

Anne Niessen

Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht

Schon seit etlichen Jahren werden praxistheoretische Ansätze in Teilen der Erziehungswissenschaft intensiv rezipiert und aufgenommen – wobei konturierte praxistheoretische Entwürfe, wie sie in der Soziologie zum Beispiel von Andreas Reckwitz und Frank Hillebrandt vorgelegt wurden, „kaum erziehungswissenschaftlich fundiert“ (Bittner et al. 2018, S. 11) sind. Eine genuin erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Praxistheorie(n) musste deshalb eigene Ansätze der Erforschung entwickeln (vgl. Bittner et al. 2018, S. 11–12). Zusammenfassende Darstellungen praxistheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft arbeiten verschiedene Schwerpunkte heraus; einer davon ist die Erforschung von Subjektivierungsprozessen (vgl. Bittner et al. 2018, S. 15–16). Dabei geht es – anders als in der soziologischen Forschung – nicht schwerpunktmäßig um die Bestimmung von „Subjektpositionen“, sondern „um eine empirische Rekonstruktion und Analyse von Formations- und Transformationsprozessen als Prozesse der Produktion des Subjekts, wie sie sich in Praktiken vollziehen.“ (Reh und Ricken 2012, S. 38) Auch die Subjektivierungsforschung lässt sich in verschiedene Phasen bzw. Richtungen ausdifferenzieren (vgl. Rose 2018, S. 66–68). In diesem Beitrag wird auf den „Ansatz einer empirischen Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse“ (Rose 2018, S. 68) von Ricken und anderen Bezug genommen (vgl. u. a. Ricken 2013; Reh und Ricken 2012; Ricken et al. 2017; Kuhlmann et al. 2017). Theoretisch knüpft diese Forschung an Überlegungen von Judith Butler an:

„Subjektivation meint daher dann jenen praktischen (und gerade nicht bloß bzw. gerade nicht reflexiven) Auseinandersetzungsprozess mit kulturell präsentierten Subjektformen, in dem das Individuum als ein Selbst ebenso sich selbst macht wie von anderen dazu gemacht wird; zu dieser Auseinandersetzung gehören sowohl Unterwerfungen unter die jeweiligen sozialen Ordnungen als auch Überschreitungen derselben, so dass Verfestigungen wie auch Verschiebungen erkennbar werden.“ (Reh und Ricken 2012, S. 40)

Aber wie lassen sich solche komplexen Prozesse empirisch erforschen? Norbert Ricken und andere betrachten die Analyse von Adressierungen im Sinne eines „interaktive[n] Zusammenspiel[s] von adressierenden und re-adressierenden Sprechakten und deren Rekonstruktion“ als „geeigneten empirischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen bzw. zu deren Analyse“ (Ricken et al 2017, S. 194-195). Im Rahmen dieses Beitrags versuche ich eine Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (vgl. Ricken 2017; Kuhlmann et al. 2017) im Rahmen einer empirischen Studie, die wiederum in Bezug auf dieses Unterfangen zwei Besonderheiten aufweist:

1. Zum einen handelt es sich um eine Interviewstudie, so dass die Adressierungsanalyse auf (nachträglichen) Verbalisierungen beruht. In der oben beschriebenen Forschungstradition wird aber in der Regel mit Videodaten von Unterricht bzw. mit „ausführlichen Transkripte[n] von Unterrichtssequenzen“ (Rose 2018, S. 77; vgl. Ricken et al. 2017) gearbeitet.

2. Die Studie ist als Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012) angelegt. Mir ist derzeit keine Forschung bekannt, in der dieser Ansatz mit einer detaillierten Adressierungsanalyse verbunden wurde.

Zwei methodologische Fragen ergeben sich aus diesen Umständen, die im vorliegenden Beitrag bearbeitet werden: Was ist das Besondere an der Rekonstruktion von Adressierungen mit Hilfe von Interviewdaten? Eine Antwort darauf wird im Unterkapitel „Adressierungen im Spiegel von Interviews“ auf Basis empirischer Daten versucht. Im Abschnitt „Situationsanalyse und Subjektivierung“ wird zumindest in Ansätzen diskutiert, ob es wissenschaftstheoretisch überhaupt angemessen erscheint, eine Adressierungsanalyse im oben genannten Sinne auf Basis einer Situationsanalyse nach Clarke (2012; Clarke et al. 2018) vorzunehmen.

Das Forschungsprojekt

Die Interviewstudie, auf die sich die folgenden Überlegungen beziehen, basiert auf Daten aus dem Forschungsvorhaben *AdaptiMus_Interview*, dem Kölner Teilprojekt eines vom BMBF geförderten Verbundvorhabens (2012-2015), in dem Musikunterricht in den Jahrgängen 5 und 6 an drei weiterführenden Schulen untersucht wurde. Jede/r Schüler*in wurde im Rahmen des Projekts dreimal interviewt: einmal zu Beginn, einmal in der Mitte und einmal am Ende des Schuljahres.

Im Rahmen der aktuellen Auswertung wurden Interviews mit einigen Fünftklässler*innen und einer Lehrerin einer Gesamtschule erneut kodiert und ausgewertet. Dazu wurden gezielt Gespräche mit zwei Schülern herangezogen, deren Sprachniveau unter dem ihrer Mitschüler*innen lag. Solche Daten werden für die Auswertung in der Regel kaum berücksichtigt, weil sie weniger ‚fruchtbar‘ zu sein oder weniger zu der Forschungsfrage beizutragen scheinen. Ausgewählt wurden also je drei Interviews mit zwei Jungen, die im Interview mehrfach Schwierigkeiten zeigten oder sogar benannten, sich angemessen auszudrücken. Zugleich nahmen sie, anders als zwei Drittel ihrer Mitschüler*innen, nicht an dem kostenpflichtigen Instrumentalunterricht teil, der ergänzend zum Musikunterricht an ihrer Schule angeboten wurde. Die sechs Interviews mit ihnen, drei kontrastierende mit einer Mitschülerin und weitere sieben Interviews mit der Musiklehrerin, die ebenfalls im Laufe eines Schuljahres geführt worden waren, wurden situationsanalytisch nach Clarke (vgl. Clarke et al. 2018; Clarke 2012) ausgewertet.

