

»Zu jemandem werden«

Subjektivierung und Adressierung in der Migrationsgesellschaft

Nadine Rose

Einleitung

Die Überschrift »Zu jemandem werden« deutet bereits an, dass es in der für diesen Artikel leitenden Perspektive auf Subjektivierungs- und Adressierungsprozesse innerhalb der Migrationsgesellschaft zentral um so etwas wie eine Perspektive der Ent-Selbstverständlichung geht. Die Formulierung »zu jemandem werden« verweist darauf, weil Menschen wie du und ich es normalerweise eher gewöhnt sind und vermutlich auch davon ausgehen, bereits jemand *zu sein*, und dies in der Regel auch eher selbstverständlich finden. Denn was sollte mensch denn sonst sein, wenn nicht bereits »jemand«, ein aktives und selbstverantwortlich handelndes Subjekt?

Davon auszugehen, dass mensch erst und überhaupt »jemand« werden muss, ist – außer vielleicht auf Grundlage eines sozialisationstheoretischen Verständnisses eines solchen Werdens – erst einmal ein ungewohnter Gedanke oder man denkt bei einem solchen Werden dann vor allem daran, dass es hier gerade in Bildungskontexten um Fragen der Weiterbildung, des Lernens, der Entwicklung oder eben der Sozialisation geht.

Die Perspektive der Subjektivierungsforschung, die ich hier nachfolgend umreißen möchte, weicht aber entscheidend von den letztgenannten Perspektiven ab – auch wenn sich durchaus Berührungspunkte (vgl. exemplarisch Ricken/Wittpoth 2017) ausmachen lassen –, weil sie in philosophischer Einstellung eben auf sehr grundsätzliche und, wie ich finde, auch ent-selbstverständlichende Weise unter dem Begriff der Subjektivierung gerade die Frage nach dem *Werden* des Subjekts *als* Subjekt ins Zentrum rückt. Und dies in einer Weise, in der – Foucault folgend – diese Konstitution zum Subjekt dann als Ergebnis oder Ausdruck der Wirkungsweise eines »regulierenden Regimes« (Butler 2011: 97) aufgefasst werden muss. Die Verwendung des Subjektivierungsbegriffes ist also verbunden mit dem Hinweis, dass die Frage, was mensch ist und was mensch *sein kann*, eine machtvolle Bestimmung dessen voraussetzt, was überhaupt zu diesem historischen Zeitpunkt und

an diesem historischen Ort als »menschlich« Geltung und Anerkennung erhalten kann. Oder um die zentrale Frage, um die es im Zusammenhang mit Subjektivierung geht, noch einmal anders zu pointieren, ließe sich im Rekurs auf Judith Butler auch direkt fragen: »Was kann ich in Anbetracht der gegenwärtigen *Seinsordnung* sein?« (ebd., Herv.d.V.) – was auf die impliziten Grenzen des noch als menschlich (An-)Erkennbaren verweist, die bereits den Prozess der Subjektconstitution selbst normativ anleiten und aufladen.

Diese Frageperspektive verweist also auf die – letztlich philosophisch zu ergründenden – *Bedingungen und Voraussetzungen* für ein solches Werden als »jemand«, die eher außerhalb des Bereiches dessen liegen, was mensch sich in der Regel bewusst macht und machen kann, und die die Subjektivierungstheorie und -forschung dann *als historisch wie situativ spezifische* herauszuarbeiten sucht. Die zentralen und orientierenden Fragen lauten dabei: (a) Als welcher »jemand« kann mensch unter den vorgefundenen Bedingungen werden oder sein? (b) Wird ein Mensch überhaupt zugelassen, als »jemand« zu gelten; oder (c) Als wer und als welcher »jemand« findet er/sie überhaupt Anerkennung bei Anderen? Und in diesen Fragen deutet sich auch bereits an, dass dahinter eine grundsätzliche ethische Dimension lauert, wie sie Butler in einem Artikel selbst einmal sehr pointiert formuliert hat: Ist es eigentlich möglich (mit den Mitteln von Worten und Sprache, die für Butler immer schon über-eignete sind), und wenn ja *wie*, »[j]emandem gerecht [zu] werden« (Butler 2011)? (Vgl. zur ethischen Dimension in Butlers Werk auch ausführlicher: Rose/Ricken 2018)

Dieser Artikel wirft nun schlaglichtartig den Blick auf verschiedene Forschungsprojekte, die der gerade eröffneten Perspektive folgen, wobei zunächst noch einmal (knapp) die zugrunde liegenden zentralen theoretischen Prämissen der Subjektivierungsforschung umrissen werden (2.), bevor dann in drei Schritten entlang eines biographischen (3.1) und zweier ethnographischer (3.2 und 3.3) Forschungsprojekte (ebenfalls knapp) einige empirische Ergebnisse und methodologische Erkenntnisse vorgestellt werden. Im abschließenden Fazit (4.) werden dann noch einmal zentrale Überlegungen gebündelt und einige weiterführende Fragen aufgeworfen.

Zentrale Prämissen der Subjektivierungstheorie und -forschung

Wie bereits in der Einleitung angeklungen ist, kann es als *zentrale Ausgangsthese* der Subjektivierungstheorie und -forschung gelten, dass Menschen nicht schon immer – quasi automatisch – Subjekte sind, auch wenn dies ihnen heutzutage vielleicht recht selbstverständlich erscheint. Gerade Michel Foucaults (2004, 2007) philosophisch-historische Analysen zu Techniken antiker Selbstsorge, aber auch die soziologisch-historischen Studien von Louis Dumont (1991) zur Individualisierung

in der Neuzeit und schließlich auch die erziehungswissenschaftlich-historischen Erkundungen zu Subjektivität und Kontingenz von Norbert Ricken (1999) verdeutlichen allesamt exemplarisch, dass die Idee des Subjekts als ein spezifisch modernes Format der menschlichen Selbstausslegung gelten muss, also als ein historisiertes und kulturalisiertes Format dieser Selbstausslegung, das andere historisch dominante Formate abgelöst hat:

»Die moderne Form des ›Subjekts‹ ist dabei durch die Elemente des ›Selbstbewusstseins‹ (als erkenntnistheoretischer Figur, dass Welterkenntnis immer Erkenntnis für jemanden ist), der ›Selbstbestimmung‹ (als praktischer Figur, dass das Leben nicht bloß gelebt, sondern immer selbsttätig geführt werden muss) und des ›Selbstzwecks‹ (der ethischen Figur bzw. der Auszeichnung der Würde der Menschen) gekennzeichnet (vgl. Ricken 1999) – und ist alles andere als selbstverständlich oder gar natürlich [...]. In spezifischer Weise meint dann ›Subjektivation‹, *sich als ›Subjekt‹ verstehen zu lernen* – d.h. sich als sich selbst zugrunde liegend, als qua Intentionalität handlungsmächtig und dann auch verantwortlich zu begreifen. Es ist dieser kulturell-historische Akzent, der das Subjektivierungsdenken von Entwicklungstheorien (auch neuerer Art) und Theorien der Sozialisation unterscheidet [...].« (Ricken et al. 2017: 205, Herv.d.V.)

