

Norbert Ricken | Nadine Rose |
Anne Otzen | Nele Kuhlmann

Die Sprachlichkeit der Anerkennung

Subjektivierungstheoretische
Perspektiven auf eine
Form des Pädagogischen

BELTZ JUVENTA

Norbert Ricken | Nadine Rose | Anne Sophie Otzen | Nele Kuhlmann
Die Sprachlichkeit der Anerkennung

Norbert Ricken | Nadine Rose |
Anne Sophie Otzen | Nele Kuhlmann

Die Sprachlichkeit der Anerkennung

Subjektivierungstheoretische Perspektiven
auf eine Form des Pädagogischen

Unter Mitarbeit von Henning Röhr und Anne Lill

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7562-5 Print
ISBN 978-3-7799-7563-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung <i>Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen und Nele Kuhlmann</i>	7
---	---

Teil 1

Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Theoretische und methodologische Studien

1.1 Anerkennung und Adressierung Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven <i>Norbert Ricken und Nadine Rose</i>	20
1.2 Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Workstattbericht <i>Nele Kuhlmann</i>	68
1.3 Anerkennung im pädagogischen Diskurs <i>Henning Röhr</i>	112

Teil 2

Unterrichtliche Praktiken im adressierungsanalytischen Fokus: Empirische Studien

Vorbemerkungen zu den empirischen Studien <i>Anne Sophie Otzen, Nele Kuhlmann, Norbert Ricken und Nadine Rose</i>	150
2.1 »Schön' guten Morgen!« und »Wir seh'n uns morgen« Adressierungsanalytische Perspektiven auf das Begrüßen und Verabschieden im Unterricht <i>Nadine Rose</i>	157
2.2 Vom Neuanfangen und Reisen Adressierungsanalytische Interpretation einer Willkommensrede <i>Anne Lill und Nele Kuhlmann</i>	179

2.3	Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität <i>Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen</i>	193
2.4	Die Ambivalenz des Lobens Skizzen zu einer Praktik <i>Anne Sophie Otzen und Nele Kuhlmann</i>	239
2.5	Logiken des Prüfens Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik <i>Norbert Ricken und Anne Sophie Otzen</i>	253
2.6	<i>Zwischen-Reden</i> Adressierungsanalytische Überlegungen zu Ironie im Unterricht <i>Anne Sophie Otzen</i>	287

Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung

Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen
und Nele Kuhlmann

Die Einsicht, dass ›Anerkennung‹ ein zentrales Strukturmoment pädagogischen Handelns und Denkens markiert, dürfte weitgehend unbestritten sein. Sie verdankt sich auch einer Diskursbewegung, die als Konjunktur des Anerkennungsdenkens zunächst in der Philosophie und den Sozialwissenschaften – und hier vor allem in Auseinandersetzung mit der von Axel Honneth entwickelten Theorie der Anerkennung (vgl. Honneth 2003) – ihren Anfang genommen und sich dann auch in der Erziehungswissenschaft fortgesetzt hat (Schäfer/Thompson 2010). Die seitdem publizierten Arbeiten zum Problem der Anerkennung sind in ihrer Vielzahl und Vielfalt kaum noch übersehbar (Siep et al. 2021), teilen aber nahezu durchgängig die Grundeinsicht, dass ›Anerkennung‹ nicht nur als ethische Kategorie in interaktionstheoretischer, sozialer und politischer Hinsicht relevant, sondern auch mit elementaren Fragen der Subjektkonstitution und -genese verbunden ist. ›Anerkennung‹ – so ließe sich bündeln – gilt dabei als notwendige Bedingung sowohl für die Entwicklung von Identität, Autonomie und Bildung (Stojanov 2006) als auch für Integration, Partizipation und Verantwortung (Heitmeyer/Imbusch 2005). Nur folgerichtig ist dann, in ihr eine auch pädagogisch bedeutsame Dimension zu sehen und sie auch erziehungswissenschaftlich aufzugreifen. Doch bereits die Fragen, was denn unter ›Anerkennung‹ in pädagogischen Feldern – insbesondere in Schule und Unterricht, aber längst nicht nur dort – genauer zu verstehen ist, wie ›Anerkennung‹ auch und gerade pädagogisch praktiziert wird bzw. werden kann und zu welchen Effekten sie führt, sind bislang sehr unterschiedlich aufgegriffen und bearbeitet worden. Die dabei allein in der Erziehungswissenschaft entworfenen Antworten reichen von einer »Pädagogik der Anerkennung« (Hafeneger et al. 2013), die ›Anerkennung‹ als Ziel und Medium des pädagogischen Handelns ausgibt und in ihr auch die Lösung vielfach aufgebrochener pädagogischer Probleme sieht (Prenzel 2006), über ebenso theoretisch wie empirisch ansetzende Grundlagenforschungen (Stojanov 2006 und Helsper et al. 2005) und professionstheoretische Ansätze, in denen ›Anerkennung‹ dann als zentrale Entwicklungsaufgabe und zu erwerbende professionelle Haltung von Lehrkräften ausgewiesen wird (Hericks 2006: S. 118ff.), bis hin zu radikalen Kritiken, die die Tauglichkeit der ›Anerkennung‹ für die Logik pädagogischen Handelns anzweifeln bzw. deren pädagogische Plausibilisierung einfordern (Benner 2017).

I.

In diesen Diskurs mischen sich nun die Beiträge dieses Bandes ein und schlagen nicht nur eine spezifische Lesart von ›Anerkennung‹ vor, sondern suchen diese sowohl (grundlagen-)theoretisch als auch empirisch zu bearbeiten und für die erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen. Kern der hier entwickelten theoretischen und methodologischen Überlegungen sowie der vorgestellten empirischen Forschungen ist dabei die Einsicht, dass ›Anerkennung‹ zu kurz und zu eng verstanden wird, wenn sie bloß als ›Wertschätzung‹ und positive ›Bestätigung‹ in den Blick kommt; gerade die dringend erforderliche Aufmerksamkeit für die performativen Aspekte des Anerkennungsgeschehens verweisen auf den vielfach ambivalenten, eben auch machtförmigen Charakter der Anerkennung und zwingen dazu, sie weniger normativ, weniger dichotomisch und insofern auch weniger linear und statisch zu konzipieren. Entsprechend verstehen wir ›Anerkennung‹ als eine grundlegende – und insofern auch pädagogisch hoch relevante – Struktur jeglicher menschlicher Interaktion und schlagen vor, diese Grundstruktur mit ›Adressierung‹ analytisch zu fassen und durch die Verknüpfung mit subjektivierungstheoretischen Perspektiven auch empirisch anschlussfähig zu machen. Gerade in dieser empirischen Wendung rücken dann im Horizont dieses Anerkennungsverständnisses die Fragen ins Zentrum, als wer man wie von wem und vor wem angesprochen, zu wem man dadurch gemacht wird und als wer man sich selbst versteht bzw. zu wem man sich selbst darin macht. Zugleich erlaubt diese Justierung des Anerkennungsproblems, auch ›Anerkennung‹ – neben dem ›Zeigen‹ (vgl. Prange 2005 sowie Ricken 2009b) – als eine elementare Form des Pädagogischen auszuweisen.

Es ist diese Verbindung von anerkennungs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven, die den Rahmen der von uns durchgeführten Forschungen und unseren Einsatz darin zu markieren erlaubt und die in wenigen Grundentscheidungen hier skizziert sei: Von der Einsicht ausgehend, dass Subjekte in Anerkennungsprozessen gerade nicht bloß bestätigt, sondern vielmehr allererst als spezifische hervorgebracht werden, haben wir im Rückgriff auf Arbeiten Judith Butlers (2001, 2007) ein Konzept der ›Adressierung und Re-Adressierung‹ erarbeitet (vgl. exemplarisch Reh/Ricken 2012 sowie Rose/Ricken 2018a und Otzen/Rose 2021), das beide Aspekte zusammenzubringen erlaubt. Dabei ist mit ›Adressierung‹ nicht nur gemeint, dass jemand als Jemand verstanden und angesprochen wird (vgl. Hartung 2001), sondern auch als Jemand im Kontext eines aufgerufenen Ordnungszusammenhangs positioniert, identifiziert und insofern performativ als Jemand hervorgebracht wird; zugleich ist das im Konzept der ›Adressierung‹ implizierte performative Verständnis von Subjektivierung auch davon abhängig, wie die Angesprochene die Ansprache aufnimmt und sich selbst zu dieser Positionierung verhält. Erst der Zusammenhang von Adressierung und (antwortender) Re-Adressierung erlaubt daher einen Blick darauf, zu wem man

von anderen (wie und vor wem) gemacht wird und sich – antwortend bzw. re-adressierend – selbst macht. Vor diesem Hintergrund zielt die empirische Erforschung von ›Anerkennung‹ (und deren Bedeutung) in pädagogischen (Unterrichts-)Praktiken zunächst auf die Rekonstruktion der Adressierungsstruktur pädagogischer Interaktionen ab; zugleich gilt es, sowohl die performative Entfaltung von Anerkennbarkeit und Normativität im Unterricht als auch die Aushandlung und Herstellung von unterrichtsspezifischen Subjektpositionen und -relationen sowie die kooperativen Akte, die dem Unterricht seine Aus- und Verhandlungsstruktur geben, herauszuarbeiten (vgl. Kuhlmann/Ricken 2022).

II.

In den hier vorgelegten, theoretisch und methodologisch sowie empirisch justified Arbeiten sind nun erstmals vollständig die Ergebnisse des von der DFG geförderten *Forschungsprojekts* »a:spect« – mit vollständigem Titel: »Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Empirische Rekonstruktionen von Adressierungsprozessen im Sekundarschulunterricht in subjektivierungstheoretischer Perspektive« – zusammengestellt, das wir von 2014 bis 2017 gemeinsam durchgeführt haben.¹ In grundlagentheoretischer Orientierung zielt das Forschungsvorhaben »a:spect« darauf ab, sowohl die strukturelle Bedeutung von Anerkennung in pädagogischen Praktiken als auch deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse zu erhellen und beide Aspekte durch die empirische Rekonstruktion von sprachlichen Adressierungs- und Re-Adressierungspraktiken in der schulischen (Unterrichts-)Interaktion in Sekundarschulen exemplarisch zu erforschen. Die dafür entwickelten theoretischen und methodologischen Konzepte sowie die daraus hervorgegangenen empirischen Befunde finden sich hier nun versammelt und werden gemeinsam vorgestellt; die Beiträge in diesem Band tragen daher die – bereits in Teilen früher veröffentlichten, in Teilen aber auch noch unveröffentlichten – Forschungsergebnisse zusammen und präsentieren insofern einen breiten Überblick auf die gemeinsamen Forschungsarbeiten.²

-
- 1 Das Projekt »a:spect« wurde unter der Leitung von Norbert Ricken (Ruhr-Universität Bochum) und Nadine Rose (Universität Bremen) von Lennart Kohring, Anne Sophie Otzen und Nele Kuhlmann mit Unterstützung von Friederike Weiß gen. Quäling, Isabel Bergandy, Katrin Aschmann und Carina Matiszik durchgeführt. Wir bedanken uns bei allen Mitarbeiter*innen des Projekts sowie bei all denen, deren Unterricht wir zwischen 2014 und 2017 in vielfältiger Weise teilnehmend beobachten und videographieren konnten.
 - 2 Ein vollständige Überblick über die im und aus dem Projektkontext entstandenen Publikationen findet sich unter https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/erziehungswissenschaft/tew/forschung/projekte/sprachlichkeit_der_erkennung_Literaturliste.html (letzter Zugriff am 7.2.2023).

Die im Rahmen von »a:spect« durchgeführten Forschungen sind Teil der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen *Forschungsinitiative* »Anerkennung als Dimension pädagogischer Praktiken«³, die es sich seit 2010 zur Aufgabe gemacht hatte, sowohl theoretisch als auch empirisch Anerkennung als pädagogische Strukturkategorie auszuweisen und deren grundlegende Bedeutung für pädagogische Praktiken herauszuarbeiten. Ziel dieser Forschungskooperation war es – wie Christiane Thompson und Kerstin Jergus exemplarisch formuliert haben –, »eine analytisch angelegte Anerkennungstheorie auszuformulieren, die pädagogische Prozesse im Medium der Anerkennung erfasst und es zudem erlaubt, handlungsspezifische Bezüge zu pädagogischen Ordnungen zu erforschen« (Jergus/Thompson 2017: S. 12f.). Damit wird auch die doppelte Ausrichtung der Forschungsinitiative deutlich, die einerseits einen Beitrag zur Theoriebildung in Bezug auf den Begriff und die pädagogische Bedeutung von Anerkennung zu leisten und andererseits die Entwicklung einer empirischen Analytik zur Erforschung der Bedeutung von Anerkennung in und für (pädagogische) Praktiken voranzutreiben sucht. Dafür greift sie – wie bereits angedeutet – auf einen macht- und subjektivierungstheoretisch justierten Begriff der Anerkennung zurück, der maßgeblich im Rückgriff auf Arbeiten von Jessica Benjamin (vgl. exemplarisch Benjamin 1990), Michel Foucault (vgl. exemplarisch Foucault 1994 sowie Ricken/Rieger-Ladich 2004) und Judith Butler (vgl. exemplarisch Butler 2001 und Butler 2009 sowie Ricken/Balzer 2012 und Rose/Ricken 2018b) entwickelt wurde (vgl. dazu bereits Ricken 2006 und Ricken 2009a sowie dann Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012 und Ricken 2013). Mit diesem kann Anerkennung als konstitutive Dimension pädagogischen Handelns und als Medium pädagogischer Praktiken ausgelegt und produktiv sowohl auf erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe und Problematiken bezogen als auch in pädagogischer Interaktion empirisch erforscht werden.

Entlang dieser anerkennungstheoretischen Weichenstellung fokussiert das Forschungsvorhaben »a:spect« auf die Logik(en) und Effekte unterrichtlicher Praktiken für die jeweiligen Subjekte und deren Selbstverhältnisse und sucht dadurch auf sowohl (gegenstands-)theoretischer als auch methodisch-methodo-

3 Zu dieser Forscher*innengruppe gehör(t)en u. a. Thomas Alkemeyer, Nicole Balzer, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel, Kerstin Jergus, Kerstin Rabenstein, Thomas Pille, Sabine Reh, Norbert Ricken, Nadine Rose und Christiane Thompson. Aus ihr sind insgesamt vier von der DFG geförderte Forschungsprojekte zur »Körperlichkeit der Anerkennung« (Alkemeyer/Pille an der Universität Oldenburg; vgl. exemplarisch Pille/Alkemeyer 2016), zur »Sprachlichkeit der Anerkennung« (Ricken/Rose an den Universitäten Bochum und Bremen; vgl. exemplarisch Ricken et al. 2017), zu »Anerkennungsverhältnissen an deutschen und englischen Grundschulen« (Fritzsche an der PH Freiburg; vgl. exemplarisch Fritzsche 2017) sowie zur »Autorisierung des pädagogischen Selbst« im Feld der Frühpädagogik (Jergus/Thompson an den Universitäten Halle-Wittenberg und Frankfurt; vgl. exemplarisch Jergus/Thompson 2017) hervorgegangen. Vgl. dazu auch ausführlicher die jeweiligen Projekteinträge auf <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS> (letzter Zugriff am 14.4.2023).

logischer und empirischer Ebene die Bedeutung von ›Anerkennung‹ in und für unterrichtliche Subjektivierungsprozesse zu erfassen und angesichts der grundlegenden Adressiertheit aller Sprechakte als Struktur der Interaktion beschreibbar zu machen. Die folgenden *Forschungsfragen* haben unser Vorhaben dabei konkret (an-)geleitet:

1. Wie lässt sich ›Anerkennung‹ – in Abgrenzung von der auch gegenwärtig noch dominanten normativen Auslegung des Begriffes als bloße Wertschätzung und Bestätigung – einerseits analytisch reformulieren und subjektivierungstheoretisch fruchtbar machen und was kann andererseits dann als deren Bedeutungsgehalt bestimmt werden?
2. Wie lässt sich ›Anerkennung‹ – verstanden und konkretisiert als ein sich auch (aber nicht ausschließlich) sprachlich vollziehendes Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen – empirisch untersuchen und in ihrer Bedeutung für Subjektivierungsprozesse in Interaktionen auch methodisch angeleitet erforschen? Welches sind die potenziell subjektivierenden Aspekte der Interaktion und inwieweit können in Interaktionen sich vollziehende Subjektivierungsprozesse empirisch beobachtet bzw. analytisch rekonstruiert werden?
3. Inwiefern kann ›Anerkennung‹ im Rahmen von Unterricht als wichtiges Strukturmoment pädagogischer Praktiken ausgewiesen werden? In welcher Form, gemäß welcher Logik und mit welchen Effekten vollziehen sich unterrichtliche Praktiken und wie lassen sich diese subjektivierungstheoretisch interpretieren?

Ziel des Forschungsvorhabens ist es daher, auf (a) (gegenstands-)theoretischer Ebene das *Verständnis von ›Anerkennung‹* weiter auszuformulieren und ggf. auch zu reformulieren, auf (b) method(olog)ischer Ebene ein *Konzept der Adressierungsanalyse* zu entwickeln und zu erproben sowie (c) auf empirischer Ebene unterrichtliche Interaktionen bzw. *Praktiken als subjektivierende Praktiken* zu beschreiben und auf ihre (Anerkennungs-)Bedeutung hin zu analysieren. Insofern geht es im Forschungsvorhaben um dreierlei – nämlich (1) um einen Beitrag zur (Gegenstands-)Theorie der ›Anerkennung‹, (2) um einen Beitrag zur Methodologie und Methodik der interaktionsbezogenen Adressierungsanalyse sowie schließlich (3) um einen praktiken- und subjektivierungstheoretisch orientierten Beitrag zur empirischen Untersuchung von Unterricht, der auch an und für bestehende Schul- und Professionalitätsforschungen anschlussfähig ist.

Mit Blick auf die genannten drei Zielperspektiven seien die Ergebnisse des Projektes bereits hier überblicksartig umrissen:

Erstens wurde auf der (*grundlagen-*)*theoretischen Ebene* – angeregt durch die empirischen Analysen und die Verfeinerung der Heuristik der Adressierungsanalyse – mit der weiteren Ausarbeitung von *Anerkennung als Adressierung* eine theoretische (Fein-)Justierung des (zugrundeliegenden, erziehungswissenschaft-

lich ausgearbeiteten) Verständnisses von Anerkennung vorgeschlagen, die sowohl der strukturellen Bedeutung von ›Anerkennung‹ in (jeder) Interaktion als auch ihrer performativen – sprich: subjektivierenden – Kraft Rechnung trägt. Zugleich erlaubte die analytische Wendung des Anerkennungsbegriffs dann auch eine – adressierungstheoretisch anschließbare – Reformulierung eines theoretisch gehaltvollen Begriffs von ›Anerkennung‹, der ›Anerkennung‹ nicht mehr mit ›positiver Bestätigung‹ und ›Wertschätzung‹ assoziiert, sondern als ›Umgang mit jeweiliger Selbstverhältnishaftigkeit Anderer‹ markiert. Es sind diese zwei Wendungen – nämlich die zunächst analytische, dann theoretische – des Anerkennungsbegriffs, die für uns ein zentraler theoretischer Ertrag geworden sind; sie haben uns erlaubt, ›Anerkennung‹ sowohl als empirisch anschlussfähige Adressierung einerseits und zugleich als dann auch ethisch bedeutsame und jeweilig spezifische Art und Weise des Umgangs mit Anderen andererseits zu verstehen (vgl. dazu den Theoriebeitrag von Ricken/Rose in diesem Band).

Zweitens wurde auf der *methodischen und methodologischen Ebene* mit der Ausarbeitung einer dezidierten ›Adressierungsanalyse‹ nicht nur ein innovatives Forschungsdesign vorgelegt, das für die empirische Rekonstruktion sprachlicher Adressierungsprozesse konversations- und diskursanalytische Auswertungsstrategien produktiv aufgreift. Gerade diese Ausschärfungen münden in eine erheblich verfeinerte und ausgearbeitete *Heuristik der Adressierungsanalyse* (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017), die nun auch als methodische Handreichung zur Umsetzung von Adressierungsanalysen genutzt werden kann (vgl. den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band).

Drittens wurden auf der *empirischen Ebene* vielfältige Unterrichtsszenen teilnehmend beobachtet und dann adressierungsanalytisch untersucht sowie schließlich in einzelnen Studien, die sich schwerpunktmäßig mit den unterrichtlichen Praktiken des *Begrüßens*, des *Disziplinierens* und *Lobens* sowie des *Prüfens* beschäftigt haben, adressierungsanalytisch erforscht und auf ihre spezifischen Logiken und subjektivierenden Momente hin rekonstruiert.⁴ Auch wenn ihre (a) *Logiken und sozialen Funktionen* als praktikenspezifisch einzustufen sind und sich entsprechend voneinander unterscheiden, so erwies sich für alle untersuchten unterrichtlichen Praktiken insgesamt eine Verdopplung als charakteristisch: Die Praktiken waren gewissermaßen als doppelte Referenz anwesend, im Sinne einer – praktisch-unerreichten – Ideal-Praktik (Sollen), an der sich die Ak-

4 In dieser Auswahl an Praktiken steht die sozial-interaktive Herstellung von Unterricht und deren subjektivierenden Logiken im Vordergrund. Inzwischen liegen aber auch Analysen zu im Projektkontext videographierten Mathematikstunden vor, in denen explizit fachunterrichtsspezifische Wissenspraktiken untersucht und daraufhin befragt werden, wie in ihnen Subjekte und fachliche Gegenstände hervorgebracht werden (vgl. Kuhlmann/Herfer 2022 und 2023). Für eine subjektivierungstheoretische Diskussion der fachlichen Dimension von Unterricht vgl. u. a. auch Reh 2017; Reh/Pieper 2018 sowie Roose 2019.

teur*innen praktisch ausrichten, und deren situativer konkret-praktischer Umsetzung (Sein), wobei die Bearbeitung der (pädagogischen) Differenz zwischen beiden als zentrale Aufgabe aller Akteur*innen erschien. Als weitere zentrale Gemeinsamkeit erwies sich der (b) *Vollzugscharakter* der untersuchten schulischen Praktiken, also die erst allmähliche Verfertigung und Verfestigung der Situation selbst und die Dominanz von Komplementär-Positionierungen der beteiligten Akteur*innen darin (vgl. ähnlich Martens/Asbrand 2017). Zudem zeigte sich im Vollzug auch die gemeinsame, kooperative Verfertigung der Praktiken und die darin implizierte (c) *Angewiesenheit* der beteiligten Akteur*innen aufeinander als ein durchgängiges Merkmal unterrichtlicher Praktiken (und damit als wichtiges Korrektiv für z. T. eher lineare Vorstellungen schulischer Machtverhältnisse oder -ausübung). Schließlich wurde mit *Ironie* eine Querdimension analysiert, die in jeder der von uns untersuchten Praktiken auffindbar ist – und insofern quer durch diese Praktiken läuft. Mit dem Einsatz von Ironie kann – so zeigen insbesondere die Analysen von Anne Sophie Otzen – eine Art Registerwechsel vollzogen werden, der es in besonderer Weise ermöglicht, sich innerhalb der Praktiken auf die jeweilige unterrichtliche Situation(-sdefinition) selbst zu beziehen und die darin implizierten (Komplementär-)Positionen zeitweilig zu unterwandern, zu verschieben oder gar auszusetzen (vgl. dazu ausführlicher die empirischen Beiträge in Teil 2 in diesem Band).

III.

Der Aufbau des Buches folgt nun der erläuterten Logik der Frage- und Zielstellungen und teilt sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten, *theoretischen Teil* finden sich in Kapitel 1.1 neben einer ausführlichen Auseinandersetzung mit anerkennungstheoretischen Diskursen sowohl die Beschreibung und Plausibilisierung der analytischen Wendung des Anerkennungsbegriffs in ein Konzept der Adressierung als auch die daran anschließende Reformulierung von ›Anerkennung‹ als ›Umgang mit der Selbstverhältnishaftigkeit Anderer‹ (Ricken/Rose in diesem Band). Daran schließt sich in Kapitel 1.2 eine methodologische Erläuterung und Entfaltung der ›Adressierungsanalyse‹ an, in der neben einer Differenzierung der Heuristik auch forschungsmethodische Konkretionen entwickelt werden (Kuhlmann in diesem Band). Mit Kapitel 1.3 wird dann eine – von Henning Röhr als Gastwissenschaftler erarbeitete – Öffnung vollzogen, in der nun der erziehungswissenschaftliche Diskurs der Anerkennung in systematischer Perspektive beschrieben und in seiner Dynamik rekonstruiert wird; dieser Beitrag erlaubt nicht nur die Situierung unserer Arbeiten in einem größeren Kontext, sondern markiert – geradezu paradigmatisch – die Schwierigkeiten, die auftauchen, wenn ›Anerkennung‹ auch als pädagogisch relevante Kategorie ausbuchstabiert werden soll. Dass wir für diese differenzierten

Analysen Henning Röhr gewinnen konnten, stellt eine Bereicherung des Bandes dar – wir sagen ausdrücklich unseren Dank.

Der zweite Teil präsentiert im Anschluss daran ausgewählte *empirische Studien* zu Anerkennungspraktiken im Schulunterricht. Nach einer kurzen Vorbemerkung zu allen empirischen Studien beschäftigt sich Kapitel 2.1 mit Praktiken des Begrüßens als ersten Adressierungsmomenten von Unterricht sowie – wenn auch weniger ausführlich – mit ihrem Pendant der Verabschiedung (Rose in diesem Band). Dieser Blick auf das ›Anfangen‹ wird dann in Kapitel 2.2 um einen Beitrag zu Situationen des ›Schulanfangs‹ auf der Basis einer Schulleiter-Rede erweitert (Kuhlmann/Lill in diesem Band); auch Anne Lill sei ausdrücklich für ihre Mitarbeit gedankt. Im Anschluss daran werden dann zwei (für die Fragestellung des Projekts zentrale und zueinander nahezu komplementäre) Praktiken bearbeitet: Zunächst geht es in Kapitel 2.3 um die Praktiken des Disziplinierens (Kuhlmann/Otzen in diesem Band), die – gewissermaßen stellvertretend – in ihrer adressierungsanalytischen Erarbeitung Schritt für Schritt dargestellt werden, sowie dann in Kapitel 2.4 um die Praktiken des Lobens (Otzen/Kuhlmann in diesem Band). Vor dem Hintergrund der für Schule und Unterricht zentralen Ordnung der ›Leistung‹ (Idel/Rabenstein/Ricken 2015 sowie Reh/Ricken 2018) werden dann in Kapitel 2.5 Praktiken des Prüfens (Ricken/Otzen in diesem Band) bearbeitet, bevor dann abschließend mit Blick auf ironische Kommunikation in Kapitel 2.6 eine – uns auch überraschende – Querdimension in allen von uns bearbeiteten pädagogischen Praktiken in den Blick genommen wird (Otzen in diesem Band). Insgesamt zeigt sich in diesen empirischen Studien zu – exemplarisch justierten – pädagogischen Praktiken nicht nur die Fruchtbarkeit adressierungsanalytischer Perspektiven, sondern auch die grundsätzliche Bedeutung von ›Anerkennung‹ für die Form des Pädagogischen.

All das, was hier nun – sicherlich spät, aber doch nicht zu spät – vorgelegt wird, hat nicht entstehen können ohne die Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG); ohne die Mitarbeit von Lennart Kohring als Mitarbeiter und den Studierenden Friederike Weiß gen. Quäling, Isabel Bergandy, Katrin Aschmann und Carina Matiszik; ohne die Redaktion der Beiträge durch Jakob Himmelmann; ohne die finanzielle Unterstützung des open-access durch die Universität Bremen und schließlich ohne die unkomplizierte und kooperative Bereitschaft von Frank Engelhardt, den vorliegenden Band in das Programm des Verlags Beltz Juventa aufzunehmen und zeitnah zu publizieren. Für ihr umfassendes Engagement sind wir allen Genannten sehr dankbar. Vergessen und ungenannt seien aber auch nicht sowohl die vielen Schüler*innen, die wir im Laufe unserer Feldaufenthalte haben kennen und schätzen lernen können, als auch die Lehrer*innen, die uns – oft über einen langen Zeitraum hinweg – ohne Vorbehalte in ihren Berufsalltag mit hineingenommen und uns als ständige Begleiter*innen ausgehalten haben. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank.

Literatur

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benner, Dietrich (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 139–154.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Sehnsucht nach Anerkennung. In: dies.: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 215–246.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht [1982]. In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz, S. 243–261.
- Fritzsche, Bettina (2017): Anerkennungsverhältnisse an deutschen und englischen Grundschulen. Bericht zu einem binational-vergleichenden ethnographischen Projekt. In: Timo Burger/Nicole Miceli (Hg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–358.
- Hafenegger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Debus.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven S. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdiffferenz. In: Jürgen Budde/Nina Blasse/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 241–259.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2022): Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjekt-konstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Douglas Yacek (Hg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: Metzler, S. 177–195.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2023): Subjektivierung im Medium mathematischen Schulwis-sens – Explorationen zu unterrichtlichen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 12, S. 35–50.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler:innen. In: Hedda Bennewitz/Heike de Boer/Sven Thiersch (Hg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: UTB/Waxmann, S. 99–109.

- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Hinsicht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234–235.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (1), S. 72–90.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Diana Fischer/Kerstin Jergus/ Kirsten Pühr/Daniel Wrana (Hg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Berlin: epubli, S. 102–121.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 92 (1), S. 170–194.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. [1993] Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Roland Reichenbach/Patrick Bühler (Hg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 152–173.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Matthias Martens/Kerstin Rabenstein/Karin Bräu/Marei Fetzer/Helge Gresch/Iloncy Hardy/Carla Schelle (Hg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–41.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2), S. 215–230.
- Ricken, Norbert (2009a): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hg.): Umlernen. Paderborn u. a.: Fink, S. 75–92.
- Ricken, Norbert (2009b): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65–95.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 193–235.
- Roose, Hanna (2019): Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.

- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018b): Art. Judith Butler. In: Paul Smeyers (Hg.): International Handbook of Philosophy of Education. Part I. Cham: Springer, S. 59–79.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Schöningh.
- Siep, Ludwig/Ikäheimo, Heikki/Quante, Michael (Hg.) (2021): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teil 1

Die Sprachlichkeit der Anerkennung:
Theoretische und
methodologische Studien

1.1 Anerkennung und Adressierung

Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven¹

Norbert Ricken und Nadine Rose

Wie kaum ein anderer Topos markiert gegenwärtig ›Anerkennung‹ ein zentrales und wohl auch ungelöstes Problem spätmoderner Gesellschaften. Einerseits gilt sie als elementare Bedingung und Ressource sowohl individuellen Selbstseins (vgl. Werschull 2007) als auch gesellschaftlicher Integration (vgl. Heitmeyer/Imbusch 2005), andererseits wird immer wieder – durch viele soziale Felder hindurch – ein eklatanter Mangel an Anerkennungserfahrungen diagnostiziert und eine neue »Anerkennungskultur« (vgl. Wezel 2011) angemahnt. Dabei ist das eine Voraussetzung des anderen: Denn je mehr das Wissen um die soziale Konstitution des Selbst und dessen Angewiesenheit auf Andere wächst und je mehr Bedeutung der Anerkennung in einer auf Individualität und Identität ausgerichteten Kultur zugeschrieben wird, desto größer wird *einerseits* das Bedürfnis der Individuen nach und der Anspruch auf Anerkennung – was zugleich aber auch Erfahrungen des Mangels, der Nicht- oder gar Missachtung des Eigenen spürbarer macht und das Bedürfnis nach weiterer Anerkennung steigert. *Andererseits* aber führt genau diese – weitgehend zentrische – Logik in die paradoxe Lage, dass die Individuen im Kontext einer zunehmenden Ausdifferenzierung individueller Lebensstile aufgrund der eigenen Bedürftigkeit selbst immer weniger Anerkennung zu geben vermögen – und vielleicht auch weniger geben wollen. Beides schlägt sich dann in vielfach verklärten und ersehnten Bildern einer harmonischen, ja romantischen Lebenswelt nieder – und muss darin umso mehr permanent verfehlt werden. Bereits vor einigen Jahren hat Richard Sennett auf den eigentümlich ambivalenten Charakter dieser – vermutlich eher spätmodernen – Grunderfahrung aufmerksam gemacht (vgl. Wahl 1989), dass Anerkennung und »Respekt zu einem knappen Gut« geworden seien, so »als gäbe es nicht

1 Die folgenden Überlegungen sind in einer früheren Fassung von Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen bereits 2017 publiziert worden (vgl. Ricken/Rose/Kuhlmann/Otzen 2017) und werden hier in Teilen wortgleich, in anderen Teilen aber erheblich überarbeitet, aktualisiert und erweitert wieder aufgenommen. Die damaligen Überlegungen zur Methodologie der Adressierungsanalyse (ebd.: S. 209-216) sowie zu deren Heuristik (Kuhlmann et al. 2017: S. 234-235) finden sich nun vollständig überarbeitet im Beitrag von Nele Kuhlmann (in diesem Band).

genug von diesem kostbaren Stoff« (Sennett 2002: S. 15), und gefragt: »Wie viele Hungersnöte, so ist auch diese Knappheit von Menschen gemacht; aber im Unterschied zu Nahrungsmitteln kostet Respekt nichts. Insofern stellt sich die Frage, warum auf diesem Gebiet Knappheit herrschen sollte« (ebd.).

Vor diesem Hintergrund überrascht es daher nicht, dass ›Anerkennung‹ auch pädagogisch und erziehungswissenschaftlich von zunehmend großer Bedeutung ist; allein die – seit 2000 inzwischen kaum noch zu überblickende – Zahl der Publikationen, die ›Anerkennung‹ im Titel führen, mag dafür als Beleg gelten und veranschaulicht zugleich, dass dies quer durch alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gilt.² Weitgehend geteilt ist dabei die Annahme, dass Anerkennung für pädagogisches Handeln als zentral veranschlagt werden muss, insofern es sowohl als Mittel des pädagogischen Handelns (vgl. z. B. Tausch/Tausch 1998¹¹)³ als auch als dessen Ziel (jedenfalls als Teilziel, gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse auch pädagogisch mit zu ermöglichen) justiert werden muss. Der Pädagogik kommt in diesem Normalverständnis die Aufgabe zu, Anerkennung selbst praktisch zu beherzigen als auch gesellschaftlich zu ermöglichen – sodass es naheliegt, beides miteinander zu verknüpfen und zu behaupten, wer hinreichend Anerkennung erfahren habe, werde dereinst selbst anerkennend und wertschätzend handeln können. Es ist daher unmittelbar einleuchtend, dass auch und gerade das pädagogische Handeln als zentraler Baustein einer »Anerkennungskultur« (Prenzel 2008: S. 32) veranschlagt wird.

-
- 2 Vgl. jüngst den beeindruckend breiten Überblick in Siep/Ikähr/Quante 2021, der sowohl die interdisziplinäre Vielstimmigkeit des Anerkennungsdenkens als auch dessen Genealogie differenziert zusammenträgt. Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs liegen jüngere Überblicke von Röhr/Ricken 2020; Balzer 2021 sowie Röhr (in diesem Band) vor; bedeutsame Stationen des Diskurses lassen sich mit den frühen Arbeiten von Prenzel (1993, und dann 2013) und Hafenecker (2002, 2013) sowie die Zusammenschau in Schäfer/Thompson 2010 markieren. Für die verschiedenen Teildisziplinen seien exemplarisch Arbeiten aus der Schulpädagogik (vgl. Helsper et al. 2005; Wiezorek 2005; Sandring 2013), aus der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit (vgl. Küster 2003; Schoneville/Thole 2009; Lamp 2015; Riegler 2016) sowie der Interkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik (vgl. Hamburger et al. 2005; insbes. kritisch Mecheril 2005) und der Behindertenpädagogik (Dederich 2001; Rösner 2005 und Dederich/Jantzen 2009) genannt. Aber auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hat sich ein intensiver Diskurs zum Problem der Anerkennung entwickelt (vgl. stellvertretend Borst 2003; Stojanov 2006 und Ricken 2006, 2013a; Balzer 2014; Krinninger 2013; Benner 2017 und Zulaica y Mugica 2018).
 - 3 So wurde bei Reinhard und Anne-Marie Tausch bereits in den 60er Jahren die positive Bedeutung von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung für Lern- und Leistungsprozesse betont (vgl. Tausch/Tausch 1998 [1963]). Sie greifen dabei auf zentrale Elemente der humanistischen Psychologie zurück, die über Rogers vermittelt auch das Denken von Maslow u. a. bestimmt haben; vgl. dazu auch Röhr/Ricken 2020.

Doch auch wenn offenkundig ist, dass pädagogisches Handeln irgendwie immer mit Fragen und Problemen der Anerkennung verbunden ist⁴, so ist doch erstaunlich, dass die Bedeutungskonturen des Anerkennungsbegriffs eher vage sind und bislang auch nicht aus einer explizit pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Perspektive ausgeschärft worden sind: Zum einen ist ›Anerkennung‹ in der Erziehungswissenschaft nur eher vereinzelt systematisch diskutiert und kategorial – z. B. als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff bzw. als Perspektive zur Erläuterung der pädagogischen Grundbegriffe – aufgenommen worden.⁵ Zum anderen wird aber auch in den – seit einigen Jahren nun auch zunehmend – vorgelegten empirischen Untersuchungen⁶ zumeist auf das von Axel Honneth entwickelte philosophische Konzept der ›Anerkennung‹ zurückgegriffen – und damit die Frage doch übersprungen, ob sich dessen (vorrangig aus ethischen und gesellschaftstheoretischen Interessen speisendes) Konzept überhaupt für pädagogische Fragen eignet.⁷ Beides aber provoziert den Eindruck, in den bisherigen pädagogischen Diskussionen um ›Anerkennung‹ bereits für beantwortet zu halten, was eigentlich in Frage stehen müsste: nämlich was mit ›Anerkennung‹ eigentlich in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht genau gemeint ist und warum man sie pädagogisch für unabdingbar hält.⁸

-
- 4 Aufschlussreich dafür ist, dass ›Anerkennung‹ in der praxisnahen Zeitschrift ›Pädagogik‹ bereits mehrfach als Themenschwerpunkt bearbeitet worden ist; vgl. exemplarisch die Hefte 2/2008 und 5/2016 sowie auch die Hefte 4/2012, 11/2012, 4/2013 und 12/2014, in denen ›Anerkennung‹ als relevanter Aspekt einer etwas anders gelagerten Problematik auftaucht.
 - 5 Vgl. dazu exemplarisch die Debatte zwischen Stojanov (2006, 2011, 2013), Ricken (2006, 2009a, 2015) und Balzer (Balzer/Ricken 2010; Balzer 2014) sowie auch Prenzel (2013), in der verschiedene und miteinander nicht einfach kompatible Positionen diskutiert werden (vgl. auch Krinninger 2013; Zulaica y Mugica 2018).
 - 6 Stellvertretend genannt für die wachsende Zahl empirisch-qualitativer Untersuchungen in den Erziehungswissenschaften seien sowohl die Arbeiten im Kontext des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Universität Halle (z. B. Wiezorek 2005; Helsper et al. 2006; Sandring 2013) als auch die biographie- und bildungstheoretisch ausgerichteten Arbeiten von Wigger/Equit 2010 bzw. Equit 2011; Wigger 2011 sowie schließlich die Studie von Wulf et al. 2012 und die qualitativ ausgerichtete Interpretation von Unterrichtsvignetten in Prenzel 2013. Gelegentlich ist ›Anerkennung‹ auch Gegenstand empirisch-quantitativer Studien, so z. B. Kammler 2013; Pietsch 2010. An manchen dieser Arbeiten lassen sich zudem die Schwierigkeiten ablesen, ›Anerkennung‹ empirisch zu erforschen – und das erst recht, wenn man ›Anerkennung‹ als ›positive Wertschätzung‹ fasst und ›atmosphärisch‹ (z. B. als Moment des ›Klassenklimas‹ bzw. der ›Schülerorientierung‹, vgl. Pietsch 2010: S. 134f., Wulf et al. 2012) interpretiert. Vgl. auch dazu ausführlicher den Beitrag von Röhr in diesem Band.
 - 7 Vgl. dazu die bereits frühen Hinweise von Helsper et al. 2005; Balzer 2014 und jüngst Benner 2017 sowie auch die Problematisierung bei Honneth selbst (2012).
 - 8 Dass gerade dieser Eindruck trotz lebensweltlicher Vertrautheit täuscht, wird deutlich, wenn man die Bedeutungsfacetten zusammenträgt, die unter dem Stichwort ›Anerkennung‹ diskutiert werden; vgl. dazu ausführlicher Meyer 2021; Halbig 2021 und Siep 2021.

Im Forschungsprojekt ›aspect⁹ haben wir daher den Versuch unternommen, ›Anerkennung‹ als Strukturmoment des unterrichtlichen Handelns empirisch zu erforschen.¹⁰ Leitgedanke war dabei die doppelte Annahme, dass ›Anerkennung‹ nicht einfach als ›Wertschätzung‹ und ›Bestätigung‹ gefasst und dann empirisch untersucht werden kann. Vielmehr verstehen wir ›Anerkennung‹ grundlegender als zentrales Medium des sozialen Werdens zu ›Jemandem‹, wie dies auch in den subjektivierungstheoretischen Arbeiten Judith Butlers entworfen wird (vgl. Butler 2001; Ricken 2013b). Da ›Anerkennung‹ vielfach, wenn auch nicht ausschließlich sprachlich-verbal vollzogen wird (vgl. Pille/Alkemeyer 2016), haben wir daher mithilfe des Konzepts der ›Adressierung‹ (vgl. Reh/Ricken 2012 und Ricken 2013a, Rose/Ricken 2017a und Kuhlmann et al. 2017) versucht, der Bedeutung von ›Anerkennung‹ im Schulunterricht empirisch nachzugehen und diese subjektivierungstheoretisch zu deuten. Grundlegend dafür ist unsere zentrale Vorannahme, dass der Blick auf Prozesse der Adressierung, also auf das interaktive Zusammenspiel von adressierenden und re-adressierenden Sprechakten und deren Rekonstruktion, einen geeigneten empirischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen bzw. zu deren Analyse darstellt. ›Adressierung‹ trägt daher einerseits zu einer Um- und Neuformulierung des Anerkennungsbegriffs bei und eröffnet andererseits auch eine Möglichkeit, ›Anerkennung‹ auch empirisch zu bearbeiten.

Um nun den eigenen theoretischen Einsatz innerhalb der Anerkennungstheorie sowie deren empirische Umwendung zu einer Adressierungsanalyse zu erläutern, stellen wir zunächst einige grundlegende Überlegungen zu Verständnis und Bedeutung von Anerkennung an (1.), bevor wir dann in einer kurzen Deonstruktion der ›Anerkennung‹ das Verständnis von ›Anerkennung‹ als Wertschätzung und Bestätigung zurückweisen (2.) und unser Grundverständnis von Anerkennung als ›Adressierung‹ erläutern (3.). Zum Abschluss soll dann im Rückgriff auf die Anerkennungsdebatte ein – wiederum grundlagentheoretisch

9 Vgl. dazu ausführlicher auch die Beschreibung des Forschungsprojekts in der Einführung in den Band sowie in den Vorbemerkungen zu den empirischen Studien (in diesem Band).

10 Die Einsicht, dass ›Anerkennung‹ nicht bloß eine mögliche Praktik bzw. eine Klasse von Praktiken unter anderen pädagogischen Praktiken, sondern – qua Adressierung – ein Strukturmoment aller pädagogischen Praktiken darstellt, ist einer der zentralen Befunde des Forschungsvorhabens. Greift man nun die Debatte zur ›Zeigestructur‹ der Erziehung (Prange 2005) auf, die sich um die Frage der Form des Pädagogischen herum entwickelt hat (vgl. auch Tenorth 2003; Berdelmann/Fuhr 2009, 2020), dann wird verständlicher, warum wir ›Anerkennung‹ als (eine) ›Form des Pädagogischen‹ veranschlagen (vgl. auch Ricken 2009b). Dabei meint Form nicht eine konkrete Gestalt pädagogischer Praktiken, sondern deren grundsätzliche Geformtheit, also eine spezifische formative Struktur. Diese wird allerdings – was aber für alle pädagogischen Praktiken gilt (vgl. Ricken 2023) – erst beobachtungstheoretisch markierbar und ist insofern eine mögliche Perspektive – neben anderen wie z. B. ›Zeigen‹ – auf das Pädagogische.

ausgerichteter – Vorschlag zur Reformulierung von ›Anerkennung‹ vorgestellt und der Diskussion zugänglich gemacht werden (4.).

1. Zum Verständnis von ›Anerkennung‹

Fragt man nach der Bedeutung des Begriffs der Anerkennung, so ist zunächst begriffsgeschichtlich interessant, dass Anerkennung kein über die verschiedenen Zeiten hinweg gebräuchlicher, sondern ein spezifisch neuzeitlich-moderner Begriff ist: So taucht er, wenn auch durchaus zögerlich, erst im 16. Jahrhundert auf und bezeichnet als ›Anerkenntnis‹ ein Wahrnehmungs- und Erkenntnismoment, dass man nämlich das, was man sieht und erkennt, *als* ein Gesehenes, Wahrgenommenes und Erkanntes auch anerkennen muss.¹¹ Interessanterweise erlangt ›Anerkennung‹ erst im 18. Jahrhundert eine weitere Bedeutung und positive Aufladung, weil der Begriff nun – auch in Anschluss und z. T. scharfer Abgrenzung zum Ehrbegriff (vgl. Vogt/Zingerle 1994 und Burkhart 2006) – ein »Verlangen nach Achtung«, so z. B. bei Rousseau¹², markiert, das mit der damaligen Tradition bricht, dass nämlich die Suche nach Beachtung, Beifall, Schätzung und Lob nichts anderes als Schwäche und egoistische Selbstsucht sei, und stattdessen die soziale Konstitution des Subjekts zu akzentuieren und zu denken versucht. Seitdem lässt sich der Begriff der Anerkennung nicht mehr aus dem europäischen Selbstverständnis wegdenken (vgl. Honneth 2018) und nimmt sowohl im philosophischen als auch im politischen Diskurs einen überaus zentralen Platz ein, wie dies insbesondere bei Hegel und Fichte deutlich wird (vgl. Halbig 2002; Nothdurft 2007 und Iser 2009).

Trotz dieser frühen Weichenstellung taucht Anerkennung jedoch als Topos und Kategorie der Theoriebildung eigentümlich spät auf. Auch wenn sich in den Arbeiten von Ludwig Feuerbach über Martin Buber bis hin zur Humanistischen Psychologie eines Carl Rogers zahlreiche Weichenstellungen finden lassen (vgl. die im ›Handbuch Anerkennung‹ aufgelisteten Vertreter eines Anerkennungsdenkens in Siep/Ikähemo/Quante 2021 sowie auch Verweise in Röhr/Ricken 2020), so mehren sich – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Siep 2014 und Wildt 1982) – die theoretisch und auch systematisch justierten Auseinandersetzungen mit Anerkennung erst in den 1990er Jahren (vgl. Honneth 1992; Todorov 1998 sowie insgesamt Gander 2004). Inzwischen ist mit Anerkennung wohl ein

11 Dieser Zusammenhang ist in der englischen Sprache offensichtlicher; vgl. auch Meyer/Neuhann 2021.

12 Dass Rousseau – trotz der Dominanz einer anderen Lesart, die auf ›Authentizität‹ des ›Subjekts‹ abzielt (vgl. Taylor 1995: S. 52ff.) – auch als ›Anerkennungstheoretiker‹ gelesen werden kann, verdankt sich insbesondere der Arbeit von Tzvetan Todorov 1998; vgl. auch Neuhouer 2008.

eigenständiger und mehrdimensionaler Theorieraum markiert, in dem sich *erstens* eine im Diskurs der Intersubjektivitätstheorie formulierte Theorieofferte (vgl. Honneth 2003b) mit *zweitens* einer gesellschaftstheoretischen Gegenwartsdiagnose (vgl. Honneth 1994; Fraser/Honneth 2003 sowie das auf 10 Jahre angelegte Forschungsprogramm ›Deutsche Zustände‹ zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Bielefeld, Heitmeyer 2002 sowie 2011) und *drittens* einer weithin geteilten moraltheoretischen Programmformel verknüpfen (vgl. Honneth 2011) – mit dem üblichen Effekt, dass die Heterogenität der Perspektiven im gemeinsam verwendeten Begriff gern übersprungen wird und sich nun in diesem neuerlichen Container-Begriff geradezu unentwirrbar zusammenballt (vgl. ausführlicher zu den verschiedenen Diskurslinien Balzer/Ricken 2010; Ikäheimo 2014 und Siep/Ikäheimo/Quante 2021). Trotz dieser z. T. unübersichtlichen Gemengelage markiert der Begriff der ›Anerkennung‹ eine Problemlage, die sich im Kern um die Frage der sozialen Verfasstheit der Individuen in spätmodernen Gesellschaften dreht und Fragen der sozialen Konstitution bzw. Konstituierung des Selbst durch Andere mit Fragen der gesellschaftlichen Ordnung, (Sozial-)Integration und Teilhabe verknüpft und sowohl analytisch als auch normativ zu bearbeiten aufgibt.

Nahezu durchgängig wird Anerkennung im sozialtheoretischen Diskurs – und damit kommt eine erste Begriffsbedeutung in den Blick, die sich nah an lebensweltlichen Bedeutungsfassungen orientiert – als Bestätigung und Wertschätzung gefasst; in dieser begrifflichen Fassung ist sie insbesondere von Axel Honneth ausgearbeitet worden, dessen anerkennungstheoretische Arbeiten als einer der zentralen Bezugspunkte in diesem Diskurs gelten können.¹³ So fasst dieser den »Originalmodus der Anerkennung« präzise als »Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen« (Honneth 2004: S. 55)¹⁴, kurz: als wertschätzende Bestätigung, und veranschlagt diese – wenn

13 Weithin beachteter Ausgangspunkt der Arbeiten Honneths ist dessen Studie zu »Kampf um Anerkennung« (Honneth 1992, mit einem Nachwort versehen 2003a); Honneth hat in zahllosen Publikationen immer wieder sowohl Einzelaspekte vertieft und Revisionen vorgenommen (vgl. Honneth 2003b, 2005, 2010 sowie zuletzt 2018) als auch das Theorem der ›Anerkennung‹ in weiterführende Diskurse gestellt (vgl. exemplarisch Fraser/Honneth 2003; Honneth 2015; Whitebook 2001; Honneth 2001; Bedorf 2004). Für einen ausführlichen Überblick der anerkennungstheoretischen Überlegungen Honneths vgl. aus philosophischer Perspektive Halbig/Quante 2004; Schmidt am Busch/Zurn 2009 und Kuch 2016 sowie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Werschull 2007 und Balzer 2014: S. 49-173.

14 In Abgrenzung zu diesem ›Originalmodus‹ der Anerkennung entwickelt Honneth in nachfolgenden Arbeiten einen ›Elementar-‹ bzw. ›Existentialmodus‹ der Anerkennung (vgl. Honneth 2003b: S. 15, 2005), der sich der stärkeren Unterscheidung von Erkennens- und Anerkennensakten verdankt und in Form einer »expressiven Geste der Befürwortung« (ebd.: S. 21) bzw. einer »existentiell durchfärbten, befürwortenden Einstellung des Bekümmerns« (Hon-

auch wechselseitig gedacht – als »praktische Bedingung eines positiven Selbstverhältnisses« (Honneth 2003a: S. 308), d. h. als Bedingung »intakter Identität« (Honneth 1992: S. 209) und der »Möglichkeit der Verwirklichung von individueller Autonomie« (ebd.: S. 213). Hauptargument seiner anerkennungstheoretischen Weichenstellung ist dabei die Überlegung, Subjektivität – im Anschluss an Hegel, Marx und insbesondere Mead – nicht atomistisch (d. h. *erst* sind die einzelnen, die *dann* auf andere stoßen und sich mit denen verständigen, sich einigen etc.), sondern streng intersubjektivitätstheoretisch zu denken: Das Ich entwickelt und erlernt sich selbst *erst mit und von Anderen her*, sodass der Zusammenhang von Selbst und Anderen strukturell unauflösbar ist und gerade nicht als nachträgliche Intersubjektivität zweier vorgängiger Subjekte oder als Begegnung zwischen ›ego‹ und ›alter ego‹ gefasst werden kann. Zugleich dient ihm die Ausfaltung seines Anerkennungsverständnisses in drei Sphären (vgl. ebd.: S. 148ff.), in die der Liebe (als Anerkennung der Bedürfnisse und Affekte durch emotionale Zuwendung), des Rechts (als Anerkennung der Zurechnungsfähigkeit durch kognitive Achtung) und der Solidarität bzw. der Leistung (als Anerkennung der je individuellen Leistung durch soziale Wertschätzung) nicht nur als entwicklungstheoretische Richtschnur, sondern auch als Markierung der Anerkennung als dem »Grundstein einer Ethik« (Honneth 1997).

Anerkennung ist daher in dieser grundbegrifflichen Fassung als Wertschätzung und Bestätigung ebenso Orientierungsprinzip moralischen Handelns wie auch Begründungsprinzip ethischer Argumentationen. Sie ist aufs Engste mit der inzwischen weit verbreiteten pädagogischen Überzeugung verbunden, dass diejenigen, die hinreichend Anerkennung vonseiten anderer erfahren hätten, dereinst selbst anerkennend und wertschätzend gegenüber Anderen handeln könnten – eine Vorstellung, die sich in manchen sozialen Konflikten bisweilen zwar durchaus bestätigt hat (vgl. Sutterlüty 2002 sowie Sitzer 2009), sich aber kaum zu einem gesellschaftlichen Automatismus verallgemeinern lässt, wie dies in den Studien der Bielefelder Gewaltforscher um Wilhelm Heitmeyer mit dem Konzept der ›negativen Anerkennungsbilanz‹ bisweilen getan wird (vgl. dazu die umfangreiche Forschungsdokumentation ›Deutsche Zustände‹ seit 2002, Heitmeyer 2011 sowie dazu auch Ricken 2020a). Ganz im Gegenteil: Manche der gegenwärtigen Gewaltereignisse werfen eher die Frage auf, ob nicht – statt des Mangels – auch ein ›Zuviel‹ an Anerkennung fatale Folgen haben kann.

neth 2005: S. 42), die dem kognitiven Erkennen vorausgeht, für die Frage der sozialen Konstituierung des Selbst von besonderer Bedeutung ist; dass es ihm aber auch damit nicht gelingt, das Problem der Affirmativität zu lösen, vermag Balzer in ihrer Dissertation überzeugend aufzuzeigen (vgl. Balzer 2014: S. 118-173). Kaum verwunderlich ist daher, dass Honneth in späteren Schriften – angesichts der eigenen sukzessiven »Ausweitung bzw. Verschiebung des Anerkennungsbegriffs« (Röhr 2009: S. 94) – dann eine neuerliche »Rezentrierung der Anerkennungstheorie« (Honneth 2008: S. 876) vornimmt.

Es ist vielfach – und bisweilen auch deutlich – Kritik an Honneths Konzept der Anerkennung geübt worden; drei zentrale Diskussionspunkte seien notiert:

- a) Anerkennung als Bedingung gelingender Autonomie steht erstens in der Gefahr des Instrumentalismus, wie dies u. a. von Antti Kauppinen (2002) und Ludwig Siep (Siep et al. 2004) formuliert worden ist, indem sie selbst zum Mittel – letztlich für gelingende Autonomie – reduziert wird, obwohl sie doch selbst als Struktur und Prinzip zu verstehen wäre. Letztlich leidet aber das Konzept Honneths – so ließe sich der Einwand auch lesen – darunter, Anerkennung nicht radikal genug zu denken, d. h. nicht als Frage nach der Verfasstheit des Subjekts selbst aufzunehmen und im Sinne einer Dekonstruktion der Autonomie zugunsten seiner Relationalität dann auszubuchstabieren.¹⁵
- b) Zweitens wird Anerkennung auf ihre bloß positive Lesart als Wertschätzung und Bestätigung beschränkt – und das mit erheblichen Folgen, wie sich zeigen lässt. Denn gerade weil es für Honneth sehr wichtig ist, den »Originalmodus der Anerkennung« als »Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen« (Honneth 2004: S. 56) zu verstehen, können alle offensichtlich nicht bloß »affirmierenden Akte« dann nur als nichtachtend oder gar missachtend verstanden werden – d. h. sie können lediglich als Defizite, als ein Mangel des Guten, sichtbar werden.¹⁶ Das aber nährt zum einen die wachsende Empfindlichkeit von Individuen gegenüber der Wahrnehmung von und Interaktion mit anderen, die zunehmend als Fehldeutung des eigenen Selbst und sogar Grenzverletzung durch andere erlebt werden (müssen). Zum anderen suggeriert es aber auch die fein-säuberliche Trennbarkeit an- und aberkennender Akte; die – dann auch empirisch bedeutsame – Fragen danach, wie und woran man denn positiv bestätigende Akte eigentlich erkennen kann – sind es die jeweiligen Absichten der Sprecherin, die Rezeptionsformen des Hörers oder gar ein aufweisbares sprach-

15 In seiner im späteren Nachwort zum »Kampf um Anerkennung« enthaltenen »Erweiterung auf kritische Einwände« (vgl. Honneth 2003a) setzt sich Honneth mit diesem »Verdacht des Instrumentalismus« (ebd.: S. 338) auseinander und sucht diesen durch den Hinweis abzuwehren, dass Anerkennung »notwendige Bedingung der individuellen Autonomie von Personen« sei und dadurch »seine rein instrumentelle Bedeutung« verlöre, weil und »indem es nun auch zur Erfüllung von etwas moralisch oder ethisch Gebotenem« werde (ebd.). Auch wenn dieses Argument moraltheoretisch zunächst plausibel ist, ist damit aber die (konstitutionstheoretische) Frage, wie denn eine »Subjektivität« beschaffen ist bzw. sein muss, die konstitutiv als auf Andere bezogen, ja angewiesen gedacht werden muss, nicht beantwortet.

16 Vgl. dazu auch die differenzierte und sprachtheoretisch justierte Auseinandersetzung mit Honneths Zugriff auf Anerkennung bei Kuch (2016), der nicht nur die (Theorie-)Motive dieser Grundentscheidung diskutiert, sondern auch – mit Honneth auch gegen diesen – für ein stärker performativ justiertes Anerkennungsverständnis plädiert.

lich-semantisches Kriterium, das Äußerungsakte als Anerkennungsakte qualifiziert und unzweideutig erkennbar macht? –, bleiben aber letztlich unbeantwortet.¹⁷

- c) Drittens wird durch diese Reduktion auf ein Bestätigungshandeln die doch zentral veranschlagte Performativität der Anerkennung verkürzt, wenn nicht sogar gar nicht gedacht. Auch wenn Honneth ausführlich die Frage diskutiert, »ob wir die Anerkennung eher als einen attributiven oder als einen rezeptiven Akt verstehen sollten« (Honneth 2003a: S. 320), und auch zugesteht, dass Anerkennung performative Effekte hat, die für die Ausformung der Selbstbeziehung wichtig sind (vgl. auch Honneth 2005: S. 46-61), so scheinen doch bei ihm im Akt der wertschätzenden Anerkennung ausschließlich jene Momente in den Blick zu kommen, die die Subjekte bereits vorgängig besitzen und die in diesem Akt bestätigt werden.¹⁸

Anders formuliert: Wenn man Anerkennung radikal denken will, dann kann Anerkennung nicht bloß in Bestätigung aufgehen; wenn aber mehr als Bestätigung – des Weiteren werden wir diesen Aspekt mit Alexander García Düttmann ›Stiftung‹ nennen (vgl. Düttmann 1997) – gedacht werden soll, dann tauchen auch andere Fragen – z. B. die nach der Macht im (auch bestätigenden) Anerken-

17 Vgl. dazu exemplarisch zwei Forschungszugänge, die trotz ihrer paradigmatischen Differenz (quantitativ vs. qualitativ) an den gleichen Schwierigkeiten leiden, gelingt es doch weder Wulf et al. in ihrer ethnographischen Studie (2012) noch Pietsch in seiner quantitativen Studie (2010), ›Anerkennung‹ überzeugend zu fassen.

18 Die intensive Auseinandersetzung mit den kritischen Rückfragen insbesondere von Ikäheimo (2002) und Laitinen (2002) kann hier nicht ausführlicher dargestellt werden; vor dem Hintergrund der Unterscheidung eines (von Ikäheimo vertretenen) ›Attributionsmodells‹ und eines ›Rezeptionsmodells‹ der ›Anerkennung‹ (bei Laitinen) (vgl. Honneth 2003a: S. 320ff.) neigt Honneth dazu, »das Antwortmodell [...] [zu] verteidigen« (ebd.: S. 326), indem er feststellt: »In unseren anerkennenden Haltungen reagieren wir angemessen auf evaluative Eigenschaften, die menschliche Subjekte nach Maßgabe unserer Lebenswelt vorgängig schon besitzen, über die sie freilich nur dann aktuell verfügen können, wenn sie sich mit ihnen dank der Erfahrung jener Anerkennung auch identifizieren können« (ebd.: S. 327). Demgegenüber hat Honneth aber an anderer Stelle auf den »Vorrang der Anerkennung vor dem Erkennen« (Honneth 2005: S. 46) hingewiesen und betont, dass – nicht nur ontogenetisch, sondern auch systematisch – »das Anerkennen dem Erkennen vorausgehen muß« (ebd.: S. 53, vgl. auch S. 58f.). Pointiert formuliert er, »daß das Kind all diese interaktiven Lernschritte nicht vollziehen könnte, wenn es nicht zuvor ein Gefühl der Verbundenheit mit seinen Bezugspersonen entwickelt hätte« (ebd.: S. 50), und folgert daraus, dass auch das auf Welt bzw. Objekte bezogene Erkennen (sowie allemal das spätere sprachliche Benennen) in Anerkennensakten anderer gründet (vgl. ebd.: S. 53). Vgl. dazu auch die Bemerkungen zur Unterscheidung von ›Original-‹ und ›Elementarmodus‹ der Anerkennung in Fn. 8. Interessant ist daher, dass und wie Friederike Werschull – im Anschluss an Honneth – genau hier ansetzt und ihre Überlegungen zu einer »vorgreifenden Anerkennung« (Werschull 2007) als Ausweg aus der beschriebenen Dualität zu entfalten versucht.

nungshandeln – auf, die Anerkennung zu einem mindestens ambivalenten, wenn nicht paradoxen Geschehen machen.

2. Dekonstruktion der ›Anerkennung‹

Angesichts des skizzierten Zweifels an einem allzu harmonischen Anerkennungsbegriff, der weder lebensweltlich noch theoretisch zu überzeugen vermag, mag es in einem zweiten Schritt vielleicht hilfreich sein, einigen – ausgewählten – Problematisierungen und Verschiebungen des Konzepts der Anerkennung nachzugehen. Auch hier lassen sich drei Aspekte zusammentragen, die letztlich dazu führen, Anerkennung als ein alles andere als harmloses und automatisch heilbringendes Konzept zu veranschlagen – mehr noch: Anerkennung als ebenso abgründiges wie unvermeidliches Adressierungsgeschehen zu denken und insofern notwendig als Paradoxie zu justieren (vgl. Ricken 2013a).

2.1 Das Problem der Positivität der Anerkennung:

Zum notwendigen Zusammenhang von Bestätigung und Versagung

So hat insbesondere Jessica Benjamin in ihren überaus bedeutsamen anerkenntnistheoretischen Arbeiten darauf aufmerksam gemacht (vgl. bündelnd Benjamin 2012), dass Anerkennung auch phänomenal viel zu kurz verstanden wird, wenn sie bloß als ›positive Bestätigung und Wertschätzung‹ in den Blick kommt. Dabei zielt ihr Argument weniger darauf, dass auch ›negative Akte‹ als bedeutsam für das Selbst eingeschätzt werden müssen und insofern in das Problemfeld der Anerkennung gehören (vgl. z. B. Todorov 1998 oder Cavell 2002: S. 69f.).¹⁹ Vielmehr stellt sie darauf ab, dass Anerkennung, damit diese überhaupt anerkennend sein kann, notwendigerweise auch Versagung und Entzug enthalten bzw. sein muss – und insofern auf bloße Positivität nicht eindeutig festlegbar ist. Benjamin hat diesen Gedanken eindrücklich am Beispiel der Mutter-Kind-Beziehung auf-

19 Vgl. dazu ausführlicher auch die vielfältigen sprach- und kulturwissenschaftlichen Arbeiten zum ›verletzenden Sprechen‹, wie sie insbesondere von Herrmann/Krämer/Kuch (2007) sowie Krämer/Koch (2010) zusammengetragen worden sind; zugleich lassen sich diese Arbeiten dabei auch als Auseinandersetzung darüber lesen, ob »verletzende Worte« als – lebensweltlich einleuchtend – Formen der ›Missachtung‹ (Honneth) und damit als Nicht-Anerkennung oder nicht doch als Formen einer »verletzenden Anerkennung« (Deines 2007) verstanden werden müssen bzw. können. Diesseits dieser terminologischen Diskussion ist aber offenkundig, dass nicht nur positive, sondern auch negative ›Anerkennungsakte‹ Teil des Problemfeldes sind, weil sie allesamt auf die soziale Angewiesenheit und Ausgesetztheit von Menschen auf soziale Bezugnahmen anderer und deren Effekte abstellen (vgl. Butler 1998).

gezeigt, indem sie nachweist, dass Anerkennung dann wertlos ist, wenn sie bloß zentrische Spiegelung des Selbst im Anderen ist: Es geht dem Selbst nicht darum, bloß anerkannt zu werden, sondern auch von jemandem anerkannt zu werden, der sich als unabhängig, als eigen erweist; wenn das Kind aber – so Benjamin – immer alles bekommt, was es will, dann kann es projizierte und realistische Andere nicht unterscheiden – und muss die Situation seiner umfassenden Wunscherfüllung durch den Anderen letztlich doch als Verlassensein interpretieren (vgl. Benjamin 1990: S. 37). Erst in der Auseinandersetzung, in der Versagung der Erwartungserwartungen der anderen und damit in der Differenz des und der Anderen zum eigenen Entwurf erscheint der oder die Andere als selbständige.r Andere.r. Anerkennung ist daher erst dann bedeutsam und insofern möglich, wenn sie als Anerkennung eines unabhängigen Anderen erfahren wird – und ist insofern auf Entzug und Versagung angewiesen. Das aber führt in das doppelte Paradox, dass nicht nur die eigene Unabhängigkeit mit der Abhängigkeit vom (anererkennenden) Anderen vereinbart werden muss, sondern dass auch der Andere selbst als unabhängiger Anderer anerkannt werden muss – mit zahlreichen Folgen, die Benjamin in ihren Arbeiten unter den Stichworten des »Machtkampfs« und der »Herrschaft« (ebd.: S. 53ff., 177ff.), der »Zerstörung und [des] Überleben[s]« (ebd.: S. 69ff.) und der nur mühsam zu haltenden »Balance« thematisiert (vgl. Benjamin 1996). Mit dieser Verschiebung ist bei Benjamin eine zweite erweiternde Lesart von Anerkennung verbunden, die nicht selten auch unterschlagen wird: Anerkennung ist nicht nur das bloß zentrische Bedürfnis eines Selbst nach Anerkennung durch Andere, sondern muss auch als das Bedürfnis verstanden (und veranschlagt) werden, Andere anzuerkennen, d. h. sich selbst zu verlassen und lieben zu können und zu wollen, also nicht nur »vom anderen erreicht zu werden«, sondern auch »zum Anderen vorzudringen« und – wie Benjamin eindringlich formuliert – »die Kerkermauern des isolierten Selbst zu sprengen« (Benjamin 1990: S. 83). Anders formuliert: Anerkennung ist nicht nur ein »Bedürfnis des Selbst«, sondern wohl auch – wie das Düttmann dann später formuliert hat – »das Bedürfnis nach einem Selbst« (Düttmann 1997: S. 52).

Mit dieser doppelten Erweiterung von Anerkennung verschiebt sich aber auch das Verständnis des Selbst: nicht nur, weil mit Anerkennung ein *elementares Paradoxon* entsteht, nämlich: um selbständig und unabhängig zu sein, muss ich meine Abhängigkeit (mir und Anderen) eingestehen; sondern auch, weil das Selbst in seiner Verwiesenheit auf andere nicht mehr einfach als sich selbst vertraute und bewusste Identität mit sich selbst konzipiert werden kann. Benjamin formuliert: »die Erfahrung [...] der Anerkennung [kann] mitunter schmerzhaft, ja sogar unerträglich sein. Vielleicht liegt es also an der Befürchtung, dass Abhängigkeit von anderen unsere Unabhängigkeit bedroht; dass Anerkennung des anderen unser Selbst beeinträchtigen könnte« (ebd.: S. 52) – was uns dann veranlasst, doch eher eingewöhnten »Illusionen von Autonomie« (Meyer-Drawe 1990) als Leitbildern zu folgen.

2.2 Das Problem der Macht der Anerkennung: Zum Zusammenhang von Unterwerfung und Überschreitung

Gerade weil Anerkennung für die Genese des Selbst bedeutsam ist – und nicht als bloß nachträglich konstatierend und affirmierend gedacht werden kann –, muss sie als ein performatives Geschehen veranschlagt werden, in dem das, was anerkannt wird, zugleich auch erst hervorgebracht wird; das aber verschiebt das lebensweltlich fest verankerte Anerkennungsverständnis ein weiteres Mal: Anerkennung wird zu kurz verstanden, wenn sie bloß als Bestätigung, als nachträgliche Bestätigung eines bereits vorhergehenden Moments verstanden wird – darauf hat Düttmann eindrücklich hingewiesen, als er Anerkennung als einen Zusammenhang von »Bestätigung und Stiftung« (Düttmann 1997: S. 48-55) konzipierte, in dem konstative und konstitutive Momente zusammenfallen, so dass Anerkennung gerade nicht als ein homogenes und lineares Geschehen begriffen werden kann. Macht erst diese Dimension der Stiftung überhaupt verständlich, warum Bestätigung so wichtig und produktiv ist – und gerade nicht als bloß nachträgliche Kennzeichnung und Würdigung von etwas verstanden werden darf, was auch unabhängig schon so oder ähnlich da gewesen ist –, so ist doch mit ihr die Frage der Macht (in) der Anerkennung unwiderruflich aufgerufen; damit steht aber die Idee einer ›Freisetzung zu sich selbst‹ qua Anerkennung durch andere grundsätzlich in Frage.

Wie kaum eine andere Theoretikerin hat Judith Butler in ihren zahlreichen späteren Arbeiten das Problem der Subjektconstitution qua Anerkennung machttheoretisch interpretiert²⁰, als eine paradoxe Subjektivierung durch andere – als Unterwerfung einerseits und Überschreitung andererseits – konzipiert und als ein Geschehen der intersubjektiven Auseinandersetzung um sozial etablierte intelligible Normen der Sichtbarkeit und Anerkennbarkeit reformuliert (vgl. Butler 2001; Rose 2012). In der Genese des Selbst aus der Anerkennung heraus – so betont Butler immer wieder – geht es immer auch darum, was es eigentlich heißt, für andere anerkannt zu sein; es geht nicht bloß um den paradoxen Sachverhalt, dass ich Anerkennung für etwas erhalte, was ich bin, und dadurch dieses auch bzw. erst werde, sondern darum, dass Anerkennung in sozialen Kontexten nach Erwartungen, Kategorien und Normen vergeben (und verweigert) wird, die nicht die eigenen sind, so dass Anerkennung für das Selbst zunächst und vor allem Anerkennbarkeit des Selbst durch und vor Anderen heißt. Mit Normen der Anerkennbarkeit sind dabei jene sozial akzeptablen (Subjekt-)Formate und normativen Dimensionen in Praktiken gekennzeichnet, denen ich mich einerseits unterwerfen muss, andererseits aber nicht vollständig unterwerfen kann, da ich auch als ›Jemand‹ und

20 Vgl. zu den verschiedenen Phasen der Arbeiten von Judith Butler auch Jergus 2012 und Rose/Ricken 2017b.

nicht irgendeiner anerkannt werden will. Butler formuliert: »Um zu sein, müssen wir anerkennbar sein, und zugleich die Normen in Frage stellen, durch die uns Anerkennung zuteil wird« (Butler 2003: S. 64). Unterwerfung und Überschreitung gehören eng zusammen und markieren den Prozess der Subjektkonstitution als Subjektivierung; wir werden nicht nur von anderen gesehen, gedeutet und bewertet und verdanken diesen Sichten unser Bild von uns selbst, sondern beziehen uns auch auf uns selbst in einem gesellschaftlich erzeugten Modus – des Subjektseins – und erlernen uns insofern sozial als ›Jemand‹, der oder die sich selbst zugrunde liegt und daher auch verantwortlich für sich ist. Das Subjekt ist nicht die – erst neuzeitlich entdeckte – Verfasstheit des Menschen an sich, sondern dessen neuzeitlich-moderne machtvolle Zurichtung (vgl. Ricken 2013b).

Die Folgerungen aus dieser Fokussierung auf das Problem der Anerkennbarkeit bei Butler seien nur noch stichwortartig genannt (vgl. Ricken 2013a, Balzer 2014): Anerkennung ist gerade kein bloß positiver, moralisch aufladbarer und mit Freiheit besetzbarer Begriff, sondern selbst ambivalent verfasst und mit Macht eng verknüpft. Das aber impliziert auch, den anderen ausgeliefert zu sein, d. h. einerseits verletzbar und andererseits exponiert zu sein. Radikal formuliert: Wir sind nicht nur von Anfang an an andere übergeben und insofern außerhalb unserer selbst, ausgeliefert und enteignet, exponiert; sondern wir suchen auch genau diese Entäußerung und ›Ekstase‹, wie Butler dies mit Blick auf das Begehren des Anderen eindrücklich verdeutlicht: »Machen wir uns nichts vor: wir werden von den jeweils anderen zunichte gemacht, und wenn nicht, dann fehlt uns etwas« (Butler 2005a: S. 40). Schließlich deutet sich in diesen Markierungen auch ein gänzlich anderes Verständnis von Subjektivität an, das wohl kaum noch mit den traditionellen Konzepten des souveränen Subjekts – Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Würde, qua derer dann Autonomie und Verantwortung veranschlagt werden können – vereinbar ist und nun als dezentrisches und in sich differentes wie auch sich selbst fremdes Selbst aufscheint.

2.3 Das Problem der Identität:

Zum Zusammenhang von Anerkennen und Verkennen

Folgt man den skizzierten machttheoretischen Weichenstellungen, dass Anerkennungsakte gebunden bleiben an Fragen der sozialen Anerkennbarkeit und Sichtbarkeit und insofern von Normalisierungsprozessen nicht trennbar sind, dann lässt sich auch deutlich machen, dass der grundlegende Anerkennungsakt, jemanden *für* etwas und *als* ›Jemanden‹ anzuerkennen, nicht nur bedeutet, diesen ›Jemand‹ immer auch zu identifizieren und festzulegen, weil Erkennen immer bedeutet, etwas unter Kategorien zu subsumieren und als etwas zu identifizieren, sondern ihn gerade dadurch auch grundlegend zu verkennen. Darauf hat insbesondere Thomas Bedorf in seinen phänomenologisch-alteritätstheoretischen Arbeiten ein-

drücklich hingewiesen (vgl. Bedorf 2010: insbes. S. 137-149). Die doppelte Einsicht, dass ich ebenso wenig derjenige bin, »als der ich anerkannt werden kann«, »wie derjenige, der ich bin, in der intersubjektiven Relation abgebildet zu werden vermag« (ebd.: S. 125), führt – und zwar notwendigerweise und nicht bloß unglücklicherweise – dazu, »dass jede Anerkennung den Anderen als Anderen [...] verkennt, weil sie ihn ›bloß‹ als diesen oder jenen Anderen in das Anerkennungsmedium integrieren kann« (ebd.: S. 145). Und das gilt nicht nur für all die Anerkennungsakte, die den Anderen – sei es aufgrund jeweiliger Unkenntnis oder gar Unsensibilität – offensichtlich verfehlen, sondern auch für die vermeintlich »erfolgreiche Anerkennung«, weil sie den Anderen »zu einem identifizierten Anderen« machen muss und »diese [zugeschriebene] Identität die Andersheit des Anderen notwendigerweise limitiert« (ebd.: S. 146). Will man darin nicht bloß ein – zwar strukturelles, aber doch bloß leidiges – »Mißverständnis« (ebd.) sehen, dann sind zweierlei Folgerungen bedeutsam, die Bedorf skizziert: Zum einen setzt die paradoxe Anerkennungsstruktur eine Dynamik frei, die als Subjektivierungsprozess gelesen werden kann (vgl. ebd.: S. 146ff.), denn erst Über- bzw. Unterbestimmung in Adressierungsakten anderer motiviert eine Positionierung in Re-Adressierungsakten, eine Positionierung jedoch, die wiederum die Differenz der Verkenntung (vgl. ebd.: S. 145) nur fortschreibt und weitere Positionierungen erfordert wie nach sich zieht. Anerkennung – so hat das Burkhard Liebsch dann formuliert – heißt dann, dem und der Anderen als ein ›Jemand‹ zu antworten, sich als ›Jemand‹ zu zeigen und dem Anderen gegenüber zu bezeugen (vgl. Liebsch 2011). Zum anderen folgt daraus auch politisch gesehen eine konsequente Differenzlogik des Sozialen: »Das soziale Band« – also das, so Durkheim bereits vor über hundert Jahren, was uns auch gesellschaftlich zusammenhält – »wird nicht durch eine versöhnte Einheit stabilisiert, sondern es besteht performativ in der Notwendigkeit, es beständig erneuern und die Gesten der Anerkennung wiederholen zu müssen. Indem provisorische Anerkennung auf provisorische Anerkennung folgt, wird das Netz des Sozialen geknüpft« (ebd.: S. 189, vgl. Bedorf/Herrmann 2016).

Bilanziert man die vorgenommene Dekonstruktion der Anerkennung, dann lassen sich drei Weichenstellungen festhalten: Mit ›Anerkennung‹ – so ließe sich *erstens* bündeln – kann ein sozialtheoretisch justierter Diskussionszusammenhang markiert werden, in dem der (konstitutiven) Bedeutung des und der Anderen für die Epigenese des Selbst ausdrücklich (und in verschiedenen Facetten) nachgegangen wird; damit verweist ›Anerkennung‹ mehr auf eine – vielleicht spätmodern sogar zugespitzte²¹ – Problemlage bzw. ein Syndrom, als dass sie ei-

21 Dass moderne und insbesondere spätmoderne Gesellschaften mit dem Etikett ›Individualismus‹ versehen werden, ist kaum strittig (vgl. z. B. Dumont 1991); weit weniger wird aber gefragt, wie denn die »Sozialität der Individualisierung« (Ricken et al. 2016) zu begreifen ist. So sind es v. a. auch die Arbeiten von Alain Ehrenberg, die darauf aufmerksam machen (können), dass die spätmoderne Individualität in eine Krise – für ihn: eine ›Erschöpfungs-

nen trennscharf definierbaren Begriff markiert. *Zweitens* führt die hier skizzierte – und u. E. nicht vermeidbare – Dekonstruktion der Anerkennung nun in ein grundsätzlich differenztheoretisch strukturiertes Denken über menschliche Subjektivität als einer ›Inter-Subjektivität‹ (Meyer-Drawe 1984) ohne stabile Identität (vgl. Ricken 2009a).²² Im Kontext des ›Anerkennungs‹-Denkens werden daher u. a. im postmodernen ›Streit ums Subjekt‹ (Frank et al. 1988) bereits erledigt geglaubte bzw. bloß abgehakte Fragen der ›Autonomie‹ und ›Heteronomie‹ neuerlich aufgerufen – wenn auch unter gänzlich veränderten Vorzeichen.²³ Schließlich stellt die unternommene Denkbewegung auch *drittens* vor das grundsätzliche Problem, wie denn die Epigenesis des Selbst von den Anderen her sowohl theoretisch als auch empirisch überzeugend konzipiert werden kann; denn frag-

krise‹ – geraten ist (vgl. Ehrenberg 2004). Es scheint dann nicht abwegig zu sein, diese ›Krise‹ auch als Folge einer zunehmenden sozialen Trennung von anderen und geforderten Zentrierung auf sich selbst zu verstehen.

- 22 Systematisch ginge es dann darum, die neuzeitlich-moderne Figur des ›Subjekts‹ konsequent differenztheoretisch zu reformulieren, sodass den Bestimmungsmomenten des ›Subjekts‹ – dem erkenntnistheoretisch bedeutsamen ›Selbstbewusstsein‹, der praktischen ›Selbstbestimmung‹ sowie dem ethisch bzw. würdetheoretischen – ›Zweck an sich selbst‹ (vgl. Ricken 1999: S. 59) – deren jeweiliges Pendant hinzuzufügen wären: ›Opazität‹ als erkenntnistheoretische Undurchsichtigkeit bzw. Intransparenz (auch und gerade von sich selbst; vgl. Meyer-Drawe 1984); Ver- und Angewiesenheit auf andere bzw. Zugehörigkeit; und Verletzbarkeit als ›Antastbarkeit‹ und Kennzeichen der eigenen Würde (vgl. dazu die Begriffsbildung in Meinhof 1980).
- 23 Um ein- und festgefahrene Diskussionen zum Status der ›Autonomie‹ zu vermeiden (vgl. exemplarisch die auch bilanzierende Rekonstruktion bei Meyer-Drawe 1998 sowie Rössler 2017), wäre es daher in diesem Kontext auch interessant, den – als postmodern wohl kaum verdächtigen – Überlegungen von Norbert Elias ausführlicher nachzugehen, der sowohl in seinen individualisierungs- als auch zivilisationstheoretischen Arbeiten einerseits das alteuropäische Konzept des »homo clausus« immer wieder scharf kritisiert hat (vgl. Elias 1976, Bd. 1: S. LVII) und zugleich im Bild der »offenen Persönlichkeit« ein differenziertes Bild von ›Figurationen‹ wechselseitiger Abhängigkeit und Angewiesenheit einerseits und Eigenständigkeit andererseits skizziert hat: »An die Stelle des Bildes vom Menschen als einer ›geschlossenen Persönlichkeit‹ – trotz seiner etwas andern Bedeutung ist der Ausdruck bezeichnend – tritt dann das Bild des Menschen als einer ›offenen Persönlichkeit‹, die im Verhältnis zu andern Menschen einen höheren oder geringeren Grad von relativer Autonomie, aber niemals absolute und totale Autonomie besitzt, die in der Tat von Grund auf Zeit ihres Lebens auf andere Menschen ausgerichtet und angewiesen, von andern Menschen abhängig ist. Das Geflecht der Angewiesenheiten von Menschen aufeinander, ihre Interdependenzen sind das, was sie aneinander bindet. Sie sind das Kernstück dessen, was hier als Figuration bezeichnet wird, als Figuration aufeinander ausgerichteter, voneinander abhängiger Menschen« (ebd.: S. LXVII). An späterer Stelle hat Elias zudem den Prozess der Individualisierung – verstanden als Transformation von Fremdzwängen in Selbstzwänge – in einen anerkennungstheoretischen Kontext gestellt: »Die Angst vor dem Verlust oder auch nur vor der Minderung des gesellschaftlichen Prestiges ist einer der stärksten Motoren zur Umwandlung von Fremdzwängen in Selbstzwänge« (Elias 1976, Bd. 2: S. 366).

lich ist, wie man der aufgezeigten Paradoxalität der Anerkennung auch theoretisch und kategorial Rechnung tragen kann, ohne sich auf eine der beiden Seiten zu schlagen und das Problem zu schließen. Denn auch wenn Anerkennung als ein Versprechen erscheint, das mehr verspricht als es halten kann, so ist eben Anerkennung als Markierung dafür, dass »ohne die Konstitution des Selbst als Adressiertem das Selbst nicht ist« (Bedorf 2010: S. 147), auch unverzichtbar. Offenkundig ist daher, dass die Epigenesis des Selbst sich nicht linear entfalten lässt – weder vom Selbst noch vom Anderen aus; was es aber bedeutet, die Konstitution des Selbst vom Anderen her zu denken, ohne einerseits Determination bzw. Produktion oder andererseits bloße Entfaltung zu denken, ist auch theoriearchitektonisch noch nicht hinreichend durchbuchstabiert.

3. ›Anerkennung‹ als ›Adressierung‹ – eine empirisch orientierte Umwendung

Vor diesem Hintergrund haben wir verschiedentlich vorgeschlagen, ›Anerkennung‹ als ein Adressierungsgeschehen zu verstehen.²⁴ Damit greifen wir insbesondere jene Bedeutung von ›Anerkennung‹ auf, die mit der Frage der sozialen Konstitution bzw. Konstituierung des Selbst verbunden ist (und lassen zunächst moral- wie gesellschaftstheoretische Fragen weitgehend außeracht), und suchen diese mit den vorliegenden subjektivierungstheoretischen Überlegungen zusammenzubringen. Um den eigenen anerkennungstheoretischen Einsatz hier zu skizzieren, ist es daher zunächst erforderlich, das Konzept der Subjektivierung in wenigen Grundlinien zu erläutern (3.1), um dann die Übersetzung von der ›Anrufung‹ zur generelleren ›Adressierung‹ in Subjektivierungsprozessen verdeutlichen zu können (3.2). Und schließlich wird das so entwickelte subjektivierungstheoretische Verständnis von ›Adressierung‹ abschließend noch einmal im Gespräch mit und in Abgrenzung zu verwandten sozialwissenschaftlichen Konzepten weiter ausgeschärft (3.3), um zu verdeutlichen, was wir unter ›Anerkennung als Adressierung‹ verstehen (3.4).

3.1 Das Konzept der Subjektivierung: Linien eines ›Theorieprogramms‹

Mit ›Subjektivierung‹ wird seit den 1990er Jahren ein sich zunehmend verbreitender Theorie- und Diskussionszusammenhang markiert (vgl. exemplarisch

24 Vgl. zunächst Ricken 2009a, 2009b sowie dann Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012 und Ricken 2013a; schließlich Rose/Ricken 2017a und insbes. Ricken et al. 2017 sowie zuletzt auch Rose/Ricken 2018; Rose 2019 und Otzen/Rose 2021 und 2022.

Alkemeyer et al. 2013), der – häufig auf der Grundlage poststrukturalistischer Theorieperspektiven – die Frage untersucht, wie »in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden« (Foucault 1994: S. 243). Im Mittelpunkt dieses »Theorieprogramms« (Saar 2013), das noch immer eher ein »Programm« als eine bereits ausgearbeitete und etablierte »Theorie« darstellt, steht die Annahme, dass Menschen nicht – z. B. qua Konstitution – »Subjekte« sind, sondern in kulturellen Praktiken dazu erst *gemacht werden wie sich selbst dazu machen*.²⁵

In dieser Theorieperspektive wird daher die Frage nach dem »Subjekt« in einer Weise aufgeworfen, die das hinterfragt und als historischen Spezialfall ausweist, was gemeinhin als selbstverständlich oder »natürlich« betrachtet wird: nämlich dass Menschen sich als Subjekte mit einer spezifischen Individualität und Identität auslegen und wahrnehmen (vgl. auch Meyer-Drawe 2004). Mit dem Fokus auf Subjektivierung ist also die voraussetzungsvolle Vorentscheidung verbunden, sich demgegenüber gerade für die Genese als »Subjekt«, für »das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten« (Saar 2013: S. 17) zu interessieren, deren Form(ier)ung zum »Subjekt« dabei als machtvoller Vorgang entlang historisch spezifischer diskursiver Codes als Bedingungen der Selbstausslegung zu verstehen ist.

Für Michel Foucault ist – wie Judith Butler zusammenfassend formuliert – die so gewendete Frage nach dem »Subjekt« als Frage danach zu verstehen, »wie be-

25 Der Begriff der »Subjektivierung« verdankt sich zunächst den Arbeiten Foucaults, der – erst mit dem (die Unterwerfung betonenden) Begriff des »assujettissement« (Foucault 1975: S. 34, 38, 261; aber auch noch Foucault 1984: S. 38, 72 123), später dann aber zunehmend mit dem (stärker produktiv gedachten) Begriff der »subjectivation« (Foucault 1984: S. 40, 41, 44 u. ö.) – die Frage zu bearbeiten versucht hat, wie in Machtpraktiken jeweilige Selbstverhältnisse formiert werden bzw. spezifische »Selbsttechnologien« zur Modellierung des eigenen »Selbst« nahegelegt werden. In den entsprechenden deutschen Übersetzungen wird zunächst von »Unterwerfung« (Foucault 1976: S. 42), dann aber bereits früh von »Subjektivierung« (Foucault 1976: S. 287) gesprochen; dieser Begriffsgebrauch setzt sich dann in den späteren Übersetzungen durch (vgl. Foucault 1986: S. 40ff., 1994: S. 243) – wenn auch nicht konsequent (Foucault 1986: S. 122; vgl. ausführlicher zur Begrifflichkeit Ricken 2013b: S. 31-33, 2013a: S. 72f.). Im Anschluss daran ist »subjection« bzw. »subjectivation« von Judith Butler dann aufgenommen und fortgeführt worden (vgl. Butler 2001). Im deutschen Diskurs hatte sich aufgrund dieser Doppelung neben »Subjektivierung« auch der analog gebildete Begriff der »Subjektivation« etabliert, der aber aufgrund seiner Sperrigkeit eher wieder ungebräuchlich geworden ist. Die Frage, ob denn zwischen »Subjektivation« und (der inzwischen weit gebräuchlicheren) »Subjektivierung« (vgl. Keller et al. 2012) unterschieden werden muss, kann inzwischen vernachlässigt werden, weil auch mit »Subjektivierung« längst nicht mehr bloß die Anpassung (z. B. von Arbeitsverhältnissen) an bereits vorgängig existierende »Subjekte« (vgl. z. B. Moldaschl/Voß 2003), sondern die sozial bedingte und gestaltete Konstitution des Selbst – als eines sich dann als Subjekt auslegenden Selbst – gemeint ist (vgl. insgesamt auch Wiede 2019). Daher verwenden wir hier immer den deutschen Begriff der »Subjektivierung«.

stimmte historisch gegebene präskriptive Codes eine ganz bestimmte Art der Subjektformierung erzwingen« (Butler 2007: S. 26). Solche Codes zirkulieren im Rahmen von Diskursen, in denen gesellschaftlich verhandelt und festgelegt wird, wo bspw. die Trennlinie zwischen ›vernünftigen‹ und ›wahnsinnigen‹, ›kriminellen‹ oder ›sexuell abweichenden‹ und ›normalen‹ Menschen verläuft. Foucaults zentraler Hinweis besteht vor allem darin, die (moderne) Subjektformierung als davon zutiefst abhängige Form auszuweisen, der exklusive Codes und Normen für den Status des Menschlichen zugrunde liegen. Das impliziert eine doppelte Ins-Verhältnissetzung des Subjekts zu Kategorisierungen, die es bereits vorfindet und die ihm vorausgehen: Auf der einen Seite ist das jeweilige konkrete Selbstverständnis gebunden an die inhaltlichen Fremdzuschreibungen anderer (und insofern auch darauf angewiesen), zu denen es sich jedoch selbst jeweilig in ein Verhältnis setzen kann. Auf der anderen Seite ist aber auch die Form des ›Selbstverhältnisses‹, also in welcher Logik sich das ›Ich‹ zu sich selbst verhält, kulturell bedingt und insofern durch Andere strukturiert. Es ist dieser Doppelaspekt der Subjektform(ier)ung – qua machtvoller Ins-Verhältnis-Setzung zu diskursiven Codes und Normen als jemand verstanden zu werden und darin zugleich zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt zu werden –, den Foucault als eine spezifische Form der Unterwerfung aufweist, in der das, was vielfach als Selbst- und Fremdbestimmung unterschieden wird, ineinander fällt und sich gerade nicht oppositional gegenübersteht: »Diese Form von Macht wird im unmittelbaren Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen. Es ist eine Machtform, die aus Individuen Subjekte macht. Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht« (Foucault 1994: S. 246f.). Bereits bei Foucault wird hier angedeutet, was sich in Butlers Entfaltung des Subjektivierungsdenkens dann noch deutlich pointierter findet: Subjektivierung bedeutet vor allem »zu jemandes Subjekt« (ebd.) gemacht zu werden sowie sich selbst dazu zu machen, was darüber gelingt, dass konkrete Andere der sozialen Welt bestimmte Subjektnormen aufrufen und ihr Gegenüber dazu auffordern, ein diesen Normen entsprechendes Subjektverständnis (von sich) zu entwickeln.

Als Kennzeichnungen dieser Theorieperspektive lassen sich folglich vier zentrale Momente nennen:

- a) Erstens zielt ›Subjektivierung‹ darauf, dass die Konstitution und dann andauernde Konstituierung nur als *soziale* Konstituierung zu denken ist; Menschen – verkürzt formuliert – erlernen sich von Anderen her und werden ohne Andere nicht ›jemand‹, sondern vermutlich ›niemand‹. Was zunächst eher trivial

erscheint, soll aber ausdrücklich akzentuieren, dass die Epigenesis von Menschen nicht nachträglich, sondern von Anfang an als Epigenesis eines Selbst zu verstehen ist. Zugleich kann diese Epigenesis des Selbst weder als ein Entfaltungsgeschehen – z. B. die Realisierung einer vorgegebenen Verfasstheit – noch als ein Produktions- und Determinationsgeschehen konzipiert werden, sondern ist als ein relationaler Prozess zu entwerfen, in dem Selbst- und Anderenbezug untrennbar miteinander verwickelt sind. Anders formuliert: Die unaufhebbare Aufgabe, das eigene Leben führen zu müssen (und nicht bloß leben zu können), ist in (vorgängigen) Anerkennungsakten anderer gegründet und muss anhaltend unter ›Führungsbedingungen anderer‹ immer wieder neu beantwortet werden.²⁶ Es ist dieser relationale Grundzug des Subjektivierungsdenkens, der die angeführten anerkennungstheoretischen Überlegungen einerseits für dieses Denken bedeutsam macht und andererseits das Subjektivierungsdenken auch umgekehrt auf anerkennungstheoretische Fragen stößt.

- b) Zweitens verweist ›Subjektivierung‹ dann – durchaus folgerichtig – auf eine Historisierung und Kulturalisierung menschlicher Selbstausslegungen, so dass mit ›Subjekt‹-Sein (und dem darin implizierten ›Subjektwerden‹) nicht eine anthropologisch universale, sondern eine historisch kontingente, nämlich spezifisch neuzeitlich-moderne und nord-westliche Form der Selbstdeutung markiert ist. Die moderne Form des ›Subjekts‹ ist dabei durch die Elemente des ›Selbstbewusstseins‹ (als erkenntnistheoretischer Figur, dass Welterkenntnis immer Erkenntnis für jemanden ist), der ›Selbstbestimmung‹ (als praktischer Figur, dass das Leben nicht bloß gelebt, sondern immer – selbsttätig – geführt werden muss) und des ›Selbstzwecks‹ (der ethischen Figur bzw. der Auszeichnung der Würde der Menschen) gekennzeichnet (vgl. Ricken 1999 sowie insgesamt Ricken 2020b) – und ist alles andere als selbstverständlich oder gar natürlich. Vielmehr ist es dringend erforderlich, sie auch historisch mit anderen Figuren der ›Selbst-Bildung‹²⁷ zu kontrastieren (wie z. B. denen der griechisch- und römisch-antiken Form der ›Selbstsorge‹ oder der christlich-mittelalterlichen Figur der ›imitatio christi‹; vgl. Ricken 2013b: S. 39-43). Anders formuliert: Menschen erlernen sich nicht nur von Anderen her, sondern im Kontext kultureller Selbstdeutungsmuster, sodass die historisch und kulturell verankerten Muster bzw. Figurationen des Selbst für die Ausgestaltung der jeweiligen

26 Mit diesem Gedanken zeigt sich das Subjektivierungsdenken zunächst offen für (neuere) Entwicklungs- und Sozialisationstheorien, die durchgängig die Relationalität der Epigenesis betonen und zudem in der Sozialität von Menschen ein konstitutives Merkmal derer Verfasstheit (vgl. Tomasello 2002) sehen. Entscheidend ist aber, auch kategorial dieser Relationalität Rechnung zu tragen und insbes. Selbst- und Fremdbestimmung nicht oppositional – wie z. B. in der Opposition von ›Freiheit‹ und ›Macht‹ – zu justieren.

27 Den Begriff ›Selbst-Bildung‹ nutzt das von der DFG geförderte Oldenburger Graduiertenkolleg GK 1608 prominent in seiner Selbstbezeichnung (vgl. Alkemeyer/Freist/Budde 2013).

Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse bedeutsam (gemacht) werden. In spezifischer Weise meint dann ›Subjektivierung‹, sich als ›Subjekt‹ verstehen zu lernen – d. h. sich als sich selbst zugrundeliegend, als qua Intentionalität handlungsmächtig und dann auch verantwortlich zu begreifen.²⁸ Es ist dieser kulturell-historische Akzent, der das Subjektivierungsdenken von Entwicklungstheorien (auch neuerer Art) und Theorien der Sozialisation unterscheidet.²⁹

- c) Mit ›Subjektivierung‹ wird drittens dann die Bedeutung jeweiliger Selbstverhältnisse hervorgehoben, sodass wir – auch in Abgrenzung zu Perspektiven, die die Bedeutung von Positionierungsprozessen stark betonen (vgl. Häußling 2007) – von einer doppelten In-Verhältnis-Setzung ausgehen: Zu ›Jemandem‹ gemacht zu werden heißt dann, sowohl als ›Jemand‹ bezeichnet und verstanden zu werden – d. h. eine Position in einer sozialen Ordnung zugewiesen zu bekommen und in ein Verhältnis (innerhalb dieser Ordnung sowie zu bzw. mit und gegen andere(n)) gesetzt zu werden (Positionierung und Relationierung) – als auch zu sich selbst bzw. zu dieser Positionierung und Ins-Verhältnis-Setzung wiederum ein Verhältnis einzunehmen (Selbstverhältnis- bzw. ›Rekursivitätsspielräume‹; Renn 2016: S. 224).³⁰ Dabei ist bedeutsam, dass dieses Selbstverhältnis – d. h. sich zu den Verhältnissen und zu sich selbst zu verhalten –

28 Mit dieser Weichenstellung kann verdeutlicht werden, warum das ›Subjekt‹ immer wieder als ein paradoxes Doppel bezeichnet wird (vgl. Meyer-Drawe 1990) – nämlich als ›Zugrundeliegendes‹ und als ›Unterworfenes‹ zugleich: Wir sind neuzeitlich-modern der Selbstdeutung, uns selbst zugrundeliegend zu sein bzw. sein zu müssen, unterworfen.

29 Dieser Diskussionszusammenhang ist bislang noch nicht hinreichend ausgearbeitet worden; vgl. dazu auch die Überlegungen in Ricken 2013a: S. 36-39 wie auch Ricken/Wittpoth 2017. Neben der unbestreitbaren Differenz, inwieweit in den jeweiligen Theoriearchitekturen historisch-kulturelle Differenzen berücksichtigt werden, könnte dabei interessant sein, ob mit den jeweiligen Zentralkategorien – wie ›Entwicklung‹, ›Sozialisation‹ und dann ›Subjektivierung‹ – nicht jeweilig inkompatible Grundausrichtungen bzw. Grundperspektiven markiert werden, die – bei aller Ähnlichkeit des Gegenstandsbereichs, auch der Relationalität der beanspruchten Modell etc. – als entweder theorieleitend oder wenigstens akzentsetzend verstanden werden müssen: Verkürzt gesagt könnte es dann in Sozialisationstheorien vorrangig darum gehen, wie sich entwickelnde Menschen sich zu sozial passenden Menschen entwickeln (weil Ordnung unverzichtbar ist), während mit Subjektivierungstheorien eher auf die spezifische Formierung jeweiliger Selbstverhältnisse im Kontext immer bereits existierender sozialer Ordnungen abgestellt wird.

30 So sehr damit zunächst rollentheoretische Modelle nahegelegt scheinen, so sehr ist auch die Differenz dazu zu betonen. Denn während rollentheoretisch von (zudem institutionalisierten) normativen (Handlungs-)Erwartungen an soziale Akteur*innen ausgegangen wird und allenfalls noch die Differenz von ›role-taking‹ und ›role-making‹ (Turner) erläutert werden kann, ist bereits mit ›role-distance‹ (Goffman) ein Moment bezeichnet, das die Rollentheorie aufweicht bzw. gar auflöst. Zudem sind subjektivierungstheoretisch sowohl die rollentheoretisch bedeutsame Differenz von ›Rolle‹ und ›Person‹ als auch die für die Rollenübernahme notwendig vorausgesetzte Figur eines Subjekts nicht plausibel; vgl. insgesamt auch Ricken/Wittpoth 2017.

nicht als ursprünglich, sondern seinerseits als sozial und kulturell bedingt verstanden wird, sodass es weder Anfangs- und Folgezustände noch (lineare) Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge gibt und geben kann.³¹

- d) Schließlich sind viertens Theorien der ›Subjektivierung‹ zwingend auf praktikentheoretische bzw. praxeologische Theorien ver- und angewiesen – und das nicht nur, weil praxeologisch betont wird, dass das, was Menschen sind, nicht substantiell zu begreifen ist, sondern aus und in dem entsteht, was sie aus sich selbst – unter naturalen, sozialen und kulturellen Bedingungen – machen; sondern vielmehr, weil Subjektivierungsprozesse einerseits auf konkrete, materiale, soziale und kulturelle sowie explizit praktische Gestaltungen und deren Dynamik und Prozessualität andererseits verweisen (vgl. Alkemeyer et al. 2015; Alkemeyer/Buschmann 2016).

Vor diesem (Theorie-)Hintergrund lässt sich nun vielleicht überzeugend plausibilisieren, warum und inwieweit wir die mit der Konstitution bzw. Konstituierung des Selbst verbundenen Fragen der Anerkennung in einen subjektivierungstheoretischen Kontext stellen und weiter als Frage nach konkreten (Re-) Adressierungsprozessen wenden wollen. Umgekehrt aber verlangt diese Perspektive, nun auch zu erläutern, wie denn ›Anerkennung‹ im Sinne eines Subjektivierungsgeschehens überhaupt (praktiken-)theoretisch gefasst – und damit auch in empirischer Hinsicht untersucht – werden kann (vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band).

3.2 Von der ›Anrufung‹ zur ›Adressierung‹: Ankerpunkte einer Subjektivierungsforschung

Die von uns im Kontext der Subjektivierungsforschung vorgenommene (und für uns wesentlich auch empirisch motivierte) ›Umwendung‹ der pädagogischen Frage nach ›Anerkennung‹ hin zu einem dezidierten Blick auf konkrete Adres-

31 Mit dieser Formulierung wird auf eine konsequent differenztheoretische Fassung von ›Subjektivität‹ – gewissermaßen als »Subjektivität ohne Subjekt« (Fichtner 1979) – abgestellt, die sich entlang des Selbstverhältnisses im Rückgriff auf Kierkegaard erläutern ließe: Kierkegaards Frage – »Was aber ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnis, daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält; das Selbst ist nicht das Verhältnis, sondern daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält« (Kierkegaard 1992: S. 8) – verweist auf diese doppelte Verhältnishaftigkeit, nämlich ein Verhältnis (zu anderen, anderem etc.) zu sein und sich (darin und zugleich) zu diesen Verhältnissen selbst zu verhalten. Vgl. dazu auch die Begriffsfassung von ›Subjektivität‹ bei Menke: »Darin bezeichnet ›Subjekt‹ ein Wesen, dessen Bezüge auf anderes – Objekte wie andere Subjekte – wesentlich dadurch bestimmt sind, daß sie von einem Selbstbezug ›begleitet‹ sind« (Menke 2010: S. 734).

sierungsgeschehen verdankt sich dabei zunächst einem bereits mehrfach angespielten poststrukturalistischen Theoriekontext, in dem das soziale Angesprochenwerden unter dem Stichwort ›Anrufung‹ als ein subjektivierender Konstitutionsakt gedeutet worden ist. Dieses Verständnis soll hier nachfolgend mit explizitem Bezug auf Althusser und Butler erläutert werden, womit wir – wie Saar (2013: S. 18) schon nahegelegt hatte – einer Spur im subjektivierungstheoretischen Theorieprogramm folgen, die sich gewissermaßen methodologisch ausbeuten lässt.

Ankerpunkt 1: Louis Althusser

Prototypisch für eine Theorie der ›Anrufung‹ kann an die so oft zitierte ›Urszene‹ bei Althusser³² erinnert werden: In seinem Essay *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977) nutzt Althusser das Modell der Anrufung (*interpellation*) zur Erläuterung dafür, wie es der Ideologie gelingen kann, aus Individuen Subjekte zu machen; oder konkreter, wie durch einen Ruf, eine Anrede oder Benennung die so Angerufenen als Subjekte konstituiert (und das ist bei Althusser gleichbedeutend mit: in ihrer Unterwerfung unter die Ideologie konstituiert) werden (vgl. ausführlicher Rose/Koller 2012; Rose 2012). Die Althusser'sche ›Urszene‹ der Anrufung ist dabei eigentlich recht einfach angelegt: Ein Polizist spricht einen vorbeigehenden Passanten auf der Straße mit »He, Sie da!« (ebd.: S. 142) an und der Passant, der sich, auf diesen Ruf hin, dem Polizisten zuwendet, wird in genau diesem Moment der Umwendung, der Hinwendung zur ideologischen Ansprache, zum »Bürger«(-Subjekt) (ebd.: S. 142) – so Althusser's These.³³

Althusser entwirft ›Interpellation‹³⁴ (Anrufung) im Rahmen seiner Argumentation als ein Verfahren, durch das die Ideologie – kraft der ideologischen Staatsapparate (wie Kirche, Familie, Schule, Medien, politische Parteien etc.) und ihrer autorisierten Sprecher*innen (wie Pfarrer*in, Mutter/Vater, Lehrer*in, Journalist*in etc.) – Individuen zu Subjekten ›transformiert‹ und ihnen ihre – um den Preis der Unterwerfung distribuierten und insofern ideologischen – Subjekt-

32 Einerseits ist es erstaunlich, dass Althusser's spätstrukturalistische und auch marxistisch geprägte Theorie der Ideologie, in der sich die Idee der Anrufung eingebettet findet, eine solche Prominenz für die poststrukturalistische Theoriebildung der Subjektivierung erhalten hat, andererseits finden sich darin aber eben auch ganz wesentliche Grundgedanken des Subjektivierungsdenkens, namentlich die eines gemachten und machtvoll unterworfenen Subjekts, das sich ›frei‹ wähnt, wieder (vgl. auch Saar 2013: S. 19f.).

33 Interessant und irritierend an der Wahl dieses Beispiels ist aber, dass Althusser hier den Polizisten als anrufende Instanz wählt, der eigentlich – laut seiner eigenen Systematisierung – den repressiven und nicht den ideologischen Staatsapparaten zugeordnet ist.

34 Ironischerweise beutet Althusser dabei auch eine Nebenbedeutung von *interpellation* im Französischen aus, die im polizeilichen Kontext auch »vorübergehende Festnahme« (Althusser 1977: S. 153) bedeuten kann: Die Anrufung ›verhaftet‹ ja gewissermaßen das Subjekt.

positionen zuweist. Auch wenn dies hier nur angerissen werden kann, findet sich diese Argumentation bei Althusser eingebettet und rückgebunden an die Frage danach, welchen Beitrag die Ideologie und die ideologischen Staatsapparate für die Reproduktion der Produktionsverhältnisse übernehmen. Sein zentraler Hinweis in diesem Zusammenhang besteht darin, dass die Ideologie es den Menschen ermögliche, ein praktisches wie imaginäres, sinnstiftendes Verhältnis zu ihren Existenzbedingungen zu unterhalten, das eben so weit geht, dass die angerufenen Subjekte selbst im Sinne der sie anrufenden Ideologie nun völlig repressionsfrei »ganz von allein funktionieren« (ebd.: S. 148). Entsprechend charakterisiert Althusser es als wichtigsten Effekt der Ideologie, eben diese unhintergehbare Evidenz zu schaffen, sich als Subjekt zu verstehen, wenn er sagt: »Es ist klar, dass Sie und ich (freie, moralische usw.) Subjekte sind. Wie alle Evidenzen [...] ist auch die ›Evidenz‹, dass Sie und ich Subjekte sind – und dass dies für uns nicht zum Problem wird – ein ideologischer Effekt und zwar *der* elementare ideologische Effekt« (ebd.: S. 141, Hervorh. NR/NR). Das Modell der Anrufung erlaubt Althusser insofern zu verdeutlichen, warum und wie das Individuum nur innerhalb der Ideologie und durch sie hindurch praktisch werden und handeln, respektive Subjekt sein, kann.

In der Illustration dieser These am Beispiel des Polizistenrufs »He, Sie da!« macht Althusser aber auch deutlich, dass dieser Akt der ›Rekrutierung‹ zum Subjekt (ebd.: S. 142) sich erst in der Umwendung der Angerufenen zum Polizisten vollendet, die Angerufene also erst dann zum Bürger-Subjekt wird, wenn sie auch anerkennt, dass sie gemeint war, »weil es [das angerufene Individuum] damit anerkennt, dass der Anruf ›genau‹ ihm galt« (ebd.: S. 143) – und es sich dadurch zum unterworfenen ›Subjekt‹ in einer Ordnung, hier einer Ordnung der ›Verdächtigung‹ (vgl. ebd.: S. 153, Anm. 8) macht, in der es auch um Schuld bzw. Unschuld und die damit einhergehende Selbstverdächtigung, das sich (dem Anrufenden) zeigende ›schlechte Gewissen‹ geht. Und es ist der bei Lacan entlehnte Gedanke eines Wunsches nach Existenz verleihender »Wiedererkennung« des angerufenen Subjekts im anrufenden »großen Subjekt« (ebd.: S. 147), der die bei Althusser letztlich doch recht ungebrochen gedachte Wirkung oder Autorität der Anrufung schließlich absichern und verbürgen hilft.

Ankerpunkt 2: Judith Butler

In ihren Arbeiten zur Performativität subjektivierender Sprechakte schließt Judith Butler direkt an Althusser's Konzept der ›Interpellation‹ an und betont explizit, dass Angesprochenwerden bedeute, zugleich anerkannt und subjektiviert zu werden: In Akten des Ansprechens vollziehe sich eine »Konstitution ihres Adressaten« (Butler 1998: S. 32), insofern Subjekte in ihnen Bezeichnungen erhalten, die sie auf einen Platz oder eine Position verweisen (vgl. ebd.: S. 45), und sie darin innerhalb oder außerhalb »des möglichen Kreislaufs der Anerkennung« (ebd.: S. 14), innerhalb oder außerhalb der Matrix sozialen Anerkennbarkeit ver-

orten. In Subjektivierungsprozessen wird also Butler folgend einerseits das Begehren jedes Einzelnen nach »gesellschaftlicher Existenz« (Butler 2001: S. 24) ausgebeutet, das Subjekte in eine grundsätzliche Abhängigkeit von den anderen Gesellschaftsmitgliedern setzt und im konkreten Verlangen nach Anerkennung als Jemand ihren Ausdruck findet, die oder der entlang von sozialen Kategorisierungen wie z. B. »Junge«, »Mutter« oder »Wissenschaftler« erst sozial anererkennungsfähig wird.³⁵ In diesem Sinne stellt subjektivierende »Unterordnung de[n] Preis der [sozialen] Existenz« (Butler 2001: S. 25) für Butler dar, weil Anerkennung nur im Rahmen von Begriffen gewährt werden kann, die dem Subjekt bereits vorausgehen und denen bestimmte »Normen der Anerkennbarkeit« (Ricken 2013b: S. 91) eingeschrieben sind, denen das Subjekt, da es grundsätzlich nach (An-)Erkennbarkeit strebt, zu folgen bzw. zu entsprechen hat, will es seine fraglose soziale Existenz nicht riskieren. Andererseits sind die von den sozialen Anderen aufgerufenen Normen oder deren Anrufungen ebenfalls darauf angewiesen, auf Seiten der Angerufenen Anerkennung zu finden, sofern sie wirksam sein wollen. Auch die »Normen der Anerkennbarkeit« selbst stehen folglich nicht außerhalb eines Zyklus der Anerkennung, so dass sie je wieder(holend) angeeignet, verkörpert und von den Subjekten als angemessen zur Ins-Verhältnis-Setzung mit sich selbst inszeniert werden müssen, um sich als Normen überhaupt stabilisieren zu können. Und wenn erst ihre Verkörperung sie schließlich zu wirksamen sozialen Normen macht, dann zeigt sich eben auch die Angewiesenheit der Normen auf entsprechend »normalisierte Subjekte«.

Es ist dieser zentrale Hinweis auf die soziale Performativität von Anerkennungsprozessen und Ansprachen bei Butler, der einen wichtigen Akzent für uns setzt (vgl. insgesamt Rose/Ricken 2017b). Butlers Performativitätsverständnis verweist gerade auf die Beweglichkeit und das In-Bewegung-Sein von diskursiv-praktisch vermittelter Sozialität (inklusive sozialer Ansprachen), so dass es weder angemessen erscheint, davon auszugehen, Ansprachen wirkten allein zurechtend auf das Subjekt (im Werden) ein, noch sie als immer schon verschiebend, resignifizierend auf die normativen Vorgaben (in) der Anrufung rückwirkend zu denken, sondern Ansprachen vielmehr beide Potentiale zuzugestehen und gerade genau hinzusehen, welches Potential wie konkret ins Spiel kommt. Es ist auch gerade diesem Performativitätsverständnis geschuldet, dass Butlers Verständnis von Anrufung das Althusser'sche Modell insbesondere hinsichtlich der – darin bereits enthaltenen Bedeutung der – »Umwendung« klar übersteigt und umak-

35 Wo anererkennungsfähige Existenz über soziale Kategorien, Begriffe und Namen gewährt wird, impliziert deren Nutzung nicht nur eine Reduktion und insofern auch notwendige Verkennung (vgl. Bedorf 2010 wie auch Villa 2013; Balzer 2007; Deines 2007) des Subjekts, sondern es wird auch verständlich, inwiefern solche Kategorien den Selbstbezug grundlegend prägen, so dass »keine Selbsterzeugung jenseits der Normen [erfolgen kann], welche die möglichen Formen verzeichnen, die ein Subjekt annehmen kann« (Butler 2007: S. 27).

zentriert. Indem sie die Umwendung selbst und die Frage danach, ob und wie sie vollzogen wird, zentral und wichtig macht, grenzt sie sich insbesondere dort von der Althusser'schen Konzeption der Anrufung ab, wo diese von einem »Bild der souveränen Macht« (ebd.: S. 52) dominiert wird. Denn bei Althusser scheint der anrufenden Stimme die Fähigkeit zuzukommen, gewissermaßen ungebrochen »das hervorzurufen, was sie benennt« (ebd.). Butler gibt nun aber gerade zu bedenken, dass es nicht plausibel (und für ihr Denken von Handlungsfähigkeit auch hoch problematisch) ist, wenn der Anrufungsakt bei Althusser direkt mit der Konstituierung des Subjekts zusammenfällt und so gewissermaßen die Antwort, die Umwendung des Subjekts (und die durchaus verschiedenen Weisen, dies tun zu können) dann nicht mehr als eigenständiges Moment der Subjektivierung gedacht werden kann, sondern als quasi automatisch Unterwerfung vollziehend.

Zudem erweitert Butler die Idee der Interpellation über Althusser hinaus zu einer Art Grundstruktur der menschlichen Subjektkonstitution, für die nicht allein Anrufungen in ihren expliziten Formen wichtig sind, sondern der Hinweis auf die generelle Adressiertheit menschlicher Sprache, in der Subjekte sich vorfinden – auch wenn Butler die Figur der Anrufung aufgrund ihres Rekurses auf gesellschaftlich relevante Großkategorien wie »Bürger« (bei Althusser) oder »Mädchen« (bei Butler) durchaus sehr interessiert. Ihr Hinweis geht aber – und das wird gerade in den englischsprachigen Original-Texten deutlicher – noch weiter, wenn sie – poststrukturalistisch – auf eine »structure of address« (Butler 2005b: S. 53) verweist, die Subjekte als auf sprachliche Formen und Ausdrücke ihrer Subjekthaftigkeit angewiesene immer bereits vorfinden. Eine Struktur, in der ein eklatanter Zusammenhang besteht, als Subjekt notwendig adressierbar zu sein und adressiert zu werden: also »to be addressed« (ebd.) und die damit gleichermaßen verbürgte Option, »to address you« (ebd.). Für Butler liegt darin der generelle Hinweis auf die sprachliche Vermitteltheit der Möglichkeit eines Subjekts, (überhaupt) zu erscheinen, oder, wie sie es formuliert, der Hinweis auf eine paradoxe »Einsetzung« und »Enteignung« als Angesprochener: »one finds oneself addressed by a language one never chose« (ebd.). Insgesamt betont Butler, dass die performative Kraft von sprachlichen Äußerungen, gewissermaßen das zu erschaffen, was sie (nur) benennen, sich »einer rituellen Kette von Resignifizierungen« (Butler 1998: S. 27) verdankt, so dass sich die »sprachliche Konstituierung des Subjekts« (ebd.: S. 53) – einerseits – nicht als »einzelner Akt« (Butler 1997: S. 32) vollzieht, sondern als »ein zeitlicher Prozeß, der mit der laufenden Wiederholung von Normen operiert« (ebd.). Dieser ist – andererseits – eben gerade kein »kausaler Prozeß« (ebd.), denn das Subjekt bezieht sich zwar durch die Sprache auf andere und sich selbst und wiederholt in diesem Bezug Normen, aber es verschiebt diese eben dabei zugleich auch (vgl. Butler 1998: S. 61).

