

Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 288 S. - (Dissertation, Ruhr-Universität Bochum, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 288 S. - (Dissertation, Ruhr-Universität Bochum, 2024)
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337437 - DOI: 10.25656/01:33743; 10.3262/978-3-7799-8957-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337437>

<https://doi.org/10.25656/01:33743>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

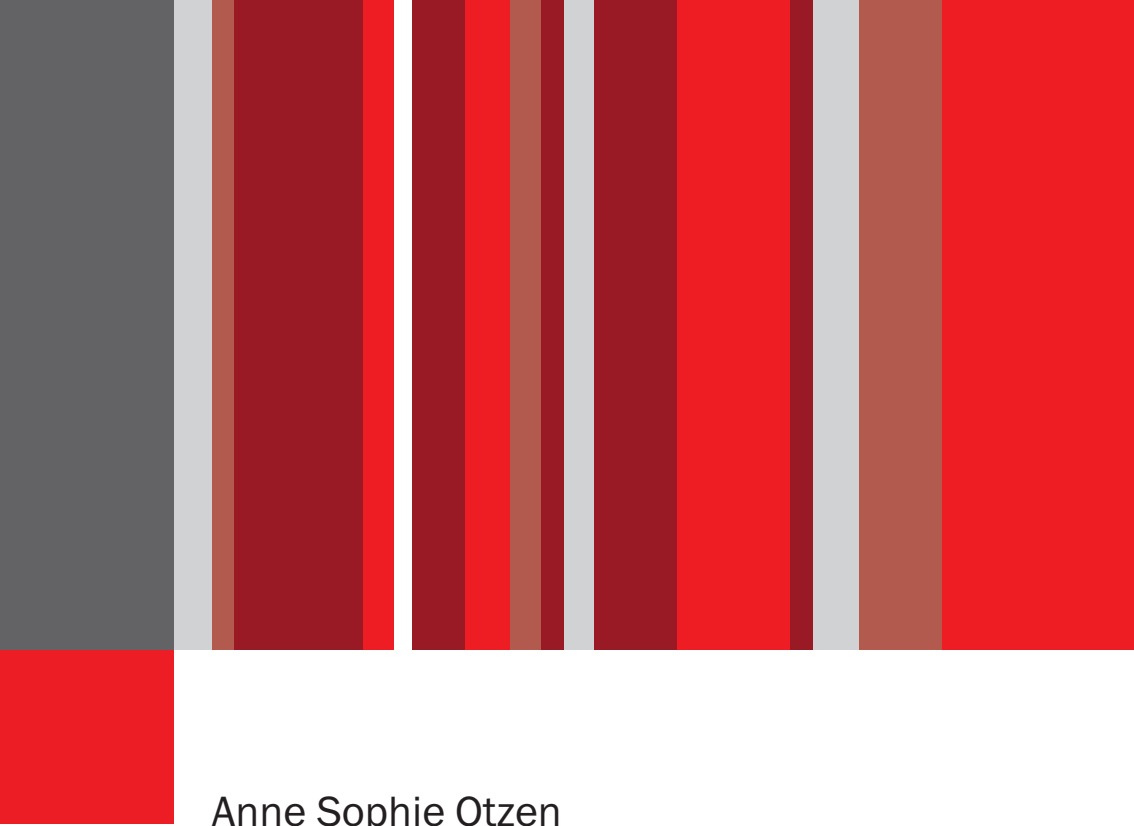


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anne Sophie Otzen

Zwischen-Reden

Empirisch-theoretische
Untersuchungen zu Ironie in der
pädagogischen Kommunikation

BELTZ JUVENTA

Anne Sophie Otzen
Zwischen-Reden

Die Autorin

Anne Sophie Otzen ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der Universität Bremen.

Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfonds der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine von der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum angenommene Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie von Anne Sophie Otzen. Erstgutachter: Prof. Dr. Norbert Ricken; Zweitgutachterin: Prof. Dr. Nadine Rose; Tag der Disputation: 17.07.2024.

Anne Sophie Otzen

Zwischen-Reden

Empirisch-theoretische Untersuchungen zu
Ironie in der pädagogischen Kommunikation

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons
Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International
(CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8956-1 Print
ISBN 978-3-7799-8957-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8957-8

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

Einleitung	9
1 Ironie	20
1.1 Zum Begriff der Ironie	20
1.1.1 Der Facettenreichtum antiker Konzeptionen von Ironie	21
1.1.2 Romantische Ironie und ihre Kritiken	27
1.1.3 Postmoderne und poststrukturalistische Konzeptionen von Ironie	33
1.1.4 Resümee	47
1.2 Ironie und Pädagogik – Verhältnisbestimmungen	49
1.2.1 (Un)pädagogische Ironie?	50
1.2.2 Ironie und Bildung	55
1.2.3 Ironie und pädagogisches Handeln	61
1.2.4 Ironie im Schulunterricht untersuchen	69
1.2.5 Verortung der eigenen Studie	71
2 Subjektivierung	73
2.1 Das Problem mit dem autonomen Subjekt	74
2.1.1 Subjekt und Macht	77
2.1.2 Illusionäre Autonomie als pädagogische und politische Herausforderung	80
2.2 Subjektivierung als Perspektive erziehungswissenschaftlicher Forschung	86
2.3 Anerkennung als ein Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung	90
2.4 Zentrale Begrifflichkeiten subjektivierungstheoretischer und -analytischer Forschung in Anlehnung an Judith Butler	92
2.4.1 Diskurs und Macht	92
2.4.2 Sprache und Performativität	93
2.4.3 Anrufung und Umwendung	96
2.4.4 Das Begehren der Existenz	101
Exkurs: Konstitutive Verwerfungen	103
2.4.5 Postsouveränität und Verantwortung	106

2.5	Subjektivierungsanalytische Perspektiven auf Schule und Unterricht	109
2.5.1	Schule und die Reproduktion von Differenzordnungen	110
2.5.2	Subjektivierende Logiken schulischer und unterrichtlicher Praktiken	112
2.5.3	Resümee oder Stärken einer subjektivierungsanalytischen Forschungsperspektive für die Untersuchung pädagogischer Settings	118
3	Ironie analysieren I: Theoretische und methodologische Überlegungen zur Untersuchung einer Alltagspraxis	121
3.1	Ironie als Praxis des Alltags	122
3.1.1	Spiele	124
3.1.2	Erzählen	126
3.1.3	Resümee: Spiele, Erzählen, Ironisieren	130
3.2	Ironie in der gesprochenen Sprache analysieren	130
3.2.1	Sprechakt und Implikatur	131
3.2.2	Ironie im Spiegel linguistischer Modellierungen	136
3.2.3	Ironie in Gesprächen analysieren	141
3.2.4	Resümee: Die Situiertheit ironischen Sprechens	144
3.3	Ironie in der Situation analysieren	145
3.3.1	Die Situation definieren: Rahmen, Modulation, Footing	146
3.3.2	Das Selbst im Spiegel der Anderen	152
3.3.3	Ironie, Image, Schule	155
3.4	Ironische Adressierungen analysieren	157
3.4.1	Adressierung: begriffliche und formale Bestimmungen	157
3.4.2	Adressierung: subjektivierungstheoretische Wendung	159
3.4.3	Ironische Adressierungen	163
3.4.4	Adressierungsanalyse	165
3.4.5	Adressierungsanalytische Heuristik	171
3.5	Resümee: Ironische Adressierungen analysieren	174
4	Ironie analysieren II: Methodisches Vorgehen der Untersuchung	176
4.1	Situierung und Rahmung der Untersuchung	176
4.2	Erhebung und Erstellung des Datenmaterials: Ethnografie, Videografie, Transkription	178
4.3	Analytisches Vorgehen in der Interpretation und Auswahl der Szenen	184

5	Ironie im Schulunterricht:	
	Adressierungsanalytische Betrachtungen	188
5.1	Flip-Flops	188
5.1.1	Sequentieller Überblick über die Szene	189
5.1.2	Adressierungsanalytische Interpretation	192
5.1.3	Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Flip-Flops	195
5.2	Gedichtinterpretation	196
5.2.1	Sequentieller Überblick über die Szene	198
5.2.2	Adressierungsanalytische Interpretation	201
5.2.3	Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Gedichtinterpretation	203
5.3	Standpauke	204
5.3.1	Sequentieller Überblick über die Szene in zwei Teilen	205
5.3.2	Adressierungsanalytische Interpretation	218
5.3.3	Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Standpauke	223
6	Zur sozialen Funktionalität von Ironie – eine Zusammenschau der Interpretationen	225
6.1	Erscheinungsweisen	225
6.1.1	Antworten und Anschließen	225
6.1.2	Akzentuieren und Einschieben	228
6.2	Normbezüge	229
6.2.1	Anspielen und Kommentieren	229
6.2.2	Disziplinieren und Bewerten	233
6.3	Positionierungsweisen	234
6.3.1	Kooperieren und Autorisieren	235
6.3.2	Entschuldigen und Beschuldigen	236
6.3.3	Verbinden und Verbünden	237
6.3.4	Verletzen, Verschleiern, Verwandeln	239
7	Ironie als Zwischen-Reden	244
7.1	Zwischen-Reden I: Verfahrensweisen ironischer Adressierungen	245
7.1.1	Überraschende und (schul)alltägliche Zwischen-Reden	245
7.1.2	Umgewige und abkürzende Zwischen-Reden	247
7.1.3	Mehrfachadressierende Zwischen-Reden	247

7.2	Zwischen-Reden II: Subjektivierungsanalytische Betrachtungen von Ironie	249
7.2.1	Zwischen-Reden als (Ab-)Lenkungen der Aufmerksamkeit und Herstellung neuer Kontexte	250
7.2.2	Zwischen-Reden als Umgang mit der Ungewissheit pädagogischen Handelns und den Ansprüchen an pädagogisches Handeln	251
7.2.3	Zwischen-Reden als Koproduktionen	254
7.2.4	Zwischen-Reden als wechselseitige Hervorbringung von (Un-)Zugehörigkeiten	255
7.2.5	Zwischen-Reden als Stärkung schwacher Subjekte	257
7.3	Resümee: Zwischen-Reden und pädagogisches Handeln	258
	Schlussbetrachtung und Ausblick	261
	Literaturverzeichnis	271
	Dank	287

Einleitung

„Braver Junge, du hast dir deine Sechs verdient“, sagt ein Fünftklässler zu seinem Sitznachbarn und wuschelt dabei durch seine Haare, nachdem ein unangekündigter Test eingesammelt wurde.¹

Das hier aufgerufene Zitat aus dem Mathematikunterricht zeigt an: Ironische Äußerungen meinen es anders als sie es sagen. Sie kommentieren Situationen, indem sie Bedeutungen auf eine spielerische und überraschende Weise miteinander verknüpfen. Dadurch erscheinen spezifische Praktiken nicht nur in einem anderen Licht, sondern es kann z. B. etwas Witziges, Verschmitztes oder Komisches entstehen, das zum Lachen einlädt. Gerade in Schule und Unterricht ist Ironie alltäglich und allgegenwärtig. Lehrer*innen loben Schüler*innen für Fehler und störendes Verhalten – *Na toll!*. Schüler*innen imitieren ihre Lehrpersonen oder täuschen Interesse für den Unterrichtsstoff vor und gelegentlich nehmen sich beide *gegenseitig auf die Schippe*. Freche oder flapsige Kommentare werden dann mit Anführungszeichen, einem Augenzwinkern, einem Grinsen, dem Nachsatz *Nein, Scherz!* oder mit einem Emoji markiert.

Ironisierungen konstituieren sich darüber, dass sie gegensätzliche Bezeichnungen miteinander kombinieren, mit Sinn spielen und das Gegenüber oft – wie in der Schule – vor anderen Anwesenden adressieren, die dann als Publikum mit angesprochen sind. Sie kommentieren Vorausgegangenes, indem sie gleichzeitig auf unterschiedliche Bedeutungsebenen Bezug nehmen und zu mehreren Anwesenden gleichzeitig oder in unterschiedliche Richtungen sprechen. Als mehrdeutige Adressierungs- und Bezeichnungspraxis bricht Ironie mit Erwartungen, spielt mit Grenzwertigkeiten und ruft dabei unterschiedliche Normhorizonte auf. Als Einschub schließt dieser augenzwinkernde Modus an Absurditäten an, hat oft ein Lachen unter den Anwesenden sowie mitunter auch das Exponieren einer Person zur Folge.

Auch wenn Ironie in vielen Fällen überrascht, wird sie dennoch verstanden, weil sie bekannte, gängige Bezeichnungen, Narrative und Geschichten aufruft und diese auf eine andere oder neue Art und Weise miteinander verknüpft. Sie lädt darüber nicht nur zum Lachen ein, sondern verfährt auch als eine Zäsur. Ironie lenkt die Aufmerksamkeit auf einen spezifischen Akt und bündelt zugleich die Aufmerksamkeiten der Anwesenden für einen Moment – und löst sich wieder auf. Manche Ironien bleiben, sie wiederholen sich, werden in gewisser Weise abrufbar und wiederverwendbar. Sie greifen auf die gleichen Skripte zurück und werden langweilig bis gewöhnlich. Andere Formen der Ironie berühren

1 Dieses Zitat stammt aus einem Transkript, das im Rahmen des Forschungsprojektes *a:spect* erstellt worden ist.

unerwartet und evozieren ein Lachen. Diese Formen der Ironie bleiben hängen, weil sie verspielt, absurd, smart, treffend oder einfach so lustig sind, dass sie gar nicht vergessen werden und stattdessen das Lachen immer wieder heraufbeschwören können.

