

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 12

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

**Thema: Fachunterricht und
Subjektivierung**



Verlag Barbara Budrich

Jahrgang 12 (2023)

ISSN 2191-3560

ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Heft 12, 12. Jahrgang 2023

ISBN 978-3-8474-2706-3

ISSN 2191-3560

Herausgeber*innen: Uwe Gellert (Mathematikdidaktik), Merle Hummrich (Schulforschung), Till-Sebastian Idel (Schultheorie und empirische Schulforschung), Helge Martens (Biologiedidaktik), Thorsten Merl (Erziehungswissenschaft), Johannes Meyer-Hamme (Geschichtsdidaktik), Torsten Pflugmacher (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur), Kerstin Rabenstein (Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung), Matthias Schierz (Sportpädagogik)

Leitende Herausgeber*innen: Andreas Bonnet (Englischdidaktik), Anne Niessen (Musikpädagogik), Matthias Proske (Schulforschung)

Wissenschaftlicher Beirat: Andrea Bertschi-Kaufmann (Deutschdidaktik), Birgit Brandt (Mathematikdidaktik), Ulrich Gebhard (Biologiedidaktik), Tilman Grammes (Politikdidaktik), Andreas Gruschka (Erziehungswissenschaft), Bernd Hackl (Erziehungswissenschaft), Friederike Heinzel (Erziehungswissenschaft), Werner Helsper (Erziehungswissenschaft), Uwe Hericks (Erziehungswissenschaft), Hans-Peter Klein (Biologiedidaktik), Wolfram Meyerhöfer (Mathematikdidaktik), Udo Rauin (Erziehungswissenschaft), Sabine Reh (Erziehungswissenschaft), Andreas Wernet (Erziehungswissenschaft)

Herausgeber*innen des Heftes: Uwe Gellert, Thorsten Merl, Kerstin Rabenstein, Matthias Schierz

Schriftleitung: Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Innere Kanalstraße 15, Triforum, D-50823 Köln, E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

Die ZISU erscheint einmal jährlich mit einem Umfang von ca. 120 Seiten als Print- und Online-Ausgabe. Einzelheft: 27,00 €. Jahresabonnement Print: Institutionen 24,00 €; privat 22,00 (beide: Mindestlaufzeit 2 Jahre).

Jahresabonnement Print + Online: Institutionen 55,00 €; privat 32,00 €; Jahresabonnement Online: Institutionen 55,00 €; privat 32,00 €. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Mit einem Online- oder einem Print + Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZISU, solange Ihr Abonnement besteht. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement- Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf <https://zisu.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstraße 7, D-51379 Leverkusen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69, info@budrich.de
www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de
Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZISU22 vom 16.02.2023

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Editorial

Uwe Gellert, Thorsten Merl, Kerstin Rabenstein, Matthias Schierz	Fachunterricht und Subjektivierung	3
--	------------------------------------	---

Thementeil

Nele Kuhlmann, Christian Herfter	Subjektivierung im Medium mathematischen Schulwissens – Explorationen zu unterrichtlichen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens	35
Ezgi Güvenç, Tobias Leonhard	Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum	51
Hanna Roose	Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht	68
Delia Hülsmann	Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit. Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anererkennungstheoretischer Perspektive	86
Hannes König, Helen Lehndorf	Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare	104
Anja Langer	Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung	120

Allgemeiner Teil

Andrea Bossen, Thorsten Merl, Angela Bauer	Zur Abstimmung gebracht – Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat	136
Kerstin Rabenstein	Zur Herstellung der Schulklasse in Arte- fakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen	154

Rezensionen

Elias Braun	Machold, Claudia / Wienand Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnogra- phie. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 217 S.	171
-------------	--	-----

Editorial

Uwe Gellert, Thorsten Merl, Kerstin Rabenstein, Matthias Schierz

Fachunterricht und Subjektivierung

Eine Diskussion zu Schulfächern als Produkt und Produzent von Diskursen und damit zu der Frage der Ordnung von Wissen in Schulfächern und damit einhergehenden Subjektivierungsprozessen hat sich in den letzten Jahren – insbesondere schulfachübergreifend – noch wenig entfaltet. Mit dem Themenheft der ZISU wollen wir zur Diskussion anregen, wie die subjektivierungsanalytische Unterrichtsforschung durch den Einbezug der fachlichen Dimension von Unterricht ihren Gegenstand ausdifferenzieren kann und wie eine fachunterrichtsbezogene Diskussion ihre Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände durch machtanalytische Fragen anreichern, aber auch befragen kann. Dazu werfen wir zunächst exemplarisch den Blick auf sich verändernde Leitkonzepte von zwei Schulfächern und damit auch auf ihre Unterschiede. Sodann rekapitulieren wir skizzenhaft die Entwicklungen des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses an Subjektivierung im Unterricht in den letzten zwanzig Jahren. Abschließend machen wir ein Spektrum unterschiedlicher Ansatzpunkte für eine Forschung zu Subjektivierung und Fachunterricht deutlich.

1 Schulfächer und die Konstitution von Subjekten

Prozesse der Subjektivierung erfolgen im Unterricht staatlich organisierter Bildung durch Schule, schaut man in die Präambeln der Rahmenrichtlinien und in offizielle Verlautbarungen zur Sinnbestimmung von Schule und Fachunterricht, grosso modo intentional.¹ Die Konstitution von Subjekten orientiert sich in der staatlich organisierten öffentlichen Bildung entlang normativer Ordnungen, die in ihren Appell- und Aktivierungsstrukturen u. a. Normen geforderten Subjekt-Seins und damit verbundener, idealisierter rechtlicher und politischer Praxen kommunizieren: „Schroff formuliert: Der Staat modelliert sich seine Bürgersubjekte so, wie er sie benötigt, um den ersten Staatszweck der Stabilität zu erfüllen“ (Beer 2021: 57). Das Interesse insbesondere staatlicher Institutionen, „Subjekte über Regierungsformen zu produzieren oder zu aktivieren“ (Geimer et al. 2019: 1), gab

1 Mit der Bezeichnung ‚intentional‘ werden hier nicht persönliche Handlungen, sondern ‚Dispositive‘ als „strategische Notwendigkeiten“ (Foucault 1978: 138) der Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen angesprochen, die auch an staatliche Zielstellungen gekoppelt sein können. Foucault kennzeichnet ‚Dispositive‘ als netzförmig organisierte Macht, die „gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv“ (ebd.: 116) wirke. ‚Dispositive‘ seien als „ein entschieden heterogenes Ensemble“ (ebd.: 119) zu analysieren, „das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (ebd.: 119-120) umfasse. Untersuchungen zum Schul-Dispositiv (z. B. Hertel 2021; Pongratz 1990) stehen daher auch im Kontext der hier interessierenden Fragestellung nach fachunterrichtlichen Subjektivierungsformen und verweisen auf die Erwartung, der Vielfalt der Elemente des Dispositivs Rechnung zu tragen.

in den vergangenen Jahren den Governmentality Studies und den Studien zur Ökonomisierung des Sozialen Anstöße, die Subjektmodelle und -formen, die in die Zwänge, Imperative und das Imaginäre von Politik und Ökonomie eingeschrieben sind, vorwiegend diskursanalytisch zu rekonstruieren (Miller & Rose 2008; Krasmann & Volkmer 2007; Saar 2007; Bührmann 2005) und beispielsweise in Anschluss an Foucault (2004) als ‚enterprising self‘ zu identifizieren (Rose 1996: 154; Bröckling 2007).

Fokussiert man zudem Studien, die in der Tradition politischer Theorie bevorzugt den Staat und nicht allein die (neo)liberale Ökonomie zum Ausgangspunkt der Rekonstruktion von Subjektmodellen und -formen wählen, so stößt man in der Theorie deliberativer Demokratie und Öffentlichkeit auch im Kontext konzeptioneller Überlegungen zu schulischer Demokratieerziehung auf das Modell des ‚diskursfähigen Subjekts‘ (Habermas 1992). Deliberative Demokratien sind, wie Habermas zeigt, unverzichtbar auf die Haltungen eines Subjekts ‚Staatsbürger*in‘ angewiesen, das „von den Prinzipien der Verfassung intuitiv überzeugt“ (Habermas 2022: 16) ist. Es liegt daher im Interesse einer demokratisch verfassten Staatsform, sich in den pädagogischen Adressierungspraktiken „ideologischer Staatsapparate“ (Althusser 1970) an einer Subjektform zu orientieren, die der Grundrechtsordnung so weit entspricht, dass sie den vom Staat adressierten Individuen und Kollektiven „das Bewusstsein gibt, an der Ausübung demokratisch legitimer Herrschaft beteiligt zu sein“ (Habermas 2022: 17), also an der Macht des Souveräns gebildet, d.m. sachkundig, kommunikativ kompetent und zur Übernahme universalistischer Perspektiven befähigt, zu partizipieren. Aus diesem Grund sind Demokratien „zwingend auf Bildungseinrichtungen angewiesen, die genau das leisten – die also sicherstellen, dass immer wieder aufs Neue hinreichend qualifizierte Bürger*innen das Wort ergreifen und ihre Interessen zu artikulieren vermögen“ (Rieger-Ladich 2022: 8).

Jedoch beruht sowohl die in der Verfassung niedergelegte Grundrechtsordnung deliberativer Demokratie als auch das Subjekt-Modell einer auf die moralisch verfasste Grundordnung zugeschnittenen Vorstellung des und der gebildeten, diskursfähigen Staatsbürger*in auf „idealisierenden Überschüssen“ (Habermas 2022: 17), die unkenntlich machen, dass der Zugang zur bürgerlichen Öffentlichkeit aufgrund von Restriktionen nicht allen gleichermaßen zur Verfügung steht und stand. Man wird aber auch auf Grund solcher idealisierender Erwartungsüberschüsse an ein ‚kompetentes‘ Subjekt, die sich auch in der Modellierung eines ‚enterprising self‘ widerspiegeln, der Annahme Zweifel entgegenbringen, Schule könne über eine pädagogische Technologie intentional Subjekte erzeugen, welche als ideologisch gleichgeformte, diskursfähige Subjekte gleichsam auf Serie gesetzt sind. Die Grenzen staatlich und ökonomisch intendierter Subjektivierung liegen letztendlich darin, dass sich die Adressierungen von Individuen und Kollektiven im Rahmen einer staatlich kontrollierten Institution Schule an den Realitäten doppelter Kontingenz pädagogischer Kommunikation (Luhmann 2002; Luhmann & Schorr 1982), den sich in performativen Wiederholungen eröffnenden Möglichkeiten subversiver Resignifikation (Butler 2006) und den unvermeidlichen „Lücken der Regulation durch die Macht der Diskurse“ (Renn 2012: 49) bricht. Es lassen sich auch die konkreten Wissens- und Könnensordnungen der Fächer, wie sie sich in performativen Wiederholungen der Muster fachunterrichtlicher Kommunikation ausbilden, als in zwar vorgängigen Diskursen verhandelte, aber erst in der Praxis

emergierende fragile Ordnungen begreifen. Dies belegt die Vielzahl interpretativer und rekonstruktiver Arbeiten, die sich bspw. mit den kommunikativen Prozessen der Themenkonstitution und der Themenkonflikte in Unterrichtsinteraktionen, den Risiken oder Widersprüchen in der Gleichzeitigkeit des Zeigens der Sache und des Selbst, den performativen Unglücksfällen in der Anwendung konventioneller Methoden des Lehrens, den ‚Knoten‘ und Double-Bind-Phänomenen in der unterrichtlichen Konfliktkommunikation mit Schüler*innen, der latenten Kommunikation von Moral in Leistungsbewertungen oder den offenen und versteckten Praktiken der Disziplinierung und Sanktionierung von Unterrichtsakteur*innen in Kontexten der Aufmerksamkeitssteuerung befassen. Prozesse der Subjektivierung entfalten sich daher in Schule und Unterricht in aller Regel in ihrer konkreten Gestalt in einer von außen prinzipiell unterbestimmten und in ihren Verläufen und Ergebnissen ungewissen, nicht vollständig zu determinierenden unterrichtlichen Praxis.

Man kann sich somit in einem ersten Zugang in bewusst gewählter immanenztheoretischer Orientierung darauf konzentrieren, pädagogische Subjektivierungspraxen und ihre als in situ gewonnene Daten protokollierbare Konkretisierung in unterrichtlichen Adressierungspraktiken aus sich selbst heraus zu verstehen. In einem transzendenztheoretischen, hier: dispositivanalytischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen wird explizit beachtet, dass Schule als offizielle und staatliche Bildungsinstanz auf außerunterrichtlichen, politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen darüber fußt, was sie als anerkennenswerte Subjektformen, als Wissens- und Könnensordnungen, als Normen und Werte priorisiert, wie Unterricht intentional gestaltet wird und auf welche Weise schulische Bildungsprozesse, aufseiten der Aneignung (z. B. Zensuren) wie auch der Übermittlung (z. B. Vergleichsarbeiten), bewertet werden. Anders als in lokalen Bildungskontexten, wie etwa in der Familie oder dem Sportverein, spiegeln sich gesellschaftliche Machtverteilungen und Steuerungsprinzipien in offiziellen Bildungsinstanzen unmittelbar wider (Bernstein 1977). Um uns diesem zweiten Zugang, also dem Zugang zur ‚Subjektkultur‘ (Reckwitz 2022) staatlicher Bildung und den sie widerspiegelnden ideologischen Prozessen der Subjektivierung im Fachunterricht, den wir dem der Situiertheit und Emergenz von Unterrichtspraktiken und -ordnungen zur Seite stellen, anzunähern, knüpfen wir zunächst ideengeschichtlich an Althusser an und folgen darin neueren Entwicklungen der Re-Vitalisierung des sozialwissenschaftlichen Interesses an ideologietheoretischen Forschungen und Entwürfen (Beyer & Schauer 2021; Žižek 2021; Charim 2018). Wir können hier nicht, das sei vorweg gesagt, die kritische und notwendige Auseinandersetzung mit Althusser's Staatsverständnis und seiner Auffassung zum Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft führen (in Kontrastierung mit Foucault und Gramsci z. B. Hall 2004) und deuten daher nur an, worin wir einen Gewinn sehen, sich in der fach- und schulpädagogischen Subjektivierungsforschung mit den Arbeiten Althusser's explizit unter der ideologietheoretischen Perspektive zu befassen, die im prominenten Beispiel einer den Subjektstatus aktivierenden Interpellation eines Individuums durch das Gesetz verankert ist.

In der Schrift ‚Ideologie und ideologische Staatsapparate‘ (Althusser 1970), in der Althusser den Gedanken der Subjektivierung durch Interpellation formuliert, wird die Bindung zwischen Subjekt und Staat grundlegend als eine zwischen Ideologie und Subjekt konfiguriert: „Es gibt Ideologie nur durch das Subjekt und für die Subjekte“ (ebd.:

84), um anschließend das Subjekt an die Staatsmacht zu knüpfen: „Es gibt Subjekte nur durch und für ihre Unterwerfung“ (ebd.: 98). Es geht Althusser, bezieht man zum Verständnis dieser Aussage seine früheren Schriften mit ein, nicht nur um die Praxen der Unterwerfung unter die von ihm so benannten ‚repressiven Staatsapparate‘, sondern um die Frage der Unterwerfung von Kollektiven und Individuen unter die von Staat und Gesetzen getragene und herrschende Ideologie, die er nicht als verkehrtes oder falsches Bewusstsein versteht, sondern, wie Hall interpretiert, als einen „Rahmen des Denkens und der Vorstellungen über die Welt – der >Ideen<, mit denen die Menschen sich vorstellen, wie die soziale Welt funktioniert, welches ihr Platz darin ist und was sie tun *sollten*“ (Hall 2004: 45). In der Amalgamierung von Materialität, Körperlichkeit und immateriellen Ideen sind für Althusser bedeutungstiftende soziale Praxen der Staatsapparate von ‚disponierenden‘ und ‚disponierten‘ Subjekten erzeugte Modalitäten des Funktionierens von Ideologie.

Althusser entwickelt vor dem Hintergrund der Theorie ideologischer Staatsapparate die These einer untrennbaren Kopplung von Staat, Subjekt und Ideologie, vom ‚Subjekt-Sein‘ als ‚Im-Apparat-Sein‘ und damit als ‚In-der-Ideologie-Sein‘, verweist aber in seinem Gesamtwerk ebenso auf die Bedeutung der *politischen Ideengeschichte* für die ideologietheoretische Subjektivierungsforschung wie auf die Bedeutung der *historischen Diskursanalyse* für das Verständnis von Subjektivierungsprozessen in der Schule und ihrem Fachunterricht (Neubauer 2013). In dieser Perspektive lassen sich Schulfächer als Medien der Kopplung von Staat und Subjekt durch solche Macht-Wissens-Gefüge thematisieren, deren Repräsentationen der ‚Sachen‘ selbst als ‚in der Ideologie seiend‘ zu begreifen sind und deren Erzeugung an unterschiedlichen „Knotenpunkten von Praxen und Diskursen“ (Müller 2021: 9) erfolgt. Als solche Knotenpunkte können Orte der Schulbuch- und Curriculumproduktion ebenso gelten wie Unterrichtsstunden in Fächern, in deren Lehr-Lern-Praktiken Freiheit und Unterwerfung in subjektivierender Wirkung systematisch miteinander verschränkt werden, oder sich in „discursive compliance“ manifestierende „identifications with particular ideological ways“ (Brown 2011: 72) im Rahmen der Lehrkräftebildung. Die mit Althusser als Ideologie zu begreifenden Knotenpunkte, in denen ‚Inhalte‘ als Mathematik- (Lundin 2012), Sport- oder beispielsweise auch als ‚Afrikawissen‘ (Müller 2021) erzeugt werden, priorisieren in stillschweigender Weise bestimmte Formen des Subjekt-Seins und ihnen korrespondierende Werte und Haltungen, während andere diskreditiert oder zumindest abgewertet werden (Apple 1979).

Auf dieser Grundlage lassen sich Schulfächer als historische Konstruktionen, als Produkte komplexer gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, die nicht beliebig mit ihren fachkulturell tradierten Sinnbestimmungen brechen können (Goodson et al. 1999), verstehen. So emergieren ihre Wissensordnungen in den fachunterrichtlichen Praxen tagtäglich aufs Neue und bieten darin unter Bedingungen der Ungewissheit pädagogischen Handelns auch Potentiale für das Auftreten curricular ungeplanter und nicht vorgesehener Verständnisse des Selbst und der Welt. Sie unterliegen gleichzeitig einer jedem Unterricht vorgängigen historisch-gesellschaftlich bedingten Entwicklung ihrer Subjektnormen, die sich in den ‚Sedimentschichten‘ der Sinnbestimmungen und legitimationswirksamen Deutungsmuster der jeweiligen Fachkulturen als widersprüchlich und inkohärent ablagen – mit entsprechenden Folgen für die Anrufungen des Subjekts.

Im Fachunterricht finden sich Spuren dieser Widersprüche und Inkohärenzen in den strukturierenden Praxen und empirisch-konkreten Praktiken des Unterrichts, im Zeigen, Erklären, Üben etc., die im vorliegenden Heft in ihrer Wirkung als subjektivierende Prozesse in den Blick genommen werden.

Um dies beispielhaft zu illustrieren, werden im Folgenden, wenn auch nicht in der Komplexität einer erst noch zu leistenden Dispositiv-Analyse, im Rahmen einer Spurensuche die Schulfächer Mathematik und Sport als Medien der Kopplung von Staat und Subjekt näher betrachtet. Mit Mathematik und Sport wählen wir dazu zwei Schulfächer, die sich in Bezug auf ihre Position in der schulinternen Hierarchie der schulischen Wissensordnungen besonders stark unterscheiden. Während Mathematik gemeinhin als ein Schulfach gilt, in dem der Wissensaufbau in besonders starrer Weise kumulativ angelegt ist und darüber hinaus schulmathematisches Wissen gleichsam als rational, objektiv, sicher und unveränderlich bewertet wird, zählt im Schulsport in der Regel das Können mehr als das Wissen. Wissensordnungen werden dann durch Könnensordnungen substituiert, mit den entsprechenden Konsequenzen für die Priorisierung bestimmter Werte und Normen. Die Wahl von Sport und Mathematik als zu betrachtende Unterrichtsfächer zielt explizit auch darauf, durch maximale Kontraste ein vielschichtiges Bild von schulischer Fachlichkeit zu zeichnen.

Dabei geht es uns darum, das ‚Vielschichtige‘ und ‚Brüchige‘ an den geronnenen Wissens- und Könnensordnungen der Fächer darzustellen und anzudeuten, was es für Subjektivierung im Fachunterricht bedeuten kann, wenn sich aus dem ‚Vielschichtigen‘ und ‚Brüchigen‘ situational oft inkohärent bedient wird. Mit Blick auf die Erforschung von ‚Fachunterricht und Subjektivierung‘ zielt dies auch darauf, für die in (Fach-)Unterrichtspraktiken eingelagerten ‚Ideologien‘ und Normen des Subjekt-Seins der schon manifestierten staatlichen Ordnung der Schule und ihrer Fächer zu sensibilisieren.

Mathematik als Schulfach

Im neuhumanistischen Gymnasium der Humboldt'schen Reformen wird Mathematik, neben den Alt Sprachen Griechisch und Latein, zum schulischen Hauptfach. 200 Jahre später ist Mathematik noch immer ein Hauptfach, während die Alt Sprachen, insbesondere Griechisch, an den Rand gedrängt erscheinen. Offenbar wird es gesellschaftlich durchgängig für wichtig erachtet, dass Mathematik im Rahmen der schulischen Wissensordnung eine zentrale Position einnimmt – zu einer Ausnahme hiervon später. Begründet wird dies mit Blick auf die wissenschaftspropädeutische Funktion des Gymnasialunterrichts dadurch, dass die Mathematik ihres abstrakten Charakters, ihres deduktiven Aufbaus und ihrer formallogischen Absicherung des Wissens wegen die Königin aller Wissenschaften sei und gleichzeitig ihre Zeichensysteme und Verfahren nicht nur von den Naturwissenschaften, sondern auch den Wirtschaftswissenschaften, weiten Bereichen der Medizin, der Psychologie und zunehmend der Bildungswissenschaft genutzt werden und Mathematik so auch als Dienerin der Wissenschaften bezeichnet werden könne. Welcher dieser beiden Aspekte in den Vordergrund rückt, wechselt sich in der zweihundertjährigen Geschichte des Schulfachs Mathematik ab. Während Humboldt den formalen Bildungswert von Mathematik als mindestens so hoch wie den der

Altsprachen veranschlagt (Lohmann 1986), benennt die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 1961) mathematisch qualifiziertes Humankapital als Erfordernis für technisch-naturwissenschaftlichen Fortschritt und wirtschaftliches Wachstum.

Die Rede vom Doppelcharakter der Mathematik als Königin und Dienerin positioniert Mathematik im Feld der Wissenschaften. Aber auch die Ausrichtung der Mathematik als Wissenschaft wandelt sich. Etwa reflektiert der Mathematiker G. H. Hardy (1877–1947): „Ich habe nie etwas gemacht, das ‚nützlich‘ gewesen wäre. Für das Wohlbefinden der Welt hatte keine meiner Entdeckungen – ob im Guten oder im Schlechten – je die geringste Bedeutung“ (zitiert nach Davis & Hersh 1985: 85). Dieser als ‚reine Mathematik‘ bezeichnete Standpunkt steht einer ‚angewandten Mathematik‘ gegenüber, die auf die Verwendbarkeit neuer mathematischer Erkenntnis im Rahmen interdisziplinärer Forschung setzt. Mit der beschleunigten technischen und technologischen Entwicklung des späten 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts gingen entsprechende Verschiebungen im Machtgefüge an mathematischen Fachbereichen der Universitäten einher. Dies interessiert hier insofern, als in diesem Zuge das ‚mathematische Modellieren‘ in der curricularen Diskussion zunächst bzgl. des Mathematikunterrichts am Gymnasium, dann aber auch an anderen Schulformen und Schulstufen, an erheblicher Bedeutung gewonnen hat. So zeigt sich hier, dass diese Verschiebung in der Bedeutungsgewichtung innerhalb der Wissenschaft Mathematik von reiner zu angewandter Mathematik ihre Wirkmächtigkeit bis hin zu den von der Kultusministerkonferenz erlassenen Bildungsstandards für die allgemeinbildende Schule entfaltet und mathematisches Modellieren, auch für die Grundschule, als eine von fünf ‚allgemeinen mathematischen Kompetenzen‘ expliziert. Gerade am mathematischen Modellieren als allgemeiner mathematischer Kompetenz lässt sich zeigen, ob und wie sich Veränderungen von Mathematik als Schulfach in der Praxis des Mathematikunterrichts niederschlagen.

Die in der Beschreibung von Mathematik als Königin und Dienerin der Wissenschaften sowie der Unterscheidung von reiner und angewandter Mathematik erfolgten Polarisierungen und Abgrenzungen im Feld der Wissenschaft finden sich in ähnlicher Weise auch in Bezug auf den Beitrag eines Schulfachs Mathematik zur Allgemeinbildung. Dem Schulfach Mathematik kann in seiner geschichtlichen Entwicklung in dieser Hinsicht eine analoge Doppelrolle attestiert werden. Zum einen wird der formale Bildungswert („die allgemeine Geistesbildung“, Kühnel 1916: 13; „Bedeutung der Mathematik für die geistige Zucht“, Birkemeier 1923: 120) von Mathematik hochgehalten, zum anderen seine materiale Aufgabe („die für das praktische Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten dem Schüler übermitteln“, Kühnel 1916: 13). Die Diskussion darum, wie diese beiden Aspekte curricular zu gewichten sind, hat in den letzten 200 Jahren das Pendel mal zu der einen, mal zu der anderen Seite schwingen lassen. Auf den Erlass des Süvern'schen Lehrplans für preußische Gymnasien im Rahmen der Humboldt'schen Reform, in dem die Mathematik als zu erschließendes klassisch-humanistisches, gleichsam philosophisches Gebiet an die Seite der Altsprachen gestellt wird, entsteht sofort eine Gegenbewegung, die die Bedeutung von Mathematik als Notwendigkeit „in jedem Lebensberufe“ (zitiert nach Repertorium 1844: 153) herausstellt. Diese praktische Seite der Mathematik wird in einer Verfügung des Ministeriums von 1826 in üblicher Abgrenzung als „ganz unentbehrliche Fertigkeit im gemeinen Rechnen“ (ebd.) bezeichnet

und es heißt, dass in den beiden unteren Gymnasialklassen „die Fertigkeit im Rechnen, ohne alle Einmischung der Mathematik, ... praktisch eingeübt werden soll“ (ebd.). Einen maximalen Kontrast hierzu stellt die Reform der ‚Neuen Mathematik‘ der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, unter dem Schlagwort ‚Mengenlehre‘ bekannt, dar, die eine Formalisierung und Verwissenschaftlichung der Schulmathematik auf allen Schulstufen u. a. dadurch umzusetzen versuchte, dass sie den Grundbegriff der Menge und nachfolgend weitere mathematische Strukturbegriffe zum zentralen Gerüst auch der (grund-)schulmathematischen Wissensordnung erhob.

Mathematikdidaktisch wird diese curriculare Dichotomie meist als Struktur- und/versus Anwendungsorientierung der Schulmathematik bezeichnet. Neben dieser Dichotomie, deren Gewichtung erhebliche Auswirkungen auf die im Verlauf der Jahrzehnte jeweils dominierenden schulmathematischen Wissensordnungen zeitigt, können weitere Aspekte in die Betrachtung einbezogen werden. Beispielhaft werden im Folgenden zwei Aspekte herausgegriffen, die hier nur kurz angerissen werden können, jedoch zwei zentrale Momente der schulmathematischen Wissensordnung betreffen: (1) die strenge Grammatik des algebraisch-analytischen Fokus auf Terme, Gleichungen und Funktionen und (2) das Ausblenden von gesellschaftspolitischem Bias in mathematischen Anwendungen und Modellierungen.

ad 1) Aus einem historisch-genealogischen Blickwinkel auf Schulmathematik erscheint die Frage bedeutsam, „inwiefern das Zeichenrechnen für die Mathematik wesentlich ist, in welche Macht-Wissen-Komplexe es eingebunden ist, welche Führungstechniken es voraussetzt, darstellt und ermöglicht“ (Kollosche 2015: 157). Es interessiert also, welche gesellschaftliche Funktion Schulmathematik erfüllen soll, wenn sie ab der Sekundarstufe I das algebraische Kalkül zu ihrem curricularen Kern erklärt, und wie sie dies tut. Mit David Kollosche lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Rationalismus der Schulalgebra und dem bürokratischen Verwaltung erkennen. Kollosche bezieht sich dabei auf Max Webers Konzeption rationaler Bürokratie, die dieser in einer Zeit fertigstellt, in der die konzeptionelle Ausrichtung der Schulmathematik auf algebraisch-funktionales Denken in der Nachfolge der wegweisenden Meraner Reform von 1905 ihre Wirkung entfaltet. Für Weber ist Bürokratie „die an Präzision, Stetigkeit, Disziplin, Straffheit und Verlässlichkeit, also: Berechenbarkeit für den Herrn wie für die Interessenten, Intensität und Extensität der Leistung, formal universeller Anwendbarkeit auf alle Aufgaben, rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, in all diesen Bedeutungen: formal rationalste, Form der Herrschaftsausübung“ (1922: Erster Teil, III § 5). Vergleicht man diesen Passus mit Beschreibungen des Schulfachs Rechnen aus einem bekannten Methodikwerk von 1929, das 1965 in seiner vierten Auflage erscheint, so sind die Parallelen nicht zu übersehen (Fettweiß & Schlechtweg 1965: 172): „In der Struktur des Faches Rechnen liegt es begründet, daß gerade dieser Unterricht in besonders wirksamer Weise dazu dienen kann und muß, das Kind zu Sorgfalt, Genauigkeit, Sachlichkeit und Gewissenhaftigkeit anzuhalten. [...] An der Bestimmtheit des Rechnens werden die Schwätzer, die Phantasten und die Leichtfüße entlarvt. Der Rechenunterricht erzieht zu Klarheit, Ausdauer, Wahrhaftigkeit, zu innerer und äußerer Ordnung“. Die Prozessierung dieser Tugenden im Mathematikunterricht kann interpretativ rekonstruiert werden. Ein plakatives Beispiel ist der Wert, den Lehrer*innen auf doppelt und mit dem Lineal unterstrichene Rechenergebnisse legen. Aber erst unter Ein-

bezug historisch-genealogischer Erkenntnis über das Schulfach Mathematik lässt sich die subjektivierende Stoßrichtung und Wirkung schulischen Mathematikunterrichts bemessen. Mathematikunterricht diszipliniert nicht nur durch seine ‚äußere‘ Form, sondern auch qua funktionalistische Ausrichtung seiner disziplinierten Verfasstheit auf gesellschaftliche Erfordernisse.

ad 2) Wie eingangs erwähnt, galt Mathematik im Lauf der letzten zwei Jahrhunderte stets als schulisches Hauptfach – mit einer Ausnahme. Diese Ausnahme erscheint uns als instruktiv sowohl hinsichtlich der These, dass Wechsel in der Hierarchie von Schulfächern auf Verschiebungen gesellschaftspolitischer Machtinteressen erfolgen, als auch in Hinblick auf den blinden Fleck schulmathematischer Anwendungsorientierung gegenüber ideologischen Grundmustern. Die abnehmende Relevanz von Mathematikunterricht für Bildung im Nationalsozialismus und damit der sinkende Status innerhalb des schulischen Fächerkanons zeigen sich in der Reduzierung der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden. Darüber hinaus ist eine radikale Fokussierung auf Anwendungen von Mathematik ersichtlich. Das Reichs- und Preußische Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung benennt 1938 verbindliche Themenfelder für den Mathematikunterricht. Neben der Bedeutung von Mathematik für naturwissenschaftlichen und technischen Fortschritt wird explizit die Ausrichtung der Schulmathematik auf „Wehrwissenschaft“, „Bevölkerungspolitik, Biometrik und Volkswirtschaft“ (zitiert nach Kütting 2012: 19) verfügt. Wenn auch keine Dokumentation der Praxis des Mathematikunterrichts im Nationalsozialismus verfügbar ist, so belegen allein die seinerzeit vorgeschriebenen Schulbücher, wie umgehend, unmittelbar und unverschleiert die genannten Anwendungsgebiete die strukturelle Ausrichtung des Mathematikunterrichts umkrepeln. Offenbar zeigt sich in den Anwendungskontexten von Mathematikaufgaben, in welchen Dienst der Mathematikunterricht jeweils gestellt wird. Dies mag für den Nationalsozialismus unmissverständlich ins Auge springen. Generell erscheint es plausibel anzunehmen, dies sei in anderen Systemen nicht anders. So spiegeln Mathematikaufgaben aus Schulbüchern der DDR einen stark militärisch geprägten Alltag. Für die aktuelle, im Nachgang der PISA-Studie verstärkt auf Anwendungsaufgaben und mathematische Modellierung setzende bundesdeutsche Mathematikdidaktik ist dies wohl nicht anders. Als exemplarisch für die derzeitig dominierende Ausrichtung auf Technik und Konsum – mittlerweile auch verbunden mit Elementen aus dem Feld der Nachhaltigkeit – kann die Aufgabe gelten zu bestimmen, wie viel Farbe man benötigt, um einen Porsche 911 zu lackieren (Maaß 2007).

Würde man das, was wir als schulmathematische Wissensordnung bezeichnen, lediglich als didaktisch elementarisierte reine oder angewandte Mathematik rekonstruieren, so blendete man die gesellschaftliche Verfasstheit von Schulmathematik aus. Gerade in ihren Anwendungskontexten zeigt sich, welche Alltäglichkeiten Schulmathematik normalisiert. Subjektivierungsprozesse im Mathematikunterricht lassen sich somit in besonderer Weise dort erkennen, wo Mathematik und Anwendungskontexte verschränkt werden (Gellert & Jablonka 2009). Dass dies in differentieller Weise erfolgt, hat Paul Dowling (1996) an Schulbüchern in England belegt: Es werden sozialschichtspezifisch (a) andere Anwendungskontexte normalisiert, (b) falls Anwendungskontexte gemeinsam sind, so werden differente Akteurspositionierungen eingenommen, und (c) bilden sich so differente Vorstellungen der Wirkmächtigkeit von Mathematik aus. Für den bun-

desdeutschen Mathematikunterricht an Hauptschulen hat insbesondere Hauke Straehler-Pohl rekonstruiert, welchen Anrufungen des Subjekts Hauptschüler*innen ausgesetzt sind und wie sie diese manchmal, meist individuell, zurückweisen (Straehler-Pohl & Gellert 2015), wo also „Subjektivierung scheitert“ (Saar 2013: 25).

Anzumerken ist, dass unter dem Blickwinkel von Subjektivierung Fachunterricht auch insofern als komplex erscheint, als es hierin einerseits immer Individuen sind, die subjektiviert werden bzw. qua Techniken des Selbst sich subjektivieren. Andererseits erkennen wir oft auch Subjektivierung „jenseits der Person“ (Alkemeyer & Bröckling 2018: 18), Prozesse der „Subjektivierung kollektiver Subjekte“ (ebd.: 17), wenn etwa in Straehler-Pohls Studie Hauptschüler*innen durch infantilisierende Arbeitsmaterialien kollektiv positioniert werden und sich ihr kollektives Hauptschüler*innen-Sein auf diese Weise performativ fabriziert.

Sport als Schulfach

Sucht man in der frühen Konstitutionsgeschichte des Schulfachs Sport nach Wissenschaftsbezügen, dann findet man sie in den Hygienediskursen der Schul-, Militär- und Arbeitsmedizin des 19. Jahrhunderts. Die Didaktik des Sports wird daher im Unterschied zur Mathematikdidaktik im Kontext ihrer geschichtlichen Selbstverortung nicht den Anspruch formulieren, die Sache ihres Fachunterrichts sei an bedeutender Stelle im Feld der Wissenschaft positioniert gewesen. Sport entwickelte sich zwar im 20. Jahrhundert zu einem wissenschaftlichen Experimentierfeld der Moderne (vgl. Alkemeyer 2017), in dem die am zeittypischen Hygienediskurs beteiligten Wissenschaften an Athlet*innen systematisch Erkenntnisse über die Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit, Transformation und Perfektionierung des menschlichen Körpers sammelten (vgl. Sarasin 2001). Die akademische Anerkennung einer Sportwissenschaft, die sich wie die Mathematik als Königin oder Dienerin der anderen Wissenschaften hätte darstellen können, war mit der Ausdifferenzierung dieses Experimentierfelds jedoch nicht verbunden.

Dass eine wissenschaftsorientierte Sportdidaktik an Universitäten Anerkennung finden würde, war zudem in der frühen Bundesrepublik deshalb nahezu ausgeschlossen, weil bis in die 1960er Jahre (Lehrerbildende) Hochschulinstitute für Leibesübungen von der Wissenschaftsinstitution ‚Universität‘ strikt getrennt gehalten wurden. Sport galt zumindest in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit auch vor dem Hintergrund seiner Überhöhung im Nationalsozialismus als kulturelle Verfallserscheinung, die mit universitärer Lehre und Forschung, die sich am Hochkulturschema orientierte, nichts zu tun hatte. Eine, wie es in der Zeit polemisch hieß, ‚Facultas für Bauchwelle‘ stand daher nicht zur Diskussion. Erst in den 1970er Jahren entstand aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutungszunahme des sich dynamisch ausdifferenzierenden Sports als politischem, alltagskulturellem, ökonomischem und medialem Faktor auch ein gesellschaftlich akzeptierter gesteigerter Bedarf an sportwissenschaftlicher Forschung, so dass die Gründung sportwissenschaftlicher Institute an Universitäten, wenn auch zunächst nur punktuell, möglich wurde (vgl. Grupe 1996). Das Fach konnte sich in der Selbstdarstellung noch bis in die 1970er Jahre hinein nur abseits der Geschichte der Wissensordnungen einer universitären Sportwissenschaft aufstellen, da es diese de facto nicht gab. Für das

Selbstverständnis bedeutsam blieb stattdessen die Geschichte der Pädagogik der Leibesübungen und die ihrer wechselnden, konkurrierenden und kontingenten körperbezogenen, gymnastischen, turnerischen und sportlichen Könnens- und Körperordnungen. Der Gedanke einer Fachdidaktik der Leibesübungen wurde in der BRD erst am Beginn der 1960er Jahre zur Sprache gebracht (Paschen 1961).

Dennoch verdankte das Schulfach in einem nicht unbedeutendem Ausmaß seine Existenz einer Intervention aus Wissenschaftskreisen. Im Topos der ‚geistigen Überbürdung‘, der die Klage über die schulische Überlastung der Schüler*innen mit geistiger Arbeit zum Ausdruck brachte, artikulierte sich im 19. Jahrhundert eine medizinische Kritik am höheren Schulwesen Preußens, in der sich eine Sorge über den Gesundheitszustand der Schüler*innen formulierte. Der durch die Dominanz der Geistesarbeit vernachlässigte Schülerkörper wurde im Überbürdungsdiskurs zu einem zentralen Referenzpunkt medizinischer Schulkritik, die u. a. auch auf die negativen Folgen für die Wehrhaftigkeit der Jugend verwies (vgl. Eiben 2018; Oelkers 1998). Abhilfe versprach eine politisch erwünschte, schulisch zu gewährleistende staatlich-militärische Körpererziehung der heranwachsenden Generation. Die Cabinettsorder König Friedrich Wilhelm IV. zur Einführung des Schulfachs Turnen im Jahr 1842 sollte die Forderung der Medizin nach schulischer Körpererziehung, aber nicht zuletzt auch die Forderungen des Militärs und die der eigenen politischen Kreise, in einem durchaus lange währenden und wechselhaften Prozess umsetzen (vgl. Oelkers 1998). Das Fach nahm daher mit seiner Konstitution zwar zwangsläufig ‚Gesundheit‘ als Zentralwert der ärztlichen Profession in seinen Bewährungsmythos auf, konnte diesen Wert jedoch mit erheblichen Folgen für die Professionalisierungsfähigkeit des Sportlehrerberufs nicht selbständig vertreten (vgl. Wernet 2014).

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde zu Ungunsten des deutschen Turnens immer deutlicher sichtbar, dass mit der Herausbildung des Sportsystems dessen körperbezogene Könnensordnung sehr wirksam an die Fortschritte der medizinischen Wissensordnung angebunden war. Im Kontext dieser Kopplung ging es in der Thematisierung des Schülerkörpers nicht mehr allein um die Kompensation von Bewegungsmangel „und die Wiederherstellung körperlicher Leistungsfähigkeit [...], sondern es ging vielmehr auch darum, sie zu steigern“ (Eiben 2018: 219). Für die Symbolisierung der Wettbewerbs-, Steigerungs- und Verbesserungsfähigkeit des Körpers stand im Sport die Subjektform des/der disziplinierten und asketischen Athlet*in zur Verfügung (vgl. Sarasin 2001). Sie sollte in der historischen Verflechtung mit dem Fitnessdiskurs des 20. Jahrhunderts im politischen Macht- und Spannungsfeld zwischen Normen individueller Selbstformung und kollektiver Fremdformatierung bis in die Gegenwart eine dominante Subjektform der Körperführung bleiben, die ein medizinisch gestütztes Leitbild des trainierten, gesunden, leistungsfähigen und attraktiven Körpers massenwirksam bereitstellte (vgl. Martschukat 2019; Scholl 2018). Dieser die Normalitätsvorstellungen vom Körper konstituierende Diskurs moderner Körperführung bestimmt bis in die jüngste Gegenwart hinein die schulmedizinischen und sportwissenschaftlichen Diskussionen über defizitäre ‚Schülerkörper‘ (Günter 2013).

Das Schulfach Sport stand in der Epoche seiner Gründung unstrittig unter der politischen und militärischen Vorgabe des Kaiserreichs, die ‚Subjekte‘ als soldatische Untertanen beschrieb. In historisch nachfolgenden Staatssystemen, wie dem des Nationalso-

zialismus, aber auch dem der DDR, blieb das Schulfach umfassend in den militärischen Macht-Wissens-Komplex eines Staates eingebunden, der schon in Kindern und Jugendlichen Subjekte des Militärs sah. Aber trotz der offenen Funktionalisierung in durchmilitarisierten Staaten war das Fach auch ein Projekt der Hygieniker des 19. Jahrhunderts. Mit der Gründung des Schulfachs vollzog sich ein Schritt in Richtung der massenhaften Verbreitung und Institutionalisierung einer hygienewissenschaftlich begründeten Diätetik. Es waren institutionelle Voraussetzungen zur Vermittlung körperbezogener Selbsttechniken geschaffen worden, die über die Subjektivierung patriotischer Untertanen hinaus auf die Figur eines ‚hellenistischen Subjekts‘ verwiesen, das mit Foucault (1997) gedacht, in der Sorge um sich seinen Körper als Ziel seiner Übung behandelte. In der Sorge um sich unternahm das bürgerliche Subjekt notwendigerweise den Versuch, in der hygienischen Regulation seines Körpers ein Selbstverhältnis auszubilden, das es unter Bedingungen einer bürgerlichen Gesellschaft überlegen und dadurch paradoxer Weise unter Gleichen anerkennungsfähig machte. Mit Blick auf Foucaults Analysen wäre daher in Hinblick auf die Absichten der Hygieniker des 19. Jahrhunderts auch für den Diskurs der Schulmedizin anzumerken: „Die Selbstregulation des heiklen Verhältnisses zwischen Freiheit, Gesundheit und Genießen ist nicht nur in Foucaults Antike das Ziel; sie war auch genau das, was die Hygieniker ihre Leser anzustreben lehrten“ (Sarasin 2001: 465). Die kulturelle Subjektform ‚Athlet*in‘ verkörperte ein Ideal der Mäßigung und Disziplinierung eigener Begierden und eines wie auch immer gearteten Begehrens zum Zweck der physiologischen, psychologischen und auch soziallogischen Perfektionierung des Körpers. Das Körperideal, das in die athletischen Praktiken des Sports eingeschrieben war, verwies zugleich über den Sport hinaus auf die Ausbildung einer ‚gesunden‘ Lebensführung und verstetigte sich in diversen Varianten seit dem 20. Jahrhundert geradezu weltweit zu einer historischen Konstante der Körpererziehung.

Mit der Umstellung von einem Fach für ‚Leibesübungen‘, das sich in der BRD nach 1945 in Bezügen zu einer pädagogischen Anthropologie des Leibes begründete, auf ein Fach ‚Sport‘, kamen in den 1970er Jahren, daran sei hier erinnert, auch in der Bundesrepublik ‚militärische‘ Interessen am Schülerkörper zum Vorschein. Dabei ging es nicht nur um die ritualisierten Klagen über die mangelnde körperliche Leistungsfähigkeit der nach der Schule zum Wehrdienst einberufenen Rekruten. Der Ost-West-Konflikt inszenierte Sport als Schauplatz einer ‚kalten‘ Kriegsführung, die sich des Propagandapotentials der Massenmedien bediente. Die politische Bedeutung des Sports in der Systemkonkurrenz förderte eine Fachreform, die körperbezogenes Effektivierungswissen der Medizin, Trainingswissenschaft, Biomechanik nach dem Vorbild der DDR in die Schule holte. Ein Fach, das sich bis dahin aus dem Reservoir einer historischen Sammlung turnerischer, gymnastischer, sportlicher, therapeutischer und militärischer Übungssysteme bediente, um in den Praxen der Fachstunden in situ eine sich selbst ähnelnde, aber im Grunde kontingente Könnensordnung zu reproduzieren, bedurfte einer gründlichen, nun auch und gerade sportwissenschaftlichen Inventur seiner performativen Praktiken. Die Umstellung von der Wirkungsungewissheit der gestreuten ‚Übungen‘ des Leibes auf die technologische Gewissheit eines evidenzbasierten ‚Trainings‘ des Körpers transportierte daher den Anspruch der curricularen Engführung der Inhalte des Fachs auf ‚Sportarten‘ mit dem Ziel, die performativen Praktiken der Übung durch wissenschaftsbasierte Praktiken des Trainings zu rationalisieren. Schule, so die verbreitete Vision, würde

durch Sport-Stunden, flankiert von Schüler*innenwettbewerben wie ‚Jugend trainiert für Olympia‘, dem Aufbau eines Talentreservoirs zuarbeiten, dessen sich der außerschulische (Spitzen-)Sport bedienen könne. Das ‚Talent‘ als eine weitere bedeutende Subjektform des Sports sollte von sozialen, sachlichen und zeitlichen Anforderungen der Schule für Training und Wettkampf partiell entlastet werden. In der DDR waren Kinder- und Jugendsportschulen schon am Beginn der 1950er Jahre gegründet worden. Schule und Leistungssport arbeiteten auch in der BRD ab Mitte der 1960er Jahre verstärkt daran, eine „strukturelle Kopplung“ einzugehen (Teubert et al. 2006: Titel). Zweifel an diesem Projekt, wenn auch erst in der frühen Phase nach der Wiedervereinigung in den 1990er Jahren, warf die naheliegende Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit und den Bedingungen der Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport auf. Talent-Sein und Schüler*in-Sein bedeute für Kinder- und Jugendliche der Eliteschulen des Sports, die Doppelbelastung durch gleichermaßen leistungsbezogene Anforderungen der Schule und des Sports auf sich zu nehmen, sich aber zugleich sehr unterschiedlichen Anerkennungsinstanzen unterwerfen zu müssen (vgl. Pallesen 2014; Pallesen & Schierz 2010; Richartz & Brettschneider 1996).

Der sportdidaktische Diskurs der BRD entwickelte sich nach der Phase der 1968er-Bewegung, deren Proteste der öffentlichen Diskussionskultur einen erheblichen Aufschwung gaben, in eine andere Richtung, als sie im Sportartenkonzept eingeschlagen wurde. Vor dem Hintergrund der langen Tradition der Einbindung des Sports in militär- und biopolitische Macht-Wissens-Komplexe des Staates schien der ‚reflective turn‘, der in der BRD 1977 in den fachdidaktischen Konzepten von Dietrich Kurz und Horst Ehni vollzogen wurde, dem Fach, metaphorisch gesprochen, ein neues Gesicht zu geben. Beide Arbeiten platzierten die Ausgangspunkte ihrer Entwürfe abseits des hygienewissenschaftlichen Diskurses der Medizin oder der Nützlichkeitsabwägungen der Sportorganisationen, der Politik und des Militärs. Sie positionierten ihre Argumentationsweisen mit sehr unterschiedlichen objekttheoretischen Vorstellungen von ‚Sport‘ im pädagogischen Diskurs der Erziehung zur Mündigkeit, der in Orientierungen an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule den Umbruch geisteswissenschaftlicher Pädagogik zur Erziehungswissenschaft begleitete (vgl. Rieger-Ladich 2014). Weder Horst Ehni und noch weniger Dietrich Kurz erwarteten vom Schulfach Sport, dass es in seinen Unterrichtspraktiken ein neues ‚revolutionäres Subjekt‘ des Sports formte. Wohl aber zielten ihre normativen Sinnbestimmungen des Fachs darauf, dass es seine Aufgabe sei, eine „mündige Spielart der Subjektivität“ (Rieger-Ladich 2014: 73) zu befördern. Als anererkennungsfähiges Subjekt des Sports galt ihnen,

- wer sich zur Sinnwelt des Sports und den Motiven seines Sporttreibens reflexiv verhielt (Kurz 1977);
- wer sich zum historisch kontingenten Objekt ‚Sport‘ in ein analytisches, kritisches und experimentelles Verhältnis setzte (Ehni 1977).

Der Auffassung, das Schulfach habe in seinen *Sport*-Stunden die Vergegenwärtigung und Ausübung von Sport mit dem Ziel der motorische Leistung sichernden und steigernden Körperoptimierung zu gewährleisten, stand die Erwartung gegenüber, das Fach habe in seinen *Unterrichts*-Stunden modernen Sport in Simulakren (Ehni) oder Szenen

(Kurz) exemplarisch zu vergegenständlichen und symbolisch zu repräsentieren, um dessen kontingente Sinnwelt unter didaktischen Zeige- und Deutungsinteressen zu thematisieren.

Das Fach war in dieser schwierigen und neuartigen Konstellation differenter Fachkonzepte mit Beginn der 1980er Jahre einem doppelten und in sich widersprüchlichen Reformdruck ausgesetzt. Einerseits sollte es seine Könnensordnung modernisieren und die eigene Modernität darin unter Beweis stellen, dass es in einer evidenzbasierten Initiation zum Sporttreiben das körpertechnologische Wissen der trainings- und bewegungswissenschaftlichen Disziplinen der Sportwissenschaft in der Schule methodisch wirksam zur Anwendung brachte. Andererseits sollte es sich für den Diskurs der Erziehungswissenschaft öffnen und sich sozialwissenschaftlich so reorganisieren, dass eine partielle Umstellung von einer körpertechnologisch begründeten Könnensordnung auf eine sozialwissenschaftlich begründete Wissensordnung gelingen würde. Damit war innerhalb der Sportdidaktik eine spannungsgeladene Konfrontationsstellung zweier Reformauffassungen entstanden, deren Konfliktpotential sich in der polemischen Frage „Quatschen oder turnen?“ (Krüger & Hummel 2019: Titel) noch vierzig Jahre später im Kontext einer Kontroverse über die Defizite und die Notwendigkeit der Professionalisierung des Sportlehrer*innenberufs dokumentieren sollte (vgl. Schiller et al. 2022). An der Jahrzehnte lang währenden Frontstellung zwischen einer fachlichen Aktions- und Reflexionsorientierung änderte sich in der Sportdidaktik auch in der Nach-PISA-Phase nichts. Prominente Fachvertreter*innen betraten zwar engagiert das Feld der Theoriebildung und lieferten im PISA-Diskurs durchaus beachtete Analysen von ‚Bewegung‘ als Medium des Weltzugangs und der Welterzeugung im Kontext ästhetisch-expressiver Bildung, um das Fach in der ambivalenten Gleichstellung mit Kunst, Musik und Darstellendem Spiel als PISA-kompatibel zu präsentieren (vgl. Franke 2008). Sie generierten in ihren Bestimmungen bewegungsimmanenter ‚Reflexion‘ jedoch keinen Konsens innerhalb der Sportdidaktik über die Notwendigkeit oder Verzichtbarkeit der Analyse und ‚Reflexion‘ des modernen Sports im Unterricht.

Würde man das, um eine weiter oben getätigte Formulierung zum Schulfach Mathematik zu übernehmen, was wir als schulsportliche Könnensordnung bezeichnen, lediglich als didaktisch elementarisierten reinen Sport rekonstruieren, so blendete man die gesellschaftliche Verfasstheit des Schulsports aus. Die Macht, schreibt Bourdieu (1997: 165), „muss von den Beherrschten eine Form von Zustimmung erhalten, die nicht auf der freiwilligen Entscheidung eines aufgeklärten Bewusstseins beruht, sondern auf der unmittelbaren und vorreflexiven Unterwerfung des sozialisierten Körpers“. Ließe man sich im Rückblick auf die Geschichte des Fachs versuchsweise auf die machtheoretische Perspektive Bourdieus ein, dann wäre aus Sicht historischer Subjektivierungsforschung differenziert zu prüfen, ob das Fach seine schulische Kontinuität einem verstetigten didaktischen Interesse an ‚Unterricht‘ als Schlüssel zum Verständnis des modernen Sports verdankt, oder ob sich die Fachpräsenz im schulischen Kanon nicht doch vorrangig aus einem unterschiedlichste Systemwechsel begleitenden und konstanten politischen Interesse am ‚Sport‘ als Schlüssel zur Erzeugung vorreflexiver Zustimmung zur jeweils herrschenden Macht erklärt. Gerade in seinen Anwendungskontexten, sei es der Wurf von Handgranatentrappen im Sportunterricht der DDR oder der Einsatz von Self-Tracking-Geräten der Quantified-Self-Bewegung in schulsportlichen Settings der

Gegenwart, zeigt sich – um erneut eine vorangegangene Formulierung zu Mathematik als Schulfach zu übernehmen – welche ‚Alltäglichkeiten‘ einer Gesellschaft Schulsport normalisiert.

Aus dem zu den Fächern Sport und Mathematik Dargelegten kann verallgemeinert werden, dass Prozesse der Subjektivierung im Fachunterricht komplexer sind als eine simple Transmission der dem je betrachteten Fach inhärenten Wissens- und Könnensordnung, von zeitlosen Normen und Werten. Es wurde deutlich, wie umfangreich das historisch gewachsene und sich permanent verändernde Reservoir ist, aus dem im Unterricht fachliche Ordnung geschöpft wird. Die im zeitlich sich wandelnden offiziellen pädagogischen Diskurs ausgewiesene fachliche Ordnung stellt sich stets als Aushandlungsergebnis von Akteursfeldern wie der Ökonomie, den Universitäten und der staatlichen Administration dar (Reh & Caruso 2020; Bernstein 1990).

2 Unterricht und Subjektivierung

Für das seit 20 Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung entstehende Interesse an Fragen nach Subjektivierung wird sich zumeist auf Michel Foucaults Analysen von Subjektivierung und den daran anschließenden Überlegungen Judith Butlers zu Normen der Anerkennbarkeit bezogen (Kuhlmann & Ricken 2022). Zunehmend wurden nicht mehr nur theorieimmanente Diskussionen zu Foucaults und Butlers subjekt- und machttheoretischen Überlegungen geführt, sondern sie vermehrt für empirische Analysen fruchtbar gemacht.² Dieses Interesse an Subjektivierung im Kontext von Bildung und Schule hängt dabei eng zusammen mit einer Kritik an der individualtheoretischen Ausrichtung der grundbegrifflichen Bestimmungen von Bildung, Erziehung und Sozialisation. In Abgrenzung zu diesen wird mit Subjektwerdung „ein Prozess des Sich-Erlernens vom Anderen her“ (Ricken 2015: 142) und damit eine relationale Perspektive denkbar, die pädagogisches Handeln nicht als problematisches äußerliches Einwirken (idealtypisch bei Rousseau), sondern als Praxis einer planvollen, sich ohnehin vollziehenden Anerkennung versteht. Auch ist damit eine Kritik an dem Subjektverständnis der Sozialisationsforschung verbunden, das tendenziell im Dualismus von Fremd- oder Selbstsozialisation (Zinnecker 2000) befangen bleibt und gegenüber Vorstellungen einer Fremdbestimmung des Subjekts an einem an „Autonomie orientierte[n] Subjektbegriff“ (Ricken 2020: 127) festzuhalten tendiert. Gesucht wird also nach sozialtheoretischen Rahmungen für empirische Analysen, mit denen Subjekt bzw. Subjektivität weder zur Seite der Strukturen hin als determiniert noch zur Seite autonomer Handlungsfähigkeit als frei hin aufgelöst werden muss. Norbert Ricken

2 Mit den unterschiedlichen Begriffen, die in der Diskussion zuweilen auftauchen, wie Subjektivierung, Subjektivation oder Subjektkonstitution, sind keinesfalls unterschiedliche Perspektiven angezeigt. Gleichwohl bleibt das Problem begrifflich ungelöst, sich mit dem Begriff der Subjektivierung weder deterministisch noch im Sinne einer Entfaltungslogik auf das Subjekt beziehen zu wollen. Zuweilen wird der Begriff der Subjektivation vorgezogen, der sich bei Butler (2001: 7) in ihrer Arbeit zur Psyche der Macht findet.

weist auf das Anliegen, aber ebenso die Notwendigkeit hin, die Frage nach dem (nicht) in sich selbst begründeten Subjekt im Kontext pädagogischer Theoriebildung immer wieder neu zu stellen: „Denn auch wenn die soziale Verfasstheit der Individuen nirgends geleugnet wird, so stellt sie doch die Theoriebildung – nach wie vor – vor erhebliche kategoriale Herausforderungen und fordert letztlich einen revidierten Denkstil“ (Ricken 2020: 125-126).

Dabei wird für Vorstellungen von ‚Subjektivation‘ als ein Unterworfensein unter die Macht zwar grundsätzlich an dem bei Louis Althusser (1970) formulierten Gedanken angeschlossen, dass sich Subjekte durch Anrufung bzw. Interpellation in Abhängigkeit von der ‚Ideologie‘ konstituieren. Praxistheoretische Analysen wenden sich mit Butler dann jedoch „gegen eine *Vereindeutigung* von Anrufung im Lichte einer Ordnung, die nach Althusser das Zentrum der Macht besetzt und von hieraus in alle Richtungen zu wirken vermag“ (Thompson & Hoffahrt 2019: 260; Hervorhebung G,M,R,S). Für die empirische Schul- und Unterrichtsforschung stellt sich verbunden mit einer solchen Vorstellung der „Dezentrierung von Macht [...] die Frage nach der Hörbarkeit und Wirksamkeit der Macht – ihre Übersetzung in Möglichkeiten, Präferenzen und Spielräume des Handelns“ (ebd.). Wrana (2012: 199) verweist im Anschluss an Foucault ebenso auf die „Komplexität und Überdeterminiertheit von Kontexten, die sich in jedem empirischen Material findet und [...] den Effekt der Iterabilität“ verstärkt. Möglich sind also, empirisch gesehen, immer verschiedene Anschlüsse, zwischen denen zu wählen ist. Die Potenziale, die sich im Anschluss an das Denken von Foucault und Butler in der Schul- und Unterrichtsforschung entfaltet haben, wollen wir im Folgenden kurz charakterisieren und dann an Beispielen skizzieren (vgl. auch Kuhlmann & Ricken 2022; Wrana 2012).

2.1 Schule und Unterricht in machtanalytischer Perspektive

Foucault versteht das Subjekt als eines, das in Wissensordnungen und Machtverhältnissen konstruiert wird und das sich zugleich in Praktiken, in denen es Selbstverhältnisse ausbildet, konstituiert. Zentral für das Denken Foucaults ist es, danach zu fragen, wie etwas (überhaupt) zum Problem wurde – die Frage nach ‚Problematisierungen‘ und die Antworten und die Lösungen, die auf sie (gesellschaftlich) entwickelt wurden, bilden den analytischen Fokus seiner Arbeit ab (Burmeister 2021; Wrana 2012). Mit Bezug auf Foucaults machtheoretische Analysen wird es möglich, Schule und Unterricht zunächst als Disziplinaranstalt (Foucault 1977), darüber hinaus als eine Ordnung „regulierende[r] Unterrichtspraktiken“ (Kuhlmann & Ricken 2022: 102) in den Blick zu nehmen. Nicht mehr eine vor allem an den Körpern ansetzende mechanische Disziplin der Schule gilt es zu analysieren, sondern insbesondere jene pädagogischen Praktiken, die – schon historisch gesehen früh – auf die Hervorbringung von Freiwilligkeit und einem Wunsch zu lernen abzielten (Caruso 2005). Pädagogik bzw. pädagogisches Handeln wird machtheoretisch vor allem als eine Form der ‚Führung der Selbstführung‘ verstanden, als „sanfte“ Regierungsform, in der Lehrpersonen als ‚gute Hirten‘ in der Verantwortung für jedes einzelne Kind und dessen Seelenheil stehen“ (Kuhlmann & Ricken 2022: 102, mit Bezug auf Meyer-Drawe 1996), was sich angesichts neoliberaler Strömun-

gen im Bildungssystem und Didaktik mittlerweile in vielen Variationen in Schule und Unterricht zeigt. Aus dieser Perspektive werden die für die Entwicklung der modernen Schule in verschiedenen ‚Schüben‘ immer wieder in Anschlag gebrachten (reform)pädagogischen Subjektivierungsprogramme als schulische Machtordnungen beschreibbar: ‚Selbsttätigkeit‘ (Caruso 2005), ‚Selbstständigkeit‘ (Rabenstein 2007), „[f]reiwillige Selbstkontrolle“ (Pongratz 2004) bzw. eine „Disziplin ohne Disziplinierung“ (Langer & Richter 2015) sind Beispiele für pädagogische Leitkonzepte, mittels derer auch in der modernen Schule pädagogisch mehr und mehr sanft zu regulieren versucht wird, wie sich Schüler*innen als aktive, einsichtige, neugierige etc. Lernende zu verstehen lernen sollen (vgl. auch Kuhlmann & Ricken 2022).

Möglich wird es auf diese Weise, die Machtförmigkeit von Erziehung und Bildung jenseits von Dichotomien, d. h. von Entgegensetzung von Autonomie oder Heteronomie bzw. Selbst- oder Fremdbestimmung in den Blick zu nehmen (Balzer 2004: 16). Analysierbar wird das die „Pädagogik begründende Verwobensein pädagogischer Praxis in das moderne Regieren der Freiheit“ (Burmeister 2021: 119, Fn 24). Subjektivierungsforschung ist damit grundsätzlich als eine sowohl historisierende als auch relationale Perspektive, auf die Arten und Weisen, das Subjekt zu denken, zu tun und zu sagen, ausgerichtet. Die Potenziale für die Unterrichtsforschung, eine diskurstheoretische mit einer ethnografischen Forschungsperspektive zu verschränken, zeigen sich bspw. in den Studien von Sophia Richter (2019, 2018), die die sich wandelnden Bedeutungen pädagogischer Strafen als Interpretationsfolie gegenwärtiger innerschulischer Diskurse und Praktiken zu Disziplin und Disziplinierungen nutzt. Nimmt man sie in ihrem umfassenden Anspruch ernst, ist die Frage nach Subjektivierung auf die Bedeutung pädagogischer, respektive unterrichtlicher Praktiken für moderne Formen der Vergesellschaftung ausgerichtet. In der Unterrichtsforschung wird jedoch bislang noch wenig an den Dispositivbegriff von Foucault angeknüpft, um die Machtförmigkeit von schulischer Erziehung und Bildung zu analysieren (Bührmann & Rabenstein 2017)³.

2.2 Lehr-/Lernsubjekte in anerkennungstheoretischer Perspektive

An Foucault – und auch Louis Althusser – anknüpfend versteht auch Butler das Subjekt nicht als gegeben, sondern als stets in einem Prozess der Subjektivierung – d. h. also als im Werden – begriffen, als „the *making* of a subject“, das in einem Zusammenhang mit Normen der Anerkennbarkeit zu sehen ist:

Such subjection is a kind of power that not only unilaterally *acts on* a given individual as a form of domination, but also *activates* or forms the subject. Hence, subjection is neither simply the domination of a subject nor its production, but designates a certain kind of restriction *in* production (Butler 1997: 84; Hervorhebung im Original).

Mit dem Begriff der Subjektivierung wird also das Werden von Subjekten im Zusammenhang mit Normen und dabei als paradoxer Prozess der produktiven Hervorbringung

3 Vgl. für eine instruktive Inverhältnissetzung des Begriffs der Ideologie bei Althusser zu dem Dispositivbegriff bei Foucault Burmeister (2020).

und Unterwerfung unter jene Normen, die es erst ermöglichen, bezeichnet. Es ist diese Abhängigkeit von (Subjekt-)Normen der Anerkennbarkeit „die uns vorausgehen und über uns hinausgehen [...] die uns grundlegend bedingen“ (Butler 2005: 63). Im Rekurs auf die Psyche zeigt Butler dabei, dass die Subjekte leidenschaftlich mit der Unterwerfung verhaftet sind, diese also begehren, weil sie gerade hierdurch Subjektstatus erhalten. Zugleich sieht Butler in der Psyche aber auch das konstitutive Scheitern performativer Subjektivation und damit eine transformative Handlungsfähigkeit begründet: „Die Psyche ist das, was der Verregelmäßigung entgeht, die Foucault den normalisierenden Diskursen zuschreibt“ (Butler 2001: 83). Dabei liegt Subjektwerdung bei Butler der normative Anspruch postsouveräner Subjekte, die sich reflexiv distanziert zur Logik des souveränen Subjekts verhalten, zugrunde. Insofern setzt Butler also privilegierte Subjekte voraus, die sich grundsätzlich als souverän erfahren und sich postsouverän dazu verhalten (können). Ausgeschlossen wird hierbei das „präsoveräne Subjekt, bei dem die erfahrungsbegründete Einsicht in die eigene Nicht-Souveränität organisierendes Prinzip des Selbstverständnisses ist“ (Geipel & Mecheril 2014: 52) und nicht die Erfahrung von Souveränität, von der dann Abstand genommen würde.

Die grundsätzliche „Dezentrierung des Subjekts“ (Koller 2001) im poststrukturalistischen Denken geht also nicht mehr von sich selbst bewussten Subjekten im Sinne einer transzendentalen Instanz aus, sondern interessiert sich für diskursive Ordnungen, Normen etc., „welche das Bewusstsein eines Subjekts übersteigen und sich umgekehrt passende Subjektformen produzieren“ (Reckwitz 2016: 29). Aus praxis- und diskurstheoretischer Perspektive wird die Frage nach der Handlungsmacht von Schüler*innen und Lehrkräften im Unterricht also als eine Frage danach gewendet, wie in Praktiken ein Gefüge aus Subjektpositionierungen entsteht, das nicht statisch, sondern nur in Bewegung zu verstehen ist. Eine Reihe von Studien zu subjektivierenden Adressierungen in pädagogischen Feldern, die hier zu nennen nicht möglich ist, hatten bereits Anerkennung im Sinne Butlers als ‚sensitizing concept‘ für die qualitative Forschung produktiv gemacht (Fritzsche 2012), um Subjektivierungsweisen im Zusammenhang mit Gender nicht als ein äußerliches Einwirken, sondern ein sich in Machtverhältnissen vollziehendes Geschehen zu rekonstruieren (ebd.: 199); Geschlechterverhältnisse werden damit als relational-hierarchische Subjektpositionen beschreibbar (Fritzsche 2012). Um sich für die Prozesse im Unterricht zu interessieren, in denen Subjekte in Relation zu anderen, sich selbst und den zu lernenden Gegenständen und eben jenen die Subjekte übersteigenden Normen des Anerkennbaren zu spezifischen Lehr-/Lernsubjekten werden, wurden dann Situationsverläufe auf Basis ethnografischer (Video-)Beobachtungen detailliert rekonstruiert (Reh & Rabenstein 2013) und vor allem das rekursive Moment von Subjektivierung betont (Rabenstein & Reh 2008). Positionierungen „un/genügend fähiger“ (Merl 2019) Schüler*innen können beispielsweise im Zusammenhang mit der Re-Stabilisierung von Normen einer durch den Einzelnen selbst zu regulierenden, auf Dauer zu stellenden Aufmerksamkeit und den Möglichkeiten, die zur Aufrechterhaltung eines störungsfreien Verlaufs von Unterricht für manche Schüler*innen eröffnet werden, beschrieben werden. Insofern Adressierungen von Schüler*innen über die Schulzeit nicht als „sprachliche, momenthafte Anrufung allein“ (Burmeister 2021: 19) zu verstehen sind, sondern wiederholend vorkommen, sich materialisieren und dem Körper eingeschrieben werden, wird Schüler*innen nahegelegt, bestimmte Positionen auf

Dauer einzunehmen. Schüler*innen werden so letztlich befähigt oder „behindert seiend gemacht“ (Merl 2019: 161). Empirisch wird also zugänglich, wie sich Subjektivierungen im Unterricht als immer auch Unterwerfung unter (ableistische) Normen verstehen lassen. Insofern Freiheit und Zwang, Fremd- und Selbstbestimmung aus dieser Perspektive gerade aufeinander verwiesen sind, sind Strategien und Taktiken der Subversion tendenziell nur im Zusammenhang mit der Unterwerfung unter die Normen von Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung angemessen zu verstehen. Eine Forschung zu ihnen im Kontext von Unterricht steht allerdings noch aus.