Mit diesen Weichenstellungen wird bei Butler also davon ausgegangen, dass die (subjektivierende) Macht von Sprechakten »weniger uniliteral und sicher«

(ebd.: S. 125) ist, als dies von John L. Austin in seinen Überlegungen zur Performativität von Sprechakten (vgl. Austin 1998) zum Teil nahegelegt wird.³⁶ Das liege daran, so Butlers Kritik, dass der Körper und das notwendig körperliche Sprechen bei Austin zu wenig Beachtung erhalten. Denn: »das Körperverhalten als rhetorisches Instrument des Ausdrucks kann den propositionalen Gehalt des Gesagten« (Butler 1998: S. 215) immer ablenken oder untergraben, und weil sich Subjekte zur Ansprache durch andere und darin auch zu Normen in ein Verhältnis setzen, kann weder von Kontinuitäten zwischen Absichten, Äußerungen und Effekten (vgl. ebd.: S. 134) noch von einem linearen, ungebrochenen Geschehen der Subjektkonstituierung ausgegangen werden. Sondern gerade die Frage nach Aneignung oder Nichtaneignung, präziser eigentlich die Frage nach dem *wie* der Aneignung und dem Maß, in dem es immer auch ›Fehlaneignung‹ (Butler 1998: S. 146) ist, muss selbst als zentraler Bestandteil des Subjektivierungsgeschehens betrachtet werden. Dieser uns so wichtige Akzent des Butler'schen Anrufungs- und Adressierungsdenkens aber macht einerseits die Frage bedeutsam, wie Adressierte auf Adressierungen *reagieren* und wie sie die sie Adressierenden selbst wiederum ›*re-adressieren*‹. Zudem kann mit dieser Erweiterung andererseits der Blick auch auf – in diesem Äußerungsszenario – beteiligte Dritte gelenkt werden, mit denen dann zusätzlich noch ein weiteres Moment der Performativität der Sprechakte qua Zeugenschaft und sozialer Beglaubigung in den Blick rückt.

3.3 Systematische Aspekte der Adressierung: Sozialwissenschaftliche Kontexte des adressierungstheoretischen Denkens

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass die ›Übersetzung‹ von Anerkennung als Subjektivierungsgeschehen oder besser als ein wesentlicher Aspekt dessen, was das Subjektivierungsgeschehen ausmacht, dessen Wirksamkeit eben anhand der theoretischen Figur der Anrufung konkretisiert wurde, nun auf eine Generalisierung zuläuft, die – stark vereinfacht gesprochen – Adressierung (und mit ihr Anerkennung) als Grundstruktur menschlicher Sozialität auszulegen und

36 Wie sich in der Unterteilung des Sprechakts in Proposition, Illokution und Perlokution zeigt, handelt es sich beim Sprechakt um eine sprachliche Einheit, die bei Austin an bestimmte Gelingensbedingungen geknüpft ist. Letzteres wird deutlich, wenn Austin bestimmte Formen des Sprechens – die Fehlschläge (*misfires*) und die sogenannten Missbräuche (*abuses*) bzw. den nicht-wahrheitsgemäßen Gebrauch von Sprache – explizit aus seiner Theorie ausschließt (Austin 1998: S. 18, vgl. kritisch Derrida 2001: S. 39f.). Allerdings unterläuft Austin in einer Art selbstironischen Wendung gerade im Rekurs auf die Missbräuche die von ihm eingeführten Unterscheidungen auch selbst wieder, so dass letztlich eine strenge Trennung zwischen Illokution und Perlokution kaum aufrechtzuerhalten ist.

zu verstehen sucht. Auf ›Adressierung‹ zu fokussieren, verbindet sich dann mit einem – letztlich auch empirischen – Interesse dafür, wie Menschen sich gegenseitig bedeuten, als wer sie sich jeweilig sehen, deuten und zu verstehen geben, verknüpft mit der Frage, inwiefern sie darin füreinander aner kennbar sind, werden und bleiben.

Gleichwohl ruft der Begriff ›Adressierung‹ ebenso weitere sozialwissenschaftliche Kontexte auf, in denen bereits verwandte Überlegungen formuliert wurden. Um unser eigenes Verständnis von Adressierung weiter auszuschärfen und zu konturieren, soll dieses in Auseinandersetzung mit interaktionstheoretischen Grundgedanken Goffmans, devianzsoziologischen Annahmen des Labeling Approach und Impulsen aus dem interdisziplinären Diskurs um Gewalt in der Sprache und verletzendes Sprechen weiter konturiert werden. Anhand der Diskussion von Kurzschlüssen und Missverständnissen rund um Adressierungen, Kategorisierungen und Zuschreibungen sollte dann deutlich werden, inwiefern der von uns vorgeschlagene Blick auf ›Adressierung‹ gerade nicht dazu angelegt ist, Menschen darauf zu reduzieren, sie seien »Reaktionsdeppen« (von Trotha 1977: S. 98), sondern gerade zu verdeutlichen, dass die Produktivität sprachlicher Performativität darin liegt, dass Sprache und Ansprachen (auch in ihren Wirkungen) gerade nicht festgelegt werden können und Entgegnungen potentiell möglich sind.

In unserem Versuch, Anerkennung im Sinne der gerade entfalteten subjektivierungstheoretischen Überlegungen konkreter fassen und auch empirisch untersuchen zu können, stützen wir uns also auf das eben entfaltete Verständnis von ›Adressierung‹ und erweitern es dezidiert um den Begriff der ›Re-Adressierung‹³⁷, der explizit die Antwortdimension von und in Adressierungsprozessen begrifflich benennt, akzentuiert und – im Sinne des entfalteten Theorieprogrammes – auch besonders wichtig nimmt. Butler folgend gehen wir also von einer Grundstruktur menschlicher Sozialität aus, die sich als Adressierbarkeit und Adressabilität beschreiben lässt und auf Akte des (An-)Sprechens verweist, in denen Subjekte sich gegenseitig bedeuten, im Rahmen welcher Kategorien sie sich gegenseitig lesen und anerkennen können – was auch gleichbedeutend damit ist, Anerkennung als durchgängiges Moment in menschlichen Äußerungsakten zu verstehen. Ins Zentrum rückt deshalb die Frage, wie sich Subjekte explizit oder implizit *adressieren* und sich dazu anhalten, sich Kategorien und Normen einer aner kennbaren Existenz zu unterwerfen, um füreinander aner kennbar zu sein bzw. zu werden und ebenso, wie sie sich zu diesen Adressierungen, selbst die sie Ansprechenden *re-ad-*

37 Die lateinische Vorsilbe ›re‹ erlaubt zweierlei Lesarten, insofern ›re‹ sowohl wiederholenden (als ›erneut‹ z. B. in ›reproduzieren‹, ›reduplizieren‹) als auch antwortenden Charakter (als ›zurück‹ z. B. in ›reagieren‹ oder ›replizieren‹) haben kann; wir schließen mit ›Re-Adressierung‹ begrifflich an die zweite, antwortende Bedeutung an – was nicht ausschließt, dass wiederholte Adressierungen (nämlich bis sie beantwortet werden) von besonderem Interesse sein können.

ressierend, wiederum verhalten. Allerdings ist es wichtig, dabei und damit keinem einseitigen Verständnis von Adressierung Vorschub zu leisten und diese auf singuläre und allein verbal gefasste ›Ansprachen‹ zu verkürzen.³⁸

Die Annahme einer grundsätzlichen Adressierungsstruktur innerhalb menschlicher Ansprachen findet sich durchaus auch abgestützt jenseits post-strukturalistisch argumentierender Perspektiven, wie z. B. in linguistischen Untersuchungen. Diese verweisen auch auf die grundsätzliche »Adressiertheit« (Hartung 2001) aller Rede und weisen Form(e)l(n) der Adressierung als einen unverzichtbaren Bestandteil von face-to-face-Kommunikationen aus (vgl. Hartung 2001). Sie stellen zudem heraus, dass jede Rede, selbst wenn sie die Gegenwart anderer Menschen nur abstrakt antizipiert oder auch als Selbstgespräch geführt wird, sich regelhaft an ein Gegenüber, eine Adressatin, (aus)richtet. Diese generelle Perspektive auf das soziale Angesprochenwerden lässt sich zudem mit weiteren sprach- und sozialwissenschaftlichen Kontexten verbinden und anreichern, die ebenfalls auf die grundsätzliche Adressiertheit von Rede ebenso wie die Gerichtetheit von Interaktionen, die Bedeutung von Zuschreibungen darin und auch das performative (Verletzungs-)Potential von Ansprachen abheben – wie nachfolgend erläutert werden soll.

Kontext 1: Erving Goffman³⁹

Neben den eben nur kursorisch angeführten linguistischen Hinweisen sind es vor allem Goffmans interaktionsbezogene Überlegungen, die auf die prinzipielle Gerichtetheit von Interaktionsakten auf ein oder mehrere Gegenüber hinweisen (vgl. exemplarisch Goffman 1971, 2005) und explizit verdeutlichen, dass Gespräche weit mehr sind als ein (verbal-)sprachliches Handeln, nämlich dass sie vor allem sozial organisiert sind (vgl. auch Goffman 1980).⁴⁰

38 Denn bereits Althusser, aber noch mehr Foucault und Butler betonen die Bedeutung des Körpers für das Verständnis und die Analyse von Subjektivierungsprozessen, so dass es einem Kategorien-Fehler gleichkäme, diese sich über und am Körper materialisierenden Prozesse einseitig auf verbale Akte zu verkürzen. Vielmehr wird – zumindest in unserem Blick auf Adressierungsprozesse – gerade deutlich, dass Adressierungen und Re-Adressierungen in der Regel gerade verbal-körperlich oder diskursiv-praktisch vollzogen werden, auch wenn wir theoretisch wie methodologisch auf »die Sprachlichkeit der Anerkennung« stärker fokussieren. Vgl. ergänzend auch Pille/Alkemeyer 2016.

39 In diesem Zusammenhang sind wir insbesondere Anne Sophie Otzen zu Dank verpflichtet, die Goffmans Perspektiven im Rahmen ihrer Dissertation viel sorgfältiger und differenzierter als dies hier möglich ist für unseren Ansatz der Adressierungsanalyse diskutiert und ausdeutet.

40 Deshalb haben wir an anderer Stelle auch die Adressierungsanalyse als »Interaktionsanalyse« ausgewiesen (Rose/Ricken 2017a), die sich damit – wenn auch nicht bruchlos – anschließt an andere Interaktionsanalysen, die sich ebenfalls für die Logik und Organisation von Handlungen interessieren (vgl. exemplarisch: Von Lehn 2018; Maier-Gutheil 2013).

Sozialität wird bei Goffman, insbesondere motiviert durch den Wunsch, sozial (peinliche) Beschädigungen der »Images« aller Interaktionsteilnehmender zu vermeiden, gerade als aufeinander positional abgestimmte »stillschweigende Kooperation« bzw. Kooperativität gedacht (Goffman 1971: S. 35), für die die Einbeziehung der wechselseitig aneinander gerichteten und aufeinander abgestimmten Erwartungserwartungen zentral ist. Um seine Überlegungen zur Rahmenanalyse ebenso wie zum Schutz der Images innerhalb der Rahmen weiter zu präzisieren ist im Zusammenhang mit Adressierungen besonders Goffmans Hinweis interessant, dass in Interaktionsakten immer auch ein eigener wie fremder »Redestatus« (Footing) markiert und vorausgesetzt wird (vgl. Goffman 2005 [1979], insbes. S. 37-72).

Goffman verdeutlicht dies an einem politischen Beispiel aus den 1970er Jahren: Präsident Nixon lädt Journalist*innen zu einer Pressekonferenz ins Oval Office ein und fragt eine anwesende Journalistin, was ihr Mann eigentlich dazu sage, dass sie Hosen trage, und bittet sie, für ihn eine Pirouette zu drehen, um beurteilen zu können, ob diese für sie denn kleidsam seien – wobei er keinen Zweifel daran lässt, Röcke an Frauen unbedingt zu bevorzugen (vgl. Goffman 2005: S. 37f.). In dieser Szene wird – so verdeutlicht Goffman – der Redestatus der Journalistin gegenüber dem Präsidenten recht unvorhersehbar (und sich im Grenzbereich Zulässigkeit bewegend) verschoben hin auf ihren Status als »Frau«: sie wird zu einem (Sexual-)Objekt der Beurteilung und Begutachtung (degradiert), obwohl sie ins Oval Office gekommen war, um (vielleicht für Nixon unbequeme) journalistische Fragen zu stellen.

Goffman generalisiert nun diese Überlegungen zum Redestatus, indem er folgert, alle Sprecher*innen würden sich in ihren aufeinander ausgerichteten Interaktionen jeweils gegenseitig – meist implizit, aber durchaus präzise und empfindsam aufeinander abgestimmt – anzeigen, als wen sie sich jeweils verstehen und voraussetzen innerhalb des gemeinsamen Handlungsrahmens. Realisiert wird diese »Anzeige« der aufeinander abgestimmten Redestatus u. a. darüber, wie soziale Akteure sich gegenseitig »ansprechen« (über Blicke, Gesten oder das Nennen von Namen), sodass auch ein entsprechend reziproker »Redestatus« von der, dem oder den Gegenüber(n) antizipiert werden muss. Und gleichzeitig verdeutlicht das gewählte Beispiel aus dem Oval Office auch, dass es innerhalb einer sozialen Situation hinsichtlich des Redestatus keine endgültige Sicherheit gibt, sondern man nur auf die Kooperativität der Interaktionspartner hoffen kann: wenn die Register (der Ansprache) gewechselt werden (können), kann plötzlich auch ein anderer Redestatus vorausgesetzt und sozial plausibilisiert werden.

Vgl. ausführlicher zur Methode und Methodologie der Adressierungsanalyse den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band.

Gerade bei Goffman wird bereits angedeutet, was bei Butler als fundamental mitgedacht wird: ›Adressierung‹ kann nur als *mehrfach rekursives soziales Phänomen* konzipiert und verstanden werden, für das es in Goffmans Perspektive gerade auf feine, aufeinander abgestimmte und einander in der Regel kooperativ verpflichtete Justierungen zwischen den Beteiligten ankommt, so dass die Frage nach konkreten Adressierungen notwendig immer auch die Frage nach den *Antworten* auf solche Adressierung bzw. in unserer Terminologie eben nach *Re-Adressierungen* einschließen muss. Zugleich muss im Anschluss an Goffman auch darauf hingewiesen werden, dass mit der Konstruktion von ›Adressierung‹ und ›Re-Adressierung‹ keine bloß lineare Reihung (aufeinander folgender Sprechakte) gemeint ist, sondern eben ein entsprechend aufeinander verwiesenes rekursives Sprachhandeln im Prozess, für den zwar soziale Erwartungen ausgemacht werden können, aber keine Festlegungen.

Kontext 2: Labeling Approach

Dies ist insbesondere deshalb wichtig festzuhalten, weil ein Begriff wie ›Adressierung‹ auf den ersten Blick vielleicht nahe zu legen scheint, es gehe allein um Fragen von Zuschreibungen wie sie z. B. auch im Rahmen des Labeling Approach als problematisch erkannt und ausgewiesen wurden (vgl. exemplarisch Becker 2014 [1973]; Pollner 1974; Mc Hugh 1970). Nun kann man am Beispiel des Labeling-Approaches⁴¹ aber gut verdeutlichen, wie der Hinweis auf ›Etikettierungen‹ (oder in unserem Fall auf ›Adressierungen‹) zu Missverständnissen gera-

41 Der »Labeling Approach«, auf deutsch oft auch »Etikettierungstheorie« genannt, lässt sich als wichtiger, wenn auch heute schon weitgehend überholter (weil bereits in Teilen in die Mainstream-Kriminologie eingebauter) Ansatz innerhalb der *Devianzsoziologie* einordnen. Der Labeling Approach, der in den USA im Umfeld des Pragmatismus und im direkten Anschluss an den symbolischen Interaktionismus (insbesondere an Mead und Blumer) in den 1960er Jahren entstanden ist, galt auch in Deutschland zu Beginn als »theoretische Sensation« (Peters 1996: S. 107), weil er eine überaus innovative Perspektive auf seinen Gegenstand, das Verständnis und die Definition *abweichenden Verhaltens*, einführte – wie das berühmte Zitat Beckers verdeutlicht: »Abweichendes Verhalten wird von der Gesellschaft geschaffen. Ich meine dies nicht in der Weise, wie es gewöhnlich verstanden wird, dass nämlich die Gründe abweichenden Verhaltens in der sozialen Situation des in seinem Verhalten abweichenden Menschen oder in den »Sozialfaktoren« liegen, die seine Handlung auslösen. Ich meine vielmehr, dass gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, dass sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert und dass sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie als Außenseiter etikettieren. Von diesem Standpunkt aus ist abweichendes Verhalten keine Qualität der Handlung, die eine Person begeht, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere und der Sanktionen gegenüber einem »Missetäter«. Der Mensch mit abweichendem Verhalten ist ein Mensch, auf den diese Bezeichnung erfolgreich angewandt worden ist; abweichendes Verhalten ist Verhalten, das Menschen als solches bezeichnen.« (Becker 2014: S. 31)

dezu einlädt. Denn der für den Labeling Approach zentrale Hinweis auf die interaktive Verfertigung und Nutzung von Zuschreibungen, von Labels oder Etikettierungen, um damit Menschen ein abweichendes Verhalten zu attestieren, wurde vielfach so ausgelegt, als handele es sich bei den (problematisierten) Etikettierungen schlicht um gesellschaftliche und dann von der Soziologie wiederholte Missinterpretationen sozialen Verhaltens. Dies mündete dann oft in das noch fundamentalere Missverständnis, das tatsächlich das Anliegen des Labeling Approach verfehlt, der Ansatz lege nahe, Menschen würden allein aufgrund der Zuschreibung deviant zu sein, überhaupt und gewissermaßen ursächlich deshalb deviant.⁴²

Was man zur Schärfung des Begriffes der Adressierung aus der Diskussion um den Labeling Approach und der vielfach formulierten Kritik an seinen Annahmen, lernen kann (und vielleicht sogar lernen muss), ist, theoretisch wie analytisch möglichst keine einfachen Kausallogiken der Benennung nahezulegen: Denn der Labeling Approach hat aufgrund eines eher unterkomplexen Machtverständnisses (vgl. Dellwing 2008; Keckeisen 1974) in Kombination mit einer epistemologischen Relativierung gesellschaftlich institutionalisierter Sinnproduktionen durch seine starke Verhaftung in der Ethnomethodologie und im Interaktionismus (vgl. von Trotha 1977) der Tendenz nach doch suggeriert, die Anwendung der Unterscheidungen sei direkt mit einem »Aufzwingen von Definitionen« (Becker 2014: S. 194) gegenüber den so Etikettierten gleichzusetzen, die dann – wiederum etwas kurzschlüssig argumentierend – auch als direkte Akte der Ausübung von »Kontrolle« (ebd.: S. 192) über jene Etikettierten interpretiert wurden.

Entsprechend wichtig ist es also, Adressierungen eben nicht unterkomplex oder unilateral und als kausal wirkend zu verstehen – was angesichts des poststrukturalistischen Theorierahmens sicherlich auch weniger naheliegend ist, als beim Labeling Approach –, weil sonst die Adressierten letztlich zu bloßen Objekten der Bezeichnung oder eben zu »Reaktionsdeppen«⁴³ (von Trotha 1977:

42 Becker notiert zu dieser Missinterpretation des Labeling Approach pointiert: »Es wäre lächerlich zu behaupten, dass Räuber andere Leute einfach deswegen überfallen, weil irgendjemand sie als Räuber bezeichnet hat, oder dass alles, was ein Homosexueller tut, aus der Tatsache resultiert, dass jemand ihn homosexuell genannt hat« (Becker 2014: S. 170). Vielmehr geht es dem Labeling Approach schlicht um die Ausweitung des Beobachtungsbereiches beim Studium von ›abweichendem Verhalten‹, »durch den Einschluss von anderen Handlungen als [allein] denen des vermeintlich abweichenden Täters« (ebd.) und durch den Versuch »die Handlungsbedingungen eines jeden Beteiligten zu verstehen« (Becker 2014: S. 194).

43 Von Trotha argumentiert in seinem Artikel (1977) in kritischer Auseinandersetzung mit dem Labeling Approach durchaus überzeugend, dass dieser dazu tendiere, – erstaunlicher Weise entgegen seines Anliegens, die Perspektive der ›underdogs‹ auf ihre eigene Lebensführung gerade soziologisch zu stützen und zu stärken – die gesamte soziale Wirklichkeit

S. 98) degradiert werden, was in etwa das Gegenteil dessen ist, was die Subjektivierungstheorie zu verstehen sucht. Um solche Trivialisierungen im Verständnis von ›Adressierung‹ also zu vermeiden, verweisen wir insbesondere darauf, dass die (subjektivierende) Macht oder die performative Kraft von Sprechakten, zu tun, was sie sagen, als deutlich »weniger uniliteral und sicher« (Butler 1998: S. 125) anzunehmen ist, als dies z. B. im Labeling Approach nahegelegt wurde.

Kontext 3: Verletzendes Sprechen

Gleichwohl bleibt die Frage virulent, wie und was genau denn Ansprachen, oder in unserer Terminologie gesprochen Adressierungen, bewirken können. Und mit dieser Frageperspektive bewegen wir uns argumentativ in der Nähe von Überlegungen rund um die Performativität von Sprache oder ihre performativen Wirkungen, wie sie bspw. auch im interdisziplinären und internationalen Diskurs zu »Gewalt in der Sprache« (vgl. exemplarisch Matsuda et al. 2018) breit diskutiert werden.⁴⁴ Dieser Diskurs⁴⁵ nimmt an der durch Austins Sprechakttheorie (vgl. Austin 1998 [1979]) inspirierten Überlegung seinen Ausgangspunkt, dass es möglich ist, mit Worten zu handeln, also allein durch das Sprechen etwas zu tun, und übersetzt dies in die Grundannahme, dass Menschen dann nicht allein durch physische Gewalt, sondern eben auch durch Worte verletzbar seien.⁴⁶

auf die Wirklichkeit (und dominanten Wirklichkeitsannahmen) der Etikettierenden zu verengen, so dass damit gerade die Wirklichkeit(sannahmen) der Etikettierten unterschlagen werden (vgl. ebd.: S. 107). Dies meint von Trotha, wenn er dem Labeling Approach vorwirft, soziologische »Reaktionsdeppen« (S. 98) vorauszusetzen.

- 44 Diese Nähe ist schon allein deshalb nicht zufällig, weil sich auch Judith Butler (1998) selbst prominent in den Diskurs um Gewalt in der Sprache in ihrer Auseinandersetzung mit *hate speech* in den USA eingemischt hat und in diesem Zusammenhang ganz zentrale Gedanken zur Performativität der Sprache (oder pointierter noch zur Performativität des Sozialen) entwickelt und ausgearbeitet wurden, die wir bereits oben als maßgeblich für ihr Subjektivierungsdenken herausgestellt hatten.
- 45 Der, stark von anglo-amerikanischen Diskussionen angestoßene, wissenschaftliche Diskurs um »Gewalt in der Sprache« kann zunächst einmal als jüngerer und recht breiter interdisziplinärer Diskurs (an dem z. B. Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Anglistik, Soziologie und Philosophie maßgeblich beteiligt sind, vgl. für eine differenziertere Diskussion auch Herrmann/Krämer/Kuch 2007) ab den 1990er Jahren gekennzeichnet werden, der auf die vielfach im Zusammenhang mit identitätspolitischen Bewegungen entstandene Kritik an verletzenden Benennungen und Äußerungen, mittels derer z. B. Rassismus oder Sexismus transportiert und stabilisiert würden, reagiert.
- 46 Interessanter Weise setzt diese Perspektive – wie Krämer verdeutlicht – historisch eine spezifisch moderne Veränderung im Gewaltverständnis (das eigentlich sowohl auf *potestas* – als ordnungsstiftendem Vermögen – als auch auf *violentia* – als gewalttätiger Handlung – aufruhte) voraus, das sich – in stärkerem Bezug auf den Aspekt der *violentia* – zunehmend negativierte und verrechtlichte, aber auch entgrenzte hin zu Formen struktureller, psychischer und moralischer Gewalt (vgl. ausführlicher Krämer 2010: S. 24). Ebenfalls bemerkenswert ist auch, dass bei Austin selbst und innerhalb der Sprechakttheorie Beleidigungen

Folglich startet der Diskurs um Gewalt in der Sprache von einer Idee verletzenden Sprechens aus, von dem angenommen wird, dass Sprache – analog zur physischen Gewalt gedacht – die Angesprochenen direkt verwunden und treffen kann, indem sie sie z. B. diskreditiert, beschämt, herabsetzt oder verunglimpft. Allerdings weisen die zugehörigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um das Phänomen sprachliche Gewalt insbesondere den oft damit verbundenen Wunsch, solches verletzendes Sprechen möge sich überwinden oder wirkungsvoll reglementieren lassen, doch als weitgehend phantasmatisch aus. Drei zentrale Gründe, die auch für unseren Zusammenhang interessant sind, seien hier kurz rekapituliert:

- a) *Das Problem der Unverfügbarkeit von Sprache*: Folgt man Burkhard Liebschs (2007: S. 266f.) Auffassung von der Grundverfassung von Sprache als etwas, das Menschen nicht schlicht gebrauchen und »im Griff« haben (können), sondern das ihnen eher widerfährt und das sich auch entsprechend durch Intentionen von Sprechenden nicht sicher kontrollieren lässt, so wird bereits deutlich, wie gefährdet das Sprechen generell ist, sich ohne jede Absicht der Sprechenden, in ein (zumindest potentiell) verletzendes Sprechen für das oder die Gegenüber zu verwandeln. Entsprechend legt Liebsch nahe, aufgrund der Unverfügbarkeit von Sprache grundsätzlich auch von der Unvermeidbarkeit von Verletzungen in ihr auszugehen, weil noch die beste Absicht⁴⁷ den Sprechakt eben nicht absichern kann und zudem eine latente Dimension von Gewalt allein schon dadurch im Spiel sei, dass das Sprechen der einen bereits das Schweigen des anderen voraussetze und bedinge.
- b) *Das Problem von Souveränität und Urheberchaft*: Judith Butler (1998: S. 74f.) pointiert dieses, bereits im Rekurs auf Liebsch herausgestellte Problem noch dezidierter als Phantasma der Souveränität von Sprecher*innen, für die sie im Zusammenhang mit *hate speech*⁴⁸ zudem herausstellt (ebd.: S. 63f.), dass die Verletzungen einer *hate speech* lediglich unter der Prämisse wirksam werden könnten, dass darin verletzende Namen aufgerufen würden, die ihr Verletzungspotential eben nicht der aktuellen Sprecher*in oder der Situation

keine besondere Aufmerksamkeit erfahren, was wohl auch daran liegt, dass sie – im Unterschied zu Taufe oder Heirat – nicht analog formulierbar sind als Sprechakt: Zu sagen »ich beleidige sie...« funktioniert eben nicht unmittelbar als Beleidigung.

- 47 So gibt es gerade in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit rassistischen Diskriminierungen genügend Hinweise, die verdeutlichen, dass und wie eine »gut gemeinte« Ansprache eben doch auch oft eher das Gegenteil für die Angesprochenen impliziert (vgl. exemplarisch Cicek/Heinemann/Mecheril 2014).
- 48 Die US-amerikanische Debatte um *hate speech*, in die Butler sich hier mit Ihrem Buch »Hass spricht« (1998, orig. *Excitable Speech*, 1997), einmischt, dreht sich zentral um die Regulierung verletzenden Sprechens vor dem Hintergrund des ersten Verfassungszusatzes, der das Recht auf Redefreiheit verbürgt (vgl. Matsuda 1993; Delgado/Stefancic 2018).

selbst verdanken, sondern ihrer sedimentierten Bedeutungsgeschichte (als verletzende Bezeichnungen). Entsprechend könnten die Sprecher*innen einer *hate speech* aber nicht sinnvoll als deren Urheber*innen betrachtet und verurteilt werden, weil eine solche Perspektive gerade die vorausgesetzte »Historisierung« und »Normalisierung« der verletzenden Namen unter-schlage oder sogar drohe, diese unsichtbar zu machen.

- c) *Das Problem der Interpretationsabhängigkeit und Mehrdeutigkeit von Sprache*: Wenn also auf der Seite der verletzend Sprechenden, Stichwort Intention oder Urheberschaft, in dieser Sache offenbar wenig zu gewinnen ist, vielleicht hilft der Blick auf die Angesprochenen? Auch im Blick auf die Angesprochenen zeigt sich eine weitere zentrale Schwierigkeit im Versuch, dem Verletzungspotential der Sprache irgendwie Herr werden zu wollen. Denn, wie Sybille Krämer (2010: S. 35f.) und ähnlich auch Judith Butler (1998: S. 49) herausstellen, das Risiko von Verletzbarkeit durch Sprache ergibt sich eben genau aus dem Vermögen der Sprache selbst heraus, immer auch andere als die gewohnten Bedeutungen anzunehmen zu können, also grundsätzlich veränderbar und in Bewegung zu sein, was gleichzeitig aber jeden Verletzungsautomatismus in Frage stellt. Dies wird noch unterstützt durch den Umstand, dass es als unmöglich gelten muss, die Bedeutung einer Rede überhaupt eindeutig zu ermitteln und andersherum kann eine Rede ihr verletzendes Potential überhaupt nur entfalten, wenn sie auch entsprechend interpretiert und verstanden wird: »Den Sinn zu verstehen, den eine Äußerung für den Angesprochenen ›macht«, inauguriert also erst deren Verletzungspotential« (Krämer 2010: S. 35).

3.4 ›Anerkennung‹ als ›Adressierung‹ – vorläufige Bilanzierung und offene Enden

Was impliziert gerade diese letzte Auseinandersetzung mit Gewalt in der Sprache für unser Verständnis von Adressierung? Alle angesprochenen Aspekte und Argumente, insbesondere diese letzten Punkte, die uns in der Auseinandersetzung mit Gewalt in der Sprache begegnet sind, weisen auf einen Umstand hin, der für das Verständnis von Adressierungen ebenfalls zentral ist und für Erziehungswissenschaftler*innen weder neu noch überraschend sein kann: Weder über Absichten und Intentionen noch über Gewohnheiten lässt sich die Wirkung eines Handelns, also auch eines (re-)adressierenden sprachlichen Handelns, letztgültig absichern. Was Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr als ›Technologiedefizit (in) der Pädagogik‹ ausgemacht hatten (Luhmann/Schorr 1982), lässt sich auch – weil pädagogisches Handeln eben auch zumeist sprachliches Handeln ist – im Befund auf die performative Macht der Sprache, das Sprachhandeln allgemeiner beziehen: Es gibt keine soziale Technologie, die die erwünschten, beab-

sichtigten oder auch nur in Kauf genommenen Wirkungen sicherstellen könnte. Was bei jeder Adressierung zur Disposition steht, sind letztlich nur Bedeutungen mit einer Bedeutungsgeschichte, die zwar nicht außer Acht gelassen werden kann und darf, aber eben auch nicht eindeutig und ein für alle Mal festzulegen ist, weil die Begriffe und ihre Bedeutungen historisch und sozial in Bewegung sind und bleiben – woran der zentrale Hinweis auf die Iteration (in) der Sprache bei Derrida erinnerte (vgl. Derrida 2001). Und dieser Gedanke ist aus unserer Sicht – und ja auch für Butler im Anschluss an Derrida – zentral um die Performativität des Sozialen und den Stellenwert von Adressierungen darin angemessen einschätzen zu können, denn damit kann und muss jedem kausalen Ursache-Wirkungsdanken im Kontext von Subjektkonstitution und Adressierung nun endgültig eine Absage erteilt werden.

Eine konsequente Berücksichtigung von Performativität im Adressierungsgeschehen mitzudenken, impliziert dann aber einerseits nicht nur davon auszugehen, dass allein die Adressierung eine performative Wirkung zu erzielen vermag, sondern andererseits ebenso gut auch die daraufhin formulierte Antwort, die Re-Adressierung oder Entgegnung. Diese kann beispielsweise als Ironisierung oder als humorvolle Wendung sowie auf noch viele andere Arten (vgl. Irvine 2013) eine Antwort sein, die sich nicht notwendig in die vom Adressierenden implizit oder explizit angespielte (normative) Logik fügen muss. Insofern gehört zu Judith Butlers größtem Verdienst, gerade auf diese Formen von produktiven ›Fehlaneignungen‹ unter dem Begriff der Resignifizierung hingewiesen zu haben; folgerichtig gehört zur Analyse von Adressierungen hinzu, diese wichtige Pointe in der Performativität des Sozialen gerade nicht zu unterschlagen, sondern vielmehr zu betonen – was wir mit dem Hinweis und der Analyse von Re-Adressierungen auch beständig tun.

Und trotzdem bleibt die Frage, wie Adressierungen denn wirksam werden können, eine – gerade auch für eine empirische Wendung der Überlegungen – entscheidende Frage, deren Beantwortung unserer vorläufigen Einschätzung nach aber eher nicht allgemein, sondern nur konkret gelingen kann. Entsprechend steht für uns – in einer letztlich empirischen Wendung dieses Denkens – also die generellere Betrachtung jener Mikroprozesse im Zentrum, in denen Menschen anderen Menschen bedeuten, wer sie in ihren Augen sein können und soll(t)en und dies notwendig in direkter Verknüpfung mit der – von Butler stark akzentuierten – Frage nach dem Antworten auf solche Adressierungen, die wir als »Re-Adressierungen« bezeichnen und untersuchen – wodurch gerade das Prozesshafte und Performative von und in Adressierungsprozessen hervorgehoben wird.

Vor dem Hintergrund unserer zentralen Annahme einer grundsätzlichen »Adressiertheit« aller Rede (vgl. Hartung 2001) – wie wir sie bis hierher entwickelt und verdeutlicht haben – schlagen wir zudem als weitere, analytisch wichtige Unterscheidung im Blick auf (Re-)Adressierungen noch diejenige zwischen expliziten und impliziten Adressierungen vor (vgl. auch Reh/Ricken 2012), die

letztlich auf Goffman zurückverweist: Als explizite Adressierungen werden dabei Adressierungsakte verstanden, in denen jemand ausdrücklich – z. B. durch Namensnennung, aber auch durch Blicke und Personalpronomina – als spezifischer ›Jemand‹ (re-)signifiziert wird und für die relativ unzweifelhaft ermittelbar ist, an wen (eine Gruppe oder einen Einzelnen) sich diese Ansprache konkret richtet. Implizite Adressierungen sind dagegen Bestandteil vieler – nicht explizit Einzelne adressierender – Äußerungen insofern, als diese notwendig an jemanden gerichtet oder adressiert sind – selbst wenn diese Anderen körperlich nicht anwesend sind (vgl. Goffman 2005).

In Adressierungen aber werden nicht nur einzelne bzw. Gruppen ex- bzw. implizit angesprochen, indem sie von anderen Nichtangesprochenen unterschieden und zu Antwortakten bzw. Reaktionen aufgefordert, wenn nicht sogar verpflichtet werden; vielmehr werden in Adressierungsakten auch immer sowohl normative Horizonte aufgerufen, spezifische Geltungsansprüche erhoben als auch darin selbst- wie anderenbezogene Positionierungen und Relationierungen vorgenommen (vgl. dazu ausführlicher den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band sowie Ricken 2013a, Rose/Ricken 2017a).

4. ›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹ – ein Reformulierungsvorschlag für ›Anerkennung‹

Vor dem bisher erläuterten Hintergrund, ›Anerkennung‹ als ›Adressierung‹ auszubuchstabieren, ergibt sich nun aber auch umgekehrt ein veränderter Blick zurück auf das Problem der Anerkennung. Denn auch wenn Adressierung zwar einen (auch empirisch fruchtbaren) Zugang zum Anerkennungsgeschehen erlaubt, so fällt sie doch nicht mit diesem in eins; zugleich erlaubt der bisherige theoretisch-empirische Durchgang jedoch auch eine Reformulierung des Anerkennungsbegriffs unter Zuhilfenahme des – in der empirischen Heuristik als zentral herausgearbeiteten – Aspekts der Selbstbezüglichkeit. Denn wenn Subjektivierung sowohl meint, eine Position einzunehmen, die von anderen zugeschrieben oder anerkannt wird, als auch darauf fokussiert, wie und als wer man sich dazu in ein Verhältnis setzt – ohne dass dabei dieses ›Sich‹ etwas wäre, was sich aus dem Anerkennungsgeschehen herausrechnen ließe –, dann steht damit die Frage der Selbstbezüglichkeit und ihrer jeweiligen (sozial justierten) Figuration bzw. Formation neuerlich im Blickpunkt.

Dies aber lässt sich anerkennungstheoretisch nutzen: Anerkennen bestimmen wir – so möchten wir vorschlagen – als ›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹.

Diese etwas umständliche Formel ist erklärungsbedürftig, zielt doch die Ungewöhnlichkeit und Umständlichkeit des Begriffs ›Selbstverhältnishaftigkeit‹ darauf, die Differenz, die Subjektivität kennzeichnet, nicht vorschnell durch einge-

wöhnte Begriffe – wie z. B. ›Subjekt‹, aber auch ›Identität‹ – wieder zum Verschwinden zu bringen; denn während diese Begriffe doch eher positional bzw. linear strukturiert zu sein scheinen, so dass gegebene Entitäten, nicht aber aufgegebene (und darin dann immer auch entzogene) Verhältnisse sich nahelegen (Ricken 2020b), soll mit ›Selbstverhältnishaftigkeit‹ deutlich stärker die Differenz und die Unaufhebbarkeit dieser Differenz betont werden. Zugleich ist es uns wichtig, nicht eine vorschnelle kognitive Verengung – z. B. durch den Begriff der Selbstreflexivität – vorzunehmen und die Vielfalt möglicher – z. B. körperlicher, emotionaler etc. – Selbstverhältnisse offen zu lassen. Letztlich greifen wir damit eine spezifische Fassung von ›Subjektivität‹ auf, wie sie bei Christoph Menke systematisch formuliert ist (Menke 2010: S. 734), und zielen damit auf ein Verständnis von ›Subjektivität ohne Subjekt‹ (vgl. Fichtner 1979, der diese Formel – wenn auch in umgekehrter Perspektive – geprägt hat).⁴⁹

›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹ meint dann ein Doppelples: Einerseits meint ›Umgehen mit‹ ein responsives Moment, das wir als ›Antworten und Eingehen auf‹ bezeichnen; andererseits meint ›Umgehen mit‹ auch ›Zuschreiben und Formieren/Figurieren‹ von Selbstverhältnishaftigkeit, also einen eher initierenden und herausfordernden Umgang damit. Beide Aspekte verschränken sich in der Formel ›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹ und müssen zusammengedacht werden.

Mit dieser Formel zielen wir im Blick auf Anerkennung auf dreierlei:

- a) Erstens tragen wir damit dem Verdacht Rechnung, dass Adressierung für uns zwar einen hilfreichen Zugang in empirischer Absicht darstellt, aber doch begrifflich mit Anerkennung selbst nicht deckungsgleich ist; die Frage nach Anerkennung ist also durch den Verweis auf Adressierung nicht erledigt, sondern muss auch in diesem Theorie-Kontext eigens gestellt und auch beantwortet werden.

49 Zu der hier nur angedeuteten Theorieperspektive vgl. zunächst Menke (2010: S. 734) – »Darin bezeichnet ›Subjekt‹ ein Wesen, dessen Bezüge auf anderes – Objekte wie andere Subjekte – wesentlich dadurch bestimmt sind, daß sie von einem Selbstbezug ›begleitet‹ sind« – sowie ausführlicher auch die Überlegungen in Ricken 1999. Die Formulierung ›Selbstverhältnishaftigkeit‹ schließt zudem an die Bestimmung von ›Subjektivität‹ als »Inter-Subjektivität« (Meyer-Drawe 1984) an, die sich als eine auf andere bezogene und insofern auch in sich gebrochene Subjektivität verstehen lassen muss (vgl. Fn. 12) und mit Kierkegaard als eine doppelte Relationalität, als ein ›Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält‹ ausgewiesen werden kann (vgl. Kierkegaard 1992: S. 8 sowie Fn. 19). Zugleich wird aber auch betont, dass das Selbstverhältnis weder eine ursprüngliche (und insofern ›asoziale‹) noch eine durch andere und anderes hintergehbare (und insofern ›produzierte‹) Struktur meint; gerade beide Momente – Nichtursprünglichkeit und Nichthintergebarkeit – zusammenzudenken stellt die Herausforderung dar, ›Subjektivität‹ nicht aufzugeben, ohne sie zugleich als vorgängiges und ursprüngliches Prinzip verankern zu müssen.

Dabei lässt sich durchaus sowohl eine analytische als auch eine normative Perspektive einnehmen: Analytisch betrachtet stellt jede Adressierung eines Anderen eine Adressierung an dessen (dadurch auch bedingtes) Selbstverhältnis dar; es ist daher sinnvoll, hier unterschiedliche, von Anderen ermöglichte und selbst beanspruchte »Grade von Rekursivitätsspielräumen« (Renn 2016: S. 224) empirisch zu untersuchen, wie wir das in unseren methodologischen Überlegungen (vgl. Kuhlmann in diesem Band) skizziert haben. Diese analytische Perspektive kann – und das ist Teil unserer theoretischen Neujustierung – durch eine normative Figur ergänzt werden, womit wir die Adressierungsanalyse als empirische Wendung von Anerkennung verlassen. In einer normativen Perspektivierung des »Umgehens mit Selbstverhältnishaftigkeit« werden die unterschiedlich möglichen Spielräume nicht bloß analytisch registriert; vielmehr zielt diese normative Fassung darauf ab, dass den unterschiedlichen »Rekursivitätsspielräumen« auch unterschiedliche moralische Geltungen zukommen – und zwar mindestens in der Form, dass die Negation solcher Spielräume auf Gewalt hinausläuft.

- b) Wenn wir dieser Spur folgen, wird zweitens deutlich, dass die Fassung von Anerkennung als »Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit« durchaus die (lebensweltlich verbreitete) Bedeutungspointe von Wertschätzung und Bestätigung wieder aufnimmt, jedoch einer wichtigen Differenzierung unterzieht: »Anerkennen« meint nicht allein Zustimmung oder Bestätigung – und kann das auch nicht meinen. »Anerkennen« meint vielmehr eine Form des »Respekts« – und zwar Respekt vor der 1. Integrität/Vulnerabilität (Verletzbarkeit), 2. Subjektivität/Angewiesenheit und 3. Identität/Alterität des anderen als eines oder einer Anderen (vgl. dazu auch die Bestimmungsmomente von moderner Subjektivität in Ricken 2020b). Anders formuliert: Wir können (und nehmen) nur ein Anerkennungsverhältnis zu »jemandem« ein(nehmen), d. h. wir verstehen »etwas« als »etwas mit einem Selbstverhältnis« – also als »Jemand«. ⁵⁰

Damit ist eine wichtige Differenzierung eingetragen, die wir an einem Beispiel zu erläutern versuchen: Anerkennung als Wertschätzung scheint üblicherweise in ein Bedeutungsfeld eingespannt zu sein, in dem Zustimmung und Ablehnung zentral sind – dass das aus vielerlei Gründen nicht hinreichend und daher auch nicht überzeugend ist, haben wir anfangs skizziert. Anerkennung als »Umgang mit Selbstverhältnishaftigkeit« erlaubt Respekt vor der Nichtvertretbarkeit des oder der Anderen, hängt diesen Respekt aber nicht an Zustimmung und Bestätigung, sondern an dessen Selbstbezug (den

50 Unentschieden muss hier die Frage bleiben, wer bzw. was als Kandidat für Anerkennungsverhältnisse überhaupt in Frage kommt; dass die modern eingespielte Perspektive, nur »Menschen« bzw. »Personen« dafür zuzulassen, eine immer auch kontingente Interpretation darstellt, darauf hat insbes. Gesa Lindemann (vgl. 2009) hingewiesen.

ich nicht zu hintergehen vermag, ohne ihn deswegen als ursprünglich verankern zu müssen) – vielmehr ist es sehr wohl möglich zu sagen, dass man – im Konfliktfall – überhaupt nicht verstehen und akzeptieren kann, wie X das denken kann, so dass man fragen kann, ohne den Anderen oder die Andere zugleich sofort verurteilen zu müssen: »Ich teile das nicht, ich kann das gar nicht verstehen – erkläre mir, wie Du das so denken, sagen und machen etc. kannst.«⁵¹

- c) Drittens impliziert ›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹ auch eine performative Dimension, in der die Genese von etwas, was wir als Selbstverhältnis bezeichnen würden, in ihrer jeweiligen Ausgestaltung (z. B. bejahend oder negierend) vom Umgang damit abhängt – ohne dass der Umgang diese Selbstverhältnishaftigkeit ursprünglich herstellen würde und könnte:⁵² Auch wenn stimmt, dass es Bedingungen für die Entwicklung eines Selbstverhältnisses gibt (so dass z. B. Tiere vermutlich nicht ein Verhältnis zu ihrer Verhältnishaftigkeit einnehmen können), so kann diese Selbstverhältnishaftigkeit jedoch nicht als ursprünglich und apriorisch veranschlagt werden (vgl. Frank 2017); vielmehr weitet und figuriert sich diese in den Interaktionen mit Anderen. Anders formuliert: *Dass* Menschen sich auf sich als ein auf anderes bezogenes Verhältnis beziehen, ist nicht Gegenstand der Erklärung, sondern vielmehr, *wie* sie sich im Umgang mit Anderen auf sich ›selbst‹ zu beziehen lernen. Und hier gilt: Als wer ich mich selbst verstehe und welches Verhältnis ich zu mir einnehme, lässt sich nicht von den Erfahrungen trennen, wie und als wer ich von Anderen angesprochen und besprochen bzw. behandelt werde. Ein ›Jemand‹ – und nicht ein ›Niemand‹ bzw. bloß ein ›Etwas‹ – zu sein, ist davon abhängig und darauf angewiesen, als ›Jemand‹ von Anderen angesprochen und behandelt zu werden. Das aber macht die Arten und Wei-

51 Diese Begriffsfassung würde es auch erlauben, das Problem des Zusammenhangs von Anerkennung und Gewalt näher zu betrachten. Wir greifen diesen Zusammenhang hier beispielhaft auf, weil Anerkennung häufig auch als Antwort auf und Gegenstrategie zu Gewalt verstanden wird; bei Heitmeyer taucht dieser Zusammenhang z. B. als ›negative Anerkennungsbilanz‹ auf (vgl. Heitmeyer 2002, 2011; Sutterlüty 2002). Vor diesem Hintergrund aber lässt sich zum einen fragen, ob Gewalt nicht auch Ausdruck und Mittel ist, das Selbstverhältnis des anderen irgendwie doch in den eigenen Zugriff zu bekommen – es also zu vernichten oder zu beschädigen, weil man es nicht einfach bestimmen kann (Gewalt als Ausdruck erlebter Ohn-Macht dem Anderen gegenüber). Zum anderen zielen Folter, Beleidigungen und andere Formen der Missachtung etc. doch nicht auf die Veränderung von ›etwas‹, sondern beziehen ihren Sinn dadurch, dass sie ›jemandem‹ Schmerz beifügen wollen – d. h. sie sind auf das Selbstverhältnis des anderen zu sich (sowohl körperlich als auch emotional und kognitiv) gerichtet. Gewalt soll als Schmerz empfunden werden, ist also nicht bloß Abreagieren.

52 Vgl. dazu auch die zwar gänzlich anders ansetzenden, aber in der theoretisch-systematischen Ausrichtung dann doch z. T. sogar konvergierenden Überlegungen zum Zusammenhang von Selbst- und Mitsein bei Wolfgang Prinz (2013, 2021).

sen des Angesprochen- und Anerkanntwerdens, ihre jeweiligen Formen, Grade und damit eingeräumten Spielräume bedeutsam – und auch analytisch interessant.

Trotz aller Begriffsweite und auch Uneindeutigkeit – das Konzept der ›Anerkennung‹ taugt in besonderer Weise dazu, die Frage nach dem Selbst nicht nur sozialtheoretisch einzubetten, sondern von der Sozialität her (und auf sie hin) zu stellen und zu bearbeiten. Gerade dieses – auch alltäglich sich weitende – Verständnis, dass Menschen auf Anerkennung anderer angewiesen sind und sich von diesen her erlernen, hat aber eine Denkbewegung nötig gemacht, in der wir uns von eingewöhnten Begriffsverständnissen – insbes. dem Verständnis der Anerkennung als ›Wertschätzung‹ und ›Bestätigung‹ – abgewandt und eher analytisch justierten Perspektiven – z. B. denen der Adressierung und Re-Adressierung – zugewandt haben. Dass uns mit der Formel ›Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‹ schließlich – wie wir meinen – eine Rückwendung auf den auch lebensweltlichen Bedeutungskern des Anerkennungsbegriffs gelungen ist, ist Folge – und nicht spekulative Bedingung – der unternommenen empirischen Analysen. Aufgerufen sind damit zwei Fragelinien, die auch über die theoretische wie empirische Anerkennungsforschung in den Bereich der Ethik hinausweisen: Was heißt es, jemanden als ein ›Du‹ zu verstehen, ihm oder ihr gerecht zu werden? Und welche Bedeutung hat dieses ›Du‹ für die Konzeption und das Verständnis des jeweiligen eigenen Selbst?

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): *Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien*. In: Thomas Alkemeyer/Volker Schürmann/Jörg Volbers (Hg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–50.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): *Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis*. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung)*. In: ders.: *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg/Berlin: VSA, S. 108–153.
- Austin, John L. (1998): *Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words*. Zweite Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Balzer, Nicole (2007): *Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit*. In: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn. Ferdinand Schöningh, S. 49–75.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Balzer, Nicole (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–352.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Becker, Howard S. (2014): *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bedorf, Thomas (2004): Zu zweit oder zu dritt? Intersubjektivität, (Anti-)Sozialität und die Whitebook-Honneth-Kontroverse. In: *Psyche* 58 (9-10), S. 991–1010.
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas/Herrmann, Steffen (Hg.) (2016): *Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Grundbegriffs*. Frankfurt/M. u. a.: Campus.
- Benjamin, Jessica (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benjamin, Jessica (1996): Ein Entwurf zur Intersubjektivität: Anerkennung und Zerstörung [1990]. In: dies.: *Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 38–58.
- Benjamin, Jessica (2012): Intersubjectivity, Recognition and the Third. A Comment on Judith Butler. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–302.
- Benner, Dietrich (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 139–154.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.) (2009): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): *Zeigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borst, Eva (2003): *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Burkhart, Dagmar (2006): *Eine Geschichte der Ehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Axel Honneth/Martin Saar (Hg.): *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 52–67.
- Butler, Judith (2005a): *Gewalt, Trauer, Politik*. In: dies.: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 36–68.
- Butler, Judith (2005b): *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cavell, Stanley (2002): *Wissen und Anerkennen*. In: ders.: *Die Unheimlichkeit des Gewöhnlichen und andere philosophische Essays*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 34–75.
- Cicek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Gudrun Hentges/Kristina Nottbohm/Mechtild M. Jansen/Jamila Adamou (Hg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropolis, S. 309–326.
- Dederich, Markus (2001): *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hg.) (2009): *Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Lexikons: Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, hg. von Wolfgang Jantzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deines, Stefan (2007): *Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjekt-konstitution und »sozialer Gewalt«*. In: Steffen K. Herrmann/Sybille Krämer/Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 275–293.

- Delgado, Richard/Stefancic, Jean (2018): *Understanding words that wound*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dellwing, Michael (2008): Reste: Die Befreiung des Labeling Approach von der Befreiung. In: *Kriminologisches Journal* 40 (3), S. 162–178.
- Derrida, Jacques (2001): *Signatur Ereignis Kontext*. In: ders.: *Limited Inc*. Hg. von Peter Engelmann. Wien: Passagen, S. 15–45.
- Düttmann, Alexander García (1997): *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dumont, Louis (1991): *Individualismus. Zur Ideologie der Moderne*. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Equit, Claudia (2011): *Gewaltkarrieren von Mädchen. Der ›Kampf um Anerkennung‹ in biografischen Lebensverläufen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichtner, Bernd (1979): *Subjektivität ohne Subjekt. Zur Kritik phänomenologisch-interaktionistischer Ansätze in der Pädagogik*. In: *Demokratische Erziehung* 5 (1979), S. 212–222.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1984): *Histoire de la sexualité. Tome 2: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1986): *Sexualität und Wahrheit. Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste* [frz. 1984]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Das Subjekt und die Macht* [frz. 1982]. In: Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 243–261.
- Frank, Manfred (2017): *Subjektivität und Selbstbewusstsein*. In: Klaus Viertbauer/Thomas Hanke (Hg.): *Subjektivität denken. Anerkennungstheorie und Bewusstseinsanalyse*. Hamburg: Meiner, S. 87–117.
- Frank, Manfred/Raulet, Gérard/van Reijen, Willem (Hg.) (1988): *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gander, Hans-Helmuth (Hg.) (2004): *Anerkennung. Zu einer Kategorie gesellschaftlicher Praxis*. Würzburg: Ergon.
- Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2005): *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*, hg. von Hubert Knoblauch, Christine Leuenberger und Bernt Schnettler. Konstanz: UVK.
- Hafenegger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hafenegger, Benno (2013): *Bloßstellen, erniedrigen, beschämen. Gewalt in der Pädagogik*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Halbig, Christoph (2002): *Art. Anerkennung*. In: Marcus Düwell/Christoph Hübenal/Micha H. Werner (Hg.): *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler, S. 297–301.
- Halbig, Christoph (2021): *Struktur des Begriffs ›Anerkennung‹*. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–38.
- Halbig, Christoph/Quante, Michael (Hg.) (2004): *Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung*. Münster: LIT.

- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Klaus Brinker/Gerd Antes/Wolfgang Heinemann/Sven S. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Häußling, Roger (2007): Zur Positionsvergabe im Unterricht. Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen. In: Kristin Westphal/Nicole Hoffmann (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa, S. 207–224.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kapser, Oliver/Pfaff, Nicolle (2006): Unpolitische Jugend. Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1994): Die soziale Dynamik von Mißachtung. Zur Ortsbestimmung einer kritischen Gesellschaftstheorie. In: *Leviathan* 22 (1), S. 78–93.
- Honneth, Axel (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 51 (1997), S. 25–41.
- Honneth, Axel (2001): Facetten des vorsozialen Selbst. Eine Erwiderung auf Joel Whitebook. In: *Psyche* 55 (2001), S. 790–802.
- Honneth, Axel (2003a): Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen. In: Axel Honneth: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2., um ein Nachwort erweiterte Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 303–341.
- Honneth, Axel (2003b): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2004): Anerkennung als Ideologie. In: *WestEnd* 1 (1), S. 51–70.
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2008): Anerkennung – Facetten eines Begriffs. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (6), S. 875–876.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (3), S. 429–442.
- Honneth, Axel (2015): Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp.
- Hugh, Peter Mc (1970): A Common-Sense Conception of Deviance. In: Jack D. Douglas (Hg.): *Deviance and respectability. The social construction of moral meanings*. New York, NY: Basic Books, S. 61–88.
- Ikäheimo, Heikki (2002): On the Genus and Species of Recognition. In: *Inquiry* 45 (4), S. 447–461.
- Ikäheimo, Heikki (2014): Anerkennung. Berlin: de Gruyter.

- Irvine, William Braxton (2013): *A Slap in the Face. Why Insults Hurt – And Why They Shouldn't*. New York: Oxford University Press.
- Iser, Mattias (2009): Art. Anerkennung. In: Eike Bohlken/Christian Thies (Hg.): *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 291–295.
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien der Arbeiten Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–53.
- Kammiller, Jörg (2013): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer VS.
- Kauppinen, Antti (2002): Reason, Recognition, and Internal Critique. In: *Inquiry* 4/2002, S. 479–498.
- Keckeisen, Wolfgang (1974): *Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach*. München: Juventa.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2012): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kierkegaard, Søren (1992): *Die Krankheit zum Tode [1849]. Gesammelte Werke, Abt. 24/25*, hg. von Emanuel Hirsch und Hayo Gerdes. Gütersloh: GTB.
- Krämer, Sybille (2010): ›Humane Dimensionen‹ sprachlicher Gewalt oder: Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In: Sybille Krämer (Hg.): *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. Paderborn/München: Fink, S. 21–42.
- Krämer, Sybille/Koch, Elke (Hg.) (2010): *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. München u. a.: Fink.
- Krinninger, Dominik (2013): Pädagogische Transformationen von Anerkennung und Demokratie. In: Hans-Rüdiger Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 99–115.
- Kuch, Hannes (2016): Sprachen der Anerkennung. Der Stellenwert der Sprache in der gegenwärtigen Kritischen Theorie. In: Philip Hogh/Stefan Deines (Hg.): *Sprache und Kritische Theorie*. Frankfurt/New York: Campus, S. 297–329.
- Küster, Ernst-Uwe (2003): *Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses*. Weinheim: Beltz.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Hinsicht. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 234–235.
- Laitinen, Arto (2002): Interpersonal Recognition. A Response to Value or a Precondition of Personhood? In: *Inquiry* 45 (4), S. 463–478.
- Lamp, Fabian (2015): *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Lehn, Dirk von (2018): *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Liebsch, Burkhard (2007): Nach dem angeblichen Ende der ›Sprachvergessenheit‹. Vorläufige Fragen zur Unvermeidlichkeit der Verletzung Anderer in und mit Worten. In: Steffen K. Herrmann/Sybille Krämer/Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 249–274.
- Liebsch, Burkhard (2011): Verfehlte Anerkennung? Zur gegenwärtigen Diskussion um einen sozialphilosophischen Grundbegriff. In: Burkhard Liebsch/Andreas Hetzel/Hans Rainer Sepp (Hg.): *Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium*. Berlin: Akademie Verlag, S. 289–307.
- Lindemann, Gesa (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (2), S. 94–112.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik [Band 1]*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–40.

- Maier-Gutheil, Cornelia (2013): Interaktionsanalyse. Einblicke in (pädagogisch-)professionelles Handeln in der ›Existenzgründungsberatung‹. In: Barbara Friebertshäuser/Sabine Seichter (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 81-97.
- Matsuda, Mari J. (Hg.) (1993): *Words that wound. Critical race theory, assaultive speech, and the First Amendment*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Matsuda, Mari J./Lawrence, Charles R./Delgado, Richard/Crenshaw, Kimberlé (2018): *Words That Wound. Critical race theory, assaultive speech, and the First Amendment*. New York/London: Routledge Taylor & Francis.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.
- Meinhof, Ulrike (1980): *Die Würde des Menschen ist antastbar. Aufsätze und Polemiken*. Berlin: Wagenbach.
- Menke, Christoph (2010): Subjektivität. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 5. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 734–786.
- Meyer, Thomas (2021): Semantik des deutschen Begriffs ›Anerkennung‹. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–10.
- Meyer, Thomas/Neuhann, Esther Lea (2021): Semantik des englischen Begriffs ›Recognition‹. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–18.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim (2. Auflage 2001).
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall ›Autonomie‹. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 31–49.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Subjektivität. Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebisch (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 304–315.
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hg.) (2003): *Subjektivierung von Arbeit*. 2. Aufl. München u. a.: Hampp.
- Neuhouser, Frederick (2008): Rousseau und das Verlangen nach Achtung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie 56* (2008) (6), S. 899–922.
- Nothdurft, Werner (2007): Art. Anerkennung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 110–122.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Diana Fischer/Kerstin Jergus/Kirsten Pühr/Daniel Wrana (Hg.): *Theoretische Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Berlin: epublic, S. 102-121.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2022): Adressierung. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–21.
- Peters, Helge (1996): Als Partisanenwissenschaft ausgedient, als Theorie aber nicht sterblich: der labeling approach. In: *Kriminologisches Journal 28*, S. 107–115.
- Pietsch, Marcus (2010): Evaluation von Unterrichtsstandards. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13* (1), S. 121–148.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 92* (1), S. 170–194.

- Pollner, Melvin (1974): Sociological and Common-Sense Models of the Labeling Process. In: Roy Turner (Hg.): Ethnomethodology. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, S. 27–40.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (2008): Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur. In: Pädagogik 60 (2), S. 32–35.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Prinz, Wolfgang (2013): Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität. Berlin: Suhrkamp.
- Prinz, Wolfgang (2021): Bewusstsein erklären. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Mieth/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Renn, Joachim (2016): Selbstentfaltung – Das Formen der Person und die Ausdifferenzierung des Subjektiven. Soziologische Übersetzungen II. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2), S. 215–230.
- Ricken, Norbert (2009a): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hg.): Umlernen. Paderborn u. a.: Fink, S. 75–92.
- Ricken, Norbert (2009b): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65–95.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2015): Was heißt ›jemandem gerecht werden? Überlegungen zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Veronika Manitus/Björn Hermstein/Nils Berkemeyer/Wilfried Bos (Hg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster u. a.: Waxmann, S. 131–149.
- Ricken, Norbert (2020a): (Miss-)Verständnisse der Anerkennung. Zum Problem der ›negativen Anerkennungsbilanz‹. In: Jutta Ecarius/Johannes Bilstein (Hg.): Gewalt – Vernunft – Angst. Interdisziplinäre Zugänge und theoretische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–93.
- Ricken, Norbert (2020b): Was heißt ›das Subjekt‹ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 19, S. 19–36.
- Ricken, Norbert (2023): ›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite. In: Tanja Sturm/Nicole Balzer/Jürgen Budde/Anja Hackbarth (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 21–41.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2016): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 193–235.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.

- Riegler, Anna (2016): Anerkennende Beziehung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Röhr, Henning (2009): Anerkennung – Zur Hypertrophie eines Begriffs. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hg.): Umlernen. Paderborn u. a.: Fink, S. 93–108.
- Röhr, Henning/Ricken, Norbert (2020): Art. Anerkennung. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 513–525.
- Rösner, Hans-Uwe (2005): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Rössler, Beate (2017): Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben. Berlin: Suhrkamp.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017b): Voices from the Present: Judith Butler. In: Paul Smeyers et al. (Hg.): Handbook Philosophy of Education. Dordrecht/London/New York/Heidelberg: Springer, S. 59–79.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Schön' guten Morgen!«. Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In: Edith Glaser/Hans-Christoph Koller (Hg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge des DGfE-Kongresses 2016. Oppladen u. a.: Barbara Budrich, S. 78–87.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 17–27.
- Sandring, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt am Busch, Hans-Christoph/Zurn, Christopher F. (Hg.) (2009): Anerkennung. Sonderband 21 der Deutschen Zeitschrift für Philosophie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schoneville, Holger/Thole, Werner (2009): Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? Einführung in den Schwerpunkt: »Im Blickpunkt: Anerkennung«. In: Soziale Passagen (1), S. 133–143.
- Sennett, Richard (2002): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berlin Verlag.
- Siep, Ludwig (2014): Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes. [Reprint der Auflage von 1979 mit einer Einführung zur Neuauflage von 2014]. Hamburg: Meiner.
- Siep, Ludwig (2021): Formen und Stufen der Anerkennung. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–67.
- Siep, Ludwig/Ikäheimo, Heikki/Quante, Michael (Hg.) (2021): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- Siep, Ludwig/Takeshima, Ayumi/Takeshima, Nao/Karakus, Attila (2004): Gutes und gelingendes Leben. Honneth über Anerkennung und Sittlichkeit. In: Christoph Halbig/Michael Quante (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münster: LIT, S. 67–71.
- Sitzer, Peter (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim/München: Juventa.

- Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüssel-kategorie kritischer Bildungstheorie*. In: ders.: *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–81.
- Stojanov, Krassimir (2013): *Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit*. In: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«*. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–69.
- Sutterlüty, Ferdinand (2002): *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* [1963]. 11. korr. Aufl. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Taylor, Charles (1995): *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): *Form der Bildung – Bildung der Form*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Todorov, Tzvetan (1998): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Trotha, Trutz von (1977): *Ethnomethodologie und abweichendes Verhalten. Anmerkungen zum Konzept des »Reaktionsdeppen«*. In: *Kriminologisches Journal* 9 (2), S. 98–115.
- Villa, Paula-Irene (2013): *Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen*. In: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 59–78.
- Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold (Hg.) (1994): *Ehre. Archaische Momente in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wahl, Klaus (1989): *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Werschull, Friederike (2007): *Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen*. Bielefeld: transcript.
- Wezel, Hannes (2011): *Anerkennungskultur*. In: Thomas Olk/Birger Hartnuß (Hg.): *Handbuch Bürger-schaftliches Engagement*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 635–645.
- Whitebook, Joel (2001): *Wechselseitige Anerkennung und die Arbeit des Negativen*. In: *Psyche* 55 (2001), S. 755–789.
- Wiede, Wiebke (2019): *Subjekt und Subjektivierung*.
https://docupedia.de/zg/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020.
- Wiezorek, Christine (2015): *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wigger, Lothar (2011): *Anerkennung und Bildung*. In: Lutz Koch/Sascha Löwenstein (Hg.): *Freiheit, Wille, Willensfreiheit*. Berlin: wvb, S. 115–137.
- Wigger, Lothar/Equit, Claudia (Hg.) (2010): *Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Wildt, Andreas (1982): *Autonomie und Anerkennung. Hegels Moralkritik im Lichte seiner Fichte-Rezeption*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wulf, Christoph/Bittner, Martin/Clemens, Iris/Kellermann, Ingrid (2012): *Unpacking Recognition and Esteem in School Pedagogies*. In: *Ethnography and Education* 7 (1), S. 59–75.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2018): *Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie*. Bielefeld: transcript.

1.2 Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung

Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht

Nele Kuhlmann

Auch wenn der für die Bildungsphilosophie ausgemachte »turn vom Subjekt zur Subjektivierung« (Weiß 2020: S. 77) lange nicht für alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gilt, so ist mittlerweile ein breites, auch interdisziplinär ausgerichtetes Feld der subjektivierungstheoretischen und -analytischen Forschung in der Erziehungswissenschaft entstanden. Dabei beschreibt der Begriff ›Subjektivierung‹ eine Perspektive auf menschliches Subjektsein, der es »um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten geht« (Saar 2013: S. 17). In Abgrenzung zur klassischen Subjektphilosophie, welche das Subjekt als ein sich selbst zugrundeliegendes und selbstverantwortliches a priori setzt, versteht ›die‹ Subjektivierungsforschung die genannte Deutungsfigur als historisch variables Ergebnis eines immer machtvollen Konstitutionsprozesses (vgl. Ricken 2013b). Menschen werden also zu einem Selbst – so die zentrale Annahme –, indem sie lernen, die Welt, andere und sich selbst in und durch Interaktion spezifisch zu deuten. Bedeutsam ist dabei die angenommene »Gleichzeitigkeit« von »Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen« und »Ausformung einer begrenzten Handlungsmacht in diesem Geschehen« (Alkemeyer/Buschmann 2016: S. 129f.). Es wird also angenommen, dass das »Unterworfenwerden durch Macht« (Butler 2001: S. 8) und die Erlangung bedingter Handlungsfähigkeit nicht voneinander zu trennen sind, wodurch sich der Subjektivierungsprozess als ein paradoxes Geschehen der *unterwerfenden Ermächtigung* bzw. *ermächtigenden Unterwerfung* darstellt (vgl. Ricken/Rose in diesem Band).

Wie dieses Geschehen zum Gegenstand theoretischer und empirischer Forschung wurde und wird, zeichnet Nadine Rose (2019) nach, indem sie drei Phasen der deutschsprachigen Subjektivierungsforschung im Sinne einer Typik voneinander unterscheidet: In der ersten Phase ab den 1980er Jahren wurde nach Rose maßgeblich Auslegungsarbeit machttheoretischer Primärtexte – insbesondere derer Michel Foucaults – und somit eine »Arbeit am Begriff« geleistet (Rose 2019: S. 66). Darauf aufbauend sind in der zweiten Phase seit den 2000ern »Foucault-inspirierte Konzepte und Ansätze« entstanden – Rose nennt hier stellvertretend die einflussreichen Analysen moderner Subjektprogrammatiken wie der des ›Unternehmeri-

schen Selbst« (Bröckling 2007) und des ›Hybriden Subjekts« (Reckwitz 2012) sowie die genealogische Arbeit zur ›Ordnung der Bildung« (Ricken 2006). Diesen Studien ging es vor allem darum, in einer dekonstruktiven Bewegung programmatische Entwürfe des Subjekts in der Moderne durch diachrone und synchrone Analysen von im weitesten Sinne normativen Textkorpora in ihrer Genese zu erfassen und ihnen dadurch den Status des Unumgänglichen und Notwendigen zu entziehen. In der dritten bis heute andauernden Phase wird in diesen Analysen eine einseitige Fokussierung auf »diskursive [...] Subjektentwürfe[...]« gesehen (vgl. Alkemeyer 2013: S. 39) und argumentiert, dass die rekonstruierten Typiken nur sehr begrenzt darüber Auskunft geben könnten, in welcher Weise diese Subjektfiguren ›tatsächlich‹ subjektivierend wirken. Die damit einhergehende Forderung nach einer *empirischen Wendung der Subjektivierungsforschung* antwortet somit auf den hier von Andrea Bührmann formulierten (2012: S. 160) Verdacht, dass auch »gesellschaftliche ›Megatrends« [und, NK] die daraus resultierenden institutionellen Erosionsprozesse und -tendenzen« nicht »unvermittelt auch auf die Ebene der Subjektivierungsweise durchschlagen«. Der damit einhergehende Problemzuschnitt fragt also danach, in welcher Weise dominante »Subjektivierungsform[en]« (ebd.: S. 145), wie bspw. das ›unternehmerische Selbst«, für sich empirisch vollziehende »Subjektivierungsweise[n]« (ebd.), d. h. der Ausbildung von konkreten Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnissen, wirksam werden. Wenngleich diese (starke) Unterscheidung zwischen Subjektivierungsformen und -weisen – wie ich später zeigen werde – nicht für alle subjektivierungsanalytischen Forschungszugriffe leitend ist, zeigt sich darin in pointierter Form ein geteiltes Ziel in der dritten Phase deutschsprachiger Subjektivierungsforschung: Anstelle ausschließlich programmatische Textsorten auf die ihnen eingeschriebenen Subjektivierungsappelle zu untersuchen, wird Subjektivierung *als konkretes und je spezifisch situiertes Geschehen* perspektiviert und hinsichtlich seiner *paradoxalen und spannungsvollen Logiken* untersucht.

An dieser Stelle setzten wir mit dem Erkenntnisinteresse des Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung* ein: Es war ein zentrales Ziel des Forschungsprojekts, die Adressierungsanalyse als einen *praktikenanalytischen Zugang zur Subjektivierungsforschung* – aufbauend auf bisher geleisteten theoretischen Überlegungen (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012) und empirischen Erprobungen (vgl. u. a. Balzer/Bergner 2012; Fritzsche et al. 2011) – methodologisch zu schärfen sowie davon ausgehend ein methodisches Vorgehen zu entwickeln und praktisch zu erproben. Um diese methodologisch-methodischen (Weiter-)Entwicklungen und den von uns im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelten Vorschlag zum methodischen Vorgehen im Folgenden zu erläutern, werde ich in einem ersten Schritt einen Horizont verschiedener, gegenwärtig diskutierter Ansätze der empirischen Subjektivierungsforschung aufspannen, die jeweils das Ziel verfolgen, in der Analyse qualitativer Interviewdaten Subjektivierungsweisen zu rekonstruieren (1). Davon ausgehend soll zweitens ein praktikentheoreti-

scher Zugang zu Subjektivierungsprozessen konturiert werden, der diskursive Praktiken auf die ihnen eingeschrieben subjektivierenden Effekte und Logiken untersucht (2). Vor diesem Hintergrund werden drittens zentrale Annahmen und das Erkenntnisinteresse der Adressierungsanalyse methodologisch begründet sowie die von uns entwickelte Heuristik der Adressierungsanalyse vorgestellt (3). Im Sinne eines Werkstattberichts soll dann das praktische Vorgehen bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, das wir im Vollzug des Forschungsprojekts entwickelt und erprobt haben, vorgestellt werden (4). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer bilanzierenden Befragung der Adressierungsforschung als empirischer Subjektivierungsforschung sowie einem Ausblick auf weiterführende Perspektiven (5).

1. Empirische Subjektivierungsforschung als Interviewforschung

Die Frage, wie paradoxal verfasste Prozesse der Subjektkonstitution in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung theoretisch zu verstehen und davon ausgehend empirisch zugänglich zu machen sind, wird in der empirischen Subjektivierungsforschung – auch über Fächergrenzen hinweg – kontrovers verhandelt (Geimer et al. 2019; Gelhard et al. 2013). Im Folgenden sollen exemplarisch drei Zugänge der subjektivierungsanalytischen Interviewforschung skizziert werden, in denen unterschiedliche methodologisch-methodische Bestimmungen vorgenommen werden: Zunächst werden bildungstheoretische, dann wissenssoziologische und schließlich dokumentarische Ansätze der Subjektivierungsanalyse vorgestellt. Vor diesem Hintergrund wird dann der Ansatz der Adressierungsanalyse konturiert.

1.1 Bildungstheoretische Subjektivierungsforschung

In der bildungstheoretisch ausgerichteten Subjektivierungsforschung – bzw. subjektivierungstheoretischen Bildungsforschung – wird im Anschluss an einen empirisch gewendeten Bildungsbegriff (Koller 2011) das Ziel verfolgt, Transformationen von Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnissen sowohl als Subjektivierungs- als auch als Bildungsprozesse zu verstehen und empirisch zu rekonstruieren (vgl. u. a. Rose 2012; Kleiner 2015; Hoppe 2022).¹ Der subjektivierungstheoretischen Prämisse folgend, dass die Hervorbringung von Subjekten als eine

1 Für eine bildungstheoretisch anders justierte subjektivierungstheoretische Interviewforschung vgl. auch Künstler 2022.

machtvolle und ambivalente ›Vernähung‹ mit gesellschaftlichen Differenzkategorien wie Migration, Geschlecht oder Milieu zu verstehen ist, wird danach gefragt, wie Jugendliche und junge Menschen Fremdpositionierungen als (Nicht-) Zugehörige erleben und wie sie sich dazu wiederum deutend und handelnd in ein Verhältnis setzen. Im Schnittfeld von subjektivierungs- und bildungstheoretischem Erkenntnisinteresse rückt dann u. a. die Fragestellung in den Fokus, wie es Individuen gelingt, »ihre Handlungsmöglichkeiten in Anbetracht begrenzender Verhältnisse zu erweitern bzw. Herausforderungen angemessener als zuvor zu begegnen« (Kleiner 2015: S. 17). Es werden also bestimmte, die Handlungsräume des Subjekts erweiternde Subjektivierungsprozesse als Bildungsprozesse qualifiziert (vgl. dazu auch Koller 2016a), die u. a. als Resignifizierungspraxen verhandelter Differenzordnungen – wie bspw. rassifizierende und verändernde Kategorisierungen – gedeutet werden (Rose 2012: S. 139f.).

Methodologisch-methodisch wird an die narrative Biographieforschung nach Fritz Schütze (1983) angeschlossen, wenngleich zentrale Bestimmungen einer diskurs- und machttheoretischen Re-Lektüre und Neujustierung unterzogen werden (Rose 2012: S. 227f.; Koller 2016b). So wird die der Biographieforschung eingeschriebene Vorstellung eines in sich konsistenten Selbst dadurch dezentriert, dass nicht von einer Kohärenz stiftenden, empirisch zu rekonstruierenden Fallstruktur ausgegangen wird, die biographische Erfahrungen ›zusammenhalte‹; vielmehr müssten auch in sich widersprüchliche und spannungsreiche Erzählungen des Selbst nebeneinander stehen bleiben können (Kleiner 2015: S. 149f.). Zudem wird die in der Narrationsanalyse leitende Annahme problematisiert, dass eine Homologie zwischen erzählten und tatsächlich erlebten Ereignissen bestehe, die einen forschungspraktischen Zugriff auf die faktisch gelebte Biographie erlaube (Rose 2012: S. 230). Stattdessen wird die interaktive und diskursive Praxis in der Interviewsituation fokussiert, wodurch sowohl resignifizierende Anrufungen als auch die den Erzählungen eingeschriebenen Bekenntnislogiken sichtbar werden (vgl. auch Reh 2003).² In dieser Weise verfolgen die Rekonstruktionen das Ziel, rhetorische Figuren der Selbstdarstellung herauszuarbeiten, die sich als »aktuelle, kulturell vermittelte Konstruktionsleistung im Erzählprozess« verstehen lassen (Rose 2012: S. 230). Konkret wird dadurch die Frage bearbeitet, wie sich die Interviewten in Relation zu hegemonialen Ordnungen in situ positionieren und wie sie den biographischen Prozess dieser Positionierung(en) im Verhältnis zu Fremdpositionierungen rhetorisch entwickeln. So arbeitet bspw. Bettina Kleiner (2015) in ihrer Untersuchung von Schulbiographien von LGBT*Q-Jugendlichen heraus, wie sich die Befragten jenseits der dominanten Ordnung der Heteronormativität positioniert sehen und dadurch ein

2 Dass diese Dimension bei der gegenwärtig viel diskutierten Dokumentarischen Methode unterbelichtet bleibt, darauf verweist Anna Rauschenberg (2020).

Gefühl des ›Falsch-Seins‹ in Bezug auf ihre eigene Geschlechtlichkeit und ihr Begehren zum Ausdruck bringen. Dass diese und andere Formen des ›Otherings‹ aber nicht linear in Selbstpositionierungen – im Sinne einer ausschließlichen subjektivierenden Unterwerfung – übernommen werden, zeigen sowohl Kleiner in der Rekonstruktion von eigensinnigen (Um-)Deutungen von Geschlechtszugehörigkeiten, wie auch Rose (2012) und Hoppe (2022) in Bezug auf die Differenzkategorie Migration. So wird in ihren Fallstudien deutlich, dass die in Schule erfahrenen Zuschreibungen als Migrationsandere auch offensiv skandalisierend gewendet werden können. Auch der im Folgenden dargestellte Ansatz der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse interessiert sich für Formen der Aneignung und Umdeutung von diskursiven Zuschreibungen – geht dabei aber von anderen theoretischen und methodischen Setzungen aus.

1.2 Wissenssoziologische Subjektivierungsforschung

Die wissenssoziologische Subjektivierungsanalyse folgt in ihren Prämissen der von Reiner Keller (2011) entwickelten wissenssoziologischen Diskursanalyse, welche sich insbesondere durch die Verbindung von Foucaultscher Diskurstheorie und hermeneutischer Wissenssoziologie auszeichnet. Diese Verbindung wird dadurch möglich, dass menschliche Akteur*innen als »zweifach bestimmt« gedacht werden (Keller 2012: S. 94): als Adressat*innen von gesellschaftlichen Diskursen und ihnen eingelagerten Subjektpositionen im Modus des Müssens und Sollens auf der einen Seite und gleichzeitig als »relativ individuierte« Akteur*innen mit »Eigensinn« auf der anderen Seite, welche sich die diskursiven Adressierungen je individuell und je nach »soziohistorischer« Konstitution deutend und handelnd aneignen (ebd.: S. 94-95). In dieser Bestimmung stehen sich also – im engen Anschluss an die Problemfassung Bührmanns (2012) – gesellschaftliche Diskurse als Produktionsort bestimmter Subjektivierungsformen und je spezifisch situierte Akteur*innen mit ihren Subjektivierungsweisen zwar als aufeinander verwiesene, aber letztlich trennbare Entitäten gegenüber. Methodologisch wird dieser Fassung damit Rechnung getragen, dass eine klare Trennung zwischen einem diskursanalytischen Forschungsprogramm und der »Analyse von Lebenswelten« eingezogen wird (ebd.: S. 102). Pfahl et al. (2018: S. 881) sprechen vor diesem Hintergrund von einer »doppelten Empirie«, die darauf zielt, »die Verschränkung zwischen Subjektivierung und Ordnungsbildung« zu erschließen. Diese Verschränkung wird dadurch möglich, dass sowohl Diskurs- als auch Lebensweltanalyse methodisch und methodologisch durch einen interpretativ-hermeneutischen Zugang gerahmt und damit aufeinander beziehbar gefasst werden.

Der von Keller theoretisch konturierte Verweisungszusammenhang zwischen diskursiver und subjektiver Ebene wurde von Saša Bosančić (2017) unter dem Titel »Interpretative Subjektivierungsanalyse« als Forschungsprogramm

ausbuchstabiert. In seiner Dissertation zeigt er, wie die empirische Analyse forschungspraktisch vollzogen werden kann: Die in problem- und themenzentrierten Interviews mit ungelerten Arbeitern erhobenen Daten werden in ein Verhältnis gesetzt zu den diskursanalytisch bereits rekonstruierten Figuren der Marginalisierung und Prekarisierung von ungelerten Fachkräften sowie der Aufwertung des flexiblen Unternehmers seiner selbst (vgl. Bosančić 2014). In der Analyse der Interviews werden also subjektive Aneignungs- und Abgrenzungsbewegungen von diskursiven Subjektformen rekonstruiert.³ Ein ähnliches Anliegen kennzeichnet die erziehungswissenschaftlichen Studien von Lisa Pfahl, welche Biographie- und Diskursforschung am Gegenstand der diskursiv-erzeugten Kategorie ›Lernbehinderung‹ verknüpfen (vgl. Pfahl 2011; Pfahl/Powell 2015).⁴ Subjektivierungsprozesse werden als »Vermittlung der Diskurse der Pädagogik und des biographischen Wissens von Schulabgänger/innen« gefasst (Pfahl/Traue 2013: S. 426) und es wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche im Bildungssystem lernen, diskursive Subjektpositionen einzunehmen – je nach pädagogischem Diskurs können das Attribuierungen wie ›lernbehindert‹, ›selbstständig‹, ›förderbedürftig‹ oder ›hochbegabt‹ sein –, welche die Schüler*innen »zugleich ›innerlich‹ auf eine bestimmte Weise subjektivier[en]« (ebd.). Das Forschungsinteresse dieser diskursanalytisch-orientierten Biographieforschung besteht folglich darin, individuelle Figuren der »Übernahme, Ablehnung und Modifikation von Diskurselementen« als konkrete Subjektivierungsprozesse zu rekonstruieren (ebd.: S. 442). Dieser Zielstellung folgt auch die Dokumentarische Subjektivierungsforschung; sie nimmt aber in der Bestimmung des Subjekts *praxeologische* Justierungen vor.

1.3 Dokumentarische Subjektivierungsforschung

Wie der Name bereits nahelegt, schließt die von Steffen Amling und Alexander Geimer (2016) entwickelte »Dokumentarische Subjektivierungsanalyse« an die ›Dokumentarische Methode‹ nach Ralf Bohnsack (2014) an und modifiziert de-

3 Bosančić (2016) argumentiert, dass die Interviewanalyse »Subjektivierungswirkungen« von diskursiven »Fremd-Positionierungen« (ebd.: S. 112) auf »der Ebene lebender Menschen« (ebd.: S. 115) zugänglich macht. Um zwischen dem bloßen Nennen von Schlagwörtern wie ›Flexibilität‹ oder ›Eigenverantwortung‹ in der Interviewsituation und einer tatsächlichen Subjektivierungswirkung durch die Anrufung zum ›unternehmerischen Selbst‹ unterscheiden zu können, schlägt Bosančić vor, das gesamte Interview hinsichtlich charakteristischer »storylines der Diskurse« zu untersuchen. Erst wenn typische Figuren das Interview durchziehen, kann – so die Annahme – von einer Subjektivierungswirkung gesprochen werden (ebd.: S. 112).

4 Für das Konzept der ›Kompetenz‹ vgl. Truschkat 2015

ren Erkenntnisinteresse und Fallbestimmung im Sinne einer empirisch gewendeten Subjektivierungsforschung (vgl. Geimer 2014). Das zentrale theoretisch-methodologische Kennzeichen der Dokumentarischen Methode liegt in der von der Wissenssoziologie Karl Mannheims motivierten Unterscheidung zwischen zwei Wissensformen, welche mittels empirischer Erhebungs- und Analyseprinzipien differenziert und rekonstruiert werden: dem »präreflexiven/impliziten« einerseits und dem »reflexiven/expliciten« Wissen andererseits (Amling/Geimer 2016: S. 7). Dabei wird anschließend an Karl Mannheim sowie Pierre Bourdieu angenommen, dass das präreflexiv-implizite Wissen durch die Sozialisation innerhalb konjunktiver Erfahrungsräumen (vgl. Mannheim 1980), d. h. durch bedeutsame Gruppenzugehörigkeiten, wie der Zugehörigkeit zu einer Generation, einem Geschlecht, einem Milieu, einem Beruf etc., erworben wird und im Sinne von »strukturiert-strukturierenden Strukturen« handlungsleitend wirkt (Bourdieu 1993: S. 99). Das Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode ist es, diese zweite, präreflexive und handlungsleitende Wissensform einer Explikation zugänglich zu machen, indem insbesondere interaktiv dichte Momente in Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2004) oder narrative Episoden in Interviews (vgl. Nohl 2005) (fallvergleichend) rekonstruiert werden. Dabei rückt seit einiger Zeit dezidiert das Verhältnis der beiden Wissensformen in den Vordergrund, um habituell geprägte Wahrnehmungs- und Bearbeitungsweisen von außen induzierten Normen herauszuarbeiten (Bonnet/Hericks 2019; Rauschenberg/Hericks 2018). Es ist diese Verhältnissetzung, die auch für die dokumentarische Subjektivierungsforschung entscheidend ist.

Wie in der zuvor dargestellten wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse werden auch in der dokumentarischen Subjektivierungsforschung diskursive Subjektfiguren als Adressierungsformen eines gesellschaftlichen Außens gedacht, welche von den so adressierten Individuen »ganz unterschiedlich erfahren werden und [...] im Kontext von reflexiven wie präreflexiven Wissensstrukturen angeeignet bzw. ausgehandelt werden« (Geimer 2014: S. 125). In dieser Fassung rückt das Verhältnis zwischen reflexiv-explicitem Wissen in Form hegemonialer Subjektentwürfe und des präreflexiv-impliziten Wissens in den Fokus, um darin habituelle Modi der Aneignung und Bearbeitung der »dominante[n] Imperative der Selbstregulierung« rekonstruieren zu können (ebd.: S. 111). Im Sinne der praxeologischen Methodologie der Dokumentarischen Methode kann so untersucht werden, in welcher Weise diskursive Subjektformen – wie das »unternehmerische« oder »authentische Selbst« – für bestimmte Kollektive *handlungsleitend* sind. Diese je spezifisch zu rekonstruierenden handlungsleitenden Dimensionen normativer Subjektentwürfe fassen Amling und Geimer (2016) als »Techniken des Selbst«, da darin typische Formen der Selbstthematization und -bearbeitung im Spannungsfeld von habituellen Orientierungen und gesellschaftlichen Erwartungen greifbar werden können. In ihrer Interviewstudie mit Abgeordneten des Bundestages rekonstruieren Amling und Geimer, wie Politiker*innen in struk-

turhomologer Weise mit der an sie adressierten gesellschaftlichen Erwartung der Authentizität umgehen: Im Modus einer »Selbstidealisierung« (ebd.) wird die eigene Biographie sowie das Verhältnis zwischen beruflichen und privaten Sphären als ein kohärenter Zusammenhang erzählt und in diesem Sinne auf das eigene Erleben und Handeln eingewirkt (vgl. ebd.: S. 46). In der Rekonstruktion von feld- und habituspezifischen Techniken des Selbst soll die »Eigenlogik der Praxis« rekonstruiert werden (Geimer 2014: S. 126), ohne dabei – wie Geimer (ebd.) ausführt – in einer eigens angelegten Analyse diskursiver Subjektformen auch der »Eigenlogik der Diskurse« nachzugehen.

Abschließend lässt sich bündeln, dass die drei dargestellten Ansätze der empirischen Subjektivierungsforschung ein ähnliches Ziel verfolgen: die Rekonstruktion von *subjektiven Positionierungsweisen (im Interview) in Relation zu diskursiven Fremdpositionierungen (inner- und außerhalb des Interviews)*. Zugleich unterscheiden sich die Zugänge darin, wie genau sie diese Relation zwischen Selbst- und Fremdpositionierung – oder in anderen Begrifflichkeiten zwischen ›Subjekt‹ und ›Diskurs‹ – theoretisch und empirisch bestimmen. Dahinter liegt die für die (empirische) Subjektivierungsforschung grundsätzliche Problemstellung, das Spannungsverhältnis zwischen Ermächtigung und Unterwerfung fassen zu können, ohne es einseitig entweder in Richtung eines starken Subjekts, das sich diskursive Fremdpositionierungen selbstbestimmt aneignen könnte oder in Richtung einer starken diskursiven Struktur, das die subjektiven Positionierungen determinieren würde, aufzulösen (vgl. Wrana 2015a: S. 126). Dabei legt die in den drei Zugängen gewählte Methodik der Interviewforschung nahe – wie Fegter und andere (2015: S. 27) in Bezug auf die wissenssoziologische Subjektivierungsforschung argumentieren – das Subjekt als denjenigen Ort zu bestimmen, »an dem sich Operationen von Sinn vollziehen können«, während die diskursiven Fremdpositionierungen als ein vom Subjekt zu bearbeitendes, relativ starres Außen erscheinen. Diese Bestimmung hat den Vorteil, dass insbesondere das in sich spannungsvolle (biographische) Gewordensein von Positionierungen sicht- und rekonstruierbar wird; zugleich tendiert diese Fassung aber dazu, das Subjekt und dessen eigensinnige Ermächtigungen analytisch in den Fokus zu rücken (ebd.). Demgegenüber versucht eine im Folgenden zu konturierende interaktionsanalytische und praktikentheoretische Subjektivierungsforschung das Ineinander von Selbst- und Fremdpositionierungen als dynamisches Geschehen im situierten Vollzug von Praktiken zu konzeptionieren. Gleichzeitig kann dieser Zugriff nur sehr begrenzt Auskunft darüber geben, wie sich subjektivierende Erfahrungen biographisch aufschichten und handlungsleitend wirksam wird – ich komme darauf im abschließenden Fazit zurück.

2. Subjektivierungsforschung als Analyse diskursiver Praktiken

2.1 Problemstellung: Relationierung von Interaktion und Struktur

Wie einleitend beschrieben, besteht das Ziel der empirischen Wendung der Subjektivierungsforschung darin, mit der Vorstellung einer determinierenden Struktur gesellschaftlich verfügbarer Subjektpositionen zu brechen, indem die Eigenlogiken von Subjektivierungsweisen in empirischen Analysen rekonstruiert werden. Daniel Wrana (2015b: 126f.) argumentiert, dass es dafür einer Fassung von Subjektivierung bedarf, die Transformationen nicht ausschließlich aufseiten des Subjekts verortet. Vielmehr müsse die »dynamische Strukturierung [...] einer gleichzeitigen Stabilisierung und Destabilisierung« sowohl in Richtung des Subjekts als auch in Richtung der »Struktur der Orte« (ebd.) in den Blick rücken. Diskursive Fremdpositionierungen sind vor diesem Hintergrund kein Außen, das als Netz verfügbarer Subjektformen an das Subjekt herantritt und subjektivierend wirksam wird. Stattdessen wird einer Frontstellung der Dimensionen Subjekt und Diskurs dadurch entgegengewirkt, dass in der »Analyse diskursiver Praktiken« (ebd.: S. 121) spannungsvolle Momente der Strukturierung und Bedeutungsgenerierung selbst zum Gegenstand der Analysen werden (vgl. bspw. Ott/Wrana 2010). Diese damit vorgeschlagene subjektivierungsanalytische Perspektive zeichnet sich – wie im Weiteren zu zeigen sein wird – dadurch aus, dass sie die Kontingenz und Dynamik situierter, sich in Praktiken vollziehenden Subjektivierungsprozesse anerkennt, ohne dabei aus den Augen zu verlieren, dass diese Vollzüge notwendig über einzelne Situationen hinausweisen, da in ihnen immer auch machtvolle Ordnungen und – damit verbundene – Konstellationen von Subjektpositionen stabilisiert werden.⁵

Wie das mit diesem Erkenntnisinteresse verbundene Forschungsprogramm, das Interaktion und Struktur vermittelt, methodologisch begründet und methodisch vollzogen werden kann, wird spätestens seit den 1990er Jahren – vor allem im englischsprachigen Raum – kontrovers verhandelt. Auch wenn zunächst keine expliziten Bezüge zum Subjektivierungskonzept hergestellt wurden, so wurde die subjektivierungstheoretisch zentrale Frage diskutiert, wie Individuen in Interaktionen vor dem Hintergrund gesellschaftlich relevanter Identitäts- und Differenzkategorien zu bestimmten ›Identitäten‹ werden (vgl. für einen Über-

5 In diesem Zuschnitt können zwar auch Interviewdaten interessant sein – aber nicht als Ausdruck von *dahinterliegenden* Subjektivierungsweisen. Vielmehr rücken interaktive Positionierungsweisen in der *Interviewsituation* in den Blick (vgl. Schmidt 2020; Künstler 2022), die Auskunft über subjektivierende Logiken der untersuchten Praktik, d. h. hier der wissenschaftlichen Praxis des Interviews, geben kann. Das gleiche Ziel wird in der Analyse von nicht-induzierten Interaktionsdaten – wie bspw. unterrichtlicher Praktiken – verfolgt, wie ich später dezidiert ausführen werde.

blick Wetherell 2001; Benwell/Stokoe 2013). Als Schlüsseldebatte kann dabei die Auseinandersetzung zwischen Emanuel A. Schegloff (1997), dem Mitbegründer der ethnomethodologischen *Conversation Analysis*⁶, und Margaret Wetherell (1998), der Mitbegründerin des Ansatzes der *Discursive Psychology*⁷ gelten. Die Auseinandersetzung zwischen Schegloff und Wetherell dreht sich wiederum um einen dritten Ansatz, der *Critical Discourse Analysis (CDA)*⁸, der den Anspruch erhebt, die Hervorbringung von gesellschaftlicher Ungleichheit (auch) in situieren Interaktionen herauszuarbeiten. Schegloff (1997) wirft der CDA vor, dass die Forschenden Identitätskategorien wie *Race*, *Class* und *Gender* deduktiv an das Datenmaterial herantrügen, was den Blick auf die kontingenten Vollzugswirklichkeiten und Relevanzen der handelnden Akteur*innen verstelle. Es würden stattdessen Relevanzen und Kontexte herausgestellt, »to which the *analyst* is oriented« (ebd.: S. 174). Überspitzt formuliert argumentiert Schegloff anhand eines Fallbeispiels, dass, wenn man nach patriarchalen Machtstrukturen in der Interaktion zwischen einer Frau und ihrem Ehemann suche, diese auch finde. In ihrer Replik stimmt Wetherell (1998) Schegloff zwar darin zu, dass das Relevantmachen bestimmter Differenzkategorien im Datenmaterial begründet sein müsse; sie kritisiert aber zugleich, dass Schegloff einen zu engen Begriff von »participants« orientation« und »relevance« anlege (ebd.: S. 404-405). Der ethnographischen Methodologie folgend argumentiert Wetherell, dass die in der Ethnomethodologie so zentralen Methoden der Akteur*innen in der Herstellung sozialer Ordnung und der damit einhergehenden Subjektpositionen keineswegs aus einzelnen Szenen heraus zu rekonstruieren seien, sondern in ihrer historischen, institutionellen und organisationalen Eingebundenheit und Gewordenheit verstanden werden müssten. Sie betont damit auf der einen Seite – im Anschluss an die Konversationsanalyse – »the highly occasioned and situated nature of subject positions« (ebd.: S. 394), stellt aber zugleich heraus, dass das methodologisch-methodische Inventar der Konversationsanalyse unzureichend sei, um »institutionalisierte Formen der Intelligibilität« (ebd.) zu rekonstruieren, die für die machtvolle Konstitution von Subjekten in sozialen Interaktionen von zentraler Bedeutung seien. Selbst wenn also in der von Schegloff untersuchten Interaktion zwischen einem Ehepaar die Differenzkategorie Geschlecht nicht explizit thematisch wird, so ist die Intelligibilität der interaktiv vollzogenen Positionierungen

-
- 6 Für einen Überblick der Entstehung und Grundannahmen der *Conversational Analysis* sowie der deutschsprachigen *Konversationsanalyse* vgl. Levine 2010 sowie Bergmann 2010.
 - 7 Arnulf Deppermann (2010: S. 644) beschreibt die »Grundidee« der *Discursive Psychology*, die in den 1980er Jahren in England entstand, damit, dass »psychologische Phänomene nicht mehr als innerpsychische, kognitive oder emotionale Phänomene« verstanden würden, »sondern als Phänomene des Diskurses«.
 - 8 Für eine kenntnisreiche und kritische Diskussion des Ansatzes der *Critical Discourse Analysis* vgl. Blommaert/Bulcaen 2000.

historisch und institutionell entlang dieser Differenz präfiguriert. Vor diesem Hintergrund plädiert Wetherell (ebd.: S. 403) für einen an Foucault anschließenden »genealogical approach«, der sowohl situativ vollzogene, dynamische Positionierungen wie auch »broader forms of intelligibility running through the texture more generally« (ebd.) in die Analyse miteinbezieht. Dieser Einsatz von Wetherell lässt sich als früher Versuch deuten, methodologisch-methodisch auszubuchstabieren, wie *situierte Subjektivierungsprozesse* in ihrer Kontingenz und zugleich historisch gewordenen Machtverwobenheit zu untersuchen sind. Gegenwärtig werden die mit diesem Ziel verbundenen Fragen u. a. in Ansätzen (weiter-)diskutiert, die Wrana (2015a: S. 126) als »[p]oststrukturalistisch-praxeologische Positionen« bezeichnet.⁹ Dabei bietet das in diesen Zugriffen stark gemachte Konzept der ›Praktiken‹ im Besonderen die Möglichkeit, die Herstellung sozialer Intelligibilität sowohl hinsichtlich ihrer sequenziell-situativen Vollzugslogik wie auch in Bezug auf ihre historisch-kulturelle und institutionelle Gewordenheit hin zu untersuchen.

2.2 Zur Analyse diskursiver Praktiken

Wenn nicht länger angenommen wird, dass Diskurse als Struktur verfügbarer Subjektformen unidirektional auf Individuen einwirken, bzw. – wie Schegloff kritisiert – nicht gesetzt wird, dass Diskurse soziale Interaktionsgeschehen weitestgehend determinieren, stellt sich die Frage, wie Diskurse und damit verbunden sozial intelligible Subjektpositionen anders zu denken sind. Im Anschluss an u. a. Langer, Ott und Wrana (vgl. u. a. Ott/Wrana 2010; Langer/Wrana 2010; Wrana 2012) wollen wir dafür argumentieren, Diskurse selbst *als diskursive Praktiken* zu verstehen, »in denen Bedeutungen, Gegenstandsfelder, Materialitäten und Subjektpositionen in Beziehung gesetzt werden« (Wrana 2012: S. 197) und damit erst »die Wissensobjekte ebenso wie Subjektivitäten und Bedeutungsfelder relationierend konstituier[t]« werden (Schäfer/Wrana 2014: S. 309). Diskursivität kann hier nicht einfach mit ›Sprachlichkeit‹ übersetzt werden, sondern meint jede Form der sozialen Bedeutungsgenerierung. Wrana und Langer (2007: S. 33) markieren, dass ihr analytischer Zugang keine Daten(sorten), bzw. Arten von Praktiken präferiert: »jede alltägliche und nicht-alltägliche Äußerung« kann zum Gegenstand einer Diskursanalyse werden, »insofern in ihnen qua sprachli-

9 Neben diesen Positionen verfolgen auch andere Ansätze das Ziel, situierte Subjektivierungsweisen zu rekonstruieren: so bspw. weiterhin Ansätze der *Discursive Psychology* (vgl. McAvoy 2016), der *Mediated Discourse Analysis* (vgl. Norris/Jones 2005), der *Linguistischen Anthropologie* (vgl. Meyer 2014), der *Ethnographie der Kommunikation* (vgl. Del Percio 2014), der *Positionierungsforschung* (vgl. Bamberg 1997; Wrana 2015a; Richter/Langer 2021) oder der *Autorisierungsanalyse* (vgl. Jergus/Thompson 2017).

chem Handeln Gegenstände hervorgebracht, Bedeutungsfelder konstruiert und Subjekte konstituiert werden« (ebd.).

Praktiken werden in dieser Bestimmung als sozial intelligible Muster von Aktivitäten verstanden, die Interaktion präfigurieren und strukturieren, und zugleich im Vollzug kontingent und situativ offen sind (vgl. Alkemeyer/Buschmann 2016: S. 119). Wenngleich verschiedene Praktikentheorien sich je unterschiedlich auf diesem Spektrum von Strukturierung und Offenheit positionieren (vgl. für einen Überblick Schäfer 2013), lässt sich die geteilte praktiken-theoretische Prämisse darin ausmachen, dass »Reproduktion und Transformation des Sozialen« (ebd.) nicht als Gegensätze, sondern als zwei aufeinander bezogene Momente im Vollzug von Praktiken bestimmt werden.¹⁰ Paradigmatisch ist die Bestimmung von Theodore R. Schatzki geworden, der Praktiken als »open-ended spatial-temporal arrays of doings and sayings« versteht, »that are governed by largely normative pools of understandings, rules, teleologies and emotions« (Schatzki 2019: S. 81).¹¹ Sozial erkennbar werden diese ›Arrays‹ von verbalen und non-verbalen Aktivitäten demnach dadurch, dass sie eine normative und teleologische Organisiertheit und je spezifische Situiertheit in Raum und Zeit aufweisen (vgl. auch Schatzki 1996). So ist bspw. der Vollzug einer Begrüßung für Akteur*innen an bestimmten Äußerungen, Gesten, Kontextbezügen und einer ihr eingeschriebenen Gerichtetheit erkennbar und durch normative Zugzwänge für die so Adressierten gekennzeichnet. Für das Erkennen und den (Mit-)Vollzug von Praktiken wird dabei auf »inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata« (Schäfer 2014: S. 74) zurückgegriffen, die wiederum durch die Teilnahme an sozialer Praxis erworben wurden (vgl. auch Reckwitz 2010: S. 116).¹² Zugleich ist auch hier bedeutsam, dass dieses kollektiv geteilte Wissen soziale Vollzüge nicht determiniert, sondern vielmehr angenommen wird, dass soziale Ordnung im Vollzug von Praktiken immer wieder neu performativ hervorgebracht wird. Die Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Verschiebung sozialer Ordnung erklärt Schatzki (2002: S. 226) dadurch, dass Praktiken zum einen durch die innere Strukturiertheit und sozial erkennbare, sequenzielle Organisiertheit menschliches Tun *präfigurieren*; dabei bleibt aber zugleich offen, wie Akteur*innen tatsächlich sequenziell anschließen. Mit dezidiertem Bezug auf Foucaults relational-produktiven Machtbegriff argumentiert

10 Diese Prämisse gilt in gleicher Weise auch für die Subjektivierungsforschung, wodurch eine unmittelbare Anschlussfähigkeit besteht.

11 Für die Diskussion praktiken-theoretischer Perspektiven auf Schule und Unterricht vgl. Moldenhauer/Kuhlmann 2021.

12 Dieses Moment betont auch Wetherell (1998), wenn sie sich auf das Konzept der »interpretative repertoires« der Akteur*innen bezieht, welche nie nur aus der Situation heraus zu verstehen sind, sondern in ihrer historischen, institutionellen und organisationalen Bedingt- und Gewordenheit.

Schatzki (2002: S. 226), dass in der Präfiguration von sozialer Praxis bestimmte Aktivitäten und Anschlüsse im Vollzug von Praktiken erleichtert und nahegelegt erscheinen, während sich andere eher als abwegig oder sogar sozial riskant darstellen.¹³ Frieder Vogelmann (2014: S. 120) führt in seiner dezidiert machtheoretisch ausgerichteten Fassung von Praktiken aus, dass »Machtbeziehungen [...] das Feld der Möglichkeiten, die den Subjekten offenstehen, sowohl produktiv [formen, NK], weil sie bestimmte Optionen erst erschließen, als auch negativ [formen, NK], weil sie andere Handlungsoptionen ausschließen«. Eine Praktik wird demnach so lange aufrechterhalten, solange die Akteur*innen in ihren Anschluss-Aktivitäten der intelligiblen Sequenzialität der Praktik folgen, d. h. Reaktionsweisen wählen, die im Rahmen des Erkennbaren bleiben. Oder anders formuliert: »[T]he chain formed by their actions upholds the organization of the practice« (Schatzki 2019: S. 83f.). Praktiken existieren also nicht jenseits ihres situierten Vollzugs und implizieren in dieser Angewiesenheit auf Performanz immer auch das »Potenzial zur Sinnverschiebung« (Reckwitz 2010: S. 122).

In dieser Bestimmung von Praktiken wird deutlich, dass das u. a. von Schegloff und Wetherell diskutierte Ziel, die situierte Herstellung von sozialer Ordnung zwischen reiner Reproduktion von hierarchisch strukturierten Positionierungen und vollständiger Offenheit in der Verhandlung jener Positionen zu verorten, dadurch bearbeitet wird, dass auf der einen Seite an ethnomethodologische und auf der anderen Seite an macht- und kulturtheoretische Einsichten angeschlossen wird. Ethnomethodologisch und spezifischer konversationsanalytisch ist insbesondere die Betonung des sequenziell organisierten Vollzugs von Praktiken inspiriert, der sich in der Performanz als dieser sozial erkennbar machen muss.¹⁴ Gleichzeitig ist es aber erst die machtheoretische Wendung und Reformulierung ethnomethodologischer Grundannahmen, die ein praktikentheoretisches Forschungsprogramm für die Bearbeitung von *subjektivierungstheoretischen* Fragestellungen so attraktiv macht, da in der konversationsanalytischen Methodologie sowohl in der Konzeption von Macht (vgl. Bergmann 2000) als

13 Frieder Vogelmann (2014: S. 96-97) argumentiert dagegen, dass Schatzkis Praktikenbegriff aufgrund des ihm eingeschriebenen starken Verständnisses von ›Personhood‹, d. h. einer Vorstellung von den Praktiken vorgängigen Subjekten, keine Anschlussfähigkeit an Foucault'sche Macht- und Praktikenfassungen zulässt. Schatzki (1996: S. 46) selbst grenzt sich von dieser Einschätzung ab; vgl. auch Alkemeyer 2013: S. 43-44.

14 Dabei ist der Begriff der ›Gattungen‹ in der Konversationsanalyse als Beschreibung von »verfestigte[n] Muster[n]« in Kommunikationsformen (Günther/König 2016: S. 177) dem hier entwickelten Konzept der Praktiken am nächsten, da mit ihm interaktive »zeitliche Handlungsabläufe« benannt werden (Luckmann 2002: S. 185), die auf einen »Wissensvorrat der Mitglieder einer Gemeinschaft« bezogen sind (Günther/König 2016: S. 180) und dadurch bestimmte Vollzüge und kommunikative Anschlüsse der Akteur*innen wahrscheinlicher machen. Für eine Bestimmung des Praktikenbegriffs in der Konversationsanalyse – und der Verhältnisbestimmung zum Konzept der ›Gattung‹ – vgl. Deppermann et al. 2015.

auch in der von Wissen (vgl. Deppermann 2015) weiterhin ein Verständnis von subjektiver Handlungsmacht eingeschrieben ist, das der Fassung eines Subjekts entgegenläuft, das erst »im Schnittpunkt epistemischer, praktisch-sozialer und selbstbezogener Praktiken« *entsteht* (Saar 2013: S. 26). Eine praktikentheoretische Subjektivierungsforschung legt demnach ein an poststrukturalistische Theorietraditionen anschließendes produktives, relationales Macht- und Wissensverständnis an, um Praktiken auf ihre subjektivierenden Logiken und Effekte zu befragen (vgl. Alkemeyer/Buschmann 2016: S. 133). Wie bereits angedeutet, durchkreuzt die damit einhergehende Auflösung der Frontstellung zwischen Diskurs und Praxis im Konzept der ›diskursiven Praktiken‹ die mit Bührmann gesetzte Unterscheidung zwischen programmatischen Subjektformen und empirisch zu rekonstruierenden Subjektivierungsweisen. Vielmehr wird in poststrukturalistisch-praktikentheoretischen Zugängen zu Subjektivierungsprozessen die Fragestellung verfolgt, wie das Subjekt im Vollzug von diskursiven Praktiken als »Effekt von Machtbeziehungen und Wissensordnungen« konstituiert wird (Vogelmann 2014: S. 79) und sich zugleich selbst im Verhältnis zu diesen Ordnungen und zu sich selbst konstituiert.¹⁵

2.3 Praktikentheoretische Subjektivierungsforschung

Um diese Problemstellung zu bearbeiten, können Praktiken – »als kleinste Einheiten des Sozialen« (Idel et al. 2009) – daraufhin untersucht werden, welche »Subjektivierungsanforderungen« sie an Individuen stellen (Rose 2019: S. 80), d. h. welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie im Rahmen der Praktiken als anerkennbare Subjekte erscheinen (können). So verlangt bspw. die Performanz einer Prüfung, dass sich die Prüflinge eine erbrachte Leistung als ihre eigene zurechnen (lassen) und sie sich selbst als (Un-)Fähige in Relation zu einer hervorgebrachten Leistungsordnung zeigen und verstehen (vgl. Ricken/Reh 2017; Rabenstein/Strauß 2018; Ricken/Otzen in diesem Band). Im Anschluss an die dargestellten praktikentheoretischen Einsichten determinieren diese Anforderungen jedoch nicht, wie sich der Vollzug der Praktiken gestaltet. Die subjektivierenden Logiken, die Praktiken eingeschrieben sind, lassen sich vielmehr als »diskursive Schemata« begreifen (Wrana 2012: S. 1996), die »strukturiert und strukturierend« (ebd.) verfasst sind und in diesem Sinne als *generative Prinzipien* wirksam sind; sie präfigurieren also den praktischen Vollzug, sind darin aber keineswegs eindeutig oder in sich widerspruchsfrei, sondern wiederum auf die kontingente Performanz angewiesen (vgl. Moldenhauer/Kuhlmann 2021: S. 257).

15 Mittlerweile hat sich das Feld praktikentheoretischer Subjektivierungsforschung breit ausdifferenziert, vgl. u. a. Alkemeyer et al. 2013; Gelhard et al. 2013; Ricken et al. 2019.

Die Annahme ist, dass der Vollzug deswegen subjektivierend wirksam ist, weil Praktiken sich dadurch auszeichnen, dass sie – auch in verschiedenen Kontexten – *wiederholt* werden (Schäfer 2014) und verschiedene diskursive Praktiken in ihre Logiken ineinandergreifen und sich darin gegenseitig stützen. Mit Bucholtz et al. (2012: S. 70) argumentiert ist es die »cumulative force of social action taken within specific cultural events and activities [Herv. NK]«, die Subjektivierungseffekte über einzelne Situationen hinaus hervorbringt.

Um die immer auch spannungsvollen generativen Prinzipien in ihrer Situiertheit, Komplexität sowie kumulativen Wirksamkeit zu rekonstruieren, werden seit einiger Zeit verschiedene methodologische und methodische Zugriffe – wie bspw. eine diskursanalytisch ausgerichtete Ethnographie oder Interview- bzw. Gruppendiskussionsforschung – erprobt (vgl. u. a. Langer 2008; Macgilchrist et al. 2014; Rauschenberg 2020; Schmidt 2020; Geipel 2022; Künstler 2022).¹⁶ Auch der Ansatz der im Folgenden zu konkretisierenden Adressierungsanalyse versteht sich als praktikentheoretischer Ansatz der Subjektivierungsforschung und soll nun vor dem Hintergrund der entwickelten theoretischen Prämissen in Annahmen und methodologischen Überlegungen ausbuchstabiert werden.

3. Methodologische Einsätze adressierungsanalytischer Subjektivierungsforschung

3.1 Theoretische Prämissen: Praktiken und Re-Adressierungen

Dem Konzept der diskursiven Praktiken folgend interessiert sich eine adressierungsanalytische Subjektivierungsforschung dafür, wie im körperlichen und sprachlichen Vollzug von Praktiken Machtbeziehungen, Wissensordnungen und – in Relation dazu – Selbstverhältnisse hervorgebracht werden. Dabei wird – wie im theoretischen Kapitel dieses Bandes ausführlich erläutert (Ricken/Rose in diesem Band) – das Medium von Subjektivierung im Anschluss an die sozialphilosophischen Arbeiten Judith Butlers sowie aufbauend auf grundlagentheoretischen erziehungswissenschaftlichen Vorarbeiten als *Anerkennung* verstanden (vgl. Ricken 2006, 2009; Balzer/Ricken 2010; Balzer 2014, 2021). Subjektivierung stellt sich vor diesem Hintergrund als ein »sich in Praktiken vollziehender, viel-

16 In der empirischen Analyse werden dann sowohl programmatische und wissenschaftliche Texte, Interviews wie auch »natürliche«, d. h. nicht induzierte Interaktionen als diskursive Praktiken verstanden und auf ihre jeweiligen subjektivierenden Momente und Logiken untersucht und miteinander relationiert, vgl. Ott et al. 2012. So stellt sich also das Verfassen und Rezipieren von Ratgeberliteratur genauso als diskursive Praktik dar, die für Schreibende und Lesende subjektivierend wirkt, wie die Teilnahme an einer »aktivierenden« Weiterbildung der Agentur für Arbeit, vgl. Ott/Wrana 2010.

schichtiger und ambivalenter Anerkennungsprozess« dar (Reh/Ricken 2012: S. 35), im Rahmen dessen Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Um diesen Anerkennungsprozess wiederum empirisch beobachtbar zu machen, wurde vorgeschlagen, Anerkennung als Adressierungsgeschehen zu konzeptionieren (vgl. u. a. Ricken 2009, 2013a; Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012), und die beobachtungsleitenden Fragen anzulegen, »als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird« (Balzer/Ricken 2010: S. 73) – und schließlich wie auf diese Adressierung in Re-Adressierungen geantwortet wird. Die sequenzielle Performanz von aufeinander bezogenen Adressierungsakten – der Adressierung, der darauf antwortenden Re-Adressierung usw. – stellt im Sinne Schatzkis dann eine Praktik – und nur *solange* eine Praktik – dar, wenn die Verkettung von Re-Adressierungen sozial anerkenntbar ist und bleibt, d. h. die beteiligten Akteur*innen sich gegenseitig ein Verstehen anzeigen und nicht etwa Irritationen, Korrekturen oder Brüche markieren. Eine vollzogene Adressierung macht bestimmte Re-Adressierungen erwartbarer und legitimer als andere; sie *präfiguriert* einen intelligiblen Antwortraum. So ist es bspw. naheliegend, auf einen Vorwurf mit einer Entschuldigung oder einer Zurückweisung zu antworten, während die Frage nach dem Wetter als Antwort mit der Praktik des Streitens brechen würde. Diskursive Praktiken werden adressierungsanalytisch damit als *intelligible Verkettung von Re-Adressierungen* verstanden, in denen soziale Ordnungen und Subjektivitäten relational konstituiert werden. Zentrales Erkenntnisinteresse der von uns vorgeschlagenen Adressierungsanalyse ist es, die den Praktiken eingeschriebenen *generativen Prinzipien*, d. h. die *subjektivierenden Logiken* der rekonstruierten Re-Adressierungsmuster, herauszuarbeiten. Dafür verbinden wir – im Anschluss an die skizzierte Debatte der englischsprachigen *Discourse Analysis* – ethnomethodologische Zugriffe auf den situierten Vollzug von Interaktionen mit macht- und kulturtheoretischen Bestimmungen der untersuchten Praktiken und Subjektivierungsprozesse.