Bei aller glitzernden Anziehungskraft, die von Ironie ausgeht, und bei allem Witz und aller Freude, die diese bereiten kann, scheint in diesen Beschreibungen ihr ambivalenter Charakter durch. Dies wird im Alltag erfahrbar, wenn über bestimmte Formen der Ironie gestritten wird, weil sie nur nicht lustig, sondern auch verletzend und diskriminierend sind. Andersherum ist Ironie gerade in freundschaftlichen Kontakten ein Modus, sich zu verbinden. In politischen und aktivistischen Zusammenhängen kann Ironie ein Mittel sein, die Umstände zu kritisieren und in die bestehenden Verhältnisse zu intervenieren und erhält damit ein widerständiges Potenzial. Diese beiden Seiten durchziehen die Ironie von ihren antiken Ursprüngen an: so werden die Verstellung der Ironie, die Spitzfindigkeit ironischer Kommentare sowie deren exponierende Effekte als hinterlistig und spöttisch aufgefasst und umgekehrt wird Ironie als eine kluge Haltung zum eigenen Wissen und zur Wahrheit oder gar als Geste der Bescheidenheit verstanden (vgl. Colebrook 2004; Despoix/Fetscher 2010; Jankélévitch 2012; Krüger 2011a). Kaum verwunderlich ist es, dass sich diese normative Ambivalenz gegenüber Ironie auch in pädagogischen Auseinandersetzungen widerspiegelt (vgl. Aßmann 2008; Krüger 2011a; Aßmann/Krüger 2011). Hier gibt es Stimmen, die Ironie aufgrund der Gefahr der „Entgrenzung“ (Wernet 2011) problematisieren, und andere Positionen, die gerade die beziehungsstiftenden und -fördernden Effekte dieses Modus für pädagogische Verhältnisse stark machen (Aßmann 2008; Aßmann/Krüger 2011; Krenz-Dewe/Mecheril 2014; Maschke 2015; Mecheril/Hoffarth 2011; Piirainen-Marsh 2011; Schulz 2013).

Die folgende Studie nimmt dieses Für und Wider hinsichtlich Ironie zur Kenntnis, fragt aber nicht nach dem pädagogischen Wert von Ironie, sondern nimmt die eben skizzierte beobachtete und erfahrene Alltäglichkeit von Ironie im Schulunterricht zum Ausgangspunkt.

Der Titel dieser Arbeit *Zwischen-Reden*, der in dieser Studie entfaltet wird, führt die Beobachtungen und Dimensionen des Ironisierens in einer Bezeichnung zusammen. So wird entlang ausgewählter Unterrichtssequenzen Ironie als eine Form des Adressierens entworfen, die beschreibt, was die Beteiligten tun, wenn sie sich ironisieren. Zugleich entwirft sie Ironisierungen als Akte, die sich *zwischen den Beteiligten* ereignen, *zwischen den Zeilen* kommunizieren und *zwischenzeitlich* erscheinen, indem sie einschubartig auftreten und wieder im Unterrichtsgespräch verschwinden. Mit dieser Beobachtungsrichtung liegt das Erkenntnisinteresse der Studie auf den *sozialen Funktionen und Bedeutungen von ironischen Adressierungen* in pädagogischen Kontexten.

Das Interesse, diese Formen des uneigentlichen Sprechens zu untersuchen, entwickelte sich während meiner wissenschaftlichen Mitarbeit im DFG-geförderten

Forschungsprojekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung (a:spect)*, welches von 2014–2017 unter der Leitung von Norbert Ricken und Nadine Rose durchgeführt worden ist. Kerngedanke dieses subjektivierungstheoretisch angelegten Forschungsprojektes ist, dass Anerkennung, „wenn sie bloß als ‚Wertschätzung‘ und ‚positive Bestätigung‘“ (Ricken et al. 2023: S. 8) begriffen wird, zu kurz gefasst ist und theoretisch nicht überzeugt. Gerade die Performativität, die Ambivalenz sowie die Machtförmigkeit des „Anerkennungsgeschehens“ [...] zwingen dazu, sie weniger normativ, weniger dichotomisch und insofern auch weniger linear und statisch zu konzipieren“ (ebd.). Insbesondere im Anschluss an die Arbeiten Judith Butlers wird Anerkennung in diesem Forschungsprojekt als eine Grundstruktur jeder Interaktion verstanden und mit Adressierung ein Vorschlag formuliert, diese „Grundstruktur [...] analytisch zu fassen“ (ebd.) und „empirisch anschlussfähig zu machen“ (ebd.).

„Angesprochenwerden bedeutet – im Anschluss an Überlegungen Butlers –, zugleich als jemand anerkannt und subjektiviert zu werden, weil die Ansprache von jemandem den Angesprochenen vor einem Horizont der Sicht- und Anerkennbarkeit als jemanden bezeichnet und dadurch diesen sowohl inner- oder außerhalb des möglichen Kreislaufs der Anerkennung setzt als auch den Angesprochenen als jemanden allererst hervorbringt“ (Ricken 2013a: S. 92 f.).

Ausgehend von den performativen und materialisierenden Effekten der Ansprache legt die hier eingenommene subjektivierungsanalytische Perspektive zugrunde, dass das Subjekt durch die Ansprache erst „[i]ns Leben gerufen wird“ (Butler 2001: S. 8) und diese damit erst das Subjekt hervorbringt und zu jemanden macht und werden lässt. Mit der subjektivierungstheoretischen Wendung, Anerkennungsakte als ein Adressierungsgeschehen zu begreifen, steht die Frage im Zentrum, wie jemand als jemand von wem und vor wem angesprochen wird und über diese Ansprache zu jemanden gemacht wird und sich wiederum zu dieser Ansprache in ein Verhältnis setzt (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken 2013a).

In der Betrachtung von Ironie wird sichtbar, dass dieses Adressierungsgeschehen als ein vielschichtiger und wechselseitiger Prozess verstanden werden muss. Eben weil ironische Äußerungen etwas anderes meinen, als sie sagen und verschiedene Bezeichnungen und Bedeutungen gleichzeitig aufrufen sowie diese miteinander kombinieren, drängen sich Fragen danach auf, was Sprechende *eigentlich* tun, wenn sie sich gegenseitig ironisieren. Da sich ein nicht unwesentlicher Anteil der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im ironischen Modus ereignet, ist es durchaus lohnenswert, zu analysieren, was in diesen ironischen Zwischenspielen passiert bzw. was auf welche Weisen verhandelt und sagbar wird.

Um kurz ‚anzuspielen‘, wie ironische Adressierungen mit diskursiven Bezeichnungen verfahren, möchte ich zum Einstieg eine Szene aufrufen, die im

Kontext des *a:spect*-Projekts die *Flip-Flops-Szene* genannt wird. Diese wird im Analyse-Kapitel noch ausführlicher betrachtet und an dieser Stelle kurz gezeigt, um einen Eindruck zu vermitteln, worum es im Folgenden gehen wird.²

Im Unterrichtsgespräch: Luisa steht auf, während Vanessa spricht, geht hinter dem Lehrer Herrn Ulrich (HU) vorbei und aus dem Klassenraum hinaus. Sie trägt ein Sommerkleid und Flip-Flops. Ihre Schritte erklingen sehr klappernd laut. HU dreht sich kurz um, ohne das Unterrichtsgespräch zu unterbrechen, als sie hinter ihm vorbei geht. Nach einigen Minuten kommt Luisa wieder in den Raum hinein und geht ebenso klappernd zurück in Richtung ihres Platzes. HU schaut Luisa hinterher, unterbricht das bisherige Unterrichtsgespräch und die Klasse beginnt zu lachen. Währenddessen entspinnt sich folgender Dialog:

HU: kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?
Luisa: ja; (.) das sind ja flip-flops.
HU: <<grinsend und dim> jaja das seh ich;>=((blickt in seine Unterlagen))
Luisa: (setzt sich auf ihren Stuhl und spielt mit ihrer Sonnenbrille, indem sie diese mehrfach hoch in die Haare und zurück ins Gesicht schiebt))
HU: ähm:(.) oKAY; (greift das Unterrichtsgespräch wieder auf

Ohne an dieser Stelle eine detaillierte Interpretation der Szene vorwegzunehmen, legt dieses Beispiel aus dem oben genannten Forschungsprojekt nahe, die Frage zu stellen, *wie* in dieser Sequenz eigentlich gesprochen wird und *was* von den Akteur*innen auf eine ironische Weise bearbeitet wird. Zunächst vermittelt die sequentielle Struktur des Beispiels, dass die ironische Äußerung an ein störendes, unerwartetes Ereignis, den Schlurfgeräuschen von Luisas Schritten mitten im Unterrichtsgespräch, anschließt. Auch kommt ein erster Blick nicht umhin, festzustellen, dass hier die Schülerin Luisa über den ihr folgenden Blick des Lehrers sowie die daran anschließende ironische Äußerung „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?“ klassenöffentlich exponiert wird. Gerade das offene Hinterherschauen der Lehrperson sowie die Unterbrechung des Sprechakts verweisen darauf, wie alters- und geschlechtspezifische Positionierungen sowie eine sexistische Differenzordnung hervorgebracht werden. Diese werden gleichsam dadurch bearbeitet, indem Luisa und ihr störendes Verhalten über die

2 Alle Namen, die im folgenden Transkript aufgeführt sind, sind anonymisiert. Eine ausführliche Interpretation erfolgt in dieser Studie in Kapitel 5. Für eine frühere Fassung der Interpretation dieser Szene vgl. Otzen/Rose (2021) und Otzen (2023a).

Ironie ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Daneben wird deutlich, dass der ironische Modus der rhetorischen Fragen die Schüler*in vor einem spezifischen normativen Horizont positioniert, der den konkreten Akt (den Lärm durch die Flip-Flops) übersteigt und von dem grenzwertigen Blick des Lehrers ablenkt. Auch wenn die Ironie hier bewertend verfährt, folgt sie in der etwas diffusen Mehrdeutigkeit verschiedenen diskursiven Spuren und erzeugt zugleich die Möglichkeit eines *anderen* Re-Adressierens. Dies wird in dem gezeigten Ausschnitt insbesondere durch Luisas schlagfertige Antwort „ja; (.) das sind ja flip-flops.“ sichtbar und durch das Lachen der Mitschüler*innen unterstrichen.

Die hier nur kurz angespielte Szene lässt vermuten, dass sich mit dem Fokus auf Ironie die Bearbeitung der oben bereits artikulierten anerkennungstheoretischen Frage danach, *wie* jemand über eine Adressierung zu jemanden gemacht wird, aufgrund ihrer mehr- und (un-)eindeutigen sowie gegenteiligen Bezüge als komplexes Geschehen erweist. Der Bruch mit Erwartungen, das Tangieren des Grenzwertigen sowie das Aufrufen von einer Bewertungsdimension werden in diesem ironischen Zwischenspiel thematisch. Zugleich bringen Ironisierungen als augenzwinkernde Adressierungen – zumindest zeitweise – Zwischen-Räume hervor und ermöglichen damit Widerspruch und (un-)bestimmte (Selbst-)Positionierungen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es entlang von transkribierten Unterrichtssequenzen zu untersuchen, wie sich Ironie konstituiert, worauf sie antwortet und was in Ironie bearbeitet wird. Die Möglichkeiten für Ironie lokalisiere ich nicht in den Intentionen der Sprechenden. Stattdessen gehe ich in Anlehnung an Jacques Derrida davon aus, dass die Optionen für Ironie in der Iterierbarkeit des sprachlichen Zeichens liegen. Die Möglichkeit, Bedeutungen zu verändern gründet darauf, dass in der Wiederholung eines Zeichen die Spuren vorhergegangener Bezeichnungen mit aufgerufen werden und dadurch jede Wiederholung immer auch etwas anders macht und letztlich neue, andere Kontexte aufrufen kann (vgl. Derrida 2004a: S. 80 ff.). In Anlehnungen an performativitätstheoretische Überlegungen zur Sprache gehe ich davon aus, dass der Sprechakt seine Wirkmächtigkeit und Produktivität ferner durch seinen konventionale, sedimentierte Bedeutung und damit zu Teilen auch ‚von außen‘ erlangt (vgl. Austin 1968/2019; Kuch 2010). Konkret meine ich, dass es durchaus eine Rolle spielt, wie ein Sprechakt von wem in welchem Moment geäußert wird und welche diskursiven Spuren und Kontexte dabei aufgerufen werden. Auch wenn – wie im gezeigten Transkript – in dieser Arbeit immer wieder (anonymisierte) Personennamen auftauchen, geht es mir nicht um eine Rekonstruktion von personenbezogenen Intentionen und Motivationen der Ironieverwendung. Vielmehr frage ich danach, wie sich die Ironie konstituiert und wie sie verfährt, welche Normen, Positionierungen in diesen ironischen Adressierungen hervorgebracht werden. Dieser subjektivierungs- und performativitätstheoretische Fokus auf sprachliche Äußerungen ist entsprechend der theoretisierte Blick oder das „Sehinstrument“ (Lindemann 2008: S. 114), mit dem ich im Folgenden ausgewählte Unterrichtssituationen betrachte.