Erst vor diesem Hintergrund lässt sich also sinnvoll die Frage nach dem konkreten Werden eines Subjekts im Horizont gegenwärtiger Seinsbedingungen überhaupt stellen. Gerade Foucault (exemplarisch: 1994, 2007) und im Anschluss an ihn Butler (exemplarisch: 2001, 2006) haben den komplexen Vorgang, mittels dem sich Menschen eine Subjektivität zueignen, aus der heraus sie Handlungsfähigkeit ausüben (können), als ambivalenten machtförmigen Subjektivierungsvorgang ausgearbeitet und analysiert (vgl. auch ausführlicher für die erziehungswissenschaftliche Rezeption: Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Rose 2012a). Und Foucault formuliert sogar als Ziel seiner Bemühungen, »eine Geschichte der Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden« (Foucault 1994: 243). Im Verhältnis dazu – aber eben auch im Anschluss an die dort bereits nahegelegte ›Methodologie‹ zur Analyse von Subjektivierungsprozessen (vgl. Saar 2013) – ist der Anspruch der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung notwendig deutlich bescheidener, geht es ihr doch gewissermaßen »nur« um die empirische Ausbeutung und Ausdeutung dieser Hinweise, nämlich in erster Linie um eine empirische Annäherung an solche Subjektivierungsprozesse und damit verbunden die Frage, wie sie sich in und an konkreten, praktischen und alltagsweltlichen Situationen (erziehungswissenschaftlich) lesen lassen können. Interessant dafür erscheint sowohl die Frage, wie mensch konkret und praktisch-alltäglich zu »jemandem« werden (kann), gewissermaßen zu einer »Adresse« innerhalb des sozialen Gefüges, zu dem in der Regel Zugehörigkeit erwünscht ist, als auch die damit – im Sinne der bisherigen theoretischen Überlegungen – eng

verkoppelte Frage nach den implizit normativen Rahmungen eines solchen Werdens und der potentiell möglichen Bearbeitung dieser Grenzen. Und noch weiter erziehungswissenschaftlich gewendet verbindet sich dann damit auch die Frage, welchen Stellenwert z.B. spezifische Bildungskontexte (wie die Kita oder die Schule¹ oder andere) für die Subjektkonstitution einzelner Menschen haben, oder konkreter formuliert: welche Subjektpositionen oder -formate in ihnen vielleicht eher nahegelegt, angebahnt, präferiert und belohnt werden und welche in ihnen vielleicht eher unsichtbar gemacht werden, als missliebig gelten, sanktioniert werden etc.

Einer in dieser Hinsicht fragenden erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung liegen dann – aufgrund ihrer theoretischen Rahmung in der Subjektivierungstheorie – einige zentrale Prämissen zugrunde, die hier ebenfalls kurz erläutert und umrissen gehören:

(a) Vorgängige Sprache und Diskurse: Die Subjektivierungstheorie verweist aufgrund ihrer poststrukturalistischen Fundierung zunächst einmal darauf, dass Kategorien der Selbstbeschreibung immer bereits vorgefunden werden, damit ein Subjekt überhaupt ›erscheinen‹, also in die Welt kommen kann – d.h., es kommt nur mittels und über die Sprache in die Welt, also mittels einer Sprache und Benennungen, die nie die eigenen oder gar selbstgewählt sind (vgl. Butler 2006: 48f.). Dem liegt die diskurstheoretische Erkenntnis zugrunde, dass Diskurse den Bereich des Sag- und damit auch Denkbaren generell, aber eben auch insbesondere bezogen auf »das Menschliche« gewissermaßen abstecken (vgl. Foucault 1981) und also alles Sag- und Denkbare sich im Rückgriff auf Diskurse schon innerhalb ihres (impliziten) normativen Rahmens bewegt (s.u.). Entsprechend folgen Subjektkonstitutionsprozesse – wie selbstverständlich – z.B. dem »regulierenden Regime« (Butler 2011: 97) einer zweigeschlechtlichen Matrix, in der Menschen überhaupt erst lernen (können), sich selbst zu verstehen – und dies selbst dann noch, wenn sie sich als in Abweichung davon begehrend, aussehend etc. wahrnehmen und zeigen. Insofern kann man – stark vereinfachend gesprochen – sagen, Diskurse distribuieren gesellschaftlich dominante Subjektivierungsmatrizen oder -figuren und konfrontieren ›Subjekte (im Werden)‹ mit der Anforderung, sich in ihnen als ›Subjekte‹ erst verstehen zu lernen – und selbst im Falle eines Sich-in-Abweichung-zu-ihnen-verstehen-Lernens, wie z.B. LGBTQs es artikulieren, ist auch dieses Werden noch gezeichnet von den normativen Implikationen dessen, was sich bezogen auf Gender, Begehren und sexuelle Orientierung als gesellschaftlich ›normal‹ und demgegenüber als ›abweichend‹ definiert findet.

1 Gerade im Kontext der Schulpädagogik und Unterrichtsforschung wird diese Linie u.a. von Sabine Reh, Kerstin Rabenstein und Sebastian Idel sehr engagiert und produktiv verfolgt (vgl. exemplarisch: Rabenstein et al. 2018).

Wichtig scheint hier also vor allem der zentrale subjektivierungstheoretische Hinweis, dass solche dominanten Subjektivierungsmatrizen dem Erscheinen(-Können) des Subjekts gewissermaßen vorausgehen und dass deshalb entsprechend davon ausgegangen werden muss, dass Subjekte sich in diesen erst verstehen lernen. Das ist aber etwas ganz anderes, als einfach – gleichsam ›von außen‹ – mit Zuschreibungen belegt zu werden. Worauf Butler zudem (insbesondere in ihrer Auseinandersetzung mit *hate speech*, vgl. Butler 2006) hinweist, ist die Geschichtlichkeit dieser vorgefundenen Begriffe (der Selbstbeschreibung), die ›natürlich‹ die Auslegung, die Assoziationen, die mensch mit bestimmten Begriffen und Kategorien verbindet, massiv prägen. Weil solche Kategorisierungen diskursiv distribuiert werden und einen Subjektstatus verheißen, sind ›Subjekte (im Werden)‹ zu einer Auseinandersetzung mit ihnen genötigt und finden sich auch durchaus regelhaft (wenn auch glücklicherweise nicht immer »ordnungsgemäß«, vgl. Butler 2006: 70) in sie ein.

(b) Rolle der sozialen Anderen: Anschließend an dieses Verständnis der diskursiven Distribution von Subjektivierungsmatrizen kommt dann den konkreten sozialen Anderen² in der Subjektivierungstheorie die zentrale Rolle zu, diese Distribution (und die der damit verbundenen normativen Erwartungen) gewissermaßen aufzurufen und mit Bezug auf Subjekte im Werden situativ in Anschlag zu bringen. Wenn also z.B. jemand von einer Anderen als »Mädchen«, »Geflüchtete« oder »Wissenschaftlerin« angesprochen und bezeichnet wird, dann bedeuten diese Benennungen der so Angesprochenen damit immer auch, als wer diejenige (je nach Bezeichnung eben auch sehr unterschiedlich) – in den Augen der Ansprechenden – anerkennbar ist bzw. anerkennbar sein könnte (und implizit eben auch: als wer nicht). Wer gerade als »Wissenschaftlerin« angesprochen wird, wird vermutlich nicht gleichzeitig auch als »Geflüchtete« adressiert werden, und wenn diese beiden Adressierungen einmal zusammenfallen sollten, z.B. wenn von der politischen Theoretikerin Hannah Arendt als »Exilantin« (Marx 1999: 265) die Rede ist, dann vermutlich in einer Weise, die die sonst oft selbstverständlich abwertend-beschränkenden Implikationen des Status als »Geflüchtete« weitgehend zu tilgen vermag. Insofern sind es solche Momente der »Anrufung« (Althusser 1977: 145) – die aber unbedingt als rekursiv aufeinander verwiesen gedacht werden müssen³ –, in denen Menschen sich eben gegenseitig anzeigen und bedeuten, als wer sie gerade

2 Die Urszenen der Interpellation, wie sie von Althusser (Anrufung durch Polizisten), aber auch von Butler (Anrufung durch Hebamme/Arzt) entworfen worden sind, stehen hier gewissermaßen paradigmatisch für das Verständnis der Rolle der sozialen Anderen im Prozess der (anrufungsbedingten) Subjektconstitution (vgl. Althusser 1977: 145; Butler 1997: 29). Vgl. exemplarisch zur Idee der Anrufung bei Althusser: Bedorf 2010; Bröckling 2012; Saar 2013, sowie auch dessen Rezeption bei Butler ausführlicher: Rose/Koller 2012; Saar 2013; Rose 2012a.