3.2 Methodologisch-methodische Anschlüsse: Ethnographie, Konversations- und Diskursanalyse

Wie im Folgenden ausgeführt wird, sind es insbesondere drei methodologisch-methodische Anschlüsse, die für unseren Vorschlag einer Adressierungsanalyse zentral sind: Während ein *ethnographischer Zugang*, verstanden als »Praxeografie« (Breidenstein et al. 2013: S. 33), ermöglicht, feldtypische Praktiken in der teilnehmenden Beobachtung beschreibend zu erkunden und zu identifizieren, schließen wir an zentrale Analyseprinzipien der *Konversations- bzw. Interaktionsanalyse* an, um formale Logiken dieser Praktiken zu rekonstruieren. Schließ-

lich können die den Praktiken eingeschriebenen Subjektivierungslogiken aber erst in der Kombination und Relationierung mit machttheoretisch ausgerichteten, *diskursanalytischen* Fragedimensionen herausgearbeitet werden.

Ethnographischer Zugang: Im Anschluss an Annemarie Mol (2003) plädieren Georg Breidenstein et al. (2013: S. 33) dafür, den Forschungszugang der Ethnographie als »Praxeografie« zu begreifen, weil es diesem Zugang »vor allem um eine Beschreibung von Praktiken geht, die u. a. implizites Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren versucht«. Dabei stehen in ethnographischen Studien selten einzelne, isolierte Praktiken im Fokus; vielmehr wird das Erkenntnisinteresse verfolgt, *feldtypische* Praktiken zu identifizieren, in ihrer Logik zu rekonstruieren und daraufhin zu befragen, wie sie im Zusammenspiel mit anderen Praktiken soziale Ordnung im Feld erzeugen. Je nach Fragestellung und Reichweite der angelegten Fragestellung, kann es auch einer adressierungsanalytischen Subjektivierungsforschung darum gehen, nicht nur subjektivierende Logiken einzelner Praktiken herauszuarbeiten, sondern auf einer übergeordneten Analyseebene das Ineinandergreifen verschiedener, *feldtypischer* Praktiken zu untersuchen, um sowohl geteilte – und dadurch die rekonstruierten Modi verfestigende – Momente wie auch typische Spannungen und Bruchlinien in den Logiken zu rekonstruieren (vgl. Moldenhauer/Kuhlmann 2021: S. 257).¹⁷

Dabei müssen nicht unbedingt die materialen Grenzen einer Organisation – wie bspw. ein Schulgebäude – die Grenzen des Forschungsfeldes ausmachen; es können auch diskursive Praktiken in die Analyse mit einbezogen werden, die die für das Feld relevanten Machtbeziehungen, Norm- und Wissensordnungen sowie Selbstverhältnisse prägen (vgl. Langer 2008: S. 65f.). Wenn also bspw. die Frage danach verfolgt wird, durch welche subjektivierenden Logiken sich ein Lehramtsstudium auszeichnet (vgl. Leonhard et al. 2019), so gilt es zu entscheiden, ob ausschließlich Praktiken des Studierens oder auch bspw. Praktiken der medialen Berichterstattung über das Lehramtsstudium in die Analyse miteinbezogen werden (vgl. auch Akbaba 2017).

Um diese *Feldgrenzen* zu bestimmen und interessierende Praktiken auszumachen, bedarf es – der Methodologie der Ethnographie folgend – zunächst eines offenen Analysefokus: Insbesondere in und durch teilnehmende Beobachtung und die kontinuierliche Verschriftlichung des Beobachteten in Form von Beobachtungsprotokollen ist es möglich, sich mit einem Forschungsfeld vertraut

17 Es ist insbesondere der Ansatz der Lernkulturanalyse, der dieses Zusammenspiel verschiedener schulischer und unterrichtlicher Praktiken als einzelschultypische »Lernkultur« theoretisch ausbuchstabiert (vgl. u. a. Idel/Rabenstein 2018) und in vielfältigen Fallstudien empirisch erprobt hat (vgl. Reh et al. 2015).

zu machen, Relevanzen von Akteur*innen zu verstehen und einen Zugang zu implizitem (Körper-)Wissen zu erlangen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013). In den Auswertungsphasen zwischen den Feldphasen kann der Forschungsfokus sowohl durch die analytischen Notizen, die während der Feldforschung entstanden sind, als auch durch erste Interpretationsergebnisse zunehmend geschärft und einzelne Praktiken für die adressierungsanalytischen Feininterpretationen ausgewählt werden. Für diese Feininterpretationen nutzen wir als Datengrundlage audio-visuelle Daten, um neben dem sprachlichen Vollzugsgeschehen auch die körperlichen und materiellen Qualitäten von Praktiken für eine sequenzanalytische Interpretation zugänglich zu machen. Im Sinne eines praxeographischen Erkenntnisinteresses empfiehlt sich bei der videographischen Erhebung eine ›aktive Kameraführung‹ (Dinkelaker/Herrle 2009: S. 26), die es den Ethnograph*innen ermöglicht, sowohl in der Totalen die räumlichen und körperlichen Konstellationen wie auch durch das Fokussieren, Zoomen und Schwenken einzelne Aspekte einer Vollzugswirklichkeit einzufangen, die aus Sicht der Forschenden für die Praktik von besonderem Interesse ist (vgl. auch Reh 2014).

Konversations- und Interaktionsanalyse: Es ist dann insbesondere die Konversationsanalyse, die es ermöglicht, eine mikro-interaktionistische Perspektive auf das sequenzielle Prozessieren von Bedeutungsgenerierung in Adressierungs- und Re-Adressierungsakten einnehmen zu können – wie wir es für adressierungsanalytische Feininterpretationen vorschlagen. Wenngleich in dieser Tradition vorrangig sprachliche Interaktionsformen erforscht werden, wird im Anschluss an die Ethnomethodologie dezidiert das umfassendere Konzept der ›Interaktion‹ als Forschungsgegenstand bestimmt (Schegloff 2012), sodass Dirk vom Lehn (2018) vorschlägt, von einer »Ethnomethodologischen Interaktionsanalyse« zu sprechen (vgl. auch Maier-Gutheil 2013). Nach Jörg Bergmann (2010: S. 264) wird das Ziel verfolgt, »die Orientierungsmuster und formalen Mechanismen zu rekonstruieren, die von den Interagierenden eingesetzt werden, um Handlungs- und Sinngehalt einer Äußerung erkennbar zu machen«. Diese »formalen Mechanismen der Organisation« (ebd.: S. 267) werden konversations- und interaktionsanalytisch zunächst in der ›Turn-Organisation‹, d. h. der Logik der Sprecher*innen-Wechsel, sowie der Organisation von wechselseitigem Verstehen gefasst (vgl. Sacks et al. 1974) und als »generatives Prinzip« sozialer Ordnungsbildung verstanden (Bergmann 2010: S. 267).¹⁸ Um die ›Feinmechanik‹ der in-

18 Folglich überprüft die ethnomethodologische Konversationsanalyse, von der wir uns in den Analysen und methodologischen Überlegungen leiten lassen, nicht den Wahrheitsgehalt einer Aussage, sondern interessiert sich dafür, wie Sprecher*innen gegenseitig ihre Kommunikation organisieren. Aus dieser Perspektive wird jedes Element der Rede als

teraktiven Bedeutungsgenerierung rekonstruieren zu können, wird mit sehr genauen Transkriptionen – häufig nach dem »Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2)« (Selting et al. 2009) – »natürlicher Interaktionen« gearbeitet. Die Bezeichnung »natürlich« verweist dabei darauf, dass die aufgezeichnete Kommunikation nicht von Wissenschaftler*innen induziert wurde – wie es bspw. beim Interview der Fall ist. Stattdessen werden Konversationen und Interaktionen erhoben, die in dieser – oder sehr ähnlicher – Form auch ohne die Anwesenheit von Forschenden vollzogen worden wären, um in dieser Weise einen Zugang zum situierten Vollzug der Bedeutungsgenerierung erlangen zu können.

Konglomerate von Mikropraktiken, wie der Turn-Organisation, werden konversations- und interaktionsanalytisch als »Gattungen« bestimmt und auf gattungsgenerierende Mechanismen untersucht (vgl. Günthner/Knoblach 1994). So zeigt z. B. Bergmann (1987), wie die Gesprächsgattung »Klatsch« dadurch eingeleitet und angezeigt wird, dass sich die erzählende Person der Klatschbereitschaft und dem Interesse der zuhörenden Person versichert. Analog dazu fragen wir, was z. B. die Praktik der klassenöffentlichen Begrüßung *formal-interaktionistisch* zu einer Begrüßung macht, also durch welche Formen der Turn-Organisation und räumlichen Konstellierung sich die vollzogenen Re-Adressierungen auszeichnen, in welcher Weise Antwortverpflichtungen erzeugt werden und wie sprachliche, gestische Mittel sowie Artefakte ver- und eingebunden werden.

Gleichzeitig folgen wir Wetherell (1998) darin, dass die Rekonstruktion dieser formalen Prinzipien unzureichend ist, um die situative Hervorbringung von Subjektpositionen in ihrer historisch und institutionell gewordenen Machtverbundenheit zu verstehen. Neben dem konversationsanalytischen »Wie« der Interaktion wird daher das »Was« der Verhandlung im Re-Adressierungsgeschehen anhand diskursanalytisch hergeleiteter, heuristischer Fragen rekonstruiert.¹⁹ In diesen in den Fragen angelegten Fallbestimmungen werden theoretische Prämissen formuliert, die – anstelle einer Setzung eines handelnden, macht-ausübenden Subjekts – die Relationalität des machtvollen Subjektwerdens scharf stellen und darin den analytischen Blick auf die für Subjektivierungsprozesse relevanten Dimensionen – Machtbeziehungen, Norm- und Wissensordnungen sowie Selbstverhältnisse – fokussieren. In der Verhältnissetzung von rekonstruierten formalen generativen Prinzipien einer Praktik (»Wie des Vollzugs«) und den entlang der Dimensionen herausgearbeiteten Logiken (»Was der Verhandlung«) lässt sich das, was wir als Subjektivierungslogiken von Praktiken begreifen, kondensieren. Ich verdeutliche das an einem Beispiel: So kann konversationsanalytisch gefragt

sinnhaft betrachtet. Im Fokus der Analysen stehen daher der *turn* und die ihn konstituierenden *turn constructional units* (Deppermann 2008: S. 58f.).

19 Mit dem Begriff »diskursanalytisch« folgen wir – wie oben argumentiert – dem Verständnis von u. a. Wrana und Langer (2007), die eine Diskursanalyse als Analyse diskursiver Praktiken verstehen.

werden, wie die Praktik moralischer Tadel formal hergestellt wird – bspw. durch erhöhte Lautstärke, direkte nominale Ansprache oder durch ein Unterbrechen der Wissenskommunikation. Diskursanalytisch kann dann untersucht werden, welche Ordnungen und Normen in der Adressierung material aufgerufen und als von Adressat*innen gebrochen markiert werden – bspw. explizierte Klassenregeln, implizite Benimmregeln. In einer zunehmenden abstrahierenden Bewegung – ich komme darauf im Folgenden zurück – können dann die diskursiven Schemata bzw. generativen Prinzipien der Praktik des Tadelns bestimmt und dadurch gewissermaßen die Konstitutionsbedingungen von in diesem Feld sagbaren Zurechtweisungen rekonstruiert werden (vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band). Dabei ist – auch wenn es durch dieses Beispiel suggeriert wird – keine strenge Trennung zwischen dem ›Wie‹ und dem ›Was‹, also der formalen und der inhaltlichen Ausgestaltung von Praktiken, möglich, da es in der Bestimmung des Wie immer auch um die Frage des Was geht und andersherum. Im Ineinandergreifen der verschiedenen Dimensionen, die wir in einer (weiter-)entwickelten Heuristik ausdifferenziert haben, wird daher versucht, konversations- und diskursanalytische Zugriffe im Sinne des Erkenntnisinteresses – also der Rekonstruktion von subjektivierenden Logiken – aufeinander zu beziehen und in ein produktives Gespräch zu bringen. Das soll im Folgenden anhand der erläuternden Darstellung der Heuristik verdeutlicht werden.

3.3 Adressierungsanalytische Heuristik

Die von uns vorgenommene Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der adressierungsanalytischen Heuristik basiert auf theoretischen Vorarbeiten und empirischen Erprobungen u. a. von Sabine Reh, Norbert Ricken und Nadine Rose. Wichtige Richtungsentscheidungen und analytische Fragen wurden von Reh und Ricken (2012) in ihrem Artikel zum Konzept der Adressierung in der Subjektivierungsforschung formuliert (vgl. auch bereits Ricken 2009), welche wiederum von Ricken (2013a) und Rose (Rose/Ricken 2018) weiter modifiziert und (aus-)differenziert wurden. In diesem Zusammenhang entstand auch der Vorschlag, einzelne Dimensionen des Adressierungsgeschehen genauer aufzuschlüsseln und in sich zu differenzieren: (1) Selektion und Reaktion, (2) Definition und Normation, (3) Position und Relation und (4) Valuation (vgl. ausführlicher Ricken 2013a; Rose/Ricken 2018). Durch die Arbeit am Material innerhalb des Projekts Sprachlichkeit der Anerkennung haben wir die Heuristik wiederum verändert und ausdifferenziert (vgl. Kuhlmann et al. 2017 sowie im Anschluss an diesen Beitrag, S. 102/103). Insbesondere um die Foucault'schen Achsen ›Macht – Wissen – Selbstverhältnis‹ im Einzelnen und in ihrer Relation zueinander genauer in den Blick zu bekommen, haben wir die einzelnen Dimensionen nochmals ausgeschärft und in so genannten »Kernfragen« gebündelt (ebd.). In der

aktuellen Fassung sprechen wir von (1) ›Selektion und Reaktion‹ als Organisationsdimension, von (2) ›Definition und Normation‹ als Norm- und Wissensdimension, von (3) ›Position und Relation‹ als Machtdimension und von (4) ›Grauierung von Rekursivitätsspielräumen‹ als Selbstverhältnisdimension (siehe Abbildung 1 sowie die Heuristik auf S. 102–103).

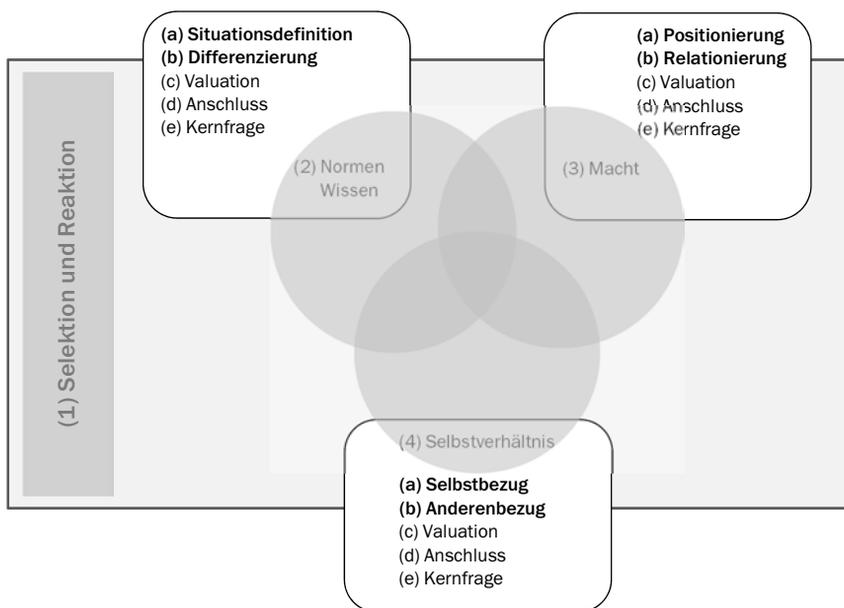


Abbildung 1 Dimensionen der Adressierungsanalytischen Heuristik

1. *Organisationsdimension: Selektion und Reaktion*: Die in dieser Dimension formulierten heuristischen Fragen, orientieren sich vorrangig am Erkenntnisinteresse der Konversations- bzw. Interaktionsanalyse, indem vor allem auf die formale Organisation des Re-Adressierungsgeschehens fokussiert wird.²⁰ Es werden also Fragen danach gestellt, wie Adressierte ausgewählt und von Nicht-Adressierten abgegrenzt werden bzw. wie diese implizit mitadressiert werden. Wie werden Adressierte zudem zu einer Re-Adressierung verpflichtet? Kann die Adressierung bspw. als ein Turn innerhalb eines in der Konversationsanalyse so bezeichnetes ›Nachbarschaftspaares‹ gelten – also als eine Wissensfrage, eine Aufforderung oder als eine Einladung –, auf die präferiert in einer bestimmten Form re-adressiert wird? Darüber hinaus wird gefragt, an was die ausgewählte Adressierung, welche ja nur analytisch als

20 Der Begriff Organisation bezieht sich auf ›formale Organisation‹ der Interaktion und nicht etwa auf die Organisation als Personenvereinigung.

erste Adressierung gesetzt wird, anschließt. Hilfreich ist es hier, die Frage aufzuwerfen, auf was die Adressierung antwortet. Eventuell lassen sich so bereits interaktive Handlungsprobleme herausarbeiten, die in der Adressierung bearbeitet werden. Zentral bei der Organisationsdimension ist die Rekonstruktion der Turn-Organisation: Wie wird geregelt, wer wann sprechen darf? Wie wird das Rederecht jeweils übergeben? Wie werden Regelverstöße als diese interaktiv kenntlich gemacht?

2. *Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation:* Innerhalb der Norm- und Wissensdimension wird gefragt, welche normativen Ordnungen in der Adressierung hervorgebracht werden und wie innerhalb dieser Ordnung differenziert und hierarchisiert wird. In der aktuellen Fassung der Heuristik wurden Fragen dieser Kerndimension in zwei Kategorien aufgeteilt: So wird zunächst nach der vollzogenen (a) *Situationsdefinition* gefragt, d. h. untersucht, welche normativen Horizonte aufgerufen und welche Normen der Anerkennbarkeit hervorgebracht werden. Darunter fällt bspw. die Etablierung einer fachlichen Wissensordnung oder der explizite Bezug auf Verhaltensregeln. Hier zeigt sich beispielhaft, dass auch Fragen der Konversationsanalyse weiterhin eine große Rolle spielen: So lässt die Turnorganisation bereits viele Rückschlüsse auf die in der Adressierung aufgerufene Ordnung zu, wie das Beispiel einer mündlichen Prüfung verdeutlichen kann. Der zweite Fragenkomplex bezieht sich auf die Art der (b) *Differenzierung* innerhalb dieser Ordnung. So zeichnet sich eine hervorgebrachte Wissensordnung häufig dadurch aus, dass zwischen ›richtig‹ und ›falsch‹ unterschieden und graduell zwischen ›besseren‹ und ›schlechteren‹ Antworten hierarchisiert wird. Die drei gebündelten Fragen nach (c) der *Valuation*, (d) den *Anschlussmöglichkeiten* und (e) der *Kernfrage* finden sich in jeder der Kerndimensionen, weil sie ein querliegendes Interesse markieren.

Zunächst zur *Valuation*: Zunächst wurde die Frage, wie Wertzuschreibungen im Akt der Adressierung performiert werden, unter einer eigenen Dimension gefasst (Ricken 2013a; Ricken/Rose 2018) – nach dieser Logik haben wir weite Teile unserer Daten ausgewertet. Zunehmend wurde uns aber deutlich, dass Valuationen so eng mit den anderen Dimensionen verknüpft sind, dass es sinnvoller ist, diese als querliegende Frage zu stellen und jeweilig in den einzelnen anderen Dimensionen zu bearbeiten. So zeigt sich ein Aufrufen einer Ordnung immer als ein spezifisches Aufrufen: Sprecher*innen markieren, ob sie diese zähneknirschend akzeptieren müssen oder aus vollster Überzeugung vertreten. Diese unterschiedlichen Wertzuschreibungen haben Folgen für die Hervorbringung von Ordnung bzw. für die Geltung der aufgerufenen Normen. Die zweite querliegende Frage ist die Frage nach den *Anschlussmöglichkeiten*. Motiviert von der Konversations- bzw. Interaktionsanalyse sowie dem Präfigurationsbegriff nach Schatzki fragen wir, welche Antworträume im Vollzug einer Adressierung – jeweils in Bezug auf eine Kerndimension –

eröffnet und verschlossen und damit präfiguriert werden. Bezogen auf die Norm- und Wissensdimension bedeutet das bspw., dass man auf eine Prüfungsfrage nicht mit einer Gegenfrage antworten kann, ohne das Format in Frage zu stellen und damit eine soziale Sanktionierung zu riskieren. Die *Kernfrage* als letzte querliegende Frage macht deutlich, welches Abstraktionsniveau die Analyse der jeweiligen Kerndimension anstrebt: Eine erfolgreiche Ordnungsetablierung und damit das von anderen anerkannte Durchsetzen von Geltung können wir erst anhand der Analyse von Re-Adressierungsmustern und im kontrastiven Fallvergleich erarbeiten. Jedoch ist es sinnvoll, diese Frage bereits in der Einzelanalyse der adressierenden und re-adressierenden Akte zu stellen, um diese Abstraktion am Ende auch leisten zu können.

3. *Machtdimension: Position und Relation*: Innerhalb der Machtdimension unterscheiden wir zwischen Fragekomplexen zur *Positionierung* (a) und zur *Relationierung* (b). Zunächst steht der Fragekomplex (a) im Vordergrund: Welche *Positionierungen* werden in der aufgerufenen Ordnung vollzogen und zugeschrieben? So zeigt sich jemand, der eine Prüfungsfrage formuliert, als jemand, der über legitimes Wissen verfügt, und in der Position ist, andere hinsichtlich dieses Wissens abzufragen. Darin wird zugleich deutlich, dass die Frage nach der Positionierung nur zusammen mit der Frage nach der *Relationierung*, dem Fragekomplex (b), zu bearbeiten ist, da in jeder Positionierung immer auch eine Beziehung zwischen adressierender Person und den Adressierten und Anwesenden vollzogen wird. Hier geht es um die Fragen, wie Hierarchisierungen vollzogen oder spezifische Allianzen erzeugt werden. Besonders innerhalb dieser Dimension ist die Frage zentral, *vor wem* die Adressierung getätigt wird. So wird bspw. eine tadelnde Adressierung von der Lehrperson, welche vor der Klasse vollzogen wird, eine andere Re-Adressierung präfigurieren als wenn diese in einem dyadischen Gespräch nach der Stunde getätigt wird. Die Kategorie (c) *Valuation* ruft wiederum die Frage auf, welche wertenden Brechungen und Färbungen im Aufrufen dieser Positionen und Relationen erzeugt werden. Welche Rückschlüsse auf die aufgerufenen Positionen können bspw. gezogen werden, wenn eine Schülerin innerhalb einer Prüfung eine ironische Antwort gibt oder ein Lehrer seinen Abiturient*innen verrät, wie sie unbemerkt Alkohol in die Schule ›schmuggeln‹? Die Frage nach den (d) *Anschlussmöglichkeiten* wird analog zur ersten Kerndimension verhandelt. Als Kerninteresse (e) können die mehr oder weniger temporären Positionen innerhalb einer Praktik gelten. Von Subjektpositionen sprechen wir, wenn diese im Vollzug von routinisierten Praktiken soweit sedimentiert – und häufig auch historisch gewachsen – sind, dass darauf wie selbstverständlich zugegriffen wird – wie bspw. bei Prüfer*innen und Geprüften.
4. *Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen*: Die in einer Adressierung markierten und geforderten Selbstverhältnisse wurden in früheren Versionen der Heuristik als Frage der Positionierung und Relationie-

rung gelesen. So fragen Reh und Ricken (2012: S. 45) »In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu andern und zur Welt gesetzt?«. In einer gegensätzlichen Bewegung, welche wir bei der Valuationsdimension vollzogen haben, haben wir uns im Laufe unserer Auswertungen dazu entschieden, die Frage nach den Selbstverhältnissen prominenter als eigene Kerndimension zu setzen. Das liegt zum einen daran, dass wir unsere Fragen nach der Position und Relation, wie gerade erläutert, enger gefasst haben. Zum andern erschien die Frage nach der doppelten In-Verhältnis-Setzung des Subjekts in einer subjektivierungsanalytischen Perspektive überaus grundlegend: Wenn eine Sprecherin bspw. äußert, dass acht Uhr eben der Unterrichtsbeginn sei, auch wenn ihr das persönlich viel zu früh sei, performiert sie ein Selbstverhältnis, welches die Unterwerfung unter Institutionsnormen vor die eigenen Vorlieben setzt. Sprecher*innen zeigen sich also immer als spezifische, wenn sie sich zu ihrem Verhältnis zur Ordnung wiederum in ein Verhältnis setzten. Aber auch in der Adressierung des*der Anderen wird deutlich, dass es sich nicht um den linearen Vollzug einer Ordnung oder das schematische Einsetzen in eine Subjektposition handelt. Vielmehr werden die Adressierten als Subjekte *mit Selbstverhältnissen* angesprochen, die sich zur Ordnung in bestimmter Weise in ein Verhältnis setzen sollen – wodurch je bestimmte Selbstverhältnisse erst konstituiert werden. Es handelt sich folglich um ein Adressieren des Selbstverhältnisses des Anderen, d. h. die Adressierung eröffnet einen Raum der eigenen In-Verhältnis-Setzung des Anderen in Bezug auf aufgerufene Normhorizonte, Subjektpositionen und Relationen. Diese Rekursivitätsspielräume sind unterschiedlich stark durch die Adressierung präfiguriert und können – so die leitende Annahme – empirisch bestimmt werden (vgl. Renn 2016).

Durch die Einführung dieser dritten Kerndimension können Fragen nach der performierten und geforderten Arbeit am Selbst an das Material gestellt werden, welche in den vorherigen Heuristiken noch nicht oder zumindest nicht dezidiert bearbeitet wurden. Wir unterscheiden dabei zwischen (a) dem *Selbstbezug*, d. h. der von den Sprechenden zur Darstellung gebrachten Arbeit am Selbst und (b) dem *Anderenbezug* als von den Adressat*innen eingefordertes Verhältnis zu sich selbst. Analog zu den anderen beiden Kerndimensionen fragen wir auch bei dieser Dimension, wie diese aufgerufenen Figuren der Selbstführung valuiert (c) werden und welche Anschlussmöglichkeiten (d) sich für den Adressaten bieten. Als Kerninteresse (e) sollen entworfene Selbsttechnologien und Selbstführungen herausgearbeitet werden. Wie genau wir mit der Heuristik forschungspraktisch vorgegangen sind, soll nun in einem Werkstattbericht erläutert werden.

4 Werkstattbericht: Vorgehen einer adressierungsanalytischen Subjektivierungsforschung

Im Rahmen des Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung* wurde u. a. das Ziel verfolgt, die Methode der Adressierungsanalyse methodologisch zu schärfen sowie den praktischen Einsatz zu erproben. Dabei ist an dieser Stelle wichtig zu markieren, dass es ›die‹ Methode der Adressierungsanalyse nicht gibt, sondern wir im Vollzug des Forschungsprojekts *einen Vorschlag* aufbauend auf vorliegenden theoretischen und empirischen Arbeiten entwickelt und verschiedene Strategien der Datenerhebung, des Samplings sowie der Auswertung der Daten erprobt haben. Die folgenden Ausführungen sind folglich weniger als methodische Anleitung zur exakten Durchführung einer Adressierungsstudie, sondern vielmehr im Sinne eines *Werkstattberichts* zu verstehen. Der adressierungsanalytische Forschungszugriff kann selbstredend je nach Fragestellung in je bestimmter Weise variiert und angepasst werden.

4.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen des aspect-Projekts verfolgten wir die Forschungsfrage, wie Akteur*innen im Vollzug schulischer und unterrichtlicher Praktiken anerkannt und dadurch subjektiviert werden. Wie bereits ausgeführt, standen dabei nicht individuelle Subjektivierungsprozesse von einzelnen Personen im Fokus, sondern die den feldtypischen Praktiken eingeschriebenen Subjektivierungslogiken als diskursive Schemata, die strukturiert-strukturierend wirken und die Akteur*innen deswegen subjektivieren, weil die Praktiken nahezu täglich über einen langen Zeitraum hinweg vollzogen werden und im Zusammenspiel mit anderen Praktiken verfestigend ineinandergreifen (vgl. Bucholtz et al. 2012: S. 170). Um *feldtypische* Praktiken zu identifizieren, war es wichtig, das Feld – sprich das untersuchte großstädtische Gymnasium – intensiv kennenzulernen. Wir fragten bei der Schulleitung an, ob wir in verschiedenen Jahrgangsstufen, bei unterschiedlichen Lehrpersonen sowie in verschiedenen Fächern Daten erheben können, um dadurch eine möglichst große empirische Varianz von unterrichtlichen Praktiken beobachten zu können. Daraufhin wurde uns der Zugang zu drei Klassen/Kursen in drei unterschiedlichen Fächern bei zwei Lehrpersonen gegeben: zu einer *fünften Klasse im Fach Mathematik* bei ihrem Klassenlehrer Herr Karlsen – sodass auch Klassenratsitzungen und ›Klassenlehrerstunden‹ erhoben werden konnten –, zu einer *achten Klasse in den Fächern Deutsch und Geschichte* bei ihrem Klassenlehrer Herr Ulrich – auch hier konnten typische Unterrichtsstunden zur Klassenorganisation videographiert werden –, und schließlich zu einem *Deutschkurs in der Einführungsphase der Oberstufe* wiederum bei Herrn Ulrich. Darüber hinaus wurde die Einschulungsrede der Schulleitung für die Fünftklässler*innen aufgezeichnet.

Da insbesondere die Erhebung videographischer Daten ein Vertrauensverhältnis zwischen den Forschenden und ›Beforschten‹ verlangt, wurde entschieden, zunächst ausschließlich durch teilnehmende Beobachtung Daten zu erheben bis sich die Lehrpersonen und Schüler*innen an die Anwesenheit der Forscher*innen gewöhnt hatten und ein Arbeitsbündnis etabliert war. Dabei war hilfreich, dass an der Schule häufig Praktikant*innen hospitierten und Referendar*innen unterrichteten, sodass die Lehrer*innen und Schüler*innen an die Anwesenheit von weiteren Erwachsenen gewöhnt waren – was sich nicht zuletzt darin äußerte, dass die Forscher*innen häufig als ›Aushilfslehrpersonen‹ von den Schüler*innen adressiert wurden. Die bei der Beobachtung angefertigten ethnographischen Feldnotizen, die zunächst eher offen keinem spezifischen Erkenntnisinteresse folgten, wurden in Beobachtungsprotokolle überführt und in den analytischen Notizen wurde eine zunehmende Fokussierung des Beobachtungsinteresses dadurch vollzogen, dass markiert wurde, welche Aktivitätsvollzüge sich wiederholten, welche Routinen es zu geben schien und wie sich Akteur*innen sowohl in der Performanz der Aktivitäten selbst wie auch in ethnographischen Gesprächen zu diesen ausgemachten Praktiken verhielten. Dabei fungierten das Konzept der ›Praktiken‹ allgemein und später die konkretisierten Praktiken im Besonderen im Sinne der Grounded Theory als ›sensibilisierende Konzepte‹ (Aust/Völcker 2018): In dieser Funktion leitet ein Konzept die Beobachtung durch theoretische Vorannahmen, die zwar bereits so präzise formuliert sein müssen, dass eine Fokussierung auf bestimmte soziale Vollzüge möglich ist; aber zugleich so offen, dass auch empirisch Neues gesehen werden kann. In der Beobachtung wurden demnach – der oben erläuterten theoretischen Bestimmung von Praktiken als intelligible Verkettungen von Adressierungen und Re-Adressierungen folgend – soziale Vollzugsformen fokussiert, die sequenziell strukturiert und seriell vollzogen wurden und bei denen sich die Akteur*innen gegenseitig interaktiv ein unproblematisches Verstehen anzeigten.²¹ Nach und nach wurden die Praktiken *Begrüßen*, *Tadeln*, *Prüfen* und *Loben* als für unsere Untersuchung zentrale Praktiken ausgemacht, da sie auf der einen Seite den beobachteten (gymnasialen) Unterricht maßgeblich strukturierten und überdies auf der anderen Seite – in Bezug auf und im Anschluss an Studien der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung sowie an anerkenntnis- und machttheoretische Arbeiten – theoretisch besonders relevant und erkenntnisversprechend erschienen.

Um die sprachlichen und körperlichen ›Feinmechaniken‹ dieser Praktiken rekonstruieren zu können, sollten neben den Beobachtungsdaten Videographien erhoben werden (vgl. auch Idel et al. 2009). Nach etwa zwei Monaten Feldaufenthalt

21 Diana Lengersdorf (2015: S. 178) diskutiert verschiedene Methodologien – konkret die ethnomethodologische, die diskursanalytische sowie habitustheoretische/praxeologische Methodologie – entlang der Frage, wie soziale Praktiken empirisch ›erkannt‹ und davon ausgehend in ihrer Vollzugslogik interpretiert werden kann.

mit ausschließlich teilnehmender Beobachtung wurde der Unterricht auch aus zwei Kameraperspektiven aufgezeichnet. Eine Kamera, die sowohl statisch als auch mobil verwendet wurde, verfolgte die Lehrperson, während die andere Kamera auf die Schüler*innen gerichtet war und ebenfalls bei Bedarf als Handkamera genutzt wurde, um bspw. in Gruppenarbeiten die Interaktionen von Schüler*innen einzufangen zu können. Die dynamische Kameraführung ermöglichte es den Forschenden, ihr ethnographisch erworbenes Wissen dahingehend zu nutzen, um den Relevanzsetzungen der Akteur*innen des Feldes zu folgen. Zudem konnten die zwei Perspektiven absichern, dass zum einen die Stimmen leichter zuzuordnen waren und zum anderen auch Gesten und Gesichtsausdrücke der Beteiligten – zumindest in den meisten Fällen – zu erkennen waren. Insgesamt wurden über einen Zeitraum von 18 Monaten ca. 30 Zeitstunden Videomaterial in der fünften (bzw. dann sechsten) Klasse, ca. 30 Stunden in der achten (bzw. dann neunten) Klasse sowie etwa 25 Stunden Videodaten im Deutschkurs der Oberstufe erhoben.

Entlang der ethnographischen Memos wurden Szenen, in denen dem Eindruck der Ethnograph*innen nach eine bestimmte Praktik vollzogen wurde, für die adressierungsanalytische Feininterpretation ausgewählt und anschließend mit weiteren Szenen zu dieser Praktik kontrastiert. Für die Interpretationssitzungen im Projektteam wurden die videographierten Interaktionen als Transkriptionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009) aufbereitet. Zunächst wurde in der Interpretation aber mit der Videographie selbst gearbeitet: Beim ersten Ansehen der aufgenommenen Szene achteten wir insbesondere auf die körperlichen Vollzüge im Re-Adressierungsgeschehen – wofür es sich anbietet, die Aufnahme als erstes ohne Tonspur anzuschauen und dabei Beobachtungsnotizen zu machen. Beim zweiten Ansehen haben wir die Tonspur dazu genommen und ebenfalls Notizen zum Vollzugsgeschehen gemacht. Erst beim dritten ›Durchlauf‹ des Videos haben wir das vorbereitete Transkript hinzugenommen und zum einen gemeinsam geprüft, ob die verbalen Re-Adressierungen aus unserer Sicht entlang des Transkriptionssystems korrekt verschriftlicht wurden und zum anderen, ob auch die körperlichen und gestisch-mimischen Dimensionen des Re-Adressierungsgeschehens – vor dem Hintergrund der zuvor notierten Beobachtungen – bereits angemessen im Transkript berücksichtigt wurden. Meistens ergaben sich dadurch Überarbeitungsbedarfe: So haben wir körperliche Formen der Re-Adressierung, wie bspw. Formen des Um- und Hinwendens, Anblickens oder explizite Zeigegesten, sowie gestische und mimische Spezifika, die uns aufgefallen sind, in den zugrundeliegenden Transkripten ergänzt.²² Nachfolgend wurde vor-

22 Wie auch bereits bei der Verschriftlichung im GAT 2 Format handelt es sich dabei nicht um eine einfache Überführung der Bild- und Videodaten in Schriftform, sondern um Interpretationsleistungen der Forscher*innen, die bereits Deutungen der beobachteten Interaktion beinhalten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009: S. 34f.).

rangig mit dem so entstandenen Transkript adressierungsanalytisch gearbeitet, wengleich wir in vielen Fällen auch während der sequenzanalytischen Feininterpretation nochmal auf das Video zurückgekommen sind – bspw. wenn uns Reaktionsweisen von zunächst als unbeteiligt scheinenden Dritten relevant erschienen.²³

4.2 Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

Zur Vorbereitung der adressierungsanalytischen Feininterpretation wurde das Transkript in Segmente untergliedert (vgl. Selting et al. 2009: S. 358), um den Vollzug der zu rekonstruierten Praktik sequenziell analysieren zu können. Eine Adressierung wurde daran anschließend zumindest vorläufig als *erste* Adressierung aus dem fortlaufenden Interaktionsgeschehen ausgewählt – eine Entscheidung, die wir in vielen Fällen später revidierten und früher einsetzten, um auch die Frage danach, worauf die jeweilige Adressierung eine Antwort darstellt, bearbeiten zu können.²⁴ Das ausgewählte Adressierungssegment haben wir in einem ersten Schritt auf die formale Organisation hin befragt, d. h. die heuristischen Fragen der Organisationsdimension (1) angelegt. Daran anschließend wurde zunächst freier nach sprachlichen und körperlichen Besonderheiten und Auffälligkeiten gefragt. Hier erschienen uns methodische Überlegungen anderer Sequenzanalysen hilfreich: So ist zwar die Methodologie der Objektiven Hermeneutik nur sehr begrenzt anschlussfähig an diskursanalytische Zugriffe²⁵, die methodische Empfehlung, gedankenexperimentelle Kontexte einzusetzen und zu variieren (Wernet 2009: S. 92), eröffnet aber auch für eine praktikentheoretische Perspektivierung wichtige Erkenntnisse. Wenn eine analysierte Adressierung nach dem Sprachgefühl der Forschenden bspw. für einen familialen Kontext einer Eltern-Kind-Interaktion plausibel erscheint, werden darin Spezifika der Adressierung bzw. vollzogenen Praktik deutlich, die es im Folgenden entlang der einzelnen Dimensionen auszubuchstabieren gilt. An welchen sprachlichen und

23 Für ein anderes Vorgehen für die Rekonstruktion von Praktiken anhand von Videographien vgl. Idel et al. 2009; sowie für eine stärkere Berücksichtigung der Materialität von Subjektivierungsprozessen vgl. Rabenstein 2018.

24 Wir wählten häufig eine lehrer*innen-seitige Adressierung als Einsatzpunkt, was aber zugleich die feldspezifische Dominanz von Lehrpersonen reproduziert. Hier wäre es sinnvoll, die Einsatzpunkte zu variieren, um zu prüfen, welchen Einfluss die Auswahl der Erst-Adressierung auf die Interpretationsergebnisse hat.

25 Es gibt auch Ansätze, die plausibel dafür argumentieren, dass die Methodologie der Objektiven Hermeneutik mit der Adressierungsforschung vereinbar ist: Sie bestimmen die Adressierungsanalyse nicht als eigene Methode mit methodologischen Setzungen, sondern als *fallbestimmende Heuristik*, die mit der Methodologie der Objektiven Hermeneutik verknüpft wird (vgl. Silkenbeumer et al. 2018).

gestischen Details können wir also festmachen, dass es sich bei der Adressierung um eine Ansprache handelt, die bspw. moralisierend erzieherisch ist und/oder eine enge, asymmetrische Beziehung setzt? An dieser Stelle ist es hilfreich, die Kernfragen der drei Kerndimensionen – also der Norm- und Wissensdimension (2), der Machtdimension (3) und der Selbstverhältnisdimension (4) – anzulegen. Um erste Aussagen bzgl. der Kernfragen zu generieren, ist es wiederum sinnvoll, sich ggf. auf die aufgegliederten Unterfragen in den jeweiligen Dimensionen zu beziehen, da diese eine feinere Analyse ermöglichen. Gleichzeitig wäre es viel zu aufwändig, bei jeder Adressierung jede einzelne Frage der umfassenden Heuristik durchzugehen. Vielmehr hat sich im Vollzug der Interpretation gezeigt, dass die heuristischen Fragen eine orientierende Funktion haben, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann, um die Kernfrage der jeweiligen Dimension zu bearbeiten. Zudem sind die drei Dimensionen nicht trennscharf voneinander; wenn also bspw. eine feine Analyse entlang der Norm- und Wissensdimension angefertigt wurde, erscheint auch Vieles bzgl. der Machtdimension bereits gesagt, sodass es u. U. hilfreich ist, zunächst eine Kerndimension in den Mittelpunkt zu rücken und die Analyseergebnisse auf die Bedeutung hinsichtlich der anderen Dimensionen zu befragen. Abschließend legten wir die vier Fragen zu Anschlussmöglichkeiten – jeweils Frage (d) – an den untersuchten Sprechakt an, um zu explizieren, in welcher Weise die vollzogene Adressierung darauffolgende Re-Adressierungen präfiguriert.

Vor dem Hintergrund dieser explizierten Anschlussmöglichkeiten analysierten wir nun die Re-Adressierung, wodurch *erwartbare* Re-Adressierungen von *Brüchen und Irritationen* zu unterscheiden waren.²⁶ Diese Explikation ist zentral, um *generative Prinzipien* einer Praktik zu rekonstruieren: Wenn sich eine formale und inhaltliche Musterhaftigkeit in der Interaktion zeigt, d. h. in anerkennbarer und damit in gewisser Weise auch für die Forschenden in *erwartbarer* Weise an Adressierungen angeschlossen wird, dann deutet das darauf hin, dass sich hervorgebrachte Norm- und Wissensordnungen, Machtbeziehungen und Formen der Selbstführung im Vollzug der Interaktion *verstetigen* – und somit Aussagen über die der Praktik eingeschriebene Subjektivierungslogiken gemacht werden können. Zugleich haben sich insbesondere die Szenen als interessant erwiesen, in denen die in den Adressierungen aufgerufenen Ordnungen und Relationen von den Re-Adressierten in Frage gestellt oder nur zum Teil anerkannt wurden (vgl. in diesem Band die Beiträge von Kuhlmann/Otzen, Rose sowie Otzen), da darin Normalitätserwartungen häufig in prägnanterer Weise sichtbar wurden.

26 In der Analyse von Unterrichtstranskripten finden wir häufig eher monologisches Sprechen von Lehrpersonen, sodass wir zunächst die Musterhaftigkeit der lehrer*innen-seitigen Adressierungen herausgearbeitet haben, d. h. hier bereits danach gefragt haben, welche Norm- und Wissensordnungen, Machtbeziehungen und Formen der Selbstführung in längeren Ansprachen verstetigt wurden.

In welcher Weise formal und inhaltlich an die Adressierung angeschlossen wurde, haben wir dann entlang der Fragen der Organisationsdimension sowie der drei Kernfragen qualifiziert. Wenn einzelne Aspekte der aufgerufenen Ordnung(en) in der Re-Adressierung unbeantwortet oder auch explizit zurückgewiesen wurden, stellten wir zudem die Frage, ob und in welcher Weise dies sprachlich und körperlich legitimiert wurde. Die Analyse der Re-Adressierung ist folglich eng auf die zuvor geleistete Interpretation der Adressierung bezogen und fragt danach, welche formalen und inhaltlichen Verstetigungen, aber auch Brüche und Spannungen auszumachen sind. Diese Logik ist auch für die weitere Analyse des Re-Adressierungsgeschehens zentral: Dadurch, dass jeweils mögliche Anschlussmöglichkeiten expliziert werden, ist es das Ziel, formale und inhaltliche, auf die Kerndimensionen bezogene Musterhaftigkeiten zu identifizieren, die als Subjektivierungslogiken ausbuchstabiert werden können. Zugleich sind auch typische Spannungen – bspw. zwischen verschiedenen, zeitgleich aufgerufenen Anerkennungsorten – für die Rekonstruktion der subjektivierenden Logiken von Praktiken zentral. Im Zusammenspiel sollen so generative Prinzipien herausgearbeitet werden, die das soziale Geschehen in bestimmter Weise präfigurieren. Die sequenzielle Analyse des Geschehens schlossen wir dann ab, wenn uns die vollzogene Praktik als beendet erschien – also bspw. Akteur*innen das Ende dadurch signalisierten, dass sie das Thema wechselten oder eine deutliche Pause entstand.

Bei der Verschriftlichung dieser extensiven Feinanalyse sind wir meist in einem Zwischenschritt vorgegangen:²⁷ So haben wir die Sequenzanalyse der ersten Adressierungs- und Re-Adressierungszüge ausführlich dargestellt, um in der Fokussierung auf die Hervorbringung bestimmter Anschlussmöglichkeiten und deren je spezifischer Beantwortung formale und inhaltliche Musterhaftigkeiten und Spannungen im Vollzugsgeschehen zu rekonstruieren. In einer darauffolgenden Bündelung entlang der drei Kerndimensionen der Heuristik konnten dann erste Annahmen bzgl. der so hervorgebrachten Wissens- und Normhorizonte, Machtbeziehungen und Selbstführungsfiguren in einem eher flächigen Bezug auf eine Szene herausgearbeitet werden. Durch den daran anschließenden kontrastiven Vergleich mit anderen Szenen, in denen die untersuchte Praktik in anderer Weise – insbesondere von anderen Akteur*innen – vollzogen wurde, haben wir zum einen versucht, die empirische Breite der Praktik darzustellen und zum anderen in den geteilten Momenten die Spezifika der Subjektivierungslogiken der untersuchten Praktik zu kondensieren. Die so erarbeiteten Subjektivierungslogiken beziehen sich dabei auf den sequenziellen, formalen Vollzug einer Praktik sowie auf die in der Praktik stabilisierten Norm- und Wissensordnungen, relationalen Subjektpositionen sowie

27 Für die ausführliche Darstellung und exemplarische Erprobung dieser Verschriftlichungsstrategie vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band.

Formen der Arbeit am Selbst. Zudem ist es im Sinne der Rekonstruktion generativer Prinzipien zentral, dass typische Spannungen zwischen verschiedenen aufgerufenen und für gültig beanspruchten Ordnungen und Relationen herausgestellt werden. So ist bspw. für den klassenöffentlichen Unterricht bedeutsam, dass zugleich leistungsbezogene und peerkulturelle Normen der Anerkennbarkeit thematisch werden, die den Vollzug bestimmter Praktiken zu einem für die Akteur*innen besonders prekären Geschehen machen (vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band; vgl. auch Breidenstein 2008; Richter/Langer 2021). Um darüber hinaus auch Aussagen darüber machen zu können, ob es sich bei den rekonstruierten Subjektivierungslogiken um *lernkulturspezifische* Ausformungen handelt, bietet es sich zudem an, die eigenen Analysen mit den Fallstudien anderer rekonstruktiver Untersuchungen in ein Verhältnis zu setzen.²⁸

5 Fazit und Ausblick

Wie eingangs ausgeführt, lässt sich das Ziel einer empirisch ausgerichteten Subjektivierungsforschung – zunächst allgemein gesprochen – darin ausmachen, nicht bei einer Analyse programmatisch hervorgebrachter, gesellschaftlich hegemonialer Subjektfiguren stehen zu bleiben, sondern stattdessen *Eigenlogiken von sich vollziehenden Subjektivierungsprozessen* zu rekonstruieren. In den drei zunächst vorgestellten Ansätzen – der bildungstheoretischen, der wissenssoziologischen und der dokumentarischen Subjektivierungsforschung – wird die dafür zentrale Verhältnisbestimmung von Selbst- und Fremdpositionierungen über die Analyse von Interviewdaten vollzogen. Während darin subjektivierende Erfahrungen greifbar werden und die biographische Gewordenheit von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen rekonstruiert werden können, tendieren die Ansätze, wie argumentiert, dazu, das sinnproduzierende und sich ermächtigende Subjekt in den Fokus zu rücken. Demgegenüber schlägt der Ansatz der »Analyse diskursiver Praktiken« (Wrana 2015b) vor, die Transformationsdynamiken nicht nur beim Subjekt zu verorten. Statt die »Struktur der Positionen« zu setzen, sollen vielmehr »Positionierungen als Praktiken der Strukturierung« verstanden (ebd.: S. 138) und in ihren bedeutungsgenerierenden Schemata rekonstruiert werden. Dieser praktikentheoretischen Bestimmung folgend habe ich erläutert, wie der Ansatz der Adressierungsanalyse versucht, situierte Praktiken entlang ihrer *kontingenten* Vollzugswirklichkeit und zugleich *präfigurierenden* Wirkkraft zu untersuchen, um die den diskursiven Praktiken eingeschriebene Subjektivierungslogiken herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich bei den skizzierten me-

28 Dafür bieten sich insbesondere die »Lernkulturanalysen« aufgrund der methodologisch-methodischen Passung an, vgl. Reh et al. 2015; Neto Carvalho 2017.

thodologisch-methodischen Justierungen und dem im Rahmen des Projektkontextes erprobten praktischen Vorgehen um *einen* Vorschlag, adressierungsanalytische Subjektivierungsforschung zu betreiben. Die Produktivität dieses Vorschlags lässt sich anhand der in diesem Band zusammengetragenen Einzelstudien prüfen.

Drei weiterführende Perspektivierungen und damit mögliche Einsatzpunkte zukünftiger Forschungen sollen an dieser Stelle abschließend markiert werden: erstens, die Frage nach den Subjektivierungseffekten, zweitens, die Frage nach der Reproduktion *hegemonialer Herrschafts- und Identitätskategorien* sowie drittens die Berücksichtigung der *materialen, körperlichen* Dimensionen im Re-Adressierungsgeschehen.

Zunächst habe ich herausgestellt, dass es uns im Projektkontext nicht darum ging, Subjektivierungsprozessen von einzelnen Schüler*innen und/oder Lehrpersonen zu folgen, sondern stattdessen darum, die den Praktiken inhärenten Subjektivierungsanforderungen freizulegen. Wir können damit nur begrenzt Aussagen darüber machen, ob sich durch den Vollzug dieser Praktiken im Selbstverständnis der Akteur*innen ›tatsächlich‹ etwas transformiert und/oder stabilisiert hat. Wir wissen folglich wenig über Subjektivierungseffekte, die über das Anzeigen in der konkreten Situation hinausgehen. Anders als in den vorgestellten Ansätzen subjektivierungstheoretischer Interviewforschung, in denen über die Analyse von Narrationen subjektivierende Erfahrungen rekonstruiert werden, werden die Deutungsweisen der beteiligten Individuen in der von uns vorgeschlagenen Adressierungsanalyse nur über die Performanz im Rahmen der von uns nicht induzierten Praktiken erhoben. Es war die Annahme leitend, dass die wiederholte Performanz der feldtypischen Praktiken aufgrund dessen Serialität und zum Teil auch Unumgänglichkeit im Kontext von Schule subjektivierend wirksam ist. Gleichzeitig könnte auch dieser angenommenen »cumulative force of social action« (Bucholtz et al. 2012: S. 170) dadurch nachgegangen werden, dass einzelnen Individuen über einen langen Zeitraum gefolgt würde, um darin deren Positionierungsweisen in verschiedenen Praktiken und zu verschiedenen Zeitpunkten nachzuzeichnen. So böte sich bspw. das von uns erhobene Datenmaterial aus der fünften Klasse dafür an, die Entstehung, Transformation und Verfestigung eines klasseninternen Positionengefüges zu analysieren: Eine Schülerin scheint – so zeigen es die Beobachtungsprotokolle und Videographien über die 1,5 Jahre Feldforschung – zunehmend in die Position eines ›Klassenclowns‹ gesetzt zu werden bzw. sich selbst in diese Position zu setzen. Entlang der Frage, wie verschiedene schulische und unterrichtliche Praktiken stabilisierend ineinandergreifen, könnte auch spezifischer Subjektivierungseffekten nachgegangen werden – wenngleich wir natürlich auch in diesem Zuschnitt nie sagen können, wie die Schülerin ›tatsächlich‹ subjektiviert wird. Stanton Wortham (2006) verfolgt in seiner ethnographischen Studie *Learning Identity* ein ganz ähnliches Ziel: So zeigt er, wie zwei Schüler*innen über ein Schuljahr in ganz ähnli-

cher Weise von verschiedenen Lehrpersonen in fachlichen und disziplinierenden Praktiken positioniert werden und die zwei Schüler*innen als Antwort darauf bestimmte Muster der Selbstpositionierung entwickeln. Über den Verlauf des Schuljahres wird die Schülerin Tyisha zum »loud black girl« und der Schüler Maurice zum »resistant black male« (ebd.: S. 6), wenngleich diese Begriffe nie explizit fallen. Wortham zeigt also, wie in der Interaktion *implizit bleibende* historisch gewachsene Differenzkategorien – ganz im Sinne Wetherells (1998) – wirksam werden, ohne dass diese die Interaktion je determinieren würden (vgl. u. a. auch Bucholtz et al. 2012; Youdell 2006).

Dies führt mich auch zur nächsten weiterführenden Perspektivierung der adressierungsanalytischen Forschung: der unter anderem von Schegloff (1997) und Wetherell (1998) in ihrem Disput verhandelten Frage nach den Möglichkeiten einer Erforschung der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen entlang von Identitätskategorien in situierten Interaktionen. In der Fokussierung auf bestimmte unterrichtliche Praktiken konnten wir zeigen, dass im praktischen Vollzug Differenzverhältnisse entlang von so hervorgebrachten *Leistungs- und Verhaltensordnungen* konstituiert werden. Weiterführend wäre hier die – in anderen Studien bereits bearbeitete – Frage spannend, inwiefern diese in den Praktiken produzierten Differenzrelationen mit den hegemonialen Identitätskategorien *Gender, Class, Race* und *Ability* zusammenhängen (vgl. u. a. Rabenstein et al. 2013; Rose/Gerkmann 2016; Merl 2019; Rabenstein et al. 2020). So deutet sich in unserem Datenmaterial bspw. an, dass klassenöffentlicher Tadel in hohem Maße genderspezifisch vollzogen wird: Zum einen werden Schüler in den erhobenen Videographien deutlich häufiger als ihre Klassenkameradinnen ermahnt und zum anderen wird beim Vollzug der Ermahnung jeweils auf andere sprachliche Gegensatzkonstruktionen zurückgegriffen – wenn etwa Schülerinnen das ›Quatschen‹ und Schülern das ›mit den Gedanken beim Wochenende sein‹ vorgeworfen wird. Der Performanz von Disziplinierungspraktiken scheint also eine in Bezug auf die Kategorie Gender differenzzerzeugende Wirkmacht eingeschrieben zu sein, der es sich lohnt, in Anschluss an sowohl konversationsanalytische Studien (vgl. Tainio 2011; Klattenberg 2020) als auch macht- und gendertheoretische Analysen (vgl. Willems 2007; Jäckle 2015; Sewell 2004) weiter nachzugehen. Dafür könnte auch das Konstellieren verschiedener diskursiver Praktiken, wie es u. a. Antje Langer (2008) oder Sophia Richter (2019) vorschlagen, gewinnbringend sein, um die Herstellung sozialer Intelligibilität sowohl hinsichtlich ihrer sequenziell-situativen Vollzugslogik wie auch in Bezug auf ihre historisch-kulturelle Gewordenheit hin zu untersuchen.

Schließlich bleibt festzustellen, dass mit dem von uns gewähltem konversations- und diskursanalytischen Zugriff sowie der damit einhergehend entwickelten Heuristik weiterhin eine Fokussierung auf *sprachliche* Anerkennungsakte einhergehen, auch wenn wir – wie in der Skizze unseres Vorgehens dargestellt – versucht haben, körperliche und gestische Aspekte des Re-Adressierungsgesche-

hens mit einzubeziehen. So bleibt u. a. die subjektivierungsbezogene Bedeutsamkeit der Materialität des Klassenraums – wie bspw. das Arrangement von Möbeln und damit einhergehend die ›Steh- und Sitzordnungen‹ zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (vgl. Berdelmann/Reh 2015; Flügel 2017; Riepe 2021) oder der Einbezug fachunterrichtsbezogener Artefakte, also den »Dingen des Wissens« (Röhl 2013); vgl. auch Rabenstein 2018)²⁹, – in unseren Analysen noch weitestgehend unterbelichtet. Insbesondere hinsichtlich weiterführender Analysen unterrichtlicher Prüfungspraktiken erscheinen mir diese Schärfungen erkenntnisversprechend, da das räumlich-körperliche Arrangement – z. B. die im Feld so bezeichnete »Testformation« (Protokoll 201406_1) – für die der Praktik inhärenten Subjektivierungslogik zentral ist; wie auch besonders deutlich wird, dass die Differenz zwischen Leistungsprüfenden, Leistungsträger*innen und performierter Leistung erst aus der Praktik hervorgeht (vgl. Ricken/Otzen in diesem Band; Breidenstein/Thompson 2014). Diese an die bereits vorliegenden Studien zur Materialität und Körperlichkeit unterrichtlicher Anerkennungs- und Subjektivierungsprozessen (vgl. insbesondere Pille/Alkemeyer 2016; Langer 2008) anschließende Weiterführung empirischer Rekonstruktionen wäre auch deswegen reizvoll, weil darin auch theoretische Ausdifferenzierungen des Verständnisses der Konzepte ›Praktiken‹ und ›Subjektivierung‹ angelegt sind. So bietet nicht nur die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 1996) wichtige Einsichten in die interaktive Entstehung von Akteurskonstellationen im Unterricht (Röhl 2013); auch posthumanistische und neu-materialistische Einsätze können das Verständnis davon schärfen, dass Subjekte und Objekte nicht als getrennte Entitäten einer Praktik vorausgehen, sondern sie in ›Intra-Aktionen‹ – wie es Karen Barad (2007: S. 33) nennt³⁰ – erst als diese hervorgebracht werden (vgl. auch Wicke 2021).

Selbstredend ließen sich an dieser Stelle noch weitere mögliche theoretische Schärfungen und methodologisch-methodische Ausdifferenzierungen ausmachen. Da es aber bereits zahlreiche allgemein- und schulpädagogische, wie auch allgemein- und fachdidaktische Anschlüsse an und Weiterführungen der hier vorgestellten adressierungsanalytischen Subjektivierungsforschung gibt³¹, kann

29 Kerstin Rabenstein (2018) entwickelt die adressierungsanalytische Heuristik nach Reh und Ricken (2012) weiter, um auch die Bedeutsamkeit unterrichtlicher Artefakte für Anerkennungs- und Subjektivierungsprozesse berücksichtigen zu können.

30 Barad (2007: S. 33) setzt den Begriff der ›Intra-Aktion‹ gegen den der ›Interaktion‹, weil letzterer ein ›Zwischen‹ zwischen bereits konstituierten »individual agencies« setzt. »[T]he notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge through, their intra-action« (ebd.).

31 Um neben den bereits thematisierten Studien der Lernkulturanalysen (vgl. Reh et al. 2015) einige Arbeiten exemplarisch herauszugreifen: Akbaba (2019); Bonanati (2018); Göbel (2018); Herzmann/Merl (2017); Jäckle et al. (2016); Janssen (2018); Kunze et al. (2019); Leonhard et al. (2019); Machold (2015); Martens (2015); Rabenstein/Strauß (2018); Rode (2020); Roose (2019); Schmidt (2020).

die Debatte um Chancen und Grenzen der Adressierungsanalyse auch in inter- und intra-disziplinären Debatten entlang der vielfältigen bereits vorliegenden Studienergebnisse weitergeführt werden. Die folgenden Fallstudien dieses Bandes können dafür ein Ausgangspunkt sein.

a: s p e c t

Kuhlmann, Ricken, Rose, Otzen (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive

(1) Organisationsdimension: Selektion und Reaktionsverpflichtung

- Wie wird/werden Angesprochene(r) ausgewählt? Wie wird/werden adressierte Person(en) von Nicht-Angesprochenen abgegrenzt?
- Wer wird implizit mitangesprochen/explicit nicht angesprochen bzw. vor wem wird die Adressierung getätigt?
- Mit welchen sprachlichen/gestischen Mitteln wird die*der Adressat*in dazu verpflichtet zu antworten?
- Was geht der Adressierung formal voraus/worauf antwortet die Adressierung?
- Anschlussmöglichkeiten: Welche formalen sprachlichen/gestischen Räume werden für eine Reaktion eröffnet/verschlossen?

(2) Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation

- (a) Situationsdefinition:** Wie werden Rahmungen/Situationsdefinitionen hervorgebracht?
- Wie wird/werden Ordnung(en) in der Turnorganisation aufgerufen, praktiziert, etabliert?
 - Welche Normhorizonte/Wissensordnungen werden thematisch?
 - Welche Normen werden expliziert/impliziert oder transformiert?
 - Welche Normen ermöglichen diese Adressierung/dieses Sprechen? Welches Wissen dient als Ressource der Interaktionsorganisation?
 - Wie werden bestimmte Praktiken als erkennbare hervorgebracht?
 - Welche Zusammenhänge, Bezüge und Gleichsetzungen (auch zu anderen Praktiken) werden hervorgebracht?
 - Welche Gegenhorizonte/Abgrenzungen (auch zu anderen Praktiken) werden aufgerufen?
- (b) Differenzierung:** Auf welche Weise wird in der aufgerufenen Ordnung differenziert?
- Wie wird (explizites/implizites) Wissen hierarchisiert/kategorisiert? Wie wird Verhalten/werden Handlungen hierarchisiert/kategorisiert?
 - Welche Differenzkategorien (legitim/illegitim, richtig/falsch, gerecht/ungerecht etc.) werden hervorgebracht?
- (c) Valuation:** Wie setzt sich die*der Sprecher*in sich und andere in ein Verhältnis zur Ordnung?
- (d) Anschlussmöglichkeiten:** Welche Re-Adressierungsmöglichkeiten in Bezug zur aufgerufenen Ordnung werden eröffnet/verschlossen?
- (e) Kernfrage:** Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit/gutes Benehmen etc. Geltung beanspruchen?

(3) Machtdimension: Position und Relation

- (a) **Positionierung:** Welche Positionierungen finden in der aufgerufenen Ordnung statt?
- Welche Positionen werden in der Turnorganisation zugewiesen, verhandelt, aufgerufen?
 - Wie positioniert sich die*der Sprecher*in?
 - Wie wird die*der Adressat*in positioniert?
- (b) **Relationierung:** Welche sozialen Relationierungen werden wie hervorgebracht?
- Welche Relationierungen werden durch die Turnorganisation erzeugt?
 - Welche Differenzlinien/Allianzen werden wie hervorgebracht? (Wissende/Unwissende; Normkonforme/Deviante, Schüler/Lehrer etc.)
 - Welche sozialen Stratifikationen werden wie hervorgebracht? (vertikale Distanz: Hierarchie (in Bezug auf Wissensordnung, Institutionelle Ordnung, etc.); horizontale Distanz: soziale Distanz (Rolle, persönliche Beziehung, etc.))
 - Vor wem wird die Adressierung getätigt? Mit welcher Bedeutung?
- (c) **Valuation:** Wie setzt sich die*der Sprecher*in sich und andere in ein Verhältnis zu den aufgerufenen (temporären) Positionen?
- (d) **Anschlussmöglichkeiten:** Welche Readressierungsmöglichkeiten in Bezug zu den aufgerufenen Positionen werden eröffnet/verschlossen?
- (e) **Kernfrage:** Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?

(4) Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen

- (a) **Selbstbezug:** Wie zeigt sich die*der Sprecher*in als selbstbezüglich/als temporäres Selbst?
- Als wer zeigt sich die*der Sprecher*in? Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen?
 - Welche Arbeit am Selbst wird bzw. welche Selbsttechnologien (bspw. bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung etc.) werden gezeigt/performiert?
- (b) **Adressatenbezug:** Wie wird die*der Adressat*in als selbstbezüglich/als temporäres Selbst adressiert?
- Wie soll sich die*der Adressat*in zu sich selbst in Verhältnis zur Ordnung und/oder den Anderen verhalten?
 - Welche Arbeit am Selbst (bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung etc.) wird erwartet/verlangt?
- (c) **Valuation:** Wie setzt die/der Sprecher.in sich und andere in ein Verhältnis zu den aufgerufenen Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien?
- (d) **Anschlussmöglichkeiten:** Welche Readressierungsmöglichkeiten in Bezug zu den aufgerufenen Formen der Selbstführung werden eröffnet/verschlossen?
- (e) **Kernfrage:** Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?

Literatur

- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız (2019): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.): Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–223.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33–67.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 17 (3).
- Aust, Robert/Völcker, Matthias (2018): Theoretische Sensibilität. Das Verhältnis von Theorie und Empirie in intermethodologischer Perspektive. In: Maja S. Maier/Catharina I. Keßler/Ulrike Deppe/Anca Leuthold-Wergin/Sabine Sandring (Hg.): Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–149.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–352.
- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): Die Ordnung der ›Klasse‹. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–279.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Bamberg, Michael G. W. (1997): Positioning between Structure and Performance. In: Journal of Narrative and Life History 7 (1), S. 61–68.
- Barad, Karen (2007): Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press.
- Benwell, Bethan/Stokoe, Elizabeth (2013): Discourse and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine (2015): Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Thomas Alkemeyer/Herbert Kalthoff/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S. 183–205.
- Bergmann, Jörg Reinhold (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Die Macht des Wortes. In: Peter Buchheim/Manfred Cierpka (Hg.): Macht und Abhängigkeit. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 120–131.
- Bergmann, Jörg R. (2010): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter, S. 258–274.
- Blommaert, Jan/Bulcaen, Chris (2000): Critical Discourse Analysis. In: Annual Reviews 29, S. 447–466.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Budrich.

- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Rolf-Torsten Kramer/Hilke Pallesen (Hg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-123.
- Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosančić, Saša (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. In: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–119.
- Bosančić, Saša (2017): Selbst-Positionierung zwischen Reflexivität, Eigen-Sinn und Transformation – die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/index, [28.10.2017].
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Confession and subjectification in school performance evaluations. In: Andreas Fejes/Kathy Nicoll (Hg.): Foucault and a Politics of Confession in Education. London/New York: Routledge.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bucholtz, Mary/Barnwell, Brendan/Skapoulli, Elena/Lee, Jung-Eun Janie (2012): Itineraries of Identity in Undergraduate Science. In: *Anthropology & Educational Quarterly* 43 (2), S. 157–172.
- Bühmann, Andrea (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–164.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Del Percio, Alfonso (2014): Ethnographie der Kommunikation. In: Daniel Wrana/Alexander Ziem/Martin Reissigl/Martin Nonhoff/Johannes Angermüller (Hg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, S. 138–139.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2010): *Konversationsanalyse und diskursive Psychologie*. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 643–661.
- Deppermann, Arnulf (2015): *Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource*. In: *Interaction and Linguistic Structures* 57, S. 1–31.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hg.) (2015): *Sprachliche und kommunikative Praktiken: de Gruyter*.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flügel, Alexandra (2017): *Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch. Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers*. In: *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, S. 83–96.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013): *Ethnographische Feldforschung*. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 301–322.
- Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): *Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (1), S. 28–44.

- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geimer, Alexander (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik. Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (39), S. 111–130.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Fink.
- Göbel, Sabrina (2018): Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Günther, Susanne/König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Arnulf Deppermann/Helmuth Feilke/Angelika Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 177–203.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): »Forms are the food of faith«: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (4), S. 693–723.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, S. 97–110.
- Hoppe, Marie (2022): Subjektwerden unter Bedingungen von outsidersness. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Leverkusen: Budrich Academic Press.
- Idel, Till-Sebastian/Kolbe, Fritz-Ulrich/Neto Carvalho, Isabel (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. In: Sozialer Sinn 10 (1), S. 181–198.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivierungsprozessen. In: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–121.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Janssen, Angela (2018): Verletzbarkeit als Moment der *conditio humana*. Grundlagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Barbara Budrich.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–107.
- Klattenberg, Revert (2020): Gender and (Im)Politeness in Classroom Discourse. Using Pre-Reproach Questions to Respond to Pupils' Parallel Activities in a ›Context of Care. In: Joanne McDowell (Hg.): De-Gendering gendered occupations. Analysing professional discourse. New York/London: Taylor and Francis, S. 182–208.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, Hans-Christoph (2016a): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), S. 172–184.
- Koller, Hans-Christoph (2016b): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 234–235.
- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. ›Kämpfe ums Möglichwerden‹ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke/Silkenbeumer, Mirja (2019): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: Peter Cloos/Melanie Fabel-Lamla/Barbara Lochner/Katharina Kunze (Hg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 135–155.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, S. 335–349.
- Latour, Bruno (1996): On Actor-Network Theory. A few Clarifications. In: *Soziale Welt* 47 (4), S. 369–381.
- Lengersdorf, Diana (2015): *Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken*. In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 177–196.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): *Bewährung im ›Normengewitter‹. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, S. 95–111.
- Levine, Harry G. (2010): *Conversational Analysis*. In: Penelope L. Peterson/Eva L. Baker/Barry McGaw (Hg.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, S. 335–336.
- Macgilchrist, Felicitas/Ott, Marion/Langer, Antje (2014): *Der praktische Vollzug von »Bologna«*. Eine ethnographische Diskursanalyse. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisingl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 37–57.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2013): *Interaktionsanalyse. Einblicke in (pädagogisch-)professionelles Handeln in der »Existenzgründungsberatung«*. In: Sabine Seichter/Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 81–97.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luckmann, Thomas (2002): *Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen*. In: Hubert Knoblauch/Jürgen Raab/Bernt Schnettler (Hg.): *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981–2002*. Konstanz: UVK, S. 183–200.
- Machold, Claudia (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, Matthias (2015): *Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe*. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16 (2), S. 211–229.
- McAvoy, Jean (2016): *Discursive psychology and the production of identity in language practices*. In: Sian Prece (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, S. 98–112.
- Merl, Thorsten (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Christian (2014): *Diskursforschung in der linguistischen Anthropologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie*. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisingl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 56–69.

- Mol, Annemarie (2003): *The Body Multiple. Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Barbara Asbrand/Merle Hummrich/Till-Sebastian Idel/Anna Moldenhauer (Hg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–266.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: *bildungsforschung* 2 (2).
- Norris, Sigrid/Jones, Rodney (Hg.) (2005): *Discourse in Action. Introducing mediated discourse analysis*. London/New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien. Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Leverkusen: Budrich, S. 169–184.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Johannes Angermüller/Silke van Dyk (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M. [u. a.]: Campus, S. 155–181.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2013): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Reiner Keller/Inga Truschkat (Hg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–450.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2015): »Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.«. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: Vera Moser/Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Sonderheft Schulische Inklusion*, S. 58–74.
- Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Traue, Boris (2018): Subjektivierungsanalyse. In: Leila Akremi/Nina Baur/Hubert Knoblauch/Boris Traue (Hg.): *Handbuch Interpretativ forschen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 858–885.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92 (1), S. 170–194.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Anja Tervooren/Robert Kreitz (Hg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 15–35.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. In: Halyna Leontiy/Miklas Schulz (Hg.): *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–208.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnografischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), S. 668–689.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Sabine Reh/Norbert Ricken

- (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Rauschenberg, Anna (2020): *Das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview. Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode*. In: Steffen Amling/Alexander Geimer/Stefan Rundel/Sarah Thomson (Hg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3*. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces), S. 137–153.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): *Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode*. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–122.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Auf dem Weg zu einer kulturosoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus*. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): *Kulturosoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–205.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist/Weilerswist: Velbrück.
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekenntnisse«*. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2014): *Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung*. In: Christiane Thompson/Kerstin Jergus/Georg Breidenstein (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 30–50.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Renn, Joachim (Hg.) (2016): *Selbstentfaltung. Das Formen der Person und die Ausdifferenzierung des Subjektiven*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Sophia (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia/Langer, Antje (2021): *Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 137–153.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2009): *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns*. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2013a): *Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse*. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert (2013b): *Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts*. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): *Prüfungen. Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 247–258.
- Riepe, Valerie (2021): *Choreographien der Homogenisierung. Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Rode, Daniel (2020): *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Röhl, Tobias (2013): *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Roose, Hanna (2019): *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Rose, Nadine/GERKMAN, Anna (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht. Oder: warum wir vorwiegend ›Leistung‹ beobachten, wenn wir nach ›Differenz‹ fragen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16 (2), S. 191–210.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 17–27.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), S. 696–735.
- Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Alfred Schäfer (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 67–91.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, Hilmar (2014): Kultursoziologie als praxeologische Analyse heterogener Relationen. Zur Historizität und Translokalisierung kulturellen Erbes. In: Stephan Moebius (Hg.): *Kultursoziologie im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–85.
- Schäfer, Hilmar/Wrana, Daniel (2014): Praktiken, diskursive. In: Daniel Wrana/Alexander Ziem/Martin Reisigl/Martin Nonhoff/Johannes Angermüller (Hg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, S. 309–310.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. The University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2019): *Social Change in a Material World*. New York/London: Routledge.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose text? Whose context? In: *Discourse & Society* 8 (2), S. 165–187.
- Schegloff, Emanuel A. (2012): Interaktion: Infrastruktur für soziale Institutionen, natürliche ökologische Nische der Sprache und Arena, in der Kultur ausgeführt wird. In: Ruth Ayaf/Christian Meyer (Hg.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–258.
- Schmidt, Melanie (2020): *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13 (3), S. 283–292.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sewell, Tony (2004): Loose Canon. Exploring the myth of the ›black macho‹ lad. In: Gloria Ladson-Billings/David Gillborn (Hg.): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London: RoutledgeFalmer, S. 103–116.

- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Lukas Neuhas/Oliver Käch (Hg.): *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 130–157.
- Tainio, Liisa (2011): Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. In: *Linguistics and Education* 22, S. 330–347.
- Truschkat, Inga (2015): Kompetenz im Übergang? Methodologische Reflexion eines dispositivanalytischen Zugangs in der Übergangsforschung. In: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–260.
- Vogelmann, Frieder (2014): *Im Bann der Verantwortung*. Frankfurt/M.: Campus.
- vom Lehn, Dirk (2018): Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. In: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–196.
- Weiß, Gabriele (2020): Spiel. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–87.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wetherell, Margaret (1998): Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. In: *Discourse & Society* 9 (3), S. 387–412.
- Wetherell, Margaret (2001): Debates in Discursive Research. In: Margaret Wetherell/Stephanie Taylor/Simeon J. Yates (Hg.): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore. Sage Publications, S. 380–399.
- Wicke, Lars (2021): Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*innen und Gegenstand. In: Martin Karcher/Severin Sales Rödel (Hg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem, S. 115–125.
- Willems, Katharina (2007): Doing Gender by Doing Discipline? Zur Macht der Illusion in den Unterrichtsfächern Physik und Deutsch. In: Jenny Lüders (Hg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich, S. 151–167.
- Wortham, Stanton (2006): *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Leverkusen: Budrich, S. 185–200.
- Wrana, Daniel (2015a): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.
- Wrana, Daniel (2015b): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 121–143.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern des Diskurses. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 8 (2), 62 Absätze.
- Youdell, Deborah (2003): Identity Traps or How Black Students Fail. The Interactions between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities. In: *British Journal of Sociology of Education* 24 (1), S. 3–20.
- Youdell, Deborah (2006): *Impossible Bodies, Impossible Selves. Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

1.3 Anerkennung im pädagogischen Diskurs

Henning Röhr

1 Einleitung

Die Erziehungswissenschaft ist eine rezeptionsfreudige Disziplin, was gelegentlich als Mangel an Originalität interpretiert wird. Angesichts der Komplexität der Problemlagen, die heutzutage in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu bearbeiten sind, ist eine derartige Häme aber kaum angebracht. Theorieimporte sind immer dann legitim und interessant, wenn sie alte Phänomene in einem neuen Licht erscheinen lassen oder zu produktiven Kontroversen führen, in denen alte Theoriebestände aufgelockert, erneut auf ihre Leistungsfähigkeit hin überprüft und unter Umständen auch reorganisiert oder erweitert werden. In diesem Sinne kann das Aufgreifen des Anerkennungsbegriffs als einer der interessantesten Theorieimporte der letzten Jahrzehnte in der Erziehungswissenschaft gelten.¹ Dies zeigt sich auch an der großen Zahl der einschlägigen Publikationen, die sich mit dem Anerkennungsbegriff auseinandersetzen oder ihn in ihrer Forschung verwenden, sowie daran, dass sich solche Publikationen mittlerweile in nahezu allen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft finden.² Dabei dient zumeist und vor allem die Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth (vgl. u. a. Fraser/Honneth 2003; Honneth 2010, 2016b, 2018) als Ausgangs- und Ankerpunkt der Rezeption (vgl. u. a. Balzer 2014: S. 6).

Gleichwohl ist man sich innerhalb der Disziplin keineswegs darüber einig,

-
- 1 So stellen auch Castro Varela und Mecheril bereits 2010 rückblickend fest, dass »in pädagogischen Diskursen [...] die Frage, welche positive Orientierung eine Pädagogik auszeichnen kann, die [den] durch Differenz, Vielfalt und Ungleichheit gekennzeichneten gesellschaftlichen Verhältnissen entspricht, in den letzten Jahren mehr und mehr mit Bezug auf den Topos der Anerkennung beantwortet (etwa Hafener et al. 2002)« wird (Castro Varela/Mecheril 2010: S. 90).
 - 2 Neben der Schul- und Unterrichtsforschung sowie bildungstheoretischen Ansätzen, auf die im weiteren Verlauf vor allem Bezug genommen wird, sei hier exemplarisch für die Gedenkstättenpädagogik auf Vehse (2020), für die Frühpädagogik auf König/Weiß (2015) und Jergus/Thompson (2017), für die Sozialpädagogik auf Schoneville/Thole (2009) und Riegler (2016), für die Sonder-/Behindertenpädagogik auf Rösner (2002, 2014), für die interkulturelle/Migrationspädagogik auf Prenzel (2019), Mecheril (2009) und Hugger (2009), für die feministische Pädagogik auf Prenzel (2006) und Borst (2003), für die Berufspädagogik auf Elster (2007), für die Erwachsenenbildung auf Schäffter/Schicke (2016), für die Medienpädagogik auf Cwielong (2014, 2015) und Cwielong et al. (2017) verwiesen.

wie sinnvoll es ist, an Honneth anzuknüpfen. Während die einen davon ausgehen, dass das »Anerkennungsdenken Honneths [...] für die Pädagogik von Interesse [sei], da es eine Systematik bereitstellt, die [die] Bedeutung gelungener pädagogischer Beziehungen für die pädagogischen Adressaten herauszustellen« (Schäfer/Thompson 2010: S. 18) vermag³, meinen andere, dass die »Anwendung seiner Theorie und seiner kategorialen Unterscheidungen auf pädagogische Interaktionen und Problemstellungen [...] nicht umstandslos möglich [sei], so dass einerseits theoretische Folgeprobleme entstehen, die zur sachlichen Klärung wenig beitragen«, andererseits dränge »das empirische Material zu neuen und anderen Unterscheidungen« und nötige dazu, Kategorien zu erweitern und umzudeuten (Wigger 2011: S. 118). Doch auch, ja häufig gerade dort – wie übrigens auch bei Wigger selbst –, wo Autor*innen eine kritische Haltung gegenüber dem honnethschen Ansatz einnehmen, finden sich interessante und fruchtbare Erweiterungen oder Umdeutungen der honnethschen Kategorien, die zur sachlichen Klärung spezifisch pädagogischer Problemstellungen sehr wohl etwas beitragen (vgl. in diesem Sinne exemplarisch Benner 2017).

Wer sich einen systematischen Überblick über die Rezeptionslage des Anerkennungsbegriffs in Pädagogik und Erziehungswissenschaft verschaffen will, fühlt sich schnell überfordert. Auch der vorliegende Text wird dieses Problem nicht lösen können. Gleichwohl bemüht er sich darum, einen gewissen Beitrag zur Orientierung im unübersichtlichen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen⁴ Diskurs um Anerkennung zu leisten. Dabei werde ich nicht so vorgehen, dass ich einzelne prominente Positionen von Anerkennungstheoretiker*innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorstelle und vergleiche, noch so, dass ich mich um eine Ordnung entlang der einzelnen Subdisziplinen bemühe. Stattdessen werde ich mich (vor allem) auf die angesprochenen Erweiterungen und Umdeutungen konzentrieren, die in der Disziplin im Zuge der kritischen Anknüpfung an und Auseinandersetzung mit dem honnethschen Anerkennungsbegriff vorgeschlagen bzw. für nötig erachtet wurden.⁵ Diese Erweiterungen und

3 Auf allgemeiner Ebene nährt mitunter »der Gedanke einer ›Pädagogik der Anerkennung‹ die Hoffnung auf eine Neubeschreibung der »Idee des Pädagogischen« und einer »Sicherung des Autonomieanspruchs der Pädagogik« (Castro Varela/Mecheril 2010: S. 95).

4 Diese Doppelung soll in Erinnerung halten, dass es in diesem Aufsatz sowohl um die Profession der Pädagogik als auch die Disziplin der Erziehungswissenschaft geht. Allerdings ist das doch eine sprachliche Umständlichkeit, so dass im Folgenden häufig auch nur von dem einen oder dem anderen die Rede sein wird, je nach dem, was eher gemeint ist. Das andere ist jedoch in der Regel mitgemeint.

5 Für alternative Überblicke über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Anerkennung vgl. Röhr/Ricken (2020) und Balzer (2021). Für einen kulturwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Überblick vgl. Nothdurft (2007). Den facettenreichsten und umfassendsten Überblick bietet gegenwärtig wohl das Handbuch Anerkennung von Siep, Ikäheimo und Quante (2021).

Umdeutungen wurden nicht nur unter dem spezifischen Problemdruck des pädagogischen Feldes vorgenommen⁶, sondern auch unter dem Eindruck alternativer Anerkennungskonzeptionen, wie etwa denjenigen von Jessica Benjamin (1988, 1995), Judith Butler (1997), Paul Ricoeur (2006) und Thomas Bedorf (2010). Letztere werden hier aber nicht weiter betrachtet.⁷ Bei diesem problemorientierten Vorgehen, das (hoffentlich) auch Anregungen für eine produktive Fortsetzung der Auseinandersetzung mit dem (honnethschen) Anerkennungsbegriff in der Erziehungswissenschaft bereithält, bleiben diejenigen Rezeptionsfiguren außen vor, die die honnethsche Konzeption mehr oder weniger eins-zu-eins übernehmen oder bloß ›anwenden‹. Vergleichbares gilt auch für diejenigen Rezeptionsfiguren, die ihr Arbeiten mit dem Anerkennungsbegriff vorrangig auf andere Referenzautor*innen stützen und sich kaum oder gar nicht in interessanter Weise mit Honneth auseinandersetzen.

Wie bereits vermerkt darf Honneths Anerkennungstheorie als wichtigster Anstoß und bis heute dominanter Bezugspunkt des zeitgenössischen pädagogischen Anerkennungsdiskurses gelten (vgl. u. a. noch jüngst Zulaica y Mugica 2019; Kowalski 2020). Die Rezeption von Honneths Anerkennungsbegriff setzt innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses bald nach Erscheinen seines auf eine Habilitation zurückgehenden Buches »Kampf um Anerkennung« (2016b) ein (vgl. u. a. Prengel 2019; Helsper 1995; Hafenegger et al. 2002).

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der honnethschen Anerkennungstheorie und die nicht selten daraus folgenden Hinweise auf die pädagogische Notwendigkeit von Erweiterungen und Umdeutungen sollen im Folgenden grob danach sortiert werden, ob sie sich eher auf die grundlegende Konzeption des Ansatzes beziehen (Kapitel 2), oder eher den Zuschnitt der von

6 Und insofern gilt meines Erachtens nicht mehr, was Bünger vielleicht 2005 noch mit einigem Recht behaupten konnte: »Zur Frage der Eigenständigkeit pädagogischer Forschung ist anzumerken, dass in Bezug auf den Anerkennungsdiskurs dieser häufig entweder unverändert von den Sozialwissenschaften und -philosophien in die pädagogische Diskussion importiert wird oder umgekehrt, die Auseinandersetzung selbst eher ein Beitrag für sozialwissenschaftliche Disziplinen ist und nicht mehr auf Pädagogik zurückbezogen wird« (Bünger 2005: S. 5).

7 Die pädagogisch motivierten Erweiterungen und Umdeutungen des honnethschen Anerkennungskonzepts, auf die ich hier eingehe, zeugen meines Erachtens von der Produktivität des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Weitere Aufnahmen dieser Art mag ich schlicht übersehen haben, so dass ihr Fehlen keine Aussage über ihre Bedeutung sein will. Zudem geht es im Folgenden weder darum, die thematisierten Ansätze in ihrer Genealogie zu rekonstruieren, noch darum, ihre relative Bedeutung in der Ausarbeitung einer bestimmten Argumentation zu bestimmen. Mich interessiert eher das systematische Argument, das zu einer Erweiterung oder Umdeutung geführt hat, weshalb ich nur gelegentlich auf Texte mit ähnlicher Stoßrichtung verweisen werde. Dabei wird man unausweichlich mit der Sorge – und dem drohenden Einwand – leben müssen, dass man Texte übersehen hat, die das Angesprochene schon *eher* oder noch *differenzierter bzw. komplexer* entfaltet haben.

Honneth vorgeschlagenen Anerkennungsformen problematisieren (Kapitel 3). Die kritische Auseinandersetzung mit den Anerkennungsformen hat mehrfach zu Korrektur- und Ergänzungsvorschlägen geführt, auf die jeweils auch kurz eingegangen wird. Unter ihnen sticht das Konzept der Ehre, das von Claudia Equit im pädagogischen Anerkennungskontext stark gemacht wird, insofern heraus, als es unter den vorgestellten Modifikationen vielleicht die markanteste Abweichung von der honnethschen Konzeption darstellt (Kapitel 4). Im abschließenden Ausblick sollen dann noch einige Hinweise darauf gegeben werden, welche Anschlussforschungen sich angesichts der umrissenen Problemlage anbieten (Kapitel 5).⁸

2 Antworten auf die grundlegende Konzeption

In dem Buch »Kampf um Anerkennung«, das neben etlichen anderen seiner Arbeiten (vgl. exemplarisch Fraser/Honneth 2003; Honneth 2004, 2012, 2016a, 2020) immer noch einen der zentralen Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Rezeption seiner Anerkennungstheorie darstellt, hat Honneth den Versuch unternommen, im Anschluss an Hegel »die Grundlagen einer *normativ* gehaltvollen *Gesellschaftstheorie* zu entwickeln« (Honneth 2016b: S. 7; Herv. H. R.). Dieses spezifische Erkenntnisinteresse ist der Grund sowohl für die pädagogische Attraktivität seines Ansatzes als auch für die in Pädagogik und Erziehungswissenschaft formulierten produktiven Erweiterungen und Umdeutungen. In der Anerkennung liegt das Versprechen, Subjektgenese und Interaktionsverhältnissen jenseits von materialen Werten und formalen Prinzipien einen orientierenden Rahmen zu geben, in dem die vernünftige Freiheit eine auch gesellschaftlich institutionalisierte Heimstatt findet, mithin die Autonomie und Sozialität des Einzelnen eine relativ zwanglose Vermittlung eingehen. Die Pädagogik stand und steht jedoch vor dem Problem, wie diese normative Orientierung des gesellschaftstheoretisch ausgerichteten Anerkennungskonzeptes in ein genuin pädagogisches Anerkennungskonzept aufgenommen werden kann, ohne alle Prämissen des honnethschen Ansatzes übernehmen zu müssen. Denn im Unterschied zu dem gesellschaftstheoretisch ausgerichteten honnethschen Anerkennungskonzept, in dem Asymmetrien in den Anerkennungsverhältnissen unter Erwachsenen tendenziell als Missachtungen aufgefasst werden, die einen Kampf um Anerkennung auslösen, der auf wechselseitige Anerkennung ausgerichtet ist, rechnet ein genuin pädagogisches Anerken-

8 Bei all dem wird eine Vertrautheit der Leser*in mit den Grundzügen der honnethschen Anerkennungstheorie vorausgesetzt, weshalb eine separate Darstellung seines Ansatzes hier unterbleibt. Eine solche Darstellung aus bildungsphilosophischer Perspektive findet sich bspw. bei Stojanov (2006) und Balzer (2014).

nungskonzept nicht nur mit Asymmetrien in der Interaktion im Allgemeinen, sondern spezifischer mit der Asymmetrie der intergenerationalen Differenz zwischen Kindern/Heranwachsenden und Erwachsenen, deren präntendierte Aufhebung einer anderen Logik folgt als Honneths Kampf um Anerkennung und in der Regel auch durch spezielle Institutionen, wie etwa die Schule, vermittelt ist.⁹

Die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Argumentationen richten sich vor diesem Hintergrund auf Aspekte des honnethschen Ansatzes, die aus ihrer Perspektive als *Verkürzungen* erscheinen und die im Folgenden erläutert werden sollen. Dabei lassen sich fünf derartige Verkürzungen unterscheiden: eine *generationale* und eine *affirmative* sowie eine *intentionalistische* und *interaktionistische* Verkürzung; hinzu kommt noch eine *Verkürzung der Anerkennung auf die Beförderung von Selbstverhältnissen*.

2.1 Generationale Verkürzung

Es ist wohl kaum übertrieben zu sagen, dass die Pädagogik sich wie keine andere Disziplin über die Beschäftigung mit der generationalen Differenz und ihrer Dynamik konstituiert hat. Auch ihre Grundbegriffe wie Erziehung und Bildung aber auch Lernen und Sozialisation empfangen von diesem Dreh- und Angelpunkt ihre spezifische Bedeutung. So verwundert es auch nicht, dass im Zuge der Aufnahme von Honneths Anerkennungsansatz in pädagogischen Argumentationen immer wieder als eines seiner zentralen Probleme vermerkt wurde, dass er nicht oder doch nicht in ausreichendem Maße die intergenerationale Dynamik berücksichtigt habe, mithin für die Analyse der Anerkennungsprozesse zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden nicht (ohne Weiteres) geeignet sei. Honneths Anerkennungstheorie fokussiert vor allem das Verhältnis zwischen Erwachsenen (vgl. u. a. Helsper et al. 2005: S. 181). Das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem hingegen wird dort zwar im Rahmen der Anerkennungsdimension der Liebe bzw. emotionalen Zuneigung thematisiert, aber diese Anerkennungsform bildet lediglich eine Voraussetzung für das spätere und Honneth eigentlich interessierende Verhältnis zwischen Erwachsenen, insofern sie im Falle eines positiven Verlaufs das alles Weitere grundierende Selbstvertrauen (Urvertrauen) des Kindes und zukünftigen Erwachsenen befördert bzw. generiert.¹⁰ Dass Honneth der spezifischen Qualität des intergenerationalen Verhält-

9 Eine analoge Problematik hat Jan Masschelein (1991) schon in der Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas identifiziert.

10 Vgl. dazu bspw. Helsper u. a.: »Sprechen wir nun von Anerkennung, so beziehen wir uns hier auf den Entwurf von Axel Honneth, der in seiner Dimensionierung als emotionale, moralische und individuelle Anerkennung die soziale Einbindung des Individuums in gemeinschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge umfassend gesellschaftstheoretisch

nisses wenig bis keine Aufmerksamkeit schenkt, zeigt sich auch darin, dass er in seinem Buch »Kampf um Anerkennung« nicht weiter darauf eingeht, ob es einen strukturellen Unterschied gibt zwischen der Liebe eines Erwachsenen zu einem Kind, also z. B. eines Elternteils zu seinem Kind, und der Liebe eines Erwachsenen zu einem anderen Erwachsenen, also z. B. in einer Partnerschaft (vgl. dazu auch Equit 2011: S. 113). In einem späteren Aufsatz kommt er zwar noch einmal auf das Phänomen der Liebe zurück, aber nun unter gänzlicher Absehung des intergenerationalen Verhältnisses, was bemerkenswert ist, weil es ihm in diesem Aufsatz um den moralischen Gehalt affektiver Bindungen geht (vgl. Honneth 2000). Hier ist nur noch von »Personen« die Rede, was den befremdlichen Eindruck nahelegt, als ob affektive Bindungen in intergenerationalen Verhältnissen keinen moralischen Gehalt hätten.

Die unzureichende bzw. fehlende Beschäftigung mit dem intergenerationalen Verhältnis hat unter anderem entscheidende Konsequenzen für die theoretische Fassung von *vorenthaltener Anerkennung* (vgl. Benner 2017: S. 141ff.). Bei Honneth wird vorenthaltene Anerkennung als kontradiktorischer Gegensatz zur Anerkennung verstanden und insofern mit *Missachtung* gleichgesetzt. Was schon in Bezug auf Erwachsene fraglich erscheint, da auch hier mit extern angestoßenen Lernprozessen gerechnet werden muss, ist in Bezug auf Kinder und Heranwachsende und damit auch im Rahmen pädagogischer Beziehungen unpassend. Vorenthaltene Anerkennung ist insbesondere hier keineswegs zwangsläufig ein kontradiktorischer, sondern in den überwiegenden Fällen lediglich ein konträrer Gegensatz zur Anerkennung. Selbst wenn vorenthaltene Anerkennung durchaus auch in pädagogischen Beziehungen die Form der Missachtung annehmen kann, so erfüllt sie hier doch in der Regel eine erzieherische bzw. bildende Funktion und ist deshalb als Element pädagogischen Handelns unverzichtbar. So schreibt etwa Wigger: »Die Forderung nach Respekt vor der Autonomie und den freien Entscheidungen anderer Personen ist einerseits nachvollziehbar und im modernen Rechtsverständnis fundiert, andererseits ist sie einseitig und irreführend, insofern jedes pädagogische Handeln und alle Bildungsprozesse gerade nicht auf die Akzeptanz und Anerkennung eines vorgefundenen Standes von Wissen oder Fertigkeiten, von Einstellungen, Überzeugungen oder Haltungen [...], sondern auf deren Transformation abzielen« (Wigger 2011: S. 117). Darauf wird im Zusammenhang mit der erziehungswissenschaftlichen Antwort auf das, was man die affirmative Verkürzung des Anerkennungshandeln bei Honneth nennen kann, zurückzukommen sein. Die meisten der weiter unten angeführten Motive, über die honnethsche

zu begründen beansprucht [...]. Eine sozialisationstheoretische Fundierung des Anerkennungsbegriffs leistet Honneth jedoch nicht, denn seine Theorie bezieht sich – bis auf die objektbeziehungstheoretische Begründung der emotionalen Anerkennung [...] – auf Anerkennung unter erwachsenen Personen (Helsper/Sandring/Wiezorek 2005)« (Helsper et al. 2009a: S. 364).

Anerkennungstheorie und die Ausdifferenzierung von genau drei, letztlich auf Erwachsene zugeschnittene Anerkennungsformen hinauszugehen, sind insbesondere vor dem Hintergrund dieser Problematik zu verstehen.

2.2 Affirmative Verkürzung

Die wohl in direktester Weise mit der weitgehenden Ausblendung der intergenerationalen Dynamik verknüpfte Verkürzung, die in der Pädagogik an der honnethschen Anerkennungstheorie moniert wurde, könnte man als *affirmative* Verkürzung bezeichnen. Insbesondere vor dem Hintergrund der durch die intergenerationale Differenz geprägten pädagogischen Praktiken fällt an Honneths Theorie auf, dass er das Anerkennungshandeln ausschließlich als ein bestätigendes Handeln versteht. Honneth ist der Auffassung, dass der »Originalmodus« der Anerkennung in der »Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen« (Honneth 2016b: S. 318) besteht. Eng damit verbunden deutet er vorenthaltene Anerkennung, wie oben bereits angemerkt, einerseits als Missachtung, die sich in Abhängigkeit von den drei Anerkennungsdimensionen (Liebe, moralisch-rechtliche Achtung, soziale Wertschätzung) jeweils entweder als Vergewaltigung, Entrechtung oder Entwürdigung konkretisiert (vgl. Honneth 2016b: S. 212ff.); andererseits motivierten solche Missachtungserfahrungen Anerkennungskämpfe, in denen die Betroffenen die ihnen vorenthaltene Anerkennung einklagten (vgl. Honneth 2016b: S. 256ff.).

Aus pädagogischer Perspektive muss eine derartige Modellierung des Anerkennungsgeschehens als einseitig und irreführend erscheinen. Betrachtet man pädagogische Interaktionen, so zeigt sich nämlich, dass darin sowohl das *Zollen* von Anerkennung als auch das *Vorenthalten* von Anerkennung deutlich komplexer ist. So erinnert bspw. Benner daran, dass Erziehungspraktiken auch »gegenwirkende und nicht-anerkennde Erziehungsmaßnahmen« beinhalten (müssen), da

»[e]dukativ vermittelte Bildungsprozesse [...] nicht über einen allgemeinen Austausch von Erfahrungen [verlaufen], sondern über positive und negative Erfahrungen, die Zu-Erziehende im Raum einer pädagogisch angeleiteten Bearbeitung von Fragen und Problemen der Weltaneignung und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben machen. Ein Teil dieser negativen Erfahrungen stellt sich im intergenerationellen Zusammenleben nicht einfach von selbst ein, sondern muss pädagogisch provoziert und in gewissem Sinne miterzeugt werden [...]. Im Bereich ethisch-moralischer Erziehung und Bildung gehen negative moralische Erfahrungen u. a. darauf zurück, dass erwachsene Bezugspersonen Urteile und Handlungen Heranwachsender ausdrücklich nicht anerkennen, sondern sittlich zu missbilligen suchen. Wo dies erfolgreich geschieht, werden durch gegenwirkende Erziehungsmaßnahmen Reflexionsprozesse sowie

Handlungsentwürfe provoziert, die nicht durch positive Anerkennung, sondern durch Nicht-Anerkennung und negative Erfahrungen angestoßen werden« (Benner 2017: S. 141f.).

Das Vorenthalten von Anerkennung spielt aber nicht nur als *Gegenpart* zur Anerkennung eine wichtige Rolle, sondern auch *innerhalb* des Anerkennungs-handelns selbst. Dabei geht es darum, dass Anerkennung im Sinne von Wertschätzung und Lob nur dann überzeugend gezollt werden kann, wenn die anerkennende Person von dem Anzuerkennenden anerkannt wird und dies wiederum nur statthat, wenn die anerkennende Person ihre Anerkennung nicht unter allen Umständen und gleichsam automatisch allem zollt, was die anzuerkennende Person ist oder tut. Dies erfährt die anzuerkennende Person notwendigerweise auch als Kritik bzw. Versagung von Anerkennung, die mithin einen integralen Bestandteil von Anerkennungspraktiken darstellen. Unter Bezug auf Jessica Benjamin (1990) wird dieser Punkt insbesondere von Balzer und Ricken herausgestellt:

»Selbstsein und Selbstwerden erfordern [...] einerseits, sich selbst als vom Anderen unterschieden, d. h. nicht nur als Extension des Anderen wahrnehmen und dazu die eigene ›Selbsttätigkeit [...] erleben‹ (ebd.: S. 39) zu können; andererseits bedeutet das aber auch, den Anderen als unabhängig, ›als für sich selbst, nicht nur für mich seiend‹ (ebd.: S. 38) erfahren und wahrnehmen zu können: Denn wenn wir, so Benjamin, ›völlige Kontrolle über den Anderen‹ hätten, weil er/sie um uns kreist und/oder unseren Projektionen von ihm/ihr entspricht, wenn also ›das Kind alles bekommt, was es will‹ (ebd.: S. 37), ›dann gibt es niemanden mehr, der uns anerkennen könnte‹ (ebd.: S. 41), denn der Andere wäre dann alleinig eine Verlängerung bzw. ›Extension meiner selbst‹ (ebd.: S. 38) – und ›diese Situation erlebt das Kind als ein Verlassenwerden‹ (ebd.: S. 37)« (Balzer/Ricken 2010: S. 64f.; vgl. dazu auch Reisenauer/Ulseß-Schurda 2018).

Insofern sehen Balzer und Ricken in Benjamins Studien eine für die Pädagogik überaus bedeutsame Korrektur und Erweiterung des honnethschen Anerkennungskonzepts:

»Gerade weil Anerkennung als Bedingung der Möglichkeit von Selbstsein und -werden ernst genommen – und damit als wirksam bzw. produktiv verstanden – wird, muss sie als Doppel von Bestätigung und Versagung erläutert werden; anders formuliert: Sich dem Anderen zu entziehen, ihm (etwas) zu versagen und zu widerstreiten ist *nicht Gegenteil*, sondern – nicht weniger als Bestätigung – *notwendiges Moment von Anerkennung*« (Balzer/Ricken 2010: S. 65; Herv. H. R.).

Die Kritik an einer affirmativen Verkürzung von Anerkennung wurde im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aber auch noch in einem weiteren Zusammen-

hang zum Ausgangspunkt einer wichtigen Erweiterung des Anerkennungshandelns. In diesem Zusammenhang geht es aber nicht darum, Anerkennung auch zurückzuhalten oder auszusetzen, um den Automatismus eines dann leeren bzw. bedeutungslosen Anerkennens zu verhindern, sondern darum, die Anerkennung reflexiv, tentativ und veränderbar zu gestalten, so dass die Anerkennung den Anerkennenden weder von den sozialen Bedingungen seiner Handlungsfähigkeit abtrennt noch ihn unter dem Einfluss der dominanten Anerkennungsbedingungen auf einen bestimmten Status oder ein bestimmtes Bild festzulegen oder gar auszuschließen droht (vgl. Mecheril 2005: S. 323ff.). Diese Kritik und Erweiterung zielt also weniger auf eine *evaluative* als vielmehr auf eine *sozial-kognitive* Affirmierung. Das heißt, es geht weniger darum, ob die *positiven Eigenschaften* einer Person affirmiert werden, als vielmehr darum, dass überhaupt etwas an einer Person *affirmiert*, mithin bekräftigend festgelegt wird. Nicht nur negative Anerkennung, wie etwa im Falle der Stigmatisierung, sondern auch positive Anerkennung hat die Tendenz, jemanden einzuordnen und festzuschreiben. Damit werden Ambivalenzen vereindeutigt, Komplexitäten reduziert und biographische Transformationen erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Dieser problematische Aspekt wird leicht über der vermeintlich positiven Intention des Anerkennenden vergessen. In gewisser Weise ist diese »positive Stigmatisierung« in Form von positiver Wertschätzung bzw. affirmativer Bestätigung noch problematischer als die negative, weil sie zur Identifikation mit der Festlegung verführt und weiteres Handeln sich deshalb noch eher daran auszurichten neigt, was nicht nur Lehrpersonen vertraut ist und häufig von ihnen über das Loben (aus)genutzt wird.¹¹

Wendet man von hier aus den Blick zurück in die frühen Phasen der Ontogenese bzw. Sozialisation so wird deutlich, welche machtvolle Rolle diese Praktik bei der Konstitution des Subjekts spielt. Wie begierig sind Eltern und Anverwandte, sich mit gängigen Kategorien und Erwartungshaltungen einen Reim auf das Verhalten und das Aussehen des Babys oder Kleinkindes zu machen und wie beglückt sind sie, wenn sie etwas »wiedererkennen« zu meinen oder einzuordnen vermögen. Diese Markierungen entgehen den Babys und Kleinkindern wohl kaum und so werden schon früh »Spiegelbilder« genossen und »Pfadabhängigkeiten« geschaffen.¹²

11 Zum komplizierten Verhältnis von Identifizierung, Stigmatisierung und Anerkennung vgl. auch Schäfer (2011) und zum Lob Paris (2015).

12 Dies lässt sich mit Butler als Teil eines Subjektivationsprozesses betrachten, in dem man soziale Existenz nur um den Preis der Unterwerfung unter die Normen der Anerkennbarkeit gewinnt. Diese Unterwerfung ist jedoch nicht absolut, sondern ambivalent, indem die Performanz der (Selbst-)Unterwerfung auch Raum für Widerständigkeit und Veränderung lässt (vgl. u. a. Butler 2001). In Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden diese Zusammenhänge häufig auch unter dem Stichwort der *Macht der Anerkennung* verhandelt; (vgl. u. a. Balzer 2007)Ricken 2013; Geipel/Mecheril 2014).

2.3 Intentionalistische Verkürzung

Das, was man Honneths *intentionalistische* Verkürzung des Anerkennungsge-
schehens nennen kann, bildet den Ausgangspunkt für zwei weitere interessante
Argumentationen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt wur-
den. Im Folgenden seien Sie als adressierungsanalytische (a) und als deutungs-
theoretische Argumentationen (b) gefasst.

Für Honneth ist Anerkennung »ein distinktes Phänomen in der sozialen Welt«
und kein »Nebenprodukt einer andersgerichteten Handlung«. Sie muss »sich als
Ausdruck einer eigenständigen Absicht begreifen lassen«. Ihr »primärer Zweck
[muss] in irgendeiner Weise affirmativ auf die Existenz der anderen Person oder
Gruppe gerichtet« sein. Honneth schließt mit dieser »begriffliche[n] Vorentschei-
dung« aus, dass sich Anerkennung auch als unbeabsichtigte Nebenfolge anderer
Handlungen einstellen kann (vgl. Honneth 2016b: S. 319). Aus pädagogischer Per-
spektive ist eine solche Einschränkung auf absichtsvolle Akte der Anerkennung
wenig überzeugend. Es ist ausführlich darauf hingewiesen worden, dass Anerken-
nung – aber auch Abwertung – in pädagogischen Kontexten mindestens ebenso
häufig durch unwillkürliche Mimik und Gestik sowie implizite oder nicht-inten-
dierte Bedeutungen von Äußerungen und non-verbalen Zeichen kommuniziert
wird, wie durch explizite und beabsichtigte Handlungen oder Adressierungen.

- a) Die erste Argumentation, die in diesem Zusammenhang vorgestellt werden
soll, hätte sich auch unter die Argumentationen gegen die affirmative Ver-
kürzung einordnen lassen. Unter dem Stichwort der Adressierungsanalyse,
die bereits früh von Reh/Ricken (2012) skizziert wurde, beforschen Ricken
u. a. empirisch die Performanz von Anerkennung (vgl. u. a. Ricken et al. 2017
und im Anschluss daran u. a. Reisenauer/Ulseß-Schurda 2018 und Kowalski
2020). Dabei wird gerade in pädagogischen Kontexten deutlich, dass die Ab-
sicht des Sprechenden bzw. Handelnden kein Garant für die Wirkung von
Performanzen ist. So können sowohl als Anerkennungshandlungen inten-
dierte Performanzen nicht-intendierte und eben auch herabwürdigende Ef-
fekte haben, wie aber auch Handlungen, die gar nicht als Anerkennungs-
handlungen gemeint waren, Anerkennungseffekte erzielen, und zwar nicht
nur bei der Person, auf die sie primär bezogen werden, sondern auch bei Drit-
ten. Dabei sind die Adressierten aber keineswegs bloß passiv, sondern sie
qualifizieren den Akt der Adressierung, mithin seine Bedeutung für sie,
durch Re-Adressierung, d. h. durch ihre Antwort auf die Adressierung, wobei
»Antwort« hier in einem weiten Sinne verstanden werden muss, die von non-
verbaler Mimik und Gestik bis zum vermeintlichen Ausbleiben einer Ant-
wort reichen kann. Re-Adressierungen, aber auch die Adressierungen, kön-
nen mithin sowohl verbal als auch non-verbal bzw. in unterschiedlichen
Mischformen erfolgen.

Die Vorstellung, Anerkennungsakte könnten nur solche Performanzen sein, die mit Absicht und mithin kalkuliert erfolgen, wird in pädagogischen Kontexten auch durch die Erfahrung in Frage gestellt, dass gerade die als nicht-geplant und spontan wahrgenommenen Anerkennungshandlungen oft besonders wirksam sind, weil sie z. B. in schulischen Kontexten den über lange Jahre gewachsenen Argwohn der Schüler*innen zu zerstreuen geeignet sind, Lob und Anerkennung seien nur perfide Instrumente, zu denen die Lehrkräfte gerne griffen, um die Schüler*innen zu regieren. Röhr (2009) hat diese Dynamik unter den Stichworten der *unerwarteten Anerkennung* und der *Anerkennung als Gabe* verhandelt. In einem vergleichbaren Geiste kritisiert Balzer (2019) mit Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs die Vorstellung einer »wohlkalkulierten Anerkennung«.

- b) In den letzten Abschnitten ist schon wiederholt aber noch eher indirekt auf den Umstand abgehoben worden, dass der *Deutung* von Handlungen eine zentrale Rolle im Anerkennungsgeschehen zukommt. Bei Schäfer und Thompson rückt nun dieser Aspekt in das Zentrum der Argumentation. Ihre Überlegungen bzgl. der *Interpretativität des Sozialen* lassen sich als bedeutungstheoretisch akzentuierte Variante der praxeologischen Adressierungsanalyse verstehen.

»Die Komplexität und Unbestimmtheit des Sozialen bringt eine Intransparenz sozialer Interaktion mit sich: Reaktionsmuster, Handlungsformen oder Normalitätserwartungen bestehen nicht an und für sich. Damit wird aber das, ›was ist‹, ungewiss und also auch der Standpunkt der anderen, die mir durch ›Anerkennung‹ eine verlässliche Selbstbeziehung ermöglichen sollen. Wo aber die Definitheit des Sozialen hinterfragt wird, bleibt Anerkennung als affirmative, bestätigende Praxis mindestens ein unsicheres Geschäft. Ein Verkennen – nicht als Missverständnis oder Fehler, sondern als Unmöglichkeit die eigene Position oder die des anderen vollständig zu umgreifen – wird unvermeidlich« (Schäfer/Thompson 2010: S. 20f.).¹³

Dies unterminiert bzw. dekonstruiert aber die Absicht des Anerkennenden, und zwar nicht nur, weil sie durch das (Miss-)Verstehen des Anzuerkennenden dem Unwägbareren ausgesetzt ist, sondern auch – so kann man Schäfers und Thompsons Argumentation fortführen –, weil das anerkennende Subjekt

13 Unter Rückgriff auf Lévinas (1987, 1998) und Bedorf (2010) betont auch Balzer ein unausweichliches Verkennen im Anerkennen, das darin seinen Grund hat, dass ein Anderer immer nur in einem »Anerkennungsmedium« und in einer bestimmten Hinsicht anerkannt werden kann; mit Bezug auf Bedorf formuliert sie: »Als ›verkennend‹ ist Anerkennung dann – und zwar ›in einem elementaren Sinne‹ (ebd. 154) – deshalb zu verstehen, weil ›jemand nur als jemand oder als etwas anerkannt werden kann‹ (ebd.), so dass die rekognitive Relation eine ›dreistellige Relation [darstellt], in der x y als z anerkennt‹ (ebd. 149)« (Balzer 2014: S. 363).

über keine definitive Selbsttransparenz verfügt, um von einer eindeutigen Absicht sprechen zu können. So hat z. B. Kowalski (2020: S. 465ff.) darauf aufmerksam gemacht, dass manche Lehrpersonen, zumindest aus der Perspektive der teilnehmenden Beobachterin, die Schüler*innen vor allem deshalb in einer bestimmten Weise anerkennen, um selbst von ihnen anerkannt zu werden und sie an sich zu binden.¹⁴

2.4 Interaktionistische Verkürzung

Es ist in gewisser Weise verblüffend, dass gegen Honneth, der sich darum bemüht, »aus dem Hegelschen Denkmodell eines ›Kampfes um Anerkennung‹ die Grundlagen einer normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie zu entwickeln« (Honneth 2016b: S. 7), von erziehungswissenschaftlicher Seite der Vorwurf erhoben worden ist, dass er das Anerkennungsgeschehen, so könnte man sagen, interaktionistisch verkürze (vgl. u. a. Wigger 2010, 2011). Diese Verkürzung sei auch in den pädagogischen Diskurs eingewandert, wie etwa Borst an Prengel moniert (vgl. Borst 2003: S. 101ff.), die sich stark auf Honneths Ansatz stützt (vgl. Prengel 2019).

Obwohl Honneth durch die Anerkennungsdimensionen der rechtlichen Anerkennung und der sozialen Wertschätzung die das interpersonale Verhältnis überschreitenden und rahmenden Rechts- und Leistungsnormen mit dem Anerkennungsgeschehen verknüpft hat, erweist sich aus pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Perspektive jedoch, dass Honneth damit zu abstrakt bleibt (vgl. Wigger 2011: S. 124). Die erziehungswissenschaftliche Adressierungsanalyse hat zu zeigen vermocht, dass das Anerkennungsgeschehen im Kern eine triadische Struktur (vgl. Ricken et al. 2017 und Reisenauer/Ulseß-Schurda 2018) hat und die Rolle des Publikums keineswegs vernachlässigt werden kann.¹⁵ Nimmt man noch Wiggers Überlegungen und seine Fassung der Dreipoligkeit der Anerkennungsrelation hinzu (vgl. Wigger 2011: S. 132), so würde man sogar von einer vierpoligen Relation sprechen können: Anerkennung wird (immer) von ego (1) an alter (2) vor einem Dritten bzw. einem Publikum (3), die freilich auch einmal fehlen können, und im Rahmen eines gesellschaftlichen, institutionellen und normativen Kontextes (4) adressiert und re-adressiert.¹⁶ Diese Pole sind von Fall zu Fall in ihrer unterschiedlichen Besetzung und Konstellation zu

14 Zum intrikatzen Problem der Selbsttransparenz vgl. auch Ricken (2006), Kristeva (2018) und Angehrn/Küchenhoff (2017).

15 Vgl. hierzu auch Equit (2011: S. 124ff.), die dort einen interessanten Zusammenhang zwischen Hegels »Kampf um Ehre« und Goffmans Beschreibung der Dynamik der Imagepflege bzw. der Wahrung des Gesichts herstellt (vgl. Goffman 1986).

16 Zur Problematik der bzw. des Dritten vgl. Bedorf (2003), Lindemann (2006), Bedorf et al. (2010), Röttgers (2021), Fischer (2022).

rekonstruieren, wenn man ein konkretes Anerkennungsgeschehen (besser) verstehen will.¹⁷ Wie bedeutsam etwa die institutionelle Konkretisierung des Anerkennungsgeschehens ist, wurde unter anderem von schulpädagogischen Analysen des Anerkennungshandelns im schulischen Kontext herausgestellt (vgl. Helsper et al. 2005). Auch bildungstheoretische Arbeiten – von Borst (2003) über Stojanov (2006) bis hin zu Klinskisch (2015) und Zulaica y Mugica (2019) – haben die Notwendigkeit betont, die Welt jenseits der interpersonalen Beziehung, d. h. die konkrete gesellschaftliche, institutionelle und kulturelle Einbettung und Abhängigkeit von Anerkennungsprozessen, stärker zu berücksichtigen.

2.5 Verkürzung auf Selbstverhältnisse

Eine mangelhafte Berücksichtigung der Welt beklagt in gewisser Weise auch Stojanov, wenn er Honneth vorwirft, dass sich seine Theorie trotz der gesellschaftstheoretischen Ambitionen allzu sehr auf die durch Anerkennung beförderten Selbstverhältnisse (Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertschätzung) fokussiere und so zu wenig die Weltbezüge dieses Selbst berücksichtige (vgl. Stojanov 2006: S. 14, 108, 156). Vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses, wonach Bildung nicht nur eine Transformation von Selbst- und Anderenverhältnissen, sondern auch von Weltverhältnissen impliziert, fokussiert Stojanov in seiner Rekonstruktion der Theorie Honneths auf »theorieimmanente Ansatzpunkte für die Erweiterung des Gegenstandsbereichs des Konzepts [der Anerkennung; H. R.] um die Dimension der Prozesse der Entstehung, Anreicherung und Transformation der Weltbezüge des Einzelnen« (Stojanov 2006: S. 128). Stojanov kommt nicht nur das Verdienst zu, in einem bildungstheoretischen Kontext zu zeigen, dass sich die honnethsche Anerkennungskonzeption nicht hinreichend mit den Weltbezügen der Individuen beschäftigt, sondern auch einen Vorschlag zu machen, wie komplementär zu den honnethschen Anerkennungsdimensionen entsprechende Weltbezüge zu denken wären. Dies geht sogar so weit, dass

17 Wigger schreibt unter Bezug auf Hegel und Ludwig Siep: »Ein interpersonales Anerkennen vollzieht sich nach Hegel – und darin folgt ihm Siep – [...] immer im Horizont von gegebenen Institutionen und Verhältnissen, d. h. unter Anerkennung eines geltenden Allgemeinen. Hegel verkoppelt die Problematik des Interaktionsverhältnisses von Ego und Alter mit der des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft und verschiebt die Theorieperspektive vom Verhältnis Ego und Alter zu der des Verhältnisses von Ich – Anderer – Wir. Anerkennung ist also eine dreipolige Relation. Das reziproke und horizontale Verhältnis des Anerkennens ist immer eingebettet in ein lineares und vertikales Anerkennungsverhältnis (vgl. Mesch 2005: S. 355). Die Aufgaben und Ordnungen der Institutionen wie die Ansprüche und Regelungen der Normsysteme bestimmen die Inhalte, die Formen und die Grenzen der Anerkennungsbeziehungen, sie sind die Grundlage für Anerkennungskonflikte und -kämpfe« (Wigger 2011: S. 132).

er die gesamte Architektonik der honnethschen Anerkennungsdimensionen in Frage stellt und eine neue Anerkennungsdimension vorschlägt. Darauf wird weiter unten noch zurückzukommen sein.

