

Subjektivierungstheoretische Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen

Anja Langer & Anna Moldenhauer¹

Abstract *Im Artikel wird das Potenzial einer subjektivierungstheoretischen Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen diskutiert. Es wird argumentiert, dass der sequenzielle und relationale Vollzug situierter Subjektivierungsprozesse anhand der Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen in besonderer Weise beobachtet werden kann. In den Gesprächen (re-)adressieren sich die Beteiligten und bringen ihr Verhältnis zueinander hervor, zitieren soziale Normen und reifizieren ein spezifisches Wissen. Im vorliegenden Artikel werden einschlägige Studien zusammenfassend dargestellt und es wird anhand der Analyse einer Szene aus einem schulischen Teamgespräch illustriert, wie im Miteinander-Sprechen der Beteiligten die Aushandlung von Bedeutungen und die Konstruktion als Team ineinandergreifen.*

Der Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen wird in der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren subjektivierungsanalytische Aufmerksamkeit zuteil. Wenn Saar (2013: 17) – in einem im Kontext der Subjektivierungsforschung mittlerweile prominenten Satz – festhält, dass es aus subjektivierungstheoretischer Perspektive nicht darum gehe, »wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist«, dann lässt sich dies mit Blick auf die Untersuchung von Gruppen- und Teamgesprächen wie folgt ausdeuten: Fragt man nach Prozessen der Subjektivierung in Gruppengesprächen, dann liegt das Interesse darauf, wie die beteiligten Sprecher*innen vor- und durcheinander situativ im Vollzug des Miteinander-Sprechens »werden« und wie sie als stets vorläufige »Jemande« in Beziehung treten. Wir nehmen an, dass sich Prozesse des Werdens als situierte Subjektivierungsprozesse und die damit verbundenen Formen der Konstitution von Bedeutung im Miteinander-Sprechen in Gruppen und Teams in besonderer Weise beobachten lassen: Eine subjektivierungsanalytische Auseinandersetzung mit Gruppen- und Teamgesprächen ermöglicht es zu analysieren, wie im Zusammenspiel von Gruppenkonstruktionen und Bedeutungsproduktion soziale Ordnungen figuriert werden.

1 Der Artikel wurde in gemeinsamer Erstautorinnenschaft verfasst.

Um das Erkenntnispotenzial eines solchen Vorgehens zu plausibilisieren, gehen wir wie folgt vor: Wir skizzieren zunächst knapp, auf welche Weise wir an erziehungswissenschaftliche Diskurse zu Anerkennung und Subjektivierung anschließen (1), um sodann zu begründen, warum Gruppen- und Teamgespräche vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Perspektiven als besonders interessant erscheinen (2). Wir werden darlegen, wie Gruppen- und Teamgespräche in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung bislang analysiert wurden (3), und unser Vorgehen an einem Beispiel illustrieren (4). Im Fazit dieses Beitrags werden wir die Chancen und Grenzen subjektivierungstheoretischer Analysen von Gruppen- und Teamgesprächen und sich ergebende Perspektiven diskutieren (5).

1. Subjektivierung und Anerkennung – eine Skizze

Subjektivierung verstehen wir als paradoxes und machtvolleres Geschehen der gleichzeitigen Unterwerfung unter soziale Normen und Überschreitung dieser. In unserer Perspektive auf Subjektivierung schließen wir an Überlegungen Judith Butlers an, die den Blick auf die symbolischen und performativen Momente von Subjektivierungsprozessen »im Medium der Sprache und des Körpers« (Saar 2013: 24) lenken. Butler (1993: 45; Herv. i.O.) zufolge ist das Subjekt »niemals vollständig konstituiert, sondern wird immer wieder neu unterworfen (*subjected*) und produziert«. Das Subjekt ist »eine Folgeerscheinung bestimmter regelgeleiteter Diskurse, die die intelligible Anrufung der Identität anleiten« (Butler 1991: 213), wobei Butler Subjektivierung als einen regulierten Wiederholungsprozess gesellschaftlich sedimentierter Anerkennungsnormen und nicht als »fundierenden Akt« versteht. Dieser Wiederholungsprozess scheitert notwendig, insofern die Wiederholung nicht identisch sein kann, sondern Momente der Abweichung, Verschiebung und Subversion hervorbringt (vgl. Saar 2013: 25).

Subjektivierung ist damit auch ein paradoxer Prozess, in dem sich die Unterwerfung unter soziale Normen und die Konstitution von Handlungsfähigkeit überlagern und in dem Subjekte nicht lediglich gemacht werden, sondern sich auch selbst machen. Dabei entsteht Handlungsfähigkeit Butler zufolge als Möglichkeit wiederholender Umdeutung und als Machteffekt; sie ergibt sich daraus, dass das Subjekt nicht ein für alle Mal konstituiert ist, sondern wieder und wieder konstituiert werden muss (vgl. Butler 1993: 50). Dies, so Butler (ebd.), »beinhaltet, daß es offen für Formationen ist, die nicht von vornherein völlig zwingend sind«. Zwar *muss* das Subjekt die konstituierenden Bedingungen und Normen zitieren, doch es ergeben sich aus der Zitierbarkeit von Zeichen als Iterierbarkeit, wie sie auch Derrida darlegt, in der Wiederholung notwendigerweise Alterationen (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 103). Butler (2006: 30) bezeichnet diesen Prozess als Resignifizierung, der »von dem Spalt ab[hängt], der sich zwischen dem ursprünglichen Kontext [...] einer Äußerung einerseits und den Effekten andererseits auftut, die die Äußerung hervorruft«.

Damit geht einher, dass Subjektivierungsprozesse nicht nur als relational begriffen werden müssen, insofern Menschen sich in Subjektivierungsprozessen durch Praktiken des Umgangs mit anderen und anderem erlernen (vgl. Ricken 2013a: 34) und spezifische Selbstverhältnisse ausbilden (vgl. Ricken 2013b: 79), sondern dass sich aus der Relationa-

lität dieses Prozesses auch ein Potenzial für Transformationen ergibt. Weder kann Subjektivierung als lineares Entfaltungsgeschehen gedacht werden, noch werden Subjekte durch die Bedingungen und Normen determiniert, die sie konstituieren. Ricken (2013a: 35) beschreibt sie daher als durch Kontingenz geprägten »figurative[n] Zusammenhang < [...] ohne Anfang und Ende, Ursache und Wirkung«, der selbst lediglich relativ, nämlich aus einer Beobachtungsperspektive beschrieben werden kann, aus der heraus bestimmte Aspekte in den Blick genommen werden können und andere nicht (vgl. ebd.: 36).