Als Situation im Sinne Clarkes wurde der Musikunterricht in dieser Lerngruppe fokussiert – mit den teilnehmenden Personen und Artefakten und mit seiner Einbettung in die Institution Schule. In die untersuchte Situation ragen noch weitere Elemente hinein, zum Beispiel die Musikschule und das Zuhause der Schüler*innen. Besonders prominent treten in den Interviews aber die Mitschüler*innen und die Lehrkraft hervor; um sie und um die Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen geht es im Folgenden hauptsächlich. Als wichtigstes Ergebnis

stellte sich dabei heraus, dass der Diskurs¹ um die *schulische Leistungsordnung*² die Interviews in starkem Maße grundierte und orientierte.

Für diesen Beitrag wurden aus Platzgründen und zur besseren Nachvollziehbarkeit nur Interviewausschnitte mit einem der beiden Jungen, Ilyas³, herangezogen – auch wenn der andere Junge sich teilweise ähnlich äußerte. Die Beschreibung der Interpretation der Interviews im vorliegenden Beitrag erfolgt vor dem Hintergrund einer bereits durchgeführten umfangreicheren Situationsanalyse (vgl. Niessen i. Vorb.).

Situationsanalyse und Subjektivierung

Weder bezieht sich Clarke, die die Situationsanalyse als „Theorie-Methoden-Paket“ (Clarke 2012, S. 44) entwickelt hat, ausdrücklich auf die Schriften von Judith Butler, noch verwendet sie in der ersten ausführlichen Darstellung ihres Ansatzes die Begriffe Subjektivierung und Subjektivation (vgl. Clarke 2012). Sie diskutiert in der Darstellung der Situationsanalyse vielmehr ausführlich deren Verhältnis zur Grounded Theory bzw. zu deren theoretischer Fundierung durch Anselm L. Strauss, wobei sie einerseits eine starke Kontinuität von der GTM zur Situationsanalyse betont und andererseits auf die „Widerspenstigkeiten der traditionellen Grounded Theory“ gegenüber dem „postmodern turn“ (Clarke 2012, S. 53) verweist. Es gibt aber einige grundlegende Annahmen, die aus dem Pragmatismus stammen, den Symbolischen Interaktionismus durchziehen, die Grounded Theory prägen und in der Situationsanalyse wieder aufgegriffen werden, die mir für eine empirische Subjektivierungsforschung auf Basis von Interviews anschlussfähig erscheinen. Diese Annahmen kreisen um die Begriffe *Aushandlung*, *Perspektive* und *Situation*.

So bezieht sich Clarke immer wieder und an zentralen Stellen ihrer Darstellung der Situationsanalyse auf Prozesse der Aushandlung. Anknüpfend an Positionen der science and technology studies betont sie als eine der Grundannahmen der Postmoderne die Zeit- und Standortgebundenheit allen Wissens (vgl. Clarke 2012, S. 26-29). Spuren dieser Überzeugung identifiziert sie schon in den Schriften von Strauss, der bereits hinwies auf das,

„was später als postmoderne Annahmen bekannt wurde: die Instabilität von Situationen, die charakteristischen, veränderlichen, porösen Grenzen sozialer Welten und Arenen; die Auffassung, dass sich soziale Welten gegenseitig in Aushandlungen, die ihrerseits in Arenen stattfinden,

¹ Dabei folge ich einem Verständnis von „Diskurs als Praxis“, wie ihn Susann Fegter et al. im Blick auf verschiedene Studien beschreiben: „Dabei gelten mittels Interviews erhobene Äußerungen von pädagogischen Professionellen, pädagogischer Klientel oder individuell Lernenden oder auch in pädagogischen Situationen beobachtete Gespräche und Interaktionen ebenso als diskursive Praxen wie von Expert*innen artikulierte wissenschaftliche oder bildungspolitische Texte.“ (Fegter et al. 2015, S. 17)

² Norbert Ricken identifiziert beim Versuch der „Rekonstruktion pädagogischer Differenzordnungen“ eine „pädagogische Leistungsordnung“ als „größere [...] pädagogische [...] Ordnung ..., die letztlich doch immer wieder um die Differenz ‚besser-schlechter‘ – wie umstritten auch immer das schon bei Niklas Luhmann war ... – kreist.“ (Ricken 2014, S. 127) Für diesen Beitrag wurde in Anlehnung an Rickens Befund der Begriff ‚schulische Leistungsordnung‘ gewählt, um stärker noch die institutionelle Verankerung dieses Prinzips zu markieren.

³ Der Name wurde pseudomisiert.

konstituieren beziehungsweise co-produzieren; dass diese sozialen Aushandlungsprozesse zentral sind sowie die Proklamation, dass ‚die Dinge immer auch ganz anders sein könnten‘, und dergleichen mehr.“ (Clarke 2012, S. 31; vgl. Strauss et al. 2007, S. 71)

So gehören „die Orientierung an Handlungen, Prozessanalysen und Aushandlungen als antizipierte Instabilitäten“ (Clarke 2012, S. 48; vgl. Clarke et al. 2018, S. 223) zum Potential der Grounded Theory auch in Zeiten der Postmoderne. Eine spezifische Form von Aushandlungsprozess aber steht auch im Mittelpunkt dessen, was im Rahmen der empirischen Adressierungsanalyse betrachtet wird, nämlich „als wer jemand – von wem und vor wem – angesprochen wird und wie dieser Angesprochene darauf antwortet“ (Ricken 2014, S. 125). Allerdings waren bzw. sind sowohl die Grounded Theory als auch die Situationsanalyse letztlich auf soziologische und nicht auf pädagogische Erkenntnisse ausgerichtet. Das könnte zu der Frage Anlass geben, ob es in diesen beiden Ansätzen – um einer größeren Deutlichkeit willen hier zugespitzt formuliert – nicht eher um die Erforschung von Situationen geht, die durch Aushandlung charakterisiert sind, während in der pädagogischen Adressierungsanalyse eher die einzelne Person im Mittelpunkt der Forschung steht oder stehen sollte.