2.3 Operationalisierungen subjekttheoretischer Ansätze für die Unterrichtsforschung

Den Einsatz einer subjektivierungstheoretisch informierten Unterrichtsforschung markieren Sabine Reh und Norbert Ricken (2012: 38) in einer doppelten Differenz einerseits zu einer qualitativen Biografieforschung, die sich für die Transformation von Subjekten als „Transformation subjektiver Strukturen in den Äußerungen“ von Subjekten interessiert, und andererseits zu einer praxistheoretischen Unterrichtsforschung, die sich „lediglich für die Entstehung von Subjektpositionen“ im Unterricht interessiert; demgegenüber geht es ihnen – gleichsam hinter die Annahme, das Subjekt sei gegeben, zurücktretend – um die „Analyse von Formations- und Transformationsprozessen als Prozesse der Produktion des Subjekts, wie sie sich in Praktiken vollziehen“ (ebd.). In Distanz zu gehen zu normativ-präskriptiven Bestimmungen von Bildung – oder Lernen, Erfahrung, Entwicklung – als „Ermöglichung subjektiver Autonomie“ in der Auseinandersetzung mit der Sache des Unterrichts“ (ebd.), wird auf diese Weise für die an Subjektivierung interessierte Unterrichtsforschung möglich.

Im Zusammenhang mit der hohen Bedeutung, die (im deutschsprachigen Raum) methodologischen Diskussionen und der Methodisierung qualitativer Forschungsansätze zugeschrieben wird, sind auch die Operationalisierungen subjekttheoretischer Ansätze für die Unterrichtsforschung zu sehen. Sie stellen Heuristiken bereit, mit denen Analysedimensionen einerseits unterschieden, andererseits ausdifferenziert werden (Kuhlmann & Sotzek 2018; Ricken et al. 2017; Wrana 2014, 2012; Reh & Ricken 2012). Dafür wurden u. a. praxis- und diskurs- bzw. machttheoretische, teilweise auch konversationsanalytische oder wissenssoziologische Theorieleihen integriert. Mit diesen Operationalisierungen macht- und subjektivierungstheoretischen Denkens für die empirische Forschung wird eine bis dahin fehlende Brücke zu empirisch zu bearbeitenden Fragestellungen geschaffen. Diese erleichtert es, die theoretisch anspruchsvollen subjektphilosophischen Überlegungen in empirischen Analysen weiterzuführen. Ein gewisses Risiko ist mit den vorliegenden Operationalisierungen allerdings auch verbunden, insofern sie als still gestellte Programme missverstanden werden bzw. gegenstandsbezogene Auseinandersetzungen mit sozialtheoretischen Justierungen der Forschung verzichtbar erscheinen lassen könnten. Anregend sind sie vor allem als Denkhilfen für eigene Bezugnahmen auf subjekttheoretisches Denken in empirischen Analysen. Auch jene empirisch noch wenig berücksichtigten Dimensionen von Subjektivierung, wie Zeitlichkeit (Kuhlmann & Sotzek 2018), Sozio-Materialität (Thompson & Hoffahrt

2019; Rabenstein 2018) bzw. Körperlichkeit (Höger 2023; Mummelthey et al. 2023; Dederich 2019), Affektivität (Burmeister 2021) und Digitalität (Engels & Karpowitz 2022), machen fortlaufende Weiterentwicklung nötig.

Insgesamt sind die bestehenden methodologischen Überlegungen zu Subjektivierung als Aufforderung für theoretische *und* empirische Auseinandersetzungen mit Wissen, Macht, Subjekt, Anerkennung und Unterricht zu verstehen. Während die Arbeiten von Foucault eine Analyse von Wissensordnungen, Machtordnungen und Selbsttechnologien nahelegen, wird es möglich, durch die Linse von Butlers Überlegungen die Frage der Anerkennbarkeit als Subjekt und damit insbesondere unterrichtliche Differenzordnungen genauer in den Blick zu nehmen. Mit Foucault lässt sich dabei grundsätzlicher argumentieren, dass Subjekte (sowie auch Objekte) nicht vorauszusetzen sind. Subjekte (und auch Objekte) werden erst in Praktiken – beispielsweise als ein „tuendes und sprechendes Subjekt“ (Burmeister 2021: 75) – konstituiert, während Butler stärker Normen der Anerkennbarkeit als Subjekt in den Fokus rückt. Werden mit Foucault vor allem Formen der Führung – damit auch die vielfältigen Formen von Selbsttechnologien und der darin entstehende ‚Selbstbezug‘ – zum Gegenstand der Analyse gemacht, kommen mit Butlers Überlegungen Fragen der Anerkennbarkeit – und damit vor allem auch ein ‚Selbst-Anderebezug‘ – in den Blick (Ricken 2013: 39). Die Ergebnisse von subjektivierungstheoretisch fundierten Studien wären demnach nicht auf empirische Befunde zu reduzieren, sondern als Theoretisierungen von Macht- und Subjektverhältnissen im Zusammenhang mit der Bedeutung, die pädagogischem Handeln, Unterricht und Schule für Vergesellschaftungsprozesse zukommen, zu verstehen.

3 Leistung – Wissen – Differenzverhältnisse – Subjektpositionierungen: Fachunterrichtliche Praktiken und Subjektivierung

In den bislang verstreut zu findenden Studien, die sich der Frage nach Subjektivierung im Fachunterricht annähern, finden sich differente Zugänge. Im Folgenden unterscheiden wir an exemplarisch ausgewählten Studien vier Zugänge, an die mehr oder weniger explizit von den in dem Schwerpunktteil des Heftes versammelten Studien angeschlossen wird.

Ein erster Ausgangspunkt stellt Leistung bzw. Leistungsbewertung als zentrale schulische Subjektivierungslogik heraus (Ricken 2018). Mit Leistung bzw. Leistungsbewertung ist nicht eine dem pädagogischen Handeln gegenüberstehende, pädagogisch illegitime schulische Machtpraktik angesprochen, sondern es wird darauf verwiesen, dass der Leistungsbewertung bzw. der Prüfung eine „Scharnierfunktion“ (Ricken & Reh 2017: 248) zwischen Lehren und Lernen zukommt. Prüfen stattet das Lehren mit der Macht aus, Lernen auf Prüfbares hin zu formatieren (ebd.) und dadurch Aussagen über das Können und Wissen von Individuen treffen zu können, die weit über das situative Geschehen in der Prüfung hinaus Geltung zu haben beanspruchen. Die Subjektivierungslogik in den auf Prüfungen folgenden Leistungsbewertungen liegt dabei darin, dass sich Schüler*innen im Vollzug von Leistungsbewertungen zuallererst „als Urheber

und Autor“ eigener Leistung und sich selbst im Lichte von Leistungsbewertungen verstehen lernen (Ricken 2018: 55). Waren für die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts kompetitive Praktiken kennzeichnend, die auf die Entwicklung einer Bereitschaft, sich anzustrengen, über körperlich im Klassenraum wahrnehmbare Vergleiche hinzuarbeiten (Lindenhayn 2013), entwickelten sich nach und nach Formen der Dokumentation von Bewertungen in Listen und Tabellen, der mittels Veränderungen der Sitzordnung sichtbar ausgetragene Wettbewerb verlor dadurch an Bedeutung (ebd.: 285). Die ethnografische Unterrichtsforschung hat mittlerweile detailliert nachgezeichnet, wie aus den zunächst flüchtig bleibenden mündlichen Bewertungen der aufgabenbezogenen Aktivitäten von Schüler*innen im Unterricht (Breidenstein & Bernhard 2011) erste Formen ihrer Verschriftlichung und damit Fixierung von Noten (Kalthoff & Dittrich 2016) werden, sie hat gezeigt, wie damit eine ‚Objektivierung‘ der Urteile in Form von Punkten und Noten hergestellt wird (Breidenstein & Zaborowski 2013; Zaborowski et al. 2011), und wie Ratifizierungen und kommunikative Validierung von Bewertungen – u. a. in informellen Gesprächen unter Lehrkräften, aber auch in Konferenzen – diesen Prozess flankieren (Rabenstein 2021). Da mannigfaltige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bewertung als Leistung unterstehen können, lernt sich das moderne schulische Subjekt mehr und mehr als ein ‚Fähigkeitsbündel‘ zu verstehen (Ricken 2018). Durch ausdifferenzierte Kriterien in formativen Formaten der Leistungsbewertung wird beansprucht, immer genauer das abbilden zu können, was jemand schon oder noch nicht in der Lage zu tun ist. Zudem sind Schüler*innen in Selbstkontrollpraktiken aufgefordert, sich selbst zum Objekt von Leistungsbewertungen zu machen (Rabenstein 2021). Fachunterrichtliche Praktiken der Herstellung von Leistungsdifferenz – wie etwa die „*Exposition*“ (Heberle 2019: 165) des Tuns Einzelner im instrumental Musikunterricht zum Zweck der Differenzierung – ist noch kaum schulfachvergleichend untersucht. Die *Exposition Einzelner* (drangenommen, herausgestellt, befragt werden etc.) ist ein Merkmal von Unterricht. Welche Rolle fachunterrichtlich spezifischen Praktiken – der körperlichen und visualisierten *Exposition* beim ‚Vorrechnen‘ an der Tafel im Mathematikunterricht (Pille & Alkemeyer 2017), die schamanenfällige körperliche Exponiertheit in Situationen der klassenöffentlichen Zurschaustellung des Bewegungskönnens im Sportunterricht (Hunger & Böhlke 2017) oder der Hörbarkeit des eigenen instrumental Spiels (Heberle 2019) – zukommt, wurde noch nicht untersucht. Die für den Deutschunterricht spezifische Praktik der metasprachlichen Argumentation untersucht Delia Hülsmann (im vorliegenden Heft) im Kontext der Groß- und Kleinschreibung von Zeitangaben. Spracherwerbstheoretische und adressierungsanalytische Perspektiven verknüpfend rekonstruiert sie, wie die Art und Weise, in der das aufgezeichnete Unterrichtsgespräch initiiert und gesteuert, wie korrigiert und expliziert wird, „nicht nur Einfluss darauf hat, was wie sprachlich gelernt werden könnte, sondern auch wie Beteiligte dabei in Bezug auf ihre Sprachfähigkeit auch im Beziehungsgeflecht mit anderen dargestellt werden“ (ebd.: 101).

Ein daran anknüpfender, zweiter Ausgangspunkt ist, dass Fachunterricht als ein Konglomerat von Wissenspraktiken verstanden wird, in denen sich Menschen als Subjekte erlernen (Reh 2017). Ähnlich versteht Rode (2020: 161) Subjektivierungen „als Verbindung von Zeigen (der Sache) und Positionieren (als Subjekte)“. Für den Begriff von ‚Wissenspraktiken‘ wird in kulturhistorisch-praxeologischer Perspektive im Anschluss an Peter Burke (2014) vorgeschlagen, darunter Praktiken des Generierens,

aber auch Praktiken des Umgehens mit Wissen, des Speicherns, des Vermittelns und Prüfens zu verstehen (Reh 2017), wobei das ‚Können‘ als implizite Form des Wissens hier mitgemeint ist. Für ein praxeologisches Verständnis des Fachunterrichts mit einem Erkenntnisinteresse an dem Werden und Gewordensein von Subjekten in Wissenspraktiken ist nun zentral, dass in den Praktiken im Fachunterricht selbst die Differenz von schulischem Wissen und außerschulischem Wissen permanent bearbeitet wird. Im Unterricht verschiedener Schulfächer tun Lehrkräfte und Schüler*innen diesbezüglich einerseits „Vergleichbares“ (Reh 2017: 158): Sie hören zu, sie melden und äußern sich im Unterrichtsgespräch. „Sie tun aber sicherlich auch Dinge, die jeweils und je nach Fach etwas Besonderes darstellen können“ (ebd.). Sie führen Experimente durch und schreiben dazu Protokolle, sie spielen mit in einem Mannschaftsspiel, sie äußern sich zu Gedichten, sie übersetzen Sätze etc. Sie tun dies wiederholend im Unterricht, und sie werden auch darin geprüft „über das, was sie wissen und in diesem Sinne auch können“ (ebd.). Mit diesen Praktiken sind in unterschiedlicher Weise „Subjekte eines bestimmten Wissens“ (ebd.) verbunden bzw. bestimmte Subjektformen impliziert, „die in und durch Praktiken erlernt“ werden (ebd.). Das heißt, dass die fachunterrichtlichen Praktiken je unterschiedliche Möglichkeiten implizieren, sich als Subjekt im Umgang und in der Produktion eines bestimmten Wissens zu erlernen. Diesbezüglich entwickeln Nele Kuhlmann und Christian Herfter (im vorliegenden Heft) entlang einer Sequenz einer videografierten Unterrichtsstunde einer sechsten Klasse, wie im Mathematikunterricht ein fachspezifisches Ineinandergreifen von Praktiken des Vorstellens und des Schreibens an der Tafel erfolgt. Sie können zeigen, wie „im Nexus der Wissenspraktiken des Vorstellens, Schreibens und Rechnens ein spezifisch mathematischer, d. h. funktionaler, verfügbarer und vereinheitlichender Zugriff auf die Welt hergestellt, organisiert und autorisiert wird“ (ebd.: 46). Dies vollzieht sich in der Unterrichtsinteraktion in einem spezifischen Wechselspiel der, in Anlehnung an Pille und Alkemeyer (2016), als autorisierend bezeichneten Lehrperson und der folgenden Schüler*innen. Fachunterrichtliche Praktiken halten mithin „kulturelle Repräsentationen des Subjekts“ bereit (Reh 2017: 158). Dies impliziert auch, dass sich das, was gute Schüler*innen schulisch ausmacht, immer auch im Vollzug fachlich konnotierter Wissenspraktiken zeigt. Eine historisch angelegte praxeologische Fachunterrichtsforschung interessiert sich dabei nicht mehr nur für „Materialien und Medien“ (ebd.: 160), sondern auch für die „Geschichte ihrer Produktion – anhand derer erkennbar wird, wer worauf wie Einfluss nimmt – und vor allem ihres Einsatzes im Unterricht und ihrer Nutzung durch Lehrkräfte und Schüler/innen“ (ebd.). So macht eine historische Analyse des Deutschunterrichts als die im und außerhalb des Unterrichts sich wandelnde Wissenspraxis des Lesens, des Umgangs mit Texten und des Schreibens auf das komplexe Geschehen aufmerksam, in dem eine Subjektform transportiert wird, die als „hermeneutisches Subjekt“ bezeichnet werden kann (ebd.: 168). Für das vorliegende Heft analysiert Hanna Roose, wie es am Ende einer Religionsunterrichtsstunde der Lehrkraft nicht gelingt, die Schüler*innen gleichzeitig als ‚moralische Subjekte‘ und als ‚religiöse Subjekte‘ zu adressieren. Zwar wird somit der religionsdidaktischen Norm der Subjektorientierung Genüge getan, doch findet eine auch religiöse Adressierung nicht statt. In dieser Unterrichtspassage spiegeln sich zum einen Brüche und Verwerfungen in der Amalgamierung von moralischen und religiösen Praktiken im Schulfach Religion wider. Zum anderen kann gezeigt werden,

wie im Vollzug von Adressierungen und Re-Adressierungen Versuche der Inszenierung als ein souveränes Subjekt von der Lehrkraft zurückgewiesen werden und das Subjekt als ein gebrochenes umgedeutet wird.

Ein dritter Ausgangspunkt ist darin zu sehen, die Frage nach Subjektivierung in Praktiken der Differenzierung bzw. Differenzkonstruktionen zu untersuchen. Mit diesem Ausgangspunkt geraten Subjektpositionen in ihrem relationalen Gefüge in den Blick. So zeigt die Analyse von Schierz und Serwe-Pandrick (2019), dass Schüler*innen im Sportunterricht dahingehend differenziert adressiert werden, ob sie Vereinssportler*innen sind oder nicht. In musikunterrichtlichen Praktiken findet sich in ähnlicher Weise eine Unterscheidung von Schüler*innen ‚mit oder ohne instrumentale Vorerfahrung‘ (Kranefeld & Heberle 2020), die unterrichtlich in entsprechenden Adressierungen wiederholend relevant gemacht wird. Daraus folgt allerdings nicht lediglich, dass entlang außerunterrichtlich angeeignetem Können Grenzziehungen im Fachunterricht relevant gemacht werden. Die außerschulischen Bezüge können je Schulfach bzw. Lehrkraft unterschiedliche Wertigkeiten erfahren. So stehen im Sportunterricht u. U. Vereinssportler*innen „für die Anderen, denen im sozialen Sonderraum des außerschulischen und institutionalisierten Wettkampfsports der Verbände Toleranz in Fragen der Ausübung körperlicher Gewalt zugestanden wird. Sie sind Repräsentant*innen des ‚wirklichen‘ Sports, so wie er außerhalb der Schule mit seinen Ambivalenzen existiert“ (Schierz & Serwe-Pandrick 2019: 284-285). Kranefeld und Heberle (2020) weisen auf die Vielschichtigkeit fachbezogener Differenzkonstruktionen im Musikunterricht hin, die mitunter auch als im Zusammenhang mit fachdidaktischen Inszenierungsformen stehend angesehen werden. So ist beispielsweise eine „Etikettierung hinsichtlich der Differenzlinie instrumentale Vorerfahrung“ (ebd.: 194) in bestimmten Arrangements augenfällig, während andere musikbezogene Vorerfahrungen ausgeblendet werden. Praktiken der Differenzkonstruktion werden, wie Anja Langer (in diesem Heft) im Kontext von heteronormativitätskritischer Fachunterrichtsgestaltung aufzeigt, im Vergleich verschiedener Unterrichtsfächer deutlich. So rekonstruiert sie aus anekdotischen Erzählungen von Lehrkräften, die an einer entsprechenden Fortbildungsveranstaltung teilnahmen, zum einen unterschiedliche Interferenzen von Heteronormativitätskritik und fachspezifischen Unterrichtspraktiken. Zum anderen wird adressierungsanalytisch erkundet, wie diese Interferenzen im Rahmen der Fortbildung verhandelt werden und welche Positionierungen und Responsibilisierungen der Teilnehmer*innen damit situativ einhergehen.

Noch selten wird, wie von Anja Langer, die Frage nach Subjektpositionierungen von (zukünftigen) Lehrkräften in der Forschung mit in-situ-Daten bearbeitet. Ein vierter Ausgangspunkt ist somit die Frage nach den für (zukünftige) Lehrkräfte in einer fachkulturellen Ordnung eröffnenden bzw. eingenommenen *Subjektpositionen*. So gesehen hält der Sportunterricht bestimmte Subjektpositionen für Vermittlung bzw. Lehren bereit, deren Einnahme (zukünftigen) Lehrkräften Anerkennung in der historisch kontingenten fachkulturellen Ordnung verspricht: So legt das Primat des Sportmachens im Sportunterricht beispielsweise Lehrkräften die einzunehmende Subjektposition des ‚Sportarrangeurs‘ (Pallesen et al. 2020) nahe. Das Primat des Sportmachens geht dabei in der Regel mit der Kürzung von Reflexionszeit zugunsten der Bewegungszeit einher, so dass sich Lehrkräfte beispielsweise im Zusammenhang mit der Klärung eines Dissens

mit der Begründung „[wir] wollen ja nicht nur stundenlang die Regeln besprechen, sondern auch gleich noch mal spielen“ (Schierz & Serwe-Pandrick 2019: 283) weniger als Subjekte zeigen, die Konflikte kommunikativ lösen, als solche, die das Bewegungs-geschehen sichern: „Die Ansprüche des Machens, der körperlichen Aktivität dominieren diejenigen des Denkens und Klärens und erzeugen ein Zeitdiktat für die Ausgestaltung“ (ebd.: 284) sportunterrichtlicher Praktiken. In Kontexten der Professionalisierung von Lehrkräften, insbesondere in praxisorientierten Angeboten im Schnittpunkt von Schule, Studienseminar und Universität, sind angesichts dieser fachkulturellen Ordnung auch widersprüchliche Adressierungen angehender Sportlehrkräfte zu beobachten: Pallesen et al. (2020) zeigen an der dokumentarischen Rekonstruktion einer Interaktion zwischen einem Fachleiter eines Studienseminars und einer Studentin, wie Studierende einerseits zu jenen sportpraktischen „Sportarrangeuren“ und „andererseits zu professionell handelnden, wissenschaftlich-reflexiv habitualisierten Lehrenden“ (2020: 178) subjektiviert werden. Hierin zeige sich ein „machtförmiger Widerstreit um die Anerkennbarkeit differenter, Fachlichkeit konstituierender Wissensordnungen und Identitätsnormen, der an der Nahtstelle von Universität und Schule ausgetragen wird“ (ebd.). Subjektpositionierungen von Studierenden entstehen also u. a. in konkurrierenden, oft spannungsvoll zueinander relationierten Wissensordnungen. Ezgi Güvenç und Tobias Leonhard (in diesem Heft) gehen solchen Spannungen nach, die sich für eine Studentin des Lehramts aus den für sie im Rahmen eines Schulpraktikums gleichzeitig vorgesehenen Subjektformen der Praktikantin und der Lehrerin ergeben. Sie rekonstruieren aus einem Ausschnitt mathematischen Anfangsunterrichts, wie in einem komplexen Geschehen die Studentin, ihre betreuende Lehrerin und mehrere Schüler im gegenseitigen Adressieren und Re-Adressieren die sich als brüchig erweisende Wissensordnung des Unterrichts aktualisieren und auf welche Weise es der Studentin letztlich gelingt, sich als Lehrerin des Unterrichts zu positionieren. Während die Ausbalancierung mehrerer Subjektformen als Anforderung für Praxismomente im Lehramtsstudium charakteristisch erscheint, rekonstruieren Hannes König und Helen Lehnendorf (in diesem Heft) eine „spezifisch seminaristische Asymmetrie im Subjektverhältnis zwischen Studierenden und Dozierendem“ (ebd.: 104) am Fall eines literaturwissenschaftlichen Seminars in der Universität. In dieser offenbare sich die Dominanz einer kaum verleugneten und nur wenig „abgefederten akademischen Wissensmacht“, die sich für die Studierenden als spezifische Subjektivierungslogik materialisiert.

4 Abschließende Gedanken

Die vier gewählten Ausgangspunkte erheben weder einen Anspruch auf Systematisierung noch auf Vollständigkeit des Feldes. Sie verdeutlichen allerdings bereits, dass Forschung zu fachunterrichtlichen Praktiken und Subjektivierung ein weitreichendes Feld mit unterschiedlichen theoretischen Grundlegungen, Gegenständen und empirischen Zugängen aufspannt, deren Vereinbarkeit je konkret zu prüfen ist. Das Gemeinsame dieses weitreichenden Feldes wäre ihr Fluchtpunkt: die performativ verstandenen Subjektivierungen.

Dabei interessiert sich die Subjektivierungsforschung zu (Fach-)Unterricht bisher vor allem für das Situative von Subjektivierungen als performative und mit Macht verwobene Prozesse. So gelingt es, gegenseitige Positionierung, Anerkennung, Zuweisung und Relativierung zu rekonstruieren und dabei das Fach gleichsam als Medium der beobachteten oder dokumentierten Subjektivierung durchscheinen zu lassen. Eine – zukünftig noch stärker zu beachtende – Bedeutung kommt dabei der Diskussion zu, wie Subjektivierung auch in der mit in-situ-Daten arbeitenden Forschung als ein sich über Raum und Zeit erstreckendes bzw. entfaltendes Geschehen verstanden werden kann. Denn viele der vorliegenden Analysen stoßen an ihre Grenze, wenn sie Adressierungen im Fachunterricht, Aufgabenstellungen, Aufforderungen, Erklärungen etc. ohne Berücksichtigung der historisch gewachsenen Wissensordnung, die ein Schulfach ausmacht, zu rekonstruieren versuchen und dadurch möglicherweise verkennen. Die normativen Appell- und Aktivierungsstrukturen der fachlich-historischen Ordnungen idealen Subjekt-Seins, die der sozialen Konstruktion der Fächer und den tradierten Praktiken der Fachkulturen *identitätsbildend* eingeschrieben sind, bleiben den Analysen dann weitestgehend äußerlich.

Um die Wissensordnung eines Schulfaches, die im Unterricht als eine kollektiv subjektivierende „ideologische Formation“ (Hall 2004: 56) den Subjekten entgegen tritt, rekonstruieren und Fächer und ihre tradierten Praxen als Medien der historisch jeweils spezifischen Kopplung von Staat und Subjekt analysieren zu können, kann für Forschung mit in-situ-Daten auch ein Fokus auf die Materialisierungen schulfachspezifischer Wissensordnungen, wie sie mit Curricula, Schulbüchern, Medien etc. vorliegen, weiterführend sein, ebenso wie die empirisch zu wendende Frage danach, wie diese entstehen bzw. entstanden sind. Nicht verloren gehen sollte darüber hinaus auch der Blick auf die Schulzeit in Gänze und damit die im Anschluss an Foucault zu stellende Frage nach dem historisch kontingenten Gefüge aus (fach)unterrichtlichen Praktiken, in denen sich Subjektivierungen vom Beginn der Schulzeit und über die Schulzeit hinaus vollziehen (Walls 2009). Sieht man von frühen vergleichenden Arbeiten ab (Willems 2007), scheint zudem ein schulfachübergreifendes Interesse an der schulischen Fächerordnung als ein hierarchisiertes und hierarchisierendes Kräftefeld, in dem sich Subjektpositionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen ausbilden, in weiter Ferne. Aus der Perspektive diskurshistorischer Subjektivierungsforschung würde das Fachliche des Fachunterrichts weniger in der ‚Sache‘ des Fachs, durch deren Namen – ‚Mathematik‘ oder ‚Sport‘ – sich Fächer voneinander unterscheiden, als vielmehr in den didaktisch kodierten historisch-sozialen Deutungsweisen und Repräsentationsformen dieser Sachen gesucht werden. Zu schärfen wäre in Zukunft demnach im Sinne einer „Re-Problematisierung der Gegenwart“ (Burmeister 2021: 56) die letztlich nur schulfachübergreifend zu bearbeitende Frage, welchen Beitrag Unterricht und Schule für welche Vergesellschaftungsprozesse leisten.

Autorenangaben

Prof. Dr. Uwe Gellert
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Tel.: 030/83852920
uwe.gellert@fu-berlin.de

Dr. Thorsten Merl
Philipps Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Pilgrimsteig 2
35032 Marburg
Tel.: 06421/2823075
thorsten.merl@uni-marburg.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37075 Göttingen
Tel.: 0551/3921415
kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Prof. Dr. i. R. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sportwissenschaft
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
Tel.: 0441/7980
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2017): Sport als Experimentierfeld der Moderne. In: Böschen, Stephan/Groß, Matthias/Krohn, Wolfgang (Hrsg.): Experimentelle Gesellschaft. Das Experiment als wissenschaftsgesellschaftliches Dispositiv. Baden-Baden: Nomos, S.239-254
- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17-31.
- Althusser, Louis ([1970]2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Gesammelte Schriften, Bd. 5.1. Hamburg: VSA, S. 37-102.
- Apple, Michael W. (1979): Ideology and Curriculum. New York: Routledge.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35.
- Beer, Raphael (2021). Die Politik des Subjekts. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, Heiko/Schauer, Alexandra (Hrsg.) (2021): Die Rückkehr der Ideologie. Zur Gegenwart eines Schlüsselbegriffs. Frankfurt: Campus.
- Birkemeier, Wilhelm (1923): Über den Bildungswert der Mathematik. Ein Beitrag zur philosophischen Pädagogik. Leipzig: B. G. Teubner.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt: Suhrkamp, S. 153-217.
- Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-343.

- Breidenstein, Georg/Zaborowski, Katrin U. (2013): Unterrichtsaltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung: Zur Schulformspezifität schulischer Leistungsbewertung. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer VS, S.293-312.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brown, Tony (2011): Mathematics Education and Subjectivity. Cultures and Cultural Renewal. Dordrecht: Springer.
- Bührmann, Andrea D. (2005): Das Auftauchen des unternehmerischen Selbst und seine gegenwärtige Hegemonialität. Einige grundlegende Anmerkungen zur Analyse des (Trans)Formationsgeschehens moderner Subjektivierungsweisen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg.6/H. 1, doi.org/10.17169/fqs-6.1.518.
- Bührmann, Andrea D./Rabenstein, Kerstin (2017): Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, Jg. 81/H. 1-2, S.33-56.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Berlin: Wagenbach.
- Burmeister, Christoph T. (2021): Das Problem Kind: Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. Berlin: Velbrück.
- Butler, Judith (1997): The Psychic Life of Power: Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: Gefährdetes Leben: Politische Essays. Frankfurt: Suhrkamp, S.36-68.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Caruso, M. (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, Band 11. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.181-210.
- Charim, Isolde (2018): Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie (2. Aufl.). Wien: Passagen.
- Davis, Philip J./Hersh, Reuben (1985): Erfahrung Mathematik. Basel: Birkhäuser.
- Dederich, Markus (2019): Körper, Subjektivierung und Verletzbarkeit. Judith Butlers fragiles Subjekt. In: Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.221-237.
- Dowling, Paul (1996): A sociological analysis of school mathematics texts. In: Educational Studies in Mathematics, Vol. 31/H. 4, S.389-415.
- Ehni, Horst (1977): Sport und Schulsport. Schorndorf: Hofmann.
- Eiben, Jörg (2018): Das Subjekt des Fußballs. Eine Geschichte bewegter Körper im Kaiserreich. Bielefeld: transcript.
- Engels, Juliana/Karpowicz, Lara (2022): Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?“. In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stefan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S.129-153.
- Fettweiß, Ewald/Schlechtweg, Heinz (1965): Didaktik und Methodik des Rechenunterrichts (4. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1997): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Franke, Elk (2008): *Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung. Zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression*. In: ders. (Hrsg.): *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 197-215.
- Fritzsche, Bettina (2012): *Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens: Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen*. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-205.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (2019): *Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung*. In: dies. (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1-16.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): *Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen*. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 35-54.
- Gellert, Uwe/Jablonka, Eva (2009): „I am not talking about reality“: Word problems and the intricacies of producing legitimate text. In: Verschaffel, Lieven/Greer, Brian/Van Dooren, Wim/Mukhopadhyay, Swapna (Hrsg.): *Words and worlds: Modelling verbal descriptions of situations*. Rotterdam: Sense, S. 39-53.
- Goodson, Ian F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1999): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Bildung und Erziehung: Beiheft 7*. Köln: Böhlau.
- Grupe, Ommo (1996): *Zur Entwicklung der Sportwissenschaft*. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 3/H. 7, S. 362-366.
- Günter, Sandra (2013): *Fitness als Inklusionsprämisse. Eine kritische Diskursanalyse zur Problematisierung adipöser Kinder- und Jugendkörper in sportwissenschaftlichen Gesundheitsdiskursen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 14/H. 1, doi.org/10.17169/fqs-14.1.1800.
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2022): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2004): *Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten*. In: ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument, S. 34-65.
- Heberle, Kerstin (2019): *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hertel, Thorsten (2021): *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Höger, Brigitta (2023): *Wissen. Macht. Körper. Eine Foucaultsche Diskursanalyse am Beispiel von Körperdiskursen im Sportunterricht*. In: Zander, Benjamin/Rode, Daniel/Schiller, Daniel/Wolff, Dennis (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Bildung und Sport*. Wiesbaden: Springer VS, S. 407-426.

- Hunger, Ina/Böhlke, Nicola (2017): Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham)grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 18/H. 2, doi: 10.17169/fqs-18.2.2623
- Kalthoff, Herbert/Dittrich, Tristan (2016): Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26/H. 3, S. 459-483.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.
- Kollosche, David (2015): *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kranefeld, Ulrike/Heberle, Kerstin (2020): *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Krasmann, Susanne/Volkmer, Michael (Hrsg.) (2007): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript.
- Krüger, Michael/Hummel, Albrecht (2019): Quatschen oder turnen? Zur Kritik am reflective turn in der deutschen Sportpädagogik. In: *Sportunterricht*, Jg. 68/H. 10, S. 469-473.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/Boer, Heike de/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 99-109.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-142.
- Kühnel, Johannes (1916): *Neubau des Rechenunterrichts. Ein Handbuch der Pädagogik für ein Sondergebiet*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Kurz, Dietrich (1977): *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kütting, Herbert (2012): Ideologie des Nationalsozialismus im Bildungssystem am Beispiel der Mathematik. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, H. 93, S. 6-22.
- Langer, Antje/Richter, Sophia (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-229.
- Lindenahayn, Nils (2013): Rangordnung/Raumordnung. Die kompetitive Logik schulischer Praxis des 19. Jahrhunderts. In: Tauschek, Markus (Hrsg.): *Kulturen des Wettbewerbs. Formationen kompetitiver Logiken*. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- Lohmann, Ingrid (1986): *Schulklassensystem, Allgemeinbildung und Mathematikunterricht im frühen 19. Jahrhundert*. In: *Journal für Mathematikdidaktik*, Jg. 7/H. 1, S. 23-44.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: dies. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-40.
- Lundin, Sverker (2012): Hating school, loving mathematics: On the ideological function of critique and reform in mathematics education. In: *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 80/H. 1, S. 73-85.

- Maaß, Katja (2007): Der Porsche 911 – Mathematisches Modellieren für Anfänger. In: Herget, Wilfried/Schwehr, Siegfried/Sommer, Rolf (Hrsg.): Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht, Band 10 Mathematik im Alltag. Hildesheim: Franzbecker, S. 99-106.
- Martschukat, Jürgen (2019): Das Zeitalter der Fitness. Wie der Körper zum Zeichen für Leistung und Erfolg wurde. Frankfurt: S. Fischer.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42/H. 5, S. 655-664.
- Miller, Peter/Rose, Nik (2008): Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life. Cambridge: Polity Press.
- Müller, Lars (2021): Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen. Göttingen: Brill/V&R unipress.
- Mummelthey, Samira/Rabenstein, Kerstin/Drope, Tilman/Hunger, Ina (2023): Relationen von Leistung und Körper im Sportunterricht. Einblicke in ein diskursethnographisches Forschungsdesign. In: Zander, Benjamin/Rode, Daniel/Schiller, Daniel/Wolff, Dennis (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 385-405.
- Neubauer, Sebastian (2013): Im Zwielficht der Ideologie. Louis Althusser und das politische Denken der frühen Neuzeit. Working Paper / Center for Political Theory & History of Political Ideas. FU Berlin, online: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-22436>
- OECD (1961): Synopsis für moderne Schulmathematik. Frankfurt: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hrsg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt: Suhrkamp, S. 45-285.
- Pallesen, Hilke (2014): Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 39. Opladen: Barbara Budrich.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias (2010): Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen ‚Schule – Leistungssport‘. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 10. Opladen: Barbara Budrich.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann Kristin (2020): „nicht alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“. Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In: Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang/Rauschenberg, Anna (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-181.
- Paschen, Konrad (1961): Didaktik der Leibeserziehung. Grundlegung und Entwurf. Frankfurt: Limpert.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 92/H. 1, S. 170-194.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2017): »Nochmal ganz langsam für Michele!«. Ein praxeologischer Blick auf Anerkennungs- und Differenzbildungsprozesse im Unterricht. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 150-172.
- Pongratz, Ludwig A. (1990): Schule als dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 66/H. 3, S. 289-308.

- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-260.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-347.
- Rabenstein, Kerstin (2021): Leistung (be)werten. In: Budde, Jürgen/Eckermann, Thorsten (Hrsg.): Pädagogische Praktiken. Stuttgart: Kohlhammer, S. 77-98.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen: Barbara Budrich, S. 137-156.
- Reckwitz, Andreas (2016): Doing subjects: Die praxeologische Analyse von Subjektivierungsformen. In: ders.: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript, S. 67-82.
- Reckwitz, Andreas (2022): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 152-173.
- Reh, Sabine/Caruso, Marcelo (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 66/H. 5, S. 611-625.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59/H. 3, S. 291-307.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Renn, Joachim (2012). Nicht Herr im eigenen Haus und doch nicht eines anderen Knecht. Individuelle Agency und Existenz in einer pragmatischen Diskurstheorie. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 35-51.
- Repertorium (1844): Repertorium der wichtigsten Gesetze, Ministerial- und Regierungs-Rescripte über das Schulwesen in den Königl. Preußischen Staaten seit dem Jahre 1816 bis incl. 1843. Breslau: Ignaz Kohn.
- Richartz, Alfred/Brettschneider, Wolf-Dietrich (1996): Weltmeister werden und die Schule schaffen: zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining. Schorndorf: Hofmann.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen – Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule – Eine Ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-48.

- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.
- Ricken, Norbert (2020): Das Sozialisatorische der Interaktion – revisited. Anmerkungen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive. In: Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.): *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125-145.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 63/H. 3, S. 247-258.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie. Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 60. Beiheft, S. 66-84.
- Rieger-Ladich, Markus (2022): Von moralisierenden Bildungsbürgern, schreibenden Arbeiterinnen und einem unbekümmerten Assistenten: Zur Einleitung. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-14.
- Rode, Daniel (2020): Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung: Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, Nikolas (1996): *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, Martin (2007): Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults ‚Geschichte der Gouvernementalität‘ im Werkkontext. In: Krasmann, Susanne/Volkmer, Michael (Hrsg.): *Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften*. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript, S. 23-45.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 17-27.
- Sarasin, Philipp (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schierz, Matthias/Serwe-Pandrick, Esther (2019): „Darf man nicht machen. Ist ein Foul“. Eine rekonstruktive Fallstudie zur moralischen Kommunikation und Subjektivierung im Sportunterricht. In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): *Sprachsensibler Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-291.
- Schiller, Daniel/Rode, Daniel/Serwe-Pandrick, Esther (2022): „Quatschen oder turnen“. Reflexion und Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 207-225.
- Scholl, Stefan (2018): Einleitung: Biopolitik und Sport in historischer Perspektive. In ders. (Hrsg.): *Körperführung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Sport und Biopolitik*. Frankfurt: Campus, S. 7-39).
- Straehler-Pohl, Hauke/Gellert, Uwe (2015): *Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Teubert, Hilke/Borggreffe, Carmen/Cachay, Klaus/Thiel, Ansgar (2006): *Spitzensport und Schule – Möglichkeiten und Grenzen struktureller Kopplung in der Nachwuchsförderung*. Schorndorf: Hofmann.

- Thompson, Christiane/Hoffahrt, Britta (2019): Was gehen uns die Dinge an? Ein Versuch über Materialität und Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 259-272.
- Walls, Fiona (2009): *Mathematical Subjects. Children Talk About Their Mathematics Lives*. Berlin: Springer.
- Weber, Max (1922): *Grundriß der Sozialökonomik*. Tübingen: Mohr.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends: Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–96.
- Willems, Katharina (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 195-214.
- Wrana, Daniel (2014): Die Analyse diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 175-198.
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essays über ein zentrales Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 20/H. 3, S. 272-290.
- Žižek, Slavoj (2021): *Das erhabene Objekt der Ideologie*. Wien: Passagen.

Thementeil

Nele Kuhlmann, Christian Herfter

Subjektivierung im Medium mathematischen Schulwissens – Explorationen zu unterrichtlichen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens

Zusammenfassung

Für die subjektivierungsanalytische Problemstellung, wie aus jungen Menschen in und durch (Fach-)Unterricht Schüler*innen werden, ist die Dimension der Subjektkonstitution im Medium von Fachlichkeit zwar zentral, bislang aber wenig im Fokus der Aufmerksamkeit. Ausgehend von diesem Desiderat werden im Beitrag theoretische Konzepte zur Rekonstruktion von schulfachspezifischen Subjektivierungslogiken ausgelotet und in methodologisch-methodische Justierungen zur Analyse von situierten Wissenspraktiken übersetzt. In einer empirischen Exploration eines videographierten Mathematikunterrichts einer sechsten Klasse werden dann die vollzogenen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens daraufhin untersucht, wie sowohl der unterrichtliche Gegenstand als auch damit verschränkt bestimmte anerkennbare Subjekte hervorgebracht werden. Dass es sich dabei um Spezifiken der Subjektivierung im Mathematikunterricht handeln könnte, plausibilisieren wir in der Rückbindung an wissenschafts- und praktikentheoretische Analysen.

Schlagwörter: Subjektivierung, Fachlichkeit, Mathematikunterricht, Wissenspraktiken, Anerkennung

Subjectification in the Medium of Mathematical School Knowledge – Explorations on Practices of Writing, Imagining and Calculating

The question of how young people become pupils in and through subject-specific education at schools has so far rarely been studied in German-speaking countries. Our paper examines theoretical concepts for the reconstruction of subjectification in the medium of school knowledge and translates them into methodological premises for empirical analysis. Then, we explore the videotaped mathematics lesson of a sixth grade class. Analysing the observed practices of writing, imagining and calculating, we intend to describe how both the subject matter and, intertwined with it, certain recognisable subjects (teacher and pupils) emerge. We argue that these practices of subjectification are specific to mathematics education by referring to studies in the field of mathematics education.

Keywords: subjectification, curriculum, mathematics education, practices, recognition

1 Einleitung

Wenngleich mittlerweile zahlreiche subjektivierungsanalytische Studien zu Schule und Unterricht aus verschiedenen (inner-)disziplinären Perspektiven vorliegen, scheint die Frage danach, wie die unterrichtliche Sache zur schulischen Subjektkonstitution beiträgt, weiterhin wenig bearbeitet. Anstelle von fachlichen Vermittlungspraktiken rücken zum einen eher fachunterrichtsunabhängige Disziplinierungs- und Normierungspraktiken (z. B. Langer 2008) und zum anderen eher allgemeine Transformationen wie Entfachlichungstendenzen oder die zunehmende Etablierung der Selbstständigkeitsnorm in

den Fokus von Analysen (z.B. Rabenstein & Reh 2007). Zu der Frage aber, inwiefern sich fachkulturelle Ordnungen und Wissenspraktiken ausmachen lassen, und welche Subjektivierungslogiken diesen eingeschrieben sind, liegen bislang erst wenige Studien vor (z.B. Campos 2019; Reh & Pieper 2018). Diese weitestgehende Leerstelle einer subjektivierungstheoretischen und damit machttheoretisch informierten Fachlichkeitsforschung ist insofern bemerkenswert, als dass die fachliche Dimension von Unterricht sowohl aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive für die Legitimation von Schule – im Sinne der Qualifikationsfunktion – wie auch aus einer mikrosoziologischen Perspektive für unterrichtliche Interaktion als Vermittlungsgeschehen konstitutiv sein dürfte.

Gleichzeitig verweist dieses Desiderat auf das schon immer spannungsvolle Verhältnis zwischen explizit normativ-bildungstheoretischen und analytisch-subjektivierungstheoretischen Zugängen und ist daher auf den zweiten Blick weniger überraschend. So zeichnen sich allgemein- und fachdidaktische Auseinandersetzungen mit der unterrichtlichen Sache auf der einen Seite weiterhin vorrangig durch einen bildungstheoretischen Zugang aus, in dem es weniger – wie David Kolloosche (2015: 1) für die Mathematikdidaktik formuliert – um den tatsächlich geleisteten „gesellschaftliche[n] Beitrag von gegenwärtigem Mathematikunterricht“ gehe als vielmehr um die Frage, „worin der Beitrag eines ‚idealen‘ Mathematikunterrichts bestehen solle“. In dieser Weiterführung der „philosophisch-pädagogischen Bildungstheorie“ (ebd.) sieht Kolloosche die Problematik, dass eine soziologisch-machttheoretische Analyse verunmöglicht werde. Aber auch in der explizit subjektivierungstheoretischen Wendung der Rekonstruktion von Subjektbildungsprozessen gelingt es auf der anderen Seite nicht, die Dimension der unterrichtlichen Sache angemessen zu berücksichtigen: Ricken (2019: 108) stellt fest, dass das, „was in ‚Bildung‘ an Wissensdimensionen, -formen und -inhalten mitthematisiert wird, [in subjektivierungsanalytischen Arbeiten, NK/CH] doch weitgehend aus dem Fokus gerutscht zu sein scheint“. Diese komplementären Leerstellen sind der Ausgangspunkt unseres explorativ angelegten Beitrags. Wir verfolgen ausgehend von Vorarbeiten (Kuhlmann & Herfter 2022) die Frage, wie sich Subjektivierungsprozesse im Medium der Sache theoretisch fassen und empirisch zugänglich machen lassen. Diesen entwickelten Zugriff erproben wir am Beispiel eines videographierten Mathematikunterrichts.

In einem ersten Schritt werden wir ausloten, welche theoretischen Konzepte vorliegen, um schulische Subjektivierungsprozesse im Medium der unterrichtlichen Sache zu untersuchen. Nach einer subjektivierungstheoretischen Hinführung werden wir dafür zum einen an Arbeiten der machttheoretischen Curriculum Studies anschließen und zum anderen praktikentheoretische Fassungen von Fachlichkeit aufgreifen. Davon ausgehend werden wir in einem zweiten Schritt unseren methodologisch-methodischen Zugriff ausarbeiten, indem wir die Methodik der Adressierungsanalyse als Analyse des situierten Vollzugs von (Wissens-)Praktiken vorstellen. Diesen methodischen Zugriff werden wir im dritten Schritt in einer explorativ angelegten Rekonstruktion erproben und darin die Frage verfolgen, welche Subjektivierungslogiken in den untersuchten Wissenspraktiken im Mathematikunterricht hervorgebracht werden. In dem im vierten Schritt folgenden Fazit werden wir die rekonstruierten Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens vor dem Hintergrund wissenschafts- und machttheoretischer Studien zum Mathematikunterricht diskutieren und Desiderata ausmachen.

2 Subjektivierende Wissenspraktiken

Subjektivierung wird als eine „spezifische sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive auf das menschliche Individuum“ verstanden (Reckwitz 2017: 125), „der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten“ geht (Saar 2013: 17). Entgegen der Vorstellung eines gegebenen Subjekts, das von sich selbst und Anderen als Eigenverantwortliches anerkannt wird, wird angenommen, dass Subjekte als zurechenbare und sich selbst zugrundeliegende Wesen erst im Vollzug von diskursiven Praktiken – und damit in Interaktionen mit Anderen – entstehen. Wie Sven Opitz (2014: 393) im Anschluss an Judith Butler formuliert, tritt in diesem nur paradoxal zu denkenden Prozess das Subjekt „erst in der Unterwerfung unter eine diskursive Ordnung als handlungsfähiges Subjekt in Erscheinung“. Das Subjekt entsteht dadurch, dass es lernt, machtvollste Raster der Anerkennbarkeit als gegeben anzunehmen und auf sich selbst und Andere zu beziehen.

Dieser Problembestimmung folgend geht es in einer subjektivierungstheoretisch ausgerichteten Schul- und Unterrichtsforschung vorrangig um die Frage, wie aus ‚jungen Menschen‘ durch den Vollzug von schulischen und unterrichtlichen Praktiken *Schüler*innen* werden (vgl. Kuhlmann & Ricken 2022). Dabei ist ein zentrales Ergebnis der mittlerweile zahlreich vorliegenden empirischen Rekonstruktionen von unterrichtlichen Praktiken, dass sich das Schüler*innen-Sein dadurch auszeichnet, sich als „Fähigkeitenbündel“ (Ricken & Reh 2017: 253) in Bezug auf schulische Leistungsordnung(en) zu verstehen, die je nach Schul- und Lernkultur in spezifischer Weise ausgestaltet ist bzw. sind (z.B. Rabenstein et al. 2013; Alkemeyer & Pille 2012). Dass die unterrichtlich hervorgebrachten Normen der Anerkennbarkeit und damit einhergehenden Subjektivierungslogiken zudem auch fachkulturell bedingt sind, darauf haben bislang jedoch erst wenige Studien dezidiert hingewiesen (z.B. Campos 2019; Roose 2019; Reh & Pieper 2018).

In einem historisierenden Zugriff auf Subjektivierungslogiken im Medium der Sache wird vor allem die Entstehung und Transformation von Schulfächern auf eingeschriebene Subjekt- und Gesellschaftsentwürfe untersucht (z.B. Diaz 2018; Reh & Pieper 2018). Dabei wird die Annahme zurückgewiesen, dass Schulfächer linear aus Universitätsdisziplinen entstehen würden. Vielmehr kommt es zu einer nur empirisch zu rekonstruierenden Vermengung von verschiedenen – u.a. universitär-disziplinären, pädagogischen, psychologischen und auch steuerungsbezogenen – Wissensformen und -praktiken (vgl. Reh 2017; Popkewitz 2004). Der US-amerikanische Curriculumforscher Thomas S. Popkewitz schlägt den Begriff der ‚Alchemie‘ vor, um den ‚magischen‘ Prozess der Autorisierung von Wissen als Schulwissen zu benennen, das die nachkommende Generation befähigen soll, einen ‚wertvollen Beitrag‘ als „future citizen“ leisten zu können (ebd.: 4). Im Anschluss an subjektivierungstheoretische Arbeiten argumentiert Popkewitz (2015: 9): „the practices of pedagogy, the organization of the curriculum, and the psychologies of learning come together as a grid of practices directed to making certain kinds of people“. In einer ähnlichen Stoßrichtung argumentiert auch Sabine Reh (2017: 153), wenn sie vorschlägt, Schulfächer als historisch gewachsene Konstellierung von „Subjektformen“ zu verstehen, „die diskursiv verfügbare, historisch-kulturell spezifische Vorstellungen darüber [bereitstellen, NK/CH], was ein Subjekt ist und kann bzw. sein und können soll“. Diese Subjektformen werden nach Reh (ebd.) in fach(unterrichts)spezifischen *Wissensprak-*

tiken hervorgebracht, in denen Wissen in bestimmter Weise generiert, notiert, gespeichert, vermittelt und geprüft wird. Im Rahmen dieser Wissenspraktiken entstehen Möglichkeiten der Verhältnissetzung zum Wissen, zur sozialen Ordnung, zum Selbst und zu Anderen, die es dem subjektivierungsanalytischen Interesse folgend empirisch zu rekonstruieren gilt.

3 Methodik: Adressierungsanalyse als Subjektivierungsanalyse im Medium von Wissen

Um die situierte Hervorbringung dieser Subjektivierungslogiken in Wissenspraktiken zu rekonstruieren, folgen wir anerkennungs- und adressierungsanalytischen Ansätzen (vgl. auch Campos 2019; Roose 2019). Die Adressierungsanalyse ist eine sowohl an interaktions- als auch diskursanalytische Verfahren anschließende Analyseheuristik, in der Praktiken als sozial erkennbares, sequenziell organisiertes Re-Adressierungsgeschehen konzeptioniert werden (Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012). Die einzelnen Züge in diesem Geschehen sowie ihr typisches Ineinandergreifen werden auf ihre formale Organisation hin befragt (*Organisationsdimension*) sowie entlang dreier Kerndimensionen untersucht: der *Norm- und Wissens-*, der *Macht-* sowie der *Selbstverhältnisdimension* (Kuhlmann et al. 2017). Entlang dieser drei Dimensionen soll in der Analyse des Vollzugs von Praktiken herausgearbeitet werden, in welcher Weise Wissens- und Normhorizonte situativ als verbindlich autorisiert und etabliert werden, welche (temporären) Positionen und Relationen der Akteur*innen damit einhergehen und welche Formen der Selbstbezüge und -führungen anerkannt werden (ebd.). Im Zusammenspiel der rekonstruierten Wissens-, Macht- und Selbstführungs-Relationen – so die leitende Annahme – werden die den untersuchten Praktiken eingeschriebenen *Subjektivierungslogiken* zugänglich.

Um dabei die Typiken fachunterrichtlicher Subjektivierungslogiken rekonstruieren zu können, greifen wir zudem auf die Anerkennungstheoretischen Überlegungen Norbert Ricken (2009) zur pädagogischen ‚Operation‘ des Zeigens nach Klaus Prange (1995) zurück (vgl. auch Idel & Rabenstein 2018). Auch wenn Grund zur Annahme besteht, dass Zeigepraktiken nur einen Teil der unterrichtlichen Wissenspraktiken ausmachen,¹ lassen sich die dort entfalteten strukturellen Überlegungen leicht übertragen: So lässt sich die analyseleitende Frage, wie sich die zeigende Person und die bezeugten Personen zur unterrichtlichen Sache positionieren bzw. positioniert werden (vgl. ebd.: 45), erweitern zur Frage nach anerkannten Subjektpositionierungen, die in Wissenspraktiken eingeschrieben sind. Von besonderem Interesse sind dabei das Verhältnis von Sach-, Selbst- und Anderenbezug – u. a. in Formen der Inanspruchnahme und Zuerkennung von Autorität, Fähigkeit und Gültigkeit. Dafür wird kein externer Maßstab an die Interaktion angelegt, sondern bspw. danach gefragt, wie sich die „Beteiligten gegenseitig [zeigen, NK/CH], was es heißt, ein ‚guter‘ Schüler [...] zu sein“ (Alkemeyer & Pille 2012: 9). Im Folgenden werden wir unsere adressierungsanalytische Interpretation einer videographierten Mathematikunterrichtsstunde vorstellen, in der der Versuch unternommen wird, mathematikunterrichtsspezifische Subjektivierungslogiken zu erarbeiten.

1 Folglich müssen in einem ersten Schritt die Praktiken identifiziert werden, mit denen in anerkannter Weise Wissen produziert, geprüft, geordnet oder konserviert wird.

4 Empirische Exploration: Subjektivierungslogiken eines Mathematikunterrichts

4.1 Forschungsprojekt und Fallauswahl

Die im Folgenden im Mittelpunkt stehende Mathematikstunde wurde im Rahmen des von Norbert Ricken und Nadine Rose geleiteten DFG-Projekts *Sprachlichkeit der Anerkennung* (2014-2017) unter anderem von Anne Otzen erhoben. Es wurden drei Klassen – eine 5./6., eine 8./9. Klasse sowie ein Oberstufenkurs – über etwa 1,5 Jahre an einem großstädtischen Gymnasium ethnographisch und videographisch in drei Schulfächern begleitet. In den Rekonstruktionen wurde die Frage verfolgt, durch welche Subjektivierungslogiken sich beobachtete unterrichtliche Praktiken auszeichnen. Dabei wurden in den adressierungsanalytischen Interpretationen fachliche Aspekte weitgehend ausgeklammert, da ausschließlich fachunterrichtsübergreifende Praktiken rekonstruiert wurden (vgl. Ricken et al. 2017). In der folgenden auf die unterrichtliche Sache fokussierenden Re-Interpretation des Datenmaterials wollen wir uns dem Mathematikunterricht einer sechsten Klasse zuwenden, von dem uns zahlreiche Beobachtungsprotokolle und etwa 30 Stunden Videodaten vorliegen. Vor diesem Hintergrund konnten wir codierend eine Systematisierung beobachteter Wissenspraktiken erarbeiten und typische lehrerseitige (fachliche) Adressierungsweisen identifizieren, die über den Untersuchungszeitraum – auch in Bezug auf unterschiedliche Themengebiete – für den Mathematikunterricht (dieses Lehrers) kennzeichnend waren. Die Unterrichtsstunde, der wir uns im Weiteren zuwenden, haben wir entlang dieser Samplingstrategie als typische Stunde ausgemacht und tragen damit dem praktikentheoretischen Rekonstruktionsprinzip der „Serialität“ Rechnung (Idel et al. 2009: 185). Im Folgenden werden wir eine geraffte Version unserer sequenzanalytischen Interpretation vorstellen, die wir auf Grundlage eines Transkripts mit Videostills erarbeitet haben. Dabei werden wir bereits theoretische Bezüge herstellen, welche wir in der abschließenden Diskussion wieder aufnehmen.

4.2 Sequenzielle Analyse: Mathematikunterricht zwischen Aufschreiben und Rechnen

Nachdem der Mathematiklehrer, der zugleich der Klassenlehrer ist, organisatorische Fragen bzgl. eines anstehenden Ausflugs geklärt hat, markiert er mit einem zäsiierenden „so“ das Ende dieser organisatorischen Phase und beginnt den inhaltlichen Teil der Mathematikstunde. Er steht mit dem Rücken zur Tafel, den Schüler*innen, die in einer U-Sitzordnung sitzen, zugewandt und hält dabei ein Stück Kreide in der rechten Hand.

L: wir werden für NÄCHSTES mal nochmal ein (.) paar sachen aufschreiben.

Der Lehrer initiiert in dieser Adressierung der Schüler*innen die offenbar eingeübte Praktik des ‚gemeinsamen Aufschreibens‘ und damit eine Praktik der Konstruktion und Konservierung von Wissen, das in irgendeiner Weise für das „NÄCHSTE mal“ bedeutsam

ist, aber zugleich lapidar als „ein (.) paar sachen“ bezeichnet wird. Dem im „wir“ angekündigten gemeinsamen Vollzug des ‚Aufschreibens‘ steht dabei das räumliche und körperliche Arrangement entgegen, das antizipieren lässt, dass es wahrscheinlich der Lehrer sein wird, der mit der Kreide etwas für alle sichtbar an die Tafel schreibt, was die Schüler*innen ggf. *abschreiben* werden. Der Lehrer zeigt sich darin als Zeigender und Evaluierender eines von ihm ausgewählten für die Schüler*innen relevanten Wissens, das ausschließlich durch die Bedeutsamkeit für das nächste Mal – und damit mit Bezug auf die serielle Zeitlichkeit von Unterricht – autorisiert wird. Er fährt fort:

- L: «hält die Kreide hoch» erst mal möchte ich von einem von euch wissen «dreht sich zur Tafel» WENN man jetzt SO einen «zeichnet freihändig an die Tafel» schönen quader hat wie diesen hier» (Lachen in der Klasse) «zeichnet weiter» ja einen mit perfekten geraden kanten» (Lachen) «dreht sich zur Klasse» UND wir haben. anna.» (dreht sich zur Tafel und schreibt an die untere Kante ein ‚a‘) wie war das nochmal? (2)dani?



Die dezidiert fordernde Formulierung „erst mal möchte ich von einem von euch wissen“ adressiert die Schüler*innen als Kollektiv, das über ein geteiltes Wissen verfügt, was darin deutlich wird, dass jede Person im Kollektiv als potenziell auskunftsfähig konstruiert wird. Dabei positioniert sich der Lehrer nicht als hilfesuchend Fragender, sondern als derjenige, der entweder eine Auskunft von den Schüler*innen *einfordert* – bspw. im Kontext einer Klärung eines Konflikts oder Vorfalls –, oder als derjenige, der ein ihm bekanntes Wissen bei den Schüler*innen *abprüft*. Die dabei vollzogene Geste des Kreidehochhaltens suggeriert, dass er dafür die Kreide an die ausgewählte Person abgeben wird, was eine Prüfungssituation naheliegender erscheinen lässt. Diese Delegation – wie auch die angekündigte Prüfung selbst – unterbricht der Lehrer dadurch, dass er eine freihändige Zeichnung an der Tafel anfertigt, die er in Abweichung zur Darstellung als „schönen quader“ mit „perfekt geraden kanten“ kommentiert. Interessant ist, dass der Lehrer den Unterrichtsgegenstand „quader“ mit dieser Skizze gewissermaßen selbst schafft: Er bezieht sich nicht etwa auf ein vorhandenes Artefakt oder eine Repräsentation im Schulbuch, sondern bringt den ‚Quader‘ (als Körper) durch die freihändige Skizze seiner symbolhaften Repräsentation als Schrägbild selbst hervor. In der humoristischen Kommentierung wird zwar die (für die Schüler*innen) eigentlich geltende Norm der Exaktheit in der Anfertigung von Zeichnungen aufgerufen, aber zugleich markiert, dass es darauf an dieser Stelle nicht ankomme und die Schüler*innen ‚nicht so streng‘ mit ihm sein sollen. Stattdessen wird in der an mathematische Konventionen anschließenden Darstellung des Quaders deutlich, dass die wesentlichen Eigenschaften des allgemein gegebenen Körpers repräsentiert werden sollen. Die potentielle Vieldeutigkeit der Skizze ist damit bereits deutlich eingeschränkt, ein klar umrissenes Objekt imaginiert, welches dem Lehrer und den Schüler*innen unabhängig gegenübersteht (vgl. Röhl 2015: 163). Dadurch, dass die Schüler*innen auf die Kommentierung des Lehrers hin lachen, zeigen sie, dass sie den komplexen Verweisungszusammenhang, den die Lehrperson zur Norm der Exaktheit herstellt, verstanden haben.

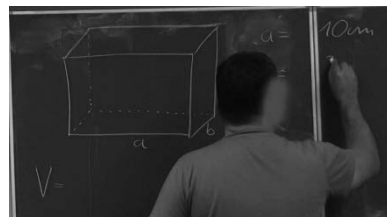
Im Satzanfang „WENN man“ wird deutlich, dass die angekündigte Prüfungsfrage auf einen Wenn-Dann-Zusammenhang zielt, der unabhängig von konkreten Personen als allgemeine Regel gilt. Die Dann-Seite, auf die die Prüfungsfrage zielt, bleibt jedoch in „wie war das nochmal?“ deiktisch unspezifisch. Es scheint, als würde auch zur Prüfung gehören zu erkennen, worauf genau die gestellte Frage (auch in Zusammenhang mit der unvollständigen Beschriftung der Zeichnung) zielen könnte. Im So-tun-als-Ob des Lehrers – als wäre ihm die Regel gerade entfallen – wird deutlich, dass er voraussetzt, dass es ein von allen geteiltes Wissen gibt, das alle Schüler*innen auch mit einem zeitlichen Abstand reproduzieren können sollen. Dass bei dieser Reproduktion alle Aufmerksamkeit auf die Tafel gerichtet sein soll, zeigt sich in der wie beiläufig vollzogenen Disziplinierung Annas. Die aufgerufene Schülerin Dani antwortet dann:

D: $a \text{ mal } b \text{ mal } c$.

Die unspezifische lehrerseitige ‚Wenn-Quader‘-Frage wird in der schülerinnenseitigen Re-Adressierung mit ‚Dann, „ $a \text{ mal } b \text{ mal } c$ “‘ beantwortet. Aufgrund des Charakters des Sprechakts als nicht gerahmtes Stichwortgeben, wäre der Anschluss an die zuvor gestellte Frage ohne das Wissen, dass es sich hier um die Formel für die Berechnung von Volumina von Quadern handelt, nicht verständlich. Offenkundig reichen schon die Benennung und symbolhafte Darstellung eines Quaders aus, um diese Formel (für Dani) als relevantes Wissen erscheinen zu lassen. Durch die Übersetzung des Schaubilds in eine Formel wird die Komplexität des eröffneten Verweisungszusammenhangs auf eine formal-logische Rechenvorschrift reduziert. Die Verknüpfung zwischen Quader und Formel wird darin nur benannt, nicht argumentiert, folgt also einer evidenten, selbstverständlichen Logik. Die Lehrperson wird als jemand positioniert, der die Verknüpfung zu bewerten und nachvollziehbar zu kontextuieren hat.

In seiner Re-Adressierung – und hier kürzen wir die Darstellung ab – wartet der Lehrer zunächst und zeigt dann auf einzelne Kanten des Quaders. Verschiedene Schüler*innen ergänzen daraufhin, dass die jeweiligen Kanten mit „b“ als Breite und „c“ als Höhe zu beschriften seien. Die unvollständige Zeichnung wirkt dabei wie ein ‚Lückentext‘, der dazu auffordert, die Leerstellen sinnvoll mit Zeichen zu füllen (vgl. Hallitzky et al. 2016: 25). Daran anschließend sagt der Lehrer:

L: «dreht sich zur Tafel und schreibt „ $V=$ “; an die Tafel» wenn ich das volumen berechnen möchte.« «schreibt rechts vom Quader die Längen der jeweiligen Seiten» ich hab zum beispiel festgestellt a ist die längste seite, ne? das sind zehn zentimeter. b ist die kürzeste seite, das sind dreißig millimeter. und c ist ne mittlere länge das sind vielleicht fünfzig zenti=äh nee (wischt Geschriebenes weg) das ist n bisschen viel. fünf zentimeter.» (dreht sich zur Klasse) wie komm ich an das volumen ran? (2) tim?



Wenngleich der Lehrer wieder mit einer „wenn“-Formulierung beginnt, wählt er dieses Mal das spezifische Pronomen „ich“ (nicht ‚man‘) und verweist auf die von diesem

‚ich‘ zu vollziehende Praktik des ‚Berechnens‘. Der Gegenstand ist folglich nicht länger die Abstraktion des Körpers als symbolhafte Darstellung, sondern wird in etwas transformiert, dessen Eigenschaften von konkreten Personen – die dieses Ziel verfolgen („möchte“) – *berechnet* werden können. Zugleich ist auch hier die konkrete Person, die die Praktik des Rechnens vollzieht, unbedeutend, da im „wenn“ eine allgemeine Berechnungsanleitung initiiert wird. Das Rechnen wird so als einheitliches Motiv und zentrale Denk- und Handlungsform des Mathematikunterrichts aufgerufen und aktualisiert (vgl. Kollösche 2015: 213).

Dass auch der konkrete Quader nur stellvertretend für das Allgemeine steht, wird dann darin deutlich, dass der Lehrer zwar konkrete Maße für die Kantenlängen angibt, diese aber mit „ich hab zum beispiel festgestellt“ einleitet. Der konkrete Quader steht damit exemplarisch für den geometrischen Körper Quader, mit und an dem Rechenoperationen vollzogen werden (können). Zudem wird das aufgerufene (exakte) ‚Feststellen‘ dadurch konterkariert, dass der Lehrer sich die Kantenlängen im Vollzug des Anschreibens offenkundig ausdenkt, was insbesondere im kommentierten Wegwischen eines Werts aufgeführt wird. Die Maße sind letztlich egal, solange sie im Verhältnis zueinander – aus Perspektive des Lehrers – angemessen sind („bisschen viel“). Auch die Konkretion des Quaders wird also vom Lehrer als Lern- bzw. Rechengegenstand denkend und schreibend (Rotman 2006: 125) *geschaffen*. Die ‚Geschichte‘ des Quaders wird hier nun vollständig in den Dienst des Rechnens gestellt – es geht lediglich um die Illustration einer bestimmten Rechenaufgabe, deren Ergebnis von der Darstellung und von den beteiligten Personen unabhängig ist (Feistner 2016: 70-72).

Der Frage an die Schüler*innen „wie komm ich an das volumen ran?“ ist dann ein gleichermaßen über die Dinge verfügendes und in den Dienst einer „bürokratischen Geisteshaltung an Hand des Rechnens“ (Kollösche 2015: 213) gestelltes Subjekt eingeschrieben: Das Ziel ist klar, es gilt nur pragmatische Mittel zur Zielerreichung zu finden – eine Adressierung die bereits im Tafelanschrieb „ $V =$ “ angelegt ist. Im Zusammenspiel mit den ausgedachten Maßen positioniert sich der Lehrer als Rätselsteller für die Schüler*innen, der im Modus des So-Tun-als-Ob im eigenen Vollzug der Berechnung angeleitet werden soll. Darauf folgt eine Interaktion zwischen Tim und dem Lehrer:

- T: naja man wandelt erst mal dreißig millimeter in zentimeter um das sind drei=drei zentimeter.
- L: <<schreibt hinter ‚b = 30 mm‘ noch ‚= 3cm‘ warum?>
- T: naja, weil man nicht zum beispiel millimeter mal zentimeter rechnen kann.
- L: <<nickt> genau.> (2) <<zeigt auf die Einheiten an der Tafel> geht nur wenn alle einheiten> (1) übereinstimmen.

Ohne hier ins Detail gehen zu können, wird in dieser Sequenz deutlich, dass die Lehrperson den Schüler*innen in dem ausgedachten Rätsel eine ‚Einheitenfalle‘ gestellt hat, die von Tim im Modus des Selbstverständlichen („naja“) entdeckt und durch ‚Umrechnen‘ der Einheiten bearbeitet wird. Die von der Lehrperson eingeforderte Begründung wird vom Schüler anhand eines Beispiels des ‚Nicht-Rechnen-Könnens‘ gegeben, die der Lehrer affirmiert und so Wissen und Begründung autorisiert. Tim wird darin als der-

jenige positioniert, der die ‚Rechenfalle‘ ent- und aufgedeckt hat und dabei nicht etwa geraten, sondern rational begründet entschieden hat. Im lehrerseitigen „geht nur wenn alle einheiten (1) übereinstimmen“ wird dann aus Tims Beispiel eine alltagssprachlich formulierte Faustregel, die zwischen ‚geht‘ und ‚geht nicht‘ differenziert und damit aus einer dahinterliegenden inhaltlichen Problematik eine leicht zu merkende Rechenregel macht. Die Kommentierung erklärt dieses Wissen als für alle verbindlich und wird als Garant für die „Fabrikation richtiger Ergebnisse“ (Kalthoff 2000: 438) installiert.

In der daran anschließenden Interaktion führt Tim zunächst die Rechnung aus, die der Lehrer an der Tafel mitschreibt. In der Mitschrift lässt der Lehrer Lücken und fordert die Schüler*innen zu einer Vervollständigung auf. Analog zur unvollständigen Zeichnung entsteht so ein Lückentext, der die Schüler*innen sprichwörtlich zu Lückenfüller*innen macht.