Ricken (2013b: 84) stellt darüber hinaus fest, dass sich »Subjektivierung [, wie Butler sie konzipiert,;...] (immer auch) als ein Anerkennungsgeschehen« vollzieht. Die Anerkennungsperspektive ermöglicht es, die Konstitution von Subjekten jenseits der Dichotomie von Selbst- und Fremdbestimmung zu konzipieren und »die Genese des Selbst [...] vom anderen her zu denken« (ebd.: 85). Anerkennung ist in dieser Perspektive niemals reine Bestätigung, sondern ambivalent; sie geht mit der Stiftung des*derjenigen einher, dem*der die Anerkennung zuteilwird. Weil sie das Gegenüber als einen spezifischen Jemand positioniert und damit reduziert, ist sie zugleich mit Verknennung verbunden (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Anerkennung im Sinne Butlers zieht Ricken (ebd.: 92) den Schluss, Anerkennung als »durchgängiges Moment« von Praktiken zu begreifen und als Adressierungsgeschehen zu operationalisieren. Adressiert zu werden, so führt er aus, bedeutet, als jemand anerkannt und damit subjektiviert zu werden (vgl. ebd.). Adressierung wird als performatives, sich sequenziell vollziehendes Geschehen gedacht, das Re-Adressierungen und Resignifizierungen einschließt (vgl. ebd.: 93). Adressierungsgeschehen verlaufen zwar entlang etablierter Normen der Anerkennbarkeit, sind allerdings nicht determiniert, sodass der »propositionale Gehalt des Gesagten« (Butler 2006: 237) abgelenkt oder fehlangeeignet werden kann (vgl. Ricken/Rose 2023: 45). Adressierungen vollziehen sich direkt oder indirekt, sowohl verbal als auch nonverbal, etwa über Blicke oder Gesten, in verschiedenen Modi und über mehr oder minder weitreichend sedimentierte Zeichen. Da den Adressierten in den Adressierungen Positionen zugeschrieben werden, auf die sie unterschiedlich antworten (können), und da in den Adressierungen Erwartungen kommuniziert werden und die Adressierenden sich auf spezifische Weise zeigen, werden im (Re-)Adressierungsgeschehen soziale Ordnungen und Rahmungen aufgerufen, formiert und transformiert. Diese Gedanken werden wir im Folgenden auf das Sprechen in Gruppen und Teams beziehen und begründen, warum uns Gruppen- und Teamgespräche für eine »empirische[] Wendung der Subjektivierungsforschung« (Kuhlmann 2023: 69) interessant erscheinen.

2. (Miteinander-)Sprechen in Gruppen und Teams

Werden Adressierungen als performatives und machtvolleres Anerkennungsgeschehen begriffen, in dem die Angesprochenen sich unterschiedlich verhalten können, richtet sich das Interesse auf das Zusammenspiel von Adressierungen und Re-Adressierungen und die darin konstituierten Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse der Beteiligten. »Erst der Zusammenhang von Adressierung und (antwortender) Re-Adressierung er-

laubt [...] einen Blick darauf, zu wem man von anderen (wie und vor wem) gemacht wird und sich – antwortend bzw. readressierend – selbst macht« (Ricken et al. 2023: 8f.).

Gruppen- und Teamgespräche – so nehmen wir an – eignen sich in besonderer Weise dafür, dieses Geschehen in seinem kontingenten Vollzug und in seiner Sequenzialität zu untersuchen. Im situierten Mit- und Voreinander-Sprechen in Gruppen und Teams halten sich die Beteiligten an, sich Kategorien und Normen einer im jeweiligen Setting und Kontext »anerkenntbaren Existenz zu unterwerfen, um füreinander anerkenntbar zu sein« (Ricken/Rose 2023: 46). In den Gruppen- und Teamgesprächen werden soziale Muster von Aktivitäten performiert, über deren Analyse der »Herstellung sozialer Intelligibilität sowohl hinsichtlich ihrer sequenziell-situativen Vollzugslogik wie auch in Bezug auf ihre historisch-kulturelle und institutionelle Gewordenheit« (Kuhlmann 2023: 78) nachgegangen werden kann.

Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Relationalität der Sprecher*innen und den Formations- und Transformationsprozess ihres jeweiligen Zusammenhanges sowie die in der »iterativen Praxis« (Fegter/Sabla-Dimitrov 2021: 19) konstituierten Wissensordnungen. Die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen trägt damit »der Relationalität des Subjektivierungsdenkens Rechnung« (Geipel 2019: 47). In den Gesprächen lässt sich die sequenzielle Verkettung von (Re-)Adressierungen in »Mikroszenen« (Wrana 2015: 128) analysieren und es kann beobachtet werden, wie darin Subjektivitäten konstruiert und Wissen (de-)legitimiert bzw. (de-)stabilisiert wird. »An den Anschlussäußerungen Anderer kann sichtbar werden, wie Bedeutungen [...; prozessiert] werden, indem sie bestätigend wiederholt und weitergeführt werden, sich zu geltenden Ordnungen verdichten oder auch verschoben oder eingeschränkt werden« (Fegter et al. 2020: 86). Indem sich die Beteiligten über Sprecher*innenwechsel zueinander und zu den jeweilig verhandelten Gegenständen in potenziell variierende Verhältnisse setzen, aufeinander antworten und sich als Bestimmte zeigen, konstituieren sie folglich soziale Ordnungen und damit verbundene Artikulationsräume (vgl. Fegter et al. 2020: 89; Kuhlmann 2023: 83).

Die eine Methode bzw. den einen Zugang für subjektivierungstheoretisch gerahmte Analysen von Gruppen- und Teamgesprächen gibt es nicht, ebenso wenig wie es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung *die eine* Bestimmung dessen gibt, was als Gruppe oder Team verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich eine Bandbreite unterschiedlicher Zugänge und Begriffsbestimmungen, die etwa in Bezug auf die Größe und Zusammensetzung der Gruppen und Teams sowie den Grad ihrer Institutionalisierung deutlich variieren. Wir verzichten daher in diesem Beitrag darauf, zu definieren, was als Gruppe und was als Team betrachtet werden kann. Stattdessen nehmen wir exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zwei Zugänge genauer in den Blick, die zuletzt vermehrt in subjektivierungstheoretischer Perspektive untersucht wurden, um das Potenzial und die Grenzen dessen auszuloten, was über die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen in den Blick genommen werden kann.