Deshalb wird hier noch ein weiterer Begriff angeführt, der von George Herbert Mead in einer bestimmten Weise verstanden und in diesem Verständnis sowohl von Strauss als auch von Clarke besonders hervorgehoben wird: der Begriff der Perspektive (vgl. Schubert 2009, S. 356). Clarke verbindet mit ihm zwei Positionierungen: Zum einen bezieht sie sich auf den Mead’schen Begriff, wenn sie schreibt: „Die Perspektive bestimmt die Interpretation, auf die sich das Handeln bezieht. In meinen Augen ist dies unverrückbar relational und ökologisch.“ (Clarke 2011, S. 215) Und sie betont darüber hinaus (anders als Strauss) die Bedeutung der Erschließung auch individueller Perspektiven: „Partiale Perspektiven sind hinreichend.“ (Clarke 2011, S. 215) Damit lenkt sie den Fokus auf das Individuum: „Welche bzw. wessen Perspektiven wurden ignoriert oder abseviert?“ (Clarke 2011, S. 217; vgl. Clarke et al. 2018, S. 114) Auch wenn dieser Impuls vor allem auf ihr Bemühen um eine politisch engagierte Forschung zurückgeht und nicht in einer pädagogischen Fokussierung auf das Individuum wurzelt, trifft sie sich in diesem Punkt doch mit dem im pädagogischen Handeln zutiefst verwurzelten Interesse an der einzelnen Person und deren Perspektive.

Und es könnte noch einen dritten Grund geben, der es möglich oder sogar sinnvoll erscheinen lässt, eine Adressierungsanalyse im Rahmen einer Situationsanalyse vorzunehmen. Reh und Ricken (2012), aber auch Rose (2018) und Kuhlmann et al. (2017) betonen, wie wichtig die Rahmungen einer Situation für deren Analyse sind. Sie werden in der Adressierung berücksichtigt, können aber in ihrer vollen Bedeutung teilweise nur mit zusätzlichen Informationen zum Kontext erschlossen werden. Dieser Hinweis korrespondiert mit der Bedeutung der Situation bei Clarke (vgl. 2012, S. 112–114). Im hier dokumentierten Forschungsprozess ergänzen sich die beiden Ansätze auch in dieser Hinsicht sinnvoll.

Es wird nicht die These vertreten, dass Adressierungsanalyse und Situationsanalyse etwa deckungsgleich wären oder auf demselben theoretischen Fundament aufruhten. Sie stammen aus unterschiedlichen Disziplinen, verwenden unterschiedliche Methoden, beziehen sich auf unterschiedliche Anwendungsbereiche und verfolgen unterschiedliche Zwecke. Vor allem zielt

die Adressierungsanalyse auf einen bestimmten Ausschnitt von Aushandlungsprozessen, die sich auf Positionierungen in einem sozialen Kontext beziehen, während die Situationsanalyse nicht derart festgelegt ist. Es scheint aber dennoch möglich zu sein, die beiden Ansätze in Ergänzung bzw. in Verbindung miteinander anzuwenden, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll.

Adressierungen im Spiegel von Interviews

Nun geht es um die zweite der eingangs aufgeworfenen Fragen: Was sind die Besonderheiten, was ist das Potential, wenn man versucht, Adressierungen auf Basis von Interviewdaten zu untersuchen? Es gibt bereits Studien, in denen das geschieht (z. B. Schwendowius und Thoma 2016); allerdings habe ich keine Texte gefunden, in denen die Ebenen des Berichteten und des Berichtens in Bezug auf das Phänomen der Adressierung differenziert aufeinander bezogen werden. Genau das scheint mir aber aussichtsreich und soll im Folgenden versucht werden. Es werden nun also in den ersten beiden Unterkapiteln Spuren zweier Adressierungen fokussiert, über die Ilyas in den Interviews berichtet. Im dritten Unterkapitel werden diese Adressierungen in den größeren Kontext der untersuchten Situation gestellt.

Dabei muss stets beachtet werden, dass sich auf Basis von Interviewdaten keine *realen* Adressierungen rekonstruieren lassen. Was vorliegt, sind lediglich *erzählte Adressierungen*. Es kann noch nicht einmal sicher entschieden werden, ob diese Erzählungen auf Interaktionen beziehbar sind, die von den Beteiligten aus ihrer Perspektive als Adressierung wahrgenommen wurden, oder ob die vermeintlichen Interaktionen von den Interviewpartner*innen sogar erst im Augenblick des Erzählens erdacht wurden. Allerdings wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese Erzählungen zumindest nicht absichtsfrei erfolgten, sondern dass sie bestimmte Erfahrungen zum Ausdruck bringen sollten, die die Gesprächspartner*innen in diesem speziellen Moment des Interviews mit Hilfe einer Erzählung illustrieren wollten (vgl. Kruse 2014, S. 288–305). Darüber hinaus stellt das Interview selbst ein Adressierungsgeschehen dar, was ebenfalls im Folgenden berücksichtigt wird.

Das Lachen der anderen

Als erstes wird ein Ausschnitt aus dem dritten Interview mit Ilyas am Ende des 5. Schuljahres vorgestellt, in dem er beispielhaft von einer Adressierung erzählt. Es kann, wie soeben erwähnt, nicht abschließend geklärt werden, ob die Situation sich in der berichteten Form überhaupt und, wenn ja, ob sie sich im Musikunterricht ereignet hat. Möglicherweise stammt sie bzw. die Erfahrung, die dieser Episode zugrunde liegt, auch aus einem anderen Fachunterricht. Entscheidend ist hier, dass Ilyas sie im Interview auf Musikunterricht bezieht.

Eine Adressierung gibt es gleich zu Beginn der im Folgenden wiedergegebenen Interviewpassage, als die Interviewerin sich noch einmal auf Ilyas' Hinweis kurz zuvor im Interview bezieht, dass er sich nämlich nicht vor der Klasse blamieren möchte (ab Minute 12:30):

- Int: Und wie würdest du dich blamieren, was wäre das so?
Ilyas: Wenn ich jetzt was falsch mache, z. B. beim Lesen, was falsch lese, dann lachen ja alle.
Int: Lachen die wirklich? Oder hast du Angst davor, dass die lachen?

Ilyas: Nein, die lachen wirklich.
 Int: Und was sagt die Lehrerin dann?
 Ilyas: Nix.
 Int:Nix? Wie stelle ich mir das vor? Du liest was vor und, ehm, liest ein Wort falsch, alle lachen und dann? Wie geht es dann weiter?
 Ilyas: Ja, dann hören die irgendwann auf zu lachen und danach war's das schon.
 Int: Und du liest weiter oder hörst du dann auf oder –?
 Ilyas: Ich hör auf.
 Int: Ja und dann? Wie geht es dann weiter in der Stunde?
 Ilyas: Dann lese ich weiter. Also so nach einer, so 'ne halbe Minute mache ich dann einfach weiter.