Nachdem die Lücken im Modus des klassischen Dreischritts aus Initiation, Reaktion und Evaluation gefüllt wurden, stellt die Lehrperson folgende Frage:

- L: was war hier nochmal der trick (lehnt sich mit Arm an die Tafel) um das zu berechnen. wir hatten uns bei den flächen ja diese kästchen vorgestellt. was haben wir uns denn hier festgestellt wie wir das ding (zeigt auf angezeichneten Quader an der Tafel) ausfüllen, um uns zu überlegen wie man so ne=äh an dieses volumen herankommt. dani, was war der trick?



In der Adressierung der Schüler*innen setzt sich der Modus des So-tun-als-Obs des Lehrers fort, etwas vergessen zu haben, um einen Anlass für eine Wiederholung zu geben. Bemerkenswert ist dabei der Begriff des ‚Tricks‘: Von einem Trick erwarten wir alltagssprachlich eine pfiffige, vereinfachende Lösung eines (komplexen) Problems; etwas, was man zumeist nicht durch Nachdenken erreicht, sondern einem gezeigt oder verraten werden muss. Dem Trick ist ein über ein Problem und deren Lösung *verfügendes Subjekt* eingeschrieben. Denn ein Trick autorisiert sich ausschließlich darüber, ein Subjekt dazu zu befähigen, eine unkomplizierte und ggf. für andere unerwartete Lösung zu liefern – auch zum Preis der Unredlichkeit. Konkret fragt der Lehrer hier nach einem ‚Berechnungstrick‘, was irritierend ist, da die Berechnung des Volumens

des gegebenen Quaders bereits vollzogen wurde. Erst in der Fortführung wird klar, dass es sich eigentlich um einen allgemein auf Körper bezogenen ‚Vorstellungstrick‘ handelt.

Der Lehrer zeigt auf ein in der Vergangenheit gemeinsam vollzogenes ‚Vorstellen‘ von ‚Kästchen‘ „bei den flächen“ und damit auf eine gedankliche Hervorbringung von etwas Nicht-Gegebenem. In der daran anschließenden auf den – Alltagssprachlich als „das ding“ bezeichneten – Quader bezogenen Frage wird eine Analogie zur Fläche hergestellt und von den Schüler*innen verlangt, die Operation des Imaginierens von einem Gegenstand (Flächen) auf den anderen (Körper) zu übertragen bzw. diese Übertragung im Sinne der Wiederholung nochmals zu vollziehen. Darin wird wiederum ein funktionaler Zugriff auf Welt aufgerufen, der (mathematische) Gegenstände in Einheitsmaße aufteilt, um sie mathematisch beherrschbar und berechenbar zu machen („um“). Die Alltagssprachlich verniedlichten Einheitsquadrate („Kästchen“) erscheinen damit als didaktisch-methodisches Hilfsmittel, um die Gültigkeit der Volumenformel als verkürzte Abzähl- und Rechenvorschrift von Einheitsmaßen zu begründen. Interessant ist, dass die Lehrperson sich vermutlich verspricht, wenn sie danach fragt, was sie „sich“ beim Quader „festgestellt“ haben. In diesem sprachlichen Ineinanderschieben zweier Operationen wird auch das *Vorstellen* zu einem Evidenz und Objektivität erzeugenden *Feststellen*, um das es damit eigentlich zu gehen scheint. Die abschließende Adressierung „dani, was war der trick?“ positioniert die Schülerin als diejenige, die sich als das verfügende und pfiffige Subjekt zeigen soll, das die Lehrperson als anerkanntes entworfen hat.

Wir fassen auch an dieser Stelle die Interaktion und Interpretation: Nachdem Dani antwortet, dass sie es nicht mehr wisse – was offenkundig macht, dass sie sich nicht gemeldet hat und sie somit als störendes und säumiges Subjekt erscheint – wird nochmals Tim drangenommen, der fragend das „kommutativgesetz“ vorschlägt. Die Lehrperson zögert und sagt dann lachend, dass Tim recht habe, weil dadurch die konkrete Rechnung vereinfacht würde (erst 3 mal 5 und dann mal 10), er aber eigentlich auf einen anderen Trick ‚hinauswollte‘ („wollte auf den trick hinaus um sich vorzustellen wie kommt dieses volumen in dem quader zustande“). Der tatsächlich verlangte ‚Trick‘ zielt also nicht auf den an der Tafel repräsentierten konkret bemessenen und in seinem Volumen berechneten Quader, sondern auf die beschriebene Hilfskonstruktion in Bezug auf Körper im Allgemeinen. Dadurch, dass in dieser Re-Adressierung nun auch das Kommutativgesetz dezidiert als ‚Trick‘ bezeichnet wird, erscheint das gemeinsam erarbeitete schulische Mathematik-Wissen als *Arsenal von Tricks*, aus dem die passenden Abkürzungsstrategien ausgewählt werden, um ein konkret gestelltes Problem zu lösen.

Die inhaltliche Sequenz endet damit, dass eine Schülerin vorschlägt, „würfel mit einem zentimeter kantenlänge“ in den Quader einzusetzen, was der Lehrer mit einem betonten „GE:nau“ honoriert. Damit wird verdeutlicht, dass er mit seinen Fragen nach dem ‚Trick‘ auf das in der Vorstellung vollzogene Einsetzen von Einheitswürfeln in einen Körper ‚hinauswollte‘. Daraufhin zeichnet der Lehrer ein Schrägbild eines kleinen Würfels in das Schrägbild des Quaders und stellt fest: „So. DA ist unser würfelchen und <<zeigt auf den Quader> wir haben uns vorgestellt wir füllen das ganze volumen mit würfeln aus.“. Die Würfelskizze wird also wiederum vom Lehrer geschaffen, dabei aber als Repräsentation eines in der Vergangenheit gemeinsam vollzogenen Vorstellungsprozesses gerahmt. Die Praktik des ‚Aufschreibens‘, die unterrichtslogisch der Herstellung,

Wiederholung und Dokumentation klassenkollektiven Wissens dient (Röhl 2015: 172), kann also – so scheint es hier – erst beendet werden, wenn es Schüler*innen selbst sind, die das Wiederholungswissen als von ihnen geteiltes Wissen hervorbringen.

Abschließend werden wir – notwendig explorierend – die in der Interpretation thematisch gewordenen Praktiken des Schreibens, Vorstellens und Rechnens mit Bezug auf wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Perspektivierungen sowie in Relation zu ersten vorliegenden praktikentheoretischen Studien zum Mathematikunterricht als typische Wissenspraktiken des Mathematikunterrichts charakterisieren. Davon ausgehend soll der Frage nachgegangen werden, welche Normen der Anerkennbarkeit und damit einhergehende Subjektivierungslogiken diesen Praktiken eingeschrieben sind.

5 Wissenspraktiken und Subjekte des Mathematikunterrichts

In unserer sequenziellen Analyse eines Mathematikunterrichts konnten wir zwei auf Wissen bezogene Praktiken herausarbeiten, die nach Rotman (2006) charakteristisch für einen mathematischen Weltbezug sind: Vorstellen und Schreiben. Insbesondere dem Schreiben (an der Tafel) kommt fachübergreifend eine zentrale Rolle im Schulunterricht zu: Im Schreiben versichern sich die Anwesenden eines sozial geteilten Wissens, welches sich über einen kontinuierlichen Zeitraum sukzessive aufgebaut hat (vgl. Leicht et al. 2020: 63). Ab diesem Zeitpunkt kann ein Wissen nicht nur als (dauerhaft und unveränderlich) „festgestellt“ und autorisiert (vgl. Ehret 2017: 150-151), sondern auch als gelernt gelten und geprüft werden. Zudem kann eine Verschriftlichung fächerübergreifend als „Endpunkt einer schrittweisen Transformation präsender Dinge“ (Röhl 2015: 172) gelten, bei der systematisch Irrelevantes von Relevantem unterschieden und so eine disziplinäre Perspektive hergestellt wird (ebd.; Hallitzky et al. 2016). Das Erlernen einer disziplinären Perspektive kann dabei als eine „Einarbeitung in Zeichenwelten“ (Brunner 2009: 206) verstanden werden, „wie also Bedeutung im jeweiligen ‚System‘ entsteht und wie Zeichen nach den Konventionen des Systems zu verwenden sind“ (ebd.).

Auch wenn jeder Unterricht „oft auf Nicht-Präsendes, Symbolisches und Abstraktes“ (Rödel 2015: 205) verweist, so zeichnet sich das Zeichensystem der Mathematik dadurch aus, dass es nicht auf lebensweltliche oder gegenständliche Erfahrungen, sondern auf Relationen gedanklicher Objekte verweist, die schon aufgrund ihrer Relationalität „abstrakt“ sind (Brunner 2009: 211, 223).² Fachspezifisch ist demnach das Ineinandergreifen der Praktiken des Vorstellens und Schreibens. *Vorstellen* kann unseren Analysen zu Folge als Prozess einer „subjektiven Konstruktion mentaler Objekte“ (ebd.: 212) – hier: u. a. des Quaders und der sich einfügenden Einheitswürfel – verstanden werden, die „die abstrakten Objekte im Denken [...] möglichst genau abbilden sollen“ (ebd.). In einer praktikentheoretischen Wendung ist dieser Prozess sozial erkennbar, wenn

2 Sofern gegenständliche Objekte und Materialien im Unterricht überhaupt vorkommen, erhalten sie ihre Bedeutung nur im ‚richtigen‘ Gebrauch (Fetzer 2015: 310), d. h. in ihrer Repräsentationsfunktion bestimmter mathematisch relevanter Aspekte.

Lehrpersonen und Schüler*innen sich gegenseitig das Vorgestellte zeigen, worin sie den Gegenstand und sich selbst in bestimmter Weise sozial lesbar machen. Dieses Zeigen erfolgt in der von uns analysierten Stunde vor allem über das *Schreiben* an der Tafel. Dabei werden vom Lehrer ausgewählte Aspekte verbalisierter subjektiver Konstruktionen einzelner Schüler*innen (sowie seine eigenen Vorstellungen) klassenöffentlich als Schritte einer Folge dokumentiert, der alle Anwesenden weitgehend zu folgen haben. So wird zunächst ein Quader gezeichnet, die Volumenformel sowie Bemaßungen ergänzt, die Berechnung des Volumens angeschrieben und schließlich das Ausfüllen des Volumens mit Einheitswürfeln zumindest angedeutet. In dieser Schrittfolge wird nicht nur die „interne Verknüpftheit der Mathematik“ (Greiffenhagen 2015: 291) und mathematisches Denken als „lineares Fortschrittsgeschehen“ (Pille & Alkemeyer 2016: 177), sondern auch eine spezifische Beziehung zwischen ‚folgenden‘ Schüler*innen und einer ‚autorisierenden‘ Lehrperson aufgeführt und eingeübt (ebd.: 179). Dabei zeigt sich in dem von uns analysierten Unterricht, dass der konkreten situativen Ausgestaltung einer Darstellung keine besondere Bedeutung zukommt. Sie gelten „letztlich nur [als, NK/CH] (Hilfs-)Mittel [...] zum Umgang jeder Art mit den abstrakten Objekten“ (Dörfler 2006: 204). Gleichzeitig zeigt sich aber eine Bezogenheit des mathematischen ‚Hantierens‘ auf das Konkrete.

Diese Spannung lässt sich vor allem an der Praktik des *Rechnens* aufzeigen: Einerseits werden im beobachteten Unterricht den Dingen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt – Maße werden als willkürlich markiert, Skizzen unsauber gezeichnet – und der Umgang mit den Dingen durch Regeln und Tricks „so weit gebändigt [...], dass e[r] auch an anderen Orten, zu anderen Zeiten oder aus anderer Perspektive gar kein andere[r] mehr sein kann“ (Kollosche 2015: 207). Darin zeigt sich eine Einhegung individueller Wahrnehmungen entlang der, für diesen Unterricht charakteristischen, „soziomathematischen Norm“ (Yackel & Cobb 1996) der Berechenbarkeit. Die vorliegende Situation wird als Rechenaufgabe interpretiert und darin – so würden wir Kollosche (2015: 190) in seinen historischen Analysen folgen – bürokratisch, objektiv und einheitlich gelöst. Andererseits sind die vom Lehrer als ‚Tricks‘ bezeichneten Verfahrensweisen zur Transformation der Darstellungsformen – Ausnutzung des Kommutativgesetzes, Vorstellung von Einheitswürfeln – auf Merkmale des Konkreten bezogen. Dennoch wird der Gegenstand dabei nicht als widerständig markiert. Vielmehr dienen die so bezeichneten ‚Tricks‘ und allgemeinen Faustregeln dazu, den Quader der (möglichst einfachen) Berechnung und damit „einer identifizierenden Verfügung“ (Schäfer 2019: 119) zuzuführen.

Wenngleich selbstverständlich weiterführende, insbesondere unterrichtsbezogene und lernkulturvergleichende Analysen notwendig sind, zeigt sich in unserer explorativen Analyse vor dem Hintergrund der rezipierten wissenschafts- und praktikentheoretischen Studien zum Mathematikunterricht, dass im Nexus der Wissenspraktiken des Vorstellens, Schreibens und Rechnens ein spezifisch mathematischer, d. h. funktionaler, verfügender und vereinheitlichender Zugriff auf die Welt hergestellt, organisiert und autorisiert wird. Wesentlich für die Anerkennbarkeit als ‚gute‘ bzw. leistungsstarke Schüler*innen ist dabei – so zumindest in dem von uns rekonstruierten Anerkennungsgeschehen – die Performanz einer auf die Berechenbarkeit perspektivierenden Wahrnehmung und das ‚clevere‘ Einsetzen mathematischen Wissens (als ein Arsenal an Regeln und ‚Tricks‘), um ein in den Dingen verborgenes Berechnungsproblem rein formal-regelhaft zu bearbeiten (vgl. auch Kollosche 2015: 223). Die dadurch möglich

werdende Ermächtigung als „particular type of problem-solving child“ – wie Popkewitz (2004: 9) die Subjektform des Mathematikunterrichts beschreibt – operiert hier folglich über eine spezifisch auf die Berechnung abhebende Beherrschungs- und Zugriffslogik auf (mathematische) Gegenstände.³ Das Versprechen hinter dieser Logik – so das zentrale Ergebnis von Diaz‘ (2018: 17) machttheoretischen Curriculumanalysen – ist die Hervorbringung von rationalen bzw. rationaleren Handelnden.

Dass die situative Hervorbringung dieser Subjektform als rational-clevere Argumentierende und Handelnde im Mathematikunterricht – sowie dem damit einhergehenden nicht-fähigen Gegenüber – aber keineswegs spannungsfrei als lineare Herstellung zu denken ist, wurde in unserer sequenziellen Analyse des Re-Adressierungsgeschehens deutlich. So konnten wir herausarbeiten, dass die lehrerseitigen Adressierungen den Antwortraum der Schüler*innen formal sehr eng geführt haben; die aufgerufenen inhaltlichen Verweisungszusammenhänge aber zum Teil sehr komplex und implizit blieben. Wenn nicht gerade eine absolute Engführung durch einen an die Tafel gebrachten Lückentext durch den Lehrer geleistet wurde, verblieben viele Antworten von Schüler*innen im interaktionalen Modus des Ratens – und damit gerade im Kontrast zur Programmatik der rational-überlegt Agierenden. Andere entzogen sich komplett der Partizipation am klassenöffentlichen Gespräch. Weiterführende Analysen müssten schärfen, in welchem Verhältnis programmatische, auch in mathematikdidaktischen Diskursen hervorgebrachte Normen der Anerkennbarkeit – wie bspw. das Ziel der Herstellung ‚guter Problemlöser*innen‘ – mit den im Vollzug von Mathematikunterricht hervorgebrachten Anerkennungsordnungen stehen. Dafür wäre es aus unserer Sicht insbesondere lohnenswert, den für Unterricht im Allgemeinen typischen interaktionalen Bewährungsdynamiken – wie der Zeigepraktiken eingeschriebenen Anerkennungsbedürftigkeit oder dem ‚Sog des Schüler*innen-Jobs‘ – hinsichtlich fachkultureller Ausgestaltungen und Bearbeitungsweisen weiter nachzugehen.

Autorenangaben

Jun.-Prof.*in Dr. Nele Kuhlmann
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft
Allgemeine/Systematische
Erziehungswissenschaft
Am Planetarium 4
07743 Jena
Tel.: 03641/945317
nele.kuhlmann@uni-jena.de

Dr. Christian Herfter
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des
Sekundarschulbereichs
Dittrichring 5-7
04109 Leipzig
Tel.: 0341/9731424
christian.herfter@uni-leipzig.de

3 Hier zeigt sich eine Differenz zu den ‚jungen Mathematikforscher*innen‘, die in Gellerts (2008) Analysen des gymnasialen Mathematikunterrichts zum Lösen mathematischer Probleme – in deutlicher Abgrenzung zum Rechnen – angerufen werden. Aber auch hier verbleibt die Logik des Lösens im Modus der Beherrschung und Verfügung (gegen anfängliche Widerstände des Gegenstands), die im Rahmen des Unterrichts erreicht werden soll.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2012): Die Körperlichkeit der Anerkennung. Subjekt-konstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht, online: https://uol.de/f/4/inst/sport/soziologie/anerkennung/Alkemeyer_Pille_Die_Koerperlichkeit_der_Anerkennung_01.pdf
- Brunner, Martin (2009): Lernen von Mathematik als Erwerb von Erfahrungen im Umgang mit Zeichen und Diagrammen. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 30/H. 3/4, S.206-231.
- Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz, Jennifer D. (2018): A Cultural History of Reforming Math for All. The Paradox of Making In/Equality. New York: Routledge.
- Dörfler, Willi (2006): Diagramme und Mathematikunterricht. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 27/H. 3/4, S.200-219.
- Ehret, Carola (2017): Mathematisches Schreiben. Modellierung einer fachbezogenen Prozesskompetenz. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Feistner, Edith (2016): Geschichten zum Rechnen – Geschichte des Rechnens (1). Mathematische Textaufgaben in narratologischer Perspektive. In: Feistner, Edith/Holl, Alfred (Hrsg.): Erzählen und Rechnen in der frühen Neuzeit. Interdisziplinäre Blicke auf Regensburger Rechenbücher. Münster: Lit, S.63-78.
- Fetzer, Marei (2015): Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S.309-337.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008) Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 2, S.288-311.
- Greiffenhagen, Christian (2015): Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S.283-308.
- Hallitzky, Maria et al. (2016): „Was muss’n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: ZISU, Jg. 5/H. 1, S.46-62.
- Idel, Till-Sebastian/Kolbe, Fritz-Ulrich/Neto Carvalho, Isabel (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: Sozialer Sinn, Jg. 10/H. 1, S.181-198.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S.41-53.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3/H. 3, S.429-446.
- Kollosche, David (2015): Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2022): Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektkonstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler, S.177-195.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S.99-109.

- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 234-235.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Leicht, Johanna/Hallitzky, Maria/Herfter, Christian (2020): Videografische Perspektiven auf Unterricht zwischen interaktionistischer Detailliertheit und allgemeindidaktischer Generalisierung. In: Corsten, Michael/Pierburg, Melanie/Wolff, Dennis/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa, S. 6-68.
- Opitz, Sven (2014): Subjektivierung. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, S. 393.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 92/H. 1, S. 170-194.
- Popkewitz, Thomas (2004): The Alchemy of Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrications of the Child. In: American Educational Research Journal, Jg. 41, S. 3-34.
- Popkewitz, Thomas (2015): Curriculum Studies, the Reason of "Reason," and Schooling. In: ders. (Hrsg.): The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education. New York: Routledge, S. 1-17.
- Prange, Klaus (1995): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Bildung und Erziehung, Jg. 48/H. 2, S. 145-158.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.) (2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- 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, Jg. 59/H. 5, S. 668-689.
- Reckwitz, Andreas (2017): Subjektivierung. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-130.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim: 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: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräun, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21-41.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-233.

- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen. Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63/H. 3, S. 247-258.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rödel, Severin S. (2015): Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 199-222.
- Röhl, Tobias (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44/H. 3, S. 162-179.
- Roose, Hanna (2019): Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.
- Rotman, Brian (2006): Toward a semiotics of mathematics. In: Hersh, Reuben (Hrsg.): 18 Unconventional Essays on the Nature of Mathematics. New York: Springer, S. 97-127.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, S. 17-27.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119-136.
- Yackel, Erna/Cobb, Paul (1996): Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics. In: Journal for Research in Mathematics Education, Jg. 27/H. 4, S. 458-477.

Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum

Zusammenfassung

Wenn Unterricht als Subjektivierungsgeschehen betrachtet wird, wendet sich der Blick zunächst auf diejenigen Adressaten, für die er in erster Linie veranstaltet wird – die Schüler*innen. Angesichts der Relationalität von Adressierungspraktiken versuchen wir jedoch, im Beitrag zu zeigen, dass das Adressierungsgeschehen als mindestens reziprok zu untersuchen ist. Anhand eines Transkriptauszuges aus einer Mathematiklektion in der Primarschule, die von einer Studentin im ersten Praktikum durchgeführt wird, zeigen wir, wie eine Praxislehrerin die Studentin und einen Schüler im Verlauf des Unterrichtsgeschehen bezüglich der auch fachlichen Auseinandersetzung adressiert und damit aus dem Hintergrund die Ordnung des Unterrichts bestimmt. Die Rekonstruktion zeigt einen doppelten situativen Subjektivierungsprozess, in dem die Lehrerin durch starke Positionierungen ihre Vorstellungen von Unterricht durchsetzt.

Schlagwörter: Subjektivierung, Adressierung, Praktikum, Unterricht

Phenomena of dual subjectivation in a teaching internship

When teaching is considered as a process of subjectivation, the focus is initially on the addressees for whom it is primarily organised – the pupils. In view of the relationality of addressing practices, however, we try to show in this article that the addressing process must be examined as at least reciprocal. Based on a transcript fragment from a primary school mathematics lesson conducted by a teacher student in her first internship, we show how a mentor teacher addresses the student and a pupil during the lesson with regard to the subject matter and thus determines the order of the lesson from the background. The reconstruction shows a double situational subjectivation process in which the mentor teacher's ideas about teaching are enforced through strong positioning.

Keywords: subjectivation, addressing, internship, student teaching

1 Einleitung

Studierende des Lehrberufs für Kindergarten- und Unterstufe absolvieren im Modell der einphasigen Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz bereits früh erste Praktika. In diesen Praktika sind sie nicht selten mit der Anforderung konfrontiert, Unterrichtssequenzen mit Schüler*innen zu gestalten, obwohl sie die dafür erforderlichen Inhalte zumindest vertieft erst zu einem späteren Zeitpunkt studieren. In der Vorbereitung des jeweiligen Unterrichts werden sie jedoch von Praxislehrpersonen (PL) unterstützt, die auch während der Unterrichtsdurchführung anwesend sind. Aus der theoretischen Perspektivierung wechselseitiger Prozesse der Adressierung und Subjektivierung sind in der skizzierten Konstellation einer Studentin im Praktikum, der am Unterricht teilnehmenden Schüler*innen und einer Praxislehrerin interessante Beobachtungen erwartbar. Denn nicht nur die Studentin, sondern auch die Schüler*innen werden im Modus der Teilnahme adressiert und damit situativ ‚zu Bestimmten gemacht‘, und insofern auch subjektiviert. Dabei spielt die Herstellung der unterrichtlichen Ordnung ebenso eine

Rolle wie die fachliche Wissensordnung, die anhand des Themas etabliert wird. Die folgende Unterrichtssituation stammt aus einer ethnografisch angelegten Längsschnittstudie, in der wir Studierende an die Orte begleiten, an denen Lehrpersonenbildung stattfindet. Im Beitrag richten wir den Blick jedoch nicht nur auf eine Novizin im Praktikum, sondern nehmen auch einen Schüler in den Blick, dessen Umsetzung eines fachbezogenen Auftrags kaum Anerkennung findet. Wir verfolgen die Frage, wie die Studentin und der Schüler von der Praxislehrerin vor den Mitschüler*innen als wer angesprochen und zu wem sie damit zumindest situativ auch ‚gemacht‘ werden, wie sie damit umgehen, reagieren und re-adressieren und zeigen auf, wie die Praxislehrerin aus ihrer Perspektive sowohl für die Studentin als auch für den Schüler zur zentralen Subjektivierungsinstanz wird. Der Fokus der Untersuchung ist partiell, weil wir nicht alle möglichen Relationen wechselseitiger (Re)Adressierung gleich intensiv verfolgen, sondern auf die beiden ‚Zielobjekte‘ der dokumentierten Ausbildungsinteraktion fokussieren. Die zu untersuchenden Subjektivierungsprozesse rekonstruieren wir zudem vorwiegend unter einer Perspektive der weitreichenden Wirkung einer schulischen Ordnung und nur nachrangig bezüglich des fachlichen Lernens.

Im folgenden zweiten Teil des Beitrags kennzeichnen wir mit einer Skizze der Subjektivierungsforschung den theoretischen Rahmen der Untersuchung und explizieren die Begriffe der Subjektform und -position als heuristische Konzepte. Die doppelte Pädagogizität des Geschehens greifen wir unter Bezugnahme auf das Zeigen (sensu Prange) als Subjektivationsgeschehen auf, bei dem die Studentin in der Gestaltung des Unterrichts einerseits Zeigende ist, der jedoch auch immer wieder selbst etwas gezeigt wird. Im dritten Teil elaborieren wir das methodische Vorgehen und zeigen die adaptierte Form der Adressierungsanalyse, um den Schwerpunkt der Analyse von Subjektivierungsprozessen zu argumentieren. Anschließend wird das Datum detaillierter kontextualisiert (4). Den Hauptteil nimmt die adressierungsanalytische Rekonstruktion eines Transkriptauszuges ein (5), bevor die Ergebnisse der Rekonstruktion im abschließenden Teil des Beitrags verdichtet aufgeführt und diskutiert werden (6).

2 Theoretischer Rahmen

Die Subjektivierungsforschung hat sich zusammen mit praxis- und kulturtheoretischen Perspektiven insbesondere durch die Arbeiten von Ricken (2013a, 2013b) sowie Reh und Ricken (2012), Rabenstein und Reh (2012) für pädagogische Fragestellungen als gewinnbringend erwiesen. „Wer nach der Subjektivierung fragt, nach dem Subjekt-werden von Subjekten, will nicht wissen, wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist“ (Saar 2013: 17), womit das Subjekt als grundsätzlich dynamische Kategorie verstanden wird. Diese Perspektivenverschiebung wird auch bei Ricken (2013a) deutlich, insofern der „Prozess zu benennen und zu beschreiben [versucht wird, EG/TL], in dem Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (ebd.: 33). Subjektivierung wird dabei als ein relationaler Prozess verstanden, in dem sich das Individuum auf eine bezüglich Wissens- und Machtordnung spezifisch konstellierte Situation einlässt, sich in dieser erprobt und gleichzeitig auch un-

terwirft und im zunehmend routinierten Umgang damit die feldspezifischen Subjektpositionen durch „Inkorporierung [...] in sozialen Praktiken“ (Schmidt 2012: 70) einnimmt.

Im Anschluss an Alkemeyer, Budde und Freist (2013) unterscheiden wir neben Subjektpositionen auch den Begriff der *Subjektform*, den die Autor*innen als „kulturelle Typisierungen“ der Gesellschaft (ebd.: 18) beschreiben und der bereichsspezifisch definierbar ist. Die Autoren charakterisieren den Begriff als „bewohnbare Zonen, die von den Individuen auf eine akzeptierte Weise auch bewohnt werden müssen, um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (ebd.: 18). Durch Einnahme von Subjektpositionen, die in der etablierten Subjektform sozial anerkannt sind, wird das Individuum in der jeweiligen Subjektform subjektiviert und subjektiviert sich, indem es sich quasi in dieser Subjektform ‚einwohnt‘ (vgl. ebd.). Gerade die Beobachtung eines Schulpraktikums eröffnet ein Feld, „das in besonderer Weise geeignet ist, die hier anerkannte Subjektform des Lehrers zu untersuchen“ (Pille 2013: 22), weil Erwartungen an die Subjektform Lehrer*in darin entweder kritisierend als ‚noch nicht‘ oder bereits bestätigend als ‚schon‘ mit dem Ziel der Rückmeldung expliziert werden. In den Rückmeldungen wird bisweilen dezidiert gekennzeichnet, welche Subjektpositionen der Praktikant*innen bereits – bezüglich der im jeweiligen Feld gültigen Erwartungen – anerkennbar eingenommen wurden, und welche Arbeit am Subjekt der Lehrer*in noch erwartet wird (vgl. Leonhard et al. 2019). Das Werden der Lehrer*innen geschieht in Prozessen des Erprobens und sich immer wieder in der jeweiligen Subjektform Positionierens. Butler (2019: 33-34) differenziert: „Dieses Werden ist keine einfache oder kontinuierliche Sache, sondern eine ruhelose Praxis der Wiederholung mit all ihren Risiken, etwas, das sein muss, aber nicht abgeschlossen ist und am Horizont des gesellschaftlichen Seins schwankt“. Dieses Werden ist kein Herstellungsprozess, sondern enthält im Vollzug ggf. auch „Momente der Abweichung, der Subversion und des Unabgeschlossenen“ (Alkemeyer 2013: 38). Während die Subjektform die im Feld als üblich betrachteten Eigenschaften von Lehrer*innen konstituiert, bezieht sich der Begriff der Subjektposition auf dessen relationale Einbettung im Feld, „auf sein spezifisches, institutionell verankertes Verhältnis zu den je anderen Subjektpositionen“ (Pille 2013: 66).

Eine solche grundlagentheoretische Fassung individuellen Wandels erweist sich also auch im Bildungssystem als deutungsmächtig. Die Teilnehmenden an der gesellschaftlichen Teilpraxis Schule bewegen sich in dieser Praxis in institutionalisierten und praktisch implizierten Subjektformen, die durch und qua Teilnahme an den spezifischen Praktiken des Feldes erlernt werden (vgl. Ricken 2013a: 91). Teilnehmende müssen sich in diesen auch bewähren, d. h. die mit der Subjektform generalisiert verbundenen Erwartungen erfüllen, um als Schüler*in, Lehrer*in oder als Praktikant*in situativ anerkennbar zu sein. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir, wie sich eine Studentin des Lehrberufs in ihrem ersten Praktikum in der Subjektform Lehrerin bewährt, sich als Individuum darin öffentlich darstellt, positioniert, um sich damit als Lehrerin-Subjekt zu entwickeln (vgl. Alkemeyer 2013; Reckwitz 2008). Die Situation einer Studentin im Praktikum ist insofern besonders und je nach Konstellation herausfordernd, als von ihr erwartet wird, die Subjektform Lehrerin gegenüber den Schüler*innen bereits in anerkennbarer Weise einzunehmen.¹ Gegenüber der Praxislehrerin hingegen operiert

1 Die damit verbundene ‚Ad hoc-Bewährung‘ ist für die Studierenden oft die zentrale Herausforderung, die jedoch vorrangig in der Bewährung des ‚Sicher vor der Klasse stehen‘,

sie in der Subjektform der Praktikantin. Gleichzeitig sind die Praxislehrerin und die Schüler*innen in der Institution Schule die „Etablierten“ (Pille 2013: 15), also diejenigen, die wissen, wie das Spiel im Feld funktioniert und die ihre Positionen bereits routiniert einnehmen. Wie die Bewährung in beiden Subjektformen von der Studentin performativ geleistet wird und welche Prozesse der Subjektivierung als externe ‚Impulse‘ und als Entstehung eines Selbstverhältnisses in der und zu der jeweiligen Subjektform ablaufen, stellt einen wichtigen Fokus des Beitrags dar.

Neben der theoretischen Figur der Subjektivierung ist auch die Anerkennung als ein zentrales Moment pädagogischen Handelns zu sehen (vgl. Ricken et al. 2017). Anerkennung wird dabei als ein stiftendes Geschehen betrachtet, „also als etwas, was den Anerkannten erst zu dem macht, wofür sie ihn anerkennt“ (Ricken 2013a: 90). Wir folgen dabei der Auffassung von Ricken, dass die Bestätigung und die Stiftung nicht zwei unterschiedliche Akte sind, sondern paradox zusammenfallen, „weil im ersten Akt das bestätigt wird, was im zweiten Akt allererst hervorgebracht wird“ (ebd.: 90). Wenn im Anerkennungs-geschehen „konstative und konstitutive Momente zusammenfallen, so dass Anerkennung gerade nicht als ein homogenes und lineares Geschehen begriffen werden kann“ (Ricken et al. 2017: 200), wird auch nachvollziehbar, dass Butler Anerkennung auch als ein unterwerfendes Geschehen herausgearbeitet hat, in dem Subjekte erst durch die Unterwerfung unter „gesellschaftliche Kategorien“ (Balzer & Ricken 2010: 67) anerkennungsfähig werden. Studierende im Praktikum müssen – als Bündelung der vorherigen Aussagen – in der Klasse und bei der Lehrkraft anerkennbare Subjektpositionen einnehmen und sich dabei in weiten Teilen den Erwartungen unterwerfen, die vor Ort mit der Subjektform Lehrer*in verbunden sind. Indem sie diese Positionierungen immer wieder performativ einnehmen und darin bestätigt oder auch kritisiert werden, sind die Studierenden bzw. die angehenden Lehrer*innen auf die Anerkennung der Anderen angewiesen und subjektivieren sich zugleich selbst in der jeweiligen Subjektform.

Während Prozesse der Subjektivierung als grundlegende Beschreibung menschlichen Werdens in sozialen Praktiken gelten können, sind die hier untersuchten Prozesse im Praktikum und Unterricht auch als pädagogische Prozesse zu kennzeichnen, was wir im Beitrag durch die Bezugnahme auf die pädagogische Kernoperation des Zeigens berücksichtigen, das Prange (2012) bzw. Prange und Strobel-Eisele (2015) als zentrales Konzept ihrer „operativen Pädagogik“ ausweisen. Ricken (2009) macht im Anschluss an Prange deutlich, dass Zeigen als Subjektivationsgeschehen zu taxieren ist (vgl. ebd.: 121), da das Zeigen eine performative Kraft besitze, die eine Adressierung und ein Konstituierungsgeschehen beinhalte und somit anerkennungstheoretisch betrachtet und operationalisiert werden könne. Die skizzierten Anerkennungsverhältnisse spielen im schulischen Unterricht auf verschiedenen Ebenen. Breidenstein (2021) unterscheidet mit der Figur „interferierender Praktiken“ die Ebene der schulischen Ordnung generell und die Ebene der fachlichen Auseinandersetzung, und konstatiert mit der Metapher der Interferenz das Phänomen, dass „Reibungslosigkeit und Schwung“ (Kounin 2006: 101) auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen des Unterrichts weder zwingend noch häufig miteinander

und nur nachrangig als Bewährung in den fachlichen Anforderungen des Unterrichts wahrgenommen wird.

korrelieren. Die Unterscheidung der beiden Ebenen greifen wir im Beitrag auf. Wir fokussieren jedoch angesichts der Dreierkonstellation des Datums auf die Praktiken der Etablierung noch zu identifizierender Vorstellungen unterrichtlicher Ordnung, bei denen wir die Ordnung der fachlichen Gegenstände der Mathematik jedoch eher mitführen als aus einer vertieft fachlichen Perspektive zum Gegenstand der Analyse machen. Wir versuchen also „die Performativität des Zeigens genauer zu bestimmen und die Frage zu beantworten, was das Zeigen macht“ (Ricken 2009: 118) – im vorliegenden Fall bei der Studentin im Praktikum *und* einem Schüler, der an einer Mathematikaufgabe arbeitet.

Das Thema der untersuchten Mathematiklektion sind Additionen im Zahlenraum bis 20 mittels auf dem Boden liegendem Zwanzigerfeld mit Wendeplättchen. Das Zwanzigerfeld wird dazu eingesetzt, das numerische Bewusstsein der Kinder zu fördern. Mit der strukturierten Anzahlerfassung sollen die Kinder rechnen können, ohne jedes Plättchen auf dem Zwanzigerfeld nachzuzählen (Streit & Royar 2021). Innerhalb dieses fachspezifischen Rahmens richten wir den Blick auf die in situ stattfindenden Interaktionen, auf die damit verbundenen Subjektformen und -positionen sowie auf die Anerkennung und das Zeigen.

3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen orientiert sich zentral am Konzept der Adressierungsanalyse (Rose 2019; Rose & Ricken 2018; Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012) und dient dazu, auf der Basis von Interaktionsdaten die situativen Prozesse der Subjektivierung in Akten der Adressierungen und Re-Adressierungen zu bestimmen. Es wird danach gefragt „als wer man wie angesprochen, zu wem man dadurch gemacht wird und als wer man sich in der Re-Adressierung zeigt und sich selbst macht“ (Kuhlmann & Sotzek 2019: 117). Diese Prozesse werden zugleich als Anerkennungsgeschehen untersucht, in dem herausgearbeitet wird, welche Normen der Anerkennbarkeit im vorliegenden Fall aufgerufen, zur Disposition gestellt und beglaubigt werden. Das Datum wird entlang der Dimensionen analysiert, die in der Adressierungsanalyse postuliert wurden (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017). Ricken et al. (2017), Rose und Ricken (2018) sowie Kuhlmann et al. (2017) schlagen vier heuristische Dimensionen vor, die sie als Organisations-, Norm- und Wissensdimension sowie Macht- und Selbstverhältnisdimension kennzeichnen. In der Organisationsdimension werden Fragen nach *Selektionen und Reaktionen* gestellt, bspw. „Wie wird/werden Angesprochene(r) ausgewählt bzw. nicht ausgewählt?“ und wie auf die Ansprache geantwortet wird (Kuhlmann et al. 2017: 234), „in dieser Dimension geht es also um die sprachliche Form der Adressiertheit“ (Ricken et al. 2017: 213). In der Norm- und Wissensdimension werden *Situationsdefinition und Normationen* untersucht und gefragt, „welche normativen Ordnungen in der Adressierung als gültig beansprucht werden“ (ebd.). Die weiteren Fragekomplexe der Differenzierung fragen nach einer Einordnung als richtig und falsch in der fachlichen Ordnung oder hierarchisieren zwischen ‚guten‘ und ‚besseren‘ Antworten (ebd.). Die Machtdimension bezieht sich auf die *Positionen und Relationen*, die von den Beteiligten eingenommen bzw. zugewiesen und bisweilen verhandelt und verschoben wer-

den. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Positionierungen und Positionszuweisungen als spezifische Formen der Verhältnissetzung zu sich, zu den anderen und zur Welt zu rekonstruieren. In der Selbstverhältnisdimension steht dann „die Frage nach dem gezeigten und/oder geforderten Selbstverhältnis in den Adressierungen“ (Rose 2019: 79) im Zentrum. Da die Adressierungsanalyse bisher eher als Methodologie und weniger als ausgearbeitete Methode mit entsprechend strukturierten Vorgehensweisen vorliegt, haben wir für die vorliegende Untersuchung des situativen Subjektivierungsgeschehens drei der vier Dimensionen in ein Verhältnis gesetzt und strukturieren in diesem auch das methodische Vorgehen. Wie von Ricken et al. (2017: 215) vorgeschlagen, wird eine Sequenzanalyse durchgeführt, um die Adressierung, Re-Adressierung und die Verkettenungen ihrer interaktiven Genese folgend zu rekonstruieren. Wir arbeiten uns dazu, so die Begründung für die nachfolgende tabellarische Darstellung, von der Untersuchung der Situationsdefinition als umfassender Perspektive in der Norm- und Wissensdimension über die relationalen Positionierungen in der Machtdimension zu den individuellen Subjektivierungsweisen innerhalb der Selbstverhältnisdimension vor. Dieser Dreischritt wird durch heuristische Fragen in jeder Dimension orientiert, ohne dass diese jedoch in jeder Sequenz zwingend erkenntnisträchtig sein müssen. Als vierter Schritt wird in den rekonstruierten Sequenzen eine abstrahierende Verdichtung der Befunde vorgenommen, die mit den Detailfragen aus der vorgeschlagenen Heuristik heraus gewonnen wurden. Aus Gründen der Darstellungslogik werden sowohl die auf die Schlüsselsequenz des Datums hinführenden als auch die sich daran anschließenden Sequenzen in verdichteter Form dargestellt. In der Schlüsselsequenz (Sequenz 4) stellen wir das methodische Vorgehen exemplarisch detailliert vor.

Die folgende Abbildung zeigt das Vorgehen und die damit verbundenen Fragen schematisch:

Abbildung 1: Methodische Konkretisierung der Adressierungsanalyse

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm- und Wissensdimension	Situationsdefinition	• Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert? • Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Machtdimension	Positionierung	• Wie positioniert sich die/der Sprecher*in? • Wie wird die/der Adressat*in positioniert? • In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnisdimension	Subjektivierung	• Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen? • Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt? • Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung.		

Auch wenn aufgrund der Relationalität des Geschehens ein doppeltes Selbstverhältnis von Adressierenden und Adressaten in den Blick kommen könnte, wird im Vorhaben auf die Selbstverhältnisperspektive der Studentin und des Schülers fokussiert und nicht etwa auf die Frage, was derartige Interaktionen auch mit der Praxislehrerin (oder der Feldforscherin) machen. Dieser von Leitfragen strukturierte Weg durch die analytischen Dimensionen fokussiert damit auf das Erkenntnisinteresse situativer Subjektivierungsprozesse. Das konkrete Vorgehen besteht nun darin, in jeder Sequenz diesen Vierschritt zu vollziehen, um von der *Situationsdefinition* über die Untersuchung der *Positionierungen* zu der Kernfrage der fachlichen *Subjektivierung* als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses, eben auch zu den Gegenständen des Unterrichts vorzudringen und die Befunde nochmals zu verdichten.

4 Kontextualisierung des Datums

Die Unterrichtssituation wurde in der qualitativen Längsschnittstudie „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)“ dokumentiert, in der Studierende über die drei Studienjahre ihres BA-Studiums zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson an drei Studienstandorten in der Deutschschweiz ethnografisch begleitet werden. Ziel der Studie ist es nachzuzeichnen, welche Veränderungen sich im Verlauf des Studiums bei den Studierenden zeigen und welche Rolle die jeweiligen institutionellen ‚Kulturen‘ zu spielen vermögen. Das Datum wurde von der Erstautorin als Feldforscherin im Modus teilnehmender Beobachtung im ethnografischen Forschungsstil (Breidenstein et al. 2015) erhoben. Zusätzlich wurden Audioaufnahmen vorgenommen, um jenseits der Beobachtungen den Wortlaut des Adressierungsgeschehens zu dokumentieren.

Die Studentin *Lea* befindet sich in der ersten Woche des dreiwöchigen Blockpraktikums in einer ersten Grundschulklasse. Das Praktikum findet am Ende des ersten Studiensemesters statt. Der Schüler *Ben* besucht seit einem halben Jahr die erste Grundschulklasse und ist mit den klasseninternen Regeln und Ritualen vertraut. Ben kennt Lea bereits, da sie vor dem Blockpraktikum einige Male in der Klasse hospitierte. Die beobachtete Mathematiksequenz findet mit der Hälfte der Klasse mit insgesamt elf Kindern statt.

Die Additionen, welche Lea mit der Halbklassse bearbeiten möchte, stehen an der Wandtafel. Sie werden von den Kindern, nachdem Lea ein Kind ausgewählt und aufgerufen hat, ausgesucht und auf dem großen auf dem Boden liegenden Zwanzigerfeld mit Wendeplättchen gelegt. Ben ist das zweite Kind in dieser Lektion, welches eine Rechnung von der Wandtafel aussucht und klassenöffentlich legt und rechnet. Er sucht sich die Addition $8 + 7$ aus.

Die Kinder sitzen auf engem Raum im Halbkreis vor der Wandtafel auf dem Boden, körperlich auf das vor ihnen liegende Zwanzigerfeld orientiert. Die Feldforscherin sitzt nahe dem Sitzhalbkreis an einem Kinderpult und die Klassenlehrerin, gleichzeitig die Praxislehrerin für die Studentin, sitzt mit der Heilpädagogin auch an einem Kinderpult mit direkter Sicht auf den Halbkreis. Schon bei Betrachtung der räumlichen Positionierung ist Lea klar die Leitende dieser Lektion, da sie vor der Wandtafel und im Zent-

rum der Kinder steht. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive operiert sie daher – stellvertretend und als Praktikantin zu Übungszwecken – in der institutionalisierten Subjektform ‚Lehrerin‘. Damit positioniert sie sich im Folgenden primär gegenüber den Schüler*innen als solche, während sie sich gegenüber den anwesenden beobachtenden Lehrpersonen in den mit der Subjektform ‚Praktikantin‘ zugeschriebenen, aber nicht explizierten Normen der Anerkennbarkeit bewähren muss. Auch wenn Lea nicht die einzige ist, die sich in der nachfolgend rekonstruierten Situation bewähren muss, weil auch der Schüler Ben „dran ist“ (vgl. Breidenstein 2006: 102-104), zählt sie jedoch anders als Ben nicht zu den „Etablierten“ (Pille 2013: 129).

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Die im Folgenden rekonstruierte Unterrichtssequenz beginnt mit der Wahl der Addition von Ben. Den Weg hin zur hier als Schlüsselsituation untersuchten Sequenz 4 wird zunächst kursorisch und unter Bezugnahme auf die ethnografischen Beobachtungen dargestellt, bevor die detaillierte Adressierungsanalyse einsetzt. Nach der Errungenschaft von Ben, unter den anderen Kindern der Ausgewählte für eine klassenöffentliche Berechnung zu sein, sucht sich Ben nach Aufforderung von Lea die Addition $8 + 7$ von der Wandtafel aus. Nach der Auswahl sichert und optimiert Lea die körperliche Ausrichtung aller Schüler*innen auf den Unterrichtsgegenstand und die darauf zu richtende Aufmerksamkeit.

1. Sequenz

Ben: ehm acht plus sieben

(PL hört im Hintergrund auf zu reden)

Lea: gut dann probiere das mal --- geh ein wenig zurück sonst sieht [Jakob] nichts - und [Jakob] mach mit

Bens Arbeit mit den Legeplättchen steht nun im Mittelpunkt der klassenöffentlichen Aufmerksamkeit. Er legt die Plättchen auf das große Zwanzigerfeld und wird dabei von Lea und den Mitschüler*innen beobachtet. Lea interveniert nach einigen Sekunden, indem sie – auf Basis einer Wahrnehmung von Unterstützungsversuchen von Mitschüler*innen, die sich in der Audioaufnahme nicht dokumentiert – der Klasse bekannt gibt, dass Ben das allein kann und damit Hilfe untersagt. Sie kennzeichnet die Situation damit als individuelle Leistungssituation und positioniert sich selbst als Vertreterin einer solchen Leistungsordnung.

2. Sequenz

Ben: *(zählt für sich)* zwei, drei *(unv.)*

Lea: nicht helfen er kann das schon // alleine //

PL: // schschsch // -- *[nennt zwei Namen]* nein -- *(Hintergrundgeräusch)*

Die Delegitimierung des ‚Helfens‘ als solidarischem Akt verweist auf eine spezifische schulische Leistungsordnung, in der öffentlich sichtbare Leistung ausschließlich Einzelnen zugeschrieben werden muss (Verheyen 2018). Anschließend an die Aussage von Lea bringt sich die Praxislehrerin (PL) mit dem Laut *schschsch* ein und ermahnt explizit zwei Kinder aus dem Hintergrund. Die PL positioniert sich damit als ‚Hüterin der unterrichtlichen Ordnung‘ und markiert damit nicht nur gegenüber den Schüler*innen den übergeordneten Führungsanspruch, sondern auch gegenüber der Studentin die implizite Kritik an der von dieser situativ etablierten Ordnung. Ihre Stimme dominiert in der Beobachtung der Feldforscherin die Unterrichtsszene. Ein von der Toilette zurückkehrendes Kind wird klassenöffentlich zum Gegenstand der Aufmerksamkeit, weil es nach der Meinung der PL zu lange auf der Toilette war.

3. Sequenz

PL: das ist [Oli] (*soeben in das Klassenzimmer reingekommen. Tür und Schritte hörbar*) -- du warst aber lange auf Toilette ---

Lea: (*zu Oli*) setzt du dich irgendwo hin - im Kreis

Das Ordnungsregime der PL zeigt sich auch in dieser Situation, auch für die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse gibt es einen spezifischen ‚Korridor der Anerkennbarkeit‘. Lea integriert Oli in die Sitzordnung, zunächst mit *irgendwo*, dann jedoch präzisierend *im Kreis* mit im Vergleich zur PL eher gering ausgeprägten Ordnungserwartungen.

In der Feinanalyse betrachten wir nun die nachfolgende Situation, in der sich Ben auf die Berechnung fokussiert und Lea in der Subjektform Lehrerin mit der Anforderung konfrontiert ist, die Ordnungsvorstellungen der PL performativ zu vertreten, die inhaltliche Arbeit an der Additionsaufgabe zu verfolgen und ggf. zeigend und vermittelnd einzugreifen. Ben legt die Wendeplättchen, indem er die obere Zehnerreihe mit Wendeplättchen auffüllt, die alle die blaue Seite zeigen, und die restlichen fünf mit der roten Seite auf die zweite Zehnerreihe des Feldes legt.

4. Sequenz

Lea: (*zu den SuS*) stimmt das was [Ben] gelegt hat?

SuS: (*im Chor*) nein nein

Lea: was hat er denn falsch gemacht? kann das jemand korrigieren? - ja [Henry]

Henry: - eh - einfach ehm - zehn - ehm Blaue gemacht

Lea: (*zustimmend*) mhm - hast du das verstanden? (*schaut Ben an*) du hast hier **zehn** gemacht aber die Rechnung ist acht plus sieben - was musst du jetzt machen? - dass das richtig ist du hast hier **zehn** gemacht aber es müssten acht sein - acht plus sieben jetzt hast du (*Hintergrundgeräusch*) **zehn** plus fünf gemacht

Henry: du musst zwei wegnehmen ---

Unter der Fragestellung, wie sowohl Lea als auch Ben in dieser Situation subjektiviert werden und sich subjektivieren, erweist sich diese Sequenz als besonders ‚dicht‘, weil sowohl Lea hier dezidiert spezifische Positionen der Subjektform Lehrerin in anerkannter Weise einnehmen muss, als auch Ben in seiner Position als (guter) Schüler innerhalb der Klasse zum Gegenstand klassenöffentlicher Beobachtung wird. Diese Schlüsselsequenz rekonstruieren wir exemplarisch mit den vorgestellten analytischen Operationen (vgl. Abschnitt 3).

Schritt 1: Situationsdefinition

Die situative Anforderung besteht für Lea darin, auf die vorgängig sichtbar gemachte Schülerleistung in anerkannter Weise einzugehen. Die Situationsdefinition, die sie mit ihrer Frage vornimmt, besteht darin, das vorgängig von Ben gelegte Ergebnis der klassenöffentlichen Evaluation zuzuführen. Mit dem binären Code von richtig und falsch, der die Bewertung der Leistung, nicht aber eine sachbezogene Leistungsrückmeldung beinhaltet, ruft sie einen normativen Horizont der Eindeutigkeit auf. Dieser Horizont verdeckt aber hier die zwei Ebenen, auf denen das Ergebnis betrachtet werden kann: *Numerisch* ist die Anzahl der Legeplättchen richtig und als Summe von 15 strukturiert erkennbar. Die *Darstellung* der beiden Summanden 8 und 7 in je unterschiedlichen Farben, die die Nachvollziehbarkeit der Schritte (Ergänzen zum Zehner) erleichtert, hat Ben hingegen nicht abgebildet.

Schritt 2: Positionierung

Die mit der Subjektform Lehrerin verbundene Subjektposition, Leistungen von Schüler*innen zu bewerten, wird aufgerufen und zugleich – aber nicht untypisch – an die Mitschüler*innen weitergeben. Untersucht man die Frage, wie und wieso Lea diese anspruchsvolle Figur des Lehrerhandelns bereits ‚ins Werk setzen‘ kann, ergeben sich zwei rekursive Annahmen. Zum einen war Lea über Jahre hinweg als Schülerin Teilnehmerin dieser Praktiken, zum anderen kann Lea diese Praktik der Delegation von Werturteilen bei der PL beobachtet haben. Offensichtlich ist sie jedoch in der Lage, diese Praktik ihrerseits zu reproduzieren. Auch kann man vermuten, dass die Delegationsfigur zur Novizinnensituation und den damit verbundenen Unsicherheiten ‚passt‘, weil die Abgabe eines eigenen Werturteils dadurch hinausgezögert werden kann. Die Anschlussoptionen werden von den Schüler*innen erwartungsgemäß wahrgenommen, die kollektive Antwort ist mit *nein nein* eindeutig. Leas Nachfrage danach, was *er denn falsch gemacht* habe, bringt Ben nach der Position des Vorrechnenden in die Position des klassenöffentlich Geprüften, der nun nicht selbst gefragt, sondern dessen ‚Fehler‘ nun geklärt und verbessert werden muss, wozu Henry aufgerufen wird.

Die numerisch richtige Darstellung, dass 15 Wendepplättchen auf dem Zwanzigfeld liegen, wird weder beachtet noch in seinen Begründungen erfragt. Dass der ‚Fehler‘ in der *Darstellung* liegt, macht die Aussage von Henry deutlich, der kritisiert, dass *einfach zehn blaue* Wendepplättchen gelegt worden seien. Der sich anschließende, zunächst Henrys Beschreibung bestätigende Sprechakt macht deutlich, dass Lea (wie Henry) eine

andere Darstellungsweise der zweifarbigen Repräsentation der beiden zu addierenden Mengen von Wendepfättchen erwartet und in ihrer Logik empfiehlt, in der oberen Reihe statt zehn blauen Pfättchen nur acht zu legen. Henry schreibt Ben vor, zwei Pfättchen zu entfernen und damit den ersten Summanden wieder sichtbar zu machen. Eine Alternative wäre gewesen, die letzten beiden Pfättchen von blau auf rot zu wenden und damit die Herkunft der Summe 15 aus den beiden Summanden abzubilden.

Schritt 3: Subjektivierung

Welche situativen Subjektivierungsimpulse resultieren nun aus dieser und den bisherigen Sequenzen für Lea und für Ben? Für Lea verläuft die Unterrichtssequenz im Wesentlichen erwartungsgemäß, die Befassung mit den mathematischen Gegenständen steht im Mittelpunkt des Geschehens, die inhaltliche Mitwirkungsbereitschaft und die damit verbundene Folgebereitschaft bezüglich der unterrichtlichen Ordnung entspricht der regulären Konstellation der beteiligten Subjektformen. Die durch das Geschehen performativ ratifizierte Einnahme anerkannter Subjektpositionen stabilisieren die ausgeführten Praktiken implizit, den situativen Erfolg kann sich Lea als Bewährung in den bisherigen Positionierungen zuschreiben. Aus einer fachlichen Perspektive weist Leas Sprechakt, mit dem sie Ben direkt adressiert, auf das Phänomen hin, dass sie den vermeintlichen Fehler zwar auf der Sichtstruktur, nicht aber in seiner ‚Tiefenstruktur‘ der doppelten Logik von Numerik und Darstellung beschreiben kann, die für Ben hilfreich sein könnte, seine Überlegungen zu explizieren. Lea stößt an die Grenzen ihrer performativen Positionierungsfähigkeit als Zeigende des mathematischen Gegenstandes, situativ die doppelte Anforderung der Aufgabe (numerisch und darstellend) zu unterscheiden und zu erklären, woraus jedoch kein Subjektivierungsimpuls für sie resultiert, weil niemand diese Differenz thematisiert.

Für Ben stellt sich die Situation anders dar, denn die hohe Beteiligungsbereitschaft am klassenöffentlich sichtbaren Vorrechnen kommt angesichts der negativen kollektiven Rückmeldung absehbar unter Druck. Gleiches gilt für das Selbstverhältnis von Ben zum Mathematiklernen. Geht man davon aus, dass es vor Beginn der Aufgabe von Zuversicht und der Erwartung geprägt war, bei der Bearbeitung der Aufgabe erfolgreich zu sein, die sich im Melden und der fokussierten Befassung mit der Aufgabe ausdrückt, ist zum jetzigen Zeitpunkt deutlich geworden, dass ein Problem besteht, das sich Ben nicht unmittelbar erschließt. Der Adressierungswechsel von *was hat er falsch gemacht* zu *was musst du jetzt machen* bringt ihn in die Position, sein klassenöffentliches Ansehen als guter Schüler zeitnah und auch gegenüber sich selbst ‚retten‘ zu müssen.

Schritt 4: abstrahierende Verdichtung

Die Sequenz erweist sich als dichtes Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehen, in dem sowohl für Lea als auch für Ben aufgrund eines vermeintlichen Fehlers Herausforderungen entstehen. Während die Einnahme der Subjektform Lehrerin für Lea situativ funktional bleibt und sich ihre fachliche Herausforderung nur aus der Beobachtenposition erschließt, ist die Situation für Ben prekär, denn sein Selbstverhältnis zur

Mathematik, das ihm die Sicherheit gegeben hatte, sich freiwillig für die Aufgabe zu melden, gar sein Selbstverhältnis zu sich als guter Schüler, gerät deutlich unter Druck. Die Anerkennung der numerischen Richtigkeit seiner Darstellung bleibt Ben verwehrt.

5. Sequenz

Ben: (*fragend*) // //höh? ---

PL: er hat ja auch ergänzt auf zehn // oder // er müsste jetzt - du müsstest (*kommt redend in den Kreis*) - guck mal du sollst- wie viel Blaue sollst du machen? -

Ben: // ehm //

PL: // wie viel Blaue // **sollst du haben?** -- [Ben] guck du bist hier «ne» (oder)? // wieviel Blaue? //

Ben: // (*zieht Luft ein*) // ah jetzt (*gedehnt*)

PL: // nimm mal die hinteren // da wo [Oli] ist

Ben: ich habe erst // (*unv.*) //

PL: // schscht // und die legst du nach unten hin -

Ben: eins zwei drei // vier //

PL: // aber du // musst die umdrehen

Der fragende Ausdruck *höh?* von Ben macht deutlich, dass er nicht nachvollziehen kann, welche Änderungserwartungen an ihn herangetragen werden. Der fragende Ausdruck veranlasst nun aber die PL, in das Geschehen einzugreifen. Damit wird neben der Subjektform ‚guter Schüler‘, die neben aktiver Beteiligung auch durch die souveräne Leistungserbringung als korrekte numerische Bewältigung der Aufgabe aner kennbar wird, auch die Subjektform ‚Lehrerin‘ für Lea prekär. Die damit entstehenden Subjektivierungsimpulse resultieren aus der bei Lea noch nicht vorhandenen Unterscheidungsfähigkeit zwischen einer richtigen numerischen Lösung und deren Darstellung, was eine zumindest partielle Anerkennung von Bens Leistung verunmöglicht.

Die dann erfolgende Intervention der PL ist für Ben und Lea ambivalent. Ben erfährt beiläufig die Anerkennung für die Operation des Ergänzens bis zum Zehner, die ihm seitens der PL zugeschrieben wird. Mit dem Wechsel der Adressierung von *er* zu *du* wird er aber auch zum Objekt der intensiven ‚Bearbeitung‘ durch die Praxislehrperson, die darauf hinausläuft, genau eine Art und Weise der Darstellung für das Aufgabenformat zu etablieren. Ben erfährt eine Kette von Anweisungen für sein Vorgehen. Die situative Befolgung dieser Anweisungen ist für Ben opportun, was aber nicht bedeutet, dass sich ihm dabei der Sinn der Anweisungen erschließt. Der Versuch von Ben, eine Erklärung zu geben *ich habe erst* wird abrupt mit *schscht* unterbrochen. Dies geschieht im Modus der Vorschrift, wodurch Ben zum Werkzeug des Zeigens der Praxislehrperson wird. Für Lea geraten die Subjektform ‚Lehrerin‘ und die Subjektform ‚Praktikantin‘ erneut in Widerspruch.

6. Sequenz

Ben: eins zwei - // drei //

Lea: // hier hast du acht // Achtung jetzt musst // du // *(Oli dreht die letzten beiden Wendepfättchen im unteren Zehnerfeld von blau auf rot und macht damit die Ergänzung zum Zehner sichtbar)*

PL: // ja der [Oli] machts dir richtig *(lacht)* //

Lea: // danke [Oli] // *(unv.)*

PL: cool *(läuft wieder aus dem Kreis, um sich hinzusetzen)*

Lea: wie viel gibt das denn jetzt? acht plus sieben? -

Ben: fünfzehn

Lea: fünfzehn // genau //

Die Analyse der letzten Sequenz zeigt, dass der Darstellungsfehler für Ben noch nicht aufgelöst ist. Die erneute Abzählung der Wendepfättchen wird von Lea, die erneut aus der Subjektform Praktikantin in die Subjektform Lehrerin wechselt, unterbrochen. Dabei übernimmt sie den Duktus der Anweisung, den die PL in der vorgängigen Sequenz eindrücklich modelliert hat. Gleichzeitig dreht Oli die zwei Wendepfättchen auf dem unteren Zehnerfeld und erntet Lob für seine unaufgeforderte Hilfe von der PL. Die spontane und mit dem vorausgegangenen Hilfeverbot auch riskante Unterstützung durch Oli lässt zwei Lesarten zu: Die der Ungeduld, dass Ben immer noch nicht verstanden hat, ‚wie’s geht‘ oder die des Mitgeföhls, Ben aus dem Fokus der Beobachtung und Bearbeitung zu ‚befreien‘. Die PL als ‚Ordnungshüterin‘, die sich auch körperlich noch im Kreis befindet, steckt performativ den Rahmen ab, wo Hilfestellung ohne Aufforderung geleistet werden darf. Nachdem Oli die gewünschte Form der Darstellung gelegt hat, scheint das Ziel der PL erreicht, weshalb sie den Kreis verlässt. Die bilanzierende Frageform, mit der Lea zugleich wieder das ‚Heft des Handelns‘ übernimmt, strebt auf den Abschluss der Aufgabe, in der Ben nun adressiert ist – zumindest sich adressiert fühlt –, die numerische Richtigkeit der Lösung kundzutun. Eine Rückfrage bzgl. der Darstellung von Oli hingegen bleibt ebenso aus wie eine rückwirkende Anerkennung für das von Anfang an numerisch korrekt gelegte Resultat.

6 Zusammenfassung und Diskussion

In den Rekonstruktionen haben wir aufgezeigt, wie sich eine Studentin in ihrem ersten Praktikum in den sich überlagernden Subjektformen als Lehrerin und Praktikantin gleichzeitig bewährt. Daneben untersuchten wir, wie die Praxislehrerin die Studentin und einen Schüler im Verlauf des Unterrichts adressiert und damit aus dem Hintergrund die Ordnung des Unterrichts bestimmt. Beobachtbar war dabei, dass ein bestimmter Umgang mit dem fachlichen Gegenstand durch eine starke Positionierung von der Praxislehrperson durchgesetzt wurde.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass der Studentin schon im ersten Semester ihres Studiums die Einnahme der Subjektform Lehrerin vor den Schüler*innen gelingt. Die situative, von Lea aufgerufene Ordnung des Unterrichts wird von den Schüler*innen anerkannt und befolgt. Die Subjektform Lehrerin erfordert von ihr die Einnahme verschiedener Positionen und die Übernahme bestimmter Praktiken, die im Tun körperlich eingeübt werden, z. B. in der räumlichen Positionierung, stehend vor der Wandtafel, auf die Plättchen zeigend, wo die Rechnung liegt oder den Umgang mit den Artefakten. Mit der Auswahl einzelner Kinder aus dem Kollektiv und der Aufmerksamkeitslenkung auf den Unterrichtsgegenstand führt Lea typische und tradierte Praktiken der Subjektform Lehrerin aus und übernimmt diese dabei. Folgt man Wulf (2005), sind diese Übernahmen darauf zurückzuführen, dass „sie den Körper in sozialen Situationen gebrauchen und ein verkörpertes praktisches Wissen erwerben [...] ohne dass die Handelnden sich seiner Regeln bewusst sind“ (ebd.: 8). Aufgrund der sehr geringen metakommunikativen Anteile im Transkript ist die Annahme plausibel, dass es sich „[b]ei dem für die Inszenierung und Aufführung sozialen Verhaltens erforderlichen performativen Wissen [...] nicht um ein theoretisches oder reflexives Wissen, sondern um ein mimetisches Wissen“ (ebd.: 10) handelt, das Schmidt (2012: 204) folgend im Modus „stummer Weitergabe“ erworben wird. Die sich neben eindrucklichem sprachlichen Geschehen vollziehende „stille Pädagogik“ (Bourdieu 1987: 128) der Praxislehrerin etabliert ferner mindestens situativ enge ‚Korridore der Anerkennbarkeit‘ für Lea in der Subjektform Lehrerin. Dies geschieht bei ihr jedoch kaum explizit, sondern durch die Intervention selbst. Das Geschehen dominieren Interventionen der Praxislehrerin, die damit eine klare Anerkennungsordnung für die Anwesenden etabliert und durchsetzt. Sowohl in Bezug auf die Frage, wie die Ordnung des Unterrichts herzustellen und aufrechtzuerhalten ist, als auch in Bezug darauf, wie die mathematische Darstellung auszuführen ist, bildet die PL das ‚Maß aller Dinge‘. Gegenüber Ben ist der Modus deutlich expliziter als gegenüber Lea, denn die ‚fachdidaktische Subjektivierung‘ von Ben erfolgt vorrangig als Disziplinierung, das zu tun, was die PL vorschreibt.

Fasst man die Ergebnisse unter dem Leitgedanken doppelter Subjektivierung zusammen, kann man die situative Subjektivierung von Ben und seinen Mitschüler*innen zunächst als in spezifischer Weise ‘unmathematisch’ bezeichnen. Ben erfährt implizit: Mach‘ es genau so, wie die Lehrerin es will; die Überlegungen zur eigenen Lösung interessieren nicht. Damit hat die Unterwerfung unter die Ordnung des Unterrichts Vorrang vor der Sinnstiftung für die mathematische Operation und in expliziter Unterscheidung davon deren konventionalisierte und in den Wendeplättchen materialisierten Darstellungsweise.

Auch Lea kann in der Situation ihr mathematikbezogenes Spektrum an Zeigepraktiken nicht erweitern, denn ihr fehlen noch die Kriterien differenzierter Wahrnehmung der fachlichen Herausforderungen. Die implizite Botschaft für sie lautet jedoch: Mach‘ den einen Lösungsweg, den du etablieren willst, maximal klar und dulde keinerlei Abweichung auf keiner Ebene der unterrichtlichen Ordnung.

Jenseits der rekonstruierten Situation werden zwei Perspektiven des Fallvergleichs weiter zu verfolgen sein: In der längsschnittlichen Betrachtung des Falls von Lea wird zu prüfen sein, welche Bandbreite der Einflussnahme auf ihr Lehrerin-Werden sie in den nachfolgenden Praktika erleben wird und welche mit der Subjektform Lehrerin verbun-

dene Praktiken sich bei ihr bis zum Ende des Studiums etablieren. Hier wäre eine Kontrastierung mit einer Praktikumsituation interessant, in der die Ordnung mehr Spielräume eröffnet. Im Vergleich mehrerer Praktikumsituationen mit anderen Studierenden können die Ergebnisse zu übergeordneten „Subjektivierungslogiken“ (Moldenhauer & Kuhlmann 2021: 254) des Lehrer*in-Werdens verdichtet werden.

Aus einer methodischen Perspektive lassen sich zwei Grenzen des hier eingesetzten Forschungszugangs markieren: Erstens können anhand des Datums keine Aussagen über die *situationsübergreifende* fachliche Auseinandersetzung getroffen werden. So ist vorstellbar, dass die Durchsetzung des einen Lösungs- und Darstellungsweges situativ auch der Praktikumsituation geschuldet ist und zu einem späteren Zeitpunkt variable Wege zugelassen oder gar befördert werden. Zweitens ist die längerfristige ‚Wirkung‘ des rekonstruierten Subjektivierungsgeschehens auf Lea und Ben empirisch offen. In der qualitativen Längsschnittstudie lassen sich Hinweise darauf finden, dass Lea die Interventionen der Praxislehrperson nachträglich distanziert readressiert, was aber auch als Zeichen dafür zu lesen ist, dass diese Erfahrung durchaus Eindruck hinterlassen hat. Anders sieht es für den Schüler Ben aus, dem eine längere Episode der Grundschuljahre mit der Klassenlehrperson bevorsteht. Falls die rekonstruierte Situation keinen Einzelfall darstellt, ist anzunehmen, dass ihm „Partizipation im Setting der Schule [...] nur möglich [wird], wenn die Disziplinierung und Ausformung eines anerkannten ‚Umgangskörpers‘ gelingt“ (Pille 2013: 41), eines Umgangskörpers jedoch, der nicht primär durch fachliches Verständnis, sondern durch die fraglose Unterwerfung unter die Erwartungen der Lehrerin geformt wird.

Autorenangaben

Ezgi Güvenç, MA
Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: 0041/433056669
ezgi.guevenc@phzh.ch

Tobias Leonhard, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Abteilung Professions- und Systemforschung
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
Tel.: 0041/433056799
tobias.leonhard@phzh.ch

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68.
- Balzer, Nicole/Ricken Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Thompson, Christiane/Schäfer, Alfred (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (Hrsg.) (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Butler, Judith (2019): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 10. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung (Reprint). Bern: Huber.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 234-235.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-142.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: ZISU, Jg. 8, S. 95-111.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich Merle/Idel Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer, S. 245-266.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2., korrigiert und erweiterte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennung. Anmerkung zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): 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: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-233.

- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić Sasa (Hrsg.): 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: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.159-175.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- Streit, Christine/Royar, Thomas (2021): Zahlen, Formen und Beziehungen. Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1. In: Bachmann, Sara/Bertschy, Franziska/Künzli David, Christine/Leonhard, Tobias/Peyer, Ruth (Hrsg.): Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.102-120.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser.
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht

Zusammenfassung

Subjektorientierung gilt aktuell als eine prominente religionsdidaktische Norm. Als zentrale Norm der Subjekt-Werdung wird Verantwortung genannt. Diese Verantwortung gilt gegenüber anderen Menschen, aber auch sich selbst gegenüber und Gott gegenüber. In subjektivierungstheoretischer Perspektive lässt sich Subjektorientierung als Programm zur Subjektivierung verstehen. Eine praxeologisch fundierte Subjektivierungsforschung rekonstruiert, wie Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, in den Adressierungspraktiken des Unterrichts im Medium der ‚Sache‘ subjektiviert werden. Inwiefern entspricht Religionsunterricht damit seiner eigenen Norm der Subjektorientierung? Welche Anfragen stellen rekonstruierte Prozesse der Subjektivierung mit den in ihnen eingelagerten Normen an die religionsdidaktische Norm der Subjektorientierung? Der Beitrag analysiert zu diesen Fragen eine evangelische Religionsstunde zur Erzählung vom sogenannten ‚Sündenfall‘ (1. Mose 3) in einer 11. Jahrgangsstufe. Die Adressierungsanalyse zeigt, wie die Stunde das moralische Subjekt als ‚accountable‘ entwirft und diesen Entwurf bricht.

Schlagwörter: Subjektorientierung, Subjektivierung, Evangelischer Religionsunterricht, Adressierungsanalyse, Religionsdidaktik

Subject Orientation and Subjectivation in Protestant Religious Education

Subject orientation is considered a prominent norm in the field of today's didactics of Religious Education. Responsibility is named as the central norm of becoming a subject. This responsibility applies to other people, but also to oneself and to God. From the perspective of subjectification theory, subject orientation can be understood as a programme for subjectification. Research into subjectification based on praxeology reconstructs how pupils, but also the teacher, are subjectified in the addressing practices of teaching in the medium of the subject matter. To what extent does religious education thus correspond to its own norm of subject orientation? Which questions arise from the norms that are embedded in processes of subjectification with regard to the religion-didactic norm of subject orientation? The article analyses a Protestant religion lesson on the story of the so-called 'Fall of Man' (Genesis 3) in an 11th grade class. The address analysis shows how the lesson designs the moral subject as 'accountable' – and breaks this design.

Keywords: subject orientation, subjectivation, protestant religious education, address analysis, didactics of religion

1 Die Fragestellung und ihre Modellierung

Subjektorientierung gilt aktuell als eine religionsdidaktische Norm, die ‚mit Nachdruck‘ (vgl. Schröder 2021: 81) vertreten wird. In einer bestimmten Lesart von ‚Subjektorientierung‘ erscheint das ‚Subjekt‘ als ein dynamisches, normatives Konzept, das den Zielhorizont von Religionsunterricht beschreibt. Im neu erschienenen Handbuch Religionsdidaktik heißt es dazu: „Religionsunterricht zielt darauf, dass Lernende Subjekt werden, d. h., anderen Menschen, sich selbst und Gott gegenüber verantwortlich leben lernen. Eine

entsprechende Handlungsmaxime kann lauten: ‚Trage dazu bei, dass die Personen, mit denen Du in Lehr-Lern-Prozessen zu tun hast, Subjekte werden!‘“ (Schröder 2021: 81).

Als zentrale Norm der Subjekt-Werdung wird hier Verantwortung genannt. Diese Verantwortung gilt gegenüber anderen Menschen, aber auch sich selbst und Gott gegenüber. Das Subjekt-im-Werden wird so als sozial, als selbst-reflexiv und als auf Gott bezogen dimensioniert. Lehr-Lernprozesse sollen als intentionale Prozesse von der Religionslehrkraft so gestaltet werden, dass sie diese Subjektwerdung fördern.

In *subjektivierungstheoretischer* Perspektive lässt sich Subjektorientierung nach Schröders Lesart als ‚Subjektivierungsprogramm‘ (vgl. Wiede 2022) verstehen. In der Subjektivierungsforschung erscheint das Subjekt ebenfalls als ein dynamisches Konzept, nicht jedoch als ein *per se* normativ aufgeladenes. Eine praxeologisch fundierte Subjektivierungsforschung rekonstruiert, wie Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, in den Adressierungspraktiken des Unterrichts subjektiviert werden – ohne dies zu bewerten. Diskursive Praktiken gelten als bedeutungsgenerierend, sie eröffnen und verschließen Subjektpositionen und verschieben normative Anerkennungsordnungen.

Der Beitrag setzt die gesetzte Norm der Subjektorientierung und rekonstruierte Normen der Subjektivierung anhand eines Fallbeispiels im Blick auf evangelischen Religionsunterricht zueinander ins Verhältnis. Folgende Fragen sind dabei leitend:

1. Wie subjektiviert evangelischer Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler (linker Pfeil, s. Tab. 1)? Diese Fragerichtung ist rekonstruktiv-deskriptiv. Sie setzt beim Unterricht mit seinen Praktiken an und rekonstruiert aus ihnen Normen der Subjektivierung. ‚Norm‘ meint hier – im Anschluss an Sabine Reh und Kerstin Rabenstein – Normativitäten und Regelmäßigkeiten, die im Alltagsunterricht in Adressierungspraktiken sichtbar werden (und die explizit oder implizit, offiziell oder inoffiziell sein können (vgl. Reh & Rabenstein (2012: 229-232) im Anschluss an Schatzki (2001))). Hier geht es (auch) um Normen als „impliziter Standard der Normalisierung“ innerhalb sozialer Praktiken (Butler 2009: 73). Method(olog)isch schließt der Beitrag dabei an die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) an (s. u.).

2. Wie viel religionsdidaktische Subjektorientierung ‚steckt‘ (damit) im Religionsunterricht? Inwiefern entspricht er also seiner eigenen Norm der Subjektorientierung (rechter Pfeil, s. Tab. 1)? Diese Fragerichtung ist normativ. Sie setzt bei der gesetzten Norm der Subjektorientierung ein und legt diese Norm als Maßstab für ‚guten‘ Religionsunterricht an den Unterricht an. Der Unterricht wird also dahingehend bewertet, ob bzw. wie er diese Norm einlöst. Subjektorientierung versteht dieser Beitrag im Sinne der Lesart von Schröder (s. o.). Wie viel dieser Subjektorientierung ‚steckt‘ in religionsunterrichtlicher Alltagspraxis? Dieses Vorgehen entspricht weitgehend religionsdidaktischen Unterrichtsanalysen, die auf die Optimierung von unterrichtlichen Prozessen im Sinne religionsdidaktisch gesetzter Normen zielen und Unterricht daher auf die (Nicht) Erfüllung dieser Normen hin beobachten.

Allerdings besteht mit Blick auf die Norm der Subjektorientierung ein doppeltes religionsdidaktisches Defizit: „Nicht zu übersehen ist aber auch die Lücke zwischen dieser normativen Ausrichtung [auf die Subjektorientierung, HR] und den didaktischen Konkretionen, die nur unzureichend ausgearbeitet und empirisch noch kaum überprüft

sind. Insofern besteht ein [...] normativer Überhang im Verhältnis zwischen Begründungs- und Realisierungsformen“ (Schweitzer 2022: 32).

Insofern bedarf die Norm der Subjektorientierung im religionsdidaktischen Diskurs einer Präzisierung (die Setzung ist also unscharf) und einer empirischen unterrichtlichen Überprüfung. ‚Gesetzte‘ Normen erweisen sich bei genauerem Hinsehen schnell als fluide oder brüchig. Um als Maßstäbe ‚guten‘ Unterrichts fungieren zu können, werden sie jedoch in konkreten Situationen – und in diesem Beitrag – als gültig gesetzt.

3. In welchem Verhältnis stehen rekonstruierte Normen der Subjektivierung zur gesetzten Norm der Subjektorientierung (waagerechter Pfeil, s. Tab. 1)? Die Setzung gültiger Maßstäbe als Kriterien der Unterrichtsbeobachtung versperrt (z. T.) den Blick für die Eigenlogik der Praxis und ihre ‚Leistung‘ (in ethnographischem Sinn). Um diese ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis angesichts religionsdidaktisch diagnostizierter Defizite geht es im letzten Schritt (waagerechter Pfeil, s. Tab. 1). Er ermöglicht eine (zunächst akademische) Würdigung der Eigenlogik der Praxis und eine präzisere Einschätzung dessen, welche Verschiebungen und welche Herausforderungen die als gültig gesetzte Norm für die Praxis impliziert. Religionsdidaktische Subjektivierungsprogramme und religionsunterrichtliche Eigenlogiken der Subjektivierung werden so zueinander ins Verhältnis gesetzt: Wie lässt sich die ‚Leistung‘ unterrichtlicher Subjektivierungslogiken angesichts religionsdidaktisch diagnostizierter Defizite der Praxis beschreiben, um beide ‚auf Augenhöhe‘ zu relationieren?

Der Beitrag arbeitet also mit folgender Modellierung:

Tabelle 1: Modellierung der Fragestellung

Rekonstruierte Normen der Subjektivierung	→ Relationierung ←	Gesetzte Norm der Subjektorientierung als Subjektivierungsprogramm
werden rekonstruiert aus		wird angelegt an
	Unterricht als Ordnung pädagogischer (Subjektivierungs-) Praktiken	

Ich stelle zunächst die zu analysierende Unterrichtsstunde vor (2.), schließe eine subjektivierungstheoretisch fokussierte Adressierungsanalyse (vgl. linker Pfeil) an (3.), frage danach, ob bzw. wie die Unterrichtsstunde den religionsdidaktisch gesetzten Maßstab der Subjektorientierung erfüllt (vgl. rechter Pfeil, 4.) und schließe mit Überlegungen zur ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis (vgl. waagerechter Pfeil, 5.).

2 Fallbeispiel

Wir betrachten im Folgenden eine evangelische Religionsstunde, die mit einer 11. Jahrgangsstufe anhand der biblischen Erzählung vom sogenannten ‚Sündenfall‘ in 1. Mose 3,1-24 ‚Verantwortung‘ thematisiert. Die Stunde wurde ausgewählt, weil sie mit ‚Verantwortung‘ im Medium der ‚Sache‘ genau das thematisiert, was nach Schröder (vgl. 2021: 81) für Subjektorientierung zentral ist.

Die ausgewählte Stunde ist als vollständiges Transkript veröffentlicht (Kumlehn 2012). Der Tafelanschrieb ist nicht dokumentiert. Die Lehrkraft erhielt keine thematischen oder methodischen Vorgaben. Im Verlauf der Stunde dient die biblische Erzählung als roter Faden; die Lehrkraft liest sie abschnittsweise vor und stellt Fragen und Aufgaben. Die von mir aufgrund des Transkripts erstellte Tabelle gibt eine Übersicht über den Stundenverlauf.

Tabelle 2: Überblick zum Stundenverlauf

Biblischer Bezug		Methodisch-inhaltlicher Verlauf
1. Mose 2,4b-25	Adam und Eva im Garten Eden	Rückblick auf die letzte Stunde
1. Mose 2,16-17	Gott verbietet Adam und Eva, vom Baum der Erkenntnis zu essen.	Identifikation 1: Wie geht es dir (als Adam und Eva) mit diesem (und anderen) Verbot(en)? Klassengespräch
1. Mose 3,1-6	Adam und Eva übertreten das Verbot, Gott bemerkt ihre Tat und tritt vor sie.	Identifikation 2: Was sagst du (als Adam und Eva) Gott? SuS schreiben ihre Reaktion in Einzelarbeit auf Zettel und spielen die Reaktion gemeinsam mit der Lehrkraft (die Gott spielt) nach. Beitrag Anne: „Ich hab (...) doch, doch ich hab davon gegessen. Aber mich=mich betrifft tatsächlich keine Schuld. (.) Die Schlange, die hat mich (.) verführt, sogar überlistet. (.) Ja, überlistet. Ich bin, ich bin nicht Schuld.“
1. Mose 3,7-24	Adam, Eva und die Schlange werden bestraft. Adam und Eva werden aus dem Paradies vertrieben.	Diskussion: Sind die Strafen angemessen? Inhaltliche (suggestive) Steuerung durch die Lehrkraft: Die Strafen sind der Tat (dem Essen vom Baum der Erkenntnis) nicht angemessen. Bestraft wird also eigentlich eine andere, schwerwiegendere Tat. Die Erkenntnis, um welche Tat es sich handelt, führt zur Erkenntnis, die es aus der Geschichte zu ziehen gilt. Identifikation 3: Welche Erkenntnis hast du (als Adam und Eva) gewonnen? SuS schreiben auf Sprechblasen, anschließend Klassengespräch Ergebnis: Das eigentliche Vergehen besteht darin, seine Schuld nicht einzugestehen.
(Bibel-)hermeneutischer Exkurs		Gott blieb in der Stunde ausgeklammert. Die Geschichte ist nicht „nur eine biblische Geschichte“, denn sie passt „ins normale Leben“.
Rückblick, Zusammenfassung		

3 Wie subjektiviert Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler?

3.1 Method(ologi)e und Heuristik: Adressierungsanalyse

Die Adressierungsanalyse versteht Adressierungen als diskursive Praktiken. Praktiken gelten – im Anschluss an Schatzki – als „open-ended spatial-temporal arrays of doings and sayings that are governed by largely normative pools of understandings, rules, teleologies, and emotions“ (Schatzki 2019b: 81). Sie zeichnen sich einerseits durch Organisiert- und Strukturiertheit aus, andererseits durch kontingente Offenheit. Praktiken präfigurieren Anschlussmöglichkeiten, ohne sie zu determinieren (vgl. Schatzki 2019a). Adressierungsanalytisch rücken Praktiken als sozial intelligible Verkettung von (Re) Adressierungen in den Blick.

In Adressierungen werden Norm- und Wissensordnungen sowie Machtrelationen und Selbstverhältnisse hervorgebracht. Adressierungen „bilden Positionen, in denen Subjekte anerkennbar sind“ (Reh et al. 2011: 215). Praktiken generieren Subjektivierungslogiken, die adressierungsanalytisch nachgezeichnet werden. Die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) unterscheidet vier Dimensionen:

1. Organisation (Selektion und Reaktionsverpflichtung),
2. Norm- und Wissensdimension (Definition und Normation),
3. Machtdimension (Position und Relation) und
4. Selbstverhältnisdimension (Graduierung von Rekursivitätsspielräumen).

Die Analyse verläuft sequenzanalytisch unter Berücksichtigung der vier Dimensionen. Die erste Dimension lehnt sich stark an konversationsanalytische Verfahren an, in den anderen drei Dimensionen liegen die Anleihen eher in der Diskursanalyse.

In dem Forschungsprojekt *a:spect* zur „Sprachlichkeit der Anerkennung“ fokussierten Ricken et al. u. a. Praktiken der Disziplinierung, z. B. das Tadeln. Aus fachdidaktischer Perspektive rücken dagegen Praktiken der Vermittlung und Aneignung stärker in den Fokus. Es geht um Subjektivierung *im Medium der ‚Sache‘*. In Unterrichtsgesprächen spiegeln Adressierungen Normen, die eng an den Prozess der Gegenstandskonstitution gekoppelt sind: „Denn im *Vollzug des Unterrichts*, in der kommunikativen Erarbeitung der Fachinhalte, werden Einzelbeiträge und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern permanent als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚passend‘ oder ‚unpassend‘, ‚zur Sache gehörend‘ oder ‚nicht zur Sache gehörend‘ klassifiziert“ (Hericks 2007: 215).

Die ‚Sache‘ wird damit zu einer relevant(er)en Größe, und zwar in allen Dimensionen der Adressierungsanalyse: In der Norm- und Wissensdimension geht es auch um fachliche Wissensordnungen, die aufgerufen werden: *Welche* Ansicht, *welcher* Beitrag kann als ‚passend‘ oder ‚richtig‘ Geltung beanspruchen, welcher nicht? In der Machtdimension geht es auch um die Frage, *wessen* inhaltlicher Beitrag Relevanz beanspruchen kann. Die Selbstverhältnisdimension wird erweitert um die Frage, wie Akteure sich zu sich selbst *in fachlichen Adressierungen* ins Verhältnis setzen. (Wie) Adressiert

Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler als verantwortlich vor Gott Gestellte? Wie positionieren sich Schülerinnen und Schüler in Re-Adressierungen zu dieser Adressierung?

Was genau als ‚Sache‘ im Rahmen subjektivierungstheoretischer Unterrichtsforschung gelten soll, ist bisher wenig thematisiert. Astrid Baltruschat bestimmt in ihrer „didaktischen Unterrichtsforschung“ die ‚Sache‘ als dasjenige, auf das Lehrende und Lernende gemeinsam Bezug nehmen (Baltruschat 2018). Sie konstituiert sich prozessual, materiell *und* immateriell (vgl. Baltruschat 2018: 61). Baltruschat vergleicht die ‚Sache‘ mit der Perspektive eines Bildes, in dem alles auf einen Fluchtpunkt zuläuft (der selbst auch außerhalb des Bildes liegen kann). Über diese teleologische Modellierung kommt Unterricht als zielgerichteter (aber nicht exklusiv auf die Intention der Lehrkraft bezogener) Prozess in den Blick, der sich über teleo-affektiv strukturierte Praktiken im Medium der ‚Sache‘ vollzieht. Die teleologische Modellierung der ‚Sache‘ macht es erforderlich, Sequenzen, die für die Feinanalyse ausgewählt werden, in den Prozess der Gegenstandskonstitution, wie er sich in der gesamten Stunde zeigt, einzubetten. Ein besonderes Augenmerk dient dabei dem Ende der Stunde, an dem dieser Prozess an sein (vorläufiges) Ziel kommt bzw. sich angesichts dieses Ziels verortet.

3.2 Adressierungsanalyse: Wie subjektiviert der Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler?

Am Ende der Stunde resümiert die Lehrkraft deren (von ihr intendierten) Verlauf:

L: Dass es nicht nur eine biblische Geschichte ist, habe ich natürlich versucht, damit für euch sichtbar zu machen, dass ihr euch immer in diese Situation hineinversetzt. Ne? Dass es für euch klar wird, wenn ich in dieser Situation bin, würde ich so und so reagieren. Und das Interessante ist jetzt, (2) prinzipiell müsste ja jetzt bei euch auch, bei euch selbst, auch wenn das wahnsinnig schwer ist, ein Schritt (...) passiert sein, in eurem Gewissen, von hier, Schuld alles wegschieben. (2) Vogel-Strauß-Politik. Kopf in den Sand. (...) Nach hier (zeigt auf die Tafel) (2) eingestehen. Das bin ich, das hab ich gemacht. Das sind die Konsequenzen. Das sind die Regeln (auf die Tafel klopfend). Prinzipiell müsste das eigentlich geklappt haben. (1) Anne noch mal.

Anne: Ja, da muss ich ganz ehrlich zu sagen, mir war vorher schon klar, dass ich theoretisch hätte schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen. Da dacht ich mir, das ist total unrealistisch, wer gibt das zu und macht (??).

L: Genau. Das find ich gut. Das find ich auch gut, dass ihr so ehrlich wart. Ehrlich, ne. Ich hab ja jetzt auch geglaubt – oh die meisten die – wenn man sich das so vorstellt. Die meisten schreiben jetzt dies und das und (.) /äh/ (2) verhalten sich völlig eher untypisch. Ich finde das sehr sehr schön, dass ihr ganz realistisch, ganz ehrlich wart. (.) Ja, vielen Dank. Eine schöne Stunde.

Ich wähle diesen Stundenschluss für die Feinanalyse aus, weil sich in ihm Wissens- und Anerkennungsordnungen der gesamten Unterrichtsstunde verdichten (vgl. Roose et al. 2022). Die Sequenz wird im Folgenden abschnittsweise adressierungsanalytisch – verdichtet – kommentiert.

L: Dass es nicht nur eine biblische Geschichte ist,

In das „es“ ist das Versprechen eines ‚Mehrwerts‘ der unterrichtlichen ‚Sache‘ gegenüber der „nur“ biblischen Geschichte eingelassen.

L: habe ich natürlich versucht, damit für euch sichtbar zu machen,

Dem „es“ wird ein „ich“ an die Seite gestellt. Die Lehrerin zeigt sich als reflektierte Pädagogin, die den Schülerinnen und Schülern Einblick in ihre didaktischen Überlegungen gibt. Es geht der Lehrerin nach eigener Auskunft um den Versuch, etwas „für euch sichtbar zu machen“. Mit dem ‚Versuch‘ positioniert sich die Lehrkraft als eine Akteurin, die zwar ein bestimmtes Ziel vor Augen hat, die aber nicht allein bewirken kann, dass dieses Ziel erreicht wird. Die Schülerinnen und Schüler werden mit in die Pflicht genommen. Sie werden als Teilnehmende am Unterricht adressiert, die nicht nur machen sollen, wozu sie von der Lehrkraft aufgefordert werden, sondern nachvollziehen können sollen, *warum* sie das tun sollten, was sie tun sollten. Sie sollen (nachträglich) das tun wollen, was sie tun mussten. In dem „natürlich“ liegt die erzieherische Zumutung (vgl. Lenzen & Luhmann 1997: 7), sich die explizierte Handlungslogik der Lehrkraft zu eigen zu machen. Die Subjektivierungslogik der Adressierung zielt auf retrospektive Verantwortungsübernahme für ein unterrichtliches Geschehen, das die Schülerinnen und Schüler nicht mitgeplant, wohl aber mitvollzogen haben. Die ‚Sache‘ zeigt sich nicht von selbst, sie bedarf der Sichtbarmachung, also der Vermittlung durch die Lehrkraft. Die „Geschichte“ wird zu einem Instrument der Vermittlung.

L: dass ihr euch immer in diese Situation hineinversetzt. Ne? Dass es für euch klar wird, wenn ich in dieser Situation bin, würde ich so und so reagieren.

Das „immer“ steigert die dreifache Aufforderung zur Identifikation aus dem Unterrichtsverlauf und markiert das Sich-Hinein-Versetzen als zentrales Moment des Unterrichtsgeschehens. Die biblische Geschichte bietet Situationen an, in die sich die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen können und sollen. Die biblisch erzählten Situationen werden so in ihrem für die Didaktik wesentlichen Erfahrungskern als zeit- und ortlos qualifiziert. Das „Ne“ markiert eine Vergemeinschaftung, die an das „natürlich“ anschließt. Den Schülerinnen und Schülern soll durch das Sich-Hineinversetzen-in-eine-Situation etwas „klar“ werden. Die Wahrheit, um die es geht, steht fest, es gilt, sie zu entdecken. Die Schülerinnen und Schüler werden als solche adressiert, die sich über sich selbst klar werden müssen und zu einer entsprechenden Selbstreflexion fähig sind. Blickt man auf das Unterrichtsgeschehen zurück, so fällt auf, dass aus der mittelbaren Identifikation (überlegt, wie Adam und Eva sich in dieser Situation verhalten würden) eine unmittelbare geworden ist. Es geht um die Frage, wie „ich“ reagieren würde, „wenn ich in dieser Situation bin“. Adam und Eva werden zu reinen Platzhaltern für die Schülerinnen und Schüler. Die eigentliche ‚Sache‘ wird in den Schülerinnen und Schülern verortet; sie erscheint eher als ein moralischer Gegenstand, nicht als ein religiöser.

Hier wird inhaltlich der ‚Mehrwert‘ der Erzählung deutlich, die sie zu mehr als „nur“ einer biblischen Geschichte macht. Die Möglichkeit, sich in die Erzählung hinein-

zuversetzen und sich so selbst über etwas klar zu werden, steht in Opposition zur „nur“ biblischen Geschichte, die – im Umkehrschluss – ohne Relevanz für die Gegenwart und die eigene Selbstwahrnehmung bliebe. Biblische Tradition und Gegenwartsbedeutung werden in Opposition gesetzt.

- L: Und das Interessante ist jetzt, (2) prinzipiell müsste ja jetzt bei euch auch, bei euch selbst, auch wenn das wahnsinnig schwer ist, ein Schritt (...) passiert sein,

Die Äußerung rahmt rückblickend das zuvor Gesagte. Eingespart ist die Differenz ‚selbstverständlich (‚natürlich‘) – nicht selbstverständlich‘. Das „Interessante“ entspricht insofern dem Nicht-Selbstverständlichen. Die zweisekündige Pause verstärkt die Bedeutung dessen, was jetzt kommt. Das „prinzipiell“ erscheint ambivalent: Es markiert einerseits Relevanz (im Sinne von ‚grundlegend‘), andererseits jedoch auch eine Einschränkung (nicht in jedem Detail, nicht vollständig). In dieser Bedeutung entspricht das „prinzipiell“ weitgehend einem ‚eigentlich‘. Es markiert eine Unsicherheit und unterstreicht damit den Charakter des Nicht-Selbstverständlichen. Dieser Charakter spiegelt sich auch in dem „müsste ja“ (statt ‚muss‘). Die Lehrkraft positioniert sich als Akteurin, die sich nicht sicher sein kann, wie es in den Schülerinnen und Schülern aussieht. In ihrer Äußerung liegt aber eine klare Zumutung. Sollten einzelne Schülerinnen und Schüler dem „müsste“ – dessen Inhalt noch zu spezifizieren ist – nicht entsprechen, liegt es an ihnen, „bei euch selbst“, nicht an der Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler werden als solche adressiert, die für ihren Lernerfolg selbst verantwortlich sind.

Diese Zumutung wird im Folgenden relativiert, aber nicht ganz zurückgenommen. Die erste Relativierung betrifft den Grad der Anforderung, die an die Schülerinnen und Schüler herangetragen wird. Das, was die Lehrkraft als Lernprozess verlangt, ist „wahnsinnig schwer“. Insofern wäre es verständlich, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler diesen Lernprozess nicht erfolgreich mitvollziehen. Die Lehrerin positioniert sich als anspruchsvolle und gleichzeitig verständnisvolle Pädagogin. Die zweite Relativierung betrifft die Dauer des Lernprozesses. Die Lehrkraft spricht von einem „Schritt“. Der Lernprozess zeigt sich damit als längerer Weg, der mehrere Schritte umfasst. Wer einen Schritt davon nicht (gleich) mitvollzieht, ist nicht endgültig gescheitert; wer einen Schritt mitvollzieht, ist noch nicht endgültig am Ziel. Scheitern und Gelingen definieren sich graduell. Zugemutet ist auch ein gewisses Durchhaltevermögen. Die dritte Relativierung betrifft die Handlungsmacht der Adressierten. Die Formulierung „müsste ... bei euch ... passiert sein“ adressiert die Schülerinnen und Schüler nicht (nur) als handlungsmächtige Akteure, sondern (auch) als Akteure, (mit) denen etwas „passiert“ – für das sie dann nicht oder nur bedingt verantwortlich gemacht werden können. Die Adressierung zeigt sich also insgesamt als brüchig.

- L: in eurem Gewissen,

Die Schülerinnen und Schüler werden als moralische Subjekte adressiert, die ein Gewissen haben und dieses (weitgehend) bewusst ‚optimieren‘ können und sollen. Der Lernprozess erfordert und zielt auf Praktiken der moralischen Selbstführung bei den Schülerinnen und Schülern.

- L: von hier, Schuld alles wegschieben. (2) Vogel-Strauß-Politik. Kopf in den Sand. (...) Nach hier (zeigt auf die Tafel) (2) eingestehen.

Das „von hier“ markiert den Ausgangspunkt einer Bewegung, der einem Zielpunkt („Nach hier“) entspricht. Lernen wird als linearer Prozess präsentiert. Dieser Prozess findet „in eurem Gewissen“ statt. Die moralische Aufladung verstärkt sich. Es geht darum, vom „Schuld alles wegschieben“ zum „eingestehen“ zu kommen. Das Vokabular ruft christliche Praktiken der Buße und Beichte auf. Die „Vogel-Strauß-Politik“ bezieht sich demgegenüber auf das politische Feld. Politikerinnen und Politiker werden gesellschaftlich als in hohem Maße verantwortlich für ihr Tun und Lassen subjektiviert. Das „wegschieben“ von „Schuld“ wird so nicht christlich, sondern politisch kontextualisiert.

Die Lehrerin inszeniert verbal einen Lehr-Lernerfolg. Dazu ist es erforderlich, einen defizitären Ausgangspunkt zu markieren. Nachträglich werden die Schülerinnen und Schüler als solche subjektiviert, die noch zu Beginn der Stunde nicht bereit gewesen seien, für eigenes Handeln Verantwortung zu übernehmen. Am Anfang der Stunde – so die Implikation – hätten die Schülerinnen und Schüler den Kopf im Sand gehabt, daran gewöhnt, Schuld von sich wegzuschieben. Jetzt wüssten sie, dass es gilt, Schuld einzugestehen. Das Bild vom „Kopf in den Sand“ kontrastiert mit der Adressierung der Schülerinnen und Schüler als selbstreflexive Subjekte.

- L: Das bin ich, das hab ich gemacht. Das sind die Konsequenzen. Das sind die Regeln (auf die Tafel klopfend).

Die verbale Inszenierung des Lehr-Lernerfolgs wird fortgesetzt. Die Lehrerin spricht in der Ich-Perspektive und inszeniert aus dieser Perspektive das „eingestehen“. Es betrifft nicht nur eine einzelne Tat („das habe ich gemacht“), sondern – vorgeordnet – die ganze ‚Identität‘ („Das bin ich“). Taten haben (vorhersehbare) Konsequenzen. Eine (persönliche, institutionelle, göttliche) sanktionierende Instanz von außen kommt nicht in den Blick. Insofern geht es darum, selbst abzuschätzen, welche Konsequenzen sich aus einer Tat ergeben – und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Aufschluss über die Konsequenzen geben „die Regeln“. Sie werden nicht in Frage gestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden adressiert als solche, die sich Regeln unterordnen und für die Konsequenzen ihrer Taten die Verantwortung übernehmen sollen.

Die parataktische Aneinanderreihung kurzer Hauptsätze und das Klopfen auf die Tafel suggerieren ein ‚so ist es‘. Dem zeitlichen Ende der Stunde entspricht ein verbales Setzen eines Schlusspunktes. Weitere Diskussionen – so die sprachliche Markierung – sind nicht nur zeitlich unmöglich, sondern auch inhaltlich unnötig.

- L: Prinzipiell müsste das eigentlich geklappt haben.

Mit dem „Prinzipiell“ wiederholt sich eine ambivalente Bewegung: Einerseits markiert das Wort Relevanz: Es geht um Grundlegendes. Andererseits entspricht es einem „eigentlich“ – das dann auch explizit folgt. Sowohl „Prinzipiell“ als auch „eigentlich“ markieren wieder eine Einschränkung, eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Erfolgsgrades des von der Lehrkraft intendierten Lernerfolgs. Unterricht erscheint als

weitgehend technischer Prozess, dessen Ergebnis die Lehrkraft nicht überprüfen, aber mit einer großen Wahrscheinlichkeit vorhersagen kann.

L: (1) Anne noch mal.

Nach einer kurzen Pause ruft die Lehrerin Anne auf, die sich offensichtlich meldet. Offen bleibt dabei zunächst, ob sich der Redebedarf auf die ‚Sache‘ des Unterrichts bezieht, oder ob Anne z. B. eine organisatorische Frage hat. Im zweiten Fall würde Annes Beitrag unterstreichen, dass der Prozess der Gegenstandskonstitution abgeschlossen ist, im ersten Fall jedoch würde das Melden einen Widerspruch markieren: Anders als von der Lehrerin signalisiert, gibt es von Seiten einer Schülerin noch etwas zu sagen.

Die Lehrerin lässt Anne zu Wort kommen. Das „noch mal“ markiert, dass Anne im Verlauf der Stunde schon dran war. Insofern wäre es vielleicht legitim gewesen, ihr angesichts der fortgeschrittenen Zeit nicht „noch mal“ das Rederecht zu erteilen. Die Lehrerin gibt dem Redewunsch jedoch statt.

Anne: Ja, da muss ich ganz ehrlich zu sagen,

Das „Ja“ kann eine zustimmende, aber auch eine gliedernde Funktion (im Sinne einer Erzählkoda) haben. Das „da“ markiert – zusammen mit dem später folgenden „zu“ – einen Sachbezug. Anne „muss“ noch etwas sagen – obwohl die Lehrerin die Stunde eigentlich schon abgeschlossen hat. Ihre Zusammenfassung kann aber so nicht stehen bleiben. Anne präsentiert sich als eine Teilnehmerin am Unterrichtsgeschehen, die unter dem Zwang steht, noch etwas sagen zu müssen. Gleichzeitig zeigt sie sich als so souverän, die Schlusszusammenfassung nicht allein der Autorität der Lehrkraft zu überlassen. „ganz ehrlich“ muss man dort sein, wo es um unangenehme Wahrheiten (für andere) geht. Anne zeigt sich als ein selbstreflexives Subjekt, das den Mut aufbringt, „ganz ehrlich“ zu sein. Die Semantik ist wiederum moralisch aufgeladen.

Anne: mir war vorher schon klar, dass ich theoretisch hätte schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen.

Anne positioniert sich als Schülerin, die die unterrichtliche Inszenierung der Lehrerin von Beginn („vorher schon“) an durchschaut hat. Sie kennt sich aus („klar“) mit den Erwartungen der Lehrerin und des Unterrichtsfaches. Diese Erwartungen werden als „theoretisch“ qualifiziert, sie zielen auf eine ‚theoretische‘ Erfüllung durch die Schülerinnen und Schüler, entsprechen aber nicht (unbedingt) ihrer Lebens-Praxis. Die Anforderung, „die Wahrheit sagen“ zu sollen, wird als Teil der unterrichtlichen Inszenierung gerahmt. Unterricht entwirft eine ‚theoretische‘, inszenierte Welt, in der es darum geht, nach den (impliziten) Regeln mitzuspielen und lehrerseitige Erwartungen zu erfüllen. Diese Erwartung rekonstruiert Anne hier als „schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen“. Diese Rahmung von Unterricht als ‚theoretische‘ Inszenierung hinterfragt Unterricht als Ort ‚authentischen‘ moralischen Lernens.

Anne: Da dacht ich mir, das ist total unrealistisch, wer gibt das zu und macht (??).

Die Schülerin formuliert einen selbstreflexiven Anspruch an sich selbst („Da dacht ich mir“), der darauf zielt, aus der unterrichtlichen Inszenierung, die als „total unrealistisch“ gilt („wer gibt das zu und macht“), auszubrechen. Sie zeigt sich als Schülerin, die von sich eine ‚realistische‘ Antwort fordert. Es folgt aber kein ‚realistisches‘ persönliches Bekenntnis („ich gebe eine realistische Antwort, indem ich zugebe, dass ich zu meinen Fehlern nicht stehe“), sondern eine ‚realistische‘ Einschätzung dessen, wie Menschen allgemein typischerweise reagieren. Die Schülerin positioniert sich damit als souveräne Akteurin im Unterrichtsgeschehen, mit dessen Inszenierung sie selbstbestimmt umgeht. Sie negiert indirekt den linearen Lernprozess, den die Lehrerin skizziert hat – und zwar in doppelter Hinsicht: Das, was es nach der Äußerung der Lehrkraft zu lernen gab (dass man die Wahrheit sagen soll), war ihr von Anfang an klar. Dass sich jemand außerhalb der ‚Theorie‘ dementsprechend verhält, bleibt aber „total unrealistisch“. Die Unterrichtsstunde hat also nichts verändert. Es ist diese klassenöffentliche In-Frage-Stellung des von der Lehrerin als erfolgreich dargestellten Lehr-Lernprozesses, der Mut erfordert – nicht ein persönliches klassenöffentliches Bekenntnis. Das „Ja“, mit dem Anne ihren Beitrag eingeleitet hatte, erweist sich damit als einschränkend-adversativ, nicht als zustimmend.

L: Genau. Das find ich gut. Das find ich auch gut, dass ihr so ehrlich wart. Ehrlich, ne.

Das „Genau“ schließt bestätigend an Annes Beitrag an. Diese Bestätigung wird durch das „Das find ich gut“, „Das find ich auch gut“ doppelt verstärkt. Angesichts des einschränkend-adversativen Charakters von Annes Beitrag überrascht dieser Anschluss. Möglich wird er durch eine inhaltliche Verschiebung, die im anschließenden Nebensatz deutlich wird: Die Äußerung der Lehrerin deutet Annes Beitrag als „ehrliches“ Schuld-Bekenntnis, das stellvertretend für die Klasse formuliert wird („ihr“). Dieser Anschluss versteht das „Ja“, mit dem Annes Beitrag begann, als zustimmendes „Ja“. Das „Ehrlich, ne“ verstärkt diese vergemeinschaftende Lesart.

L: Ich hab ja jetzt auch geglaubt – oh die meisten die – wenn man sich das so vorstellt. Die meisten schreiben jetzt dies und das und (.) /äh/ (2) verhalten sich völlig eher untypisch.

Die Lehrerin macht ihre Erwartungshaltung rückblickend explizit. Sie schildert einen inneren Monolog, den sie durch das „man“ entpersonalisiert. „die meisten“ – so die Erwartung – würden „jetzt dies und das“ „schreiben“. Das „schreiben“, dem ein „verhalten“ folgt, bezieht sich am ehesten auf die Phase des Lernprozesses, an der die Schülerinnen und Schüler aufschreiben sollten, wie Adam und Eva reagieren, als Gott ihre Tat bemerkt, und dieses Verhalten anschließend im Rollenspiel darstellten. Die Lehrerin beschreibt ihre Erwartungshaltung damit, dass sich „die meisten“ „völlig eher untypisch“ verhalten. Das „untypisch“ markiert Unterricht als ein Geschehen, das Schülerinnen und Schüler mit Erwartungs-Erwartungen konfrontiert, die sie auf Antworten verpflichten, die eigentlich nicht die ihren und insofern unehrlich sind. Unterricht zeigt sich damit auch in dieser Äußerung als ein Inszenierungsgeschehen, in dem es um die Konstruktion und die (Nicht)Erfüllung von Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen geht.

Im Anschluss an Annes Beitrag („auch“) müsste sich das ‚untypische‘ Verhalten, also das Verhalten, das allein den unterrichtlichen Erwartungen entspricht, inhaltlich darauf beziehen, dass die Schülerinnen und Schüler *angeben*, die Wahrheit zu sagen und zu ihren Fehlern zu stehen, obwohl sie darum wissen, dass sie das eigentlich nicht tun. Die unterrichtliche Inszenierung wäre dann aber in der Form, wie die Lehrerin sie darstellt, implodiert. Hier zeigt sich ein Widerspruch zwischen der Anlage der Stunde, wie sie aus ihrem Verlauf hervorgeht, und dem expliziten Rückblick der Lehrerin. Die Planung rechnet mit Schülerinnen und Schülern, die angeben, nicht zu ihren Fehlern zu stehen, der Rückblick zeigt sich (positiv) überrascht angesichts genau dieser Beiträge.

L: Ich finde das sehr sehr schön, dass ihr ganz realistisch, ganz ehrlich wart. (.)

Mit dem „schön“ vollzieht die Äußerung eine ästhetisierende Wendung. Die Bewertung der moralischen Ausgangslage bei den Schülerinnen und Schülern verschiebt sich. Zunächst hatte ihr Rückblick die Beiträge der Schülerinnen und Schüler vom Beginn der Stunde als Ausweis eines moralischen Defizits gedeutet und zum Ausgangspunkt moralischen Lernens gemacht. Nun rahmt sie diese Beiträge als Zeichen moralischer Stärke: Die Schülerinnen und Schüler gaben klassenöffentlich ehrlich zu, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen würden. Genau darin entsprachen sie der unterrichtlichen Zielsetzung.

L: Ja, vielen Dank. Eine schöne Stunde.

Die durch Annes Beitrag aufgeworfene Frage, inwiefern der von der Lehrkraft an der Tafel visualisierte lineare Lernprozess in sich zusammenfällt, bearbeiten die abschließenden Worte durch formale Affirmation: Das „Ja“ markiert einen konsensualen Schluss. Es folgt ein Dank an die Klasse, der den Unterricht als ein Geschehen deutet, in dem die Lehrerin auf die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler angewiesen ist. Die ästhetisch gerahmte Bewertung der Stunde als „schön“ wertet die Zusammenarbeit als erfolgreich und immunisiert gegen weitere kritische Nachfragen.

Zusammenfassend zeigt sich:

Die Stunde zielt im Medium der ‚Sache‘ auf die Hervorbringung eines moralischen Subjekts, das Verantwortung für seine Taten übernimmt. Die „nicht nur“ biblische Erzählung vom sog. ‚Sündenfall‘ wird durch die (im Verlauf der Stunde z.T. suggestive) Steuerung der Lehrkraft als moralische Erzählung mit einer ganz bestimmten Bedeutung hervorgebracht: Das eigentliche Vergehen von Adam und Eva bestehe darin, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen. Die moralische Erkenntnis liege dementsprechend darin, dass Menschen zu ihren Fehlern stehen sollen.

Die Lehrerin positioniert sich als reflektierte Pädagogin, die Auskunft über ihre didaktischen Überlegungen gibt. Lernen modelliert sie als linearen Prozess, für dessen erfolgreiche Umsetzung sie jedoch nur z.T. verantwortlich zeichnet. Sie delegiert die Verantwortung für den individuellen Lernerfolg weitgehend an die Schülerinnen und Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler werden als moralische Subjekte mit einem Gewissen adressiert. Sie sind für ihre Taten und auch für den individuellen Lernerfolg in dieser

Stunde verantwortlich. Das gilt, obwohl die Anforderung „wahnsinnig schwer“ ist und sich Lernerfolg in mehreren Schritten vollzieht. Die Schülerinnen und Schüler können verständlicherweise (graduell) scheitern. Die Verantwortung für den Erfolg liegt aber bei ihnen. Den Ausgangspunkt des linearen Lernprozesses beschreibt die Lehrerin anhand eines moralischen Defizits, das sie – über die Figuren von Adam und Eva – den Schülerinnen und Schülern zuschreibt: Sie hätten zunächst aus einer Haltung heraus agiert, nicht zu eigenen Fehlern zu stehen.

Gegen diese Positionierung wendet sich eine Schülerin. In ihrer Re-Adressierung wird Unterricht als Inszenierungsgeschehen mit spezifischer Anerkennungsordnung gerahmt, das bestimmte Beiträge von Schülerinnen und Schülern hervorbringt. Die Schülerin präsentiert sich als souveräne Akteurin, die unterrichtliche Erwartungen durchschaut und selbstbestimmt (autonom) mit ihnen umgeht. Sie liefert kein persönliches klassenöffentliches Schuldbekenntnis, sondern verweist auf die Differenz zwischen unterrichtlicher Erwartung und allgemeinem menschlichen Verhalten. Angesichts dieser Differenz ruft sie für sich die Norm auf, nicht „total unrealistische“ Beiträge zu formulieren.

Diese Norm ist anschlussfähig für eine Umdeutung der Ausgangslage durch die Lehrkraft: Ihre abschließende Äußerung positioniert die Schülerinnen und Schüler rückblickend nicht mehr als moralisch defizitär, sondern rahmt ihre Beiträge vom Beginn der Stunde als klassenöffentliches ‚ehrliches‘ Bekenntnis und damit als Zeichen moralischer Stärke. Die Schülerinnen und Schüler gaben „ehrlich“ zu, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen könnten. Genau durch dieses klassenöffentliche ‚Bekenntnis‘ hätten sie die unterrichtlichen Erwartungen erfüllt. Die lehrerseitige Re-Adressierung am Ende der Stunde subjektiviert die Schülerinnen und Schüler im Medium der ‚Sache‘ als gebrochenes moralisches Subjekt: Es will anders als es kann, es ist also nur bedingt autonom. Aber es steht auch dazu, dass es nicht immer so kann, wie es will. Die in Annes Beitrag inszenierte Souveränität gegenüber unterrichtlichen Erwartungen wird eingeholt: Obwohl sie angibt, lehrerseitigen Erwartungen nicht entsprechen zu wollen, habe sie der unterrichtlichen Zielsetzung letztlich doch entsprochen.

Die unterrichtlichen Adressierungspraktiken re-inszenieren die biblische als eine säkulare, unterrichtliche Ordnung: Adam und Eva stehen für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerin steht für Gott, der göttlichen Paradiesordnung mit ihrem Verbot entspricht die unterrichtliche Ordnung mit ihren lehrerseitigen Erwartungen, dem Essen vom Baum der Erkenntnis entspricht das souveräne, autonome Durchbrechen unterrichtlicher Erwartungen. Aber während Adam und Eva das Paradies verlassen, zeigt sich im Unterricht kein ‚draußen‘. Das Durchbrechen unterrichtlicher Erwartungen wird in ein Erfüllen unterrichtlicher Zielvorstellungen qua klassenöffentliches Bekenntnisses umgedeutet. Hier zeigt sich: ‚Authentische‘ Subjektentwürfe entkommen nicht unterrichtlichen Anerkennungsordnungen. Unterricht bringt letztlich ‚Schulpersonen‘ hervor (vgl. Roose 2022: 184; Bennewitz & Hecht 2018: 189).

Die Adressierungsanalyse zeigt dabei nicht nur, wie Adressierungen und Re-Adressierungen den Subjektentwurf eines moralischen Subjekts im Sinne eines verantwortlichen, autonomen, rationalen Subjekts in einer konkreten Unterrichtsstunde hervorbringen, sondern auch, wie sie ihn brechen und verschieben:

- Unpersönliche Formulierungen wie „es müsste ein Schritt passiert sein“, das „müsste eigentlich geklappt haben“ modellieren Unterricht als weitgehend technischen Prozess, dessen Ergebnis ich (als Lehrkraft) nicht überprüfen, aber mit einer großen Wahrscheinlichkeit vorhersagen kann. Die Verantwortung für den Lernerfolg liegt letztlich bei den Schülerinnen und Schülern, selbst wenn diese Zumutung eingehegt wird (s. o.).
- Annes Äußerung re-inszeniert den Entwurf eines autonomen, souveränen Subjekts, bezieht ihn jedoch nicht auf die Verantwortung für eigene Fehler, sondern auf Souveränität gegenüber unterrichtlichen Erwartungen. Diese Souveränität wird jedoch wiederum moralisch aufgeladen: Es geht darum, sich unterrichtlichen Erwartungen zu widersetzen und „ehrlich“ bzw. „realistisch“ zu sein. Hier zeigt sich der Entwurf eines ‚authentischen‘ Subjekts, das eigenen Normvorstellungen treu bleibt und sich selbst gegenüber verantwortlich lebt.
- Die Re-Adressierung der Lehrkraft deutet diesen Entwurf in denjenigen eines gebrochenen Subjekts um, das nicht autonom ist und sich nur bedingt selbst steuern kann. Es ist von der inneren Spannung geprägt, nicht (immer) zu können, was es will. (Inwiefern) Ist dieses Subjekt verantwortlich?

4 Inwiefern entspricht die Unterrichtsstunde der religionsdidaktischen Norm der Subjektorientierung?

Das Konzept ‚Verantwortung‘ bildet den Fluchtpunkt, der die ‚Sache‘ der Unterrichtsstunde konstituiert. Damit geht es um ein Konzept, das für die religionsdidaktische Norm der Subjektorientierung – in einer bestimmten Lesart – konstitutiv ist (s. o.). Die biblische Erzählung, zu der Theologie und Exegese eine Vielzahl an Deutungen hervorgebracht haben (vgl. Willmes 2008), wird von der Lehrkraft auf die Botschaft zugespitzt, zu eigenen Fehlern zu stehen und die Konsequenzen zu tragen. Es geht ihr um Verantwortung im Sinne von „accountability“ (Kuhlmann 2022: 69). Dieses Konzept rechnet mit rationalen, autonomen Subjekten, mit „the capacity of an agent to be the cause and ground of its acts“ [Raffoul 2010: 6, HR] and the necessity to account for these actions prospectively or retrospectively“ (Kuhlmann 2022: 70).

Die analysierte Unterrichtsstunde deutet die Erzählung vom Sündenfall im Sinne einer zugemuteten ‚accountability‘ des Menschen. Der Mensch ist anderen gegenüber verantwortlich, er soll ihnen gegenüber zu seinen Fehlern stehen. ‚Accountability‘ formiert auch die unterrichtlichen Adressierungen. Die Schülerinnen und Schüler sind verantwortlich für ihren eigenen Lernerfolg. Das heißt: Sie sind nicht nur anderen, sondern auch sich selbst gegenüber verantwortlich. Eine zentrale Instanz ist das ‚Gewissen‘. In der Unterrichtsstunde zeigt sich andererseits die Lehrerin als ‚accountable‘: Sie gibt Auskunft über ihre didaktisch-methodischen Reflexionen und modelliert Lernen als einen linearen, rational steuerbaren Prozess. Allerdings sind es letztlich die Schülerinnen und Schüler, die für ihren eigenen Lernerfolg verantwortlich zeichnen. Die Stunde zeigt damit insgesamt ein Verständnis von Verantwortung, das nach Nele Kuhlmann „was and still is essential for the context of education“ (Kuhlmann 2022: 69).

Das heißt: Die unterrichtlichen Subjektivierungspraktiken entsprechen der oben zitierten religionsdidaktischen Norm der Subjektorientierung insofern, als sie die Schülerinnen und Schüler als moralische Subjekte adressieren, die anderen Menschen und sich selbst gegenüber verantwortlich (im Sinne von ‚accountable‘) sind. Sie entsprechen der religionsdidaktischen Norm insofern *nicht*, als sie eine Verantwortung Gott gegenüber ausklammern.

Diese Leerstelle spiegelt sich in der Konstitution der ‚Sache‘. Die moralische Botschaft der Geschichte bezieht ihre Autorität nicht aus dem kanonischen Status der Bibel, sondern aus der unterrichtlichen Autorität der Lehrkraft und einem (nicht weiter explizierten) ethischen Prinzip, das aktuell breit akzeptiert ist (s. o.): Verantwortung im Sinne von ‚accountability‘. Nicht der biblische Text autorisiert die ethische Norm, sondern es gilt das Umgekehrte: Die (allgemein anerkannte) ethische Norm autorisiert den biblischen Text (vgl. Roose 2022). Die Bibel wird so (in ethischer Hinsicht) letztlich überflüssig: „Thus the principles seem to represent an encapsulation of modern [...] commitment, something formed independently of the Christian and biblical traditions, in which case the Bible is pretty much dispensable“ (Horrell 2010: 120).

Aus normativ-religionsdidaktischer Sicht erscheint der Unterricht daher in doppelter Hinsicht als defizitär: Er thematisiert weder die Verantwortung des Menschen vor Gott noch den kanonischen Status der Bibel. Religionsunterricht wird so zu Ethikunterricht.

5 Relationierung als Frage nach der ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis

Die Relationierung fokussiert auf die Frage, welche ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis im Licht der diagnostizierten Defizite zukommen könnte. Die Konstitution der ‚Sache‘ im Sinne einer allgemein gültigen moralischen Botschaft, die in den Schülerinnen und Schülern angelegt und nur (in diesem speziellen Fall) biblisch eingekleidet ist, bringt die ‚Sache‘ als allgemein gültig hervor – auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht in die (partikulare) biblisch-christliche Tradition stellen. Dem entspricht die Adressierung als moralische Subjekte, die anderen Menschen und sich selbst, nicht aber (notwendig) auch Gott gegenüber verantwortlich sind. Die unterrichtliche Praxis bearbeitet damit das Legitimationsproblem konfessionellen Religionsunterrichts angesichts von Schülerinnen und Schülern, die sich nicht ‚stabil‘ christlich positionieren.

Die Unterrichtsstunde wurde in Mecklenburg-Vorpommern aufgezeichnet – also in einem Bundesland, in dem der Evangelische Religionsunterricht „trotz seiner soliden Etablierung in weiten Teilen des Landes fortgesetzt an seiner Plausibilisierung in einem überwiegend konfessionsungebundenen Kontext arbeiten muss“ (Kumlehn 2020: 216).

Die Art der Bearbeitung kann *religionsdidaktisch* kaum überzeugen, weil hier gleichsam das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Wenn sich Religionsunterricht an einem wie auch immer gearteten Gottesbezug festmacht, muss dieser sichtbar werden. Ein Ausklammern der Gottesfrage und der Frage nach dem kanonischen Status biblischer Texte macht genau diesen Gottesbezug unsichtbar. Religionsdidaktische

Forderungen, den biblisch-christlichen Transzendenzbezug in der Subjektorientierung (als Verantwortung vor Gott) und der Gegenstandskonstitution (als Kanonfrage) nicht auszublenden, müssten jedoch gleichzeitig Vorschläge unterbreiten, wie das Legitimationsproblem evangelischen Religionsunterrichts anders als durch das Abblenden traditionsspezifischen Transzendenzbezugs zu bearbeiten sein könnte. Wie könnten Adressierungen aussehen, die die Verantwortung des Menschen vor Gott im Medium der ‚Sache‘ sichtbar machen, ohne die Schülerinnen und Schüler als religiöse Subjekte zu vereinnahmen?

Biblisch-theologisch erinnert die gebrochene Subjektfigur, die sich in der Adressierungsanalyse gezeigt hat, u. a. an Röm 7,15: „Denn ich weiß nicht, was ich tue. Denn ich tue nicht, was ich will; sondern was ich hasse, das tue ich.“ Diese Gebrochenheit spiegelt sich in einer theologischen Anthropologie: Der Mensch gilt als frei und unfrei, als Fleisch und Geist, als Sünder und Gerechter (vgl. Schröder 2014: 146-148). Angesichts dieser Spannungen erfährt sich der Mensch als „exzentrisch, responsorisch, eschatologisch“ (ebd.: 148). „Responsorisch meint: Der Mensch nimmt sich als Kreatur wahr, mit der ‚Gott sprechen will‘ [...] und eben dies versetzt ihn in die Lage mit Gott zu sprechen“ (ebd.: 149). Das ‚Responsorische‘ eröffnet damit ein Verständnis von Verantwortung, das sich von ‚accountability‘ unterscheidet: Der Mensch erfährt sich als antwortendes Geschöpf, dessen Leben unverfügbar („exzentrisch“) ist und unvollendet („eschatologisch“) bleibt.

Die Anschlussfähigkeit solch einer theologischen für eine pädagogische Anthropologie schätzt Schröder jedoch als gering ein, weil sie einen theologischen Perspektivwechsel erfordere, der nicht (rational) zwingend ist (vgl. Schröder 2014: 152). Schröder (2014: 152-153) formuliert als ein religionsdidaktisches Grundproblem: „Wie kann mit den Mitteln von Unterricht, Erziehung und Bildung aus der Perspektive von Lernenden erschlossen werden, was überhaupt erst aus theologischer Perspektive, d. h. mit fremdem Blick, wahrnehmbar und relevant wird?“

Arbeiten zu Subjektivierung im Medium der religionsunterrichtlichen ‚Sache‘ können dieses Grundproblem empirisch sichtbar machen und konzeptionell differenzierter bestimmen. Wir haben gesehen, dass die analysierte Unterrichtsstunde ohne theologischen Perspektivwechsel auskommt. Verantwortung erscheint als säkulares Konzept. Die Religionslehrkraft zeigt sich als (begrenzt) ‚accountable‘, kaum aber als ‚responsorisch‘ – also als eine, die von einem (göttlichen oder erzieherischen) Anspruch ‚getroffen‘ wird (vgl. Kuhlmann 2022: 81).

Autorenangaben

Prof. Dr. Hanna Roose
Evangelisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
44780 Bochum
Tel.: 0234/3222206
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Literatur

- Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2018): Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe I. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 173-189.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt: Suhrkamp.
- Hericks, Uwe (2007): Anerkennung in Fachkulturen. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Leske & Budrich, S. 209-228.
- Horrell, David G. (2010): The Bible and the Environment. Towards a Critical Ecological Biblical Theology. London: Equinox.
- Kuhlmann, Nele (2022): On the Power of the Concept of Responsibility. In: Educational Theory, Jg. 72/H. 1, S. 65-83.
- Kumlehn, Martina (2012): „Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott“: Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte am Beispiel der Paradieserzählung (Gen 3) – Fallanalyse „Richter“. In: Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hrsg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 119-148.
- Kumlehn, Martina (2020): Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern. In: Rothgangel, Michael/Schröder, Bernd (Hrsg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 215-238.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp.
- Raffoul, Francois (2010): The Origins of Responsibility: Studies in Continental Thought. Bloomington: Indiana University Press.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen, in: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 225-246.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ‚Anerkennung‘ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Roose, Hanna (2019): Der Sitzkreis. In: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: LUSA, S. 174-184.
- Roose, Hanna (2022): Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis. Münster: Waxmann.
- Roose, Hanna/Loose, Anika/Seifert, Andreas (2022): Den Schlusspunkt setzen. Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen in Schule und Konfirmandenarbeit vor dem Horizont jugend-theologischer Erwartungen. In: Theo-Web, Jg. 21/H. 1, S. 156-173.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Practice mind(ed) orders. In: ders./Knorr Cetina, Karin/v. Savigny, Eike (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. Abingdon: Routledge, S. 42-55.
- Schatzki, Theodore R. (2019a): Social Change in a Material World. New York: Routledge.

- Schatzki, Theodore R. (2019b): Social Change in a Material World. A Précis. In: Schäfer, Susann/ Everts, Jonathan (Hrsg.): Handbuch Praktiken und Raum. Humangeographie nach dem Practice Turn. Bielefeld: transcript, S. 77-92.
- Schröder, Bernd (2014): „... apparebit nos de Homine pene nihil scire“ Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther. In: Schlag, Thomas/Simojok, Henrik (Hrsg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 142-153.
- Schröder, Bernd (2021): Religionsunterricht in evangelischer Perspektive. In: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-84.
- Schweitzer, Friedrich (2022): Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In: Altmeyer, Stefan/ Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, 38. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18-32.
- Wiede, Wiebke (2022): Art. Subjektivierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201054/>
- Willmes, Bernd (2008): Art. Sündenfall. In: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31958/>

Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit. Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anererkennungstheoretischer Perspektive

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht eine Situation im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I, in der eine vorangegangene Äußerung bearbeitet wird, sowohl in Bezug auf ihr Spracherwerbspotenzial als auch in Bezug auf die Subjektivierung der Beteiligten. Die Rekonstruktion zielt darauf ab, sowohl fachliche als auch soziale Implikationen von Bearbeitungen beschreiben zu können. Methodisch wird dafür zum einen ein gesprächsanalytisches, zum anderen ein adressierungsanalytisches Vorgehen vorgeschlagen. Im Ergebnis zeigt dieser doppelte Zugriff eine enge Verbindung von Formen der Bearbeitung, Spracherwerbspotenzial und Subjektivierung auf.

Schlagwörter: Sprachbildung, Unterrichtsgespräch, Deutschunterricht, Subjektivität, Ungleichheit

Subject Related and Social Implications of Language Education – Using Acquisition and Subjectivation Theories in Language Revision

This article examines a classroom discussion of a German class in the lower secondary school, in which language is improved by revising previous utterances, both in relation to their language acquisition potential and to the subjectivation of the participants. This reconstruction aims to be able to describe both the subject related and the social implications of the revision process. In terms of methodology, a conversation analysis is proposed on the one hand, and an addressing analysis on the other. As a result, this double approach reveals a close connection between forms of revision, language acquisition potential, and subjectification.

Keywords: language education, classroom discussion, German language classroom, subjectivation, inequality

1 Ausgangspunkte und Ziel

Dass sprachliche Bildung Ziel und Aufgabe schulischer Bildung ist, ist wenig umstritten. Kontroverser werden die Wege diskutiert, wie diese sprachlichen Bildungsziele durch geeignete Diskursformen zu erreichen sind (vgl. z.B. Harren 2015: 2): Welche Verfahren können unter welchen Umständen zur Ausbildung und Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, in der Schule gerade auch distanzsprachlicher Fähigkeiten, und damit zum Erwerb verschiedener Varianten beitragen? Dazu können zunächst Verfahren, mit denen explizit – d.h. auf sprachlicher Oberfläche – durch die Akteure an Sprache gearbeitet wird, auf ihre potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit analysiert werden. Demzufolge ist zu untersuchen, inwiefern der sprachliche Input, der in solchen Verfahren von Lehrpersonen, aber auch von Mitschüler*innen in der gemeinsamen Arbeit an Sprache zur Verfügung gestellt wird, Schüler*innen dazu dienen kann zu lernen, sich sprachlich

situations-, kommunikations- und intentionsangemessen auszudrücken bzw. sich der sprachlichen Systematik bewusst zu werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Zusammenhang von in der Schule erworbener Sprachkompetenz und Bildungsungleichheit und der Annahme, dass Ungleichheit interaktiv und sozial hergestellt wird, können Situationen, in denen an Sprache gearbeitet wird, aber auch als soziales Geschehen in den Blick genommen werden. So kann sprachliche Differenz, die durch Verfahren der Arbeit an Sprache aufgemacht wird, implizit oder explizit mit Klassifikation sprachlicher Varianten wie einer distanzsprachlichen vs. einer Alltagssprachlichen Variante, ihrer Wertung und unterschiedlichen Einstellungen verknüpft sein. An diesen unterschiedlich kategorisierten und bewerteten Sprechweisen können Subjekte wiederum positioniert werden (vgl. Spitzmüller 2019). Das Aufzeigen sprachlicher Alternativen kann demnach auch als Ausschluss und Abwertung anderer sprachlicher Äußerungen und Ressourcen und damit einer Person und ihrer Sprachfähigkeit wahrgenommen werden (vgl. Busch 2015). Um zu untersuchen, inwiefern in Verfahren, die potenziell spracherwerbsförderlich sein können, in der Schule Bildungsungleichheit (re)produziert bzw. überwunden und kompensiert wird, interessiert demzufolge neben der Rekonstruktion eines Spracherwerbspotenzials, wie die Arbeit an Sprache auch als Herstellung von sprachlich entwicklungsunfähigen vs. entwicklungsfähigen bzw. sprachlich entwicklungswilligen vs. entwicklungsunwilligen Subjekten im Verlauf vermittelt ist.

Um sowohl möglichen fachlichen als auch sozialen Implikationen der Arbeit an Sprache nachzugehen, werden in der hier vorgestellten Studie mit einem explorativen Ansatz ausgewählte Unterrichtsverläufe, in denen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts an Sprache gearbeitet wird, aus zwei Perspektiven rekonstruiert:

- In der ersten Rekonstruktion, die auf einer erwerbstheoretischen Perspektive beruht, wird analysiert, auf welche Weise welche (distanz)sprachlichen Kompetenzen in welchem Umfang erworben werden können, also welches sprachliche Wissen wie zur Verfügung gestellt bzw. verhandelt wird.
- Die zweite Rekonstruktion derselben Sequenz beruht auf einer Anerkennungstheoretischen Perspektive und fokussiert, auf welche Weise Beteiligte über die Zeit bzw. in Relation zueinander anerkannt und damit subjektiviert werden.

Sequenzen, denen potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit zugeschrieben wird, werden demzufolge sowohl auf ihr sprachliches Lernpotenzial wie auch auf die Subjektivierung von Beteiligten untersucht. Damit werden die im Unterricht verhandelte Sache wie auch das damit einhergehende soziale Geschehen von Unterricht und seine Machtförmigkeit in Relation zueinander gesetzt, um der Frage nachzugehen, mit welchen fachlichen und sozialen Implikationen Sprache im Unterricht vermittelt wird.

Damit schließt der Beitrag einerseits an (deutsch)didaktische Diskussionen zur expliziten und impliziten Spracherwerbsförderlichkeit von Unterrichtsgesprächen insbesondere in Bezug auf den Erwerb distanzsprachlicher Kompetenzen an (vgl. z.B. Kleinschmidt-Schinke 2018; Harren 2015). So wird diskutiert, inwiefern durch Verfahren der Arbeit an Sprache insbesondere in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen diesen ermöglicht wird, distanzsprachliche Kompetenzen zu erwerben.

ben. Andererseits schließt der Beitrag an anerkennungstheoretische Fachunterrichtsforschung und die Frage an, wie Subjekte im Medium der im Unterricht verhandelten Sache zu bestimmten Schüler*innen werden (vgl. Kuhlmann & Herfter 2022). Dazu verstehe ich Verfahren, mit denen an der Sprache von Schüler*innen gearbeitet wird, als Praktiken der Vermittlung und Aneignung, die ich auf die Subjektivierung von Schüler*innen und Lehrpersonen hin rekonstruiere. Mit diesem Fokus auf Subjektivierung in der Arbeit an Sprache nähere ich mich der Frage an, inwiefern soziale Ungleichheit in der Arbeit an Sprache im Unterricht hergestellt wird. Mit der spracherwerbstheoretischen Perspektive gerät andersherum nicht aus dem Blick, was in solch einem Verfahren gelernt werden kann. Damit rekonstruiere ich das fachlich vermittelte Wissen nicht nur als Teil der anerkennungstheoretischen Perspektive, sondern hinterfrage es auch als Input für eine mögliche Entwicklung.

Ziel ist demnach zum einen, eine erwerbstheoretische wie anerkennungstheoretische Perspektive auf Unterricht zu einer umfassenden Beschreibung von Implikationen von Spracharbeit anzuwenden und den Gewinn der Relationierung beider Perspektiven für die Frage nach dem Gelingen von Spracharbeit zu hinterfragen: Ist Gelingen nicht nur eine Frage davon, wie was zur Verfügung gestellt wird, sondern auch, wer dabei zu wem gemacht wird? Zum anderen ist zu hinterfragen, welche Schlussfolgerungen für eine sprachensible Lehrer*innenbildung aus den explorativen Ergebnissen gezogen werden können.

Der Beitrag schlägt einen Weg vom skizzierten Ausgangspunkt zu den beschriebenen Zielen vor, der zunächst theoretisch in eine spracherwerbstheoretische wie anerkennungstheoretische Perspektive auf Bearbeitungen als Verfahren von Spracharbeit einführt, daraufhin die Operationalisierung beider Perspektiven vorstellt, um im nächsten Schritt den Fokus auf ihre Anwendung an einem Transkriptauszug zu legen und sie am Ende zusammenzuführen. Im Anschluss an diese explorativen Ergebnisse soll diskutiert werden, inwiefern ein solcher erwerbs- wie anerkennungstheoretischer Ansatz einen Mehrwert für die Frage nach dem Gelingen von Spracherwerb im Unterrichtsgespräch mittels Bearbeitungen haben kann.¹

1 Der Beitrag ist im Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL) an der Georg-August-Universität Göttingen entstanden, das im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert wird. Der Beitrag basiert auf einem Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik 2021 aus einem Panel unter der Leitung von Kerstin Rabenstein und Christoph Bräuer. Beiden danke ich für Hinweise zum Vortrag, C. B. auch für seine Anmerkungen zum Beitrag.

2 Theoretische wie methodische Konzeption einer erwerbs- wie anerkennungstheoretischen Perspektive auf sprachbezogene Bearbeitungen

Als mögliche Vermittlungsprozesse sprachlicher Fähigkeiten im Unterrichtsgespräch werden Sequenzen ausgewählt, die sprachbezogene Bearbeitungen beinhalten. Im Kontext von Erst- und Zweitspracherwerb wird diesem und ähnlichen Konstrukten wie Reparaturen, Korrekturen oder korrektivem Feedback, die die Form bzw. Formulierung von bereits verbalisierten Äußerungen verändern, das Potenzial zugeschrieben, sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln bzw. anzubahnen (vgl. u. a. für frühen Erstspracherwerb Saxton 2000; für Zweitspracherwerb Lyster & Ranta 1997). Im Rahmen fortgeschrittenen Spracherwerbs wird das spracherwerbsförderliche Potenzial einer solchen kokonstruktiven Arbeit an Sprache insbesondere in Bezug auf den Erwerb distanzsprachlicher Fähigkeiten diskutiert (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018; Harren 2015). Daran anschließend werden in der hier vorgestellten Studie Bearbeitungen im Unterrichtsgespräch fokussiert und auf ihre mögliche Spracherwerbsförderlichkeit rekonstruiert.

Weil in Praktiken sprachbezogener Bearbeitung, etwa im Zusammenhang, dass damit potenziell Fehlerhaftes, Modifizierungsbedürftiges etc. angezeigt wird und dieses auch zum expliziten Gegenstand des Gesprächs gemacht werden kann, tendenziell auch Momente der Wertung von Sprache und damit der oder des Sprechenden eine Rolle spielen können, stellt sich auch die Frage nach der Machtförmigkeit, die in Sequenzen sprachbezogener Bearbeitungen entsteht. In konversationsanalytischen Studien, in denen Bearbeitungen insbesondere im Fremd- und Zweitsprachenunterricht untersucht werden, finden sich Hinweise zur Bedeutung von Macht innerhalb bestimmter Bearbeitungsverfahren, wenn z. B. Gesichtsverlust als Auswirkung von Korrekturen angesprochen wird (vgl. Harren 2015; Seedhouse 2004), oder die Frage gestellt wird, wer eigentlich was korrigieren darf (vgl. Rellstab 2012), empirisch ist dem aber gerade in Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb noch nicht nachgegangen worden.