Während ich mit den Stichworten *Alltäglichkeit*, *Performativität* und *Subjektivierung* markiere, dass die Arbeit mit dem Material einer bestimmten theoretischen Perspektive folgt, ist der Gegenstand der Untersuchung weniger klar zu bestimmen. Dies liegt in der Ironie selbst begründet, die als ein schillerndes und rätselhaftes Phänomen bezeichnet wird und ein historisch gewachsenes Bedeutungsspektrum aufweist (vgl. Colebrook 2004; Despoix/Fetscher 2010; Hartung 1998). Die antiken Ursprünge der Ironie, die aufgerufen werden, wenn danach gefragt wird, was Ironie *eigentlich* ist, bieten – ganz grob skizziert – zwei Wege an, Ironie zu konzeptualisieren. Hier ist erstens eine Konzeption von Ironie zu nennen, die mit der Figur des Sokrates verbunden ist und Ironie als eine Haltung des Subjekts bezeichnet (vgl. Jankélévitch 2012; Krüger 2011a). Diese zeichnet sich durch eine Verstellung und ein spezifisches Verhältnis zur Wahrheit aus, mit dem Ziel, dem Gegenüber seine eigene Unwissenheit zu spiegeln und über bestimmte Fragen den Weg zum Wissen beschreiten zu lassen. Zweitens wird seit der Antike mit Ironie eine rhetorische Figur bezeichnet, die das Gegenteil von dem meint, was sie sagt, indem sie einerseits – durchaus bekannt in pädagogischen und familiären Kontexten – lobt, um zu tadeln. Andererseits ist sie als Form des verdeckten Spotts bekannt und ursprünglich ein antikes Mittel der Redekunst, das darauf abzielt, ein Publikum für sich zu gewinnen (vgl. Despoix/Fetscher 2010).

Im Zuge der deutschsprachigen Romantik erfolgt eine Erweiterung des Ironiebegriffs, indem eine Loslösung von Ironie als einer rhetorischen Figur erfolgt. Sie wird zu einer Haltung zur Welt, die darum weiß, dass *eine* Wahrheit nicht verfügbar ist und sich entsprechend in Akten des Zweifels, Schwebens, Infragestellens sowie im Spiel mit Mehrdeutigkeiten äußert (vgl. Oesterreich 1994; Pikulik 2000).

Eine besondere Aktualität erhält Ironie im Kontext postmoderner und poststrukturalistischer Philosophien. Claire Colebrook pointiert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Irony can mean as little as saying, ‚Another day in paradise‘, when the weather is appalling. It can also refer to the huge problems of postmodernity; our very historical context is ironic because today nothing really means what it says“ (Colebrook 2004: S. 1).

Dass gerade Ironie als eine Haltung des Subjekts im Hinblick auf solidarische gesellschaftliche Zusammenhänge gefordert wird (vgl. exempl. Rorty 1989; Reichenbach 2000), ist vor diesem Hintergrund plausibel. Zugleich wird Ironie als eine Form der Handlungsfähigkeit des Subjekts gedeutet, die es möglich macht, in gesellschaftlichen Machtverhältnissen agieren zu können (vgl. Colebrook 2004).

Die Bestimmung von Ironie als ein sprachlich realisiertes Phänomen wird allerdings unter poststrukturalistischen Vorzeichen schwer zu denken. In

Anlehnung an Derrida wird in einem solchen Verständnis von sprachlichen Zeichen der positive Bezug zwischen Bezeichnetem und Bezeichnenden negiert, stattdessen wird davon ausgegangen, dass Sprache auf einer unabschließbaren Kette von Differenzen gründet (Derrida 2004b). Eine Diskrepanz zwischen dem, was geäußert oder geschrieben und eigentlich gemeint oder bezeichnet ist, kann in dieser Perspektivierung kein Spezifikum ironischer Äußerungen sein und muss vielmehr als ein allgemeines Problem der Sprache verstanden werden. Anders ausgedrückt, die Bedeutung von Worten und Äußerungen variiert je nach Situation, Kontext und Sprecher*innen und ist folglich nicht abschließend zu analysieren (Krüger 2011a: S. 33 ff.). Vor dieser Folie erscheint es eine (ironische) Herausforderung Ironie unter poststrukturalistischen Vorzeichen analysieren zu wollen. Wenn Unbestimmbarkeit ein generelles Moment sprachlicher Äußerungen ist, wie können sich dann ironische Äußerungen überhaupt als solche identifizieren lassen?

Seit Beginn meiner Beschäftigung mit Ironie begleiten mich Fragen dieser Art. Unsicherheiten sowie Einwände, dass das, was ich mir ansehe, nicht ironisch sei, haben mich dazu herausgefordert, in dieser Studie die Frage nach der Analysierbarkeit von Ironie aufzuwerfen. Neben dem Erkenntnisinteresse an den Verfahrensweisen und Funktionen von Ironie in pädagogischen Kontexten, markiert diese Studie also einen weiteren Einsatzpunkt, insofern sie erörtert, *wie sich Ironie empirisch erkennen, beschreiben und analysieren lässt*. Im Rahmen einer vertiefenden theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung rücke ich in dieser Studie Überlegungen zur Analysierbarkeit von Ironie ins Zentrum und greife dabei auf literaturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, situations- und interaktionsbezogene sowie erziehungswissenschaftliche Theorien zurück. Dabei verfolgt die Auswahl der Theoriebezüge das Ziel, die Facetten des Ironisierens sowie die Gerichtetheit und Spezifität ironischer Redeweisen in der Situation zu betrachten (vgl. Goffman 1979, 1980; Hartung 2001). Im Einklang mit der performativitäts- und subjektivierungstheoretischen Forschungsperspektive ist es mein Anliegen die Machtproduktivität der Ansprache zu berücksichtigen. In diesem Sinne entwerfe ich ein Verständnis von ironischen Adressierungen, welches die Gerichtetheit der Rede in der Situation sowie die subjektivierenden Aspekte der Ansprache zusammendenkt (vgl. Otzen/Rose 2022) und argumentiere aus einer subjektivierungsanalytischen Fragerichtung für eine adressierungsanalytische Betrachtung von Ironie.

Die in dieser Studie präsentierten Transkripte aus dem Schulunterricht wurden alle im Rahmen des genannten Forschungsprojekt *a:spect* erstellt. Grundlage dieser Transkripte sind Videoaufnahmen und Beobachtungen, die ich im Zuge meiner Feldaufenthalte an einem großstädtischen Gymnasium aufgezeichnet habe. Zur Auswahl der Szenen sei Folgendes angemerkt: Nicht jede von mir identifizierte Ironie ist ‚nur‘ eine Ironie, vielmehr konstituiert sich diese auch über andere Formen des uneigentlichen Sprechens und greift auf

Metaphern oder rhetorische Fragen zurück. Zudem ist das Verstehen von Ironie voraussetzungsreich, insofern ein Wissen um bestimmte sprachliche Konventionen notwendig ist, um diese zu verstehen. Entsprechend begleitet das Risiko des Nicht-Verstehens jeden ironischen Sprechakt und auch diese Studie. Auch wenn es durchaus plausibel ist, dass Sprechende sich die Ironie gegenseitig (nicht) anzeigen (vgl. Hartung 1998) und sich zu verstehen geben, wie sie sich ironisch verstehen und ich, mit dem Feld vertraut, in den hier gezeigten Situationen anwesend war, erhebe ich nicht den Anspruch darauf ‚hundert prozentige Ironie‘ entdeckt zu haben. Vielmehr weiß diese Studie um die Unmöglichkeit, Ironie bestimmen und identifizieren zu können und entsprechend dürfen die hier gezeigten Ausschnitte als Ironiekonstrukte verstanden werden, die subjektivierungsanalytisch betrachtet werden.

Die Adressierungsanalyse, die meine Untersuchungen leitet, hat zum Ziel, die subjektivierenden Logiken von Praktiken und deren subjektivierende Effekte zu untersuchen (vgl. Ricken et al. 2017). Auch wenn ich Ironie an manchen Stellen als eine Alltagspraxis bezeichne, ist Ironie keine spezifische Praktik, sondern ein spezifischer Modus von Praktiken, insofern unterschiedliche Praktiken ironisiert oder ironisch vollzogen werden können. Mir geht es mit einer adressierungsanalytischen Perspektive auf Ironie darum, zu zeigen, dass ironisches Sprechen nicht nur ein Modus ist, der vieles sagbar werden lässt. Vielmehr bietet Ironie auch einen Weg an, vieles zur gleichen Zeit aus- oder anzusprechen. Die Uneindeutigkeit und Mehrdeutigkeit dieser Sprechweisen weisen eine spezifische Machtförmigkeit auf, die in vielen Fällen Antwortspielräume öffnet und damit die Möglichkeit bietet, Zurechtweisungen und Zuschreibungen abzuwehren. Solch ein analytischer Fokus auf Ironie ist für ein machththeoretisches Verständnis von Schule und Pädagogik aufschlussreich, da in ironischen Auseinandersetzungen durchaus Normen sowie Grenzen der Anerkennbarkeit und Sagbarkeit thematisch und bearbeitet werden. Ziel der hier vorgenommenen theoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen und adressierungsanalytischen Interpretationsarbeit ist es also, die Wirkmächtigkeit und spezifische Gerichtetheit ironischen Sprechens zu untersuchen und die Effekte und Funktionen von Ironie herauszuarbeiten. Mit *Zwischen-Reden* biete ich einen Vorschlag an, wie sich das, was in diesen ironischen Zwischenspielen passiert, beschreiben lässt.

Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Teile. Kapitel 1 widmet sich der Ironie und damit dem Gegenstand dieser Studie. Da sich Ironie im Spagat zwischen sprachlicher Trope und philosophischem Zugang nicht auf eine Definition zuspitzen lässt, werden in einer schlaglichtartigen historischen Annäherung

philosophische und sprachtheoretische Konzeptionen von Ironie dargestellt, um so zumindest skizzenhaft die Vielgestaltigkeit der Ironie darzustellen (1.1). Beginnend mit dem *Facettenreichtum antiker Ironie-Konzeptionen* (1.1.1), werden anschließend *romantische Konzeptionen von Ironie* sowie die Kritik an diesen vorgestellt (1.1.2). Im Zentrum dieser begrifflichen Annäherung stehen dann *postmoderne und poststrukturalistische Auseinandersetzungen*, die Ironie als poetische und politische Handlungsfähigkeiten des Subjekts entwerfen und sie zugleich machtkritisch betrachten (1.1.3). Im zweiten Teil steht eine Verhältnisbestimmung von *Ironie und Pädagogik* im Vordergrund (1.2). Zunächst werden Positionen vorangestellt, die Ironie für unpädagogisch halten und denen Positionen aus der Spracherwerbsforschung und Erziehungswissenschaft entgegengehalten werden, die Ironie aufgrund ihres beziehungsfördernden und kritischen Potenzials in pädagogischen Kontexten befürworten (1.2.1). Nach einer kurzgehaltenen Verhältnisbestimmung von *Ironie und Bildung* (1.2.2) bildet eine Relationierung von *Ironie und pädagogischem Handeln* den Kern der Auseinandersetzung in diesem Teil. Hier wird gezeigt, dass Ironie mit der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns assoziiert wird und als machtsensible Perspektive pädagogisches Handeln und gesellschaftliche Verhältnisse kritisierbar und veränderbar werden lassen kann (1.2.3). Entsprechend des Einsatzpunktes der Studie werden im Anschluss hieran Studien aufgegriffen, die *Ironie im Schulunterricht* betrachten (1.2.4). Anschließend an die herausfordernden sowie entschärfenden Aspekte der Ironie werden hier Anschlussstellen der eigenen Untersuchung aufgezeigt und Einsatzpunkte einer subjektivierungsanalytischen Forschungsperspektive markiert (1.2.5).

Kapitel 2 führt mit *Subjektivierung* in die Forschungsperspektive der Studie ein. Entlang erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen wird zunächst die *Figur eines autonomen Subjekts problematisiert*, indem ein Verständnis relationaler Subjektivität eingeführt und die kolonialen Verstrickungen des modernen Subjekt Denkens benannt werden (2.1). Ferner ist es das Anliegen dieses Kapitels einen *Überblick zur Studienlage erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung* zu geben (2.2) und hier im Anschluss an die *anerkennungstheoretische Auseinandersetzung* in der Erziehungswissenschaft den Einsatzpunkt der Arbeit zu markieren (2.3). Kern dieses Kapitels ist es weiter, in die *zentralen Perspektiven subjektivierungstheoretischen Denkens* einzuführen. Entlang der *Arbeiten Judith Butlers* werden relevante Begriffe und Konzepte erläutert, die für die hier eingenommene Perspektive leitend sind (2.4). Ein weiterer Schwerpunkt dieses Teils liegt auf Arbeiten, die mit einer *subjektivierungsanalytischen Perspektive auf Schule und Unterricht* blicken, mit dem Ziel, die Stärken einer subjektivierungstheoretischen Analyse von Schule und Unterricht herauszuarbeiten. Diese ermöglicht es, die machtvolle Reproduktion von Differenzordnungen, die Möglichkeiten für Veränderung und Widerstand sowie Momente der Angewiesenheit der Beteiligten in den Blick zu nehmen (2.5).

Kapitel 3 *Ironie analysieren I* wirft die Frage nach der empirischen Bestimm- und Analysierbarkeit von Ironie auf. Im Rahmen einer theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung werden hier ausgewählte literaturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche sowie soziologische und erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge miteinander ins Gespräch gebracht mit dem Ziel, die anschließende empirische Analyse theoretisch zu fundieren und vorzubereiten. Vor dem Hintergrund der Alltäglichkeit (3.1) und der performativen und subjektivierenden Kraft der Sprache (3.2) sowie der spezifischen Gerichtetheit von Ironie (3.3) wird hier ein Verständnis von ironischen Adressierungen entfaltet, welches sowohl die Spezifität der Situation als auch die machtvolle Produktivität dieser Sprechakte zusammendenkt. Entsprechend dieser Theoretisierung des Untersuchungsgegenstandes wird für eine adressierungsanalytische Untersuchung von Ironie argumentiert und die methodologischen Grundlegungen dieses Zugangs werden dargestellt (3.4).