Das Problem ist dabei jedoch, dass Stojanov die Welt dieser Weltbezüge als Produkte eines sozialpragmatisch-konstruktivistischen Aufbauprozesses begreift, in dem die *sprachliche Artikulation* von Meinungen und Überzeugungen sowie ihre *diskursive und auf universelle Geltung abzielende Rechtfertigung* eine zentrale Rolle spielen. Welt ist hier also nicht die sozio-historische Realität einer gegebenen Gesellschaft, sondern der universelle Horizont, vor dessen Hintergrund die spezifischen und sozialisatorisch erworbenen biographisch-kulturellen Vorstellungen und Überzeugungen des je Einzelnen sich in ihrer Partikularität zu begreifen lernen und dadurch sich selbst aber auch die Vorstellungen und Maßstäbe der Lebenswelt, in denen der Einzelne sich (gerade) bewegt, transformieren. Dieses Verständnis von Welt gewinnt seinen spezifischen Charakter durch seine Verknüpfung mit einem »wissenschaftsförmige[n], objektive Gültigkeit beanspruchende[n]« (Stojanov 2006: S. 204) Wissen (vgl. Stojanov 2006: S. 201ff.).

Im Anschluss an Brandom spricht Stojanov deshalb mit Bezug auf das Subjekt dieses Weltbezugs auch immer wieder als von einem »kompetenten Spieler« (vgl. u. a. Stojanov 2006: S. 203f.). Dessen Kompetenz zeige sich neben der Fähigkeit zur propositionalen Artikulation der eigenen Überzeugungen und Meinungen vor allem darin, dass man das »Spiel des ›deontic skorekeeping‹«, d. h. »das Spiel des ›Gründe-Gebens‹ und ›Nach-Gründen-Verlangens‹« beherrsche (Stojanov 2006: S. 204). Die Erfahrung der Welt und ihrer Widerständigkeit wird dadurch aber auf ein kognitives Sprachspiel reduziert, das die leibliche Erfahrung von Welt anscheinend nicht kennt und damit im Grunde all denjenigen, die zu der angesprochenen intellektuellen Leistung nicht bzw. in Teilen nicht fähig sind, abspricht, Anerkennung zu verdienen oder gar überhaupt eine Welt zu haben – und insofern auch nur der Möglichkeit nach gebildet sein zu können. Nun mag man mit Bezug auf Letzteres zwar einräumen, dass sich aus dem Bildungsbegriff schwerlich die sprachliche Fähigkeit zu differenzierter Artikulation und Rechtfertigung der eigenen Überzeugungen wegdenken lässt, aber genauso fragwürdig wäre es heute, die leiblich-performative Erfahrungsdimension aus der Fassung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs herauszunehmen.¹⁸

18 Stojanov scheint mir insofern einen ähnlichen Fehler wie denjenigen zu begehen, den er an der bildungstheoretischen Betrachtung der Anerkennung von Albert Scherr moniert. Stojanov berücksichtigt zwar den »dynamisch-kreierende[n] Charakter der Anerkennungsformen«, aber nur auf einer sprachlich-diskursiven Ebene. Die leiblich-performative Ebene bleibt als Medium der Selbst-Transzendierung, Selbst-Objektivierung und Selbst-Verwirklichung weitgehend ausgeklammert. Insofern lässt sich auch in Bezug auf Stojanovs Ausführungen von einer »kognitivistisch verkürzten Betrachtungsweise des Prozesses der Subjekt-Bildung« (Stojanov 2006: S. 166, Fn. 43) sprechen.

Stojanov sieht selbst, dass diese Form der Subjektivierung, insbesondere aus pädagogischer Perspektive, doch wohl – um es zurückhaltend auszudrücken – sehr spezifisch ist und nach einer Relativierung verlangt. Aus pädagogischer Perspektive, so räumt Stojanov ein, sei zu berücksichtigen, dass dieser kompetente Spieler nicht einfach so in die Welt trete, sondern sich einem Entwicklungsprozess verdanke. Damit sei »die pädagogisch zentrale Frage in Bezug auf diese Praxis [...], wann und unter welchen Bedingungen sich das (heranwachsende) Individuum zu einem kompetenten und erfolgreichen Teilnehmer am sozialen Spiel des ›giving and asking for reasons‹, der diskursiven Festlegung entwickeln kann« (Stojanov 2006: S. 206). Diese wirklich in das Mark der stojanovschen Argumentation treffende Anfrage wird dann aber nicht mit einer ernsthaften Diskussion der zeitgenössischen Literatur zur Onto- und Soziogenese des Individuums beantwortet, sondern unter Bezug auf einen einzigen Aufsatz von Brandom, dessen sich vor allem auf Hegel beziehende Ausführungen Stojanov selbst als »spekulative() Spitzfindigkeiten« (Stojanov 2006: S. 207) charakterisiert. Der entscheidende Grund, warum sich Stojanov ausgerechnet auf diesen Aufsatz bezieht, scheint darin zu bestehen, dass Brandom, der ja in diesen ganzen Passagen zum kompetenten Spieler der zentrale Bezugsautor ist, seine Argumentation mit dem Anerkennungskonzept zusammenführt. Dies weiterzuverfolgen, erspare ich mir hier. Worauf es ankommt, ist, dass Stojanov eine ernstzunehmende ontogenetische Begründung der exklusiven sprachlichen Welterschöpfungskompetenz seines deontic scorekeepers weitgehend schuldig bleibt.

Eine moderne anerkennungstheoretisch dimensionierte Bildungstheorie kann die erwähnten Weltreferenzen freilich nicht substantiell bestimmen, sondern sie müssen in Entsprechung zu den honnethschen Selbst-Verhältnissen formal gefasst werden. Stojanov ordnet sie wie die honnethschen Anerkennungsdimensionen gemäß einer Entwicklungslogik. Die Weltreferenzen unterscheiden sich nach dem Niveau der sprachlich-propositionalen Differenziertheit und dem Grad der logischen Kohärenz und diskursiven Begründbarkeit. Im Falle der Anerkennungsdimension der Liebe bzw. Empathie bedeutet das für Stojanov, dass sie sich nicht nur auf die Bedürfnis- und Affektnatur der geliebten Person beziehe, wie Honneth behauptet, sondern auch auf »ihre Ideale und Lebensprojekte« (vgl. Stojanov 2006: S. 139). Moralischer Respekt, die zweite honnethsche Form der Anerkennung, wird einem Subjekt gezollt, wenn es in der Lage ist, seine Ideale und Vorstellungen propositional zu artikulieren, um sie dann auf der Stufe der sozialen Wertschätzung, der dritten honnethschen Form der Anerkennung, zu regelrechten »subjektiven Theorie[n]« auszubauen (vgl. Stojanov 2006: S. 161f.).

Das zentrale Movens hinter Stojanovs artikulations- und rechtfertigungstheoretischer Bildungstheorie scheint die Intuition zu sein, dass Autonomie durch und in Anerkennungsverhältnissen nur dann möglich ist, wenn nicht ein (vermeintlicher) sei es kultureller sei es sozialer Status quo des Einzelnen

(im Sinne von kultureller oder sozialer Zugehörigkeit), sondern dessen anspruchsvolle und das heißt unter anderem kontextbewusste Selbstartikulation und damit seine prinzipielle diskursive Offenheit und Selbst-Transzendierungsfähigkeit anerkannt wird. Komplementär führen die entsprechenden Weltbezüge aber auch dazu, dass die Leistungen des Einzelnen nicht mehr umstandslos nach den bestehenden Maßstäben der sozialen Gemeinschaft bewertet werden können, in der sich Anerkennender und Anzuerkennender (gerade) bewegen, sondern dass auch diese Maßstäbe im Lichte der Leistungen (der propositionalen Artikulationen) der Anzuerkennenden betrachtet und eventuell verändert werden müssen.

3 Antworten auf das Modell der Anerkennungsdimensionen

Über die Umdeutungen und Erweiterungen hinaus, die durch den honnethschen Ansatz im Allgemeinen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft angeregt worden sind, hat aber auch der konkrete Zuschnitt seiner Anerkennungsdimensionen Anlass zu Kritik und feldspezifisch motivierten Umdeutungen und Erweiterungsvorschlägen gegeben. Dabei wurde einerseits auf den Zuschnitt der drei Anerkennungsdimensionen abgehoben und andererseits darauf, ob sie sich überhaupt in der bei Honneth vorfindlichen Weise trennen lassen oder ob sie nicht vielmehr komplexe Verbindungen eingehen (können). Letzteres wird in der Diskussion der einzelnen Anerkennungsdimensionen der emotionalen Zuwendung (3.1), der moralisch-rechtlichen Anerkennung (3.2) und der sozialen Wertschätzung bzw. Solidarität (3.3) mitthematisiert werden.

3.1 Emotionale Zuwendung

Für Honneth realisiert sich die Anerkennungsweise der »emotionalen Zuwendung« in »Primärbeziehungen« wie Liebes- oder Freundschaftsbeziehungen und zielt dabei auf die »Bedürfnis- und Affektnatur« der geliebten Person bzw. des Freundes oder der Freundin (vgl. Honneth 2016b: S. 211). Die zeitgenössische Pädagogik konnte hier leicht anschließen, weil der modernen Pädagogik seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert häufig die emotionale Verbundenheit mit dem Zögling als eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln gilt (vgl. Seichter 2007 sowie kritisch dazu Meyer-Drawe 2012). Zugleich hatte sie jedoch zu berücksichtigen, was insbesondere in der Reformpädagogik nicht immer hinreichend geschehen ist (vgl. Oelkers 2011), dass es Pädagog*innen – wobei wir hier schlimmere Übergriffe einmal beiseite lassen wollen – jenseits der Familie nicht mit ihren eigenen Kindern zu tun haben und insofern auch andere Haltungen und Umgangsformen angebracht

sind.¹⁹ Honneths Auffächerung der Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse hat hier einen aktuellen Anreiz geliefert, noch einmal genauer zu bestimmen, wie diese Haltungen und Umgangsformen zu verstehen und zu gestalten sind. Essentiell dafür ist zu realisieren, dass sich nicht-familiäres pädagogisches Handeln unter anderem immer in dem Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz bewegt (vgl. u. a. Helsper 1996; Kowalski 2019, 2020). Zudem findet ein solches Handeln überwiegend in rechtlich geregelten Institutionen wie etwa der Schule statt, so dass es pädagogischerseits nahelag, die honnethsche Unterscheidung zwischen der Anerkennungserkennungsform der Primärbeziehungen und der der Rechtsverhältnisse zu relativieren und mit Mischformen von emotionaler Zuwendung und rechtlicher Achtung zu rechnen.²⁰ Helsper et al. (2005) haben vor diesem Hintergrund sogar die Notwendigkeit gesehen, die Ausarbeitung einer neuen Anerkennungsform, nämlich einer *institutionellen Anerkennung*, zu fordern, in der u. a. eine »nicht auf intimisierter Liebe, aber auf Kontinuität, Bindung und Zuwendung basierende [...] professionelle Form der emotionalen Anerkennung« ihren Raum fände, ohne dabei »in die diffundierende und gegenüber intimisierten Beziehungen zum Kind entdifferenzierende Perspektive der reformpädagogischen Entwürfe des ›pädagogischen Eros‹ oder der ›pädagogischen Liebe‹ zu verfallen« (Helsper et al. 2005: S. 188f.).

Weniger naheliegend, aber auch sehr interessant, sind die Überlegungen, die Stojanov im Zuge seiner artikulationstheoretischen Bildungstheorie der Anerkennungsweise der emotionalen Zuwendung widmet. Neben empirischen Forschungsergebnissen zum Selbstverständnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund speist sich seine Argumentation vor allem aus der Anlage seiner Bildungstheorie. Er wendet ein, dass sich die emotionale Zuwendung nicht

19 Hierzu immer noch lesenswert Parsons (1999).

20 Honneth selbst hat diese veränderte Perspektive in einem Nachwort von 2003 zu seinem Buch »Kampf um Anerkennung« als eine sinnvolle Erweiterung betrachtet: »Als besonders hilfreich empfinde ich die Überlegungen, die Ikäheimo auf der Basis seines Schemas dadurch anstellt, daß er die verschiedenen Variablen untereinander kreuzt: Es wird auf diesem Weg nämlich deutlich, daß die jeweiligen Zuordnungen viel lockerer sind, als ich es in meinem ursprünglichen Entwurf vorgesehen hatte. So können wir einem Kind gegenüber unsere Zuwendung häufig demonstrieren, indem wir es in seiner Autonomie durch die Zuerkennung nicht-juridischer Rechte bestätigen, oder aber Personen formale Rechte zubilligen, die sie einzig und allein in ihrer Singularität schützen« (Honneth 2016b: S. 330). Es bleibt jedoch unklar, was Honneth meint, wenn er davon spricht, dass wir einem Kind unsere Zuwendung dadurch demonstrieren können, dass wir seine Autonomie »durch die Zuerkennung nicht-juridischer Rechte bestätigen«. Dies erinnert fatal an ein manipulatives Lehrer*innenhandeln, durch das den Schüler*innen erfundene oder weitgehend konsequenzlose »Rechte« eingeräumt werden, die weniger ihre Autonomie bestätigen bzw. fördern als vielmehr durch die mit diesen Rechten einhergehenden Pflichten ihre – für die Lehrer*innen handlungsökonomisch sehr nützliche – Selbstregierung installieren.

allein auf die Bedürfnis- und Affektnatur der anerkannten Person – wie Honneth meine – bezöge, sondern auch auf deren Ideale und Lebensprojekte. Diese Erweiterung ist theoriearchitektonisch zentral für Stojanovs Ansatz, weil sich nur Ideale und Lebensprojekte seiner Perspektive einer fortschreitenden propositional-diskursiven Artikulation und ihrer komplementären Welt-Ererschließung sowie mithin seiner Auffassung von Bildung fügen. Bedürfnisse und Affekte haben per se keine intrinsische Tendenz zur sprachlich-diskursiven Artikulation, eher schon zur leiblichen Artikulation und Befriedigung, weshalb sie für Stojanov anscheinend als Basis für Bildungsprozesse wenig geeignet sind. Stojanovs Auseinandersetzung mit dieser Anerkennungsform mündet wie bei Helsper u. a. in einen Vorschlag für eine veränderte bzw. neue Anerkennungsform, nämlich eine *kulturell-biographische Anerkennung*, auf die weiter unten im Zusammenhang mit Honneths Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung näher eingegangen wird.

3.2 Moralisch-rechtliche Anerkennung

Die honnethsche Anerkennungsform der moralisch-rechtlichen Anerkennung hat im pädagogischen Kontext eine erhebliche Umdeutung erfahren, weil es doch zu unplausibel erschien, die Schutzfunktion der Anerkennung von Kinderrechten an die für Honneths moralisch-rechtliche Anerkennung wesentliche Voraussetzung zu binden, dass man ein angemessenes *Verständnis* seiner selbst als Rechtsperson und der mit dieser Position einhergehenden »normativen Verpflichtungen« habe (vgl. Honneth 2016b: S. 174).²¹ So wird etwa bei Prengel, die in ihrer anerkennungsbezogenen Argumentation immer wieder auf Menschen- und Kinderrechte abhebt (vgl. u. a. Prengel 2019: S. 50f., 2020), ganz deutlich, dass für sie im Unterschied zu Honneth, auf den sie sich auch stützt, jeder Mensch, also etwa auch ein Mensch mit Behinderungen oder ein Kinder, Anspruch auf die Anerkennung seiner Menschen- bzw. Kinderrechte habe, ohne dass er eine irgendwie geartete Leistung erbringen oder Fähigkeiten nachweisen müsste. Man kann sagen, dass Prengel in Abweichung von Honneth den moralischen-rechtlichen Respekt im Sinne einer voraussetzungslosen Anerkennung von Rechten versteht und allein an das anthropologische Gattungsmerkmal bindet. Solange wir keinen Grund haben, daran zu zweifeln, dass wir es mit einem

21 An anderer Stelle werden die Ansprüche durch Honneth noch höher geschraubt. Dort bestimmt er die Fähigkeit, »in der die Subjekte sich wechselseitig achten, wenn sie sich als Rechtspersonen anerkennen« als Fähigkeit »in individueller Autonomie über moralische Fragen vernünftig zu entscheiden«, mithin als »moralische[] Zurechnungsfähigkeit«, die wiederum nur gegeben ist, wenn die »subjektiven Voraussetzungen zur Teilnahme an einer rationalen Willensbildung« erfüllt werden (Honneth 2016b: S. 184f.).

Menschen zu tun haben, ein Zweifel, der auch nicht bei Menschen mit Beeinträchtigungen oder noch sehr jungen Menschen, d. h. Kindern, aufkommt, haben wir ihnen diese Rechte zuzuerkennen.

Stojanov hingegen hält vor dem Hintergrund seines Ausdrucks- und Artikulationsparadigmas der Bildung mit Honneth daran fest, dass Anerkennung im Sinne des moralischen Respekts nur einer Person, d. h. einem Menschen zukommt, der moralisch zurechnungsfähig ist, was wiederum bedeutet, dass er bei Stojanov über das Verständnis und die Kompetenz einer diskursiven Universalisierung von Argumentationen verfügen muss. Darin drückt sich Stojanovs Reserve gegenüber »Zugehörigkeits-Argumentationen« als Grundlage für eine Autonomie befördernde Anerkennung aus. Im Unterschied zu Prengel hat er aber hier nicht die Gattung Mensch, sondern unterschiedliche Kulturen im Sinn, was ja schon in seiner Habilitationsschrift »Bildung und Anerkennung« (Stojanov 2006) der Grund für seine Kritik an Prengels Konzeption kultureller Anerkennung in ihrem Buch »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2019) war, die dort kulturelle Anerkennung sehr stark im Sinne der identity politics begriffen habe. Stojanovs Leistungs- bzw. Fähigkeiten-Orientierung ist neben dem Zugschnitt, den er der Dimension der sozialen Wertschätzung gibt, auch hier in der Dimension der rechtlichen Anerkennung eine Konsequenz seiner Auffassung, dass es abwegig ist, jemanden allein dafür anzuerkennen, was er/sie *ist*.

Helsper et al. (2005) beziehen mit Blick auf die Schule eine Zwischenposition hinsichtlich der kognitiv-moralischen Achtung. Die moralisch-rechtliche Anerkennung kommt zwar jedem Heranwachsenden zu, aber in konkreten institutionellen Kontexten wie bspw. der Schule kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen die Voraussetzungen für eine kognitiv-moralische Achtung bereits (vollumfänglich) erfüllen, mithin die Kompetenzen besitzen, um etwa an Entscheidungsprozessen über schulbedeutsame ethische Fragen zu partizipieren. Sie müssen diese Kompetenzen erst noch (vollumfänglich) ausbilden, um sich diese Anerkennung zu verdienen, woraus Helsper/Linghorst die Konsequenz ziehen, dass die Herausbildung moralischer Kompetenzen »pädagogische Stellvertretungen, Stützungen und stellvertretende Deutungen [...] entsprechend dem jeweiligen Stand der Kompetenzentfaltung und Bildungsgeschichte« (Helsper/Linghorst 2002: S. 134) notwendig machen. Auch dies spricht für eine eigenständige institutionelle (schulische) Form der Anerkennung, in der die Verbindung von emotionaler Zuwendung und moralisch-rechtlicher Achtung diese beiden honnethschen Anerkennungsformen auch inhaltlich verändert.

3.3 Soziale Wertschätzung/Solidarität

Für pädagogische Kontexte ist insbesondere die dritte der honnethschen Anerkennungsdimensionen von besonderer Relevanz. Insofern verwundert es auch nicht, dass die soziale Wertschätzung häufig im Fokus pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Reflexionen steht. Dabei arbeitet sich die Literatur vor allem an dem in der honnethschen Konzeption der sozialen Wertschätzung angelegten Spannungsverhältnis ab: Einerseits begründet sich die soziale Wertschätzung nach Honneth aus der vom Anzuerkennenden erbrachten *Leistung*, wobei diese Leistung nach den Maßstäben einer unterstellten, von Anerkennendem und Anzuerkennendem geteilten »Wertgemeinschaft« (Honneth 2016b: S. 211) beurteilt wird; andererseits fasst Honneth die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung vor dem Hintergrund dieser Wertgemeinschaft auch als *Solidarität*. Honneth meint, dass es einer sozialen Wertschätzung im Sinne gesellschaftlicher Solidarität gelingen könne, »einen Horizont zu eröffnen, in dem die individuelle Konkurrenz um soziale Wertschätzung eine schmerzfreie, nämlich von Erfahrungen der Mißachtung ungetrübte Gestalt annimmt« (Honneth 2016b: S. 210). Mit dieser Solidarität verbindet sich die Hoffnung, dass sie den meritokratischen und kompetitiven Charakter der sozialen Wertschätzung dadurch mildern könne, dass der Beitrag jedes/r einzelnen bzw. seine/ihre »Eigenschaften und Fähigkeiten [...] als bedeutsam für die *gemeinsame Praxis*« (Honneth 2016b: S. 209f.) wahrgenommen werden.²² Dieser Solidarität liegt bei Honneth eine Vorstellung symmetrischer Anerkennung zugrunde, wonach »jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren« (Honneth 2016b: S. 210). Da die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung im Rahmen der honnethschen Anerkennungstheorie aber die Rolle übernimmt, zur Besonderung des Einzelnen beizutragen, kann Honneth hier als Grund für das Ausbleiben der verbesondernden Abstufungen kein formal-universalistisches Kriterium, wie etwa ein Menschenrecht auf Wertschätzung bzw. Solidarität, ins Treffen führen (vgl. u. a. Honneth 2016b: S. 203) – wie dies dann später etwa Prengel tut. Honneth recurriert deshalb auf einen, allerdings wenig überzeugenden, erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Grund: Nicht nur zeichneten sich die »gesellschaftlichen Werthorizonte« durch eine »prinzipielle[] Deutungs Offenheit« aus, sondern es wäre auch »schlechterdings keine kollektive Zielsetzung vorstellbar, die in sich quantitativ so zu fixieren wäre, daß sie einen exakten Vergleich zwischen dem Wert der einzelnen Beiträge gestatten würde«.

22 So fragt auch Wigger: »Wie steht die soziale Wertschätzung unter dem Gesichtspunkt der Solidarität zu der Anerkennung von Leistung und Erfolg in der ökonomischen Konkurrenz, zum Staterwerb im Kontext ungleicher Verteilung von Reichtum, zu den Risiken einer Leistungsgesellschaft (vgl. Claassen 2008; Equit 2010)?« (Wigger 2010: S. 544).

(Honneth 2016b: S. 210) Die Aussageabsicht scheint zu sein, dass wir, wenn wir denn keinen *exakten quantitativen* Vergleich durchführen können, das Vergleichen gleich ganz lassen und von dem Wert jeglicher Leistung und Fähigkeit ausgehen sollten. Sowohl die gegenwärtige Notengebungspraxis in der Schule als auch das Gerechtigkeitsempfinden der Schüler*innen zeigen jedoch, dass fundierte Verbesonderung mittels in Noten codierter Wertschätzung sehr wohl möglich und anerkannt ist, auch wenn sie keine exakte Wissenschaft ist und diese Wertschätzung in Einzelfällen auch einmal zu Konflikten führen kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt kommt noch hinzu. Die soziale Wertschätzung geht nach Honneth nicht von einer neutralen Beobachterin aus, sondern von einer an dieser Gemeinschaft partizipierenden Person, die solidarischen ist, weil ihr das Prosperieren dieser Gemeinschaft und damit auch ihrer Mitglieder, inklusive ihrer selbst, am Herzen liegt. Deshalb nimmt sie nicht nur eine *distanziert bewertende*, sondern auch *engagiert fördernde* Haltung gegenüber den Fähigkeiten und Eigenschaften der jeweils anderen ein. »Beziehungen solcher Art sind »solidarisch« zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich *aktiv dafür Sorge* trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns *gemeinsamen Ziele* zu verwirklichen« (Honneth 2016b: S. 210). Was durch den Leistungsaspekt an Kontrastierung und Konkurrenz, mithin an spaltenden Energien, in die Gemeinschaft eingetragen wird, wird durch den Solidaraspekt idealerweise wieder ausgeglichen, ohne dadurch jedoch die durch die soziale Anerkennung angetriebene Dynamik zu blockieren. Dieser Zusammenhang von Leistungsprinzip, gemeinsamer Praxis/gemeinsamen Zielen und Wertgemeinschaft sowie der aktiven Fürsorge für den anderen ist in der Pädagogik auf einen fruchtbaren Boden gefallen. Die internen Spannungen des honnethschen Konzept sind dabei jedoch nicht unbemerkt geblieben und haben zu unterschiedlichen feldspezifischen Umdeutungen und Erweiterung geführt.

Die Kritik an der honnethschen Anerkennungsdimension der sozialen Wertschätzung kann hinsichtlich einer ihrer Richtungen unter dem Stichwort der *institutionellen und gesellschaftlichen Naivität* zusammengefasst werden. So übt etwa die Schule nicht nur die Funktion der Qualifikation und Integration aus, sondern auch die der Selektion. Vor diesem Hintergrund ist nur schwerlich von einer auf *gemeinsamer Praxis* und *gemeinsamen Zielen* ruhenden Solidarität zu sprechen, oder wenn doch, dann nur in einem ideologischen Sinne. Die Leistungsorientierung sorgt für hierarchisierende Kontrastierung und Konkurrenz um die begehrten Noten und unterminiert Solidarität, wo sie die Schüler*innen auf unterschiedliche Plätze und Karrierebahnen verteilt (vgl. Claassen 2008: S. 1035ff.; Equit 2011: S. 113f.; Wigger 2010: S. 544).

Eine zweite Kritik hat sich nicht auf die Leistung per se gerichtet, sondern auf den Umstand, dass sie nur dann schulisch anerkannt wird, wenn sie *indi-*

viduell erbracht wird.²³ Dagegen ist nicht zuletzt mit Bezug auf Bourdieu – dessen Bedeutung in diesem Zusammenhang auch Honneth durchaus sieht (vgl. Honneth 2016b: S. 205f.) – geltend gemacht worden, dass die Vorstellung *individueller* Leistung den Einfluss von Habitus und Milieu übersieht. Was zu einem großen Teil in der Schule bewertet wird, ist nicht ein isoliertes Individuum, sondern sein Habitus, der sich wiederum der Sozialisation in einem bestimmten Milieu verdankt (vgl. u. a. Helsper 1995: S. 146; Helsper et al. 2009b: S. 382f.).

Honneths Konzept der Solidarität und ihr Bezug auf »gemeinsamen Ziele« und eine »gemeinsame[] Praxis« (Honneth 2016b: S. 210) ist aber in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch positiv aufgenommen worden. So stützt Annedore Prengel ihre Analyse der pädagogischen Beziehungen wesentlich auf die honnethsche Konzeption von Anerkennung und Solidarität, wobei sie Letzteres aber insofern umdeutet, als sie die Solidarität in den »Horizont der Menschenrechte« stellt (vgl. Prengel 2019: S. 63ff.) und damit in gewissem Sinne die honnethschen Anerkennungsform von sozialer Wertschätzung und moralisch-rechtlicher Anerkennung, aber auch der emotionalen Zuwendung zusammenführt. »Mit dem emotionalen Merkmal professionellen Handelns im Bildungswesen, für das ein zutreffender Begriff gesucht wird, ist das menschenrechtliche Prinzip der Solidarität, das ohnehin wegen des universalistischen Anspruchs der Menschenrechte für alle Sphären gültig ist, in ganz besonders starkem Maße gefordert. Anerkennende pädagogische Beziehungen brauchen eine solidarische Motivation seitens der Lehrenden. Die Heranwachsenden brauchen auch außerhalb der Familie Erwachsene, die zu ihnen halten« (Prengel 2019: S. 64).

Prengel stützt sich auf die Idee einer Solidarität, wonach jeder (Beitrag) wertvoll sei, um die Schüler*innen von leistungsbezogenen Differenzen und der damit verbundenen Ungleichverteilung von Wertschätzung zu entlasten. Die leistungsbezogenen Differenzen werden so in »egalitäre Differenzen« umgedeutet. Leistungsbezogene Differenzen verlieren ihre hierarchisierende und damit Konkurrenzverhalten befördernde Wirkung, wenn man sie in den vergemeinschaftenden Kontext »gemeinsamer Ziele« stellt, zu denen jeder auf seine Weise einen wertvollen Beitrag leiste bzw. leisten könne. Dies wird noch »plausibler«, wenn man den vergemeinschaftenden Kontext von einer »Wertgemeinschaft« auf die *ganze Menschheit* ausdehnt und das kontrastierende Element derart individualisiert, dass jeder nur noch mit sich selbst im Sinne eines Vorher-Nachher, d. h. der eigenen Entwicklung, verglichen werden kann. Per se hat dann jeder Mensch etwas Wertvolles zur ganzen Menschheit beizutragen – nach seinen/ihren indi-

23 Zur Leistung als nicht nur pädagogischem Paradigma und seiner subjektivierenden Wirkung vgl. den facettenreichen Band von Reh/Ricken (2018).

viduellen Möglichkeiten und seinem/ihrem Entwicklungsstand. Mehr oder weniger wertvoll sind dann die Beiträge höchstens noch in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten. Bei Prenzel gewinnt diese spezifische Fusion von emotionaler Zuwendung und »mensenrechtliche[m] Prinzip der Solidarität« (Prenzel 2019: S. 64) den Status einer neuen Anerkennungsform, in der »Anerkennung als professionelle Solidarität mit Fremden im Generationenverhältnis« (Prenzel 2019: S. 77) begriffen wird.²⁴

Stojanov nimmt die soziale Wertschätzung zum Ausgangspunkt einer erweiternden Umdeutung, weil sie ihm vor dem Hintergrund interkultureller, aber identity politics-kritischer Überlegungen auf einen, wenn man so sagen darf, Soziozentrismus bzw. eine kulturalistische Verkürzung hinauslaufen droht. Damit fokussiert er vor allem auf die Basis der Maßstäbe, nach denen die Leistungen wertgeschätzt werden (sollen). Die von Honneth – trotz seines Seitenblicks auf die kulturellen Kämpfe um die Durchsetzung von Werten im Anschluss an Bourdieu – vorausgesetzte Wertgemeinschaft und der in manchen Positionen der interkulturellen Pädagogik verwendete Kulturbegriff geben nach Stojanov der Autonomie des einzelnen und seinem transformierenden Beitrag zum Selbstverständnis der Gemeinschaft nicht genügend Raum.²⁵ Eine auf eine unterstellte Wertgemeinschaft bezogene soziale Wertschätzung ist nicht hinreichend flexibel, um Leistungen würdigen zu können, für die ihr gleichsam die Maßstäbe fehlen.

Die von ihm verfochtene »weiche« Autonomie« charakterisiert er als eine durch soziale Anerkennungsverhältnisse ermöglichte »Selbstenwicklung auf der Grundlage interkontextueller Mobilität bzw. auf der Grundlage der Transzendierung der Limitierungen und der Prägungen der jeweiligen partikularen soziokulturellen Kontexte der Wirklichkeits- und der Selbstwahrnehmung« (Stojanov 2006: S. 169f.). Die von ihm alternativ vorgeschlagene *kulturell-biographische Anerkennung* stellt damit nicht die Legitimität der sozio-kulturellen Ordnung als Bezugspunkt von Anerkennung an sich in Frage, sondern möchte lediglich etablieren, dass sie dynamisch in dem Sinne verstanden werden sollte, dass auch diejenigen Anerkennung verdienen, die durch die propositional-diskursive Artikulation ihrer Ideale und Lebensprojekte diese sozio-kulturelle Ordnung durch

24 Dass Solidarität ein menschenrechtliches Prinzip sei, wird von Prenzel jedoch dort konterkariert, wo sie die Notwendigkeit der historischen Konkretisierung von Solidarität betont: »Jede ältere Generation hat zu klären, worin angesichts der jeweiligen historischen Gegebenheiten Solidarität mit der jüngeren Generation bestehen könnte« (Prenzel 2019: S. 65). Welche Bedeutung kommt aber einem menschenrechtlichen, mithin universellen Prinzip zu, wenn es jedes Mal historisch und sozio-kulturell spezifiziert werden muss? Prenzel selbst weist etwa darauf hin, dass früher auch die Prügelstrafe als Ausdruck der Vaterliebe und mithin – so darf man wohl schließen – der Solidarität begriffen wurde.

25 Vgl. hierzu auch die scharfsinnigen Überlegungen von Balzer (2022) zum damit einhergehenden Problemkomplex von Verschiedenheit und Gleichheit in pädagogischen Anerkennungsbeziehungen.

einen Beitrag zu ihrer Fortbildung bereichern können.²⁶ Damit bleibt der Leistungsgedanke, den Stojanov gegen Prengel verteidigt, weiterhin in Geltung, nur dass er ihn um diejenigen Leistungen erweitert, die nicht nach den *gegebenen* Maßstäben beurteilt werden können, weil sie zur Veränderung und Fortbildung dieser Maßstäbe beitragen (sollen). Dies stellt einen sehr hohen Anspruch sowohl an die Anzuerkennenden als auch an die konkreten Wertgemeinschaften und kann wohl nur im Rahmen einer Ordnung gelingen, die ihre eigene Dynamik und inkrementelle Transformation reflexiv einzuholen und für ihre Angehörigen normativ zu plausibilisieren vermag.

4 Anerkennung und Ehre

Im Vorausgehenden ist an mehreren Stellen darauf hingewiesen worden, dass in der pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der honnethschen Position auch theoriekonstruktive Schlüsse bzgl. des Zuschnitts und der Architektonik der Anerkennungsdimensionen gezogen worden sind. Während Helsper et al. (2005) im schulpädagogischen Kontext mit der *institutionellen Anerkennung* eine modifizierende Kombination der Anerkennungsdimensionen Honneths vorgeschlagen haben, hat Prengel im gleichen Kontext mit dem, was sie *professionelle Solidarität* nennt (vgl. Prengel 2019: S. 77) eine entdifferenzierende Kombination der honnethschen Anerkennungsdimensionen skizziert. Stojanov (2006) schwankt in einem bildungstheoretischen Argumentationskontext mit seiner *kulturell-biographischen Anerkennung* zwischen einer erweiternden Dynamisierung von Honneths wertgemeinschaftsbezogener sozialer Wertschätzung und dem Vorschlag der Einführung einer neuen eigenständigen Anerkennungsdimension. In allen diesen Modifikationen spricht sich die Intuition aus, dass die honnethschen Anerkennungsformen in pädagogischen Kontexten selten in Reinform auftreten und flexibler gehandhabt bzw. modifiziert werden müssen, wenn man den dort angesiedelten komplexen Problemlagen gerecht werden will. Diesen Reflexionen sollen hier im Ausgang von den empirischen Forschungen und Analysen von Claudia Equit (2011) zum Zusammenhang von Gewalt und Anerkennung noch einige Überlegungen zur Rolle der Ehre in gegenwärtigen pädagogischen Anerkennungskontexten an die Seite gestellt werden, weil Equits Ausführungen zur Ehre ebenfalls auf eine interessante Alternative bzw. Ergänzung zu Honneths ausdifferenziertem Anerkennungskonzept verweisen.

26 Für Zulaica reicht dieser Transformationsgedanke nicht aus, um Stojanov attestieren zu können, dass er der Historizität der sozio-kulturellen Ordnung ausreichend gerecht werde (vgl. Zulaica y Mugica 2019: S. 244f.).

Nach Honneths ideengeschichtlicher Rekonstruktion des Anerkennungsbegriffs hat sich die Ehre in der Moderne überlebt und existiert nunmehr in einer subjektiv-dogmatischen Schrumpfform fort, in der sie allein »den nur noch subjektiv bestimmbaren Maßstab für die unbedingt verteidigungswerten Aspekte des eigenen Selbstverständnisses« bezeichne. An die Stelle der sozialen Ehre träten in den posttraditionalen Gesellschaften »die Kategorien des ›Ansehens‹ oder des ›Prestiges‹, mit denen erfaßt werden soll, welches Maß an Wertschätzung der einzelne für seine individuellen Leistungen und Fähigkeiten sozial genießt« (Honneth 2016b: S. 204; vgl. auch 2018). Auch wenn Honneth an einer Stelle einräumt, dass die Bewertung der Leistung der einzelnen trotz der einsetzenden Individualisierung immer noch auf der Basis von gruppenbezogenen Wertvorstellungen, in der Moderne mithin auf der Basis eines »klassen- und geschlechtsspezifisch bestimmte[n] Wertpluralismus«, erfolgt, dünnt sich nach ihm »der Begriff der sozialen Ehre allmählich zu dem des sozialen Prestiges« (Honneth 2016b: S. 203) aus. Durch die »rechtliche[] Universalisierung der ›Ehre‹ zur ›Würde‹ einerseits [und die] Privatisierung der ›Ehre‹ zur subjektiv definierten ›Integrität‹ andererseits« (Honneth 2016b: S. 204) hat sich die Ehre für Honneth als relevante und das heißt für ihn vor allem als normativ gehaltvolle Kategorie für die moderne Gesellschaft und die Konstruktion seiner auf diese bezogenen Anerkennungstheorie gleichsam erledigt.

Was Honneth hier liegen lässt, ist für die Pädagogik aber (immer noch) von besonderem Interesse, wie man unter anderem an Claudia Equits Forschungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt sehen kann. Sie vermag aus rekonstruktiver Perspektive zu demonstrieren, dass nicht alle Kämpfe um Anerkennung von Jugendlichen in modernen Gesellschaften angemessen zu verstehen sind, wenn man die Ehre außen vor lässt. Sie präzisiert ihre Ergebnisse, indem sie vor allem unter Bezug auf Hegel einen *Kampf um Ehre* von einem *Kampf des Anerkennens* abgrenzt. Während letzterer einsetzt, »wenn einer Person die Anerkennung hinsichtlich eines bestimmten evaluativen Gesichtspunktes verweigert wird«, werden nach Equit im hegelschen Kampf um Ehre »der Sachaspekt sowie das mit ihm verbundene Werturteil ausgeblendet. Stattdessen will sich das beleidigte Subjekt in seiner Totalität, seinem unbedingten Durchsetzungswillen erweisen« (Equit 2011: S. 244). Die »Selbstbehauptung einer Person in ihrer Totalität« bzw. »das Anerkennen einer Person als solcher« ist im Rahmen der »Anerkennensrelation« – im Unterschied zum Kampf um Ehre – nicht möglich, weil in ihr immer nur »bestimmte Aspekte der Person im Fokus der wechselseitigen Bestätigung« stehen (Equit 2011: S. 244; vgl. auch 2011: S. 120, Fn 470). Diese Differenz ist für eine »materiale Theorie der Gewaltkarriere« von zentraler Bedeutung, insofern im Übergang von der »verweigerte[n] Anerkennung hinsichtlich bestimmter Aspekte [einer] Person« (Equit 2011: S. 245) zu der grundlegenden Infragestellung der Person im Ganzen ein wichtiges Motiv für das Gewalthandeln zumindest einiger der von Equit beforschten jungen Frauen liegt (vgl. dazu auch Wigger 2010).

Die Selbstbehauptung der Person im Ganzen kann über einen in die Dimensionen von emotionaler Zuwendung (Liebe), moralisch-rechtlicher Achtung und sozialer Wertschätzung (Solidarität) ausdifferenzierten (zersplitterten?) Anerkennungsbegriff im Sinne Honneths nicht angemessen erfasst werden. Hier scheint der Ehrbegriff nach wie vor eine wichtige Funktion zu erfüllen. Andererseits ist jedoch kaum zu bestreiten, dass wir es heute nicht mehr mit einem traditional-ständischen Ehrbegriff zu tun haben, wie Honneth zu Recht aufweist. Die triadische Struktur der traditionellen Ehre, die den Respekt mindestens so sehr von den Angehörigen des eigenen Standes benötigte und erwartete wie von dem Gegner im Kampf um Ehre, bezieht heute, wie Equit zeigt, weniger monolithische und statische Bezugsgruppen, wie etwa die Peergroup, in den Kampf um Ehre mit ein. Damit ändert sich auch der Ehrenkodex.

Weitgehend offen bleibt bei Equit aber, wie sich die neue Ehrkonstellation zu der die ganze Person repräsentierenden Selbstbehauptung und ihrem unbedingten Durchsetzungswillen sowie der mit ihnen einhergehenden Abstraktion von konkreten sachlichen Aspekten verhält. Der formale und inhaltlich indifferente Charakter der kompromisslosen Entschlossenheit und der individualistische Zuschnitt der Selbstbehauptung scheinen Züge einer spezifisch modernen, post-traditionalen Form der Ehre zu sein. Auch hierzu finden sich interessante Überlegungen bei Hegel, die aber von Equit nicht berücksichtigt werden, weshalb sie hier noch kurz für weitergehende Anschlussreflexionen vorgestellt seien. Dabei geht es darum, was Hegel in seinen Vorlesungen zur Ästhetik als *romantische Ehre* bezeichnet (vgl. zum Folgenden Hegel 1986: S. 176ff.).

In der *romantischen Ehre* wird gleichsam der traditionale Zusammenhang zwischen den vorgegebenen ständisch codierten Bezugspunkten der Ehre und der unbedingten Treue zu ihnen aufgelöst und die Ehre verlagert sich im Zuge eines Abstraktions- und Formalisierungsprozesses nahezu gänzlich auf Letzteres. Das Subjekt entscheidet nun willkürlich – aber danach dann absolut bindend – selbst darüber, womit es den absoluten Wert seiner selbst und damit sein Person-Sein verknüpfen und ausdrücken will. Das *womit* ist nach Hegel vollkommen beliebig; ausschlaggebend ist allein, »daß ich meine Subjektivität hineinlege und [es] hierdurch zur Ehrensache werden lasse« (Hegel 1986: S. 178). Ehrfurcht gebietet mithin nicht mehr der standesspezifische Zusammenhang von Treue und traditionellen Werten und Normen des eignen Standes, sondern allein die Treue selbst, mithin die Demonstration von subjektiver Entschlossenheit und Kompromisslosigkeit, egal worauf auch immer sie sich beziehen.

Überträgt man diesen Gedanken auf pädagogische Kontexte und die von Equit untersuchten Biographien gewaltbereiter Mädchen, so werden deren Verhaltensweisen ein Stück weit verständlicher. Die Dynamik der romantischen Ehre eröffnet nämlich auch denjenigen eine »Anerkennungsperspektive«, die sich ansonsten aufgrund der hegemonialen Normen der Anerkennbarkeit kaum noch Hoffnung auf Anerkennung machen können. Wer nichts mehr kann oder hat, das (legitime)

soziale Wertschätzung auf sich zu ziehen vermag, dem bleibt immer noch seine Ehre, d. h. die in der Moderne prinzipiell kontingente, aber wild entschlossene Identifikation mit irgendetwas und sei es an sich noch so zufällig, irrational oder bedeutungslos wie etwa die Familie, eine Musikgruppe oder ein Fußballverein. Dass diese Identifikation prinzipiell kontingent ist, heißt aber nicht, dass sie nicht milieu- bzw. biographietypisch sein könne – und häufig wohl auch ist.²⁷

Equit konzentriert sich im Zusammenhang mit dem *Kampf um Ehre* neben der Kampfbereitschaft allein auf das Handlungsmuster der Selbstbehauptung (vgl. Equit 2011: S. 182ff.). Die Intensität dieser Selbstbehauptung, so würde ich in Ergänzung zu Equit sagen, mag zwar, wie Equit schreibt, an dem unbedingten Geltungswillen hängen, aber dieser ist nur zu verstehen, wenn man in Rechnung stellt, dass er sich aus der Identifikation mit etwas an sich Zufälligem und (unter Umständen) Wertlosem speist. Die fehlende sachliche Legitimität einer ehrfundierenden Identifikation wird durch die pure abstrakte Entschlossenheit kompensiert.²⁸ Deshalb lässt sich dieser unbedingte Geltungswillen auch nicht (so leicht) durch eine sach- und wertbezogene Diskussion bzw. Intervention ermäßigen und in ruhigere und rationalere Bahnen umlenken. Das an sich Zufällige und (unter Umständen) Wert- oder Bedeutungslose wird durch die identifizierende Verbindung zum Bezugspunkt der Ehre und damit gleichsam geheiligt. Gerade dass sich die Ehre an dieses an sich Leere bindet, macht sie noch »unbedingter« und in mehrfacher Hinsicht noch »freier«. Sie scheint dann umso mehr Ausdruck einer souveränen Subjektivität zu sein, die sich über das definieren kann, was sie will, ohne von der Sache her eine Anfeindung fürchten zu müssen.

Dies ist freilich vor allem für diejenigen eine attraktive Strategie, die ohnehin keinen Zugang zu substantiellen Ehrpunkten haben, die im hegemonialen Wertgefüge gleichsam automatisch Anerkennung generieren würden.²⁹ Auch in ihrer posttraditionalen Form behält die Ehre so ihren Kontrast zur leistungsbezogenen Wertschätzung – aber auch zum menschenrechtsbasierten Respekt.³⁰ Sie wird

27 Vgl. dazu die Passage bei Honneth (2016b: S. 204), wo er diesem Sachverhalt zwar nahekommt, ihm aber für seine Theorie keine weitere Bedeutung gibt.

28 »Sie abstrahiert von der Person des Beleidigers und dem konkreten Situationskontext und präsentiert sich auf diese Weise als zu achtende Person, die bei einer Ehrverletzung jederzeit zum bedingungslosen Kampf bereit ist« (Equit 2011: S. 208f.).

29 Gleichermäßen attraktiv mag diese Strategie auch für diejenigen sein, die sich der Beurteilung durch die anderen entziehen (wollen), weil sie ihnen die dafür notwendige Kompetenz oder Zuständigkeit absprechen. In diesem Zusammenhang wäre es sicherlich auch lohnend, die Betrachtungen zur Ehre um solche zum Phänomen des Stolzes zu erweitern (vgl. u. a. Bonfranchi 2022).

30 Dieser Kontrast ist ambivalent und aus normativer Perspektive sicherlich auch nicht unproblematisch. Einerseits scheint die posttraditionale Ehre nämlich soziale Beziehung zu unterlaufen, andererseits scheint sie aber auch das Potential zu haben, sich dem omnipräsenten Leistungsprinzip und der meritokratisch bzw. utilitaristisch grundierten und Kon-

aber nicht mehr über Geburt und Stand vermittelt, sondern entsteht aus der willkürlichen, aber dann konsequenten (treuen) Identifikation und einem entsprechenden Verhalten, das nicht selten einen gewaltförmigen Charakter annimmt, weil es durch keine vernunftmäßigen Gründe abgemildert wird.

Der Respekt, den diese Ehre auf sich zu ziehen vermag, gründet vor allem in der puren (und das heißt hier vor allem leeren) Entschlossenheit. Damit macht sie sich aber nicht nur von Inhalten und Leistungen unabhängig, sondern durch die extreme Formalisierung auch weitgehend von der (mitlaufenden) Zustimmung durch andere. Damit verlieren aber auch *die*, oder doch zumindest *viele* andere ihren Status als signifikante andere bzw. als Instanzen eines möglichen Zu- und Einspruchs. Ehrbezogene Entschlossenheit und Konsequenz kann insofern auch eine hartgesottene Immunisierungsstrategie sein, die insbesondere bei den sozial und psychisch Vulnerablen große Chancen hat zu verfangen.

Die letzten Überlegungen haben einen Aspekt pointiert, vielleicht aber auch überpointiert, der mir bei Equit zu fehlen scheint. Überpointiert mögen sie sein, weil die jungen Mädchen, die sich dem Muster der romantischen Ehre annähern, keineswegs unabhängig von der Anerkennung durch andere sind, wie man an ihren Beziehungen zu ihren Peergroups sehen kann. Diese Peergroups sind freilich keine traditionellen Stände und würden sich damit vielleicht eher in das einreihen, was man mit Blick auf Bourdieu eine posttraditionale Ständegesellschaft nennen könnte.³¹ So wäre noch genauer zu überlegen, ob die gewaltaktiven Mädchen von Equit nicht auch, oder sogar vielleicht eher eine Mischform von traditionaler und posttraditionaler Ehre zeigen.

5 Ausblick

Wie sich erwiesen hat, spielt das Konzept der Anerkennung seit geraumer Zeit eine erhebliche und sehr produktive Rolle innerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Handeln ist wesentlich auch anerkennendes Handeln, weshalb es nicht überrascht, dass die gehaltvolle Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth in Pädagogik und Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert und produktiv aufgenommen wurde. Dass sie nicht von Hause aus auf intergenerationale Verhältnisse zugeschnitten ist, konnte das nicht

formismus erzwingenden Bewertungspraxis der sozialen Anerkennung sowie dem wenig Orientierung bietenden menschenrechtsbasierten Respekt und seiner Indifferenz gegenüber konkreten Lebensprojekten zu entziehen. Gerade in normativer Hinsicht deutet sich hier eine komplexe Konstellation an, die sich wohl zu beforschen lohnte.

31 Überlegungen zur Sache, wenn auch nicht zu dem Begriff einer posttraditionalen Ständegesellschaft finden sich bei Bourdieu insbesondere in »Die feinen Unterschiede« (1982) und »Der Staatsadel« (2004).

verhindern. Ja es scheint geradezu im Gegenteil als Anreiz gedient und die Möglichkeit eröffnet zu haben, sein Angebot auf die spezifischen pädagogischen Kontexte und Problemlagen hin anzupassen und dabei teilweise auch stark darüber hinauszugehen. Dabei hat sich immer wieder gezeigt, wie produktiv eine Anerkennungstheoretische Perspektive sein kann, wenn man sich ihrer vielen Facetten und Dimensionen nicht verschließt sowie konsequent und disziplinenübergreifend auf ihre begriffliche Fassung reflektiert. Damit sind wir sicherlich noch nicht am Ende. Aus dem Vorausgehenden lassen sich etliche Hinweise für mögliche weitergehende empirische wie theoretische erziehungswissenschaftliche Forschungen am und mit dem Anerkennungskonzept abnehmen.

So scheint mir etwa das generationale Verhältnis eine Klärung des Verhältnisses von Anerkennung und *Zeit* nötig zu machen. Welche Konsequenzen folgen aus dem Umstand, dass man in intergenerationalen pädagogischen Beziehungen nur auf *Zeit* anerkennt, mithin die eine Anerkennung absehbar durch eine andere abgelöst wird?³² Dies könnte auch hilfreich für die *Affirmierungsproblematik* sein. Wie stabil und umfassend bzw. zielgenau (einzelne Fähigkeiten/Leistungen vs. die ganze Person) ist Anerkennung unter spezifischen raumzeitlichen Bedingungen und welchen Einfluss haben die Beteiligten darauf? Das Letztere betrifft auch die Frage, welche Faktoren in pädagogischen Situationen das *Durchdringen (im doppelten Sinne) von Anerkennungsabsichten* beeinflussen und wie sie mit der *Glaubwürdigkeit eines Anerkennungsaktes* zusammenhängen. Dies wäre sowohl in analytischer als auch in normativer Perspektive sowie in Bezug auf deren Verhältnis von hoher Relevanz.³³

In diesem Zusammenhang wäre es sicherlich auch lohnenswert, das in Ethnologie und Philosophie bereits viel diskutierte Phänomen der *Gabe* auch verstärkt im pädagogischen Anerkennungsdiskurs aufzugreifen.³⁴ Die Gabe ist auch insofern interessant als sie dazu beitragen könnte, die Anerkennung vor utilitaristischen sowie leistungs- und konkurrenzbezogenen Zuspitzungen zu schützen, ohne dabei auf eine standesbezogene Ehre zurückzufallen.³⁵ Dass die *Ehre*

32 Einige erste Überlegungen dazu finden sich etwa in Röhr (2022).

33 Vgl. zu diesen Perspektiven und ihrem komplizierten Verhältnis speziell in Pädagogik und Erziehungswissenschaft Balzer/Bellmann (2019) und Prengel (2020) sowie mit besonderem Fokus auf Anerkennung Hehn-Oldiges/Prengel (2022).

34 Für den erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs finden sich dazu etwa Hinweise in der umfangreichen Arbeit von Balzer (2014) und, jedoch anders justiert, bei Kowalski (2020); für den philosophischen Anerkennungsdiskurs vgl. u. a. Ricoeur (2006), Bedorf (2010), Liebsch (2011b, 2016) und den von Dirk Quadflieg organisierten Themenschwerpunkt »Marcel Hénaff – Gabe und soziale Integration« in der Zeitschrift *WestEnd*, in dem neben Hénaff von unterschiedlichen Autoren wie Robin Celikates, Axel Honneth und Thomas Bedorf der Zusammenhang von Gabe und Anerkennung diskutiert wird.

35 Zu einem anti-utilitaristischen Verständnis der Gabe vgl. u. a. Caillé (2008, 2022), Hénaff (2009, 2014).

das Problem der Anerkennung der ganzen Person wachhalten kann, ist oben schon markiert worden. Wie eine solche posttraditionale Ehre aber im Kontext von Anerkennung sowie traditionaler und romantischer Ehre genauer theoretisch gefasst und empirisch nachgewiesen werden kann, verdiente sicherlich noch weitere Anstrengungen. Die restriktive Tendenz von Anerkennung als einer auf eine geteilte Wertegemeinschaft bzw. hegemoniale Werteordnung bezogene, die unter anderem Stojanov problematisiert hat, würde es nahelegen auch im Rahmen pädagogischer Kontexte das Konzept der Anerkennung mit einem weiteren Konzept, nämlich dem der *Gastlichkeit*, ins Verhältnis zu setzen.³⁶

Diese Flexibilisierungs- bzw. Öffnungsversuche des Anerkennungsparadigmas zielen nicht (so sehr) auf seine Bedeutung für die frühe Phase der Sozialisation, mithin die Konstitutionsphase des Subjekts, sondern auf das Schicksal von Anerkennungsverhältnissen und -dynamiken in späteren Phasen der Biographie. Und vor diesem Hintergrund nimmt der auf den ersten Blick geradezu skandalös erscheinende Satz, mit dem Lothar Wigger seinen Aufsatz beschließt, der sich unter anderem ebenfalls mit Equits »Fall Janika« auseinandersetzt, den Charakter einer produktiven Häresie an:

»Als ein zentrales Ergebnis der Fallanalyse und der dargelegten Überlegungen lässt sich festhalten, dass unter dem Gesichtspunkt von Anerkennung Kompensationen gesucht werden, z. B. in der »Gegenwelt« von Jugendkulturen [...], die unlösbare Problematik solcher Kompensationsversuche aber darin liegt, dass die Anforderungen und Beurteilungen der unterschiedlichen Institutionen und Lebenswelten und die darauf beruhenden Varianten von Anerkennung sich nicht kompensieren können. Die leichtfertige pädagogische Forderung nach Anerkennung führt insofern in Dilemmata und vergrößert eher die Probleme statt sie zu lösen« (Wigger 2010: S. 554).

Wigger scheint hier den unerhörten Gedanken zu wagen, dass die Pädagogik durch ihre Fixierung auf Anerkennung allererst die intrikatsten Anerkennungsprobleme schafft, die dann kaum noch zu lösen sind. Wäre es vor diesem Hintergrund nicht überaus reizvoll, einmal genauer zu prüfen, ob sich nicht in Analogie zur foucaultschen Genealogie des Subjekts auch eine *Genealogie der Anerkennung* erarbeiten ließe?³⁷

36 Philosophische und kulturwissenschaftliche Anregungen fänden sich etwa bei Liebsch (2011a), Delhom (2014) und Liebsch et al. (2016). Aus bildungstheoretischer Perspektive vgl. Ode (2022) und aus sozialpädagogischer Fuhs/Rose (2022).

37 Diesen letzten Gedanken verdanke ich Julian Sielenkämper, der sich in seinem Dissertationsprojekt dieser Herausforderung stellt.

Literatur

- Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hg.) (2017): Selbsttäuschung. Eine Herausforderung für Philosophie und Psychoanalyse. Weilerswist: Velbrück.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung von Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 49–75.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung. Zum ›Umgang mit Differenz‹ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: Elisabeth von Stechow/Philipp Hackstein/Kirsten Müller/Marie Esefeld/Barbara Klocke (Hg.): Grundfragen der Bildung und Erziehung 1. Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–82.
- Balzer, Nicole (2021): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–352.
- Balzer, Nicole (2022): Verschiedenheit *und* Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. In: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: S. 77–96.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–47.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Bedorf, Thomas (2003): Dimensionen des Dritten. München: Fink.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas/Fischer, Joachim/Lindemann, Gesa (Hg.) (2010): Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. Paderborn/München: Fink.
- Benjamin, Jessica (1988): The Bonds of Love. Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination. New York: Pantheon Books.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel/Frankfurt/M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benjamin, Jessica (1995): Like Subjects, Love Objects. Essays on Recognition and Sexual Difference. New Haven: Yale University Press.
- Benner, Dietrich (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 139–153.
- Bonfranchi, Riccardo (2022): Stolz. Kulturanthropologische Betrachtungen. Bielefeld: wbv Media/Athena.
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bünger, Carsten (2005): Widersprüche der Anerkennung. Bildungstheoretische Reflexion eines sozialphilosophischen Paradigmas. Göttingen: Cuvillier.
- Butler, Judith (1997): The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Stanford/Calif.: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Caillé, Alain (2008): Anthropologie der Gabe. Frankfurt/M.: Campus.
- Caillé, Alain (2022): Das Paradigma der Gabe. Eine sozialtheoretische Ausweitung: transcript.

- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 89–118.
- Claassen, Rutger (2008): The status struggle. A recognition-based interpretation of the positional economy. In: *Philosophy & Social Criticism* 34 (9), S. 1021–1049.
- Cwielong, Ilona Andrea (2014): Digitale Jugendkulturen – ein Raum der Anerkennung. Wahrnehmung und Anerkennung am Beispiel der Manga- und Animé-Szene. In: Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Cwielong, Ilona Andrea (2015): Die Interdependenz und Reziprozität des Anerkennungs- und Aneignungsprozesses in der Mediatisierung. Eine qualitative empirische Untersuchung von Mitgliedern der japanisch popkulturellen Manga- und Animéfanzene. Online verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2905788>.
- Cwielong, Ilona Andrea/Ehlenz, Matthias/Röpke, René (2017): Die Macht der Anerkennung im digitalen Raum. Die Transformation von Anerkennung und ihre Schattenseiten im digitalen Zeitalter. In: Christian Leineweber/Claudia de Witt (Hg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. Hagen: FernUniversität Hagen, S. 114–125.
- Delhom, Pascal (2014): Über die Bedingungen einer bedingungslosen Gastlichkeit. In: Steffi Hobuß/Nicola Tams (Hg.): *Lassen und Tun. Kulturphilosophische Debatten zum Verhältnis von Gabe und kulturellen Praktiken*. Bielefeld: transcript, S. 209–230.
- Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld: transcript.
- Equit, Claudia (2010): *Gewalthandeln und Ehre. Versuch einer anerkennungstheoretischen Deutung*. In: Lothar Wigger/Claudia Equit (Hg.): *Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen*. Opladen/Farmington Hills, Mich.: Budrich, S. 55–82.
- Equit, Claudia (2011): *Gewaltkarrieren von Mädchen. Der »Kampf um Anerkennung« in biografischen Lebensverläufen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Joachim (2022): *Tertiärität. Studien zur Sozialontologie: Velbrück Wissenschaft*.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuhs, Burkhard/Rose, Lotte (2022): (Un-)Gastlichkeit. Überlegungen zu Beziehungsgestaltungen in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.): *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26–42.
- Geipel, Karin/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Budrich, S. 35–54.
- Goffman, Erving (1986): *Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion*. In: ders.: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation [1967]*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 10–53.
- Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Vorlesungen über die Ästhetik II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hehn-Oldiges, Martina/Prengel, Annedore (2022): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Zum Zusammenhang von Forschungsbefunden, normativen Orientierungen und Entwicklungen in pädagogischen Arbeitsfeldern. In: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.): *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–94.
- Helsper, Werner (1995): Zur »Normalität« jugendlicher Gewalt. Sozialisierungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Werner Helsper/Hartmut Wenzel (Hg.): *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–155.

- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009a): Anerkennung in pädagogischen Generationsbeziehungen, die Struktur der Passung von Familie und Schule und ihre Bedeutung für die adoleszente Individuation. In: dies.: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363–393.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009b): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner/Linghorst, Angelika (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. Exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie der schulischen Anerkennung. In: Benno Hafener/Peter Henkenborg/Albert Scherr (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 132–156.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Wilhelm Heitmeyer/Peter Imbusch (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.
- Hénaff, Marcel (2009): Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie. Aus dem Französischen v. Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hénaff, Marcel (2014): Die Gabe der Philosophen. Gegenseitigkeit neu denken. Aus dem Französischen übersetzt v. Eva Moldenhauer. Bielefeld: transcript.
- Honneth, Axel (2000): Liebe und Moral. Zum moralischen Gehalt affektiver Bindungen. In: ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 216–236.
- Honneth, Axel (2004): Anerkennung als Ideologie. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1 (1), S. 51–70.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (3), S. 429–442.
- Honneth, Axel (2016a): Der Grund der Anerkennung. Eine Erweiterung auf kritische Rückfragen (2003). In: ders.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort (2003). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 303–341.
- Honneth, Axel (2016b): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort (2003). Frankfurt/M.: Suhrkamp [1992].
- Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2020): Untiefen der Anerkennung. Das sozialphilosophische Erbe Jean-Jacques Rousseaus. In: ders.: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019. Berlin: Suhrkamp, S. 13–37.
- Hugger, Kai-Uwe (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinkisch, Eva-Maria (2015): Halbbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- König, Lilith/Weiß, Hans (Hg.) (2015): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kowalski, Marlene (2019): Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf die pädagogische Beziehung. In: Carolin Rotter/Carsten Schülke/Christoph Bressler (Hg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–238.
- Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerberuf und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

- Kristeva, Julia (2018): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Übers. v. Wolfgang Nikolaus Krewani. Freiburg/München: Alber.
- Lévinas, Emmanuel (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Aus dem Französischen übers. v. Thomas Wiemer. Freiburg/München: Alber.
- Liebsch, Burkhard (2011a): *Kultur im Zeichen des Anderen oder Die Gastlichkeit menschlicher Lebensformen*. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften 1. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 1–23.
- Liebsch, Burkhard (2011b): *Verfehlt Anerkennung? Zur gegenwärtigen Diskussion um einen sozialphilosophischen Grundbegriff*. In: Burkhard Liebsch/Andreas Hetzel/Hans Rainer Sepp (Hg.): *Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium*. Berlin: Akademie Verlag, S. 289–307.
- Liebsch, Burkhard (2016): *Gabe gegen Anerkennung? – Anerkennung als Gabe?* In: Veronika Hoffmann/Ulrike Link-Wieczorek/Christof Mandry (Hg.): *Die Gabe. Zum Stand der interdisziplinären Diskussion*. Freiburg/München: Alber, S. 51–75.
- Liebsch, Burkhard/Staudigl, Michael/Stoellger, Philipp (Hg.) (2016): *Perspektiven europäischer Gastlichkeit. Geschichte – Kulturelle Praktiken – Kritik*. Weilerswist: Velbrück.
- Lindemann, Gesa (2006): *Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten. Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35 (2), S. 82–101.
- Masschelein, Jan (1991): *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim/Leuven: Deutscher Studien-Verlag/Leuven University Press.
- Mecheril, Paul (2005): *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*. In: Franz Hamburger (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.
- Mecheril, Paul (2009): *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen.
- Mesch, Walter (2005): *Sittlichkeit und Anerkennung in Hegels Rechtsphilosophie*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 53 (3), S. 349–364.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *»Liebe ist ein schönes Wort«*. In: Werner Thole/Meike Baader/Werner Helsper/Manfred Kappler/Marianne Leuzinger-Bohleber/Sabine Reh/Uwe Sielert/Christiane Thompson (Hg.): *Kapitalisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 129–137.
- Nothdurft, Werner (2007): *Anerkennung*. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 110–122.
- Ode, Erik (2022): *Von Pilgern und Gastgebern. Die Bildungsfiguren der Moderne. Ein Beitrag zur bildungstheoretisch orientierten Figurenforschung von Comenius bis Derrida*. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Paris, Rainer (2015): *Die Politik des Lobes*. In: ders.: *Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie*. Weilerswist: Velbrück, S. 73–101.
- Parsons, Talcott (1999): *Die Schulklasse als soziales System*. In: ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Eschborn bei Frankfurt/M.: Klotz, S. 161–193.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [1993].
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS [1993].
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.

- Quadflieg, Dirk (2010): Marcel Hénaff – Gabe und soziale Integration. Themenschwerpunkt. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 7 (1), S. 63–132.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Geschichte und Theorie pädagogischer Praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Reisenauer, Cathrin/Ulseeß-Schurda, Nadine (2018): Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen. Bern: hep.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2), S. 215–230.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 193–235.
- Ricoeur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Riegler, Anna (2016): Anerkennende Beziehung in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Röhr, Henning (2009): Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 93–107.
- Röhr, Henning (2022): Anerkennung. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Vof/Kai Wortmann (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 21–29.
- Röhr, Henning/Ricken, Norbert (2020): Anerkennung. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 513–525.
- Rösner, Hans-Uwe (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt/M. u. a.: Campus.
- Rösner, Hans-Uwe (2014): Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld: transcript.
- Röttgers, Kurt (2021): Das Soziale denken. Leitlinien einer Philosophie des kommunikativen Textes. Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, Alfred (2011): Stigma. Identifikation als Ausgrenzung. In: Burkhard Liebsch/Andreas Hetzel/Hans Rainer Sepp (Hg.): Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium. Berlin: Akademie Verlag, S. 253–270.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 7–33.
- Schäffter, Otfried/Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine »Pädagogik der Anerkennung«. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (4), S. 26–30.
- Schoneville, Holger/Thole, Werner (2009): Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? In: Soziale Passagen 1 (2), S. 133–143.
- Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn: Schöningh.
- Siep, Ludwig/Ikähäimo, Heikki/Quante, Michael (Hg.) (2021): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vehe, Paul (2020): Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Wigger, Lothar (2010): Institutionelle Zwecke, Anerkennungskonflikte und Bildung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (4), S. 542–557.
- Wigger, Lothar (2011): Anerkennung und Bildung. In: Lutz Koch/Sascha Löwenstein (Hg.): Freiheit, Wille, Willensfreiheit. Jürgen-Eckardt Pleines zum 75. Geburtstag. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 115–137.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2019): Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie. Bielefeld: transcript.

Teil 2

Unterrichtliche Praktiken im
adressierungsanalytischen Fokus:
Empirische Studien

Vorbemerkungen zu den empirischen Studien

Anne Sophie Otzen, Nele Kuhlmann,
Norbert Ricken und Nadine Rose

Die vorhergehende theoretische Auseinandersetzung mit ›Anerkennung‹ hat gezeigt, dass ein Verständnis, welches Anerkennung ausschließlich positiv als Wertschätzung versteht, zu kurz greift und gerade mit Blick auf die performativitäts- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten Judith Butlers nicht überzeugt (vgl. den Beitrag von Ricken/Rose in diesem Band). Die dort vorgenommene subjektivierungstheoretische Wendung des Begriffs und die adressierungsanalytische Übersetzung münden – so die Argumentation – in ein Verständnis von Anerkennung, das als Strukturmoment in allen pädagogischen Praktiken enthalten ist und subjektkonstituierende Effekte nach sich ziehen kann. In dieser Perspektivierung geraten dann nicht nur machtvoll, sondern auch potenziell verletzende Akte des Sprechens besonders in den Blick, was nicht nur adressierungsanalytisch besonders interessant, sondern auch schulpraktisch fast unausweichlich scheint. Vor diesem Hintergrund wird vielleicht verständlich, dass die folgenden Studien ihren Fokus auf Praktiken legen, die im schulischen Kontext gemeinhin als initiiierend, ambivalent und umstritten gelten können, weshalb sie oft auch als besonders machtvoll gekennzeichnet werden. Entsprechend finden sich hier empirische Studien versammelt, die Praktiken des Begrüßens und Verabschiedens, Disziplinierens und Prüfens untersuchen, weil gerade die Analyse dieser Adressierungen und Re-Adressierungen vor dem Erkenntnisinteresse, wie die Beteiligten sich innerhalb dieser Praktiken wechselseitig zu jemanden machen, vielversprechend erscheint. Dass aber eine anerkennungstheoretische Rekonstruktion pädagogischer Praktiken unvollständig bliebe, wenn nicht auch Praktiken des Lobens untersucht würden, hat uns schließlich – wenn auch im Rahmen des Forschungsprojektes »aspect« zunächst widerwillig, weil wir den Kurzschluss von ›Anerkennung‹ mit wertschätzendem ›Loben‹ gerade nicht weiter befördern wollen – dazu geführt, auch eine Skizze zum ›Loben‹ auszuarbeiten; dass wir dabei auch im ›Loben‹ den Blick auf dessen Machtverwobenheit und Ambivalenz gelegt haben, dürfte nach den theoretischen Überlegungen des ersten Teils dann allerdings nicht verwundern. Bevor wir nun zu einem Überblick über die einzelnen Studien kommen und damit auch zu diesen überleiten (III.), sollen zunächst eine methodologische Verortung des Forschungsprojektes vorgenommen (I.) sowie zentrale Aspekte der methodischen und praktischen Umsetzung des Projektes (II.) dargestellt werden, da sie alle empirischen Studien gleichermaßen rahmen.

I.

Dem grundlegenden Erkenntnisinteresse einer »erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung« folgend (Rose 2019), die sich anhand der Analyse von qualitativen empirischen Daten für den Zusammenhang von »Wissensformierung, Machtverhältnissen und Subjektivierung« (Fegter et al. 2015: S. 10) in pädagogischen Feldern interessiert, verstehen sich die vorgelegten Studien sowohl inhaltlich als auch methodologisch als Teil der (jüngeren) erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung.¹ Auch für unser Forschungsvorhaben ist der grundlegende Fokus auf die »widersprüchlichen (Re-)Produktions- und Transformationsprozesse sozialer pädagogischer Ordnungen und Praktiken sowie Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände« (ebd.) zentral. Für diese und ähnliche Fragerichtungen ist in der Erziehungswissenschaft zunehmend ein Diskursverständnis leitend geworden (vgl. exemplarisch Wrana 2012; Jergus 2014), das sowohl die Überdeterminiertheit sozialer Situationen als auch deren iterativen (und entsprechend performativen) Charakter betont.²

Entsprechend hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaft auch ein geöffnetes Verständnis von diskursanalytischer Forschung etabliert, an das wir anschließen und in der die Analyse und Rekonstruktion »diskursiver Praktiken« im Fokus steht (vgl. exemplarisch Wrana 2014; Ott/Wrana 2010; Wrana/Langer 2007 sowie Langer/Wrana 2010).³ Über diese Pointierung wird eine einfache Gegenüberstellung von (Alltags-)Praxis einerseits und vermeintlich übergeordneten Diskursen andererseits gerade vermieden, so dass »diskursive Praktiken« insgesamt sinnvoll als grundlegende Form der sozialen Generierung von und Situierung in Macht-Wissen-Komplexen (und wiederum Subjekten darin) gefasst (und entsprechend situativ untersucht) werden können – eine Überlegung, die sicherlich auch der, eher mikrologischen, Perspektive erziehungswissen-

-
- 1 Im Kontext dieser jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung sind insbesondere solche Forschungsarbeiten für unseren Projektzusammenhang inspirierend gewesen, die ebenfalls auf ethnographischem Datenmaterial aufbauen (vgl. u. a. Langer 2008; Jergus/Thompson 2017; Macgilchrist et al. 2014; Richter/Langer 2021).
 - 2 Wobei ersteres unserem Verständnis nach vor allem darauf hinweist, dass die Frage, welche normative Ordnung gerade anwesend und ggf. wirksam ist, keineswegs einfach zu beantworten ist, während letzteres eher auf eine permanente Re-Signifizierung und Bedeutungsverschiebung im Diskurs hinweist, die die Idee von »dem Diskurs« als quasi übergeordneter Instanz selbst permanent irritiert.
 - 3 Dem Verständnis und Begriff der »diskursiven Praktiken« im Sinne von Langer, Wrana u. a. liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die Unterscheidung von »diskursiven« in Abgrenzung zu »nicht-diskursiven Praktiken« sich weder am Material noch im Blick auf Foucault eigenes Diskursverständnis als tragfähig erweist – denn: »Die Diskursanalyse untersucht also gerade nicht die Diskurse als Sprache oder sprachliche Artefakte bzw. Texte, sondern die diskursiven Beziehungen als Beziehungen des Sprachlichen zum Nicht-Sprachlichen« (Wrana/Langer 2007: S. 7).

schaftlicher Forschung insgesamt und der Frageperspektive des Projektes im Besonderen entgegenkommt.⁴

An diese Entwicklungen und insbesondere an die Idee der Untersuchung situierter »diskursiver Praktiken« schließt unser Forschungsprojekt direkt an, indem es ebenfalls versucht, »Mikroszenen von Äußerungsakten als Anrufungsspiele [zu] analysieren« (Wrana 2015: S. 128, vgl. Ricken/Rose in diesem Band). Vor dem Hintergrund des zentralen Interesses am Vollzug sozialer Praktiken sowie ihrer subjektivierenden Effekte und Logiken im Kontext von Schule wurde das Forschungsdesign des »a:spect«-Projektes als situierte Ethnographie angelegt und umgesetzt. Die Ethnographie, verstanden als komplexe Forschungsstrategie und weniger als eindeutige Forschungsmethodik (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010), bildet dabei den Rahmen für die konkret auf Videographien zurückgreifende und angewiesene Analyse von (Re-)Adressierungsprozessen, die wir als »Adressierungsanalyse« an verschiedenen Stellen bereits ausführlich konturiert haben (vgl. exemplarisch Rose/Ricken 2018; Ricken et al. 2017; Rose 2019 sowie jüngst Otzen/Rose 2022; Kuhlmann in diesem Band).

II.

Die in diesem Band nun erstmals vollständig vorgestellten empirischen Studien basieren alle auf einer ethnographischen Feldforschung an einem großstädtischen Gymnasium, an dem längere Feldaufenthalte über einen Zeitraum von gut eineinhalb Jahren realisiert wurden. Dabei wurden im Rahmen des Projektes je eine fünfte/sechste, eine achte/neunte und eine elfte/zwölfte Klasse bei zwei Lehrkräften in ihrem Schulalltag und Fachunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Geschichte begleitet, beobachtet und videographiert. Im Rahmen mehrerer ethnographischer Feldforschungsphasen, mit Feldaufenthalten über mehrere Wochen hinweg, konnte dabei die teilnehmende Beobachtung schrittweise – mit zunehmender Vertrautheit der Beteiligten untereinander – um eine videographische Datenerhebung aus zwei gegenläufigen Kameraperspektiven erweitert werden, die schließlich den Kern unseres empirischen Datenmaterials ausmacht.

Erst auf der Basis der Videographien und mittels ihrer Verschriftlichung in Form von szenischen Beschreibungen mit eingewobenen Transkripten⁵ lässt sich

4 Allerdings finden sich in der Erziehungswissenschaft auch eher »klassische«, rein korpusgestützte Diskursanalysen (vgl. exemplarisch Höhne et al. 2005; Fegter 2012). Insgesamt zeichnet sich in jüngerer Zeit aber eine methodische Öffnung der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung vor allem zur Ethnographie aber auch genereller zur rekonstruktiven Sozialforschung ab (vgl. ausführlicher Fegter et al. 2015: S. 32ff.; exemplarisch Langer 2008; Jergus/Thompson 2017; Pfahl 2011).

5 Für die Transkription der Videosequenzen greifen wir neben dem Instrument der »szenischen Beschreibung« von videoethnographischem Material (vgl. Rabenstein/Reh 2008; Reh/Labede 2012) auch auf das »Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2« (GAT 2)

dann – auch aufgrund der Subtilität und Simultanität des interessierenden Geschehens – die eigentliche Analyse von Re-Adressierungsprozessen im Unterricht methodisch durchführen. Das Datenmaterial wird dazu mit Hilfe der im Rahmen des Forschungsprojektes erprobten und weiterentwickelten Analyseheuristik der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017) untersucht. Im Rückgriff auf die in der Heuristik der Adressierungsanalyse vorgeschlagenen Fragen können dann die einzelnen Adressierungen und Re-Adressierungen im Blick auf vier zentrale Dimensionen rekonstruiert und beschrieben werden, die für jede Adressierung und Re-Adressierung wichtig sind: (1) die Organisationsdimension des Gesagten, (2) die Norm- und Wissensdimension, (3) die Machtdimension und (4) die Selbstverhältnisdimension. Entlang dieser vier Dimensionen wird dann, wie die nachfolgend vorgestellten Studien zu einzelnen Praktiken exemplarisch verdeutlichen, sequenzanalytisch die Entwicklung eines konkreten Adressierungs- und Re-Adressierungsprozesses im Schulunterricht rekonstruiert und analysiert (vgl. Kuhlmann in diesem Band).

III.

Da die Ausarbeitung und Erprobung eines methodischen Vorgehens sowie die Verfeinerung der genannten adressierungsanalytischen Heuristik selbst eine wichtige Zielsetzung des Projekts waren, folgen die hier vorgelegten empirischen Untersuchungen zwar alle der adressierungsanalytischen Untersuchungsperspektive, dokumentieren aber – im Sinne eines *Work in Progress* – im Detail durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen und Stoßrichtungen eines adressierungsanalytischen Vorgehens. Auch zeigt sich in der Zusammenschau der Studien, dass und wie in den Einzelstudien zu den jeweiligen pädagogischen Praktiken graduell unterschiedliche Erkenntnisinteressen leitend sind, weshalb einerseits in einzelnen Beiträgen eher theoretische und/oder historische Aspekte akzentuiert und andererseits in anderen Beiträgen empirische Fragen oder Gegenstandsbezüge stärker in den Fokus gerückt sind. Ferner unterscheiden sich die Studien auch in der Darstellung des empirischen Forschungsprozesses: Während die Studien zum Eröffnen und Beschließen von Unterricht an einer Szene eine schulpädagogische Lesart um eine adressierungsanalytische ergänzt und erweitert (vgl. Rose in diesem Band), wird in der Studie zum Disziplinieren besonders kleinschrittig und ausführlich der adressierungsanalytische Interpretationsprozess dokumentiert und nachvollziehbar gemacht (vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band). Ähnlich kleinschrittig wird auch der Forschungsprozess in der Studie zu Ironie abgebildet, die eine feine adressierungsanalytische Sequenzanalyse einer Szene in Relation mit anderen beobachteten Szenen setzt, um Funkti-

zurück (vgl. Selting et al. 2009), mit dessen Hilfe sich sowohl linguistische Feinheiten im Gesprächsverlauf als auch simultane Sprachhandlung dokumentieren lassen.

onen von Ironie im Unterricht herauszuarbeiten. Weniger mikroanalytisch orientiert und angelegt ist hingegen die Studie zum Prüfen, in der auf Grundlage weniger detailreicher adressierungsanalytischer Interpretationen an verschiedenen Szenen wichtige Aspekte der Logik(en) des Prüfens aufgezeigt werden. Ferner sind – und dies ist auch mit dem Fokus auf spezifische Praktiken und Phänomene zu begründen – die jeweiligen Dimensionen auch unterschiedlich akzentuiert. Während in der Studie zum Begrüßen gerade auch die *Organisation* der Kommunikation im Klassenzimmer stärker beleuchtet wird, interessiert sich der Beitrag zur Einschulungsrede bei Schulbeginn eher dafür, welche *Normen* der gymnasialen Lernkultur hier Relevanz beanspruchen. Wenig verwunderlich ist es, dass die Fragen nach *Macht* sowie *Normen und Wissen* und *Selbstverhältnis* in den Studien zum Disziplinieren, Loben und Prüfen dann stärker im Vordergrund stehen, da es hier um spezifische Praktiken geht, die durchaus machtvoll in Schule und Unterricht verankert sind. Auch wenn sie jeweilig andere inhaltliche Akzente setzen, so teilen die Studien jedoch das Interesse, subjektivierende Effekte und Logiken des Zusammenspiels von Ansprache und Antwort zu rekonstruieren. Zudem arbeiten alle vorgelegten Studien mit der Perspektive von Adressierungen und Re-Adressierungen und stellen insofern die wechselseitige Bezogenheit und die Angewiesenheit der Akteur*innen aufeinander – auch innerhalb der machtvollen institutionellen Positionierungen – heraus.

Insgesamt sind die folgenden Beiträge als Erprobungen und Vorschläge zu verstehen, die nicht das Ziel verfolgen, eine strikte methodische Verfahrensweise ›der‹ Adressierungsanalyse aufzuzeigen oder zu kanonisieren. Vielmehr sollen die verschiedenen Schwerpunktsetzungen, Analyse- und Darstellungsweisen die Produktivität des Ansatzes sichtbar machen und entsprechend für weitere subjektivierungsanalytische Untersuchungen inspirierend sein.

Literatur

- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: dies. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 301–322.
- Höhne, Thomas/Thomas Kunz/Frank-Olaf Radtke/Michaela Kugler (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt/M.: Universitätsverlag Frankfurt.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Christiane Thompson/Georg Breidenstein/Kerstin Jergus (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 51–70.

- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): *Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 234–235.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): *Diskursforschung und Diskursanalyse*. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 335–349.
- Macgilchrist, Felicitas/Ott, Marion/Langer, Antje (2014): *Der praktische Vollzug von »Bologna«: Eine ethnographische Diskursanalyse*. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.): *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Band II. Bielefeld: transcript, S. 37–57.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): *Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen*. In: Johannes Angermüller/Silke van Dyk (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 155–182.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2022): *Adressierung*. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–21.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): *Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im »Offenen Unterricht«*. In: Hans-Christoph Koller (Hg.): *Sinnkonstruktionen und Bildungsgang*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 137–156.
- Reh, Sabine/Labede, Julia (2012): *Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht*. In: Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bollig/Christina Huf/Antje Langer (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 89–103.
- Richter, Sophia/Langer, Antje (2021): *Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 137–153.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 193–235.
- Rose, Nadine (2019): *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse*. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung*. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung* (10), S. 353–403.
- Wrana, Daniel (2012): *Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis*. In: Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boiler/Sabine Bollig/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 185–200.
- Wrana, Daniel (2014): *Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen*. In: Christiane Thompson/Georg Breidenstein/Kerstin Jergus (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 175–198.

- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8 (2, Art. 20).

2.1 »Schön' guten Morgen!« und »Wir seh'n uns morgen«

Adressierungsanalytische Perspektiven auf das Begrüßen und Verabschieden im Unterricht¹

Nadine Rose

Wenn man sich für Adressierungsprozesse im Sekundarschulunterricht interessiert, dann erscheint es plausibel, sich mit einem der ersten Momente von Adressierung im Unterricht zu beschäftigen: mit dem Begrüßen. Und tatsächlich haben wir im Rahmen des Forschungsprojektes unsere Analysen mit dem Begrüßen begonnen und dabei zweierlei festgestellt: a.) dass es durchaus lohnend ist, diese Praktik genauer adressierungsanalytisch zu betrachten, auch wenn vielleicht gemeinhin eher angenommen wird, dass ein wissenschaftlicher Blick auf die meist kurzen und recht trivialen Begrüßungen im Unterricht eher wenig Neues oder gar Überraschendes zutage fördern kann. Außerdem fiel auf, dass b.) der Blick auf das Begrüßen auch die Frage nach dem Schließen der damit eröffneten sozialen Rahmung implizit mittangiert, weshalb im Rahmen dieses Beitrages zumindest kurz auch die Frage des Verabschiedens mit in die Auseinandersetzung um Begrüßungen einbezogen wird.

So wird zunächst die Bedeutung von Begrüßen als Form, sozial einen Anfang zu kreieren, einleitend diskutiert und als exemplarisches Fallbeispiel eine Begrüßungsszene aus dem schulischen Sekundarunterricht vorgestellt (1.). Anschließend werden in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material zwei sich ergänzende Interpretationsperspektiven skizziert (2.). In einem ersten Schritt werden dazu zunächst bestehende Erkenntnisse innerhalb der Unterrichtsforschung zur Eröffnung von Unterricht rekapituliert und bezogen auf das Fallbeispiel diskutiert (2.1), bevor dann in einem zweiten Schritt im Rückgriff auf die von uns entwickelte Adressierungsanalyse eine eigene, ergänzende adressierungsanalytische Interpretation des Fallbeispiels vorgelegt wird, die das Begrüßen und dessen Beantwortung

1 Zentrale Überlegungen der ausführlichen Studie zum Begrüßen sind auch schon in den Text »Schön' guten Morgen!« Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht« (Rose/Ricken 2018) eingeflossen. Da wir uns im Projektkontext – wie oben erwähnt – als erstes der Praktik des Begrüßens dezidierter analytisch zugewandt hatten, stammen viele Analysen und Überlegungen zum Begrüßen bereits aus der frühen Phase des Forschungsprojektes.

selbst noch einmal dezidiert als spezifisches Re-Adressierungsgeschehen ausdeutet (2.2). Im Anschluss daran wird noch einmal kurz das Verabschieden (3.) als systematisches Pendant des Begrüßens ebenfalls in den Blick genommen, bevor im Fazit (4.) die wichtigsten Erkenntnisse eines subjektivierungstheoretischen Zugangs zu Begrüßungen und Verabschiedungen gebündelt werden.

1 Zum Begrüßen – einige systematische Überlegungen und ein exemplarisches Fallbeispiel

Am Beispiel einer einzelnen, ausgewählten Begrüßungssequenz aus dem Deutsch-Unterricht der von uns im Kontext des Forschungsprojektes »a:spect – Die Sprachlichkeit der Anerkennung« beobachteten achten bzw. später neunten Klasse möchte ich nun exemplarisch unsere subjektivierungstheoretischen Überlegungen zum Stellenwert des Begrüßens im Schulunterricht verdeutlichen und vorstellen. Exemplarisch erscheint uns die Szene, dies sei hier bereits vorab kurz notiert, insofern sie zunächst einmal als weitestgehend ›normale‹ Begrüßung charakterisiert werden kann (also als eine den gegenseitigen Erwartungserwartungen entsprechende Begrüßung in dieser Klasse, die beobachtenden Forscher*innen eingeschlossen).² Diese ›Normalität‹ lässt sich beispielsweise auch im Rückgriff auf Untersuchungen zu verschiedenen »Unterrichtsanfängen« von Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (2010) verdeutlichen. Sie dokumentieren ein Spektrum möglicher Eröffnungs- und Begrüßungsformen im schulischen Unterricht, das sich zwischen den Polen »Ruhe herstellen« (S. 89) und Formen des »Nicht-Unterricht[s] als Unterricht« (S. 90) bewegt. Dem Pol »Ruhe herstellen« werden hier unterrichtliche Praktiken zugeordnet, in denen Hereinkommen und Begrüßen sehr funktional und reduziert organisiert sind, indem beispielsweise durch Handzeichen der Lehrkräfte die Erwartung kommuniziert wird, dass sich Ruhe einstellt und der Unterricht begonnen werden kann, während der Pol »Nicht-Unterricht als Unterricht« durch ausgedehnte Phasen des Hereinkommens und Ankommens charakterisiert wird, in denen beispielsweise bereits Vorfälle aus der Pause thematisiert und aufgegriffen werden, im Sinne eines »bevor

2 Breidenstein (2006) und Breidenstein et al. (2012) haben wiederholt darauf hingewiesen, dass es eine der zentralen Herausforderungen ethnographischer Forschung zu schulischem Unterricht darstellt, dieses auch aus der eigenen (Schul-)Erfahrung so vertraute Feld methodisch angemessen zu ›befremden‹. Wenn hier von einer ›normalen‹ Begrüßung die Rede ist, dann reflektiert dies sowohl auf die aus der eigenen Erfahrung der Forschenden abgeleiteten Erwartungen an Begrüßungen im Feld Schule als auch auf der Wahrnehmung als Ethnograph*innen dazu, was im Feld als ›normal‹ performiert wird, z. B. indem es sich, mit leichten Variationen, vielfach und immer wieder in dieser oder sehr ähnlicher Form beobachten lässt und dabei situativ kaum beobachtbare Irritationen oder Widersprüche auslöst.

wir mit dem Unterricht anfangen, haben wir ja scheinbar noch was zu klären« (S. 90f.). Mit Blick auf dieses Spektrum rangiert die von uns ausgewählte Begrüßungssequenz vermutlich etwa im Mittelfeld: sie ist weder sehr knapp noch besonders ausführlich, sondern erscheint auf den ersten Blick recht ›normal‹ und alltäglich – oder eben auch erwartbar in diesem schulischen Setting. Diese Einordnung lässt sich auch weiter über die Kontrastierung mit einem von Kluger (2019: S. 93) beschriebenen »besonderen Morgengruß« -Ritual stützen, bei dem eine Lehrkraft ein Kind persönlich mit den Worten »Liebe Anna, ich wünsche dir einen wunderschönen Morgen« (S. 93f.) begrüßt und dieser persönliche Gruß dann der Reihe nach von einem Kind zum anderen weitergegeben wird. In Relation zu dem hier vorläufig aufgespannten Spektrum schulischer Begrüßungsvarianten, erscheint die von uns nachfolgend ausführlich diskutierte doch als ziemlich ›normal‹. Allerdings wird im Rahmen der Interpretation noch deutlich werden, inwiefern diese Begrüßungssequenz dann doch eine – nicht zu unterschätzende – Besonderheit in sich trägt.

Aber warum haben wir überhaupt das Begrüßen fokussiert, wo doch auch der Blick auf andere schulische Praktiken (wie z. B. Hausaufgaben-Abfragen, Drannehmen, Loben oder Beurteilen von Arbeitsergebnissen der Schüler*innen etc.) adressierungsanalytisch bzw. subjektivierungstheoretisch ebenso denkbar wie interessant gewesen wäre. Den Fokus auf das Begrüßen zu legen, hat mit dem besonderen Status und der besonderen (sozialen) Funktion von Begrüßungen zu tun: *Erstens* sind Szenen, in denen begrüßt wird, immer auch Eröffnungsszenen, d. h. sie *markieren einen Anfang*, den Beginn von etwas (Neuem)³ und verlangen insofern auch nach Schließung und Beendigung dessen, was vorher sozial relevant war. Das wird zum Beispiel auch deutlich an Monika Wagner-Willis (2005) ethnographischer Untersuchung derjenigen »Übergangsrituale«, die Schülerinnen und Schüler vollziehen, sobald sie die (Tür-)Schwelle des Klassenraums überschreiten und sich – unterschiedlich konsequent und schnell – in den erwarteten, aufnahmebereiten Modus von Schüler*innen versetzen (lernen). Aber auch Ulrich Oevermann (2002) markiert in systematischer Hinsicht diese besondere soziale Bedeutung von Eröffnungen und insbesondere von Begrüßungen als eine spezifische Form des ›Anfang-Machens‹ in Interaktionen und die Bedeutung, die ihnen daraus für die Rahmung der weiteren Interaktion zukommt, wenn er sagt:

»Die Sequenzanalyse macht darauf aufmerksam, daß jede konkrete Praxis im menschlichen Leben eröffnet und beschlossen werden muß, damit verbindlich und strukturiert gehandelt werden kann. Deshalb ist es immer aufschlußreich, die Eröffnungs-

3 Oder auch die Wiederaufnahme einer längeren Sequenz, die in einzelnen Teilen organisiert und insofern mehrfach unterbrochen ist, sodass hier eine Begrüßung eher eine Fortsetzung und Wiederaufnahme einer gemeinsamen Sequenz darstellt, wie es gerade für Fachunterricht oftmals typisch ist.

und Beschließungsprozeduren eigens zu untersuchen. Ein typischer, elementarer Fall von Eröffnung und Beschließung ist die Begrüßung« (S. 7, H. i. O.).

Im Sinne dieses Oevermann'schen Hinweises kann man Begrüßungen *zweitens* also auch als *besondere oder spezifische Formate*, sozial einen Anfang zu markieren, lesen. Nämlich als eine Form der Eröffnung von etwas, das gleichzeitig über sich selbst hinaus und auf das damit Eröffnete hin verweist, also als relationierenden Anfang, der dabei gleichzeitig auch als eine Art Intonierung des Folgenden zu verstehen ist bzw. als eine Art Einstimmung auf das, was folgen wird. Solche Anfänge markieren also nicht nur eine Zäsur (zum Vorhergehenden), sondern stellen auch bereits eine Weichenstellung für das Nachfolgende dar, eine Weichenstellung, die das Folgende rahmt und die die dafür jeweils relevanten Vorzeichen bereits aufruft (bzw. im Falle einer Wiederaufnahme für alle Beteiligten wieder in Erinnerung ruft). Und genau diese Vorstellung ist es ja gerade, die in der Methodik der Objektiven Hermeneutik bei Oevermann ihren Widerhall findet und dazu führt, dass diese Methode sich analytisch extensiv mit den Anfangs- oder Eröffnungssequenzen einer Interaktion befasst (vgl. exempl. Oevermann et al. 1979; auch Wernet 2009). Und schließlich sei *drittens* noch darauf verwiesen, dass ein Gruß zwar eine durchaus häufige, aber dennoch *keine zwingende Form* der Eröffnung sozialer Interaktionen im Allgemeinen und schulischen Unterrichts im Besonderen darstellt. Insofern ist es sinnvoll, an dieser Stelle bereits an die zweistellige Normalstruktur einer Begrüßung, bestehend aus Gruß und Gegengruß zu erinnern, wie sie die Konversationsanalyse explizit ermittelt und herauspräpariert hat (vgl. Schegloff 1968), die eben auch deshalb als Normalstruktur gilt, weil Abweichungen prinzipiell möglich und denkbar sind. Und noch wichtiger scheint in diesem Zusammenhang der Gedanke Lévinas', der darauf hinweist, dass es eigentlich unmöglich sei, ein menschliches Gegenüber nicht (mittels sprachlicher Ansprache) zu grüßen, weil einen das Antlitz des Anderen bereits angesprochen habe und es aus Lévinas' Perspektive eben unmöglich ist, sich dieser Ansprache des Anderen (und damit auch der Antwort auf ihn*sie) zu enthalten. Oder in seinen eigenen Worten formuliert:

»das Sagen bezeichnet die Tatsache, daß ich dem Antlitz gegenüber nicht einfach dabei verbleibe, es zu betrachten, sondern ihm antworte. Das Sagen ist eine Art, den Anderen zu grüßen, aber ihn zu grüßen meint bereits, ihm zu antworten. Es ist schwierig, in Gegenwart von jemandem zu schweigen; diese Schwierigkeit beruht letzten Endes in dieser eigentlichen Bedeutung des Sagens, unabhängig davon, was das Gesagte ist« (Lévinas 1986: S. 67).

Insofern kann, mit Lévinas gesprochen, bereits jedes Sagen, vielleicht sogar jede andere Form des Antwortens auf die Präsenz des Anderen bereits als Gruß ver-

standen werden – auch wenn das Gesagte formalsprachlich nicht die Kriterien erfüllt, die wir gemeinhin an einen Gruß oder eine Begrüßung anlegen.

Die bisherigen Überlegungen legen also nahe, dass im Blick auf das konkrete *wie* einer Begrüßung etwas darüber zu erfahren ist, mit welchen sozialen Vorzeichen die anschließenden Interaktionen vorbereitet, angebahnt und gerahmt werden, aber ebenso auch wie der Anspruch, den der*die Andere an Situation und Gegenüber stellt, konkret beantwortet wird (vgl. Kuch 2016: S. 303). Wenn wir uns nun also der angekündigten Begrüßungssequenz aus dem Unterricht zuwenden und bedenken, dass sie als ›normale‹ Szene gerahmt wurde, dann ist ein Gruß (vermutlich der Lehrkraft) hier zu erwarten und vielleicht auch, dass dieser Gruß von einem Gegengruß (vermutlich der Schüler*innen) beantwortet wird.⁴

1 Es ist Montagmorgen: Die Schüler*innen (S*S) sind vor dem Lehrer,
2 Herr Ulrich (HU), im Klassenraum. Sie stehen gruppenweise
3 beieinander, begrüßen und unterhalten sich. HU betritt den
4 Klassenraum, schließt die Tür und trifft am Eingang auf eine Gruppe
5 von Schüler*innen, denen er im Vorbeigehen zulächelt und zunickt. HU
6 geht zum Pult, legt seine Sachen ab und blättert im Klassenbuch. Die
7 S*S bewegen sich langsam zu ihren Plätzen, es herrscht große Unruhe.
8 HU holt einen Stift aus seiner Tasche, blättert wieder im
9 Klassenbuch und positioniert sich stehend mit verschränkten Armen
10 hinter dem Pult.
11 Nach eineinhalb Minuten kommt ein verspäteter Schüler herein.
12 Es wird etwas ruhiger in der Klasse, die S*S holen ihre Sachen aus
13 den Taschen und unterhalten sich z. T. leise weiter miteinander.
14 HU (lächelnd): <<p> schön guten morgen>
15 S*S: im Chor) <<p und dim.> gu:ten: MOR:gen: herr:
16 ul:rich:>
17 HU: <<ff>!SCHÖN! GUTN !MOR!:GEN:;>
18 Jonas: MOIN!
19 S*S: im Chor)<<dim> GU:-ten: morg:- gen:> <<lachend und
20 dim> herr: ul: [rich]>
21 HU (kopfschüttelnd): [oho LEU:te (.) wir sollten im LAUfe
22 dieses Schuljahres diesen SINGSang abschaffen [und äh
23 mit einem KRÄF!tigen guten[MORgen
24 S2: [ja.]
25 Jannick (haut mit den Händen auf den Tisch): [!MOIN!SEN]
26 Jonas: [ich hab doch
27 Unruhe in der Klasse
28 S3: =MOINMOIN
29 HU: =gut (.) das üben wir aber nicht HEUTE [sondern
30 Jonas: [doch]
31 HU: vielleicht äh:: (.) demNÄCHST;(--)) bei euch
32 alles gut?

4 Grundlage dieses Transkripts sind zwei Videoaufnahmen der betreffenden Schulstunde, die aus der Perspektive zweier gegenläufig ausgerichteter Kameras gefilmt wurde: die eine Kamera fokussiert dabei aus der Tiefe des Raumes heraus frontal die Lehrkraft, die andere fokussiert seitlich etwa von Höhe der Lehrkraft aus die Tiefe des Klassenraumes und möglichst die gesamte sitzende Klasse, soweit die Raumgröße dies zulässt.

Die Szene lässt sich verkürzt folgendermaßen paraphrasieren: Herr Ulrich kommt in den Klassenraum und trifft auf die unterschiedlichsten Aktionen der Schüler*innen. Die bislang offene Tür zur Klasse wird geschlossen. Herr Ulrich richtet seinen eigenen Arbeitsplatz ein, während die Schüler*innen sich langsam auf ihre Sitzplätze bewegen. Die Lehrkraft stellt sich mit verschränkten Armen vor die Schüler*innen und beobachtet sie dabei schweigend. Diese werden leiser, manche reden oder tuscheln noch – bis es insgesamt ziemlich leise ist. In die relative Stille hinein spricht Herr Ulrich auffällig leise: »Schön' guten Morgen«. Die Schüler*innen antworten ebenfalls sehr leise und gemeinsam: »Guten Morgen, Herr Ulrich«. Nun wird die Begrüßungsformel wortidentisch, aber in deutlich gesteigerter Lautstärke durch Herrn Ulrich wiederholt, was die Schüler*innen ihrerseits mit einer zwar etwas lautereren, aber wiederum etwas geleierten Wiederholung ihres Gegengrußes beantworten, nun allerdings auch begleitet von engagierten Zwischenrufen und gemeinsamem Lachen.⁵

2 Zwei Interpretationsperspektiven

Im Blick auf die eben dargestellte Begrüßungssequenz möchte ich nun zwei Interpretationsperspektiven anlegen und diskutieren, von denen die erstere stärker wichtige Befunde innerhalb der Unterrichtsforschung im Blick auf Eröffnungen im Unterricht und das Begrüßen rekapituliert und mit Bezug auf die hier zugrunde gelegte Begrüßungssequenz diskutiert, während die zweite, die erste ergänzend, die Potentiale und Besonderheiten einer subjektivierungstheoretischen bzw. adressierungsanalytischen Interpretationsperspektive auf das Begrüßen anzudeuten und zu explizieren sucht.

5 Im Anschluss an diese Sequenz und das Transkript folgen dann noch zwei weitere Schleifen, die unserer Interpretation nach ebenfalls zur Begrüßens- und Eröffnungsszenerie gehören, hier allerdings aus Gründen der notwendigen Reduktion des zugrunde gelegten Materials vernachlässigt und herausgekürzt werden mussten. Aber gerade die Existenz dieser weiteren Schleifen und ihre Analyse waren maßgeblich für unsere Idee eines ›social tunings‹, das diesen Beitrag durchzieht. In den nun nicht dokumentierten anschließenden Passagen erkundigt sich die Lehrperson zunächst nach dem Befinden (in) der Klasse und dann nach lebensweltlichen Einschätzungen zum Wetter. Danach wechselt der Modus der Ansprache gegenüber den Schüler*innen spürbar und die erste inhaltliche, im strengeren Sinne unterrichtliche Frage nach der Bedeutung des Begriffes ›Anapher‹ taucht auf.

2.1 Perspektiven (in) der Unterrichtsforschung – Rekonstruktionen von Unterrichtseröffnungen

Einer der wiederkehrenden Befunde im Rahmen von Unterrichtsforschung, Schulpädagogik und Kasuistik, die sich mit *Eröffnungsszenen* im Unterricht auseinandergesetzt, weist auf die *formale Dreigliedrigkeit* von Eröffnungsphasen hin:

So rekonstruiert beispielsweise Michael Hecht (2013) in seiner Untersuchung drei unterschiedliche Phasen in der Unterrichtseröffnung, die er (1.) »Prä-Beginn« (S. 217), (2.) Transfer- bzw. »Taxi-Phase« (S. 218) sowie (3.) »Unterrichtssituation« (ebd.) nennt. Hecht charakterisiert die ersten beiden Phasen als vorbereitende Phasen mit entsprechenden Aktivitäten, wie z. B. Stühle heruntersetzen in der ersten und Begrüßungen in der zweiten Phase. Die dritte Phase der »Unterrichtssituation« ist Hechts Rekonstruktionen zufolge erreicht, wenn u. a. die Körperhaltungen der Schüler*innen einheitlich ausgerichtet sind, Arbeitsmaterialien zu Unterrichtszwecken genutzt werden, unerlaubte Nebentätigkeiten reduziert, verborgen oder entsprechend getadelt werden sowie von der Lehrperson explizit ein »Thema« (S. 229) angesprochen wird und »Redeäußerungen [...] regelmäßig im Lehrerfrage-Schülerantwort-Rhythmus« (S. 218) erfolgen. Hecht interpretiert die formale Dreigliedrigkeit der Eröffnungsphasen von Unterricht dabei als Prozess einer schrittweisen *Herstellung von Aufmerksamkeit* über die Nutzung von Aufmerksamkeitsinstrumenten.

Eine leicht abweichende formale Dreigliedrigkeit unterrichtlicher Eröffnungsphasen rekonstruiert Boris Zizek (2015), der die erste Phase im sozialen Geschehen deutlich früher – als z. B. Hecht – ansetzt und in seiner Rekonstruktion immer wieder auch die soziale Funktion der einzelnen Aktivitäten der Beteiligten akzentuiert: So begreift Zizek bereits das »Öffnen und Betreten des Raums« (1.) als sozialen Einstieg in die bzw. als (buchstäblichen) Anfang der Eröffnungsphase des Unterrichts. Die zweite Phase (2.), den sog. »Landeanflug« (Zizek 2015: S. 326), dem Aktivitäten zugeordnet werden wie die bereits bei Hecht im »Prä-Beginn« erwähnten wie das Einnehmen der Sitzplätze und -positionen, interpretiert Zizek auf die Schüler bezogen als »einen gestuften Prozess zunehmenden Ausschließens von Handlungsoptionen«, »mit dem eine zunehmende *Selbstausrichtung* [der Schüler*innen, NR] auf den bevorstehenden Unterricht« (ebd., Hervorh. i. O.) vollzogen werde (vgl. dazu auch Wagner-Willi 2005). Im Anschluss an diese Phase erfolgt dann (3.) die »den eigentlichen Unterricht eröffnende Zäsur« (a. a. O.: S. 331), die »in den meisten uns vorliegenden Protokollen von Unterrichtsstunden in Deutschland durch eine Begrüßung der Klasse durch die Lehrerin oder den Lehrer und gelegentlich auch durch die Erwidern des Grußes durch die Klasse vollzogen« (ebd.) werde. Im Anschluss an Oevermanns Überlegungen interpretiert Zizek die dreigliedrige Eröffnungsphase von Unterricht und insbesondere die Begrüßung dann sozialisationstheoretisch als Akt der *Stiftung* bzw. *Aktualisierung eines Arbeitsbündnisses* zwischen

Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. a. a. O.: S. 334, ähnlich auch Twardella 2015: S. 63).

Bereits in dieser kurzen Rekapitulation von Positionen, die zunächst *formale Phasen* innerhalb von Unterrichts-Eröffnungssequenzen zu unterscheiden und zu identifizieren suchen, wird deutlich, dass in der wissenschaftlichen Betrachtung der Tendenz nach *zwischen »eigentlichem« und »uneigentlichem« Unterricht respektive Unterrichtsbeginn getrennt* wird (vgl. hierzu auch Rabenstein/Reh 2010). Dies verdeutlicht, dass die vermeintlich triviale Frage, wann Unterricht eigentlich (wirklich) beginnt, vielleicht doch nicht einfach durch Verweis auf ein Klingeln, die Uhrzeit oder ähnliches zu beantworten ist, sondern jenseits solcher Signale und Marker vor allem *sozial* hergestellt werden muss und wird. Und es scheint dabei keineswegs ausgemacht, ob insbesondere das Begrüßen, das hier später noch stärker im Fokus der Betrachtung stehen wird, (schon) als Beginn des Unterrichts zu betrachten ist oder (noch) als dessen Vorbereitung – so ordnet Hecht die Begrüßung der »Taxi-Phase« also einer Übergangsphase zu, während Zizek sie als maßgebliche Zäsur auffasst, die für ihn gerade den Unterrichtsbeginn markiert.

Neben den formalen Aspekten der Dreigliedrigkeit von Unterrichtseröffnungen rekonstruieren verschiedene Unterrichtsforscher*innen – und dies ist in der Auseinandersetzung mit Zizek und Hecht ebenfalls bereits angeklungen – auch wiederholt *funktionale Strukturmerkmale* von Unterrichtseröffnungen:

So werden Unterrichtseröffnungen etwa von Ingwer Paul explizit als »intra- und interpersonelle Koordinierungsaktivitäten« (Paul 2007: S. 195) bestimmt, in denen es darum gehe, den »Übergang in eine zweckorientierte Interaktion« (ebd.) zu gewährleisten und zu bewerkstelligen. Der Begrüßung komme dabei, Paul zufolge, eine ganz zentrale Bedeutung für die interpersonelle Koordinierung zu, da sie gewissermaßen den ersten Höhepunkt der gemeinsamen Koordinierungsaktivität markiere. In linguistischer Perspektive wird dieser Befund auch von Rüdiger Vogt und Michael Becker-Mrotzek (2009) gestärkt, die die Unterrichtseröffnung mittels Begrüßung ebenso als Markierung für den Beginn »eine[s] kollektiven Instruktionsprozesses« (S. 155) wie auch als wichtiges Mittel zur Herstellung von »Unterrichtsöffentlichkeit« (S. 160) interpretieren. Nicht allein mit Bezug auf Begrüßungen im Besonderen, sondern bezogen auf den gesamten Prozess der Unterrichtseröffnung, sprechen Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (2010) auch von der »Herstellung von Unterrichtsbereitschaft« (S. 71) im Sinne dessen, was Hecht oben als Herstellung von Aufmerksamkeit charakterisiert hatte (vgl. ähnlich auch Herrle/Nolda 2010, allerdings bezogen auf Settings der Erwachsenenbildung). Und auch Johannes Twardella (2015) unterstreicht ergänzend noch einmal das, was er als die »erzieherische Funktion« (S. 63) von Begrüßungen ausweist: dass sie eine – von der Alltagskommunikation distinkte – Rahmung von Unterricht als solchen aufrufen, der sowohl mit dem Abrufen von Arbeitsbereitschaft als auch mit der Stiftung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses einhergehe. Twardella geht in seiner Interpretation sogar noch wei-

ter, wenn er konstatiert, dass die jeweils gewählte Form der Begrüßung »symptomatisch für den [spezifischen] Typus des Arbeitsbündnisses« (S. 64) sei, was impliziert, dass mit ihm entsprechende Unterrichtsstile korrespondieren, wie z. B. ein eher persönlich-diffuser Stil im Unterschied zu einem eher rollenförmigen, distanziert-spezifischen. Was bei Twardella zudem in besonders pointierter Weise hervortritt, ist der Blick auf diese (Eröffnungs-)Praktiken (wie z. B. das Begrüßen) als spezifische Antworten auf interaktionsbedingte Probleme, wie die Initiierung einer »gemeinsamen Praxis« oder den »Übergang zur Ordnung des Unterrichts« (S. 59).

Insgesamt scheint es in dieser Phase der Anbahnung und Eröffnung von Unterricht also, wenn man alle hier exemplarisch aufgeführten Befunde zusammennimmt, um die Etablierung dessen zu gehen, was man im Anschluss an Sabine Reh, Kerstin Rabenstein und Sebastian Idel (2011) allgemeiner die Herstellung einer »pädagogischen Ordnung« nennen könnte, die dann auch das Hineinfinden in und die Konstitution von entsprechend »pädagogischen« oder pädagogisierten Subjektpositionen (z. B. als Schüler*innen und Lehrer*in) impliziert.

Für diese (miteinander weitgehend korrespondierenden) Perspektiven aus der Unterrichtsforschung auf Eröffnungen, die sich auch in unserer Forschung bestätigt finden, erachten wir auf der Basis eigener Interpretationen von Unterrichtsanfängen unsere Idee und Begrifflichkeit des »social tunings« als ergänzenswert. Mit »social tuning« meinen wir dabei einen *doppelten Prozess*: Einerseits einen Prozess, in dem im Rahmen der Unterrichtseröffnung sowohl eine Art interaktive (allerdings nicht zwingend sprachlich-kommunikative) Auslotung, Abstimmung und Validierung der jeweiligen unterschiedlichen Sichten, Gestimmtheiten und Aktivitätsgrade der Beteiligten vollzogen wird – wobei offenbar vorher nicht bereits festzustehen scheint, wie viel Abstimmung und wie viele Validierungsschleifen zwischen den Beteiligten dazu nötig sein werden. Andererseits soll mit dem Begriff des »social tuning« auch darauf hingewiesen werden, dass, metaphorisch gesprochen, die *gemeinsame Frequenz* eben auch erst gemeinsam mit jedem neuen Aufeinandertreffen wieder ausgelotet und hergestellt werden muss – und insofern regelmäßig auch in mehr als nur einer »Schleife« des Sich-aufeinander-ein-und-miteinander-Abstimmens realisiert wird, bevor der »eigentliche« Unterricht anfängt. Gerade diese Überlegungen sind es auch, die es für uns nahelegen, Begrüßens- und Eröffnungsszenen noch dezidierter subjektivierungstheoretisch zu lesen und zu fragen, wie z. B. Begrüßungssequenzen als Formen und Formate der »sozialen« Verfertigung und Verfestigung aufeinanderbezogener Subjektpositionen zu rekonstruieren sind.

Wenn ich jetzt aber zunächst im Sinne der eben rekapitulierten Befunde aus der meist schulpädagogisch orientierten Unterrichtsforschung auf die oben eingeführte empirische Begrüßungsszene blicke, dann lassen sich daran ganz holzschnittartig viele der eben genannten Befunde durchaus aktualisieren und bestätigen: Auch die von uns betrachtete Sequenz kann im Sinne der formalen

Dreigliedrigkeit gelesen werden. Auch in ihr folgt einer ersten Phase, in der das »Betretens des Raumes« vollzogen wird (Z. 1-5, verspätet: -Z. 11), eine zweite Phase des »Landanflugs« mit dem Einnehmen von Sitzplätzen, vereinzelt Gesprächen und Tätigkeiten der Unterrichtsvorbereitung (Z. 5-13) und schließlich folgt eine den Unterricht eröffnende »Zäsur« in Form der Ansprache mittels (Doppel-) Begrüßung (Z. 14-Ende). Und im Sinne der kasuistischen Analysen Zizeks und Twardellas könnte sich dieser Prozess durchaus auch als Moment der Stiftung bzw. Reaktualisierung eines Arbeitsbündnisses in dieser Klasse sowie als Hinweis auf dessen spezifische Eigenart (z. B. im Hinblick auf eine starke Antwortexpectation) verstehen lassen. Wenn man weiter nach der praktischen Etablierung einer konkreten pädagogischen Ordnung auch im Sinne von Rabenstein, Reh und Idel fragt, so ist es allerdings notwendig, noch ein bisschen genauer hinzusehen, denn unserer ersten zentralen These, im Sinne des »social tunings«, nach, *macht* diese Szene deutlich mehr, als lediglich formal (dreischrittig) und funktional über Aufmerksamkeitskoordination eine Unterrichtseinheit zu eröffnen. Aber diese These bringt uns nun wirklich bereits zu der subjektivierungstheoretischen und adressierungsanalytischen Interpretationsperspektive, die nachfolgend näher vorgestellt und am Material weiter entfaltet werden soll.

2.2 Die Perspektive der adressierungsanalytischen Subjektivierungsforschung – Was für eine soziale Ordnung etablieren Praktiken des Begrüßens und wie gelingt dies?

Für die subjektivierungstheoretische Interpretationsperspektive sind folgende Frageperspektiven wichtig und grundlegend: Zunächst ist (1.) die grundsätzliche formale Organisation des Gesagten und Getanen in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann die im engeren Sinne subjektivierungstheoretisch relevanten Fragen nach (2.) den jeweils *aktualisierten Normen* in einer sozialen Situation/Interaktion stellen und den darin (mit) enthaltenen Normen der Anerkennbarkeit des anderen – eine Perspektive, die an die generelle Frage nach der situativen sozialen Ordnung und ihrer Etablierung anschließt. Dieses Erkenntnisinteresse wird ergänzt um die Frage (3.) nach den möglichen, legitimierbaren oder nicht legitimierbaren *Subjektpositionen* innerhalb dieser Ordnung und den spezifischen (auch situativen) Arten und Weisen, diese auszufüllen oder aufzuführen. Damit verbunden ist auch die Frage nach der *Relatio-nierung* der aufeinander bezogenen Subjektpositionen und der spezifischen Ausgestaltung dieser Relation (z. B. in Form eines Spiels mit Nähe und Distanz oder Hierarchie und Augenhöhe). Hinzu kommen noch die Fragen danach, (4.) *als wer* man von den anderen *verstanden* wird und als wen man *sich selbst versteht* bevor schließlich zur Frage steht, in welches *Verhältnis* man durch die anderen auch *zu sich selbst gesetzt* wurde bzw. wird.

Diesen aus unserer Sicht zentralen subjektivierungstheoretischen Fragen gehen wir mit einer spezifischen Methodik und Heuristik nach, die Nele Kuhlmann (in diesem Band) im vorausgehenden Abschnitt bereits als »Adressierungsanalyse« (vgl. auch Rose/Ricken 2017, 2018; Rose 2019; vormals auch Reh/Ricken 2012) ausführlicher vorgestellt hat. Und wie bereits eingangs erwähnt, stellt es das Ziel dieses Zugangs dar, Subjektivierungsprozesse mikroanalytisch zu erhehlen und inhaltlich aufzuschlüsseln.

Die adressierungsanalytische Heuristik unterscheidet dabei – das sei hier nur kurz rekapituliert – vier Dimensionen von bzw. in Re-Adressierungsprozessen und sucht diese analytisch differenziert zu erschließen: [1] die formale *Organisationsdimension* innerhalb des Gesprochenen, in der vor allem zur Frage steht, welche *Selektionen* in den Re-Adressierungen vorgenommen werden und welche *Reaktionen* daraufhin erfolgen, [2] die *Norm- und Wissensdimension*, die nach der *Situationsdefinition* und damit verbundener *Normation* fragt, [3] die *Machtdimension*, in der Fragen der *Positionierung* und *Relationierung* zentral sind und [4] die *Selbstverhältnisdimension*, die nach den *performierten Selbst- und Anderenverständnissen* fragt. Entlang dieser vier Dimensionen lässt sich – so unsere These – sequenzanalytisch die Entwicklung eines konkreten Re-Adressierungsgeschehens rekonstruieren und beschreiben, indem differenzierte, das Material aufschließende Fragen – entlang der Dimensionen – an die jeweiligen Re-Adressierungen gerichtet werden.