In diesem Beitrag soll daher eine anerkennungs- und damit machttheoretische Perspektive die Frage des Spracherwerbspotenzials von Bearbeitungen ergänzen, sodass Bearbeitungen nicht nur als Möglichkeit von Spracherwerb, sondern auch als Mittel und Gegenstand der Herstellung von Anerkennung betrachtet werden. Anhand der Ergebnisse stellt sich die Frage, in welcher Relation die beiden Perspektiven auf Bearbeitungen zueinanderstehen.

2.1 Spracherwerbstheoretische Perspektive

In erwerbstheoretischer Perspektive knüpft die Studie mit dem Konzept der Bearbeitung an Gülich und Kotschi (1996) an, die Bearbeitungen als ein Textherstellungsverfahren gesprochener Sprache beschreiben. Bearbeitungen werden im Anschluss daran in diesem Beitrag verstanden als Äußerungen, mit denen auf eine vorherige Äußerung Bezug genommen, die dadurch aber immer auch verändert wird. Die Differenzierung zwischen Bezugs- und Bearbeitungsausdruck kann anhand eines Indikators angezeigt und in ihrer Relation markiert werden. Dieses Anzeigen und die Bearbeitung der da-

mit aufgemachten Differenz kann auf unterschiedliche Sprechende verteilt sein, sodass kokonstruktiv an Sprache und an gegenseitiger Verständigung gearbeitet werden kann. Wird die Differenz zwischen Äußerungen insbesondere in Bezug auf die Form oder Formulierung aufgemacht und weniger in Bezug auf den Inhalt, bezeichne ich Bearbeitungen als sprachbezogen.

Die Arbeit an vorherigen Äußerungen wird in konversationsanalytischer Forschung als Reparatur bzw. Korrektur bezeichnet, die ein Problem bzw. einen Fehler bearbeitet (vgl. z. B. Harren 2015). Im Gegensatz dazu erlaubt der Ansatz der sprachbezogenen Bearbeitung, dass das Verhältnis der Äußerungen zueinander anhand von Indikatoren und Kommentierungen zu allererst zu analysieren ist, weshalb ich diesen Ansatz als Zugriff auf die Arbeit an vorherigen Äußerungen wähle:

- Einerseits können bearbeitende Äußerungen Bezugsäußerungen ersetzen und damit primär korrektiv sein,
- andererseits aber auch im Sinne von Zusammenfassungen, Erläuterungen, Exemplifizierungen etc. weiterführend sein.

Insbesondere in Bezug auf den fortgeschrittenen Spracherwerb, in dem es vor allem darum geht, bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen zu erweitern, wird nicht nur korrektiven, sondern auch weiterführenden sprachbezogenen Bearbeitungen Spracherwerbsförderlichkeit zugeschrieben (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018).²

Die Spracherwerbsförderlichkeit von Bearbeitungen führt Kleinschmidt-Schinke (2018: 153) in Anlehnung an Wirk-/Einflussfaktoren des Spracherwerbs nach Pohl (2007: 90) zum einen auf die Möglichkeit zurück, durch das damit häufig einhergehende implizite oder explizite Feedback im Sinne von ‚trial and error‘ Rückmeldung zur vorherigen Äußerung zu erhalten (vgl. Wirk/Einflussfaktor der Kommunikation, ebd.). Zum anderen kann es durch die Differenz erklärt werden, die dabei in der Sache, hier der Sprache als System bzw. ihrem Gebrauch, aufgemacht wird. Wenn mindestens zwei Sprechende an einer Bearbeitung beteiligt sind, können zwei Formate ausgemacht werden, wie eine Differenz zwischen Äußerungen eingeführt und damit sprachlich gelernt werden kann:

- Wenn die Differenz durch fremddurchgeführte Bearbeitungen eingeführt wird, also jemand anderes eine Äußerung einer oder eines Sprechenden bearbeitet, wird ihnen durch diesen Input eine modellhafte Äußerung guten Gelingens aufgezeigt, die sie in ähnlichen Situationen imitieren können (vgl. auch Imitation durch Rezeption, ebd.).
- Durch fremdinitiierte Bearbeitungen, in denen Sprechende lediglich zur Bearbeitung und damit Differenzierung der eigenen Aussage durch andere aufgefordert werden, kann die Aufmerksamkeit der Sprechenden auf etwas zu Überarbeitendes

2 Kleinschmidt-Schinke bezieht sich in ihrer Analyse von an Schüler*innen gerichteter Sprache auch auf das Konstrukt der Bearbeitungen nach Gülich und Kotschi (1996) und bezeichnet sie aufgrund ihrer potenziellen Spracherwerbsförderlichkeit als Stützmechanismen. Eine solche Zuschreibung möchte ich durch die Bezeichnung Bearbeitung, die sich stärker auf die Struktur der Sprachhandlung bezieht, umgehen.

gelenkt werden und ihnen wird die Möglichkeit zu einem neuen Versuch gegeben (vgl. auch Faktor der Produktion, ebd.).

In Bezug auf die Konstruktion des Forschungsgegenstands schließe ich demzufolge mit dem Begriff von Bearbeitung zum einen an sprachwissenschaftliche Diskurse zur Herstellung von Sprache und Kommunikation an. Zum anderen beziehe ich auch abhängig vom Fall und dem dort verhandelten sprachlichen Problem spracherwerbstheoretische Überlegungen und Theorien ein, auf deren Basis solchen Verfahren im Rahmen von Sprachbildung Spracherwerbspotenziale zugeschrieben werden.

2.2 Anerkennungstheoretische Perspektive

Mit der zweiten, machttheoretischen Perspektive, die die erste ergänzt, soll nach den sozialen Implikationen konkreter Bearbeitungen gefragt werden. Dazu schließe ich mich subjektivierungs- und anerkennungstheoretischen Arbeiten an, in denen der konkrete „Vollzug [...] von Subjektivierung(en) in konkreten sozialen Situationen und Konstellationen“ fokussiert wird (Rose 2019: 70). Dabei wird gefragt, wie in unterrichtlichen Praktiken machtvolle soziale Ordnungen und damit verbundene Subjektpositionen entstehen, zu denen Subjekte in ein Verhältnis gesetzt werden bzw. sich in ein Verhältnis setzen und sich dadurch als bestimmte Subjekte zu verstehen lernen (vgl. z.B. Ricken et al. 2017; Fritzsche 2014). Wie Subjekte im Verlauf von Bearbeitungen im Sinne einer Praktik konstruiert werden, verstehe ich als Schlüssel zur Untersuchung sozialer Implikationen eines bestimmten Bearbeitungsverfahrens.

Dem gewählten Ansatz der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zufolge vollzieht sich diese konkrete Konstituierung eines Subjekts durch das Medium der Anerkennung durch und vor anderen (vgl. Ricken et al. 2017). Sprache, durch die Anerkennung vielfach realisiert wird, gerade die Art und Weise der Adressierung als Ansprache von jemandem als jemand, wird dabei in performativer Hinsicht und damit in ihren subjektstituierenden Effekten betrachtet. Demnach wird der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Schüler*innen sich ansprechen und miteinander sprechen, zugesprochen, auch mitzustiften, wie sich Subjekte, also hier Lehrpersonen und Schüler*innen, jeweils im Verhältnis zueinander in der Situation begreifen. Im Gegensatz zu dem Projekt „Sprachlichkeit der Anerkennung“, in dem pädagogische Praktiken wie z.B. Praktiken der Disziplinierung untersucht worden sind (vgl. Ricken et al. 2017), untersuche ich aufgrund des Fokus auf Spracherwerb in Anlehnung an die Frage nach Subjektivierung im Medium der Sache (vgl. Kuhlmann & Herfter 2022) Praktiken der Vermittlung und Aneignung und rekonstruiere darin sowohl die Gegenstands- als auch die Subjektkonstitution. Aufgrund der Bedeutung des Gegenstands in solchen Praktiken wird angenommen, dass die Normen der Anerkennbarkeit, die zur Subjektivierung implizit oder explizit bedeutsam werden (vgl. Rose 2019), mit dem Gegenstand verknüpft sind. So könnten in Bezug auf die hier fokussierte Subjektivierung innerhalb sprachlicher Lernprozesse insbesondere sprachliche Norm- und Wissensordnungen wie sprachlich systematisches Wissen eine Rolle spielen.

Durch ihre machtvolle Komponente entfaltet die Anerkennung von Subjekten anhand sozialer Ordnungen sowohl eine ermöglichende als auch einschränkende Wirkung,

indem das Unterwerfen unter „Kategorien, Begriffe [...] und Namen“ (Butler 2001: 25) ein Subjekt anerkennbar und handlungsfähig macht, ihm Rechte und damit Beteiligung ermöglicht, aber es auch auf Eigenschaften festlegt und damit einschränkt (vgl. Fritzsche 2014: 331-332). Dabei werden Subjekte gerade durch Differenzierung als solche mit ungleich verteilten Möglichkeitsbedingungen hervorgebracht, sodass soziale Ungleichheit produziert wird (vgl. ebd.: 333). Sprache kann dabei nicht nur als Medium der Anerkennung dienen, sondern die Unterscheidung von Sprachformen kann auch zum Faktor der Bestimmung von Unter- und Überlegenheit werden (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 56-57). Eine anerkennungstheoretische Perspektive kann demzufolge ermöglichen, den Blick darauf zu öffnen, inwiefern Subjekte innerhalb von Bearbeitungen auch anhand ihrer Sprechweisen ungleich positioniert werden.

In einer anerkennungstheoretischen Perspektive können in Bezug auf Bearbeitungen demnach die Fragen gestellt werden,

1. in welche Beziehung die Sprechenden zu ihrer ursprünglichen Äußerung gesetzt werden bzw. sich setzen, also ob eine durch eine Bearbeitung als fehlerhaft markierte Äußerung z.B. als mangelnde sprachliche Fähigkeit der oder des Sprechenden oder als Ausdruck von Nicht-Zugehörigkeit z.B. zur Klassengemeinschaft dargestellt wird,
2. wie die Differenz zwischen dieser Zuschreibung und der erwarteten, bearbeiteten Äußerung im Verlauf hergestellt wird, also ob die erwartete Äußerung als von der oder dem Sprechenden (in Zukunft) zu produzieren und die Differenz z.B. im Sinne einer Kompetenz damit als überwindbar bzw. überwunden hergestellt oder sie zugeschrieben wird und
3. wie dabei die Differenz zwischen den Sprechenden selbst hergestellt wird, also ob dabei z.B. eine Differenz von fähigen Sprechenden vs. unfähigen Sprechenden erzeugt wird oder zugehörigen und nicht-zugehörigen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft.

2.3 Differenz und Relationierung beider Perspektiven

Beide Perspektiven unterscheiden sich in theoretischer Hinsicht nicht unerheblich voneinander. So wird in der erwerbstheoretischen Perspektive ein Subjekt als eines in den Blick genommen, dessen Wissen und Fähigkeiten im Werden sind: Wissen und Fähigkeiten entwickeln und verändern sich in Interaktionen durch den Input von außen, aber auch durch Einsicht in die Sache. Der anerkennungstheoretischen Perspektive folgend wird die Entwicklung eines Subjekts nicht in Bezug auf die Zukunft, sondern auf die Gegenwart fokussiert, indem es in der Situation als von anderen her, aber auch durch eine Verhältnissetzung dazu als solches hergestellt verstanden wird. Die Aktualisierung von Norm- und Wissensordnungen wird dabei als konstitutiv für die Positionierung von Subjekten angesehen. Erwerbstheoretisch bietet die Auseinandersetzung mit z.B. sprachsystematischem Wissen oder sprachlichen Normen einen Möglichkeitsraum der Entwicklung und Verständigung, indem sie übernommen und mit ihnen sprachlich angemessen und erfolgreich gehandelt werden kann. Auch in Bezug auf das Verständnis von

Sprache zeigen sich Unterschiede, indem Sprache einmal als Medium und Gegenstand des Spracherwerbs, ein anderes Mal als Mittel und Gegenstand der Subjektivierung fokussiert wird. Demnach soll die Differenz der Perspektiven aufrechterhalten werden, indem sie im Auswertungsprozess nacheinander angewendet werden. Zugleich werden sie aufeinander bezogen, indem beide Auswertungsansätze an derselben Sequenz angelegt und die Ergebnisse beider Rekonstruktionen zusammengeführt werden. Dadurch erhoffe ich mir einen Blick auf Implikationen von Bearbeitungen, der sowohl Möglichkeiten der sprachlichen Entwicklung von Subjekten fokussiert als auch in Rechnung stellt, dass Subjekte durch Anerkennung erst zu bestimmten gemacht werden.

2.4 Methodisches Vorgehen

Für ihre Nutzung als sensibilisierende Konzepte in der Rekonstruktion werden beide theoretische Perspektiven mittels heuristischer Fragen operationalisiert. Dabei ist beiden Perspektiven gemein, dass für sie in einem ersten Schritt eine Beschreibung der Gesprächsdaten im Verlauf bedeutsam ist und sie damit zunächst durch einen konversationsanalytischen Zugriff operationalisiert werden können. Darüber hinaus wird für die Rekonstruktion des Spracherwerbspotenzials von Bearbeitungen ein im weitesten Sinne funktional-pragmatischer Ansatz hinzugezogen, der auf der Beschreibung von Bearbeitungsverfahren nach Gülich und Kotschi (1996) aufbaut. So werden für die Analyse der Art und Weise von Bearbeitungen in Bezug auf ihre Struktur und Funktion folgende, teilweise zusammenhängende Fragen gestellt, die sukzessive berücksichtigt werden.

- Durch welche Bestandteile wird eine Differenz zwischen einem Bezugs- und einem Bearbeitungsausdruck markiert und eingeführt?
- Wie sind diese Bestandteile auf die beteiligten Sprecher*innen verteilt?
- Welche Funktion erfüllen die unterschiedlichen Bestandteile? In welchem Verhältnis stehen der Bezugs- und der Bearbeitungsausdruck zueinander?
- Welche sprachlichen Aspekte können unterschieden werden?

An eine erste Analyse werden in einem zweiten Schritt Fragen des Erwerbs rückgebunden, die in systematischer Perspektive untersuchen, wer an dieser Stelle wie was sprachlich lernen könnte. Dazu wird zunächst der potenzielle Lerngegenstand, das mögliche zugrunde liegende sprachliche Problem sowie die angebotene sprachliche Alternative näher beschrieben, bevor das Format möglichen sprachlichen Lernens sowie mögliche Bedingungen interpretiert werden.

Um die machtstheoretische Perspektive zu berücksichtigen, wird im Anschluss an Arbeiten, die Subjektivierungsweisen innerhalb unterrichtlicher Praktiken durch das Medium der Anerkennung in den Blick nehmen (vgl. z. B. Kuhlmann & Sotzek 2019), in einem dritten Schritt die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) zugrunde gelegt. Damit wird ein machtvoll strukturiertes Anerkennungsgeschehen innerhalb einer konkreten Situation mithilfe des Konzepts der (Re)Adressierung beobachtbar gemacht. Auf Basis der Frage nach der differenzierten Herstellung von Subjekten im Rahmen von sprachlichen Vermittlungsverfahren wird insbesondere fokussiert, welche Norm- und

Wissensordnungen sowohl sozialer als auch fachlicher Art aufgerufen werden, wie die Beteiligten dazu positioniert werden, welche Beziehungen dabei untereinander etabliert werden und zu wem sie damit (temporär) gemacht werden bzw. sich machen. In einem vierten Schritt werden die Ergebnisse in ihrem Zusammenhang zueinander diskutiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rekonstruktion eines potenziell spracherwerbsförderlichen Verfahrens auf sprachwissenschaftlichen wie spracherwerbstheoretischen Ansätzen basiert, aber mit einem anerkennungstheoretischen Ansatz ergänzt wird, um solche Verfahren nicht nur in Bezug auf ihr Spracherwerbspotenzial, sondern auch auf die soziale Herstellung der beteiligten Subjekte zu betrachten.

3 Exemplarische Rekonstruktion

Für die hier vorgestellte Studie wurde Deutschunterricht in einer Sekundarstufe I als Ort gewählt, an dem die Ausbildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten als erklärtes Bildungsziel verstanden wird (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Davon ausgehend wurde ein Korpus von Sequenzen erstellt, die dem Konstrukt von Gülich und Kotschi (1996) folgend eine sprachbezogene Bearbeitung enthalten. Zur näheren Untersuchung wurden Sequenzen ausgewählt, die eine theoretische Breite an Verfahren, Funktionen und Gegenständen der Bearbeitung abdecken sollen und damit nicht nur die Arbeit an Distanzsprache zum Gegenstand haben.

Die Sequenz, die im Folgenden exemplarisch rekonstruiert werden soll, stammt aus einer Deutschstunde einer sechsten Klasse einer Integrativen Gesamtschule zum Thema ‚Groß- und Kleinschreibung: Zeitangaben richtig schreiben‘. Dabei wird im Zusammenhang damit, dass die satzinterne Großschreibung von Zeitangaben (z. B. am Montag, am Wochenende) begründet werden soll, die metasprachliche Bezeichnung der Wortart dieser Zeitangaben bearbeitet. Die Sequenz wurde ausgewählt aufgrund der Bearbeitung, die in ihr rekonstruiert werden kann. Diese wird durch Kommentare der Lehrperson als Bearbeitung der Formulierung einer vorherigen Äußerung einer Schülerin und damit als sprachbezogen dargestellt. Demzufolge betrifft die Arbeit der Darstellung nach in Kongruenz zu meinem Erkenntnisinteresse die Ausdrucksfähigkeit einer Schülerin, die durch die Bearbeitung erweitert werden kann. Daran anschließend wird an der Sequenz gezeigt, inwiefern die Bearbeitung auch aus Perspektive der Rekonstruktion zum Sprechen über Sprache beitragen kann, wie Subjekte, insbesondere die betroffene Schülerin, dabei auch als bestimmte hergestellt werden, diese Herstellung aber wiederum zusammen mit der Bearbeitung ausgehandelt wird.

Das Transkript und Video sowie zugehörige Unterrichtsmaterialien der ausgewählten Sequenz sind Teil des Repositoriums Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (ReLUG)³. Die Transkription ist an GAT2 angelehnt. Zur Rekonstruktion insbesondere der Struktur der Bearbeitungen und der sprachlichen Differenz liegt das Transkript zugrunde, das aber auf Basis des Videos gerade für die adressierungsanalytische Rekonstruktion mit para- und nonverbalen Merkmalen angereichert worden ist. Der Ausschnitt beginnt mit der Äußerung, die im Folgenden bearbeitet wird; er endet

3 Zu näheren Informationen vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/relug/661895.html>.

mit der Verifizierung dieser dadurch eingeleiteten, in mehreren Schritten ausgeführten Bearbeitung. So antwortet eine Schülerin auf die Frage der Lehrperson zu der metasprachlichen Bezeichnung bestimmter Zeitangaben „und wie nennen wir das?“:

- 1 Sw18: ein no-mi-//nali-sier-tes//
- 2 Lw: //genau↓ (leise)// (.) nee↑ nicht nominalisiert (.) {führt linke Hand vor ihrem
- 3 Körper mit einer schnellen waagerechten Bewegung von links nach rechts, stemmt
- 4 die Hand in die Seite} sondern {Lw lächelt, Sm1 meldet sich}
- 5 Sw18: na klar
- 6 Lw: nee da ist nichts nominali- nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die
- 7 als nomen gebraucht werden {führt mit linker Hand kreisende Handbewegungen
- 8 durch} aber was ist das {wendet den Blick von Sw18 ab}
- 9 Sw18: *nomen* (flüsternd)
- 10 Lw: {wendet den Blick zu Sw18} ich glaube du meinst das richtige {schaut durch
- 11 die Klasse} (.) Sm1
- 12 Sm1: ein nomen
- 13 Lw: genau↑ {blickt zu Sw18} das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar
- 14 nicht mehr zu nominalisieren (.) ich glaube das meinst du eigentlich auch oder↑
- 15 Sw18: achso ja richtig
- 16 Lw: genau ↑ {nickt, nimmt die Hände aus der Seite} so

3.1 Rekonstruktion der Bearbeitungen

Mit Fokus auf Bearbeitungen können in dieser Sequenz mehrere, ineinander verschränkte Bearbeitungen rekonstruiert werden. Im Zentrum steht dabei eine über mehrere Turns verteilte Bearbeitung, die, weil darin etwas als falsch Dargestelltes durch etwas Richtiges ersetzt wird, als Korrektur bezeichnet werden kann (vgl. Gülich & Kotschi 1996: 64). So wird in mehreren Schritten im Zusammenhang der Erklärung satzinterner Großschreibung die Bezeichnung von zuvor thematisierten Zeitangaben als „ein no-mi-//nali-sier-tes//“ (Z. 1) im Sinne eines Bezugsausdrucks durch den Bearbeitungsausdruck „nomen“ ersetzt. Diese Korrektur wird sowohl von der Schülerin Sw18 (Z. 9), die den Bezugsausdruck selbst geäußert hat, wie auch durch einen anderen Schüler, Sm1 (Z. 12), auf Basis negativer Bewertungen, Erklärungen und Aufforderungen durch die Lehrperson (Z. 2-4; 6-8) durchgeführt. Zunächst widersetzt sich Sw18 der negativen Bewertung und Aufforderung zur Korrektur (Z. 5), bevor sie ihre Äußerung selbst korrigiert (Z. 9) und am Ende die Fremdkorrektur verifiziert (Z. 15). Die Korrektur wird dadurch, dass die Problemquelle der zu korrigierenden Äußerung von der Lehrperson als sprachliches

Problem dargestellt wird (Z. 10; 14), nicht als Problem fehlenden oder falschen Wissens über die inhaltliche Bedeutung der Begrifflichkeiten, sondern als Problem der sprachlichen Formulierung der Bedeutung und damit als Korrektur der Versprachlichung hergestellt. Im Folgenden sollen diese Ergebnisse nachvollziehbar gemacht werden, indem die Struktur und Funktion insbesondere der Korrektur aufbauend auf den vorgestellten heuristischen Fragen gesprächsanalytisch beschrieben werden.

Zunächst korrigiert die Lehrperson sich selbst. Sie ersetzt ihre Zustimmung zur vorherigen Äußerung („genau“, Z. 2) durch einen negativ bewertenden und damit gegen teiligen Ausdruck („nee“, ebd.). Dadurch bewertet sie die vorangehende Äußerung der Schülerin Sw18, die Bezeichnung eines grammatikalischen Begriffs („ein nominalisiertes“, Z. 1), explizit negativ. Durch eine verneinte Wiederholung der Äußerung von Sw18 („nicht nominalisiert“, Z. 2) und den Indikator „sondern“ (ebd.) elizitiert die Lehrperson im Anschluss eine weitere Bearbeitung, sie bewegt Sw18 also zu einer Bearbeitung, in der Sw18 die Bezeichnung durch eine andere ersetzen und sich damit selbst korrigieren soll.

Nachdem die Schülerin zunächst auf ihrer Äußerung beharrt zu haben scheint („na klar“, Z. 5), die Lehrperson ihre negative Bewertung expliziert („nee da ist nichts nominali-“, Z. 6), das Phänomen Nominalisierung erläutert („nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die als nomen gebraucht werden“, Z. 6-7) und die Aufforderung zur Korrektur durch eine clarification request, eine Klärungsfrage, aktualisiert hat („aber was ist das“, Z. 8), führt Sw18 die Korrektur flüsternd selbst durch („nomen“, Z. 9). Durch die vorherige negative Bewertung der Lehrperson, die Erläuterung der Bedeutung von Nominalisierungen in Abgrenzung zu Nomen und den Indikator „aber“ werden die beiden Bezeichnungen „nominalisiertes“ (Z. 1) und „nomen“ (Z. 9) als unterschiedliche und zumindest in dieser Richtung sich ausschließende Bezeichnungen dargestellt, sodass die Bearbeitung der einen Bezeichnung durch die andere als Korrektur zu verstehen ist.

Die Lehrperson übergeht die Selbstkorrektur von Sw18, kommentiert die Problemquelle, indem sie die Entstehung des als falsch bewerteten Bezugsausdrucks von Sw18 erklärt („ich glaube du meinst das richtige“, Z. 10), und delegiert die Korrekturdurchführung an einen anderen Schüler (Sm1, Z. 11), der die Äußerung der Schülerin daraufhin fremddurchgeführt korrigiert („ein nomen“, Z. 12). Mit dieser Bearbeitung liegt auch eine Wiederholung der Selbstkorrektur von Sw18 (Z. 9) vor.

Die Fremdkorrektur von Sm1 evaluiert die Lehrperson positiv („genau“, Z. 13), kommentiert das Verhältnis der Begriffe Nomen und Nominalisierung („das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren“, Z. 13-14) und wiederholt durch eine ähnliche Formulierung ihre Erklärung der Entstehung der Problemquelle an Sw18 gerichtet („ich glaube das meinst du eigentlich auch oder“, Z. 14-15). Sw18 stimmt dieser Erklärung zu („achso ja richtig“, Z. 16) und damit auch der fremddurchgeführten Korrektur.

3.2 Interpretation des spracherwerbstheoretischen Potenzials

Wird diese Betrachtung noch einmal in Bezug auf die potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit der Korrekturen extrapoliert, kann zunächst Folgendes zum potenziellen Lerngegenstand festgehalten werden: Die Selbst- bzw. Fremdkorrektur der Äußerung von Sw18 wird als sprachliche im Sinne unterschiedlicher Bezeichnungen unterschiedlicher grammatikalischer Begriffe dargestellt, die die Ebene der Versprachlichung der Begriffe und nicht die des „Meinens“, also der Bedeutung betreffen. Durch die Korrektur einer solchen Bezeichnung wird jedoch auch eine Trennung der Begriffe aufgerufen, die durch Erklärungen der Lehrperson in ihrer Relation zueinander angereichert werden. Dabei werden Nominalisierungen als Verwendung von anderen Wortarten als Nomen, Nomen hingegen als schon ‚ursprünglich‘ Nomen erklärt. So beschreibt die Bezeichnung Nomen Lexeme über die Wortart ihres Lexikoneintrags, nominalisiert werden allerdings Lexeme, die ihrer lexikalisch zugeordneten Wortart nach keine Nomen sind, wenn sie in einem syntaktischen Kontext als Nomen verwendet werden. Der Begriff, der hier im Rahmen der Erklärung der satzinternen Großschreibung von Zeitangaben gesucht wird, wird als Nomen aufgrund seiner Eigenschaft und nicht seiner syntaktischen Verwendung dargestellt. So wird mit der Korrektur einer Bezeichnung auch fachliches Wissen in Bezug auf die Erklärung satzinterner Großschreibung aufgerufen. Die Unterscheidung eines syntaktischen und eines wortartbasierten Zugriffs auf die Erklärung satzinterner Großschreibung (vgl. Günther & Gaebert 2015), die im Anschluss daran aufgemacht werden kann, wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Zudem wird die Fähigkeit, in Zukunft dieses Wissen anwenden und damit die satzinterne Großschreibung identifizieren zu können, nicht bearbeitet.

In Bezug auf das Format des Lernens gibt die Lehrperson der Schülerin Sw18 zunächst einerseits eine Rückmeldung zur Richtigkeit ihrer Antwort, um die Korrektur durchzuführen, andererseits ermöglicht sie ihr durch die anschließende Elizitierung, ihre Äußerung selbst zu verbessern (Z.2-4). Beides wird in der Forschung zu Bearbeitungen durch die Ermöglichung einer neuen, angepassten Produktion auf Basis von Feedback als Möglichkeit der Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten angesehen (vgl. Pohl 2007: 90 zu Wirk/Einflussfaktoren der Kommunikation und Produktion). Allerdings wird auch darauf verwiesen, dass Schüler*innen für eine erfolgreiche Bearbeitung einer solchen fremdinitiierten Korrektur über Vorwissen in Bezug auf die geforderte sprachliche Struktur- bzw. Ausdrucksform verfügen und dieses aktivieren können müssen (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 253). Die Bezeichnung Nominalisierung scheint jedoch genug Anlass zu geben, dass die Schülerin sich der Unterscheidung der Bezeichnungen und/oder Begriffe Nominalisierung und Nomen selbst bewusst werden könnte.

Im Anschluss delegiert die Lehrperson die Korrektur jedoch an einen anderen Schüler, Sm1. Durch seine Korrekturdurchführung wird der Schülerin eine modellhafte Äußerung zum Lernen zur Verfügung gestellt, ein Nomen. Zudem erklärt die Lehrperson die Bezeichnung in Abgrenzung zum Bezugsausdruck. Dies erlaubt der Schülerin, die gesuchte Bezeichnung Nomen zu wiederholen und mit einer Bedeutung zu verknüpfen. Inwiefern sie durch die Korrektur der Bezeichnung die Bedeutung ‚Nomen‘ von der Bedeutung ‚Nominalisierung‘ unterscheiden kann, kann nicht entschieden werden. Dass auf Basis der Unterscheidung unterschiedlicher Bezeichnungen die unterschiedliche

Erklärung der satzinternen Großschreibung unterschieden und in ihren Konsequenzen verstanden werden kann, ist aufgrund der oben rekonstruierten geringen Ausführlichkeit der Unterscheidung der Zugriffe nicht zu erwarten.

Durch die delegierte Korrektur werden auch die anderen Schüler*innen, hier explizit Sm1, zur eigenen Bewusstwerdung des Unterschieds aufgefordert. Durch diese ineinander verschränkten Korrekturen werden beide Formate sprachlichen Lernens relevant, indem die Schülerin Sw18 sich einerseits des Unterschieds zwischen beiden Bezeichnungen und dahinterstehenden Bedeutungen selbst bewusst werden kann, ihr andererseits dieser Unterschied gezeigt wird, indem ein Mitschüler die Bezeichnung ersetzt und die Bedeutungen durch die Lehrperson erklärt werden.

Dieser Rekonstruktion der Korrekturen mit Anbindung an erwerbstheoretische Ansätze zufolge kann die vorliegende Sequenz also als zweiphasiges Angebot der Korrekturdurchführung zum Erlernen bzw. Bewusstwerden des Unterschieds zwischen den Bezeichnungen und Begriffen Nomen und Nominalisierung verstanden werden. Die Zuordnung der metasprachlichen Begriffe zu Zugriffen der Wortartbestimmung bleibt unterbestimmt. Die Transferfähigkeit, die Unterscheidung der Bezeichnungen in Zukunft anwenden zu können, indem die ‚ursprünglichen‘ Wortarten identifiziert werden, wird dabei vorausgesetzt.

3.3 Adressierungsanalytische Interpretation

Im Folgenden soll nun im Anschluss an die machttheoretische Perspektive untersucht werden, wer in dem Moment der Verhandlung der Korrekturen von wem wie angesprochen und adressiert und damit zu wem situativ gemacht wird. Dazu sollen zunächst sequenziell die Stellen des Transkriptauszugs aufgerufen werden, die für die Frage nach Anerkennung zentral sind.

Zunächst korrigiert die Lehrperson ihre eigene positive Bewertung selbst und weist die Schülerinnenantwort damit zurück („//*genau*↓ (leise)// (.) nee↑“, Z. 2). Das „na klar“ (Z. 5) der Schülerin Sw18, was man als Zustimmung oder Protest verstehen könnte, wird hier dadurch zum Protest gemacht, dass die Lehrperson auch dies zurückweist („nee“, Z. 6). Die folgende, geflüsterte Antwort der Schülerin („nomen“, Z. 9) wird nicht weiter aufgenommen, sondern es wird mit einer Abschwächung an die vorherige Zurückweisung der Schülerinantwort angeknüpft („ich glaube, du meinst das richtige“, Z. 10). Die Abschwächung im Sinne einer potenziellen Fähigkeitszuschreibung der Schülerin wird wiederholt, nachdem die Antwort eines anderen Schülers bestätigt worden ist („genau↑ [...] ich glaube das meinst du eigentlich auch“, Z. 14). Die Äußerung der Schülerin in Bezug auf diese Abschwächung zeigt, dass sie die Korrekturbedürftigkeit ihrer Anfangsäußerung verifiziert („achso ja richtig“, Z. 16). Im Folgenden sollen auf dieser Rekonstruktion aufbauend die Norm- und Wissensordnungen sowie die damit zusammenhängenden Positionierungen, die in dieser Sequenz insbesondere in Bezug auf die Schülerin Sw18 entstehen, fokussiert werden.

Zunächst wird durch die schnelle positive und damit erwartungssichere Bewertung der Lehrperson (Z. 2) sowie durch die Aufforderung zur Selbstkorrektur (Z. 4) ein Raum für Sw18 eröffnet, in dem sie als wissend bzw. fähig in Bezug auf die Bezeichnung eines

grammatikalischen Begriffs gezeigt wird bzw. sich zeigen könnte. Die Zuständigkeit, anzuzeigen und vor allen potenziell Zuhörenden öffentlich zu machen, ob die Bezeichnung als richtig oder falsch bewertet wird und die Schülerin damit als fähig in der Anwendung der Bezeichnung bzw. wissend um die Bezeichnung dargestellt wird, obliegt dabei der Lehrperson, wie auch in der sofortigen Selbstkorrektur der positiven Bewertung deutlich wird (Z. 2). Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Äußerung wird an dieser Stelle noch nicht eingeführt und damit zunächst als weniger relevant hervorgebracht als die Zuordnung in richtig und falsch. Auch in den anschließenden Äußerungen wird die Zuordnung von richtig und falsch fortgeführt. Dabei wird Sw18 dadurch, dass ihre Äußerung als Protest readressiert und kein Erklärungsversuch dessen zugelassen wird (Z. 6), als jemand positioniert, die auf ihrer Wissensdarstellung beharrt, sich als fachlich nicht entwicklungswillig, aber auch nicht entwicklungsfähig zeigt. Gleichzeitig wird die Zuordnung der Antwort zur Kategorie falsch als von Seiten der Lehrperson begründungsbedürftig hervorgebracht, indem eine inhaltliche Erklärung nachgeschoben wird (Z. 6-7). In der anschließend geflüsterten, im Folgenden nicht aufgenommenen Selbstkorrektur (Z. 9) zeigt sich Sw18 jetzt als entwicklungswillig und fähig in Bezug auf die Anwendung eines differenten Begriffs. An diese Kooperationsbereitschaft wird im Folgenden jedoch nicht angeschlossen, da die Selbstkorrektur nicht aufgenommen wird (Z. 10-11), vielleicht weil sie nicht gehört worden ist. Damit wird die Positionierung als entwicklungsunwillig und unfähig fortgeführt.

So ist der Spielraum, sich weiter zu beteiligen, für Sw18 bereits verengt. Die Nachfrage zuvor („aber was ist das“, Z. 7) ist zwar nicht explizit an jemand anderes adressiert, die Lehrperson blickt jedoch nicht mehr Sw18 an (Z. 8), die Selbstkorrektur von Sw18 wird nicht mehr aufgenommen und durch die anschließende Fremdkorrektur (Z. 12) ist es der Schülerin nicht mehr möglich, ihre Äußerung ein weiteres Mal selbst zu korrigieren oder zu kommentieren. Sm1 hatte seine potenzielle Bereitschaft zur Übernahme bereits nach der ersten Korrekturinitiierung der Lehrperson angezeigt, indem er sich seitdem gemeldet hatte (Z. 4). Rezeptiv bleibt die Schülerin Sw18 aber auch nach der Delegation der Korrektur an Sm1 weiter angesprochen. So wendet sich die Lehrperson noch mehrmals explizit an sie, erklärt das Zustandekommen der falschen Äußerung (Z. 10, 14) und adressiert sie am Ende zur Verifizierung der Korrektur (Z. 15). Dabei wird die Zurückweisung der Schülerin abgeschwächt, indem ihr auf Basis der Differenzierung von richtigem Meinen, also der richtigen Bestimmung, und richtigem Sagen, also der richtigen Bezeichnung, grundsätzliche Kompetenz zugeschrieben wird. Damit wird sie als jemand adressiert, die sich weiter am Unterricht beteiligen kann und soll, aber in dieser Situation nur rezeptiv. Die Möglichkeit, dieser Positionierung zu widersprechen, indem Sw18 weiter auf Aushandlung z. B. durch weitere Erklärungen oder das Vormachen der Bestimmung eines Nomens im Gegensatz zur Nominalisierung beharrt, scheint kaum möglich. Zudem würde es ihrer Positionierung als grundsätzlich fähig widersprechen. So stimmt Sw18 auch der Erklärung und damit ihrer eigenen Positionierung zu. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Sequenz hergestellt wird, dass die ‚richtige‘ Regel, wie ein grammatikalischer Zugriff sprachlich benannt wird, allen durch die Lehrperson zugänglich gemacht werden soll und dies vor vielen Schüler*innen passiert, die potenziell mit einbezogen werden können und sich wie Sm1 teilweise auch selbst als einzubeziehen positionieren, wird eine Positionierung

als situativ entwicklungsunwillig und entwicklungsunfähig an eine lediglich rezeptive Beteiligung gebunden. Dieser Positionierung folgt Sw18, indem sie der Fremdkorrektur zustimmt, sie wird aber gleichzeitig auch als potenziell fähig positioniert und damit weiterhin zur unterrichtlichen Kooperationsbereitschaft aufgefordert. Ein Selbst, das anerkannt werden will, muss sich damit nicht sofort als sprachlich fähig zeigen, um als sprachlich fähig zu gelten, aber es muss sich als kooperativ in Bezug auf die Aushandlung des dahinterstehenden Wissens zeigen.

3.4 Relationierung der Perspektiven

Wenn man die Ergebnisse beider Rekonstruktionen nun in ein Verhältnis zueinander setzt, ist ein Zusammenhang von der Qualität der Spracharbeit, ihrer Formate und der Entwicklung der Positionierung von Sw18 erkennbar, wozu ich drei Punkte entfalten möchte:

1. Zunächst stelle ich fest, dass die Fremdkorrektur eingeleitet wird auf Basis der Positionierung von Sw18, die sich innerhalb der Möglichkeit zur Selbstkorrektur entwickelt hat. Darin wurde sie am Ende als nicht entwicklungswillig und fähig positioniert, obwohl ihr Feedback und sprachliches Wissen von Seiten der Lehrperson zumindest ansatzweise gegeben worden ist. Bei der Fremdkorrektur ist Sw18 dann nur noch rezeptiv beteiligt. Sie kann sich dadurch nicht mehr als entwicklungswillig im Sinne der Durchführung der Bearbeitung zeigen, aber auch nicht weiter als nicht entwicklungsfähig. Zudem können sich nun andere Schüler*innen als fähig zeigen.
2. Zweitens wird Sw18 durch die Abschwächung der Zurückweisung als potenziell sprachlich fähig positioniert und damit auch weiterhin zu einem Teil der Kooperation gemacht. In diesem zweiten Korrekturanlauf wird also mit der Positionierung aus dem ersten Anlauf als nicht entwicklungswillig und fähig umgegangen. Parallel dazu wird die Erklärung der sprachlichen Regel angereichert, allerdings nicht in Bezug auf die Zugriffe und Anwendung ausgeführt; eine mögliche Forderung von Sw18 nach mehr Wissen bzw. Anwendung dessen scheint aufgrund der veränderten Positionierung kaum noch möglich, da sie diese gefährden würde.
3. So verifiziert Sw18 drittens am Ende die Korrektur und ihre eigene Korrekturbedürftigkeit und erkennt die sprachliche Regel, aber auch ihre eigene Positionierung an, was als soziale Folge dieser Bearbeitungssequenz angesehen werden kann. Als sprachliche Folge kann festgehalten werden, dass die Bezeichnungen in ihrer Unterschiedlichkeit benannt, unterschieden und grob erklärt, aber nicht weiter aus- und vorgeführt werden. Die Folgen sind dabei durch die Kopplung aus Korrekturverfahren und Positionierungen verbunden.

4 Bedeutung der Rekonstruktion sprachbezogener Bearbeitungen aus zwei Perspektiven aufbauend auf den explorativen Ergebnissen

Als Potenzial, sprachbezogene Bearbeitungen auf Basis der Beschreibung ihrer Struktur und Funktion aus spracherwerbstheoretischer wie anererkennungstheoretischer Perspektive zu betrachten, kann im Anschluss an die explorative Rekonstruktion und deren Ergebnisse festgehalten werden, dass die Art und Weise, wie Bearbeitungsverfahren durchgeführt werden, wie sie eingeleitet, verteilt, kommentiert und bewertet werden, aber auch, wie auf Bearbeitungen reagiert wird, nicht nur Einfluss darauf hat, was wie sprachlich gelernt werden könnte, sondern auch wie Beteiligte dabei in Bezug auf ihre Sprachfähigkeit auch im Beziehungsgeflecht mit anderen dargestellt werden. So scheint die unterschiedliche Verteilung der Markierung und Durchführung von Bearbeitungen mit unterschiedlichen Positionierungen zusammenhängen zu können. Davon ausgehend müsste in einem Fallvergleich verifiziert werden, inwiefern die Markierung einer Korrektur durch andere Sprechende, die von den ursprünglichen Sprechenden selbst durchgeführt werden sollen, immer ein Potenzial der Darstellung von unfähigen bzw. unwilligen Sprechenden nach sich zieht, durch andere Sprechende durchgeführte Korrekturen allerdings nicht das Potenzial bieten, sich noch als fähig und willig zu dieser Korrektur zu zeigen. Positionierungen scheinen wiederum Einfluss auf das vermittelte Spracherwerbspotenzial nehmen zu können, da eine Änderung der Bearbeitungsstruktur z. B. zur Vermittlung von mehr metasprachlichen bzw. metakommunikativen Informationen nicht nur Auswirkungen auf Wissen bzw. Fähigkeiten haben kann, sondern auch eine veränderte Positionierung mit sich bringen und damit bestehende Positionierungen gefährden könnte. Bezüglich dieses Falls stellt sich die konkrete Frage, ob sich eine tiefere Auseinandersetzung mit wortart- vs. syntaxbasierten Zugriffen auf die Begründung satzinterner Großschreibung angeschlossen hätte, wäre Sw18 nicht als potenziell fähig dargestellt worden. Der Fall zeigt auch, dass Positionierungen z. B. als unfähig zur sprachlichen Bearbeitung soziale Folgen wie einen Ausschluss aus dem aktivem Unterrichtsgespräch nach sich ziehen können. Es ist weiter zu klären, inwiefern solche Positionierungen auch mit sprachlichen Folgen wie dem Folgen oder Ablehnen sprachlicher Konventionen, dem Verständnis oder Unverständnis sprachlichen Wissens bzw. sprachlicher Fähigkeiten zusammenhängen können. Daher müssten soziale und sprachliche Folgen im Zusammenhang im weiteren Verlauf solcher Bearbeitungen rekonstruiert werden, um beurteilen zu können, inwiefern beides Einfluss auf das Gelingen von Spracharbeit haben kann. In dieser Sequenz wird jedoch auch sichtbar, dass mögliche soziale Folgen, die mit einer Verstetigung einer Positionierung als unfähig verbunden sein können, auch bearbeitet werden können. Dies zeigt sich dann wieder in der Struktur von Bearbeitungen wie hier in der Kommentierung der Problemquelle „ich glaube du meinst das richtige“.

Im Gegensatz zu Studien, die Bearbeitungsverfahren lediglich auf Grundlage ihrer Struktur als potenziell spracherwerbsförderlich und größtenteils unterstützend beschreiben, kann mithilfe der Hinzunahme eines anererkennungstheoretischen Ansatzes demzufolge auch beschrieben werden, wie die Interaktion zwischen Lehrperson und

Schüler*innen innerhalb von Bearbeitungen gestaltet wird, welche sozialen Folgen dies potenziell haben kann, wie damit umgegangen wird und in welchem Verhältnis dies zum Spracherwerbspotenzial steht. Die Vermittlung von Sprache ist demnach nicht nur in der Art und Weise sowie der Qualität der kognitiven Bearbeitung zu unterscheiden, sondern auch in der Art und Weise der damit verbundenen Subjektivierungen und dem Umgang mit diesen. So werden Subjekte auch in solchen sprachlichen Lernprozessen zunächst als jemand gezeigt, der sie noch nicht sind (vgl. Ricken 2009). Gerade in Bezug auf einen sprachsensiblen Umgang und Verständnis der Re/Produktion von Ungleichheit über Sprache sind aber Strategien aufzuzeigen, wie mit einer solchen Positionierung im Verlauf von sprachbezogenen Bearbeitungsprozessen umgegangen wird, sodass sich am Ende keine Zuschreibung z. B. als unfähig manifestiert, aber auch, in welchem Verhältnis solche Strategien zu den bereitgestellten sprachlichen Ressourcen stehen können.

Autorenangaben

Delia Hülsmann, M.Ed.
Georg-August-Universität Göttingen
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
Waldweg 26
37073 Göttingen
Tel.: 0551/3921474
delia.huelsmann@uni-goettingen.de

Literaturverzeichnis

- Busch, Brigitta (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit. Weinheim: Beltz Juventa, S.49-66.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fritzsche, Bettina (2014): *Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens*. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Gölich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 329-345.
- Gölich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): *Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation*. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur*. Tübingen: Niemeyer, S.37-80.
- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2015): *Das System der Groß- und Kleinschreibung*. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb. 2. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.96-106.

- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/innen gerichtete Sprache (SgS). Berlin: De Gruyter.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2022): Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektkonstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin. J.B. Metzler, S. 177-195.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 113-142.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Lyster, Roy/Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: Studies in Second Language Acquisition, Jg. 19/H. 1, S. 37-66.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Relstab, Daniel (2012): Identitätskonstruktionen in Frage-Antwort-Evaluationssequenzen im „Deutsch-als Fremdsprache“-Unterricht. In: Bär, Marcus/Bonnet, Andreas/Decke-Cornill, Helene/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid (Hrsg.): Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 89-99.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- 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, H. 2, S. 193-235.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 65-85.
- Saxton, Matthew (2000): Negative evidence and negative feedback: Immediate effects on the grammaticality of child speech. In: First Language, Jg. 20, S. 221-252.
- Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective. Malden: Blackwell.
- Spitzmüller, Jürgen (2019): ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In: Antos, Gerd/Niehr, Thomas/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin: De Gruyter, S. 12-30.

Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht explorativ das Adressierungsgeschehen in einem literaturwissenschaftlichen Seminar. Es zeigt sich, wie im Zusammenspiel der fachlichen Wissenspraxis des Interpretierens sowie der universitären Lehrpraxis des Seminars spezifische Subjektpositionen sowohl für die Studierenden als auch für den Dozierenden erzeugt werden. Während aus literaturdidaktischer Perspektive vor allem sichtbar wird, wie das Seminar das Einüben einer ästhetischen Haltung gegenüber dem Werk ermöglicht, wird aus Sicht einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung eine spezifisch seminaristische Asymmetrie im Subjektverhältnis zwischen Studierenden und Dozierendem deutlich.

Schlagwörter: Hochschullehre, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Unterrichtsforschung, Fachlichkeit, Subjektivierung, Interpretation

Interpreting and Being Interpreted. Subject Positions of Interpreting as a Knowledge and Teaching Practice of Literary Studies Seminars

The article presents an explorative study of the ways in which students and lecturers are addressed in a literary studies university seminar. It shows how specific subject positions emerge for both the students and the lecturer through the interplay of the disciplinary knowledge practice of literary interpretation and the teaching practice of the university seminar. While from the perspective of research on literature teaching it becomes especially visible how the seminar enables and establishes an aesthetic attitude towards the work, from the perspective of research on the sociological aspects of teaching processes a specific seminaristic asymmetry in the subject relationship between student and lecturer gains significance.

Keywords: higher education teaching, literary studies, literature teaching, teaching research, subject of teaching, subjectification, hermeneutics

1 Fachliche Subjektivierung in und durch universitäre Lehre als Gegenstand rekonstruktiver Unterrichts- und Bildungsforschung

Die qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung kann heute auf eine Fülle empirisch gut abgesicherter Befunde zurückblicken, aus denen theoretisch weit entwickelte und laborierte Modellierungen von Unterricht und Schule hervorgegangen sind (Breidenstein 2021; Proske 2015). Demgegenüber steht die Entwicklung einer empirisch gesättigten Theorie universitärer Lehr-Interaktion, mit der es auch einherginge, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Lehre und Unterricht präziser bestimmen zu können, noch relativ am Anfang. So hält Tyagunova (2017) fest, dass eine Forschungslinie, die

ihren Blick auf die „realen Interaktionsprozesse im Seminar- bzw. Vorlesungsraum und alltägliches praktisches Handeln der Beteiligten universitärer Lehrveranstaltungen vor Ort“ (ebd.: 13) wirft, „im Bereich der Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum bis heute nicht verfolgt“ wurde (ebd.: 12). Erst in den letzten Jahren wurden hierzu erste explorative Studien vor allem aus dem disziplinären Kontext der Erziehungswissenschaft vorgelegt (Wenzl 2018; Tyagunova 2017).

Als eine zentrale Frage wurde untersucht, ob bzw. wie Studierende sich an der Seminarpraxis beteiligen (können). Im Gegensatz zum schulischen Unterricht werden Studierende in *diskursiv orientierten Seminaren* (Kunze & Wernet 2014), in denen der „Vollzug von Wissenschaft im Studium für die Studentinnen und Studenten konkret erfahrbar“ werden soll (Sittig 2015: 140), nicht direkt zur Beteiligung verpflichtet, während gleichzeitig implizit von ihnen erwartet wird, dass sie sich beteiligen. So kommt es neben sachlichen Beiträgen einerseits zu dem Phänomen der Redepausen (Wenzl 2018) oder zu ostentativen Gesten der Nicht-Beteiligung wie dem „Schlafen“ (Tyagunova 2017), andererseits aber auch zu eher minimalistischen Einlösungen des universitären Beteiligungsanspruchs im Sinne einer pragmatischen Erfüllung des „Studierendenjobs“ (Heinzel et al. 2019). Dies steht wiederum in einer gewissen Spannung zu der „Kolllegialitätsfiktion“ (Kalthoff 2018), die in der Hochschullehre jedenfalls als Anspruch kultiviert wird.

Dabei ist zu beobachten, dass das Interesse der rekonstruktiven Unterrichtsforschung an der universitären Lehre zumeist in der ihr (sub)disziplinär naheliegenden Lehrer*innenbildung verankert ist (vgl. für einen Überblick: Herzmann et al. 2019). Damit scheint allerdings tendenziell auch eine Verengung des weiten Feldes der universitären Lehre auf den eigenen Fall einher zu gehen: Gerade in der Erziehungswissenschaft dominieren – bis auf wenige Ausnahmen (Wenzl 2018) – Untersuchungen zur *erziehungswissenschaftlichen Lehre* im Hinblick auf ihren *Praxisanspruch*. Insbesondere die Spezifika der verschiedenen Fächer in der Lehre – ihre jeweilige *Fachlichkeit* – wurde bisher so gut wie gar nicht aus einer interaktionstheoretischen Perspektive untersucht. Zwar liegen gehaltvolle theoretische Konzeptionierungsvorschläge zum Stellenwert der Fächer im Rahmen der (professionellen) Lehrer*innenbildung vor (Hericks & Meister 2020), empirische Studien zur interaktiven Prozessierung, Demonstration und Aneignung fachlicher Logiken in der Lehre stehen aber noch weitestgehend aus (Kollmer et al. 2021; Lehdorf 2016). Auch eine im engeren Sinne subjektivierungstheoretisch interessierte Forschung zur Praxis bzw. den fachlichen Praktiken der Subjektivierung im Studium im Rahmen von Lehrveranstaltungen liegt bisher nur in Ansätzen vor. Eine Anknüpfungsmöglichkeit bieten zwar Leonhard et al. (2019), die dezidiert adressierungsanalytisch Subjektivierungspotenziale des Studiums in den Blick nehmen, aber auch wiederum in Bezug auf Praxisphasen und nicht in Bezug auf die Fachlehre.

Im Folgenden wollen wir diese Leerstelle zum Anlass nehmen, um explorativ die literaturwissenschaftliche Fachlichkeit im Universitätsseminar am Beispiel des Interpretierens zu untersuchen. Dabei orientieren wir uns an Wieser (2015), die vorschlägt, für die Rekonstruktion literaturwissenschaftlichen Interpretierens als zentraler fachlicher Praktik auf die Normen zu fokussieren, die der Interaktion zugrunde liegen. Insbesondere interessieren wir uns für die von diesen fachlichen Normen grundierten Subjektpositionen in der Seminarinteraktion auch und gerade im Vergleichshorizont des schulischen Unterrichts.

2 Fachlichkeit und Interpretieren aus literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive

2.1 Fachlichkeit

Reh und Pieper bestimmen den Begriff der Fachlichkeit als „einen spezifischen Modus des Umganges mit [...] Wissen“ (Reh & Pieper 2018: 24) und setzen ihn in Beziehung zu den Begriffen Fach und Verfälschung als „historischen Prozess [...] [der] Herausbildung einer besonderen ‚Form‘“ (ebd.), die das Wissen in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten Schule und Universität annimmt. Mit diesem definitorischen Rahmen sind für Fachlichkeit zunächst zwei Aspekte besonders akzentuiert: das kollektive Moment von fachlichen Umgangsweisen mit Wissen sowie die historische Gewachsenheit dieser Praktiken, die ihre fachliche Prägung in Abgrenzung zu anderen Formen der Wissensbearbeitung gewinnen (ebd.: 26). Die Konturen einer derart wissenshistorisch-praxeologisch verstandenen Fachlichkeit werden in Literaturwissenschaft und -didaktik aktuell in Anlehnung an die science studies als Beschreibung und Reflexion von historischen und gegenwärtigen Praktiken der Erzeugung und Kommunikation von Wissen (etwa Albrecht et al. 2015) sowie von Formen der Weitergabe von u. a. literaturwissenschaftlichem Wissen in Lehr-Lernkontexten (zuletzt Brenz & Pflugmacher 2021; Lessing-Sattari et al. 2015) umrissen.

So wird aus fachdidaktischer Perspektive mit Blick auf den gegenwärtigen Literaturunterricht etwa danach gefragt, wie der literarische Text in Lehr-Lernmaterialien und in der unterrichtlichen Interaktion zum Gegenstand wird und welche Adressierungen der Schüler*innen damit einhergehen. Mit dieser Frage nach der Gegenstandskonstitution im Schulfach lassen sich historisch differente Konzeptionen von Literaturverstehen und korrespondierende Entwürfe der Lerner*innensubjekte rekonstruieren, aber auch textferne Unterrichtsverläufe beschreiben, die für die jeweilige Ausformung der Fachlichkeit des Literaturunterrichts konstitutiv sind und die Eigenlogik der Wissensbearbeitung der Institution Schule markieren (Bredel & Pieper 2021).

Während in der Literaturdidaktik mit dem Begriff der Gegenstandskonstitution die Transformation bestehender Wissensgegenstände im Zuge der didaktischen Bearbeitung von Interesse ist, führt Martus in Bezug auf die Rekonstruktion fachlicher Praktiken der Literaturwissenschaft in Anlehnung an die wissenschaftshistorischen Arbeiten Rheinbergers den Begriff des „epistemischen Dings“ ein, um die Objekte hervorzuheben, die im literaturwissenschaftlichen Fachdiskurs als „forschungsrelevant aufgefasst bzw. für interpretationsfähig gehalten“ werden (Martus 2015: 24). Epistemische Dinge sind Gegenstände, auf die in aktuellen Forschungsprozessen Zeit und Arbeit verwendet wird und die aufgrund ihrer konstitutiven Offenheit und Vagheit immer nur approximativ bestimmbar sind. Epistemische Dinge hervorzubringen und Forschungsbedarf zu erzeugen, ist eine der Kernaufgaben von Literaturwissenschaftler*innen: „Forschung und Interpretation haben also nicht den Sinn, ein Objekt gleichsam zu erschöpfen, sie dienen zumindest nicht allein dazu, Antworten und Ergebnisse zu produzieren, sondern sie dienen dazu, ein epistemisches Ding weiterhin erforschenswert und interpretierens-

wert zu halten“ (ebd.: 26). Epistemische Dinge sind darin von technischen Objekten zu unterscheiden, die fixierte und stabilisierte Wissensbestände sowie „routinisierte Elemente der Forschung“ (ebd.) bezeichnen:

Auf diese Weise lässt sich etwa die Verschiebung von philologischen zu literaturwissenschaftlichen und von dort zu kulturwissenschaftlichen Ausprägungen der Germanistik beschreiben: Das für die Philologie des 19. Jahrhunderts zentrale epistemische Ding ‚Edition‘ verwandelte sich im Übergang zum 20. Jahrhundert in ein technisches Objekt im Rahmen der Konzentration auf literaturhistorisches Wissen; die Literaturgeschichte verliert im Rahmen der Verkulturwissenschaftlichung der Germanistik an der Wende zum 21. Jahrhundert ihren Status als epistemisches Objekt und läuft bei der Erzeugung kulturhistorischen Wissens allenfalls noch mit. (ebd.)

2.2 Interpretieren als fachliche Wissenspraxis

Das Interpretieren gilt ungeachtet des sich auf der Ebene der Gegenstände abzeichnenden Wandels als ein „Kerngeschäft des schulischen Literaturunterrichts wie auch universitärer Forschung und Lehre“ (Wieser 2015: 39). Auf die aktuelle Relevanz der Textinterpretation als fachlicher Forschungspraxis weist eine exemplarische Untersuchung der Forschungsbeiträge hin, die in der Deutschen Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte als zentralem fachwissenschaftlichen Publikationsorgan zwischen 1923 und 2018 erschienenen sind. Auf dieser Grundlage zeichnen sich zumindest für die gegenwärtige Literaturwissenschaft „keine Indizien für einen Bedeutungsverlust der Hermeneutik ab“ (Martus 2021: 51). Dass die literaturwissenschaftliche Textinterpretation dabei eine ausgesprochen vielgestaltige Praxis ist, in Bezug auf deren Erscheinungsform, Gütekriterien und Verfahrensweisen kaum ein allgemeiner fachlicher Konsens zu benennen ist, wird im Zuge von sprachphilosophischen und pragmatischen Untersuchungen zum Begriff der Interpretation (Zabka 2005; Bühler 2003) sowie in den zahlreichen methodischen Debatten zu argumentativen Verfahrensweisen und Geltungskriterien von Interpretationen wiederholt markiert (Descher et al. 2015). Interpretieren gilt als eine „komplexe, mehrstufige Tätigkeit“ (Winko 2015: 486), deren Teilhandlungen und ihre jeweilige Verkoppelung kaum im Rahmen eines idealtypischen Modells des Interpretierens zu beschreiben sind.

Im literatur- und sprachdidaktischen Diskurs werden neben Aspekten der schriftlichen Textinterpretation insbesondere auch Interpretationshandlungen im Gespräch betrachtet. Dabei wird neben einer erwerbsorientierten Rekonstruktion von sprachlichen Teilhandlungen des Interpretierens und des interaktiven Zusammenspiels von lehrer- und schülerseitigen Handlungen (Heller 2021) der Artikulation von subjektiven und emotionalen Bezugnahmen auf den Text und dem Markieren von Interpretationsrelevanz, etwa durch die Artikulation von Irritation oder Nichtverstehen (Depner et al. 2020; Heizmann et al. 2020) besondere Aufmerksamkeit beigemessen.

Entscheidend für die unterschiedlichen Ausformungen des Interpretierens sind insbesondere das komplexe Normgefüge und die Heterogenität der Ziele, die mit der Textinterpretation als literaturwissenschaftlicher Praktik verbunden sind, mithin ihre pragmatische Einbettung. Für Textinterpretationen als Forschungsbeiträge werden etwa Normen wie Innovationsgehalt (Klausnitzer 2015: 159) oder „intersubjektive Reso-

nanzerzeugungsfähigkeit“ (Küpper 2008: 17) als Gütekriterien formuliert. Eine Besonderheit der Literaturwissenschaft als Disziplin ist jedoch, dass sie sich mit Blick auf die Norm- und Funktionsbestimmung ihres Handelns nicht allein am Wissenschaftssystem orientiert (Wieser 2015). Einschlägig geworden ist etwa Szondis frühe Einordnung der Literaturwissenschaft als „Kunstwissenschaft“ (Szondi 1962: 90), deren Erkenntnisse nicht durch standardisierte Methoden, sondern durch die „Versenkung in die Werke“ (ebd.) validiert sind.

Für die folgende Rekonstruktion von Interpretationspraktiken im Seminar folgen wir dem von Hermerén vorgeschlagenen pragmatischen Zugang zum Interpretationsbegriff, der von einem Nichtverstehen als Ausgangspunkt des Interpretierens ausgeht und mit dem für die Analyse von Interpretationshandlungen vorgeschlagenen Schema „X interpretiert Y als Z für U um zu V“ (Hermerén 2008: 254) die Bedeutungszuweisung (Z) in Bezug auf ein Interpretandum (Y) als Kern des Interpretierens versteht (dazu Zabka 2005: 22-23). Für die literaturwissenschaftliche Lehre stellt sich vor dem Hintergrund des skizzierten Diskussionsstandes die Frage, wie der literarische Text in der Interpretation zum Gegenstand des Semindiskurses wird und welche Angemessenheitserwartungen der Interaktion zugrunde liegen. Auch wenn im Folgenden zweifellos weder der Wortbeitrag der Studierenden noch die anschließende Äußerung des Dozierenden eine ‚vollständige‘ Interpretation abbilden kann, ist es ein Ziel unserer Analyse zu begründen, warum die Studierendenäußerung im Sinne der Markierung von Nichtverstehen einen wesentlichen Schritt insbesondere bei der kommunikativen ‚Performanz‘ von Interpretieren im Seminar darstellt, den die gemeinsame Seminarinteraktionspraxis (hier in Gestalt des Dozenten) dann produktiv aufgreifen kann.

3 Methodische Vorbemerkungen

Unsere Untersuchungen beziehen sich auf ein Korpus von acht literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die an verschiedenen Universitätsstandorten in Deutschland erhoben wurden.¹ Dieses Korpus haben wir zunächst inhaltlich nach Artikulationen von Nichtverstehen und Irritation sondiert, da diesen Momenten für die Textinterpretation aus fachdidaktischer Sicht besondere Bedeutung beigemessen wird, und daraufhin punktuell sequenzanalytisch rekonstruiert. Im Folgenden wird eine solche kurze Sequenz interpretiert, in der zunächst eine Referent*innengruppe spricht, dann eine Studierende eine Frage stellt und schließlich der Dozierende diese Frage aufgreift.

Methodisch werden wir uns bei der folgenden Analyse der Subjektpositionen in einem literaturwissenschaftlichen Seminar der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik bedienen. Objektiv-hermeneutische Forschung hat bisher nur sehr punktuell explizit an die Subjektivierungstheorie angeschlossen (vgl. Kunze et al. 2018; Reh & Ricken 2012). Diesbezüglich besteht noch grundsätzlicher Klärungsbedarf, den wir hier nicht einholen können. Unzweifelhaft gibt es zwischen den zugrunde liegenden Sozial- und Subjekttheorien Kontroversen (vgl. Ricken 2020: 131-133), die bislang jedoch

1 Das Sample wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts FAKULTAS (Fördernummer 331229771) erhoben.

nicht im Hinblick auf ihre Relevanz für die Empirie diskutiert wurden. Im Folgenden wollen wir diesbezüglich jedoch zwei Anschlussmöglichkeiten markieren, ohne damit mehr als einen ersten Ausgangspunkt für eine methodologisch noch zu differenzierende Diskussion vorschlagen zu können.

Die Objektive Hermeneutik widmet sich insbesondere der Rekonstruktion von versprachlichten Interaktionen und den in sie eingelagerten Subjektivierungsnormen bzw. den Dynamiken der Bildung von Subjektivität in und durch Interaktion (Oevermann 1981: 27-28; ähnlich auch: Ricken et al. 2017). Dabei stellen *Adressierungen* i. S. von impliziten sozialen Positionszuweisungen und -ansprüchen sowie daraus abgeleiteten Beziehungserwartungen und -angeboten einen zentralen Gegenstand der objektiv-hermeneutischen Analyse von Interaktionsprotokollen dar (vgl. etwa Wernet 2021: 75-76; Wenzl 2018; Rademacher & Menzel 2012).² Diese Affinität kann beispielhaft an den ersten Publikationen von objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen nachvollzogen werden, die sich mit dem Gegenstand der familialen Alltagsinteraktion beschäftigen haben. Eine zentrale Pointe dieser Untersuchungen bestand darin, familiäre Kommunikation nicht als Informationsaustausch oder als Eingewöhnung in milieuspezifische Lebensstilpräferenzen zu verstehen, sondern unter dem Gesichtspunkt der (latenten) „Adressierung“ (Oevermann 1981: 12) die Eigenlogik familialer Interaktion als je individuelle Beziehungskommunikation (im Zeichen der ödipalen Triade) zu bestimmen.

In der (Re)Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017; Reh & Ricken 2012), die im Kontext der (bildungswissenschaftlichen) Subjektivierungsforschung als Heuristik entwickelt wurde, kommen im Fall der empirischen Untersuchung institutionalisierter pädagogischer Interaktionsvollzüge Prozesse der Subjektivierung durch und im *Widerstreit* mit relevanten Beziehungs- oder Normerwartungen in den Blick: Pädagogisch adressierte Kinder und Jugendliche müssen und können sich zu den Subjektivierungsnormen und Erziehungsprogrammen, die pädagogische Akteure an sie herantragen, positionieren, wie adressierte (z. B.) Schüler*innen sich zu den Adressierungen, die sie etwa durch Lehrer*innen erfahren haben, durch Readressierungen positionieren können (vgl. Leonhardt 2019; Idel & Rabenstein 2013: 43-44). Dabei wird insbesondere auf die Gleichzeitigkeit von „Fremd- und Selbstkonstitution“ (Ricken & Kuhlmann 2022: 101) abgehoben, die in der sequenziellen Analyse des Zusammenspiels von Adressierung und Readressierung, von Akten der Anerkennung und Inanspruchnahmen von Normen der Anerkennbarkeit rekonstruiert und als Subjektivierung bestimmt wird.

Die Objektive Hermeneutik geht – wenn auch vor einem anderen Theoriehintergrund – ähnlich vor, legt dabei jedoch einen Akzent auf die Differenz von manifesten und latenten Adressierungen bzw. den manifesten Motiven und latenten Sinnstrukturen der Adressierungen und deren Spannung zueinander (vgl. Wernet 2021; Rademacher & Menzel 2012; Oevermann 1981). Neben dem Widerstreit zwischen Akten der Selbst- und Fremdbehauptung kommt so auch die in sich widersprüchliche oder brüchige Logik der einzelnen Adressierungs- bzw. Positionierungsakte in den Blick. Ein besonderes Erkenntnisinteresse in Bezug auf pädagogische Handlungsvollzüge gilt damit deren (Selbst)Inszenierungslogik im Gegensatz zu ihrer tatsächlichen Realisierung (vgl. Wer-

2 Hier decken sich u. E. die Konzepte von Objektiver Hermeneutik und Subjektivierungsforschung im Hinblick auf ‚Adressierung‘.

net 2020). Dieser Aspekt klingt in adressierungsanalytischen Perspektiven zwar etwa in Form der den Readressierungen zugrunde liegenden normativen Ordnungen (Ricken et al. 2017) oder in Gestalt von impliziten Adressierungslogiken (Leonhardt et al. 2019) an, spielt aber doch eine weniger systematische Rolle.

Bei der nachfolgenden Analyse von Subjektpositionen des Interpretierens im literaturwissenschaftlichen Seminar werden wir die objektiv-hermeneutische Akzentuierung der Differenz von latenten und manifesten Sinngehalten übernehmen und diese mit der subjektivierungstheoretischen Pointierung der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution verknüpfen.

4 Fallrekonstruktion

4.1 Zur Einbettung der Sequenz in das Seminargeschehen

Die nachfolgende Sequenz literaturwissenschaftlicher Seminarinteraktion ist einem Seminar entnommen, das als ganzes dem Titel zufolge dem Autor Georg Büchner gewidmet ist und in der konkreten Sitzung, die wir untersuchen, dessen Komödie „Leonce und Lena“. In dieser Form der Seminarbenennung und Sitzungsthemensetzung kann man bereits eine typische *Wissenspraxis* der Literaturwissenschaft erkennen.³ In diesen Seminaren *ist* ein Werk das Thema. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass eine Literaturwissenschaft, die sich dieser Praktik in ihrer Lehre bedient, sich selbst symbolisch eine nachgeordnete oder sekundäre Stellung zu ihrem Gegenstand – der literarischen Kunst – zuweist, so wie von Szondi mit dem Begriff der „Kunstwissenschaft“ akzentuiert. Diese Praxis ist in anderen Kulturwissenschaften – und auch in den Naturwissenschaften – nicht anzutreffen. Diese geben ihren eigenen Kategorien den Vorzug bei der Seminarthemenbenennung. Biologische Lehrveranstaltungen laufen nicht unter dem Titel ‚Die Regenbogenforellen‘, sondern unter dem Titel ‚Bauanalyse von Tieren am Beispiel der Teleostei‘. Schon in dieser Betitelung adressiert eine solche literaturwissenschaftliche Lehre die an ihr partizipierenden Studierenden als spezifische fachliche Subjekte, nämlich als solche, die sich zu dieser primären Stellung des literarischen Gegenstandes positionieren sollen.