Es gibt einige Hinweise in den Formulierungen des Schülers, die darauf hindeuten, dass er das Auslachen als ständig wiederkehrend und geradezu zwangsläufig erlebt:

- die konditionale Struktur des Satzes („wenn ... dann“), die Bedingung und Folge festlegt („Wenn ich jetzt was falsch mache, z. B. beim Lesen, was falsch lese, dann lachen ja alle.“),
- das generelle Präsens, das auf Ereignisse hindeutet, die sich ständig wiederholen („Jeden Morgen geht die Sonne auf.“),
- das „Ja“, das auf etwas allgemein Bekanntes bzw. eine Gesetzmäßigkeit hindeutet („Wenn ich den Apfel loslasse, fällt er ja zu Boden.“),
- das „Alle“, das die Allgemeingültigkeit und Zwangsläufigkeit der Situation unterstreicht (es lachen nicht einige, sondern alle) und
- das bekräftigende „Wirklich“, das die Situation an die von Ilyas erlebte Realität anbindet („... die lachen wirklich“).
- Die Problematik der Situation verdeutlicht Ilyas zudem dadurch, dass er keine Hilfe von der Person bekommt, die sie problemlos gewähren könnte, der Lehrkraft nämlich. Sie scheint – im Spiegel von Ilyas' Äußerung – dem Verhalten der Mitschüler*innen nichts entgegenzusetzen.

Es scheint eher unwahrscheinlich, dass eine Lehrperson ohne Kommentar zulässt, dass eine ganze Klasse dreißig Sekunden lang einen Schüler auslacht, weil der beim Vorlesen einen Fehler gemacht hat. Vermutlich berichtet Ilyas von der Situation in dieser Form, um damit eine Erfahrung und auch eine Haltung zum Ausdruck zu bringen. Die nun folgende Interpretation beruht auf einer guten Kenntnis aller Interviews mit Ilyas; dennoch ist sie hoffentlich auch in Bezug auf den kurzen zitierten Ausschnitt nachvollziehbar.

Zunächst fällt auf, dass der Fehler, von dem Ilyas berichtet, geringfügig ist: Nicht ganz korrekt vorzulesen, kann auch sehr kompetenten (Vor-) Leser*innen passieren. Es handelt sich also um ein kleines Versehen, das auf der erzählten Ebene eine unverhältnismäßig heftige und verletzende Adressierung zur Folge hat: Auslachen bedeutet sich abheben, sich distanzieren, die ausgelachte Person ausschließen und sie lächerlich machen. Das Verhalten der Mitschüler*innen wird in Ilyas' Erzählung einerseits als so ungeheuer mächtig dargestellt, dass auch die Lehrkraft hilflos zu sein scheint, andererseits aber als unangemessen (da übertrieben), unfair (alle gegen einen) und zudem als Regelverstoß (weil man nicht in die Klasse rufen darf, wie Ilyas an anderer Stelle im Interview betont).

Im Folgenden wird die Situation – für diese Darstellung nur grob – mit Hilfe der Heuristik von Kuhlmann, Ricken, Rose und Otzen (2017) betrachtet, um den Akt der (berichteten) Adressierung im Auslachen der Mitschüler*innen näher zu bestimmen:

1. Was die Organisationsdimension angeht, ergibt sich die Auswahl des Angesprochenen durch dessen Aktivität des Vor- bzw. Verlesens. Das Lachen der anderen lässt kaum Spielraum für eine angemessen erscheinende Reaktion.
2. Als normativer Horizont dient der Leistungsdiskurs: Das Vorlesen im Unterricht wird als Situation definiert, in der eine Leistung erbracht werden muss. Anerkennung wird als Gegenleistung zu schulischer Leistung vergeben.
3. Ganz deutlich wird durch das Lachen ein Machtgefälle etabliert: Der Schüler, der sich vorlesen hat, Ilyas also, wird als jemand adressiert, der versagt hat, weil er einen Fehler gemacht hat, der zudem so peinlich ist, dass die Mitschüler*innen sich davon nur durch (langanhaltendes) Lachen distanzieren können. Damit positionieren sie sich als die Überlegenen.
4. Die Anschlussmöglichkeiten: Die Antwort von Ilyas in der (erzählten) Situation besteht aus Schweigen, Abwarten und dann Weiterlesen, was de facto auf ein Aufrechterhalten der Unterrichtspraktik hinausläuft. Bei genauerem Hinsehen offenbaren sich aber eine Fülle von Facetten dieser Adressierungsabfolge, die im Folgenden genauer beleuchtet werden, indem die Interviewsituation mit betrachtet wird und weitere Passagen herangezogen werden.

Dass Ilyas – laut eigener Aussage – als Reaktion auf diese Adressierung schweigt, kann zunächst unterschiedlich gedeutet werden: als Einverständnis mit der schulischen Leistungsordnung (vgl. Ricken 2014, S. 127), als Akzeptieren der Positionierung, aber auch als verletztes Verstummen oder als schweigender Protest. Einen Hinweis darauf, welche Deutung zutreffend ist, gibt Ilyas erst in seiner expliziten Re-Positionierung der Mitschüler*innen in der Interviewsituation unmittelbar nach der eben zitierten Passage (ab Minute 13:45):

Int: Wenn du jetzt der Lehrer wärst und ein anderes Kind wäre das so wie du und dem anderen Kind würde es so gehen wie dir, und was würdest du dann als Lehrer da anders machen?

Ilyas: Ich würde einfach sagen: ‚Hört auf zu lachen!‘

Int: (...) Warum sagst du zu der Lehrerin nichts, wenn die lachen und dich das eigentlich ärgert?