3. Forschungsstand: Subjektivierungsanalytische Zugänge zur und Befunde der Erforschung von Gruppen- und Teamgesprächen

Die beiden zentralen Linien, auf die wir im Folgenden eingehen, weisen durchaus Parallelen hinsichtlich theoretisch-methodologischer Bezüge auf, allerdings sind sie etwas unterschiedlich akzentuiert. Ein maßgeblicher methodischer Unterschied liegt in der jeweiligen *Datensorte*, die als materiale Grundlage für die Analysen dient: Zum einen zeigt sich aktuell eine »Poststrukturalisierung« (Geipel 2019: Abs. 32) von *Gruppendiskussionen*. Ebendiese werden als spezifische Erhebungssituationen hergestellt und es wird die Konstellationen der daran Beteiligten einschließlich des Anlasses ihres Gesprächs (Erzählstimulus) für die subjektivierungstheoretisch ausgerichtete Analyse zugänglich gemacht (3.1). Zum anderen wird das (Re-)Adressierungsgeschehen (vgl. Reh/Ricken 2012; Kuhlmann 2023) in solchen Gesprächskonstellationen untersucht, die *von den Beteiligten selbst als Gruppen oder Teams bezeichnet werden* und die in »natürlichen Situationen« (in situ) stattfinden. Studien in diesem Bereich beziehen sich bisher nicht ausschließlich, jedoch größtenteils auf die Rekonstruktion schulischer Teamgespräche wie etwa Fachbereichsleiter*innensitzungen (3.2).

3.1 Gruppendiskussionen aus subjektivierungsanalytischer Perspektive

Die Rekonstruktion von Gruppendiskussionen war bislang bzw. ist noch immer sehr eng mit dem wissenssoziologisch fundierten Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. z.B. 2014) verknüpft. Eine subjektivierungsanalytisch ausgerichtete Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode präsentieren Geimer und Amling (2016) mit der Dokumentarischen Subjektivierungsforschung, die bisher allerdings kaum Eingang in erziehungswissenschaftliche Studien gefunden hat. Darüber hinaus liegen mittlerweile Überlegungen vor, die Gruppendiskussionen von der Dokumentarischen Analyseperspektive entkoppeln und stattdessen praxeologisch-poststrukturalistischen Ansätzen folgen (vgl. Wrana 2015). Geipel (2019) führt dazu aus, dass »Äußerungen in Gruppendiskussionen als Vollzüge situierter diskursiver Praktiken und Ort von Subjektivierungsprozessen« (ebd.: o.S.) gefasst werden können (vgl. auch Fegter/Sabla-Dimitrov 2021). Mit dieser sozialtheoretischen Verschiebung rückt ein anderer Gegenstand in den Mittelpunkt der analytischen Aufmerksamkeit (vgl. Geipel 2019: Abs. 3): Es geht nicht – wie bei Gruppendiskussionen üblich – um kollektive Orientierungen, sondern es wird »*machtsensibilisiert* [nach; d.V.] den Mechanismen und Logiken der Hervorbringung von Bedeutung und damit verbundenen Subjektivierungen in [...] situierter Vollzügen von (Sprech-)Akten« (ebd.: Abs. 53; Herv. i.O.) gefragt. Dies erlaubt insbesondere, die »Verschiebung von Bedeutung(sordnungen) im Vollzug« (ebd.: Abs. 3) zu analysieren.

Um der Spezifik von Gruppendiskussionen als Materialsorte gerecht zu werden, wurde im Rahmen der von Fegter und Sabla-Dimitrov verantworteten Projekte »(Neu)Ordnungen von Professionalität und Geschlecht in der Sozialen Arbeit« und »Professionalität im Fokus diskursanalytischer Auswertung von Gruppendiskussionen« eine diskursmethodologische Heuristik ausgearbeitet (vgl. Fegter/Sabla-Dimitrov 2021). Zugrunde liegt die Annahme, dass »Diskursivität als performative und iterative Praxis

[...] subjektiviert und Gegenstände des Wissens erzeugt« (ebd.: 19). Als bedeutsam mit Blick auf die Analyse von Gruppendiskussionen werden »drei spezifische Bedingungen von Äußerungen« (ebd.: 21) markiert: (1) Mehrsprecher*innenhaftigkeit, (2) Gruppenkonstruktion und (3) methodische Erzeugung (vgl. ebd.). Fegter und Sabla-Dimitrov heben hervor, dass das Sprechen in Gruppendiskussionen »unter Bedingungen von *Sprecher*innenwechseln* erzeugt« (ebd.; Herv. i.O.) wird. Interessant hieran sei etwa die Frage danach, wie diese Wechsel als »De-/Legitimierung welcher Aussagen« (ebd.) fungieren und inwiefern in deren Zuge »Aussagen aufgegriffen, profiliert, umgedeutet, infrage gestellt etc.« (Ebd.) werden. Mit Blick auf die Gruppenkonstruktion ist in die Analyse einzubeziehen, dass die Teilnehmer*innen durch Forscher*innen als Gruppe hervorgebracht werden und sich hierzu »performativ verhalten« (ebd.) müssen (vgl. auch Geipel 2019: Abs. 50). Heuristische Fragen in diesem Kontext sind bspw.: »Wie sind die Äußerungen Bestandteil einer Konstruktion als ›Wir‹ oder ›Nicht-Wir‹? Wie finden Differenzierungen nach außen, aber auch nach innen statt?« (Fegter/Sabla-Dimitrov 2021: 21) Und schließlich ist der Bedingung, dass Gruppendiskussionen methodisch erzeugt sind, insofern Rechnung zu tragen, als die Diskussionsstimuli durch Forscher*innen zu verstehen sind als stets machtvoll adressierte Gruppenteilnehmer*innen als Jemand (bspw. ›Frauen‹ oder ›Schulentwickler*innen‹). Ebendiese legen Antworträume zwar nicht fest, aber präfigurieren sie: Nicht *jede* Antwort ist gleich erwartbar und gilt als legitim.