In Kapitel 4 *Ironie analysieren II* wird das konkrete Vorgehen der Untersuchung vorgestellt, indem die Situierung der Studie präsentiert (4.1) und der ethnografische und videografische Zugang der Datenerhebung (4.2) sowie das interpretative Vorgehen erläutert werden (4.3).

Der empirische Teil der Studie beginnt in Kapitel 5 unter der Überschrift *Ironie im Schulunterricht: adressierungsanalytische Betrachtungen*. Hier stehen drei ausgewählte Szenen, *Flip-Flops* (5.1), *Gedichtinterpretation* (5.2) und *Standpauke* (5.3), im Zentrum. Diese werden entlang von drei Schritten interpretiert; nach einer kurzen Hinführung, in der die Auswahl erläutert und der Kontext der Szene beschrieben wird, wird zuerst im Rahmen einer sequentiellen Interpretation der Verlauf der Ironie rekonstruiert. Im Anschluss daran erfolgt zweitens die adressierungsanalytische Interpretation, die entlang der Dimensionen *Organisation, Normen und Wissen, Macht* sowie *Selbstverhältnis* ausgeschärft wird (vgl. Kuhlmann et al. 2017). In einem dritten Schritt werden die beiden Interpretationsschritte im Hinblick auf die soziale Funktionalität von Ironie zugespitzt.

Im Kapitel 6 werden die Funktionen ironischen Sprechens hinsichtlich ihrer *Erscheinungsweisen* (6.1), *Normbezüge* (6.2) und *Positionierungsweisen* (6.2) gebündelt. Im Rahmen dieser vorgenommenen Zusammenschau werden auch weitere Beobachtungen und Transkripte aus dem Forschungsprojekt *a:spect* aufgegriffen, um die herausgearbeiteten Analyseergebnisse anzureichern und zu ergänzen.

Auf Basis der empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen bietet Kapitel 7 mit der Bezeichnung *Zwischen-Reden* einen Vorschlag an, die performativen und subjektivierenden Effekte des Ironisierens zu beschreiben. Während hier einerseits in den Blick gerät, *wie Ironie situativ verfährt* (7.1), beschreibe ich andererseits *als was Zwischen-Reden* sich verstehen lassen (7.2). Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Resümee, in dem ich *Zwischen-Reden* auch *als*

einen pädagogischen Modus lese, der als Quelle der Handlungsfähigkeit verstanden werden kann (7.3).

Das Schlusskapitel beendet die Studie mit einer Zusammenfassung des Vorgehens, einer Bündelung der zentralen Ergebnisse sowie mit einem Ausblick zum Stellenwert von Ironie im Kontext von pädagogischer Professionalität.

1 Ironie

Aufgrund ihrer Alltäglichkeit in sozialen Interaktionen sowie im Hinblick auf ihren unbestimmten bis rätselhaften Charakter ist Ironie für verschiedene disziplinäre Zugänge attraktiv und stellt diese vor die Herausforderung, das Ironische zu beschreiben sowie bestimm- und greifbar zu machen. Erschwert wird diese Aufgabe dadurch, dass aufgrund der Historizität und der damit gegebenen Komplexität des Begriffs keine eindeutige und unumstrittene Definition von Ironie gegeben werden kann. Literaturwissenschaftliche, philosophische, linguistische und auch erziehungswissenschaftliche Zugänge lokalisieren das Phänomen auf unterschiedlichen Ebenen: So kann sowohl ein einzelner verbalsprachlicher Ausdruck als ironisch gewertet als auch eine Haltung zur gesamten Existenz als ironisch bezeichnet werden. Im folgenden Kapitel wird zunächst entlang ausgewählter historischer, philosophischer und sprachtheoretischer Stationen der Begriff der Ironie mitsamt seiner semantischen Bandbreite ins Zentrum gerückt. Neben der Präsentation unterschiedlicher Deutungen von Ironie ist es das Ziel dieser theoretischen Auseinandersetzung den Blick auf die sozialen Dimensionen von Ironie zu richten, die in den jeweiligen Konzeptionen angelegt sind. (1.1). Im Anschluss an diese begriffliche Annäherung wird in einem zweiten Teil das Verhältnis von Ironie und Pädagogik in den Blick genommen. Nachdem entlang eines Gangs durch die erziehungswissenschaftliche Literatur Positionierungen zum Für und Wider von Ironie in pädagogischen Settings sowie eine Relationierung von Ironie und Bildung vorgestellt werden und Ironie im Verhältnis zum pädagogischen Handeln bestimmt wird, wende ich mich den Verwendungsweisen von Ironie im Schulunterricht zu und markiere in diesem Zuge den Einsatzpunkt meiner Untersuchung (1.2).

1.1 Zum Begriff der Ironie

Im Folgenden soll entlang ausgewählter historischer Stationen die semantische Vielschichtigkeit von Ironie ins Zentrum gerückt werden.³ Dabei ist es das Anliegen eine Landschaft verschiedener Ironie-Deutungen zu skizzieren. Konkret werde ich in den nächsten drei Unterkapitel zeigen, inwiefern die Bedeutung und die Funktion von Ironie von spezifischen wissenschaftlichen, disziplinären und gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind und variieren. Nach einer Einführung in die antiken Wurzeln des Konzepts der Ironie, in denen ein

3 Eine zentrale Referenz für die folgende Auseinandersetzung ist das Buch *Irony* von Claire Colebrook (2004).

mindestens doppeltes Verständnis von Ironie als einer Haltung zu Wissen und Wahrheit einerseits und andererseits als ein sprachliches, rhetorisches Phänomen angelegt ist (1.1.1), werden romantische Konzeptionen von Ironie vorgestellt, in denen Ironie umfassender als eine Haltung zur Welt beschrieben wird (1.1.2). Der Schwerpunkt des weiteren Kapitels liegt auf den poststrukturalistischen Lesarten von Ironie, in denen Ironie letztlich als eine (durchaus auch ambivalente) Form der Handlungsfähigkeit von Subjekten entworfen wird (1.1.3).

1.1.1.1 Der Facettenreichtum antiker Konzeptionen von Ironie

Der Begriff *Ironie* ist seit dem 18. Jahrhundert in der deutschen Sprache zu finden und geht auf die lateinische Vokabel *ironia* zurück, die sich von den altgriechischen Formen *eironeia* und *iron* ableitet (vgl. Weinrich 1976: Sp. 577). Während *iron* eine Person bezeichnet, die sich unwissend stellt, wird mit *eironeia* eben diese Tätigkeit beschrieben (Kluge 2011: S. 451).

In den Komödien des Aristophanes⁴ aus den Jahren 423–414 v. Chr. finden sich die Bezeichnung *iron* und von ihr abgeleitete Formen erstmals in schriftlich fixierter Form. In der Komödie *Die Wolken* tritt die Bezeichnung *iron* innerhalb einer „Schimpfkanonade“ (Despoix/Fetscher 2010: S. 198) auf. Viele der Schimpfworte wie Klappermaul, Schwadronneur und Lügenschmied, in deren Zusammenhang *iron* auftritt, beziehen sich auf die Tätigkeit des Sprechens (ebd.). In der Komödie *Die Wespen* findet sich das von *iron* abgeleitete Adjektiv *ironikos*. Als *ironikos* wird in diesem Stück ein Herr bezeichnet, der mit einem rednerischen Trick seinen Sohn überlistet (vgl. ebd.: S. 201). Als listiger und „aalglatte Betrüger“ steht das Symbol des Fuchses für den Ironiker (Knox 1973: S. 21). In den *Charaktern* von Theophrast (1972: S. 5 f.) tritt der Ironiker als Heuchler oder, wie Harald Weinrich schreibt, als „der spießige Kleinbürger, der nicht auffallen will, um sich in seinem Behagen nicht stören zu lassen“ (Weinrich 1976: Sp. 577), in Erscheinung.

Erfüllte *iron* in den Komödien des Aristophanes’ die Funktion eines Schimpfwortes, so erfährt die Ironie in Platons philosophischen Texten eine Bedeutungsverschiebung (Despoix/Fetscher 2010: S. 201). Mit Ironie wird die typische Eigenschaftszuschreibung von Sophisten beschrieben, die sie von Philosophen und Politikern unterscheidet, nämlich die Fähigkeit, „täuschend echte Bilder hervorzubringen“ (ebd.: S. 202). *Eironeia* wird bei Platon (427–347 v. Chr.) zur

4 Aristophanes (445–385 v. Chr.) gilt als erster großer Komödiendichter der griechischen Antike. Er behandelt in seinen Stücken politische sowie alltägliche Fragen des Lebens. Kienzle und Nedden zufolge ist sein Humor aus Verantwortungsbewusstsein und einer Abneigung gegen die dekadenten Lebensweisen des antiken Griechenlands geboren (Kienzle/Nedden 1996: S. 46).

kennzeichnenden Charaktereigenschaft des Sokrates⁵, „nämlich seine Kunst, sich bei einer Diskussion bedeckt zu halten und nur unter Vortäuschung der eigenen Unkenntnis auf die Fragen des anderen einzugehen“ (ebd.: S. 203). Claire Colebrook fasst die Funktionen von Ironie bei Sokrates wie folgt zusammen:

„Either Socrates uses irony to bring his interlocutors to ethical knowledge or, he uses irony to show that the knowledge they thought they had was not so certain“ (Colebrook 2004: S. 23).

Ein viel rezipiertes Werk zur Ironie des Sokrates' ist Platons *Symposion* (Gastmahl).⁶ Apollodorus erzählt darin von einem Gastmahl zu Ehren des Gottes Eros, zu dem sich Philosophen trafen, um über das Wesen der Liebe zu sprechen. Der Gastgeber Agathon bittet Sokrates, sich neben ihn zu legen:

„[...] Hierher Sokrates, lege dich zu mir, damit ich durch deine Nähe auch mein Teil bekomme von der Weisheit, die sich dir dort gestellt hat im Vorhofe. Denn offenbar hast du es gefunden und hast es nun, du hättest ja sonst nicht abgelassen. – Da habe sich Sokrates gesetzt und gesagt: Das wäre vortrefflich, Agathon, wenn es mit der Weisheit so wäre: daß sie, wenn wir einander nahten, aus dem Vollerem in den Leeren überflösse, wie das Wasser in den Bechern durch einen Wollstreifen aus dem vollen in den leeren fließt. Denn ist es mit der Weisheit auch so, so ist es mir viel wert neben dir zu liegen; denn ich denke mich bei dir mit mancherlei schöner Weisheit anzufüllen. Denn die meinige ist wohl nur etwas gar Schlechtes und Unsicheres, da sie wie ein Traum ist; die deinige aber ist glänzend und hat großes Gedeihen, da sie von dir, so jung du auch noch bist, so gewaltig ausgestrahlt und offenbar geworden ist noch neuerlich vor mehr als dreißigtausend Zeugen. – Du bist ein Spötter, Sokrates, habe Agathon gesagt. Aber das von der Weisheit wollen wir hernach bald mit einander ausmachen, ich und du, und den Dionysos zum Schiedsrichter nehmen. Jetzt aber begib dich nur zunächst ans Speisen“ (Platon 2008: S. 45).

Die Ironie des Sokrates' wird von Agathon als Spott bezeichnet. Edgar Lapp zufolge dient Sokrates' „Kleintun“ der Verhöhnung des Gegners und ist demnach

5 In Ausarbeitungen zur sokratischen Ironie wird angemerkt, dass Sokrates selbst keine schriftlichen Texte verfasst hat. Seine ironische Haltung ist aus den Schilderungen Platons bekannt. So schreibt Uwe Japp „[es] ist noch eine weitere Frage zu berücksichtigen, nämlich die nach dem Unterschied zwischen sokratischer und platonischer Ironie. Wenn Platon Thrasymachos ausrufen läßt: da sei ja die bekannte Ironie des Sokrates, so könnten wir annehmen, daß gerade hierin sich eine spezifisch platonische Ironie verberge und zugleich zeige“ (Japp 1983: S. 90). Des Weiteren hält Japp fest, dass Xenophon in seinen Darstellungen – im Gegensatz zu Platon – die Ironie des Sokrates nicht erwähnt (ebd.).

6 Hartung (1998) illustriert die sokratische Ironie am Beispiel von Platons *Gorgias*, während Despoix/Fetscher (2010) Platons *Sophistes* zitieren.

ein „kritisch-schadenfrohes Spiel“ (Lapp 1992: S. 19). Despoix und Fetscher weisen darauf hin, dass in diesem Zusammenhang erotische Aspekte an das Wissen gekoppelt werden und Sokrates die Ironie nutze, um sich als Liebhaber zu entziehen (Despoix/Fetscher 2010: S. 201).⁷ Insbesondere wird dies deutlich bei der Begegnung mit dem betrunkenen Politiker Alkibiades, der in Sokrates verliebt ist:

„Denn ihr seht doch, daß Sokrates verliebt ist in die Schönen und immer um sie her und außer sich über sie; und wiederum daß er in allem unwissend ist und nichts weiß, wie er sich ja immer anstellt; [...] Wißt denn, daß es ihn nicht im mindesten kümmert, ob einer schön ist, sondern er achtet das so gering, als wohl niemand glauben möchte, noch ob einer reich ist oder irgendeinen der von den Leuten am meisten gepriesenen Vorzüge hat. Er hält vielmehr alle diese Dinge für nichts wert und uns für nichts, und verstellt sich nur gegen die Menschen und treibt Scherz mit ihnen sein Leben lang“ (Platon 2008: S. 93).