Ilyas: Weiß nicht, dass die dann noch mehr lachen und mich dabei beleidigen. Dann sagen die bestimmt: ‚Eh Petze!‘

Indem Ilyas – laut eigener Aussage – in der eingangs beschriebenen Situation weiterliest, demonstriert er also, dass er trotz der überzeichneten Reaktion seiner Mitschüler*innen das Aufrechterhalten der schulischen Ordnung nicht in Frage stellt. Durch die Antwort auf die Frage, was er als Lehrer denn anders machen würde, weist er aber sehr deutlich auf die Unangemessenheit des Lachens seiner Mitschüler*innen hin. Damit positioniert er sich in der Interviewsituation insgesamt als überlegen, weil er sowohl das Lachen der Mitschüler*innen als moralisch unhaltbare Handlung markiert als auch das Unterrichtsgeschehen anschließend weiterträgt. Im letzten Satz bringt er dann noch einmal deutlich zum Ausdruck, dass er sich in der Position des Schülers in die Ecke gedrängt und ohnmächtig fühlt: Die Angst vor den

Mitschüler*innen verhindert, dass er sich hilfeschend an eine Lehrkraft wendet. Er muss permanent eine Wiederholung des Erlebten befürchten. Als wie belastend für die eigene Person er die Reaktion seiner Mitschüler*innen darstellt, offenbart sich in einer weiteren Passage⁴ (im zweiten Interview ab Minute 15:48):

- Int: Und wie-, hast du schon einmal überlegt, wie das wäre, wenn du alleine etwas vorstellst? Also mit deinem Partner zusammen?
- Ilyas: Peinlich.
- Int: Meinst du, es wird peinlich? Warum?
- Ilyas: Weiß nicht. Weil ich dann ganz alleine vor der ganzen Klasse stehe und das wäre für mich peinlich.
- Int: Was ist daran peinlich?
- Ilyas: Weiß nicht.
- Int: Ich auch nicht.
- Ilyas: Dass sie mich auslachen oder so, wenn ich das falsch sage.
- Int: (3 sec Pause)
Und wenn andere Kinder etwas vormachen und was falsch sagen, lachen dann alle? Nöö.
- Ilyas: Die schreien einfach in der Klasse rum. (lang gezogenes) Nein!
- Int: (lacht verlegen)
- Ilyas: Machen die immer.
- Int: Ja? Und das findest du scheußlich, oder?
- Ilyas: Das finde ich blöd.

Noch einmal berichtet Ilyas also davon, was – in seiner Darstellung zwangsläufig – im Unterricht geschieht, wenn jemand einen Fehler macht. Die Frage der Interviewerin „*Und das findest du scheußlich, oder?*“ erscheint zwar – wie einige andere Äußerungen auch – hoch suggestiv⁵, aber Ilyas markiert schon vorher durch seine deutlich zum Ausdruck gebrachte Scheu vor der „*peinlichen*“ Situation des Präsentierens, wie sehr er unter dem befürchteten und seiner Wahrnehmung nach in der Regel auch eintretenden abwertenden Verhalten seiner Mitschüler*innen leidet. Er positioniert sich also in zweifacher Weise:

- Auf Ebene des Erzählten inszeniert sich Ilyas im Interview als strebsamen Schüler, der trotz des erlittenen Unrechts für den ordnungsgemäßen Fortgang des Unterrichts (durch Weiterlesen) sorgt.
- Auf der Ebene des Erzählens inszeniert er sich zudem als Opfer: Er fühlt sich dem unangemessenen Verhalten seiner Mitschüler*innen (das nicht nur in Auslachen, sondern auch in abwertenden Bemerkungen und in Beleidigungen besteht) wegen der ausbleibenden

⁴ Auch hier bezieht er sich, wie bei der ersten Passage, darauf, dass er etwas falsch „sagt“; es gibt aber auch Interviewäußerungen, in denen er sich auf Musizieren und Tanzen vor der Klasse bezieht, was er als ähnlich angstbesetzt beschreibt. Genau danach fragt die Interviewerin auch zu Beginn dieser Passage.

⁵ Überhaupt ist das Handeln der Interviewerin kritisch abzuwägen: Sie positioniert sich gerade in dieser Situation stark wertend, ergreift für Ilyas' Partei und äußert mehrfach ungläubiges Staunen über das, was Ilyas erzählt. Diese positive Resonanz veranlasst ihn möglicherweise dazu, das Erzählte noch stärker auszufalten. Andererseits erzeugt die Interviewerin hier wie auch an anderen Stellen eine empathische Atmosphäre, was sicherlich ihrem Bemühen geschuldet ist, das in ihren Augen schwerfällige Interview möglichst fruchtbar zu gestalten und Ilyas zum Reden zu animieren.

Unterstützung durch die Lehrkraft hilflos ausgeliefert, was dazu führt, dass er Situationen des Präsentierens vor der Klasse meidet. Er stellt es so dar, dass die Mitschüler*innen, denen er vielleicht nicht in Bezug auf seine schulischen Leistungen, aber ganz sicher in Bezug auf ein im Unterricht angemessenes Verhalten weit überlegen ist, seine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht verhindern – jedenfalls in allen Situationen, die ein Sich-Aussetzen vor der Klasse erfordern.

Anhand der Analyse dieser Interviewpassagen offenbart sich ein Muster, das sich in Ilyas' Bericht in Bezug auf andere Aspekte des Unterrichts (aufpassen und schreiben) mit anderen Parametern wiederholt: Ilyas bekundet in den Interviews im Laufe des Schuljahrs zunehmend deutlicher, dass er von den anderen Schüler*innen abgelenkt werde und deshalb nicht aufpassen könne. Außerdem könne er nicht gut schreiben, weil das Schreiben zu Schmerzen in seiner Hand führe. Beide Gründe sind nicht von ihm zu verantworten, halten ihn aber davon ab, das zu tun, was er in der folgenden Passage (im zweiten Interview ab Minute 3:53) noch einmal als *richtig* markiert:

- Int: Was meinst du, was die Lehrerin heute zu der Stunde sagt?
Ilyas: Ich würde sag-, wenn ich jetzt der Lehrer wäre, hätte ich gesagt, dass die Stunde sehr gut wäre und dass jeder-, fast jeder eine Eins oder eine Zwei kriegen würde.
Int: Weil?
Ilyas: Weil heute die meistens leise waren und brav und gut.
Int: Und du würdest gute Noten verteilen, wenn alle leise sind und aufpassen aufmerksam.
Ilyas: Ja.
Int: Wann würdest du dann schlechte Noten geben?
Ilyas: Wenn alle laut sind und niemals zuhören und immer mit dem Nachbarn reden.
Int: Du kriegst ja da Noten in der Musikstunde. Ist es für dich wichtig während der Stunde? Denkst du da manchmal dran?
Ilyas: Ja.
Int: Wie ist das für dich? Was denkst du da so?
Ilyas: Dass es sehr wichtig ist.
Int: Was genau?
Ilyas: Dass die Noten wichtig sind.
Int: Für das Zeugnis dann.
Ilyas: Ja.
Int: Und für was noch?
Ilyas: Für den Abschluss-, den Schulabschluss.
Int: Und denkst du dann während der Musikstunde auch da dran?
Ilyas: Ja.
Int: Und wie verhältst du dich dann, wenn das so in deinem Kopf ist, dass es wichtig ist, dass du deine Noten kriegst?
Ilyas: Ich höre zu und bin leise und mache meine Aufgaben.⁶

Hier offenbart sich die Bedeutung des „Zuhören-und-leise-sein-Diskurses“, den Ilyas – und nicht nur er – mit guten Schulleistungen in eins setzt (vgl. Niessen i. Vorb.). Zudem positioniert

⁶ An dieser Passage lässt sich gut ablesen, wie schwierig es war, mit Ilyas in ein Gespräch einzutreten. Bei der Analyse erforderte dieser Umstand eine besondere Aufmerksamkeit auf die Aussagen, die nicht auf suggestive Fragen der Interviewerin folgten. In dieser Interviewpassage sind das vor allem die erstaunliche Antwort auf die Frage, was die Lehrerin zu der Stunde sagen würde, aber auch Ilyas' Eingehen auf den Schulabschluss.

er sich als jemand, der sich über die Bedeutung guter Zensuren und eines guten Schulabschlusses im Klaren ist. Dass sein Handeln in der Schule allerdings nicht immer mit diesen Erkenntnissen konform geht, schimmert in weiteren Interviewpassagen durch, in denen Adressierungen geschildert werden.

Die Blicke der Lehrerin

Der Interviewleitfaden enthielt die Frage an die Schüler*innen, ob die Lehrerin wisse, was die einzelnen Schüler*innen leisten könnten. In allen drei Interviews im Verlaufe des Schuljahres betont Ilyas, dass seine Musiklehrerin, die er sehr schätzt, das wisse. Auf die Frage, woran er das merke, antwortet er im ersten Interview: *„Weiß nicht. Die guckt immer uns alle an. Und läuft immer im Kreis herum und guckt.“* Dieses Motiv des ‚Guckens‘ zieht sich auch durch die späteren Interviews mit Ilyas. Dazu soll noch eine weitere Interviewpassage aus dem zweiten Interview (ab Minute 27:30) genauer analysiert werden. Hier bestätigt Ilyas zunächst erneut, dass er davon überzeugt ist, dass die Lehrerin wisse, was er gut kann. Auf die Frage, wie sie darauf eingehe, antwortet er: *„Sie guckt mich einfach an.“* Als die Interviewerin um die Schilderung einer entsprechenden Situation bittet, beschreibt er eine als wiederkehrend markierte Szene:

Ilyas: Dann kommt sie einfach so zu mir und geht kurz am Fenster so und dann guckt sie mich hinterher an.

Int: Und dann? Was heißt das dann oder was bedeutet das?

Ilyas: Dass ich abgelenkt werde, oder sie will mich einfach nur beobachten.

Int: Und was machst du dann?

Ilyas: Lernen.

Hier wird erneut eine – wie auch immer auf tatsächliche Ereignisse bezogene – Szene mit Adressierung und Re-Adressierung geschildert, deren Besonderheit darin besteht, dass sie nonverbal abläuft. Auch hier kann nicht entschieden werden, was ‚wirklich‘ geschah oder welche Intentionen eine Rolle spielen, aber zumindest fühlt sich Ilyas beobachtet. Er unterstellt der Lehrerin, dass sie fürchtet, dass er „abgelenkt“ werden könnte. Die Blicke der Lehrerin beschreibt er nun als Adressierung. Unter diesem Eindruck verändert Ilyas sein Verhalten, indem er sich dem Lernen zuwendet. Das kennzeichnet er im Interview als eine Re-Adressierung. Auch diese Situation ist ganz klar auf den Diskurs der schulischen Leistungsordnung (vgl. Ricken 2014, S. 127) bezogen: Die Aufgabe der Schüler*innen und damit auch Ilyas‘ Aufgabe besteht darin, den damit verbundenen Verhaltenserwartungen zu entsprechen, was sich – wie oben analysiert – im Erzählen sowohl über die Adressierung als auch über die Re-Adressierung spiegelt. Indem sich Ilyas von der Lehrerin mit ihrem mahnenden ‚Gucken‘ als jemand adressiert fühlt, der abgelenkt ist bzw. der sich (vielleicht noch) ablenken lässt, veranlasst ihn das, sich in der Re-Adressierung als jemand zu positionieren, der in die Rechtmäßigkeit und Sinnhaftigkeit der schulischen Leistungsordnung einwilligt und die Adressierung als Gefährdeter oder sogar Versagender dadurch zurückweist, dass er sein Verhalten von nun an der schulischen Leistungsordnung konform gestaltet.

Wovon Ilyas so schlüssig berichtet, scheint allerdings im Schulalltag kaum sichtbar zu werden. In der an die obige anschließenden Interviewpassage (ab Minute 28:09) gibt Ilyas möglicherweise aufgrund eines Missverständnisses in Bezug auf die Interviewfrage zu, dass es den anderen besser als ihm gelingt, der schulischen Leistungsordnung zu entsprechen:

Int: Meinst du, die Lehrerin weiß auch, was andere Schüler gut können? (...)

Ilyas: Ja.

Int: Woran merkst du das?

Ilyas: Dass sie sich mehr öfters melden, sich nicht ablenken lassen und nicht mit dem Nachbarn reden.

Int: Und wo-, ah okay. Also wenn die Lehrerin mitkriegt, dass die Schüler sich viel beteiligen, viel melden und so weiter und nicht quatschen, daran merkt die Lehrerin, dass die etwas gut können?

Ilyas: Ja.