Um analytische Erträge einer subjektivierungstheoretischen Erforschung von Gruppendiskussionen zu exemplifizieren, sei eine Studie von Geipel (2022) benannt. Geipel (2022: 9) arbeitet anhand von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen heraus, wie ebendiese »im Sprechen über Zukunft« zu »vergeschlechtlichten Subjekt[en]« werden. Rekonstruiert werden nicht lediglich Verknüpfungen von Weiblichkeit und Sorge, sondern auch »unkonventionelle Positionierungen« (ebd.: 258), die »Sorge als Norm« (ebd.) unterlaufen. Allerdings werden derartige Infragestellungen im Zuge der Diskussionen stets »wieder eingeschränkt« (ebd.), was die machtvoll »Relevanz der anwesenden Anderen« (ebd.) illustriert. Es liegen zudem eine Reihe methodologisch-methodisch jeweils unterschiedlich akzentuierter Beiträge vor, in denen Auszüge aus Gruppendiskussionen subjektivierungstheoretisch untersucht werden und auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann: z.B. Idel/Pauling 2018; Thon/Mai 2018; Fegter et al. 2020; Laubner 2020; Gottuck et al. 2023.

3.2 (Schulische) Teamgespräche aus subjektivierungsanalytischer Perspektive

Mit Blick auf subjektivierungsanalytische Studien zur Erforschung von Gruppengesprächen in situ wird sich mittlerweile vermehrt Formaten in pädagogischen Organisationen zugewendet, in denen sich durch das Feld selbst als Team bezeichnete Konstellationen zeigen. In Abgrenzung zu methodisch erzeugten Gruppendiskussionen rückt hierbei also das Sprechen von Personen (u.a. pädagogischen Professionellen), die nicht (erst) durch Forscher*innen *als Gruppe* zusammengestellt werden, in den Mittelpunkt der analytischen Aufmerksamkeit. Mit einer solchen In-situ-Forschung können »Gesprächsform[en] in den Blick [...] genommen werden; d.V.], die durch die Arbeitsformate selbst initiiert« sind (Cloos et al. 2018: 57).

Teamarbeit in pädagogischen Organisationen ist »programmatisch mit umfassenden Versprechen verbunden« (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 189) – so etwa mit gesteigerter Professionalität und gelingender Entwicklung – und hat sich immer mehr etabliert. In der Organisation Schule äußert sich dies bspw. in der Einrichtung von (teils multiprofessionellen) Klassen- und Jahrgangsteams sowie Steuergruppen. Rekonstruktiv Forschende heben vor dem Hintergrund der hohen Erwartungen an Teamarbeit die Bedeutsamkeit einer empirischen Erforschung von Teamgesprächen »jenseits von Nützlichkeitsfragen und Steigerungshoffnungen« (Cloos et al. 2019: 7) hervor und verweisen darauf, dass es aufschlussreich scheint, die »Gesprächskultur von Teams« (Idel et al. 2019: 44) zu untersuchen, insofern sie »Antworten auf die Frage nach dem Modus operandi von Teamgesprächen« (ebd.) ermöglicht. Hierfür bietet sich insbesondere die Adressierungsanalyse an, wie sie durch Reh und Ricken (2012) sowie in Weiterentwicklung im Rahmen des Projekts »Die Sprachlichkeit der Anerkennung« durch Ricken et al. (2017) ausgearbeitet wurde. In adressierungsanalytisch ausgerichteten Rekonstruktionen gilt das Interesse den in (Re-)Adressierungsgeschehen zum Ausdruck kommenden Norm- und Wissenshorizonten, Positionierungs- und Relationierungsgeschehen sowie Selbstverhältnissen.

Auch hier gehen wir exemplarisch auf einen im Feld adressierungsanalytisch ausgerichteter Teamgesprächsforschung frühen Beitrag von Reh und Breuer (2012) ein. Die Autorinnen analysieren das Positionierungsgeschehen im Sprechen von Lehrer*innen-Erzieher*innen-Teams und fragen, wie sich die Beteiligten »ihre Zuständigkeiten im gemeinsamen Angebot auf[teilen]« (ebd.: 185). Nachgezeichnet wird anhand von zwei kontrastierenden Fällen, dass sich in einem Team eine »Positionierung entlang der Allzuständigkeit der Lehrkraft« (ebd.: 196), im anderen Team eine »Positionierung entlang professionsspezifischer Zuständigkeiten« (ebd.) zeigt. Weitere adressierungsanalytische Arbeiten im Bereich schulischer Teamgespräche wurden von Moldenhauer und Kolleg*innen im Rahmen eines Projekts zum Sprechen über Schulentwicklung verfasst, in dem unterschiedliche Teamgesprächsformate untersucht wurden (vgl. bspw. Kuhlmann/Moldenhauer 2021; Moldenhauer/Olk 2022; Langer/Moldenhauer 2023). Langer (2024) hat das Adressierungsgeschehen in einem sogenannten Präventionsteam analysiert, das sich mit schulentwicklungsbezogener Antidiskriminierungsarbeit auseinandersetzt.

Dieser knappe Forschungsüberblick verdeutlicht, was wir eingangs als besonderes Interesse an Gruppen- und Teamgesprächen markiert haben: die Bedeutsamkeit von Gruppenkonstruktionen für Bedeutungsproduktionen und vice versa. In den skizzierten Studien zeigt sich dies etwa in der Rekonstruktion von Bedeutungsverschiebungen und deren machtvoller Einhegung in Gruppendiskussionen (vgl. Geipel 2022) sowie in der Rekonstruktion unterschiedlicher Modi der Relationierung von Teammitgliedern, die wiederum Verständnisse von professioneller (Nicht-)Zuständigkeit bedingen (vgl. Reh/Breuer 2012).

4. Exemplarische Analyse eines schulischen Teamgesprächs

Wir wenden uns nun der exemplarischen Analyse eines schulischen Teamgesprächs zu, um das Vorgehen und mögliche Erkenntnispotenziale einer subjektivierungsanalytischen Untersuchung von Teamgesprächen zu illustrieren. Wir schließen hierbei an die dargestellten anerkennungstheoretisch ausgerichteten Überlegungen an, die Subjektivierungsprozesse als Adressierungsgeschehen operationalisieren. Ein solcher *adressierungsanalytischer Zugang*, bei dem konversations- und diskursanalytische Verfahren verknüpft werden, setzt die folgenden Fragen zentral: »Als wer und wie wird jemand als spezifischer jemand angesprochen und zu wem wird er*sie dadurch gemacht? Und zu wem macht er*sie sich selbst in einem Antwortakt im Lichte der vorangegangenen Adressierung?« (Ricken/Kuhlmann 2019: 3). Anleitend für den konkreten Analyseprozess von Transkriptausschnitten ist eine diese Fragen aufschlüsselnde Heuristik. Wir stellen deren Grundzüge zunächst kurz dar (für eine ausführliche Erläuterung vgl. Ricken et al. 2017; Kuhlmann 2023) und wenden sie anschließend exemplarisch an, um zu zeigen, wie sich mithilfe dieser heuristischen Fragen die für Subjektivierungsgeschehen in Teams bedeutsamen Prozesse des Aushandelns sowie des Ent- und Verwerfens, des Öffnens und Schließens von Bedeutung ebenso wie relationierende Dynamiken des Alliiierens und Distanzierens rekonstruieren lassen.

