studierende zurückverwiesen. Auch wenn der HSM im letzten Sprechakt in Anspruch nimmt, lediglich zu vertiefter Überlegung anregen zu wollen, wird die Bewährung nur ansatzweise positiv valuiert.

Vergleicht man die Figuren der Adressierung der Hochschulmitarbeitenden mit denen der Praxislehrpersonen, kann man zunächst eine Gemeinsamkeit kennzeichnen. Die normative Ordnung ist in allen Fällen eine der *Bewährung* der Studierenden. Dass die Valuation in dieser Ordnung oft positiv ausfällt, verändert selbige nicht. Die beiden schon bei den Praxislehrpersonen sichtbaren Modi der Anerkennung der Studierenden finden sich auch bei den Hochschulmitarbeitenden: Während ihnen einerseits bereits für das Berufsfeld passende Eigenschaften und/oder Fähigkeiten attestiert werden, werden andererseits weitere Entwicklungsfelder mit der Erwartung markiert, dass die Studierenden daran noch arbeiten.

Bemerkenswert ist im Vergleich der Akteursgruppen die Einheitlichkeit der Adressierungen der Praxislehrpersonen im Vergleich zur Heterogenität der Adressierung der Hochschulmitarbeitenden. Den Gewissheiten der Könnerrinnen der Berufspraxis, was situativ richtig und zu tun wäre, stehen diverse Orientierungen der Hochschulmitarbeitenden gegenüber: Die Figur distanzierter Deutung (A), die der zu erspürenden Eignungsabklärung (B) und die der Evidenzanforderung (C). Während sich A und C mit Selbstverständnis und Programmatik einer Hochschule als Hort einer Kultur der Distanz und ‚bohrenden Befragens‘ beruflicher Praxis vereinbaren lässt, fällt es schwer, B als hochschuladäquaten Modus der Bezugnahme zu charakterisieren.

4.3 Wenn Studierende (re-)adressieren

Die obigen Rekonstruktionen machen sichtbar, wie intensiv die Studierenden in den Gesprächen adressiert werden. Die ratifizierenden, akzeptierenden und sich in die jeweiligen normativen Ordnungen einfügenden Reaktionen setzen sich im Großteil des Datenkorpus fort, insgesamt fällt der Langmut und die Duldsamkeit der Studierenden angesichts der vielen und vielfältigen, positiv wie kritisch valuierten Ansprüche auf.

Wir haben zur Kontrastierung daher Ausschnitte gesucht, in denen Adressierungen von den Studierenden initiativ ausgehen, dies ist aber nur in Gespräch A und B der Fall.

Gespräch A: Erst nach der Aufforderung des HSM, die Literatur zur Begleitveranstaltung zu evaluieren, erfolgt eine initiativ Adressierung:¹²

- Sw1: ja und der Reader (.) das das kann ich auch wirklich jetzt schon beim Reader mit den Konzepten mit der qualitativen Forschung // ja das ist
- Sw2: /mir hat der/ Praxisbezug gefehlt
- Sw1: der Praxisbezug fehlt (...) find ich jetzt im Reader (.) für alleine, wenn das der Reader ist gewisse haben nur den Reader lesen müssen für das Praktikum (.) und da find ich ist einfach kein oder zu wenig Bezug zum zum Praxis. (A, 55:10 in Schriftsprache)

¹² Die Literatur besteht aus verbindlich zu lesenden Grundlagentexten (hier als „Reader“ gekennzeichnet) und weiteren von den HSM eingebrachten Texten.

Die Normation der Studierenden bezieht sich – wenig erstaunlich – auf den „Praxisbezug“, die studentische Norm der Anerkennbarkeit von Literatur zum Praktikum besteht in ihrer Praxistauglichkeit, wobei nicht klar ist, was das Kriterium wäre (vgl. Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018). Interessant ist, dass die Studierenden damit einerseits die Institution im Modus kritischer *Valuation* adressieren. Sie positionieren sich darin als ausbildungsbedürftig und -willig, aber im Horizont ‚der Praxis‘, der in Opposition zur ‚qualitativen Forschung‘ konstituiert wird. Die Studierenden machen aber auch implizit sichtbar, dass sie die über den ‚Reader‘ hinausgehende Literatur kontrastierend dazu positiv valuieren, was Ausdruck der Wertschätzung gegenüber dem anwesenden HSM ist.

Gespräch B:

Eine der wenigen initiativen Adressierungen der Studierenden richtet sich an den HSM, der sich zuvor als erfahrener Lehrer positioniert hat.

Sw: und wie hast dann wenn du hast das ja auch gemacht und wenn dann aber gemerkt hast dass sie nicht bei der Sache sind hast du dann eingegriffen oder hast du es dann einfach laufen lassen

HSMm: mhm (.) also ich habe das Gefühl das muss man laufen lassen

Sw: auch wenn sie dann // vom Thema abweichen

HSMm: /ja/genau oder weil dann in dem Moment ist es halt vielleicht dann wichtiger

Sw: mhm (B, 18:40 in Mundart)