Wenn wir nun die Adressierungsanalyse nutzen, um die eingangs vorgestellte Eröffnungssequenz vertiefend zu untersuchen, so ergibt sich damit eine im Vergleich zur ersten Interpretationsperspektive etwas verschobene Wahrnehmung oder zumindest ein stark fokussierter Bildausschnitt, in dem wir nun vor allem *das Begrüßen selbst* als besondere Form der Adressierung in den Mittelpunkt der analytischen Betrachtung rücken wollen, wodurch insbesondere der hintere Teil des Transkript in den Fokus rückt (ab Z. 12ff.).

12 Es wird etwas ruhiger in der Klasse, die S*S holen ihre Sachen aus
 13 den Taschen und unterhalten sich z. T. leise weiter miteinander.
 14 HU (lächelnd): <<p> schön guten morgen>
 15 S*S: (im Chor) <<p und dim.> gu:ten: MOR:gen: herr:
 16 ul:rich:>
 17 HU: <<ff>!SCHÖN! GUTN !MOR!:GEN:;>
 18 Jonas: MOIN!
 19 S*S: (im Chor)<<dim> GU:-ten: morg:- gen:> <<lachend und dim>
 20 herr: ul: [rich]>
 21 HU (kopfschüttelnd): [oho LEU:te (.) wir sollten im LAUfe
 22 dieses Schuljahres diesen SINGsang abschaffen [und äh
 23 mit einem KRÄF!tigen guten [MORgen
 24 S2: [ja.]
 25 Jannick (haut mit den Händen auf den Tisch): [!MOIN!SEN]
 26 Jonas: [ich hab doch
 27 Unruhe in der Klasse
 28 S3: =MOINMOIN

29 HU: =gut (.) das üben wir aber nicht HEUTE [sondern
 30 Jonas: [doch]
 31 HU: vielleicht äh:: (.) demNÄCHST; (--) bei euch
 32 alles gut?

Kurz zur Erinnerung: Nachdem Herr Ulrich (HU) mit verschränkten Armen vor den Schüler*innen stehend sein Warten signalisiert hatte und dabei den Blick durch den Raum schweifen ließ, setzt er mit einem auffällig leise gesprochenen »schön' guten morgen« (Z. 13) zur Begrüßung der Schüler*innen an. Dieser Gruß wird von diesen ebenso leise und gemeinsam erwidert, wobei die Abstimmung untereinander dabei ermöglicht wird über einen chorischen, leicht leiernden Singsang, in dem der Gegengruß dann vorgetragen wird. Daraufhin wiederholt Herr Ulrich, nun allerdings mit deutlich lauterer Stimme und stärkeren Betonungen, seinen ersten Gruß noch einmal wortgleich. Dieser wird, wenn auch nicht mit der gleichen Lautstärke wie in der Begrüßung selbst, wiederum gemeinsam und wortgleich von den Schüler*innen erwidert, allerdings dieses Mal durchsetzt von begleitendem Gelächter und weiteren, weniger formellen Gegengrußformel(n).

In einem ersten analytischen Schritt fragt die Adressierungsanalyse in der *Organisationsdimension* [1] nach der *formalen* sprachlichen Organisation der hier im Fokus stehenden Begrüßungssequenz. Und weil sich der allein konversationsanalytische – und noch gar nicht diskursanalytische – Blick in diesem Fall bereits als überaus interessant erweist, soll er hier auch deutlich extensiver als gewöhnlich dargestellt werden.

Aus konversationsanalytischer Perspektive lassen sich solche Begrüßungsformeln, wie die hier genutzte Formel »schön' guten morgen«, als spezifische Form oder auch als erster Teil einer »Paar-Sequenz« zur Eröffnung einer gemeinsamen Kommunikation verstehen. Emanuel Schegloff (1968) spricht in diesem Zusammenhang im Blick auf »opening sequences« auch von sog. »summon-answer-sequences« (a. a. O.: S. 1075), also einer Sequenz bestehend aus zwei Teilen (eines zusammengehörenden Paares), bei der der erste Teil, der »summons«, den gezielten Aufruf zur Teilnahme an der Konversation darstellt (ähnlich einer Vorladung bei Gericht, der man sich als Angesprochener kaum entziehen kann)⁶, der – sofern er gehört wird – eine »answer«, eine Antwort der aufgerufenen Partei (ein oder mehrere Sprecher*innen) erforderlich macht, die gleichzeitig in ihrer Antwort auch ihre Bereitschaft zur und Aufmerksamkeit für die Kommunikation signalisiert. Als überaus interessant erweist sich in der konversationsanalytischen Perspektive auf diese Begrüßungssequenz dann, dass Schegloff für solche summon-answer-sequences explizit festhält, dass sie – sofern eine ent-

6 Das lässt sich vielleicht besser über die Abgrenzung gegenüber z. B. einer Frage-Antwort-Sequenz verdeutlichen, bei der es deutlich weniger schwierig ist, die Frage selbst zu überhören oder als nicht an mich gerichtete oder als Selbstgespräch zu deuten.

sprechende Antwort der Angesprochenen erfolgt – *nicht wiederholt werden dürfen*. So notiert er: »Once a summons has been answered, the summoner may not begin another SA [summon-answer, NR] sequence« (S. 1082). Aus konversationsanalytischer Perspektive handelt es sich hier bei der Initiierung dieser zweiten Begrüßung, bei der Wiederholung einer eigentlich formal gelungenen Begrüßung, also um einen eklatanten Regelbruch im Rahmen von Konversationen. Wie ist das zu erklären?

Aus konversationsanalytischer Perspektive kann man diesen Umstand bereits als Hinweis darauf verstehen, dass es sich hier nicht einfach um Konversation, also ein Alltagsgespräch, handelt, sondern um einen Einstieg in den Modus eines »institutional talk«, für den unzählige Konversationsanalysen von Unterricht folgendes als charakteristisch herausgestellt haben (vgl. Gardner 2013): »institutional talk« im Klassenzimmer zeichnet sich aus konversationsanalytischer Perspektive vor allem dadurch aus, dass die Lehrkraft die gesamte Sprecher*innenwahl und damit auch das »turn-taking«, also die formale Organisation des Sprecher*innenwechsels, dominiert.⁷ Dies wird zumeist daran deutlich, dass die Lehrkraft mehrheitlich neue Gesprächseinheiten oder Sequenzen – wie in unserem Fall z. B. die Begrüßungsformel »schön' guten morgen« – initiiert und insofern auch mehrheitlich den ersten Teil von Paar-Sequenzen produziert. Darin zeigt sich eine dominante Sprecher*innenposition, die konversationsanalytisch betrachtet auch darüber abgesichert wird, dass das Rederecht nach dem zweiten Teil von Paar-Sequenzen – wie hier die Gegenbegrüßung und Antwort der Schüler*innen auf die Begrüßung durch die Lehrkraft – nach deren Vollendung wieder quasi automatisch an die erste Sprecher*in zurück fällt, die dann entweder eine weitere neue Sequenz initiieren oder die zurückliegende evaluativ kommentieren kann. Aufgrund letzterer Beobachtung hat Hugh Mehan vom IRE-Schema der Unterrichtskommunikation gesprochen (vgl. Mehan 1979: S. 54), das die lehrerseitige »initiation« gefolgt von schülerseitiger »response« wiederum gefolgt von lehrerseitiger »evaluation« bezeichnet und eine, besser *die* zentrale (Grund-)Struktur mündlicher Kommunikation im Unterricht herausstellt, die sich auch in aktuelleren Untersuchungen noch als ebenso richtungsweisend wie ungebrochen gültig erweist (vgl. z. B. Kalthoff 2000; Lüders 2003; Meseth/Proske/Radtke 2011).

Diese Überlegungen weisen uns nun zunächst einmal darauf hin, dass die Begrüßung, konversationsanalytisch betrachtet, also nicht etwa dasjenige kommunikative Instrument ist, das die begrüßten Schüler*innen in die Form des »insti-

7 So sind z. B. in der Unterrichtskommunikation Selbstselektionen von Sprecherinnen oder Sprechern meist nicht vorgesehen und gelten als unerwünscht, während es in Alltagsgesprächen gerade vorausgesetzt wird, dass man sich selbst als nächsten Sprechenden bestimmt und bestimmen kann, sofern man es möchte – und nicht notwendig wartet, bis einem das Rederecht explizit erteilt wird.

tutional talk« erst *hinüber führt oder leitet*, sondern die *Begrüßung* als »summon« und insbesondere in ihrer – eigentlich regelwidrigen – Wiederholung zeigt sich bereits als »institutional talk«, für den die spezifische Logik unterrichtlicher Kommunikation (Kontrolle und Monopol von »initiation«, »repair«/»correction«, »evaluation« und »turn-taking« bei der Lehrkraft und dementsprechende Adressierungen der Schüler*innen) gerade entscheidend ist. Das deutet auch darauf hin, dass die Wiederholungsschleife der zweiten Begrüßung als Hinweis auf eine notwendige »correction« der ersten Schüler*innenantwort in der Begrüßung zu lesen ist, also eine implizite Disziplinierung transportiert (vgl. auch den Beitrag von Kuhlmann/Otzen in diesem Band). Folglich erweist sich die Initiierung einer weiteren Wiederholung der – eigentlich formal gelungenen – Begrüßung in der Logik des schulischen »institutional talk« als eine »evaluation« der ersten, von den Schüler*innen aufgeführten Gegenbegrüßung (so dass diese als unzureichend gekennzeichnet wird).

Diese Ebenen und auch stärker den Prozess der Einsetzung in diese Sprecher*innen-Positionen, die in der Perspektive der Konversationsanalyse leicht als bereits bestehende erscheinen und eher vorausgesetzt werden, wollen wir nun noch etwas dezidierter mit Hilfe der adressierungsanalytischen Heuristik als performative Prozesse, als Im-Entstehen-Befindliche in den Blick bekommen, wozu die Dimensionen dieses Adressierungsgeschehens (s. o.: [1]-[4]) im weiteren Durchgang durch die Interpretation nun kleinteilig aufgeschlüsselt werden.

Wenn wir nun also noch einmal umfassender – und nicht allein formal-konversationsanalytisch, sondern auch stärker diskursanalytisch-inhaltlich – die Doppelbegrüßungssequenz in der ersten adressierungsanalytischen Analyse-Dimension [1], im Blick auf *Selektion und Reaktion* betrachten, dann fällt über das bisher Festgehaltene hinausgehend auf, dass bereits der Satz »schön' guten morgen« (Z. 13) obwohl als Begrüßung durchaus höflich und freundlich formuliert, doch auch relativ voraussetzungsvoll ist: Denn es handelt sich fraglos um eine das angesprochene Gegenüber kollektivierende Begrüßungsformel, weil sie auf jegliche differenzierenden oder persönlichen Zusätze verzichtet. Eine solche Begrüßung kann z. B. nur eine Chefin gegenüber ihrer versammelten »Mannschaft« im Großraumbüro formulieren, aber nicht ihr Sekretär, der eher wie in unserem Beispiel die Antwortenden selektiv, spezifisch und personifiziert grüßen bzw. antworten sollte: »Guten Morgen Frau ...«. »Schön' guten morgen« deutet also implizit bereits die Zentralsetzung des ersten Sprechenden an und die umfassende Selektion der in dieser Weise Angesprochenen (aller!) als auf den Sprechenden verwiesen und ihm gegenüber (antwort-)verpflichtet. Wenn man sich daraufhin die re-adressierenden Akte der Angesprochenen genauer ansieht, ihre gleichfalls höflich und freundlich, wenn auch etwas unenthusiastisch und leiernd vorgetragene chorische Gegenbegrüßung, so zeigen sie sich darin nun ihrerseits (bestätigend) als Kollektiv (als das sie vorher in der undifferenzierten Ansprache

bereits entworfen wurden). Dabei ist es ja praktisch gar nicht so einfach tatsächlich als Kollektiv, also wirklich gleichzeitig und das Gleiche, zu sprechen. Aber diese Schwierigkeit wird gelöst durch den kooperativen Akt einer melodiosen Antwortgestaltung, die auch ein späteres Einstimmen einzelner in den Chor noch erlaubt und über ihren Rhythmus wiederholt Einstiegsmöglichkeiten (an-)bietet, also letztlich eine allmähliche Konstitution des Kollektivs als Kollektiv erlaubt. Die Re-Adressierungen der Angesprochenen ratifizieren also zunächst sowohl den zentralen Status des ersten Sprechers (als »Initiator«) als auch die Kollektivierung als ein (einziges) antwortverpflichtetes Gegenüber (aller).

Im Blick auf die zweite Analyse-Dimension, die Wissensdimension [2], die nach der *Definition und Normation* der Situation fragt, drängt sich der Eindruck auf, dass es sich hier um eine sehr klar definierte Situation handelt, die über ein stark ritualisiertes Handlungsrepertoire abgesichert ist, da alle Beteiligten offenbar bereits genau wissen, was in dieser Situation von ihnen erwartet wird, was ihre jeweilige Aufgabe ist und wie sie diese zu erfüllen haben. Vorausgesetzt und gefordert wird hier vom Sprecher (»Initiator«) bei den Begrüßten also ein spezifisches Regelwissen über die in diesem Kontext legitime und erwartete Form, die Begrüßung zu erwidern und eine Gegenbegrüßung aufzuführen. Das erforderliche Regelwissen und Wissen um die Praktik und die Rollen darin wird dabei selbst jedoch nicht explizit formuliert, sondern schon als bekannt vorausgesetzt. In der Praktik wird aber auch die starke Festlegung auf die bereits oben markierten Rollen zentraler, initiatorischer Sprecher einerseits und einhelliges, responsives Kollektiv andererseits unterstrichen. In der Form, in der die Angesprochenen re-adressierend beim ersten Mal antworten, signalisieren sie dem Sprecher nicht nur mit ihrem Gegengruß, dass sie seiner inhaltlichen Erwartung einer freundlichen Begrüßung entsprechen wollen, sondern über die Form, die leise Intonation ihrer Antwort, die die Intonation des Sprechers fast symmetrisch spiegelt, zeigen sie sich sogar als besonders auf dessen Erwartungen und deren Erfüllung ausgerichtet an. Allerdings deutet sich über die etwas schleppend vorgetragene Form der Gegenbegrüßung ebenso auch eine gewisse Distanzierung – und damit eine latente Ambivalenz hinsichtlich der erwarteten Normen – an (vgl. ähnlich auch Twardella 2015: S. 66). Eine weitere, gravierende Irritation dieser starken Ausrichtung auf die Erwartungen des Sprechenden wird dann in der zweiten Wiederholung der Gegenbegrüßung über das zugegeben vieldeutige Lachen einiger Antwortender, alternative und stärker alltagsweltlich geprägte Gegengrußformeln (wie »MOINMOIN«; Z. 26) und die weniger symmetrische Spiegelung der Tonlage markiert. Auf der Ebene der Normation scheinen Normen von gegenseitiger Höflichkeits- und Respektsbekundung hier weiter eine Rolle zu spielen, aber vordringlich auch Normen eines »angemessenen Schüler*innen-Verhaltens« im Rahmen von Unterricht, wie es sich eben auch in einem als von der Lehrkraft adäquat beurteiltem Begrüßungsgebahnen ausdrückt, sodass letztlich auch in dieser Begrüßung die beinahe allgegenwärtige Leistungsnorm der Schule im Spiel zu sein scheint. Und die Wiederholung der Begrüßung durch den Sprecher macht dann

endgültig deutlich: Trotz starker Ritualisierung stellt die Begrüßung offenbar kein ›sicheres‹ Terrain im Sinne von etwas nicht-weiter-verbesserungswürdigem dar, es besteht vielmehr jederzeit die Möglichkeit in der Position als Angesprochene*r, zu einer Korrektur oder Verbesserung des (Kollektiv-)Verhaltens ermahnt und aufgefordert zu werden.

Fokussiert man daraufhin die dritte Analyse-Dimension, die Machtdimension [3], die nach *Positionen und Relationen* fragt, lassen sich die bisherigen Überlegungen zuspitzen zu dem Hinweis, dass die Position von Schüler*innen in dieser Begrüßungssequenz als solche entworfen und verstanden werden, die sich vor allem kooperativ und responsiv bezogen auf die zentrale Sprecherposition der Lehrkraft verhalten sollen, während dieser die zentrale Position des initiativen und bewertenden Akteurs einnimmt, auf den sich alle ausrichten sollen und dessen Erwartungen es zu entsprechen gilt. Diese komplementären Positionierungen und Relationierungen werden jeweils bestätigt und unterstrichen durch die Synchronisierung der Lautstärken von Begrüßung und Gegenbegrüßung und dann abermals über die Wiederholung der – eigentlich gelungenen – Begrüßung zugespitzt, die gewissermaßen ein abermaliges ›mehr‹ an Anpassung von den Angesprochenen (als Schüler*innen) fordert. Während die Initiierung einer weiteren Wiederholungsschleife von Begrüßung und Gegenbegrüßung also die Forderung nach Ausrichtung auf den Sprechenden noch intensiviert, wird in der Re-Adressierung der Antwortenden über das Lachen ebenso wie über individuelle, nicht-ganz-kontextkonforme Antwortformate wie »MOINSEN« oder »MOIN-MOIN« (Z. 23, 26) nun auch weniger latent als vorher signalisiert, dass einige der Angesprochenen sich selbst nur bedingt mit diesem Verständnis bzw. dieser Reduktion ihrer selbst auf das Identifikationsangebot »brav-angepasster Schüler*innen« einverstanden erklären.

Mit diesem letzten Befund ist auch bereits die letzte adressierungsanalytische Dimension, die Selbstverhältnisdimension [4] angesprochen, die nun noch einmal abschließend kurz weiter ausformuliert werden soll. Die Bilanz zur Frage der performierten Selbst- und Anderenverhältnisse fällt hier mit Bezug auf die Begrüßungssequenz aus unserer Sicht insofern ambivalent aus, als zwar recht eindeutige Selbst- und Anderenverhältnisse entworfen, erwartet und auch bedient werden (s. [3]), diese andererseits aber auch mit noch mehr Enthusiasmus, wenn auch von Einzelnen, unterlaufen werden. Wenn also die Wiederholung der Begrüßung – so wie eingangs analytisch nahegelegt – auch als Disziplinierung hin auf das Identifikationsangebot »brav-angepasster Schüler*innen« wirksam werden sollte, dann lässt sich durchaus festhalten, dass entsprechende Selbstverhältnisse hier eher nur als bedingte, spielerisch-gebrochene oder eher fassadenhafte performiert werden und die Performanz eines anderen, weniger formalisierten und lockereren Verhältnisses zwischen einigen Beteiligten in der Situation eher stark an Eigendynamik gewinnt gegen Ende der Szene.

Insgesamt erscheint die untersuchte schulische Doppelbegrüßung in der Per-

spektive der Adressierungsanalyse deshalb trotz aller darin auch aufgeführten und erwartbaren Asymmetrien in den Subjektpositionierungen als durchaus *paradoxes und nicht-eindeutiges Subjektivierungsgeschehen*. Denn während die erste Begrüßung noch als Versuch einer vollständigen Einstimmung und Ausrichtung aller Anwesenden auf den zentralen Sprecher als ›Lehrkraft‹ gelesen werden kann, dem es gelingt, die Angesprochenen an ihre ›Schüler*innen-Position‹ zu binden (vgl. ähnlich auch Schneider et al. 2022: S. 132), was – mit geringen Hinweisen auf Ambivalenz – in der ersten Gegenbegrüßung auch weitgehend bestätigt und akzeptiert wird, erweist sich die Initiierung einer weiteren Begrüßung, die als Versuch einer weiteren Intensivierung der Hierarchisierung zwischen Sprechenden als ›Lehrer‹ und Angesprochenen als ›Schüler*innen‹ angelegt war, im Ergebnis eher als Anlass zu einer Intensivierung der Ambivalenz in der nahegelegten ›Schüler*innen-Positionierung‹, sodass auf Seiten der so Angesprochenen auch zunehmend diese Ambivalenz artikuliert und sichtbar gemacht wird. Insgesamt kann hier also von einer ›wechselseitigen Verfertigung‹, aber auch ›Verschiebung‹ oder ›Auslotung‹ der Verhältnisse innerhalb der Komplementärpositionen von ›Lehrkraft‹ und ›Schüler*innen‹ gesprochen werden und es ist dieses Moment, das wir auch mit dem Begriff des »social tunings« dezidiert zu fassen und subjektivierungstheoretisch zu interpretieren versucht haben (vgl. dazu auch die Diskussion der Szene bei Rabenstein 2019: S. 15f.).

3 Das Verabschieden als systematisches Gegenüber des Begrüßens

Ganz im Sinne des »social tunings«, das ich ja vorn als Idee der Einstimmung auf eine »gemeinsame Frequenz« charakterisiert hatte, drängt sich abschließend allerdings auch noch einmal die Frage auf, wie – wenn man im Bild bleiben will – das »fading out« dieser (sozialen) Rahmung eigentlich gelingt und gestaltet wird, die mit dem Begrüßen eröffnet oder besser jeweils neu reaktualisiert wird.⁸ Wir haben im Projekt auch verschiedene Sequenzen des Verabschiedens adressierungsanalytisch analysiert, in denen uns beispielsweise Verabschiedungsformeln wie »wir seh'n uns morgen« oder »wir machen da Dienstag weiter [...] bis dann«, begegnet sind und weitergehend interessiert haben, die einen Bogen zum zukünftigen Geschehen und zur nächsten Begegnung spannen.⁹ Allerdings sollen unsere Überlegungen zum Verabschieden hier nun *nicht* in einer weiteren, ei-

8 Aus linguistischer Perspektive betrachtet findet sich ein ähnlicher Gedanke zur Rahmung von Unterrichtsinteraktion mittels Begrüßung und Verabschiedung auch bei Becker-Mrotzek/Vogt (2009: S. 115ff.) formuliert.

9 Hier beziehen wir uns vor allen Dingen auf unsere Beobachtungen in der Oberstufe (vgl. Transkripte 140717_11 und 150305_12)

genständigen Diskussion dezidiert am empirischen Material vorgestellt und entwickelt werden, sondern ich möchte lediglich deren zentrale Ergebnisse ergänzend und das bisher zum Begrüßen analysierte flankierend festhalten.

So fiel in der adressierungsanalytischen Perspektive auf das Verabschieden hinsichtlich a.) der *Logik und sozialen Funktion* des Verabschiedens besonders auf, dass sie systematisch das offenbar notwendige Gegenstück zum Begrüßen auch insofern bildet, als auch hier gefragt werden kann, wo und wann genau Unterricht eigentlich endet und analog zu den am Begrüßen pointierten Überlegungen zur Eröffnung von Unterricht auch hinsichtlich der Beendigung von Unterricht eher Zonen und aufeinander aufbauende Schritte ausgemacht werden konnten, in denen sich das Beschließen von Unterricht vollzieht. In der Regel ließ sich für die Logik des Verabschiedens beobachten, dass zunächst (1.) eine Beendigung der inhaltlich-thematischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, mit der gemeinsamen Sache, markiert werden musste, bevor dann als zweiter Schritt (2.) die soziale Veranstaltung selbst als beendet markiert werden kann, diese doppelte Beendigung aber nahezu durchgängig mit einem Verweis (3.) auf den baldigen Anschluss, die Fortsetzung (i. d. R. in der nächsten gemeinsamen Unterrichtsstunde etc.) verbunden wurde. Entsprechend wurde in den konkreten Verabschiedungen eigentlich immer auch ein übergreifender Rahmen angespielt (z. B. das Schuljahr, die Klassengemeinschaft, das Fach etc.), der trotz der konkreten Verabschiedung für alle Beteiligten eine soziale Verbindlichkeit miteinander über den Moment hinaus verbürgt (oder zumindest als solcher entworfen wird). Darüber hinaus schloss sich an dieses eher öffentliche und offiziellere Ende in der Gesamtgruppe der Klassenöffentlichkeit oft noch ein – dem schrittweisen Ankommen aller Beteiligten im Klassenzimmer recht analoge – Phase (4.) von Einzelgesprächen und auch -verabschiedungen an. Insofern scheint es eine Tendenz auch im Verabschieden innerhalb von Unterricht zu geben, die die emotionale Herausforderung des (sozialen) Beschließens, des Ziehens eines wie vorläufig und unabgeschlossen auch immer gearteten Schlussstriches für das konkrete soziale Beisammensein mit Hilfe einer Art Versprechen auf Zukünftiges, kommendes Gemeinsames zu lindern versucht. Hinsichtlich b.) des *Vollzugscharakters* des Verabschiedens fiel in den empirischen Analysen zunächst einmal auf, dass das Verabschieden weniger stark ritualisiert und standardisiert gestaltet erscheint als das Begrüßen, was auch darin seinen Ausdruck findet, dass Verabschiedungen in der Regel deutlich knapper und bisweilen auch hektischer erfolgen als Begrüßungen. Zudem konnten die empirischen Analysen verdeutlichen, dass das Beenden von Unterricht – vielleicht überraschenderweise – durchaus interaktiv und gemeinsam von den Beteiligten angesteuert und vollzogen wird, auch wenn die konkrete Verabschiedung durch die Lehrkraft einen zentralen Stellenwert im Prozess einnimmt. Aber auch Schüler*innen können je nach Dringlichkeit subtil, z. B. mittels inhaltlicher Beiträge zum Unterrichtsgespräch, in denen auf das Ende des besprochenen Textes, Buches oder Filmes an-

gespielt wird, oder auch weniger subtil, z. B. durch körperliche Unruhe, Packen von Unterrichtsmaterialien oder Intensivierung von Nebengesprächen und -geräuschen, signalisieren, dass sie eine baldige Beendigung des Unterrichts erwarten und dieses selbst mittels ihres eigenen Verhaltens auch ansteuern. Dies verweist direkt auf c.) die Frage der *Angewiesenheit* der beteiligten Akteure aufeinander im Verabschieden, für die die empirischen Analysen eine deutliche Intensivierung der Angewiesenheit der Lehrkräfte auf die Kooperativität von Schüler*innen im Vergleich zum Begrüßen offenbaren. Wenn man die Idee einer wechselseitigen und allmählichen Verfertigung und Verfestigung innerhalb der Komplementärpositionen ›Lehrkraft‹ – ›Schüler*in(nen)‹ aus den Analysen zum Begrüßen aufnimmt, dann wirkt der Prozess des Verabschiedens wie der Versuch, dem bereits vollzogenen oder sich gerade vollziehenden Herausgeben aus der Subjektposition von ›Schüler*innen‹ durch den Akt der Verabschiedung lehrkraftseitig eher eine (gewissermaßen nachträgliche) Absolution zu erteilen. Entsprechend muss für das Verabschieden noch intensiviert werden, was für das Begrüßen schon festgehalten wurde: trotz der grundsätzlich weiterhin recht klar auszumachenden Komplementär-Positionierungen von initiativer ›Lehrkraft‹ und responsiver ›Schüler*innenschaft‹ (auch im Prozess des Verabschiedens) offenbart sich hier noch deutlicher die Angewiesenheit der ›Lehrkraft‹ auf die Kooperativität der ›Schüler*innen‹ als solche, die nicht nur impliziert, auf die ›offizielle‹ Verabschiedung durch die ›Lehrkraft‹ zu warten, sondern auch – wenn auch deutlich impliziter – voraussetzt, die ›Lehrkraft‹ auch durch das eigene Handeln als solche überhaupt einzusetzen, zu bestätigen und zu legitimieren.

4 Fazit

Im Versuch, unsere subjektivierungstheoretischen Ergebnisse zur schulischen Praktik des Begrüßens und auch des Verabschiedens nun abschließend zu resümieren, lässt sich folgendes festhalten: Erstens bahnt die Praktik des Begrüßens nicht – wie vielfach angenommen – Unterricht erst an, sondern sie erweist sich konversationsanalytisch bereits klar *als wesentliches Element der Unterrichtskommunikation* (im Sinne eines *institutional talk*) mit spezifischen Regeln und insofern auch als innerhalb der Logik von Unterricht situiert, wie die Verabschiedung übrigens auch; d. h. in einer Logik, die Leistungserwartungen gegenüber ihren Adressat*innen formuliert und deren Erfüllung dann überprüfen und bewerten kann.¹⁰ Zweitens wird hier an der Praktik des Begrüßens – wie auch für andere unterricht-

10 Ein Umstand, der bereits in einem anderen gemeinsamen Forschungsprojekt bzw. dem zugehörigen Forschungsverbund »GemSe« ausführlich herausgearbeitet worden war (vgl. z. B. Rabenstein/Idel/Reh/Ricken 2018; Rose/Gerkmann 2016).

liche Praktiken später – die permanente *doppelte Rahmung* von unterrichtlichen Praktiken deutlich: Sie erscheinen zwar einerseits als ›normale‹, bekannte, erwartbare, ritualisierte Praktiken, können andererseits aber jederzeit als (noch weiter) ›zu lernende‹ und vor diesem Hintergrund auch immer wieder neu ›zu bewertende‹ und (noch weiter) ›zu verbessernde‹ Praktiken markiert werden – in der Regel aus der dominanten Sprecherposition der ›Lehrkraft‹ heraus. Drittens machen diese Analysen aber ebenso die meist implizit gehaltene *Prekarität sozialer Praktiken* selbst sichtbar, denn noch im ersten vermeintlich gelungenen Gruß-Gegengruß-Paar zeigt sich gewissermaßen als Rückseite der Antwortverpflichtung der Adressat*innen noch die *Angewiesenheit* des Begrüßenden auf sein (als angemessen empfundenes und ratifiziertes) Begrüßt-Werden – und dies gilt auch entsprechend für die Verabschiedungen. Diese Angewiesenheit der komplementär aufeinander bezogenen Akteure (initiativ-responsiv) scheint dabei auch die Möglichkeiten zu limitieren, das Spiel der Disziplinierung beispielsweise über unzählige Wiederholungen von Begrüßungen oder das Herausögern von Verabschiedungen über das Ende der formalen Unterrichtszeit hinaus bis ins Unendliche fortzusetzen. Und damit ist, viertens, auch und gerade auf die – der Prekarität des Sozialen ebenfalls zugehörnde – *Möglichkeit zur Subversion* in solchen Situationen verwiesen, die – so unsere Beobachtung – vor allem dort genutzt wird, wo die offerierten Subjektpositionen als (zu) eng empfunden und entsprechend (im Rahmen der meist limitierten Möglichkeiten, dies zu tun) zurückgewiesen, ironisiert, unterwandert, in Zweifel gezogen werden, wie es sich hier z. B. im Lachen der Schüler*innen in der Begrüßungssequenz oder auch im lautstarken Packen der Schüler*innen zur Herbeiführung des Unterrichtsendes manifestiert oder auch in der wenig formellen, umgangssprachlichen Einzelantwort eines »MOINMOIN« auf die Begrüßung »schön' guten morgen«.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael/Zarborowski, Katrin U. (2012): Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung. Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In: Friedhelm Ackermann/Thomas Ley/Claudia Machold/Mark Schrödter (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–175.
- Gardner, Rod (2013): Conversation Analysis in the Classroom. In: Jack Sidnell/Tanya Stivers (Hg.): The Handbook of Conversation Analysis. Malden: Wiley-Blackwell, S. 593–611.
- Hecht, Michael (2013): On doing attentiveness. Unterricht als die Herstellung von Aufmerksamkeit. In: Merle Hummrich/Sandra Rademacher (Hg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–237.
- Herrle, Matthias/Nolda, Sigrid (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 340–354.

- Kalthoff, Herbert (2000): »Wunderbar, richtig«. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (3), S. 429–446.
- Kluger, Florian (2019): Zwischen Morgengruß und Schulgottesdienst. Rituale in Schule und Unterricht. In: Sabine Bieberstein/Peter Nothhaft/Barbara Staudigl (Hg.): Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen. Ostfildern: Grünewald, S. 93–104.
- Kuch, Hannes (2016): Sprachen der Anerkennung. Der Stellenwert der Sprache in der kritischen Theorie. In: Philip Hogh/Stefan Deines (Hg.): Sprache und Kritische Theorie. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 297–329.
- Lévinas, Emmanuel (1986): Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Graz: Böhlau.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes Unterricht. In: Wolfgang Meseth/Matthias Prose/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorie in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–240.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. (abrufbar unter: www.ihs.de, Zugriff am: 22.8.2022).
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tillmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Paul, Ingwer (2007): Intra- und interpersonelle Koordination am Unterrichtsbeginn. In: Reinhold Schmitt (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 195–224.
- Rabenstein, Kerstin (2019): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (3), S. 6–19.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till Sebastian/Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklassse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), S. 179–197.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Carla Schelle/Kerstin Rabenstein/Sabine Reh (Hg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–98.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Wolfgang Meseth/Matthias Prose/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorie in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht. – Oder: warum wir vorwiegend »Leistung« beobachten, wenn wir nach »Differenz« fragen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 16 (2), S. 191–210.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Schön' guten Morgen!« Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In: Edith Glaser/Werner Thole/Hans-Christoph Koller

- (Hg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge des DGfE Kongresses 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 78-87.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70 (6), S. 1075–1095.
- Schneider, Katharina/Münch, Silke/Wolff, Laura/Leute-Roemer, Anita/Großmann, Mona (2022): »Morgen 8a, setzen«. Ethnographische Beobachtungen zu machtvollen Ritualen im Unterricht. In: Yalız Akbaba/Constantin Wagner (Hg.): Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick. Diskriminierungskritische Lehr-Forschung von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer, S. 125–146.
- Twardella, Johannes (2015): Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zizek, Boris (2015): Exemplarische Rekonstruktion der Eröffnungsphase von Unterricht. Sozialisations-, bewährungs- und professionalisierungstheoretische Perspektiven auf Schule. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (3), S. 321–338.

2.2 Vom Neuanfangen und Reisen

Adressierungsanalytische Interpretation einer Willkommensrede¹

Anne Lill und Nele Kuhlmann

Jahr um Jahr werden zu Beginn eines Schuljahres die neuen Schüler*innen der 5. Klassen und deren Eltern an weiterführenden Schulen willkommen geheißen. In den feierlichen Reden der jeweiligen Schulleitung werden die ›Neuen‹ meist in der Aula oder Turnhalle nicht nur begrüßt, sie werden im Sinne eines Initiationsritus zu neuen Mitgliedern der Schule gemacht: Aus Grundschüler*innen werden je nach Schulform Gymnasiast*innen, Gesamtschüler*innen etc. Für diese Initiation werden die anwesenden Kinder und ihre erwachsenen Bezugspersonen von den Schulleiter*innen in bestimmter Weise adressiert: Es werden implizite und explizite Erwartungen an sie formuliert, die für den Erfolg an dieser Schule bedeutsam sind und sein werden. Es wird aufgezeigt, was jeweilig als Leistung gilt und wie sie als Schüler*innen Anerkennung erfahren können und werden. In dieser Funktion sind Schulleitungsreden in der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung von besonderem Interesse. Sie versprechen, schulische Anerkennungsordnungen und dadurch die jeweiligen Schulkulturen empirisch zugänglich zu machen (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2008; Rademacher 2009; Helsper/Kramer 2011).

Unser Beitrag wird diese kulturtheoretische Perspektivierung aufnehmen und anhand einer empirischen Analyse illustrieren, wie in einer Schulleitungsrede eine einzelschulische Lernkultur sichtbar wird (vgl. Reh et al. 2015). Konkret werden wir eine videographierte Rede einer Schulleiterin eines Gymnasiums daraufhin untersuchen, welche Anerkennungsnormen in die Adressierungen der neuen Schüler*innen sowohl explizit inhaltlich als auch durch die Art und Weise des Sprechens implizit eingeschrieben sind. Dafür werden wir in einem ersten Schritt einen Einblick in schul- und lernkulturtheoretische Überlegungen zur Funktion und Bedeutsamkeit von Schulleitungsreden geben. In einem zweiten Schritt stellen wir rahmende Kontexte zum Datenmaterial, das im Rahmen des

1 Es handelt sich bei dem Beitrag um eine überarbeitete Fassung des Artikels »Jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer Reise« – Adressierungen von Schülerinnen und Schülern in einer Schulleitungsrede, der im Journal für Schulentwicklung erschienen ist (vgl. Kuhlmann/Lill 2022).

Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung* erhoben wurde, dar und erläutern die im Verlauf des Projekts weiterentwickelte Adressierungsanalyse. Schließlich werden wir in einem dritten Schritt ausgewählte Passagen einer Einschulungsrede adressierungsanalytisch interpretieren und in einem ausblickenden Fazit die Frage diskutieren, welche Einsichten diese kulturtheoretische Perspektivierung eröffnen können.

1 Schulleitungsreden aus schul- und lernkulturtheoretischer Perspektive

In schulischen und unterrichtlichen Praktiken einer Einzelschule wird – dem *cultural turn* folgend – eine für diese Schule typische Schulkultur konstituiert. Für diese kulturtheoretische Deutung von Schule wird in je unterschiedlicher Stoßrichtung bereits seit Mitte der 90er Jahre plädiert (Luhmann 2000; Terhart 1994), was als Abwendung von einem normativen Zugriff auf Schule verstanden werden kann. Über den Begriff der ›Kultur‹ wird das übergreifend Gemeinsame des (Einzel-)Schulischen herausgearbeitet. Dabei wird einzelnen Schulen eine hegemonial vorherrschende Schulkultur unterstellt (vgl. Helsper 2008), die empirisch rekonstruiert werden kann. Es sind insbesondere die Arbeiten von Werner Helsper und Kolleg*innen, die für die Rekonstruktion dieser Schulkulturen das Genre der Schulleitungsreden in den Mittelpunkt ihrer Analysen gestellt haben (vgl. Helsper et al. 1998, 2001; Helsper 2008).

In dem genannten schulkulturtheoretischen Zugriff sind zum einen die Gliederung von Schule in unterschiedliche Mikro-Makro-Ebenen und zum anderen die – an den Psychoanalytiker Jacques Lacan anschließenden (vgl. Hummrich 2015) – Theoreme zur Ausgestaltung symbolischer Ordnung zentral. Helsper (2008) formuliert dazu eine »formelhafte Fassung« (ebd.: S. 66), in der »Schulkultur [...] als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung vom Realen, Symbolischen und Imaginären zu fassen« (ebd.) ist. Bei der Aushandlung dieses Spannungsverhältnisses geraten schulische Akteur*innen in den Blick, die die Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulation nutzen, um sich selbst darzustellen. Die daraus folgenden, spezifischen Ordnungen (Helsper et al. 2001) bilden ein unterschiedlich starkes Spannungsverhältnis, durch das die jeweilige Schulkultur konstituiert wird. In Praktiken, Artefakten sowie Diskursen der Sinnkonstruktion wird diese in einer Art ›Idealtypus‹ (Helsper 2008: S. 69) sichtbar. Das *Reale* bezieht sich hierbei auf die konstituierten Strukturprinzipien des (historisch gewachsenen) Bildungssystems, die in den Einzelschulen unterschiedlich stark rückgebunden werden, aber »durch kein einzelschulspezifisches Handeln prinzipiell außer Kraft gesetzt werden können« (Helsper et al. 2001: S. 24). So kann beispielsweise eine reformpädagogische Ausgestaltung von Leistungsbewertung nur bis zu einem gewissen Grad dem bildungspolitischen gefor-

dernten Muss einer formalisierten Beurteilung von Schüler*innenleistungen »entkommen«, da spätestens mit dem Übergang von Schüler*innen zu einem Ausbildungsberuf oder dem Abitur eine Darlegung in vergleichbarer Form verlangt wird und sich bereits in der Schulkultur eine Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses vollzieht. Die Sinnebene des *Symbolischen* »markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktion, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements« (Helsper 2008: S. 68), die sich im Handeln der schulischen Akteur*innen nachvollziehen lassen. Hierzu zählen etwa Ausformungen von Klassenregeln, Unterrichtsmaterialien und die Gestalt der Lerninhalte. Auf der Sinnebene des *Imaginären* werden idealisierte (Selbst-)Präsentationen pädagogischer Entwürfe der Schule hervorgebracht, die sich in je spezifischer Weise auf das Reale beziehen. Eine zentrale Ausdrucksgestalt dieser Ebene ist der Schulmythos, der eine »legitimatorische Grundlage für die Erzeugung des Rufs der Schule darstellt« (Helsper et al. 2001: S. 86) und konkret etwa in Schulleitungsansprachen aufgerufen und reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund werden Transkripte von Schulleitungsreden mit dem Ziel objektiv-hermeneutisch rekonstruiert, das Imaginäre einer Schulkultur zu bestimmen.

Gegenüber dieser schulkulturtheoretischen Perspektive, aus der die Eigenlogiken verschiedener Sphären des Schulischen und die sich daraus ergebenden Spannungsverhältnisse rekonstruiert werden, interessiert sich der *lernkulturtheoretische* Ansatz für den interaktiven Prozess der Ordnungsbildung selbst (Reh et al. 2015). Anstatt also – im Anschluss an Bourdieu (vgl. Helsper et al. 2001) – einer Aktualisierung von bestehenden Strukturen nachzugehen, wird die spannungsreiche Strukturierung des Sozialen im Vollzug sozialer Praktiken in den Blick gerückt. Der praktikentheoretische Ansatz der Lernkulturanalyse wurde von Sabine Reh und Kolleg*innen (2015) im Rahmen des BMBF-Projekts LUGS² ausgearbeitet. Nach Idel (2022) verfolgt er das Ziel, in Rückbezug auf das skizzierte Schulkulturkonzept von Helsper und Kolleg*innen, »blinde Flecken« (Idel 2022: S. 76) durch eine methodisch und praxistheoretisch-poststrukturalistisch, damit sozialtheoretisch anders gelagerte Erweiterung zu bearbeiten.³ Lernkulturen werden als in pädagogischen Praktiken hervorgebrachte Ordnungen der »Differenzierung zwischen Lehren und Lernen« verstanden (ebd.: S. 77), die wiederum differenzierte Lernräume für Schüler*innen eröffnen (Reh et al. 2015: S. 300). Nach Reh et al. (2015: S. 300ff.; vgl. auch Idel & Rabenstein 2018: S. 41ff., sowie Idel 2022: S. 76ff.) lässt sich der Ansatz anhand dreier Bausteine charakterisieren:

2 Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen

3 Zu einer kritischen Würdigung und Diskussion der Verhältnisbestimmung von Schulkultur und Lernkultur vgl. Idel (2022).

Unter Rückgriff auf Theodore R. Schatzki (1996, 2002, 2010, 2016) argumentieren die Autor*innen, dass anders als im strukturtheoretischen Konzept der Schulkultur nach Helsper et al. (2001) keine hierarchisierte und hierarchisierende Vorstellung des Sozialen angenommen, sondern vielmehr von einer »flachen Ontologie des Sozialen« (Schatzki 2016) ausgegangen wird. Das Soziale konstituiert sich folglich – so der erste Baustein – nicht als Ansammlung von getrennten Systemen, sondern in sich überlagernden und ineinander verschränkten Praxisgebilden. Diese unterschiedlichen Verbindungen und Zusammensetzungen von Praktiken stellen in ihrer Reproduktion durch ein »endless becoming« (Schatzki 2002) Praxis erst her. Um die Spezifik pädagogischer Ordnungsbildung fassen zu können, fokussiert die Lernkulturforschung zudem im zweiten Baustein auf die von Prange (2005) ausgearbeitete operative Pädagogik als einer Theorie des Zeigens. Zeigen verstehen Reh et al. (2015) in Anschluss an Prange als grundlegende Praktik, die menschlichem Handeln konstitutiv eingeschrieben ist. Unter Rückgriff auf die praktikentheoretischen Arbeiten von Hirschauer (2016) sowie mit Bezugnahmen auf Ricken (2019) argumentiert Idel (2022: S. 78), dass in jeder Praktik eine latente Pädagogizität vorzufinden ist, da in jeder Praktik ein Zeigen eingelassen ist und gezeigt wird »was für ein Tun es ist« (Hirschauer 2016: S. 55 zitiert nach Idel 2022: S. 78). Doch erst durch die Orientierung an den Lernenden und ihrer Wissensaneignung wird das Zeigen zu einem pädagogischen Zeigen. Es taucht folglich als integrierte Praktik pädagogischer Praxis auf und konstituiert sich in »pädagogische(r) Differenz von Zeigen und Lernen« (Prange 2005: S. 92). Das Zeigen wird – so arbeiten es Reh und Kolleg*innen (2015) heraus – in dreifacher Weise⁴ relational gefasst: erstens als Verhältnis zur Sache, die gezeigt wird, zweitens als ein Verhältnis zum ›Bezeigten‹ (Trembl 1996: S. 245), der*dem etwas gezeigt werden soll, sowie drittens als Verhältnis, in dem sich die zeigende Person selbst zeigt (Reh et al. 2015: S. 307; vgl. Ricken 2009a). Ricken (2009a) fragt weiter, »was das Zeigen *macht*« (H. i. O.: S. 218) und erörtert zuspitzend, dass sich im Moment des Zeigens die zeigende Person auch selbst erst als (intentionales) Selbst erlernt. Es ist diese subjektivierungstheoretische Perspektive, die Reh et al. (2015) sowie Idel (2022) als dritten Baustein der Lernkulturtheorie aufrufen: Sie fokussieren auf das macht- und bildungstheoretische Verständnis von Subjektivierung als Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen. Diese Überlegungen schließen an die von Ricken (2006, 2009b) sowie Balzer und Ricken (2010) ausgeführten Lesarten von Judith Butler an, welche Ambivalenzen in Anerkennungsprozessen zugänglich machen. Damit muss Anerkennung als »ein transformatorischer Prozess andauernder Bezugnahmen, Rückverweise und Verwerfungen, als ein Geschehen der ineinander

4 Die Trias des Zeigens in aller Kürze: Zeigen »von Selbst, Sache und anderen her« (Reh et al. 2015: S. 308).

gefalteten Unterwerfung und Überschreitungen zugleich« (Ricken 2009a: S. 125) verstanden werden.⁵ In pädagogischen Praktiken sind es bestimmte, jedoch stets konkret zu bestimmende Adressierungskonstellationen, in denen sich die Schüler*innen entlang des normativen Hintergrunds als *lernende und leistungsfähige Subjekte in Entwicklung* (Reh et al. 2015: S. 8) positionieren und positioniert werden. Damit wird deutlich, dass »Anerkennen als Rückseite der Vorderseite des Zeigens – und umgekehrt« verstanden werden kann« (Ricken 2009a: S. 130) und in den »Akten des anerkennenden Zeigens Subjekte als Lernende und Leistungsfähige hervorgebracht werden und sich hervorbringen« (Reh et al. 2015: S. 308). Vor diesem Hintergrund schließt die Lernkulturanalyse methodologisch und methodisch an Ansatz der Adressierungsanalyse an (vgl. u. a. Reh/Ricken 2012; Rose 2019) – wir kommen darauf zurück.

Bislang fokussierte die Lernkulturanalyse vorrangig unterrichtliche Praktiken – bzw. pädagogische Praktiken im Rahmen der Ganztagschule –, da diese Auskunft über schultypische Anerkennungsordnung(en) geben können (Idel/Rabenstein 2018). Wir wollen im Folgenden den Versuch unternehmen, auch die Willkommensrede einer Schulleiterin aus einer lernkulturtheoretischen Perspektive zu analysieren, da auch in diesem situierten Re-Adressierungsgeschehen in bestimmter Weise die Differenz zwischen Lehren und Lernen bearbeitet wird.⁶ Wenngleich offenkundig keine Fachinhalte vermittelt werden, so werden doch u. a. Normen, Regeln und Rituale der Schule als Lerngegenstand inszeniert, wodurch das Zeigen der Schulleiterin als pädagogisches Zeigen zu deuten ist. Es ist zudem insbesondere das subjektivierende Momentum, das der Initiation des Willkommenheißens eingeschrieben ist, das durch diese Perspektivierung in den Blick rücken kann. Darüber hinaus sehen wir im Halten einer Rede – vermittelt etwa durch zeitliche Einführung, ein öffentliches Publikum, ein hohes Maß an (räumlicher) Exponiertheit – eine Interaktionsform, in der in pointierter Form lernkulturtypische »Normen der Anerkennbarkeit« aufgerufen (Butler 2007: S. 44) und hervorgebracht werden. Wenn auch unter anderen sozialtheoretischen Vorzeichen, schließen wir in dieser Annahme an die Schulkulturtheorie nach Helsper und Kolleg*innen an: Wie erläutert, interessiert aus dieser Perspektive die Aktualisierung von Entwürfen idealer Schüler*innen, die als Teil des Imaginären einer Schulkultur konzeptioniert werden. In Absetzung zur Schulkulturtheorie interessiert uns aber nicht vorrangig,

5 Judith Butler (2001) nimmt in ihren späteren, an Foucault anschließenden Analysen, die machttheoretische Seite von Anerkennung in den Blick. Sie nutzt Unterwerfung und Überschreitung hierbei als Beispiele von Adressierungen und zeigt dabei auf, dass diese grundlegende Performativität des Sprechens aufweisen (Butler 2006). Sie spitzt es darin zu, dass Unterordnung »der Preis der Existenz« (Butler 2003: S. 25) sei.

6 Auch im jüngst formulierten Vorschlag Idels (2022: S. 82) zwischen Lern-, Organisations- und Berufskulturen zu unterscheiden, stellt sich die Frage, »wozu« offizielle Reden von Schulleitungen »zählen«.

welche normativen Ordnungen im Sprechen aktualisiert werden, sondern dafür, wie die Ordnung interaktiv gestiftet wird. Die leitenden Fragen sind dabei, wie Normen der Anerkennbarkeit im Re-Adressierungsgeschehen hervorgebracht werden und welche Subjektivierungslogiken dieser Ordnungsbildung eingeschrieben sind. Dafür schließen wir methodisch – wie die Lernkulturanalyse auch – an den Ansatz der Adressierungsanalyse an, den wir im Folgenden skizzieren werden (vgl. Kuhlmann in diesem Band).

2 Adressierungsanalyse

Wie bereits mit den theoretischen Bezügen der Lernkulturanalyse eingeführt, verstehen wir Anerkennung nicht als normative Kategorie im Sinne von affirmierender Wertschätzung, sondern als Medium von Subjektivierung und darin als analytisches Konzept. Wir fragen demnach nicht danach, ob die Akteur*innen sich in Interaktionen gegenseitig anerkennen, sondern als wer sie sich anerkennen. Um diesem Anerkennungs-geschehen auch empirisch nachgehen zu können, wird Anerkennung als Adressierung konzeptualisiert und danach gefragt, wie sich Akteur*innen unter Rückbezug auf welche normativen Ordnungen und vor wem gegenseitig adressieren (Reh/Ricken 2012). Dabei ist zentral, dass nicht nur der initiale Akt der Adressierung analysiert wird, sondern das Aufeinanderfolgen von Adressierungen und antwortenden Re-Adressierungen (ebd.: S. 44). Erst im Zusammenspiel von Ansprache und Antwort lässt sich rekonstruieren, ob etwa eine hierarchische Beziehung zwischen den Sprechenden etabliert wird oder die Adressierung etwa ironisch zurückgewiesen wird.

Für die Analyse dieser sequenziell organisierten Sprechakte wurde im Projektkontext die Methode der Adressierungsanalyse weiterentwickelt (Rose/Ricken 2018; Kuhlmann in diesem Band), welche die Frage in den Mittelpunkt stellt, »wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit und implizit adressiert wird« (Reh/Ricken 2012: S. 42). Die Annahme ist, dass in sprachlichen und körperlichen Adressierungen soziale Beziehungen und normative Ordnungen nicht nur als bestimmte erkennbar werden, sondern dass diese Beziehungen durch Adressierungen und Re-Adressierungen allererst gestiftet werden. Im Forschungsprojekt wurde demnach u. a. untersucht, wie die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in tradierten Praktiken, wie dem klassenöffentlichen Tadel (vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band), im Zusammenspiel mit schulischen Anerkennungsnormen konstituiert wird. Vor diesem Hintergrund ist auch die im Folgenden im Fokus stehende Rede der Schulleiterin interessant, da die ehemaligen Grundschüler*innen erstmalig als Mitglieder des Gymnasiums Mitte adressiert werden. Wir werden ausgewählte Passagen im Weiteren adressierungsanalytisch interpretieren und in gestraffter Form vorstellen. Der Annahme folgend, dass soziale Interaktion sequenziell or-

ganisiert ist, d. h. sich als eine Abfolge von sprachlichen und körperlichen Handlungen verstehen lässt, geht die Adressierungsanalyse sequenzanalytisch vor.

3 Adressierungsanalytische Interpretation

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Rede einer Schulleiterin wurde im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts »Sprachlichkeit der Anerkennung« unter Leitung von Norbert Ricken und Nadine Rose videographiert. Neben dieser Rede wurden an dem untersuchten großstädtischen Gymnasium (›Gymnasium Mitte⁷) drei Schulklassen in ausgewählten Fächern über einen Zeitraum von 1,5 Jahren ethnographisch und videographisch begleitet.

Folgende Ansprache formuliert die Schulleiterin Frau Schmidt auf der Bühne der Aula nach einem vorangegangenen Auftritt einer siebten Klasse:

SL: ja liebe kinder (1)

Frau Schmidt adressiert das Publikum als »liebe Kinder« und rückt diese damit zum einen ins Zentrum ihrer Adressierung, während die anwesenden Eltern und Lehrpersonen in die Position der Zuschauer*innen aus dem Blick geraten und wählt zum anderen mit »Kinder« einen kollektivierenden Bezug, der auf die ganze Person und nicht auf die Rollenförmigkeit als Schüler*in bezogen ist. In dieser Kombination erinnert der Einstieg an den Beginn einer Kindervorstellung, in der die Erwachsenen zwar auch anwesend sind, aber nur indirekt adressiert werden. Die Schulleiterin zeigt sich damit als Geschichtenerzählerin, die den ›Kindern‹ im Folgenden etwas zeigen wird, das für diese in irgendeiner Weise unterhaltsam und vermutlich auch belehrend – im Sinne einer ›Moral von der Geschichte‹ – sein wird. Komplementär dazu werden die Schüler*innen als Zuhörende positioniert. Die hier schon deutlich werdende pädagogische Zeigegeste richtet die Schulleiterin dann dezidiert auf einen Rollkoffer, in der Optik eines ›Businesskoffer‹, den sie mit auf die Bühne gezogen hat:

SL: ihr seht, ich habe einen koffer mitgebracht.

In dieser Adressierung wird die pädagogische Zeigegeste pointiert deutlich: Es wird nicht nur ein Koffer mit auf die Bühne gebracht und dadurch gezeigt; es wird das Zeigen *als* Zeigen in Szene gesetzt (›ihr seht‹). Dadurch wird der Koffer zu einem pädagogischen Artefakt, das es sich zu zeigen lohnt und die Aufmerksamkeit der Anwesenden verdient.

7 Schulname sowie der Name der Schulleiterin sind anonymisiert.

Hiermit wird der Koffer »zeitlich im Sinne einer didaktischen Artikulation des Vermittlungsgeschehens, sachlich im Hinblick auf ein zu vermittelndes Weltausschnitt« (Idel/Rabenstein: S. 45) und sozial in der Bezugnahme der Schulleiterin auf die Anwesenden eingesetzt. Die Schulleiterin positioniert sich als eine, die den zu vermittelten Weltausschnitt bestimmt, so dass die Anwesenden qua pädagogischer Zeigegeste zu Lernenden werden. Der Koffer steht in der didaktisierten Inszenierung der erwarteten Kindergeschichte für etwas Verheißungsvolles, wenngleich dieser in der Ästhetik des Businesskoffers eher der Sphäre der Erwachsenen zugeordnet werden kann, wird er in der Art der Aufführung für die Kinder als etwas eingesetzt, das es weiterzuerkunden und anhand dessen zu lernen gilt.

SL: is ein bisschen ungewöhnlich jetzt weil (-) die sommerferien sind ja schließlich vorbei. also was will frau schmidt hier mit einem koffer? (-) ich mein die nächsten ferien sind nicht so weit entfernt, dass weiß ich wohl aber (-) jetzt muss ich ja eigentlich arbeiten ne. (1)

Den adressierten Schüler*innen wird wiederum in einer pädagogischen Geste ein Aufmerken zugeschrieben, dass der Koffer ja nicht zum Setting passe und vielmehr in die Ferien gehöre. Interessant ist hier, dass die Sommerferien als geteilte zeitliche Orientierung gesetzt werden und damit gerade keinen Neuanfang für die Schüler*innen markieren. Das verbindende Moment zwischen Grundschule und weiterführender Schule scheint die zeitliche schulische Logik zu sein: Auf vergangene Ferien folgen bald »die nächsten Ferien«. Zudem werden auch Lehrer*innen und Schüler*innen durch diese zeitliche Logik vergemeinschaftet – vermutlich im Kontrast zu den meisten anwesenden Eltern und Erwachsenen, für die die schulische Zeitlogik oft eher eine logistische Herausforderung darstellen dürfte. Die Schulleiterin ruft in dieser Adressierung eine für alle verbindliche dichotome Ordnung zwischen der – in der Erzählung dominanten – Ferienzeit als Reisezeit und der Nicht-Ferienzeit auf. Letztere buchstabiert die Schulleiterin nur in Bezug auf sich selbst als »Arbeitszeit« aus und lässt damit eine pragmatisch-nüchterne und klar begrenzte Zuständigkeit gegenüber den Adressierten erkennen. Spätestens an dieser Stelle wird der emphatische Einstieg in eine unterhaltende und lehrreiche Kindervorstellung brüchig, da die Inszenierung zumindest implizit als ihre »Arbeit« thematisch wird – auch wenn uneindeutig bleibt, ob das Redehalten nun »eigentlich« zu Ihrer Arbeitszeit gehört oder ob es in der Art der Aufführung eben nicht als Arbeit im klassischen, sondern mit dem Verweis auf das Besondere des Schulischen lesbar wird. Sie fährt fort mit:

SL: ein koffer, den brauch man immer für eine reise (1) und ich hab gedacht ich bringe heute diesen koffer mit, WEI::L, im prinzip kann man sagen, ist das menschliche leben (-) eine lange reise.

Auf den ersten Blick wird das Verheißungsvolle des Koffers und damit zusammenhängend der Lerngegenstand der Geschichte eingelöst. Der Koffer soll für eine metaphorische Deutung des ›menschlichen Lebens‹ stehen. Aber auch hier werden Brüche in der Art und Weise der Adressierung deutlich: Die Formulierung »im prinzip kann man sagen« deutet auf den Anfang einer Erklärung hin, die auf eine starke Vereinfachung zielt und den zu erläuternden Sachverhalt auf zentrale Logiken oder Funktionsweisen reduziert. Diese Hinführung passt gerade nicht zu der emphatischen Aussage, dass das ›menschliche Leben eine lange Reise‹ sei. Eine in der Form als tiefgründig ausgewiesene Weisheit, die gerade im intergenerationalen Geschichtenerzählen aufgrund der großen Erfahrungsdifferenz bedeutsam ist, wird den adressierten Schüler*innen sowie ihren Eltern folglich in Form einer pragmatischen Erklärung vermittelt. Die inszenatorische Aufladung der ›Weisheit‹ wird dadurch zurückgenommen. Es geht vielmehr darum, den Adressierten die maßgebliche Logik – das »Prinzip« – des Sachverhalts nahe zu bringen. Doch um welches Prinzip handelt es sich?

SL: ihr habt schon einen gutteil dieser reise hinter euch gebracht, (-) ihr wart schon im kindergarten und ihr wart schon in der grundschule, wir ham ja eben gehört, da wart ihr die großen und jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer reise (-) durch das gymnasium mitte. und diese reise dauert (-) MINDESTENS (betont) acht jahre.

Die Reisemetapher wird nun dezidiert mit Bezug auf die adressierten Schüler*innen ausgestaltet, indem die vorangegangenen institutionellen Stationen aufgezählt werden. Die ›Lebensreise‹ erscheint damit ›im Prinzip‹ als ein Durchlaufen von Institutionen. Die vielleicht auf den ersten Blick wertschätzende Aussage, dass bereits ein »Gutteil dieser Reise« gemeistert wurde, hat zugleich einen zynischen Beigeschmack: Der Tod ist nicht in weiter Ferne, wenn der Großteil der Lebensreise hinter einem liegt. Auch die folgenden Ausführungen durchkreuzen die Anerkennung der Schüler*innen als ›erfahrene Reisende‹: So greift die Schulleiterin das im Voraus ihrer Rede vorgestellte Gedicht einer siebten Klasse auf, in dem die neuen Schüler*innen als die ›Kleinen‹ adressiert wurden, und verweist zudem explizit darauf, dass diese jetzt wieder »neu« anfangen müssten. Spätestens mit der Betonung, dass die ›Durchreise‹ »durch das Gymnasium Mitte [...] mindestens acht Jahre« dauern werde, kippt die Erzählung in ein Drohszenario. Auch ohne die implizit mitaufgerufene mögliche Verlängerung der Schulzeit durch ein ›Sitzenbleiben‹ sind acht Jahre gemessen an dem Alter der adressierten Schüler*innen eine sehr lange Zeit, durch die sie – genau wie durch die anderen Institutionen – auf ihrer Reise ›durch‹ müssen. Die Anforderungen, die hierhin sichtbar werden, verweisen auf Tugenden wie das Aushalten, Ertragen und ein gewisses Maß an Leidensfähigkeit, wenn angedeutet wird, dass ›man da durchmuss‹. Hierin spiegelt sich sowohl ein Zumutungscharakter, der im Kipppoten-

zial der Szene deutlich wird, aber zugleich auch ein gewisses Zutrauen, dass die, die dort als neue Mitglieder aufgenommen werden diese Zumutung – zumindest potenziell – ›durchstehen‹ können.

Durch welches Ziel die beschriebene Reise motiviert ist, macht die Schulleiterin im Folgenden explizit. Sie holt Gegenstände aus dem mitgebrachten Rollkoffer und fragt die Anwesenden, für was diese sinnbildlich stehen könnten. Wir werfen zumindest einen kurzen Blick auf die Interaktion rund um den ersten gezeigten Gegenstand, den ein Schüler auf Nachfrage als Zielfahne erkennt. Die Schulleiterin führt daraufhin aus:

SL: eine ZIE::LFAH:NE ist das, sehr richtig, sehr richtig. was für ein ziel habt ihr für eurer reise durch das gymnasium mitte? (schaut sich suchend um) was würdet ihr sagen. was ist euer ziel? (schaut weiter umher) was wollt ihr hier machen?

S: lernen und mitarbeiten

SL: lernen, sehr richtig. ja da meldet sich auch noch jemand.

S: abitur.

SL: würd ich meinen, ne. also das ziel ist das abitur. das wolln wir erstmal hier festhalten das ziel.

Auch wenn wir an dieser Stelle nicht mehr auf die Details des Adressierungsgeschehens eingehen können, ist interessant, dass die Schulleiterin in ihrer Rede auf den klassischen Dreischritt von Frage-Antwort-Bewertung und darin auf das Grundmuster von Unterricht zurückgreift (vgl. Mehan 1979). Die Praktik des Redehaltens, in der die Schulleiterin monologisch die Zuhörenden adressiert, wird folglich in eine typische Unterrichtssequenz transformiert, in der die Adressierten als Antwortgebenden eingebunden sind. Anstelle auf fachliche Inhalte zu zeigen, wird hier aber das ›gymnasiale Subjekt‹ als Lerngegenstand inszeniert, das von den adressierten Schüler*innen gekannt werden muss. In ihren Re-Adressierungen zeigen sich die Schüler*innen dann in einem doppelten Sinne als anerkennbare Gymnasiast*innen, da sie zum einen in ihrem Melden formal auf die unterrichtliche Logik einsteigen und zum andern explizieren sie auch inhaltlich, welche Bedingungen Schüler*innen am Gymnasium erfüllen müssen, um ›gute Schüler*innen‹ zu werden. Durch dieses Frage-Antwort-Spiel werden die adressierten Schüler*innen – als auch deren Eltern – auf ein für alle verbindliches Ziel der ›Reise durch das Gymnasium Mitte‹ eingeschworen: das Abitur. Im Zusammenspiel zeigt sich zum einen das Überdauernde des Schulischen – die unterrichtliche Logik bleibt auch im Gymnasium identisch – und zum anderen wird der gymnasiale Neueinsatz als Verpflichtung auf das Ziel des Abiturs explizit.

Insgesamt zeigte sich in unserer adressierungsanalytischen Interpretation, wie gebrochen und ›doppelbödig‹ sich die Metapher der Reise in den Adressierungen darstellt: Während zunächst das Verheißungsvolle des Reisens (und der schulischen Ferien) aufgerufen wurde, werden die Schüler*innen dann zugleich am Ende wie auch am absoluten Neuanfang ihrer (Lebens-)Reise positioniert.

Der Besuch des Gymnasiums Mitte wird zu einer Durchreise, die nicht inhaltlich gefüllt, sondern über das In-Szene-Setzen der langen Dauer und über das Einschwören auf ein gemeinsames Ziel bestimmt wird. Es ist insbesondere das gezeigte Artefakt der Zielfahne, die diese Konzeption einer bestimmten Ausgestaltung gymnasialer Schulkultur in pointierter Form greifbar macht: Eine zurückgelegte Strecke, die mit einer Zielfahne abgewinkt wird, würden wir wohl kaum als Reise begreifen, bei der es gerade auch um den Weg an sich geht. Vielmehr handelt es sich um das Ende eines Wettbewerbs, in dem nur das schnelle Erreichen des Ziels und die Durchsetzung gegen die Konkurrenz zählt. Dass diese Fassung des Schulischen aber nicht ungebrochen in einer feierlichen Eröffnung sagbar ist, darauf verweist die Inszenierung als Kindervorstellung: Scheinbar ist es notwendig, ein dezidiert pädagogisches Moment in der Adressierung der neuen Fünftklässler*innen aufzuführen – auch wenn dieses pädagogische Moment in der Art und Weise des Sprechens der Schulleiterin implizit wieder zurückgenommen wird.

4 Diskussion und Ausblick

In der lernkulturtheoretisch motivierten Interpretation der Schulleiterinnenrede wurde – wie erwartet – deutlich, dass die Anerkennungsnormen des gymnasialen Schüler*innen-Subjekts im Re-Adressierungsgeschehen in pointierter Form zum Ausdruck gebracht wurden. Dabei wurden gewünschte ›Tugenden‹ wie Leistungsorientierung und Durchhaltevermögen nicht nur inhaltlich und anhand bestimmter Artefakte expliziert, sondern auch performativ im Vollzug der Rede dadurch hervorgebracht, dass die Schulleiterin an verschiedenen Stellen der lang andauernden Veranstaltung formal in eine unterrichtliche Interaktionsform wechselt. Dieses doppelte pädagogische Zeigen macht das subjektivierende Moment der Rede als ›gymnasiale Initiation‹ besonders deutlich: Die adressierten Schüler*innen werden sowohl auf der sprachlich-expliziten Ebene auf bestimmte Normen eingeschworen als auch auf der formal-körperlichen Ebene zu bestimmten Schüler*innen gemacht bzw. machen sich in ihren Re-Adressierungen selbst dazu. Diese in der Schulleiterinnenrede rekonstruierte Subjektivierungslogik, die auf eine spezifisch gymnasiale Lernkultur verweist, zeigt sich in spezifischer Form auch in den anderen analysierten Praktiken im videographierten Unterricht im Projektkontext. So werden gymnasiale Haltungen insbesondere in Tadel- und Lob- sowie Prüfungspraktiken eingefordert (Kuhlmann/Otzen; Otzen/Kuhlmann; Ricken/Otzen in diesem Band), aber auch in Begrüßungspraktiken zeigt sich, dass jede Form der Interaktion in eine leistungsbezogene Prüfung umschlagen kann (Rose in diesem Band).

Komplementär zum gymnasialen Schüler*innen-Subjekt wurde in der Schulleitungsrede zudem das Subjekt der Gymnasiallehrer*in – bzw. zumindest das

einer Schulleitung – in Szene gesetzt: So ist nicht nur die nüchterne Zuständigkeit im Sinne eines »Jobs« interessant; es ist insbesondere die hervorgebrachte Spannung zwischen aufrechtzuerhaltender Wettbewerbs- und Leistungsordnung auf der einen Seite und der formal und inhaltlich vollzogenen Pädagogisierung auf der anderen Seite, die auf eine Spezifik gymnasialer Berufskultur verweisen könnte (vgl. auch Dietrich et al. 2022).⁸ Auch diese Spannung zeigte sich in den im Projektkontext geleisteten Analysen anderer pädagogischer Praktiken, wenn etwa ein von der Lehrperson geäußelter Tadel von einer impliziten Entschuldigung oder einem expliziten Lob begleitet wurden (vgl. auch Otzen in diesem Band). Offenkundig ist die interaktive Anerkennbarkeit einer ausschließlich leistungsorientierten, strengen Lehrperson prekär, sodass jene Praktiken – wenn auch in sich gebrochen – pädagogisierend abgefedert werden.

Im Unterschied zur strukturtheoretischen Schulkulturtheorie wurde die Rede der Schulleiterin in unserer Analyse nicht ausschließlich als Datensorte genutzt, um das Imaginäre und damit »die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie damit verbundene institutionellen Selbstentwürfe« zu rekonstruieren (Helsper 2008: S. 67). Vielmehr wird das Halten einer Rede als eine pädagogische Praktik unter anderen verstanden, die in ihrer Eigenlogik und in Relation zu anderen pädagogischen Praktiken auf eine hegemoniale Anerkennungsordnung befragt wurde. Gleichzeitig zeigen sich aber auch Parallelen zu den Ergebnissen der Schulkulturforschung (vgl. etwa Helsper et al. 2001), da auch wir herausgearbeitet haben, dass idealisierte Subjektentwürfe in besonderer Prägnanz aufgerufen werden. An dieser Stelle erscheint es uns lohnend, das bereits begonnene Gespräch zwischen Lern- und Schulkultur- sowie schulbezogener Subjektivierungsforschung weiterzuführen (Ricken 2015; Helsper 2015; Idel 2022), um jeweilige Leerstellen zu beleuchten. Dafür könnte die Frage nach der Berufskultur von Lehrpersonen – als eine querliegende Dimension von Schul- und Lernkultur (Idel 2022: S. 82) – ein spannender Einsatzpunkt sein.

Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh.

8 Diese Spannung zeigt sich auch in den Arbeiten von Sandra Rademacher (2009): Sie arbeitete in einem Vergleich zwischen Schulleitungsreden in Deutschland und den USA heraus, dass Schulleiter*innen in den USA ein relativ ungebrochenes Verhältnis zur schulischen Leistungsordnung erkennen ließen, während in Deutschland eine implizite Kritik und gleichzeitige Durchsetzung dieser Leistungsorientierung in den Adressierungen der neuen Schüler*innen sichtbar wurde. Diese Spannung versteht Rademacher als berufskulturelle Spezifik deutscher Lehrpersonen.

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Noch einmal: Körper und Macht*. In: Axel Honneth/Martin Saar (Hg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dietrich, Fabian/Faller, Christiane/Kuhlmann, Nele (2022): *Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur ›Corona-Krise*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (3), S. 290–306.
- Düttmann, Alexander Garcia (1997): *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Idel, Till-Sebastian (2022): *Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung*. In: Claudia Kuttner/Stephan Münte-Goussar (Hg.): *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): *Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht*. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, Werner (2015): *Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen*. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–500.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (1998): *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturalistische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In: Josef Keuffer/Heinz-Herrmann Krüger/Sibylle Reinhardt/Elke Weise/Hartmut Wenzel (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 29–75.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Kontrastierung von Schulleiterreden*. In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/plugins/lbg_chameleon_video-player/lbg_vp2/videos/helsper_reden_kompara_ofas.pdf, 30.01.2023.
- Hirschauer, Stefan (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren*. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Hummrich, Merle (2015): *Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur*. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, Nele/Lill, Anne (2022): *»Jetzt fangt ihr wieder neu an auf eurer Reise« – Adressierungen von Schülerinnen und Schülern in einer Schulleitungsrede*. In: *Journal für Schulentwicklung* 26 (3), 8–14.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rademacher, Sandra (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2), S. 215 – 230.
- Ricken, Norbert (2009a): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Thomas Fuhr/Kathrin Berdelmann (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn: Schöningh, S. 111 – 134.
- Ricken, Norbert (2009b): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: Norbert Ricken/Henning Röhr/Jörg Ruhloff/Klaus Schaller (Hg.): *Umlernen – Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Fink, S. 75–92.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. The University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Terhart, Ewald (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen, und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (5), S. 695–703.
- Trembl, Alfred K. (1996): Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht. In: Max Liedtke (Hg.): *Kulturrethologische Aspekte der Technikentwicklung*. Graz: Austria-Medien-Service, S. 241-264.

2.3 Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung

(De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität

Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen

»Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten«, »Die wirksamsten Störungspräventionen«, »Vom Chaos zur Stille – Wirkungs-volle Methoden bei Unterrichtsstörungen«¹ – schon ein erster Blick in das aktu-elle Angebot pädagogischer Ratgeberliteratur für Lehrer*innen macht deutlich, dass die Problemstellung, mit ›Unterrichtsstörungen‹ professionell und wirksam umzugehen ebenso wie die Forderung, es erst gar nicht zu solchen kommen zu lassen, so prominent verhandelt wird wie kaum ein anderes Thema.² Offenbar scheint die Aufgabe, Schüler*innen dazu zu bringen, sich an die schulischen und unterrichtlichen Regeln zu halten und diese als sinnvoll anzuerkennen, als eine Kernherausforderung des Lehrer*innen-Seins wahrgenommen zu werden. Die in diesen Debatten allgegenwärtigen Begriffe der ›Klassenführung‹ und des ›Classroom-Managements‹ machen dabei deutlich, dass diese Herausforderung maßgeblich als ein Problem der effektiven Schüler*innen-Führung gefasst wird.³ Das Versprechen lautet, dass eine bestimmte Art der Unterrichtsführung, die auf Störungs*prävention* anstelle eines auf Störungen *reagierenden* Lehrer*innen-Handelns basiert, sowohl die Belastungserfahrung von Lehrpersonen deutlich reduziere (vgl. Kunz-Heim et al. 2019) als auch die Qualität des Unterrichts signifikant steigere, da mehr »aktive Lernzeit« (Helmke 2007) und eine bessere Beziehungsqualität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ermöglicht werde (vgl. Klieme 2006).

Vor dem Hintergrund dieses ›Win-Win‹-Narrativs erscheinen klassische Formen der unterrichtlichen Disziplinierung, wie klassenöffentliche Ermahnun-

1 In der Reihenfolge Lohmann 2006; Eichhorn 2019; Plevin 2017.

2 Einen Hinweis auf diese prominente Stellung des Themas sehen Langer und Richter darin, dass die Hefte der Zeitschrift PÄDAGOGIK mit den Schwerpunktthemen »Unterrichtsstörungen« und »Disziplin« innerhalb von zwei Jahren vergriffen waren. Die wenigen Hefte, die zuvor vergriffen waren, »beziehen sich vorwiegend auf Unterrichtsmethoden« (Langer/Richter 2015: S. 211).

3 Dabei ist die Begriffsverwendung in den oben genannten Ratgebermedien keineswegs identisch mit der Begriffsbestimmung in der Lehr-Lernforschung. Für die recht breite Debatte in der Lehr-Lern-Forschung vgl. Emmer/Sabornie 2015.

gen, Strafen und Strafandrohungen, aus verschiedenen Gründen problematisch: Zum einen kommt ein ›Umgehen mit Störungen‹ vor dem Hintergrund des programmatischen Fokusses auf präventive Maßnahmen, wie einer transparenten Unterrichtsstruktur oder der körperlichen Lehrer*innen-Präsenz, in gewisser Hinsicht immer schon zu spät, weil es bestenfalls gar nicht zur Unterbrechung des Unterrichts hätte kommen sollen. Darüber hinaus steht durch eine klassenöffentliche Thematisierung eines Fehlverhaltens von Schüler*innen die lernförderliche Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auf dem Spiel – nicht zuletzt, weil jede Aushandlung in ein Kräftemessen zwischen den beteiligten Parteien oder eine entgrenzende Bloßstellung kippen kann. Schließlich stehen explizite Formen der Disziplinierung – wie es Antje Langer und Sophia Richter (2015) in ihren diskursanalytischen Studien herausgearbeitet haben – unter dem Verdacht, ausschließlich auf »äußere[n] Zwang« zu setzen (ebd.: S. 216), wohingegen aus pädagogischer Perspektive »die Befähigung zur Selbstführung« Dreh- und Angelpunkt jedes pädagogischen Handelns sein sollte (ebd.). Das mit den Begriffen ›effektive Klassenführung‹ und ›Classroom-Management‹ verhandelte Führungsproblem soll also – so zeigen die genannten Infragestellungen – »nicht als machtvolle Praxis« sichtbar oder erfahrbar werden (ebd.: S. 221). Vielmehr sollen Schüler*innen durch ein bestimmtes pädagogisches Arrangement indirekt dazu befähigt werden, die Sinnhaftigkeit von Regeln einzusehen und sich selbst in diesem Sinne zu führen und führen zu können. Vor diesem Hintergrund erscheint der Leitgedanke einer ›guten‹ bzw. »neuen« pädagogischen Autorität (Lemme/Körner 2018) maßgeblich darin zu bestehen, »Disziplin ohne Disziplinierung« hervorzubringen (Langer/Richter 2015).

Während unserer Feldforschung am untersuchten großstädtischen Gymnasium konnten wir viele Szenen der expliziten klassenöffentlichen Ermahnung, moralisierenden Ansprachen und spannungsvollen Aushandlungen zwischen Lehrperson und Schüler*innen beobachten. Wie auch andere Studien zeigen, sind diese klassischen Formen der unterrichtlichen Disziplinierung – wenn auch programmatisch delegitimiert – empirisch weiterhin überaus bedeutsam (vgl. u. a. Richter 2020; Klattenberg 2020). Aus diesen Beobachtungen ist das Forschungsinteresse entstanden, der situativen⁴ Performativität dieser Praktiken

4 Wir verwenden die Bezeichnung ›Situation‹ in Anlehnung an Erving Goffman, in dessen soziologischen Analysen der Begriff einen zentralen Bezugspunkt darstellt. Konstitutiv für eine soziale Situation im Sinne Goffmans sind die konkret anwesenden Menschen, die ständig damit konfrontiert sind, ihr gegenseitiges Verhalten zu deuten, Erwartungen zu antizipieren und entsprechend aufeinander zu reagieren. Die Vielschichtigkeit der Situation ergibt sich darüber hinaus dadurch, dass in sozialen Situationen – wie in der Schule – vieles gleichzeitig passiert und dabei immer auch auf ›Dinge‹ rekurriert wird, die die konkret überblickte Situation übersteigen (vgl. Goffman 1980; Knoblauch et al. 2005). Dieses Verständnis von Situation als einer nicht abschließbar zu bestimmenden sowie der Fokus auf

nachzugehen und damit sowohl die konkrete soziale Funktionalität als auch die ihnen inhärenten Macht- und Subjektivierungslogiken zu rekonstruieren. *Wie genau also wird ein Tadel, eine Androhung oder eine moralisierende Ermahnung performativ – sprachlich und körperlich – vollzogen? Auf welche Weise werden Machtbeziehungen und normative Ordnungen etabliert oder auch brüchig? Wie werden die adressierten Schüler*innen zur Ordnung, zu den anderen Anwesenden und sich selbst in ein Verhältnis gesetzt und wie positionieren sie sich in Re-Adressierungen selbst? Welches Gefüge zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen entsteht dadurch?*

Um diesen Fragen im Rahmen unserer empirischen Studien weiter nachzugehen, gilt es in einem *ersten Schritt*, den Gegenstand der schulischen und unterrichtlichen Disziplinierung theoretisch genauer zu bestimmen. Dafür werden wir zunächst die mit den Begriffen ›Disziplin‹ und ›Disziplinierung‹ einhergehenden pädagogischen Thematisierungs- und Problematisierungsweisen ausführen, um darauffolgend einer an Michel Foucault anschließenden Wendung dieses Problemzuschnitts zu folgen. In einem *zweiten Schritt* entwickeln wir unter Bezug auf Studien der interaktions- und konversationsanalytischen Unterrichtsforschung einen methodischen Zugriff auf den *situativen Vollzug* unterrichtlicher Disziplinierung. Es ist der Anspruch der von uns vorgeschlagenen Adressierungsanalyse, sowohl die machtvolle Strukturiertheit als auch situative Fragilität pädagogischer Praxis fassen zu können. Aus dieser Perspektive widmen wir uns in einem *dritten Schritt* unserem empirischen Forschungsmaterial, indem wir zunächst einen empirischen Fall in seinem sequentiellen Verlauf rekonstruieren und dessen Interpretation entlang der adressierungsanalytischen Heuristik ausschärfen. Weiter erfolgt in Abgleich mit weiteren Szenen aus unserem Forschungsprojekt eine Bündelung der rekonstruierten subjektivierenden Logiken unterrichtlicher Disziplinierungen. Abgeschlossen wird der Artikel in einem *vierten Schritt* mit einer Rückbindung an macht- und autorisierungstheoretische Forschungszugriffe. Vor dieser Folie wird deutlich, wie in unterrichtlichen Praktiken des Ermahnens, Tadelns und Drohens in einer spannungsvollen Gleichzeitigkeit von *stabilisierenden* und *destabilisierenden* Momenten pädagogische Autorität interaktiv hervorgebracht wird.

das rekursive Aufeinanderbezogenheit der konkreten Beteiligten sind konstitutiv für unser Forschungsinteresse am konkreten Vollzug von Disziplinierungen.

1 Disziplin und Disziplinierung als Forschungsgegenstand

1.1 Disziplin(ierung) als Machtproblem

Bereits die Etymologie der Begriffe ›Disziplin‹ und ›Disziplinierung‹ macht ihre historische Verwobenheit mit pädagogischen Problemstellungen sichtbar, insofern sie sich von den lateinischen Vokabeln *disciplina* (Erziehung/Zucht), *discipulus* (Schüler) und *discipere* (erfassen; von lat. *capere* »fassen«) ableiten (Kluge 2011: S. 207). Unter ›Disziplin‹ wird gemeinhin das »Einhalten von bestimmten Vorschriften oder Regeln« bzw. »das Sicheinfügen in die Ordnung einer Gruppe« verstanden (Dudenredaktion o. J.), welches zugleich als *Ziel* wie *Voraussetzung* pädagogischen Wirkens – insbesondere im Kontext Schule – entworfen wird (vgl. Langer/Richter 2015: S. 220; Wolter 2016: S. 42). Als Disziplinierungspraktiken können dann solche Praktiken gelten, welche die Regel- und Normeinhaltung und damit die Aufrechterhaltung einer bestimmten Ordnung prüfen und aktiv forcieren. Den bisweilen negativen Beigeschmack, der dem Begriff in pädagogischen Kontexten zukommt, lässt sich dabei nicht allein dadurch erklären, dass die Bezeichnung der *disciplina militaris* schon in der Antike auf die Armee bezogen wurde (vgl. Kluge 2011: S. 207) und seither mit militärischer Zucht und Gehorsam verbunden wird. Insbesondere die Verknüpfung mit repressiver Strenge im Sinne einer ›schwarzen Pädagogik‹ (Rutschky) im Kontext des nationalsozialistischen Regimes macht deutlich, welch problematisches Erbe der Begriff der ›Disziplin‹ aufruft (vgl. Radtke 2011; Brumlik 2007). Auch wenn es Bestrebungen gibt, Disziplin und Disziplinierung von diesen historischen Kontexten und Erfahrungen zu lösen und wieder positiv für die Beschreibung pädagogischer Beziehungen zu wenden, indem sie als Bedingungen für eine ›gesunde‹ Entwicklung als auch für erfolgreiches Lernen veranschlagt wird (vgl. Bueb 2006; Winterhoff/Tergast 2009)⁵, erweist sich die spezifische Machtförmigkeit des Konzeptes als beständig, da die Praxis des Disziplinierens immer auch in Form von Übergriffen, Selektionen und Degradierungen in ein »Gewaltverhältnis« münden kann (Radtke 2011: S. 162).⁶

Bei aller nachvollziehbaren Kritik an der Aufwertung von Disziplin in pädagogischen Kontexten, scheint es aber zugleich unmöglich zu sein, sich dem Konzept in pädagogischem Tun und pädagogischer Theoriebildung vollends zu entziehen. Im Anschluss an Kant, der Disziplinierung für die menschliche Vernunft- und Moralentwicklung als notwendige »Bezähmung der Wildheit« setzte (Kant 1803/1964:

5 Für eine erziehungswissenschaftliche Kritik dieser Neubestimmungen vgl. Brumlik 2007.

6 Wie gewaltvoll die Praxis hinter den programmatischen Neubestimmungen des Konzepts der Disziplin sein kann, zeigen die Strafanzeigen gegen den Bonner Kinderpsychiater und Bestsellerautor Michael Winterhoff. Diesem wird vorgeworfen, dass er Kinder über Jahre hinweg mit Neuroleptika behandelte, die stark sedierend wirken.

S. 706), stellt das Konzept der Disziplin und die Praxis der Disziplinierung in der modernen Pädagogik eine konstitutive Problemstellung dar (vgl. Masschelein 1996: S. 164; Thompson 2010). In der traditionsstiftenden und bis heute maßgeblichen Frage Kants »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant 1803/1964: S. 711) wird ein Paradoxon gestiftet, das die »Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen« (ebd.) nur als »Resultat einer Formierung, Erziehung, Disziplinierung oder Unterwerfung« denkbar werden lässt (Wimmer 2009: S. 111).⁷ Pädagogisches Tun sieht sich damit vor die Aufgabe gestellt, Heranwachsende zu einer Form der moralischen Selbstdisziplinierung zu befähigen, die streng genommen nicht von außen, sondern nur durch die Heranwachsenden selbst hervorgebracht werden kann (vgl. Benner 1987: S. 71; Wimmer 2006).

Dieser paradoxal verfasste Problemzuschnitt zeigt sich auch darin, dass klassische Praktiken der Disziplinierung – wie bspw. Tadel- und Strafpraktiken – immer dann abgelehnt werden, wenn diese nicht auf die Einsicht der pädagogischen Adressat*innen gerichtet sind (vgl. Richter 2018: S. 34). Das Ziel der Herstellung von (Selbst-)Disziplin ist also aus einer pädagogischen Perspektive nur begründbar, wenn Mittel gewählt werden, die eine »Befähigung zur Selbstführung« anstreben und diese nicht bereits im Vollzug negieren (Langer/Richter 2015: S. 216). In dieser konstitutiv pädagogischen Fassung stehen Disziplinierungspraktiken schnell unter dem Verdacht, die kindliche Freiheit zugunsten einer rigiden Ordnungsvorstellung unterbinden zu wollen, wodurch die charakteristische Gleichzeitigkeit von *pädagogisch gewollter Disziplin* und *pädagogisch problematisierter Disziplinierung* entsteht.⁸ Werden Freiheit und Zwang in der Tradition Kants als dichotome Opposition entworfen, so bleibt Erziehung in einer paradoxen Kippfigur gefangen: Entweder wird pädagogisch problematisiert fremdeingewirkt oder die Selbsttätigkeit des Kindes wird als bereits gegeben gesetzt, wodurch aber Erziehung als Praxis ihre Berechtigung verliert, da das Ziel der Selbstständigkeit des Kindes bereits erreicht ist.

7 Neben der »Wartung« (Kant 1803/1964: S. 697) im Sinne von Verpflegung und Unterhaltung, versteht Kant unter Erziehung einen Prozess, der sich weiter durch die Stufen der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, und Moralisierung auszeichnet (ebd.: S. 706f.): Während Disziplinierung die »Bezähmung der Wildheit« (ebd.: S. 706) bezeichnet, zählen zur Kultivierung die »Belehrung und die Unterweisung« (ebd.) sowie die »Verschaffung der Geschicklichkeit« (ebd.). Unter Zivilisierung werden Fähigkeiten verstanden, klug und manierlich zu agieren und sich entsprechend in die Gesellschaft einzupassen, während mit Moralisierung die Gesinnung des Zöglings in den Fokus gerückt wird, mit dem Ziel »daß er nur lauter gute Zwecke erwähle« (Kant 1803/1964: S. 707). In dieser Logik ist Disziplinierung immer nur eine Stufe des Erziehungsprozess und ein vorläufiges Stadium auf dem Weg zu einem mündigen und vernünftigen Menschen.

8 Auf diese Gleichzeitigkeit verweist auch die Tabuisierung des Straftopos in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und die semantischen Wandel in programmatischen Texten (vgl. Richter 2018: S. 164f.).

Dass dieser Zuschnitt des Pädagogischen nicht nur theoretisch wenig überzeugt, sondern vielmehr in einem grundlegenden Sinne verunmöglicht, die spezifische Machtförmigkeit pädagogischen Handelns zu fassen, darauf haben seit den frühen 1990er Jahren verschiedene allgemeinpädagogische Studien hingewiesen (vgl. u. a. Pongratz 1990/2011; Meyer-Drawe 1996). Den gemeinsamen Bezugspunkt dieses machtkritischen Einsatzes stellen die Arbeiten Michel Foucaults dar, welcher die für die moderne Pädagogik so zentrale Opposition zwischen Selbst- und Fremdbestimmung – und damit das klassische Verständnis von Disziplinierung – radikal in Frage stellt (vgl. für einen Überblick Balzer 2004). Anstelle einer Vorstellung, die Macht als personale Ressource zur Unterwerfung und Disziplinierung anderer fasst, versteht Foucault Macht als ein durch Praktiken hervorgebrachtes Geflecht von Beziehungen, welches sich durch typische Strategien und subjektivierende Effekte auszeichnet (vgl. Foucault 1982, 1987).

Es sind dabei insbesondere die von Foucault in *Überwachen und Strafen* (Foucault 1994) herausgestellten *disziplinären* Machtbeziehungen, die zur Beschreibung pädagogischer Praktiken und Institutionen sowohl von Foucault selbst als auch in einer ersten Phase der erziehungswissenschaftlichen Rezeption herangezogen wurden (vgl. für einen Überblick Ricken 2007; Balzer 2014). Mit »die Disziplinen« benennt Foucault »Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und die gelehrig/nützlich machen« (Foucault 1994: S. 175). Dabei zeichnet sich die Disziplinarmacht dadurch aus, dass sie über Verteilungen und Rangordnung direkt am Körper ansetzt und über Übungen ein Zusammenspiel von Körper und Gesten kontrolliert. Entscheidend für ihre Wirkmächtigkeit ist dabei ein »zwingende[r] Blick« (Foucault 1994: S. 221), der in der Architektur des Panoptikums seine Perfektionierung erfährt und dessen Kraft darin gründet, über die Parzellierung der Körper und die Möglichkeit der permanenten Beobachtung ein bestimmtes Verhalten herbeizuführen. Neben dem panoptischen Blick sind Foucault zufolge die Disziplinstrafen eine Technik der Disziplinarmacht, die vorwiegend korrigierend verfährt. Diszipliniert wird also dadurch, dass »der Wirklichkeit ein künstlich errichtetes System der Verhaltensnormierung entgegengesetzt[t]« wird (Vogelmann 2017: S. 60), welches zum Anlass von normierenden Sanktionierungen wird. In der Gleichzeitigkeit von Normalisierung und Individualisierung werden Subjekten einerseits Kategorien, Positionen und Ränge zugewiesen und andererseits individuelle Unterschiede zu eben jenen herausgestellt (Foucault 1994: S. 237).⁹

9 Insbesondere die Prüfung entfaltet ihre disziplinierende Wirkung dadurch, dass sie »die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion« kombiniert (Foucault 1994: S. 238). Als dauernd wiederholtes Machtritual misst die schu-

Diese machttheoretische Perspektivierung der Institution Schule als *Disziplinaranstalt* mit spezifisch normierenden Kontroll- und Prüfungspraktiken stand zunächst im Vordergrund der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Rezeption.¹⁰ In der Analyse von Schule wurde »die (totale) Herrschaft des panoptischen Prinzips« herausgestellt (Grabau/Rieger-Ladich 2014: S. 64) und dazu genutzt, Schule als »Dressurmaschine einer schwarzen Pädagogik« zu kritisieren (ebd.: S. 70). Spätere Anschlüsse an Foucault gehen über diese Rezeption von *Überwachen und Strafen* hinaus, um – so Ricken (2007: S. 162) – die »Spezifik pädagogischen Handelns machttheoretisch angemessener« erfassen zu können. Denn auch wenn die disziplinierenden Logiken in schulischen Straf- und Prüfungspraktiken unübersehbar sind, so entgeht dieser Perspektive, dass diese Logiken seit dem Bestehen der Volksschule immer auch mit *regulierenden* und *pastoralen* Machtformen im Sinne einer sanften ›Führung der Führungen‹ verwoben waren (vgl. Hunter 1994; Caruso 2003; Kuhlmann 2021).¹¹ Durch diese Blickerweiterung in der Analyse von Schule rückt der Zurichtungscharakter zugunsten der komplexen Subjektwerdungsprozesse bzw. der in schulischen Praktiken eingeschriebenen Subjektivierungslogiken und Figuren pädagogischer Gouvernementalität in den Vordergrund (vgl. Ricken 2007: S. 162). So bestimmt bspw. Ludwig Pongratz das Prinzip der »freiwillige[n] Selbstkontrolle« (Pongratz 2004) als Kern neoliberaler Regierungsformen, das sich durch eine »Verbindung von Selbsttechnologien und gouvernementalen Kontrollstrategien« auszeichnet und sich in organisationalen und unterrichtlichen Praktiken in Schule niederschlägt (ebd.: S. 254). Konkret zeigt er anhand der Straf- und Disziplinierungspraxis des schulischen Trainingsraums¹², dass »[d]er vervielfachte, permanente, pan-

liche Prüfung, mit welchem Erfolg der Wissensübertrag von der Lehrperson auf die*den Schüler*in vorangeschritten ist und erhebt dabei ein spezifisches Wissen über die Lernen- den (ebd.: S. 240f.; vgl. auch Ricken/Otzen in diesem Band).

- 10 Vgl. für die deutschsprachige, erziehungswissenschaftliche Rezeption von Michel Foucaults Arbeiten Ricken 2007; Grabau/Rieger-Ladich 2014; Balzer 2014. Für die früher ansetzende englischsprachige Rezeption vgl. Ball 1990; Popkewitz/Brennan 1998.
- 11 Caruso (2005: S. 186) rekonstruiert einen Wandel von disziplinären zu regulierenden Machtformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: »Während das Ordnungs- und Handlungsmuster der Disziplinen die Produktivität der Hemmung, der direkten Einwirkung, der Konzentration der Subjekte und der mechanischen Ordnung unterstrich, lenkte das biopolitische Ordnungsmuster die Aufmerksamkeit auf die Denkfiguren des Wachstums, der Eigengesetzlichkeit des Subjekts, der dosierten und geleiteten Enthemmung und der organischen Ordnung.«
- 12 Die konzeptuelle Grundlage des Trainingsraum-Konzeptes (Bründel/Simon 2007) beruht darauf, dass Schüler*innen bei Unterrichtsstörungen selbst gewählt aus dem Klassenraum in den Trainingsraum wechseln und dort die Gründe ihres Fehlverhaltens erschließen. Im Anschluss daran ist vorgesehen, dass die zuvor störenden Schüler*innen einen Vertrag mit den Lehrpersonen abschließen, in denen sie formulieren, wie sie ihr Verhalten zukünftig verändern und verbessern möchten. Auch wenn es sich bei diesem Vertrag augenscheinlich nicht um gleichwertige Vertragspartner*innen handelt, kommt der Lehrperson die Funk-

optische Blick der Anderen [...] gewissermaßen nach Innen [wandert]« (Pongratz 2010: S. 68). Gouvernamentale Strategien der ›freiwilligen Selbstkontrolle‹ treten im Unterricht insbesondere dann hervor, wenn Schüler*innen angehalten werden, bei Störungen selbst den Raum zu verlassen, ihr Fehlverhalten selbst zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

In der Engführung, Schule ausschließlich als Disziplinaranstalt zu verstehen, bleibt darüber hinaus unberücksichtigt, dass auch die rigidesten Machteinwirkungen mit Widerständen und ambivalenten Überlagerungen von Machtbeziehungen rechnen müssen und daher nicht von einer linearen Unterwerfungslogik ausgegangen werden kann (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2015: S. 105). Dieser Vieltimmigkeit und ambivalenten Machtverwobenheit pädagogischer Vollzugsformen gehen seit einiger Zeit ethnographische Studien mit einem dezidiert machttheoretischen Forschungsinteresse nach (vgl. u. a. Rabenstein 2007; Ott/Wrana 2010; Ott et al. 2012; Rabenstein/Strauß 2018; Merl 2019). So wird nicht nur das spannungsvolle Ineinander von verschiedenen – disziplinierenden, regulierenden und pastoralen – Regierungslogiken, sondern auch die situative Brüchigkeit und bisweilen Widerständigkeit in der Etablierung pädagogischer Ordnung(en) sichtbar (vgl. auch Idel et al. 2014).

Für die Frage nach der Performativität unterrichtlicher Disziplinierung, der wir uns im Rahmen des Beitrags zuwenden wollen, sind vor diesem Hintergrund insbesondere die Arbeiten von Antje Langer (2008), Sophia Richter (2018, 2019) und Jan Wolter (2016, 2018) von Interesse, da sie die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Thematisierungs- und Problematisierungsweisen von Disziplin und Disziplinierung – auch in historischer Perspektive (vgl. Richter 2018) – zu den beobachteten, spannungsvollen und oft in sich gebrochenen Vollzugsformen unterrichtlicher Disziplinierung in ein Verhältnis setzen (vgl. auch Weitkämper 2018). Wie sowohl in ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen als auch in den mit Lehrpersonen geführten Interviews deutlich wird, erzeugt die pädagogische Tabuisierung von Disziplinierungs- und Strafpraktiken eine umfassende *Legitimierungsbedürftigkeit* ebendieser Praktiken (vgl. Langer/Richter 2015). Lehrpersonen distanzieren sich im Sprechen über ihre Praxis von klassischen Formen der Zurechtweisung und Sanktion, »da diesem Vorgang etwas Repressives anhaftet« (Langer 2008: S. 167). Die Untersuchungen zeigen, wie insbesondere ritualisierte Praktiken zur Störungsprävention als pädagogisch legitim(er)e Wege angesehen werden, zu der von den Lehrkräften gewünschten

tion zu, die Einhaltung des Vertrages zu überwachen. Die Selbstkontrolle und -optimierung der Schüler*innen erscheint dann weniger als ein Kennzeichen autonomen Handelns, sondern aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive als eine Verschränkung von Selbst- und Fremddisziplinierung: »Die Trainingsraum-Methode sitzt einem Selbstmissverständnis auf, wenn sie sich und anderen glauben machen möchte, sie hätte darauf eine passable Antwort gefunden« (Pongratz 2010: S. 74.).

»Disziplin ohne Disziplinierung« (Langer/Richter 2015: S. 221) zu gelangen: »Der reaktiven Disziplinierung wird die aktive Vermeidung von Disziplinierung durch präventive, aber nicht weniger machtvolle Maßnahmen gegenübergestellt« (ebd.: S. 226).¹³ Daran anschließend werden Disziplinierungspraktiken relativ offen als Praktiken bestimmt, über die eine Anordnung und/oder Einpassung von Schüler*innen hinsichtlich bestimmter Normen erfolgen und diese darüber mehr oder weniger indirekt dazu auffordern, eine bestimmte Subjektivität herauszubilden (Wolter 2016: S. 52; vgl. auch Neto-Carvalho 2017: S. 284f.).

Vor dem Hintergrund der geleisteten theoretischen Perspektivierung und empirischen Analyse von *Disziplin(ierung) als Machtproblem* stellt sich jedoch weiterhin die Frage, wieso die programmatisch problematisierten Praktiken der Disziplinierung empirisch weiterhin so präsent sind. Dieser Frage wollen wir uns dadurch nähern, dass wir im Folgenden im Anschluss an konversations- und interaktionsanalytische Studien die *soziale Funktionalität* von Disziplinierungspraktiken in den Fokus rücken, d. h. danach fragen, auf welches interaktive Problem diese Praktiken eine Antwort darstellen (könnten).

1.2 Unterrichtliche Disziplinierung als funktionale Praktik

Versteht man unterrichtliche Disziplinierung anschließend an die genannten machttheoretischen Forschungsperspektiven als Praktik der Hervorbringung und Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung, die mit bestimmten Formen der Führung der Schüler*innen-Führungen einhergeht, so ist es hilfreich, mit Bezug auf ethnomethodologische Unterrichtsforschung zu qualifizieren, wodurch sich Unterricht als spezifische soziale Ordnung auszeichnet. In der ethnomethodologischen und daran anschließenden konversationsanalytischen Forschungsperspektive rückt die Frage nach der *formalen Strukturiertheit* von Praktiken in den Fokus und damit das Interesse, an den ›Methoden‹ der Teilnehmenden interaktiv soziale Ordnung und Bedeutung zu generieren (vgl. Garfinkel 1967; Sacks 1984). Das Erkenntnisziel liegt damit darin, zu rekonstruieren, welche »Orientierungsmuster und formalen Mechanismen [...] von den Interagierenden eingesetzt werden, um Handlungs- und Sinngehalt einer Äußerung erkennbar zu machen« (Bergmann 2010: S. 264). Dadurch, dass »beobachtbares Verhalten von Teilnehmern als praktische Lösung praktischer Probleme« gefasst wird (Breidenstein/Tyagunova 2012 S. 299), werden Sprechakte und Handlungsweisen hinsichtlich

13 Diese Machtverwobenheit präventiver Praktiken der Disziplinierung zeigt Wolter (2018), wenn er die subjektivierenden und differenz erzeugenden Logiken im individualisierten Grundschulunterricht rekonstruiert.

ihrer sozialen Funktionalität in Bezug auf je bestimmte – soziale Situationen auszeichnende – Koordinationsprobleme verstanden.

In der ethnomethodologischen Unterrichtsforschung wurde insbesondere die Basisstruktur der Sprecher*innen-Organisation als dreistufige Folge von Frage, Antwort und Bewertung (*Initiation-Response-Evaluation*, vgl. McHoul 1978; Mehan 1979) und die »two-party-structure« zwischen Lehrperson auf der einen Seite und den Schüler*innen als »Kohorte« auf der anderen Seite herausgearbeitet (Payne/Hustler 1980: S. 50). Diese unterrichtliche Interaktionsstruktur und der damit einhergehende geteilte Aufmerksamkeitsfokus auf einen Unterrichtsgegenstand muss von den Teilnehmenden aktiv hervorgebracht werden und bedarf aus dieser Perspektive der dauernden, störungsanfälligen Abstimmungsarbeit. Diese Koordinationsnotwendigkeit bezieht sich dabei u. a. auf den lehrer*innen-seitigen Umgang mit und die »Differenzierung [von] parallele[n] Aktivitätsvektoren« (Herrle/Dinkelaker 2018: S. 109)¹⁴, d. h. der Notwendigkeit, Schüler*innen-Tätigkeiten, die parallel zum Unterrichtsgeschehen ablaufen, hinsichtlich ihrer interaktiven Bedeutsamkeit einzuschätzen und im Falle einer drohenden Ablenkung vom »Hauptaktivitätsvektor« (disziplinierend) zu intervenieren (vgl. auch Koole 2007; Ishino 2017: S. 42). Dieses Handlungsproblem stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Unterrichts- und Peerkultur mitunter durch gegenläufige normative Ordnungen auszeichnen (vgl. Breidenstein 2008, 2018; Martens 2015), wodurch der »Eigensinn der Peerkultur« in deutliche Konkurrenz zum Unterrichtsgeschehen treten kann (Helsper 2009: S. 74).

Vor dem Hintergrund dieser »praktischen Probleme« werden unterrichtliche Disziplinierungen von Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt (2009: S. 191) als sprachliche Handlungsmuster aufgefasst, die die Funktion haben, Schüler*innen »zur Einhaltung der kommunikativen Ordnung in einer Unterrichtsphase zu veranlassen«. Neben dem »Zwang Charakter« der Unterrichtskommunikation, der zwar »den Rahmen für alle kommunikativ stattfindenden Prozesse bildet« (ebd.: S. 198), aber eben »nicht ständig manifest« ist (ebd.), werden in dieser Fassung die Vielfalt der Adressierungsformen sprachlicher Disziplinierung – so bspw. auch ironische Kommentare – berücksichtigt. In der englischsprachigen konversationsanalytischen Unterrichtsforschung wird unter dem Konzept des »interactional management of discipline« untersucht (Margutti/Piirainen-Marsh 2011), in welcher Weise u. a. in Lehrer*innen-Vorwürfen (»teacher's reproaches« (Margutti 2011)) das Verhalten von Schüler*innen als »unacceptable, criticisable or reproachable« adressiert wird (Margutti/Piirainen-Marsh 2011: S. 305). Dabei argumentiert Revert Klattenberg (2020: S. 3) mit Bezug auf Emanuel Schegloff, dass sich diese klassischen Formen des klassenöffentlichen Tadelns als »retro-sequences« verstehen lassen, da sie eine rückwirkende Markierung und damit Herstellung einer voran-

14 Die Autoren beziehen sich hier auf die konversationsanalytische Studie von Merritt (1982).

gegangenen Normverletzung darstellen. Eine parallele Aktivität von Schüler*innen wird damit aus dieser Perspektive *erst dann* zu einer Störung, wenn sie – von Lehrpersonen oder auch Peers – als diese markiert wurde.

In der sequenzanalytischen Untersuchung des interaktiven ›Disziplinmanagements‹ im Klassenraum rückt aus einer konversationsanalytischen Perspektive insbesondere die formal-sprachliche Struktur von Sprechakten in den Blick. So werden empirische Ausdrucksformen wie fragende Ermahnungen (vgl. Ishino 2017), die Nennung von Vornamen (vgl. Klattenberg 2020) und »gender address terms« (Tainio 2011), adressierte Pausen (vgl. Macbeth 1991: S. 288) oder auch durch Ironisierung gebrochene Vorwürfe (vgl. Piirainen-Marsh 2011) auf ihre spezifische Musterhaftigkeit und soziale Funktionalität untersucht. Da Disziplinierungen empirisch oft als »moralische Kommunikation« auftreten (Bergmann/Luckmann 2013), d. h. als Sprechakte mit moralischen »Bewertungsleistungen« in Bezug auf die »moralische Identität« der adressierten Person (ebd.: S. 29), stehen in klassenöffentlichen Aushandlungen häufig Fragen der Verantwortung und Schuld für eine Störung im Vordergrund (vgl. auch Martens 2015).

Wie bereits in diesem Überblick deutlich wurde, werden Disziplinierungspraktiken aus einer ethnomethodologischen Perspektive als *Bearbeitungsformen von für den Unterricht typische Handlungsprobleme* verstanden, welche das Ziel verfolgen, den zentralen ›Aktivitätsvektor‹ des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs zu etablieren bzw. aufrechtzuerhalten. Auch wenn durch diesen Zugriff die interaktive Hervorbringung von ›Disziplin‹ in den Blick rückt,¹⁵ so verbleiben konversationsanalytische Studien zum Ermahnen und Tadeln letztlich beim Konzept einer personalen, lehrer*innenseitigen Handlungsmacht, die auf bestimmten sprachlichen und körperlichen Ressourcen beruht bzw. diese unterschiedlich funktional einsetzen kann (vgl. auch Bergmann 2000: S. 120; Hustler/Payne 1982: S. 52).

1.3 Unterrichtliche Disziplinierung als machtvolleres (Re-)Adressierungsgeschehen

Ausgehend von anerkennungstheoretischen Bestimmungen von Adressierung als Medium von Subjektivierungsprozessen wurde im Rahmen des Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung (a:spect)* eine Heuristik der Adressierungsanalyse entwickelt, die in ihren vier Analysedimensionen eine machtanalytische Heuristik mit sequenzanalytischen Interpretationslogiken verknüpft (vgl. den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band; Kuhlmann et al. 2017; Rose 2019). Die erste Dimension, die

15 Auch die interaktive Hervorbringung von Lehrer*innen-Autorität rückt damit in den Fokus, vgl. Hustler/Payne 1982; Macbeth 1991.

Organisationsdimension, fokussiert mit Fragen nach Formen der Selektion der adressierten Person(en) oder den Modi der Reaktionsverpflichtung etc. die formale Struktur der Interaktion. Die in konversationsanalytischen Studien herausgestellten Adressierungsweisen in Disziplinierungspraktiken, wie der Nennung von Schüler*innen-Vornamen, genderspezifischen Adressierungsformeln (›Hey Jungs!‹, ›Mensch Mädels!‹) oder anhand von Blicken adressierte Sprechpausen, sind insbesondere in Bezug auf diese Dimension bedeutsam, weil dadurch jeweils in bestimmter Weise markiert wird, wer vor wem adressiert wird. Die Arten der Selektion und Reaktionsverpflichtung bieten dann für die drei Kerndimensionen¹⁶, die an den Foucaultschen Analyseachsen Wissen, Macht und Selbstverhältnis orientiert sind (vgl. Foucault 2004: S. 10), weiterführende Einsichten.

Als erste Kerndimension stellt die *Norm- und Wissensdimension* auf die performative Hervorbringung bestimmter Norm- und Wissensordnungen scharf und berücksichtigt dabei insbesondere verschiedene Modi der Situationsdefinition sowie die interaktive Etablierung von Differenzierungsformen innerhalb der aufgerufenen Ordnung. In Bezug auf Praktiken der Disziplinierung werden vor dieser heuristischen Folie die Fragen bedeutsam, wie genau zwischen akzeptablem und nicht akzeptablem Verhalten unterschieden wird und wie über diese Differenzsetzungen eine bestimmte normative Ordnung etabliert wird bzw. werden soll. Davon ausgehend kann vor dem Hintergrund von Foucaults machttheoretischen Überlegungen justiert werden, welche Logik(en) des Normbezugs – in Form eines normierenden und sanktionierenden Abgleichs zwischen Soll und Sein – in der Interaktion vollzogen wird bzw. werden.

Wie sich hier bereits zeigt, ist die zweite Kerndimension – *die Machtdimension* – eng mit der Norm- und Wissensdimension verbunden, da über die Etablierung bestimmter sozialer Ordnungen immer auch spezifische Machtbeziehungen hervorgebracht werden. Über die Frage nach vollzogenen Positionierungen und Relationierungen können sowohl (temporäre) Subjektpositionen als auch etablierte Beziehungen zwischen diesen Positionen herausgearbeitet werden. Für die adressierungsanalytische Interpretation unterrichtlicher Disziplinierung stellt sich vor diesem Hintergrund insbesondere die Frage, auf welche Weise Allianzen und Konfliktparteien sprachlich und körperlich als diese inszeniert werden.

Bestimmte Formen der *Führung der Führungen* können dann im Zusammenspiel mit der dritten Kerndimension – der *Selbstverhältnisdimension* – zum Gegenstand der Rekonstruktion werden, indem danach gefragt wird, wie die Akteur*innen sich als Selbstbezügliche hervorbringen und die von ihnen Adressierten immer auch als Subjekte mit einem je bestimmten Verhältnis zu sich selbst ansprechen. Indem sie sich mehr oder weniger direkt zur Arbeit am Selbst auf-

16 Wir bezeichnen die drei Dimensionen Wissen-, Macht- und Selbstverhältnis als ›Kerndimensionen‹ (vgl. Kuhlmann in diesem Band).

fordern, rücken sowohl performierte Figuren der Selbstführung wie auch Formen der indirekten Führung der Selbstführungen in den Vordergrund. Es sind insbesondere diese empirisch bedeutsamen Adressierungen, in denen Schüler*innen getadelt werden, die vor der Folie der eingangs thematisierten pädagogischen Problematisierung bestimmter, nicht auf die Einsicht und die Selbstführung angelegte Formen der Disziplinierung für eine theoretische Rückbindung des Phänomens aufschlussreich sein könnten.

Um im Folgenden der Performativität und Machtverwobenheit schulischer Disziplinierungen nachzuspüren, wenden wir nun den Blick auf eine konkrete Szene im Schulunterricht und gehen dafür folgendermaßen vor: Nach einer kurzen Einführung in unser empirisches Datenmaterial sowie den Kontext des ausgewählten Falls (2.1) wenden wir uns der adressierungsanalytischen Interpretation ebendieser Szene zu, d. h. wir untersuchen sie hinsichtlich vollzogener Normsetzungen, hervorgebrachter Positionierungen, Relationierungen sowie konturierter Selbstverhältnisse. Wir werden dabei zunächst den Anfang der Interaktion sequenzanalytisch interpretieren (2.2), um daran anschließend die Rekonstruktion der gesamten Szene hinsichtlich der vier adressierungsanalytischen Dimensionen zuzuspitzen (2.3).

2 Formen der Disziplinierungen: Adressierungsanalytische Fallinterpretation

2.1 Hinführung und Fallauswahl

Wir konnten im Rahmen unserer ethnografischen Beobachtungen an einem großstädtischen Gymnasium im Projektkontext a:spect eine große Bandbreite an performierten Disziplinierungspraktiken beobachten, die sich vom eindringlichen Blick, über das mahnende Aufrufen von Eigennamen, tadelnden Schuldzuschreibungen bis hin zu längeren ›Standpauken‹ erstreckten.¹⁷ Die mal fragenden, mal drohenden, mal beschämenden, lauten oder leisen, beiläufigen oder unterbrechenden, genervten oder ironischen, expliziten oder subtilen Formen der lehrer*innen-seitigen Disziplinierung wurden von Schüler*innen mal kommentarlos angenom-

17 Wir verwenden den Begriff der Disziplinierung als Oberbegriff, unter dem wir konkrete Praktiken des Ermahnens, Tadelns, Drohens und Strafens subsumieren. Im Anschluss an konversationsanalytische Studien wählen wir damit einen engen Disziplinierungsbegriff. Die Randtypiken dieser Praktiken bilden auf der einen Seite die beiläufigen Adressierungen (wie adressierte Pausen, mahnende Blicke) und auf der anderen Seite lehrer*innen-seitige ›Ausraster‹ und monologisierende Belehrungen der Klasse.

men, abstreitend zurückgewiesen, ironisiert¹⁸ oder auch in mehr- oder uneindeutigen Kommentaren in ihrer Bedeutung verschoben. Selbst wenn ›klassische‹ Strafen wie Rausschmeißen, Nachsitzen oder Schulhoffegen in unseren Lerngruppen nicht beobachtet werden konnten, war auffällig, dass Lehrer*innen viel Zeit und Energie investierten, ihre Schüler*innen im Unterricht über unterschiedliche körperliche und sprachliche Adressierungen zu disziplinieren. Insbesondere Praktiken des klassenöffentlichen Ermahnens und tadelnden Zurechtweisens spielten eine signifikante Rolle in der beobachteten Lernkultur.

Bevor wir uns einer konkreten Szene adressierungsanalytisch zuwenden, bleibt zu konkretisieren, welche Interaktionen wir als Disziplinierungspraktiken bestimmt und davon ausgehend als Szenen für die sequenzanalytische Interpretation ausgewählt haben. Anschließend an soziolinguistische und konversationsanalytische Studien haben wir Interaktionen in den Fokus gerückt, in denen ein Verhalten retrospektiv als ›nicht akzeptabel‹ und ›kritisierbar‹ markiert (Margutti/Piirainen-Marsh 2011: S. 305) und davon ausgehend zur »Einhaltung der kommunikativen Ordnung« aufgefordert wurde (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: S. 191). Die unter diesen Kriterien ausgewählten Szenen zeichnen sich oft dadurch aus, dass sie nur aus wenigen (Re-)Adressierungssequenzen bestehen – klassischer Weise eine Ermahnung durch die Lehrperson, eine mehr oder weniger explizite Entschuldigung durch den*die Schüler*in und den inhaltlichen Wiedereinstieg. Die im Folgenden im Fokus stehende Szene, in der es zu einer längeren, klassenöffentlichen Aushandlung über eine Störung kommt, stellt also in der Breite der Beobachtungseindrücke eher die Ausnahme als die Regel dar. Gleichzeitig kann diese Krisenhaftigkeit – im Sinne Garfinkels – gerade sonst nicht explizierte Regeln des sozialen Vollzugs explizit werden lassen und dadurch einerseits einen Zugang zur spezifischen Regelmäßigkeit und andererseits zu typischen Spannungen sozialer Praxis ermöglichen. Unter dieser Prämisse wurde die nachfolgend beschriebene Szene für eine adressierungsanalytische Feininterpretation ausgewählt und diente als Ankerfall für fallvergleichende Analysen.