4.1 Adressierungsanalytische Heuristik

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Rekonstruktion der performativen Hervorbringung von »Machtbeziehungen, Wissensordnungen und – in Relation dazu – Selbstverhältnisse[n]« (Kuhlmann 2023: 82) im Sprechen. Diese drei Analysefokusse sind in der Heuristik als Kerndimensionen verankert. Denn, so führen Ricken et al. (2017: 215) aus, Subjektivierung wird »als Zusammenwirken der drei Kerndimensionen« konzeptualisiert. Die analytische Essenz dieser Kerndimensionen, die wiederum in Unterfragen ausdifferenziert sind, lässt sich durch je eine Kernfrage fassen:

- »Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation« (Kuhlmann et al. 2017: 234): »Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit/gutes Benehmen etc. Geltung beanspruchen?« (ebd.)
- »Machtdimension: Position und Relation« (ebd.: 235): »Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?« (ebd.)
- »Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen« (ebd.): »Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?« (ebd.)

Ein diesen Dimensionen »querliegendes Interesse« (Kuhlmann 2023: 89) ist die Frage nach Valuationen, d.h. nach Wertzuschreibungen. Herauszuarbeiten gilt es, auf welche Weise sich Sprecher*innen zu den hervorgebrachten Ordnungen, Positionen und Relationen sowie Figuren der Selbstführung in ein Verhältnis setzen. Tun sie dies bspw. im Modus der Überzeugung oder des Widerwillens, der Freude oder des Ärgers? Ergänzt werden die diskursanalytisch perspektivierten Kerndimensionen um die Organi-

sationsdimension, welche »die formale Organisation« (ebd.: 88) des Sprechens in den Blick nimmt und damit an konversationsanalytische Ideen anknüpft; es wird bspw. untersucht, »wie Adressierte ausgewählt [...] und zu einer Reaktion verpflichtet werden« (ebd.). Von besonderem Interesse ist hier die »Turn-Organisation« (ebd.), d.h. der Vollzug von Sprecher*innenwechseln.

Adressierungsanalytische Interpretationen folgen einem sequenziellen Vorgehen, was sich in der Annahme begründet, dass sich Subjektivierungsprozesse sequenziell entfalten. Bedeutsam ist, dass für jede interpretierte Sequenz nach Anschlussmöglichkeiten gefragt wird, die durch sie eröffnet oder verschlossen werden, bevor die nächste Sequenz rekonstruiert wird. Es geht hierbei darum, »zu explizieren, in welcher Weise die vollzogene Adressierung darauffolgende Re-Adressierungen präfiguriert« (ebd.: 96). Denn durch das Entwerfen erwartbarer Anschlüsse lassen sich Musterhaftigkeiten – im Sinne von Verstetigungen – ebenso wie Brüche rekonstruieren.

Um in der Analyse schulischer Teamgespräche dem Zusammenspiel von Bedeutungsproduktion und Gruppenkonstruktion nachzugehen, gilt es, ein besonderes Augenmerk auf die heuristischen Fragen nach als gültig beanspruchten Wissensordnungen und Normhorizonten (erste Kerndimension) und performierten Allianzbildungen (zweite Kerndimension) zu legen.

4.2 Darstellung der adressierungsanalytischen Feininterpretation

Mit der folgenden Analyse eines Gesprächsausschnitts eines sogenannten Inklusionsteams zeigen wir, wie sich über die adressierungsanalytische Interpretation einer »Mikroszene« (Wrana 2015: 128) nachzeichnen lässt, wie die Teammitglieder im Miteinander-Sprechen (Be-)Deutungen im Zuge von Sprecher*innenwechseln aushandeln und (de-)legitimieren, wie sie geteilte Normen hervorbringen und sich hierbei miteinander alliierten. Zugleich wird deutlich, wie sie sich zum Teil voneinander distanzieren, etwa indem sie die geteilten Normen unterschiedlich ausdeuten. Unser Interesse gilt der Frage, wie im Zusammenspiel von Bedeutungsproduktion und Gruppenkonstruktion Subjektivität konstituiert und soziale Ordnungen figuriert werden.

Das Inklusionsteam besteht aus drei Mitgliedern der erweiterten Schulleitung einer integrierten Gesamtschule, die sich in ihrer Arbeit als Förderpädagog*innen mit Funktionsaufgaben positionieren. Im Mittelpunkt der Arbeit des Inklusionsteams »stehen übergreifende (organisationale und pädagogische) Fragen rund um die Teilhabe von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Schul- und Unterrichtsgeschehen wie auch Fragen interprofessioneller Kooperation« (Kuhlmann/Moldenhauer 2021: 192). Der gewählte Ausschnitt steht im Kontext der Planung eines Klausurtages mit den Förderpädagog*innen der Schule. Eine Teilnehmerin (FF) signalisiert, dass sie sich verabschieden muss, wird dann allerdings von CF noch etwas gefragt, worauf FF knapp antwortet und dann weiterspricht:

- FF: [...] lukas charlotte und nadine sind jetzt natürlich ein bisschen in aufruhr (.) weil es nur drei ge-
e: kinder bisher sind und wie sie das alles schaffen sollen also die machen sich jetzt gerade ein
bisschen panik (-)[war so eine momentaufnahme]
- CF: [wegen der stunden]
- FF: die waren heut halt in der grundschule zum hospitieren (.) alles gut mit den kindern schulbe-
gleitung und sowas ist alles in der mache (.) nadine hat auch ein gutes gefühl bei den kindern
aber da kam halt noch mal auf hä was ist wenn wir nicht vier kinder kriegen und wie sollen wir
das denn über die woche schaffen wenn wir nicht so viel doppelsteckung drinhaben (.) also da (.)
- AF: h° gut auch da warte ich immer noch auf ralf der weiß von dem problem der wollte ja äh gegeben-
nenfalls leute mit (.) die ihre kinder zum gymnasium angemeldet haben da anders beraten aber
(.)
- CF: mal gucken
- AF: steckst du natürlich nicht drin
- FF: wenn nicht werden wir damit auch umgehen
- CF: hm ((zustimmend)) (3 Sek.)
- AF: also ein kind hab ich noch gekriegt (2 Sek.)
- FF: du hast noch ein kind gekriegt? [das ist gut]
- AF: [hm:] ((bestätigend))
- CF: [[(lacht)]]
- AF: das ähm wusste kein mensch dass das ein förderkind ist (.)
- FF: ah cool
- AF: das hat niemand hier gesagt (FP5 IGS A-Stadt 2018, Z. 789–815)

Wir gehen im Folgenden zusammenfassend auf die Ergebnisse unserer Feinanalyse ein und pointieren die Ergebnisse anschließend in Bezug auf das Zusammenspiel der Hervorbringung von Bedeutungen und der Konstitution als Gruppe.

Die Sprecherin FF bezieht sich zu Beginn des Ausschnitts auf drei Personen, die zwar nicht Teil der Gruppe der Anwesenden sind, jedoch über die Nennung von Vornamen als allen Anwesenden vertraute Personen aufgerufen werden. Sie stellt fest, dass die Genannten »ein bisschen in aufruhr« seien. Dabei zeigt sich FF als eine, die im Unterschied zu den Genannten selbst nicht in Aufruhr ist, obgleich sie das In-Aufruhr-Sein als erwartbar – »natürlich« – markiert und die anderen Anwesenden als welche adressiert, für die dies kaum überraschend sein kann. FF nutzt Begrifflichkeiten, die im Kontext der Sonderpädagogik gängig sind – »ge e: kinder«² – und zeigt sich als eine, die mit derartigen Fachbegriffen umzugehen weiß und die auch von den anderen Anwesenden annimmt, dass sie etwas mit dem Terminus »GE-Kinder« anfangen können. Sie setzt vor, dass die Anwesenden wissen, worauf sie sich mit »es« bezieht.

Mit der Konjunktion »und« schließt FF eine Begründung der Aufruhr an, deren Relation zur vorangegangenen Feststellung, dass es »bisher nur drei GE-Kinder« sind, offen bleibt und brüchig erscheint: Wurde zuvor ein Mangel markiert, so steht nun eine Über-

2 Hierbei handelt es sich um eine umgangssprachliche Bezeichnung für Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung.

lastung im Raum. Brüchig erscheint der Anschluss auch, weil FF aus einem beschreibenden Modus in die indirekte Rede wechselt. Die Sprecherin zeigt sich als eine, die eher sachlich über die Erregungszustände und Fragen anderer berichtet und selbst nur insofern involviert ist, als dass sie davon weiß und die Information in die Teambesprechung einbringt.

Sie schlussfolgert – »also« –, dass die Genannten, zu denen sie sich in ein distanziertes Verhältnis setzt (»die«), »sich Panik machen«. Im Unterschied zur Beschreibung des In-Aufruhr-Seins verweist die Formulierung »sich Panik machen« darauf, dass der Zustand der drei Genannten aus der Perspektive von FF mindestens in Teilen selbstverschuldet und irrational erscheint. Indem sie den Zustand damit als übertrieben markiert, schwingt ein abwertender Unterton mit. Mit dem umgangssprachlichen Einschub »war so eine momentaufnahme«, der überlappend zu einer Erklärung CFs gesprochen wird, ordnet FF die vorangegangenen Ausführungen sozial verträglich ein und relativiert deren längerfristige Bedeutsamkeit.

Die von CF zeitgleich dargelegte Präzisierung nimmt den Modus eines voraussetzungsreichen Sprechens auf. Auch CF setzt voraus, dass die anderen Anwesenden über ein geteiltes Wissen verfügen, das es ihnen ermöglicht zu verstehen, wie die »stunden« mit den vorangegangenen Ausführungen in einem Zusammenhang stehen. CF gibt sich als eine zu erkennen, die FF versteht und die benennen kann, was das Problem ist, das über die Ausführungen von FF in die Teambesprechung getragen wird.

Ohne auf CFs Präzisierung einzugehen, spricht FF weiter über Lukas, Charlotte und Nadine (»die waren heute halt in der Grundschule zum hospitieren«), die – wie nun deutlich wird – Kolleg*innen der Anwesenden sind. FF geht davon aus, dass die anderen Anwesenden wissen, welche Grundschule gemeint ist, in der die drei zum Hospitieren waren.

Die Sequenz »alles gut mit den Kindern« schließt argumentationslogisch nicht unmittelbar an das Vorangegangene an, sondern stellt einen Bruch oder einen Einschub dar. Indem die Sprecherin pauschal feststellt, dass mit den Kindern »alles gut« sei, markiert sie, dass nicht die Kinder der Grund für die zuvor genannte Panik sind. Sie gibt zu erkennen, dass sie einen Überblick darüber hat, was potenziell schiefgehen und zu Missmut auf Seiten von Kolleg*innen führen kann. AF und CF adressiert sie als welche, mit denen sie lapidar reden kann. Weiterhin zählt FF auf (»auch«), dass eine spezifische Kollegin »ein gutes Gefühl bei den Kindern« habe, womit dem diffus bleibenden, affektiven Zustand, wie auch im Bericht darüber, dass sich die Kolleg*innen Panik machten, Bedeutung zugeschrieben wird.

Mit »aber da kam halt noch mal auf« fährt FF fort, relativiert das Vorangegangene und kommt zur anderen Seite dessen, was sich für die Kolleg*innen aus der Hospitation ergeben hat, was begründet, weshalb diese »sich Panik machen«. FF zeigt, dass es für die Kolleg*innen erstrebenswert ist, »vier Kinder zu kriegen«, statt bei den drei »ge e: Kinder[n]« zu bleiben. Die Rede vom »Kinder kriegen« verweist im vorliegenden Kontext auf eine Zuordnungslogik, in der es zunächst vor allem um die Organisation bestimmter Mengen von Kindern mit spezifischen Förderbedarfen geht. FF gibt sich als eine zu erkennen, die von Lukas, Charlotte und Nadine als für die Beantwortung Zuständige adressiert wurde. Indem FF die Frage in der Teambesprechung wiederholt, nimmt sie AF und CF mit in die Verantwortung.