3 Ausführlicher zum Verständnis von Adressierung und Readressierung, also der rekursiven Verwiesenheit und Verwicklung von Akteur*innen in gegenseitigen Ansprachen, Reaktionen

wahrgenommen werden und anerkennbar sein können.⁴ Und in diesen Ansprüchen sind dann immer auch implizite Auskünfte darüber enthalten, wer mensch in einer konkreten sozialen Situation gerade sein sollte oder auch als wer sie ggf. in Abweichung davon gerade wahrgenommen wird.

(c) Normative Dimension: Gerade dieser letzte Punkt, die Frage danach, wer man – vermittelt über die Auskünfte der sozialen Anderen – eigentlich sein sollte, als wer man in einer bestimmten Situation gewissermaßen vorausgesetzt und erwartet wird, verweist direkt auf die normativen Implikationen, die mit dem Aufrufen von »Subjektadressen« verbunden sind. Und dies trifft insbesondere dort zu, wo man sie als Subjektivierungsmatrizen im Sinne der Aktualisierung von und Aufforderung zur Einschreibung in ein »regulierende[s] Regime« (Butler 2011: 97) versteht, wie wir es uns bereits oben klar gemacht hatten. Allerdings ist es für das Verständnis der Wirksamkeit dieser Normativität wichtig, sie weniger als explizite und explizierte Ge- oder Verbote zu denken, sondern – denn hier kommt das unterlegte Macht-Verständnis Foucaults, als gerade *nichtjuridisches*, massiv zum Tragen – gerade als eine Normativität, die sich als Norm weitgehend verbirgt, weil sie maßgeblich in Kategorien, Praktiken und über Begriffe operiert, in denen sich eher alltagsweltliche »Normalitäten« oder auch »Normalitätserwartungen« eingelagert finden. Wo soziale An- und Wiedererkennbarkeit gegenüber »jemandem« zum Ausdruck gebracht wird, sind folglich implizite Normen der Anerkennbarkeit am Werk, die aber aufgrund ihres weitgehend selbstverständlichen Charakters selten als solche sichtbar oder explizit werden, sondern eher theoretisch-analytisch zu erhellen sind (beispielhaft sei hier auf die zweigeschlechtliche Matrix und Heteronormativität – Bezeichnung: »Mädchen« – oder exkludierende nationalstaatliche Zugehörigkeitslogiken – Bezeichnung: »Geflüchtete« – verwiesen).

(d) Performativität des Sozialen: Hinsichtlich der Wirksamkeit dieser impliziten Normen wird nun – insbesondere von Butler – festgehalten, dass sich diese historisch in den Begriffen und Praktiken sedimentierten »Normalitäten« gerade darüber bestätigen und verfestigen, dass sie wiederholt werden.⁵ Und diese Wiederholungen sind nun in unterschiedlicher Weise denk- und realisierbar: Einer-

darauf und weiteren Readressierungen s.: Rose/Ricken 2017; Ricken et al. 2017 sowie weiter hinten in diesem Text.

- 4 Dass mit solchen Momenten der Anerkennung gewissermaßen notwendige Verkennungen einhergehen, wurde – im Anschluss an Butler – bereits vielfach erkannt und ausformuliert (vgl. exemplarisch: Balzer 2007; Bedorf 2010; Deines 2007; Villa 2013).
- 5 Kerstin Jergus, Ira Schumann und Christiane Thompson (2012) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass »die Konstitution der sozialen Ordnung [so wie Butler sie denkt] selbst sprachlich-performativen Effekten« (212) unterliege, also als immer wieder reaktualisiert zu denken sei und insofern auch auf entsprechende Sprechakte zu ihrer performativen In-Kraft-Setzung und -haltung angewiesen ist.

seits ist es möglich, dass »Normalitäten« in weitgehender Übereinstimmung⁶ mit bzw. im Sinne der normativen Ordnung genutzt und ausgefüllt werden und die Ordnung dann also weitgehend bestätigen und fortführen. Überall dort, wo soziale Positionen und Kategorien wie »Mädchen« oder »Geflüchtete« in die Selbstverständnisse von Menschen (diese orientierend) eingehen, wo sie also benutzt, verkörpert und aufgeführt werden, sind diese performativen Verkörperungen in einem ersten Blick auch gleichbedeutend mit der Materialisierung und In-Kraft-Setzung der Normen, die sich gerade über diese Aneignungen als Normen weiter stabilisieren können. Andererseits impliziert Butlers Vorstellung von der Performativität des Sozialen und der Wiederholungsbedürftigkeit von Normen auch eine Angewiesenheit auf Wiederholungen, die Butler mit dem – politischen – Versprechen verknüpft, dass Wiederholungen eben nie vollständig dem Ideal oder Original entsprechen (können).⁷ Entsprechend ist es dann entscheidend, danach zu fragen und darauf zu achten, wie »Normalitäten« reaktualisiert, genutzt und aufgerufen werden. Und allein schon aufgrund des Umstandes, dass sie nie absolut gleich benutzt, aufgeführt und verkörpert werden (können), offenbaren sich in diesen Nutzungen gewissermaßen strukturell eingelagerte Möglichkeiten einer Verschiebung und Umdeutung der normativen Implikationen selbst. Diese Möglichkeit artikuliert Butler in der Idee einer nicht ordnungsgemäßen Zitation der Norm, eines »uneigentlichen Gebrauch[s]« (Butler 2006: 247), die sie gerade auch als Moment von Handlungsfähigkeit unter Bedingungen der Abhängigkeit von diskursiven Vorgaben konturiert. Sie veranschaulicht dies an Beispielen wie »queer« oder »nigger« (Butler 2006: 159), als vormals abwertenden Begriffen, die im Rahmen politischer Bewegungen und zur Selbstverständigung gewissermaßen »fehlangeeignet« (Butler 2006: 226) und umgedeutet werden konnten.

Wenn man diese bisherigen Überlegungen nun als Folgerungen für die und Frageperspektiven in der Subjektivierungsforschung zu wenden sucht, dann liegt es relativ nahe, dass sich die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung (in Bildungskontexten) grundsätzlich für praktische Handlungsvollzüge als konkrete Anrufungs- oder Adressierungsszenarien interessiert und analytisch nach den darin implizierten virulenten *Normen*, nach nahegelegten *Positionen* und eingenommenen *Positionierungen* und ihren *Effekten* zu fragen trachtet. Diese grundsätzlichen Frageperspektiven lassen sich als leitend für die nachfolgend kurz skizzierten Forschungsprojekte und -perspektiven verstehen, in denen das Potential

6 Aufgrund des phantasmatischen Charakters von Normen – als Idealvorstellungen – sind diese aus Butlers Perspektive zu keinem Zeitpunkt vollständig und umfänglich anzueignen.