Colebrook weist daraufhin, dass in Alkibiades' Beschreibung des Sokrates' deutlich werde, dass nicht nur seine Art und Weise Gespräche zu führen ironisch sei, sondern seine Ironie „a mode of self or way of life“ (Colebrook 2004: S. 34), also eine Haltung des Subjekts oder ein Art und Weise zu leben.

Ferner ist hier anzumerken, dass Sokrates seine philosophische Methode selbst nicht als ironisch, sondern vielmehr metaphorisch als Hebammenkunst (Maieutik) bezeichnete (Weinrich 1976: Sp. 578). Anliegen dieser Art der Gesprächsführung ist es, durch gezieltes unnachgiebiges Fragen seine Dialogpartner*innen mit ihrem Unwissen zu konfrontieren, immer aber mit dem ernsthaften Bemühen, der Wahrheit ein Stückchen näher zu kommen. Die Ironie des Sokrates sieht sich dem Bemühen um die Wahrheit verpflichtet und beschreibt somit eher einen Weg, im Dialog „den gemeinsamen Aufbau eines gesicherten Wissens zu schaffen“ (ebd.). Sie liegt also nicht in seinem Verhältnis zur Wahrheit, denn um diese bemüht er sich aufrichtig, sondern in seiner Verstellung. Und

7 In diesem Sinne ist Flirten ein ironischer Modus der Kommunikation, der durch das Verbergen der eigenen Haltung eine Beziehungsebene mehr- und uneindeutig werden lässt, diese also ironisiert. Eine gar umgekehrte Verhältnisbestimmung von Ironie und Erotik nimmt Eva Illouz in *Warum Liebe weh tut* vor: Während bei ihr das Spiel mit den Mehrdeutigkeiten kennzeichnend für erotische Begegnungen ist und als lustvoll bezeichnet werden kann, ist die Ironie für sie ein Charakteristikum für die Rationalisierung der romantischen Liebe. Die Idee der Gleichheit der Partner*innen unterliegt – so Illouz – anderen sozialen Regeln als der erotischen Lust und ist mit dieser auch nicht in Einklang zu bringen. Die Unsicherheit, die aus dieser Inkongruenz für Liebesbeziehungen resultiert, wird nach Illouz ironisch bearbeitet und kommuniziert (Illouz 2012: S. 350). „Dem modernen romantischen Bewußtsein ist die rhetorische Struktur der Ironie zu eigen, weil es von einem desillusionierten Wissen erfüllt ist, das eine volle Überzeugung und Verbindlichkeit verhindert. Die Ironie kann einen Glauben nicht ernst nehmen, der für die Liebe zentral ist, nämlich ihren selbsterklärten Anspruch auf Ewigkeit und Totalität“ (ebd.: S. 351).

es ist genau diese Übersetzung von Ironie als Verstellung, die für das westliche Verständnis charakteristisch ist, auf der auch literatur- und kulturwissenschaftliche Konzeptionen von Ironie fußen (vgl. exemplarisch Burdorf *et al.* 2007; Bußmann 2002; Nünning 2008).

Obwohl Aristoteles in seiner Tugendlehre Formen der Übertreibung oder Untertreibung, als „Abweichungen von der Wahrhaftigkeit“ (Weinrich 1976: Sp. 578) kennzeichnet, konzipiert er Ironie nicht als eine abzulehnende Verstellung. Vielmehr erlangt die Ironie bei Aristoteles eine weitere Bedeutungsverschiebung, insofern er sie mit Bezug auf Sokrates als eine besondere „vornehere und feinere Art der Verstellung“ konzipiert (ebd.). Sokrates' Verhalten ist in dieser Lesart nicht als Ausdruck von Überheblichkeit und Spott, sondern als Feingefühl eines tugendhaften Mannes zu deuten, der sich aus pädagogischer Absicht kleiner macht als er ist, um seinen Gesprächspartner*innen ihr Unwissen vorzuführen (Lapp 1992: S. 19). Ebenso wird Ironie bei Aristoteles zu einer „Spielart der Bescheidenheit“ (Despoix/Fetscher 2010: S. 203) und ist vor allem dadurch positiv konnotiert, dass dem *eiron* die Figur des *alazon* (Aufschneider) gegenüber gestellt wird, der sich größer macht, als er in Wirklichkeit ist. Diese Gegenüberstellung von *eiron* und *alazon* lassen die hinterlistigen Facetten der Ironie – wie sie bei Theophrast oder Aristophanes beschrieben sind – in den Hintergrund treten. Diese Kopplung der Ironie an Bescheidenheit sowie an Wahrheit lassen den *eiron* sympathisch erscheinen, da er im Gegensatz zum *alazon* keinen Ruhm anstrebt, sondern seine Methode sich der Wahrheitssuche verpflichtet (ebd.).

Zeitgleich mit dem Bedeutungsverlust der dialogischen Philosophie beginnt bei Aristoteles die Rhetorisierung der *eironeia*, die sich als ein rhetorisches Verfahren der Komik und des Scherzens, im Gegensatz zum Spott nicht auf andere, sondern auf sich selbst bezieht (ebd.).

In der römischen Antike – insbesondere bei Cicero (106–43 v. Chr.) – wird die Ironie als eine Technik der Redekunst weiter ausgeführt, deren Ziel es ist, über effektiv dosiertes Scherzen das Publikum zum Lachen zu bringen und darüber seine Sympathie zu erreichen. In seinem rhetorischen Hauptwerk *De oratore* unterscheidet Cicero neben den einzelnen Produktionsstadien⁸ einer Rede vier Tugenden: *aptum* (die Angemessenheit), *latinitas* (die sprachliche Richtigkeit), *perspicuitas* (die Transparenz und Durchschaubarkeit) sowie *ornatus* (Schmuck) (vgl. Kirchner 2019). Die rhetorischen Figuren und Tropen⁹, zu denen auch die Ironie zu zählen ist, sind Teil des *ornatus*. Während

8 In der Produktion eines rhetorischen Textes gehören sowohl die rhetorischen Figuren als auch die Tropen zur *elocutio*, dem dritten Produktionsstadium einer Rede, in dem die in der *inventio* gefundenen Ideen und Gedanken, die in der *dispositio* sortiert werden, in einen argumentativen Text überführt werden (vgl. Kirchner 2019).

9 Der Begriff Trope geht dabei auf die griechische Vokabel *trópos* zurück, welche sich als „Wendung“ übersetzen lässt (Bußmann 2002: S. 713) und dient als Bezeichnung für

es in den anderen drei Tugenden darum geht, den normativen Erwartungen an eine stringent argumentierende Rede zu entsprechen, besteht die Funktion des *ornatus* darin, bewusst und kunstfertig mit Abweichungen von sprachlichen Normalformen zu spielen. Dabei ist das Ziel dieser komponierten und durchaus sprachkünstlerischen Abweichung, das Publikum sowohl argumentativ zu überzeugen (*persuadere*) als auch emotional zu berühren (*movere*) (vgl. Spörl 2006; Kirchner 2019).

Insgesamt wird in der Folge Ciceros zwischen zwei Arten der Ironie unterschieden. Sagt ein Redner das Gegenteil von dem, was er eigentlich meint, um seinen Gegner dem Publikumsgelächter auszusetzen, wird dieser Kniff nach Cicero als *inversio* bezeichnet (Cicero 1976: S. 377). Während dieses Verfahren auf der Ebene der Wortbedeutung operiert, bezeichnet die zweite Art der Ironie, genannt *dissimulatio*, eine Verstellung, die sich über eine oder mehrere Äußerungen erstrecken kann (ebd.: S. 382 f.). In diesem Zusammenhang bezeichnet Cicero die Ironie als Kunst des Sokrates' und führt gleichsam den Terminus *ironia* ins Lateinische ein. Quintilian verwendet in *Institutio Oratoria* den Begriff der *eironeia* und grenzt diesen von den lateinischen Übersetzungen Ciceros durch *dissimulatio* ab. Während *dissimulatio* und *simulatio* bei Quintilian tatsächliche Verstellungsstrategien der Rede bezeichnen, die, um ihren Zweck zu erfüllen, nicht durchschaut werden dürfen, handelt es sich bei *eironeia* um eine durchschaubare Verstellung, die, obwohl in ihr anders geredet wird als gedacht, ihre eigentliche Meinung erkennen lässt (Hartung 1998: S. 24). Des Weiteren findet in Quintilians Rhetorik eine zweifache Kategorisierung von Ironie statt: Erstens identifiziert er Ironie in ihrer Eigenschaft die Wortbedeutung umzukehren (bei Cicero: *inversio*) als rhetorische Trope. Zweitens wird für den Fall, dass eine Rede als Ganzes von Ironie durchzogen ist, Ironie als eine Gedankenfigur bezeichnet (ebd.: S. 22–26). In diesem Zusammenhang ist die Nähe der Ironie zu Metapher, Antithese und Allegorie zu erkennen, zudem sind Überschneidungen dieser Stilmittel evident (Lapp 1992: S. 22; vgl. auch Despoix/Fetscher 2010). Generell geht die Konzeptualisierung der uneigentlichen Sprechweisen als *ornatus* in der antiken Rhetorik davon aus – wie Hans Blumenberg für die Metapher vermerkt – dass uneigentliche Redeweisen die „Kapazität der Aussagemittel“ (Blumenberg 2008: S. 201) nicht bereichern, vielmehr geht es darum, auf eine spezifische Weise das Gegenüber zu überzeugen bzw. ihm zu gefallen oder „die Wirkung der Aussage, ihres Angreifens

sprachliche Elemente, in denen die wörtliche Bedeutung mit der eigentlich gemeinten in Differenz steht und dechiffriert oder interpretiert werden muss, um verstanden zu werden. Kurz: A wird gesagt und dabei B gemeint (vgl. Berg 1978). Im Gegensatz zu rhetorischen Figuren, unter denen beispielsweise Alliterationen, Anaphern, Chiasmen, Parallelismen etc. zu finden sind, über die sprachliche Veränderungen an der Textoberfläche auf Ebene der Syntax vollzogen werden, haben rhetorische Tropen auf der semantischen Ebene eine Veränderung der Bedeutung des Textes zur Folge (vgl. Spörl 2006).

und Ankommens bei ihren politischen und forensischen Adressaten“ (ebd.) zu beeinflussen. Es wird hier deutlich, dass ein Verständnis von Ironie als Gegenstandsrelation verkürzt ist. Denn die „lebendige Alltagspraxis“ (Hartung 1998: S. 26) zeigt, dass der Begriff bezogen auf die mündliche Kommunikation weit mehr Funktionen erfüllen kann als lediglich die Bedeutung des Gesagten umzukehren (vgl. ebd.).

Die auf Cicero und Quintilian zurückgehenden Ironie-Konzeptionen, die Ironie als rhetorische Trope definieren, wurden im Mittelalter und in der Renaissance überliefert.¹⁰ Dabei besteht die an Quintilian angelehnte Konzeption von Ironie als „figure of speech and as figure of thought“ weiter fort (Colebrook 2004: S. 9).

„When medieval and Renaissance writers were ironic, it was this local and rhetorical mode of irony that was employed: an irony that could be explained either through the substitution of a word for its opposite or as adopting, say an expression of praise when derision is really implied“ (ebd.).

Despoix begründet das Fortbestehen der antiken Ironierezeption damit, dass der lateinische Terminus der *ironia* von der christlichen Theologie weitergetragen wurde. Die aristotelische Bedeutung des Begriffs „sich kleiner zu machen“ sei zum „Appell zu einer Haltung der Demut vor Gott“ geworden (vgl. Despoix/Fetscher 2010: S. 206). Für die englischsprachige Literatur zeigt Norman Knox, dass die antiken Bedeutungen von Ironie als Verstellung und Täuschung sowie die Gegenteilskonzeption im Mittelalter und in der Renaissance weiterlebten. *Irony* bezeichnet ab Ende des 17. Jahrhunderts eine Redeweise, die sich als ‚Tadel durch falsches Lob‘ ausdrückt und im 18. Jahrhundert tritt die Vokabel *irony* in satirischen literarischen Texten auf und wird in Zusammenhängen des ‚Sich-Lustigmachens‘ und des Spottens verwendet (Knox 1973: S. 26 ff.).

Hinsichtlich dieser kurzen Auseinandersetzung zu antiken Konzeptionen von Ironie und ihrer Überlieferung sind nun drei zentrale Aspekte festzuhalten: *Erstens* wird in der griechischen Auseinandersetzung mit der sokratischen Ironie deutlich, dass Ironie ein *Verhältnis zu Wissen und Wahrheit* beschreibt. *Zweitens* ist an dieser Stelle zu resümieren, dass die Bedeutungen von Ironie ein

10 Auch wenn die meisten Schriftsteller im Mittelalter keinen Zugang zu den oben erwähnten Quellen hatten, wird Personen wie Chaucer oder Boccaccio Ironiekompetenz zugeschrieben (vgl. Despoix/Fetscher 2010; Knox 1989). Als Quellen dieser Überlieferung werden die Enzyklopädien von Aelius Donatus und Isidor von Sevilla. Das von Aelius Donatus (ca. 310–380) verfasste Werk *Ars major* war eine der wichtigsten Figurenlehren des Mittelalters, in denen Wort- und Gedankenfiguren antiker Rhetorik erläutert wurden. Die Enzyklopädie *Etymologiae* von Isidor von Sevilla (ca. 570–636) galt als wichtiges Nachschlagewerk im Mittelalter und wurde, da ursprünglich auf Latein verfasst, in die deutsche Sprache übersetzt und wie damals (auch für Wissensstoff) üblich in Verse gesetzt (vgl. Klein 2006).