Das im Folgenden im Fokus stehende Transkript wurde auf Grundlage von Videographien aus zwei Kameraperspektiven erstellt; dabei wurde sich bei der Transkription an den GAT2-Konventionen aus der linguistischen Gesprächsforschung orientiert (vgl. Selting et al. 2009).¹⁹ Im Zuge der Interpretation haben wir neben der Arbeit am Transkript auch immer wieder auf die Videoaufnahmen zurückge-

18 Für eine adressierungsanalytische Untersuchung zu Ironie im Unterricht vgl. den Beitrag von Otzen in diesem Band.

19 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass das Transkript – auch wenn es beide Kameraperspektiven berücksichtigt – immer nur einen Ausschnitt zeigt. Da gerade die gesprächsanalytischen Transkripte die Beobachtendenperspektive weniger stark abbilden (als bspw. ethnografische Protokolle), wurde im Zuge der Interpretation zusätzlich auf das Videomaterial und die Feldnotizen zurückgegriffen.

griffen, um insbesondere auch die körperlichen Vollzugsformen in den Blick zu bekommen (vgl. zum Vorgehen Kuhlmann in diesem Band). Der entwickelten Interpretationspraxis im Projekt folgend, werden wir die ausgewählte Szene zunächst sequenzanalytisch untersuchen, um insbesondere auf die sequenzielle Organisation und interaktionale Entfaltung der untersuchten Praktik als aufeinanderfolgende und antwortende Re-Adressierungen zu fokussieren. Auch hier sind bereits die adressierungsanalytischen Dimensionen zentral, wenngleich wir sie nicht explizit aufschlüsseln. In der daran anschließenden flächigeren Bündelung wird die Interpretation entlang der Dimensionen zugespitzt, wodurch die Analyse hinsichtlich der der Praktik eingeschriebenen Subjektivierungslogiken verdichtet werden kann.

2.2 Sequenzanalytische Interpretation

Die konkrete Szene wurde im Deutschunterricht einer neunten Klasse gefilmt. Im Rahmen der Unterrichtseinheit zu Friedrich Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* zeigt die hier ausgewählte Szene einen Ausschnitt aus einem klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch. Nach einer Arbeitsphase in Gruppen trägt der Lehrer Herr Ulrich (HU) die Schüler*innen-Antworten zusammen und notiert diese stichpunktartig an der Tafel. Mia hatte im Zuge dieses Unterrichtsgesprächs geäußert, dass die Hauptperson des Dramas »Grazie« besitze, woraufhin Jannik sich meldet und nachfragt, was denn »Grazie« bedeute. Als der Lehrer Sonja dran nimmt und diese – unter zunächst zustimmender und dann zweifelnder Mimik und Gestik von Herrn Ulrich – erklärt, was sie unter dem Begriff versteht, entspinnt sich eine Peer-Aktivität zwischen Alex und Fabian, auf die Sonja durch eine Unterbrechung ihres Redebeitrags reagiert. Wir werden die darauffolgende Interaktion Sequenz für Sequenz adressierungsanalytisch interpretieren.

- 1 Sonja: =ABER ä:m ((blickt in Richtung Alex und Fabian)) (---)
- 2 HU: <<blickt Alex an> ALSO in erster linie hat das
- 3 was von ELEganz=ALEX, bist du eigentlich bei uns oder bist
- 4 du (--) irgendwo beim letzten wochenende (-) mit den
- 5 gedanken? oder (-) was ist los?>
- 6 Fabian dreht sich zu Alex und lacht laut auf.
- 7 Alex: <<p> ich hab nur was getrunken>

Zunächst zu Sonjas Sprechakt:

Sonja: =ABER ä:m ((blickt in Richtung Alex und Fabian)) (---)

Die Schülerin bricht ihre inhaltliche Ausführung bzw. den Einwand auf die mimisch und gestisch vollzogene Kritik des Lehrers dadurch ab, dass sie den Blickkontakt zwischen ihr und Herrn Ulrich beendet und sich Alex und Fabian

zuwendet. Konversationsanalytisch gesprochen wird durch diese vor der Klassenöffentlichkeit vollzogene Blickumwendung die Aufmerksamkeit auf die parallele Peer-Aktivität verschoben. Es ist insbesondere die Tatsache, dass sie diese nonverbale Adressierung ihrer Mitschüler vor den Augen des Lehrers vollzieht, die ein spannungsvolles Positionengefüge hervorbringt: Während ihre Zuwendung zu Alex und Fabian wie ein ungewollter Reflex auf Geräusche aus deren Richtung erscheinen kann und dadurch keine eindeutige Differenzsetzung zwischen sich und ihren Peers hervorbringt, setzt Sonja Herrn Ulrich unter Zugzwang, sich zu dieser – im wahrsten Sinne des Wortes – *Ablenkung* der Interaktion zu verhalten. Sonja bringt sich also dezidiert an den Lehrer adressiert als in ihrem Sprechen Gestörte und Alex und Fabian als Störende hervor, ohne diese Störung selbst – über den Blick hinaus – zu thematisieren. Damit wird die Verantwortung der Störungsbearbeitung entweder an ihre Peers oder – was wahrscheinlicher ist – an den implizit mitadressierten Herrn Ulrich delegiert.

HU: <<blickt Alex an> ALSO in erster linie hat das
was von ELEganz=ALEX, bist du eigentlich bei uns oder bist
du (--) irgendwo beim letzten wochenende (-) mit den
gedanken? oder (-) was ist los?>

Auch wenn Herr Ulrich in seiner Re-Adressierung das Unterrichtsgespräch zunächst inhaltlich fortführt, indem er (abschließend) erklärt, was der Begriff ›Grazie‹ bedeutet, so ist er dem Blick Sonjas gefolgt und adressiert die Ausführung nicht – wie in klassenöffentlichen Gesprächen üblich – an alle Schüler*innen oder die vorhergehende Rednerin, sondern an Alex. Damit wird der Schüler für alle sichtbar zum explizit ausgewählten Adressaten, obgleich er interaktionslogisch höchstens mitadressiert sein kann. In dieser Spannung zeigt sich Herr Ulrich klassenöffentlich als derjenige, der der Störungsmarkierung Sonjas einerseits folgt und diese *im Blick* hat; andererseits inszeniert er sich zugleich als *nicht gestört*, da er den zentralen ›Aktivitätsvektor‹ des Unterrichts am Laufen hält. In dieser Form der lehrerseitigen Turnübernahme positioniert sich Herr Ulrich also als derjenige, der zwar die von Sonja an ihn delegierte Verantwortung für die Störungsbearbeitung annimmt, ohne sich dabei allerdings die Situationsdefinition und Turnorganisation von ihr ›aus der Hand‹ nehmen zu lassen.

Die inszenierte Weiterführung des inhaltlichen Unterrichtsgesprächs bricht schlagartig ab, als Herr Ulrich seinen eigenen Satz mit der betonten Nennung des Vornamens Alex unterbricht und damit die Störung des Unterrichtsgesprächs performativ in Szene setzt, wodurch zugleich die Schuld für diesen Abbruch eindeutig und ausschließlich Alex zugeschrieben wird. Herr Ulrich zeigt sich darin als jemand, der seinen Schüler ›auf frischer Tat‹ ertappt hat und *augenblicklich* eingreifen muss.

Der daran anschließende, weiterhin eindeutig an Alex adressierte Sprechakt ›bist du eigentlich bei uns oder bist du (--) irgendwo beim letzten wochenende

(-) mit den Gedanken?« stellt formalsprachlich eine Frage dar, die eine Antwortverpflichtung hervorbringt. Gleichzeitig handelt es sich aus einer pragmatischen Perspektive gerade nicht um eine Frage, auf die inhaltlich geantwortet werden soll, sondern um eine rhetorische Frage und einen impliziten Vorwurf, der dadurch, dass ein Bruch markiert wird, eine bestimmte soziale Ordnung einfordert. Die beanspruchte Situationsdefinition operiert dabei maßgeblich über sprachliche Differenzmarkierungen, die eine dichotom-strukturierte Ordnung und damit einhergehende Machtbeziehungen zwischen den Anwesenden aufruft. So setzt sich Herr Ulrich im »uns« in eine Allianz mit den anderen Schüler*innen, die gegen Alex als Einzelperson (»du«) relationiert werden.

Auf der Ebene der Normation wird diese Differenzziehung mit einer kontrastreichen Ortsdeixis verknüpft, die das »uns« im hier und jetzt und das »du« im »irgendwo beim letzten Wochenende« verortet. Alex wird dadurch nicht nur in einem »Außen« von Schule (dem Wochenende) positioniert, vielmehr wird ihm vorgeworfen, dass er dieses Außen illegitimer Weise nach Innen (in den Unterricht) trägt. Offenbar erwartet der Lehrer, dass sich Alex auch in seinen Gedanken als (Selbst-)Disziplinierter zeigt – wenngleich nicht expliziert wird, woran Herr Ulrich den zugeschriebenen Mangel an Selbstdisziplin festmacht. Die Adressierung von Alex lässt daher sowohl offen, welches konkrete Verhalten regelwidrig war, als auch welche Regeln durch dieses Verhalten gebrochen wurden. Vielmehr wird mit dem »bei uns« eine Normalität konstruiert, die keiner weiteren Thematisierung bedarf und Alex als jemand angesprochen, der wissen müsste, welches Verhalten dieser normativen Ordnung zuwiderläuft und sich dementsprechend (anders) benehmen soll.

Die mit dieser Ansprache sehr deutliche Einforderung eines Bekenntnisses zur Grenzüberschreitung durch den Schüler wird dabei paradoxerweise darüber vollzogen, dass Herr Ulrich selbst die »Gedanken« und das »Wochenende« seines Schülers – und damit das »Außen« sowohl des Unterrichts als auch das seiner Zuständigkeit – in den Unterricht holt. Während Alex dadurch abseits seines Schülerseins adressiert und in indiskreter Weise als Privatperson (oder auch als ein am Wochenende feiernder Jugendlicher) vor der Klassenöffentlichkeit exponiert wird, inszeniert sich Herr Ulrich als abgeklärter Lehrer, der die eigentlichen Anliegen von Jugendlichen durchschauen kann. Die Hervorbringung der Grenzüberschreitung des Schülers operiert also selbst im Modus einer Grenzüberschreitung des Schulischen vonseiten der Lehrperson, die im Aufrufen jugendkultureller Topoi Unterhaltsamkeit für das Peerpublikum verspricht.²⁰

20 Wir verwenden an dieser Stelle nicht den von Andreas Wernet (2018) geprägten Begriff der »Entgrenzung« – wenngleich er in Bezug auf das beobachtete Phänomen angemessen erscheint. Im Gegensatz zu Wernets strukturfunktionalistischer Argumentation gehen wir nicht davon aus, dass die Berufsrolle von Lehrpersonen *gegeben* und davon ausgehend ein »Rollenverlust« (ebd.: S. 243) festzustellen sei. Vielmehr fragen wir danach, wie sich eine

Die aus pragmatischer Perspektive unmissverständliche Aufforderung zum Geständnis zur mangelnden Selbstdisziplin wird durch die Fortführung »oder (-) was ist los?« zumindest in Teilen geöffnet. Selbst wenn hier gleichermaßen nicht von einer »echten Frage« ausgegangen werden kann, eröffnet sie einen größeren Raum an Re-Adressierungsmöglichkeiten als die vorherige Entscheidungsfrage. Anstelle der als Frage inszenierten Zurechtweisung tritt nun eine Frage, die zwar weiterhin einen eindeutigen Vorwurf darstellt, aber zugleich eine Aufklärung der Situation einfordert. Außerdem wird mit dem einleitenden »oder« eine Alternativdefinition der Situation angedeutet, die zumindest formal Spielräume für Alex einführt, sich zu der Schuldzuschreibung verhalten zu können. Diese partielle Öffnung der sanktionierenden, normierenden Ansprache adressiert den Schüler also als jemanden, der sich zu seinem Verhalten bzw. explizit seinen »Gedanken« in ein Verhältnis setzen soll bzw. es aufgrund der Antwortverpflichtung durch die gestellte Frage auch tun *muss*. Der Sprechakt ist also durch ein *Ineinander von formaler Öffnung und inhaltlicher Schließung* gekennzeichnet, wodurch Alex zu einem *selbsttätigen Bekenntnis* zur mangelnden Selbstdisziplin aufgefordert wird. Gleichzeitig eröffnet der Lehrer dadurch aber auch Re-Adressierungsmöglichkeiten für Alex, dieses Bekenntnis gerade nicht zu vollziehen – dass diese Öffnung dennoch vollzogen wird, verweist auf eine hohe Kooperationserwartung vonseiten des Lehrers.

Fabian dreht sich zu Alex und lacht laut auf.

Indem Fabian sich körperlich Alex zuwendet, und nun nicht mehr – wie zuvor alle Schüler*innen – in Richtung der Lehrperson ausgerichtet sitzt, bezieht er eine Zuschauerposition und verortet dabei die »Bühne« direkt neben sich. Durch diese körperliche Hinwendung und das Auflachen steht Alex jetzt noch exponierter im Zentrum der Aufmerksamkeit. In diesem Kontext erscheint die Adressierung vonseiten Herrn Ulrichs als erster Schlag in einem nun antizipierten Schlagabtausch – eine Situationsdefinition, die bereits durch die lehrerseitige Grenzüberschreitung aufgerufen wurde. Die von Herrn Ulrich hervorgebrachten Relationen und Oppositionen – insbesondere das »Alex im Außen« – werden von Fabian zwar durch die körperliche Umwendung zu seinem Mitschüler bestätigt, letztlich markiert er in seinem Lachen aber, dass seine Positionierung zu Alex eine peerkulturell indexierte Schadenfreude und gerade nicht das von Herrn Ulrich inszenierte »Innen« und »Außen« der unterrichtlichen Ordnung aufruft. Vielmehr wird eine konkurrierende normative Ordnung aufgerufen, in der es darum

Lehrperson im Zugriff auf (Nicht-)Schulisches in seinen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten als eine Bestimmte hervorbringt.

geht, wer ›erwischt‹ wurde und sich nun angesichts der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse im Schlagabtausch bewähren kann.

Mit Fabians sicht- und hörbarer Zuwendung zu Alex tritt deutlich hervor, dass Alex vor zwei normativen Horizonten positioniert und dementsprechend sowohl auf die unterrichtlichen als auch auf die peerkulturellen Anforderungen antworten muss. Hinsichtlich dieser Mehrfachadressierung erscheint das in Herrn Ulrichs Adressierung an Alex eingeforderte Bekenntnis zur mangelnden Selbstdisziplin vor dem peerkulturellen Normhorizont als mangelnder Mut, sich auf den Schlagabtausch einzulassen, oder als direkte Niederlage in der Konfrontation. Der Raum von Re-Adressierungsmöglichkeiten, der sich Alex nun öffnet, gleicht einer Zwickmühle, insofern er ihm angesichts dieser konfligierenden Anerkennungsordnungen eine prekäre Positionierung abverlangt.

Alex: <<p> ich hab nur was getrunken>

Alex' Antwort stellt eine die Situationsdefinition des Lehrers zurückweisende Re-Adressierung dar und markiert die Schärfe des Vorwurfs darin als unangemessen: Da er »nur was getrunken« hat, hat er gegen keine oder zumindest keine für den störungsfreien Ablauf des Unterrichts entscheidenden Regeln verstoßen, wodurch die Zurechtweisung durch den Lehrer als ungerechtfertigt dargestellt wird. Auf die von Herrn Ulrich vorgenommene Normierung, dass Alex das ›Außen‹ von Unterricht in den Unterricht geholt habe, antwortet Alex folglich mit einer sachlichen Re-Positionierung im ›Innen‹ der sozialen Ordnung. Das vom Lehrer eingeforderte, in der Funktion normierende Bekenntnis zur Störung bleibt aus; vielmehr wird der Vorwurf selbst als ungerechtfertigt definiert, weil es nach Alex' Angaben schlicht keine Störung gab, zu der er sich verhalten könnte.²¹ Aber auch wenn es sich also in der Re-Adressierung um eine Antwort handelt, die aus dem Raum der durch Herrn Ulrich präfigurierten legitimen Antworten herausfällt, so ist diese Zurückweisung – auch im Hinblick auf ihre geringe Lautstärke – nicht im Modus einer offenen Konfrontation im Sinne einer Überbietungsgeste gesprochen. In dieser Zurückweisung verweist Alex auf die Überflüssigkeit einer weiteren Thematisierung – ganz nach dem Motto ›*Es gab keine Störung, wir können weiter machen.*‹. Angesichts der zuvor rekonstruierten konfligierenden Ansprüche positioniert sich Alex damit am Rande beider Anerkennungsordnungen: Er weist die Schuldzuschreibung deutlich zurück, ohne zu einem klassenöffentlichen Rückschlag anzusetzen.

21 Diese Zurückweisung wird besonders deutlich, wenn man sich alternative Antwortmöglichkeiten wie »Ich hab nur gerade was geguckt« oder »Ich hab ihm nur gerade was erklärt« vor Augen führt. Durch das Wort ›gerade‹ würde ein Schulseingeständnis vollzogen, welches aber zugleich als legitime Störung erklärt würde.

Nichtsdestotrotz könnte diese Zurückweisung der lehrerseitigen Situationsdefinition als Provokation an den Lehrer gelesen werden, da die Verantwortung für die Unterbrechung des Unterrichts letztlich bei Herrn Ulrich verortet wird. Selbst wenn Alex' Aussage nur für einen Teil der Klasse verständlich war, entsteht durch diese Delegation ein Bewährungsdruck für den Lehrer vor der Klasse, weil das von ihm dezidiert eingeforderte Bekenntnis nicht nur ausbleibt, sondern der von ihm erhobene Vorwurf implizit umgekehrt wird. Vor diesem Hintergrund ist nicht zu erwarten, dass Herr Ulrich die Deutung der Situation von Alex annehmen wird, dass es einfach weitergehen oder dass die Aushandlung in einem privaten Zweiergespräch weitergeführt werden kann. Spätestens an diesem Punkt ist ein vor dem Publikum der Klasse auszutragender Deutungskampf zwischen Herrn Ulrich und Alex darüber entstanden, wer die Schuld für die Unterbrechung trägt und welches Verhalten (und welches Verhältnis dazu) im Unterricht anerkenbar ist.

HU: ist dir=ist dir unHEIMlich KALT=gerade dass du ne
daunenjacke anhaben musst?

Auch wenn der Sprechakt von Herrn Ulrich inhaltlich in keiner Weise an das zuvor Gesagte anknüpft, ist er als klare Zurückweisung von Alex' Zurückweisung zu verstehen. Statt einer argumentativen ›Beweisführung‹ in Bezug auf den vollzogenen Vorwurf, indem er bspw. konkretisiert, warum er genau Alex vorgeworfen hat, nicht bei der Sache gewesen zu sein oder warum Alex' Aussage nur getrunken zu haben, nicht als Erklärung genügt, eröffnet Herr Ulrich einen davon unabhängigen neuen Vorwurf, der sich auf die Kleidung des Schülers bezieht. Mit dieser willkürlich erscheinenden Verschiebung von den ›Gedanken beim Wochenende‹ hin zur ›Daunenjacke‹ wird vereindeutigt, dass kein Interesse an einer auf Argumenten beruhenden Aushandlung, sondern lediglich an einem schülerseitigen, klassenöffentlichen Bekenntnis als Störender besteht. Darüber hinaus wird das Peer-Publikum im Engagiertsein nicht sanktioniert – Herr Ulrich hätte Fabians lautes Auflachen kommentieren können –, sondern in einer erneuten Grenzüberschreitung eher angeheizt. Herr Ulrich bringt sich in dieser Relationierung klassenöffentlich als Bewertender und Normierender hervor, der Alex keine Rechenschaft über die dieser Bewertung zugrundeliegenden normativen Maßstäbe schuldet. Auch der neue Vorwurf operiert dabei über sprachliche Differenzmarkierungen zwischen einem angemessenen ›normalen Innen‹ (keine Jacke tragen) und einem ausschließlich Alex zugeschriebenen, ›nicht normalen Außen‹ (Daunenjacke tragen), zu dem sich Alex – wieder anhand einer Antwortverpflichtung durch das Frageformat – verhalten bzw. bekennen soll.

Auch ohne diesen Sprechakt in seinen sprachlichen Details zu analysieren, wiederholt sich hier bereits eine Spezifik der tadelnden Adressierungen, die sich durch eine paradoxe Spannung auszeichnet: Auf der einen Seite positioniert sich

der Lehrer als derjenige, der über normative Maßstäbe *ohne Begründungspflicht* gegenüber seinen Schüler*innen entscheiden und diese *im Modus der grenzüberschreitenden Bekenntnisforderung* vollziehen kann. Auf der anderen wird diese Positionierung dadurch gebrochen, dass er dem Adressaten – insbesondere durch das Frageformat – Re-Adressierungsmöglichkeiten anbietet, sich diesem Bekenntnis vor dem Peer-Publikum zu entziehen.

Es ist diese Spannung, die den klassenöffentlichen Deutungskampf auch im weiteren Verlauf der Interaktion ›am Laufen‹ hält und auf die wir hinsichtlich ihrer Spezifik für disziplinierende Praktiken zurückkommen werden. Wie im folgenden Transkript deutlich wird, wiederholen sich nicht nur die Frage-Antwort-Sequenzen zwischen Herrn Ulrich und Alex, auch das Peer-Publikum kommentiert weiterhin engagiert (und von Herrn Ulrich unkommentiert) den klassenöffentlichen Schlagabtausch:

8 HU: ist dir=ist dir unHEIMlich KALT=gerade dass du ne
9 daunenjacke anhaben musst?
10 Fabian lacht ausgiebig, weitere Schüler*innen lachen.
11 Alex: nein?
12 HU: dann zieh sie doch aus; du bist der einzige der hier
13 ne jacke anhat hier im raum. oder bist du nich ganz
14 gesund im moment?
15 Alex: nein bin ich wirklich nicht. also ich bin erkältet
16 Fabian legt lachend seinen Kopf auf den Tisch.
17 HU: OKAY. Wenn du die jacke anlassen willst dann benimm
18 dich aber [und sei jetzt ruhig]
19 Alex: [was habe ich] jetzt falsch gemacht?
20 HU: du bist UNkonzentriert. du hörst überhaupt nicht zu.
21 Alex nickt, zieht die Augenbrauen hoch, nimmt sich einen Stift aus der
22 Federmappe und lehnt sich dann zurück und steckt beide Hände in die
23 Taschen seiner Daunenjacke.
24 HU: ((dreht sich sichtbar genervt wieder der Klasse zu))
25 okay. ALSO <<deutet auf Sonja> grazie heißt> so viel
26 wie Ä:M ELEganz=wenn ich mich grazil bewege=sehr
27 fließend sehr elegant. (.) Gut. ((dreht sich wieder
28 der Tafel zu))

Im Folgenden werden wir die sequenzanalytische Interpretation entlang der vier adressierungsanalytischen Dimensionen bündeln, sowie den weiteren Verlauf des Re-Adressierungsgeschehens zu dieser Dimensionierung in Beziehung setzen.

2.3 Bündelnde Analyse der Szene

Eine Pointierung der Interpretation entlang der adressierungsanalytischen Dimensionen – der Organisations-, Norm- und Wissens-, Macht- sowie Selbstverhältnisdimension – macht im Folgenden sichtbar, wie sowohl verbal als auch

nonverbal Anerkennungsordnungen hervorgebracht werden, vor deren Hintergrund etwas als *Störung* erscheinen kann und daran anschließend als Frage der Schuld bearbeitbar wird. Ausgehend von dieser fallspezifischen Performativität der unterrichtlichen Disziplinierung kann dann fallvergleichend auf für diese Praktiken typische Spannungsfiguren und Subjektivierungslogiken geschlossen werden.

Entlang der *Organisationsdimension* wird nach der formalen Organisation des Re-Adressierungsgeschehens gefragt. Im konkreten Fall geht es darum herauszuarbeiten, durch welche formalen Adressierungsweisen eine *Ablenkung* des zentralen Aktivitätsmodus vollzogen und als Antwort darauf eine *Unterrichtsstörung* interaktiv hervorgebracht wird.

Zunächst können wir festhalten, dass die kontinuierliche Aufmerksamkeitsverschiebung hin zu Alex über *die Verkettung von Blicken* und *zunehmend expliziteren Adressierungen* des Lehrers erfolgt. Den Anfangspunkt dieser Aufmerksamkeitslenkung stellt der Blick von Sonja dar, die mit der Unterbrechung ihres Sprechaktes ihr Abgelenktsein vom zentralen ›Aktivitätsvektor‹ signalisiert und gleichsam über den Blick auch den Grund für diese Ablenkung bei ihren Peers verortet. Der Lehrer blickt daraufhin Alex an, spricht zunächst noch als dezidiert *Unabgelenkter* weiter und bricht dann mit der Nennung des Schülernamens seine inhaltliche Ausführung ab, wodurch der zentrale ›Aktivitätsvektor‹ vollends von einer an alle adressierten Erklärung in eine an Alex adressierte und vor allen vollzogene Zurechtweisung transformiert wird.

Während Fabian, der ebenso an der vorangegangenen Peer-Aktivität beteiligt war, nicht vom Lehrer angesprochen wird, ist Alex nun im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei exponieren ihn nicht nur die rhetorischen Fragen des Lehrers, sondern auch die Mitschüler*innen zeigen sich im Lachen als Publikum beteiligt. Insbesondere Fabians aufgeführte Schadenfreude sowie das Einstimmen weiterer Schüler*innen markieren diese Publikumsposition und bringen die Bühne, auf der Alex und Herr Ulrich sich nun befinden, mit hervor und rahmen die folgende Situation als einen Schlagabtausch.

Diese klassenöffentliche Konfrontation zeichnet sich zu Beginn der Interaktion dadurch aus, dass Herr Ulrich die Position des Fragenden bezieht und Alex entsprechend als Antwortender positioniert wird. Erst als Herr Ulrich ihn anweist, sich zu benehmen, wenn er die Jacke nicht ausziehen will, bricht diese Aufteilung. Im Anschluss an diesen Konditionalsatz verlässt Alex den Part des Antwortenden und fragt Herrn Ulrich, was er »jetzt falsch« gemacht habe. Nach zwei vereindeutigenden Zuschreibungssätzen von Herrn Ulrich, antwortet Alex dadurch, dass er sich körperlich von der Situation distanzieren. Der Lehrer wendet sich – für alle Anwesenden sichtbar – genervt von Alex ab und (wieder) der Klasse zu. Das Ende der Situation mit Alex markiert er sprachlich mit »okay« und nimmt gleichsam mit dem Verweis auf Sonja die vorangegangene Interaktion wieder auf. Dadurch wird die Situation als Ganze – anknüpfend an den

durch die Nennung von Alex' Vornamen abgebrochenen Satz zu Beginn der Szene – als eine *eindeutig Alex zuzuschreibende Unterbrechung* und damit als *Unterrichtsstörung* gerahmt, die nun in der Re-Etablierung des zentralen ›Aktivitätsvektors‹ als inhaltliches Unterrichtsgespräch beendet wurde.

Hinsichtlich der zweiten adressierungsanalytischen Dimension, der *Normen- und Wissensdimension*, werden sprachlich und körperlich vollzogene Formen der Hervorbringung von Anerkennungsordnungen in den Blickpunkt gerückt, die insbesondere die Differenzierung zwischen akzeptablen und inakzeptablen Verhalten ermöglichen und jeweils als dieses kenntlich machen. Davon ausgehend lässt sich nach typischen Formen des Normbezugs wie auch nach Brüchen und Spannungslinien verschiedener, gleichzeitig etablierter Anerkennungsordnungen fragen.

Herrn Ulrichs Fragen an Alex rufen einen *dichotom strukturierten Normhorizont* auf, in dem zwischen einem ›Innen‹ und einem ›Außen‹ unterschieden wird. Über die Verknüpfung von Alex mit Begriffen wie »wochenende«, »jacke« und später auch »unkonzentriert« und »nicht zuhören« wird dieser als jemand adressiert, der das ›Außen‹ von Schule in den Unterricht trägt. Darin wird eine als bekannt vorausgesetzte normative Ordnung aufgerufen, in der ein Beteiligtsein nicht maßgeblich oder zumindest nicht ausschließlich über ein rein äußerliches Sich-Diszipliniert-Zeigen anerkenntbar gemacht werden kann, sondern vielmehr auch ›inneres Engagement‹ – ein inneres Diszipliniertsein – eingefordert wird. Dieser im Zugriff *regulierende und auf den Bekenntnisdruck setzende Normbezug* wird im Verlauf des Geschehens zunehmend in einen dezidiert *normierenden Modus der Disziplinierung* überführt. Diese Verschiebung kann als Antwort darauf gelesen werden, dass Alex sich in seinen Antworten der Bekenntniserwartung entzieht.

Interessanterweise werden dem Schüler dieses Sich-Entziehen-Können und die damit verbundenen Re-Positionierungen innerhalb der sozialen Ordnung durch die Art und Weise der lehrerseitigen Adressierungen *systematisch ermöglicht*. In den rhetorischen Fragen werden jeweils mehrere Situationsdefinitionen und folglich unterschiedliche Antwortmöglichkeiten vom Lehrer ins Spiel gebracht, die es Alex erlauben, in seinen Re-Adressierungen die Schuldzuschreibungen in der Ansprache des Lehrers zu umgehen. Auch die normierenden Differenzmarkierungen, die in den Fragen durch die Verkettung von »unHEIMlich KALT«, »daunenjacke« und »der einzige [...] hier im raum« sowie »nich ganz gesund« vollzogen werden, stellen Alex' Verhalten einerseits in Relation zur Gruppe und zur Ordnung als abweichend dar, denn das Tragen einer Jacke ist in der Regel nicht erlaubt und üblich. Andererseits rufen diese Fragen eben auch die Ausnahme von der Regel mit auf, d. h. im Fall von Frieren oder Krankheit, ist eine warme Jacke akzeptiert, und geben somit Alex auch die Möglichkeit, sich innerhalb der Ordnung zu re-positionieren.

Für die Fragen des Lehrers kann daher festgehalten werden, dass diese sich –

neben dem Aufrufen der dichotom-strukturierten Normhorizonte und der Gleichzeitigkeit von Devianzmarkierung und Re-Verortungsmöglichkeit – durch eine gewisse *Doppelbödigkeit* auszeichnen. Würde zumindest ein Teil dieser Fragen in einer Zweier-Konstellation (bspw. »was ist los?« oder »bist du nicht ganz gesund im moment?«) von einem pädagogischen Interesse an dem Schüler zeugen, zeichnen sie sich in diesem klassenöffentlichen Kontext durch *exponierende Indiskretion* aus. Die darin zum Ausdruck kommende Hinwendung zum Schüler erscheint dadurch eher wie eine zynische Inszenierung pädagogischer Sorge als einem ernstgemeinten Interesse an dessen Gesundheitszustand. Interessant ist, dass Alex Herr Ulrichs Fragen aber als ernsthafte beantwortet, wodurch er den von Herr Ulrich nur uneigentlich ins Spiel gebrachte normativen Horizont der pädagogischen Sorge expliziert und an das Verhalten seines Lehrers anlegt.

Der daran anschließende Konditionalsatz »OKAY. Wenn du die jacke anlassen willst dann benimm dich aber [und sei jetzt ruhig]« verfährt dann vereindeutigend. Indem Herr Ulrich das Tragen der Jacke im Unterricht, das eigentlich nicht erlaubt ist, an die Bedingung, sich gut zu benehmen und ruhig zu sein knüpft, zeigt er sich als jemand, der zwar im Sinne der von Alex explizierten pädagogischen Sorge nicht darauf beharrt, dass er die Jacke im Falle von Krankheit auszieht, aber weiterhin als derjenige, der sowohl die Situation als auch die spezifischen Ausnahmen definieren kann.

Dass der Grund für die an Alex gerichteten Zurechtweisungen aber immer noch nicht auf der Hand liegt, wird in der anschließenden Frage von Alex »[was habe ich] jetzt falsch gemacht?« thematisch. Auch wenn sich Herr Ulrich zuvor als jemand gezeigt hat, der Alex keine Rechenschaft schuldet, nimmt diese explizite Einforderung einer Erläuterung Herrn Ulrich klassenöffentlich in die Begründungspflicht, die in ihrer Explizität kaum unbeantwortet bleiben kann, ohne dass Herr Ulrich als »willkürlich Herrschender erscheinen würde. Indem Herr Ulrich mit den Zuschreibungen »du bist UNkonzentriert. du hörst überhaupt nicht zu.« antwortet, weist er Alex zwar als Schuldigen aus, doch in der Bezugnahme auf Alex' kognitive und auditive Wahrnehmung greift Herr Ulrich auf etwas zu, was sich seinem Zugriff und seinem Blick entzieht.²²

So tritt insbesondere in diesen Zuschreibungssequenzen deutlich hervor, dass Herr Ulrich über diese vereindeutigenden Setzungen maßgeblich an der Herstellung eines – für ihn nicht zu beobachtenden – abweichenden Verhaltens beteiligt ist. Dass er aber nicht allein und für alle die Situation definieren kann, wird durch die grundlegende *Angewiesenheit* auf Alex' Bekenntnis zur Störung vor der Klas-

22 Und auch Alex kann Herrn Ulrich keinen Nachweis über seine Wahrnehmung und damit seine Unschuld geben, sondern letztlich nur das Gegenteil behaupten, was ihm vorgeworfen wird.

senöffentlichkeit deutlich. Dieses hier angedeutete spannungsvolle Positionen-gefüge lässt sich hinsichtlich der so hervorgebrachten Machtbeziehungen konkretisieren. Entlang der dritten Dimension, der *Machtdimension*, werden die vollzogenen Re-Adressierungen hinsichtlich der so vorgenommen Positionierungen und Relationierungen befragt, um in der Interaktion etablierte (temporäre) Subjektpositionen in ihrem Verhältnis zu Anderen sowie zu aufgerufenen Anerkennungsordnungen herauszuarbeiten.

Die – wie in Bezug auf die Normhorizonte schon ausgeführten – hervorgebrachten Dichotomien positionieren Alex auf unterschiedlichen Ebenen als abweichend von der Gruppe (bspw.: »bei uns«, »unHEIMlich KALT«, »nicht ganz gesund«, »unkonzentriert«). Dabei wird der sprachlich markierte Ausschluss aus der Gruppe schrittweise vollzogen: Während in der ersten Adressierung zwar schon ein »Du« und ein »Wir« als zwei Pole konstruiert werden, steht es zumindest noch in Frage, ob Alex »bei uns« ist, d. h. zu dem Wir gehört bzw. gehören will. Außer Frage steht aber, dass Herr Ulrich sich selbst zum konstruierten »wir« zählt. Dass Alex außerhalb dieses Bündnisses steht, wird dann über den Hinweis darauf explizit, dass er als einziger im Raum (im Gegensatz zu allen anderen) eine Jacke trägt. Herr Ulrich positioniert sich damit als derjenige, der über Ein- und Ausschluss entscheiden kann und dafür das Kriterium der adäquaten Selbstführung – Gedankenkontrolle, Aufmerksamkeit und Zuhören – wählt. In dieser Rahmung wird dem Schüler fehlende Selbstdisziplin zugeschrieben und der Ausschluss aus der Gruppe erscheint in dieser Lesart als vom Schüler selbst verschuldet bzw. sogar selbst gewählt. Entsprechend können die immer eindeutiger werdenden Modi der Differenzmarkierung vonseiten Herrn Ulrichs als ein Versuch einer Führung der Selbstführung gelesen werden, die aber nur wirksam werden kann, wenn sich Alex auch als Geführter zeigt. Sowohl das Format der rhetorischen Frage als auch der Rekurs auf Gedanken und körperliche Zustände können in dem Sinne als Angewiesenheitsmomente gelesen werden: Während Herr Ulrich Alex' Verhalten als abweichend mithervorbringt, thematisiert er gleichsam indirekt mit, dass er darauf angewiesen ist, dass Alex die ihm zugeschriebene Devianz auch bestätigt und sich einsichtig zeigt.

Je weiter Alex im Verlauf der Interaktion allerdings auf die Beantwortung der Fragen des Lehrers beharrt, desto größer wird der ihm zugeschriebene Grad der Abweichung. Dies wird sprachlich insbesondere daran erkennbar, dass Herr Ulrich den fragenden Modus verlässt und stattdessen Imperative und vereindeutigende Zuschreibungsformate verwendet, die Alex eine deviante Position zuschreiben und den Raum der Re-Adressierungsmöglichkeiten für ihn deutlich verkleinern. Doch auch Alex' Adressierungen fordern Herrn Ulrich aufgrund ihrer Beharrlichkeit heraus und verpflichten ihn zu einer Reaktion. Indem er die oben herausgearbeitete *Doppelbödigkeit* bspw. in der Frage nach der Gesundheit auf der Ebene der pädagogisch inszenierten Sorge beantwortet und diese wörtlich nimmt, weist er die implizite Disziplinierung des Lehrers sowie die darin enthal-

tende Schuldzuschreibung zurück. So beansprucht er in seiner Antwort, dass er erkältet sei, eine Ausnahmeregel für sich, die Herr Ulrich bereits in seiner Frage eingespielt hatte. Doch rekurriert er dabei nicht nur auf die Ausnahme für das Tragen einer Jacke im Unterricht, er begrenzt nun auch die Re-Adressierungsmöglichkeiten für Herrn Ulrich in dem Sinne, dass dieser nun Verständnis für das Tragen der Jacke signalisieren muss, insofern er weder als sich selbst widersprechender noch als nicht um das gesundheitliche Wohl seiner Schüler*innen besorgter Lehrer vor der Klasse erscheinen möchte.

Die lachenden Schüler*innen, insbesondere Fabian, nehmen nicht nur eine Publikumsposition ein, vielmehr deuten sie auch darauf hin, dass hier etwas passiert, was sie zum Lachen einlädt. Diese lachenden Dritten bedeuten für Herrn Ulrich und Alex, dass sie sich in einer (klassen-)öffentlichen Situation befinden und entsprechend mehrfach – vor verschiedenen immer nur begrenzt von ihnen antizipierbaren Anerkennungsordnungen – adressiert sind. Insgesamt spielt die Präsenz der Klasse sowohl für die Verlaufsdauer des Geschehens als auch für das Ende dieser Disziplinierungsszene eine entscheidende Rolle. So nutzt Herr Ulrich das Publikum, um Alex bloßzustellen, dieser wiederum nutzt die Anwesenheit der Peer-Group, indem er die rhetorischen Fragen als ›echte‹ Fragen beantwortet und sich somit dem Vorwurf von Herrn Ulrich entgegenstellt. Während einerseits die Anwesenheit des Publikums den klassenöffentlichen Deutungskampf über die Definition der Situation erst ermöglicht und verlängert, ist das Spiel vor der Öffentlichkeit auch ein riskantes Unterfangen. Aus dem Grund, dass die Präsenz Dritter auch unweigerlich die Funktion von Zeugen erfüllt, haben sowohl Herr Ulrich als auch Alex ein Interesse daran, halbwegs unbeschadet aus der Situation herauszukommen und ihr Gesicht im Rahmen der jeweiligen miteinander konfligierenden Anerkennungsordnungen zu wahren. In diesem Sinne begrenzt die Anwesenheit der anderen das weitere ›Durchprozessieren‹ des Tadelns und zwingt zur Wiederaufnahme des Unterrichtsgesprächs.

In der vierten und letzten adressierungsanalytischen Dimension, der *Selbstverhältnisdimension*, sind zentrale Fragen, wie sich die Subjekte gegenseitig als Selbstbezügliche adressieren und positionieren und auf welche Weise die Anforderungen zur Arbeit am Selbst – in spezifischen Figuren der Selbstführung – artikuliert werden. Dabei ist insbesondere von Interesse, zu wem sich die Sprechenden vor dem Hintergrund der hervorgebrachten Ordnung machen bzw. zu wem sie gemacht werden.

In dieser Perspektivierung wird deutlich, dass im untersuchten Adressierungsgeschehen um die Anerkennung als *moralisch-verantwortlich Handelnde* gerungen wird, da nicht nur die Verantwortung für die Unterrichtsstörung, sondern auch die grundsätzliche Angemessenheit und Legitimität der Zurechtweisung klassenöffentlich zur Verhandlung stehen. Zunächst wird Alex von Herrn Ulrich als jemand adressiert, der sich als abgelenkt vom Unterrichtsgeschehen zeigt und sich aktiv zu diesem Mangel an Selbstdisziplin *bekennen* soll. Auch

wenn Alex über dieses Format der Bekenntnisforderung als für das eigene Tun verantwortliches Selbst adressiert wird, erlaubt ihm der Modus – wenn er der Aufforderung des Lehrers entsprechen will – nur ein *Eingestehen des Schuldigseins* entlang der vom Lehrer gesetzten Normen und verwehrt ihm im Umkehrschluss den Raum der Rechtfertigung oder Aufklärung. Alex wird somit als jemand positioniert, über den das Urteil bereits gesprochen ist und dem nun die Aufgabe zukommt, diese moralische Verantwortlichkeit anzuerkennen.

Die so zugeschriebene Mutwilligkeit zeigt sich auch darin, dass die lehrerseitigen rhetorischen Fragen und späteren Adressierungen im Modus der Grenzüberschreitung in ihrer Deutlichkeit nur als Antwort auf einen unterstellten Angriff zu verstehen sind. Konkret performiert Herr Ulrich damit einen Lehrer, der die Intentionen (oder auch ›Gedanken‹) seines Schülers *durchschauen* kann – sie also deswegen nicht anhören muss – und die schülerseitige Provokation nicht *durchgehen* lässt, sondern vielmehr mit denselben Mitteln beantwortet. In dieser Positionierung als durchgreifender Lehrer zeigt er sich als jemand, der seine ›Pappenheimer‹ kennt und sich nicht scheut, das bereits gefällte Urteil in einem eher peerkulturell genutzten Format des ›Battles‹ vor der Klasse aufzuführen.

Für das gewählte Tadelformat des exponierenden Angriffs benötigt Herr Ulrich ein Gegenüber, das sich als *vom Lehrer durchschaut* zu erkennen gibt und damit das ihm zugeschriebene Verhältnis zur Ordnung affirmiert. Dadurch, dass sich Alex dieser Verhältnissetzung aber entzieht und die grenzüberschreitenden Adressierungen der Lehrperson nicht in Erwidern weiterführt, sondern auf einer sachlichen Ebene bearbeitet, lässt der Schüler Herrn Ulrich in seinen exponierenden Zugriffen ›auflaufen‹ und setzt ihn unter Druck, die ausgeteilten ›Schläge‹ klassenöffentlich zu legitimieren. Insbesondere die Sequenz, in der Herr Ulrich Alex fragt, ob er »nich ganz gesund« sei »im moment« und Alex darauf antwortet »nein bin ich wirklich nicht. also ich bin erkältet« zeigt, wie Alex die Frontalangriffe, in denen er als abweichender Schüler markiert wird, dahingehend umdeutet, dass er gegenteilig als schutz- und sorgebedürftiger Schüler erscheint, der die unterrichtliche Ordnung nur aufgrund triftiger Gründe wie einer Erkältung – oder der Befriedigung von Grundbedürfnissen – verletzt habe.

Dadurch, dass Alex die Frage von Herrn Ulrich kontrafaktisch als Frage nach seinem gesundheitlichen Wohlergehen beantwortet, re-adressiert er seinen Lehrer als jemanden, der um das Wohl seiner Schüler besorgt ist – eine Positionierung, die Herr Ulrich aus einer berufsethischen Perspektive kaum zurückweisen kann. Ähnlich verhält es sich mit der expliziten Nachfrage vonseiten des Schülers, was er »jetzt falsch gemacht« habe: In dieser Adressierung positioniert sich Alex als jemand, dem der Lehrer eine Rechenschaft für die Zurechtweisung schuldet, wodurch der Lehrer klassenöffentlich unter Begründungsdruck steht, um nicht als *willkürlich Strafender* zu erscheinen. Die Inszenierung als durchgreifender, durchblickender und zugleich auf unterhaltsame Weise schlagfertiger Lehrer wird also dadurch gebrochen, dass Alex normative Gegenentwürfe des

Lehrer*innen-Seins aufruft, die pädagogische Sorge, Fairness und die Orientierung an argumentativer Diskursivität zur Grundlage haben.

Dass diese normativen Gegenentwürfe für Herrn Ulrich nicht ohne Weiteres zu übergehen sind, wird in dessen Reaktionen deutlich: So erlaubt er Alex zum einen, die Jacke aufgrund seiner Erkältung unter bestimmten Bedingungen weiterhin tragen zu dürfen und kommt zum anderen der Rechtfertigungsanfrage nach und expliziert das unterstellte Fehlverhalten. Herr Ulrich schreibt Alex in eindeutigen ›Du‹-Sätzen zu (»du bist Unkonzentriert«, »du hörst überhaupt nicht zu«), dass es ihm an einer inneren Diszipliniertheit fehle. In dieser Legitimierung der Zurechtweisung aktualisiert Herr Ulrich dann seine Positionierung als jemand, der seinen Schüler eindeutig durchschauen könne, wodurch er implizit markiert, dass seine Entscheidungen *genuin rechtmäßig* seien und keiner weiteren Legitimierung bedürfen.

Auch wenn Alex durch sein Nicken und den Griff nach einem Stift scheinbar signalisiert, dass er sich dem formulierten Führungsanspruch von Herrn Ulrich fügt, zeigt er sich andererseits weiterhin als *Widerständiger* (er zieht die Augenbraun hoch, lehnt sich zurück und steckt die Hände in die Taschen). Der Schüler markiert, dass er es zwar an dieser Stelle auf sich bewenden lässt und den Tadel *hin*nimmt, aber führt zugleich auf, dass diese Hinnahme *kein Einsehen* und schon gar kein vollständiges Aufgehen in der Position des geständigen Disziplinierten bedeutet.

Abgeschlossen wird die Szene dadurch, dass Herr Ulrich sich mimisch und gestisch als ein von Alex genervter Lehrer zeigt. Dadurch markiert er nicht nur retrospektiv, dass die Unterbrechung des inhaltlichen Unterrichtsgesprächs unnötig war, vielmehr zeigt das performierte Genervtsein, dass erwartet wird, dass Schüler*innen diese innere Disziplinierung *selbstständig vollziehen*. In dieser Positionierung setzt sich Herr Ulrich in ein spannungsvolles Verhältnis zur Praktik des Disziplinierens: Einerseits wird sie als etwas dargestellt, was er ungern tut, da sich Schüler*innen selbstständig disziplinieren sollten; andererseits zeigt die Deutlichkeit der Zurechtweisung, dass ein unterstellter Mangel an Selbstdisziplin als Angriff gedeutet wird, auf den disziplinierend geantwortet werden muss. Diese Selbstinszenierung als strenger und zugleich schlagfertiger Lehrer hat jedoch in der Interaktion mit Alex deutliche Risse bekommen – nicht etwa dadurch, dass der Schüler in den Modus des ›Battles‹ eingestiegen wäre, sondern dadurch, dass Alex die Legitimität der Zurechtweisung klassenöffentlich in Frage gestellt hat und damit der lehrerseitigen Grenzüberschreitung letztlich mit dem impliziten Vorwurf der *Willkürherrschaft* begegnet ist. Auch für Herrn Ulrich ergibt sich daraus das Problem vor einem eventuell mit Alex solidarischen Peer-Publikum das Gesicht zu wahren: Seine Adressierung im Modus des ›Battles‹ läuft ins Leere und er bearbeitet dieses Ins-Leere-Laufen damit, dass er im körperlichen Aufführen eines Genervtseins einen neuen Modus der individualisierenden Schuldzuschreibung wählt.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass die adressierungsanalytische Interpretation dieser Sequenz zeigen konnte, wie in der klassenöffentlichen Disziplinierung verschiedene Anerkennungsordnungen, (temporäre) Subjektpositionen, Machtbeziehungen und Selbstverhältnisse im situierten Re-Adressierungsgeschehen hervorgebracht bzw. spannungsvoll gegeneinander verhandelt werden. Dieses Ineinander von bisweilen konkurrierenden Normierungen und Relationierungen zeigt, dass sich Disziplinierungspraktiken nicht darin erschöpfen, dass Schüler*innen-Verhalten von Lehrpersonen retrospektiv als inakzeptabel markiert und normierend in die unterrichtliche Ordnung – als ein inneres und äußeres Diszipliniertsein – *eingepasst* wird. Auch wenn im analysierten Fall der Führungs- und Normierungsanspruch des Lehrers sehr deutlich als dieser sichtbar wird, zeigt sich zugleich, dass sich sein disziplinierender Zugriff auf den Schüler einer einfachen Herstellungslogik entzieht. Vielmehr wird in der Performanz des klassenöffentlichen ›Battles‹ deutlich, dass die Frage, als wer die tadelnde und die getadelte Person vor dem Publikum der Klasse erscheinen, von entscheidender Bedeutung für den Vollzug dieser Praktik ist.

In einem letzten Schritt wollen wir vor der Folie der geleisteten sequenzanalytischen und entlang der Dimensionen bündelnden Interpretation dieses Falls unterrichtlicher Disziplinierung mit Bezug auf weitere Fallanalysen zeigen, was über die Spezifik dieser Szene hinausweist und sich als *Subjektivierungslogik der unterrichtlichen Disziplinierung* für die untersuchte Lernkultur darstellt.²³

3 Subjektivierungslogiken der Disziplinierung

Auch wenn wir im Feld des untersuchten großstädtischen Gymnasiums eine Vielgestalt klassenöffentlicher Ermahnungen und Zurechtweisungen finden konnten, zeigen sich *geteilte Muster* im Re-Adressierungsgeschehen, die wir im Folgenden als für diese Praktik *typische Subjektivierungslogik(en)* herausarbeiten. Unter dem Begriff der ›Subjektivierungslogik‹ verstehen wir *typische* Formen von Selbst-, Wissens- und Machtverhältnissen, die in der fallvergleichenden Analyse – z. B. in Bezug auf eine Praktik, aber auch eine Lern- oder Organisationskultur

23 Mit dem Begriff der ›Lernkultur‹ beziehen wir uns auf die Lernkulturforschung, die insbesondere von Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (2008) entwickelt wurde. Unter dem Begriff wird eine »relative, empirisch zu bestimmende Einheit der pädagogischen Ordnung(en) einer Einzelschule, die in pädagogischen Praktiken der Bearbeitung der Differenz von Zeigen und Lernen in Lerngruppen hergestellt wird«, verstanden (Reh et al. 2015: S. 300). Auch wenn Disziplinierungspraktiken nicht als Vermittlungspraktiken operieren, so zielen sie doch darauf, die Aufmerksamkeit bzw. Bereitschaft für Lernen hervorzubringen. Vor diesem Hintergrund können sie als konstitutiver Teil einer Lernkultur verstanden werden.

– rekonstruiert werden können. Das Ziel der Analyse ist, »Subjektivierungsanforderungen an die beteiligten Akteure« herauszuarbeiten (Rose 2019: S. 80), d. h. sichtbar zu machen, in welcher Weise bestimmte Praktiken spezifische Formen des Norm-, Macht- und Selbstbezugs verlangen, um darin als ›Mitspielende‹ *intelligibel* werden zu können. Damit ist nicht gemeint, dass der Vollzug einer bestimmten Praktik jedes Individuum notwendig in dieser und keiner anderen Weise subjektiviert, sondern vielmehr, dass in den Praktiken bestimmte Raster der Anerkennbarkeit hervorgebracht werden, die das untersuchte Feld im Sinne von intelligibel verfügbaren Subjektpositionen grundlegend strukturieren.

In Bezug auf Disziplinierungspraktiken konnten wir herausarbeiten, dass die Anerkennbarkeit von tadelnder und getadelter Person in spannungsvoller Weise miteinander verbunden sind – und das obwohl die Lehrperson über Ressourcen der Situationsdefinition verfügt (wie der zentralen Position in der Rederecht-Verteilung sowie im Raum), die Schüler*innen in dieser Weise nicht zugänglich sind. Um eine fallübergreifende Subjektivierungslogik zu erarbeiten, gilt es zunächst fallübergreifende Muster des Disziplinierens als Re-Adressierungsgeschehen herauszuarbeiten. Ausgehend davon kann das darin hervorgebrachte Positionengefüge hinsichtlich inhärenter Subjektivierungsanforderungen sowie abschließend vor dem Hintergrund autorisierungstheoretischer Forschung diskutiert werden.

3.1 Fallübergreifende Muster im Re-Adressierungsgeschehen

In der fallvergleichenden Analyse videographierter Szenen wurde deutlich, dass sich Formen klassenöffentlicher Disziplinierungen in der untersuchten Lernkultur dadurch auszeichnen, dass Lehrpersonen retrospektiv *einen Mangel an innerer und/oder äußerer Selbstdisziplin* bei einzelnen Schüler*innen oder auch der ganzen Klasse konstatieren und diesen Mangel über einen in Szene gesetzten Bruch der unterrichtlichen Normerwartungen an die jeweiligen Schüler*innen adressieren.²⁴ Dabei ist die inszenierte Normerwartung die *selbstständige Disziplinierung*. Insbesondere das Sprechen mit Sitznachbar*innen oder ein ›Rumspielen‹ mit Gegenständen wurden als ein Mangel an innerer Selbstdisziplin *in der Zuwendung zur Sache* im Sinne eines *Nicht-Aufpassens* und *Nicht-Konzentriertseins* markiert. Demgegenüber wurden Zuspätkommen, das Tragen einer Jacke bzw. Mütze oder das Kippeln sowie ›unangemessene‹ Sitzhaltungen

24 Vor dem Hintergrund der Suchheuristik unserer Fallauswahl ist natürlich nicht überraschend, dass wir, da wir nach Szenen retrospektiver Ermahnung gesucht haben, genau diese Szenen im Datenmaterial ›gefunden‹ haben. Die Spezifik der Fälle liegt aber darin, dass die Selbstdisziplin der Schüler*innen als selbstverständlich gesetzt wurde und nicht etwa als Lerngegenstand in einem pädagogischen Zeigen thematisch wurde.

während des Unterrichts nicht im Verhältnis zur Sache, sondern grundsätzlicher als gefordertes (*körperliches*) *Sich-Einfügen in eine unterrichtliche Ordnung* thematisch, deren Bruch an die Schüler*innen adressiert wurde. Dabei ist bedeutsam zu markieren, dass diese Positionierung der Lehrpersonen auch als Antwort auf Blicke und andere Zeigegesten auf Interaktionen und Verhaltensweisen von anderen Schüler*innen gelesen werden kann, die die Lehrperson entsprechend adressieren, diese *als Störung* zu bearbeiten.

Der Bruch mit Erwartungsnormen wurde sprachlich und körperlich von den beobachteten Lehrpersonen unterschiedlich in Szene gesetzt und reichte von eher beiläufigen Formen wie dem Abbruch eines inhaltlichen Satzes, einer adressierten Pause bis hin zu die Grenzen des Schulischen überschreitenden Schuldzuschreibungen und Exponierungen Einzelner. Neben dem expliziten Adressieren einer Person (über die Nennung des Namens, Aufforderungen oder Imperative) wurden die Differenzmarkierungen sprachlich oftmals über Gegensatzpaare getroffen, die – wie auch im oben geschilderten Fall – entlang von Dichotomien wie außen und innen, nah und fern, oder Arbeit und Freizeit verfahren. Ebenfalls bedeutsam erscheint uns der Aspekt, dass ein großer Anteil der disziplinierenden Adressierungen im *Frageformat* kommuniziert wurde. Insbesondere die Rhetorizität der Fragen scheint, wie auch im beschriebenen Fall, von besonderer Bedeutung zu sein, insofern sich hier zeigt, dass obwohl die Frage keine wörtliche Beantwortung verlangt, die adressierte Person dennoch zur Reaktion verpflichtet ist. Dadurch wird deutlich, dass die Lehrperson grundsätzlich mit der Kooperation der Schüler*innen rechnet – wobei diese Kooperation darauf beschränkt wird, dass der von der Lehrperson festgestellte Mangel an Selbstdisziplin von den Schüler*innen selbsttätig eingestanden und das Verhalten dementsprechend angepasst wird.²⁵ Ähnlich operieren ironisierende Tadelformate, wie wir sie ebenfalls oft im Datenmaterial finden: Während ironische Adressierungen einerseits dazu neigen, die adressierte Person bloßzustellen, können sie andererseits aber auch Antwortspielräume für einen spielerischen Schlagabtausch zwischen den Beteiligten eröffnen (vgl. ausführlicher den Beitrag von Otzen in diesem Band).

Ungeachtet dieser Unterschiede inszenierten sich alle erhobenen lehrer*innen-seitigen Adressierungen dezidiert *als angemessene Antwort* auf ein bestimmtes Schüler*innen-Verhalten, welches dadurch erst als ein bestimmtes klassenöffentlich erscheinen konnte – als ein Abgelenktsein, ein kurzes Nicht-Aufpassen oder auch als provozierender Angriff. In diesen unterschiedlichen Adressierungsfiguren wurden mal mehr mal weniger starke Deutungsansprüche in Bezug

25 Anders formuliert: Würde die Lehrperson nicht damit rechnen, dass die Schüler*innen sich seinem Deutungsanspruch ohne Widerspruch unterwerfen, würde er den klassenöffentlichen Tadel sehr wahrscheinlich nicht als Frage formulieren, da sonst eine Koordinationskrise auf Dauer gestellt sein könnte.

auf die Intentionen der Adressat*innen erhoben, wodurch verschiedene Antwort- und Rekursivitätsspielräume – von Erklärungsoption bis hin zur Bekenntnisnotwendigkeit – eröffnet wurden und die Lehrperson als je bestimmte – bspw. als die Schüler*innen-*Durchschauende* und ›*Alle-im-Blick-Habende*‹ – positioniert waren. Auch wenn die Legitimität bspw. des eigenen Lautwerdens durchaus von Lehrpersonen implizit dadurch in Frage gestellt wurde, dass zum Teil deutliche Distanzsignale zum Disziplinieren gesetzt wurden, wurde diese Distanz nicht zum Anlass einer Entschuldigung, sondern im Sinne eines ›*Du machst, dass ich Dinge tun muss, die ich eigentlich lieber nicht tun würde*‹ den Schüler*innen selbst angelastet.²⁶ Dadurch wurde den Schüler*innen nicht nur die Verantwortung für das eigene Nicht-Diszipliniert-Sein, sondern auch für die lehrer*innenseitigen, als für alle lästig markierten klassenöffentlichen Disziplinierungen übertragen.²⁷

Diese Schuldzuschreibungen wurden in den meisten von uns erhobenen Fällen durch die Schüler*innen *angenommen*, indem sie kaum sichtlich nickten, sich kurz entschuldigten oder sich im Moment der Ansprache aufrecht hinsetzten, wodurch sie ihr (körperliches) Diszipliniertsein anzeigten. In diesen schüler*innenseitigen Re-Adressierungen wurde dem Deutungs- und Führungsanspruch der Lehrpersonen also dadurch nachgekommen, dass der zugeschriebene Mangel an Selbstdisziplin anerkannt und der Wille zur Arbeit am Selbst sprachlich und/oder körperlich performiert wurde.

Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die Fälle interessant, in denen sich Schüler*innen dieses Bekenntnisses zur Störung – zumindest in ihrer ersten Re-Adressierung – verweigerten. Wir konnten drei (nicht trennscharfe) Formen dieser Zurückweisung beobachten, die wir unter den Begriffen *Abstreiten*, *Peer-Verweis*

26 Hier sei auf die Beobachtung im Rahmen der Feldforschung verwiesen, dass Lehrpersonen, entweder nachdem sie mit der Klasse auf laute Art und Weise geschimpft hatten, ihr Verhalten nachträglich rechtfertigten oder entschuldigten. Dabei wurden die ›Ausraster‹ in diesen Nachträgen als ein Verhalten markiert, was die Lehrperson selbst eigentlich nicht mögen würde und zu dem sie durch die Unruhe in der Klasse gebracht wurden. So zeigt sich in der in einer fünften Klasse aufgezeichneten Begründungsfigur »das da nu:r funktioniert; (1.0) wenn ich hier so LAUT werde wie ich eigentlich gar nicht werden möchte« wie gleichsam eine Distanzierung zur Disziplinierungspraktik mit einer Delegation der Schuld an die (undisziplinierten) Schüler*innen verknüpft wird. Diese videographierte Szene ist von besonderer Brisanz, da die Schulleiterin nach dem lauten Ausruf des Lehrers hereinkommt und fragt, ob alles in Ordnung sei. So wird der Lehrer als jemand positioniert, der nicht nur vor der Klasse sein Verhalten rechtfertigen muss, sondern auch vor seiner Dienstvorgesetzten.

27 Selbst in der untersuchten 5. Klasse, in der die Klassenregeln im Unterricht erarbeitet und als ›Merkblatt‹ im Klassenraum aufgehängt wurden, wurde vom Klassenlehrer die Selbstdisziplin der Schüler*innen nicht als *Lerngegenstand*, sondern ausschließlich als *Lernvoraussetzung* thematisiert, deren Mangel den Schüler*innen zuzurechnen ist.

und *Gegenvorwurf* typisiert haben. In der ersten Form des *Abstreitens* wurde die aufgerufene Normerwartung der schüler*innen-seitigen Selbstdisziplinierung grundsätzlich anerkannt, aber markiert, dass der unterstellte ›Fehltritt‹ gar nicht oder nur zum Teil begangen wurde. Es wurde also eine *Re-Positionierung in der unterrichtlichen Ordnung* unternommen. Im Modus des *Peer-Verweises*, den wir fast ausschließlich in der untersuchten fünften Klasse²⁸ beobachten konnten, zeigten Schüler*innen – implizit oder explizit – auf Mitschüler*innen, die die Tätigkeit, die die Lehrperson als inakzeptabel ausgewiesen hat, entweder alleine oder ebenfalls begangen hätten.²⁹ Auch hier wird der von der Lehrperson aufgerufene Normhorizont anerkannt, aber eingefordert, dass die ›Richtigen‹ zur Rechenschaft gezogen bzw. alle *gleichermaßen* bestraft werden. Auch, wenn in diesen ersten beiden Formen der schüler*innen-seitigen Re-Adressierung ebenfalls ein Vorwurf an die Lehrperson erhoben wird – falsche Zuschreibungen gemacht oder nicht alle ›Täter*innen‹ gleich behandelt zu haben –, wird im dritten Typus der *Gegenvorwurf* deutlich expliziter vollzogen. In diesen Szenen wurde das Verhalten der Lehrperson von den Schüler*innen *als unangemessen* ausgewiesen oder der Grund für die Störung bei der Lehrperson selbst verortet. Allen drei Formen ist gemein, dass in ihnen grundsätzlich die *Legitimierungsbedürftigkeit der klassenöffentlichen Disziplinierung* explizit gemacht wird: So wird nicht nur eine *Beweispflicht* über den ›Tathergang‹ bei der Lehrperson verortet, es wird zudem erwartet, dass alle potentiell ›undisziplinierten‹ Schüler*innen gleichermaßen gesehen und gleichermaßen diszipliniert werden, wodurch die Norm der *universellen Gleichbehandlung* geltend gemacht und von der Lehrperson eine Position des *Allessehenden* (und -sanktionierenden) erwartet wird. Wie im analysierten Fall zwischen Herrn Ulrich und Alex deutlich wurde, werden zudem Erwartungen hinsichtlich einer *Angemessenheit* und *Expliztheit* von Zurechtweisungen von Schüler*innen markiert, in denen weitere normative Gegenhorizonte des Lehrer*innenseins – wie einer Orientierung

28 Es ist ein Ergebnis unserer Analysen, dass sich die schüler*innen-seitigen Antworten auf Zurechtweisungen insbesondere vor jeweilig geltenden peerkulturellen Anerkennungsordnungen bewähren müssen. Während die Peerordnung in der fünften Klasse noch mit der Unterrichtsordnung konvergiert bzw. dieser bisweilen sogar untergeordnet ist, konnten wir in der Mittelstufe viel deutlicher peerkulturelle Solidarität bzw. ein implizites Verbot eines ›Verpetzens‹ beobachten.

29 So wurde bspw. der Tadel an einen Fünftklässler, dass er schon deutlich vor Stundenende seine Jacke angezogen habe, vom Schüler damit beantwortet, dass er auf einen Mitschüler zeigte und sich darüber beschwerte, dass dieser auch schon seine Jacke angezogen habe, aber nicht bestraft würde. Zudem wurde in der Klasse beobachtet, wie von einem Schüler gefragt wurde, ob es eigentlich erlaubt sei, eine Mütze zu tragen, was der Lehrer verneinte und zugleich für alle sichtbar war, dass ein anderer Schüler eine Mütze trug. Hier wurde also die Lehrperson dezidiert als Vollstrecker der unterrichtlichen Ordnung adressiert und dafür getadelt, dieser Aufgabe nicht nachgekommen zu sein.

an einem *sachlichen* Diskurs oder dem Wohlergehen von Schüler*innen – aufgerufen werden.

Es sind insbesondere die sequenzanalytischen Interpretationen dieser Krisenfälle, die deutlich machen, dass die von den Schüler*innen markierte Legitimierungsbedürftigkeit der Zurechtweisung von den Lehrpersonen nicht ohne Weiteres übergangen und zur Unterrichtssache zurückgekehrt werden kann – wengleich der Umgang mit dieser Legitimierungsbedürftigkeit unterschiedlich ausfiel. So können die kurzen und expliziten ›Du‹-Ansprachen, die Schüler*innen einen Fehltritt zuschreiben, der in dieser Form kaum mehr zurückweisbar ist, als *vereindeutigendes Nachtadeln* verstanden werden, welches der Legitimierungsanfrage zwar nachkommt, aber weitere Aushandlungsräume verschließt.³⁰ Auch die Explikation *der erwarteten Arbeit am Selbst* im Sinne eines Zuhören- und Sich-der-Sache-Zuwenden-Sollens erfüllt die Funktion dieser Vereindeutigung.

Dagegen sind lehrer*innen-seitige Ausführungen wie »Dann fühle ich mich EHRlich gesagt von dir veräppelt (1) kannst du verstehen oder?« – zumindest explizit – auf ein Einsehen der adressierten Schüler*innen angelegt, wengleich die Einsicht im Sprechakt selbst vorweggenommen wird. In Antworten wie »Mach doch EINFach was ich sage.« wird dagegen die von Schüler*innen geltend gemachte Rechtfertigungspflicht der Lehrperson *grundsätzlich zurückgewiesen* und deutlich gemacht, dass auch das *fraglose Annehmen und Anerkennen des Führungsanspruchs der Lehrperson* eine Normerwartung an Schüler*innen darstellt, deren Nichteinhaltung zum Gegenstand von Tadel werden kann. Der Verweis auf die mitschuldigen Peers wurde in einem Fall dadurch kommentiert, dass es der Mitschüler »wohl SCHLAUer« gemacht habe, wodurch auch das ›Erwischtwerden‹ neben dem sich Undiszipliniert-Zeigen dem Schüler zugeschrieben wurde. Nichtsdestotrotz wurde daran anschließend auch der andere Schüler ermahnt und dadurch die vom Schüler aufgerufene Legitimität der Gleichbehandlungsmaxime anerkannt.

Ungeachtet des jeweiligen Umgangs mit der Legitimierungserwartung ist interessant, dass in allen von uns erhobenen Fällen erst wieder von der Lehrperson zur unterrichtlichen Sache übergeleitet wurde, wenn die adressierten Schüler*innen sich entweder *als ›Geläuterte‹ klassenöffentlich gezeigt* oder anderweitig markiert hatten, dass sie das als unangemessen markierte Verhalten nun unterlassen werden oder wollen. Offenkundig waren die Lehrpersonen auf diese Anerkennung angewiesen, damit ihr erhobener Führungsanspruch letztendlich vor der Klasse Bestand hatte. Dabei sagt das wenig darüber aus, ob *die Legitimität dieses Anspruchs* von den Schüler*innen auch ›tatsächlich‹ anerkannt wurde, denn

30 Wie bspw. »Ja (-) du störst (--) DAS stört.«, »Du QUATSCHT während Kira erläutert was sie gefunden hat«, »du machst GAR nichts.«

auch eine gebrochene Performanz der Akzeptanz von Schüler*innen gaben Anlässe zum Unterrichtsgespräch zurückzukehren. Die Modi des von der Lehrperson markierten Übergangs zur Sache des Unterrichts zeichneten sich in vielen von uns erhobenen Szenen – wie auch in der Interaktion zwischen Herrn Ulrich und Alex – durch deutliche Distanzsignale im Sinne eines performierten Genervtseins aus. Interessant ist, dass daran anschließend die ersten inhaltlichen Sätze oft in einer betont freundlichen Intonierung gesprochen wurden, als würde nicht nur markiert werden, dass es jetzt wieder *um etwas anderes* geht, sondern dass die Lehrperson nun auch wieder *eine andere* ist.

3.2 Subjektivierungslogiken der unterrichtlichen Disziplinierung

Vor dem Hintergrund der durch den Fallvergleich sichtbar gewordenen Muster, die das klassenöffentliche Disziplinieren als je bestimmtes Re-Adressierungsgeschehen in der untersuchten Lernkultur auszeichnen und dadurch als Praktik intelligibel machen, können nun die Subjektivierungslogik bzw. die ineinandergreifenden Subjektivierungslogiken konkretisiert werden. In der analysierten Praktik werden die temporären Subjektpositionen *des*der Tadelnden* und *des*der Getadelten* hervorgebracht, wobei die erste Position in den allermeisten Fällen von Lehrpersonen und die zweite von Schüler*innen eingenommen wurde.³¹ Zudem werden den implizit mitangesprochenen Mitschüler*innen in die Position des *Tadel-Publikums* gesetzt bzw. positionieren sich selbst als dieses und sind damit als Zeug*innen, Schiedsrichter*innen, Schadenfreudige oder Solidarische – und damit als Dritte – antizipiert und positioniert.

Die Position des*der Tadelnden zeichnet sich in der untersuchten Lernkultur dadurch aus, dass ein Anspruch der Situationsdefinition und Führung gegenüber des*der Getadelten erhoben wird. Darin wird eine angestrebte *normierende Einpassung* in die Unterrichtsordnung im Sinne eines inneren Sich-Diszipliniert-Zeigens zur Sache – Aufmerksamkeit, Konzentration etc. – und äußeren Sich-Diszipliniert-Zeigens zum schulischen Körper- und Zeitregime – Körperhaltung, Pünktlichkeit etc. – deutlich. Dass dieses Diszipliniertsein nicht als Lerngegenstand, sondern als den Schüler*innen zuzuschreibende Verfehlung inszeniert wird, zeigt, dass die Lehrperson sich dezidiert *nicht als Disziplinierende bzw. Erziehende*

31 Wir haben auch wenige Ermahnungen der Lehrperson vonseiten der Schüler*innen beobachten können: So meldete sich bspw. ein Fünftklässler zu Beginn einer Klassenarbeit, um den Lehrer zu bitten, ob dieser nicht vielleicht rumgehen könnte, um Fragen zu beantworten, um die anderen Schüler*innen bei ihrer Bearbeitung der Klassenarbeit nicht zu stören (vgl. hierzu den Beitrag von Ricken und Otzen in diesem Band). Gleichzeitig wird in der Modalisierung des Sprechakts durch die Markierung der eigenen Zurücknahme deutlich, dass diese Position Schüler*innen *eigentlich* nicht zusteht.

versteht und die Differenz *pädagogisch* bearbeitet; vielmehr wird deutlich gemacht, dass die Aufgabe nur phasenweise und zur Not übernommen wird. Die Getadelten sind somit nicht nur als diejenigen positioniert, die sich hätten selbst disziplinieren sollen, sondern zudem als jene, die dafür verantwortlich sind, dass die Lehrperson sich als jemand zeigen muss, der*die er*sie *ungern sein will*. In dieser Differenzmarkierung zwischen dem *eigentlichen* Selbstverständnis und dem notwendigen Übel, wie sie im Genervtsein aber auch in der betont freundlichen Zuwendung nach dem Tadel deutlich wird, zeigt sich, dass auch die anderen Schüler*innen als diejenigen mitadressiert sind, die sehen sollen, dass ›ihre‹ Lehrperson eigentlich eine andere – nettere, zugewandtere – ist. Gleichzeitig sagt diese Doppeladressierung auch ›Diszipliniert ihr euch wie erwartet selbst, so muss ich euch nicht disziplinieren und darin meinen Führungsanspruch explizit werden lassen‹. Dass dann die Anerkennung des geltend gemachten Führungsanspruchs durch die Getadelten selbst überaus bedeutsam für die Lehrperson ist, wird sowohl in den so häufig beobachteten rhetorischen Frageformaten deutlich, die letztlich ein Bekenntnis notwendig machen, als auch in den Schleifen des ›vereindeutigenden Nachtadelns‹, die erst beendet werden, wenn sich ein (wenn auch z. T. deutlich gebrochen performiertes) Hin- und Annehmen durch die Schüler*innen vollzogen hatte. In der Situation der klassenöffentlichen Disziplinierung wird also *ein Feld der Bewährung* aufgespannt, das den Deutungs- und Führungsanspruch der Lehrperson klassenöffentlich – je nach Form der Disziplinierung mal mehr mal weniger explizit – *auf die Probe stellt*.³² Umgekehrt heißt das nicht, dass ein Nichtstun für die Lehrer*innen nicht auch prekär werden könnte, wenn dieses als intendiertes ›Durchgehenlassen‹ von den Schüler*innen gelesen wird.

Die hier deutlich werdende *Angewiesenheit der Lehrperson auf die Anerkennung durch die Schüler*innen* – so lässt sich zusammenfassen – zeigt sich also auf zwei Ebenen: Zum einen muss der im Tadel selbst formulierte führende Zugriff von den adressierten Schüler*innen angenommen werden, um als Lehrperson nicht als jemand dazustehen, der*die die Situation nicht ›im Griff‹ hat; zum anderen wird mitaufgeführt, wie wichtig es dabei ist, *als wer* die tadelnde Lehrperson vor der Klasse erscheint – als schlagfertiger Kumpeltyp, als faire Schiedsrichterin oder auch als willkürlich-herrschender Despot. Dass diese Positionierung als je bestimmte Lehrperson nicht allein von ihr selbst festgelegt werden kann, sondern (umkämpfter) Gegenstand des Re-Adressierungsgeschehens ist, wurde sowohl im untersuchten Fall als auch in den fallvergleichenden Mustern deutlich. Dabei fungierte die zentrale Position im Klassenraum, die die Lehrpersonen in der untersuchten Lernkultur für gewöhnlich einnahmen, sowohl als Deutungs-

32 Wenngleich hier zu betonen ist, dass das so häufig beobachtete Frageformat des Tadels auch anzeigt, dass von den Lehrpersonen damit *gerechnet* wird, dass die Schüler*innen sich in unproblematischer Weise zur Störung bekennen – andernfalls würde diese Form eine ständige, selbst-initiierte Bewährung vor der Klasse bedeuten.

ressource wie auch als Angriffsfläche von Schüler*innen: So nahmen die beobachteten Lehrpersonen für sich in Anspruch, Schüler*innen in ihrem Tun *sehen* und bisweilen auch in ihren Intentionen *durchschauen* zu können und sie davon ausgehend normalisierend im Verhältnis zum für sie ebenfalls sichtbaren Rest der Klasse setzen zu können. Gleichzeitig wurde dieser weitreichende Deutungsanspruch in Re-Adressierungen von Schüler*innen z. T. zurückgewiesen und erwartet, dass die Lehrperson die Situation – nicht zuletzt aufgrund der zentralen Position im Raum – besser hätte einschätzen und davon ausgehend *angemessener* und *gerechter* (im Sinne der Gleichbehandlung) hätte handeln müssen.

Die temporäre Subjektposition der getadelten Schüler*innen geht – so wird vor diesem Hintergrund nochmals deutlich – also nicht darin auf, sich dem Führungs- und Strukturierungsanspruch der Lehrperson schlicht zu unterwerfen und sich damit in die unterrichtliche Ordnung normierend einfügen zu lassen. Vielmehr entsteht auch für sie ein Feld der Bewährung, in dem sie als je bestimmte Subjekte sowohl für die Lehrperson als auch für die Peers erscheinen können. So müssen sie sowohl auf die infrage gestellte Anerkennung als selbstdisziplinierte Schüler*innen antworten und zugleich das Gesicht vor den Peers – und vielleicht auch vor sich selbst – wahren. Insbesondere, wenn der Deutungsanspruch der Lehrperson in Bezug auf das Selbstverhältnis der adressierten Schüler*innen weitgehend war – im Sinne von zugeschriebenen Absichten –, konnten wir beobachten, wie Schüler*innen eine Positionierung vornahmen, die von der der Lehrperson abwich. Darin wird deutlich, dass der absolute Deutungsanspruch der Lehrpersonen dadurch zurückgewiesen wurde, dass auch Schüler*innen sich als Subjekte mit Selbstverhältnis positioniert haben, das nicht einfach durchschaut oder ebenso wenig in grenzüberschreitenden Disziplinierungen übergangen werden kann. Auch wenn bedeutsam ist, dass die Fälle der expliziten und impliziten Zurückweisung des Tadelns im Vergleich zum unproblematischen Annehmen deutlich seltener zu beobachten waren, so haben sie doch sichtbar werden lassen, dass die Führung der Schüler*innen durch die Lehrperson nicht einfach linear ›vollstreckt‹ werden kann, sondern hinsichtlich ihrer Legitimität und Angemessenheit von den Schüler*innen anerkannt werden müssen. Dieses Verschränktheit von Bewährungsräumen für Disziplinierende*n und Disziplinierte*n werden wir abschließend als *Angewiesenseismomente pädagogischer Autorität* ausbuchstabieren.

4 Disziplinierungen als (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität

Vor dem Hintergrund unserer theoretischen Annahmen wie empirischen Analysen wurde deutlich, dass das Verständnis von Schule als eine auf Schüler*innen gerichtete *Disziplinaranstalt* und der damit einhergehenden Vorstellung von Lehrpersonen als *unidirektional Disziplinierende* deutlich zu kurz greift. In dieser

Perspektive wird Schule ausschließlich in ihrer so konstatierten gesellschaftlichen Funktionalität als disziplinierend-subjektivierende Institution verstanden, wodurch der Blick für die schulischen und unterrichtlichen, in bestimmter Weise *subjektivierenden Eigenlogiken* verstellt wird. Dabei zeichnen sich diese Eigenlogiken – wie unsere Analysen zeigen – nicht nur dadurch aus, dass Disziplinierungspraktiken angesichts konfligierender Anerkennungsordnungen und vielschichtiger Relationierungen immer auch mit impliziter und expliziter Widerständigkeit zu rechnen haben. Vielmehr wurde grundlegend sichtbar, dass die Subjektivierungslogiken der disziplinierenden und zu-disziplinierenden Akteur*innen (angesichts einer Klassenöffentlichkeit) in engster Weise miteinander verzahnt sind. Das führt uns zu der vielleicht naheliegenden, aber selten explizit gemachten Einsicht, dass eine unterrichtliche Disziplinierung nicht nur auf die adressierten Schüler*innen subjektivierend wirkt, sondern auch *das (performierte) Selbstverhältnis von Lehrpersonen* (trans-)formiert. So konnten wir herausarbeiten, dass Lehrpersonen sowohl in ihrem Führungsanspruch als auch in ihrer Selbstpositionierung als je bestimmte Lehrpersonen *auf die Anerkennung der Schüler*innen angewiesen* sind. Dabei zeigen insbesondere die lehrer*innen-seitigen Distanzierungsbewegungen von der Praktik des klassenöffentlichen Disziplinierens, dass es für Lehrpersonen offenbar bedeutsam ist, *nicht in der Position des*der Tadelnden aufzugehen* – sei es in der Inszenierung von Peer-Nähe und Schlagfertigkeit, der betont freundlichen Zuwendung zur Klasse oder in (non-)verbalen Markierungen des Genervtseins. Diese Distanzsignale und teils aufwändig vollzogenen Verantwortungsdelegationen weisen darauf hin, dass die untersuchte Disziplinierungspraktik im Feld trotz ihrer Häufig- und Bedeutsamkeit *grundsätzlich legitimierungsbedürftig* ist und somit *die Legitimität ihres Vollzugs im Vollzug* her- und sichergestellt werden muss. Anschließend an eine anerkennungstheoretische Autorisierungsforschung wollen wir vorschlagen, diese Bewegungen der (immer auch prekären) Hervorbringung von legitimen Führungsansprüchen als interaktive Herstellung pädagogischer Autorität zu verstehen.

Während pädagogische Autorität – ähnlich wie das Konzept der Macht – in der sowohl programmatischen als auch bisweilen erziehungswissenschaftlichen Literatur häufig als Substanz oder Ressource gedacht wird, die von pädagogischen Handelnden besessen wird (vgl. kritisch Bingham 2008)³³, plädieren Alfred

33 Diese Fassung schließt an Max Webers Theorie legitimer Herrschaft an und unterscheidet Autorität von anderen Formen der Machtausübung dadurch, dass sie Einfluss ausüben kann »ohne dass sie auf Zwang oder Gewalt zurückgreifen muss« (Foray 2019: S. 70). Auch wenn in dieser Bestimmung bereits deutlich wird, dass Autorität sich gerade dadurch auszeichnet, dass kooperativ auf einen Führungsanspruch *geantwortet* wird und damit eine *Autoritätsbeziehung* in den Blickpunkt rückt, verbleibt das Verständnis von pädagogischer Autorität üblicherweise auf eine personale oder qua Position verliehene Machtressource beschränkt.

Schäfer, Christiane Thompson und Kerstin Jergus dafür, Autorität grundsätzlich relational als eine machtvolle *Anerkennungsbeziehung* zu denken (vgl. Schäfer/Thompson 2009; Schäfer 2014; Jergus/Thompson 2017a). Deutungs- und Strukturierungsansprüche werden vor dieser Folie nur dann als Hervorbringung von Autorität verstanden, wenn diese von den so Adressierten *anerkannt* werden (vgl. auch Sofsky/Paris 1994). In dieser Wendung werden für das Verständnis der Performativität unterrichtlicher Disziplinierung mindestens zwei zentrale Weichenstellungen vorgenommen: *Zum einen* wird Macht im Anschluss an Foucault nicht mehr als Unterdrückungsressource, sondern als Einwirkung auf und Strukturierung von Handlungsfeldern verstanden, wodurch die *Multidirektionalität von Machtbeziehungen* in Autoritätsverhältnissen in den Blick rückt. So konnten wir in unseren Analysen zeigen, dass nicht nur die Adressierung der Lehrpersonen das Möglichkeitsfeld der Schüler*innen strukturiert, sondern auch die Blicke, Gesten und Sprechakte der Schüler*innen grundsätzlich das bedingen, was für die Lehrperson mach- und sagbar ist bzw. als wer sie erscheinen kann. In dieser theoretischen Perspektivierung wird also die im Begriff der Disziplinierung angelegte Unidirektionalität – Lehrperson diszipliniert Schüler*in – zugunsten eines die Komplexität und Vielgerichtetheit von Machtbeziehungen in den Vordergrund rückenden Zugriffs verschoben, wodurch die Verschränkung von Subjektivierungslogiken erst rekonstruierbar wird.

Zum anderen wird in einer an Judith Butler anschließenden Wendung nicht länger davon ausgegangen, dass ein Feld bestimmten Personen Autorität *verleiht* – also dass Lehrpersonen im Kontext von Schule notwendig Autorität *besitzen*³⁴ –, sondern stattdessen werden die Praktiken der Hervorbringung dieser Autoritätsbeziehungen und damit *Modi der Autorisierung* Gegenstand der Analyse (vgl. Jergus/Thompson 2017a). Darin rückt das situierte, immer auch spannungsvolle Re-Adressierungsgeschehen in den Blickpunkt, in dem Geltungs-, Deutungs- und Führungsansprüche mit Bezug auf Norm- und Wissensordnungen eröffnet und legitimiert, aber auch problematisiert werden. Zugleich weisen Autoritätsbeziehungen – wie mit Butlers Konzept der ›Raster der Anerkennbarkeit‹ deutlich wird (vgl. Butler 2010) – notwendig über konkrete interpersonale Beziehungen und Situationen hinaus, da die Normen der Anerkennbarkeit, d. h. wer oder was überhaupt als Autorität in Erscheinung treten kann, diskursiv vorstrukturiert sind (Jergus et al. 2012: S. 212). Dieses für den autorisierungstheoretischen Zugang typische *Ineinander von situativer Emergenz und machtvoller Vorstrukturierung* wird im Konzept des »pädagogischen Selbst« von Jergus und Thompson (2017b) greifbar: Es wird argumentiert, dass pädagogisch Handelnde darauf angewiesen sind, ein anerkennbares pädagogisches Selbst zur Aufführung

34 Butler grenzt sich darin von Pierre Bourdieu's habitus- und feldtheoretischen Konzeptionen von Autorität ab, vgl. Butler 2006: S. 221ff.

zu bringen, in dem »sowohl das Selbst als auch das Pädagogische dieses Selbst praktisch zur Geltung« gebracht werden (ebd.: S. 21).³⁵ In der historisch immer dominanter gewordenen Problematisierung von Droh- und Strafpraktiken wird die Position des*der Disziplinierenden pädagogisch zunehmend legitimierungsbedürftig (vgl. Richter 2019), sodass ein ›pädagogisches Selbst‹ nur in expliziter oder impliziter Distanz zum Disziplinieren anerkenubar werden kann. Vor diesem Hintergrund wird die von Langer und Richter herausgearbeitete Figur der »Disziplin ohne Disziplinierung« als strukturierende Struktur *des Anerkennungsraum des Pädagogischen* verständlich.³⁶ So verweisen, wie bereits ausgeführt, auch historische Studien darauf, dass Anerkennungsordnungen für Lehrer*innen spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert zwischen der Disziplinierungserwartung und pastoraler Zuwendung changieren bzw. in dieser Gleichzeitigkeit die typische Spannung hervorbringen, sowohl Disziplin hervorbringen zu sollen, ohne dabei aber als Disziplinierende*r erscheinen zu sollen (vgl. Hunter 1994; Caruso 2003).

Dass die Hervorbringung eines *anerkeubaren pädagogischen Selbst* in der Praktik der klassenöffentlichen Disziplinierung überaus prekär werden kann, konnten wir in unseren adressierungsanalytischen Interpretationen zeigen. Dabei machen nicht nur die Distanzsignale der Lehrpersonen die Legitimierungsbedürftigkeit der Praktik deutlich; auch die Adressierungsformen verweisen darauf, dass die Legitimität der Zurechtweisung von den Schüler*innen *interaktiv bestätigt* werden muss. So präfiguriert bspw. das Format der rhetorischen Frage einen Re-Adressierungsraum, in dem sich Schüler*innen zur vorgeworfenen Störung bekennen sollen, was zugleich die Rechtmäßigkeit der Disziplinierung klassenöffentlich bestätigt.³⁷ Vor diesem Hintergrund wird die rekonstruierte Figur der Verantwortungsdelegation im Sinne einer erwarteten, selbstständigen Selbstdisziplinierung als Autorisierungs- und Immunisierungsbewegung lesbar, da darin die Legitimierungsbedürftigkeit der Praktik letztlich den Schüler*innen überantwortet wird. Dass aber auch diese Autorisierung auf die Anerkennung der Schüler*innen angewiesen ist, wurde in den analysierten Szenen deutlich: Im Zu-

35 Die Kernfrage erziehungswissenschaftlicher Autorisierungsforschung ist daher: »Wie autorisiert sich ein Sprechen als pädagogisches Sprechen und wird als solches (an)erkennbar?« (Jergus et al. 2012: S. 214f.).

36 Diese von Bourdieu (1993: S. 99) aufgegriffene Formulierung verweist darauf, dass Diskurse als generative Prinzipien zu verstehen sind, die zum einen in ihrer Struktur und zum anderen in ihrer strukturierenden Wirkung analysiert werden können.

37 Aus einer konversationsanalytischen Perspektive hat Mika Ishino die soziale Funktionalität von ermahnenen Fragen untersucht und herausgestellt, dass sie den handlungspraktischen Vorteil für Lehrpersonen bieten, dass in gesichtswahrender Weise geprüft werden kann, ob Schüler*innen dem zentralen ›Aktivitätsvektor‹ weiterhin gefolgt sind. Wird diese Frage falsch beantwortet, so wurde gewissermaßen der Beweis einer Störung erbracht und damit eine Schuldzuschreibung an den*die Schüler*in vollzogen (vgl. Ishino 2017: S. 54).

rückweisen von Vorwürfen, dem Einfordern von Erklärungen oder durch Gegenwürfe zeigten Schüler*innen an, dass ihre Anerkennung des lehrer*innen-seitigen Führungsanspruchs immer nur als eine *bedingte* zu verstehen ist. Der von ihnen erhobene *Vorwurf der Willkürherrschaft* – im Sinne von Grundlosigkeit, Ungerechtigkeit und Unangemessenheit – stellt die Legitimität des pädagogischen Führungsanspruchs und damit grundsätzlich die *pädagogische Autorität* der Lehrperson in Frage. Es sind die im Raum stehenden – in ihrer Bedeutsamkeit kaum zurückweisbaren – normativen Gegenentwürfe des ›pädagogischen Selbst‹ (sorgende Zuwendung, faire Gleichbehandlung), welche die Hervorbringung eines anerkehbaren pädagogischen Selbst für die Lehrpersonen prekär werden lässt.

Darüber hinaus wurde anhand der Rekonstruktion ineinandergreifender Subjektivierungslogiken herausgearbeitet, dass die spezifische Performanz von Disziplinierungspraktiken auch nicht in der Bearbeitung von feldtypischen Handlungsproblemen aufgeht, wie sie die Ethnomethodologie in der Koordinierung verschiedener Aktivitätsvektoren oder dem Aufrechterhalten eines geteilten Aufmerksamkeitsfokus bestimmt. Es sind insbesondere die beobachteten Grenzüberschreitungen und langanhaltenden Moralisierungen (im Sinne von ›Standpauken‹), die sich dieser Erklärung sperren, da sie offenkundig das Problem der ›Störung‹ eher verlängern als abschließend bearbeiten. Vielmehr wird vor einer autorisierungstheoretischen Folie sichtbar, dass im situierten Vollzug die diskursiv hervorgebrachte Legitimierungsbedürftigkeit des Tadelns, Ermahnens und Strafens *in lernkulturtypischer Weise bearbeitet wird*. In der Positionierung, dass Erziehen und Disziplinieren *eigentlich* nicht zum eigenen Berufsverständnis gehört – im Sinne einer anders gelagerten ›Disziplin ohne Disziplinierung‹ –, markieren Lehrpersonen, dass sie mangelnde Selbstdisziplin nicht als Lerngegenstand inszenieren, sondern den Schüler*innen als individuelles Problem in teils aufwändigen Formen *zuschreiben*.³⁸ In dieser Zuschreibung sind sie aber grundlegend auf die Anerkennung durch die Schüler*innen angewiesen. Wenn Schüler*innen aber implizit und explizit infrage stellen, dass diese Zuschreibung *pädagogisch legitim* ist, wird diese Autorisierungsbewegung, die sich der Legitimierungsbedürftigkeit der Disziplinierung schlicht entledigt, grundlegend brüchig. Die implizite und explizite Widerständigkeit macht nicht nur die prekäre Position des*der Tadelnden deutlich; sie lässt zudem aufscheinen, dass letztlich jede (pädagogische) Autorität in ihrem Geltungs- und Führungsan-

38 In ihre Rekonstruktion der Lernkultur eines Gymnasiums mit Ganztags kommt Isabel Neto Carvalho (2017) zu einer ähnlichen Disziplinierungslogik im Sinne der erwarteten selbstständigen Selbstdisziplinierung. Interessant ist, dass in ihrer Fallstudie die Lehrpersonen fast ausschließlich mit Bezug auf die Sache tadelten (indem bspw. inhaltliche Fragen gestellt wurden). Hier könnten weitere schulformspezifische Vergleiche hilfreich sein, um Typiken zu identifizieren.

spruch *grundlos* ist (vgl. Wimmer 2009). Es ist aber diese Grundlosigkeit, die eine Autorität im Modus der Autorisierung vergessen machen muss. Die Praktik der Disziplinierung bewegt sich folglich im *Zwischen von Stabilisierung und Destabilisierung pädagogischer Autorität*, insofern sie zwar im Modus des Vergessenmachens operiert, aber gleichsam in der Anwesenheit Dritter immer auch mit dem Offenkundigwerden ihrer Grundlosigkeit rechnen muss.

Literatur

- Ball, Stephen J. (Hg.) (1990): Foucault and Education. Disciplines and Knowledge. London/New York: Routledge.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Balzer, Nicole (2014): Pädagogik. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider/Elke Reinhardt-Becker (Hg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 406–416.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Die Macht des Wortes. In: Peter Buchheim/Manfred Cierpka (Hg.): Macht und Abhängigkeit. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 120–131.
- Bergmann, Jörg R. (2010): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter, S. 258–274.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (Hg.) (2013): Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bingham, Charles (2008): Authority Is Relational. Rethinking Educational Empowerment. Albany/New York: State University of New York Press.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–206.
- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387–403.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin: Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2007): Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/M.: Campus.
- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim u. a.: Beltz.

- Caruso, Marcelo (2005): Über das Spezifikum der Reformpädagogik. Wachstumsleitung, organische Ordnung und die Zäsur Kerschensteiner in der Münchener Lehrplan- und Methodenpolitik (1895-1919). In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 11, S. 181–210.
- Dudenredaktion (o. J.): »Disziplin« auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Disziplin> (Abrufdatum 14.02.2022).
- Eichhorn, Christoph (2019): Classroom-Management Basiswissen Kompakt: Stören. Die wirksamste Störungsprävention – Interventionsleitlinien bei kleinen Störungen – Interventionsleitlinien bei groben Störungen. o. O.: Eichhorn.
- Emmer, Edmund T./Sabornie, Edward J. (Hg.) (2015): Handbook of Classroom Management. New York: Routledge.
- Foray, Philippe (2019): Autorität. In: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: Metzler, S. 70–75.
- Foucault, Michel (1982): Wie wird Macht ausgeübt? In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Athenäum, S. 251–261.
- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Paul Rabinow/Hubert L. Dreyfus (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 241–261.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Jörg Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2015): Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands. Schule als Heterotopie. In: Malte Brinkmann/Kristin Westphal (Hg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 87–110.
- Helmke, Andreas (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: PÄDAGOGIK 59 (5), S. 44–49.
- Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 65–83.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2018): Koordination im Unterricht. In: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103–122.
- Hunter, Ian (1994): Rethinking the school. Subjectivity Bureaucracy Criticism. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Hustler, David/Payne, George (1982): Power in the classroom. In: Research in Education 28, S. 49–64.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Irene Pieper/Peter Frei/Katrin Hauenschild/Barbara Schmidt-Thieme (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in der Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Ishino, Mika (2017): Subversive questions for classroom turn-taking traffic management. In: Journal of Pragmatics 117, S. 41–57.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017a): Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017b): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Einleitung. In: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.
- Kant, Immanuel (1803/1964): Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Werkausgabe Bd. XII. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 695–761.
- Klattenberg, Revert (2020): Address terms as reproaches in EFL classroom management. In: Friedrich Lenz/Maximiliane Frobenius/Revert Klattenberg (Hg.): Classroom Observation. Researching Interaction in English Language Teaching. Bern: Peter Lang, S. 117–144.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 765–773.
- Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Knoblauch, Hubert/Leuenerberger, Christine/Schnettler, Bernt (2005): Erving Goffmans Rede-Weisen. In: Goffman, Erving: Rede-Weisen: Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK, S. 9–33.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1), S. 125–143.
- Koole, Tom (2007): Parallel activities in the classroom. In: Language and Education 21 (21), S. 457–501.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234–235.
- Kuhlmann, Nele (2021): ›Verantwortung‹ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. In: Pädagogische Korrespondenz 64, S. 29–50.
- Kunz-Heim, Doris/Sandmeier, Anita/Hänggi, Yves/Safi, Netkey/China, Annette (2019): Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen. Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (22), S. 925–944.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Richter, Sophia (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ›Disziplin-Problems‹ von Schule und Pädagogik. In: Susann Fegter/Fabian Kessel/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–229.
- Lemme, Martin/Körner, Bruno (2018): Neue Autorität in Haltung und Handlung: ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Lohmann, Gert (2006): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. Berlin: Cornelsen.
- Macbeth, Douglas H. (1991): Teacher Authority as Practical Action. In: Linguistics and Education 3, S. 281–313.
- Margutti, Piera/Piirainen-Marsh, Arja (2011): The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. In: Linguistics and Education 22, S. 305–309.
- Margutti, Piera (2011): Teacher's reproaches and managing discipline in the classroom. When teachers tell students what they do ›wrong‹. In: Linguistics and Education 22, S. 310–329.
- Martens, Matthias (2015): Unterrichtsstörungen reflektieren? In: Carmen Bietz/Thomas Klaffke/Gert Lohmann/Annette Textor/Rolf Werning (Hg.): Unterrichtsstörungen. Seelze: Friedrich Verlag, S. 21–23.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- McHoul, Alexander (1978): The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. In: Language in Society 7 (2), S. 183–213.

- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin/Leuven: Leuven University Press, S. 163–186.
- Merl, Thorsten (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merritt, Marilyn (1982): *Distributing and Directing Attention in Primary Classrooms*. In: Louise C. Wilkinson. (Hg.): *Communicating in the Classroom*. New York u. a.: Academic Press, S. 223–244.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (5), S. 655–664.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): *Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen*. In: Johannes Angermüller/Silke van Dyk (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt/M. u. a.: Campus, S. 155–181.
- Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): *Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden*. In: Barbara Frieberthäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 169–184.
- Payne, George/Hustler, David (1980): *Teaching the Class: the practical management of a cohort*. In: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1), S. 49–66.
- Piirainen-Marsh, Arja (2011): *Irony and the moral order of secondary school classrooms*. In: *Linguistics and Education* 22, S. 364–382.
- Plevin, Rob (2017): *So bekomme ich meine Klasse ruhig – vom Chaos zur Stille. Wirkungsvolle Methoden bei Unterrichtsstörungen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): *Freiwillige Selbstkontrolle. Disziplinar- und Kontrollgesellschaft*. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–259.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): *Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis*. In: *Pädagogische Korrespondenz* 41, S. 63–74.
- Pongratz, Ludwig A. (1990/2011): *Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault*. In: Ludwig A. Pongratz (Hg.): *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: tprints, S. 140–158.
- Popkewitz, Thomas/Brennan, Marie (Hg.) (1998): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York/London: Teachers College Press.
- Rabenstein, Kerstin (2007): *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik*. In: Kerstin Rabenstein/Sabine Reh (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): *Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen*. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Paradigmas*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Radtke, Frank-Olaf (2011): *Disziplinieren*. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 162–168.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Richter, Sophia (2020): Strafen und Disziplinierung im schulischen Alltag. Transformationen und Institutionalisierung. In: Bernhard Rauh/Nicole Welter/Manuel Franzmann/Kim Magiera/Jennis Schramm/Nicolaus Wilder (Hg.): *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ›neuen‹ Disziplinierungstechniken*. Opladen u. a.: Budrich, S. 83–96.
- Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Clemens Kammler/Rolf Pfarr (Hg.): *Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Sacks, Harvey (1984): On doing being ordinary. In: J. Maxwell Atkinson/John Heritage (Hg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 413–429.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2009): *Autorität*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitiserungsstrategie. In: Alfred Schäfer (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 67–91.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sofsky, Wolfgang/Paris, Rainer (1994): *Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tainio, Liisa (2011): Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. In: *Linguistics and Education* 22, S. 330–347.
- Thompson, Christiane (2010): The Power of Authority: challenging educational theory and practice. In: *Power and Education* 2 (1), S. 63–74.
- Vogelmann, Frieder (2017): *Foucault lesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Matthias Prose/Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–256.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 85–120.
- Winterhoff, Michael/Tergast, Carsten (2009): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: die Abschaffung der Kindheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Weitkämper, Florian (2018): *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, Jan (2016): Disziplinierungspraktiken in der Grundschule. Zur (Re)Produktion sozialer und pädagogischer Differenzen in schulischen Anerkennungsverhältnissen. Entwurf eines Forschungszugangs. In: Ulrike Graff/Katja Kolodzig/Nikolas Johann (Hg.): *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Wolter, Jan (2018): Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. Anmerkungen zur ›Persönlichkeitsbildung‹. In: Jürgen Budde/Nora Weuster (Hg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–114.

2.4 Die Ambivalenz des Lobens

Skizzen zu einer Praktik

Anne Sophie Otzen und Nele Kuhlmann

Denken wir alltagsweltlich an *aner kennende* Zuwendungen, so kommen uns lobende und wertschätzende Sprechakte in den Sinn, in denen Komplimente gemacht oder besondere Leistungen hervorgehoben werden. Aber nicht nur alltagsweltlich ist Anerkennung eng mit der Praktik des Lobens verknüpft, auch in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Studien wird Anerkennung zumeist »als Würdigung und Lob« (Meyer 2021: S. 6) konzeptioniert. Dabei wird Loben verstanden als ein Sprechakt, der »häufig in Gegenwart Dritter« ausgesprochen wird (Paris 2015a: S. 74) und der »außergewöhnliche, zumindest über das Maß des normal Erwartbaren hinausgehende Leistungen« (ebd.) als diese benennt. Dadurch verleiht ein Lob – so Thomas Meyer (2021: S. 6) – einer Leistung »einen gewissen objektiven Status«, d. h. die Leistung wird durch ein Lob immer auch erst als diese hervorgebracht.

In dieser Funktion ist die Praktik des Lobens insbesondere im schulischen Kontext überaus bedeutsam. Als evaluativer Sprechakt von Lehrpersonen versichert das Lob Schüler*innen, dass ihre Antwort richtig, ihre Klassenarbeit besser als beim letzten Mal ausgefallen ist, oder dass sie in dieser Stunde konzentriert gearbeitet haben. Wertschätzende Anerkennung individueller Leistungen wird nicht nur in Ansätzen inklusiver Pädagogik als Schlüssel zur Teilhabe und Autonomieentwicklung aller entworfen (vgl. bspw. Prengel 2013); auch in Studien der Lehr-Lern-Forschung gilt lobendes Feedback als wichtige Dimension zur Förderung der Motivation und des Interesses von Schüler*innen (Lipowsky/Bleck 2019: S. 223). Dabei wird allerdings darauf hingewiesen, dass ein Lob als »pauschale, bewertende und personenbezogene Rückmeldung« (Grabbe 2001: S. 40) auch paradoxe oder sogar gegenteilige Effekte haben kann – wenn dadurch bspw. vermittelt wird, dass schon die Bearbeitung einer leichten Aufgabe als besondere Leistung einzelner Lernender gesehen wird, da andere für die Erledigung derselben Aufgabe nicht gelobt werden (vgl. Binsler/Försterling 2004). Wie an diesem Beispiel bereits deutlich wird, ist der Vollzug eines Lobs im Unterricht – insbesondere ein klassenöffentliches – keineswegs so simpel, wie es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes soziales Geschehen, in dem – wie Rainer Paris (2015a: S. 76) es formuliert – »eine Figuration« konstruiert wird: »Es definiert nicht nur Lobende und Gelobte, sondern auch solche, denen das Lob nicht zuteil wird [...]. Die Belobigung des einen ist die Nicht-Belobigung der vielen« (ebd.).

Es ist dieses Ineinander der Hervorbringung sozialer Relationen und normativer Ordnungen, die das Loben auch für die Frage nach der Subjektivierung von Schüler*innen in Schule und Unterricht so interessant macht. Loben ist nicht nur zentraler Bestandteil im Vollzug von Prüfungspraktiken – wenn etwa im klassischen I-R-E Muster (vgl. Mehan 1979) eine Antwort als richtig gelobt oder eine Klausur als herausragend bezeichnet wird. Ein Lob kann zudem auch als ›Rückseite‹ tadelnder Adressierungen gelesen werden, da mit einer Wertschätzung eines bestimmten Verhaltens gleichermaßen normierend und disziplinierend auf die explizit und implizit Adressierten eingewirkt werden soll – wenn auch mit anderen Vorzeichen. Trotz dieser offenkundigen Prominenz und Omnipräsenz in Schule und Unterricht, stand die Praktik des Lobens im Rahmen unseres Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung* zunächst nicht im Fokus der Betrachtung, da sie zum einen – wie erläutert – als Bestandteil von den von uns untersuchten Prüfungspraktiken verstanden werden kann (vgl. Ricken/Otzen in diesem Band). Zum anderen wurde zunächst auf Interaktionen scharf gestellt, die gemeinhin nicht als anerkennende Sprechakte im Sinne von Wertschätzung verstanden werden, um das Konzept der Anerkennung in seiner analytischen Funktion auszuscharfen (vgl. Ricken/Rose in diesem Band). Blicken wir nun aber ausgehend von unseren Analysen auf die Praktik des Lobens, so erscheint eine machttheoretische Erkundung und konzeptionelle Re-Justierung überaus lohnend – ein Vorhaben, das wir im Rahmen des Projekts aber nicht mehr leisten konnten. Dennoch wollen wir an dieser Stelle empirische Beobachtungen und theoretische Überlegungen skizzieren, die die subjektivierungstheoretische Bedeutsamkeit des unterrichtlichen Lobens erkunden (vgl. auch Strauß 2014). Dafür werden wir in einem ersten Schritt einzelne pädagogische Versprechen hinter dem Loben herausgreifen, um davon ausgehend in einem zweiten Schritt eine machttheoretische Perspektivierung in Anlehnung an Rainer Paris' Überlegungen zum Loben vorzunehmen. In einem dritten Schritt werden wir zwei videographierte Szenen unterrichtlich vollzogenen Lobs adressierungsanalytisch betrachten. Abschließend sollen die Skizzen in einem ausblickenden Fazit gebündelt werden.

1 Pädagogische Versprechen des Lobs

Einem Lob wohnt schon alltagssprachlich etwas genuin Pädagogisches inne, bezeichnen wir doch eine explizite Wertschätzung unter (gleichgestellten) Erwachsenen eher als Kompliment denn als Lob. Wird unter Erwachsenen dennoch gelobt, scheint eine hierarchische und bisweilen pädagogisierte Beziehung auf, in der die lobende Person bspw. über mehr Wissen verfügt und dieses zu vermitteln sucht. Dieses grundsätzlich Pädagogische des Lobens stellen auch Klaus Prange und Gabriele Ströbel-Eisele (2015: S. 88) heraus, wenn sie es als eine Hauptform des »reaktiven Zeigens« bezeichnen, in dessen Vollzug »dem Lernenden [gezeigt wird,

d. A.], wie er sich uns zeigt« (ebd.) – »anerkendend im Lob, missbilligend im Tadel« (ebd.). Die Praktik des Lobens ist demnach ein reaktives Zeigen, das darauf zielt, durch die explizite Evaluation eines Tuns der Bezeigten dessen Lernen zu ermöglichen.¹ Dass Lob sowie andere positive und wertschätzende Bewertungen – anders als schlechte Bewertungen und Disziplinierungen – nicht störend und machtvoll, sondern positiv erscheinen, liegt im pädagogischen Setting begründet. Während Zöglinge angesprochen werden, etwas zu lernen, richtig zu lösen oder gut zu machen, ist andersherum für pädagogisches Handeln normativ leitend, dem Gegenüber die gute Absicht in dem, was man wie tut und zeigt, zu kommunizieren. Gleichzeitig wird in programmatischen Diskursen immer wieder darauf hingewiesen, dass ein Lob, wenn es undifferenziert und auf die ganze Person, anstatt auf die erbrachte Leistung zielt, als pädagogische Praktik abzulehnen ist (vgl. bspw. Grabbe 2001), weil es die Schüler*innen unter Druck setze und aus der Klassengemeinschaft heraushebe. So stellt Osterwalder (2004) fest, dass das Lob in jüngerer Zeit »[v]om Allheilmittel zum Tabu« avancierte.

Auch in der Lehr-Lern-Forschung gibt es eine lange Tradition der Erforschung von lobenden Rückmeldungen hinsichtlich ihrer Effekte auf das Lernen und das Selbstkonzept von Schüler*innen (vgl. bspw. Martin 1977; Brophy 1981). Dabei werden die lehrer*innen-seitigen Sprechakte dahingehend unterschieden, ob sie »effort-focused« oder »ability-focused« sind (Kakinuma et al. 2020: S. 634), d. h. ob sie die Adressat*innen dafür loben, sich in besonderem Maße angestrengt zu haben oder dafür, dass sie eine besondere Fähigkeit oder Intelligenz besitzen. Während anstrengungsbezogene Wertschätzung die Motivation steigern soll, sollen fähigkeitsbezogene Rückmeldungen den gegenteiligen Effekt haben (vgl. bspw. Brummelman et al. 2014). In anderen Studien wird Lob als emotionale, im Unterschied zur kognitiven, Unterstützung verstanden (Kleickmann et al. 2020), welche das Interesse der Schüler*innen positiv beeinflussen soll. Allerdings wird auch darauf verwiesen, dass Loben durchaus paradoxe Effekte haben kann, wenn bspw. ein Lob für etwas ohnehin einfach zu Lösendes eben auch vermittelt, dass der gelobten Person eigentlich wenig zugetraut wird oder, dass andersherum einer getadelten Person indirekt – gar wertschätzend – mitgeteilt wird, dass ihr eigentlich mehr zugetraut wird (vgl. Hofer 1985; Rheinberg/Vollmeyer 2018). In einer Zusammenführung von Studienergebnissen argumentiert Lipowsky (2020: S. 84), dass »[b]loße Bekräftigungen (Belohnungen, Lob, Tadel) ohne Bezug auf die erbrachte Leistung« nicht als lernbezogenes Feedback verstanden werden können. Lehrpersonen verschenkten häufig das Potenzial von elaboriertem Feedback, weil sie »vergleichsweise häufig unspezifische Rückmeldungen [geben, d. A.] und loben, ohne auf die Besonderheiten der Aufgabenbearbeitung oder auf individuelle Lernfortschritte Bezug zu nehmen« (ebd.: S. 85).

1 Für eine bildungshistorische Perspektivierung vgl. Naumann 2021.

Insgesamt zeigt sich, dass Loben aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung als eine zu professionalisierende Praxis verstanden wird, die das Lernen, die Motivation und das Interesse von Schüler*innen fördern kann – wenn sie denn professionell vollzogen wird. Dagegen fokussiert eine mikro-soziologische Perspektive, die im Folgenden zum Ausgang einer subjektivierungstheoretischen Justierung gemacht werden soll, wie der Vollzug eines Lobs die Beteiligten zueinander und zur normativen Ordnung positioniert.

2 Die Macht des Lobs

In seinem Beitrag »Politik des Lobs« argumentiert Rainer Paris (2015a: S. 73), dass Loben als »universeller Mechanismus der Vergesellschaftung« verstanden werden kann, da in dessen Vollzug die Adressat*innen auf Werte verpflichtet werden, die wiederum Gemeinschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt stiften: »Das Lob verbindet und erzeugt Verbundenheit« (ebd.). Die Spezifik des Lobs als Vergesellschaftungs- und Vergemeinschaftungsmechanismus ist dabei, dass die lobende Person die zentrale Rolle in der Normierung des Verhaltens der gelobten Person übernimmt, da sie sich »zum Herrn über die Geltung und Interpretation der Norm« macht (ebd.: S. 73) und die gelobte Person an dieser Interpretation misst. Dem Weber'schen Machtbegriff folgend (Paris 2015b: S. 14) argumentiert Paris, dass es sich beim Loben um eine »subtile Methode« sozialer Machtausübung (Paris 2015a: S. 73) handelt, weil ein Lob dazu führen könne, dass der Gelobte »einen fremden Willen in seinem eigenen Handeln realisiert« (Paris 2015b: S. 14). Anders formuliert, besitzt die lobende Person zum einen die Deutungsmacht über geltende Werte und Normen und zum anderen die Macht, den eigenen Willen – zumindest potenziell – in das Tun der Adressat*innen zu übersetzen. Im Vollzug des Lobs wird demnach eine Machtasymmetrie erzeugt bzw. aktualisiert: die lobende Person setzt sich über den*die Gelobte. Zugleich weist Paris darauf hin, dass es sich bei der Praktik des Lobens nicht um eine dyadische Interaktion handele; vielmehr werde eine soziale »Figuration« hervorgebracht (Paris 2015a: S. 76): Insbesondere dadurch, dass ein Lob häufig vor Publikum geäußert wird, entstehen im Vollzug Relationen zwischen lobenden, gelobten und *nicht*-gelobten Personen. Der*die Gelobte wird zur stellvertretenden Verkörperung der Norm, der diejenigen, die vom Lob ausgeschlossen wurden, nacheifern sollen. Im Vergleich zu anderen Methoden der Machtausübung ist das Lob nach Paris sozial »ungefährlicher«, da es – anders als bspw. eine Drohung – kaum interaktive Zugzwänge erzeugt und dadurch die Gefahr des Gesichtsverlusts für die lobende Person gering ausfällt (ebd.: S. 82). Selbst wenn ein Lob dezidiert zurückgewiesen wird, hält sich nach Paris (ebd.: S. 85) »der Gesichtsverlust [für die lobende Person, d. A.] in Grenzen«. Dagegen wird die adressierte Person in Zugzwang gebracht, da in der Antwort ein sozial sanktioniertes

›Selbstlob‹ droht (vgl. auch Golato 2002): Ein Lob verlangt eine »gedämpfte, temperierte Reaktion« (Paris 2015a: S. 90). Gerade dadurch, dass die Praktik des Lobens den Handlungsspielraum der Adressat*innen in einer Weise präfiguriert, dass diese kaum anders können als sich affirmativ zu den aufgerufenen Werten zu verhalten, erscheint sie als *sozialisatorisch wirksame* Praktik.

Diese mikro-soziologisch argumentierte Perspektivierung des Lobs ist auch für eine anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Lesart und daran anschließende empirische Erkundungen der Praktik aufschlussreich (vgl. auch Strauß 2014). Insbesondere das Argument, dass ein Lob ein machtvoller Akt ist, der hierarchische Beziehungen und die gelobte Leistung stiftet und nicht bloß wertschätzend anerkennt, ist instruktiv, um der subjektivierenden Logik dieser Praktik nachzugehen. Anders als Paris gehen wir jedoch nicht davon aus, dass einzelne Akteur*innen über mehr Macht verfügen, die sie dann im Loben gezielt einsetzen (können). Stattdessen fokussieren wir mit einem an Foucault anschließenden produktiven und relationalen Machtbegriff die Hervorbringung von *Machtbeziehungen*, die als diese von den beteiligten Akteur*innen anerkannt werden müssen (vgl. Schäfer/Thompson 2009: S. 19). Anstatt eine Asymmetrie der Ressourcen zu setzen, die dann im Vollzug des Lobs aktualisiert wird, muss der Prozess der Hervorbringung dieser Relationen selbst in den Blick kommen. Anders als aus einer klassisch sozialisationstheoretischen Perspektive werden in dieser Verschiebung nicht nur interaktive Spannungen und Überlagerungen von Machtbeziehungen und normativen Ordnungen sichtbar (vgl. Ricken/Wittpoh 2017); auch die Frage, wie Akteur*innen in ein Verhältnis *zu sich selbst* gesetzt werden, wird subjektivierungstheoretisch bearbeitbar. Wie die folgenden empirischen Erkundungen zeigen, kann ein in dieser Weise geschärfter Begriff des Lobens als sensibilisierendes Konzept interaktive Spannungen, konkurrierende normative Ordnungen und die Vielstimmigkeit der Praktik zugänglich machen – wenngleich es sich bei diesen Erkundungen nur um erste Skizzen handelt.

3 Adressierungsanalytische Erkundungen

Die im Folgenden präsentierten Szenen sind – wie auch die der anderen Studien – im Rahmen des DFG-geförderten Forschungsprojekts *a:spect* »Die Sprachlichkeit der Anerkennung« an einem großstädtischen Gymnasium gefilmt und auf der Grundlage von Videos transkribiert worden. Wir konnten im Rahmen unseres Feldaufenthalts vielfältige Spielarten und auch subversiv gebrochene Formen des Lobens beobachten. So wurden bspw. vergessene Hausaufgaben ironisch von der Lehrperson mit einem ›prima‹ kommentiert oder ein Schüler lobte einen anderen Schüler mit dem Satz ›Braver Junge, du hast dir deine sechs verdient!‹ (vgl. Otzen in diesem Band). In einer Stunde, in der eine Lehrperson explizit Feedback von den Schüler*innen einholte, konnten wir zudem schüler*innen-seitige

Adressierungen an den Lehrer videografieren, in denen dieser bspw. für ›interessante Themen‹ oder ›abwechslungsreiche Methoden‹ gelobt wurde (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019). Um aber die Typik des von uns untersuchten Unterrichts und damit einhergehend subjektivierende Logiken des Lobens herauszuarbeiten, werden wir im Folgenden zwei Szenen adressierungsanalytisch erkunden, die exemplarisch für eine Vielzahl von beobachteten Interaktionen stehen können: eine Lehrperson lobt ausgewählte Schüler*innen klassenöffentlich für eine besondere Leistung. In der Erkundung der Szenen interessieren wir uns dafür, wie wer vor wem jemanden lobt, worauf ein Lob antwortet bzw. woran ein Lob anschließt oder in welchen Zusammenhängen ein Lob ausgesprochen wird, und wie die Beteiligten im Loben zu normativen Ordnungen, zu sich selbst und zu anderen positioniert werden.