7 Sie deutet und deutet hier den Hinweis Derridas auf die Iteration in einer über Sprache hinausgehenden Weise im Sinne einer Performativität des Sozialen aus (vgl. Derrida 1999; Butler 2006: 226ff.).

erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung angedeutet werden soll und an denen es diskutiert werden kann.

Drei Schlaglichter aus unterschiedlichen Forschungsprojekten

(a) Biographisches Forschungsprojekt »Migration als Bildungsherausforderung«

Innerhalb des biographischen Forschungsprojektes »Migration als Bildungsherausforderung« (Rose 2012a) stand es im Zentrum, nachzuzeichnen und zu erkunden, wie Jugendliche, die als solche mit familiärer Migrationsgeschichte lesbar sind, eigentlich alltagsweltlich zu »Migrationsanderen« (gemacht) werden und werden können. Die Datenbasis der Untersuchung bildeten narrativ-biographische Interviews, die mit einem diskurstheoretisch justierten narrationsanalytischen Verfahren ausgewertet wurden (vgl. ausführlicher: Rose 2012a, b). Aus einer der zugehörigen Fallanalysen, die unter dem Pseudonym »Bayram Özdal« firmiert, stammt die folgende Sequenz einer schulischen Leistungsrückmeldung, die ich nachfolgend als vermeintliches Lehrerinnenlob interpretiere:

»Aah (.), das war's auch. In der fünften Klasse, ehm (.) also, ich hab irgendetwas ganz Gutes gemacht in Deutsch. [I: Hm] Und danach kam eh, (Frau H.*) hieß die, also die konnte niemand leiden, also sie meinte so: »Für ›nen Ausländer gar nicht mal schlecht.« [I: Mhm] Ja, ja eh, solche Sachen vergisst du nicht! Also, ich hab auch vieles Gutes, gute Sachen erlebt, aber wirklich / eh für ›nen Ausländer war es gar nicht mal so schlecht / dachte ich dann so. Boh (.) O.k. hart!« (B 140-145)⁸

Wenn man nun – in einer angesichts der Kürze der Darstellung hier notwendig verknappenden und verknappten Weise (vgl. für eine ausführlichere Interpretation: Rose 2012a: 294ff.; Rose 2015) – danach fragt, (a) welche *implizit unterlegten Normalitätsannahmen und Normen* innerhalb dieser Sequenz aufgerufen werden, so fallen auf: (1) die selbstverständliche Unterstellung gegenüber dem Hauptdarsteller, er sei ein »Ausländer«, (2) die Verkopplung dieser Annahme mit der Annahme, »Ausländer« bildeten eine Gruppe für sich, die nicht sinnvoll mit »Deutschen« verglichen werden könne, ergänzt um (3) eine selbstverständliche Erwartungsminderung gegenüber Menschen, die der »Ausländer«-Gruppe zugeordnet werden können.

8 Kurz zur Erläuterung der Transkription: Die Transkriptionszeichen (.) und (.) verweisen auf kürzere und kurze Pausen, mit / sind Satzabbrüche und Neuansätze gekennzeichnet, das * markiert Anonymisierungen und die Kommentare der Interviewerin finden sich in eckigen Klammern [I: ...] notiert. Das zugrunde liegende Interviewmaterial entstammt – wie oben bereits erwähnt – meinem Dissertationsprojekt (Rose 2012a) und die Zeilenangaben (B 140-145) beziehen sich auf die Transkription des Interviews mit Bayram Özdal*, aus dem hier wiederum zitiert wird. Für umfangreichere Informationen sei also entsprechend auf das Buch selbst (Rose 2012a) verwiesen.

Im Blick auf die dabei (b) *nahegelegten Positionen* fällt dann eine doppelte und dabei miteinander verwobene Positionszuweisung als »Ausländer« und »Schüler«, letztlich als »ausländischer Schüler« auf, die die dominante (schulische) Codierung von »besser-schlechter« (vgl. Luhmann 1986; Breidenstein 2006) nicht allein auf Produkte von Arbeitsprozessen, sondern auf die Person selbst anwendet (»gar nicht mal schlecht«); entsprechend ist »Schüler«-Werden hier gleichbedeutend zu verstehen mit der Einordnung einer Person in einem Leistungsspektrum, die dem bewertenden Vergleich mit anderen und einer Hierarchisierung nach Leistungskriterien ausgesetzt ist und Beurteilungen und Rückmeldungen erhält, die sich dann auf die ganze Person beziehen. Als »Ausländer« oder »ausländischer Schüler« wird die Person selbstverständlich als »migrationsanders« (Mecheril 2010) klassifiziert und wahrgenommen, also *besondert* und *geandert*; dies erfolgt auch durch Einordnung in eine Kollektivkategorie, die wiederum selbstverständlich mit Erwartungsminderungen und dem bewertenden Status »schlecht(er)« assoziiert wird. So dass damit auch ein allgemeingültiger Maßstab von »normalen«, »guten« Leistungen für diesen Teil der Schülerschaft ausgeschlossen wird, indem eine »gar nicht mal so schlecht[e]« Leistung zum betonungsbedürftigen Sonderfall stilisiert wird.

Weitergehend und daran anschließend lässt sich sowohl hinsichtlich der (c) *Effekte* dieser Ansprache als auch hinsichtlich der *gezeigten Positionierungen* – in einer über das gesamte biographische Material gewonnenen Perspektive, die sich hier noch weniger nachvollziehbar entfalten lässt – festhalten, dass eine Spannung offenbar wird, zwischen einer distanzierenden Skandalisierung der dargestellten Ansprache-Praxis einerseits und einem Zugeständnis an dessen biographische und emotionale Wirksamkeit andererseits. Diese findet insgesamt maßgeblich darin ihren Ausdruck, einerseits die Verurteilung solcher Ansprache-Praxen und der ihnen zugehörigen Konnotationen im Rekurs auf den Begriff »Ausländer« zu unterstreichen, während andererseits die Bezeichnung in umgedeuteter Weise auch als zentrale Kategorie der Selbstbeschreibung genutzt wird.

Was man – auch an diesen kurzen, zu kurzen – Einlassungen schon sehen kann, ist, dass der biographieforschende Zugang in seiner gesamten Perspektivierung des Forschungsgegenstandes eine gewisse Nähe zur Frage nach dem »Zu jemandem werden« aufweist, und dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass dieses Werden im Rahmen von Biographieforschung als allmählich sich prozessierendes, aber auch als an Einzelereignissen sich kristallisierendes erzählt und auch entsprechend ko-konstruktiv herausgearbeitet werden kann. Eine Schwierigkeit stellt es in diesem Zusammenhang aber sicherlich dar, den biographischen Zugang in einer Weise zu nutzen, die einerseits nicht impliziert, hinter die theoretischen Prämissen eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses als maßgeblich nichtsubstantiellem Subjektdenken zurückzufallen. Andererseits gilt es aber auch, nicht die erkenntnispolitisch wichtige Prämisse zu vernachlässigen, dass es Räume für die Artikulation deprivilegiert Positionierter braucht, weil sonst »die

Spiel- und Handlungsräume, sich selbst, die Anderen und die Welt anders zu verstehen, nicht in den Blick kommen und als Folge dieser Dethematisierung auch nicht gestärkt und eröffnet werden können« (Mecheril 2014: 19).