Zur Situation und zum Kontext

Die situationsanalytische Auswertung der Interviews mit Ilyas' Lehrerin über das Schuljahr hinweg ergab, dass sie ein vollkommen anderes Bild von ihm zeichnet als er. Sie, die durchgehend ausgesprochen positiv und wertschätzend von ihren Schüler*innen und auch von Ilyas spricht, hebt sein Verhalten hervor, indem sie ihn explizit als „Verweigerer“ bezeichnet: Sie begründet diese Einschätzung, indem sie beschreibt, dass er den Unterricht dadurch störe, dass er auf die erklingende Musik und Umgangsweisen mit ihr schimpfe oder sich „unbeteiligt“ zeige. Er demonstriere häufig seine Unlust und halte andere von der Arbeit ab. Das beschreibt sie als generelles Muster: „Ich weiß eben durch Kollegen, dass er auch in den anderen Fächern einfach NICHT arbeitet. Das war so von Anfang an ganz schwierig.“ Die Lehrerin hat den Eindruck, dass Ilyas keinen Zugang zum Lernen hat und sie wiederum zunehmend den Zugang zu ihm verliert – was sie mit großem Bedauern feststellt.

Vor diesem Hintergrund erscheint Ilyas' Bestreben, sich im Interview als guten und geradezu beflissenen Schüler zu inszenieren, als ein bemerkenswerter Kontrast. Deshalb soll noch einmal ein kritischer Blick auf die Reliabilität der Interviewdaten geworfen werden:

- Bei vielen von Ilyas Antworten spielt sicher die soziale Erwünschtheit eine große Rolle: Ilyas weiß, was er als ‚guter‘ Schüler zu sagen hat. Allein die intensive Zuwendung durch die Interviewenden (am Interview-Ort Schule!) kann das Thema Leistung in den Interviews schon aufgerufen haben.
- Bei einer Adressierungsanalyse der Interviews im Hinblick auf das Thema Leistung stellte sich heraus, dass das häufige Eingehen auf das Thema Leistung in den Interviews auch auf die Adressierung der Schüler*innen als potentielle Erbringer*innen schulischer Leistung zurückzuführen ist, die durch die Interviewfragen erfolgte.
- Es ist denkbar, dass Ilyas die Interviewenden in erster Linie als Repräsentant*innen der schulischen Ordnungsmacht ansah und vielleicht sogar eine Bewertung fürchtete: Die Interviews fanden in der Schule statt; die Interviewenden hatten vorher teilweise mit der Lehrerin gesprochen. Die Lehrerin wiederum setzt als Repräsentantin der Institution Schule einen klaren Anerkennungsrahmen zum Thema Leistung, der Ilyas bekannt ist. Ob Ilyas die in dieser Hinsicht bedeutsamen verbalen Erläuterungen der Forschenden zu

Funktion und Auswertung der Interviews und der Pseudonymisierung der Daten richtig verstanden hatte, ist nicht klar.

Schon allein aus diesen Gründen ist also anzunehmen, dass Ilyas in den Interviews mehr damit beschäftigt war, ein konsistentes Bild von sich als ‚gutem‘ Schüler zu entwerfen⁷, als dass er versuchte, möglichst genau erlebte Situationen zu schildern. Allerdings ändern diese Überlegungen nichts an dem roten Faden, der sich durch die Gespräche mit ihm zieht: Ilyas' Versuch, sich als beflissenen Schüler darzustellen, wird laut seiner Erzählung dadurch konterkariert, dass er ‚von außen‘ systematisch an einer engagierten Teilnahme am Unterricht gehindert wird. Indem er in den Interviews über das Schuljahr hinweg mit zunehmender Intensität als Ursache für seine mangelnden Leistungen die Umstände und seine Mitschüler*innen anführt, konstruiert er eine Rechtfertigung seines Handelns: Die Situation und die Klasse lassen ihm keine andere Wahl; am liebsten würde er ganz anders agieren, wenn er nur die Möglichkeit dazu hätte. Diese Argumentation markiert seine eigentliche Re-Positionierung gegenüber den Adressierungen seiner Mitschüler*innen und seiner Lehrerin, die vollständig erst auf der Ebene der Kommunikation im Interview, also der Erzählebene, zur Aufführung kommt.

Fazit

Am Beginn dieses Beitrags standen zwei Fragen: ob Adressierungsabfolgen im Rahmen einer Situationsanalyse angemessen erschlossen werden können und worin das Besondere liegt, wenn sie auf Basis von Interviewdaten rekonstruiert werden. Die erste Frage wurde im Unterkapitel *Situationsanalyse und Subjektivierung* zumindest in Ansätzen theoretisch zu beantworten versucht; zu der zweiten möchte ich nun abschließend einige Aspekte festhalten. Dafür erscheint es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, welches komplexes Setting hinter einem Interview über (Musik-)Unterricht steht, nämlich in etwa: Durch (mindestens) eine theoretische Brille schaut die forschende Person der interviewenden Person – bildlich gesprochen – ‚über die Schulter‘. Diese wiederum regt in einer sozial bedeutsamen Situation eine Erzählung an. Die interviewte Person ‚zeigt‘ im Erzählen etwas, das zwar in den meisten Fällen eine Verbindung zu dem in Frage stehenden sozialen Geschehen (in diesem Fall Musikunterricht) aufweist, das aber in erster Linie interessant ist in Bezug auf die Darstellung und Wertung des von der interviewten Person als bedeutsam Thematisierten.