Spannungsfeld von Schimpfwort und Tugend beschreiben. Insofern Ironie als abwertende sowie als wertschätzende Eigenschaft verstanden werden kann, ist sie als *normativ ambivalent* zu begreifen. *Drittens* wird entlang der *Rhetorisierung* von Ironie in der römischen Antike deutlich, dass Ironie ein sprachliches Phänomen ist, welches dazu eingesetzt wird, um andere zu überzeugen. In diesen klassisch antiken Typisierungen deuten sich bereits zwei Aspekte an, die ich für die soziale Dimensionen von Ironie als wichtig erachte: einerseits die spezifische Gerichtetheit von Ironie an ein oder mehrere Gegenüber sowie andererseits die gebrochene Verhältnissetzung, die über Ironie zu den Anderen sowie zur Wahrheit und/oder zum Wissen vollzogen wird. Beide Aspekte sind für die soziale Lesart von Ironie zentrale Anknüpfungspunkte, wie im Folgenden noch empirisch und theoretisch entfaltet wird. Die Unterscheidung zwischen Ironie als einem rhetorischen Phänomen und als einer Haltung zum Wissen ist in romantischen Konzeptionen von Ironie weniger starr. Konkret erfährt Ironie hier eine Erweiterung, wenn sie – wie im nächsten Abschnitt zu lesen ist – als eine Haltung zur Welt und zur eigenen Existenz beschrieben und damit auf das engste mit Subjektivität verknüpft wird.

1.1.2 Romantische Ironie und ihre Kritiken

Rezeptionen einer romantischen Ironie beziehen sich vor allem im deutschsprachigen Raum auf Friedrich Schlegel¹¹, dessen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Ironie in Fragmenten¹² erfolgte und zwischen 1797 und 1808 in den Zeitschriften *Lyceum* und *Athenäum* veröffentlicht wurde (vgl. Krüger 2011a; Oesterreich 1994; Pikulik 2000; Colebrook 2004). Schlegel konzipiert Ironie im Gegensatz zur rhetorischen Tradition nicht als Figur in der Rede, sondern bezieht sich auf die sokratische Ironie, die er im *Lyceums-Fragment* 108 als „die einzige durchaus unwillkürliche, und doch durchaus besonnene Verstellung“ (Schlegel 1967: S. 160) bezeichnet. Mit der Denk- und Gesprächshaltung des Sokrates' argumentierend, löst sich Schlegel weiter von den rhetorischen Traditionen und deklariert die Philosophie zur Heimatdisziplin der Ironie (Schlegel 1967: S. 152;

11 Neben Friedrich Schlegel werden auch sein Bruder August Wilhelm Schlegel, Ludwig Tieck, Karl Wilhelm Ferdinand Solger sowie Novalis mit der ‚Romantischen Ironie‘ assoziiert (vgl. exempl. Colebrook 2004: S. 47). Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Friedrich Schlegel. Diese Auswahl habe ich nicht nur vorgenommen, weil seine Ausführungen besonders prominent und viel rezipiert sind. Vielmehr rückt bei Schlegel ein zentraler Aspekt romantischer Ironie in den Vordergrund, insofern Ironie nun als eine Haltung zur Welt bzw. eine Beziehung zur eigenen Existenz beschrieben werden kann.

12 Die Form des Fragments wird, wie Preukschat vermerkt, selbst als Kennzeichen einer ironischen Haltung des Verfassers gelesen, insofern es die Unabgeschlossenheit des dargestellten Wissens widerspiegelt (Preukschat 2007: S. 349).

Pikulik 2000: S. 106 f.). Nach Lothar Pikulik ist die Erkenntnis des Sokrates, dass für Menschen keine Wahrheit verfügbar sei und aufgrund dieses Wissens weise zu sein, grundlegend für die Ironie-Konzeption bei Schlegel (Pikulik 2000: S. 107). Durch die Verortung der Ironie in der Philosophie wird Peter Oesterreich zufolge der Geltungsbereich der Ironie von einer rhetorischen Trope zu einem die gesamte Existenz des Subjekts prägenden Handlungsstil erweitert. Oesterreich beschreibt diese Entwicklung als „Steigerung durch Entgrenzung“ und als eine „Infinitisierung der Ironie“ (Oesterreich 1994: S. 355). Ironie wird zu einer Grundfigur der Existenz bzw. zu „einer das Ganze prägenden Denkfigur“ (Pikulik 2000: S. 107). Schlegel selbst definiert Ironie im Athenäums-Fragment 69 folgendermaßen: „Ironie ist klares Bewußtsein der ewigen Agilität, des unendlich vollen Chaos“ (Schlegel 1967: S. 263). Oesterreich spricht in diesem Zusammenhang von einer zweiten Potenzierung der Ironie, die nicht bloß eine subjektive Geisteshaltung, sondern gleichsam ein objektives Bewusstsein über die Entstehung der Dinge aus dem Chaos sei (Oesterreich 1994: S. 355). Dass Ironie widersprüchlich und unauflösbar aufgefasst wird, zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Lyceums-Fragment 108:

„Sie enthält und erregt ein Gefühl von dem unauflöselichen Widerstreit des Unbedingten und des Bedingten, der Unmöglichkeit und Notwendigkeit einer vollständigen Mitteilung. Sie ist die freieste aller Lizenzen, denn durch sie setzt man sich über sich selbst weg; und doch auch die gesetzlichste, denn sie ist unbedingt notwendig“ (Schlegel 1967: S. 160).

Bezugnehmend auf dieses Zitat weist Pikulik auf den Widerstreit zwischen Bedingtem und Unbedingtem, Realem und Idealem und Endlichem und Unendlichem hin (Pikulik 2000: S. 109). Ironie fokussiere nicht das Aufheben von Widersprüchen, sondern durch eine Markierung dieser aufgeführten Widersprüche mache sie deren Unauflösbarkeit und der Zwiespältigkeit bewusst. Dieses Hervorheben von Widersprüchen bzw. „die permanente Vergegenwärtigung einer unaufhebbaren Differenz“ (Oesterreich 1994: S. 356) wird zum Prinzip der Ironie. Universell verständliche Mitteilungen sind so weder auf inhaltlicher noch auf formaler Ebene möglich, da Universalität unerreichbar bleibt. Die in diesem Zitat angesprochene Unmöglichkeit einer vollständigen Mitteilung weist Pikuliks Interpretation zufolge die Ironie als notwendiges Kommunikationsproblem aus, das er wiederum mit Schlegel argumentierend als Resultat der Verwicklungen menschlicher Beziehungen identifiziert. Ironie als Akt des Zweifels und Infragestellens führt dazu, dass Menschen ihre Positionen als bedingt erkennen, diese korrigieren und verändern und sich so in einem „steten Wechsel von Selbstschöpfung und Selbstvernichtung“ (Schlegel 1967: S. 172, Athenäums-Fragment 51) befinden. Somit kann Ironie bei Schlegel als ein Prinzip der Bewegung aufgenommen werden und er selbst soll

mit der Ironie die Vorstellung vom ‚Schweben‘ verbunden haben (Pikulik 2000: S. 111).¹³

Der auf Schlegel zurückgehende Ironiebegriff der Romantik wurde vor allen Dingen von G. W. F. Hegel und Sören Kierkegaard kritisiert.¹⁴ Hegel bezeichnete die Negativität der Romantiker als inhaltsleer und subjektiv, insofern sie sich nicht an der Wahrheit oder den Dingen orientieren würden (vgl. Hegel 1970: S. 93 ff.; Weinrich 1976: Sp. 580). Die Ironie wird bei Hegel als „Problem des Charakters“ bzw. „als ein Problem der Identität“ (Japp 1983: S. 215) begriffen. Humor und Ironie sind nach Hegel als Zeichen einer „unkontrollierten Subjektivität“ (ebd.: S. 221) aufzufassen, die sich nicht durch wirkliches Interesse an den Dingen auszeichnet (ebd.). An Stelle einer universalistischen und infiniten Ironie liest Hegel die sokratische Ironie als eine diskursive Operation, um von einer These zur Antithese und letztlich zur Synthese zu gelangen. Fetscher zufolge grenzt Hegel Ironie und Dialektik allerdings voneinander ab, indem er Ironie im Gespräch als eine auf Personen bezogene Haltung auffasst und die reine Bewegung des Gedankens als dialektisch kennzeichnet (Despoix/Fetscher 2010: S. 220 f.). Preukschat ergänzt diese Unterscheidung weiterführend, indem er anmerkt, dass der*die Ironiker*in paradoxe und damit unauflösbare Widersprüche kombiniere, die sich nicht in einer Synthese aufheben ließen. Bezüglich der Argumentationsstruktur folge der*die Ironiker*in einer „Inversionslogik“ (Preukschat 2007: S. 353), mit der er*sie thematisiere, dass er*sie selbst in diesen unauflösbaren Widersprüchen gefangen sei, während nach einem dialektischen Prinzip der*die Philosoph*in außerhalb des Systems positioniert sei (ebd.).

Eine weitere prominente Kritik an romantischen Ironie-Konzeptionen¹⁵ wurde von Sören Kierkegaard in *Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates* (1841/1976) geäußert. Das Vorhaben Ironie zu beschreiben sei

13 Diese positive Auffassung von Ironie als Reiz zum Nachdenken und als Quelle der Kreativität sowie der durch sie induzierte Wechsel von Selbstschöpfung und Selbstvernichtung bietet erziehungswissenschaftliche Anknüpfungspunkte. Colebrook beschreibt die Fähigkeit des Menschen zur Bildung als Grund eines ironischen Lebens. „The German Romantics emphasised *Bildung* as culture and creation, and insisted on the arbitrariness, artificiality and deviation of any process of *Bildung* or formation [...] Human life, as capable of *Bildung* is essentially capable of being other than fixed essence. This is why human life is ironic“ (Colebrook 2004: S. 48; Hervorh. im Original). In Bezug auf Bildung adressiert Oesterreich die Möglichkeit über Ironie eine „hochbewußte Geisteshaltung auszuformen“ (Oesterreich 1994: S. 357) und Krüger stellt fest, dass in erziehungswissenschaftlichen Debatten Ironie durchaus als Kompetenz und Lernziel aufgeführt wird (Krüger 2011a: S. 162).

14 Im Rahmen der folgenden Darstellungen bzgl. der Ironie bei Sören Kierkegaard folge ich den Ausführungen von Uwe Japp. Für eine ausführliche Beschreibung der Kritik an romantischen Ironiekonzeptionen vgl. weiterführend: Despoix/Fetscher (2010), Oesterreich (1994) sowie Preukschat (2007), Japp (1983), Allemann (1956) und Avanesian (2010).

15 Auch hier sei auf die Vielstimmigkeit romantischer Ironie-Konzeptionen mit dem Vermerk verwiesen, dass sich Kierkegaards Kritik auf die Arbeiten Schlegels, Tiecks und Solgers bezieht (vgl. Kierkegaard 1841/1976).

herausfordernd und er vergleicht es mit dem Versuch „einen Kobold abzubilden mit der Kappe, die ihn unsichtbar macht“ (Kierkegaard 1841/1976: S. 16). Ebenso wie Friedrich Schlegel deutet Kierkegaard Ironie als ein Zeichen von Subjektivität, insofern es sich bei Ironie um eine „quasi existenzielle Bedingung“ (Avanessian 2010: S. 137) handelt. Entlang von Sokrates veranschaulicht Kierkegaard, dass es gerade die ironischen Fragen seien, in denen sich Sokrates' Persönlichkeit zeige (ebd., vgl. auch Japp 1983: S. 227 f.). Demgegenüber bezieht sich die Kritik an der Schlegelschen Ironie-Auffassung auf ihren nihilistischen Charakter, der Gefahr laufe, dass alles – sogar das ironische Subjekt selbst – negiert werden könne.

Zentraler Kritikpunkt Kierkegaards ist, dass die romantische Ironie die Wirklichkeit der Welt nicht ernst nehmen würde. Stattdessen zeichne sie sich dadurch aus, dass sie sich immer auf eine „negative Unabhängigkeit“ (Japp 1983: S. 231) berufe. Kierkegaard kritisiert, dass die romantische Ironie nur ästhetisch sei und dass ihr ethische Implikationen fehlten (vgl. Allemann 1956: S. 95).¹⁶ So lebe die*der Ironiker*in immer entfernt von der Realität oder in Träumen, die sich gegen die Wirklichkeit richteten und daher auch keinen Bezug zu ihr aufbauen könnten. Diese Bezugslosigkeit zur Wirklichkeit sei der Grund, warum die Kritik der ironischen Romantiker nicht als solche erkannt werden konnte oder nur eine begrenzte Reichweite hatte. Weiter sei die Flucht aus der Realität auch ein Grund dafür, warum die Romantiker kein Gefühl von Verantwortung und Moral der Welt gegenüber entwickelten (vgl. Japp 1983: S. 231 f.).