Thematisch schließt die Studierende an die vorgängige Kritik an, „überhaupt nicht konsequent“ (vgl. 4.1 B) gewesen zu sein, und adressiert den HSM als Berufserfahrenen, sie ratifiziert damit seine Positionierung. Zugleich nimmt sie ihn in derselben ‚in die Pflicht‘, indem sie nach bewährten Lösungen fragt. Die inhaltlich permissive Antwort des HSM wird nochmals präzisierend nachgefragt, die Aussage dann hörbar registriert, aber weder als widersprüchlich in Bezug auf die vorgängige Kritik valuiert, noch als begründungspflichtig gekennzeichnet oder gar diskutiert.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Rückgriff auf die Fragestellungen des Beitrags lässt sich feststellen: In den analysierten Gesprächen werden vielfältige und spezifische Normen prozessiert, bei denen die Anerkennung der Adressierten als angehende Lehrpersonen, als Praktikantinnen bzw. als Studierende thematisch wird. Die Studierenden operieren in diesen Adressierungen durchgängig im Modus der Bewährung, wobei sich die aufgerufenen normativen Ordnungen zwischen (und bei den HSM auch innerhalb der) Akteursgruppen erheblich unterscheiden. In der Bewährungssituation werden die Studierenden zu ‚Unfertigen‘ gemacht, was sich (von Gespräch zu Gespräch unterschiedlich intensiv) in den Figuren des ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ abbildet, die einerseits Zwischenstände oder ‚Teilfertigkeiten‘ auf dem beruflichen Weg positiv kennzeichnen, mittels Kritik und wohlmei-

nenden Anregungen aber auch vermeintliche Entwicklungsnotwendigkeiten klar kennzeichnen. Die für den Titel gewählte Metapher des ‚Normengewitters‘ erweist sich als tragfähig, weil die Initiative der Adressierung im Wesentlichen von den Begleitpersonen ausgeht, was die Studierenden als Widerfahrnis situativ ertragen und sich auf die an sie gestellten Anforderungen bestmöglich einzulassen versuchen. Die in ihren seltenen initiativen Adressierungen aufscheinenden Normen der Anerkennbarkeit gegenüber den begleitenden Personen und der Ausbildungsinstitution werden hingegen vergleichsweise schwach positioniert.

Welche Wirkungen solche Gespräche auf die ‚Professionalisierung‘ der Studierenden haben, lässt sich jenseits der situativ analysierten Effekte an den vorliegenden Daten nicht feststellen. Es ist davon auszugehen, dass die „performative Anstrengung des Benennens [feldspezifischer Normen der Anerkennbarkeit z.B. durch die PLP] nur *versuchen* [kann], den Angesprochenen ins Sein zu bringen: Es besteht immer das Risiko einer gewissen *Missachtung*“ (Butler 2001: 91, Hervorh. i.O.). Zieht man aber in Betracht, dass die Studierenden im Verlauf ihres dreijährigen Studiums ca. 90 Tage im Feld der späteren beruflichen Praxis mitarbeiten und dabei in ein mannigfaltiges Adressierungsgeschehen eingebunden sind, scheint es plausibel, dass dieses ‚Spuren hinterlässt‘. Aktuelle Befunde aus dem Praxissemester weisen auf eben diese Wirkung hin (vgl. König & Rothland 2018: 45). Ein weiteres Plausibilitätsargument entsteht aus der intensiven ‚Betreuung‘ des weitgehend individualisierten Arrangements. Vergleicht man die hier analysierten Situationen mit regulären Lehrveranstaltungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die ‚Adressierungsintensität‘ und damit ein ‚Subjektivationsimpact‘ als deutlich höher anzunehmen.

Insgesamt lassen sich die Berufspraktischen Studien mit Foucault als „Dispositiv“ (vgl. 1978: 119 f.) kennzeichnen, in dem das Arrangement aus lehrerbildnerischen Programmen (vgl. Herzog, Peyer & Leonhard 2017; Leonhard 2017), einer organisatorisch-formalen Rahmung (das Praktikum als zu bestehende Studienleistung), unterschiedlichen institutionellen Orten und personellen Konstellationen Impulse beruflicher Subjektivation setzt. Zugleich scheint es aussichtsreich, die in diesem Dispositiv stattfindenden Prozesse noch vertiefter als Subjektivationsgeschehen sensu Butler zu untersuchen (vgl. Butler 2001: 81f.). Dadurch könnte in den Blick kommen, wie die Konstitution des beruflichen Subjekts neben der in diesem Beitrag dominant erscheinenden Unterwerfung unter die als gültig positionierten Normen *zugleich* als Ermächtigung des Subjekts rekonstruiert werden kann, die wiederum zu Verschiebungen der normativen Ordnungen führen kann.

Aufgrund der querschnittlichen Untersuchungsanlage muss bisher offenbleiben, welche der beobachtbaren Subjektivationsimpulse sich biografisch stabilisieren. Die empirische Untersuchung der Verbindung zwischen den Praktiken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Vollzugwirklichkeit und den biografischen Spuren bzw. der Entwicklung bzw. Stabilisierung in Form eines Lehrpersonenhabitus (vgl. Helsper 2018) erfordert sicher eine Längsschnittuntersuchung und kann in der theoretischen Modellierung und der empirischen Befundlage derzeit noch als Desiderat gekennzeichnet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Tobias Leonhard
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch (Ansprech-
person)

Katharina Lüthi, M.A.
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: katharina.luethi@fhnw.ch

Benjamin Betschart, M.A.,
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: benjamin.betschart@fhnw.ch

Dr. Thomas Bühler
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: thomas.buehler@fhnw.ch

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung-Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm Bielefeld: transcript, S. 115-136.
- Bauer, Karl-Oswald/Brindt, Stefan/Kopka, Andreas (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, S. 70-91.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Futter, Kathrin (2016): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-40.
- Herzog, Simone/Peyer, Ruth/Leonhard, Tobias (2017): Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 163-175.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

- Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 15-36.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J./Rothland, M./Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-61.
- Larcher Klee, Sabina (2005): Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.
- Leonhard, Tobias (2017): Im Modus kritischer Distanzierung: Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 149-162.
- Leonhard, Tobias (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: Böhme, J./Cramer, C./Bressler, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-222.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: Artmann, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187-204.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Rose, Nina/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Schultze, Kathrin (2018): Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen. Münster: Waxmann.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Staub, Fritz/Waldis, Monika/Futter, Kathrin/Schatzmann, Sina (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 335-358.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.