(b) Ethnographisches Forschungsprojekt »Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen (GemSe)«

Im Rahmen des ethnographischen Forschungsverbundes »GemSe«⁹ (vgl. exemplarisch: Rabenstein et al. 2013) stand es neben anderen Fragen im Fokus zu erschließen, wie und auch welche sozialen Differenz(ierung)en im schulischen Unterricht eigentlich relevant gemacht werden und wie diese je konkret hergestellt und (re-)produziert werden. Bezogen auf die nachfolgend vorgestellten Sequenzen hatten wir dieses noch weiter konkretisiert zur Frage: Wie differenzieren sich diejenigen, die als Schüler*innen im Unterricht erscheinen, eigentlich von- und untereinander innerhalb des individualisierten Unterrichts-Settings? Die Datenbasis für unsere Analysen und Interpretationen bildeten Videographien und ethnographische Feldnotizen, in diesem speziellen Fall aus dem Teilprojekt von Norbert Ricken, an dem ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt war.

Aus einer umfangreicheren Fallstudie zur Klasse P stammen die folgenden Sequenzen der Beschreibung eines Gruppenarbeitssettings. Rahmend sei vorausgeschickt, dass vor dieser Sequenz innerhalb des Unterrichts die Aufforderung erfolgte, zu vier Arbeitsgruppen zu bilden. Die nachfolgend fokussierte Arbeitsgruppe hat sich dabei – auf forciertes Bitten der Lehrkraft hin – als letztes, als eher unfreiwillige Gruppe der »Übriggebliebenen«, konstituiert. Alle Gruppen haben ein Arbeitsblatt und die Aufgabe erhalten, dieses zunächst durchzulesen und dann in einer festgelegten Zeit zu bearbeiten. Vier Kinder, Alina und Mia sowie Hatif und Leon, sitzen sich nun, links und rechts an einem Doppeltisch platziert, gegenüber.

Alina (vorne rechts) hält die Aufgabenzettel in der Hand und liest die Aufgabe vor. Hatif (vorne links) sitzt auf Abstand zum Tisch und hat sich zurückgelehnt, während die anderen drei Gruppenmitglieder enger um den Tisch platziert sind. Alina sagt laut, überdeutlich artikulierend und besonders langsam nach dem Vorlesen der Aufgabe: »Also ich würd vorschlagen ...«, sie zählt mit gleicher Betonung die Gruppenmitglieder und dann die Abschnitte auf den Zetteln auf, »... jeder liest einen Abschnitt und ...«, sie lächelt, schaut Hatif an und sagt eindringlich: »jeder

9 In dem vom BMBF geförderten Projektverbund sind vier Teilprojekte realisiert worden, eines unter der Leitung von Sabine Reh an der TU/HU Berlin, eines unter der Leitung von Kerstin Rabenstein an der Universität Göttingen sowie eines unter der Leitung von Till-Sebastian Idel und eines unter der Leitung von Norbert Ricken jeweils an der Universität Bremen. Es wurden pro Teilprojekt vergleichend zwei Eingangsklassen der Sekundarstufe an reformorientierten, also mehr oder minder stark individualisiert-unterrichtenden Schulen über etwa eineinhalb Jahre ethnographisch und videounterstützt begleitet und beforscht.

hört zu.« Hatif lächelt, sagt aber nichts. Mia (hinten rechts) rückt näher neben Alina, schaut in die Zettel. Alina fragt Mia: »Fängst du an oder soll ich anfangen?« Mia antwortet: »Mir egal.« Leon (hinten links) beobachtet die beiden Mädchen, während er seinen Block zurechtrückt, wird jedoch weder angesprochen, noch beteiligt er sich am Gespräch. [...] Alina, Mia und Hatif (sitzt weiterhin etwas entfernt von seinem Tisch) diskutieren darüber, welche Teile des Textes sie lesen. Alina wendet sich Mia zu und somit ein wenig vom Tisch ab. Hatif bekommt einen Abschnitt zugeordnet, will jedoch den letzten Teil lesen. Mia (sehr bestimmt): »Nein, ich lese den letzten Teil.« Alina: »Na gut, dann lesen nur Mia und ich.« Leon sitzt daneben, schaut den drei Gruppenmitgliedern zu, kaut an seinen Fingernägeln und fährt sich mit den Händen durch die Haare. Alina liest wiederum sehr betont und auffallend langsam den ersten Satz: »Auch heute wissen wir sehr wenig von den Germanen«, richtet dann ihren Blick auf Hatif und fragt ihn betont streng, mit einem Lächeln: »Hatif, was habe ich gesagt?« Alina und Mia schauen Hatif an. Mia beginnt zu lachen. Hatif zu Alina: »Das ist scheiße, mach weiter.« (Gruppenarbeit 5-30-7-1 Klasse P)¹⁰

Auch in diesem Fall sei für eine ausführliche Interpretation auf eine andere, umfangreichere Publikation verwiesen (vgl. Rose/Gerkmann 2016) und hier nur schlaglichtartig zunächst nach virulenten Normen, nahegelegten Positionen und ausgestalteten Positionierungen sowie den Effekten dieses Adressierungsgeschehens insgesamt gefragt. Hinsichtlich der (a) *implizit unterlegten Normalitätsannahmen und Normen* innerhalb dieser Sequenz fällt zunächst (1) die Selbstverständlichkeit des Einrückens der Beteiligten in hierarchische und komplementäre Positionen als »Quasi-Lehrerinnen« und »Quasi-Schüler« zueinander auf, die (2) maßgeblich an einer (schulischen) Logik der Unterscheidung zwischen »besser-schlechter« bzw. »brav-unerzogen« (s.o.) orientiert ist und (3) mit Hilfe von Stilmitteln wie Übertreibung, kommentierendem Lachen und starken Ironisierungen zu einem Schauspiel, zu einem »Schule-Spielen« gesteigert – aber damit auch in der Ernsthaftigkeit relativiert – wird, was zudem auf eine kollegiale Kooperativitätsnorm unter den Beteiligten hinweist.

Im Blick auf die dabei (b) *nahegelegten Positionen* fällt dann vor allem auf, dass Alina und Mia als diejenigen agieren, die solche Positionszuweisungen machen (können), während sie selbst geradezu naturwüchsig aus ihren Positionen (als »Quasi-Lehrerinnen«) heraus die gesamte Szenerie bestimmend und regelnd agieren – was als klarer Hinweis auf die Ausübung von Dominanz gekennzeichnet

10 Diesem Transkript liegt eine Videosequenz zugrunde, die für die Interpretation als »szenische Beschreibung« aufbereitet und verschriftlicht wurde (vgl. Rabenstein/Reh 2008: 146). Für detailliertere Informationen zur Datengenerierung, -verarbeitung und -interpretation sei hier ebenfalls auf die bereits oben erwähnte ausführlichere Publikation (Rose/Gerkmann 2016) verwiesen.

werden kann. Indem Alina und Mia sich also aktiv als »Engagierte« und »Diszipliniertere« in Bezug auf die Aufgabe, letztlich auch als »Klügere« (Lesen-Können und -Dürfen) und insofern auch als »Leistungsstärkere« inszenieren, werden Leon und Hatif – quasi automatisch – in die komplementär dazu passenden Positionen (von »Quasi-Schülern«) als »Passivere«, »Minderbemittelte« und »Leistungsschwache« eingerückt. Letzteres wird insbesondere dort sichtbar, wo Hatif eindringlich als einer angesprochen wird, der es nötig habe, aufzupassen, oder der für das Vorlesen ebenso wie für die Bearbeitung der Aufgabe schließlich doch nicht zugelassen wird. Eine vorgängige Legitimation erhält diese Komplementär-Konstellation dabei bereits durch die mehrmalige Bitte der Lehrkraft gegenüber Mia und Alina, doch mit Hatif und Leon eine Gruppe zu bilden, aber auch mitlaufend über das – allerdings begrenzte – »Mitspielen« von Leon und Hatif selbst, das letztlich in ihre Bestätigung und Herstellung als »(Quasi-)Schüler« bzw. »(Leistungs-)Schwache« mündet.