Kierkegaard wendet sich in seinen Ausführungen explizit der sokratischen Ironie zu. Kennzeichnend für Sokrates' Ironie ist, dass sie erkennt, dass sie nichts weiß. Doch anders als in der romantischen Ironie ist nicht die Unmöglichkeit einer wahren Erkenntnis oder ein dauerhafter Schwebeszustand die Konsequenz. Vielmehr verfolgt die Ironie das Ziel über ein fragendes und dialogisches Vorgehen dem Wesen der Dinge immer weiter auf den Grund zu gehen. Mit dem Ziel, die sokratischen Funktionen von Ironie zu rehabilitieren, spricht Kierkegaard sich dafür aus, Ironie zu begrenzen und sich nur auf ihre kontemplative Seite zu fokussieren (Kierkegaard 1841/1976: S. 319). In dieser Fassung ist Ironie dann kein universales Prinzip, sondern wird zu einer Art Korrektiv, das helfen kann, die Schräglagen der Welt zu erkennen und zu kritisieren. „Die Ironie ist als das Negative der Weg – nicht die Wahrheit, sondern der Weg“ (ebd.: S. 321, vgl. auch Japp 1983: S. 238).¹⁷ Hiermit ist gemeint, dass die Ironie ein Werkzeug sein kann, welches das Problematische am Dasein erkennt, aber letztendlich verschwunden

16 Beda Allemann hebt hervor, dass das Poetische für Kierkegaard nur eine „Scheinwirklichkeit“ darstellt und eine „wahre, höhere Wirklichkeit“ im religiösen Bereich vorzufinden sei (vgl. Allemann 1956: S. 95).

17 Auch in diesem Zitat von Kierkegaard ist – wie der Übersetzer Emanuel Hirsch ergänzt – eine Beziehung zum Religiösen zu finden. Während in der christlichen Religion Jesus den Weg und die Wahrheit verkörpert, bietet Ironie nur einen Weg, um sich der Wahrheit zu nähern (vgl. Kierkegaard 1841/1976: S. 364).

sein bzw. vernichtet werden muss, damit die Wahrheit auf den Platz treten kann (Japp 1983: S. 238). Diese beherrschte Form der Ironie, wie sie von Kierkegaard vorgeschlagen wird, bleibt aufgrund dieser Begrenzung auf die Wirklichkeit und die Wahrheit bezogen.

„Man hat in unserer Zeit oft genug von der Bedeutung des Zweifels für die Wissenschaft gesprochen; aber was der Zweifel für die Wissenschaft ist, das ist die Ironie für das persönliche Leben. Ebenso daher wie die Männer der Wissenschaft behaupten, daß ohne den Zweifel wahre Wissenschaft nicht möglich sei, ebenso und mit gleichem Recht kann man behaupten, daß ein echtes humanes Leben nicht möglich ist ohne Ironie. Wenn nämlich die Ironie erst einmal beherrscht ist, so vollzieht sie eine Bewegung, welche die Umkehrung derjenigen ist, in welcher sie unbeherrscht ihr Leben bekundet. *Die Ironie setzt Schranken, verendlicht, begrenzt* und gewährt damit *Wahrheit, Wirklichkeit, Inhalt*; sie *züchtigt* und *straft* und gibt damit *„Haltung und inneren Zusammenhalt.“* (Kierkegaard 1841/1976: S. 319, Hervorh. im Original; vgl. auch Japp 1983: S. 237).

Wer Ironie nicht versteht oder sie nicht kennt, der erlebt sie nur als Züchtigung, aber für diejenigen, die über sie verfügen, stellt Ironie *„den absoluten Anfang des persönlichen Lebens“* (Kierkegaard 1841/1976: S. 320, Hervorh. im Original) dar. Ironie erfrische und stärke die Seele, aber keineswegs mit dem Ziel, sich von ihr verführen zu lassen, sondern über der Ironie zu stehen und sie beherrscht in gewissen Momenten zu gebrauchen (vgl. ebd.). Uwe Japp resümiert zur Ironie bei Kierkegaard Folgendes:

„In diesem Sinne soll ein Leben, das menschenwürdig genannt werden kann, mit der Ironie beginnen. Aber schon der Vergleich mit der Philosophie zeigt, wie hier alles im doppelten Sinne des Wortes auf das Beginnen beschränkt ist, nämlich auf den Anfang der Ironie und auf den Anfang des Lebens. Ergänzend müsste es deshalb heißen: Ebenso wie die Philosophie mit dem Zweifel beginnt, aber keineswegs hierbei stehen bleibt, vielmehr den Zweifel gerade überwinden will, um zur Wahrheit zu gelangen, so *beginnt* auch ein Leben, das menschenwürdig genannt werden kann, mit der Ironie. Aber ebensowenig wie die Philosophie beim Zweifel, ebensowenig bleibt das Leben bei der Ironie stehen“ (Japp 1983: S. 237 f., Hervorh. im Original).

Ironie erlangt bei Kierkegaard nur über ihre Begrenzung und Beherrschung einen ethischen Wert, wenn sie sich nicht in Akten des unendlichen Zweifelns verliert, sondern auf einer kontemplativen Seite dem Bemühen um Wahrheit verpflichtet (vgl. Oesterreich 1994: S. 361 f.). Hier scheint auch die normative Ambivalenz der Ironie auf: Während infolge Schlegels einerseits die Unmöglichkeit von Wahrheit mit den Möglichkeiten des unendlichen Infragestellens und einer steten Selbstschöpfung sowie -zerstörung verbunden werden, wird andererseits betont, dass

Ironie nur einen ethischen Wert erlangt, wenn sie als ein Weg angesehen wird, zur Wahrheit zu gelangen.

Der romantischen Konzeptualisierung von Ironie, aber auch ihrer Kritik durch Kierkegaard, ist gemein, dass diese Ironietheorien das „binär definierte Modell des rhetorischen Tropus“ (ebd.: S. 362), welches auf Oppositionsbeziehungen zwischen dem Gesagten und Gemeinten gründet, auflösen. Ironie wird nun mehr als ein Stil der Existenz (Colebrook 2004: S. 52) begriffen und mit Subjektivität verknüpft. Dabei transformiert sie Subjektivität auf eine spezifische Art und Weise: Das Subjekt wird nicht als sich zugrunde liegendes gedacht, welches sich selbst transparent ist, sondern

„[t]he self is no longer a thing, but a process of creation and expression that can be intuited in the *act* of language or speech, but not as something spoken about or represented“ (ebd.).

Diese Identifizierung, dass Subjektivität sich nicht abbilden oder in Worte fassen lässt, sondern dass es nur einzelne Akte des Ausdrucks sind, von denen nicht auf ein vollständiges und wirkliches Selbst geschlossen werden kann, zeichnet die romantischen Subjektvorstellungen aus. Colebrook schreibt dazu:

“*poiesis* is anti-self-conscious; *poiesis* is the creation of some term (such as a poem) that is other than the act. Unlike *theoria*, which aims to see life as it is and to be at one with the essence of life, *poiesis* allows the fall of life into fragmented, detached and finite productions, such as the various works and voices of culture“ (ebd.: S. 53).

Vor der Folie der *poiesis* erscheint das Subjekt als jemand, der*die sich zwar selbst kreiert oder entwirft, aber sich selbst dabei nicht vollständig erfassen und ebenso auch nicht die Bedeutung seiner eigenen Akte überblicken kann (vgl. ebd.). In dieser Identifizierung der Begrenztheit und Unwägbarkeit des Daseins liegt die ironische Haltung der Romantiker.¹⁸

Ein Fortleben dieser Ironie lässt sich Oesterreich zufolge gegenwärtig in den poststrukturalistischen Ironie-Konzeptionen erkennen, in denen die infinite Ironie der Romantik „postmodern zur grenzenlosen Vertauschbarkeit abgewandelt“ werde (Oesterreich 1994: S. 363). Allerdings ist mit diesem Befund nur eine Parallele angesprochen, bei intensiverer Betrachtung erweisen sich die poststrukturalistischen Ansätze keineswegs als Kopie romantischer Konzeptionen. Während die romantische Vorstellung von einem sich selbst zugrunde liegenden Subjekt ausgeht, welches sich über Sprache einen Ausdruck verleiht und mit der Sprache der Unendlichkeit annähern kann, wird im Poststrukturalismus vom Primat der Sprache ausgegangen. In dieser Hinsicht ist das Subjekt

18 Zur Genese von Subjektivität auf der Grundlage von Ironie vgl. Avanesian (2010).

als ein sprachlicher Effekt zu verstehen. Gerade weil der positive Bezug zwischen Zeichenträger und Zeicheninhalt dekonstruiert und für ein Spiel der Signifikanten argumentiert wird sowie die Performativität und Zitathaftigkeit sprachlicher Zeichen zur Bezugsgröße werden, wird Ironie zu einem Phänomen, das nicht mehr im Subjekt selbst, sondern in den sprachlichen Strukturen zu finden ist. Wie unter poststrukturalistischen Vorzeichen Ironie bestimmt werden kann, soll im folgenden Kapitel entlang verschiedener Positionen gezeigt werden.

1.1.3 Postmoderne und poststrukturalistische Konzeptionen von Ironie

Leitend für die hier vorgenommene subjektivierungstheoretische Studie ist ein poststrukturalistisches Verständnis von Sprache. Für das Anliegen, die sozialen Funktionen von Ironie zu bestimmen, sind die nun gezeigten Zugänge zu Ironie aufschlussreich, da unter poststrukturalistischen Vorzeichen Sprache, Sprechen und das Subjekt als mit Ironie verwoben erscheinen (können). Dabei soll im Folgenden deutlich werden, dass Ironie als eine gebrochene und durchaus ambivalente Verhältnissetzung zu dieser Verwobenheit betrachtet werden kann. Bevor nun – orientiert an den Überlegungen Claire Colebrooks (2004) – Lesarten vorgestellt werden, die eine poststrukturalistische Perspektive auf Ironie auszeichnen, werde ich im Folgenden Ironie erneut als ein Phänomen einführen, durch das eine spezifische Haltung zur Wahrheit und zum ‚eigenen Sprechen‘ zum Ausdruck gebracht wird. Genauer wird Ironie mit Nietzsche und mit einem Schwerpunkt auf den prominenten Ausführungen von Rorty als Ausdruck des Subjekts für die eigene Verwobenheit im Sprachspiel verstanden (a). Im Anschluss daran konfrontiere ich Ironie mit einem Zeichenverständnis in Anlehnung an Jacques Derrida und lese Ironie als einen „gelungenen“ Performativ“ (Derrida 2004a: S. 98) (b). Nach diesen zeichentheoretischen Ausführungen werden mit Bezug auf die Arbeiten von Paul de Man und Judith Butler Lesarten vorgestellt, mit denen Ironie stärker auf der Ebene des Subjekts verortet wird und als eine spezifische Form der Handlungsfähigkeit verstanden werden kann (c). Während bei Butler die politischen Implikationen von Ironie in Bezug auf die heterosexuelle Matrix deutlich hervortreten, zeige ich, wie im Rahmen der Überlegungen von Gilles Deleuze und Linda Hutcheon Ironie selbst machtkritisch betrachtet und problematisiert werden kann (d).

a) Ironie und die Verwobenheit im Sprachspiel

In *Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* schreibt Friedrich Nietzsche, dessen Schriften ein zentraler Anknüpfungspunkt für postmoderne

Überlegungen sind, dass kein sprachlicher Ausdruck das „Ding an sich“ (das würde eben die reine folgenlose Wahrheit sein)“ erfassen kann (Nietzsche 1873/2015: S. 13). Sprachliche Ausdrücke treffen nie das Wesen der Dinge, sondern sind laut Nietzsche nur Metaphern, die Menschen zu Hilfe nehmen, um sich dem Wesen der Dinge lediglich zu nähern.

„Logisch geht es also jedenfalls nicht bei der Entstehung der Sprache zu, und das ganze Material, worin und womit später der Mensch der Wahrheit, der Forscher, der Philosoph arbeitet und baut, stammt, wenn nicht aus Wolkenkuckuksheim [sic!], so doch jedenfalls nicht aus dem Wesen der Dinge“ (ebd.).

Das Vorhandensein einer Wahrheit bestreitet Nietzsche, wenn er weiter schreibt: „die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind, Metaphern, die abgenutzt und sinnlich kraftlos geworden sind [...]“ (ebd.: S. 15). Doch gleichzeitig kreierte auch selbst das Schreiben und Sprechen darüber, dass die Sprache die Wirklichkeit produziert, doch immer wieder (die Möglichkeit) eine(r) Wahrheit außerhalb der Sprache. Eine Möglichkeit, dieses Paradoxon zu bearbeiten, ist nach Nietzsche Ironie bzw. ironisches Schreiben.

„Nietzsche's irony was not the Romantic irony of celebrating the creative self above and beyond any of its created forms. Nietzsche's irony attempted to affirm the forces of life and will that extended beyond any creative self. He may not have been able to name or speak about the forces that lay beyond language and the human viewpoint, but by writing aphorisms, contradictory observations, retractions and manifestly absurd histories he showed that language was not master of itself“ (Colebrook 2004: S. 99).

Der größte Unterschied zwischen der Ironie Nietzsches und der romantischen Ironie liegt in der Vorstellung davon, wie das Subjekt zu verstehen ist. In der Romantik wird jede sprachliche Äußerung einem Subjekt zugerechnet und dieses als wahrnehmend, schreibend und sprechend antizipiert. Auch wenn die Welt von unübersichtlichen Machtbeziehungen durchzogen ist, wird davon ausgegangen, dass es ein sich zugrundeliegendes Subjekt gibt, welches seine Wahrnehmungen, wenn auch nicht vollends, aber doch annähernd verstehen und artikulieren kann. Nietzsche hingegen versteht dieses Subjekt selbst als einen Effekt von Machtbeziehungen und Grammatik (vgl. ebd.: S. 100 f.).