Szene 1: ›Hast du dafür noch recherchiert?‹

Die erste von uns ausgewählte Szene wurde im Geschichtsunterricht der neunten Klasse aufgenommen. Sie zeigt einen Ausschnitt zum Beginn der Stunde. Viele Schüler*innen haben die Hausaufgaben nicht gemacht und der Lehrer Herr Ulrich zeigt sich verärgert. Er fordert, dass die Hausaufgaben in der nächsten Geschichtsstunde nachträglich vorgezeigt werden. Jannik ist zu diesem Zeitpunkt der Einzige, der sich meldet, um seine Hausaufgaben vorzulesen. Das Transkript setzt an der Stelle ein, als Herr Ulrich ihn aufruft.

HU: Jannik.
Jannik: ja (räuspert) also aufgabe eins die europäischen großmächte [...] (liest eigene Beantwortung der Aufgabenstellung vor)
HU: hmhm (.) ok (--) ne z ne zweite version, = wir sprechen da später drüber Jannik.
Jannik: ja
HU: (--)Anjing
Anjing: (.)em die groß ä britannier, die großbritannier [...] (liest liest eigene Beantwortung der Aufgabenstellung vor) (--) (Jannik dreht sich zu Anjing um)
HU: hervorragend (es wird Klopfen initiiert, es ist unklar von wem, ungefähr die Hälfte der Schüler*innen klopfen Jannik wendet sich zu Anjing um und zieht kurz die linke augenbraue hoch, er klopft nicht mit) (--)
HU: hast du dafür noch recherchiert irgendwie, das stand hier nicht alles auf den beiden seiten
Anjing: doch
HU: ja?
Schüler: [(glaub ich nicht)]
[(HU blättert die beiden seiten im Schulbuch hin und her)]
HU: sehr gründlich (.) toll (--) ok (.)

Schon die Ausgangssituation, dass die Klasse nahezu kollektiv dafür getadelt wird, dass die Hausaufgaben vergessen wurden, setzt Jannik, der seine Hausaufgaben nicht nur gemacht hat, sondern auch vorlesen möchte, gegenüber seinen Peers in eine herausgehobene Stellung. Er positioniert sich mit seiner Meldung als fleißiger Schüler, der es dem Lehrer kooperativ ermöglicht, den Unterricht weiterzuführen, obwohl eine Vielzahl seiner Mitschüler*innen unvorbereitet ist. Peerkulturell könnte diese Positionierung als unsolidarisch verstanden werden. Anstatt sich aber für diese Kooperationsbereitschaft in seiner Re-Adressierung erkenntlich zu zeigen, antwortet die Lehrperson auf die vorgelesene Hausaufgabe mit einem abwägenden »hmhm« und einem auf der Vorderbühne neutral zu kennntnisnehmenden »ok«. Dass diese Rückmeldung vor dem Hintergrund einer erwartbaren Bewertung der Hausaufgabe bereits eine Abwertung darstellt, wird spätestens in der Forderung deutlich, dass eine »zweite version« vorgelesen werden soll. Der gewählte Begriff ›Version‹ mildert die implizite Abwertung der Hausaufgabenbearbeitung von Jannik zum einen dadurch ab, dass verschiedene Versionen grundsätzlich ähnlich sind und zum anderen dadurch, dass diese minimalen Abweichungen zu einer ›besseren Version‹ nicht Jannik als Person zugeschrieben werden – wie es der Fall wäre, wenn der Lehrer gefordert hätte, dass *jemand anderes* vorlesen soll. Diese implizite Abmilderung der Abwertung wird aber im nächsten Satz der Lehrperson, in der sie Jannik ankündigt, dass sie ›später darüber sprechen‹ werden, wieder zurückgenommen. Die Rückmeldung zur Hausaufgabe wird in dieser Adressierung in ein dyadisches Gespräch nach der Stunde verlagert und damit explizit als etwas hervorgebracht, das nicht für die Klassenöffentlichkeit gedacht ist. Diese ›Privatisierung‹ ist im von uns beobachteten unterrichtlichen Geschehen sonst nur üblich, wenn bspw. private Angelegenheiten oder moralische Fehlritte von Schüler*innen verhandelt werden sollen. Offenbar erwartet die Lehrperson, dass eine klassenöffentliche Bewertung der Hausaufgabenbearbeitung unangenehm für Jannik (und ggf. auch für die Lehrperson selbst) sein könnte, womit – anders als in der Formulierung der ›Version‹ angelegt – eine enge Verquickung von Jannik als Person und seiner Leistung hervorgebracht wird. Diese enge Verbindung ist insbesondere für das Selbstverhältnis von Jannik bedeutsam, da er als Person und nicht (nur) seine Hausaufgaben problematisiert werden.

Nachdem dann der Schüler Anjing seine Hausaufgaben – als ›zweite Version‹ – vorgelesen hat, lobt ihn der Lehrer explizit mit einem »hervorragend« und der daran anschließenden Frage, ob Anjing dafür noch extra »recherchiert« habe. In dieser Bewertung wird der Schüler vor seinen Peers wortwörtlich als jemand adressiert, der ›hervor ragt‹ und die gegebene Aufgabe nicht mit den gegebenen Mitteln – den entsprechenden Seiten im Schulbuch – gelöst hat. Damit wird die Leistung des Schülers als eine hervorgebracht, die über das erwartete und letztlich legitim erwartbare Leistungsspektrum hinausgeht. Die implizite Mitadressierung an die Mitschüler*innen ist ›Dieses Hervorragende ist auf ein überdurch-

schnittliches Maß an Engagement zurückzuführen«. Vor dem Hintergrund, dass viele der anderen Schüler*innen bereits für die Nicht-Bearbeitung der Aufgabe getadelt wurden sowie Janniks Bearbeitung implizit als unzureichend bewertet wurde, wird Anjing in dieser Adressierung als herausragend engagierter Schüler vereinzelt. Zugleich schränkt das Lob die Re-Adressierungsmöglichkeiten Anjings ein: Nimmt er das Lob sozial erwartbar bescheiden an, muss er sich zum übermäßigen Engagement bekennen und riskiert darin, von seinen Peers als ›Streber‹ markiert zu werden. Weist er das Engagement zurück, ist er in der Beweispflicht. Wenn aber letztlich die Antwortmöglichkeiten nur Bekenntnis oder Widerspruch mit Beweispflicht sind, zeigt sich spätestens hier, dass das Lob des Lehrers in der Performanz vor der Klassenöffentlichkeit implizit ein Vorwurf war bzw. als dieser gelesen werden kann. Ein Vorwurf, der insbesondere vor potenziell konfligierenden Anerkennungsordnungen zwischen Peerordnung und Leistungsordnung prekär ist. Anjing antwortet augenblicklich mit einem »doch« und bestätigt darin die Lesart des impliziten Vorwurfs. Damit re-positioniert er sich im legitimen Leistungsspektrum.

Dass diese Zurückweisung durch den gesäten Zweifel der Lehrperson von den Peers in Frage steht, wird dann in dem leisen, aber doch für alle deutlich wahrnehmbaren Zwischenkommentar eines Mitschülers »glaub ich nich« deutlich. Anjings Leistung wird darin von seinen Mitschüler*innen zumindest angezweifelt, wenn nicht auch delegitimiert. Wie spannungsvoll das in dieser Interaktion hervorgebrachte Positionengefüge ist, wird zudem im Verhalten von Jannik deutlich, der durch das überschwängliche Lob von Anjing im direkten Vergleich erneut klassenöffentlich abgewertet wird. In seinen Blicken und dem Heben seiner Augenbraue adressiert Jannik Anjing als jemanden, der das Lob und das Klatschen der Mitschüler*innen nicht verdient hat. Auch in der nächsten Szene zeigt sich, wie im Vollzug eines lehrerseitigen Lobs eine Leistungsordnung, spannungsvolle Beziehungsgefüge sowie leistungsbezogene Selbstverhältnisse hervorgebracht werden.

Szene 2: ›Sehr reflektiert und ohne Probleme‹

Im Grundkurs Deutsch in der Oberstufe hat der inzwischen bekannte Lehrer Herr Ulrich im Rahmen einer Klausurbesprechung zum Thema »Macht und Ohnmacht in der Moderne« seinen Ärger und die Enttäuschung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Schüler*innen eine Aufgabe, in der es um eine eigene Meinung im Hinblick auf Ohnmachtsgefühle bezüglich aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse ging, nicht kritisch und reflektiert genug, sondern – wie er sagt – viel zu »oberflächlich« bearbeitet hätten. Während Herr Ulrich seinen Ärger kund tut, ereignet sich folgendes Lob:

Herr Ulrich: also einige haben sehr kritisch, sehr gut das gemacht.
klara sehr gut, ((zeigt auf und blickt zu klara)) sehr reflektiert und

andere haben überHAUPT keine probleme ((große ausschweifende Bewegung mit linkem und rechtem Arm)) da habe ich den eindruck, ((...)) der kühl-schrank ist gefüllt

((...))

Herr Ulrich: aber das kann doch nicht euer tellerrand sein, über den ihr nicht hinweg gucken könnt.²

Klara wird in dieser Sequenz von Herrn Ulrich dafür gelobt, dass sie die Aufgabe sehr gut bearbeitet hat; damit teilt er ihr und den anderen Anwesenden auch gleichzeitig die Bewertung mit, da »sehr gut« – wie allen bekannt – der Schulnote 1 entspricht. Klaras Leistung wird aber nicht nur als sehr gut bewertet, der Zusatz »sehr reflektiert« stellt zwei weitere Lesarten in den Raum: die Aufgabe ist sehr gut *und* sehr reflektiert oder sehr gut, *weil* sie reflektiert ist. Abgesehen davon, dass das Hervorheben von Klaras Leistung eine wertschätzende und – im Hinblick auf den Wert guter Schulnoten am Ende der Schulzeit – eine wichtige Anerkennung darstellen kann, ist dieses Lob in einer Situation artikuliert, in der der Lehrer eigentlich seine Unzufriedenheit mit den Leistungen vieler anderer äußert. Als Unterscheidungspraxis teilt das Lob – wie in der ersten Szene – im Sinne einer positiven Bewertung die Lerngruppe in »einige«, die das gut gemacht haben und »andere«, die im Folgenden als Personen entworfen werden, die um sich kreisen und nicht über ihren »tellerrand« blicken können (vgl. für eine ausführlichere Besprechung der Szene den Beitrag von Ricken/Otzen in diesem Band).

Dabei ist es – wie auch im ersten Ausschnitt – die Öffentlichkeit der Situation, die eine Kehrseite dieses Lobens markiert, insofern alle hören und sehen können, dass Herr Ulrich Klara anspricht und anschaut. Klara gehört zu »einige[n]«, die die Aufgabe sehr gut gemacht haben, allerdings wird sie durch die explizite Nennung namentlich aus dieser Gruppe hervorgehoben und somit außerhalb dieser Dichotomie positioniert. Gerade dieses Exponieren hebt sie von denjenigen ab, die die Aufgabe ebenfalls sehr gut gemacht haben, und verstärkt gleichzeitig die Differenz zu den anderen, die die Aufgabe nicht gut gelöst haben oder, wie Herr Ulrich sagt, »keine probleme« haben. Genau dieser Zusatz »keine probleme« macht in diesem Fall eine weitere Facette des Lobens sichtbar, zumal Probleme und gute Leistungen im semantischen Feld der Prüfung sich eher widersprechen, da sie mit Schwierigkeiten und schlechten Leistungen assoziiert werden. In diesem Fall ist es anders: »keine Probleme« werden mit einer negativen Leistung verkettet, da es hier darum geht, dass – wie im Verlauf der Sequenz deutlich wird – keine gesellschaftlichen Probleme aufgrund eines begrenzten »Tellerandes« erkannt wurden. Während einerseits in dieser Adressierung Reflexion und Problembewusstsein und damit interessanterweise auch eine kritische Subjektivität

2 Für eine Fortsetzung und ausführlichere Darstellung der Szene sowie weitere Gedanken zu diesem Material vgl. den Beitrag von Ricken/Otzen in diesem Band.

als Normhorizont hervorgebracht werden, wird andererseits auch vor der Rückgabe der Klausur verraten, dass einige nicht nur an der Aufgabe scheitern, sondern auch – persönlich – den grundlegenden Anforderungen an eine kritische und reflektierte Subjektivität nicht entsprechen.

Bereits dieser kurze Blick auf die beiden Szenen zeigt, dass die Funktion des Lobens nicht in einer – im Kontext Schule wichtigen – Wertschätzung für gute Leistungen aufgeht, sondern darüber Gelobte eben auch vor anderen exponiert werden (können). Insbesondere dadurch, dass durch das Loben der einen Person die anderen Schüler*innen implizit gerade nicht gelobt werden oder – wie in den beiden hier besprochenen Szenen – sogar explizit für schlechte Leistungen getadelt werden, werden die lehrerseitig gelobten Schüler*innen als besonders Leistungsorientierte adressiert und vor den Peers – in einer peerkulturell eher prekären Stellung – positioniert. Dieses Hervorheben oder ›Herausragen‹ ist für Schüler*innen bisweilen schamvoll erfahrbar, wenn zudem unterstellt wird, dass ein über die Erwartungen hinausgehendes Engagement zu diesem Erfolg geführt habe oder die Lehrperson für etwas lobt, das eigentlich leicht von der Hand geht und so im Lob transportiert wird, dass dem Gegenüber eigentlich bestimmte Fähigkeiten nicht so richtig zugetraut wurden (vgl. auch Fritzsche 2014: S. 337). Besonders schulische Situationen zeigen daher die Ambivalenz und die »Politik« des Lobens (Paris 2015a), da mit dem Vollzug auch eine Bloßstellung oder eine Geringschätzung der Fähigkeiten verbunden sein kann. Abschließend wollen wir vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstands zum Loben sowie der heuristischen Kernfragen der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017) ausloten, welche subjektivierenden Logiken sich in diesen ersten empirischen Erkundungen der Praktik des Lobens ausmachen lassen.

4 Fazit

Im Einklang mit Studien der Lehr-Lern-Forschung (vgl. Lipowsky 2020: S. 85) konnten wir im Rahmen unserer Beobachtungen feststellen, dass lehrer*innenseitige lobende Adressierungen in den meisten Fällen eher pauschal, nur selten differenziert auf die jeweilige Leistung bezogen und eng mit der adressierten Person verknüpft formuliert wurden. Auch wenn diese Praxis lernpsychologisch problematisiert wird, scheint sie für den schulischen Kontext – oder zumindest für die untersuchte Lernkultur – offenkundig in irgendeiner Weise (interaktiv) funktional zu sein. Anstatt die Art und Weise des Lobens hinsichtlich ihrer Lernwirkungen zu untersuchen und davon ausgehend zu professionalisieren, war das Ziel unserer Analyse, dieser Funktionalität auf die Spur zu kommen, wofür – wie wir argumentiert haben – eine subjektivierungstheoretische Perspektive ertragreich ist. Wir werden unsere Überlegungen entlang der drei Kerndimensionen

der Heuristik der Adressierungsanalyse bündeln: a) Norm- und Wissensdimension, b) Machtdimension, c) Selbstverhältnisdimension.

- a) Wie bereits eingangs erläutert, ist die Praktik des Lobens so eng mit der Praktik des Prüfens verknüpft, dass sie als Teilpraktik des Prüfens verstanden werden kann (vgl. Ricken/Otzen in diesem Band). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass das lehrer*innenseitige Lob gegenüber Schüler*innen die spezifisch lernkulturell geprägte Leistungsordnung aufruft, hervorbringt und aktualisiert. Dennoch lassen sich in der Analyse des Lobens Kennzeichen der schulischen Leistungsordnung herausarbeiten, die über diese einfache Feststellung hinausgehen. So konnten wir in vielen Situationen – wie auch in der ersten diskutierten Szene – beobachten, dass schon das Ausbleiben eines Lobes aufgrund des eingeübten Dreischritts aus Frage-Antwort-Bewertung interaktiv als Abwertung gelesen wird, die dann mit Methoden der Gesichtswahrung (Verlagerung der Rückmeldung in ein dyadisches Gespräch nach dem Unterricht) bearbeitet wird. Wenn aber schon ein nicht ausgesprochenes Lob potenziell zum Gesichtverlust führen kann – oder es so antizipiert wird –, zeigt sich, wie eng die jeweilige Leistungsnorm mit der ganzen Person der Schüler*innen verknüpft ist bzw. in der Interaktion verknüpft wird. Leistung ist demnach nicht nur eine Kriterium zu bewertende gute Bearbeitung einer Hausaufgabe oder Klausurfrage, sondern umfasst personenbezogene Haltungen oder ein bestimmtes Sein – bspw. ein Engagiert- oder Reflektiert-Sein. Dass aber die Zuschreibung dieses Seins durch die Lehrperson klassenöffentlich durchaus spannungsreich ist, zeigen die beobachteten Reaktionen der Gelobten selbst sowie ihrer Peers: So konnte nicht nur im ersten Fall gezeigt werden, dass ein Übermaß an Engagement peerkulturell sanktioniert wird, auch die beobachteten Interaktionen, in denen Mitschüler*innen sich gegenseitig für schlechte Leistungen loben, zeigen, dass leistungsbezogene und peerkulturelle Anerkennung konfliktieren (können). Es ist diese potenzielle Diskrepanz von Anerkennungsordnungen, die das klassenöffentliche Loben nicht nur für die Gelobten, sondern auch für die lobende Lehrperson so prekär werden lassen kann. Denn ein offenkundiges »exklusive[s] Lehrer-Schüler-Paar« (Helsper/Hummrich 2008: S. 50) schadet nicht nur dem Schüler*innen-„Image“, sondern stellt auch die für die Anerkennung der Lehrperson bedeutsame Norm der Gerechtigkeit in Frage (vgl. Richter/Langer 2021).
- b) Hinsichtlich der Frage, welche Machtrelationen im Vollzug der Praktik des Lobens initiiert werden, schließen unsere Ergebnisse insofern an Paris (2015a) an, als dass wir ebenfalls die Hervorbringung eines asymmetrischen Verhältnisses zwischen Lobendem und Gelobtem vor den Augen der Nicht-Gelobten rekonstruieren konnten. Die Lehrperson bringt sich im Loben als diejenige hervor, die definiert, was als Leistung Geltung beanspruchen kann

und wem diese jeweils zugerechnet wird – wodurch einzelne Schüler*innen (exponiert) zum Exempel der Norm werden. Diese Position der Lehrperson ist aber nicht – so wollen wir argumentieren – durch personale Machtressourcen abgesichert; vielmehr ist die Lehrperson auch im Vollzug eines Lobs darauf angewiesen, dass die Beanspruchung dieser bewertenden Position von den Schüler*innen anerkannt wird. Dafür spielen insbesondere peerkulturelle Anerkennungsordnungen sowie die Norm der Gerechtigkeit im Sinne von Gleichbehandlung eine große Rolle: So konnten wir nicht nur Szenen der Peer-Kommentierung beobachten, sondern auch schüler*innen-seitige Beschwerden an die Lehrperson, dass jemand für etwas gelobt wurde, was zuvor schon von jemand anderem gesagt wurde, oder sogar den dezidierten Vorwurf, dass die Lehrperson ›Lieblinge‹ habe und Schüler*innen in ›Schubladen‹ sortiere (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019).

- c) Kommen wir schließlich zu der Frage, welche Figuren der Selbstführung in der Praktik des Lobens entstehen, so scheint insbesondere die zuvor argumentierte enge Verknüpfung zwischen Leistung und Person der Schüler*innen bedeutsam. Leistung umfasst demnach nicht nur einen punktuellen Erfolg in einer Prüfung, sondern bestimmte Formen der Selbstführung, die einem*r Schüler*in als ganzer Person zugeschrieben werden. Schüler*innen werden also nicht nur zu »Fähigkeitenbündeln« gemacht (Ricken/Reh 2017: S. 253), d. h. zu Subjekten mit bestimmten dauerhaften Talenten und Fähigkeiten; sie lernen auch, welche Formen des Selbst- und Anderen-Bezugs sowie der Selbstführung im Sinne eines Fleißig- oder Reflektiert-Seins anerkenntbar sind. Das ideale Schüler*innen-Subjekt wird somit im personenbezogenen Lob viel umfassender aufgerufen, als es ein kriterienbezogenes Feedback leisten kann. Was damit aus einer lernpsychologischen Perspektive problematisch erscheint, stellt sich aus subjektivierungstheoretischer Sicht in dem Sinne als funktional heraus, weil es im unterrichtlichen Lob oft weniger um fachliches Lernen als um die Hervorbringung bestimmter Schüler*innen-Subjekte geht (vgl. Kuhlmann/Ricken 2022). Ein Lob ist nach seiner inneren Logik damit aufs Engste mit dem unterrichtlichen Tadel verknüpft, da das gewünschte Verhalten normierend und normalisierend angelegt wird (vgl. Kuhlmann/Otzen in diesem Band).

Interessant ist zudem, dass die Praktik des Lobens häufig die Funktion des Abschwächens und Einschränkung von Disziplinierungen und schlechten Bewertungen innehat. Wie auch in den zwei diskutierten Szenen sichtbar wurde, antwortet Loben oft auf Situationen, in denen Schüler*innen vorher diszipliniert wurden oder die Lehrperson ihren Ärger über mangelnde Leistungen bekundet. Daneben konnten wir Adressierungen beobachten, in denen Disziplinierungen direkt mit einem Lob einhergingen, wenn bspw. die richtig reinggerufenen Antworten eines Schülers aus der fünften Klasse mit »reingequakt, war aber richtig« oder »erzähl ma, wenn du schon reinbrüllst« vom

Lehrer kommentiert wurden.³ Das Loben rahmt demnach das Disziplinieren, insofern es den Lehrpersonen ein pädagogisches Zeigen ermöglicht, das nicht nur Aktivitäten von Schüler*innen abwertet, sondern zugleich einen positiven Normhorizont aufruft. Im Loben zeigt sich die Lehrperson folglich als jemand, der ›nicht bloß meckert‹, sondern sich wertschätzend zuwendet und Disziplinierungen gesichtswahrend – für sich sowie für die Schüler*innen – wieder einholt.

Unsere empirischen Erkundungen möchten wir mit dem Hinweis auf die Ambivalenz des Lobens beschließen, die aufs Engste mit der Anwesenheit vieler Subjekte sowie konfligierender Anerkennungsordnungen verknüpft ist. Wenngleich es sich um erste Erkundungen handelt, konnte mit einem analytischen Anerkennungsbegriff herausgearbeitet werden, dass Lob differenziert, festschreibt, andere automatisch nicht (mit-)lobt, diese gar entwertet und auch die Gelobten bisweilen bloßstellen kann. Entsprechend plädieren wir dafür, Loben als eine mehrdeutig adressierende Praktik zu begreifen, die aufgrund ihrer Bewegungen des Unterscheidens, Hervorhebens, Einschränkens mit durchaus ambivalenten Effekten für alle gelobten und nicht-gelobten Anwesenden einhergehen kann.

Literatur

- Binsler, Martin J./Försterling, Friedrich (2004): Paradoxe Auswirkungen von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 36 (4), S. 182-189.
- Brophy, Jere (1981): Teacher praise: A functional analysis. In: Review of Educational Research 51 (1), S. 5–32.
- Brummelman, Eddie/Thomaes, Sander/Overbeek, Geertjan/Orobio de Castro, Bram/van den Hout, Marcel A./Bushman, Brad J. (2014): On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. In: Journal of Experimental Psychology: General 143 (1), S. 9–14.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethel/Sabine Reh (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329–345.
- Golato, Andrea (2002): German Compliment Responses. In: Journal of Pragmatics 34 (5), S. 547-571.
- Grabbe, Beate (2001): Lob und Ermutigung – zwei grundsätzlich verschiedene Erziehungshaltungen. In: Pädagogik 53 (10), S. 40–43.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Georg Breidenstein/Fritz Schütze (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–72.
- Hofer, Manfred (1985): Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. In: Bildung und Erziehung 38 (4), S. 415-427.
- Kakinuma, Kyosuke (2020): Praise affects the »Praisers«: Effects of ability-focused vs. effort-focused praise on motivation. In: The Journal of Experimental Education 90 (3), S. 645-655.

3 Vgl. Transkript 150223_5.

- Kleickmann, Thilo/Steffensky, Mirjam/Praetorius, Anna-Katharina (2020): Quality of Teaching in Science Education. More Than Three Basic Dimensions? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (Beiheft 66), S. 37–53.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 234–235.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situierete (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–142.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Hedda Bennewitz/Heike de Boer/Sven Thiersch (Hg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 99–109.
- Lipowsky, Frank (2020): Unterricht. In: Elke Wild/Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–118.
- Lipowsky, Frank/Bleck, Viktoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? Ein Update. In: Ulrich Steffens/Rudolf Messner (Hg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Münster. Waxmann, 219–249.
- Martin, D. L. (1977): Your praise can smoothen learning. In: *Learning* 5 (6), S. 43–51.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, Thomas (2021): Semantik des deutschen Begriffs »Anerkennung«. In: Ludwig Siep/Heikki Ikäheimo/Michael Quante (Hg.): *Handbuch Anerkennung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–10.
- Naumann, Isabelle (2021): Von der Meritentafel zur Verhaltensampel – Lob und Strafe in der Grundschule. In: Friederike Thole/Sarah Wedde/Alexander Kather (Hg.): *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150–160
- Osterwalder, Fritz (2004): Fördern durch Lob und Belohnung. Vom Allheilmittel zum Tabu. In: *Pädagogik* 56 (7-8), S. 31–34.
- Paris, Rainer (2015a): Die Politik des Lobs. In: Rainer Paris (Hg.): *Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie*. Weilerswist: Velbrück, S. 73–101.
- Paris, Rainer (2015b): Einleitung: Macht als Interaktion. In: Rainer Paris (Hg.): *Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie*. Weilerswist: Velbrück, S. 7–18.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Barbara Budrich
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2018): Paradoxe Effekte von Lob und Tadel. In: Detlef H. Rost/Jörn R. Sparfeldt/Susanne R. Buch (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 631–636.
- Richter, Sophia/Langer, Antje (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 137–153.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen. Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Autorität. Eine Einführung. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 7–36.
- Strauß, Svenja (2014): »Dit wår ne drei und für dich schon sehr jut« – Rekonstruktionen von Lobpraktiken und deren Ambivalenzen. Universität Göttingen (unveröffentlichtes Manuskript).

2.5 Logiken des Prüfens

Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik

Norbert Ricken und Anne Sophie Otzen

Schule und Prüfung sind für viele – allemal lebensgeschichtlich – nahezu untrennbar miteinander verbunden. Wie kaum eine andere Institution ist gerade Schule durch die Prüfung gekennzeichnet, so dass diese – und das seit langem und fast überall – zum Symbol des Pädagogischen geronnen ist. Mit ihr wird aber nicht nur eine ebenso zentrale wie auch einschneidende Erfahrung mit Schule und Pädagogik markiert; vielmehr greift die Prüfung selbst elementar in unterrichtende Praktiken ein und verknüpft Lehren und Lernen gleich in mehrfacher Hinsicht: Während die Rolle der Prüfung als nachgängige Kontrolle des Lehrens und Lernens zumeist einleuchtet und daher wohl als eine der zentralen Funktionen von Prüfungen und damit verbundenen Bewertungen in Form von Noten gelten kann, sind andere Aspekte der Prüfung eher subtiler justiert; insbesondere die Erfahrung, dass eine am Ende von Lehr- und Lernprozessen stehende (und angekündigte) Prüfung bereits im Vorgriff sowohl das Lernen als auch das Lehren von Anfang an formatiert – und oft dann in spezifischer Weise verengt –, kann die Zentralität der Prüfung als eines Strukturmoments im schulisch-pädagogischen Feld belegen.

Umso irritierender ist dann aber, dass die Prüfung bisher erstaunlich selten als eigenständige Praxis oder als Ensemble von Praktiken rekonstruiert und auf ihre Logiken und Effekte hin diskutiert worden ist. Unbestritten gibt es eine Überfülle von Literatur, die den Umgang mit Prüfungen zu erleichtern, zu strukturieren und erfolgreich abzuschließen suchen (bloß exemplarisch Barthel 2001; Hafner/Kronenberger 2015 und Metzsig/Schuster 2018); ebenso vielfältig und breit dürfte auch das Spektrum didaktisch ausgerichteter Arbeiten zur Prüfung sein (exemplarisch Gerick et al. 2022), die zugleich jeweilige Akzente des Prüfens aufrufen – seien es Anregungen, »kompetenzorientiert« (Walzik 2012; den Ouden et al. 2019), »gerecht« (Paradies et al. 2018) oder zumindest doch »rechtlich« und »formal« korrekt zu prüfen (Niehues 2004; Morgenroth 2021 sowie Fischer et al. 2022). Dass aber ›Prüfen‹ als eine ebenso eigenständige wie grundlegende Praktik aufgenommen und bearbeitet wird, ist wohl eine der eher bedeutungsvollen Leerstellen in der pädagogisch-erzie-

hungswissenschaftlichen Reflexion.¹ Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass Ergebnisse und Effekte schulischer Prüfungen gerade in jüngster Zeit umfangreich erforscht sind, etwa wenn gefragt wird, ob bzw. inwieweit schulische Prüfungen sozial- bzw. leistungsgerecht seien (vgl. z. B. Maaz et al. 2011). Wie selbstverständlich ›Prüfen‹ sich etabliert hat, wird auch daran deutlich, dass Untersuchungen zur ›Leistungsmessung‹ verschiedene Formen der ›Prüfung‹ – ungenannt und unproblematisiert – selbst zum Instrument der Forschung machen. Eine Auseinandersetzung mit dem Prüfungsgeschehen als solchem findet darin aber zumeist nicht statt.

Das doch weitreichende Fehlen sowohl einer empirischen als auch theoretischen Befassung mit der Eigenlogik der schulischen Prüfung hängt – so ist unsere Vermutung – zusammen mit ihrer offenkundigen Ambivalenz: Auf der einen Seite hat die ›Prüfung‹ eine überaus schlechte Reputation im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs; während sie nämlich den einen – sich als reformorientiert verstehenden Autor*innen – als unpädagogisch, als ›Feind im Reich der guten Pädagogik‹ (vgl. Vierlinger 1993) erscheint, ist die Prüfung für eine sich kritisch verstehende Erziehungswissenschaft nur der Höhepunkt einer pädagogischen Disziplinarmacht (exemplarisch Gstettner 1981). Aber auch in der empirischen Bildungsforschung ist sie längst umstritten, wird ihr doch mangelnde Objektivität (Ingenkamp 1971) nicht erst seit 50 Jahren vorgeworfen (Hylla 1927), so dass inzwischen auch die Erinnerung an sie durch den Begriff der ›Leistungsmessung‹ zu ersetzen versucht wird (Weinert 2002). Auf der anderen Seite wird aber gerade die ›Prüfung‹ als ein nicht aufgebbares pädagogisches Instrument festgehalten und gegen vielfältige Versuche ihrer Abschaffung verteidigt – und das nicht selten aufgrund den der Prüfung zugeschriebenen disziplinierenden Effekten. Da aber, wo sie selbstverständlich für zur Schule zugehörig gehalten wird, muss sie wenigstens als Teil einer widersprüchlichen Handlungsanforderung – ›Fördern vs. Beurteilen‹ (Streckeisen et al. 2007) – gerahmt, wenn nicht sogar wieder verbannt werden.

Das scheint sich nun seit einiger Zeit aber zu ändern: Einer größeren kritischen Thematisierungswelle von Leistung, Zeugnissen und Noten in den 1960er Jahren (vgl. Furck 1961; Dohse 1963; Ingenkamp 1967), an deren Rand auch die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Prüfung aufschien und immerhin die These vertreten wurde, dass »[d]ie Arbeit des Erziehens [...] nicht ohne die

1 Dass ›Prüfen‹ sowohl in Überblicken zu pädagogischen Praktiken fehlt (vgl. dazu exemplarisch die Leerstelle in der von Birte Egloff, Werner Helsper et al. seit 2014 herausgegebenen Reihe ›Pädagogische Praktiken‹ bei Kohlhammer) als auch in pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Lexika nicht auftaucht (weder in Lenzen/Mollenhauer 1983; Benner/Oelkers 2004; Tenorth/Tippelt 2007 und Andresen et al. 2009 noch Kade et al. 2011; dazu als Kontrast Paulsen 1908 sowie Bichler/Brauner 1989), legt den Verdacht nahe, es könnte sich um eine zwar zentrale, aber doch ungeliebte Praktik handeln.

Arbeit des Prüfens möglich« sei (Loch 1963: S. 183), folgte insbesondere in den letzten zehn Jahren eine neue Phase der Aufmerksamkeit. Angeregt durch die Arbeiten Foucaults setzten sich etwa Gelhard (2012, 2018b) und Kaminski (2011, 2013, 2018) in sozialphilosophisch und wissenschaftsgeschichtlich ausgerichteten Arbeiten sowie in erziehungswissenschaftlich-ethnographischer Perspektive Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) sowie Breidenstein und Thompson (2014) mit der Prüfung auseinander. Der Gewinn ihrer Arbeiten liegt dabei weniger in einer machttheoretischen Problematisierung der Prüfung (und gar in ihrer Diskreditierung als einer Machtpraktik), sondern in einer neu eingenommenen subjektivierungstheoretischen Perspektive. Erst in diesem Zusammenspiel wird nun der Blick frei auch für eine Analyse der Prüfung, die diese nicht vorrangig im Lichte ihrer externen Funktionen bestimmt (vgl. kritisch Tillmann/Vollstädt 2000), sondern sie in ihrer inneren Form fokussiert und diskutiert. Dass dabei dann die Psychologie – aufgrund der Etablierung von ›Psycho-techniken‹ um 1900 (Gelhard 2014) – zum Prototyp einer Prüfungsdisziplin avanciert, ist aufgrund gegenwärtiger Diskurslagen vielleicht naheliegend, unterschlägt aber die pädagogische Seite einer Geschichte der Prüfung (vgl. dazu die Beiträge zum Themenschwerpunkt ›Praktiken der Prüfung‹ von Nagel 2017; Reh et al. 2017; Hoffmann-Ocon 2017 und Falkenberg et al. 2017). In dieser Perspektivenverschiebung kann dabei deutlich werden, dass die Prüfung eben nicht das Andere der Pädagogik, sondern – und zwar schon lange – Inbegriff der in sich spannungsreichen Logik des Pädagogischen ist. So wie die Prüfung das Lehren mit einer Macht ausstattet, die das Lernen nach sich zieht und formatiert, so bewirkt sie gleichzeitig, Lernen und Lehren auf das Prüfbare zu begrenzen und beides gegeneinander zu verkehren. Es ist diese Scharnierfunktion, die nahelegt, die Prüfung nicht nur als ein – gar von außen angesonnenes – Element pädagogischen Handelns zu veranschlagen, sondern als eine der zentralen pädagogischen Praktiken selbst zu konzipieren und in der Beschreibung sowohl der historisch sich wandelnden Form(en), Funktion(en) und Effekte als auch der Struktur(en) und Logik(en) das ›pädagogische Geschehen‹ selbst *in actu* zu rekonstruieren.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns im Rahmen des ethnographischen Projekts zur »Sprachlichkeit der Anerkennung« [a:spect] mit dem ›Prüfen‹ beschäftigt – und aufgrund der Omnipräsenz der Prüfung im Schulischen auch beschäftigen müssen. Dabei geht es uns darum, die systematische Bedeutsamkeit des ›Prüfens‹ für die Genese und Logik pädagogischer Praktiken zu beleuchten, ohne dadurch die situativen Vollzugslogiken in ihrer Kontingenz und Ambivalenz aus dem Blick zu verlieren. Daher steht aus adressierungsanalytischer Perspektive zunächst die Frage nach der Gestalt, der Erkennbarkeit und des praktischen Vollzugs von Prüfungen im Vordergrund. Zugleich aber stellen sich zahlreiche Fragen hinsichtlich der Effekte von Prüfungen, die aufs Engste mit deren Logik und Funktion verbunden sind. Bevor wir aber ausführlicher auf unsere ethno- und videographischen Beobachtungen und Interpretationen einge-

hen, wollen wir diese vorab sowohl historisch als auch systematisch rahmen² (1.): Wir werden daher zunächst einige *Aspekte einer Genealogie der Prüfung* (1.1.) einzusammeln suchen, um uns dann mit der Logik bzw. den *Logiken der Prüfung* (1.2.) ausführlicher zu beschäftigen und die doppelte Figur einer gleichzeitigen Objektivierung und Subjektivierung herauszuarbeiten. Nach einem Zwischenfazit, in dem wir den gesellschaftlichen *Funktionswandel der Prüfung* (1.3.) zu skizzieren suchen, werden wir in einem zweiten Schritt unsere *empirischen Beobachtungen* zur Omnipräsenz der Prüfung präsentieren (2.) und nach einer kurzen Einführung in die *Kontexte und Fragestellungen der Analyse* (2.1.) uns auf drei Momente konzentrieren: die *Transformierbarkeit pädagogischer Praktiken in Prüfungspraktiken* (2.2.), die *gemeinsame Verfertigung von Prüfungen* (2.3) sowie die *Verhandlung von Verantwortung und die grundlegende Angewiesenheit der Beteiligten* (2.4.). Wir schließen den Beitrag ab mit einer Bündelung unserer Überlegungen zur Ubiquität und Performativität des Prüfens (3.).

1 Theoretische Erkundungen: Zur Genealogie und Logik des Prüfens

1.1 Aspekte einer Genealogie

Trotz der nicht geringen zeitlichen Distanz gilt auch weiterhin, was Foucault bereits 1976 feststellte, dass nämlich »eine allgemeinere [...] Geschichte der Prüfung« (Foucault 1976: S. 238) immer noch geschrieben werden müsse (als Ausnahme inzwischen Lindenhayn 2018). Vorliegende Studien zu einer Geschichte schulischer Prüfungen in Deutschland fokussieren oft die Zeitspanne seit der Sattelzeit und bearbeiten zumeist dann nur einzelne Aspekte des Prüfungsgeschehens (vgl. Wolter 1987; Breitschuh 1991, 1993a, 1993b, 1997a, 1997b; Bölling 2010 sowie Lindenhayn 2013 und Schmidt 2013); sie setzen in der Regel aber undiskutiert voraus, was als Prüfung verstanden werden kann. Überraschend ist dann allerdings der Befund, dass von einer Kontinuität der Form der Prüfung in unterschiedlichen Kontexten, auch und gerade in denen der Ausbildung und der Vermittlung von Wissen, nicht ausgegangen werden kann; vielmehr zeichnet sich ab, dass Prüfungen nicht jederzeit und überall üblich sowie durchgängig gleich strukturiert gewesen sind. Aber auch ein Anfang und erster Ort der Prüfung lässt sich kaum ausmachen; immer wieder wird man auf vorangehende

2 Zentrale Passagen dieser Rahmung (im Folgenden die Kapitel 1.1, 1.2 und 1.3; vgl. hier S. 256–265) sind bereits früher von Norbert Ricken und Sabine Reh als Einleitung in den Themenschwerpunkt »Praktiken der Prüfung« in der *Zeitschrift für Pädagogik* publiziert worden (Ricken/Reh 2017, insbes. S. 248–255) und werden hier in Teilen wortgleich, in anderen Teilen überarbeitet, aktualisiert und erweitert wieder aufgenommen.

Praktiken und deren sukzessive Transformation verwiesen, etwa mit Blick auf mittelalterliche und frühneuzeitliche Prüfungen an Universitäten (vgl. Schwinges 2007). Sind aber nur eine enorme Formenvielfalt sowie Verschiebungen und transnationale Wanderungen von Prüfungspraktiken – z. B. von China, in dem es sehr früh ein meritokratisches Prüfungssystem für eine Beamtenschaft gab (vgl. Miyazaki 1981), nach Europa (vgl. Ssu-yü Teng 1943) – beobachtbar, stellt sich erst recht die Frage, was denn unter einer Prüfung verstanden werden kann.

Diese Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit werden bereits begriffsgeschichtlich deutlich. *Prüfen* und *Prüfung* ist in Form des mittelhochdeutschen *pruoven/bruoven* und *prüeven/briüeven* seit dem 11. Jahrhundert nachweisbar und stammt vom lateinischen *probare* ab. Sein Bedeutungsumfang ist anfangs enorm weit und reicht von *erfahren, spüren, empfinden* (i. S. des Probierens) über *betrachten, erwägen, bedenken* und *billigen, gutheißen* bis hin zu *zeigen, bewähren, beweisen* (z. B. auch i. S. der Mutprobe) (Grimm/Grimm 1889/1960: Bd. 13, Sp. 2182–2185). Die Bedeutung *eine Beschaffenheit untersuchen* ist als »heutiger Gebrauch nur noch ein geringer Überrest seiner ehemaligen Bedeutungen« (Adelung 1798: Bd. 3, S. 852), wird schon Ende des 18. Jahrhunderts konstatiert. In der Bedeutung von *überprüfen* ist es – so das Grimm'sche Wörterbuch – »nur aus der schulsprache bekannt« (Grimm/Grimm 1889/1960: Bd. 13, Sp. 2182) und eng mit dem lateinischen *examen* verbunden, dessen Bedeutungsgehalt als *ab-* bzw. *bemessen* und *beurteilen* sowie insbesondere *untersuchen* und *hervortreiben* nun in den Bedeutungskreis des Prüfens mit einbezogen wird und die Lesart befördert, »die Beschaffenheit einer Sache [...] durch eine ausdrücklich dazu vorgenommene Handlung untersuchen, solche Umstände zu verursachen, worin sich die Beschaffenheit eines Dinges und der Grad derselben äußern muß« (Adelung 1798: Bd. 3, S. 852). Zugleich wird mit *examen* auch an die theologische Tradition der Gewissenserforschung – bis heute im katholischen Katechismus noch als »examen conscientiae« (vgl. Chiesa cattolica 1997: Art.1435 und 1454) bezeichnet – angeschlossen, was im Deutschen dann entsprechend auch mit Prüfung übersetzt wird (z. B. als »Gewissensprüfung« in Zedler 1741: Bd. 29, S. 1028–1029).

In seinen Vorlesungen zur »Strafgesellschaft« (Foucault 2015) hat Michel Foucault diese verschiedenen Bedeutungsgestalten systematisch zu erfassen gesucht und mithilfe einer – dann auch zeitlich situieren – Typologie von Macht-Wissen-Praktiken differenziert, indem er die neuzeitlich-moderne »Prüfung (examen)« in ihrer Logik von der eher antik-mittelalterlichen »Probe (épreuve)« und der mittelalterlich-frühneuzeitlichen »Untersuchung (enquête)« unterschieden hat (ebd.: S. 270). Während es bei der »Form der Probe (épreuve), die man im griechischen oder mittelalterlichen Strafrechtssystem findet« – so Foucault –, um eine »Entscheidung über Schuld und Unschuld im Laufe von so etwas wie einer Auseinandersetzung, einem Wettstreit [...] von Individuum und Individuum« (ebd.: S. 270) geht, markiert die inquisitorische »Form der Untersuchung (enquête), die sich Ende des Mittelalters herausbildet und bis zum 18. Jahrhundert Bestand hat,

eine Form des Wissens, die, nachdem eine Tat begangen, ein Vergehen entdeckt wurde, erlaubt zu ermitteln, wer was unter welchen Umständen getan hat« (ebd.: S. 270); die »für die industriellen Gesellschaften typische [...] Macht-Wissen-Form« (ebd.: S. 275) der »Prüfung (examen)« hingegen ist ein

»System der permanenten Kontrolle der Individuen [...] vor jeglichem Vergehen, außerhalb jeglichen Verbrechens. Es ist eine Untersuchung, [...] die erlaubt, dem Individuum in all seinen Bemühungen zu folgen, zu sehen, ob es geregelt oder ungeregelt, solide oder disziplinos, normal oder anormal ist« (ebd.: S. 270–271).

Man mag – historisch betrachtet – den vorgenommenen zeitlichen Eingrenzungen gegenüber skeptisch bleiben, hilfreich an dieser Unterscheidung ist aber, dass die beschriebene Differenz der Formen nicht vorrangig und ausschließlich aus der Differenz der jeweiligen Techniken und Prozeduren resultiert, sondern aus deren Einbettung in differente Funktionen und Kontexte. Insofern ist auch plausibel, dass die zunehmende Etablierung zunächst universitärer und dann schulischer Prüfungsformen zwar einerseits mit der angedeuteten Bedeutungsverengung oder -verschiebung – verkürzt: vom *Probieren* und *Erproben* zum *Bemessen* und *Beurteilen* – einhergeht, andererseits aber doch jenseits säkularisierter Folgen der kirchlich-religiösen Gewissensforschung als ein eigenständiger Traditionsstrang veranschlagt werden muss – und das auch, weil das Lehren und Unterrichten aus sich selbst heraus darauf angewiesen ist, in irgendeiner Weise doch »festzustellen«, ob und wie das Gelehrte jeweilig gelernt ist.

»Examen«, die der Ermittlung eines Kenntnisstandes auf Seiten eines Einzelnen dienen – und etwa zur Lehre berechtigten (Kintzinger 2007: S. 66–67) –, finden sich in der mittelalterlichen Universität bereits seit dem Beginn des 13. Jahrhunderts ebenso wie in der frühneuzeitlichen reformatorischen Prinzenziehung in Gotha, wo die Prinzen und Prinzessinnen über zwei Tage lang geprüft wurden, damit der Lehrer bestimmen konnte, was und wie genau weiter gelehrt werden musste (vgl. Boehne 1887: S. 17–18, Albrecht-Birkner 2002). In der Organisation von Prüfungen in jesuitischen Schulen (Keck 1991) sind dagegen Formen zu erkennen, die eine agonale Logik aufwiesen und im direkten Vergleich der Schüler miteinander so gestaltet waren, dass der einzelne angespornt wurde. Dass aber auch das Abitur, mit dem die Schriftlichkeit der Prüfung und das Berechtigungswesen zwischen 1788 und 1834 offensichtlich in Deutschland langsam durchgesetzt wurden, selbstverständlich Vorgänger hatte (Nagel 2017) und nicht sofort die öffentliche Bewährungsprobe in der Schulfeier ablöste, ist vor diesem Hintergrund »wandernder« Prüfungspraktiken fast selbstverständlich; im Übrigen hatte auch Basedow die von ihm initiierte Meritentafel, mit der – wenn auch in anderer Weise als bei den Jesuiten (vgl. Reh et al. 2015) – auf den Ehrtrieb gesetzt wurde, nicht etwa auf diese, sondern auf das chinesische Vorbild zurückgeführt (Basedow 1774: S. 14). Schulische Prüfungen waren im »langen« 19. Jahr-

hundert, einem »age of examinations« (Reese 2013: S. 4) mit einer wahren »orgy of testing« (ebd.: S. 3), mehr und mehr durch eine zunehmende Standardisierung und Formalisierung von Abläufen und Verfahren gekennzeichnet. Was anfangs auch der öffentlichen Korrektur der Fehler diene (vgl. Grünig 1999), wurde zunehmend zu einem Mechanismus, die Schüler*innen hin auf ihr jeweilig erworbenes Wissen und die mit ihm verbundenen Fähigkeiten zu untersuchen und in ein Verhältnis zueinander zu setzen, indem man sie nun alle gleichzeitig über dasselbe in der gleichen Weise prüfte. In der Abfolge der Prüfungsformen und -ansprüche lässt sich dabei – wenn auch mit Vorsicht – eine Tendenz beobachten, die vom erlernten (und auswendig gelernten) Wissen über das Verstehen (und Erklären) des Wissens bis hin zu Verstehensfähigkeiten (die an jedem möglichen Wissen gezeigt werden können) reicht und durchaus als eine Art Formalisierungsprozess gekennzeichnet werden kann.

Allerdings zeigte sich auch schon im Laufe des 19. Jahrhunderts, dass dann, wenn Verstehensfähigkeiten und Eigenständigkeit, also – im Verständnis der Zeit – die ›Bildung‹ des Examinanden geprüft werden sollte, bestimmte Festlegungen über ein zu zeigendes Wissen nicht einfach zu treffen und Standardisierungen hinsichtlich der Inhalte nur mit Schwierigkeiten vorzunehmen waren. In bestimmten Prüfungen, wie dem deutschen Abituraufsatz, wurde das notorisch. Dabei legitimierten sich die Beurteilungen als holistisch – man beanspruchte die gesamte Person, die »Gesamtbildung« einer Person zu beurteilen (vgl. Reh et al. 2017). Die gesamte Person zu beurteilen wird schließlich auch – und fast folgerichtig – Anspruch in der Lehrer*innenbildung und in deren Prüfungen (vgl. Hoffmann-Ocon 2017).

1.2 Logiken der Prüfung

Fragt man nun nach der Logik bzw. den Logiken der Prüfung als einer spezifisch pädagogischen ›Macht-Wissen-Praktik‹ (Foucault), dann drängt sich zunächst eine Rekonstruktion ihrer Form auf. Ohne damit die Vielfalt der Formen auf eine (vermeintlich dahinterliegende) Grundfigur reduzieren zu wollen, ist die ›Prüfung‹ – vielleicht im Kontrast zur ›Probe‹, die dyadisch verfasst ist: jemanden bzw. sich in etwas erproben – triadisch strukturiert: Jemand prüft jemanden hinsichtlich etwas, was dessen Auseinandersetzung mit Welt, mit außer ihm Liegendem bedeutet und auch hier erst entstanden ist.³ Besonders bedeutsam in dieser Form ist dabei die Frage- bzw. Aufgabenstellung – und das nicht nur, weil sie

3 Zu ergänzen wäre auch hier, dass die weithin bekannte Struktur des ›pädagogischen Dreiecks‹ – wie im ›Zeigen‹ – zwingend durch ein viertes Moment zu ergänzen ist, geht es doch um ein Geschehen ›vor jemand anderem‹ bzw. ›vor anderen‹ (vgl. Ricken 2009).

(allemaal in der Prüfung) immer die Form einer schon ›wissenden Frage‹ haben muss (vgl. Kalthoff 1995), sondern auch, weil sie als Frage- bzw. Aufgabenstellung dazu taugen muss, das, was nicht einfach zutage liegt und offenkundig beobachtbar ist, hervorzubringen und allererst sichtbar zu machen.⁴ Es ist daher – und zwar nicht nur lebensweltlich, sondern auch systematisch – vielleicht nicht abwegig, (auch) die Prüfungsfrage in die Tradition des »kaptiösen Fragens« – einer spezifischen Technik im ›Verhör‹ (vgl. Niehaus 2003) – zu stellen; weniger, um den (immer auch möglichen) Hinterhalt in der Fangfrage zu betonen, sondern vielmehr, um den Charakter der ›Hervorbringung eines Nichtoffensichtlichen‹ zu unterstreichen, denn wäre offensichtlich, was in der Prüfung erst zum Gegenstand gemacht wird und gemacht werden muss, wäre diese obsolet. Zugleich ist diese eingebettet in eine auf eine Sache bezogene Interaktionsstruktur zwischen Zweien – mit bzw. vor Anderen – sowie ein strenges Reglement von Prozeduren, die allesamt nur auf eines zielen: dass nämlich – wie bereits im sog. preußischen Abitur-Edict vom 23. December 1788, verlautbart am 8. Januar 1789, ausdrücklich und überaus ausführlich formuliert⁵ –

»in keiner Rücksicht ein Verdacht entstehen könne, daß bey diesen Arbeiten irgend ein Lehrer oder sonst jemand dem Schüler zu Hülfe gekommen [sei], weshalb es sich denn auch von selbst versteht, daß weder zu schwere noch zu viele und weitläufige Aufgaben bestimmt werden müssen, damit theils die Revision und Beurtheilung derselben desto leichter und genauer geschehen könne, theils die Examinandi zu deren Bearbeitung nicht länger als einen Vor- oder Nachmittag brauchen, und also der Verdacht aller fremden Beyhülfe noch mehr entfernt werde« (Rescript 1791: Sp. 2380).

-
- 4 Dietrich Benner hat in diesem Zusammenhang auf die Differenz der verschiedenen Formen von Aufgabenstellungen hingewiesen und dabei Test-, Prüfungs- und didaktische Aufgaben unterschieden; während Testaufgaben eher darauf zielen, vor einem klar gegebenen (Instruktions-)Horizont den jeweilig darauf bezogenen Stand abzufragen, zielen Prüfungsaufgaben darauf, neben der Reproduktion des Gelehrten auch ein jeweiliges Verhältnis zum Geprüften einzunehmen. Gerade die Verwechslung beider führe – so Benner – dazu, dass zunehmend bloß Ist-Zustände festgeschrieben werden. Davon zu unterscheiden sind dann noch didaktische Aufgaben, die auf Lernwege zielen und Erarbeitungs- bzw. Übeformen beinhalten (vgl. insgesamt Benner 2018).
 - 5 Auffällig an dieser Formulierung ist, dass die Ausführungen zur Form der Prüfung um ein Vielfaches umfangreicher sind als die Angaben zu den Prüfungsthemen, die in diesem Edikt von 1788, verlautbart am 8. Januar 1789 und in 1791 schließlich als Rescript No. II veröffentlicht (vgl. Rescript 1791), in vier kurzen Zeilen erwähnt werden – man solle geprüft werden »1. in den alten Sprachen, 2. in den neueren Sprachen, besonders in Ansehung der Muttersprache« und schließlich 3. »in wissenschaftlichen Kenntnissen, vornehmlich historischen« (Rescript 1791: Sp. 2381–2382). Das Verhältnis beider Regulierungen ändert sich zwar in den späteren Ordnungen, lässt sich aber kaum als Bedeutungsverschiebung, sondern nur als Ausdruck einer längst erreichten Selbstverständlichkeit interpretieren.

Es sind diese Techniken der Trennung und zunehmenden Individualisierung, die es schließlich – trotz des ebenso verbreiteten Wissens um die unendlich möglichen Gegenstrategien – erlauben, die Prüfungsprodukte als Ausdruck des jeweiligen Lern- und Fähigkeitsstandes des und der Geprüften zu lesen, dem Einzelnen als Leistung zuzuschreiben und dann mit der Leistung anderer zu vergleichen. Schulische Prüfungen individualisieren zwangsläufig und laufen insofern folgerichtig auf Standardisierung hinaus, auf Standardisierung der Aufgaben- und Fragestellungen sowie der Bewertungsformen und -maßstäbe. Dabei lässt sich diese Produktionslogik der ›Leistung‹ vielleicht in ihren kleinen Schritten so beschreiben: ›Leistung‹ setzt – erstens – Gelegenheiten (und das Arrangement von Gelegenheiten z. B. durch Aufgabenstellung) voraus, etwas zeigen zu können, manifestiert sich – zweitens – immer in einer (herzustellenden und zu zeigenden bzw. identifizierbaren) Form und Materialität, die dann – drittens – einzelnen Akteuren verantwortlich bzw. urheberisch als deren Produkt oder Ergebnis zugeschrieben werden kann; als identifizierbares Produkt ist sie – viertens – mit Blick auf Erwartungshorizonte in sich selbst inhaltlich graduierbar und muss – fünftens – sozial vergleichbar gemacht werden (können), um schließlich – sechstens – durch Beurteilung bzw. Benotung allererst zu einer (schulischen) ›Leistung‹ zu werden (vgl. ausführlicher Ricken 2018; Rabenstein et al. 2013 und Kohring 2013: S. 39–41). Die Prüfung ist daher der Weg, schulische Leistungen allererst herzustellen und individuell zuzurechnen – und erst dann bzw. dadurch bewertbar und vergleichbar zu machen, so dass soziale Selektion und gesellschaftliche Passung unmittelbar anschließen können.⁶

Zur Logik der Prüfung gehören aber auch die Effekte der Prüfung, die sich auf allen drei (bzw. vier⁷) Ebenen des Prüfungsgeschehens beschreiben lassen: die Verwandlung des Wissens in Prüfungswissen; die Verwandlung der Lehrperson in die ambivalente Machtfigur des Prüfenden, der zwar über Erfolg und

-
- 6 Die Frage der sozialen Selektion via Prüfung ist vielfach erforscht worden und empirisch sehr weitreichend belegt; auch hier muss man aber festhalten, dass die Reproduktion der sozialen Ungleichheit im und durch das Bildungssystem die bereits bestehende Ungleichheit nicht einfach nur fortschreibt, sondern selbst verschärft (vgl. dazu exemplarisch Baumert et al. 2006; Brake/Büchner 2012 und Mafaalani 2020 sowie aus systematischer Perspektive Schäfer 2015 und aus historischer Perspektive Reh et al. 2021). Der ›Glaube‹, dass Prüfungen bloß konstativ strukturiert seien (und allenfalls ein wenig nervöse Aufregung provozieren würden), gehört daher zur ›Ideologie‹ der Prüfung selbst und muss mit Blick sowohl auf die ›Gegenstände‹ der Prüfung – sprich: Leistung – als auch die Folgen derselben zurückgewiesen werden. Prüfungen sind – in beiden Hinsichten – performativ.
 - 7 Die Funktion der (z. B. in mündlichen Prüfungen ausdrücklich vorgeschriebenen) Anwesenheit Dritter in der Prüfung ist die der Zeugenschaft: Sie verstärken – sei es nun als formelle Dritte (z. B. Protokollant*innen) oder auch als informelle Dritte (als Beobachter*innen im Klassenkollektiv) – das Geschehen der Prüfung, indem sie das Geschehen sozial beglaubigen und bewahrheiten, d. h. es wirklich machen.

Scheitern entscheidet, aber in der Prüfung zugleich – hinsichtlich seines Wissens, seines Verstehens und Beurteilenkönnens, aber auch hinsichtlich seiner Fragefähigkeit – immer auch selbst (mit-)geprüft wird (Meer 1998); und schließlich die Verwandlung des Schülers und der Schülerin in das Subjekt seiner/ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen – einem ›Fähigkeitenbündel‹, wie man im Anschluss an Ehrenberg formulieren könnte, der die ›Erfindung‹ des Konzepts der Fähigkeiten und deren Multiplizierung eindrücklich beschreibt (Ehrenberg 2019). Es ist gerade dieser Effekt, dieser geradezu technische Mechanismus der »Subjektivierung« (Gelhard et al. 2013), in dem der oder die Geprüfte mit dem Produkt der Prüfung nicht nur eng verbunden, sondern damit identifiziert und so subjektiviert wird, der die Prüfung auszeichnet und – im Unterschied zum ›Wettkampf‹, der bloß situative Leistungen ermittelt und daher auch immer wieder neu ausgetragen werden muss – es zu erlauben scheint, von – hinter der konkreten Leistung liegenden – allgemeinen Fähigkeiten, Vermögen oder Dispositionen zu reden (vgl. dazu insgesamt Kaminski 2013: S. 178–187). Eine jede Prüfungsleistung hat insofern immer einen »Symptomwert«, insofern sie »nicht primär das Ereignis *n*, also ob und in welchem Maße und in welcher Weise jemand diese Aufgabe *n* lösen kann«, hervorbringen soll, »sondern ob und in welchem Maße ihm die Könnerschaft, das Vermögen, die Disposition *N* [als einer verallgemeinerbaren Fähigkeit, d. A.] eignet« (ebd.: S. 179; H. i. O.).

Im Akt der Prüfung wird der oder die Geprüfte nicht nur zum (auch akten-tauglichen) Fall gemacht und qua klassifizierendem Vergleich in ein sozial wie sachlich dimensioniertes Kontinuum der Kenntnisse und Fähigkeiten eingeordnet – was Foucault als »Objektivierung« (Foucault 1976: S. 238) beschreibt; vielmehr werden die einzelnen ›subjektiviert‹ – und das in einer doppelten Hinsicht: Zum einen werden sie – und zwar durch die formalen Prozeduren der Prüfung selbst – zu jemandem gemacht, der den gezeigten Leistungen ›zu Grunde liegt‹, d. h. das Subjekt oder die Autorin und der Träger bzw. Urheber dieser Leistungen ist und diese sich zurechnen lassen muss bzw. sich auch selbst zurechnet; zum anderen aber wird genau dadurch auch das Selbstverständnis und -verhältnis der Geprüften so formatiert, dass diese fortan sich selbst als – je nach Leistung entweder akzeptables oder verwerfbares – ›Fähigkeitenbündel‹ verstehen (sollen) und »selbstbildend das werden [...], was sie der Prüfung nach potenziell sind« (Kaminski 2013: S. 186; vgl. auch Breidenstein/Thompson 2014). Erst dieses Moment macht aber verständlich, warum Prüfungen – trotz aller problematischen Objektivität und nachgewiesenen Ungerechtigkeit – so überaus verbreitet und unantastbar sind; sie subjektivieren auch, wenn man nicht daran glaubt.⁸ Die

8 Das aber macht umgekehrt auch die vielen Verteidigungs- und Immunisierungsstrategien bedeutsam, mit denen Schüler*innen genau diese generalisierende Aussagekraft von Prüfungen immer wieder zu unterlaufen oder zurückzuweisen suchen – und das oft ohne gro-

Macht der Prüfung, das performativ hervorzubringen, was sie bloß meint konstativ festzustellen, begründet ihren Erfolg.

Auch wenn diese Frage in unserem Forschungskontext nur mittelbar bearbeitet werden konnte, so sei an dieser Stelle aber nicht bloß nachgetragen, dass Prüfungen auch jeweilige Wissensformen – und damit die ›Gegenstände‹, um die es in Prüfungen geht – verändern. Dabei reichen diese Transformationen von der Auswahl des Wissens – geprüft kann nur werden, was auch gelehrt worden ist – über die (in der Lehre dann vorab demonstrierte) legitime Form des Wissens, die – zumindest in Bildungskontexten – zumeist wissenschaftsbasiert ist, bis hin zu einer inhaltlichen Formation von Wissen (im Sinne der Prüfbarkeit). Gerade weil nicht jedes Wissen – insbesondere ambivalent verfasstes, widersprüchliches oder strittiges sowie insbesondere reflexives Wissen – einfach qua Abfrage geprüft werden kann, reduziert sich Wissen mit Blick auf dann folgende Prüfungen allzu häufig auf Prüfungswissen und bestätigt damit den Hang und Drang zur Standardisierung und Lexikalisierung von Wissen. Die hier nur angedeutete Figur, wie durch Prüfungen auch spezifische Wissensformate hervorgebracht werden, ließe sich – analog zur ›Subjektivierung‹ qua Prüfung – auch als ›Objektivierung‹ von Wissen beschreiben – und zwar in dem Sinne, dass Prüfungspraktiken das (der Form nach) mit hervorbringen, was eigentlich vorausgesetzter (Wissens-)Gegenstand der Prüfung ist.⁹

1.3 Zum gesellschaftlichen Funktionswandel der Prüfung

Dass aber die Prüfung nun neuerdings wieder verstärkt in den Blick genommen wird, ist nicht zufällig und verdankt sich zahlreichen Transformationen derselben: Da ist zum einen die gegenwärtige Erfahrung einer rasant zunehmenden und sich intensivierenden Prüfungskultur, die sich – auch im Schatten der ›Kompetenzorientierung‹ (vgl. Ruhloff 2007 wie auch Gelhard 2018a) – nicht nur an Schulen und insbesondere Universitäten im Zuge ihrer jeweiligen strukturellen Umgestaltungen ausbreitet, sondern auch das Lernen und Lehren außerhalb dieser Institutionen längst erfasst hat und nachhaltig verändert (vgl. Cedefop 2009);

ßen Erfolg, weil die aus den Prüfungen resultierenden Berechtigungsweichen zunehmend bewahrheiten und ›wahrsprechen‹, was zunächst bloß situativ und sozial gegolten hatte (vgl. zu dem darin enthaltenen Legitimations- und (Selbst-)Selektionsmechanismus auch Bourdieu 2001).

- 9 Damit würden wir zwischen ›Objektivierung‹ als einem (diskursiv verfassten) Prozess der Hervorbringung der spezifischen Verfasstheit von Wissen und der ›Objektivität‹ als einer spezifischen Erkenntnishaltung, die – wie Daston und Gallison eindrücklich gezeigt haben – bloß historisch ist und als Nachfolgerin vorheriger moralisch verfasster ›Unvoreingenommenheit‹ gelten kann (vgl. Daston/Galison 2007), unterscheiden wollen.

da ist aber auch zum anderen ein Formen- und Funktionswandel der Prüfung, der sich in diesen Transformationsprozessen abzeichnet und sich in einer gleichzeitigen – und ausgesprochen spannungsreichen – Ausdehnung, Aufweichung und Informalisierung der Prüfungsfelder einerseits (vgl. Falkenberg et al. 2017) sowie objektivierenden Verhärtung von Prüfungsformaten andererseits niederschlägt. Beides – Intensivierung und Extensivierung – mag hier bloß als Indikator für einen Prozess dienen, der die – im Umfeld der Diskurse zur ›postindustriellen Wissensgesellschaft‹ (vgl. als Überblick Bittlingmayer/Bauer 2006) situierte – zeitdiagnostische Gesellschaftsetikettierung der ›Kompetenzgesellschaft‹ (vgl. als Stichwortgeberin Bulmahn 2000: S. 11 sowie Jung 2010: S. 37–41) mit der einer neuen ›Prüfungsgesellschaft‹ assoziieren lässt.

Der Wandel der Prüfungsformate und ihrer gesellschaftlichen Funktionen aber lässt sich nicht ohne Bezug auf die Logik(en) der jeweiligen Gesellschaft diskutieren; bedeutsam ist daran, dass Prüfungen nicht einfach qua Prüfung einen festgelegten Sinn in sich tragen, sondern dass dieser sich aus der Art der Einbettung in jeweilige Gesellschaftslogiken ergibt. Dies macht dann nicht nur verständlich, warum die Etablierung von Leistung als eines zentralen Paradigmas (in) der bürgerlichen Gesellschaft (Verheyen 2018) dann auch die Prüfung spezifisch formatiert und zugleich beansprucht (Reh/Ricken 2018), sondern warum und inwiefern sich dieses in der beschriebenen Weise derzeit zu verschieben scheint (Idel et al. 2015). Man mag daher vielleicht die Einschätzung von Boltanski und Chiapello nachvollziehen können, »dass eine Gesellschaft (oder ein Gesellschaftszustand) durch die Natur der von ihr begründeten Bewährungsproben definiert werden kann« (Boltanski/Chiapello 2003: S. 74), auch wenn man den Folgerungen der beiden nicht einfach folgen kann, dass angesichts der gegenwärtigen Verschiebungen der institutionalisierten Prüfungsformate zugunsten hoch informalisierter, ebenso allgegenwärtiger wie kriterial diffuser »Kraftproben« (vgl. dazu ebd.: S. 362–372) es wieder darauf ankäme, formale und institutionalisierte Formen der Prüfung zu stärken. Unbestreitbar ist aber, dass die Prüfung – auch über die Disziplinargesellschaft hinaus – einen überaus zentralen Platz im Kontext der Formatierungsweisen der Individuen, den Subjektivierungspraktiken, einnimmt. Je weniger dabei gegenwärtig allerdings die (disziplinargesellschaftlich versprochene) Funktion der ›Passung qua Eignung‹ (vgl. Gelhard 2012) eingelöst wird und werden kann, je weniger das erworbene Zertifikat noch ›berechtigt‹ (vgl. Zymek 2008), desto stärker kommt die in der Prüfung auch enthaltene Exklusionsdrohung zur Geltung – und treibt die Gesellschaft (nun also umgekehrt gedacht) beständig in die Form einer »Kontrollgesellschaft«, wie Deleuze die sich an die (von Foucault beschriebene moderne) Disziplinargesellschaft anschließende spätmoderne Form der Gesellschaft beschrieben hat (vgl. Deleuze 1993). Welche Funktion aber die Prüfung in der ›Kontrollgesellschaft‹ einnimmt, ist gegenwärtig durchaus – z. B. in einer zunehmend technisierten Verteilung und Legitimation sozialer Positionen und Diffe-

renzen – schon erkennbar; welche Subjektivierungseffekte dies aber zeitigt, ob diese auch erwünscht sind und mit welchem pädagogischen Selbstverständnis sie einhergehen – das sind elementare, aber weithin noch offene Fragen.

2 Empirische Erkundungen: Zur Allgegenwärtigkeit des Prüfens

Vor diesem Hintergrund wollen wir nun ausgewählte empirische Beobachtungen zur Praktik des Prüfens darstellen, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts *aspect* angestellt und interpretiert haben; dabei schließen wir insbesondere an die vielfältigen Arbeiten an, die die subjektivierenden Effekte von Prüfungs- und Bewertungspraktiken herausgearbeitet haben (vgl. exemplarisch Zaborowski et al. 2011; Breidenstein/Thompson 2014; Rabenstein/Strauß 2018; Hess 2020), und wenden uns nun dem Prüfungsgeschehen im Vollzug zu. Nach einer kurzen Einführung in die *Kontexte und Fragestellungen* (2.1) unserer Untersuchung, stellen wir anhand von Beobachtungen und Transkripten unsere Überlegungen zum Prüfen vor und konzentrieren uns hierbei auf drei Aspekte: Nachdem wir zuerst die *Transformierbarkeit von Praktiken in Prüfungen* (2.2) herausarbeiten, stellen wir die *gemeinsame Verfertigung* (2.3) als ein Charakteristikum von Prüfungen heraus und präsentieren dann Facetten des Prüfens, entlang derer die *Verhandlung von Verantwortung und die grundlegenden Angewiesenheit der Beteiligten* (2.3) thematisch werden.

2.1 Kontexte und Fragestellungen

Das großstädtische Gymnasium, an dem wir unsere Beobachtungen durchgeführt haben, stellt sich auf seiner Website im ersten Satz seines Leitbilds als »erfolgsorientiert« vor; auch im schulischen Alltag vor Ort war eine Omnipräsenz von Prüfungen zu spüren. Besonders eindrücklich zeigte sich die Bedeutsamkeit der Prüfungslogik darin, dass uns immer wieder Notenspiegel in Form einer tabellarischen Übersicht samt Durchschnittsnote in den Klassenräumen begegneten. In beiden von uns besuchten Klassen der Mittel- und Oberstufe wurde der Notenspiegel und der Durchschnitt immer vor der Rückgabe von Klassenarbeiten oder Tests an die Tafel geschrieben. Die Schüler*innen wurden teilweise gefragt, wie sie dieses Ergebnis zu interpretieren haben und es wurde dann die Verteilung der Noten besprochen.

Die Notenübersicht positioniert die Schüler*innen entlang der Skala von 1 bis 6 (oder 15 bis 0 Punkte) und gleichsam zueinander, da die Quantifizierung von Leistung ein relationales »besser« und »schlechter« ermöglicht. Der Konstruktionscharakter von Noten und der entsprechenden Übersicht wird selbst nicht the-

matisch (vgl. Kalthoff 1996). Auch wenn, wie auch in Nebengesprächen deutlich wurde, die pädagogische Sinnhaftigkeit der Bekanntgabe des Notenspiegels in der Schule umstritten sei, hält die von uns begleitete Lehrkraft Herr Ulrich an dieser Praxis fest. So betont er, dass es wichtig sei, die Schüler*innen »nicht zu schonen« und dass es hier »wie im richtigen Leben« sei (vgl. Protokoll 140717_11 und 140717_8). Das Anschreiben des Notenspiegels und des Durchschnitts wird hier zu einer Praxis, die die Schüler*innen mit dem Leben (außerhalb der Schule) konfrontieren soll und erhält eben dadurch einen Wert sowie eine Unumgänglichkeit.

Für unser Interesse an den subjektivierenden Effekten der Prüfungspraktiken richten wir unseren Blick nun weiter auf die Vollzugs- und Verfahrensweisen des Prüfens. Dabei stehen entsprechend unserer anerkennungs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive folgende Fragen im Zentrum: Wie erscheinen Praktiken des Prüfens und Bewertens im Unterricht? Wie bringen sich die Beteiligten wechselseitig als Prüfende und Geprüfte hervor? Welche grundlegenden sozialen und pädagogischen Funktionen erfüllt das Prüfen? Welche pädagogischen Aspekte/Probleme werden im Modus des Prüfens und Bewertens verhandelt/bearbeitet?

Zunächst haben wir unser Augenmerk auf klassische Prüfungspraktiken wie dem Schreiben und dem Zurückgeben von Klassenarbeiten, Klausuren und Tests gelegt. In unterschiedlicher Ausgestaltung konnten wir hier die sechsstellige Logik von Prüfungen – Gelegenheitsarrangement und Aufgabenstellung, Materialität der Leistung, Herstellung von Zurechenbarkeit und Vergleichbarkeit, Individualisierung und Benotung (vgl. hier S. 260) – beobachten und in ihren auch spannungsvollen Momenten rekonstruieren. Neben diesen als Prüfung anerkannten Praktiken zeigt sich die Prüfungslogik aber auch als Grundmuster unterrichtlicher Interaktion. So ist es insbes. die IRE-Struktur des Unterrichts (vgl. Mehan 1979), die auch dem grundlegenden Ablauf von Prüfungen – nämlich: Aufgabenstellung, Bearbeitung der Aufgabe sowie Korrektur und Bewertung der Aufgabebearbeitung (bei Mehan: initiation, reply, evaluation) – entspricht und damit die Möglichkeit bereithält, dass im Unterricht alles zu einer Prüfung werden kann bzw. in eine Prüfung verwandelt werden kann. Es ist die lehrer*innenseitige Bewertung (evaluation), die jede Antwort oder auch Frage seitens der Schüler*innen rückwirkend zu einer Leistung machen und damit Leistung als die dominante Ordnung des Unterrichts immer wieder reaktualisieren kann (vgl. Ricken 2018). Dieses konstitutive generative Prinzip von Unterricht macht es zudem möglich – wie wir später ausführen –, auch Praktiken, die für gewöhnlich gerade nicht als Prüfung vollzogen werden, in Prüfungen zu überführen – wenn bspw. Lehrpersonen mitten in einer Begrüßung einfordern, dass diese nochmal in einer Weise vollzogen werden soll (vgl. den Text von Rose in diesem Band).

Entsprechend analysieren wir im Folgenden nicht nur das Schreiben von Klassenarbeiten und Tests sowie deren Besprechung und Bewertung (vgl. dazu bereits Hess 2020). Vielmehr begreifen wir Prüfung als ein grundlegendes oder

gar querliegendes schulisches Phänomen und gehen von einer – zwar nicht immer expliziten – Omnipräsenz bzw. von der ständigen Möglichkeit der Prüfung aus. Damit tragen wir dem Umstand Rechnung, dass in Schule – gerade im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit – jede Unterrichtsstunde bewertet wird oder zumindest bewertet werden kann.

Gerade in ironischen Bezugsweisen können wir zudem feststellen, dass die Leistungslogik immer wieder angespielt wird. Dabei lassen sich in der Ironie vor allen Dingen zwei Verhältnissetzungen unterscheiden: Während der ironische Bezug auf die Leistungsordnung einerseits den Effekt hat, Personen dafür zu exponieren und herauszustellen, dass ihr Anliegen störend oder ihre Antwort unpassend ist, lesen wir andere ironische Bezugnahmen eben als einen distanzierenden Umgang mit der Allgegenwärtigkeit der Prüfung.¹⁰

Entlang von Feldbeobachtungen möchten wir im Folgenden nun drei Facetten des Prüfungsgeschehens scharfstellen: *Erstens* stellen wir die *Transformierbarkeit* von anderen Praktiken in Praktiken des Prüfens heraus und zeigen, wie jede Tätigkeit und Interaktion in der Schule zu einer Leistung gemacht bzw. gewendet werden kann. *Zweitens* beschreiben wir, *wie* im Prüfungsgeschehen sich Prüfende und Geprüfte wechselseitig zu solchen machen und den Akt *gemeinsam verfertigen* (müssen). Im Anschluss an diese wechselseitige Verwiesenheit der Beteiligten stellen wir *drittens* heraus, dass Prüfung auch immer bedeutet, diese *grundsätzliche Angewiesenheit* der Beteiligten aufeinander sowie die daraus resultierende Frage nach der *Schuld* miteinander zu bearbeiten. Alle drei Momente erschöpfen nicht das, was als ›Prüfen‹ beobachtbar ist, sollen aber die genannten bisherigen Beschreibungen ergänzen. Wir werden dabei im Verlauf der Darstellung auf Szenen verweisen, die in diesem Band unter anderen Perspektiven und Stichpunkten analysiert worden sind.

2.2 Zur Transformierbarkeit anderer pädagogischer Praktiken in Prüfungspraktiken

Grundlegend für unsere Analysen ist, dass wir – wie oben schon angedeutet – von einer ›latenten‹ Omnipräsenz der Prüfung ausgehen. Um diese These genauer zu erläutern und empirisch zu untermauern, wenden wir uns nun einer Szene zu, die wir im Mathematikunterricht einer fünften Klasse aufgenommen haben. Das vorliegende Transkript setzt zum Beginn der Stunde ein. Der Lehrer Herr Karlsen (HK) steht vorne vor der Tafel und kündigt die Kontrolle der Haus-

10 Hier denken wir an zwei Fünftklässler, die sich ihre benoteten Tests mit »Braver Junge, du hast dir deine Sechs verdient« kommentieren. Vgl. auch zu Ironie als einer querliegenden Dimension im Unterrichtsgeschehen den Beitrag von Otzen in diesem Band.

aufgaben an. Die Schüler*innen (SuS) sollten zuhause aus einem Geodreieck, einem Faden und einem Gewicht ein »Gerät basteln«, mit dem sie überprüfen können, ob eine Kante waagrecht ist. Herr Karlsen möchte diese Hausaufgaben nun kontrollieren und fordert die Schüler*innen nun auf Folgendes zu tun:

Szene A: Hausaufgabenkontrolle

1 HK: ihr nehmt einen zettel raus, schreibt euren namen drauf, und
2 dann schreibt <<holt sein Handy aus der Tasche und guckt drauf>
3 ihr gleich, ihr habt jetzt ein paar minuten, sagen wir mal (.)
4 drei minuten zeit oder (.) sagen wir vier minuten, habt ihr
5 zeit da mal genau aufzuschreiben> in wenigen sätzen überlegt
6 euch die gut, vier minuten ist (.) lang dafür (.) überlegt
7 euch ähm: wie: kann man mit diesem gerät feststellen, ob eine
8 kante WAAgerecht ist
9 Taifun: hä [was]?
10 HK: [sozusagen] eine arbeitsanweisung sollt ihr aufschreiben
11 Hassan: [hä was das mussten wir doch zu hause machen]
12 SuS: [(unverständliches Gemurmel)]
13 HK zu Hassan:
14 ja aber du sollst es aus dem kopf auf einen zettel schreiben
15 (.) alle materialien liegen in der tasche, du schreibst jetzt
16 aus dem kopf auf, wenn ich jetzt mein gerät gebastelt habe
17 dann folgendermaßen stelle ich fest ob eine kante waagerecht
18 ist
19 ((empörte Ausrufe, Fragen im Klassenraum, die Atmosphäre wird unruhig))
20 HK: psch::t (.) psch::t (-) gut wenn ihr nicht weißt wie das mit
21 waagerecht funk[tioniert dann schreibt das bitte] auf und äh
22 also wer das nicht hinbekommt der sagt dann zumindestens wie
23 man feststellen kann ob eine seite lotrecht ist. das ist dann
24 ok ((...))
25 Taifun: <<f> ich versteh das nicht>
26 HK: so. <<f> dann hört noch mal alle zu. alle hören zu (.) RUHE>
27 (-) nochma:l (-) jeder nimmt jetzt einen zettel raus (.)
28 schreibt da seinen namen drauf. (.) ((...))
29 Simon: dürfen wir da ein bild mit zu zeichnen?
30 HK: ihr dürft auch eine skizze zeichnen das wäre sogar sehr gut
31 wie stellt ihr mit eurem gerät fest, ob eine kante im raum
32 WAAgerecht ist. wer nicht weißt wie er das beschreiben soll
33 oder machen soll der schreibt stattdessen auf ((...))
34 HK wiederholt noch einmal die Aufgabenstellung und gibt mit »die
35 zeit läuft« das Startsignal. Die SuS beginnen die Aufgabe zu
36 bearbeiten. HK beantwortet viele einzelne Rückfragen, die meisten
37 SuS kommen dafür zu ihm nach vorne. Unterdessen weitere Fragen
38 ermahnt Herr Karlsen kleine Störungen und erinnert daran, dass es
39 sich um keine Gemeinschaftsarbeit handelt Nachdem HK die Zeit
40 verlängert hat und bittet er einige SuS die Zettel einzusammeln.
41 Zwischen Amad, Hassan und Leon kommt die Frage auf, ob das nun
42 benotet werde und sie sind sich weder sicher noch einig. Es wird
43 immer unruhiger im Klassenraum.
44 HK: so. [psch::t] setzt euch mal alle wieder hin
45 Jassi: [wird das benotet]wird das beno[tet]?
46 Hassan: [wird das jetzt] wird
47 das wirklich benotet?

48 HK zu Hassan:
 49 jap
 50 Hassan: ja?
 51 Unverständliches Gemurmel im Klassenraum
 52 HK: das ist eine benotete hausaufgabenkontrolle
 53 Es entsteht Unruhe im Raum, man hört verwunderte und entsetzte
 54 Ausrufe. HK sagt nochmal, dass es sich um eine benotete
 55 Hausaufgabenkontrolle handelt.

Die Ankündigung von Herrn Karlsen, die Hausaufgaben kontrollieren zu wollen, geht mit Unverständnis und Unklarheiten auf Seiten der Schüler*innen einher. Indem Herr Karlsen die Schüler*innen auffordert aufzuschreiben, wie sie ihre Hausaufgabe (das Basteln des Geräts) gemacht haben, fordert er keine Hausaufgabenkontrolle im gewöhnlichen Sinne. Es wird nicht kontrolliert, ob die Schüler*innen die Hausaufgaben (richtig) gemacht haben, sie sollen auch nicht das, was sie zuhause erarbeitet haben, miteinander vergleichen. Vielmehr sollen sie nun mit einer weiterführenden Aufgabe an ihre Hausaufgabe anschließen, indem sie aufgefordert sind aufzuschreiben, wie sie mit diesem Gerät feststellen können, dass eine Kante waagrecht ist bzw. wie dieses Gerät zu benutzen ist (Z. 7f.). Dass diese Differenz zwischen der praktischen Hausaufgabe, die bereits erledigt worden ist, und dem, was Herr Karlsen nun möchte, nicht ganz verständlich ist, markieren die Nachfragen der Schüler*innen und die daran anschließenden Wiederholungen des Arbeitsauftrags von Seiten des Lehrers (Z. 9-35). Herr Karlsen kontrolliert die Hausaufgaben nicht direkt, sondern sein Arbeitsauftrag bezieht sich auf die Hausaufgaben und schließt gleichzeitig an sie an. Aus der angekündigten Kontrolle der Hausaufgabe wird eine weitergehende Überprüfung: Die Hausaufgabe, das gebastelte Gerät, soll in der Tasche bleiben (Z. 15-17), und es ist nicht von Interesse, ob es richtig zusammgebaut wurde. Vielmehr wird überprüft, ob die Schüler*innen wissen, wie sie mit diesem Gerät verfahren sollen. Auch wenn die Aufgabe nicht ganz klar ist, zwischendurch relativiert («also wer das nicht hinbekommt der sagt dann zumindestens wie man feststellen kann ob eine seite lotrecht ist. das ist dann ok«, Z. 20-24) und modifiziert wird («ihr dürft auch eine skizze zeichnen das wäre sogar sehr gut«, Z. 30), finden sich in der hier dargestellten Interaktion auch prüfungstypische Elemente. Dass nur ein Zettel aus der Tasche geholt werden soll, die Hinweise auf den Namen (Z. 28) und die Zeit (Z. 3ff., 34f.), die Erinnerung, dass es sich um keine »Gemeinschaftsarbeit« (Z. 39) handelt sowie das abschließende Einsammeln der Blätter (Z. 40), sind allesamt Aspekte, die an schulische Prüfungen erinnern. Diese Adressierungen entsprechen nicht der angekündigten Hausaufgabenkontrolle und stoßen auf Unverständnis (da die Aufgabe ja schon zuhause gemacht wurde) und führen letztlich auf Seiten der Schüler Amad und Hassan zu der Frage, ob diese Aufgabe benotet wird (Z. 41-46). Als Herr Karlsen bestätigt, dass es sich hier um eine »benotete Hausaufgabenkontrolle« (Z. 52) handelt, reagieren die Schüler*innen überrascht bis entsetzt (Z. 53ff.). Denn auch wenn sich Prüfungsmomente in je-

der unterrichtlichen Praktik ausmachen lassen – auch eine ›klassische‹ Hausaufgabenkontrolle ist letztlich eine Prüfung –, wird an diesem Fall deutlich, dass die der Situation zugeschriebene Ernsthaftigkeit und damit auch affektive Besetzung deutlich zunimmt, wenn eine Prüfung mit einer Benotung einhergeht. Zugleich zeigt sich, dass die Lehrperson diesen Wechsel zwischen Überprüfung und ›benoteter Prüfung‹ ohne Ankündigung vollziehen kann – was allerdings deutlich von den Schüler*innen als legitimierungsbedürftig markiert wird.

Neben diesen Fällen, in denen im Verlauf der Interaktion etwas zu einer Prüfung wird bzw. sich als eine solche entpuppt, gibt es aber auch Fälle, in denen ein Geschehen unmittelbarer in eine Prüfung umschlägt oder kippt. Hier ist bspw. auf die »Doppelbegrüßung« (vgl. Rose in diesem Band) zu verweisen, in dem die Begrüßung durch ihre Korrekturaufforderung bewertet wird und somit auch einer Leistungs- und Prüfungslogik unterworfen wird. Wir haben auch immer wieder Situationen beobachten können, die zunächst nicht als Prüfungen gerahmt waren, sondern Arbeitsaufträge – insbes. für Gruppenarbeiten – waren, die dann aber in Prüfungs- und Bewertungsszenen umschlugen, weil die Lehrer*in entweder mit der Arbeitsform oder den Inhalten nicht zufrieden war –, so dass Prüfung und Bewertung selbst auch immer wieder Teil einer Disziplinierungslogik sind. Darüber hinaus denken wir auch an Situationen, in denen Lehrpersonen (z. T. auch ironisch) bewertend auf Störungen wie bspw. Reinrufe reagieren und damit die Störungen erst als solche hervorbringen.¹¹ Ferner lässt sich das Rekurrieren auf die Leistungslogik gerade von Seiten der Lehrpersonen als eine Technik der Imagepflege deuten (vgl. Goffman 1971). Hier sind vor allen Dingen Situationen entscheidend, wenn bewertende Adressierungen die Aufmerksamkeit umlenken, mit dem Effekt von eigenen problematischen Adressierungen abzulenken.

Der Rekurs auf Leistung und Bewertung erscheint dabei wie ein Joker, den Lehrpersonen aufgrund ihrer Positionierung im Unterricht beinahe immer ausspielen können. Es ist das Ziehen dieser Karte, die jede Nachfrage, jeden Gang zur Toilette, Körperhaltungen, Kleidung und sämtliches Verhalten der Schüler*innen vor einem Leistungshorizont positionieren bzw. in eine Leistung verwandeln kann.¹² Letztlich wird hier sichtbar, dass die Möglichkeiten der Bewertung und Prüfung den Unterricht durchdringen und eine immerwährende Konstellation von potentiell prüfenden Lehrpersonen und potentiell geprüften Schüler*innen hervorbringen (Rabenstein et al. 2013). Die Analogie von Prüfungsstruktur und pädagogischer Kommunikationsstruktur ist dabei offensicht-

11 Hier denken wir u. a. an die Gedichtszene, die in dem Text von Otzen (in diesem Band) analysiert wird.

12 Dabei sei an dieser Stelle angemerkt, dass Schüler*innen sich auch gegenseitig bewerten. Verdrehte Augen, Tuscheln oder Reinrufe sind beliebte Strategien, das Verhalten der Mitschüler*innen zu kommentieren und eben auch mit als eine Leistung hervorzubringen.

lich – auch wenn unklar ist, was aus dem jeweilig anderen hervorgegangen ist bzw. dieses nach sich zieht.

2.3 Zur gemeinsamen Verfertigung der Prüfung

Ein weiterer Aspekt, auf den wir in unseren Beobachtungen und Analysen aufmerksam geworden sind, ist das gemeinsame Verfertigen der Prüfung. So konnten wir in der Mittelstufe beobachten, dass allein die Ankündigung, dass gleich ein Test geschrieben wird, sowie der Hinweis des Lehrers auf die »Testformation« (Protokoll 140620_8) die Schüler*innen dazu bewegen ließ, ihre Stühle und Tische auseinanderzurücken. Die Selbstverständlichkeit dieser Anordnung der Möbel und Körper sowie das Wegräumen des Materials zeugen nicht nur von einer Routiniertheit in und mit Prüfungspraktiken. Vielmehr wird über das Arrangement auch sichtbar, dass die Beteiligten einerseits allein über die Anrufung »Test« als Geprüfte positioniert werden, und sich andererseits aber eben durch diese Bewegungen und Ausrichtungen selbst als solche positionieren und die Lehrperson dadurch auch zum Prüfenden werden lassen.

Doch zu diesen Beobachtungen einer ungebrochenen Prüfungspraxis gesellen sich auch Situationen, in denen die Fragilität des Prüfungsgeschehens bearbeitet wird. Beispielsweise konnten wir in der fünften Klasse eine gänzlich andere Interaktionsweise während eines Tests beobachten. Diese zeichnete sich weniger durch Routine und Klarheit, sondern durch eine große Unruhe im Klassenraum und viele Rückfragen von Seiten der Schüler*innen aus. Die im Folgenden dargestellte Szene wurde im Mathematikunterricht aufgenommen und zeigt den anfänglichen Ablauf eines Tests. Während der Lehrer Herr Karlsen (HK) die Aufgabenzettel verteilt, unterhalten sich die Schüler*innen, die an ihren Plätzen sitzen, miteinander und es ist unruhig und laut im Klassenzimmer. Die Szene setzt ein, als Herr Karlsen fragt, ob jeder einen Zettel vor sich liegen hat.

Szene B: Testschreiben

- 1 HK: So: hat jetzt jeder einen Zettel vor sich liegen?
2 Einige SuS (im Chor):
3 [ja:]
4 Andere SuS (im Chor):
5 [ne:]
6 Taifun: (sich meldend)
7 eine frage;
8 HK: [keine frage]-
9 Lena: (den Block hoch haltend)
10 [dürfen wir das] dürfen wir das auf n extrazettel schreiben?
11 HK: nei:n die antworten kommen auf den zettel;
12 SuS: dürfen wir umdrehen?
13 HK: <<f>> noch NIcht umdrehen so.(-) alle soweit jeder n stift in
14 der hand?

15 S1: ja:
16 S2: kann sei:n
17 HK: ALso ihr hab zehn minuten zeit
18 S3: viellei:cht
19 HK: und los gehts (drückt auf die Stoppuhr)
20 S4: yea:h
21 S5: UND los gehts
22 Taifun: müssen wir mit rechnung schreiben? oder einfach nur das
23 ergebnis?
24 HK: das ergebnis.
25 Lena: dürfen wir auch die rechnung schrei schreiben?
26 HK: NAmE nicht vergessen
27 Lena: dürfen wir die rechnung schreiben?
28 HK: du darfst ALles zusätzlich schreiben was du möchtest (.) das
29 ergebnis ist das entscheidende.
30 S6: soll man jetzt mit allen (unverständlich) erweitern?
31 Simon (sich meldend):
32 herr Karlsen,
33 HK: das steht dabei
34 Jassi (sich meldend):
35 herr Karlsen?
36 HK: ja?
37 Jassi: wo wo kann man hier nebenrechnungen machen?
38 HK: kannst du auf der rückseite unten drunter ist auch noch jede
39 menge platz;
40 Simon: herr Karlsen muss (.) also muss man jetzt (.) mit allen
41 [zahlen]
42 HK: [a: tschuldigung] das sollte, die klammer sollte weg sein. Ihr
43 sollt nur mit einer zahl erweitern [erweitern mit der drei]
44 SuS: [(stöhnen)]
45 HK: sorry: (.)das habe ich vergessen
46 SuS: (unverständlich durcheinander)
47 HK: <<all>> JA: das ist nur für den test das habe ich vergessen
48 SuS: (unverständliches Gemurmel)
49 HK: <<f>> nur mit der drei erweitert bei der eins
50 Hassan (ballt ein Faust und macht eine Strike-Bewegung): <<f>> ja
51 Anton: wenn mans mit eins macht kriegt man [dann]
52 HK: (besonders heftig) <<ff>> [sei:d ih:r bitte ruhig]
53 Elena (sich meldend):
54 <<p>> herr Karlsen?
55 HK (geradeaus starrend):
56 ja;
57 Elena: äm wenn man mit den andern zahlen auch noch erweitert kriegt
58 man dann extrapunkte?
59 HK (geradeaus starrend):
60 nein
61 Jassi: (sich meldend)
62 herr Karlsen das stört total wenn sie wenn die anderen in der
63 klasse reinrufen. können sie es bitte so machen dass sie
64 rumgehen und sowas?

Die Frage nach den wichtigsten Utensilien lesen wir als eine Versicherung darüber, ob alle startklar und arbeitsfähig sind, sowie als einen Versuch, eine Kollektivität herzustellen (Z. 1, 13f.). Neben dem Abfragen der Arbeitsfähigkeit ge-

ben die Stoppuhr und der Hinweis auf die Zeit dem Test einen zeitlichen Rahmen. Auch die Erinnerung, den Namen nicht zu vergessen, zeigt, dass für das Funktionieren und den Wert einer Prüfung die Zurechenbarkeit entscheidend ist (Z. 19–21). Dass diese den Test einleitenden Ansprachen weniger kollektivierende und synchronisierende Effekte bei den Schüler*innen erzielen, zeigen die reinggerufenen Antworten sowie ihre nicht enden wollenden Fragen.

Die reinggerufenen Kommentare von S2 (»kann sein«) und S3 (»vielleicht«) lassen sich als ironische Reaktionen interpretieren (Z. 16–18), die herausstellen, dass die Fragen des Lehrers überflüssig sind – er hat die Zettel verteilt und kann sehen, ob alle versorgt sind. Ferner zeigen diese Antworten auch, dass es unmöglich ist, in einer so großen Gruppe eine Synchronität und Kollektivität herzustellen, sondern dass diese immer »störanfällig« ist und darauf verwiesen bleibt, dass alle einzelnen Schüler*innen mitspielen und sich nicht aus diesem Rahmen bewegen. Oder kurz gesagt: die Prüfung macht nicht das Kollektiv und lässt sich einfach durchziehen, sondern vollzieht und verfertigt sich gemeinsam durch das schleifenhafte, wechselseitige Signalisieren von Abgestimmtheit.

Dass die Prüfung hier nicht einfach läuft, markieren die im wörtlichen Sinne offenen Fragen der Schüler*innen. Diese thematisieren, dass der Test (als Dokument und in seinem Ablauf) nicht eindeutig ist. Die Fragen zeigen weiter, dass die Schüler*innen weitere Hinweise benötigen, um die Prüfung zu bearbeiten. Interessanterweise werden die aneinander gereihten Fragen mit Ausnahme der ersten, die einfach abgebugelt wird (»keine Frage«, Z. 8), alle von Herrn Karlsen beantwortet. Plausibel erscheint, dass das Frageformat – eingeleitet durch die Modalverben »dürfen« und »müssen« (Z. 22–27) – den Lehrer als spezifische Autorität adressiert. In Kombination mit der direkten Anrede (»Herr Karlsen«, Z. 31f., 40f.) artikulieren die Fragen Dringlichkeit und Direktheit, die schlecht überhört werden können und dessen Beantwortung ebenso wenig verweigert werden kann. Auch wenn die Fragen vom sprachlichen Format als Geste der Unterwerfung eingeordnet werden können (»Dürfen wir? Müssen wir?«), adressieren sie Herrn Karlsen als Prüfenden und fordern ihn auf, sich auch so zu positionieren. Ferner markieren diese Fragen nach der Explikation, dass sie eine andere Art und Weise des Geprüftwerdens bzw. eine explizitere Aufgabenstellung benötigen.

Als klar wird, dass sich ein Fehler eingeschlichen hat, entschuldigt sich Herr Karlsen. Hier wird sichtbar, dass der Prüfer »nicht der König« ist (vgl. Meer 1998, 2019)¹³, sondern ebenso Fehler macht und hier von den Geprüften korrigiert wird.

13 Die Studie mit dem Titel »Der Prüfer ist nicht der König« (Meer 1998), in deren Zentrum mündliche Abschlussprüfungen an der Hochschule stehen, fokussiert konkrete Prüfungsgespräche und interessiert sich dafür, was in der Interaktion zwischen Prüfenden und Geprüften passiert. Dabei ist es das Ziel der Untersuchung, die sowohl institutionstheoretisch und soziologisch als auch gesprächsanalytisch-linguistisch argumentiert, die wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten voneinander als auch deren Handlungsspielräume zu analy-

Dass die Praxis des Testens eben auch Anforderungen an ihn stellt, wird insbesondere an der Stelle sichtbar, als Jassi sich meldet und Herrn Karlsen folgendermaßen anspricht: »Herr Karlsen das stört total wenn sie wenn die anderen in der klasse reinrufen können sie es bitte so machen dass sie rumgehen und sowas?« (Z. 62ff.). Jassi äußert hier, dass er sich gestört fühlt und spielt darauf an, dass für das Schreiben des Tests Ruhe benötigt wird. Er adressiert Herrn Karlsen als jemanden, der eben für diese Arbeitsatmosphäre zu sorgen hat. Mit der Bitte, »Rumzugehen«, macht er einen ganz konkreten Vorschlag und spiegelt Herrn Karlsen eine andere Vollzugs- und Prüfungsweise für den Test. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Rückfragen der Schüler*innen die Uneindeutigkeit des Tests thematisieren und zur Explikation dessen, was wie gerechnet werden soll, verhelfen. Dabei wird markiert, dass der Test eben nur funktioniert, wenn es – und das scheint uns für die fünfte Klasse hier entscheidend – eine Routine bzw. Abstimmung miteinander gibt, Prüfungen gemeinsam zu verfertigen. Oder anders ausgedrückt: Um zu Prüfenden und Geprüften zu werden und sich wechselseitig zu diesen zu machen, benötigt es Zeit, viele Schuljahre und wohl auch einige Tests.

2.4 Zur Verhandlung der Verantwortung und die grundlegende Angewiesenheit der Beteiligten aufeinander

Die skizzierte Interpretation der Szene aus der fünften Klasse hat gezeigt, dass Prüfungen auf eine gemeinsame Verfertigung angewiesen sind, in dem Sinne, dass die Schüler*innen Herrn Karlsen in ihren Rückfragen dazu anhalten, den Ablauf und die Anforderungen zu explizieren; im Folgenden möchten wir diese Perspektive weiterverfolgen und die gegenseitige Angewiesenheit der Beteiligten in den Fokus rücken. Der Blick auf das Prüfungsgeschehen als solches, zeigt, dass eben nicht nur die Geprüften bestimmten Normen der Anerkennbarkeit unterworfen werden, sondern auch die Positionierung der Prüfenden als fragil erscheinen. *Wie* diese gegenseitige Angewiesenheit der Beteiligten im Prüfungsgeschehen thematisch wird und mit welchen Zuschreibungen sie verbunden wird, möchten wir anhand einer weiteren Beobachtung aus der Oberstufe beschreiben.

Aufgenommen wurde die folgende Szene in einem Grundkurs Deutsch im letzten Schuljahr kurz vor dem Abitur. Es geht in dieser Szene um die Besprechung einer Klausur zum Thema *Macht und Ohnmacht in der Moderne*. Der aus-

sieren. In Anlehnung an Foucault und mithilfe des auf Goffman zurückgehenden Verständnis des Images arbeitet Meer entlang transkribierter Prüfungsgespräche heraus, dass eben auch die Prüfenden angewiesen sind, sich in der Prüfung sowohl pädagogisch, bspw. wohlwollend, als auch wissenschaftlich kompetent zu zeigen (vgl. Meer 1998: S. 74), um Situationen der Unbeantwortbarkeit gestellter Fragen zu vermeiden bzw. mit ihnen produktiv umzugehen.

gewählte Ausschnitt setzt an der Stelle an, in der die dritte Aufgabe der Klausur besprochen wird. Im Zentrum der Aufgabe steht die Frage, inwiefern Ohnmachtsgefühle für Jugendliche heute eine Rolle spielen. Herr Ulrich (HU) hatte im Vorfeld bereits seinen Ärger über die Bearbeitung dieses Klausurteils angedeutet. Der Modus des Sprechens zeichnet sich immer wieder dadurch aus, dass Herr Ulrich das Register wechselt und in einen ironischen Modus verfällt.

Szene C: Klausurbesprechung

1 HU: also einige haben sehr kritisch, sehr gut das gemacht. klara
2 sehr gut, ((zeigt und blickt zu klara)) sehr reflektiert und
3 andere haben überHAUPT keine probleme. ((große ausschweifende
4 Bewegung mit linkem und rechtem Arm)) da habe ich den
5 eindruck, <<schneller und lauter> die wohnen, ihr wohnt in
6 schöndorf¹⁴, der kühlschrank ist gefüllt
7 SuS: (vereinzeltes Lachen in der Klasse)
8 HU: ä::, nächstes wochenende ist die nächste party, mir geht's gut
9 ((erhobene Faust)) mein freund oder meine freundin äh ist
10 auch gut drauf ((erhobene Fäuste)) ä:hm (.) ((schlägt beide
11 Hände kurz auf die Oberschenkel)) that's it. oah, scheiße, ich
12 muss ä:hm ä:h ich muss zur schule gehen. ein bildungssystem
13 zwingt mich. ((erhobene Arme)) oh, ich kriege noten. [ich muss
14 fächer ich muss fächer belegen, habe ich mir gar nich
15 SuS: [(Lachen)
16 HU: ausgeleg_ausgesucht. ((fasst sich an die Stirn)) muss
17 ich belegen. (.) und dann kriege ich auch noch ab und zu mal äh
18 ungerechte noten, finde ich jedenfalls. ä: (.) was für ein
19 OHNmachtsgefühl macht sich da breit.
20 [(-) was für ein herrschafts (.) was für einem
21 SuS: [(Lachen und Unruhe in der Klasse)]
22 HU: HERRschaftssystem bin ich unterworfen?> (1.0) ja ok, habe ich
23 mehrmals gelesen. also, es ist EIN asPEKT. ihr seid schüler,
24 ihr seid junge äh menschen, die mit] die mit
25 einem bildungssystem ähm konfrontiert worden sind und immer
26 noch werden, ((Hände mit Handfläche nach unten auf und ab
27 bewegend)) ihr bekommt noten und so weiter und ihr werdet
28 klassifiziert, alles richtig. ((mit den Händen aufzählend))
29 (.) aber das kann doch nicht euer tellerrand sein, über den
30 ihr nicht hinweg gucken könnt. (--)) ich fand diese aufgabe ein
31 geSCHENK.

Das Transkript setzt an der Stelle ein, als Herr Ulrich »einige« und insbesondere Klara lobt. Die Stichworte »reflektiert«, »kritisch« setzen eine Norm, die in Opposition zu den anderen steht, die »überhaupt keine Probleme« haben und denen im Weiteren eine hedonistische und sorgenfreie Lebenseinstellung zugeschrieben wird. Im weiteren Verlauf verschiebt sich Herr Ulrichs Sprecher-Perspektive und es entwickelt sich eine Art Schauspiel: Führt er erst »seinen Eindruck« aus,

14 Name geändert; ein Stadtteil mit überdurchschnittlich wohlhabenden Einwohner*innen.

den er mit »die« beginnend in eine direkte Ansprache eines »ihr« verwandelt und dann mit »mir geht's gut« in eine Ich-Perspektive überführt. Ferner ruft er erst mit »gefüllter Kühlschranks«, »Wohnort«, »Party« einen milieuspezifischen Lebensstil auf und verwandelt dann diese vorwurfsvolle Schilderung in die Aufführung einer Schüler*innen-Figur, der und dessen Freund*in es gut geht (Z. 6-11).¹⁵ Während das individuelle Loben einer Einzelleistung in der Klassenöffentlichkeit – wie anhand Klara sichtbar wird – sagbar ist, erscheint das Ärgernis über eine schlechte Leistung kollektiv adressiert auszufallen. Während Herr Ulrich diese Schüler*innen-Figur aufführt, stellt er keinen konkreten, sondern einen fiktiven Anderen bloß. Die hier artikulierte Kritik ist in zweifacher Weise in Szene gesetzt: als *Übertreibung* und als *cabarettähnliche Aufführung*, die sich dadurch auszeichnet, dass Herr Ulrich eine Schüler*innen-Figur entwirft und das Lächerliche an dieser Figur vorführt. Die Schüler*innen werden durch diese Aufführung – Herr Ulrich steht vorne – als Publikum positioniert und sie bestätigen diese Position durch ihr Lachen. Der Modus *Ich zeige mich dabei, wie ich finde, dass ihr seid* lädt in doppelter Hinsicht zum Lachen ein: Herr Ulrich exponiert sich, er macht sich zum Narren und hält dabei den Schüler*innen einen Spiegel vor, so dass sie auch über sich lachen können. Ironie oder das Sprechen im Als-ob können als ein Umgang mit der von Herrn Ulrich als gescheitert gedeuteten Prüfung und der damit von ihm artikulierten Enttäuschung gelesen werden und damit auch als ein weiterer Versuch, die Schüler*innen erreichen zu wollen.

Mit »ja ok, habe ich mehrmals gelesen« (Z. 22f.) endet das Sprechen im Als-ob und Herr Ulrich stellt einen Bezug zur konkreten Klausur her. In der Aufzählung der zuvor ironisierten Aspekte stellt er nachträglich deren Zitathaftigkeit heraus und er fügt hinzu, dass die Klassifizierung durch das Bildungssystem eben »nur ein Aspekt« (Z. 23) sei. Auch wenn er diese zuvor »mit alles richtig« (Z. 28) bestätigt hatte und auch seine Belustigung entschärft, greift er mit »aber das kann doch nicht euer Tellerrand sein, über den ihr nicht hinweg gucken könnt« (Z. 29f.) auf das zuvor Ironisierte zurück. Dabei weist er die inszenierte Perspektive der Schüler*innen als beschränkt und unvollständig aus und positioniert sie als diejenigen, die die Anforderungen der Aufgabe nicht erfüllt haben und die es eigentlich besser wissen müssten.

15 Die gebotene Inszenierung erscheint als überzogen und unwirklich: Denn erstens ist es Herr Ulrich, der spricht. Zweitens wäre es ziemlich unwahrscheinlich, dass ein Schüler öffentlich im Unterricht diese Gegenpole »sorgloses Leben« versus »Fremdbestimmung durch Institution und System« so artikulieren würde; daher scheint der Zwang des Bildungssystem in Bezug zu einem sonst sorglosen Leben als unangemessen oder gar lächerlich. Die vehemente Wiederholung des Pronomens »ich« wirken zitathaft und in Kombination mit dem jugendlichen Slang und der Betonung »was für ein Ohnmachtsgefühl« inszeniert.

Im letzten Satz »ich fand diese aufgabe ein geschenk« (Z. 30f.) verschiebt sich nun die Positionierung der Beteiligten: Sowohl eine Aufgabe als auch ein Geschenk sind im besten Fall auf das Gegenüber abgestimmt – die Aufgabe auf das Wissen und Können des Geprüften, das Geschenk eher auf Freude, Brauchbarkeit beim Gegenüber. Während der Geprüfte die Aufgabe angemessen bearbeiten und an ihr eine Eigenleistung beweisen muss, muss der Beschenkte das Geschenk auf eine an dem Schenkenden abgestimmte Art und Weise annehmen, z. B. mit Freude oder Dank.¹⁶ Die Kombination von Aufgabe und Geschenk lässt sich nun als eine doppelte Verpflichtung an die Schüler*innen lesen: So besteht diese darin, sowohl die Aufgabe richtig zu lösen als auch Herrn Ulrich als Schenkenden angemessen zu begegnen und ihn nicht zu enttäuschen. Allerdings wird in dieser Kombination der Abgrenzungsraum für die Schüler*innen kleiner: Fordert die Aufgabe eine angemessene Bearbeitung, können die Schüler*innen diese zwar immer noch blöd finden. Doch mit dem Geschenk rückt nun die persönliche Beziehung zwischen Schenkendem und Beschenkten in den Fokus und damit auch die Gefahr, den Schenkenden zu enttäuschen und zu verkennen. Es ist diese Verbindung von Aufgabe und Geschenk, die herausstellt, dass es in der besprochenen Prüfung eben nicht nur darum ging, die Aufgabe richtig zu lösen, sondern eben den Erwartungshorizont des Lehrers bzw. seinen Blick auf sie zu antizipieren, und sich entsprechend auf ihn abzustimmen und sich höflich bzw. dankbar zu zeigen.

Die Prüfung prüft nicht nur das Wissen der Schüler*innen, sondern auch, dass die Schüler*innen das Anliegen ihrer Lehrperson in der Prüfung erkennen. Doch ist die Bearbeitungsleistung der Schüler*innen gleichsam auch eine Prüfung der Lehrperson, insofern die vorher geleistete Vermittlung, sein Wissen über die Gruppe bzw. seine Abstimmung auf die Lerngruppe hier beurteilbar wird.

Letztlich steht in dieser Klausurbesprechung die Frage im Raum, wer nun das nicht zufrieden stellende Ergebnis zu verantworten hat. Dass der beschränkte Horizont der Schüler*innen – worauf die Metapher des »Tellerrandes« (Z. 29) anspielt – der Grund dafür ist, wird durch die Metapher des »Geschenks« (Z. 31) noch verstärkt, sofern Herr Ulrich hiermit betont, dass die Aufgabe zugänglich und die Lösung so naheliegend gewesen sei. Zugleich ist die Adressierung »ich fand diese aufgabe ein geSCHENK« (Z. 30f.) aber eine Geste, über die die Lehrperson das eigene Handeln – die Aufgabenstellung – im Nachhinein als den Schüler*innen zugewandt rahmt. So lässt sich in dieser Klausurbesprechung die Metapher des Geschenks auch als eine Positionierung deuten, mit dieser Aufga-

16 Für die soziale Bedeutung der Gabe vgl. die ethnografische Studie von Marcel Mauss (1990). Für eine anerkennungstheoretische Rezeption der Gabe, die deren Dreistelligkeit – »geben, empfangen, wiedergeben« – herausarbeitet, vgl. die anerkennungstheoretische Arbeit von Thomas Bedorf (2010: S. 170).

benstellung nicht schuldig werden zu wollen und sich selbst auch für unschuldig zu befinden und im Umkehrschluss die Schuld für die schlechte Prüfung den Schüler*innen zuzuschreiben – und das sowohl in der Form, dass die Schüler*innen ihre Leistungen zu verantworten haben, als auch in der Form, der Lehrperson (und ihrer Arbeit) gegenüber zwar vielleicht nicht schuldig geworden, aber doch etwas schuldig geblieben zu sein. Diese Verhandlung von Verantwortlichkeit lässt sich als Umgang mit der Abhängigkeit von den Schüler*innen interpretieren, die eben auch zeigt, dass die Anerkennung als Lehrperson auch auf erfolgreiche Prüfungsleistungen der Schüler*innen angewiesen ist.

3 Schlussbemerkung: Zur Ubiquität und Performativität des Prüfens

Die Allgegenwärtigkeit der Prüfung zieht sich durch die Schulzeit und zeigt sich auf eine besonders eindrückliche – und dann oft machtvolle – Weise in Leistungsnachweisen und Zeugnissen, aber auch in alltäglicheren Situationen ist eine Prüfungslogik sichtbar, wenn bestimmte Praktiken – wie anhand der Hausaufgabenkontrolle gezeigt wurde – überraschend in Prüfungen transformiert werden (Szene A). Es ist die stete Wiederholung dieser Leistungsordnung, die Schule von anderen pädagogischen Settings unterscheidet; insofern ist die Prüfungslogik der Überprüfung und Bewertung in viele (auch anders justierte) Praktiken als ein Grundmuster eingeschrieben. Dass etwas performativ zu einer Prüfung werden kann, wird zudem durch die unterrichtliche Kommunikationsform nahegelegt, da im unterrichtlichen Grundmuster des IRE die Bewertungsdimension kontinuierlich mitläuft. Dabei ist die Möglichkeit der Prüfung zugleich die Möglichkeit, die Asymmetrie zwischen Prüfenden und Geprüften immer wieder herzustellen, indem sich über spezifische Praktiken ein wissendes Subjekt konstituiert und die andere*n als Geprüfte angerufen werden, die ihr Können und Wissen als ihr jeweils eigenes noch zeigen müssen. Doch sind die Geprüften nicht nur als noch zu Kontrollierende adressiert und der Bewertung ausgesetzt. Entlang der ausgewählten Szenen konnten wir auch zeigen, dass die Schüler*innen dazu aufgefordert sind, einen souveränen Umgang mit den gestellten Aufgaben zu performieren (vgl. auch Breidenstein/Thompson 2014). Erst in der Unterwerfung unter eine Aufgabenstellung kann sich die Oberstufenschülerin bspw. als ›Reflektierte‹ und ›Kritische‹ zeigen – worin die Doppelbewegung der Ermächtigung in der Unterwerfung kenntlich wird.

Dass es aber eine Verständigung über den inhaltlichen Bezugspunkt der Prüfung braucht, bzw. dass klar sein muss, welches Wissen und Können gezeigt werden soll, konnte anhand der präsentierten Szenen gezeigt werden, in denen das Verständigungsproblem über den Gegenstand der Prüfung zu Schwierigkeiten in der Bearbeitung führte (Szene A). Dabei scheint ›Prüfungswissen‹ aufgrund

seiner reduzierten und beschränkten Form als ein störanfälliges Konstrukt, insofern der Druck, *es richtig machen zu wollen* und *verstehen zu müssen* Rückfragen, aber auch Widerständigkeiten produzieren und provozieren kann. Bei allem machtvollen und festschreibenden Gestus deutet sich hier an, dass Prüfungen – und das wird im Blick auf die Vollzugsweisen deutlich – ein Geschehen sind, in dem die Beteiligten aufeinander ver- und angewiesen sind.

Mit Blick auf die vorgelegten Beobachtungen und Interpretationen konnten wir *erstens* herausarbeiten, dass sich das Schreiben des Tests praktisch gemeinsam vollzieht, insofern die Schüler*innen über Rückfragen an die Lehrpersonen eine Prüfungsförmigkeit der Praxis fordern und zugleich vollziehen (Szene B). *Zweitens* wird die gegenseitige Angewiesenheit im Nachhinein thematisch, wie im Fall der Klausurbesprechung (Szene C). Hier konnten wir rekonstruieren, dass die Prüfung die Arbeit der Lehrperson prüft und zugleich auch Zeugnis über das Funktionieren des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ablegt (vgl. auch Meer 1998). Weiter – *drittens* – steht die artikulierte Enttäuschung in der letzten Szene für uns dafür, dass ein negatives Ergebnis die Lehrperson unmittelbar trifft und unweigerlich die Frage nach der Verantwortung aufwirft.¹⁷ Und es ist eben dieses Verhandeln und Abweisen von Verantwortung und Schuld, die das Prüfen als ein grundlegend pädagogisches Geschehen markiert, insofern hier hervortritt, dass Lehrpersonen nicht nur die Bedingungen für den Erfolg der Schüler*innen darstellen (sollen). Sie sind eben auch dazu aufgerufen, ihr Handeln im Hinblick auf das Lernen auszurichten und sich selbst als lehrend und damit auch bedeutungsvoll für die Schüler*innen zu verstehen. Erfahrene Misserfolge fordern nun dringlich dazu heraus, mit dem Umstand, die Bedingungen für den Lernerfolg zu sein bzw. sein zu müssen, irgendwie umzugehen und Gefühle von Schuld und Verkennung zu bearbeiten, wenn – trotz jahrelanger Anstrengung – der gewünschte Lernerfolg auf Seiten der Schüler*innen nicht bzw. nicht wie erwartet zu sehen ist. Schließlich hat unser Blick auf Adressierungsweisen *viertens* zu der Annahme geführt, dass die Leistungsordnung spezifische Modi des Antwortens und Bearbeitens dieser Angewiesenheit bereithält, wenn bspw. Aufgaben geändert, zeitliche Rahmen verschoben oder aber auch klare Schuldzuweisungen artikuliert werden. *Wie* sich diese grundlegende Verwiesenheit – auch fach- und schulkulturtypisch – artikuliert und dazu benutzt wird, zwischen Wissen(den) und Unwissen(den) zu differenzieren und zu hierarchisieren und damit auch die Positionierungen von Prüfenden und Geprüften immer wieder neu herzustellen und zu beziehen, sind Fragen, die es weiterzubearbeiten lohnt.¹⁸

17 Zur Delegation von Verantwortung im Kontext von Leistungsbewertungen vgl. auch Breidenstein 2012.

18 Für schulkulturtypische Leistungslogiken vgl. exemplarisch die Arbeiten von Zaborowski et al. 2011 sowie auch Helsper et al. 2001.