Die Frage nach (c) den *ingenommenen Positionierungen* ebenso wie nach den *Effekten* des Szenarios scheint damit schon beinahe beantwortet, werden doch die Komplementär-Positionierungen in Relation zur dominanten Leistungsnorm weitgehend einvernehmlich ausgestaltet, wenn sich über weite Strecken in den spielerischen Komplementärrollen von »Quasi-Lehrerinnen« und »Quasi-Schülern« aufeinander bezogen wird, in denen – impliziter – auch Gender- und Nähedifferenzen angespielt werden. Allerdings geben bereits implizite Momente der Distanzierung, wie der räumliche Abstand (Hatif) oder die niedrige Involviertheit ins Spiel (Leon), auch Hinweise darauf, dass die Einwilligungen von Hatif und Leon in die nahegelegten Positionen durchaus begrenzt sind. Und schließlich gibt es sogar deutliche Hinweise, wo die Grenzen des Zumutbaren überschritten werden, z.B. wenn Hatif es explizit zurückweist, hier in dieser Form als »Minderbemittelter« vorgeführt und dafür auch noch ausgelacht zu werden (Hatifs Kommentar: »Das ist scheiße, mach weiter«). Dies verweist auch darauf, dass zwar durch den explizit spielerischen Charakter die virulente Dominanzausübung in der Szene ein Stück weit relativiert werden kann, aber die darin vorausgesetzte Bereitschaft, sich in die komplementären Positionen als Dominierte einrücken zu lassen, doch auch dort an ihre Grenzen stößt, wo sie als zu stark im Sinne der Kooperativitätsnorm überzogen erscheint, die zu einem letztlich für alle Seiten gesichtswahrenden Verhalten und Verhältnis mahnt.

Insgesamt tritt in der – hier wiederum sehr verkürzt dargestellten – ethnographischen Perspektive doch relativ stark zutage, dass Differenzierungen von Kindern untereinander offenbar weniger stark über explizite Kategorisierungen oder Anrufungen hergestellt werden (vgl. auch Diehm et al. 2013), als sowohl die biographische Perspektive als auch die Theorie es naheulegen scheinen. Gerade eine gewisse Beobachtungsschwierigkeit von Prozessen der Differenzkonstruktion in actu ist augenfällig und kann gleichzeitig als typisch für Ethnographien der Dif-

ferenz betrachtet werden: »Ethnographische Forschung muss unseres Erachtens grundsätzlich damit rechnen, dass unterschiedliche Kategorien im Feld auf ganz verschiedene Weise und manchmal eben auch gar nicht thematisiert werden. [...] Zudem interessieren in einer praxeologisch ausgerichteten ethnographischen Forschung stets auch diejenigen Bedeutungen, die sich implizit und hinter dem Rücken der Beforschten vollziehen« (Fritzsche/Tervooren 2012: 33). Wir haben im Rahmen des Projektes und des Projektverbundes in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Konstitution von Schüler*innen im Unterricht von einer schultypischen »Verpuppung« einerseits der sozialen Differenzen in Sympathie-Antipathie- oder Nähe-Distanz-Verhältnisse gesprochen, die andererseits vor allem als praktisches Differenzieren untereinander im Lichte der dominanten schulischen Leistungsnorm ausgefüllt oder -geführt wird. Vor diesem Hintergrund erweist es sich am ethnographischen Material selbst einigermaßen schwierig zu klären, ob Hatif hier in dieser Weise behandelt wird, *weil* er als ein »Junge mit Migrationshintergrund« identifizierbar ist oder nicht, und es ist ebenso wenig klar, ob dabei eigentlich die Gender-Differenzkonstruktion gewichtiger als die der *race* ist, gleichwohl es nahelegend scheint, dass beides eine Rolle spielt oder zumindest spielen könnte.

Bevor ich nun abschließend noch auf ein weiteres ethnographisches Forschungsprojekt zu sprechen komme, das allerdings noch bruchstückhafter als die Vorgängerprojekte hier nur zur methodologischen Ergänzung der bisherigen Überlegungen hinzugezogen wird, ließe sich in einer ersten Zwischenbilanz hinsichtlich der subjektivierungstheoretisch motivierten Frage danach, wie Menschen eigentlich (in Bildungskontexten) zu »jemandem« werden, Folgendes festhalten: Es ist sehr deutlich geworden, dass theoretisch gesprochen Anrufungen keinen Automatismus darstellen und entsprechend die Frage, wer jemand in den Augen der anderen werden oder sein kann, nicht einseitig, gewissermaßen monologisch gesetzt, sondern interaktiv prozessiert und validiert werden muss, um überhaupt subjektbildend wirksam werden zu können. Dies wird terminologisch maßgeblich unterstrichen über die Unterscheidung von (nahegelegter) *Position* und (eingenommener) *Positionierung*, die nicht notwendig oder gar automatisch in eins fallen, sondern deren (potentielle) Differenz es gerade – subjektivierungstheoretisch motiviert – zu beachten und herauszuarbeiten gilt. Dies impliziert die Notwendigkeit einer Betonung und Beachtung der Differenz (a) zwischen dem, was in einer Ansprache, in einer Adressierung »jemandem« (über sich) nahegelegt wird, und (b) der Antwort darauf, die ihrerseits auch das eben noch adressierende Gegenüber wiederum selbst als »jemanden« adressiert und voraussetzt, aber zudem eben auch verdeutlicht, als wer man sich – ggf. abweichend von den Voraussetzungen, die die Andere vorher gemacht hatte – verstanden wissen möchte. Diese Überlegungen akzentuieren subjektivierungstheoretisch wie analytisch gewissermaßen noch einmal die Frage nach der *Antwort*, der Umwendung, im Subjektivierungsgeschehen, die Norbert Ricken und ich (im Anschluss an vorausgegangene gemeinsame

Überlegungen von Reh/Ricken 2012) im Rahmen der »Adressierungsanalyse« (vgl. Rose/Ricken 2017) mit einem Blick auf Adressierungen und Readressierungen (als den komplexen Antworten auf Adressierungen) auszudeuten suchen.

(c) Ethnographisches Forschungsprojekt »a:spect« – »Die Sprachlichkeit der Anerkennung«

Leitend für das ethnographische DFG-Forschungsprojekte »a:spect«¹¹ (vgl. exemplarisch: Ricken et al. 2017, i.E.) war das Bestreben, einerseits die Bedeutung von »Anerkennung« in und für (pädagogische) Praktiken zu erhellen und andererseits Subjektivierungsprozesse, die qua Anerkennung¹² operieren, empirisch zu rekonstruieren. Ziel des Forschungsvorhabens war es, auf (a) (gegenstands-)theoretischer Ebene das Verständnis von »Anerkennung« analytisch zu reformulieren, auf (b) method(ologischer) Ebene ein Konzept der Adressierungsanalyse zu entwickeln und zu erproben sowie (c) auf empirischer Ebene unterrichtliche Praktiken als subjektivierende Praktiken zu beschreiben und auf ihre (Anerkennungs-)Bedeutung und -Logik hin zu analysieren. Da es in diesem Forschungsvorhaben nicht explizit um Differenz(ierungen), insbesondere nicht mit Bezug auf die Migrationsgesellschaft, ging, werden hier nur (kurze) Ergänzungen und Hinweise auf der methodologischen Ebene aus der Adressierungsanalyse bzw. aus dem Projekt aufgerufen und fruchtbar gemacht.