Bevor wir zur Sequenzanalyse übergehen, betrachten wir den Seminarkontext: Der Dozent hat das Seminar eröffnet und die Anwesenheit der Studierenden kontrolliert, anschließend hat er das Wort der Referentinnengruppe (Rw13) übergeben, die sich bereits vorne am Dozierententisch platziert hat. Es werden inhaltliche Informationen im Sinne von historischem Tatsachenwissen zum Entstehungskontext von *Leonce und Lena* referiert, aber auch interpretative Deutungen zu einzelnen Textteilen vorgestellt und Diskussionsfragen eingestreut. Die Logik des Referats folgt dabei inhaltlich größtenteils dem

3 Wie sich stichprobenartig leicht nachprüfen lässt, finden sich in zeitgenössischen Vorlesungsverzeichnissen im literaturwissenschaftlichen Lehrangebot stets mehrere Seminare, die ‚einfach nur‘ nach Autoren oder Werken benannt sind und diese Primärstellung des Autors oder Gegenstandes auch nicht durch Untertitel relativieren.

Ablauf des Stücks. Der erste inhaltliche Punkt, der präsentiert und diskutiert wird, ist die Entstehungsgeschichte. Daraufhin wendet sich die Seminardiskussion dem eigentlichen Drama zu. Zunächst wird dessen Vorrede analysiert. Hier setzt unsere Sequenzanalyse ein.

4.2 Zu den Befunden der Fallrekonstruktion

Die Bedingungen einer studentischen Wortmeldung

Die Referentin Rw3 stellt folgende Frage an das Plenum:

Rw3: was für ne funktion könnte speziell diese vorrede für leonce und lena erfüllen?

Daraufhin gibt es einen ca. fünfminütigen Wortwechsel zwischen der Referentin Rw3, dem Studenten Sm4 und dem Dozenten über die allgemeine Funktion von Vorreden und Motti. Außerdem wird die Vermutung aufgestellt, dass die vorliegende Vorrede eine Anspielung auf einen Literatur-Wettbewerb darstelle, bei dem Büchner das Stück aus finanzieller Not eingereicht habe. Hier setzt nun Rw3 noch einmal mit einem zusammenfassenden Sprechakt ein:

Rw3: genau, also in bezug auf den wettbewerb den wir vorhin ein-ä-an- vorgestellt haben könnte es sein, dass er das werk nur des geldes wegen geschrieben hat; oder aber wegen ruhm und ehre für seine literarische arbeit; (2) °genau.° (.) möchtet ihr noch irgendwas dazu ergänzen? oder irgendwas anmerken? (5) ja.

Rw3 greift Sm4s Vermutung auf, dass Büchner das Werk „nur des Geldes wegen“ geschrieben habe und die Vorrede insofern eine Art selbstironischen Kommentar auf die eigene Schreibsituation des Autors darstellen könnte. Abschließend fragt sie noch einmal, ob noch jemand eine Ergänzung oder Anmerkung machen möchte. Es vergehen fünf Sekunden, ehe sich die Studentin Sw9, von der bis hierhin keine Äußerungen protokolliert sind, meldet und ihr von Rw3 das Wort erteilt wird. Bevor wir untersuchen, was Sw9 äußert, lohnt es sich, gedankenexperimentell die adressierungsrelevanten Situationsumstände zu betrachten: Sw9 nutzt, indem sie sich äußert, eine permanente Möglichkeit, sich als Rednerin zu positionieren, die die Seminarpraxis bietet. Der interaktionale Erwartungsdruck, sich zu äußern, ist in diesem Moment relativ niedrig. Weder könnte Sw9 sich auf Solidarität mit den Kommilitoninnen berufen, die gerade ein Referat halten, und deren Fragen man also nicht unbeantwortet lassen will, weil ja die Frage bereits relativ breit diskutiert wurde, noch liegt eine besonders lange Pause vor, die den Druck erhöht, das peinliche Schweigen zu beenden. Sw9 signalisiert, indem sie sich das Wort nimmt, sie habe ein sachliches Interesse, etwas zu der Frage nach der Bedeutung der Vorrede zu sagen. Insofern liegt in diesem Moment schon diesen Umständen nach ein ‚guter Kandidat‘ für einen studentischen Beitrag vor, der auf eine diskursive Partizipation zielt und mit dem die Sprecherin in Anspruch nimmt, als fachliches Subjekt anerkannt zu werden. Betrachten wir nun, was Sw9 sagt.

Das Markieren einer Irritation als Teilpraxis des seminaristischen Interpretierens

Sw9: is denn die vorrede in einer der früheren fragmente erhalten? also weiß- kann man irgendwie rekonstruieren (.) in was für nem stadium er diese vorrede geschrieben hat also weil ich fand jetzt nämlich auch das es jetzt auch n bisschen schwierig war die vorrede auf das stück zu projizieren und was man da ja vielleicht auch denken könnte vielleicht wollte er auch noch was anderes schreiben oder mehr äh schreiben also weiß man das wann die vorrede, (4)

Sw9 artikuliert zunächst eine Frage, die auf die Entstehungsgeschichte zielt, nämlich wann die Vorrede verfasst und dem Stück hinzugefügt wurde. Damit verfestigt sich die These, dass ihr Beitrag *nicht* einen Scheinbeitrag darstellt, der der Pflege der Solidarität mit den Kommilitoninnen dient. Denn tatsächlich nimmt Sw9 ja auch in Kauf, dass die Referentinnengruppe möglicherweise einräumen müsste, die Frage nicht beantworten zu können. Ohne behaupten zu wollen, dass damit eine gravierende Demütigung verbunden wäre: Für einen Scheinbeitrag eignet sich diese potenziell bloßstellende Nachfrage *nicht*. Inhaltlich charakterisiert den Beitrag von Sw9 eine gewisse Beharrlichkeit. Eigentlich wird wenig Neues gesagt. Sw9 äußert zwar die Vermutung, dass die Beziehungslosigkeit der Vorrede vielleicht einen Kunstfehler darstellen oder äußeren Umständen geschuldet sein könnte. Für diese These führt sie allerdings keinen Beleg an. Ihr Beitrag liefert insofern keine diskursive Leistung im Sinne einer expliziten *Innovation* innerhalb der schon geäußerten Überlegungen. Vielmehr positioniert sich die Studentin an dieser Stelle als nicht nur minimalistisch orientierte Teilnehmerin an der gemeinsamen Praxis der Deutung des literarischen Textes, indem sie vor allem ihre subjektive Irritation im Hinblick auf die Passung von Vorrede und Stück unterstreicht. Genau diese Form der Subjektivierung scheint uns von besonderer Bedeutung für die theoretische Modellierung der Wissenspraxis des Seminars zu sein. Die Studentin zeigt sich hier nicht als ‚Interpretierende‘ in dem Sinne, dass sie eine gehaltvolle inhaltlich-diskursive Position einnimmt. Aber sie zeigt sich kooperativ in Bezug auf die Pflege der Seminarpraxis und sachlich interessiert, indem sie einen Interpretationsbedarf markiert. Sie zeigt sich insofern nicht als Zeigende (Idel & Rabenstein 2013) im Sinne der Explikation einer eigenen Deutung, aber als Sich-Selbst-Zeigende in doppelter Hinsicht: als irritiert über die Komposition des Textes und als interessiert an einer Deutung. In fachlicher Hinsicht ist der Beitrag von der Erwartung getragen, dass editionsphilologisches Wissen zur Genese der Vorrede zur Klärung der Irritation und Deutung des Stückes beitragen kann und relevant ist. Dabei wird nicht zuletzt eine ‚diffuse‘ Fachlichkeit („man“) als zuständig oder kompetent für die Bereitstellung des Wissens und eine Deutung des Textes adressiert und damit die Fachlichkeit des Seminars anerkannt.

Rw3: also wir hatten das jetzt nicht gelesen wann genau die vorrede genau entstanden ist äh wir wissen nur ähm dass er die vorrede vor allen dingen auch äh aufgrund des wettbewerbs ähm formuliert hat. (1) °ja° ähm mehr kann ich leider nicht dazu sagen.

Zunächst antwortet nun Rw3 auf die Frage bzw. Vermutung von Sw9 mit dem ‚Eingeständnis‘, dass sie über dieses Detail nichts gelesen habe, was nicht überrascht, weil sie es sonst sicherlich bereits referiert hätte. Rw3 markiert dann eine gewisse kommu-

nikative Redundanz und mithin eine leise Kritik an dem Beitrag von Sw9. Sie könne leider nicht mehr dazu sagen. Darin zeigt sich Rw3 als durch Sw9s Frage ‚in die Enge getriebene‘ Referentin. Diese Situation hätte Sw9 vermieden, wenn sie auf eine entsprechende Nachfrage verzichtet hätte. In dieser leicht brisanten Kommunikationssituation ergreift der Dozent das Wort und bezieht sich direkt auf die Äußerung von Sw9.

Eine dozentische Replik zwischen manifester Kollegialität und latenter Belehrung

Dm: also ich hab auch noch n kl- ähm nen kommentar.

Die folgende Replik wird manifest mit einer Geste der Bescheidenheit eingeleitet. Der Sprecher reklamiert keine Deutungshoheit („Das ist doch ganz einfach. Es verhält sich wie folgt...“). Doch konstruiert der Sprechakt *in seinem Bescheidenheitsgestus* latent eine *souveräne Sprecherpositionierung*. Der Sprecher deutet an, er ‚könnte viel mehr sagen‘, er wolle es aber bei einem „kl(einen) Kommentar“ belassen. Damit wird der Kontext einer kollegial-symmetrischen Kommunikationssituation unterstellt. Stellen wir uns vor, der Bundeskanzler würde an einer Fernsehdiskussion teilnehmen (was Bundeskanzler*innen traditionell bezeichnenderweise ja nicht tun). Würde er einen Beitrag mit diesem Sprechakt einleiten, würde er sich, angesichts der Position, die ein Bundeskanzler in der politischen Ordnung einnimmt, sehr klein machen.

Fassen wir zusammen: Der Sprechakt reklamiert manifest eine symmetrische Selbst-Positionierung, die in Kontexten, auf denen Asymmetrie-Erwartungen liegen, als latente Geste der Gönnerhaftigkeit oder Großzügigkeit interpretiert werden kann. Das erklärt auch, warum ein Studierender, wenn er im Seminar so spräche, sich damit eher ‚größtäte‘. Er würde nämlich seine eigene institutionell bedingte asymmetrisch-unterlegene Position gegenüber der*dem Dozierenden ignorieren. Da hier ein Dozent spricht, könnte man sagen, dass dieser durch diesen Sprechakt mit den Asymmetrie-Erwartungen spielt, die an seine Position im Seminar geknüpft sind. Man könnte diese Figuration eines akademischen Lehrenden als *primus inter pares* (Kunze & Wernet 2014) bezeichnen, also eines positional überlegenen („primus“), der kontrafaktisch Symmetrie unterstellt („pares“).

Dm: weil glaub ich gerade des war glaub ich frau ((Name Sw9)) der hintergrund von ihrer äußerung dass sie irgendwie auch son bisschen irritiert sind, also ob dieser vorrede weil sie sie nich in n klares verhältnis zu dem text setzen könn.

In der nun folgenden Passage spricht der Dozent Sw9 direkt und (nach)namentlich an. Er verbindet diese Adressierung mit einer Art Rechtfertigung: „Weil“ Sw9 sich geäußert hat, sei sein Kommentar an dieser Stelle passend. Zugleich bringt der Sprechakt eine höfliche Vorsicht zum Ausdruck („glaub ich“). Inhaltlich fasst er den Beitrag von Sw9 als Ausdruck ihrer subjektiven Irritation auf und nimmt zugleich in Anspruch, diese deuten zu können – und schließlich auch diese Deutung explizit machen zu dürfen. Die Äußerung von Dm zeigt, dass er es selbst unter den Bedingungen des seminaristischen Subjektverhältnisses von Dozierendem und Studierenden als *nicht selbstverständlich* angemessen unterstellt, die diskursiven Wortbeiträge eines dialogischen Gegenübers zu *deuten*. Ohne diesen Punkt hier systematisch explizieren zu können, scheint uns diese

Unterstellung des Dozierenden auf ein allgemeines Prinzip des *sachlichen* Austausches zu rekurren. Es bringt den Diskurs an seine Grenzen, wenn die Teilnehmer nicht mehr miteinander über *etwas* reden, sondern einander wechselseitig die Deutungen *voneinander* vorstellen. Gleichwohl scheint ein gewisses Moment an gegenseitiger Deutung tolerabel, insoweit es offenkundig im Dienst des sachlichen Austauschs steht.

Dm: aber genau das ist der springende punkt, das ist das interessante an solchen vorreden; ähnlich wie an nem titel. also man muss nicht versuchen die irgendwie einander auf ne feste art und weise zuzuordnen, sondern es sind unterschiedliche teile, eines literarischen textes die eine funktionale beziehung zueinander haben genau das is sozusagen erklärungsbedürftig. verstehn sie?

Dm expliziert nun, was er für den Hintergrund der Äußerung von Sw9 hält und verbindet damit auch eine Belehrung: Sw9 habe den „springenden Punkt“ schon benannt, nur nicht als solchen erkannt. Während die Diskussion bisher inhaltlich darum kreiste, eine dem Werk äußere Erklärung für die unpassende Vorrede zu finden, schlägt Dm vor, die Nicht-Passung als solche als ästhetische Werkeigenschaft hinzunehmen und sie in das Werkverstehen einzubeziehen. Ohne zunächst eine eigene Interpretation zu äußern, korrigiert der Dozent sowohl die Fachlichkeitserwartungen als auch die Interpretations*haltung* von Sw9. Nicht das von Sw9 erfragte editionsphilologische Hintergrundwissen sei an dieser Stelle entscheidend, sondern der von Sw9 markierte Erwartungsbruch. Insofern zielt Dms Äußerung auch auf eine Objektivierung der subjektiven Intuition von Sw9 und auf eine Transformation des Gesprächsmodus in den Modus einer werkimmanenten Interpretation entlang der Frage: Welcher *allgemeinen* ästhetischen Gestaltungserwartung an das Passungsverhältnis von Vorrede und Werk folgt der Eindruck von Sw9 und wie lässt sich aus der Irritation dieser Erwartung etwas für die Erkenntnis des „Kunstwerk[s] als Kunstwerk[s]“ (Szondi 1962: 83, Hv. i.O.) gewinnen?

Die Korrektur von Dm ist insofern fachlich *begründbar*. Im Hinblick auf das Adressierungsgeschehen hat sie allerdings einen ‚Preis‘: Sie unterminiert die zunächst manifest beanspruchte Symmetrie. Dm „kommentiert“ hier nicht das Deutungsgeschehen, wie er es angekündigt hat, sondern er reklamiert Deutungshoheit für seine Position: Er äußert seine Kritik nicht, indem er Sw9 auf Augenhöhe adressiert („Ich glaub, man muss die Nicht-Passung als Bestandteil des Werks betrachten.“), sondern als ‚Novizin‘, die er als solche gleichwohl fachlich anerkennt („Das ist das interessante an solchen Vorreden.“).

5 Diskussion der Befunde

Wir haben im vorliegenden Fall ein Teilmoment des Interpretierens als einer fachlichen Wissenspraxis literaturwissenschaftlicher Seminarlehre rekonstruiert, in die ein spezifisches Subjektverhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden eingelagert ist. Dabei verschränken sich am Fall zwei Handlungsaspekte: Zum einen hat sich das Markieren einer Irritation als Interpretationspraktik als relevant gezeigt, zum anderen die (Re)Adressierungslogik des studentischen Wortbeitrags und der dozentischen Replik.

5.1 Zur fachlichen Praxis des Interpretierens aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive

Anhand des vorliegenden Falls kann ausschnitthaft nachvollzogen werden, wie im literaturwissenschaftlichen Seminargespräch Teilhandlungen des Interpretierens im Zusammenspiel von Studierenden- und Dozierendenäußerungen realisiert werden. Der studentische Beitrag wird durch den Dozierenden aufgegriffen und fachlich reperspektiviert. Diese Reperspektivierung betrifft zum einen die Konstitution des Textes als Gesprächsgegenstand, der hier nicht als Editionsgegenstand weitergeführt, sondern als ästhetisches Objekt rekonturiert wird. Dabei werden zugleich konstitutive Regeln der literaturwissenschaftlichen Interpretationsgemeinschaft demonstriert, die Voraussetzung dafür sind, in fachspezifischer Weise „so etwas wie ‚literarische Bedeutung‘ zu ermitteln und zuzuschreiben“ (Klausnitzer 2015: 176).

Im Sinne von Martus' Hervorhebung der Bedeutsamkeit der Herstellung von epistemischen Dingen als zentraler literaturwissenschaftlicher Praktik könnte man darüber hinaus argumentieren, dass der Dozierende, indem er eine hermeneutische Behandlung der Vorrede anregt, ein situatives Handlungsproblem löst. Während die editionsphilologische, auf Tatsachenwissen basierende Perspektivierung durch Sw9 im Seminar in eine kommunikative Sackgasse mündet, kann die Vorrede auf diese Weise innerhalb der situativen Bedingungen des Seminars als epistemischer Gegenstand bearbeitet werden. Damit wird, wenn auch nur lokal und nicht im disziplinären Zusammenhang, auf den sich Martus' Argumentation bezieht, Epistemizität erzeugt.

Ein wesentliches didaktisches Moment der betrachteten Seminarszene zeigt sich vor diesem Hintergrund darin, dass der Dozent mit seinem Beitrag auf die Frage nach der Wertigkeit des Gegenstandes reagiert: Während im Seminardiskurs bis dato das Problem der Nichtpassung von Vorrede und Drama potentiell eher als ‚Fehler‘ des Textes behandelt wurde, der durch äußere Umstände zu erklären sei, und der Text auf diese Weise mit Normalitätserwartungen wieder in Einklang zu bringen und entproblematisiert wäre, verweist der Dozierendenbeitrag auf den ästhetischen Gehalt dieser Texteigenschaft und schafft so die Voraussetzung für eine Lesehaltung, die das Irritationsmoment des Textes würdigt. Für diese Korrektur auf der Ebene der Gegenstandskonstitution bieten sowohl das Werk selbst als auch der Beitrag der Studentin einen geeigneten Anknüpfungspunkt: Das zeigende Moment des Dozierendenbeitrags kann an die Interessebekundung der Studentin anschließen und an dieser die Voraussetzungen einer fachlichen Lesehaltung explizieren.

Mit Blick auf die fachliche Subjektivierung im Seminar scheinen uns an dieser Interaktionsszene, die, so unsere These, eine Teilpraktik des seminaristischen Interpretierens abbildet, drei Momente relevant: die gemeinsame Hinwendung zu einem interpretationsbedürftigen Textaspekt sowie die an normativen fachlichen Angemessenheitsvorstellungen orientierte Korrektur, die mit dem Aufgreifen der Studierendenäußerung vollzogen wird. In fachlicher Hinsicht wird die Studentin dabei in ihrer Reaktion auf den Text gewürdigt, zugleich jedoch stellvertretend für die Seminar Teilnehmer*innen als eine mit den Gepflogenheiten der literaturwissenschaftlichen Textzuwendung noch nicht vollständig vertraute Diskursteilnehmerin adressiert.

5.2 Zur spezifischen Machtformation des Seminars und ihrer Subjektivierungslogik

Im Beitrag der Studentin sowie der diesen aufgreifenden (Re)Adressierung des Dozenten konturiert sich aus unserer Sicht zudem ein spezifisches Subjektverhältnis des Universitätsseminars. Das Seminar bietet Studierenden die Möglichkeit, sich als Subjekte am Fachdiskurs zu beteiligen, indem sie einen fachlichen Wortbeitrag leisten und insofern situativ von ihrem Status als Mitglieder einer Fachgemeinschaft Gebrauch machen. Sie setzen sich aber auch, wenn sie so handeln, einer Interaktionsordnung aus, in der eine Hierarchie der Subjektverhältnisse durch fachliche Expertise legitimiert ist. Ein zentraler Befund unserer Analyse bezüglich der spezifischen Machtformation des Seminars scheint uns dabei in der Deutung zu liegen, dass der Dozent insbesondere bei der Einleitung seines Beitrags seine asymmetrische Überlegenheit *kaschiert*, indem er seinen Redebeitrag als „Kommentar“ ankündigt. Schon an der Einleitung lässt sich durch die objektiv-hermeneutische Analyse der Adressierung zeigen, dass diese Bescheidenheitsgeste latent gerade von einer besonders souveränen Behauptung von Statusüberlegenheit zeugt.

Dabei haben wir es – verglichen mit der Asymmetrie des schulischen Unterrichts – sozusagen mit einer eher oberflächlichen Latenz-Ebene zu tun. Es handelt sich eher um eine durchsichtige Höflichkeit, denn um eine opake Verleugnung von pädagogischer Disziplinarmacht. Zudem operiert der Beitrag des Dozenten im folgenden offensichtlich im Modus einer geradezu unbefangenen pädagogischen Belehrung („Verstehen Sie?“). In dieser geringen Differenz von manifester und latenter Adressierung scheint uns gerade ein spezifisches Merkmal der Machtformation des Seminars als Lehrpraxis zu liegen. Im Unterschied zu Befunden von objektiv-hermeneutischen (vgl. Wernet 2020; Rademacher & Menzel 2012) sowie auch subjektivierungstheoretischen (vgl. Ricken & Kuhlmann 2022: 101-103) Untersuchungen der Machtverhältnisse im (modernen) schulischen Unterricht, die im Anschluss an Foucault betonen, dass bei der Durchsetzung pädagogischer Macht gerade ihre aufwendige Verleugnung im Zentrum steht, zeichnet die hier untersuchte seminaristische Form der Kaschierung pädagogischer Macht eher ihre Reduziertheit aus. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde Wenzls (2018), der die Reduziertheit der (pädagogischen) Mittel der Dozierenden zur Steuerung der Redebeiträge im Seminar im Vergleich zu Lehrer*innen im Unterricht konstatiert.

Damit kommen wir zu unserer Abschlussthese, die durch weitere Untersuchungen, insbesondere auch in anderen universitären Fachkulturen, zu prüfen wäre: Nicht indem in ihm symmetrisch agiert wird und auch nicht indem es besonders aufwendig seinen asymmetrischen Charakter kaschiert, scheint sich der – verglichen mit dem Unterricht – pädagogisch reduzierte Charakter des universitären Seminars zu erweisen, sondern gerade in der Reduziertheit seiner Machtverleugnung. Wenn diese Deutung zutrifft, läge es nahe zu vermuten, dass im Seminar an die Stelle der schulischen Pastoralmacht die nur durch kleine Gesten kollegialer Höflichkeit abgefederte akademische Wissensmacht tritt.

Autorenangaben

Dr. phil. Hannes König
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de
Tel.: 0345/5521764

Dr. des. Helen Lehndorf
Freie Universität Berlin
Institut für Deutsche und Niederländische
Philologie
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
helen.lehndorf@fu-berlin.de
Tel.: 030/83871002

Literatur

- Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.) (2015): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter.
- Bühler, Axel (2003): Interpretieren – Vielfalt oder Einheit? In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matías/Winko, Simone (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin: de Gruyter, S. 169-182.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): Integrative Deutschdidaktik. Stuttgart: utb.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Brenz, Lydia/Pflugmacher, Thorsten (Hrsg.) (2021): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. Frankfurt: Peter Lang.
- Depner, Simone/Kernen, Nora/Pieper, Irene (2020): Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Dawidowski, Christian/Wolf, Jennifer (Hrsg.): Schulische Vermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Frankfurt: Peter Lang, S. 141-163.
- Descher, Stefan/Borkowski, Jan/Ferder, Felicitas/Heine, Philipp David (2015): Probleme der Interpretation von Literatur. Ein Überblick. In: dies. (Hrsg.): Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis. Münster: mentis, S. 11-70.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 57-88.
- Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2020): Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heller, Vivian (2021): Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik: Passungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und diskursiven Erwartungen in literarischen Unterrichtsgesprächen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 73/H.1, S. 54-63.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 3-17.
- Hermerén, Göran (2008): Interpretation: Typen und Kriterien. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilmann (Hrsg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 248-277.

- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Matthias (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: ZISU, Jg. 8, S. 3-23.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU, Jg. 2, S. 38-57.
- Kalthoff, Herbert (2018): Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierte Zukunft. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64-80.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maïke/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 151-181.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 225-242.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülern und Schülerinnen. Münster: Waxmann, S. 99-109.
- Küpper, Joachim (2009): Zu den Schwierigkeiten einer Wissenschaft vom literarischen Text. In: Germanisch-Romanische Monatsschrift, H. 59, S. 119-127.
- Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke/Silkenbeumer, Mirja (2018): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Kunze/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 135-155.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn, Jg. 15/H. 2, S. 161-180.
- Lehdorf, Helen (2016): Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden – Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch. In: Leseräume, Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 3, S. 21-36.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: ZISU, Jg. 8, S. 95-111.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang.
- Martus, Steffen (2015): Epistemische Dinge der Literaturwissenschaft? In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter, S. 23-53.
- Martus, Steffen (2021): Interpretieren – Lesen – Schreiben. Zur hermeneutischen Praxis aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. In: Kablitz, Andreas/Markschies, Christoph/Strohschneider, Peter (Hrsg.): Hermeneutik unter Verdacht. Berlin: de Gruyter, S. 45-83.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Ms. (unveröff.)

- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 15-31.
- Rademacher, Sandra/Menzel, Christin (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schülerelbst einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn, Jg. 13/H. 1, S. 79-99.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/ Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/ Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21-41.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2020): Das Sozialisatorische der Interaktion – revisited. Anmerkungen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive. In: Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.): Dazwischen – Sozialisierungstheorien reloaded. Weinheim: Beltz Juventa, S. 125-145.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Sittig, Claudius (2015): Interpretationen, wie sie im Lehrbuch stehen. Zum Stellenwert von literaturwissenschaftlichen Modellinterpretationen in der Lehr- und Fachkultur der Germanistik. In: Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 137-150.
- Szondi, Peter (1962): Zur Erkenntnisproblematik in der Literaturwissenschaft. In: Die neue Rundschau, H. 73, S. 146-165.
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit – Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 171-193.
- Wernet, Andreas (2020): Erziehung als Fall. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In: Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 113-137.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Stuttgart: utb.
- Winko, Simone (2015): Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen. In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter, S. 483-511.
- Wieser, Dorothee (2015): Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. In: Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Peter Lang, S. 39-61.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.

Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung

Zusammenfassung

Ausgehend von sich mehrenden Rufen nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung wird im Beitrag der Frage nachgegangen, in welches Verhältnis Fachunterricht und Heteronormativitätskritik im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung gesetzt werden. Auf Basis der adressierungsanalytischen Rekonstruktion (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017) ausgewählter Transkriptauszüge werden drei im Sprechen der an der Fortbildung Beteiligten zum Ausdruck kommende Figuren der Interferenz von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik herausgearbeitet: Einbauen, Anbauen, Umbauen. Welchen Logiken die Figuren folgen und inwiefern ebendiese als heteronormativitätskritische Ergänzungen oder als Disruptionen verstanden werden können, wird unter Rekurs auf zwei unterschiedliche Verständnisse von Interferenz diskutiert.

Schlagwörter: Lehrerfortbildung, Heteronormativitätskritik, Fachunterricht, Adressierungsanalyse, Interferenz

Forms of interference: speaking about challenging heteronormative lesson designs

Based on increasing calls for challenging heteronormative lesson designs, this article explores the question of the relationship between lesson design and critique of heteronormativity in the context of a teacher training. Based on reconstructions of selected transcript excerpts via the addressing analysis (Kuhlmann et al. 2017; Ricken et al. 2017), three forms of interference of lesson design and critique of heteronormativity expressed in the speech of the participants in the teacher training are elaborated: building in, building on, rebuilding. Which logics these forms follow and whether they can be understood as heteronormative-critical additions or as disruptions is discussed with reference to two different understandings of interference.

Keywords: teacher training, critique of heteronormativity, lesson design, addressing analysis, interference

1 Heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung: Zu Befunden, Forderungen und empirischen Leerstellen

Dass sich historisch-kulturell tradierte Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse – und damit exkludierende und diskriminierende Praktiken – auch in Schule als gesellschaftlicher Institution und Organisation widerspiegeln (vgl. Diehm et al. 2017; Balzer & Ricken 2010), überrascht wenig. Insbesondere im Rahmen anerkennungs- und differenztheoretisch informierter, qualitativ-rekonstruktiver Studien wird seit einigen Jahren vermehrt die Frage danach in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, inwiefern Schule und Unterricht hegemoniale Ordnungsverhältnisse nicht lediglich reproduzieren, sondern vielmehr an deren Hervorbringung maßgeblich mitbeteiligt sind. „Tenor der Kritiken“ (Balzer & Ricken 2010: 62) sei, „Differenzen [...] auch als Resultat päd-

gogischen Handelns zu begreifen“ (ebd.), womit die Notwendigkeit einhergehe, „die pädagogische Praxis selbst als eine Praxis des ‚doing difference‘ zu hinterfragen“ (ebd.).

Als konstitutiver Bestandteil dieser zu hinterfragenden pädagogischen Praxis sind – unter anderem – curriculare Vorgaben ebenso wie konkrete (Fach-)Unterrichtsinhalte und -materialien zu verstehen. Bereits vorliegende Studien verweisen auf ein je nach Unterrichtsfach spezifisches Zusammenspiel fachkultureller Ordnungen und der Reproduktion von Differenzverhältnissen. In und mit fachunterrichtlichen Praktiken werden hegemoniale Differenzlinien wie etwa race/ethnicity (Kißling 2020; Mielke 2020; Akbaba 2014) und gender (Wilm 2021; Willems 2010, 2007) (re-)produziert. Ebensolche Verflechtungen hinsichtlich der Differenzlinie gender in den Blick nehmend spricht Willems (2010) im Kontext der (kontrastierenden) Untersuchung von Physik- und Deutschunterricht von einem „doing gender while doing discipline“ (ebd.: 20). Dezidiert Heteronormativität als exkludierendes Ordnungsverhältnis im Mathematikunterricht und dessen Materialien beleuchtend arbeiten Mischau und Martinović (2017) heraus, „dass den in Mathematikschulbüchern dargestellten Lebensmodellen bis heute scheinbar ungebrochen das heteronormative Konzept von Familie zugrunde liegt“ (ebd.: 97). Eine zu berücksichtigende „fachkulturelle Besonderheit“ (ebd.) des Mathematikunterrichts sei, so führen die Autor*innen weiter aus, dass die in Aufgaben „mitvermittelten soziokulturellen Wirklichkeiten [...] auf der Folie ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Lösungen transportiert“ werden (ebd.: 89). Bezüglich der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien halten sie in diesem Kontext fest, dass – obgleich Sichtbarkeit schaffend – auch die explizite (Be-)Nennung von queeren Personen „Teil der (Re)Produktion [...] einer heterosexuellen Normalität“ (ebd.: 100) sei, sofern „parallel vermeintlich eindeutig zuzuordnende weiblich* und männlich* sozialisierte, heterosexuelle Personen“ (ebd.) ohne eine entsprechende Kategorisierung abgebildet werden. Im Sinne einer performativitätstheoretischen Perspektive wird vor diesem Hintergrund hinsichtlich des Verfassens von unterrichtlichen Aufgabenstellungen darauf verwiesen, dass hierin vorgenommene „Beschreibungen von Personen [...] das Potenzial zur Irritation in sich bergen“ (ebd.: 100). Zwar beziehen sich die Autor*innen auf den Mathematikunterricht, doch sind diese Überlegungen auch auf andere Schulfächer übertragbar.

Ausgehend von diesen (hier nur fragmentarisch beleuchteten) empirischen Befunden kommen sowohl Willems (2010, 2007) als auch das Team rund um das Gender-MINT-Projekt (Baltzer et al. 2017) zu dem Schluss, dass ein fruchtbarer Ansatzpunkt für eine genderkritisch ausgerichtete Veränderung von Schule und Unterricht der Fachunterricht sei. Entsprechend mehren sich die Rufe nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung; im Rahmen des Gender-MINT-Projektes werden diese bspw. konkret artikuliert als „Impulse für“ (Baltzer et al. 2017: 7) oder „Lust auf“ (Klenk 2017: 109) Heteronormativitätskritik. Aussichtsreich erscheine – dies wird hervorgehoben – nicht allein ein „vermeidende[r] Umgang mit doing-gender-Prozessen“ (Willems 2010: 20); vielmehr gehe es um ein „Hinterfragen der fachkulturellen Konstruktionen“ (ebd.) und darum, „di[e] Kategorien [Geschlecht und sexuelle Orientierung, AL] anhand fachspezifischer Inhalte und unter der Berücksichtigung der damit verbundenen – historisch gewachsenen – Machtstrukturen zu dekonstruieren“ (Klenk 2015: 293).

Einhergehend mit diesen Forderungen nach einer heteronormativitätskritischen Fachunterrichtsgestaltung wird die Ingangsetzung entsprechender Professionalisierungs-

prozesse von (angehenden) Lehrer*innen als notwendig markiert – müssen diese doch zu einer solchen Unterrichtsgestaltung überhaupt fähig und willens sein bzw. (gemacht) werden. Dem Tun von Lehrkräften wird eine große (Mit-)Verantwortung zugeschrieben: Sie werden in diesem Kontext verstanden „[a]ls schulische Multiplikator*innen“ (Klenk & Zitzelsberger 2015: 81), denen „eine Schlüsselfunktion in der ritualisierten Wiederholung und/oder Verschiebung bestehender Normen“ (ebd.) zukomme. Es gelte daher, im Rahmen „der Lehramts(aus)bildung [...] durch die Re- und Dekonstruktion fachspezifischer Diskursformationen“ (Klenk 2015: 295) Reflexionsprozesse anzustoßen und (angehende) Lehrer*innen „für die Machtwirkungen des heteronormativen Systems“ (ebd.) zu sensibilisieren.

Vor diesem Hintergrund blicke ich im Folgenden auf das Sprechen im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung, die programmatisch darauf ausgerichtet ist, ebensolche Prozesse der Reflexion und der Sensibilisierung über eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer ‚vielfältigen‘ Gestaltung von (Fach-)Unterricht anzustoßen bzw. voranzubringen. Die empirische Untersuchung von Fortbildungen, welche als die ‚dritte Phase‘ der Lehrkräftebildung verstanden werden, steht weitestgehend noch aus; Fortbildungen sind im Allgemeinen (vgl. Johannmeyer et al. 2019: 18), aber insbesondere in situ sowie aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive bislang kaum beforscht. Eine Analyse des Sprechens in einer diskriminierungskritisch ausgerichteten Fortbildung ermöglicht es, „Prozess[e] sozialer Ordnungsbildung“ (Rabenstein et al. 2020: 188) in den Mittelpunkt zu rücken, denen „im Rahmen [...] von Diversity-Ansätzen in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) bisher wenig Aufmerksamkeit zuteilwurde. Diese Desiderata aufgreifend gehe ich auf der Basis adressierungsanalytischer Rekonstruktionen von Gesprächsausschnitten einer Lehrkräftefortbildung der Frage nach, in welches Verhältnis Fachunterricht und Heteronormativitätskritik im Sprechen der Beteiligten gesetzt werden. Ich frage des Weiteren danach, welche Prozesse der Responsibilisierung sich im Rahmen des Fortbildungsgeschehens vollziehen.

Entlang von drei Gesprächsausschnitten über die Fächer Mathematik, Geschichte und Spanisch zeichne ich drei Figuren der ‚Interferenz‘ nach: Einbauen, Anbauen und Umbauen. Diese Figuren, die Fachunterricht und Heteronormativitätskritik auf je unterschiedliche Weise in ein Verhältnis setzen, folgen, so meine These, (zwei) unterschiedlichen Logiken. Um diese These auszuschärfen und herauszuarbeiten, welche Effekte mit den jeweiligen Logiken einhergehen, bediene ich mich zweier Perspektiven auf Interferenz. Diese – miteinander konfligierenden – Perspektiven auf Interferenz umreißt ich zunächst (2). Anschließend führe ich die methodologischen Weichenstellungen einer Analyse von (diskriminierungskritisch ausgerichteten) Lehrkräftefortbildungen als Adressierungsgeschehen aus (3), um ausgehend davon empirische Erkundungen eines Sprechens über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung vorzunehmen (4). Unter Rekurs auf die beiden Verständnisse von Interferenz diskutiere ich abschließend, inwiefern den drei herausgearbeiteten Figuren der Interferenz eine Logik der heteronormativitätskritischen Ergänzung oder eine Logik der Disruption innewohnt (5).

2 Perspektiven auf Interferenz: Zu Verschränkungen *von* und *in* Praktiken

Die Gespräche im Rahmen der Fortbildung verstehe ich als welche, in denen heteronormativitätskritische Unterrichtsgestaltung zum einen als Verschränkung *von*, zum anderen als Verschränkung *in* Praktiken hervorgebracht wird. Um diese Verschränkungen genauer in den Blick nehmen und deren Bedeutsamkeit hinsichtlich der Relationierung von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik herausstellen zu können, möchte ich die Metapher der ‚Interferenz‘ fruchtbar machen – das Sprechen über Verschränkungen fasse ich daher als *Sprechen über Interferenz*.

Breidenstein (2021) bedient sich der Metapher der Interferenz, um ein Interesse an „Wechselwirkungen unterschiedlicher Praktiken, [...] die in der Unterrichtssituation aufeinandertreffen“ (ebd.: 947) zum Ausdruck zu bringen. Ein Augenmerk auf die Weisen zu richten, in denen unterschiedliche Praktiken inklusive deren jeweiligem *telos* interferieren, ist – so führt er aus – eines dafür, wie sich Praktiken „überlager[n] und überschneide[n]“ (ebd.: 943) und welche „Effekte des Zusammentreffens“ (ebd.) dies zeitigt. So fragt Breidenstein etwa: „Wie beziehen sich Praktiken aufeinander? Wie ergänzen, wie stören sie sich?“ (ebd.) Hinsichtlich der empirischen Erforschung von Interferenz wird konstatiert, dass „[d]ie Beobachtung pädagogischer Innovationen *in situ* [...] eine der wichtigsten [...] Aufgaben praxeologischer Unterrichtsforschung zu sein“ scheint (ebd.: 939). Begründet wird dies damit, dass sich hierbei „ungeplante und ungewollte“ (ebd.) Weisen, wie ‚innovative‘ – in diesem Kontext wären das: heteronormativitätskritische – mit fachunterrichtlichen Praktiken interferieren, erforschen lassen. Die Forderungen nach einer heteronormativitätskritisch informierten Veränderung von Fachunterrichtsinhalten und -materialien könnten in diesem Sinne als Aufforderung dahingehend verstanden werden, fachunterrichtliche und heteronormativitätskritische Praktiken ineinandergreifen zu lassen. Dies wiederum würde die Frage danach aufwerfen, wie sich ein solches Ineinandergreifen von jeweils „eigensinnige[n] Praktiken“ (Breidenstein 2021: 947) konkret vollzieht bzw. vollziehen kann.

Dieser Perspektive auf Interferenz, der eine vorgängige Unterschiedlichkeit von Praktiken eingeschrieben ist und die danach fragt, wie differierende Praktiken sich miteinander verschränken, lässt sich – mithilfe einer ontologischen Verschiebung – ein anderes Verständnis von Interferenz zur Seite stellen. Aufschlussreich sind hierzu Barads (2007) Überlegungen hinsichtlich des von ihr erschaffenen Neologismus ‚Intra-Aktionen‘: „‚[I]ntra-action‘ signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual ‚interaction‘, which assumes that there are separate individual agencies that precede their action“ (ebd.: 33). Wie Rabenstein et al. (2022) im Anschluss an Barad herausstellen, geht es in dieser Perspektive auf Interferenz nicht um eine „vorgängige Differenz“ (ebd.: 302), vielmehr wird die „Verflochtenheit“ (ebd.) von Entitäten innerhalb einer Praktik betrachtet, im Zuge derer sich unterscheidbare Entitäten überhaupt erst wechselseitig hervorbringen. Die Weisen der Überschneidung bzw. Überlagerung von Entitäten innerhalb von Praktiken sind hierbei also das, was als Interferenz beschrieben und betrachtet werden. Übertragen auf die Auseinandersetzung mit heteronormativitätskritischer Unterrichtsgestaltung stünde dann im Mittelpunkt

des Interesses, wie Fachunterricht und Heteronormativitätskritik als sich innerhalb von Praktiken überlagernd hervorgebracht werden. Es ginge demnach nicht um Verschränkungen von Praktiken, sondern vielmehr um „Verschränkungen in Praktiken“ (ebd.: 304) bzw. „Praktiken als Verschränkungen“ (ebd.). Verwenden Breidenstein und Barad zwar dieselbe Metapher und interessieren sich beide für etwas, das als ‚Verschränkung‘ bzw. ‚Überlagerung‘ gefasst wird, so unterscheiden sich die Perspektiven doch sehr grundsätzlich: Im Sinne Breidensteins kommen Interferenzen überhaupt erst dadurch zustande, dass *zwei* Praktiken aufeinandertreffen; im Sinne Barads hingegen vollziehen sich Interferenzen in *einer* Praktik. Diese unterschiedlichen Verständnisse sind, so werde ich argumentieren, folgenreich für das Verhältnis von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik, wie es im Sprechen der Fortbildungsbeteiligten zum Ausdruck gebracht wird.

3 Subjektivierungstheoretische Prämissen: Zur Analyse diskriminierungskritischer Lehrkräftefortbildungen als Adressierungsgeschehen

Das Sprechen über Interferenz im Rahmen der Fortbildung fasse ich methodologisch als Adressierungsgeschehen (Ricken et al. 2017), in dessen Vollzug sich die Sprecher*innen wechselseitig hervorbringen. Im Anschluss an u. a. Butlers Anerkennungstheoretische Überlegungen und das damit zusammenhängende Theorem der Performativität sowie Foucaults Diskursbegriff liegt der Adressierungsanalyse die Annahme zugrunde, dass sich Prozesse der Subjektivierung, verstanden als „*rekursive* soziale Formations- und Transformationsprozesse“ (Rose & Ricken 2018: 164) von Selbstverhältnissen, über eine Operationalisierung als Geschehen der (Re-)Adressierung empirisch untersuchen lassen (Ricken et al. 2017). Die analytische Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf historisch-kulturell tradierte und zugleich kontingente Normen der Anerkennbarkeit (vgl. Butler 2007: 44), die im Sprechen als performativem Geschehen aufgerufen und fortgeschrieben werden – und potenziell auch verschoben werden können. Zudem werden sich im Rahmen des Adressierungsgeschehens vollziehende Fremd- und Selbstpositionierungen rekonstruiert, die als konstitutive Bestandteile von Prozessen sozialer Ordnungsbildung gedacht werden.

Die zentralen heuristischen Fragen, entlang derer das Adressierungsgeschehen der Fortbildung sequenzanalytisch erschlossen und die in Anlehnung an die Heuristik der Adressierungsanalyse (Kuhlmann et al. 2017) formuliert wurden, lauten wie folgt: Was gilt im Rahmen der Fortbildung (nicht) als diskriminierungskritische Fachunterrichtsgestaltung? Wie (de-)legitimieren die Sprecher*innen spezifische Unterrichtsinhalte sowie -materialien und welche Normen kommen hierbei zum Ausdruck? Wie bringen sich die Sprecher*innen wechselseitig als Verantwortliche bzw. als (benötigte) Gestalter*innen diskriminierungskritischen Fachunterrichtes hervor? Als wer treten Schüler*innen im Sprechen der Beteiligten in Erscheinung? Mit wem wird sich alliiert, von wem distanziert?

Das empirische Material, das nachfolgend in den Blick genommen wird, wurde im Herbst 2020 im Rahmen einer dreitägigen Lehrkräftefortbildung zur Thematik ‚Ge-

schlechterreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik‘ erhoben, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer ‚vielfältigen Gestaltung‘ von Unterricht stand. Die Teilnahme an dieser spezifischen Fortbildung war weder obligatorisch noch war sie gebunden an eine bestimmte Schulform oder bestimmte Schulfächer. Geleitet wurde die Fortbildung von zwei Referent*innen, teil an ihr nahmen acht Lehrer*innen. Das Fortbildungsgeschehen habe ich im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes beobachtet und audiographiert; auch wurden Fortbildungsmaterialien, so etwa die von den Referent*innen erstellte PowerPoint-Präsentation und die im Zuge unterschiedlicher Übungen während der Fortbildung entstandenen Plakate u. Ä. m., dokumentiert. Im Folgenden werden auf Basis der adressierungsanalytischen Rekonstruktion die im Sprechen der an der Fortbildung Beteiligten zum Ausdruck kommenden Relationierungen unterschiedlicher Fächer – Mathematik (4.1), Geschichte (4.2) sowie Spanisch (4.3) – und als heteronormativitätskritisch markiertem pädagogischen Tun herausgearbeitet. Insofern diese Gesprächsausschnitte hervorgehen aus der Durchführung einer ‚Übung‘, zu der die Fortbildungsteilnehmer*innen aufgefordert und in deren Rahmen die Lehrer*innen auf eine spezifische, für den Verlauf des Geschehens bedeutsame Weise adressiert wurden, gilt es, das in der Aufgabenstellung der ‚Übung‘ hervorgebrachte Positionierungs- und Responsibilisierungsgeschehen vorab zu umreißen.¹

4 Adressierungsanalytische Erkundungen: Zu (De-)Legitimierungen und Responsibilisierungen im Rahmen des Fortbildungsgeschehens

Wir befinden uns am Vormittag des zweiten Fortbildungstages. In einem – in Richtung einer an die Wand projizierten Präsentation geöffneten – Stuhlkreis sitzend blicken die Beteiligten auf eine Präsentationsfolie, die überschrieben ist mit: „Kriterien genderreflektierter Pädagogik“. Während eine so formulierte Überschrift nahelegt, es gebe und gehe um einen Kanon an feststehenden Kriterien, wird die Festlegung von Kriterien jedoch in der unter der Überschrift folgenden Aufforderung insofern individualisiert, als dass im Rahmen einer aktivierenden Methode („Stummer Dialog“) zu einem Austausch über die *eigenen* Kriterien in Bezug auf „genderreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik“ aufgerufen wird („eure Kriterien“). Am unteren rechten Rand der Folie ist zudem markiert, dass es sich um eine „Übung“ handle. Positioniert werden die Lehrer*innen somit zugleich als welche, die Vorwissen und eigene Kriterien *zu haben* haben, und als welche, die noch (mehr) *zu lernen* haben. Diese Adressierung verpflichtet die Fortbildungsteilnehmer*innen also auf unterschiedliche Weisen zur Partizipation am „Stummen Dialog“: Zum einen, indem sie aufgefordert werden, als welche in Erscheinung zu treten, die sich bereits Gedanken über Kriterien gemacht haben. Eine Nicht-Partizipation würde preisgeben oder zumindest vermuten lassen, dass

1 Die Ausführungen basieren auf der adressierungsanalytischen Feininterpretation, die hier nicht im Detail dargestellt werden kann.

dem nicht so ist. Zum anderen wird signalisiert, dass sie zwecks Vervollkommnung üben müssen. Ein Entziehen würde möglicherweise als (inakzeptable) Demonstration dessen gelesen werden, dass es keiner Arbeit am (professionellen) Selbst bedarf. Die Fortbildungsteilnehmer*innen versammeln sich alsdann rund um ein vorbereitetes Plakat, das inzwischen in deren Mitte platziert worden ist, und begeben sich in einen regen „Stummen Dialog“.

4.1 Ein schwules Ehepaar im Mathematikunterricht

Im Zuge der „Übung“ wird auf dem vorbereiteten Plakat Folgendes festgehalten: „vielfältige Perspektiven/Lebensrealitäten ‚selbstverständlich‘ einbauen“; mit einem Pfeil hieran schließend wird notiert: „Herr & Herr Müller“. Als die Referent*innen im Anschluss an den „Stummen Dialog“ den Raum eröffnen, über das Geschriebene in einen mündlichen Austausch zu treten, erläutert die Teilnehmerin, die „Herr & Herr Müller“ notiert hatte, dass es sich hierbei um ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht handele, genauer: um eine Textaufgabe, in der dies anstelle von „Frau und Herr Müller“ geschrieben werden könne. Daraufhin ergreift der Referent Josch das Wort. Ich werde den Transkriptausschnitt zunächst präsentieren und anschließend die Interpretationen – in notwendig geraffter Form – darstellen.

Josch: ich hab AUCH schon mal ähm (.) mathe unterrichtet (-) fachfremd

mehrere: ((lachen))

Josch: ähm und (-) «lachend» ich kann ja gar nicht mit zahlen aber egal»

mehrere: ((lachen))

Josch: ähm (-) und ich hab auch in der in der textaufgabe ähm (.) ein schwules Ehepaar (.) genutzt (.) und hab dann irgendwie am anfang geschrieben das Ehepaar müller (.) und dann gings später um die VORnamen weil man abe- die auch getrennt irgendwas ausrechnen mussten weiß ich nich mehr (.) und da haben wirklich schüler gefragt ja aber wer ist denn jetzt der andere MANN? (1) und ich so ja das ist der das ist der herr müller (-) ja und der ANDere mann? (.) das ist AUch herr [müller]

mehrere: [((lachen))]

Josch: [das] ist das EHEpaar (2) «spricht mit verstellter stimme» und wo ist die fr[au:??]

mehrere: [((lautes lachen))]

Josch: [das war so] h° (.) so richtig irgendwie (.) dÜsch [dÜsch] «bewegt hand in der luft einmal von rechts nach links und wieder zurück»

mehrere: [((lachen))]

Josch: [hast du] jetzt verstanden? (1) ja (.) das war irgendwie (.) bei Ehepaar ham_se immernoch an (.) an einen mann und eine frau gedacht (1)

Im Modus eines anekdotischen Erzählens spricht der Referent Josch hier davon, wie er – sich selbst über seinen Monolog hinweg sehr aktiv positionierend – im Rahmen einer Textaufgabe im Mathematikunterricht ein homosexuelles Ehepaar „genutzt“ hat. Dieses Verb verweist auf einen instrumentellen Einsatz, also auf die Verwendung des Ehepaares als Mittel zu einem spezifischen Zweck. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein ähnliches Beispiel zuvor bereits artikuliert wurde und Josch nun vergemeinschaftend daran anschließt und zu verstehen gibt, er habe Vergleichbares „AUCH“ schon getan, ist die Herleitung der Geschichte ungewöhnlich ausführlich. Seine Narration scheint auf Unterhaltung ausgelegt zu sein; ihr kommt ein beinahe kabarettistischer Charakter zu: So ist die lange Herleitung von (Kunst-)Pausen geprägt und es werden inhaltliche Einschübe vorgenommen, die – wie durch den Sprecher teils selbst markiert – zwar nicht ausschlaggebend für die Geschichte sind, jedoch der Belustigung seines Publikums dienen, etwa indem das floskelhaft dargebotene ‚Geständnis‘, er könne „gar nicht mit zahlen“, aufgerufen wird. Zugleich kommt dieser Distanzierung Joschs vom Schulfach Mathematik jenseits der Unterhaltsamkeit insofern eine Relevanz zu, als dass sie signalisiert: Eine heteronormativitätskritische Mathematikunterrichtsgestaltung ist – zumindest in Bezug auf Textaufgaben – auch ohne Fachkenntnisse möglich. Auf diese Weise gerahmt, überrascht nicht, dass zwar das Fach Mathematik als relevanter Kontext markiert wird, der konkrete Inhalt der Textaufgabe hingegen nicht wichtig bzw. erinnerungswürdig scheint. Die Schüler*innen mussten, so Josch, „irgendwas ausrechnen [...] weiß [...] er; AL] nicht mehr“. Interessanter als wie genau ein homosexuelles Ehepaar in eine Aufgabe im Rahmen des *Mathematikunterrichts* integriert wurde, scheint also zu sein, dass 1. der Sprecher dies überhaupt getan hat, 2. *er* es war, der es getan hat und 3. hierbei *nicht von Beginn* an – wie in dem zuvor angeführten Beispiel – sprachlich markiert wurde, dass die Schüler*innen es mit „Herr & Herr Müller“ zu tun haben, sondern zwischen Anfang („ehepaar müller“) und Ende der Aufgabe (jeweilige männliche „VORnamen“) differenziert wird.

Mit dem Verweis, es habe seitens einiger Schüler*innen tatsächlich Klärungsbedarf gegeben, bringt der sich selbst als überrascht zeigende Sprecher zugleich zum Ausdruck, dass angenommen wird, auch seine Zuhörer*innen seien hiervon verwundert; es wird signalisiert, dass kaum zu glauben sei, dass die Aufgabenstellung für Verwirrung sorgt. Hiermit alliiert sich Josch mit den anderen Anwesenden und distanziert die Allianz der Anwesenden von den als der Heteronormativität verhaftet dargestellten Fragenden. In der anschließenden (als wörtliche Wiedergabe gerahmten) Inszenierung eines Dialogs wird die Verwirrung seitens einiger „schüler“ nun regelrecht ausgeschlachtet; die präsentierte Naivität der zwar korrekten, aber nicht zur Klärung beitragenden Antworten Joschs und die dargestellte noch größere Verwunderung des stellvertretend für die Fragenden konstruierten Dialogpartners ruft erneut große Belustigung bei dem Publikum hervor. Im Lachen über die Karikatur des Dialogpartners vergemeinschaftet sich die Fortbildungsgruppe und bringt sich als ‚selbstverständlich progressiv‘, als ‚die Heteronormativität bereits überkommen habend‘ hervor. Zum Ausdruck kommt eine Norm, der zufolge Heteronormativität eben keine Norm mehr sei. Wer dies noch nicht erkannt habe, dürfe – auch oder gerade in einer Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion – legitimer Weise derart auflaufen gelassen werden. Dass Schüler*innen der Heteronormativität „immernoch“ verhaftet sind, wird als kaum zu fassen gekennzeichnet und Josch zeigt

sich als einer, der angesichts dieser Erkenntnis resigniert und sprachlos ist. Die in der Luft angedeuteten ‚Ohrfeigen‘ werden in Verbindung mit der Frage danach, ob sein Dialogpartner die Aufgabenstellung „nun verstanden“ habe, zu einem Symbol eines als notwendig markierten Wachrüttelns aus überkommenen Denkschemata.

Ich fasse knapp zusammen, was in dem hier ausgesparten Transkriptausschnitt geschieht, um anschließend einen weiteren Auszug in den Blick zu nehmen: Im Anschluss an diese Erzählung richtet sich Josch mit der Aufforderung an die Fortbildungsteilnehmer*innen, zu berichten, ob sie „positive beispiele“, mit denen sie „gute erfahrungen“ gemacht hätten, auf das Plakat geschrieben hätten und nun davon berichten könnten – „so wie [... er; AL] jetzt gerade von der (1) herr und herr müller aufgabe“.

4.2 Verbotene ‚Konversionstherapien‘ im Geschichtsunterricht

Es meldet sich die Teilnehmerin Angela zu Wort:

Angela: also bei mir warns ZWEI sachen (-) in meinem o- äh älteren klassen (.) in geschichte (-) hab ich äh aktuelle fünf minuten (-) da reden wir immer über (.) wat passiert grad so in_er welt (.) und dann kann man das gut einbauen als dieses äh konversions (.) gesetz ((Josch: mhm)) verabschiedet wurde (-) die schüler saßen mit OFFenem mund da und meinten (.) das ist noch erLAUBT? (1) das wussten die nicht und ähm (-) DA hab ich das gut einbauen können (1) und auch durch alle jahrgänge einmal durchgezogen (-) und ähm:: einige schüler haben sich danach tatsächlich auch MEHR darüber informiert

Legitimiert über die eigene Einschätzung, es handele sich bei ihren „zwei sachen“ um die von dem Referenten erbetenen „positive[n] beispiele“, berichtet Angela über die Thematisierung des Verbots sogenannter ‚Konversionstherapien‘ in ihren „älteren klassen (.) in geschichte“. Anders als zuvor Josch markiert sie also – wenn auch nicht jahrgangsspezifisch, sondern über die gröbere Differenzierung jung/alt – das Alter der „klassen“ als relevant für ihre folgenden Ausführungen. Diese Formulierung ist zwar brüchig, im Schulalltag jedoch durchaus geläufig und folgt der Logik, Unterrichtsinhalte nicht dem Alter von (einzelnen) Schüler*innen, sondern der Klassenstufe zuzuordnen. Das Format „aktuelle fünf minuten“ wird als fest etabliert in die Routine ihres Geschichtsunterrichtes hervorgebracht. Setzt sich die Sprecherin zunächst selbst in den Fokus und präsentiert sich als diejenige, die das Format ‚hat‘, vergemeinschaftet sie sich anschließend mit den Schüler*innen, mit denen sie in diesen fünf Minuten *gemeinsam* redet. Indem sodann in ein unpersönliches Sprechen gewechselt wird, verleiht Angela ihrer Einschätzung über die ‚gute‘ Passung des Formates zu dem von ihr ‚eingebauten‘ Inhalt Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Nicht nur sie, sondern „man [kann] das gut einbauen“ – vorausgesetzt, es gibt das Format bereits (im Sinne einer wenn-„dann“-Logik). In ihrer späteren Wiederholung der ‚guten‘ Passung fällt auf, dass die Sprecherin den Ort des Einsatzes – also das Format – stark hervorhebt („DA“).

Indem Angelas Schüler*innen von ihr überspitzt entworfen werden als welche, deren Münder vor Erstaunen und Empörung kollektiv offen stehen, signalisiert sie zweierlei: Zum einen, dass die Schüler*innen der Lehrerin Angela bedürfen, um über die

Legalität homophober Praktiken überhaupt in Empörung geraten zu können. Dass sogenannte ‚Konversionstherapien‘ erst kürzlich verboten wurden, hätten die Schüler*innen – so Angelas Darstellung – nicht gewusst. Zum anderen treten die Schüler*innen im Zuge einer solchen Inszenierung als welche in Erscheinung, die gewaltvolle Versuche der Erzwingung von Heteronormativität, wie sie im Rahmen von sogenannten ‚Konversionstherapien‘ zum Ausdruck kommen, als etwas klassifizieren, das nicht erlaubt sein sollte: Die Schüler*innen werden hervorgebracht als welche, die angesichts des ‚Noch-Erlaubt-Seins‘ überrascht sind. Sie werden damit – im Gegensatz zu Joschs Dialogpartner – zu potenziell Alliierten. Indem das, was in den „aktuelle[n] fünf minuten“ thematisiert wird, dargestellt wird als etwas, das über die einzelne Unterrichtssituation hinaus Wirkung entfaltet, insofern es eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematik durch einen Teil der Schüler*innen zeitigt, bringt sich Angela hervor als (‚erfolgreiche‘) Lehrerin, die mit und in ihrem Unterricht nachhaltig zu beeinflussen vermag.

4.3 Familienkonstellationen im Spanischunterricht

Die Sprecherin schließt an ihre Ausführungen zum Geschichtsunterricht unmittelbar an:

Angela: und äh: in spanisch (-) in_er sechsten klasse (.) STAMMBäume (1) wei:l wir gehen faMiliien durch und da wird die KÖnigsfamilie natürlich einmal dargestellt und dann bring ich aber auch immer (-) verschiedene moDELLE mit und (unv.) was könnt ihr denn noch so für (-) familienkonstellationen? (.) «spricht mit verstellter stimme» JA einige haben nur eine mama (.) die andern haben nur einen papa einige haben zwei mamas die anderen haben (-) zwei papas und dann kommt vielleicht °h scheiden die sich (.) dann kommt noch_n dritter papa hinzu und» (1) also das ist ganz ganz äh: witzig dass man (.) gar nicht mehr auch davon ausgehen MUSS dass da äh: (.) nur noch mama und papa sind (.) also da da die sind da so offen dass die sagen ja_ja (.) das gibts und (-) ich KENN da jemanden (-) das funktioniert ganz gut

Josch: ja_n schönes beispiel

Finn: mhm

Auch im Sprechen über den Spanischunterricht konkretisiert Angela, um welche Klassenstufe es sich handle, und ordnet ihr Beispiel zudem in den Kontext der Unterrichtseinheit ein: Es gehe, so Angela, um „STAMMBäume“, da „familien“ thematisiert würden. Auffällig ist, dass die Thematisierung der „Königsfamilie“ in diesem Zuge als Selbstverständlichkeit gerahmt wird. Diese Selbstverständlichkeit wird zwar nicht hinterfragt, jedoch wird ihr etwas hinzugefügt: Die Sprecherin zeigt sich als hinsichtlich der Darstellung vielfältiger Familienformen Vorbereitete; als eine, die „dann [...] aber auch“ andere Familienkonstellationen mit dabei habe. Zum Ausdruck kommt hierbei eine Norm, der zufolge es gelte, die Sichtbarkeit bereits gelebter, aber marginalisierter Familienmodelle im Fachunterricht zu gewährleisten und neben tradierten Konstellationen „verschiedene[n]“ weiteren Möglichkeiten des ‚Familie-Seins‘ Raum zu geben. Indem sie diese zwar mitbringe, im Unterricht selbst aber in Erscheinung trete als Fragende, wird ihr Unterricht zu einem, der die schüler*innenseitige Benennung von familialer Diversität ermöglicht. Legitimiert wird diese Aufgabenstellung also darüber,

dass Schüler*innen die Vielgestaltigkeit dessen, was ‚Familie‘ sein kann, bereits kennen. In der inszenierten Wiedergabe von Schüler*innenäußerungen wird deutlich, dass Angela ihren Spanischunterricht als einen konstruiert, in dem auf die Alltagsrealitäten ihrer Schüler*innen Bezug genommen wird und diese in den Fachunterricht integriert werden. Dies spiegelt sich wieder in der Einschätzung der Sprecherin, dass die Aufgabe „ganz gut funktioniert“. Angela fungiert – so ihre Selbstdarstellung gegenüber den anderen Fortbildungsbeteiligten – als heteronormativitätskritische Mittlerin zwischen alltäglichem (Erfahrungs-)Wissen der Schüler*innen und vorgegebenem Unterrichtsinhalt. Die Weise, in der hier die Antworten der Schüler*innen als Wiedergabe wörtlicher Rede inszeniert werden und die eine Ausführlichkeit aufweist, die einem ‚Ausschlachten‘ nahekommt, erinnert an die Darstellung Joschs Dialogpartners im Mathematikunterricht.

Insgesamt, so hier eine Pointierung der Analysen, zeigt sich, dass die Sprecher*innen die Unterrichtsfächer Mathematik, Geschichte und Spanisch auf je bestimmte Weise als welche konstruieren, die heteronormativitätskritisch ausgestaltet werden können. Josch und Angela inszenieren sich in ihren Erzählungen über den eigenen Unterricht vor der Fortbildungsgemeinschaft als welche, die dies (zumindest teilweise) bereits tun. Die ‚Übung‘ zu eigenen Kriterien diskriminierungskritischer Pädagogik wird – nicht zuletzt durch die Aufforderung des Referenten Josch, von ‚positiven Beispielen‘ zu erzählen – zu einer Art Erfahrungsaustausch über best-practice-Beispiele unter Gleichgesinnten. Hierbei schwingt die Aufforderung an die weiteren Teilnehmer*innen mit, diese Beispiele als Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung zu verstehen, sich also inspirieren zu lassen durch das, was andere bereits probiert und als ‚erfolgreich‘ eingestuft haben. In diesem Kontext lassen sich die in den Rekonstruktionen als ‚Ausschlachten‘ bezeichneten Inszenierungen von (vermeintlich wörtlichen) Schüler*innenäußerungen im Mathematik- und Spanischunterricht weniger verstehen als eine aus Perspektive der Sprechenden realitätsgetreue Darstellung ihrer Schüler*innen, sondern als Überspitzungen, die als appellhafte Verdeutlichung der Notwendigkeit heteronormativitätskritischer Fachunterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte fungieren. Ähnliches zeigt sich dadurch, dass Schüler*innen im Sprechen über den Mathematik- als auch den Geschichtsunterricht als Unwissende hervorgebracht werden. Zwar divergieren die Darstellungen der Schüler*innen in den jeweiligen Erzählungen teils erheblich, doch treten ebendiese in beiden Fällen als welche in Erscheinung, die aufgeklärt werden müssen und hierfür ihrer Lehrkräfte bedürfen. In allen drei Fällen konstruieren sich die Sprecher*innen selbst als diejenigen, die (eigenverantwortlich) aktiv und kreativ werden, um ihren Unterricht heteronormativitätskritisch auszugestalten.

Auffällig ist, dass im Sprechen über den Geschichts- und Spanischunterricht die spezifische Fachlichkeit wesentlich deutlicher markiert wird, als dies beim Sprechen über den Mathematikunterricht der Fall ist. Während bei ersteren die heteronormativitätskritische Ausgestaltung von Unterricht also als stark verwoben mit den jeweiligen konkreten Fachinhalten konstruiert werden, scheinen diese bei letzterem kaum spezifizierungswürdig.

5 Sprechen über Interferenz: Zu Ergänzungen und Disruptionen als Relationierungen von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik

Ich möchte abschließend die unterschiedlichen Perspektiven auf Interferenz wieder aufgreifen und unter Rekurs auf ebendiese die Frage nach dem Verhältnis von Fachunterricht und Heteronormativitätskritik in den rekonstruierten Gesprächsausschnitten diskutieren. Zu zeigen versuche ich, dass und wie im Sprechen über Geschichte und Spanisch eine Trennung von fachunterrichtlichen und heteronormativitätskritischen Praktiken hervorgebracht wird, im Sprechen über Mathematik hingegen heteronormativitätskritische Elemente als in fachunterrichtlichen Praktiken enthalten entworfen werden. Ich tue dies entlang der drei thematisierten Schulfächer, wobei ich die oben dargestellte Reihenfolge zugunsten eines Beginns mit dem Geschichtsunterricht abändere. Herausgearbeitet werden analog zu den drei Fächern drei Figuren der Interferenz – Einbauen, Anbauen und Umbauen – und nachgezeichnet wird mithilfe der zwei Interferenzverständnisse, welche Effekte diese Figuren mit sich bringen.

Bezüglich des Geschichtsunterrichtes greife ich auf die von der Sprecherin Angela selbst verwendete Begrifflichkeit „einbauen“ zurück. Von einer Figur des *Einbauens* von Heteronormativitätskritik in das Fach Geschichte lässt sich insofern sprechen, als dass Angela die Thematisierung des ‚Konversionstherapieverbotes‘ als etwas entwirft, das sich im Rahmen eines bereits fest etablierten, inhaltlich jedoch offenen fachunterrichtlichen Formates vollzieht. Dieses Einbauen, so Angela, klappe „gut“. Das Zusammenspiel von dem Format ‚Aktuelle-Fünf-Minuten‘ und der Auseinandersetzung mit aktuellen Gesetzesänderungen kann nicht nur im Sinne einer wechselseitigen Ergänzung verstanden werden, vielmehr werden die beiden Aspekte als ineinander verwoben entworfen. Indem das ‚leere‘ Format und dessen inhaltliche Füllung als sich unmittelbar überlagernd hervorgebracht werden, wird heteronormativitätskritischer Geschichtsunterricht in Angelas Ausführungen zu einer fachunterrichtlichen Plausibilität. Legitimation erlangt die Thematisierung des Verbotes sogenannter ‚Konversionstherapien‘ über den Anspruch des Formates, nämlich: über aktuelle Geschehnisse in der Welt informiert zu sein.

Die Interferenz im Rahmen des ebenso durch die Sprecherin Angela dargestellten Spanischunterrichts fasse ich als ein *Anbauen*. Die Figur des Anbauens verdeutlicht die Hervorbringung einer (vermeintlich) friedlichen Koexistenz, die in doppelter Weise verstanden werden kann: Zum einen hinsichtlich der Inszenierung eines harmonischen Nebeneinanders unterschiedlicher Familienkonstellationen, zum anderen in Bezug auf ein störungsfreies Ergänzen ‚selbstverständlicher‘ Unterrichtsinhalte und -materialien. Der heteronormativitätskritische Anbau wird entworfen als etwas, das sich im Modus einer neutralen Ergänzung vollzieht. Dies ‚funktioniert‘ – um in der Metapher des Bauens zu bleiben – jedoch gerade dadurch, dass im Zuge des Anbauens der bereits vorhandene Bau weiterhin unverändert besteht: Die Hegemonie des heteronormativen Familienentwurfes bleibt weitestgehend unangetastet, Diskriminierung bleibt dethematisiert.