Wieder unter Verwendung wörtlicher Rede illustriert FF die Befürchtung der Kolleg*innen, den Workload, der entsteht, wenn es »nur« drei GE-Kinder bleiben, »über die woche« nicht zu schaffen. FF exemplifiziert eine Begründung für die Befürchtung der Kolleg*innen. Dazu nutzt sie abermals schulisches Vokabular (»doppelsteckung«) und kombiniert dieses mit der umgangssprachlichen Formulierung »drinhaben«.

Nachdem FF kurz stockt (»also da (.)«), setzt AF ein, die sich, wie sich zeigt, angesprochen fühlt und zu rechtfertigen beginnt, wobei sie die Verantwortung für die Klärung des dargelegten Problems auf eine weitere, nicht anwesende Person bezieht. Sie gibt an, »auch da« auf Ralf, der ebenso wie die drei zuvor Genannten ausschließlich mit seinem Vornamen benannt wird, »immer noch« zu warten. Ralf wird als (mit-)verantwortlich für die nicht näher spezifizierte Angelegenheit hervorgebracht. AF markiert die Sorgen der Kolleg*innen explizit als bestimmtes »problem«, von dem Ralf wisse: Sie gibt zu verstehen, dass die Sorgen nicht gänzlich unbegründet scheinen, und deutet die Situation damit anders als zuvor FF, die die »Panik« als überzogen markiert hatte. AF erläutert, was Ralf, der mit dem bestimmten Artikel (»der«) in distanzierter Weise aufgerufen wird, »gegebenenfalls« machen wollte. Dabei setzt AF wiederholt neu an, was möglicherweise darin gründet, dass die Feststellung einer anderen Beratung äußerst prekär ist.

CF kommentiert die Ausführungen mit »mal gucken«. Auf diese Weise verschiebt sie den angefangenen Einwand von AF (»aber«) und markiert, dass abzuwarten bleibt, insofern die Konsequenzen aus dem Beratungsprozess noch nicht feststehen. Sie suggeriert, dass es nicht sinnvoll scheint, zu diesem Zeitpunkt weiter darüber zu diskutieren, CF nimmt damit eine vorläufige Schließungsbewegung vor.

Floskelhaft gibt AF zu verstehen, dass die zu treffende Schulwahlentscheidung nicht in ihrer Macht liegt und auch nicht in derjenigen von Ralf, sondern im Ermessen der Eltern. Sie relativiert damit die Tragweite der Überlegung, dass Eltern, die eine Gymnasialentscheidung für ihre Kinder getroffen haben, »anders beraten« werden sollen, und zeigt an, dass das »problem« der wenigen »kinder« nicht gänzlich durch eine »andere« Beratung gelöst werden kann.

FF konstatiert daran anschließend und sich vergemeinschaftend (»wir«), dass es auch für den Fall, dass es bei den drei Kindern bleibt, einen Umgang »damit« geben werde. Über diese nüchtern vorgetragene Feststellung distanziert sie sich erneut von der Panik, die sich die Kolleg*innen machen, und verschiebt die Deutung der Situation als »problem« wieder hin zu einer Deutung als handhabbar. Sie zeigt sich als eine, die sich von den Erwartungen der genannten Kolleg*innen abgrenzt und sich – im Unterschied zu AF – das Problem nicht zu eigen macht.

Dann ergreift AF wieder das Wort und informiert, dass sie noch »ein kind [...] gekriegt« habe. Auffällig ist, dass AF mit ihrer Formulierung in die erste Person Singular (»ich«) wechselt und die Vergangenheitsform nutzt. Dass AF davon spricht, das Kind »noch« »gekriegt zu haben«, verweist erneut auf die zuvor aufgerufene Norm, dass es in dem Setting als erstrebenswert gilt, statt der drei Kinder vier Kinder »zu bekommen«.

Insofern AFs Formulierung potenziell auch dem Kontext von Elternschaft zugeordnet werden könnte, erhält die an AF unter Verwendung derselben Worte adressierte Rückfrage von FF einen neckenden Unterton. Die dann ergänzte Bewertung »das ist gut« führt die Doppeldeutigkeit fort. AF antwortet bestätigend mit einem gedehnten »hm:«. Es bleibt offen, inwiefern sie auf diese Weise auch die Doppeldeutigkeit kommentiert

oder die Frage von FF als Rückversicherung in Bezug auf die von AF eingebrachte Information deutet. Allerdings zeigt sie mit der sehr knappen Antwort »hm:« im Unterschied zu CF keinerlei Belustigung. CF alliiert sich mit ihrem Lachen demgegenüber insoweit mit FF, als dass sie sich hinsichtlich der Situationskomik als Verstehende zeigt.

Wenngleich AF weiterhin sachlich zu bleiben scheint, so spitzt sie nun selbst in einer Weise zu (»das [...] wusste kein mensch«), die einen ironischen Unterton produziert. AF zeigt sich als eine, die darum weiß, dass kein Mensch wusste, dass »das ein förderkind ist«, was von FF mit dem umgangssprachlichen Ausruf »ah cool« begrüßt wird. Wie es dazugekommen ist, dass AF diese Information erhalten hat, thematisiert sie nicht. Indem AF präzisiert: »das hat niemand hier gesagt«, verschiebt sie die eigene Positionierung von der einer Wissenden zu einer, der niemand mitgeteilt hat, »dass das ein förderkind ist«. Leicht vorwurfsvoll signalisiert sie, dass sie die Eintragung des Förderbedarfs vorgenommen hat, obgleich sie nicht verantwortlich gewesen sei.

Wir pointieren die Analyse abschließend mit Blick auf die performative Hervorbringung und Aushandlung von (Be-)Deutungen und Normen sowie das Relationierungsgeschehen im Sprechen des Inklusionsteams: Wie spielen die Hervorbringung spezifischer Wissens- und Normhorizonte und die Hervorbringung spezifischer Positionen und Verhältnisse ineinander?