Prüfen – so kann nun abschließend deutlich werden – ist als ein ebenso zentrales wie aber auch spannungsvolles bzw. gar widerspruchsvolles Strukturmoment von Unterricht und Schule zu verstehen, an dem sich sowohl die Grundstruktur pädagogischer Interaktion und Kommunikation (insbes. des Überprüfens des Lernerfolgs) sowie die damit verbundene gesellschaftliche Funktion (zumeist Selektion und Platzierung) als auch – dazu durchaus widersinnige – Momente wechselseitiger Verwiesenheit und damit grundlegende Aspekte pädagogischer Beziehungen rekonstruieren lassen. Pointiert formuliert: Prüfen sammelt die Logiken des Pädagogischen wie in einem Brennglas ein und bündelt diese – und macht diese dadurch zugleich als immer auch prekäre Praktiken bzw. Strategien deutlich; es ist daher kaum verwunderlich, dass ›Prüfen‹ – wie kaum ein anderes Moment des Pädagogischen – zur symbolischen ›Marke‹ von Schule und Unterricht geworden ist und sich gerade dadurch in der Erfahrungsstruktur aller schulisch ›Subjektivierten‹ tief eingepägt hat. In der kaum vermeidbaren und insofern auch nicht auflösbaren Verkettung dieser Aspekte des ›Prüfens‹ wird aber auch deutlich, wie wenig aussichtsreich – um nicht zu sagen: naiv – es ist, eines der Elemente des ›Prüfens‹ (also z. B. das des ›Überprüfens‹ des Lernerfolgs) von anderen (eher unangenehmen bzw. abgelehnten) Elementen (wie z. B. dem der Selektion) zu isolieren – und das insbesondere dann, wenn die Kontexte des ›Prüfens‹ das Geschehen in einer spezifischen Weise funktional codieren. Das aber rückt die ›Gegenstände‹ des ›Prüfens‹ doch wieder in den Vordergrund: ›Prüfen‹ – und auch dafür haben wir versucht zu argumentieren – neigt, ja verführt dazu, die ›Sache‹, um die es pädagogisch geht, aus dem Blick zu verlieren – und sie durch die Bedeutung der Bewertung bzw. Benotung einer Leistung (als Platzierung in einem Erwartungshorizont) sowie durch die daraus folgende Platzierung einzelner in einem sozialen Kontinuum zu ersetzen. Erst wenn diese aber – und damit das dazugehörige jeweilig spezifische Gelingen im Umgang mit ihr sowie der jeweilige (Bildungs-)Sinn des Könnens und Kennens – wieder im Vordergrund stehen, ist überhaupt denkbar, dass und wie Fehlerkorrektur, Kritik und insofern auch Beurteilung durch andere sowie damit letztlich ›Üben‹ (Brinkmann 2021) zum Umgang mit der ›Sache‹ beitragen sollen und können – und nicht anderen Zwecken dienen. Ob aber eine solche De-Konstruktion der ›Prüfung‹ – auch als Verschiebung derselben und ihrer Logik – gelingt und gelingen kann, ist immer wieder Anlass für pädagogische Reformen. Dass das aber nicht gänzlich ausgeschlossen ist, hat – erstaunlicherweise – auch Foucault beschäftigt:

»Auch das Schulsystem basiert auf einer richtenden Gewalt. Ständig wird dort bestraft und belohnt und bewertet, wird gesagt, wer der bessere Schüler ist und wer der schlechtere. [...] Warum muss man strafen und belohnen, wenn man jemandem etwas beibringen will? Das System scheint selbstverständlich, doch wenn wir darüber nachdenken, verflüchtigt sich die Selbstverständlichkeit. Wenn wir Nietzsche lesen,

wird uns deutlich, dass man sich durchaus ein System zur Wissensvermittlung vorstellen kann, das sich nicht innerhalb des Rahmens eines Machtapparats richterlicher, politischer und ökonomischer Art bewegt« (Foucault 2002: S. 763f.).¹⁹

Wie auch immer man sich aber hierzu nun positioniert, es ist unvermeidlich und bleibt notwendig, sich – im Rahmen pädagogischer Professionalität – nicht nur darüber aufzuklären, was man tut, wenn man prüft, und auch nicht nur zu problematisieren, warum man etwas tut, sondern aufmerksam und selbstkritisch zu fragen, ›was und wie das tut, was man tut‹ (Foucault, zit. in Dreyfus/Rabinow 1994: S. 219). Zu glauben, dass die eigenen (und bestgemeinten) Praktiken keine – auch schädlichen – Folgen hätten, ist eine Illusion; umso mehr bedarf es daher des Blicks auf das eigene Tun und dessen strukturellen Rahmungen. Dieser Blick auf die Effekte der (eigenen) pädagogischen Praktiken ist dabei nicht allein und im Vorgriff zu leisten, sondern bedarf – und das meint Verwiesenheit der Prüfenden auf die Geprüften dann auch – des offenen Gesprächs, der Verständigung zwischen den am Prüfungsgeschehen Beteiligten. Das gilt sicherlich für alle pädagogischen Praktiken, aber für die Praktik des ›Prüfens‹ doch in ganz besonderer Weise.

Literatur

- Adelung, Johann Christoph (1793-1801): Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart – mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen (4 Bände). Leipzig: Breitkopf.
- Albrecht-Birkner, Veronika (2002): *Reformation des Lebens. Die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum (1640-1675)*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher-Klee, Sabina/Oelkers Jürgen (Hg.) (2009): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Barthel, Wolfgang (2001): *Prüfungen – kein Problem. Bewältigung von Prüfungsangst, effektive Prüfungsvorbereitung, optimales Verhalten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Basedow, Johann Bernhard (1774): *Das in Dessau errichtete Philanthropinum*. Leipzig: Crusius.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (2018): *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), S. 107–120.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bichler, Thomas/Brauner, Klaus (1989): *Prüfung*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek: Rowohlt, Bd. 2, S. 1285–1289.

19 Den Hinweis auf dieses Zitat verdanken wir Julian Sielenkämper.

- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.) (2006): Die Wissensgesellschaft: Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohne, Woldemar (1887): Die Erziehung der Kinder Ernsts des Frommen. Abhandlungen zum Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Chemnitz für Ostern 1887. Chemnitz: J. C. F. Pickenhahn & Sohn.
- Bölling, Rainer (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn: Schöningh.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik – Schriften zu Politik & Kultur 4, hg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Brake, Anne/Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Christiane Thompson/Kerstin Jergus/Georg Breidenstein (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.
- Breitschuh, Gernot (1991): Benotung und Zeugnis. In: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 1: Geschichte der Schulen in Bayern von den Anfängen bis 1800. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 504–515.
- Breitschuh, Gernot (1993a): Schulzeugnis. In: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 2: Von 1800 bis 1918/Teil 1: Von der ersten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 263–281.
- Breitschuh, Gernot (1993b): Schulzeugnis. In: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 2: Von 1800 bis 1918/Teil 2: Das Schulwesen von 1871–1918. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 617–628.
- Breitschuh, Gernot (1997a): Schulzeugnis. In: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3: Von 1918 bis 1990/Teil 2: Das Schulwesen im NS-Staat. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 453–473.
- Breitschuh, Gernot (1997b): Schulzeugnis. In: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3: Von 1918 bis 1990/Teil 4: Das Schulwesen von 1950–1990. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 1069–1086.
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bulmahn, Edelgard (2000): Vorwort. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management/Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 11–12.
- Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Chiesa cattolica (1997): Catechismus catholicae ecclesiae. Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2007): Objektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum: Die Kontrollgesellschaft. In: ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- den Ouden, Hendrik/Frölich-Steffen, Susanne/Gießmann, Ursula (Hg.) (2019): Kompetenzorientiert prüfen und bewerten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Dohse, Walter (1963): Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. Weinheim: Beltz.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz.
- Ehrenberg, Alain (2019): Die Mechanik der Leidenschaften. Gehirn, Verhalten, Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

- Falkenberg, Kathleen/Vogt, Bettina/Waldow, Florian (2017): Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbewertung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), S. 317–333.
- Fischer, Edgar/Jeremias, Christoph/Dieterich, Peter (2022): Prüfungsrecht. München: C. H. Beck.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2002): Die Wahrheit und die juristischen Formen [Vortragsreihe an der Katholischen Universität in Rio de Janeiro im Mai 1973]. In: ders.: Schriften in vier Bänden. Band 2: 1970-1975, hg. von Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 669–702.
- Foucault, Michel (2015): Die Strafgesellschaft. Vorlesung am Collège de France 1972-1973. Berlin: Suhrkamp.
- Furck, Carl-Ludwig (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Gelhard, Andreas (2012): Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung 4 (1), S. 43–60.
- Gelhard, Andreas (2014): Entgrenzung der Psychotechnik. Der neue Geist des Kapitalismus und das Problem der Prüfungstechniken. In: Andreas Kaminski/Andreas Gelhard (Hg.): Zur Philosophie informeller Technisierung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 185–203.
- Gelhard, Andreas (2018a): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Gelhard, Andreas (2018b): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich: Diaphanes.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink.
- Gerick, Julia/Sommer, Angela/Zimmermann, Germa (Hg.) (2022): Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Münster/New York: UTB/Waxmann.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1852-1971): Deutsches Wörterbuch (32 Bde.). Leipzig: Hirzel.
- Grünig, Barbara (1999): Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. Geschichtliche Stationen. In: Barbara Grünig/Gabriele Kaiser/Robert Kreitz/Hans Rauschenberger/Roland Rinninsland (Hg.): Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 117–157.
- Gstettner, Peter (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek: Rowohlt.
- Hafner, Bettina/Kronenberger, Ursula (2015): Entspannt Prüfungen bestehen. Ein Manual für Studierende in Lern- und Prüfungszeiten. Bern: Huber.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich.
- Hess, Annette (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2017): Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (3), S. 299–316.
- Hylla, Erich (1927): Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Braunschweig: Westermann.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdiffferenz. In: Jürgen Budde/Nina Blasse/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 241–259.
- Ingenkamp, Karlheinz (1967): Schulleistungen – damals und heute. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg.

- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.) (2011): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 925–939.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 25 (2), S. 106–124.
- Kaminski, Andreas (2011): Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform. In: *Historische Anthropologie* 19 (3), S. 331–353.
- Kaminski, Andreas (2013): Wie subjektivieren Prüfungstechniken? Subjektivität und Möglichkeit bei William Stern und Martin Heidegger. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 173–187.
- Kaminski, Andreas (2018): Die harmonische Gesellschaft. Das evolutionäre Prüfungsdispositiv um 1900. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–249.
- Keck, Rudolf W. (1991): Zensieren und Zertieren. Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich. In: Johann Georg Hohenzollern/Max Liedtke (Hg.): *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–88.
- Kintzinger, Martin (2007): Licentia. Institutionalität »akademischer Grade« an der mittelalterlichen Universität. In: Rainer Christoph Schwings (Hg.): *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, S. 55–88.
- Kohring, Lennart (2013): »Was heißt hier eigentlich Leistung?«. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Leistung in der Schule. Bremen (unveröffentlichte Master-Arbeit).
- Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.) (1983): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lindenhayn, Nils (2013): Rangordnung/Raumordnung. Die kompetitive Logik schulischer Praxis im 19. Jahrhundert. In: Markus Tauschek (Hg.): *Kulturen des Wettbewerbs*. Münster: Waxmann, S. 269–288.
- Lindenhayn, Nils (2018): Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Loch, Werner (1963): Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung. In: *Bildung und Erziehung* 16, S. 180–193.
- Maaz, Kai/Baeriswyl, Franz/Trautwein, Ulrich (Hg.) (2011): *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule – eine Studie im Auftrag der Vodafone-Stiftung Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Mafaalani, Aladin el (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mauss, Marcel (1990): *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- Meer, Dorothee (2019): »Der Prüfer ist immer noch nicht der König«. Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In: Tanya Tyagunova (Hg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–199.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Metzig, Werner/Schuster, Martin (2018): *Prüfungsangst und Lampenfieber. Bewertungssituationen vorbereiten und meistern*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Miyazaki, Ichisada (1981): *China's Examination Hell. The Civil Service Examinations of Imperial China*. New Haven/London: Yale University Press.
- Morgenroth, Carsten (2021): *Hochschulstudienrecht und Hochschulprüfungsrecht*. Baden-Baden: Nomos.

- Nagel, Jens (2017): Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit. Musterung, Selektion, Übergangsrituale. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 259–279.
- Niehaus, Michael (2003): *Das Verhör. Geschichte – Theorie – Fiktion*. München: W. Fink.
- Niehues, Norbert (2004): *Schul- und Prüfungsrecht. Band 2: Prüfungsrecht*. München: Beck.
- Paradies, Liane/Greving, Johannes/Wester, Franz (2018): *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Paulsen, Friedrich (1908): Art. Bildung. In: Wilhelm Rein (Hg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Beyer, S. 658–670.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), S. 668–690.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Reese, William J. (2013): *Testing Wars in the Public Schools. A Forgotten History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Scholz, Joachim (2015): Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh, S. 37–60.
- Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hg.) (2021): *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als »Gesamtbildung der Examinanden«. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 280–298.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rescript (1791): Rescript (No. II) an die Magistrate und Inspectoren der Churmark, worin ihnen das in Ansehung der auf die Universitäten gehenden Schüler an die Universitäten und das Churmärksche Ober-Consistorium erlassene Edict vom 23. December 1788, wegen Prüfung derselben auch Collation der Stipendien und anderen Beneficien bekannt gemacht wird. De Dato Berlin, den 8. Jan. 1789. In: *Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum, Oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer, sonderlich in der Chur- und Marck-Brandenburg, Wie auch andern Provinzzen, publicirten und ergangenen Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten*. Von 1786, 1787, 1788, 1789 und 1790. Berlin: Königliche Preussische Academie der Wissenschaften, Sp. 2375-2392.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Aspekte der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (3), S. 247–258.
- Ruhloff, Jörg (2007): Prüfen. In: Birgitta Fuchs/Christian Schönherr (Hg.): *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–18.
- Schäfer, Alfred (2015): *Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und phar-mazeutischem Hirndoping*. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, Andreas (2013): *Der Extemporale-Erlass 1911. Über Gerechtigkeit und Wettbewerb an den Schulen*. In: Markus Tauschek (Hg.): *Kulturen des Wettbewerbs*. Münster: Waxmann, S. 289–300.

- Schwinges, Rainer Christoph (Hg.) (2007): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe.
- Ssu-yü Teng (1943): Chinese Influence on the Western Examination System. In: *Harvard Journal of Asiatic Studies* 7 (4), S. 267–312.
- Streckeisen, Ursula/Hungerbühler, Andrea/Hänzi, Denis (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: Silvia-Iris Beutel/Witlof Vollstädt (Hg.): *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 27–38.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser Berlin.
- Vierlinger, Rupert (1993): *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung*. Wien: Jugend & Volk.
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wolter, André (1987): *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Holzberg.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zedler, Johann Heinrich (1732-1754): *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste, welche bißhero durch menschlichen Verstand und Witz erfunden und verbessert worden*. [64 Bände]. Leipzig/Halle.
- Zymek, Bernd (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historischen Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den ›Bologna-Prozess‹. In: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–52.

2.6 Zwischen-Reden

Adressierungsanalytische Überlegungen zu Ironie im Unterricht

Anne Sophie Otzen

1 Einleitung

Ironische Adressierungen sind weniger besondere als vielmehr alltägliche Phänomene im schulischen Alltag. Da sich ein nicht unwesentlicher Anteil der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im ironischen Modus ereignet, erscheint es *empirisch* einleuchtend, sich dem Phänomen in der Unterrichtskommunikation zu widmen. Gerade weil ironische Äußerungen etwas anderes meinen, als sie sagen, drängen sich Fragen danach auf, welche kommunikativen und sozialen Funktionen diese Momente des *uneigentlichen* Sprechens erfüllen und was Lehrer*innen und Schüler*innen *eigentlich* tun, wenn sie sich gegenseitig ironisieren.

Insbesondere aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive, die ein Verständnis von Anerkennung als Adressierung zugrunde legt und danach fragt, wie jemand als jemand angesprochen wird und über diese Ansprache zu jemandem gemacht wird und sich wiederum zu dieser Ansprache in ein Verhältnis setzt (vgl. Reh/Ricken 2012; Ricken 2013), erscheint ein Blick auf die mehr- und uneindeutigen Redeweisen im Schulunterricht lohnenswert.

Wie ironische Adressierungen mit diskursiven Bezeichnungen spielen sowie das Gegenüber kommentieren, soll zum Einstieg mit der hier herausgegriffenen *Flip-Flops-Szene* kurz skizziert werden.¹

- 1 Im Unterrichtsgespräch: Luisa steht auf, während Vanessa spricht, geht
- 2 hinter dem Lehrer Herrn Ulrich (HU) vorbei und aus dem Klassenraum
- 3 hinaus. Sie trägt ein Sommerkleid und Flip-Flops. Ihre Schritte
- 4 erklingen sehr klappernd laut. HU dreht sich kurz um, ohne das
- 5 Unterrichtsgespräch zu unterbrechen, als sie hinter ihm vorbei geht.
- 6 Nach einigen Minuten kommt Luisa wieder in den Raum hinein und geht
- 7 ebenso klappernd zurück in Richtung ihres Platzes. HU schaut Luisa
- 8 hinterher, unterbricht das bisherige Unterrichtsgespräch und die Klasse
- 9 beginnt zu lachen. Währenddessen entspinnt sich folgender Dialog:
- 10 HU: kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP
- 11 laufen?

1 Für eine ausführlichere Interpretation dieser Szene vgl. Otzen/Rose (2021).

- 12 Luisa: ja; (.) das sind ja flip-flops.
 13 HU: <<grinsend und dim> jaja das seh ich;>=(blickt in seine
 14 Unterlagen)
 15 Luisa ((setzt sich auf ihren Stuhl und spielt mit ihrer
 16 Sonnenbrille, indem sie diese mehrfach hoch in die Haare und
 17 zurück ins Gesicht schiebt))
 18 HU: ähm:.) oKAY; (greift das Unterrichtsgespräch wieder auf)

Ohne an dieser Stelle eine detaillierte Interpretation der Szene aufzunehmen, legt dieses Beispiel aus dem Projekt *a:spect* nahe, die Frage zu stellen, *wie* in dieser Sequenz eigentlich gesprochen wird und *was* von den Akteur*innen auf eine ironische Weise bearbeitet wird. Zunächst vermittelt die sequentielle Struktur des Beispiels, dass die ironische Äußerung an ein störendes, unerwartetes Ereignis, den Schlurfgeräuschen von Luisas Schritten mitten im Unterrichtsgespräch, anschließt. Auch kommt ein – wahrscheinlich nicht nur adressierungsanalytisch informierter – erster Blick nicht umhin, festzustellen, dass hier die Schülerin Luisa über den ihr folgenden Blick des Lehrers sowie die daran anschließende ironische Äußerung »kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?« auf eine bestimmte Art klassenöffentlich exponiert wird. Adressierungs- bzw. anerkennungstheoretisch spannend erscheint dann weiter, dass der ironische Modus die Schüler*in vor einem spezifischen normativen Horizont positioniert, die den konkreten Akt (den Lärm durch die Flip-Flops) übersteigen. Indem die Ironie als durchaus mehrdeutige Adressierungs- und Bezeichnungspraxis unterschiedlichen diskursiven Spuren folgt und Fährten legt, erzeugt sie eben auch die Möglichkeit eines *anderen* Re-Adressierens, was in dem gezeigten Ausschnitt insbesondere durch Luisas schlagfertige Antwort »ja; (.) das sind ja flip-flops.« sowie das Lachen der Mitschüler*innen unterstrichen wird.

Die hier nur kurz angespielte Szene lässt vermuten, dass sich mit dem Fokus auf Ironie die Bearbeitung der anerkennungstheoretischen Frage danach, *wie* jemand über eine Adressierung zu jemanden gemacht wird, aufgrund ihrer mehr- und (un-)eindeutigen sowie gegenteiligen Bezüge als sehr komplexes Geschehen erweist. Der Bruch mit Erwartungen, einer Ordnung sowie das Tangieren des Grenzwertigen, die in diesen ironischen Zwischenspielen thematisch werden, sind – so meine These – für ein machttheoretisches Nachdenken über die Normen der Anerkennbarkeit in Schule insofern aufschlussreich, als dass augenzwinkernde Adressierungen – zumindest zeitweise – Zwischen-Räume öffnen und (un-)bestimmte (Selbst-)Positionierungen ermöglichen (können).

Um die Wirkmächtigkeit ironischer Adressierungen im schulischen Kontext empirisch nachzuspüren und weitere Überlegungen zu den sozialen Funktionen ironischen Sprechens im Schulunterricht zu formulieren, gliedert sich der Beitrag in folgenden Abschnitte: Da sich Ironie im Spagat zwischen sprachlicher Trope und philosophischem Zugang nicht auf eine Definition zuspitzen lässt, werden zunächst in einer schlaglichtartigen historischen Annäherung die rhetor-

rischen und philosophischen Bedeutungsfacetten rekapituliert, die auch in pädagogischer Theoriebildung aufgerufen werden [2]. Geht diese konzeptuelle Vieldeutigkeit mit der Problematik einher, Ironie in der sprachlichen Interaktion feststellen zu können, werden in einem weiteren Schritt mit Rückgriff auf linguistische und schulpädagogische Arbeiten Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer empirischen Bestimmbarkeit ironischer Adressierungen diskutiert und Einsatzpunkte für einen adressierungsanalytischen Zugang aufgezeigt [3.]. Nach einer kurzen Einführung in das methodische Vorgehen folgt eine adressierungsanalytische Interpretation anhand einer weiteren Szene aus dem *aspect*-Projekt. Anschließend werden mit vergleichendem Bezug auf andere beobachtete Szenen aus dem Forschungsprojekt die Überlegungen zur sozialen Funktionalität von Ironie gebündelt und der Vorschlag Ironisierungen als *Zwischen-Reden* zu beschreiben ausbuchstabiert [4]. Der Beitrag endet mit einer theoretischen Rückbindung zum Verhältnis von Ironie und Anerkennung [5].

2 Annäherungen an Ironie

Wenn die Frage, was denn überhaupt unter *Ironie* oder *ironisch* verstanden werden kann, diskutiert wird, werden – je nach Disziplin zwar mit anderer Akzentuierung – sowohl rhetorische als auch philosophische Konzeptionen aufgerufen. Insofern eben diese unterschiedlichen Bedeutungsfacetten auch in jeweils spezifischen Verhältnissetzungen von Ironie und pädagogischer Theoriebildung münden (vgl. hierzu Aßmann 2008; Krüger 2011; Aßmann/Krüger 2011), erscheint im Folgenden eine kurze begriffsgeschichtliche Annäherung an Ironie sinnvoll.

2.1 Ironie – Bedeutungsfacetten

Als Begriff ist *Ironie* seit dem 18. Jahrhundert in der deutschen Sprache zu finden und geht auf die lateinische Vokabel *ironia* und damit auf die ursprünglicheren altgriechischen Formen *eirōneia* und *eirōn* zurück, wobei *eirōn* eine Person bezeichnet, die sich unwissend stellt und *eirōneia* eben diese Eigenschaft beschreibt (Kluge 2011: S. 451). Diese erste Bedeutung erinnert an Sokrates², dessen Ver-

2 In Ausarbeitungen zur sokratischen Ironie wird angemerkt, dass Sokrates selbst keine schriftlichen Texte verfasst hat. Seine ironische Haltung ist aus den Schilderungen Platons (427-347 v. Chr.) bekannt. So schreibt Uwe Japp »[es] ist noch eine weitere Frage zu berücksichtigen, nämlich die nach dem Unterschied zwischen sokratischer und platonischer Ironie. Wenn Platon Thrasymachos ausrufen läßt: da sei ja die bekannte Ironie des Sokrates, so könnten wir annehmen, daß gerade hierin sich eine spezifisch platonische Ironie

stellung und Kunst der Gesprächsführung, die auch als Maieutik bekannt ist, als ein besonders weises Verhältnis zu Wahrheit aufgefasst wird, die sich dadurch auszeichnet, dass Gegenüber nicht durch Belehrung, sondern durch gezieltes Nachfragen den Weg zu Wissen und Wahrheit beschreiten zu lassen. Anhand der Figur des Sokrates zeigt sich, so Christiane Thompson, dass »die konstitutive Bedeutung von Unbestimmtheit und Ironie in Erziehung und Bildung« (2011: S. 69) das pädagogische Denken von Beginn an begleiten. Als »paradigmatisch für das Kernstück pädagogischer Praxis« (Ruhloff 2012) stellt die sokratische Methode im schulischen Kontext eine wichtige didaktische Bezugsgröße dar, die sich eindrücklich in der fragenden Strukturlogik von Unterricht zeigt (vgl. bspw. Krohn/Loska 2000). Doch während einerseits die Verstellung des Sokrates' als weise Absicht rezipiert wird, die sich der Suche nach Wahrheit verpflichtet, finden sich andererseits auch in pädagogischen Kontexten Bezugnahmen auf die Kehrseite der Ironie (vgl. Aßmann 2008), die in der antiken Bedeutung des *éiron*, der bspw. bei Aristophanes und Theophrast als Heuchler auftritt, ebenso angelegt ist (Despoix/Fetscher 2010; Theophrast 1972). Die soeben aufgerufenen hinterlistigen Facetten des Ironisierens rücken in den Hintergrund, wenn Ironie als *Kleitun* oder als Ausdruck von Tugend und Feingefühl sowie als eine »Spielart der Bescheidenheit« (Despoix/Fetscher 2010: S. 203) aufgefasst wird. Gerade bei Aristoteles steht die pädagogische Absicht des Sokrates' sich unwissend zu stellen und durch dosiertes Nachfragen das Gegenüber den Weg zum Wissen selber entdecken zu lassen, im Vordergrund und wird als durchaus positive, der Wahrheit verpflichteten Eigenschaft rezipiert (Lapp 1992: S. 19).³

2.2 Ironie in der sprachlichen Kommunikation

Diese (mindestens) zwei Seiten der Ironie durchziehen auch ihre Konzeption als rhetorische Trope. Bereits bei Cicero (106-43 v. Chr.) wird *Ironie als eine Technik der Redekunst* begriffen, deren Ziel es ist, das Publikum zum Lachen zu bringen und dessen Sympathie über effektiv dosiertes Scherzen – auch oder insbesondere auf Kosten des Gegners – zu erlangen. In Anlehnung an Cicero werden zwischen zwei Formen der Ironie unterschieden: Sagt ein Redner das Gegenteil von dem, was er eigentlich meint, um seinen Gegner dem Publikumsgelächter auszu-

verberge und zugleich zeige« (Japp 1983: S. 90). Des Weiteren hält Japp fest, dass Xenophon in seinen Darstellungen die Ironie des Sokrates nicht erwähnt, während Platon diese Eigenschaften mehrfach hervorhebt (ebd.).

3 Die Aufwertung des *iron* erfolgt dadurch, dass ihm die Figur des *alazon* (Aufschneider) gegenübergestellt wird, der sich größer macht, als er in Wahrheit ist. Diese Gegenüberstellung und gleichzeitige Kopplung an die Wahrheit lässt den *iron* sympathisch erscheinen, da er keinen Ruhm wie der *alazon* erstrebt (Despoix/Fetscher 2010: S. 203).

setzen, wird dieser Kniff als *inversio* (Gegenteilsrelation) bezeichnet. Während dieses Verfahren auf der Ebene der Wortbedeutung operiert, bezeichnet die zweite Art der Ironie, genannt *dissimulatio*⁴ eine Verstellung, die sich über eine oder mehrere Äußerungen erstrecken kann (Hartung 1998: S. 18ff.).⁵

Dass die Verstellung als Prinzip der Ironie durchaus als ambivalent zu begreifen ist, die vom sympathischen Scherzen bis hin zum hinterlistigen Spotten reichen kann, zeigt sich vor allen Dingen im diskriminierenden Sprechen, da im ironischen Modus Dinge sagbar bleiben und werden, die aufgrund ihrer verletzenden Kraft eben nicht gesagt werden sollten (vgl. Hutcheon 1994; Colebrook 2004). Andererseits kann Ironie ein – wenn auch sehr voraussetzungsreicher – Modus sein, über den es eben möglich wird zum Sprechen zu gelangen, und über Resignifizierungen (vgl. Butler 2006) politische Sichtbarkeit herzustellen. Vor dem Hintergrund dieser der Ironie inhärenten Ambivalenz wird dann auch verständlich, dass der Gebrauch von Ironie in pädagogischer Kommunikation – so Alex Aßmann (2008) – sehr unterschiedlich bewertet wird: Einerseits wird der Ironiegebrauch gegenüber Kindern mit dem Argument abgelehnt, dass Kinder Ironie noch nicht verstehen könnten.⁶ Neben dieser Auffassung von Ironie als einer Überlegenheitsgeste der Erziehenden wird andererseits, so Aßmann, in Ironie ein Zugewinn gesehen, da über sie widersprüchliche Anforderungen des pädagogischen Alltags gemeistert werden könnten. So mache sie als Strategie der Veralltäglichung bspw. Freizeitorte für Kinder und Jugendliche attraktiv, indem sie Situationen auflockere und mehrdeutig erscheinen lasse (Aßmann 2008: S. 30f., Schulz 2013).

4 Quintilian verwendet in *Institutio Oratoria* den Begriff der *eironeia* und grenzt diesen von den lateinischen Übersetzungen Ciceros durch *dissimulatio* ab. Während *dissimulatio* und *simulatio* bei Quintilian tatsächliche Verstellungsstrategien der Rede bezeichnen, die, um ihren Zweck zu erfüllen, nicht durchschaut werden dürfen, handelt es sich bei *eironeia* um eine durchschaubare Verstellung, die, obwohl sie anders redet als sie denkt, ihre eigentliche Meinung erkennen lässt und zum Lachen herausfordert (Hartung 1998: S. 24).

5 Hartung merkt an, dass die in Anlehnung an Quintilian in die Neuzeit überlieferte Bedeutung von Ironie als Redeweise, die das Gegenteil von dem sagt, was sie meint, reduziert sei. Nicht nur das griechisch-antike Bedeutungsspektrum werde außer Acht gelassen, auch die »lebendige Alltagspraxis« (Hartung 1998: S. 26) weise Hartung zu Folge dem »Begriff eine weitere Extension zu« (ebd.).

6 Dabei kann an dieser Stelle angeführt werden, dass Kinder bereits im Grundschulalter besonders über heikle und peinliche Themen sowie über Verletzungen von Normen und enttäuschte Erwartungen lachen sowie Freude am Spiel mit Sprache und Bedeutung haben und sich Umdeutungen, Übertreibungen, Umkehrungen u. a. Prinzipien bedienen, mit denen auch Ironie operiert (Kotthoff 2003, 2005; Maschke 2015; Neuß 2003; Vesper 1997). Darüber hinaus zeigt Vesper in einer Studie zum Ironieverstehen bei Kindern, dass Kinder der dritten Klasse durchaus in der Lage sind, mit Umschreibungen zu erklären, wie sie ironische Äußerungen verstehen (Vesper 1997: S. 216f.).

2.3 Ironie und Subjektivität

Während in der sokratischen Konzeption Ironie als ein spezifisches Verhältnis zu Wahrheit rezipiert wird⁷, zeichnen sich romantische Fassungen von Ironie im deutschsprachigen Raum dadurch aus, dass die Ironie zu einem die gesamte Existenz prägenden Handlungsstil erweitert wird. Als »die einzige durchaus unwillkürliche, und doch durchaus besonnene Verstellung« (Schlegel 1967: S. 160) – wird Ironie im Sinne von Friedrich Schlegel⁸ zu einer Haltung zur Welt bzw. als ein sich-zu-den-Dingen ins Verhältnissetzen mit dem Wissen, das Wahrheit eben nicht einfach verfügbar sei. Vielmehr wird Peter Oesterreich zu Folge das Hervorheben von Widersprüchen bzw. »die permanente Vergegenwärtigung einer unaufhebbaren Differenz« zum Prinzip der Ironie (Oesterreich 1994: S. 356) und sie wird zu einer Grundfigur der Existenz bzw. zu »einer das Ganze prägende Denkfigur« deklariert (Pikulik 2000: S. 107).

Auch wenn das Subjekt der Romantik, das als ein sich selbst verwirklichendes, schreibendes und sprechendes gedacht wird, in einem starken Kontrast zu den poststrukturalistischen Auffassungen des Subjekts steht (vgl. Colebrook 2004: S. 98ff.) und vor diesem Anerkennungstheoretischen Untersuchungshorizont zunächst völlig unpassend erscheinen mag, berühren aber die unter dem Stichwort Ironie geführten Problematisierungen von Wahrheit und unaufhebbarer Differenz grundlegende Überlegungen, die ein poststrukturalistisches Verständnis von Ironie auszeichnen. Im Anschluss an Jacques Derridas⁹ Arbeiten, so Claire Colebrook,

-
- 7 Jens Oliver Krüger schreibt, dass neben dieser Auffassung von einem »vielversprechende[n] pädagogische[n] Mittel« (Krüger 2011: S. 197) die Sokratische Ironie auch als »Nicht-Ironie« bzw. als »Nicht-Verstellung« gedeutet werden könne, wenn Sokrates sich seinem Wissen selbst nicht sicher sei. Seine Methode würde dann das Gegenüber dazu zwingen, selbst Position zu beziehen, ohne sich einer wissenden Autorität sicher zu sein. In dieser Lesart könne – Krüger zu Folge – die Sokratische Ironie »sowohl als Strategie der Vermittlung wie als Verhältnis zu Strategien der Vermittlung aufgefasst werden« (Krüger 2011: S. 199).
 - 8 Das Stichwort »Romantische Ironie« wird vor allen Dingen mit Friedrich Schlegel assoziiert, dessen Auseinandersetzung mit dem Phänomen in Fragmenten erfolgte und zwischen 1797 und 1808 in den Zeitschriften *Lyceum* und *Athenäum* veröffentlicht wurde (vgl. Krüger 2011; Oesterreich, 1994; Pikulik, 2000). Dabei spiegelt die Form des Fragments Preukschat zu Folge die Unabgeschlossenheit des dargestellten Wissens wider (2007: S. 349) und kann somit als Kennzeichen einer ironischen Haltung des Verfassers interpretiert werden.
 - 9 Dem poststrukturalistischen Zeichenverständnis Derridas folgend wird ein positiver Bezug von Zeichen und Bedeutung negiert, stattdessen gründet das Prinzip der Sprache auf einer unabschließbaren Kette von Differenzen. Für die Beschreibung dieser unendlichen Signifikantenkette führt Derrida den Begriff der *différance* ein (vgl. Derrida 2004a, Jahraus 2002: S. 247ff.). Aus dieser Perspektive kann das charakteristische Merkmal, also die Diskrepanz zwischen dem, was gesagt, und dem, was eigentlich gemeint ist, als allgemeines Problem der Semantik beschrieben werden und ist nicht ironiespezifisch. So variiert die Bedeutungen von Worten und Äußerungen je nach Situation, Kontext und Sprecher*innen (Krüger

erscheint Ironie dann sowohl als »satirical irony«, insofern sie vor einem bestimmten Kontext operiert und diesen konstruiert und andererseits immer auch als »Romantic or transcendental irony«, insofern sie aufzeigt, dass sie diesen Kontext eben übersteigt (vgl. ausführlich hierzu Colebrook 2004: S. 95).

Für eine Analyse ironischer Äußerungen folgt daraus, dass eine »irony out of context« (Colebrook 2004: S. 95), empirisch nie abschließend bestimmbar ist. Theoretisch aber korrespondiert die mit der Ironie einhergehenden Unbestimmbarkeit, Unabgeschlossenheit und Ungewissheit mit grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Überlegungen (vgl. Krüger 2011; Mecheril/Hoffarth 2011; Thompson 2011; Hostetler 2018). Vor diesem Horizont lässt sich Pädagogik selbst als ein mit Ironie verwickeltes Unterfangen entwerfen, insofern sie etwas will, »was nicht gewollt werden kann«, aber aufgrund des pädagogischen Ethos (z. B. die Sorge um andere) »doch gewollt werden muss« (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 44). Zudem wird diese Unbestimmbarkeit von Ironie zum Einsatzpunkt sie auch als eine kritische Praxis zu begreifen, insofern Ironie in der Lage ist, Widersprüche zu artikulieren und sensibel zu hinterfragen und darüber in hegemoniale Verhältnisse zu intervenieren (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014; Heineemann 2022).

Während im Anschluss an diese Unbestimmbarkeit bildungstheoretisch das Potential von Ironie als Bildungsziel in Form einer Einsicht in den menschlichen Dilettantismus sowie als Gegenbewegung zu einer kitschigen Pädagogik (Reichenbach 2000, 2003) oder als Moment transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2011) ausgelotet wird, steht der Ironiegebrauch in der konkreten pädagogischen Kommunikation – wie im Schulunterricht – bisher selbst weniger im Zentrum allgemeinpädagogischer Fragestellungen.

Bevor der Beitrag sich dezidiert einem ironischen Re-Adressierungsgeschehen widmet und dort sowohl den situativen Vollzug des Ironisierens beschreibt als auch die damit einhergehenden normativen und machtvollen Verhältnissetzungen analysiert, wird im nächsten Abschnitt – in Vorbereitung auf die Analyse – das Problem der *empirischen* (Un-)Bestimmbarkeit von Ironie in den Fokus gerückt.

3 Ironie analysieren

Vor dem Hintergrund der aufgeführten Bedeutungsfacetten, die von der Idealisierung der Ironie als einer Tugend bis zur rigiden Ablehnung der Ironie als spotten-der Überheblichkeit reichen, und insbesondere im Hinblick auf die Momente der

2011: S. 33ff.). Folglich wird also auch für ironische Äußerungen gelten, dass sie nie abschließend bestimmbar sind.

Vagheit und Unbestimmtheit, erscheint das Anliegen, Ironie in der gesprochenen Sprache bestimmen zu wollen als ein ironisches Vorhaben. Im Anschluss an das Prinzip der *différance* im Sinne Jacques Derridas, das eben herausstellt, dass die eigentliche Bedeutung, das Signifikat, eines sprachlichen Ausdrucks letztlich nicht zu bestimmen ist (vgl. Derrida 2004a), schreibt Claire Colebrook von einer unmöglichen, aber notwendigen Unterscheidung zwischen ironischer und nicht-ironischer Sprache (2004: S. 97). Anders als sogenannte wahre Sprechakte zeigen ironische Äußerungen die Differenz zwischen Zeichen und Bezeichnetem an und legen damit ein grundsätzliches Problem von sprachlicher Bedeutung – nämlich die *différance* selbst – offen. Allerdings – und hier scheint mir der analytische Einsatzpunkt zu liegen – können beim Ironisieren im situativen Vollzug gerade in der Kombination von und im Spiel mit den Zeichen – auch auf subtile Arten und Weisen – Normsetzungen vollzogen sowie Machtverhältnisse verschoben werden. Um eben diese komplexen, mehr- und zugleich uneindeutigen Verfahrensweisen und Effekte der Ironie herauszuarbeiten, soll im Folgenden für eine empirische Untersuchung ironischer Re-Adressierungen argumentiert werden. Entsprechend des Gegenstandes – den ironischen Adressierungen – und des Forschungsfeldes – Schulunterricht – wird der adressierungsanalytische Einsatzpunkt mit einem kursorischen Überblick zu linguistischen Untersuchungen sowie über schulpädagogische Deutungen von Ironie im Unterricht vorbereitet.

3.1 Linguistische Zugänge

In seinen frühen Vorträgen zur Sprechakttheorie hatte John Austin das uneigentliche Sprechen noch als einen sprachlichen Sonderfall betrachtet – genauer als einen gescheiterten Sprechakt – und diese Äußerungen aus seiner Theorie ausgeklammert.¹⁰ Performative Äußerungen können ihm zufolge misslingen, da sie wie alle Äußerungen »gewissen anderen Übeln ausgesetzt« seien wenn sie »unernst«, auf der Bühne, im Gedicht oder Selbstgespräch vorkommen oder, so Austin, »parasitär ausgenutzt« werden (Austin 1972: S. 41f.).

Eine grundlegende Kritik gegen diese vorgenommene Trennung zwischen einer konventionellen, normalen und einer nicht-normalen Sprache, deren Sprechakte durch Parasitierung und Verkümmern immer Gefahr liefen zu misslingen, formuliert Derrida in *Signatur Ereignis Kontext* (2004b):

10 Allerdings schränkt Austin in diesem Zuge den Ausschluss uneigentlicher Redeweisen aus der Sprechakttheorie ein, indem er daraufhin weist, dass »eine umfassende Theorie sie einschließen könnte« (Austin 1972: S. 41f.).

»Denn ist nicht schließlich das, was von Austin als Anomalie, Ausnahme ›unernst« [...] ausgeschlossen wird, nämlich das *Zitat* (auf der Bühne, in einem Gedicht oder im Selbstgespräch) die bestimmte Modifikation einer allgemeinen Zitathaftigkeit – vielmehr einer allgemeinen Iterabilität – ohne die es nicht einmal einen ›gelingenen« Performativ gäbe?« (Derrida 2004b: S. 98).

Derrida hinterfragt nicht nur Austins sprachliches Ideal, welches durch Eindeutigkeit der Aussage und Transparenz der Intention übermittelt wird, sondern stellt eben die allgemeine Zitathaftigkeit – und damit auch Formen des unernsten Sprachgebrauchs, wie eben Ironie, als Bedingung dafür, dass ein Performativ überhaupt gelingen kann. So überzeugend es theoretisch ist, Ironie im Anschluss an Derrida nicht als einen sprachlichen Sonderfall zu betrachten, ist für diese Analyse noch die forschungspraktische Frage nach der empirischen Bestimmbarkeit von Ironie zentral.

Eine linguistische Erklärung dafür, warum in einer alltäglichen Rede die Kommunikation in der Regel funktioniert, findet sich bei H. Paul Grice unter dem »Kunstbegriff« (2019: S. 285) der Implikatur, womit er die Sachverhalte bezeichnet, die in der Rede selbst nicht expliziert, sondern »mitgesagt« oder angedeutet werden. Insofern kann Ironie als eine konversationale Implikatur¹¹ aufgefasst werden, indem die Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gemeintem über Kontextwissen oder eine gemeinsame Interaktionsgeschichte erschlossen werden kann (Grice 2019: S. 296).¹² Auch wenn mit dem Verweis auf das Kontextwissen hier ein Konzept vorgestellt wird, wie ironische Kommunikation verfährt, vermag die Bestimmung von Ironie als konversationale Implikatur – so die linguistische Kritik nicht – das Spezifische der Ironie zu fassen, insofern andere Formen der indirekten Rede mit der gleichen Kategorie bestimmt werden können. Entsprechend wird es in der linguistischen Forschung zum Anlass genommen, Ironie einerseits über Abgrenzungsbewegungen zu anderen Formen des unauf-

11 Von der konversationalen Implikatur grenzt Grice (2019) die konventionelle Implikatur ab. Ein solcher Fall liegt vor, wenn das Gemeinte in einem Gespräch nicht rational aus dem Kontext etc. zu erschließen ist, sondern es sich um einen wörtlichen oder konventionalen Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem Gemeintem handelt. In Anlehnung an Bußmann lässt sich folgendes Beispiel für eine konventionelle Implikatur geben: Der Satz *Hans hat nicht vergessen, dass Caroline heute Geburtstag hat*. impliziert, dass Caroline heute Geburtstag hat (2002: S. 295).

12 Grice merkt an, dass konversationale Implikaturen verstanden werden, da Gesprächsteilnehmer*innen ein gemeinsames Ziel in der Kommunikation verfolgen. Er konstatiert für Gespräche folgendes Kooperationsprinzip: »Wir könnten demnach ganz grob ein allgemeines Prinzip formulieren, dessen Beachtung (ceteris paribus) von allen Teilnehmern erwartet wird, und zwar: Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird« (Grice 2019: S. 287f.).

richtigen Sprechens wie Lüge oder Heuchelei auf einer sprachlichen Ebene zu präzisieren (Lapp 1992; Weinrich 2000).¹³ Oder andererseits zu fragen, was Sprecher*innen eigentlich tun, wenn Sie sich gegenseitig ironisieren und dann darüber das »Echohaft« (Sperber/Wilson 1981: S. 306-309) oder das »Spielerische« und das »So-tun-als-ob« (Clark/Gerrig 1984) als Kennzeichen des Ironisierens herauszustellen.¹⁴

Einen für das Interesse an ironischem Sprechen im Unterricht anschlussfähigen Zugang bietet die Studie *Ironie in der Alltagssprache* von Martin Hartung (1998). Ausgehend davon, dass die modellhaften Ironie-Konzeptionen immer nur einem Teil der Erscheinungsformen des Alltags gerecht werden, möchte er über einen ethnomethodologischen Zugang zu einer Theorie der Ironieverwendung gelangen. In diesem Sinne geht er davon aus, dass die Sprecher*innen sich in den Gesprächen gegenseitig zu verstehen geben, welche Äußerungen sie wie als ironisch interpretieren. Dabei beschreibt er in den untersuchten Alltagsgesprächen zwischen Bekannten und Freund*innen Ironie als ein situatives und intersubjektives Phänomen, das gemeinschaftsstiftend und -stabilisierend wirkt, da sie auf gemeinsames Wissen und Vertrautheit anspielt und in konflikthafter Situationen der Vermeidung von Eskalation dient (vgl. Hartung 1998).

3.2 Schulpädagogische Ansätze

Auch in schulpädagogischen Thematisierungen werden die beziehungsstärkenden als auch konfliktbearbeitenden Funktionen von Ironie herausgestellt (vgl. bspw. Maschke 2015; Ulmcke 2014). Grundsätzlich aber tritt Ironie – so Alex Aßmann – in der Interaktion als »ein progressiver Akt der Schaffung neuer Sinnanschlüsse« auf, über den der Sinn sowie die Kommunikation zwischen den Akteur*innen selbst zum Thema wird (vgl. Aßmann 2008: S. 278f.). Bezogen darauf, was denn ironisch in den pädagogischen Kontexten verhandelt wird, wird dann auf die widersprüchlichen Anforderungen des pädagogischen Alltags (Aßmann 2008: S. 30f.) verwiesen oder explizit für Schule Ironie als ein Umgang mit den antinomischen Spannungen des Lehrer*innenberufs (Ulmcke 2014) interpretiert. Während ironische Interaktionen von Seiten der Lehrperson im Unterricht aber auch problematisiert werden, da sie Gefahr laufen als Entgrenzungen¹⁵

13 Im Gegensatz zu Lügner*innen oder Heuchler*innen, die ebenfalls etwas behaupten, was sie nicht so meinen, verbergen Ironiker*innen nicht die Simulation, sondern sie zeigen an, dass sie simulieren (Preukschat 2007: S. 259).

14 Für einen Überblick über sprachwissenschaftliche Zugänge zu Ironie vgl. Colston/Gibbs (2007) und Preukschat (2007).

15 Andreas Wernet zählt die Ironie zu den Informalisierungen, in denen Lehrer*innen und Schüler*innen – anders als in der davon abzugrenzenden formalen Unterrichtskommuni-

Schüler*innen bloßzustellen (vgl. Wernet 2011, 2018; Prengel 2013), zeigen andere ethnografische und konversationsanalytische Studien, dass nicht nur Lehrpersonen Schüler*innen über Ironie exponieren, sondern durchaus auch umgekehrt Schüler*innen ihre Lehrer*innen über ironische Anspielungen herausfordern (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011; Piirainen-Marsh 2011). Insbesondere Arja Piirainen-Marsh (2011) stellt in ihrer konversationsanalytischen Studie dar, dass das ironische Sprechen gleichzeitig kooperative als auch disziplinierende Funktionen erfüllt, wenn Lehrpersonen sich bspw. ironisch auf herausfordernde Kommentare seitens der Schüler*innen einlassen und damit einerseits das Verhalten der Schüler*innen indirekt kritisieren und andererseits die Ordnung des Unterrichts wiederherstellen (vgl. Piirainen-Marsh 2011: S. 380f.). Während Schüler*innen Ironie oft nutzen, um die Lehrkraft vorzuführen, bietet (Selbst-)Ironie Lehrpersonen sowohl die Möglichkeit, Konflikte zu vermeiden, als auch sich spielerisch zum Unterrichtsgeschehen zu verhalten (ebd.: S. 380f.).

3.3 Adressierungsanalytischer Einsatzpunkt

Die in den ethnografischen und konversationsanalytischen Ansätzen herausgearbeiteten kommunikativen Funktionen ironischen Sprechens decken sich mit unseren Untersuchungen im a:spect-Projekt. Besonders die stellenweise herauscheinende dynamisch-doppeldeutige Verfahrensweise der Ironie als ein *Modus des sowohl als auch*, wenn bspw. die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Disziplinierung in der Situation verhandelt werden, stellen dabei einen Einsatzpunkt für adressierungsanalytische Überlegungen dar. Dabei wird an diesen Stellen sichtbar, dass ironische Äußerungen die Beteiligten in der Situation einerseits unterschiedlich direkt adressieren und andererseits die Ansprachen auf eine mehr- und uneindeutige Weise modulieren, wie es Erving Goffman (1980) bspw. in der Rahmenanalyse gezeigt hat.¹⁶ Vor diesem Hintergrund erscheint die hier

kation – miteinander bearbeiten, dass ihre Begegnung sich nicht nur auf die funktionale Sozialbeziehung begrenzt. Dabei verhandeln diese Informalisierungen das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und können sowohl als Entspannung aber durchaus auch problematisch als Entgrenzung wirken, die es zu vermeiden gilt (vgl. Wernet 2011).

- 16 Als Modul (engl.: *key*) definiert Goffman »das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, dass dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird« (1980: S. 55). Die Modulation (engl.: *keying*) bezeichnet den Vorgang dieser Transformation in ein anderes Deutungsschema; dabei führt Goffman aus, dass diese Modulationen, auch wenn sie sich nicht auf spezifische Handlungen beschränken lassen, keineswegs willkürlich, sondern vielmehr systematisch erfolgen, wie es insbesondere für das Nachspielen bestimmter Tätigkeiten der Fall ist (1980: S. 57).

nun leicht modifizierte anerkennungstheoretische Leitfrage, was es bedeutet *ironisch als jemand angesprochen zu werden bzw. jemandem ironisch zu antworten*, nicht situativ, sondern auch diskursiv sehr vielschichtig. Denn gerade weil ironische Adressierungen Bezüge zwischen unterschiedlichen Diskursen spannen, diese mitunter wieder verwischen und teilweise Grenzen des Sagbaren überschreiten und somit durchaus verletzend sein können, ist es nur schlüssig, das Interesse an der situativen Hervorbringung ironischer Äußerungen mit einer macht- und diskursanalytischen Perspektive zu verbinden. Dafür wird im Folgenden eine Szene adressierungsanalytisch interpretiert, um davon ausgehend weiterreichende Überlegungen zu dieser unterstellten Bedeutsamkeit von Ironie für (nicht nur schul-)pädagogische Kontexte entfaltet zu können.

4 Adressierungsanalytische Interpretation

Dass das Problem der Identifizierung von Ironie bzw. von der Identifizierung einer Situation als einer ironischen jede empirische Untersuchung begleitet, mag vor dem Hintergrund der bisherigen Auseinandersetzung nicht verwundern. Es ist nicht nur von einer rhetorischen Verunsicherung die Rede, wenn manche sprachliche Ausdrücke auch als Metaphern oder rhetorische Fragen – und nicht unbedingt als Ironie – bezeichnet werden könnten. In Anlehnung an Hartungs ethnomethodologischen Zugang gehe ich auch davon aus, dass Sprecher*innen sich Ironie im Gespräch gegenseitig signalisieren und in ihrem Antworten aufeinander anzeigen wie sich gegenseitig als (un)ironisch verstehen (vgl. Hartung 1998). Hiermit ist weiter die grundlegende Annahme verbunden, dass wir uns als Sprechende schon gewissermaßen immer mit Ironie konfrontiert vorfinden, insofern wir uns fortlaufend gegenseitig kommunizieren müssen, wie wir uns und das Gegenüber verstehen und wie wir das, was wir sagen, meinen. Doch ist dieses gegenseitige Abstimmen aufeinander ein komplexer und arbeitsaufwändiger aber auch risikoreicher Prozess. So zeigen Alltagssituationen, dass Ironie eben nicht immer als solche erkannt wird oder überhaupt als solche verstanden werden kann und dass anders herum auch der sogenannte »Ernst der Lage« manchmal als Ironie missverstanden wird. Um dieses Verstehensproblem, welches Alltag und auch Forschung unweigerlich begleitet, etwas einzuengen, wurde hier die Auswahl der Szenen dadurch getroffen, dass ich – als Anwesende in der Situation – feststellen konnte, dass die Beteiligten »das Register wechseln« und sich Ironie einander signalisieren.

Die nun folgende Analyse folgt der von uns im Projekt erarbeiteten adressierungsanalytischen Heuristik (vgl. Kuhlmann et al. 2017 und den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band), die an dieser Stelle zumindest in Kürze für eine Orientierung im Interpretationstext aufgerufen werden soll: Die Dimension der *Organisation* [1], die danach fragt, welche Selektionen in den Adressierungen vorgenommen werden und mit welchen Reaktionen die Beteiligten aufeinander

antworten bzw. aneinander anschließen, legt den Fokus auf den formal-sequentiellen Verlauf des Geschehens. Während die *Norm- und Wissensdimension* [2] nach den in den Adressierungen zugrundegelegten Situationsdefinitionen und Normsetzungen fragt, liegt in der *Machtdimension* [3] der analytische Fokus auf den hervorgebrachten Positionierungen und Relationierungen. In der Dimension *Selbstverhältnis* [4] stehen dann die Fragen nach den performierten Selbstverhältnissen im Zentrum.

Nach einer kurzen Einführung in die Szene (4.1) beginnt die adressierungsanalytische Interpretation damit, das Auftreten der Ironie in der Szene zu beschreiben und vor dem Hintergrund der sequentiellen Logik herauszuarbeiten, worauf die Ironie antwortet (4.2). Dafür wird entlang der heuristischen Dimensionen von *Organisation, Normen, Macht* und *Selbstverhältnis* einerseits untersucht, *wie* sich die Sprechenden über diese ironischen Adressierungen (selbst, gegenseitig und zueinander) positionieren und welche Norm- und Wissenshorizonte sie dabei aufrufen und hervorbringen (4.3), um dann die Interpretation – in Abgleich mit weiteren Szenen aus dem Projektkontext – mit Überlegungen zur sozialen Funktionalität ironischen Sprechens zu erweitern (4.4) und mit dem Vorschlag Ironie als *Zwischen-Reden* zu konzipieren zu beschließen (4.5).

4.1 Hinführung zur Szene *Gedichtinterpretation*

Die Szene *Gedichtinterpretation*, die nun im Zentrum steht, ist im Rahmen des a:spect-Projektes im Deutschunterricht einer neunten Klasse in einem großstädtischen Gymnasium aufgenommen worden. Grundlage für das hier abgedruckte Transkript bildet das Videomaterial zweier Kameraperspektiven. Entscheidend für die Szenenauswahl war, dass es sich hier um einen für den Materialkontext typischen Fall des gegenseitigen Ironisierens handelt, insofern Ironie als ein Zwischenspiel in einem Unterrichtsgespräch auftritt. So wie auch in anderen Szenen bildet eine etwas irritierende Situation den Einsatzpunkt, von der aus sich ein gegenseitiges Ironisieren von Schüler*innen und Lehrperson entwickelt und interaktiv steigert. Mit der Aufnahme der vorigen Interaktion wird die ironische Szene beendet und letztlich als ein Zwischenspiel ausgewiesen.

Konkret zeigt das vorliegende Transkript einen Ausschnitt aus einer Deutschstunde, in der im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu »Liebeslyrik« das Gedicht »Zwei Segel« von Conrad Ferdinand Meyer interpretiert wird.

Per Overhead-Projektor ist eine Schwarz-Weiß-Fotografie von einem Segelboot an die Wand geworfen, das zwei Segel gehisst hat. Die Segel erscheinen auf dieser schwarz-weißen Folie weiß. Der Lehrer Herr Ulrich steht vorne im Raum vor Projektor und Tafel und stellt eine Frage nach der Bedeutung einiger Verse und nimmt Rasmus dran, der sich gemeldet hatte. Im Anschluss an Rasmus' Antwort fragt Herr Ulrich ihn nach der Farbe der Segel und es entspinnt sich ein ironischer

Dialog, in dessen Zentrum die reinggerufenen Antworten der Schüler*innen S1 und S2¹⁷ stehen sowie Herrn Ulrichs Re-Adressierungen, die die Antworten der Schüler*innen sowie die Situation ironisch kommentieren. Die Sequenz endet, als Sonja die richtige Antwort gibt und Herr Ulrich diese bestätigt.

Zwei Segel

Zwei Segel erhellend / Die tiefblaue Bucht!
 Zwei Segel sich schwellend / Zu ruhiger Flucht!
 Wie eins in den Winden / Sich wölbt und bewegt,
 Wird auch das Empfinden / Des andern erregt.
 Begehrt eins zu hasten, / Das andre geht schnell,
 Verlangt eins zu rasten, / Ruht auch sein Gesell.

Conrad Ferdinand Meyer

1 Herr Ulrich (HU): was ist denn eigentlich damit geMEINT?
 2 zwei segel erHELLend die tiefblaue
 3 bucht. =wa_was möchte der dichter denn
 4 damit ausdrücken? (.) der herr MEYER;
 5 Jannik, Rasmus und Sonja melden sich.
 6 HU: rasmus?
 7 Rasmus: <<len> äh vielleicht dass die zwei
 8 SE:gel in der (.) BUCh:t hervorgehoben
 9 werden weil sie heller sind;>
 10 HU: welche farbe ham sie wahrscheinlich?
 11 S1: <<kurz> hellblau.>
 12 S2: <<f> o!RANGE!>
 13 HU: genau. (-) genau blaues wasser und
 14 HELLblaue [SEgel=super.]
 15 [SuS lachen]
 16 HU: das erHELLT die ganze sache UNGemein.
 17 S3: =ja.
 18 HU: äh: (.) sonja?
 19 Sonja: =weiß?
 20 HU: =weiß. ja. (.) normalerweise sind
 21 segel weiß

4.2 Sequentielle Interpretation

Den Anfangspunkt der Szene bildet die Frage von Herrn Ulrich »was ist denn eigentlich damit geMEINT? zwei segel erHELLend die tiefblaue bucht. =wa_was möchte der dichter denn damit ausdrücken? (.) der herr MEYER?« (Z. 1-4). For-

17 Die Stimmen von S1 und S2 sind im Videomaterial nicht konkreten Personen zuzuordnen und werden daher in dieser Form abgekürzt.

mal adressiert diese Frage niemanden bestimmten, sondern alle Schüler*innen. Inhaltlich fragt diese Frage nach der Intention des Dichters – und damit nach etwas, was eigentlich nicht sicher gewusst, sondern nur erahnt werden kann. Obgleich der Ausdruck »Herr Meyer«, der auf den Verfasser Conrad Ferdinand Meyer anspielt, doch auf den ersten Blick etwas irritierend erscheint, insofern er als »Allerweltsname« etwas belustigend hervorgehoben wird, ist diese Frage auf inhaltlicher Ebene eher unspektakulär. Vielmehr basiert der Literaturunterricht auf Fragen nach der Deutung literarischer Texte und entsprechend handelt es sich hier um eine fachtypische Aufgabe, die die Schüler*innen dazu auffordert, den »eigentlichen« Sinngehalt eines Textes herauszuarbeiten. Es melden sich Rasmus, Jannik und Sonja. Nach einer Pause nimmt Herr Ulrich Rasmus dran. Rasmus schließt mit »<< len> äh vielleicht dass die zwei SE:gel in der (.) BU:cht (.) hervorgehoben werden weil sie heller sind;>>« an (Z. 7-9f.). Er spricht sehr langsam und liefert weniger eine lyrische Interpretation über das, was eigentlich gemeint sei. Vielmehr schließt er zögernd mit einer fragenden Antwort an (»äh vielleicht«). Indem er darauf verweist, dass die Segel »hervorgehoben werden weil sie heller sind;>>« bleibt Rasmus nahe an der zuvor gestellten Frage des Lehrers. Anstatt Rasmus' Antwort explizit zu bewerten oder auch seine vorige Frage zu erläutern oder die Frage an eine*n andere*n Schüler*in zu delegieren, re-adressiert Herr Ulrich Rasmus mit einer weiteren Frage.¹⁸ Dabei stellt diese Nachfrage »welche farbe ham sie wahrscheinlich?« (Z. 10) inhaltlich erstmal keinen passenden Bezug zu der vorigen Frage her. Auch wenn Herr Ulrich mit der Frage nach der Farbe der Segel signalisiert, dass es einen Zusammenhang zwischen weißen Segeln und erhellender Bucht gibt, erscheint die Antwort auf die Frage vor dem Hintergrund, dass vom Overhead-Projektor ein Bild von weißen Segeln an die Wand geworfen wird, für alle Anwesenden offensichtlich und muss daher eigentlich nicht ernsthaft beantwortet werden.¹⁹ Doch ist diese Frage weiterhin an Rasmus adressiert, der nun mit dieser Frage konfrontiert ist und eben durch diese Ansprache zu einer eindeutigen Antwort verpflichtet wird, die als offenkundig markiert erscheint. Während zuvor von Rasmus eine Deutung oder Interpretation verlangt wurde, ist er nun darüber exponiert, dass er in dieser Frage zunächst wörtlich als jemand angesprochen wird, der eventuell nicht weiß, dass Segel in der Regel weiß sind. Darüber hinaus adressiert das Format der Frage ihn auch als jemanden, dem man mit offensichtlichen Fragen auf die Sprünge

18 In Anlehnung an Manfred Lüders (2011) kann diese Nachfrage als eine expandierte Variante des IRF-Musters (Initiation- Response-Feedback) interpretiert werden, insofern Herr Ulrich über die Nachfrage mit einer Re-Initiierung an Rasmus anschließt, die das vorige Anspruchsniveau absenkt und das Muster noch nicht direkt mit einer Bewertung abschließt (Lüders 2011: S. 179f.).

19 Auch das Adverb »wahrscheinlich« (Z. 10) signalisiert, dass die Antwort naheliegend bzw. offensichtlich ist.

helfen muss. Rückwirkend wird über diese anders gelagerte Frage sein voriger Beitrag als nicht anschlussfähig bzw. implizit als unqualifiziert ausgewiesen, mit dem Effekt, dass Rasmus nun darüber klassenöffentlich exponiert wird, eine Antwort geben zu müssen, die eigentlich nicht benötigt wird.

S1 ruft »hellblau« (Z. 11) in die Klasse und gibt damit nicht nur eine offensichtlich falsche Antwort, sondern ironisiert auch die Frage, indem er mit »hellblau« (Z. 11) zwei Wörter aus dem Gedicht (*hell* und *blau*) zitiert und miteinander kombiniert. S2 ruft ebenfalls in die Klasse und führt mit »o!RANGE!« (Z. 12) die Ironie, die rhetorisch gesprochen in Form einer *inversio*, d. h. Wortironie, vorliegt, weiter. Dabei steigert dieser Reinruf »o!RANGE!« (Z. 12) die in hellblau schon angelegte Absurdität auf Ebene der Intensität und der Lautstärke des Sprechaktes. Wurde zuvor mit hellblau eher eine Tarnfarbe (im Kontext der Seefahrt) ins Spiel gebracht, ruft »orange« als eine Warnfarbe ebenso eine weniger übliche Farbe für Segel auf.

Rasmus, der eigentlich am Zug war, antwortet nicht. Stattdessen sind jetzt die Reinrufe ins Zentrum der Aufmerksamkeit hineingebrochen und auch Herr Ulrich schließt mit »genau. (-) genau blaues wasser und HELLblaue [SEgel=super]« (Z. 13f.) an diese an. In diesem Turn greift Herr Ulrich den vorigen Reinruf von S1 auf und lenkt damit nicht nur die Aufmerksamkeit von Rasmus auf die Antwort von S1, er greift auch die im Reinruf präfigurierte Ironie auf. Genauer generiert sich die Ironie in diesem Turn, die in der klassischen Form von *Tadel durch Lob* vorliegt, darüber dass Herr Ulrich sowohl mit »genau blaues wasser und HELLblaue Segel« (Z. 13f.) den offensichtlichen Fehler in der Antwort von S1 herausstellt und diesen aber mit »genau« und »super« positiv bewertet bzw. lobt.

Parallel zu diesem Turn beginnen die Schüler*innen zu lachen und Herr Ulrich schließt mit »das erHELLT die ganze sache UNGemein« (Z. 16) an seine vorige Äußerung an und führt die Ironie hier weiter aus. Genauer zitiert er mit »erHELLt« (Z. 16) das Gedicht sowie auch seine vorige Frage und eröffnet nun hier einen normativen Horizont, vor dem der Reinruf offensichtlich als Fehler auch in Bezug auf »die ganze Sache« (Z. 16) erscheint. Auch wenn »die ganze sache« (Z. 16) nicht weiter erläutert wird, wird aber dennoch ersichtlich, dass Herr Ulrich hier nicht nur auf die geforderte Antwort, sondern auf einen größeren Zusammenhang verweist. Indem er den Umweg über das Zitieren aus dem Gedicht geht, ist es ihm erlaubt auf eine spielerische Art und Weise auf das Fehlverhalten von S1 Bezug zu nehmen und dieses gleichsam als Fehler zu markieren. Ohne S1 explizit zu ermahnen, deutet er auf eine ironische Weise an, dass die Antwort »nicht so helle« war. Doch gerade weil sich die anderen Schüler*innen als lachendes Publikum sichtbar und hörbar gemacht haben und auch S3 über »jA« (Z. 17) seine Ironie sowie die Komik der Situation explizit bestätigen, wird ein solches Sprechen, über das Herr Ulrich sich als witziger, aber disziplinierender Lehrer zeigen kann, legitimiert.

Das Ende des ironischen Zwischenspiels wird eingeleitet, als Sonja, die immer noch aufzeigt, von Herrn Ulrich aufgerufen und im fragenden Ton drangenom-

men wird. Sonja beantwortet in diesem Zug mit »weiß?« (Z. 19) die Frage, die Herr Ulrich zuvor Rasmus gestellt hat. Indem dieser Sonjas fragende Antwort bestätigt und mit »normalerweise« (Z. 20) die reinggerufenen Antworten nachträglich als falsch markiert, aktualisiert Herr Ulrich seine eingangs gestellte Frage und beendet die ironische Interaktion.

Nachdem hier das Auftreten der ironischen Adressierungen in ihrem sequentiellen Verlauf nachvollzogen wurde, wird im nächsten Schritt für die Frage, was eigentlich mit welchen Effekten auf ironische Art und Weise in dieser Situation bearbeitet wird und welche Positionierungen dabei hervorgebracht werden, die Interpretation entlang der adressierungsanalytischen Dimensionen (vgl. Kuhlmann et al. 2017 und den Beitrag von Kuhlmann in diesem Band) ausgeschärft und gebündelt.

4.3 Ausschärfung der Interpretation entlang der adressierungsanalytischen Dimensionen

Hinsichtlich der Dimension der *Organisation*, die danach fragt, wie die Beteiligten im Verlauf des Adressierungsgeschehens über Selektionen und Reaktionen aneinander anschließen bzw. aufeinander antworten, kann für die Szene *Gedichtinterpretation* festgehalten werden, dass die Ironie über die Reinrufe (von S1 und S2) ihren Anfang nimmt (Z.11f.). Dabei antworten die Reinrufe auf eine Situation, in der eine kommunikative Unsicherheit im gegenseitigen Verstehen bzw. im Antworten aufeinander signalisiert wird. Während Rasmus seine Antwort im fragenden Modus formuliert, thematisiert Herr Ulrichs Anschlussfrage diese artikulierte Unsicherheit nicht explizit. Stattdessen verschiebt die Nachfrage nach der Farbe der Segel den inhaltlichen Fokus, auf den nun geantwortet werden soll. In dieses *Verstehensproblem* interveniert die Ironie über die Reinrufe und markiert es gleichsam als solches. In der Reaktion auf S1 und S2 wird sichtbar, dass Herr Ulrich über die Aufmerksamkeitslenkung verfügen kann, indem er sich ihnen zu- und von Rasmus abwendet. Der Wechsel ins Ironische, Nichternsthafte macht dabei einerseits sichtbar, wie diese Aufmerksamkeitsverschiebung erfolgt, insofern sie das angespielte Register der Schüler*innen beantwortet. Andererseits zeigt sich insbesondere anhand von Sonjas Meldung, dass der ironische Schlagabtausch einschubartig gerahmt ist und keinen Dauermodus der Kommunikation darstellt. Indem Herr Ulrich Sonja drannimmt und ihre richtige Antwort bestätigt, nimmt er den »Faden« wieder auf und erklärt diesen ironischen Einschub interaktionslogisch zum Zwischenspiel.

Die heuristische Dimension *Normen und Wissen* legt den Fokus auf die in den Adressierungen aufgerufenen Normhorizonte und Situationsdefinitionen. Zunächst kann hier festgehalten werden, dass die Reinrufe von S1 und S2 das vorausgehende Unterrichtsgespräch unterbrechen. Als Reaktion auf die an Rasmus ge-

richtete Frage »welche Farbe haben sie wahrscheinlich?« (Z. 10) nehmen sie ironisch Bezug. Genauer erfüllt der Reinruf hier als ein nicht der Ordnung entsprechendes Format eine Funktion etwas zu artikulieren, das normalerweise *innerhalb* der (Gesprächs-)Ordnung nicht möglich wäre, nämlich die Frage des Lehrers zu bewerten. Dabei weist dieser, gewissermaßen *von außen kommentierende Sprechakt*, die Frage von Herrn Ulrich – vor dem Hintergrund des an die Wand gestrahlten Bildes mit den zwei Segelbooten – als banal oder zumindest als einer ernsthaften Antwort unwürdig aus. Anstatt den Reinruf direkt zu tadeln, schließt Herr Ulrich nun an den ironischen Modus an, allerdings mit einer verschobenen Normsetzung: Indem Herr Ulrich den offensichtlichen Fehler in der Antwort von S1 lobt, hebt er diesen nicht nur hervor (Tadel durch Lob), sondern situiert ihn auch vor einem Leistungshorizont. In der weiteren ironischen Ausführung »das erHELLT die ganze sache UNGemein« (Z. 16) zeigt sich dann, dass durch die verschobene Normsetzung der Reinruf nicht nur als *ein Fehler*, sondern als eine weitreichendere Leistung – bezogen auf eine nicht weiter erläuterte »ganze sache« (Z. 16) erscheint. Weiter konstituiert sich die negative Bewertung darüber, dass »erhellt« als Zitat aus dem Gedicht nun auf die Antwort eine*s/ eine*r Schülers/Schüler*in bezogen wird. Dieser metaphorische Übertrag signalisiert nicht nur das *Spielerische* in der Kommunikation, sondern *spielt auch darauf an*, dass die Schüler*in-Antwort eben *nicht so helle* ist – im Sinne von dumm oder zumindest wenig weiterführend in Bezug auf die Sache, um die es geht. So macht die ironische Steigerung nicht nur eine *Verschiebung hin zu einer Leistungsnorm* möglich, sondern fungiert darüber hinaus als ein *Bewertungsmodus*, der über den Rückgriff auf die metaphorische Sprache des Gedichts nun eine saloppe negative Bewertung möglich macht, die in einem anderen Modus pädagogisch nicht korrekt oder gar beleidigend wäre. Bezogen auf den weiteren Verlauf der Interaktion erklärt das von Herrn Ulrich betonte »normalerweise« (Z. 20) die vorigen Re-Adressierungen selbst zu Abweichung von der »normalen« Unterrichtslogik und kehrt mit Sonjas richtiger Antwort zur Ordnung des Unterrichtsgesprächs zurück.

Wurde entlang der Dimensionen *Organisation* und *Normen und Wissen* herausgestellt, wie die Ironie in der Szene auftritt und dabei auf ein geteiltes Wissen angespielt und gleichsam ein Leistungshorizont aktualisiert wird, fragt nun die *Machtdimension* nach den in den Re-Adressierungen vorgenommenen Positionierungen und Relationierungen.

Gewissermaßen als Stimmen aus dem *off* kommentieren die Reinrufe von S1 und S2 das Geschehen und markieren somit, dass sie von oben oder außen auf die Interaktion blicken. Während Herr Ulrich die im Reinruf angelegte Ironie ironisiert, nimmt er die Position des Bewertenden ein, von der aus er gleichsam die Schüler*innen und ihre Antworten als wenig erhellend klassenöffentlich exponiert. Darüber hinaus unterwandert die ironische Bezugnahme auf die Reinrufe seine eingangs gestellte Frage und lenkt sowohl von Rasmus' Antwort als auch davon ab, das *Verstehensproblem* zwischen den beiden thematisieren zu

müssen. Weiter ist hier zu erwähnen, dass insbesondere die *Tadel durch Lob-Sequenz* als auch der letzte Turn von Herrn Ulrich »=weiß. ja. (.) normalerweise sind segel weiß.« (Z. 20f.) für die Positionierungen in dieser Interaktion entscheidend sind. Die Ironie sowie ihre Aufhebung (»normalerweise«, Z. 20) erfüllen die Funktion die mitschwingende Kritik der Reinrufe – hinsichtlich der Banalität der Frage – den Schüler*innen nun so zu spiegeln, dass sie in diesen Re-Adressierungen als unwissend – oder *nicht so helle* – hervorgebracht werden.

Sowie Herr Ulrich über das Herausstellen der Fehler sich einerseits die Ironie aneignet, zeigt er sich dabei andererseits als wortgewitzte Lehrperson, mit der gelacht werden kann. Indem ironische Adressierungen sowohl negativ bewerten als auch auf das Lachen der Anwesenden abzielen, adressieren sie das Gegenüber mehrfach bzw. sprechen es gleichsam auf unterschiedlichen Ebenen an. Anders ausgedrückt: Während die ironische Adressierung hinsichtlich ihrer *Bewertungsfunktion* eine Gegenposition im Verhältnis zu den Schüler*innen beansprucht, wendet sich das *Bewertungsformat* der Äußerungen, indem es zum gemeinsamen Lachen einlädt, gleichsam den Schüler*innen zu.

Mit Blick auf die *Selbstverhältnisdimension* ist nun noch hinzuzufügen, dass über die ironischen Re-Adressierungen spezifische Verhältnissetzungen zu vorigen Adressierungen erfolgen. Während die Schüler*innen S1 und S2 über die Reinrufe die Aufgabenstellung von Herrn Ulrich oder auch die Situation ironisieren, markieren sie eben die Absurdität der Szene. S1 und S2 zeigen über ihre ironischen Reinrufe, dass sie aktiv Rekursivität beanspruchen und eben nicht in der zugewiesenen Positionierung (Melden, Antworten) aufgehen. Genauer stellen sie über diese Reinruf heraus, dass die offenkundige Frage des Lehrers einen zu engen Antwortspielraum erzeugt, indem sie lediglich als Stichwortgebende und weniger als Selbst-Denkende positioniert werden. Dass auch Herr Ulrich diese Rekursivität für sich beansprucht, wird an der Stelle sichtbar, als er die Schüler*innen-Antworten ironisiert. Konstitutiv für die ironischen Adressierungen im Fall von Herrn Ulrich erscheint ein Sprechen im »*Sowohl als auch*«. Kurz gesagt, etabliert der ironische Modus für Herrn Ulrich eine machtvolle Position, von der aus Bewertung möglich ist. Gleichsam aber erfüllt die Ironie auch die soziale Funktion sich beim Bewerten eben auch als witzig, zugewandt und im Lachen mit den anderen verbunden zu zeigen.

4.4 Bündelung der Interpretationen – zur sozialen Funktionalität von Ironie

Im Anschluss an die Interpretation erfolgt nun im Vergleich und Kontrast mit anderen adressierungsanalytischen Untersuchungen zu ironischen Unterrichtssequenzen eine Bündelung der rekonstruierten Funktionen ironischen Sprechens, die im Folgenden hinsichtlich ihrer Erscheinungsweisen (a), Normbezüge

und -entzüge (b) sowie Positionierungsweisen (c) ausbuchstabiert werden soll. Diese Systematisierung mündet daran anschließend in dem Vorschlag, Ironisierungen im Unterricht als *Zwischen-Reden* zu verstehen

a) Erscheinungsweisen: Einschub und Akzentuierung

In allen analysierten Szenen²⁰ konnte festgestellt werden, dass ironische Kommentare und Wortwechsel nur einschubartig auftreten und keinen Dauermodus der Kommunikation darstellen. Vielmehr wurde sichtbar, dass ironische Äußerungen die Situationen – mit Goffman (1980) gesprochen – auf eine spezifische Weise modulieren. Wie auch Breidenstein und Rademacher (2011: S. 140) ebenfalls mit Bezug auf Goffman feststellen, zeichnet sich ironische Kommunikation dadurch aus, dass der primäre Rahmen weiterhin Gültigkeit beansprucht.

Weiter konnte hinsichtlich der Betrachtung von Ironie im sequentiellen Verlauf festgestellt werden, dass ironische Äußerungen in den allermeisten Fällen auf eine im weitesten Sinne ›gestörte‹ Kommunikation oder auf ein ungewöhnliches Ereignis reagieren. Sowohl explizite Störungen, wie laute Geräusche (s. Flip-Flops-Szene in der Einleitung), Nebenkommunikation zwischen Schüler*innen, wie auch unpassende sowie absurde und komische Situationen innerhalb des Unterrichtsgesprächs laden geradezu zu ironischen Anschlüssen ein. Als Operation auf einer Meta-Ebene stellen ironische Äußerungen dann eben das gegenseitige »Verstehensproblem« (wie im Falle von Herrn Ulrich und Rasmus) oder das Unpassende oder Schräge innerhalb einer Situation heraus und thematisieren dabei, wie Alex Aßmann schreibt, »die Krisenhaftigkeit der pädagogischen Interaktion« (2011: S. 199). Zudem markieren ironische Adressierungen einen Bruch in und mit der vorgängigen kommunikativen Ordnung. Sie lenken dabei auf eine spezifische Art und Weise die Aufmerksamkeit, indem sie *Akzente setzen* und dabei spezifische Ereignisse hervorheben – manchmal mit dem Effekt, dass andere vorgängige Geschehen, wie ein grenzwertiger Blick, eine unangenehme Situation oder ein Verstehensproblem aus dem Aufmerksamkeitsfokus (s. Flip-Flops-Szene) geraten. Zudem sind an ironische Äußerungen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit pragmatisch keine sinnvollen Anschlusshandlungen vorhersehbar, weshalb die Beteiligten vor der Herausforderung stehen, den anderen zu erschließen und an ihn anschließen zu müssen (Aßmann 2011: S. 186ff.). Der *herausfordernde Charakter* der Ironie fügt sich dabei der Beobachtung, dass Ironie eben oft mit Ironie beantwortet wird, was sich in den angespielten Szenen *in schlagabtauschartigen Effekten des Steigerns und Aneignens zeigt*.

20 Hinsichtlich Ironie wurden aus den Daten des Projekts zwölf Szenen, die bei zwei Lehrerpersonen in den Klassenstufen 5 und 7 sowie in der Oberstufe protokolliert und gefilmt wurden, adressierungsanalytisch interpretiert.

b) Normbezüge und -entzüge: Anspielen und Kommentieren – Disziplinieren und Bewerten

Während ironische Adressierungen die Kommunikation als gestört markieren und dabei die Komik und Absurdität der Situation hervorbringen, verhalten sie sich kommentierend. In ihrem antwortenden und zugleich anspielenden Charakter stellen sie eine spezifische Verhältnissetzung zu vorigen Adressierungen und Ereignissen dar, die sich durch das Aufspannen, Aufzeigen sowie Andeuten unterschiedlicher und teils differierender Normbezüge auszeichnet (vgl. auch Mecheril/Hoffarth 2011).²¹ Wenn bspw. ein*e Schüler*in für einen Reinruf einer Antwort gleichsam getadelt und gelobt wird, werden darüber Normen verdreht bzw. in ihrer Widersprüchlichkeit aktualisiert. Auch auf Seite der Schüler*innen konnte beobachtet werden, dass ironische Re-Adressierungen oft in Form von Reinrufen oder Seitenbemerkungen auftreten. Dabei lassen sich im Material oft spielerische Inszenierungsweisen finden, in denen sich Schüler*innen belustigend zu schulischen bzw. lehrer*innenseitigen Anrufungen verhalten und die Absurdität unterrichtlicher Situation herausstellen.²²

Ferner konstituiert sich für alle Beteiligten über das Anspielen unterschiedlicher Wissenshorizonte eine *Unsicherheit bzgl. der Bedeutung* für die Anwesenden und erlaubt dem Adressierenden sich nicht auf *eine* bestimmte Bedeutung, wie es eigentlich gemeint sei, festlegen zu müssen. Sofern dieser Überschuss an Bedeutung eben auch schon zu Belustigung beiträgt, erlaubt sie eben auch, bestimmte Dinge zur Sprache kommen zu lassen, die sonst nicht gesagt werden können, weil sie beleidigend oder grenzüberschreitend sind. Indes markiert ein Sprechen in Anführungszeichen, dass das Gesagte eben (nicht ganz so) gemeint ist, mit dem Effekt, dass der Bruch mit den Sagbarkeitsnormen eher tangiert als vollzogen ist und schon beinahe entschuldigt ist, bevor überhaupt nach einer Entschuldigung verlangt werden kann.²³

21 Saphira Shure arbeitet im Rahmen ihrer Studie über migrationsgesellschaftliche Ordnungen in der Lehrer*innen-Bildung heraus, dass Ironie eben nicht explizit kommentiert, sondern eher wiederholt und damit »das Verschwiegene oder nur schwer Sagbare« artikuliert (2021: S. 276).

22 Dies war bspw. in einer Szene der Fall, in der ein Schüler die Hausaufgaben seines Tischnachbarn kontrolliert und diese ihm mit dem Kommentar »Braver Junge, du hast dir deine Sechs verdient!« zurückgibt.

23 Indem ironische Sprechweisen den Bruch mit der Norm mit einer gleichzeitigen Kommentierung oder gar Entschuldigung verknüpfen – Lapp (1992) merkt dazu an, dass die*der Ironisierende die Simulation im Vollzug anzeige –, erschweren sie den anderen Beteiligten mit einer ernsthaften, unironischen Kritik zu antworten. Vielmehr zeigt sich, dass ein Registerwechsel ins Ernsthafte im Anschluss an einen ironischen Kommentar eben oft nicht so vorteilhaft für die Kritisierenden ist, insofern sie dann auf eine bestimmte Weise zeigen, dass sie entweder die Ironie nicht verstanden haben, keinen Spaß verstehen oder gar »kleinkarierte Prinzipienreiter« sind.

Der Fall, dass Lehrpersonen ironische Adressierungen verwenden, um das Verhalten der Schüler*innen zu bewerten und zu disziplinieren, konnte in vielen Analysen rekonstruiert werden. Genauer zeigen die Analysen nicht nur, dass die lehrer*innenseitigen, ironischen Adressierungen als Reaktion auf eine unpassende Antwort oder eine Nebenkommunikation das Verhalten der Schüler*innen vor einen Leistungshorizont situieren, sondern es auch dezidiert in eine schulische Leistung verwandeln. Indem Formulierungen wie »Schlapp Schlapp« (s. Flip-Flops-Szene in der Einleitung) oder »Erhellte« (s. Gedichtinterpretation) einerseits auf das Vokabular der Szene zurückgreifen, rufen sie andererseits aber auch die weniger freundlichen alltagssprachlichen Konnotationen mit auf. Ohne die Schüler*innen explizit als *dumm*, *nicht so helle* oder unmotiviert (bis hin zu *schwach*, *schlapp*) zu adressieren, spielen diese ironischen Ausdrücke auf die doch so naheliegende Deutungsmöglichkeiten an und rufen einen Kontext von schulischer Leistung und Disziplin auf, vor dem die betreffenden Schüler*innen exponiert werden. Während Ironisierungen in bestimmten Disziplinierungspraktiken als Gegenteilsrelationen (Tadel durch Lob) erscheinen und sich leicht auflösen lassen, sind andere ironische Adressierungen eben aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit nicht so leicht zu enträtseln. Vielmehr markiert diese überschüssige, manchmal subtil oder salopp formulierte *Bewertungs- und Disziplinierungspraktik* sowohl über ein Augenzwinkern aber eben auch über Bissigkeit, wie es gemeint ist oder gemeint sein könnte. So liegt gerade in der Diffusität vieler ironischer Äußerungen ihre Stärke, insofern sie erlaubt auch *Unkorrektes sagbar* werden oder zumindest in der *Schwebe* zu lassen, ohne zur Rechenschaft gezogen werden können, denn im Zweifelsfall war es nur ein Scherz.

c) Positionierungsweisen: Autorisieren und Kooperieren – Verbinden und Verbünden

Auch wenn Ironisierungen oft als auflockernde Anspielungen im Unterricht interpretiert werden, über die sich Lehrpersonen und Schüler*innen einerseits necken und herausfordern, aber andererseits auch offene Konflikte vermeiden und Kritik weniger scharf erscheinen lassen (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011; Piirainen-Marsh 2011), können diese Anspielungen auch als ein risikoreiches Unterfangen bezeichnet werden. Damit ist weniger auf die Gefahr hingewiesen, dass Ironisierungen sich als lehrer*innenseitige Entgrenzungen (vgl. Wernet 2011, 2018) entpuppen, vielmehr soll hier mit Goffmans Konzept der ›Imagepflege‹ (1975) die Verwiesenheit der Beteiligten auf ihre gegenseitige Kooperationsfähigkeit ins Zentrum gerückt werden. Indem Herr Ulrich in *Gedichtinterpretation* das Fehlerhafte an den Reinrufen herausstellt, lenkt er nicht nur von seiner problematischen Frage ab. Vielmehr wendet er die Ironie für sich und sammelt in den Worten Goffmans »Pluspunkte« (1975: S. 30) mit dem Effekt, dass seine durch die Reinrufe in Gefahr geratene »Image« durch die lachenden und zustimmenden Reaktionen aus Klasse wieder bestätigt wird. Auch in der *Flip-Flops-Szene*

bringt Herr Ulrich Luisa nicht nur als Störende hervor, er lenkt über die Ironisierung eben auch davon ab, dass er ihr klassenöffentlich hinterhergeschaut hat. Um sein Image vor den anderen anwesenden lachenden Schüler*innen nicht weiter zu gefährden, kommentiert er seinen Blick, indem er ihn auf Luisas störendes Verhalten bezieht. Dabei funktioniert die Ironisierung hier nicht nur als Ablenkung von seinem Hinterherschauen, sondern sie lenkt die zentrale Aufmerksamkeit auf Luisa um und exponiert sie darüber klassenöffentlich.

Changierend zwischen *Kooperativität und Autorisierung*, zeigt sich in den Szenen, dass die Lehrperson – bei aller Fragilität ihrer Autorität – eben auch auf eine etablierte, institutionalisierte Positionierung im (Frontal-)Unterricht zurückgreifen bzw. diese durch ihre zentrale Stellung in der unterrichtlichen Situation reaktualisieren kann. Neben dieser Aufmerksamkeitslenkung vollzieht sich dieses performative Autorisierungsgeschehen (Jergus/Thompson 2017) auch über inhaltliche Setzungen, die sich sowohl als ein ›Switchen‹ zwischen den Themen als auch zwischen den sprachlichen Modi auszeichnen und in diesem Sinne Einschübe, Phasen etc. kenntlich machen und die Situationen als solche definiert. Dabei wird die Verwiesenheit der Lehrperson auf die Kooperativität der Schüler*innen in ironischen Re-Adressierungen nicht nur thematisch, sondern auch bearbeitet, insofern diese Ausdrücke es ermöglichen, sich sowohl zugewandt und gewitzt zu zeigen und dabei aber gleichsam Bewertungen oder Disziplinierungen zu artikulieren.

Insbesondere anhand der lachenden Mitschüler*innen kann in vielen Szenen gezeigt werden, dass Ironie als eine Einladung gelesen werden kann, *temporäre Bündnisse* miteinander einzugehen, die quer zu den Positionierungen als Schüler*in und Lehrperson verlaufen. Dies ist häufig der Fall, wenn Schüler*innen sich öffentlich über die Fehler und Störungen von Mitschüler*innen auslassen und sich so (scheinbar) auf der Seite der Lehrperson positionieren. Während das gemeinsame Lachen als Zeichen eines *Verbundenseins und gegenseitiger Sympathiebekundung* gedeutet werden kann, weist *diese Verbindung* eben auch als *Verbindung* dann auf die Kehrseite dieser Praxis hin. Insofern Ironisierungen meist ein konkreter Anlass vorausgeht, zeichnen sie sich gerade in ihrem antwortenden und anspielenden Charakter dadurch aus, dass ein gemeinsames Wissen oder eine gemeinsame »Interaktionsgeschichte« (Hartung 1998: S. 63) aufgerufen wird, über die gelacht werden kann. Die damit einhergehenden exkludierenden bis verletzenden Effekte des Ironisierens werden dann wirksam, wenn jemand entweder das Wissen nicht teilt und entsprechend nicht mitlachen kann oder eben selbst Anlass der Ironisierung ist.²⁴

24 Hier ist bspw. an eine Szene aus der neunten Klasse zu denken, in der ein Schüler im Unterrichtsgespräch fragt, ob er auf die Toilette gehen darf. Als schnelle Reaktion auf diese Frage ruft eine Schülerin dem Lehrer zu, der gerade an der Tafel steht, diese Frage »aufzu-

Weiter soll hier auch der Aspekt berücksichtigt werden, dass gerade die Schüler*innen eben auch als *Mitschüler*innen* adressiert sind und sich entsprechend vor den anderen anwesenden Peers zu bewähren haben. Insbesondere Situationen, in denen Schüler*innen ihre Lehrpersonen nachspielen oder schulische Praktiken parodieren, lassen Ironie als einen Umgang mit dem Mehrfachadressiert-Sein durch teils miteinander konfligierenden Anerkennungsordnungen interpretieren. Abschließend lassen sich diese spielerischen Bezugnahmen auf Mehrdeutigkeiten als eine Etablierung und Beanspruchung von Rekursivitätsspielräumen (vgl. Renn 2016: S. 224) deuten, insofern über Ironie eine Verhältnissetzung zu vorigen Adressierungen mit den darin enthalten Normsetzungen und zugewiesenen Positionierungen erfolgt. Über das Spiel mit sprachlichen Bezeichnungen sowie über das Anspielen verschiedener diskursiver Bedeutungshorizonte stellen ironische Inszenierungen eine Möglichkeit dar, sich im Zwischen zu positionieren und (vielleicht eher situativ als performativ) Bedeutungen zu verschieben und anzueignen (vgl. Butler 2006: S. 69f.).

4.5 Ironie als *Zwischen-Reden*

Bevor nun zum Ende der Analyse der Vorschlag ironische Adressierungen als *Zwischen-Reden* zu verstehen weitergehend erläutert wird, sei hier vorangestellt, dass die Beobachtung, Ironisierungen operieren im ›Zwischen‹ bereits in anderen erziehungswissenschaftlichen Überlegungen formuliert worden ist (vgl. bspw. Aßmann 2011: S. 186; Krüger 2011: S. 83; Thompson 2011: S. 78). So weist Alex Aßmann darauf hin, dass im Gegensatz zur Eindeutigkeit des Befehls, die Ironisierung die Mehrdeutigkeit nicht begrenzt, sondern vielmehr einen Zwischenraum eröffnet (Aßmann 2011: S. 186). Insbesondere weil – so Aßmann – an Ironie keine pragmatisch sinnvollen Anschlusshandlungen vorhersehbar sind, stellt dieser Zwischenraum für die Beteiligten eine Herausforderung dar, die darin besteht sowohl das Gemeinte zu erschließen als auch wechselseitig aneinander anzuschließen (Aßmann 2011: S. 186ff.).

Im Zuge der Bündelung meiner Untersuchung möchte ich nun die eingangs formulierte Frage, was die Beteiligten eigentlich tun, wenn sie sich gegenseitig ironisieren, wiederaufnehmen und entlang meiner Überlegungen zum *Zwischen-Reden* verdeutlichen.

Während *Zwischen-Reden* als Verb das aktive Beteiligtsein der Akteur*innen in der Situation scharfstellt und beschreibt, was Sprecher*innen tun, wenn sie

schreiben«, während der Lehrer die Frage nach der Toilette damit beantwortet, dass Lehrer solche Fragen mitten im Unterricht »lieben« würden. Weitere Schüler*innen lachen und der fragende Schüler scheint so verunsichert, dass die Lehrperson letztlich seine Antwort als Scherz ausweist und dem Schüler die Erlaubnis erteilt zur Toilette zu gehen.

ironisch sind, setzt *Zwischen-Reden* als Substantiv den Fokus auf den sequenziellen Verlauf der Interaktion sowie auf die semantische Dimension dieser Adressierungspraxis. Als Redeweise, die spielerisch mit Wortwitz, Anders-, Un- und Mehrdeutigkeiten operiert, leuchtet Ironie die Differenz und Schrägstellung zur Ordnung, eben die *Zwischen-Räume* aus. In ihrem anspielenden Charakter auf die geltenden Normen des Unterrichts, re-aktualisiert *Zwischen-Reden* diese auf eine gebrochene Weise und stellt sie mitunter auch in ihrer Widersprüchlichkeit heraus. Über ungewöhnliche Verkettungen²⁵ stellt *Zwischen-Reden* nicht nur eine Praxis dar, durch die Sprechen des *Sowohl-als-auch* mehreres gleichzeitig (und doch nicht) artikuliert werden kann, sie lässt auch als ein augenzwinkerndes Sprechen Dinge zur Sprache kommen, die ohne die explizit kommunizierten Anführungszeichen weder korrekt noch sagbar wären.

In der Bezeichnung *Zwischen-Reden* wird auch die zeitliche Dimension des Ironisierens aufgegriffen, insofern in den analysierten Szenen beobachtet werden konnte, dass Ironisierungen keinen Dauermodus der Kommunikation darstellen, sondern als Einschub – als *Zwischen-Rede* oder auch als *Dazwischen-Rede* – auftreten. Wie anhand der untersuchten Szenen gezeigt, schließen ironische Adressierungen dabei meist an Absurditäten, Lachen oder ungewöhnliche sowie störende Ereignisse an und bringen als Akzentsetzung und Anspielung eben diese Brüche mit der Ordnung erst hervor und rücken sie gleichsam für einen Moment ins Rampenlicht der Aufmerksamkeit. Entsprechend des einschubartigen Auftretens konnte in allen interpretierten Szenen ein Rückgang zur bzw. ein Aufrufen der Unterrichtsordnung beobachtet werden, indem dieser primäre Rahmen bspw. durch eine Meldung, ein »Okay; Gut« von Seiten der Lehrperson o. ä. reaktualisiert wurde.²⁶ Dieses Wissen um den geteilten Rahmen, aber auch die Interaktionsgeschichte der Gruppe ist dabei grundlegend, da sie als Kontrastfolie dient, vor der ironische Äußerungen erst als solche verstanden werden können (vgl. Hartung 1998). Während das Spiel mit den Bedeutungen erlaubt, Brüche her(aus)zustellen und gemeinsam über diese zu lachen, stellt es gleichermaßen auch eine Möglichkeit dar, sich zu vorigen Adressierungen zu verhalten und sich zu diesen zu positionieren. Bedeutsam an Ironie ist, dass die Positionierung eben nicht eindeutig, komplett vollzogen, sondern oft nur angedeutet wird, mit der Konsequenz, dass die Sprecher*innen nicht vollends dafür verantwort-

25 Kerstin Jergus verwendet den Begriff »Verkettungen« in ihren diskuranalytischen Arbeiten zur Politik der Bildung, um »die Kontingenz solcher Verknüpfungen« offen zu legen und zu zeigen, wie sie gleichsam erzeugt und wirklichkeitskonstituierend sind (Jergus 2014: S. 336).

26 In den beobachteten Fällen bietet der Kontext Schule einen übergeordneten Rahmen und es ist zu vermuten, dass dadurch bestimmte Strukturen für bestimmte Formen von Ironie gegeben werden, die in familiären Kontexten oder im Freundeskreis nicht zu beobachten sind. Es ist anzunehmen, dass die Rückkehr zu vorhandenen schulischen Strukturen für Ironie wichtig ist, damit sie sich nicht in Spott verwandelt oder in einer Eskalation mündet.

lich gemacht werden können, denn sie meinen es ja im Zweifelsfall nicht ernst. Vielmehr lässt sich über Ironie eben auch *im Zwischen verwischen*, wie sich die sprechende Person eigentlich zum Gesagten verhält. Insbesondere in Situationen, in denen Schüler*innen ihre Lehrpersonen imitieren, schulische Praktiken wie Prüfungen parodieren oder gewitzt die Lehrenden auflaufen lassen, zeigt sich, dass ein ironischer Modus, die Reaktions- und Antwortmöglichkeiten der Sprechenden erweitert. In diesem Sinne lässt sich *Zwischen-Reden* als ein Modus verstehen, über den das zeitgleiche Mehrfachadressiert-Sein – durch (Erwartungs-)Erwartungen der Leistungsordnung, der Lehrpersonen, Peers, Freund*innen, Eltern etc. – nicht nur aufgezeigt, sondern auch bearbeitet wird.

Auch wenn Ironisierungen von Seiten der Lehrpersonen oft auch als auflockernde *Zwischenspiele* erscheinen, entlang derer gemeinsam gelacht werden kann, dienen diese gleichermaßen auch oft dazu, entweder explizit oder *zwischen den Zeilen* die Leistungs- und Disziplinordnung des Unterrichts aufzurufen. Gerade im Sinne einer Erweiterung der Adressierungsmöglichkeiten, bringen lehrer*innenseitige ironische Kommentare wie in der eingangs angespielten Szene Schüler*innen-Verhalten erst als fehlerhaft und disziplinierungswürdig hervor. Neben der Re-Aktualisierung der Leistungsordnung zeichnet sich Ironie als *Zwischen-Reden* seitens der Lehrperson durch eine (mindestens) doppelte Bewegung aus, insofern die Lehrperson sich als jemand inszeniert, der einerseits bloßstellen kann, aber andererseits eben auch auf eine gewitzte, schlagfertige und nicht ganz ernsthafte Art und Weise die Situation zu deuten vermag und darüber auch der Lerngruppe ein Lachen entlocken kann.²⁷

Während *Zwischen-Reden* einerseits Adressierungen bezeichnet, die einschubartig auftreten und einen Bruch mit der Ordnung markieren, bezieht es sich andererseits auf die Praxis des ironischen Adressierens an sich und rückt damit die performativen Dimensionen dieser (uneigentlichen) Sprechweise in den Fokus. Über den genuin performativen Charakter des Sprechens hinaus artikulieren *Zwischen-Reden* Differenzen zu vorherigen Adressierungen, wobei sie den hervorgebrachten Zwischen-Raum nicht nur aufzeigen, sondern – wie in den Analysen gezeigt – auch aktiv nutzen und für sich beanspruchen, um mit konfligierenden Mehrfachadressierungen umzugehen. Wie sich diese empirisch rekonstruierten Positionierungsweisen und Effekte des *Zwischens* zu einer adressierungstheoretischen Konzeption von Anerkennung verhalten, soll abschließend entlang der eingangs aufgezeigten Frage, was es heißt, jemanden ironisch anzusprechen, nachgespürt werden.

27 Gerade im Hinblick auf die Zeitlichkeit des Gesagten sei hier noch angefügt, dass auch wenn Ironie im Nachhinein entschuldig, entkräftet oder zurückgenommen wird, das, was im ›Zwischen‹ geäußert wurde nicht ›ungesagt‹ machen, sondern nur eingeklammert werden kann.

5 Resümee: Anerkennung und Ironie

Nachdem *Zwischen-Reden* als eine Art praxeologische Wendung von Ironie den Versuch darstellt, die performativen Dimensionen des Ironisierens beschreibbar zu machen, sollen zum Ende dieses Beitrags die rekonstruierten Funktionen ironischer Redeweisen im Lichte eines subjektivierungstheoretischen Zugangs von Anerkennung als Adressierungsgeschehen betrachtet werden.

Ähnlich wie der ironische Sprechakt, der sich anspielend dazwischenschiebt und wieder verschwindet, verhält es sich auch mit der Frage nach der anerkennungstheoretischen Bedeutung dieser *Zwischen-Reden*: als situativ beobachtete Momentaufnahmen zeichnen sie sich durch eine Flüchtigkeit aus und sind nur bruchstückhaft zu erfassen. Inspiriert von dieser unbestimmbaren und aufschimmernden Gestalt sind diese abschließenden Überlegungen als Skizze zu verstehen, die um die Unmöglichkeit wissen, Ironie vollständig erfassen zu können.

Hinsichtlich der Frage, was es heißen kann, jemanden ironisch anzusprechen, konnte ich in den Analysen *auf Ebene der Interaktion* zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen zeigen, dass über Ironie spezifische Normbezüge hervorgebracht werden. Im Modus des Anspielens erlauben ironisierte Adressierungen das Geschehen auf implizite und subtile Art und Weise zu kommentieren, ohne damit einen Bruch mit der Ordnung des Gesprächs zu vollziehen. Vielmehr wird dieser Bruch in einem nicht-ernsthaften, nicht-eindeutigen Ton situativ nur angedeutet. In dieser Lesart verfährt Ironie als eine Artikulationsweise *zwischen den Zeilen* mit dem Effekt miteinander zu lachen und den Rückgang zur vorigen Kommunikation offen zu halten, anstatt eine direkte Konfrontation oder einen Konflikt zu provozieren. Weiter konnte in den Analysen rekonstruiert werden, dass in ironischen Schlagabtauschen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen gerade die ironischen Inszenierungsweisen der Lehrpersonen häufig in einer Reaktualisierung der schulischen Leistungs- und Disziplinierungsordnung münden, mit dem Effekt, dass insbesondere Schüler*innen-Kommentare in Leistungen verwandelt oder als zu disziplinierende Grenzübertritte hervorgebracht werden. Gerade auch das ironische Rekurrieren auf Leistung und Disziplin geht oft mit exponierenden Effekten auf Seiten der Schüler*innen einher, die die Stärke der lehrer*innenseitigen Ironisierung markiert und entsprechend als Autorisierungsgeschehen lesbar machen.

An diese beobachteten Effekte anschließend erscheint es gerade für ein anerkennungstheoretisches Nachdenken über Ironie bedeutsam, dass ironische Adressierungsweisen die *grundlegende Angewiesenheit der Beteiligten* aufeinander herausstellen und in der Situation auf eine spezifische Art und Weise thematisch werden lassen: Changierend zwischen *Verbindung und Verbündung* wurde aus der Perspektive der Imagepflege (Goffman 1975) sichtbar, dass Ironie eine Gratwanderung ist, die mit dem Risiko einhergeht, im Ironisieren des anderen selbst als schamlos zu erscheinen und das eigene Ansehen zu beschädigen (Gof-

fman 1975: S. 15f.). Gerade diese Verzahnung des eigenen Images mit dem der anderen ist es, die Ironie insbesondere in (klassen-)öffentlichen Situationen zu einem kooperativen Unterfangen werden lässt. Denn ebenso wie Ironie als Bloßstellung imageschädigend wirkt, kann sie auch das Image pflegen, wahren oder reparieren, wenn sich die Beteiligten über dieses Register eben auch als wortgewitzt, sympathisch oder zugewandt zeigen oder sich selbstironisch auf vorige Äußerungen etc. beziehen. Gerade das Markieren einer Differenz zu vorigen Adressierungen – wie es mit *Zwischen-Reden* angedeutet wurde – unterscheidet ironisches Sprechen von sogenannten ernsthaften Sprechakten. Insbesondere Adressierungen, in denen Ironie veruneindeutigend verfährt und sich nicht einfach in das eigentlich Gemeinte rückübersetzen lässt, machen auf ein grundsätzliches Problem von Sprache und Sprechen aufmerksam: Es ist die Offenlegung dieser Differenz zwischen dem, was gesagt und doch anders gemeint wird, die – mit Derrida (2004a) gesprochen – das für Sprache konstitutive Prinzip einer unabschließbaren *différance* thematisch werden lässt. Während in sogenannten ernsthaften oder wahren Sprechweisen die Differenz nicht explizit wird, brechen ironische Sprechakte mit vorigen Kontexten. Sie heben damit die allgemeine Zitathaftigkeit des Zeichens hervor und inaugurieren performativ neue oder andere Kontexte (Butler 2006: S. 235f.).

Zentral für ein subjektivierungstheoretisches Verständnis von Anerkennung im Sinne Judith Butlers ist die grundlegende Abhängigkeit des Subjekts von der Ansprache, insofern diese das Subjekt ins Leben ruft und ihm seine soziale Existenz erst verleiht (vgl. Butler 2006: S. 48ff.). In der paradoxalen Logik der Subjektivierung gefangen, unterwirft die existenzverleihenden Ansprache als Mädchen, Schülerin etc. das Subjekt gleichzeitig einer sozialen Norm und verfährt im Zuweisen einer Position immer auch verfehlend als festschreibende Reduktion (Butler 2001). Da die Ansprache das Subjekt nicht vollends erfassen kann, ist die Identifikation mit der zugewiesenen Position schlicht unmöglich. Paula-Irena Villa bringt in diesem Zusammenhang »die sprachliche *différance* im Psychischen« (Villa 2010: S. 423) ins Spiel, indem sie mit Butler ausführt, dass die Fehlbarkeit der Ansprache eben auch auf eine »Psyche« verweist, die sich der »Verregelmäßigung« (Butler 2001: S. 83) sowie »der diskursiven Forderung einer kohärenten Identität« sperrt (ebd.). Bei aller subjektivierender Kraft der Ansprache scheitert die Bezeichnungspraxis dennoch, insofern sich »immer ein Rest von ›Unsagbarem‹; ein Eigen-Sinn [...] der totalen Normierung entzieht« (Villa 2010: S. 426). Doch bergen gerade für Butler, »diese Bezeichnungen, die wir nie wirklich wählen«, aber mit denen wir uns auch auf uns selbst beziehen müssen ein Versprechen für politische Veränderungen und Handlungsfähigkeit, wenn sie »zu anderen Zwecken, deren Zukunft zum Teil noch offen ist« verwendet werden (Butler 2006: S. 67). Mit Derrida gesprochen ist es letztlich die Iterabilität des Zeichens selbst, die die Kraft der Veränderung mit sich führt, insofern jede Wiederholung des Zeichens mit einer Verschiebung der Kontexte einhergeht.

Und gerade in diesem wiederholenden Zitieren der Signifikanten sieht Butler die Möglichkeit der »Resignifizierung des Sprechens« (Butler 2006: S. 71), durch die es möglich wird die Grenzen des Sagbaren zu verschieben und neue Kontexte zu etablieren, vor denen andere Formen der politischen Handlungsfähigkeit und des Gegenseitigen Bedeutens möglich werden.

Vor dieser subjektivierungstheoretischen Folie erscheinen ironische Äußerungen dann einerseits als Sprechakte, die dazu in der Lage sind, Grenzen des Sagbaren – auch in Anführungszeichen – zu überschreiten und dem Gegenüber Verletzungen zuzufügen, wie es gerade für diskriminierendes Sprechen der Fall ist (vgl. exempl. Herrmann et al. 2007; Hutcheon 1994; Kuch/Herrmann 2010). Neben den Möglichkeiten des Verletzens und Exponierens bilden ironische Äußerungen aufgrund ihrer vielgestaltigen Anspielungen und den Rückgriff auf sprachliche Konventionen ebenso ein voraussetzungsreiches Register, welches bestimmte Sprecher*innen-Gruppen privilegiert und entsprechend für andere Personen mit exkludierenden Effekten einhergeht. Auch ironische Bewertungen und Zurechtweisungen lassen ironische Sprechakte gerade im schulischen Kontext als ein machtvolleres und durchaus mit dem Ernst der Institution verwickeltes Geschehen begreifen, über die Schüler*innen bestimmte Positionen (als Klassenclown, leistungsschwache*r Schüler*in etc.) zugewiesen bekommen.

Rücken mit *Zwischen-Reden* gerade die situativen Vollzugsweisen des Ironisierens in den Fokus, so wird zugleich deutlich, dass ironische Äußerungen die grundlegende Abhängigkeit und Vorgängigkeit der (An-)Sprache bearbeiten und sich die Offenheit der Ironie zunutze machen: Insbesondere Fälle des *uneigentlichen Widersprechens* als Antwort auf festschreibende bis verletzende Zuschreibungen, in denen diskursive Bezeichnungen ironisiert, verschoben, entlarvt, übertrieben oder resignifizierend gewendet werden, weisen darauf hin, dass die Ansprache das Subjekt eben nicht vollends erfassen kann. *Zwischen-Reden* brechen situativ mit vorgängigen Kontexten und zugewiesenen Positionierungen und erscheinen in der performativen Hervorbringung von *Zwischen-Räumen* als eine Handlungsfähigkeit des Subjekts, die punktuell in den Prozess des Gemacht-Werdens durch die Ansprache eingreift.²⁸ Als Antwort auf vorige Adressierungen können *Zwischen-Reden* dann als Umwendungen gelesen werden, die es vermögen, den*die anderen und sich selbst *als jemand (un- bzw. weniger) bestimmtes* erscheinen zu lassen.

28 Anders ausgedrückt: *Zwischen-Reden* deuten darauf hin, dass die Personen in der Anrufungs- und Umwendungslogik im Sinne Butlers »einen eigenen (auch praxeologischen) Anteil haben« (Villa 2010: S. 422).

Literatur

- Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aßmann, Alex (2011): Die Ironisierung. Das Gegenmodell zur Instruktion und ihr pädagogischer Sinn. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa, S. 181–199.
- Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hg.) (2011): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa.
- Austin, J. L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart: Reclam.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2011): Gespielter Ernst: Schulische Interaktion zwischen Hohn, Spott und Scham. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.), Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa, S. 123–142.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Clark, Herbert H./Gerrig, Richard J. (1984): On the Pretense Theory of Irony. In: Journal of Experimental Psychology 113 (1), S. 121–126.
- Colebrook, Claire (2004): Irony. London/New York: Routledge.
- Colston, Herbert L./Gibbs Raymond W. (2007): A brief history of irony. In: dies. (Hg.): Irony in language and thought: A cognitive science reader. New York/London: Taylor & Francis, S. 3–21.
- Derrida, Jacques (2004a): Die différance. In: Peter Engelmann (Hg.): Die différance: Ausgewählte Texte. Stuttgart: Reclam, S. 110–149.
- Derrida, Jacques (2004b): Signatur Ereignis Kontext. In: Peter Engelmann (Hg.): Die différance: Ausgewählte Texte. Stuttgart: Reclam, S. 68–109.
- Despoix, Philippe/Fetscher, Justus (2010): Ironisch/Ironie. In: Karlheinz Barck/Martin Fontius/Dieter Schlenstedt/Burckhart Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe: Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Studienausgabe. Stuttgart/Weimar: Metzler, Bd. 3, S. 196–244.
- Goffman, Erving (1975): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grice, H. Paul (2019): Logik und Konversation. In: Ludger Hoffman (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 283–302.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache: eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag.
- Heinemann, Alisha M. B. (2022): Humour als Form der (Rassismus-)Kritik. In: David Füllekruss et al. (Hg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 109–124.
- Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript.
- Hostetler, Karl D. (2018): Teacher as Tragic Ironist: Teacher as Tragic Ironist. In: Educational Theory 68 (2), S. 197–212.
- Hutcheon, Linda (1994): Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony. London/New York: Routledge.
- Jahraus, Oliver (2002): Zeichen-Verschiebungen: Vom Brief zum Urteil, von Georg zum Freund. Kafkas »Das Urteil« aus poststrukturalistischer/dekonstruktivistischer Sicht. In: Oliver Jahraus/Stefan Neuhaus (Hg.), Kafkas »Urteil« und die Literaturtheorie: Zehn Modellanalysen. Stuttgart: Reclam, S. 241–262.
- Japp, Uwe (1983): Theorie der Ironie. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung: Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/

- Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.): Diskursforschung. Bielefeld: transcript, S. 329–349.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Ironie als Bildungsmoment. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.), Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa, S. 49–65.
- Kotthoff, Helga (2003): Witz komm raus! Komik und Humor bei Kindern – ein Überblick. In: Televisio-n 16 (1), S. 4–11.
- Kotthoff, Helga (2005): Wie erwerben Kinder Ironie und was leistet diese in unserer Kommunikationskultur? In: Christa M. Heilmann/Edith Slembek (Hg.): Kommunikationskulturen, intra- und interkulturell: Festschrift für Edith Slembek. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 69–78.
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Alfred Schäfer (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 41–65.
- Krohn, Dieter/Loska, Rainer (Hg.) (2000): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Frankfurt/M.: dipa.
- Krüger, Jens Oliver (2011): Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Kuch, Hannes/Herrmann, Steffen K. (Hg.) (2010): Philosophien sprachlicher Gewalt: 21 Grundposi-tionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressie-rungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissen-schaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234–235.
- Lapp, Edgar (1992): Linguistik der Ironie. Tübingen: Narr.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Wolfgang Meseth/Matthias Pro-ske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1S. 75–188.
- Maschke, Lara (2015): Am Dienstag darf man nie auf's Klo!? oder: Ironie im Unterricht. Berlin: Lo-gos.
- Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2011): Ironie: Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empiri-sche Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim/München: Juventa, S. 25–47.
- Neuß, Norbert (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. In: Televisio-n 16 (1), S. 12–17.
- Oesterreich, Peter L. (1994): Ironie. In: Helmut Schanze (Hg.), Romantik-Handbuch. Stuttgart: Krö-ner, S. 351–365.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjek-tivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Diana Fischer/Kerstin Jergus/Kir-sen Pühr/Daniel Wrana (Hg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theorie-bildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. (Wittenberger Gespräche VII), S. 102–121.
- Piirainen-Marsh, Arja (2011): Irony and the Moral Order of Secondary School Classrooms. In: Lin-guistics and Education 22 (4), S. 364–382.
- Pikulik, Lothar (2000): Ironie. In: Frühromantik: Epoche – Werke – Wirkung. Auflage: 2., bibliogra-phisch ergänzte Auflage. München: Beck, S. 66–78.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Am-bivalenz. Opladen u. a.: Budrich.
- Preuschat, Oliver (2007): Der Akt des Ironisierens und die Form seiner Beschreibung. Tönning u. a.: Der Andere Verlag.

- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u. a.: Budrich, S. 35–56.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg: Universitätsverlag, S. 118–130.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (6), S. 775–789.
- Renn, Joachim (2016): Selbstentfaltung – das Formen der Person und die Ausdifferenzierung des Subjektiven. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ruhloff, Jörg (2012): Rezension zu Bühler, Patrick: *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn 2012. Text abrufbar unter: <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-17218> (Zugriff am 26.1.2021).
- Schlegel, Friedrich (1967): *Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*, Bd. 2. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Schulz, Marc (2013): *Humor und Ironie*. In: Ulrich Deinet/Benedikt Sturzenhecker (Hg.): *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 471–475.
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1981): *Irony and the Use-Mention Distinction*. In: P. Cole (Hg.): *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, S. 295–318.
- Theophrast (1972): *Charaktere*. Leipzig: Insel.
- Thompson, Christiane (2011): *Zeigen und Sprechen: Ironie der Unbestimmtheit in der Erziehung*. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim/München: Juventa, S. 67–84.
- Ulmcke, Adrian Wolfgang (2014): »Die Elektronen sind eigentlich wie ihr«. Ironie als Modus des Umgangs mit antinomischen Spannungen im Lehrberuf. In: Tobias Leonhard/Christine Schlickum (Hg.): *Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen: Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung*. Bielefeld: transcript, S. 55-72.
- Vesper, Daniela Octavia (1997): *Ironieverstehen bei Kindern. Untersuchung zur Bedeutung von situativem Kontext, Mimik und Intonation*. Tübingen: Dissertation.
- Villa, Paula-Irene (2010): *Butler – Subjektivierung und sprachliche Gewalt*. In: Hannes Kuch/Steffen K. Herrmann (Hg.): *Philosophien sprachlicher Gewalt: 21 Grundpositionen von Platon bis Butler*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 408-427.
- Weinrich, Harald. (2000): *Linguistik der Lüge*. München: Beck.
- Wernet, Andreas (2011): *Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierung unterrichtlicher Interaktion*. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim/München: Juventa, S. 163–179.
- Wernet, Andreas (2018): *Entgrenzung*. In: Matthias Prose/Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–256.