Die Figuren des Einbauens und Anbauens weisen insofern eine Ähnlichkeit auf, als dass beide einer additiven Logik folgen; an einen bestehenden Bau wird etwas an-

gegliedert bzw. es wird etwas in ihn hineingesetzt. Zwar eröffnet sich – anders als bei dem ‚neutralen‘ Anbauen – mit dem Einbauen potenziell die Möglichkeit der Problematisierung von Diskriminierungsverhältnissen mit und durch Schüler*innen, doch beschränkt es sich auf die *explizite* Thematisierung. Obgleich dies Sichtbarkeit schafft und damit durchaus Veränderungen zeitigt, findet eine Transformation via Disruption im Butlerschen Sinne hierbei nicht statt: „To intervene in the name of transformation means precisely to disrupt what has become settled knowledge and knowable reality“ (Butler 2004: 27). Die eingangs angeführte Forderung Klenks (2015) nach einer Dekonstruktion von „historisch gewachsenen [...] Machtstrukturen“ (ebd.: 293) scheint weder für die Figur des Anbauens noch für die des Einbauens ein Konstitutivum zu sein. Die additive Logik beider Figuren korrespondiert mit einem Interferenzverständnis, das sich für Effekte der Überlagerung unterschiedlicher Praktiken interessiert. So wird im Sprechen von Angela eine Differenz zwischen fachunterrichtlichen und heteronormativitätskritischen Praktiken deutlich: Stellt die Sprecherin zunächst fachunterrichtliche Praktiken – konkret: die Thematisierung von Stammbäumen in Spanisch sowie das Format ‚Aktuelle-Fünf-Minuten‘ in Geschichte – dar, bringt sie diese gewissermaßen in einem zweiten Schritt als angereichert durch heteronormativitätskritische Praktiken – nochmals konkret: die Sichtbarmachung familialer Diversität in Spanisch sowie die Thematisierung von ‚Konversionstherapien‘ in Geschichte – hervor. Fachunterrichtliche und heteronormativitätskritische Praktiken werden entworfen als unterschiedlich, jedoch „gut“ zu verschränken.

Während die beiden vorigen Figuren sich dadurch auszeichnen, dass fachunterrichtliche Praktiken als interferierend mit heteronormativitätskritischen Praktiken inszeniert werden, stellt sich dies bei der Figur des *Umbauens* anders dar. Von einem Umbauen spreche ich in Bezug auf Joschs Ausführungen zum Mathematikunterricht. Hier wird ein homosexuelles Ehepaar im Rahmen einer Textaufgabe verwendet – in gewisser Weise erinnert dies an ein Einbauen – doch handelt es sich weniger um ein explizites Hineinsetzen in das Fachliche selbst. Ein solcher Umbau ist – so stellt es Josch dar – auch ohne jegliche Fachkenntnisse möglich. Dennoch wird als relevant markiert, dass Heteronormativitätskritik im fachunterrichtlichen Kontext präsent ist; dies insofern, als dass die vorgenommene ‚Umbaumaßnahme‘ bezüglich der Bearbeitung der Textaufgabe Irritationen hervorruft. Mit der Figur des Umbauens wird Folgendes illustriert: Werden innerhalb fachunterrichtlicher Praktiken – wie etwa der Bearbeitung von Textaufgaben in Mathematik – hochgradig routinisierte Darstellungen von Heterosexualität durch das Benennen als „Frau und Herr Müller“ in einem heteronormativitätskritischen Sinne (unkommentiert) verändert, birgt dies das Potenzial eines Bruches im Verständnis der Welt, der (ein verändertes) Verständnis möglicherweise wiederum erst generiert: „Um die Welt zu verstehen, darf sie nicht selbstverständlich sein. [...]Es [bedarf, AL] eines Bruchs mit der Vertraulichkeit der Welt [...], damit ein Bewusstsein von der Welt überhaupt entstehen kann“ (Meyer-Drawe 2008: 140).

Angesiedelt ist die Interferenz in dieser Figur innerhalb einer fachunterrichtlichen Praktik selbst: Es handelt sich nicht um eine Inszenierung der Verflechtung zweier Praktiken, sondern des Umbauens einer Praktik, die im Zuge dieses Umbaus heteronormativitätskritische Elemente in sich aufnimmt und zu selbstverständlichen Bestandteilen macht. Dies kommt zum Ausdruck, indem das heteronormativitätskritische Element im

Sprechen Joschs nicht vorgängig als different von der Textaufgabe konstruiert wird. Paradoxerweise scheint in der markierten Irrelevanz des konkreten Unterrichtsinhaltes das disruptive Potenzial zu liegen: Während Heteronormativitätskritik in Angelas Narrationen dort ergänzt wird, wo sie mit den jeweiligen Unterrichtsinhalten und -formaten harmoniert, ist eine solche Passung in Joschs Narration nicht von Bedeutung. Es mag gerade diese ‚Nicht-Beachtung‘ inhaltlicher Passung sein, die Heteronormativitätskritik als genuinen Bestandteil fachunterrichtlicher Praktiken versteht. Jenseits des Anspruches eines ‚guten Funktionierens‘ wäre diese dann nicht (ausschließlich) als Zusatz zu fassen und nicht lediglich dort bzw. dann einzufügen, wo bzw. wenn dies plausibel scheint.

Ich bilanziere zunächst, um abschließend sich aus meinen Ausführungen ergebende Desiderata zu umreißen. Anhand der Rekonstruktionen des Sprechens im Rahmen der Lehrkräftefortbildung wurde nicht nur nachgezeichnet, dass und wie sich die an der Fortbildung Beteiligten als verantwortlich für eine heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung hervorbringen, sondern zudem aufgezeigt, dass innerhalb der als heteronormativitätskritisch entworfenen Möglichkeiten des Fachunterrichts zu differenzieren ist – und zwar maßgeblich unter Rekurs auf die Frage danach, ob heteronormativitätskritische Elemente als Bestandteil fachunterrichtlicher Praktiken entworfen werden oder Heteronormativitätskritik als ‚funktionierende‘ Ergänzung spezifischer Unterrichtsinhalte und -formate hervorgebracht wird. Anzumerken bleibt, dass diese Figuren nicht zwingend an die von den Sprecher*innen angeführten Unterrichtsfächer geknüpft zu sein scheinen, so ist etwa die Figur des Einbauens im Kontext einer anderen Aufgabenstellung ebenso vorstellbar im Mathematikunterricht. Vielmehr werfen die unterschiedlich gelagerten Weisen der Interferenz sehr grundsätzlich die Frage auf, welches Ausmaß an ‚Irritation‘ und ‚Störung‘ qua Interferenz die jeweiligen Figuren (nicht) bergen und inwiefern sie (keine) dekonstruktive(n) Effekte zeitigen. Im Anschluss an diese explorativen Analysen scheint es lohnenswert, weiterhin danach zu fragen, wie sich das Sprechen über diskriminierungskritischen Fachunterricht in anderen (Fortbildungs-)Settings gestaltet. Weiter nachzugehen wäre – Breidensteins ursprüngliches Desiderat wieder aufgreifend – zudem der Frage, welche Interferenzfiguren sich in actu in Unterrichtssituationen nachzeichnen lassen.

Autorinnenangaben

Anja Langer
Abschluss: Erstes Staatsexamen im Gymnasialen Lehramt
Universität Bremen
Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung
FB 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Postfach 330 440
28334 Bremen
alanger@uni-bremen.de
Tel.: 0421/21869212

Literatur

- Akbaba, Yalız (2014): (Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, S. 275-290.
- Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2017): Queere Impulse für eine heteronormativitätskritische (MINT-)Lehrer_innenbildung. In: dies. (Hrsg.): *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7-16.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 24/H. 4, S. 933-953.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: dies. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-26.
- Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin/Cramer, Colin (2019): Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. In: Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.): *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GEW, S. 17-26.
- Kißling, Magdalena (2020): *Weißer Normalität*. Bielefeld: Aisthesis.
- Klenk, Florian C. (2017): Lust auf queere Informatik – Anregungen zu einer differenzreflexiven Professionalisierung von Lehrer_innen in der Fachdidaktik Informatik. In: Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 109-128.
- Klenk, Florian C. (2015): Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287-300.
- Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2015): Dekonstruktive Lehrer_innenbildung: Intervention durch Irritation. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schrötte, Monika (Hrsg.): *Erkenntnis, Wissen, Interventionen – Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 77-96.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 2, S. 234-235.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mielke, Patrick (2020): *Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse*. Georg-August-Universität Göttingen, eDiss, online: <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-7886>

- Mischau, Anina/Martinović, Sascha (2017): Mathematics Deconstructed?! Möglichkeiten und Grenzen einer dekonstruktivistischen Perspektive im Schulfach Mathematik am Beispiel von Schulbüchern. In: Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 89-108.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-208.
- Rabenstein, Kerstin/Wagener-Bock, Nadine/Macgilchrist, Felicitas/Bock, Annekatrin (2022): Interferenzen in digitalen Praktiken der Bereitstellung von unterrichtlichen Aufgaben. Ethnographische Beobachtungen in der Pandemie. In: Sozialer Sinn, Jg. 23/H. 2, S. 297-315.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ›Anerkennung‹ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-233.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Willems, Katharina (2010): Fachkultur und Geschlechterbeziehungen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Wilm, Gianna (2021): Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht. Eine videobasierte Praxeographie. Bielefeld: transcript.

Allgemeiner Teil

Andrea Bossen, Thorsten Merl, Angela Bauer¹

Zur Abstimmung gebracht – Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat

Zusammenfassung

Der Klassenrat wird nicht nur als Instanz demokratischen Lernens verstanden, sondern auch als gemeinschaftsstiftende Maßnahme, in der Schüler*innen selbstorganisiert (Konflikt)Themen bearbeiten sollen. Abstimmungen bilden in der Praxis ein zentrales Moment, mit dem Partikularinteressen in einen anzuerkennenden Mehrheitsbeschluss überführt werden. Anhand ethnographischer Beobachtungsprotokolle dreier Klassenräte haben wir Abstimmungsprozesse rekonstruiert und unterschiedliche Modi herausgearbeitet, wie dort Bezüge zu Gemeinsamem hergestellt werden, die zugleich schulisch rational sein sollen. Die (Klassen)Gemeinschaft, die dabei performativ von Schüler*innen, Pädagoginnen und Pädagogen entworfen wird, ist als eine funktionale und pragmatische Arbeitsgemeinschaft zu verstehen. Die Abstimmung fungiert hierfür als methodische Lösung.

Schlagwörter: Klassenrat, Gemeinschaft, Ethnographie, Abstimmung

Put to the Vote – the Creation of Community in the Class Council

The class council is not only understood as an entity of democratic learning, but also as a community-building measure in which students can work on (conflict) issues independently. In practice, voting transforms particular interests into a majority decision that is to be accepted. On the basis of ethnographic observations of three class councils, we analyzed voting processes and reconstructed different modes of how references to the commonality are made there, which at the same time are supposed to be rational in school terms. The performatively produced class community is therefore to be understood as a functional and pragmatic working community. Voting serves as a methodical solution for this.

Keywords: class council, community, ethnography, voting

1 Einleitung

Schaut man in die Praxishandbücher und -anleitungen zum Klassenrat, wird deutlich, dass jener sowohl die Klassengemeinschaft als auch partizipatives Handeln fördern soll (vgl. Friedrichs 2014a; Blum & Blum 2012; Edelstein 2008). Dem Klassenrat wird zugeschrieben, ein Ort der Mitbestimmung und Konfliktlösung für Schüler*innen zu sein.

Empirische Studien weisen Diskrepanzen zu diesen konzeptionellen Erwartungen auf. So macht de Boer (2006) mit Blick auf die Praktiken der teilnehmenden Schüler*innen deutlich, dass es nicht zu „persönlichen Ein- und Zugeständnissen“ oder einer „Kultur der Nähe“ (de Boer 2018: 164) kommt, sondern diese eher der Imagepflege dienen. Budde (2010), Budde und Weuster (2016) sowie Leser (2009) zeigen auf, dass die so demokratisch verheißenden Gespräche eher durch eine ‚inszenierte Mitbestimmung‘ gekennzeichnet sind. Demnach stellt der Klassenrat eine Einübung bzw. Einsozi-

1 Die Reihung der Autor*innen wurde erwürfelt.

alisation in die normative Erwartung des demokratischen Handelns dar (Leser 2009: 76-77). Insgesamt steht die Selbstorganisation des Klassenrates durch die Schüler*innen in einem Spannungsfeld zwischen formellen Prinzipien, normativen Werten der Schulkultur und den informellen Gesetzmäßigkeiten der konjunktiven Peerwelt (vgl. Otto 2016; Bauer 2013). Diese Spannung wird durch das Handeln der Lehrkräfte im Klassenrat noch dramatisiert (dazu Gregori 2021; Lötscher & Sperisen 2016).

Während die Herausstellung dieser Spannungsverhältnisse empirisch fundiert und theoretisch diskutiert wurde, liegen bislang kaum Forschungsarbeiten vor, welche die performative Herstellung einer (Klassen)Gemeinschaft in der Praxis des Klassenrates in den Fokus rücken. Unabhängig einer schlicht evaluativen Frage nach Ge- und Misslingen der pädagogisch programmatischen Ansprüche, interessiert sich der vorliegende Beitrag deshalb empirisch für die gemeinsamen Aushandlungsprozesse. Im Fokus steht somit die Performanz des Klassenrates entlang der Frage: Was für eine Art von (Klassen)Gemeinschaft wird im konkreten Prozessieren des Klassenrates implizit angenommen und zugleich performativ hergestellt?

Für dieses Erkenntnisinteresse haben wir Beobachtungsprotokolle dreier Klassen(stufen) untersucht, die den Vollzug des Klassenrates dokumentieren. Dabei haben sich die Szenen, in denen Abstimmungen eingeleitet und vollzogen werden, als besonders erkenntnisreich für die Analyse der Konstitution der (Klassen)Gemeinschaft herausgestellt: In diesen Abstimmungen wird der geöffnete und durchaus zunächst plurale Klassendiskurs in einen universellen Beschluss und damit gemeinschaftlichen Abschluss überführt. Hierfür werden wir zunächst das Verhältnis des Klassenrats zur Konstruktion einer (Klassen)Gemeinschaft betrachten (1.). Es folgt die Darstellung des Forschungsdesigns (2.) sowie empirische Analysen, die Abstimmungen als Strategie der Abkürzung von Diskursen (2.1) und als Transformation von individuellen Meinungen in gemeinsame Entscheidungen des dadurch entstehenden Kollektivsubjekts (Klassen-)Gemeinschaft (2.2) rekonstruieren und zugleich als Brennglas für Divergenzen der (Klassen)Gemeinschaft sichtbar machen (2.3). Wir diskutieren auf dieser Basis zusammenfassend die Funktion und Bedeutung von Abstimmungen im Klassenrat als modus operandi der Herstellung einer pragmatischen (Arbeits)Gemeinschaft (3.) und erörtern abschließend, welchen Beitrag Abstimmungsprozesse im Klassenrat für die Herstellung einer (Klassen-)Gemeinschaft leisten können (4.).

2 Klassenrat und Gemeinschaft

Grundsätzlich ist der Gemeinschaftsbegriff positiv besetzt. Gemeinschaft wird dabei idealisiert, weshalb sie als imaginierte Vision und nicht als realisierte Ordnung zu verstehen ist: „Die Vorstellung einer ‚Gemeinschaft‘ ruft das Idealbild einer sozialen Ordnung auf, in dem diese als unproblematische Einheit vorgestellt wird“ (Schäfer & Thompson 2019: 9). Das vermeintliche Privileg, in einer so positiv imaginierten Gemeinschaft zu leben, hat Bauman (2009) zufolge seinen Preis „und dieser ist nur solange unerheblich, wie die Gemeinschaft ein Traum bleibt. Die Währung, in der dieser Preis zu entrichten ist, heißt Freiheit; man könnte sie ebensogut »Autonomie«, »Recht auf Selbstbehauptung«

tung« oder »Recht auf Individualität« nennen“ (ebd.: 11). Für Gemeinschaft – verstanden als „Einheit mehrerer Individuen“ (Fechner 2015) – besteht in diesem Verständnis also immer ein Spannungsverhältnis zu Individualität bzw. zwischen individuellem und kollektivem Subjekt. Dabei konstituiert sich die Vorstellung einer Gemeinschaft insbesondere dadurch, dass sie „schlicht als das Andere der kritisierten Gesellschaft“ (Bauman 2009: 21) gilt; einer individualisierten Gesellschaft, der es an einer Einheit, einem verbindenden Ganzen zu mangeln scheint. Gemeinschaftskonzepte wie ‚Volk‘ oder ‚Nation‘ imaginieren dann letztlich ein (biologisch begründetes) Fundament, das eine ‚eigentliche‘, gemeinsame Grundlage für die individualisiert lebenden Menschen einer Gesellschaft bietet (ebd.: 17)². Dass Gemeinschaft nun grundsätzlich positiv konnotiert, aber letztlich eine Imagination bleibt, erlaubt es, von Gemeinschaft als einem leeren Signifikanten zu sprechen. Dieser kann beliebig begründet und ausgefüllt werden, so dass hierdurch die Grundlosigkeit einer Gemeinschaft verdeckt und „emotionale Anschlussfähigkeit erzeugt“ (ebd.: 24) werden können. So werden Gemeinschaften ebenso biologisch (als bspw. rassistische Volksgemeinschaft) begründet, wie durch das vermeintliche Bestehen gemeinsamer Werte. Von Interesse ist deshalb die Frage danach, was jeweils als *das begründende Gemeinsame der Gemeinschaft* postuliert oder implizit prozessiert wird. Was auch immer das begründende Gemeinsame sein soll, kann dabei „von den Mitgliedern der Gemeinschaft durchaus unterschiedlich verstanden werden [...] Damit wären Konflikte und ein Dissens etwas, das – obwohl es eine substantielle Harmonievorstellung stört – immer schon zur Gemeinschaft gehört“ (ebd.: 21).

Für die uns interessierende Praxis des Klassenrats findet sich nun eine ganze Fülle an begründenden Einsätzen für die Konstitution einer Gemeinschaft. Bereits die zumeist kreisartige räumliche Anordnung der Schüler*innen im Klassenrat verbindet diesen mit der „Idee von Gemeinschaft“ (Heinzel 2001: 8). Wie für Unterricht generell, so gilt auch für den Klassenrat, dass mit diesem Schüler*innen letztlich auf ein gemeinsames Geschehen verpflichtet werden. Das Besondere im Klassenrat besteht in der thematischen und organisatorischen Anlage des Gremiums. Hier werden Themen von den Schüler*innen eingebracht und zumeist zu abstimmungs- bzw. entscheidungsbedürftigen und damit zu gemeinsamen Themen gemacht: Der Ablauf ist auf eine gemeinsame Bearbeitung bzw. auf die Beteiligung aller (anwesenden) Mitglieder der Klasse ausgerichtet.

Die Idee der Konstitution von Gemeinschaft durch Kreisgespräche bzw. Kinderräte ist historisch bereits in reformpädagogischen sowie individualpsychologischen Konzeptionen als Verbindung von sogenannter Selbsttätigkeit und der Verpflichtung auf gemeinsame Verantwortlichkeit zu finden (vgl. Dreikurs et al. 1992; Freinet 1979; Wilker 1921). Auch verweist Korczak in seinen Schriften zu Kinderräten und Kinderparlamenten auf eine gemeinschaftsfördernde Funktion: „Versammlungen rühren das kollektive Gewissen der Gemeinschaft an, sie stärken das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortlichkeit und hinterlassen ihre Spuren“ (Korczak 1973: 303). In Rülckers (2013) Analyse

2 Hier wird im Diskurs um den Gemeinschaftsbegriff oft damit angeschlossen, dass eine missbräuchliche Nutzung im Nationalsozialismus kritisiert wird und sich daher die Bezeichnung ‚Gruppe‘ etabliert hat (vgl. Schäfers & Lehmann 2018). Es ist jedoch ebenso kritisch festzustellen, dass mit dieser Missbrauchszuschreibung unhinterfragt die idealisierte Idee einer eigentlich doch guten Gemeinschaft reproduziert wird.

der Reformpädagogik als einer Pädagogik im Prozess der Modernisierung wird aber deutlich, dass die Herstellung von Gemeinschaft in sogenannten Kinderrepubliken eine Möglichkeit ist, die angenommen werden kann oder auch nicht. Das diesen Vorstellungen inhärente Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft wird dabei nicht thematisiert bzw. in verdeckter Form konstitutiv wahrnehmbar, wenn in Bezug auf den Klassenrat gleichzeitig von einer Förderung der ‚ganzen Person‘³ bzw. Persönlichkeitsbildung die Rede ist.

Auch jüngere Praxiskonzepte zum Klassenrat verweisen auf die besondere Bedeutung zur Förderung von Gemeinschaft (Friedrichs 2014b). Hier wird die Ermöglichung sozialer (peerkultureller) Aushandlungsprozesse betont und als eine Grundbedingung von Gemeinschaft verstanden. Insbesondere das Konzept ‚Positive Peerkultur‘ (Opp et al. 2010; Opp & Unger 2006) beschreibt den Klassenrat als Möglichkeit der Schaffung einer fürsorglichen Gemeinschaft (Opp 2003), die auf solidarische Unterstützung, Verantwortungsübernahme und Empathie unter den Gruppenmitgliedern rekurriert. In diesem Sinne ginge es im Klassenrat um die Frage, „wie die Gruppe an der Lösung von (teilweise individuellen) Problemen unterstützend beteiligt werden und Mitverantwortung übernehmen kann“ (Opp 2014: 23). All diesen Klassenratskonzepten liegt ein Gemeinschaftsideal im Sinne der „Orientierung an einem gemeinsamen Guten“ (Röken 2011: 383) zugrunde – also ein idealisierter, imaginierter Gemeinschaftsbegriff. Die Idee, aus dem Klassenrat würde Gemeinschaft emergieren, wird letztlich darin begründet, dass dort Schüler*innen explizit Vereinbarungen für die Gestaltung der sozialen Ordnung der (Klassen)Gemeinschaft treffen (vgl. Moser 2010) und diese damit auch als ihre Ordnung verstehen würden. Kurz: *Partizipation schafft Identifikation*. Wird Partizipation nun verstanden als „Ausmass von Einflussmöglichkeiten [...] der Betroffenen, in Bezug auf Entscheidungen“ (Reichenbach 2006: 55, Hervorhebungen im Original), wird deutlich, dass Entscheidungen den „partizipative[n] Kern des Klassenrats“ (Löttscher & Sperisen 2016: 83) bilden.

Mit Blick auf den Klassenrat als Partizipationspraxis, die durch vollzogene gemeinsame Entscheidungen mit der Idee der Herstellung von Gemeinschaft verbunden ist, stellt sich nun die empirische Frage, wie sich diese Entscheidungen im Unterricht vollziehen und welche Logik von Gemeinschaft sie implizieren.

Die meisten dieser Entscheidungen im Klassenrat werden durch Abstimmungsprozesse herbeigeführt, weshalb wir diese empirisch fokussieren. Entsprechend verstehen wir Abstimmungsprozesse als *de facto* Fluchtpunkt der Interaktion im Klassenrat: die „Abstimmung markiert das entscheidende Moment in einem Verfahren, das lange vorher begonnen hat“ (Ernst 2011: 10). Eine Abstimmung ist als ein Prozess zu verstehen, der performativ durch Stimmabgabe einzelner Personen etwas Gemeinsames bzw. konkret einen gemeinsamen Beschluss herstellt. Dass ein beispielsweise auf einfacher Mehrheit beruhender Beschluss als ein *gemeinsamer Beschluss* gilt, zeigt, dass bereits die formale Regelung von Abstimmungsprozessen ‚Vor(ein)stellungen‘ von Gemein-

3 Für eine Auseinandersetzung mit der Programmatik der Ganzheitlichkeit bzw. dem Konstrukt einer Förderung der ‚ganzen Person‘ in Bezug auf den Klassenrat siehe Bennewitz und Hecht (2017). Zur Persönlichkeitsbildung auch Budde und Weuster (2018) sowie de Boer (2018).

schaft impliziert; beispielsweise, weil erwartet wird, dass Minderheiten sich Mehrheitsbeschlüssen unterzuordnen haben. Wie der Begriff ‚Beschluss‘ deutlich macht, schließen Abstimmungen Prozesse ab. Sie stellen nicht nur etwas Gemeinsames her, sondern auch eine Differenz zwischen denjenigen, deren abgegebener Stimme dem Beschluss entspricht und jenen, die überstimmt wurden oder sich enthielten.⁴ Entsprechend liegt es nahe, dass Abstimmungsprozesse als Brennglas sowohl für Gemeinschaft als auch für Differenz fungieren.

Gleichzeitig ist mit der grundlegenden Idee einer je Person abzugebenden Stimme eine spezifische Subjektkonstruktion⁵ verbunden (dazu Ricken 2013): Im Prozess der Abstimmung werden die Schüler*innen zunächst als autonome Individuen, antizipiert und adressiert, die ihre Präferenz abgeben sollen. Mit einer Stimmabgabe ist jedoch auch die Unterordnung unter einen Beschluss der Mehrheit verbunden, unabhängig davon, ob die individuelle Stimme mit dem Beschluss übereinstimmt oder nicht. Für den Vollzug der demokratischen Abstimmung wird dem Subjekt also eine (funktional notwendige) Autonomie auferlegt, die es nach Abschluss dieser Abstimmung wieder ablegen muss, um sich mit dem nun hergestellten Gemeininteresse (dem Beschluss) zu identifizieren. Anders gesagt: Das Partikularinteresse wird im Abstimmungsprozess in ein Gemeininteresse überführt. Die Identifikation mit der individuellen abzugebenden Stimme wird überführt in eine Identifikation mit dem Kollektivsubjekt (Klassen)Gemeinschaft. Für uns ist der Abstimmungsprozess also sowohl hinsichtlich des Prozesses der Stimmabgabe als auch hinsichtlich des gemeinsamen Beschlusses und der Erwartungen an diesen von Interesse. Vor dem Hintergrund, dass der Klassenrat in unseren Beobachtungen immer wieder auf solcherlei Abstimmungen hinausläuft, fragen wir nun also: Welche implizite Konzeption von (Klassen)Gemeinschaft wird durch die Abstimmungsprozesse im Klassenrat wie performativ hervorgebracht bzw. in welchem Zusammenhang steht das zur Funktion, die Abstimmungen dabei zugeschrieben wird?

Mit dieser empirischen Frage rekurren wir also auf den Begriff ‚Gemeinschaft‘, der in seiner idealistischen Aufgeladenheit im Feld historisch persistent ist und als positive Zielvorstellung mobilisierende Kräfte entfaltet, derer sich die pädagogischen Konzeptionen ganz offensichtlich bedienen. Allerdings weisen wir gerade diese idealistische Aufgeladenheit für unsere Rekonstruktionen zurück und verwenden den Gemeinschaftsbegriff analytisch reflexiv in folgendem Verständnis: Gemeinschaft wird performativ hergestellt in Praktiken, die Bezug auf etwas Gemeinsames nehmen (vgl. Bossen & Merl 2021: 329) – im vorliegenden Artikel sind dies die gemeinsamen Abstimmungen und Beschlüsse im Klassenrat, die auf das Kollektivsubjekt der (Klassen)Gemeinschaft ausgerichtet sind. Gemeinschaft aggregiert in unserem Verständnis aus

4 Zumindest dann, wenn ein Mehrheits- und kein Konsensprinzip gilt.

5 Zur Frage nach Subjektivierungen im Klassenrat siehe Budde und Weuster (2018): Sie stellen heraus, dass unabhängig des Modus des Klassenrates eine institutionell-unterrichtliche Logik vollzogen wird und auf „eine Figur des/der passförmigen Schüler*in“ hinausläuft (ebd.: 157). Budde und Weuster heben hervor, wie im Angebot des Klassenrates eine Subjektivierung bereits in der pädagogischen Adressierung angelegt ist. Mit Blick auf die konzeptionelle Idee einer Verantwortungsabgabe an die Schüler*innen eröffnen subjektivierungstheoretische Überlegungen auch spannende Perspektiven auf die empirisch immer wieder auffindbaren Spannungsverhältnisse (hierzu Kuhlmann 2021).

situativen Bezügen auf Gemeinsames (beispielsweise das Abstimmungsergebnis) und wird so als situative, performative Inszenierung sichtbar. Sie kann in dieser Performativität auch als *inszenierte Vergemeinschaftung* begriffen werden.⁶ Mit diesem analytischen Verständnis wird es möglich und liegt auch nahe, dass Formen von Gemeinschaft empirisch analysiert werden, die jenen idealisierten Ansprüchen an (Klassen) Gemeinschaften zufolge nicht genügen. Diese Analyseperspektive erlaubt es auch, jene pädagogisch-konzeptionellen Ideale von Gemeinschaft mit einem nüchterneren Bild zu konfrontieren.⁷

3 Forschungsdesign und empirische Analyse

Um Abstimmungsprozesse im Klassenrat empirisch und kontrastierend untersuchen zu können, haben wir teilnehmende Beobachtungen aus drei unterschiedlichen ethnographisch angelegten Forschungsprojekten zusammengeführt.⁸ Es handelt sich dabei um eine 3. Grundschulklasse mit 14 Schüler*innen, um eine 4. Grundschulklasse mit 18 Schüler*innen und um eine monoedukative 5. Gymnasialklasse mit 27 Schüler*innen. Für die Analyse liegen uns Protokolle von Unterrichtsvideographien und teilnehmenden Beobachtungen vor, die durch verbalsprachliche Transkriptionen von Audioaufnahmen ergänzt sind.

Ausgangspunkt unserer Analyse bildet ein Protokoll zur Einführung und ersten Sitzung des Klassenrates im neuen Schuljahr der 4. Grundschulklasse. Wir haben das Protokoll zunächst offen codiert (Strauss & Corbin 1996) und Kategorien zentraler Konzepte gebildet und in chronologischer Hinsicht repetitive Verlaufsmuster herausgearbeitet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Modi der Abstimmung innerhalb desselben Klassenrates höchst unterschiedlich sind. Unsere Ergebnisse kontrastieren wir minimal und maximal im permanenten Vergleich mit Klassenräten der 3. und 5. Klasse (sich neu konstituierender Klassenrat vs. bereits länger etablierter Klassenrat, von einer Schüler*in geleiteter Klassenrat vs. von einer Pädagogin oder einem Pädagogen geleiteter Klassenrat, längere gemeinsame Klassengeschichte vs. neu zusammengesetzte Schulklasse) und können so übergreifende Phänomene des Abstimmungsprozesses generieren, abstrahieren und systematisieren.

Im Sinne des Theoretical Samplings (Glaser & Strauss 1967) haben wir Fälle von Abstimmungen ausgewählt und kontrastiert, die sich sowohl organisatorisch (Stim-

6 Vergleiche für eine solche analytische Perspektive auf die performative Bildung von Gemeinschaften auch Wulf et al. (2001) und Engel und Göhlich (2019).

7 Die praxistheoretischen Überlegungen zur ‚Herstellung von Schulklassen‘ von Drope und Rabenstein (2021) verfolgen u. E. einen ähnlichen Ansatz, wenn sie die Herstellung eines Kollektivsubjekts analytisch betrachten und hierfür die normativen Erwartungen zurückstellen.

8 Die zugrundeliegenden Forschungsprojekte sind: „Pädagogik und Geschlecht im mono- und koedukativen Unterricht“ (Projektleitung: Jürgen Budde und Katja Kansteiner, 2012-2013), „Zur Konstruktion des Gemeinsamen“ (Projektleitung: Andrea Bossen, seit 2019) und „Perspektiven auf den Klassenrat“ (Projektleitung: Angela Bauer, 2010-2012).

mungsbild ohne Abstimmung; Aushandlung ohne Abstimmung; Abstimmung mit gleichem Stimmrecht für alle; Abstimmung mit variablem Stimmrecht, z. B. wer nicht da ist, hat keins; Abstimmung mit ungleichem Stimmrecht, z. B. Lehrer*in hat gewichtigere Stimme; Revision mit erneuter Abstimmung) als auch inhaltlich (individuelle Themen wie Konflikte in Freundschaftsgruppen oder die Ausführung des Klassensprecheramtes, Themen die ganze Klasse betreffend wie Bezugnahme auf Klassenorganisation) unterscheiden. Zugleich haben wir die Übergänge hin zur Abstimmung genauer interpretiert.

In diesen Abstimmungsprozessen wird – so gilt es empirisch im Folgenden zu zeigen – in besonderer Weise auf Gemeinsames Bezug genommen bzw. (Klassen)Gemeinschaft im Vollzug hergestellt. Unabhängig von der organisatorischen Frage, ob alle Mitglieder einer Klasse an der Abstimmung teilhaben oder das Abstimmungsergebnis von allen als Gemeinsames anerkannt wird, richten wir den Blick auf die Funktion der Abstimmung im Zusammenhang mit der Form der (Klassen)Gemeinschaft, die im Vollzug dessen konstruiert wird.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen und methodologischen Perspektiven ergeben sich die folgenden heuristischen Fragen für unser Interesse an der Konstruktion von (Klassen)Gemeinschaft (und damit auch Individualität und Differenz): Wie kommt es zur Abstimmung? Wie wird abgestimmt? Was wird durch die Abstimmung beschlossen? Wie wird der Beschluss hinsichtlich Verbindlichkeit für wen verstanden? Inwiefern wird der Beschluss als ein gemeinsamer verstanden bzw. kommuniziert?

3.1 Wie Abstimmungen Diskurse verkürzen und verengen

Abstimmungsverläufe sind häufig ähnlich: Nachdem ein klassenförmiger, offener Austausch über ein eingebrachtes Thema oder Problem stattgefunden hat, wird eine Abstimmung eingeleitet, bei der alle Teilnehmenden des Klassenrates eine Stimme abgeben können. In den vorliegenden Protokollen zeigen sich zwei verschiedene Formen, wann und wie eine Abstimmung einsetzt.

Im Klassenrat der 4. Klasse, der zum ersten Mal zusammenkommt, werden zukünftige Abläufe, notwendige Materialien und personelle Aufgaben besprochen. Neben der Lehrperson (LP) ist eine Sozialpädagogin (SP) anwesend, die die Klasse maßgeblich durch diese erste Klassenratssitzung führt. Es werden Erfahrungen der Kinder abgefragt, wie sie den Klassenrat in ihren bisherigen Klassen erlebt haben und ebenso, was sie sich für den jetzigen Klassenrat wünschen. In der beobachteten Szene markiert die Sozialpädagogin den Bedarf eines sogenannten ‚Regelwächters‘, der die Einhaltung der (Gesprächs-)Regeln kontrolliert und Verstöße ahndet. Dann sagt sie:

„Und was kann man machen, wenn’s so total laut wird und alle durcheinander reden?“ Nora und Kevin melden sich. Immanuel: „Gong“ SP: „Ja, ‘ne?“ Zeigt mit ihrem Stift in die Richtung von Nora: „Habt ihr auch gemacht?“ Nora nickt. Kevin: „Klingel, wir ham ‘ne Klingel.“ SP: „Die. Diese Klingel.“ Die SP greift hinter sich und es klingelt. Kevin: „Und ein Gong.“ SP: „Und ein Gong.“ Nora: „Ich will ‘ne Klangschißel.“ LP: „Das könn‘ mer auch noch mal abstimmen.“

Die Sozialpädagogin fragt nach einer Lösung dafür, wenn „*alle durcheinander reden*“. Die Antworten der Kinder sind durch die gemeinsame Praxis bestimmt, die zuvor er-

fahren wurde. Sie schlagen Gegenstände vor, deren Gebrauch und Zusammenhang zum Regelbruch bereits verinnerlicht sind und kein weiterer Erklärungsbedarf besteht. Kevin verweist darauf, dass beide Gegenstände (Gong und Klingel) zum Inventar des Klassenzimmers gehören, damit grundsätzlich verfügbar sind und in eine neue gemeinsame Praxis überführt werden können. Als Nora sich für die Klangschale ausspricht („*Ich will 'ne Klangschüssel*“; damit ist der Gong gemeint), geht es nicht länger um einen allgemeinen Austausch oder Verfügbarkeiten, sondern um die individuelle Willensbekundung. Dieses Ereignis nimmt die Lehrperson vermutlich zum Anlass, um auf eine Abstimmung zu lenken. Es geht an dieser Stelle offenbar nicht darum, den eigenen Willen zu bekunden, sondern darum, einen gemeinsamen Beschluss zu verabschieden. Mit der Zurückweisung des Individualinteresses wird implizit auf demokratische Mehrheitsentscheidungen verwiesen. Das Mittel zum Zweck ist dabei die Abstimmung, bei der Partikularinteressen klassenförmig aufgeführt (Wer ist für...?), aber letztlich handlungspraktisch und ergebnisorientiert in einer Mehrheitsentscheidung verkürzt oder gar aufgelöst werden.

In einer anderen Szene desselben Klassenrates wird darüber diskutiert, wie die Rollen (Vorsitzende*r, Regelwächter*in, Protokollant*in, Zeitwächter*in) im Klassenrat vergeben werden können: entweder per Zufall (über eine Drehscheibe) oder reihum (über eine Art Uhr mit Wäscheklammern). Als dritte Variante wird eine Dartscheibe mit allen Namen vorgeschlagen, bei der der Pfeil entscheiden soll – je nachdem welcher Name getroffen wird. Der letzte Vorschlag wird allerdings von der Sozialpädagogin mit den Worten „*Oh das ist 'n bisschen komplizierter zu besorgen*“ abgewiegelt. Als keine weiteren Vorschläge genannt werden, fasst sie zusammen:

„Also, es gab jetzt den Vorschlag Drehscheibe oder eben Uhr mit äh, mit Wäscheklammern.“ Sie stützt ihren Kopf auf die Hand. Kevin: „Oder eben Dartscheibe, Dartscheibe.“ Er tut dabei mit der Hand so, also würde er einen Dartpfeil werfen. Die SP guckt zu Leo und sagt: „'n naja, lass mal oder?“ Die LP lächelt und schüttelt den Kopf. Einige Kinder reden. Kevin: „Doch, ich krieg 'ne Dartscheibe zum Geburtstag.“ Leo: „Ich habe auch 'ne Dartscheibe, aber ohne Pfeile.“ SP: „So, bleibt mal beim Thema, Kinder. Soll' mer das auch einfach mal abstimmen?“ Einige Kinder: „Ja.“

Kevin erinnert die Sozialpädagogin an die genannte Option der Dartscheibe, die von beiden Erwachsenen unbegründet verneint wird, obwohl Leo und Kevin jeweils eine Dartscheibe zur Verfügung stellen würden und damit das Problem der Beschaffung aufgelöst wäre. Als die Sozialpädagogin sagt „*so, bleibt mal beim Thema, Kinder*“ wird über die Adressierung der Schüler*innen als „*Kinder*“ eindrücklich auf die Generationendifferenz hingewiesen und damit der ungleiche Status der Teilnehmenden reproduziert. Der Verweis auf das „*Thema*“ exkludiert den Vorschlag der beiden Schüler von der Diskussion. Mit der Steuerung der Aufmerksamkeit auf eine erneute Abstimmung („*Soll' mer das auch einfach mal abstimmen?*“) wird zugleich jede weitere Diskussion unterbunden.

Hier zeigt sich, dass die Lenkung zu einer Abstimmung nicht nur den Abbruch einer Diskussion ermöglicht, sondern auch der Einschränkung von Optionen dienen kann. So werden letztlich ‚nur‘ diejenigen Optionen versammelt, die in die schulische Norm passen (die Dartscheibe gehört offensichtlich nicht dazu), was wiederum von der Lehrperson kontrolliert und abgesegnet werden muss. Die Sozialpädagogin übt dafür das

entsprechende Monitoring aus und vermittelt zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass eine Abstimmung dann eingeleitet wird, wenn der Diskurs von einer sachlichen Ebene hin zu einer individuellen Perspektive wechselt (wie im ersten Fall) oder der Diskurs sich verschiebt hin zu Aspekten, die schulisch nicht legitimiert sind (wie im zweiten Fall). Ersteres diszipliniert im Sinne des konzeptionellen Diskurses zum Klassenrat zur Gemeinschaft, da es gerade um einen gemeinsamen Beschluss geht und nicht um Eigeninteressen. Zweiteres diszipliniert im Sinne der institutionellen Rahmung zur (Klassen)Gemeinschaft und zur Regelung gemeinsamer Beschlüsse durch formale Regeln und Vorgaben. Wir können beobachten, dass in beiden Szenen zunächst eine offene Beteiligung am Diskurs möglich ist, ohne jedoch darauf verpflichtet zu sein. Bei der Abstimmung ist das dann nicht mehr möglich, da diese ein abkürzendes, aber vor allem schließendes Element ist, welches durch ein kontrolliertes Verfahren in einen Beschluss mündet. Mit der Einleitung der Abstimmung tritt also ein Wendepunkt ein, der die gemeinsame Diskussion ‚davor‘ in einen gemeinsamen Beschluss ‚danach‘ überführt. Damit wird nicht nur der Beschluss funktionalisiert, sondern auch die (Klassen)Gemeinschaft, die diesem Beschluss unterworfen ist.

3.2 Wie Abstimmungen individuelle Meinungen erfordern und Gemeinsames bilden

An anderer Stelle des Klassenrates der vierten Klasse wird geklärt, wie Themen in den Klassenrat eingebracht werden können. Nach einem kurzen Austausch dazu sagt die Sozialpädagogin (SP):

„... eins nach dem anderen. Jetzt erstmal: Würdet ihr euch eher so 'ne Pinnwand wünschen oder eher 'ne Box?“ Einige Kinder sagen gleichzeitig Box bzw. Pinnwand. SP: „Wer, wer würde gern 'ne Pinnwand haben? Meldet euch mal. Gucken wir mal, was so das Meinungsbild ist.“ Nora, Imanuel, Fiona und Leo melden sich. Nora schaut in die Runde und nimmt den Arm wieder runter. Sie streckt den Zeigefinger nah an ihren Brustkorb.

Die Präferenzen werden in diesem Fall auf eine duale Wahlmöglichkeit (Box oder Pinnwand) hingeführt. Zur Abstimmung werden zunächst diejenigen um Meldung gebeten, die eine Pinnwand priorisieren. Mit der Frage „*wer würde gern*“ sind die Schüler*innen aufgefordert, sich zu positionieren. Aus den individuellen Positionierungen entsteht so ein „*Meinungsbild*“; ein gemeinsames Bild der Verteilung der (zwei zur Auswahl stehenden) Meinungen der Schüler*innen.

Im weiteren Verlauf zeigt sich nun aber anhand von Nora, dass die anzuzeigenden ‚Meinungen‘ gar nicht als individuelle bestehen. Denn Nora scheint mit dem Blick in die Runde und dem Zurückziehen ihrer Meldung ‚ihre‘ Präferenz gerade erst in Relation zu anderen Präferenzen zu bilden. Deutlich wird, wie hier das Verfahren eine Individualität voraussetzt, die gerade erst durch dieses Erfordernis mit hervorgebracht wird. Das Zurücknehmen des Zeigefingers nah an den Brustkorb verkörpert genau dies. Denn das mittels Melden eingeforderte Äußern einer Präferenz ist immer auch ein körperliches

Exponieren von sich als jemand, der oder die eine eigene Meinung hat und diese nun klassenöffentlich präsentiert. Und zugleich scheint genau dies gar nicht der Fall zu sein. Das gemeinsame Meinungsbild ist also insofern fragil, als es der Logik nach auf etwas (einer individuellen Meinung) beruht, das als solches gar nicht besteht.

Die SP zählt nun die Meldungen, fragt dann, wer gerne eine Box hätte und zählt auch diese Stimmen. Als sie dann von Imanuel darauf hingewiesen wird, dass Tanja und Felicitas sich nicht gemeldet haben, fragt sie diese:

„Ihr habt keine Meinung dazu? Ihrenthaltet euch?“

Tom: „Ich habe auch keine.“

Der Hinweis von Imanuel und die darauf folgende Rückfrage bekräftigen noch einmal die grundsätzliche Erwartung, eine Meinung zu haben und mit dieser exponieren zu müssen. Einzig Tom scheint dieser Erwartung gegenüber indifferent, da er sich nicht gemeldet hatte und nun selbstbewusst kundtut, keine Meinung zu dieser Wahlmöglichkeit zu haben. An Toms Reaktion und an der doppelten Rückfrage der Lehrkraft wird zudem deutlich, dass die Stimmabgabe mit der individuellen Meinung gleichgesetzt wird und interessanterweise einer Enthaltung unterstellt wird, keine Meinung zu haben.

SP fordert nun noch einmal die Schüler*innen zur Positionierung auf:

„So, jetzt nochmal einmal die Finger hoch, wer 'ne Box möchte, ganz hoch.“ Nora senkt den Arm. Karl, Jonathan und Nele heben die Arme. SP: „Eins, zwei, drei.“ Olga hebt den Arm. SP: „Vier. Ist 'n bisschen. Dann fragen wir vielleicht einfach nochmal, wenn die anderen vier Kinder wieder da sind, 'ne? Weil das ist jetzt so 'n bisschen.“ Dabei schaut sie zur LK.

LK: „Mmmh.“

SP: „Knapp. Okay“

Das Ergebnis der Abstimmung bzw. das sich ergebende Meinungsbild (fünfmal Pinnwand, viermal Box sowie Enthaltungen) wird nun nicht expliziert. SP stellt schlicht fest „Ist 'n bisschen“ und schlägt dann vor („vielleicht“) die Abstimmung zu vertagen, bis mehr Schüler*innen anwesend sind. Dies schlägt sie allerdings nicht den Schüler*innen, sondern der Lehrkraft vor. Diese wird somit zur Instanz der Rückversicherung und damit zur letztlichen Instanz der Verantwortung, während die Schüler*innen damit zum Medium der Meinungsbildung, nicht aber zu letztendlichen Entscheidungsinstanzen werden. Allerdings scheint dies zumindest begründungsbedürftig, wie die abschließende Erklärung „Weil das ist jetzt so 'n bisschen [...] knapp“ zeigt. Dass genau hier die Abwesenden relevant werden, zeigt, dass sich SP implizit bei Abstimmungen an einer Mehrheit der gesamten Mitglieder der Schulklasse orientiert. Denn das Ergebnis der Abstimmung ist so knapp, dass die Abwesenden noch einen entscheidenden Einfluss auf dieses hätten. Schüler*innen gelten hier also als Individuen, deren Stimme insofern zählt, wie sie relevant für die Entstehung einer Mehrheit ist. Dass die Abwesenheit mehrerer Schüler*innen darüber hinaus aber unproblematisch scheint, macht deutlich, dass sie im Klassenrat vor allem als Mitglieder mit Stimmrecht gelten, die in quantifizierender Hinsicht einen Unterschied machen, und eben nicht als Individuen, die durch

ihre möglichen Redebeiträge in qualitativer Hinsicht einen Beitrag leisten. Sie werden entsprechend nicht vorrangig als diskurskompetente, sondern als stimmberechtigte Mitglieder der Klasse anerkannt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich das Kollektivsubjekt der (Klassen)Gemeinschaft in den Abstimmungsverfahren vor allem als das Ergebnis der Addition und Relationierung von Meinungen stimmberechtigter Mitglieder konstituiert. Aus der quantifizierbaren Mehrheit der Stimmen der Mitglieder einer Klasse werden gemeinsame Regeln abgeleitet, die dann für alle gelten und damit das Gemeinsame dieser (Klassen) Gemeinschaft konstituieren. Nicht die Meinungsbildung im Diskurs, sondern die Entscheidungsfindung auf Basis ‚bestehender‘ Meinungen konstituiert diese gemeinsamen Regelungen der so entstehenden Gemeinschaft. Für den Prozess der Abstimmung werden die Schüler*innen deshalb paradoxerweise als solche mit individuellen Meinungen vorausgesetzt, aber gerade erst durch dieses Erfordernis als solche hervorgebracht.

3.3 Wie Abstimmungen Divergenzen sichtbar machen

In manchen Fällen waren auch Ablehnungen einer Abstimmung zu beobachten, in denen somit keine gemeinschaftliche Anerkennung des Beschlusses stattfand.

Im Klassenrat einer fünften Gymnasialklasse wird die anstehende Wahl einer neuen Vertrauenslehrkraft diskutiert. Der Klassensprecher Henner hat die Aufgabe, in der sog. ‚Schülermitverantwortung‘ (SMV) dafür eine Stimme abzugeben. Als zugleich Leiter des Klassenrates möchte er Vorschläge für die Wahl einholen und moderiert die Runde dementsprechend an: *„es soll ja auch für euch okay sein, deshalb brauchen wir ein paar Vorschläge“*. In der Folge wird der Name eines Lehrers genannt, aber auch von einem Schüler geäußert, dass es (wieder) eine *„Frau“* sein könne. Nach Rückfrage der Lehrperson, ob Henner diese Meinungen reichen, um in die klassenexterne Wahl der Vertrauenslehrer*in der SMV zu gehen, antwortet Henner, dass es für ihn okay ist und schlägt im Falle der Wahl einer Frau den Namen einer Lehrerin vor. Anschließend äußert ein Mitschüler jedoch den Wunsch einer klasseninternen Abstimmung dazu:

Merlin möchte abstimmen, welche:r Lehrer:in die meisten Zustimmungen von der ganzen Klasse erhält. Ich merke, dass Henner das nicht so gefällt, denn *„es wird in der SMV sowieso extra gewählt“*. Die Klasse plädiert doch für Abstimmung, worauf Henner sagt: *„Dann habe ich ja gar nichts mehr zu entscheiden. Dann habt ihr mich ja praktisch schon verpflichtet, den Einen zu nehmen“*. Herr Abuhl äußert sich, dass Henner ja das Meinungsbild der Klasse mitnehmen kann, aber dass er nachher trotzdem völlig frei in seiner Entscheidung ist.

Henners Bedürfnis nach Rück- oder Absicherung seines Wahlganges wird dabei von der Klasse nicht als legitimes Ziel anerkannt, sondern der Wunsch nach gemeinsamer Abstimmung eines Kandidaten oder einer Kandidatin hervorgebracht. Das erscheint folgerichtig, wurde durch Henner doch ein kollektiver Bezug eingeführt: *„deshalb brauchen wir ein paar Vorschläge“*. Merlins Vorschlag einer kollektiven Entscheidung des Themas liegt jedoch in Kontrast zu Henners individuellem Anliegen (Absicherung) und seinem Verständnis der Ausführung seiner Rolle als Klassensprecher. Eine gemeinschaftliche Entscheidung würde Henners individuelle Stimme bei der Wahl der SMV zur

universellen Stimme der Klasse machen und dem Wunsch der (Klassen)Gemeinschaft verpflichtet, er müsste sich sozusagen unterordnen. Dabei wird ein Spannungsmoment zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Ansinnen deutlich, das jedoch im Rahmen des Klassenrates nicht aufgelöst werden kann. Das zeigt sich auch in Herrn Abuhls Versuch, den unterschiedlichen Positionen gerecht zu werden: Sein Hinweis darauf, dass Henner „*völlig frei in seiner Entscheidung ist*“ führt eine Abstimmung und das Thema ad absurdum.

Die Problematik der Divergenz von Bedürfnissen der (Klassen)Gemeinschaft und (weniger) Individuen tritt auch im folgenden Beispiel des Klassenrates einer dritten Grundschulklasse auf. So thematisieren vier befreundete Mädchen, dass es immer wieder Konflikte untereinander gibt und sie sich wünschen, dass sie nicht mehr so oft streiten. Von den Mitschüler*innen werden verschiedene Lösungsvorschläge verbalisiert und die Moderatorin Grit leitet eine Abstimmung ein, bei der sich die Mehrheit der Klasse dafür ausspricht, dass die Mädchen die nächste Zeit getrennt spielen sollen. Mit dieser Entscheidung sind die Beteiligten unzufrieden und verweisen darauf, dass sie „*doch auch mit dem Lösungsvorschlag einverstanden sein*“ müssen. Daraufhin kommt es zu folgender Interaktion:

Grit: haben jetzt einen abgestimmt und jetzt müsst ihr auch mal Lösungsvorschläge machen (2) weil alle bisher haben für euch n Lösungsvorschlag gemacht und ihr habt fast keinen gemacht (3) habt einer von euch n Vorschlag (2) [Magdalena meldet sich] Magdi

Magdalena: ich finde dis mit den Stopzeichen is n guter Vorschlag (.) wenn man merkt das man Streit ich find dis is gut [Schira meldet sich]

Grit: hat noch jemand ‚einer‘ (fragend) Schira

Schira: also wir habens auch immer so mit einer Streitliste versucht aber bisher klappt es auch nich so richtig

Grit: okay wer is von also wir alle jetzt nich aber von den vieren wer is für Stopzeichen (4) [es melden sich nacheinander: Magdalena, Tina, Miley, Schira] n okay ja Stopzeichen (2)

Eine bloße Ablehnung des Abstimmungsergebnisses wird von der Moderatorin als nicht legitim bestimmt und durch eine Modulation des Verfahrens begegnet. So sollen die betroffenen Mädchen eigene Vorschläge hervorbringen und untereinander abstimmen. Ziel dieses Verfahrens scheint nicht mehr ein mehrheitsfähiger Beschluss zu sein, sondern die Zustimmung der Freundinnengruppe. In der anschließenden Abstimmung sind auch nur sie stimmberechtigt. Die restlichen Mitglieder der Klasse werden in der Aufforderung zur Stimmabgabe zu passiv Zuschauenden erklärt: „*also wir alle jetzt nich*“. Die Problematik der vorherigen Ablehnung des gemeinschaftlichen Beschlusses wird dabei nicht bearbeitet, sondern ähnlich wie schon im Fall von Henner eine Alternative benannt, für die die Ablehnung keine Rolle mehr spielt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass im Klassenrat partikulare Interessen von Ratsuchenden (Henner, Freundinnengruppe) universellen Perspektiven der (Klassen) Gemeinschaft spannungsvoll gegenüberstehen können. In der Praxis bearbeiten die Akteure dieses Spannungsverhältnis durch eine formale Priorisierung von Beschlüssen,

welche die (Klassen)Gemeinschaft als eine funktionierende figuriert und deren Wert als eine pluralistische und diskursive in den Hintergrund rückt. Das Verfahren des Klassenrates wird in seiner Funktionalität für die gemeinsame Themenabarbeitung aufrechterhalten, indem die inhaltliche Inkongruenz einzelner Sichtweisen zur gemeinsamen Abstimmung nicht bearbeitet, sondern durch alternative ‚Lösungen‘ verdrängt wird. Die hier sichtbar gewordene funktionale Bearbeitung von Ablehnungen einer Abstimmung legt dabei die Grenzen der hergestellten (Klassen)Gemeinschaft offen.

4 Abstimmung als modus operandi der Gemeinschaftsbildung

Die Rekonstruktionen deuten darauf hin, dass es sich jeweils um eine funktionale Vorstellung von (Klassen)Gemeinschaft(en) handelt, die eng mit institutionellen Rahmungen verknüpft ist: In der Hinführung zu und Aufführung von Abstimmungen wird (Klassen)Gemeinschaft konstruiert, indem Partikularinteressen auf einen abzustimmenden Beschluss hin verdichtet und zugleich verkürzt werden, um dann in der Folge in einer gemeinsamen Entscheidung der sich konstituierenden (Klassen)Gemeinschaft aufzugehen. Dabei bleibt das bereits theoretisch dargelegte Spannungsverhältnis von Gemeinschaft und Individuum bestehen. Das zeigt sich in der Abfrage individueller Meinungen und dem daraus entstehenden gemeinsamen Meinungsbild ebenso wie an der Ablehnung von Beschlüssen, wobei Inkongruenzen im Sinne der funktionalen Gemeinschaftsorientierung aufgelöst bzw. unbearbeitet bleiben (müssen).

Anschließend an die schon von Budde und Weuster (2018) herausgestellte Subjektivierung zur „passförmigen Schüler*in“ (ebd.: 157) zeigt sich dabei, dass diese (Klassen)Gemeinschaft ebenfalls als eine Gemeinschaft von Schüler*innen zu verstehen ist, die nur bedingt auf Differenz ausgerichtet ist. Abstimmungen sind in diesem Zusammenhang Praktiken, die in ihrer Zielgerichtetheit daran orientiert sind, in eine gemeinsame und rationale Handlungs- oder Handhabungspraxis einzutreten und sich dieser unterzuordnen. So erscheint die *Abstimmung als methodische Lösung* für den Umgang mit Partikularinteressen, die noch bis zur Abstimmung bestehen bzw. geäußert werden *dürfen*, dann aber in einem rationalen Mehrheitsbeschluss münden *müssen* und von nun an das Kollektivsubjekt (Klassen)Gemeinschaft (be)gründen.

Da diese Abstimmungen also weder auf diskursiven Konsens oder gar Dissens (Reichenbach 2000) zielen und diskursive Fähigkeiten in den beobachtbaren Modi nur begrenzt eingeübt werden, scheint uns die Zielgerichtetheit vorrangig darin zu bestehen, das jeweilige Thema schlicht abzuschließen und den Fortgang der gemeinsamen Praxis ‚Klassenrat‘ nicht zu gefährden. Dadurch wird eine spezifische Form der (Klassen)Gemeinschaft hervorgebracht: Es handelt sich um eine Gemeinschaft, die eben pragmatisch und situativ-funktional miteinander kooperiert, um aufkommende (Konflikt)Themen abzuarbeiten. Dissens, als unumgängliches Moment von Gemeinschaft, wird im Rahmen der Klassenratspraxis nur als vorübergehend aufgeführt. Das erlaubt es, die Imagination einer ‚guten Gemeinschaft‘ aufrechtzuerhalten. Kurz: Die beobachteten Prozesse im Klassenrat produzieren eine *pragmatische (Arbeits)Gemeinschaft*, die an

Aufführung und Erhaltung ihrer selbst arbeitet und sich zugleich an den Bedarfen der Institution orientiert (vgl. auch Bossen & Merl 2021).

In der empirisch beobachteten Praxis zeigt sich das Problem der Übersetzung des Klassendiskurses, der ja in ein *institutionell anerkanntes Ergebnis* münden soll. Eine Ergebnisorientierung ist vor allem dann zu beobachten, wenn Partikularinteressen *vor* der Abstimmung zwar klassenförmig vorgeführt, aber gerade nicht kritisch-reflexiv und partizipatorisch ausgehandelt werden (auch Flügel 2021), sondern *nach* der Abstimmung lediglich ein ‚Gemeinschaftsbeschluss‘ deklariert wird. Spätere Verweise auf genau jenen (finalen) Beschluss ermöglichen und legitimieren zugleich eine funktionale Orientierung an reguliertem und normiertem Handeln anstatt bspw. Abweichungen pädagogisch zu bearbeiten (Budde et al. 2021). Das könnte auch erklären, weshalb eine Beteiligung aller angestrebt wird oder anders: eine mehr oder weniger explizite Aufforderung zur Positionierung etabliert wird – auch wenn man gar nichts mit dem verhandelten Thema zu tun (vgl. Kap. 3.3) oder „keine Meinung“ hat (vgl. Kap. 3.2).

5 Klassenrat als doppelt-pragmatisches Dispositiv

Die herausgearbeiteten *modi operandi* der Abstimmung (Verkürzung des Diskurses in Optionen, Unterordnung unter vermeintlichen Gemeinschaftsbeschluss, Abweisung des Individualinteresses) implizieren die Herstellung einer (Klassen)Gemeinschaft, die als eine pragmatisch-funktionale zu verstehen ist. Pragmatik und Funktionalität materialisieren sich dabei im Vollzug der Abstimmung, die den zentralen Fluchtpunkt bildet. Dazu werden die Schüler*innen als rationale Teilnehmer*innen adressiert und subjektiviert, die zwar Partikularinteressen kommunizieren dürfen (bzw. sich sogar positionieren sollen), aber letztlich (an)erkennen, welche Abstimmungsmöglichkeiten schulisch *und* funktional für die Arbeitsgemeinschaft sind. Die exemplarische Analyse verdeutlicht, wie die Programmatik der Herstellung von (Klassen)Gemeinschaft im alltäglichen Vollzug immer wieder auf eine pragmatische Entscheidungsfindung ausgerichtet wird. Eine emphatische Konstruktion von Gemeinschaft mit Rücksicht auf die differenzierten Bedürfnisse ihrer Mitglieder ist offensichtlich nicht bruchlos mit der unterrichtlichen Praxis des Klassenrats vereinbar.

Diese rekonstruierte Pragmatik ist dabei eine doppelte: Einmal in Bezug auf die Pragmatik der Abstimmung als performativer Akt, der regelgeleitet aufgeführt wird und die Praxis gangbar macht, und einmal mit Bezug auf die Pragmatik, das jeweils Beschlossene zu institutionalisieren (*wir* haben Regeln aufgestellt und dann können *wir* uns auch darauf beziehen und verpflichten). Kurz gesagt: Über die Herstellung der pragmatischen Gemeinschaft durch Abstimmung wird sie auch pragmatisch bearbeitbar.

Mit Blick auf die grundsätzliche pädagogische Idee einer Herstellung von Gemeinschaft durch den Klassenrat wäre abschließend nach der Bedeutung von Streit und der Aufrechterhaltung von Dissens (vgl. Reichenbach 2000) sowie nach peerkultureller Vergemeinschaftung jenseits schulischer Pragmatik zu fragen. Empirisch lassen sich durchaus Momente des Dissenses beobachten. Sie werden im Klassenrat allerdings recht schnell mit argumentativen Rationalisierungsformen der Unter- und Einordnung

eingefangen. Formal wird Schüler*innen zwar Partizipation zugesprochen, aber zugleich über das Mittel der Abstimmung von vorgegebenen Alternativen pragmatisch und vermeintlich plausibel verengt. Eine weniger pragmatisch orientierte Vergemeinschaftung der Gleichaltrigen im Sinne generationaler oder auch peerkultureller Gemeinschaft könnte wohl nur möglich werden, wenn die Schüler*innen jene implizite pragmatische Gemeinschaftslogik, die sich in der Abstimmung zeigt, konterkarieren. Denkbar wäre, dass sie sich von der auferlegten Praxis des Klassenrates distanzieren, bspw. durch Solidarisierung in Form eines einstimmigen Votums oder gar einer einstimmigen Enthaltung. Beides würde die schulische, pragmatisch funktionale Logik nicht in Frage stellen, sondern eher eine parallele Logik etablieren. Darin würde sich aber eine implizite Kritik am Konzept der vermeintlichen Demokratisierung von Schule und der idealisierten (Klassen)Gemeinschaft ausdrücken. Aus dieser Perspektive wäre das Potential der pädagogisch programmatischen Idee des Klassenrats gerade nicht die Herstellung einer ‚harmonischen‘ Gemeinschaft. Das Potenzial des Klassenrats wäre eher die Sensibilisierung der Schüler*innen für Dissens, für inkommensurable Bedürfnisse der Mitglieder in der Zwangsgemeinschaft Schulklasse (die sich durch schließende Abstimmungen nicht auflösen lassen), für eine Solidarisierung unter den Schüler*innen und für Möglichkeiten der zumindest partiellen Distanzierung von schulischen Regierungsprogrammen wie jenen des Klassenrats.

Autor*innenangaben

Dr.in Andrea Bossen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III -
Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
Franckeplatz 1
06099 Halle (Saale)
andrea.bossen@paedagogik.uni-halle.de
Tel.: 0345/5523895

Dr. Thorsten Merl
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich 21 Erziehungswissenschaften,
Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
thorsten.merl@uni-marburg.de
Tel.: 06421/2823075

Dr.in Angela Bauer
Universität Bayreuth
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Schulpädagogik
95440 Bayreuth
angela.bauer@uni-bayreuth.de
Tel.: 0921/554173

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle: Universitätsverlag.
- Bauman, Zygmunt (2009): *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2017): *Doing Privacy*. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rissler, Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 190-209.
- Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2012): *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS.
- de Boer, Heike (2018): *Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung?* In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule*. Wiesbaden: VS, S. 163-178.
- Budde, Jürgen (2010): *Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56/H. 3, S. 384-401.
- Budde, Jürgen/Helleberg, Lotta/Weuster, Nora (2021): *Contractualism as an element of democratic pedagogy?* In: *Journal of Social Science Education*, Jg. 20/H. 4, S. 48-71.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): *Subjektivierungen im Persönlichkeitsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat*. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule*. Wiesbaden: VS, S. 139-162.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2016): *Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?* In: *Schulpädagogik heute*, Jg. 13/H. 7.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021): *Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 14, S. 325-340.
- Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C. (1992): *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz.
- Drope, Tilmann/Rabenstein, Kerstin (2022): *Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen*. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22. Jg./H. 2, S. 315-330.
- Edelstein, Wolfgang (2008): *Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung*. In: *Die Ganzttagsschule*, Jg. 48/H. 2-3, S. 93-102.
- Engel, Nicolas/Göhlich, Michael (2019): *Vergemeinschaftung. Zur (Re-)Konstituierung von Organisationen*. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh, S. 95-118.
- Ernst, Wolfgang (2011): *Kleine Abstimmungsfibel. Leitfaden für die Versammlung*. Zürich: NZZ Libro.
- Fechner, Rolf (2015): *Gemeinschaft*. In: Farzin, Sina/Jordan, Stefan (Hrsg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Begriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 76-78.
- Flügel, Alexandra (2021): *Im Klassenrat - Handlungsmacht zwischen Passung und Verletzbarkeit*. In: Müller, Falko/Munch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz, S. 52-62.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1953): *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. Recklinghausen: Paulus.
- Friedrichs, Birte (2014a): *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Friedrichs, Birte (2014b): *„Wir regeln alles zusammen!“ Gemeinschaft gestalten im Klassenrat*. In: *Friedrich Schülerheft 2014. Engagement und Partizipation*. Seelze: Friedrich, S. 88-98.

- Friedrichs, Birte (2004): Den „Schattenseiten“ auf der Spur – Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hrsg.): *Das andere erforschen*. Wiesbaden: VS, S. 223-234.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gregori, Nina (2019): *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Haldimann, Nina (2019): „Du mueschs mit de Klass“ – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird. In: Hauser, Stephan/Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: Hep, S. 58-86.
- Hauser, Stefan/Haldimann, Nina (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive. In: Bock, Bettin, M./Dreesen, Phillipp (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 179-199.
- Heinzel, Friederike (2001): *Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation*. Habilitationsschrift. Halle.
- Heinzel, Friederike (2016): *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kerschensteiner, Georg (1966/1906): Die drei Grundlagen für die Organisation des Fortbildungswesens. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule*. Paderborn: Schöningh, S. 105-115.
- Korczak, Janusz (1973): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, Nele (2021): ‚Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 64/H. 2, S. 29-50.
- Leser, Christoph (2009): „Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform)Schulereferenzen auf das politische Lernen. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 39/H. 1, S. 64-80.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera (2016): „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive*. Weinheim: Beltz, S. 83-104.
- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Opp, Günther (2003): *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, Günther (2014): *Potenziale der Peergruppe. Theorie und Praxis Positiver Peerkultur*. In: *Tagungsdokumentation Fachtag Positive Peer Culture 19.2.2014*, online: https://www.cjd-creglingen.de/fileadmin/assets/projekt-chance/Tagungsdoku_PPC_Fachtag.pdf
- Opp, Günther/Brosch, Angela/Teichmann, Jana (2010): „In dieser Gruppe kann man reden ...“ *Positive Peerkultur in der Schule*. In: *Friedrich Schülerheft 2010. Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze: Friedrich, S. 108-109.
- Opp, Günther/Unger, Nicola (2006): *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Körber Stiftung.
- Otto, Ariane (2015): *Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Reichenbach, Roland (2000): Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46/H. 6, S. 795-807.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz K. (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39-61.

- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S.29-47.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: MV Wissenschaft.
- Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern: Peter Lang, S. 59-84.
- Rülcker, Tobias (2013): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt: Peter Lang, S. 533-558.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2019): Gemeinschaft – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, S. 9-36.
- Schäfers, Bernhard/Lehmann, Bianca (2018): Gemeinschaft. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer, S. 125-128.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Wiesbaden: VS.

Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen

Zusammenfassung

In der Schulklasse wird zwar viel geforscht, zu der Frage, wie Schulklassen hergestellt werden, jedoch kaum. Angesichts bisher vorliegender explorativer ethnografischer Studien, die sich für die Performativität von Schulklassen als diskursiv und körperlich hergestellte Ordnung interessieren, wird in dem Beitrag für den Anfang neuer 5. Klassen nach den in Artefakten und ihren Praktiken hergestellten normativen Vorstellungen der Schulklasse gefragt. Erkundet wird damit das Potenzial einer praxistheoretischen Perspektivierung der Erforschung der Schulklasse als eine sich materialisierende Kultur, die auch schrift- und zeichentragende Artefakte einbezieht. An Daten aus ethnografischen Beobachtungen zum Anfang neuer 5. Klassen werden Artefakte und ihr situativer Gebrauch in Bezug auf implizite, normativ erwünschte Vorstellungen zur Schulklasse betrachtet. Insgesamt zeigt sich die Herstellung der Schulklasse in dieser praxistheoretischen Perspektivierung auf die ersten Tage neuer 5. Klassen als eine zuvorderst auf ein gemeinsames Tun ausgerichtete soziale Praxis.

Schlagwörter: Ethnografie, Artefakte, Schulklasse, Praxistheorie, Vergemeinschaftung, Praktiken, Körper, Materialität

School Classes as a Materialising Culture. A Practice Theory Approach to Studying the First Days in Recently Started New Classes in Secondary Schools

A lot of studies are interested in relationships between students and teachers and students that develop within school classes, but there is hardly any research on the social construction of school classes. Against the background of ethnographic studies available so far, which investigate the performativity of school classes as a discursively and bodily produced order, this article asks for the normative conceptions of the school class, which is produced in artefacts and their practices in the beginning of new 5th grades in secondary schools. This paper explores the potential of a practice-theoretical perspective on the study of the school class as a materializing culture, therefore it concentrates on artefacts bearing writing and signs. Using empirical data from participant observations of the beginning of new 5th grades, artefacts and their situational use are considered in relation to implicit, normatively desired conceptions of the school class. Overall, this practice-theoretical perspective on the first days of new 5th grades reveals the production of the school class as a social practice that is first and foremost oriented towards doing things together.