Das Verhältnis der Sprecherinnen zueinander lässt sich als ein vertrautes deuten; es zeichnet sich aus durch ein voraussetzungsvolles und umgangssprachliches Sprechen miteinander. Im Sprechen über nicht-anwesende Andere, deren Affekte und deren Tun auf unterschiedliche Weise problematisiert werden und von denen sich abgegrenzt wird, vergemeinschaften sich die Sprecherinnen und treten als überblickendes, als sachlich herangehendes Team in Erscheinung, das sich gegenseitig informiert und in die Verantwortung nimmt. Hervorgebracht wird eine Norm des nüchternen Umgangs mit Situationen, die allerdings innerhalb des Teams unterschiedlich ausgedeutet wird. Dies zeigt sich etwa mit Blick auf die Aushandlung der Tragweite des aktuellen Zustands von lediglich drei Schüler*innen mit attestiertem GE-Förderbedarf: In unserer Analyse haben wir nachgezeichnet, wie sich die Deutung als »Panik-Mache der Kolleg*innen« verschiebt zugunsten einer Benennung als »problem« und schließlich als »handhabbar« hervorgebracht wird. Ähnliches zeigt sich hinsichtlich einer Norm, der zufolge es »gut« ist, eine bestimmte Anzahl an Schüler*innen mit Förderbedarf zu »kriegen«: Alle drei Sprecherinnen erkennen diese an, tun dies jedoch unterschiedlich akzentuiert. Die Konstruktion als Team ist überwiegend durch Vergemeinschaftungsbewegungen geprägt, allerdings zeigen sich auch kleinere Momente der Abgrenzung voneinander – wie etwa in AFs Feststellung, sie habe noch »ein kind gekriegt«, oder in der leicht divergierenden Ausdeutung von Normen.

5. Potenziale und Grenzen subjektivierungstheoretischer Forschung zu Gruppen- und Teamgesprächen

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir anhand der Auseinandersetzung mit einschlägigen Studien zu Gruppen- und Teamgesprächen sowie über die Analyse eines Ausschnitts aus einem schulischen Teamgespräch nachvollzogen, wie Gruppen-

konstruktion und Bedeutungsproduktion ineinandergreifen. Es wurde exemplarisch gezeigt, wie sich (Re-)Adressierungen sequenziell verketteten und wie im kontingenten Vollzug des Adressierungsgeschehens Wissen (de-)legitimiert und (trans-)formiert wird und Relationierungsbewegungen vollzogen werden.

Vor dem Hintergrund der relationalen Verfasstheit von Subjektivierungsgeschehen, so halten wir zusammenfassend fest, kann über eine Analyse des Miteinander-Sprechens nachgezeichnet werden, wie in konkreten Situationen ausgehandelt wird, was (un-)sagbar ist und inwiefern sich Gruppen und Teams als ein ›Wir‹ konstruieren, indem sie sich etwa von anderen abgrenzen. Hierbei können zugleich auch innere Differenzierungen entstehen, denn »die Bedeutungsproduktion [ist] dadurch bedingt, dass Konstruktionen jederzeit durch anschließende Äußerungsakte zur Disposition gestellt werden können« (Geipel 2019: Abs. 48). Der mikroanalytische Blick auf ausgewählte, in Transkriptform vorliegende Gesprächsausschnitte, dessen es bedarf, um derartige Prozesse rekonstruieren zu können, kommt dort an seine Grenzen, wo angestrebt wird, Aussagen über längerfristige subjektivierende Effekte der jeweiligen Interaktionssituation auf die Beteiligten zu treffen (vgl. Kuhlmann 2023: 99).

Insofern die bislang vorliegenden subjektivierungstheoretisch fundierten Studien sich überwiegend auf Teamgespräche von Pädagog*innen, insbesondere in Schulen und Kindertagesstätten beziehen, würde weiterführende Forschung zu Subjektivierungsprozessen in Gruppen- und Teamgesprächen anderer Akteur*innen, bspw. Studierender in Lehrveranstaltungen oder Jugendlicher in Freizeiteinrichtungen, ermöglichen, neue und andere Modi der Reifizierung sozialer Normen und des Sich-zueinander-Relationierens auszumachen. Auch die Rekonstruktion der Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten könnte fortgeführt werden. Das Potenzial, welches die Analyse von Gruppen- und Teamgesprächen für die Untersuchung situierter Subjektivierungsprozesse bietet, scheint noch nicht ausgeschöpft.

Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Research* 17, 3, Art. 18, <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630> [Zugriff: 19.03.2024].
- Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutung von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31–58.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.

- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarte/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (2019): Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–14.
- Fegter, Susann/Geipel, Karen/Hontschik, Anna/Kleiner, Bettina/Rothe, Daniela/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 83–97.
- Fegter, Susann/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (2021): Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik. In: Fallarchiv Pädagogische Kindheitsforschung 4, 1, S. 3–29, <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/130> [Zugriff: 15.03.2024].
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 20, 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195> [Zugriff: 10.01.2024].
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, Susanne/Laubner, Marian/Rabenstein, Kerstin/Tervooren, Anja (2023): Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 3, S. 271–209.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meyer, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule 110, 4, S. 312–325.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–111.

- Kuhlmann, Nele/Moldenhauer, Anna (2021): Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten. Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (Hg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–204.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 234–235.
- Langer, Anja (2024): Schulentwicklungsbezogene Antidiskriminierungsarbeit als organisationaler Übersetzungsprozess im Modus der Kritik. In: Rundel, Stefan/Damm, Christoph/Dörner, Olaf/Engel, Nicolas/Schröder, Christian/Truschkat, Inga (Hg.): Organisation und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, Anja/Moldenhauer, Anna (2023): »für mich sind medien ein WERKzeug« – Zum Sprechen über Digitalisierung im Anspruch von Schulentwicklung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annkathrin/Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–133.
- Laubner, Marian (2020): Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In: Rabenstein, Kerstin/Stubbe, Tobias C./Horn, Klaus-Peter (Hg.): Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 107–159.
- Moldenhauer, Anna/Olk, Matthias (2022): »und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich« – »Förderlehrer*innen« sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Thorsten (Hg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163–172.
- Reh, Sabine/Breuer, Anne (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik (Hg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 185–201.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013a): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–48.
- Ricken, Norbert (2013b): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erfor-

- schung von »Anerkennung«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193–233.
- Ricken, Norbert/Kuhlmann, Nele (2019): Pädagogische Professionalität – Anerkennungstheoretische und adressierungsanalytische Perspektiven. Thesen zu einem Workshop. Pre-Conference der Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung in Göttingen, DOI:10.13140/RG.2.2.21875.68649 [Zugriff: 06.05.2024].
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung – Eine Einführung. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann/Nele (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 17–28.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in »Milieus«. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarte/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–141.