Wenn man ein Adressierungsgeschehen auf der einen Seite und ein qualitatives Interview auf der anderen betrachtet, bekommt man es mit zwei unterschiedlichen Interaktionslogiken zu tun: Die Logik eines Adressierungsgeschehens beruht auf seiner Unmittelbarkeit und Performativität. Es geht um Aktion und Reaktion; die adressierte Person ist konfrontiert mit Rahmungen, Wertungen und Positionierungen, die sie in irgendeiner Weise unmittelbar beantworten muss. In der Regel werden Adressierungen mit Hilfe von (transkribierten) videografischen Daten erschlossen. Dagegen steht die Logik einer Interviewsituation, in der zumindest

⁷ Bei der ausführlichen Situationsanalyse der Interviews stellte sich heraus, dass Schüler*innen und Lehrkraft als ‚Leistung‘ weniger Lernergebnisse verhandelten als ein ‚sichtbares‘ leistungsorientiertes Verhalten (vgl. Niessen i. Vorb.).

angestrebt wird, dass die interviewte Person auswählen kann, was sie erzählen möchte und was nicht, welche Schwerpunkte sie setzt, was sie verschweigt und mit welchen Wertungen und Bedeutungssetzungen sie das Erzählte versteht. Was sie schildert, soll zumindest partielle Einblicke in ihre Perspektive erlauben, bildet aber keine Wirklichkeit ab. Gleichzeitig ist aber auch ein Interview eine Interaktionssituation (vgl. Kruse 2014, S. 288–305) und kann (und muss) auch als Adressierungsgeschehen aufgefasst und untersucht werden, was im vorliegenden Fall geschehen ist: Im Interview werden Adressierungen ausgesprochen – mindestens in der Erläuterung des Forschungsinteresses (immerhin werden die Interviewten dabei als Personen angesprochen, die im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung oder ein Thema oder das Thema etwas Erforschenswertes zu sagen haben), in den Frageformulierungen und natürlich auch in direkten Ansprachen und Zuschreibungen. In den hier vorliegenden Interviews werden beispielsweise sehr deutlich schulische Normhorizonte aufgerufen, indem in verschiedener Weise danach gefragt wird, was gelernt wurde und was die Befragten gut zu können glauben. Damit wird der Rahmen gesetzt, dass Anerkennung für Können und Leistung vergeben wird. Indem die Interviewpartner*innen danach gefragt werden, wird Lernen als für sie bedeutsam markiert und werden sie als Lernende adressiert.

Dass ein Interview ein Adressierungsgeschehen darstellt, prägt das Gespräch und damit auch die auf Basis von Interviewanalysen erzielbaren Ergebnisse. Dieser Umstand wird in Interviewstudien bislang nur selten ausführlich thematisiert. Tatsächlich ist es zwar erhellend, eine Interviewsituation selbst einer Adressierungsanalyse zu unterziehen, allerdings kann auch nach einer solchen Analyse nur (begründet) vermutet werden, welchen Einfluss die Interviewsituation auf das Erzählen der interviewten Personen ausübt. Angesichts dieser Komplexität könnte man geneigt sein, insgesamt an der Sinnhaftigkeit von Adressierungsanalysen auf Basis von Interviewdaten zu zweifeln. Deshalb soll der Beitrag schließen mit einigen Hinweisen auf das, was Interviews im Unterschied zu Videodaten eines Interaktionsgeschehens zu bieten haben:

1. Der offensichtlichste Unterschied besteht bei einer Analyse von Interviews darin, dass Bedeutungssetzungen im Erzählen ausgesprochen und dadurch überhaupt erst oder zumindest leichter erkennbar werden (vgl. die Unterkapitel „Das Lachen der anderen“ und „Die Blicke der Lehrerin“).
2. In Interviews können auch nicht-verbale Adressierungen zur Sprache und damit zum Sprechen gebracht werden, wie in den Ausführungen zu den Blicken der Lehrerin gezeigt wurde: Ilyas interpretiert das ‚Gucken‘ der Lehrerin in eindeutiger Weise und deutet es als Adressierung. Diese seine Deutung wäre bei einer Analyse von Videodaten nicht so leicht erkennbar.
3. Interviewte nehmen in der Auswahl und Darstellung des Ausgesprochenen Zusammenfassungen und Wertungen vor. Auf diese Weise wird ein Blick auf wiederholte oder dauerhafte Adressierungen auch über längere Zeiträume möglich, die mit Hilfe videografischer Daten kaum rekonstruiert werden könnten.

Andere Merkmale wie eine hohe Komplexität der Daten und die Bedeutsamkeit des Beobachterstandpunkts der forschenden Person treffen auf Adressierungsanalysen sowohl von Interviews als auch von Videodaten zu. Es geht hier nicht darum, die eine Datensorte gegen die andere auszuspielen, sondern nur um die Anregung, Adressierungen nicht nur bei der Analyse von Videodaten, sondern auch bei der von Interviews stärker zu berücksichtigen – sowohl auf der Ebene des Erzählten als auch des Erzählens.

Dass Adressierungsanalysen für musikpädagogische Forschung besonders bedeutsam sind, haben u. a. Johann Honnens bei der Erforschung musikstilspezifischer Adressierungen Jugendlicher untereinander (2017) und Kerstin Heberle in der Untersuchung der Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis (2019) eindrucksvoll gezeigt. Innerhalb und außerhalb des Musikunterrichts sind Adressierungen im Kontext musikalischer Praktiken bzw. Praxen hoch relevant. Wenn angesichts dessen die vorliegenden Ausführungen weitere Adressierungsanalysen zu (im weitesten Sinne) musikpädagogischen Situationen ermutigen oder anregen könnten, entspräche das der Intention dieses Beitrags.

Literatur

- Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Budde, Jürgen & Reißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Reißler, Georg (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–17.
- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–229.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Clarke, Adele E.; Friese, Carrie; Washburn, Rachel (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 9–55.
- Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 10).
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesken-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 7).
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert; Rose, Nadine & Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Hinsicht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234–235. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/318094842_Die_Sprachlichkeit_der_Anerkennung_Eine_theoretische_und_methodologische_Perspektive_auf_die_Erforschung_von_Anerkennung, zuletzt geprüft am 11.12.2018.
- Niessen, Anne (i. Vorb.): Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik.

- 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: Leske und Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013): 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 (Praktiken der Subjektivierung, Band 1), S. 69–99.
- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktiken-theoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Budrich, S. 119–133.
- 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), S. 193–233. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/318094842_Die_Sprachlichkeit_der_Anerkennung_Eine_theoretische_und_methodologische_Perspektive_auf_die_Erforschung_von_Anerkennung, zuletzt geprüft am 11.12.2018.
- Rose, Nadine (2018): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander; Amling, Steffen & Bosančić, Saša (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 65–85.
- Schubert, Hans-Joachim (2009): Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.): *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–367.
- Schwendowius, Dorothee & Thoma, Nadja (2016): Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 17 (1-2), S. 221–235. Online verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/25553/22344>, zuletzt geprüft am 09.09.2019.
- Strauss, Anselm L.; Legewie, Heiner & Schervier-Legewie, Barbara (2007): Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader. Historical Social Research* (19). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 69–79.