Zunächst einmal ist es für ein Verständnis der Adressierungsanalyse – die wir im Kontext des Projekts entwickelt haben – entscheidend, einem Generalisierungshinweis in Butlers eigenem Verständnis von diskursiv vermittelter Subjektkonstitution zu folgen. So verweist sie auf eine grundlegende Struktur der Adressierbarkeit und Adressabilität, sie spricht von einer »structure of address« (Butler 2005: 53), die die menschliche Existenz fundamental für Subjektivierungen öffnet. Zweierlei ist daran wichtig und geht über ein Verständnis von expliziten Anrufungen im Rückgriff auf gesellschaftlich relevante Differenzkategorien (wie »Mädchen«)

11 In dem von Norbert Ricken und mir geleiteten, DFG-geförderten Forschungsprojekt »Die Sprachlichkeit der Anerkennung« (a:spect) wurde in anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive der Sekundarschulunterricht mehrerer Schulstufen (5., 9., Oberstufe) über etwa eineinhalb Jahre ethnographisch und videounterstützt begleitet und beforscht.

12 In Abgrenzung zu einem erziehungswissenschaftlich und insbesondere pädagogisch verbreiteten Verständnis von Anerkennung, das diese einfach als Wertschätzung und Bestätigung fasst, sind wir dabei einem subjektivierungstheoretisch gerahmten Verständnis von Anerkennung verpflichtet (vgl. Balzer/Ricken 2010), das darauf abstellt, dass Subjekte in Anerkennungsprozessen gerade nicht schlicht bestätigt, sondern vielmehr im Rahmen dieser Prozesse zuallererst als spezifische hervorgebracht und konstituiert werden (vgl. ausführlicher: Ricken et al. 2017).

hinaus: Zum einen impliziert der Hinweis auf diese Grundstruktur von Adressabilität, dass das Subjekt sich noch im kleinsten und profansten Hinweis darüber, als wer er oder sie gelesen wird, nur als von anderen her gedeutet und entsprechend »enteignet« vorfindet. Butler verdeutlicht dies über Formulierungen wie: »one finds oneself addressed by a language one never chose« (ebd.: 53). Zum anderen kommt in dieser Annahme auch die fundamentale und dennoch alltägliche Angewiesenheit auf Ansprache und Anerkennung durch Andere zum Ausdruck, die sowohl die große Vulnerabilität des Subjekts wie auch seine Abhängigkeit vom Anderen unterstreicht, denn die gegenseitigen Anerkennungen sind nur als Adressierungen und in Adressierungen realisierbar. Oder mit Butler formuliert, Subjekte stehen immer schon in der gedoppelten Notwendigkeit und Abhängigkeit, selbst zu adressieren und ebenso selbst adressiert zu werden, »to address you« and »of being addressed [by you]« (ebd.). Diesem Verständnis von Adressabilität und Adressierbarkeit als basaler Grundstruktur der Subjektivierung – so unsere These – sind Norbert Ricken und ich gefolgt, als wir erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als »Adressierungsanalyse« (Ricken et al. 2017; Rose 2019) näher zu bestimmen versucht haben, für die die empirische Untersuchung von Adressierungs- und Readressierungsprozessen im Mittelpunkt steht.

Methodologisch verortet sich die Adressierungsanalyse im Kontext der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (vgl. Fegter et al. 2016; Wrana 2014; Wrana/Langer 2007) als Versuch der Analyse und Rekonstruktion »diskursiver Praktiken«, so dass »Mikroszenen von Äußerungsakten als Anrufungsspiele« (Wrana 2016: 128) gelesen werden können. In Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Fragen nach Normen, Positionen und Effekten (s.o.) in Adressierungsszenarien haben wir im Rahmen der Analyseheuristik der Adressierungsanalyse nun vier Dimensionen unterschieden, die innerhalb eines Adressierungsgeschehens subjektivierungstheoretisch interessant, relevant und untersuchenswert sind (vgl. ausführlich: Ricken et al. 2017; Kuhlmann et al. 2017; Ricken 2013a, b): (1) die Organisationsdimension, (2) die Norm- und Wissensdimension, (3) die Machtdimension und (4) die Selbst(verhältnis)dimension. Adressierungsanalytisch gilt es dann entlang dieser Dimensionen die Entwicklung eines Adressierungs- und Readressierungsgeschehens analytisch aufzuschlüsseln und nachzuvollziehen. Entsprechend sind diese Dimensionen sukzessive sowohl im Hinblick auf die Adressierungen als auch auf die Readressierungen, oder besser readressierenden Antworten, zu untersuchen.

Heuristisch wird dann auf der Ebene der (formal-sprachlichen) Organisation¹³ (1) nach *Selektionen* und *Reaktionen* gefragt und geforscht. Leitende Fragen sind hier beispielsweise: Wie wird wer als Angesprochene/r ausgewählt (bzw. nicht ausgewählt)? Wie wird die *turn*-Übergabe angelegt? Welche Antwortmöglichkeiten bestehen (formal) und welche werden nahegelegt? Auf der Ebene der Verschränkung von Normen und Wissen (2) stehen dann die *Situation(sdefinition)* und damit verbundene *Normationen* im Zentrum des Interesses. Leitende Fragen sind auf dieser Ebene beispielsweise: Welche Normhorizonte und Wissensordnungen werden thematisiert und wie? Lassen sich dominante Unterscheidungen identifizieren und welche Wertigkeiten sind ihnen zugeordnet? Welche valuativen Färbungen zeigen sich in der Performanz (z.B. zähneknirschend vs. überzeugt)? Welche Anschlussmöglichkeiten bestehen und welche werden nahegelegt? Welche Normen werden akzeptiert, wenn dieser Redezug akzeptiert wird? Auf der Ebene der Macht (3) steht dann die Frage nach *Positionen* und *Relationen* im Mittelpunkt. Leitende Fragen sind hier beispielsweise: Welche Positionen werden im- oder explizit nahegelegt und wie ratifiziert? In welchem Verhältnis entwerfen sich die Beteiligten als aufeinander bezogen – und bleibt dies stabil? Gibt es valuative Färbungen der Positionen und Relationen (z.B. Formen der Distanzierung)? Welche Anschlussmöglichkeiten bestehen und welche werden nahegelegt? Welche Positionen werden akzeptiert, wenn dieser Redezug akzeptiert wird? Und schließlich steht auf der letzten Ebene des Selbst(-verhältnisses) die Frage im Fokus, wie sich das gezeigte ›Selbst‹ und das geforderte ›Selbst‹ in diesen Adressierungskonstellationen zueinander verhalten bzw. wie sie aufeinander bezogen sind. Die leitenden Fragen auf dieser Ebene sind beispielsweise: Als was für ein Selbst wird hier der/die Andere je vorausgesetzt? Welche Arbeit am Selbst wird vom Gegenüber erwartet, gefordert oder performiert? Welches Selbst(-verhältnis) wird nahegelegt und ggf. akzeptiert?

In Summe geht es der Adressierungsanalyse, vermittelt über die Heuristik und die dort formulierten Fragen, also darum, für einen spezifischen Kontext und für eine konkrete Situation die Subjektivierungsanforderungen und -zumutungen für die daran mittelbar und unmittelbar Beteiligten aufzuschlüsseln und dabei insbesondere das Zusammenwirken der drei letzten Ebenen Norm/Wissen, Macht, Selbst detailliert in den Blick zu bekommen. Sie liegt damit in der Linie der hier insgesamt entfalteten Forschungsperspektive einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung – und stellt dennoch eine wichtige Weiterentwicklung und weitere Pointierung dar, die den (noch) detailliert(er)en Blick auf Adressierungen und Readressierungen als produktiv ausweist.