Keywords: ethnography, artefacts, school class, practice theory, communitization, practices, body, materiality

In der ethnografischen Forschung wird die Schulklasse meist als gegeben vorausgesetzt. Selten wird sich bisher noch für die Praktiken interessiert, in denen die Schulklasse im Schulalltag als Einheit aufgeführt bzw. performativ hergestellt wird. Kelle (1997) zeigt auf Basis von ethnografischen Beobachtungen und Interviews mit neun- bis zwölf-jährigen Schüler*innen, wie Schüler*innen mit Grenzziehungen zwischen einem die Mitglieder der eigenen Klasse einschließenden ‚Wir‘ gegenüber einer Konstruktion der

Mitglieder anderer Klassen als ‚die Anderen‘ „mit großer Selbstverständlichkeit eine Bindung an ‚ihre‘ Klasse zum Ausdruck bringen“ (ebd.: 164). Ein implizites Wissen um die kontingente Einteilung von Schulklassen komme dabei, so Kelle, ebenso wie die Bereitschaft zu „Substantialisierung von Unterschieden“ (ebd.: 165) zum Tragen. Der Körperlichkeit von Praktiken, in denen die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse als selbstverständlich aufgeführt wird, schenkt Falkenberg (2013) mit auf „[s]tumme Praktiken“ in verschiedenen Sekundarschulklassen fokussierten ethnografischen Beobachtungen Aufmerksamkeit. Sie konstatiert, dass in „Körperpraktiken Schüler einer Klasse ‚Familienähnlichkeiten‘ (Wittgenstein) auszubilden [scheinen, KR], die sie als Gemeinschaft von Praktiken erkennbar macht“ (ebd.: 46). Eine erste explorative Studie zum Schulanfang fragt darüber hinaus, wie Klassen am Schulanfang nicht nur administrativ (Sertl & Leditzky 2016), sondern auch pädagogisch konstruiert und in den ersten Tagen ihres Zusammenkommens als soziale Ordnung formiert werden (Khan-Svik et al. 2018). Der Frage, welche Rolle Artefakte dabei spielen, wird jedoch bislang nicht nachgegangen.

In unserem ethnografischen Forschungsprojekt zu den ersten Tagen neuer 5. Klassen an weiterführenden Schulen fiel auf, dass in den sogenannten Kennlerntagen ein „mehr oder weniger wörtlich zu nehmendes bildhaftes Imaginieren der Klasse“ (Drope & Rabenstein 2021: 325) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Artefakten eine wichtige Rolle spielte, durch die dann auch normative Vorstellungen von der Schulklasse – d. h. darüber, wie die Schulklasse als ein sozialer Zusammenhang sein soll oder werden kann – im Klassenraum (teilweise) auf Dauer präsent gemacht wurden. Während die Materialität des Klassen- als Unterrichtsraum (Hackl & Stifter 2018) im engeren Sinne (fach-) unterrichtlich relevanter Wissensobjekte (Röhl 2022) bereits seit Längerem Gegenstand der Unterrichtsforschung ist, werden bildhafte Darstellungen und damit auch schrift- und zeichentragende Artefakte in der ethnografischen Unterrichtsforschung noch wenig einbezogen bzw. analysiert (Bossen 2020). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie und mit welchem Gewinn eine Analyse bild-, schrift- bzw. zeichentragender Artefakte in eine praxistheoretisch fundierte Forschung, die sich für die Performativität der Schulklasse interessiert, einbezogen werden kann.

Für die Darstellung der Ergebnisse gehe ich wie folgt vor: Zunächst werden Befunde der wenigen ethnografischen Studien zu den ersten Tagen neuer Schulklassen und den von Lehrkräften eingebrachten normativen Vorstellungen der Vergemeinschaftung in Schulklassen resümiert (1.). Wie eine praxistheoretische Forschung mit Interesse an Artefakten und ihren situativen Gebrauch methodologisch und methodisch angelegt werden kann, wird im zweiten Kapitel skizziert (2.). Anschließend werden ausgewählte Daten¹ analysiert (3.) und schließlich der Ertrag der Forschung bilanziert (4.).²

1 Ich danke Tilman Drope für die Zurverfügungstellung der Protokolle der ethnografischen Beobachtung aus der von uns gemeinsam realisierten explorativen Studie zu den ersten Wochen neuer 5. Klassen an weiterführenden Schulen und für eine erste Zusammenstellung von Datenausügen für das im Anschluss daran in diesem Beitrag verfolgte Erkenntnisinteresse.

2 Ich danke Lars Wicke und den anonymen Gutachter*innen für Anregungen zu diesem Text.

1 Forschung zur Schulklasse: Befunde und offene Fragen

Insgesamt sind für Schulklassen Rituale (Kellermann 2008) und auf „spezifische, vergemeinschaftende Ziele [gerichtete, KR] erzieherische [...] Aktivitäten“ (Budde 2020: 72) noch kaum erforscht. Mit dem Interesse an der sozialen Konstruktion von Schulklassen zeigen erste ethnografische Studien die Relevanz administrativer Vorgänge sowie pädagogischer Gestaltung erster Tage neuer Klassen für die Formierung von Schulklassen auf. Die Befunde zu den innerschulischen Verhandlungen zu neuen 1. Klassen (Sertl & Leditzky 2016) können als Hinweis darauf verstanden werden, dass Lehrkräfte die Kontingenz von Schulklassen mit Entscheidungen über ihre mehr oder weniger als homogen oder heterogen komponierte soziale Zusammensetzung zu bearbeiten versuchen. Des Weiteren werden während der sogenannten Kennlerntage, wie ethnografische Studien zu neuen Klassen am Schulanfang (Leditzky 2018) und an weiterführenden Schulen (Drope & Rabenstein 2021) beschreiben, vor allem lehrerseitig Erwartungen an ein regelkonformes Verhalten der Schüler*innen eingespielt und Schüler*innen hinsichtlich ihrer Passung zu unterrichtlichen Erwartungen zu beobachten versucht. Drope und Rabenstein (2021) zeigen darüber hinaus, wie Schüler*innen als füreinander in verschiedener Hinsicht Ansprechbare adressiert werden. Ein dabei ebenfalls beobachtetes „bildhaftes Imaginieren der Klasse“ (ebd.: 325) wird vor allem als Element eines in der Klasse über die Klasse entstehenden Narrativs verstanden, „insofern das Imaginieren der Klasse als Einheit erst ein Bezugnehmen auf eine Vergangenheit und eine Zukunft als Gemeinsames ermöglicht und zugleich diese Vorstellung des Gemeinsamen stabilisiert“ (ebd.: 326). In weiteren explorativen Studien deutet sich an, dass Lehrkräfte unterschiedlich weitreichende Vorstellungen mit Vergemeinschaftungsprozessen in der Schulklasse verbinden.

Einerseits steht in sozialstiftenden normativen Vorstellungen von Schulklassen, wie Hübner (2022: 84) mit einer Interviewstudie mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen zeigt, die Absicherung eines möglichst reibungslosen Unterrichts im Zentrum, andererseits wird auch eine über das Schulische hinausgehende Vergemeinschaftung unter den Schüler*innen mit Schulklassen verbunden. Auch in kollektivierenden Adressierungen von Klassen in ersten Unterrichtsstunden in neu formierten 4. Klassen durch Lehrkräfte wird ein solches Changieren der Lehrkräfte zwischen einer sie selbst einbeziehenden Unterrichtsgemeinschaft und einer sie selbst nicht einbeziehenden Klassengemeinschaft von Schüler*innen beobachtet (Bossen & Merl 2021: 337). In den Interviews mit den Lehrkräften zeichnet sich dabei ab, dass „paradoxerweise“ (Hübner 2022: 84) mit gesteigerten Vorstellungen an die Beziehungsförmigkeit der Schulklasse über den schulisch-institutionellen Rahmen hinaus zugleich die „Legitimität der Selbstautorisierung der Lehrkraft zur Gestaltung“ der Beziehungen in den Schulklassen abnimmt (ebd.). Darüber, wie diese normativen Vorstellungen zur Schulklasse am Anfang neuer Klassen – und laufend – im Klassengeschehen zum Tragen kommen, ist jedoch noch kaum etwas bekannt.

Als Forschungsdesiderat lässt sich festhalten, dass erst ansatzweise gefragt wird, wie Schulklassen pädagogisch hervorgebracht werden, dabei wurden auch die normativen Erwartungen von Lehrkräften, die in Bezug auf die Klasse eine Rolle spielen, bisher kaum beschrieben. In den explorativen Studien, die die ersten Tage neuer Schulklassen beforschen, wird vor allem deutlich, wie die Kontingenz von Schulklassen angesichts

einer hohen Bedeutung, die Lehrkräfte der Funktionalität von Schulklassen für die Durchführung eines reibungslosen Unterrichts zuweisen, zu bearbeiten versucht wird. Die Praktiken des bildhaften Imaginierens und die Artefakte, die dabei eine Rolle spielen, wurden bisher nicht im Detail rekonstruiert. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag danach gefragt, wie im Zusammenhang mit dem Einsatz von Artefakten in den sogenannten Kennlerntagen zu Beginn neuer Klassen welche normativen Vorstellungen zur Schulklasse in Schulklassen eingespielt werden.

2 Methodologische Weichenstellungen

Diesem Beitrag werden ausgewählte, im Zuge der ethnografischen Beobachtungen von den ersten Tagen in zwei neuen Klassen an einer Integrierten Gesamtschule in Großstadtrandlage aus den Jahren 2018 und 2021 fotografierte Artefakte, Auszüge aus Beobachtungsprotokollen und Interviews mit Lehrkräften zugrunde gelegt, die bisher noch nicht im Detail in die Auswertung einbezogen wurden (Drope & Rabenstein 2021). Den hier ausgewählten Artefakten ist gemeinsam, dass ihnen im Sinne von „[v]isual representations, including imagery, sign and symbol systems“ (Wagner 2011: 84), d.h. mit Symbolen, Schrift, Farben und Formen, visuelle Darstellungen der Schulklasse als ein aus ihren Mitgliedern bestehender Zusammenschluss eingelassen werden. Teilweise sind Schüler*innen im Zuge von Aufgaben während der Kennlerntage aufgefordert, sich an der Produktion dieser bildhaften Darstellungen der Schulklasse zu beteiligen. Das insgesamt hierbei an dieser Schule entstehende Ensemble an Artefakten kann dabei als offen angesehen werden, insofern einzelne Artefakte von Jahrgang zu Jahrgang in modifizierter Gestalt auftauchen und neue Artefakte hinzukamen.

Methodologisch besteht Einigkeit, dass sich die Sammlung von im Feld auftauchenden bild- und zeichentragenden Artefakten mit Feldbeobachtungen verbinden lässt (Wagner 2011). In der ethnografischen Unterrichtsforschung wird jedoch noch wenig diskutiert, wie genau Dokumente, d.h. „schrifttragende [...] Artefakte“ (Hilgert 2016: 256) bzw. typische schulische „Textartefakte“, wie z.B. Arbeitsblätter (Breidenstein et al. 2013: 92), in die ethnografische Forschung einbezogen werden. Oft wird sich auf sie vor allem als Träger der „Inhalte von Schriftkommunikation“ (ebd.) bezogen. Darüber hinaus werden jüngst im Kontext von Leistungsbewertung im Unterricht entstehende Portfolios als „stillgestellte Praktiken“ (Bossen 2020: 106) bzw. im engeren Sinne körperliche und sprachliche Praxis rekonstruiert (ebd.). Artefakte werden dafür als „fixierte ‚Aufschichtungen‘ von Praktiken und gleichzeitig Medien, an denen wiederum Praktiken anschließen“ (ebd.), verstanden. Wie im Zusammenhang mit Artefakten sowohl das „Beschriebene“ (Hilgert 2016: 256) als auch ihre Rezeption als in Praktiken entstehend zu erforschen ist, ist eine nicht nur für die „textbasierten historischen Kulturwissenschaften“ (ebd.) zentrale methodologische Frage. Für die Analyse des hier interessierenden Beitrags von zeichen- und schrifttragenden Artefakten in Prozessen sozialer Ordnungsbildung in Schulklassen gilt es methodologisch zu bestimmen, wie sie sowohl als aufgeschichtete, fixierte Sinnschicht als auch als mit ihnen im Zusammenhang stehende, sich in Praktiken vollziehende Rezeptionspraktiken untersucht werden können.

Die folgende explorative Analyse geht grundsätzlich mit Schatzki (2016: 69) von einer praxistheoretischen Perspektive und damit von der Frage danach aus, welche „Verständnisse“ (understandings), „Regeln“ (rules) und „normative Teleologien“ (teleoaffectivity) (ebd.) den Zusammenhang einer Praktik organisieren. Das Forschungsinteresse gilt damit der Normativität von Praktiken (Wagenknecht 2020; Ricken 2019). Praktiken bilden demnach „normative Verweisungszusammenhänge“ (Wagenknecht 2020: 265), von denen Artefakte ein Teil sind. Schatzkis Ontologie zufolge sind Artefakte dafür als etwas zu verstehen, „inmitten derer, mit denen und durch die Menschen verbunden sind“ (Schatzki 2016: 66). „[S]ayings and [r]ules“ erlangen Schatzki zufolge dabei u. a. dadurch Bedeutung, dass sie materialisiert werden (können). Die Materialität von Inschriften („materiality of inscriptions“, Schatzki 2019: 61) trägt dazu bei, dass ‚sayings and rules‘ Zeit und Raum überdauern (können). Um die Analyseperspektive genauer zu bestimmen, aus der bild-, zeichen- und schrifttragende Artefakte praxistheoretisch in den Blick genommen werden können, soll sich an der im Kontext historischer Forschung entstandenen praxistheoretischen Perspektivierung von schrift- bzw. zeichentragenden Artefakten orientiert werden. Zentrale Annahme der für die auf dieser Basis ausgeführten methodologischen Weichenstellungen ist, dass die Artefakte mit den ihnen eingeschriebenen Bildern, Zeichen und Symboliken auf ein Gesehenwerden im Klassenzimmer ausgerichtet sind. Dabei wird zu bedenken sein, dass die mit dem Sehen verbundene Wahrnehmung hier nicht im Sinne subjektiver Wahrnehmungen zu konzipieren ist, sondern als „Gerichtetheit der leiblich-sinnlichen Bewegungen im sozio-materiellen Feld“ (Frers 2015: 247).

In der historischen Forschung, der Praktiken des Gebrauchs von Artefakten aufgrund fehlender Quellen oft nicht zugänglich sind, bieten die Konzepte der „*Materialität* und *Präsenz*“ (ebd.: 262, Hervorhebung im Original) weiterführende Ansatzpunkte. Materialisierungen von Sinnbezügen entstehen demnach im Sinne einer kulturellen Modifizierung von Materialität im Zusammenhang aus „Artefakt-Stoff [...], Artefakt-Design und [...] Zeichensequenz“ (ebd.). Das Konzept der ‚Präsenz‘ fungiert sodann als „theoretisches ‚Scharnier‘“ (ebd.: 263) zwischen der „artefaktischen Materialität“ (ebd.) der Zeichen und ihrem situativen Gebrauch. Für die historischen Kulturwissenschaften – und insofern mit anderen Fragestellungen und Körper-Raum-Verhältnissen vor Augen als die, die hier zur Rede stehen – konstatiert Hilgert: „Diese ‚Präsenz‘ eines Artefakts ist in einem raum-konstitutiven Arrangement von Dingen und Körpern ihrerseits stets das Ergebnis (sozialer) (Rezeptions)Praktiken, die als ‚Präsentifizierung‘ bezeichnet werden können“ (Hilgert 2016: 262). Damit wird darauf reagiert, dass Artefakten weder allein aufgrund ihrer Materialität eine Bedeutung innewohnt noch ihre Materialität keinerlei Bedeutung für ihre Präsenz bzw. ihre Präsentifizierung in Praktiken hat. Anders gesagt: Zeichen- und schrifttragende Artefakte besitzen keine Bedeutung an sich, sie bringen allerdings als Aufforderungen ihre Rezeptionspraktiken mit hervor. Wesentlich ist, dass praxistheoretisch das Interesse auf das „reziproke Verhältnis“ (ebd.: 265) zwischen den Artefakten und Körpern, „zwischen material präsentem Geschriebenen und symbolisch Gezeigtem und den daran tatsächlich oder wahrscheinlich vollzogenen Rezeptionspraktiken“ (ebd.), gerichtet ist. Nach der Präsentifizierung der Artefakte lässt sich für die explorativen Auswertungen von Daten im Sinne einer performativen Präsenz-Werdung der Artefakte in der Schulklasse als sozialer Praxis fragen.

Mit dem Konzept der Präsentifizierung wird auch auf die Relation von Artefakten und Körpern verwiesen. Das Präsentmachen von mit artefaktischer Materialität verbundenen Sinnschichten wird also im Zusammenhang mit dem Körper und seinem sinnlich-wahrnehmendem Eingebunden-Sein in soziale Zusammenhänge gesehen (Hillebrandt 2016). Wie Körper dabei als zugleich „Produkte und Quelle der Praxis“ (ebd.: 74) zu verstehen sind, führt Hillebrandt in seiner Körper und Materialität integrierenden Theorieperspektive auf Praktiken aus und verweist damit auf die „zwei Seiten einer Medaille“ (ebd.: 75), die es hinsichtlich der Körper praxistheoretisch mitzuführen gilt. So ist davon auszugehen, dass Körpern im Zuge von Erfahrungen Modi der Wahrnehmung eingeschrieben werden ebenso wie davon, dass Körper als wahrnehmende Körper im Vollzug der Praxis mit hervorgebracht werden. Diese Konzeptualisierung von wahrnehmenden Körpern ist für die folgenden Rekonstruktionen wichtig mitzudenken, da in der Analyse gefragt wurde, wie sich die Präsenz der Artefakte im Tun von Schüler*innen und Lehrkräften in der Ausrichtung auf sie mit Körpern und Blicken und in Affizierungen durch sie als eine verkörperlichte Praxis im Klassenzimmer zeigt.

Insgesamt werden die folgenden explorativen Analysen methodisch durch im Kern drei Fragen geleitet, an denen sich – jedoch nicht schematisch – die folgende Darstellung der Ergebnisse zu orientieren versucht. In einem ersten Schritt wurde sich der im Zusammenhang mit der Materialität der Artefakte entstehenden Symbolik und ihrer Bedeutung in Bezug zur Schulklasse angenähert. Zweitens wurden die situativen Gebrauchsweisen der Artefakte im Klassenzimmer und die damit entstehenden Praktiken der Präsentifizierung der Artefakte als reziprokes Verhältnis zwischen den Artefakten und den Körpern von Lehrkräften und Schüler*innen zu verstehen gesucht. In einem dritten Schritt wird der weitere Verbleib der Artefakte im Klassenzimmer und somit die Frage nach einer – mehr oder weniger – im Klassenraum auf Dauer gestellten Präsenz normativer Vorstellung zur Schulklasse berücksichtigt. Das Erkenntnisinteresse wird damit sowohl auf die den Artefakten eingeschriebenen normativen Vorstellungen zur Schulklasse und damit auf das „Implizite der Artefakte“ (Bossen 2020: 117) als auch ihren situativen Einsatz in der Schulklasse gerichtet. Die (fotografierten) Felddokumente und die Beobachtungsprotokolle werden dafür an ausgewählten Stellen um die Thematisierung der Artefakte bzw. der mit ihnen im Zusammenhang stehenden Praktiken durch Lehrkräfte in Interviews ergänzt. Das mit der ethnografischen Feldforschung generierte Wissen ist unverzichtbar, um die Artefakte als eingebettet in ihrem Entstehungs- und Verwendungskontext zu verstehen (Bossen 2020). Explorativ sind diese Analysen bzw. ihre Ergebnisse auch dahingehend zu verstehen, dass die vorliegenden Daten zukünftig für die Frage nach der Präsentifizierung von Artefakten noch zu ergänzen wären.

3 Präsentmachen normativer Vorstellungen zur Schulklasse in Artefakten: Explorative Analysen

Für die folgende Analyse werden Artefakte in Bezug auf die Dauer ihres Verbleibens im Klassenzimmer bzw. den Ort unterschieden, den sie einnehmen: Es handelt sich zum Ersten um eine mit Namensschildern der Schüler*innen einer Klasse versehene

‚Schultüte‘, die im Kontext eines Begrüßungsrituals im Klassenzimmer eingesetzt wurde und danach verschwand (a). Zum Zweiten kommen verschiedene zeichen- und symboltragende Artefakte, wie Klassenposter, Klassenfoto und Klassenpuzzle, zum Einsatz, sie verblieben mittelfristig an den Wänden des Klassenraums (b). Die aus laminierten magnetischen Schildern hergestellte sogenannte ‚Verhaltensampel‘, die als ein hoch didaktisiertes Artefakt zum Zweck der Regulierung regelkonformen Verhaltens der Schüler*innen gelten kann, blieb demgegenüber an einem gut sichtbaren Platz im Klassenzimmer hängen (c). Im Anschluss werden die Ergebnisse im Hinblick auf das mit den Artefakten in Verbindung stehende Präsentmachen normativer Vorstellungen zur Schulklasse resümiert (d).

a) Schultüte im Stuhlkreis: Homogenisieren der Schüler*innenkörper

An der Schule wurden vorher alle neuen Fünftklässler*innen im Rahmen einer gemeinsamen Feier begrüßt.³ Nach den Begrüßungsreden wurden jeweils die Namen der Schüler*innen der einzelnen Klassen aufgerufen, die Schüler*innen zum Gang auf die Bühne aufgefordert, damit von ihren Begleitungen getrennt und auf der Bühne fotografisch als ‚eine Klasse‘ festgehalten. Im Klassenzimmer angekommen nahmen die Schüler*innen Platz in einem seitens der Lehrkräfte vorbereiteten Kreis aus Stühlen, in dessen Mitte eine Schultüte hingelegt worden war.

Die Schultüte, die als ein blau gemusterter Kegel aus Pappe mit etwas weißem Tüll an ihrer Öffnung – wie zu ihrem Schutz, vielleicht weil sie später in einer anderen Klasse wieder verwendet werden sollte – auf einer Pappe am Boden lag, war nicht mit Süßigkeiten gefüllt, sie trat vielmehr als Trägerin der handschriftlich auf Schilder geschriebenen Namen der Schüler*innen sowie der Bezeichnung der Klasse in der Organisationsstruktur der Schule in Erscheinung. Für das Sitzen im Stuhlkreis füllte die Schultüte nicht nur die Mitte aus, sie fügte der Situation durch ihre Erscheinung auch etwas Feierliches hinzu.

Foto 1: Schultüte in der Mitte eines Stuhlkreises



3 Vgl. für die auf den Anfang von Schulklassen gerichtete Interpretation der Daten, die die Artefakte jedoch nicht beachtet, Drope und Rabenstein (2021).

Körperlich vollzogen wurde in dem Kreis sodann die Begrüßung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte, damit das wechselseitige Wahrnehmen unter den Schüler*innen bzw. den Anwesenden möglich und erforderlich gemacht. Insofern der Stuhlkreis den Blick aller auf die mit den Namen der Schüler*innen versehene Schultüte zu richten nahelegte, konnten die Schüler*innen nicht nur sich selbst durch den eigenen Namen in der Gruppe repräsentiert sehen, sondern mit ihrer körperlichen Ausrichtung auf die Schultüte vor allem sich auch wechselseitig als körperlich und namentlich zu identifizierende Andere wahrnehmen. Mit Riepe lässt sich darauf hinweisen, dass die in der Mitte des Kreises liegende Schultüte dabei auch das symbolisiert, was es von den Schüler*innen und Lehrkräften zu „um- und erschließen“ (Riepe 2021: 141) gilt: in diesem Fall umschlossen die Anwesenden die Schultüte, die hier als Symbol eines gemeinsamen Anfangens in der neuen Klasse gelten kann. Mit der Ausrichtung aller im Stuhlkreis Sitzender auf das die Namen der Schüler*innen tragende Artefakt ‚Schultüte‘ entstand ein die Schulklasse umschließender ‚Innenraum‘ im Kreis. Damit einher ging eine vor allem körperlich-räumlich vollzogene Grenzziehung nach außen, in der das Außen allerdings unbestimmt blieb.

Im Stuhlkreis wurden dann die Namen der Schüler*innen durch die Lehrkräfte nacheinander von der Schultüte abgelesen. Im Protokoll wurde das, worauf die Schüler*innen sich bei der damit initiierten Vorstellungsrunde beziehen können, notiert mit: „Wo sie wohnen, auf welcher Grundschule sie waren. Der erste Schüler gibt sehr genau an, aus welchem Ort er kommt, in welcher Straße und in welcher Hausnummer er wohnt. Dann nennt er die Grundschule. Dieses Muster halten alle Schüler*innen in der Folge ein.“ (Beobachtungsprotokoll TD)

Mit den namentlichen Adressierungen der Schüler*innen als welche, die sich vorstellen sollen, wurden sprachliche „Darstellungsräume“ (Riepe 2021: 145) eröffnet, die die Schüler*innen, folgt man dem Protokoll, relativ gleichförmig füllen. Die körperliche Homogenisierung der Körper der Schüler*innen in ihrer Anordnung in einem Kreis fand in verbalsprachlicher Hinsicht ein Äquivalent, wenn die Schüler*innen auf die an sie nacheinander namentlich gerichtete Aufforderung, sich vorzustellen, relativ gleichförmig über sich Auskunft gaben.

Betrachtet man die skizzierten Praktiken am Morgen der Einschulungsfeier in ihrer Verkettung, wird deutlich, wie die Schulklasse als ein körperlicher Zusammenhang zuallererst formiert und homogenisiert wurde. In diesen Praktiken – im Zusammenhang mit der jeweils veranlassten Ausrichtung der Körper, dem Gang auf die Bühne, dem Zusammenstehen für das Klassenfoto sowie in dem sich anschließenden Gehen als von den Lehrkräften geführter Pulk durch das Schulgebäude, dem Hineinkommen in den Klassenraum und dem sich Niederlassen im Stuhlkreis – wurden Schüler*innen vom ersten Moment an körperlich als Zusammenhang formiert und ihre Wahrnehmung dabei auch körperlich auf den Zusammenhang ausgerichtet. Das Artefakt – die auf dem Boden in der Mitte des Stuhlkreises liegende Schultüte, der die Namen der Schüler*innen eingeschrieben waren – arbeitete dabei nicht nur daran mit, die Begrüßung als bedeutsamen Moment hervorzuheben, sondern auch die Körper der Schüler*innen – ihre Bewegungen, Gesten, Blicke und Stimmen – füreinander und für die Lehrkräfte als Mitglieder der Klasse wahrnehmbar zu machen. Das Artefakt Schultüte hatte in der ritualisierten Begrüßung seine Funktion vermutlich erfüllt, denn es verblieb nach der Begrüßung nicht weiter im Klassenzimmer.

b) Klassenposter, Klassenfoto, Klassenpuzzle: Bekleiden des Klassenraums und Harmonisieren der Schulklasse

Ein Ensemble von Artefakten bekleidete in den Klassen nach und nach den Klassenraum: So waren die Schüler*innen während der ersten Tage in verschiedenen Aufgaben angehalten, visuelle Repräsentationen verschiedener Art von sich selbst in der Klasse und der Klasse als Einheit herzustellen. Nach der jeweiligen Fertigstellung wurden die Außen- und Innenwände des Klassenraums mit diesen Produkten bestückt. Zunächst soll die Materialität von drei dieser Artefakte genauer betrachtet werden. Am Beispiel des Klassenpuzzles wird sodann aufgezeigt, wie Schüler*innen die Aufforderung, sich an seiner Herstellung zu beteiligen, für eigene Vorhaben zu nutzen wussten.

Erstens entstand ein von seiner Größe, seiner Farben und Formen her gut sichtbares Poster, im Feld als Klassenposter bezeichnet, das weiße, teilweise bunt bemalte, mit den Namen der Schüler*innen versehene Papierhände zeigte, die auf blaue Pappe geklebt wurden. Einzelne Schüler*innen aus der Klasse sind auf diese Weise auf dem Poster als Hände repräsentiert und damit als Mitglieder der Klasse sichtbar. Die ausgeschnittenen Papierhände wurden um einen gelben Kreis herum, der die Bezeichnung der Klasse als Schriftzug trägt, auf die blaue viereckige Pappe geklebt. Das Arrangement der Hände auf der blauen Pappe erweckte insgesamt den Eindruck einer komponierten Anordnung. So sind beispielsweise die Papierhände um den gelben Kreis relativ gleichmäßig um die Mitte herum verteilt und dabei in ähnlicher Weise mit der Handwurzel am Kreis ausgerichtet. Mit der Anordnung der ausgeschnittenen Papierhände der Schüler*innen wird auf dem Plakat tendenziell ein harmonisches Bild von als gleich positionierten Mitgliedern der Klasse kreiert.

Foto 2: Klassenposter an der Tür des Klassenzimmers



Das von Schüler*innen angefertigte Poster wurde nach Fertigstellung an der Klassentür angebracht und zeigte dann gemeinsam mit dem zur Schularchitektur gehörenden Raumschild (Klasse 5.2) nicht nur an, welche Klasse sich in diesem Raum befand, sondern auch, wer in dieser Klasse angesiedelt war. Die Schüler*innen, die das Klassenposter hergestellt hatten, wurden durch das Anbringen des Posters an der Klassentür auch zu welchen gemacht, die sich an der Repräsentation ‚ihrer‘ Klasse nach außen beteiligten.

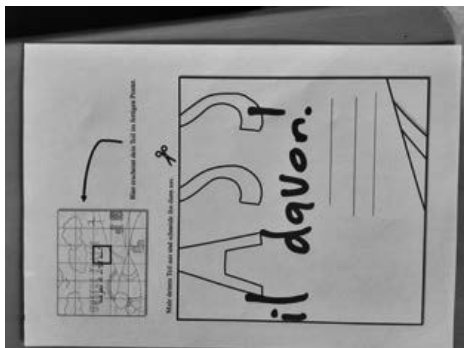
Zweitens entstanden immer wieder mit Handykameras aufgenommene und anschließend ausgedruckte – somit niedrigschwellig, ohne großen Aufwand erzeugte – Fotos von der Klasse. Meist wurde das Fotografieren initiiert von den Lehrkräften. Die Fotos stellen tendenziell zufällig entstandene Schnappschüsse dar: Es wurde darauf geachtet, dass die Klassenmitglieder zusammenstanden; wie wer mit wem zusammenstand, wurde aber dem Zufall überlassen. Darauf geachtet wurde jedoch, dass nur Klassenmitglieder, darunter auch die Klassenlehrkräfte, aber beispielsweise nicht der Beobachter, auf den Bildern abgebildet waren. Das Foto der Klasse, wie hier bei einem ersten Ausflug, zeigt durch das Zusammenstehen der Schüler*innen mit zum Fotografen gerichteten Blick die Anwesenden als eine Gruppe.

Foto 3: Foto einer Klasse auf einem Ausflug



Das Klassenfoto wurde dann als ein erstes Erinnerungsstück eines Ausflugs als ein über den Unterricht hinausgehendes besonderes Ereignis der Klasse im Klassenraum aufgehängt und dadurch zu Beginn Teil einer sich allmählich materialisierenden Klassengeschichte (Drope & Rabenstein 2021). Mit seinem Aufhängen im Klassenzimmer wird ein harmonisch wirkender Moment in der Natur als ein Erlebnis der Klasse im Klassenraum auf Dauer präsent gehalten.

Drittens waren die Schüler*innen angehalten, nach Vorlagen ein sogenanntes Gruppenpuzzle zu erstellen: Alle erhielten in Form eines Din-A4-Bogens ein Teil des Puzzles, das jeweils ausgemalt und auf dem Wünsche an die Klasse formuliert werden sollten.

Foto 4: Klassenpuzzle unbemalt

Die Vorgaben für die Gestaltung der einzelnen Blätter lassen nur einen gewissen Gestaltungsraum zu. Die Vorlage gibt sowohl zu erkennen, welches Puzzleteil in Anbetracht des Gesamtbildes man erhalten hat, als auch welche Form beim Ausmalen beachtet werden soll. Linien zeigen die Stelle an, an der Wünsche aufgeschrieben werden sollten. Die Vorgaben sind insgesamt darauf ausgerichtet, ein Bild zu erzeugen, in dem sich die einzelnen Teile grafisch und farblich passend zu einem Ganzen fügen. Die Wünsche für die Klassengemeinschaft müssen aufgrund des begrenzten Platzes stichwortartig – und entsprechend plakativ – formulierbar sein.

Die Schüler*innen malten die Blätter entsprechend der Vorgaben an. Zwei Schülerinnen sorgten bei der Verteilung der Puzzleteile durch die Lehrkraft dafür, dass sie zwei aneinander anzulegende Puzzleteile erwischten; sie nutzen den Vordruck dann, durch Absprache zur farblichen und gestalterischen Komposition, um ihre Zusammengehörigkeit visuell darzustellen. Ein Schüler schrieb seine Wünsche an die Klassengemeinschaft auf sein Puzzleteil: „Viel Spaß; Viele Freunde; Nette Lehrer“ (Beobachtungsprotokoll TD). Die Puzzleteile wurden dann später, als alle Schüler*innen ihre Teile fertiggestellt hatten, eine Zeitlang im Klassenzimmer als zusammenhängendes Bild aufgehängt.

Die Gestaltungsabsprache der beiden Schülerinnen zu den Puzzleteilen lässt sich als eine Praktik der Sichtbarmachung einer Verbindung von zwei Schülerinnen zueinander verstehen und verweist damit ebenfalls auf die von Seiten der Schüler*innen auch in den Interviews als wichtig erachtete Ressource ‚Freunde in der Klasse finden‘. Sofern das Klassenpuzzle eine Zeitlang an der Wand im Klassenzimmer verbleibt, wird die auf diese Weise angezeigte Verbindung der Schülerinnen dauerhaft vergegenwärtigt.

In dem folgenden Zitat aus dem rückblickend zu den Kennlerntagen geführten Interview mit zwei Lehrkräften deutete sich ein Wissen um ihre Angewiesenheit auf die Bereitschaft von Schüler*innen, an der Aufgabenbearbeitung während der sogenannten Kennlerntage mitzuwirken, ebenso an, wie ein Wissen um die Kontingenz der Reaktionen von Schüler*innen auf die pädagogischen Angebote.

„Ja, also ich würde sagen, so am Anfang fand ich total gut, dass die Klasse schon von Anfang an (-) überwiegend nett miteinander umgegangen ist. Dass es nicht schwierig war so sozusagen zusammenzufinden. Dass man keinen in der Klasse hatte, der bei den Kennlernspielen so sagte: ‚Ah, das

machte ich nicht mit. Das finde ich doof⁴, oder: „Da schließe ich mich schon AUS⁴“, sondern dass sie auch alle gewillt waren, UNS und sich kennenzulernen. Das fand ich wirklich einen gelungenen Start.“

Die Anfangszeit der Klasse – und der Einsatz der Kennlernspiele – wurde für dieses Mal als gelungen bilanziert, dabei auch angedeutet, dass seitens der Lehrkräfte diesbezüglich Befürchtungen bestanden hatten. Festgemacht wird das Gelingen an positiv konnotierten Umschreibungen der aus Sicht der Lehrkräfte entstandenen Beziehungsförmigkeit der Klasse. Den aufgezeigten Praktiken, die es durch die eingesetzten Aufgaben zu initiieren galt, wird dabei zugleich eine gewisse Selbstläufigkeit zugesprochen.

Mit der Bearbeitung und dem Aufhängen dieser Artefakte im Klassenzimmer ging ein Harmonisieren der Schulklasse als soziales Gebilde einher. Mit den Repräsentationsformen der Schulklasse – dem Kreis aus Händen, den locker als Gruppe zusammenstehenden Körpern und den ein Ganzes ergebenden Puzzleteilen – war eine Positionierung der Schüler*innen als ihre Mitglieder und als Gleiche verbunden. Gemeinsam war den Visualisierungen, dass jeweils durch Abgrenzung nach außen der Eindruck eines Zusammenhangs im Innern erweckt wird. Während das Plakat und das Puzzle mit den gezeichneten Händen und den Puzzleteilen die Mitglieder der Klasse abstrakt repräsentierte, wurde mit dem Fotografieren der Schulklasse ein authentischer Moment aus dem Zusammensein der Schüler*innen und Lehrkräfte festgehalten und damit auch etwas, das in Bewegung war, konserviert. Dem Klassenraum wurden auf diese Weise Ordnungsvorstellungen der Schulklasse als ein harmonisches Ganzes eingeschrieben, an deren Herstellung in Form von Poster, Klassenfoto und Puzzle die Schüler*innen wiederum beteiligt worden waren.

c) ‚Verhaltensampel‘ am Whiteboard: Beobachten und Regulieren von Schüler*innenverhalten

Weitere Artefakte tauchten in den ersten Tagen auf, die ihrer Funktionsbeschreibung nach der Schaffung und Aufrechterhaltung einer Ordnung reibungsloser Abläufe im Unterricht dienen sollten und dafür das, was Individuen im Klassenraum tun, auf unterschiedliche Weise für alle sichtbar ausstellen. So wurden die verschiedenen Dienste, die von den Schüler*innen zu verrichten waren, auf dafür reservierten Stellen an Whiteboards dokumentiert, oder es waren kleine Schilder an der Tür angebracht, die regelten, dass jeweils nur ein*e Schüler*in das Klassenzimmer für einen Toilettengang verlässt. In beiden Klassen wurde außerdem der sogenannte ‚Schulplaner‘ eingeführt als „wichtigstes Buch“. Auch Dinge, wie die ‚Handykiste‘ zur Handyablage, eine Klangschale als „unser akustisches Signal“ für die Einforderung von Stille und Piktogramme auf laminierten Karten, die anzeigten, ob im Klassenplenum, in Gruppen oder still und allein gearbeitet werden sollte, wurden vorgestellt (vgl. Beobachtungsprotokoll TD). Das Beispiel der ‚Verhaltensampel‘ wird im Folgenden analysiert.

Eingeführt wurde die sogenannte ‚Verhaltensampel‘ in einer Variante, in der links fünf hierarchisch angeordnete laminierte weiße Kärtchen an einer Magnettafel, die mit

4 Die Großschreibung zeigt an, dass die Stimme laut wurde.

Stichwörtern und Symbolen aus dem Sport (rote Karte, gelbe Karte) und zu schulischen Erwartungen (lernbereit, gute Leistung, hervorragende Leistung mit entsprechenden Varianten von Smilies) versehen sind und – von unten nach oben gelesen – eine hierarchisierte Ordnung unterrichtlicher Erwartungen an Schüler*innen aufzeigen. Mittig waren in der Waagerechten Magnetsticker mit den Vornamen aller Schüler*innen der Klasse angebracht. Die hier selbst hergestellte sogenannte Ampel besteht aus durch das Laminieren haltbar(er) gemachten Schildern, die durch Magnete auf dem Whiteboard leicht verschoben werden können.

Foto 5: Verhaltensampel auf einer Magnetwand



Mit der Symbolik aus dem Sport (gelbe und rote Karte) wird die Bedeutung von Regeln, aber auch der Wettbewerbscharakter von Mannschaftssportarten als relevant für Unterricht aufgerufen. Die beweglichen Schilder mit den Namen der Schüler*innen konnten je nach Stand der Ermahnung durch die Lehrkraft an einem Tag zwischen den Schildern in der Vertikalen hin und hergeschoben werden und zu bestimmten Sanktionen führen. Gegenüber anderen Ausführungen der Ampel ist diesem Artefakt die Sichtbarmachung von Differenzierungen nicht nur in Bezug auf die (Nicht)Einhaltung von Verhaltensregeln, sondern auch in Bezug auf Leistung eingelassen. Damit wird dem Anzeigen von Verfehlungen ein Bonussystem hinzugefügt (vgl. Weitkämper 2019). Insofern jede*r Schüler*in nur einmal mit einem Namensschild repräsentiert ist, scheint damit eine Vereindeutigung von entweder leistungsbereiten oder nicht verhaltenskonformen Schüler*innen nahezuliegen (vgl. für eine weitere Variation in der Ausführung die ‚Liste‘ bei Riepe 2021: 136).

Die Ausgangslage der Anordnung der Namen der Schüler*innen an der Ampel symbolisierte ihre Gleichheit, erst im Zuge ihres späteren Gebrauchs verwies sie auf die

Klasse als eine zu differenzierende bzw. zu hierarchisierende Ordnung: Die Ampel wurde dann nach ihrer ersten Einführung schon bald eingesetzt.

„(...) Die sich entwickelnde Unruhe scheint Claudia zu stören. Sie geht zur Ampel – sofort wird es ruhiger – und beginnt damit, drei Namenskärtchen auf ‚gelbe Karte‘ zu setzen. Außerdem schaut sie länger auf die Namenskärtchen und greift sich dann zwei weitere, die sie auf ‚gute Leistungen‘ hochschiebt. Sie kommentiert da nichts, macht es stumm. Eines der Kärtchen trägt Pias Namen. Diese ist gerade auf der Toilette. Als sie wieder in das Klassenzimmer kommt, scheint sie sofort zu bemerken, dass ihr Name bei ‚gute Leistungen‘ steht. Denn in dem Moment, in dem sie sich an ihren Platz setzt, teilt sie ihrer Nachbarin mit, dass sie jetzt bei „gute Leistungen“ stehen würde. Die Nachbarin nimmt das mit einem kurzen „Hmhm“ zur Kenntnis.“ (Beobachtungsprotokoll TD)

Das im Protokoll vermerkte Entstehen von Ruhe beim Gang der Lehrkraft zur Ampel weist darauf hin, dass die Schüler*innen die Ampel als von nun an aktiviert verstanden und ihre Aufmerksamkeit auf ihren mit dem Gang der Lehrerin angedeuteten ersten Einsatz richteten. Auch die Reaktion der Schülerin Pia war in diese Richtung zu verstehen. Sie trug zur Präsenz der Ampel in der Wahrnehmung der Schüler*innen bei, indem sie die Versetzung ihres Namenskärtchens sofort zu bemerken schien und mit ihrer Nachbarin teilte. Einmal durch Erläuterung aktiviert, forderte dieses Artefakt alle in der Schulklasse zu einem regelkonformen Verhalten miteinander auf. In dieser Szene geschah dies noch im Modus eines Tests und einer ersten Einübung in diese für die Verhaltensregulation in der Schulklasse nun leitende Praktik. Mit dem Gebrauch dieses Artefakts einher ging nicht nur ein Differenzieren der Schüler*innen, sondern sein auf Dauer gestellter Gebrauch führte vor allem auch die Beobachtung und Inkraftsetzung der Differenzierung der Schüler*innen durch die Schüler*innen, und nicht nur durch die Lehrkraft, mit sich.

d) Zu den normativ erwünschten Vorstellungen zur Schulklasse

Die hier analysierten Artefakte und ihr situativer Gebrauch in den ersten Tagen neuer 5. Klassen adressieren die Schulklasse als eine, die schon eine Klasse ist und zugleich noch zu einer Klasse werden soll, und machen dabei die Schulklasse in bestimmter Weise wahrnehmbar: So wurden die Schüler*innen mit dem Einsatz der Artefakte in unterschiedlichen Modi (foto)grafisch bzw. visuell, körperlich und verbalsprachlich in unterschiedlichen Anordnungen als Mitglieder der Klasse materialisiert – als verstreute Einzelne auf der Schultüte in der Mitte des Kreises, als Kreis aus Papierhänden, als zusammenstehende Gruppe auf dem Foto und einem aus Puzzleteilen zu einem Ganzen zusammengesetzten Bild an den Wänden des Klassenraums sowie als in Bezug auf bestimmte Erwartungen zu beobachtende und zu differenzierende Lernsubjekte – in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Mit dem Einsatz der Artefakte verbunden war auch, dass das, was die Schulklasse ausmachen kann und soll, nicht nur mündlich verhandelt wurde, sondern mit sensorischen Weisen der Wahrnehmung, vor allem mit dem Sehen, verbunden wurde. Deswegen sind die hier untersuchten Artefakte als welche zu verstehen, die über die Flüchtigkeit der mündlichen Rede hinaus den Moment überdauern und Ordnungsvorstellungen der Schulklasse über Raum und Zeit hinweg organisieren können (Schatzki 2019: 66). Deutlich wird insgesamt, dass Schüler*innen auch

körperlich füreinander als Mitglieder einer Klasse wahrnehmbar gemacht werden, etwa wenn sie im Kreis sitzen oder für ein Klassenfoto zusammenstehen. Den Praktiken ist gemeinsam, dass in ihrem Vollzug Schüler*innen und Lehrkräfte sich aneinander ausrichten und sich auf diese Weise die Schulklasse als ein aufeinander bezogenes Tun formiert. Insofern Lehrkräfte zwischen einer Beteiligung und Nicht-Beteiligung in den Praktiken changierten, Schüler*innen aber auf das Auskunftgeben über sich verpflichtet wurden, entstanden dabei auch in den Analysen noch nicht weiter berücksichtigte asymmetrische Positionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen.

Zu einer Klasse zu werden, die nicht nur als eine organisatorische Einheit verstanden werden soll, heißt in dem untersuchten Fall demnach, das (eigene) Tun an dem Tun der Anderen auszurichten. Dabei werden die Mitglieder der Klasse sowohl als Gleiche als auch als zu Differenzierende adressiert, die Aufmerksamkeit für die schulischen Regeln in Bezug auf Leistung von Anfang der neuen Klassen an mobilisiert. Für Schüler*innen, so zeigen die Ergebnisse auch, sind wiederum diese ebenso wie die entstehende peerkulturelle Ordnung von Relevanz, in der Freundschaft als wichtige Ressource gelten kann.

4 Ausblick

Noch wenig berücksichtigt wird in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung die Kontingenz dessen, was eine Klasse ist oder noch werden soll. Die explorativ angelegte praxistheoretische Perspektivierung hat sich als anregend dafür erwiesen, die Unterschiedlichkeit der in den ersten Tagen neuer Klassen zum Einsatz kommenden Artefakte und ihr Erscheinen als ein Präsentmachen differenziert in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse weisen auf die hohe Relevanz hin, die in den Kennlerntagen neben dem Einspielen lehrerseitiger Erwartungen an Leistung und Verhalten der Schüler*innen im Unterricht auch einem Harmonisieren des sozialen Zusammenhangs ‚Klasse‘ zukommt. Mit dem Einsatz der Artefakte ist dabei auch, wie die Ergebnisse zeigen, verbunden, dass und wie Ressourcen der einzelnen Mitglieder der Klasse für normativ erwünschte Vergemeinschaftungsprozesse mobilisiert werden. Im Gebrauch der Artefakte, so die These, werden Ordnungsvorstellungen der Schulklasse vor allem als ein aufeinander ausgerichtetes bzw. aufeinander auszurichtendes Tuns ihrer Mitglieder kanalisiert (im Sinne eines „Channeling“ bei Schatzki (2016: 62)).

Über die Prozesshaftigkeit der Schulklasse – die In/Stabilität ihrer Ordnung – wissen wir dabei noch kaum etwas. Auch in Bezug auf das soziale Gedächtnis, das nicht nur in Bezug auf schulisch relevantes Wissen im Unterricht entsteht (Proske 2009), sondern auch die Schulklasse als soziales Gebilde entstehen lässt (Herzog 2011), ist noch kaum geforscht. Um zu verfolgen, wie im Schulalltag die Kontingenz dessen, was eine Schulklasse ist oder noch werden soll, laufend bearbeitet wird, könnten ethnografisch Materialisierungen der Schulklasse am Beispiel von Artefakten, die im Zusammenhang mit Erziehungspraktiken und normativ erwünschten Vergemeinschaftungsprozessen zum Einsatz kommen, zukünftig über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Der Fokus könnte stärker auf die im Zuge von Harmonisierungen der Schulklasse entstehenden

Dynamiken und Widerständigkeiten gelegt werden. Herausgearbeitet werden könnte, wie welche Narrative darüber entstehen, was die Schulklasse schon oder noch nicht ist.

In Zukunft stärker berücksichtigt werden könnten auch die unterschiedlichen Positionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen, die mit der Präsentifizierung der Artefakte in einem Zusammenhang stehen, und somit auch die Frage, wie Lehrkräfte welche Art der Führung von Schulklassen beanspruchen. Insgesamt könnte in Bezug auf die Präsentifizierung von Artefakten der Schulklasse in Schulklassen ihrer Mehrdeutigkeit und damit auch den Ambivalenzen ihres Gebrauchs mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit auch Artefakte und ihr situativer Gebrauch als ein Machtgeschehen rekonstruiert werden. Von einer solchen Forschung zur Schulklasse könnte auch die Unterrichtsforschung profitieren, die sich für Fragen von Erziehung und Unterricht interessiert.

Autorenangaben

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37075 Göttingen
Tel.: 0551/3921415
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Bossen, Andrea (2020): Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk Neuer Lernkulturen. Ein ikonographisch-ikonologisch-netzwerktheoretischer Zugang zu stillgestellten Praktiken Neuer Leistungskulturen im Portfolio. Bern: Peter Lang.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 14/H. 2, S. 325-340.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK/UTB.
- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: VS Springer, S. 61-79.
- Drope, Tilman/Rabenstein, Kerstin (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 22/H. 2, S. 315-330.
- Falkenberg, Monika (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Frers, Lars (2015): Sinnreiche Bewegungen. In: Göbel, Hanna Katharina/Prinz, Sophia (Hrsg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: transcript, S. 243-266.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (2018): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-318.

- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Bd. 19. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Springer, S. 163-202.
- Hilgert, Markus (2016): Materiale Textkulturen. Textbasierte historische Kulturwissenschaft nach dem material culture turn. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 255-268.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript. S. 71-94.
- Hübner, Marco (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Kelle, Helga (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt: Suhrkamp, S. 138-167.
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen: Barbara Budrich.
- Khan-Svik, Gabriele/Raggl, Andrea/Sertl, Michael (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 168/H. 1-2, S. 80-82.
- Leditzky, Claudia (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 168/H. 1-2, S. 102-113.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55/H. 5, S. 796-814.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Sabine Reh zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS Springer, S. 29-48.
- Riepe, Valerie (2021): Choreographien der Homogenisierung. Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Röhl, Tobias (2022): Widersinnige Dinge. Artefakte und Medien aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 311-321.
- Schatzki, Theodore (2016): Materialität und soziales Leben. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63-88.
- Schatzki, Theodore R. (2019): Social Change in a Material World. London: Routledge.
- Sertl, Michael/Leditzky, Claudia (2016): Schulpflicht, Leistung und Wettbewerb: Was bei der Zusammensetzung einer ersten Klasse Volksschule eine Rolle spielt. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 166/H. 5-6, S. 387-398.
- Wagenknecht, Susann (2020): Zur Normativität von Praktiken. Berliner Journal für Soziologie, Jg. 30/H. 2, S. 259-286.
- Wagner, Jon (2011): Visual research and material culture. In: Margolis, Eric/Pauwels, Luc (Eds.): The Sage Handbook of Visual Research Methods. Los Angeles: SAGE, S. 49-71.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Rezensionen

Elias Braun

Machold, Claudia / Wienand Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 217 S.

Die Monographie „Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie“ von Claudia Machold und Carmen Wienand erlaubt einen Einblick in schulische Differenzierungspraktiken von Schüler*innen, Eltern und Lehrenden sowie in deren Rolle im schulischen Werdegang von Schüler*innen. Sie leistet dies, indem sie sich praxistheoretisch (vgl. Machold & Wienand 2021: 11, 14-17) an ihr umfangreiches ethnographisches Material (Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, Lehrer*innen- und Elterngespräche, Elternsprechtage) annähert, welches über sieben Jahre (ebd.: 131) im Kontext des Projekts „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (DFG-314127891) (ebd.: 5) zusammengestellt wurde. Als Langzeitethnographie nimmt die Studie dabei eine Phase in den Blick, die nach Ergebnissen der quantitativen Bildungsforschung maßgeblich zur Entstehung von Ungleichheit beiträgt.

Dabei stellt die Studie die Frage, wie Kinder als *bestimmte Schulkinder hergestellt* werden (ebd.: 14), wobei ihr Spezifikum nicht nur im zeitlichen Umfang des ethnographisch generierten Materials, sondern auch in dessen Interpretation liegt. Durch den siebenjährigen Beobachtungszeitraum ist es Machold und Wienand möglich, neben der der Leser*in gewohnten *situativen* Perspektive (d. h. die Rekonstruktion von *situativen* Unterscheidungspraktiken) eine *diachrone* Perspektive erweiternd hinzuzufügen, in der mehrere *situativ* beobachtete Praktiken *diachron*, also in ihrem (lebens)geschichtlichen Verlauf additiv betrachtet werden (ebd.: Kap. 9). Es ist diese perspektivische Erweiterung, die die vorliegende Langzeitethnographie interessant und besonders lesenswert macht, auch weil die (in der ersten Hälfte des Buches) vorgestellten situativen Beobachtungen oft Prozesse der Objektivierung und Herstellung von Differenz rekonstruieren, die fachkundigen Leser*innen rasch bekannt und wenig überraschend vorkommen müssten (z. B. Ricken 2018: 52-56; Rabenstein et al. 2013; Breidenstein et al. 2012; Breidenstein & Bernhard 2011).

So rekonstruieren die Autor*innen *situativ* die Herstellung von drei Differenzordnungen: die ethnisch-codierte Differenzordnung (vgl. Machold & Wienand 2021: Kap. 4), die leistungsbezogene Differenzordnung (ebd.: Kap. 5) und die backgroundbezogene Differenzordnung (ebd.: Kap. 6). In der Rekonstruktion der ersteren zeigen die Autor*innen eine in den Differenzierungen implizierte ‚Norm des Deutsch-Seins‘ auf, mit der sich Kinder situativ als „nichtdeutsch oder nicht ‚ganz‘ deutsch“ (ebd.: 52) und damit als normabweichend herstellen bzw. hergestellt werden, während der Norm entsprechende, deutschgelesene Kinder keinerlei Rechtfertigung ihrer Identität liefern (müssen): „Die ethnisch codierte Andersmarkierung rückt Ethnizität nur im Hinblick auf die Anderen der Differenzordnung ins Blickfeld und ist daher auch nur mit ihnen assoziiert – die ethnisch-deutsch codierte Norm erscheint als neutral“ (ebd.: 54). Lehrkräfte

fordern die Anpassung an die eben erwähnte Norm dabei ein, indem sie zum Beispiel auf eine homogene Unterrichtssprache bestehen (ebd.: 39, 52). Machold und Wienand gelingt es, ein Unterscheidungswissen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen herauszuarbeiten, in dem das „Nicht-Deutsche“ zum Ausgangspunkt für ein asymmetrisches Verhältnis wird, was sich in der schulischen Praxis anhand einer Ethnisierung von Familienleben und elterlicher Unterstützung zeigt (ebd.: 54-55).

Während sich bei der ethnisch-codierten Differenzierung das Deutschsein als zentrale Bezugsnorm zeigte, rekonstruieren Machold und Wienand in der leistungsbezogenen Differenzordnung (meritokratische) ‚Gerechtigkeit‘ als zentrale Bezugsnorm des schulischen Feldes (ebd.: 60). So betonen Machold und Wienand, dass sich die schulische Leistungsordnung durch eine meritokratische Gerechtigkeitslogik auszeichnet, die sie im Anschluss an Stojanov (2011: 169-170) als „funktionale und ideologische Legitimierung von institutioneller Selektion“ auffassen (Machold & Wienand 2021: 86). Da aber vor dem Hintergrund heterogener Ausgangsbedingungen von Schüler*innen die Bezugsnorm des meritokratischen Leistungsprinzips kaum haltbar ist, könnten diese in der schulischen Praxis nur „kompensatorisch prozessiert werden“, bzw. „[d]ie eigentliche Leistungsordnung muss dann allerdings unabhängig von Herkunft oder unterschiedlichen Ausgangsbedingungen funktionieren“ (ebd.: 87). Diese Notwendigkeit führt dazu, dass die „gerechte Bewertung letztendlich als in der Verantwortung der Lehrkräfte liegend hervorgebracht [wird, EB]: In den Blick gerät die Anforderung der Lehrkräfte, genauer zu beobachten, um gerechter zu bewerten. Re-produziert wird damit die Idee von Objektivität in der Bewertung und die Annahme, es sei möglich (und liege im Interesse der Lehrkräfte), unvoreingenommen zu bewerten“ (ebd.).

Diesen Aspekt der Objektivierung von Leistung erweiternd, bemerken Machold und Wienand: „Die Differenzordnung der Grundschule re-produziert sich nicht nur entlang leistungsbezogener oder ethnisch-codierter, sondern auch über weitere *background*-bezogene Unterscheidungen“ (ebd.: 122). Durch letztere werden „(familiäre Bildungs-, Erziehungs- und Sprachpraxis, Freizeitverhalten usw.) als bedeutsam für die schulische Leistungsfähigkeit hervor[gebracht]“ (ebd.). Machold und Wienand rekonstruieren die Konstruktion einer Normalerwartung, mit der das Kriterium „Background“ eine Unterscheidung in „defizitäre“ oder „eigentliche“ bzw. „risikobehaftete“ oder „richtige Schulkinder“ erlaubt und gleichzeitig die Eltern als „bildungsförderlichen“ oder „bildungshinderlichen“ Background herstellt (ebd.). Die unter dieser Normalerwartung operierende Praxis, die Machold und Wienand als ‚doing background‘ bezeichnen, produziert dabei die Annahme „Kinder brächten etwas mit *in* die Schule, das verantwortlich für den Schülerfolg ist und von der Schule, wenn überhaupt – lediglich kompensatorisch bearbeitet werden kann“ (ebd.). Der Hintergrund eines*r Schüler*in erscheint den Teilnehmer*innen also als etwas, das der Schule (und dem Wirken der Lehrkräfte) entzogen ist. Es ist dieser Schein der verbirgt, dass es *die schulische Praxis ist, die den Hintergrund überhaupt erst relevant macht* und die „Bedingungen des Schulkindseins und Elternseins“ produziert (ebd.). Anhand ihrer rekonstruktiven Analysen können Machold und Wienand die Operativität dieses Scheins zeigen: Die backgroundbezogene Normalerwartung des ‚richtigen Schulkinds‘ ist von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen „weitgehend verinnerlicht, als legitim anerkannt“, was dazu führt, dass sie „an ihrer Re-Produktion partizipieren“ (ebd.) und ihnen diese Praxis nicht mehr als benachteiligend erscheint.

Besonders interessant wird es, wenn Machold und Wienand zur diachronen Perspektive wechseln. Die eben dargestellten Unterscheidungspraktiken entwickelten sie aus synchroner Perspektive. Der Perspektivwechsel auf die *diachrone* Perspektive „ermöglicht es nachzuzeichnen, wie sich Praktiken über die Zeit so aufschichten, dass es zur Konstruktion von Bildungsbiographien kommt“ (ebd.: 137). Im Anschluss an Dausien und Kelle (2005) verstehen die Autor*innen unter ‚Bildungsbiographie‘ aber nicht „die biographieanalytisch gedachte bildungsbezogene Erfahrungsaufschichtung von Kindern, sondern vielmehr die in Praktiken erzeugte mehr oder weniger plausible oder konsistente Konstruktion des bildungsbezogenen Werdegangs eines Kindes“ (Machold & Wienand 2021: 137-138). Diese Perspektive ist einmalig und nur durch die Konstruktion der Studie als Langzeitethnographie möglich. Die Autor*innen tragen zu diesem Zweck vier datenbasierte Portraits von Schüler*innen vor, die sie als Collage präsentieren und mit denen sie gelungen verdeutlichen können, wie der Weg einzelner Schüler*innen durch die Grundschule mit Sinn ausgestattet wird. Durch die diachrone Aneinanderreihung situativer Beobachtungen von Praktiken gleicher Handlungslogik kann so eine „Praxis der Bildungsbiographie“ (ebd.: Kap. 9) offengelegt werden, die

„weitgehend individualisierend unter Rekurs auf Anstrengungsbereitschaft, Fähigkeiten und Persönlichkeit plausibilisiert [wird, EB]. Sie sind damit Teil einer kulturellen Praxis, die die Positionierung von Individuen in der Leistungsordnung offiziell weitgehend an das Individuum bindet und damit entkontextualisiert [...]. Dethematisiert werden hierbei sowohl die soziale Dimension von Leistungsbewertung (vgl. Kalthoff 2014) als auch die Bedeutung schulischer und familiärer Kontextbedingungen.“ (ebd.: 160)

So zeigt sich anhand des datenbasierten Portraits von Haily, dass diese über die Zeit der Grundschule hinweg immer mehr an sozialen Interaktionen partizipiert, wobei für die Lehrkraft ihre anfängliche Zurückhaltung aber „das zentrale Thema [bleibt, EB], das über die Jahre hinweg Hailys Positionierung sowohl im sozialen Gefüge der Klasse als letztlich auch in der Leistungsordnung beschreib- und begründbar macht“ (ebd.: 139). Ihre Positionierung in der schulischen Leistungsordnung wird dabei über den Verlauf der Grundschule sowohl von der Lehrkraft als auch von der Mutter immer mehr als Ausdruck von Hailys Persönlichkeit essentialisiert. Die diachrone Perspektive erlaubt es dabei, solche situativen Essentialisierungen über Hailys gesamte Grundschulzeit zu rekonstruieren. So setzt beispielsweise Hailys Mutter in Elternsprechtagsgesprächen immer wieder deren „Unterrichtsverhalten in Kontinuität zu sich selbst und entwirft sie als familiär disponiert“, was sich anhand einer ihrer Aussagen zur Zeit der ersten Klasse „ich glaube das hat sie von mir“ (DFG_1301, Klasse 1)“ und eben auch anhand einer ihrer Aussagen während der vierten Klasse zeigt: „Das ist ihre Art. Ja leider... ja ich war aber auch so [...] muss ich mich jetzt vorschieben“ (DFG_1704, Klasse 4)“ (ebd.: 139-140). In der Praxis der Bildungsbiographie, deren Gegenstand hier Haily ist, wird ihre Leistungsentwicklung also weitgehen an sie selbst bzw. an ihre persönliche Essenz gebunden (ebd.: 143), wodurch nicht zuletzt die Rolle von Schule und Mutter in Hailys Leistungsentwicklung dethematisiert wird (ebd.: 140). Die Praxis der Bildungsbiographie dient so wie die Praxis des ‚doing background‘ der Abstraktion von leistungsrelevanten Hintergrundfaktoren, die mit dem meritokratischen Prinzip unvereinbar wären. Auch Sie tragen so letztlich zu dessen Aufrechterhaltung bei (ebd.: 160).

Eine ähnliche Abstraktion können die Autor*innen durch ihre diachrone Perspektive auch in ihrer Untersuchung der „Praxis der Schulformempfehlung“ (ebd.: 194) aufzeigen: „Einmal mehr hat sich dabei gezeigt, dass sich dies entlang von Unterscheidungen vollzieht, die Bildungserfolg individualisierend an das jeweilige Kind binden“ (ebd.). Da die Praxis der Schulformempfehlung auf die Praxis der Bildungsbiographie requiriert und so wie diese von leistungsrelevanten Hintergrundfaktoren abstrahiert, kann also auch diese „als Teil der gemeinsamen ‚Arbeit‘ am meritokratischen Prinzip gelesen und als Element der Legitimierung von institutionalisierter Ungleichheit verstanden werden“ (ebd.).

Die Autor*innen schließen unter bestätigendem Bezug auf Solga (2013: 30-31) mit der These, dass die „Gefahr der herkunftsabhängigen Kanalisierung von Bildungszugängen“ (Machold & Wienand 2021: 199) eben gerade deshalb bestehen bleibt, weil die schulische Praxis eine Notwendigkeit der Klassifikation und Selektion bzw. einer Einordnung in die Eignungsordnung der Schulformen als plausibel erzeugt, welche eine herkunftsabhängige Kanalisierung verdecken bzw. verleugnen muss. Machold und Wienand machen in ihrer Arbeit „schulische Normalerwartungen als Ausgangspunkt der Differenzherstellung beschreibbar“ und zeigen, dass „diese Normalerwartungen als Repräsentation einer Alltagswirklichkeit zu verstehen sind“ (ebd.: 203). Die von ihnen rekonstruierten Differenzordnungen scheinen also in *ihrer Form* miteinander homolog zu sein (s. ebd.: 55): Das ‚Normale‘ oder die implizit bleibende Norm ist jeweils das Kriterium der Unterscheidungspraktiken, das zugleich in diesen Unterscheidungspraktiken mit hervorgebracht wird.

Die Frage, die sich meines Erachtens nun stellt, ist weniger, welche Inhalte bzw. Differenzordnungen diese *Form* in der Grundschule bedient, sondern wie *diese homologe Form des Differenzdenkens* in der Grundschule hergestellt wird. Machold und Wienand zeigen in ihrer Studie nicht die praktischen Bedingungen auf, aufgrund derer Differenz überhaupt diese homologe, förmliche Bestimmung erfährt. Weil dieses Aufzeigen ausbleibt, sprechen Machold und Wienand (wie man nach dem Titel ihrer Monographie ja vermuten könnte) auch nicht über *die Herstellung der Differenz* bzw. von *der Herstellung von Differenz* allgemein, sondern zeigen stattdessen spezifische Differenzordnungen auf. Diese werfen zwar Licht auf sicherlich relevante schulische Differenzierungspraxen, bearbeiten diese aber nicht im Hinblick auf die Hervorbringung ihrer strukturierten Konformität. Die Praxis des Differenzierens, das „doing difference“ (ebd.: 50), welches Differenzordnungen strukturanalog (bzw. analog strukturierend) herzustellen scheint, wird also selbst nicht noch einmal nach ihren Gründen befragt: *Es werden bestimmte (sicherlich sehr relevante) Differenzordnungen rekonstruiert, nicht aber die Genese der Konformität der Differenzordnungen überhaupt bearbeitet.*

Gerade weil Machold und Wienand die Aufschichtung von Differenzierungspraktiken in der Praxis der Bildungsbiographie plausibel machen, wäre es meines Erachtens nach wertvoll gewesen, die vorgestellten Differenzierungspraktiken nicht (nur) als inhaltlich unterschiedliche Ordnungen eines Gesamtzusammenhangs (Differenzordnung der Grundschule) zu verstehen, sondern diese bzw. die ihnen zugrundeliegenden ethnographischen Beobachtungen als *Attribute einer homologen Form der Differenzherstellung* zu sehen. Dies hätte, so denke ich, zu einem holistischeren Bild davon beigetragen, wie Schulkinder im Verlauf der Grundschule zu bestimmten Schulkindern gemacht wer-

den. Sicherlich reduziert sich deren Subjektivierung nämlich nicht auf die von Machold und Wienand herausgearbeiteten Differenzordnungen.

Indem die genealogische Frage nach der homologen Form des Differenzierens ausblieb, musste die Darstellung der Differenzordnung der Grundschule auf spezifische Differenzordnungen typisiert und reduziert werden. Weil Machold und Wienand spezifische Differenzordnungen rekonstruieren, kann man ihre Monographie vor allem denen empfehlen, die auch ein spezifisches Interesse an bestimmten Differenzierungspraktiken haben (ethnisch-codierten, leistungsbezogenen oder backgroundbezogenen Differenzierungspraktiken bzw. an Praxen der Bildungsbiographie oder Schulformempfehlung). Doch auch diejenigen, die an der Herstellung von Differenz in der Grundschule in ihrer Allgemeinheit interessiert sind, sollten die Lektüre von Machold und Wienands Monographie in Betracht ziehen, denn allein durch die beindruckende Fülle an rekonstruierten Differenzierungspraktiken liefern die Autor*innen bereits so etwas wie eine implizite, ostensive Bestimmung des allgemeinen Phänomens der Herstellung von Differenz überhaupt.

Autorenangabe

Elias Braun
Philipps-Universität Marburg
Institut für Schulpädagogik
F|02 Pilgrimstein 2
35037 Marburg
braunel@students.uni-marburg.de

Elias Braun ist ab dem 1. April 2023 am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim erreichbar.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Bernhard, Theresa (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Zaborowski, Katrin/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-343.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael/Zaborowski, Katrin (2012): Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In: Ackermann, Friedrich/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-175.
- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Helma, Lutz/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-212.
- 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, Jg. 59/H. 5., S. 668-690.

- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.
- Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19-38.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer VS.



Manfred Liebel

Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität und
die Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 Seiten • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht.

Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

www.shop.budrich.de

Die ZISU 2023 regt Diskussionen darüber an, wie Subjektivierung im Unterricht in einer fachlichen Dimension bzw. wie Fachunterricht aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive betrachtet werden kann. Es erscheinen empirische Beiträge zu Fachunterricht in subjektivierungstheoretischer Perspektive bzw. Subjektivierung in fachkultureller Perspektive.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Uwe Gellert, FU Berlin,

VProf. Dr. Thorsten Merl, Universität Marburg,

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Universität Göttingen,

Prof. Dr. Matthias Schierz, Universität Oldenburg

www.budrich.de

ISBN: 978-3-8474-2706-3