13 An dieser Stelle wird – beschränkt und partiell – auf Erkenntnisse und Vokabular aus der formalsprachlichen Analyse von Gesprächen und Konversationen aus dem Kontext der Konversationsanalyse zurückgegriffen. Alle weiteren Dimensionen sind dann im engeren Sinne diskursanalytisch gefasst und werden auch entsprechend untersucht.

Fazit

Dieser Artikel hatte an der zugrunde liegenden Frage erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung danach, wie ein Mensch eigentlich zu »jemandem« in Bildungskontexten werden (kann), seinen Ausgang genommen. Bereits die theoretischen Einsichten und Prämissen zu Subjektivierung hatten verdeutlicht, dass diese Perspektive die – letztlich auch politischen – Fragen in sich trägt oder mit sich führt, Bildungskontexte und -situationen gerade (auch) daraufhin zu betrachten und zu untersuchen, zu wem/wer die je Einzelnen dort überhaupt werden können, die sich wiederum ohne weiteres mit der Frage danach verbinden lassen, wie sich dies zu den pädagogischen Zielen hinsichtlich dessen verhält, was dort vorgesehen ist, das sie werden können soll(t)en. Gerade in Bezug auf die Differenzkategorie *race* deuten die empirischen Einsichten aus den hier vorgestellten Untersuchungen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung (zumindest) für den Schulkontext (schon einmal) darauf hin, dass noch einiges sehr Grundsätzliches an Veränderung wünschenswert wäre: In diesem Zusammenhang müsste nicht nur dezidiert und differenzierter herausgearbeitet werden, wie sich Butlers Denken einer Subjektkonstitution in allgemeiner, gegenseitiger Abhängigkeit von und Verwiesenheit aufeinander zu spezifischeren Verletz- und Diskriminierbarkeiten Einzelner verhält, inwiefern es dazu (theoretisch wie analytisch) Stellung bezieht und wie es ggf. auch zu erweitern wäre. Wer die gesamtgesellschaftliche Dimension von Rassismus, die hier im Rahmen der Analysen und Untersuchungen überhaupt nicht entfaltet wurde und werden konnte (vgl. exemplarisch: Priester 2003; Hall 2001), wissenschaftlich anerkennt, für den wird aber augenfällig, dass es um sehr grundlegende Fragen und Entscheidungen geht, die mit als selbstverständlich empfundenen Vorrechten und Privilegien einerseits bzw. Ausschlüssen davon andererseits verschränkt sind. Damit wird dann auch deutlich, dass das, worum es geht, sich kaum allein und lokal im Kontext von Schule, von Bildungsinstitutionen insgesamt, bearbeiten lässt. So groß ist das, worum es geht, dass – Paul Mecheril (2020) hat das in einem aktuellen Artikel treffend pointiert – die Gründe und Begründungen für eine letztlich eurozentrische, nationalstaatlich-territoriale Abgrenzungslogik und deren Legitimationsbasis, die Menschenrechte an territorial gebundenes Bürger*innen-Recht koppelt, insgesamt befragt werden müssten. Es gilt, eine Logik zu untersuchen und wissenschaftlich begründet zu problematisieren, auf der nicht allein Unterscheidungen von Menschen in Menschen »mit« oder »ohne« aufruhend, sondern eine ganze Logik von Besonderung und Besonderheit, die sich in Form von nationalstaatlich organisierter Privilegierung vielfach ebenso der Wahrnehmung der Privilegierten entzieht, wie deren bevormundende, benachteiligende, einschränkende, prekarisierende Wirkungen der Wahrnehmung entgehen. Und dies auch deshalb, weil letztere oft genug selbst Dethema-

tisierungstendenzen¹⁴ unterliegen, die wiederum für den Rassismus charakteristisch sind (vgl. Doğmuş et al. i.E.). Worum es letztlich gehen müsste, *large scale*, das ist im Rahmen von erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung, wenn überhaupt, dann nur in Ansätzen zu erhellen, keineswegs aber zu realisieren: Geht es doch um nichts weniger als um die Erkenntnis und die entsprechend weltgesellschaftlichen Schlussfolgerungen, dass »dem Nationalstaatskonzept eine unabweisliche, symbolische und faktische Gewalt gegen natio-ethno-kulturell kodierte Andere inhärent ist, die insbesondere unter Bedingungen dessen, was als soziale Schrumpfung der Welt bezeichnet werden kann, in ihrem [sic!] konstitutiven Legitimationsdefiziten besonders deutlich in Erscheinung tritt. Diese Gewalt gilt es zu mindern, ohne damit gleich notwendig das Ende des Nationalstaats zu fordern« (Mecheril 2020: 102f.). Wenn das kein Schlusswort ist.

Literatur

- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit, in: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, 49-75.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn u.a., 35-87.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, 131-144.
- Butler, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2005): Giving an Account of Oneself. New York.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.

14 Auch Butler selbst markiert solche Dethematisierungstendenzen, z.B. in »Gefährdetes Leben« (2005b), wenn sie als zentrale Frage aufwirft, wessen Leben für *uns* überhaupt betrauerbar sind – auch weil sie überhaupt in den Horizont unserer Wahrnehmung rücken, oder eben gerade nicht.

- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.
- Deines, Stefan (2007): Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und ›sozialer Gewalt‹, in: Steffen K. Herrmann/Sybille Krämer/Hannes Kuch (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld, 275-293.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung, in: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, 29-52.
- Doğmuş, Aysun/Kourabas, Veronika/Rose, Nadine (i.E.): Beredtes Schweigen über Rassismus, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.): Lehrer*innenbildung. Revisionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim.
- Dumont, Louis (1991): Individualismus. Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt a.M., New York.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2016): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2004): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82). Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2007): Techniken des Selbst, in: Michel Foucault (Hg.): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a.M., 287-317.
- Hall, Stuart (2001): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Rätzsch (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, 7-16.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane/Schumann, Ira (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 207-224.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik der Adressierungsanalyse, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), 234-235.
- Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u.a., 154-182.
- Marx, Reinhard (1999): Flüchtlingsschutz oder Menschenrecht?, in: Franz-Josef Hutter/Anja Mihr/Carsten Tessmer (Hg.): Menschen auf der Flucht. Wiesbaden, 265-281.

- Mecheril, Paul (2014): Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft. Einführung, in: Paul Mecheril (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 11-27.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen, 101-118.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim.
- Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien, in: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ›Offenen Unterricht‹, in: Hans-Christoph Koller (Hg.): Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Opladen, S. 137-156.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, 35-56.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, 69-99.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München, 29-47.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), 193-235.

- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (i.E.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Theoretische, methodologische und empirische Beiträge zur Erforschung von Anerkennung in schulischen Unterrichtspraktiken. Wiesbaden.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen, in: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 227-254.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 203-224.
- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskussionstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Oppladen, 111-126.
- Rose, Nadine (2015): Performative (An-)Sprache. Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen, in: Jürgen Budde/Nina Blasse/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel, 193-209.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden, 65-85.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ›Leistung‹ beobachten, wenn wir nach ›Differenz‹ fragen, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 16 (2), 191-210.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation, Diskurs, Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 75-94.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, 159-175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Voices from the Present and the Past: Judith Butler, in: Paul Smeyers (Hg.): International Handbook of Philosophy of Education. Section One: Voices from the Present and the Past. Dobrecht, 59-79.

- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, 17-27.
- Villa, Paula-Irene (2013): Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen u.a., 59-78.
- Wrana, Daniel (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, 79-96.
- Wrana, Daniel (2016): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden, 123-141.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2), Art. 20.