„Language, for example, is a mode of force, life and action that produces regularities. By speaking in propositions it takes the flux of life and orders it into subjects and predicates. Instead of thinking of pure actions – dancing, for example – our language creates a subject *who* dances“ (ebd.: S. 101, Hervorh. im Original).

Sprache produziert und reguliert also Nietzsche zufolge das Subjekt und weist ihm nicht nur in der Satzstruktur einen Platz zu. Das hat erkenntnistheoretische und ethische Folgen:

„We should use language ironically, being aware that it creates an illusion of relative stability. But we should not think that there is a truer world *behind or before* language, for it is only through language that we can have any priority of before and after, original and secondary, literal and figurative subject and predicate“ (ebd.: S. 101, Hervorh. im Original).

Die Empfehlung, die eigene Sprache bewusst ironisch zu gebrauchen, basiert auf der Annahme, dass es eben nur über den Weg der Sprache einen Zugang zur Welt gibt (vgl. Nietzsche 1873/2015: S. 13). Genauer stellt Ironie dann einen Modus dar, die sprachliche Verfasstheit und die damit einhergehende Relativität oder Offenheit von Bedeutungen mitzusagen bzw. zu markieren. Gerade weil die Welt und damit auch unsere Wahrnehmung sprachlich geformt sind, stellt Ironie sowohl eine Artikulationsweise als auch eine Haltung dar, sich an diese eigene Verwobenheit in der Sprache zu erinnern.

Prominent ausgearbeitet findet sich dieser Gedanke eines ironischen Bezugs auf den eigenen Sprachgebrauch bei Richard Rorty, der mit Ironie die Hoffnung auf ein solidarisches Zusammenleben verbindet. Diese positive Konzeption und politische Wendung von Ironie als einer Eigenschaft des Subjekts soll im Folgenden – auch im Hinblick auf ihren ethischen Wert – weiter erläutert werden.

In *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (1989) steht die Ironie nicht nur im Mittelpunkt des Buchtitels, sondern spielt auch hinsichtlich der Frage nach einem solidarischen Miteinander eine entscheidende Rolle. Rorty geht davon aus, dass „Forderungen nach Selbsterschaffung und nach Solidarität gleichwertig, aber für alle Zeit als inkommensurabel zu betrachten“ sind (Rorty 1989: S. 14). Sein Anliegen ist es, „die Möglichkeit einer liberalen Utopie vorzustellen“ (ebd.: S. 15), in der der Ironismus universell angelegt ist und die sowohl post-metaphysisch als auch post-religiös ist. Ironismus ist dabei nicht als eine Form der Feindseligkeit zu betrachten, sondern hat in diesem Verständnis die Solidarität als Ziel gesetzt (ebd.). Als Solidarität bestimmt Rorty die Fähigkeit zu erkennen, dass „traditionelle Unterschiede“ (ebd.: S. 310) zu vernachlässigen sind und stattdessen die Ähnlichkeit zwischen den Menschen hinsichtlich „Schmerz und Demütigung“ (ebd.) in den Fokus zu rücken – oder kurz ausgedrückt: „Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (ebd.).

Sein Verständnis von Ironie entfaltet Rorty anhand der Figur der „liberalen Ironikerin“¹⁹. (ebd.: S. 14). Als „liberal“ bezeichnet er in Anlehnung an Judith

19 Rorty selbst schreibt explizit von ‚Ironikerinnen‘ und stellt diesen die ‚Metaphysiker‘ gegenüber. Anders als im übrigen Text, habe ich in diesen Passagen das ‚Rorty-Vokabular‘ übernommen und diese Oppositionsbeziehung bzgl. des Genders so belassen.

Shklar Menschen, für die es nichts Schlimmeres gibt, als grausam zu sein (ebd.: S. 128). Ferner ist nach Rorty eine „Ironikerin“ eine Person, die „der Tatsache ins Gesicht sieht, daß ihre zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind“ (ebd.). Kontingenz²⁰ bezeichnet dabei das „Nicht-Notwendige“ oder Zufällige oder „das, was ebenso gut auch anders sein könnte“ (Reese-Schäfer 2013: S. 85). Unter Sprache versteht Rorty in Anlehnung an Nietzsche und Donald Davidson eine Geschichte von Metaphern. In Anlehnung an Davidsons Metapherntheorie unterscheidet er nicht zwischen einem buchstäblichen und metaphorischen Gebrauch von sprachlichen Äußerungen, sondern zwischen einem vertrauten und nichtvertrauten (vgl. Rorty 1989: S. 43 f.). Entsprechend offenbaren metaphorische Ausdrücke keinen kognitiven Gehalt der Sprecher*innen.²¹ Vielmehr funktionieren eingeworfene metaphorische Ausdrücke in Gesprächen als kurze Überraschungseffekte und Unterbrechungen und werden mit der Zeit, wenn ihre Verwendung vertraut wird, zum Teil eines Sprachspiels. Allerdings gibt es nach Rorty kein übergreifendes, sondern mehrere, nebeneinander und zeitlich zueinander verschoben existierende Sprachspiele, in denen sich spezifische Kontexte und Maßstäbe für die Bewertung von Rationalität entwickeln (vgl. ebd.: S. 90 ff.).

Die Ironikerin in Rortys Theorie erfüllt drei Bedingungen: Erstens hegt sie „radikale und unaufhörliche Zweifel an dem abschließenden Vokabular²², das sie gerade benutzt“ (ebd.: S. 127), da sie anderen Vokabularen begegnet ist. Zweitens erkennt sie, dass durch ihr aktuelles, ihr zur Verfügung stehendes Vokabular sich diese Zweifel nicht ausräumen lassen und drittens weiß sie, dass ihr Vokabular der Realität nicht näher ist als andere Vokabulare (ebd.: S. 127 f.).

„Leute dieser Art nenne ich ‚Ironikerinnen‘, weil ihre Erkenntnis, daß alles je nach Neubeschreibung gut oder böse aussehen kann, und ihr Verzicht auf den Versuch, Entscheidungskriterien zwischen abschließenden Vokabularen zu formulieren, sie in die Position bringt, die Sartre ‚metastabil‘ nennt: nie ganz dazu in der Lage, sich selbst ernst zu nehmen, weil immer dessen gewahr, daß die Begriffe, in denen sie sich selbst beschreiben, Veränderungen unterliegen [...]“ (ebd.: S. 128).

20 Rorty arbeitet in seinem Buch drei Arten von Kontingenz heraus: Kontingenz der Sprache, des Selbst und des Gemeinwesens.

21 Dieser Gedanke ist grundsätzlich anders gelagert als die Metapherntheorie von Lakoff/Johnson (2011), die gerade darauf aufmerksam macht, dass unsere Wahrnehmung metaphorisch strukturiert ist.

22 Als „abschließendes Vokabular“ (Rorty 1989: S. 127) bezeichnet Rorty ein „Sortiment von Wörtern“ (ebd.), das Menschen dazu benutzen, um ihre Handlungen, Freuden und Überzeugungen mitzuteilen und zu rechtfertigen. „Abschließend“ sei dieses Vokabular, weil die Nutzer*innen, wenn die Wertigkeit ihrer Sprache angezweifelt werde, keinen sprachlichen (sondern nur einen passiven oder gewalttätigen) Ausweg aus zirkulären Argumenten finden würden (ebd.).

In seinen Ausführungen stilisiert Rorty die Ironie zum Ideal und stellt sie dem „gesunde[n] Menschenverstand“ (ebd.) gegenüber:

„Das Gegenteil von Ironie ist gesunder Menschenverstand. Denn er ist die Parole derer, die alles Wichtige unbefangen in Begriffen des abschließenden Vokabulars beschreiben, das sie und ihre Umgebung gewohnt sind“ (ebd.).

Metaphysiker sind dem ‚gesunden Menschenverstand‘ verbunden, insofern sie davon ausgehen, „daß es eine einzige dauernde Wirklichkeit hinter den vorübergehenden Erscheinungen zu finden gibt“ (ebd.: S. 129). Sie benutzen ihr Vokabular in einem abschließenden Sinne, d. h. sie nehmen an, dass sich ihre Begriffe auf etwas beziehen, „das eine reale Essenz *hat*“ (ebd.).

Ironikerinnen hingegen sehen den gesunden Menschenverstand als eine abendländische Spielart an (ebd.: S. 133) und stellen sich keine Fragen nach der immanenten Natur von Gerechtigkeit etc., da sie nicht an eine immanente Natur oder eine Essenz glauben. Kategorien wie ‚natürlich‘, ‚rational‘ und ‚wissenschaftlich‘ benutzen sie im Kontext eines Sprachspiels. Als Nominalistin und Historistin hinterfrage die Ironikerin ihr Vokabular und ihren Sozialisationsprozess im Sprachspiel, dabei verwende sie philosophische Begriffe wie ‚historische Epoche‘, ‚Perspektive‘, ‚Weltanschauung‘, ‚Vokabular‘ oder ‚Ironie‘ (ebd.: S. 129 f.). Ein abschließendes Vokabular, das als transparentes Verständigungsmedium fungiert und Wissen als wahr und richtig beschreiben kann, halten Ironikerinnen aufgrund der Kontingenz und Historizität von Sprache für nicht erreichbar und auch nicht für sinnvoll. Die Methode der Ironikerinnen ist nicht das Stellen von sokratischen Fragen – diese zeichnen ebenso die Metaphysiker aus (vgl. ebd.: S. 129) –, sondern die Neubeschreibung von Objekten und Ereignissen.²³ Im Zuge dieser Beschreibung von Ereignissen können sie sowohl neue Begriffe einführen als auch alte Begriffe in neuer Bedeutung verwenden (ebd.: S. 134 f.).²⁴

Jens Oliver Krüger fragt in seiner Rezeption Rortys danach, wie sich die Ironikerin, wenn ihr Kennzeichen die Neubeschreibung ist, von einer Skeptikerin und anderen intellektuellen Typen unterscheide. Er kommt zu dem Schluss, dass das Besondere der liberalen Ironikerin darin liege, nicht belehrend vorzugehen und keine Präferenz für bestimmte Beschreibungen zu äußern (vgl. Krüger 2011a:

23 Kritisiert wird Rortys Trennung der Ironie von der Metaphysik u. a. bei Colebrook: „First, irony cannot avoid being metaphysical, for it posits another meaning – an ideal or immaterial sense. Could there be a proposition if there were no non-propositional referent?“ (Colebrook 2004: S. 157).

24 Im Hinblick auf ein solidarisches Miteinander sieht Rorty es als die Aufgabe der Intellektuellen an, eine zugängliche Form der Beschreibung zu wählen. In diesem Sinne sieht er den „moralischen Fortschritt“ (Rorty 1989: S. 310) nicht in philosophischen oder religiösen Texten, sondern in den präzisen Schilderungen von Erfahrungen von Schmerz und Demütigung, wie sie in Ethnografien oder Romanen thematisch werden (ebd.).

S. 76 f.). Selbstironisch sei eine solche Haltung, wenn sie den eigenen Standpunkt als relativ verstehe und gleichsam gelassen mit anderen Standpunkten und Meinungen umgehe. Selbstironie erfülle demnach die Funktion einer Selbstsorge oder „privaten Hygiene“ und sei gesellschaftlich verträglich (vgl. ebd.: S. 77).

Colebrook kritisiert, dass Rorty davon ausgeht, Menschen könnten über ihr Vokabular entscheiden. Mit Bezug auf Judith Butler und Paul de Man merkt sie an, dass jeder menschliche Gedanke an ein ‚wir‘ oder ein ‚Selbst‘ direkt als Effekt von Sprache zu verstehen sei und demnach auch die Entscheidungen für ein Vokabular sprachlich verwickelt bzw. als Effekte von Sprache zu verstehen seien. So sei bei Ironie der Ort des Sprechens auch immer zu berücksichtigen: Nicht jede*r könne aufgrund ihrer*seiner Verwicklung in bestimmte sprachliche Konventionen und gesellschaftliche Positionen eine ironische Haltung äußern (vgl. Colebrook 2004: S. 129; Krüger 2011a: S. 78 f.) oder sich so ausdrücken, dass ihre*seine Ironie auch als solche verstanden werde. Als bedeutsamster Kritikpunkt von Colebrook erscheint mir, dass Ironie häufiger dazu dient, bestimmten sprachlichen Ausdrücken weiter ihren Platz im Sprachgebrauch zu gewähren, als neue Begriffe einzuführen. So kann durch ironischen Sprachgebrauch auch ressentimentgeladenes, rassistisches oder sexistisches Vokabular weiterhin sagbar bleiben.

Im Vorausgriff auf die im weiteren Verlauf dieser Studie verwendeten Theorien steht nun ein poststrukturalistisches Verständnis von Sprache im Vordergrund, welches für die subjektivierungsanalytische Betrachtung von Ironie ein wichtiger Referenzpunkt ist.

b) Ironie im Spiegel eines poststrukturalistischen Zeichenverständnisses

In Abgrenzung zum strukturalistischen Zeichenmodell Ferdinand de Saussures, welches mit den zwei Seiten eines Zeichens binär angelegt ist, entwickelt Derrida ein dekonstruktivistisches Verständnis von Sprache. Genauer wird die strukturalistische Annahme einer Einheit zwischen *signifié* und *signifiant*, die durch die Negation aller anderen Signifikanten in einem geschlossenen Zeichensystem entsteht, radikalisiert, indem er einen positiven Bezug zwischen *signifié* und *signifiant* ablehnt (vgl. Jahrhaus 2002: S. 247 ff.). Der Grundgedanke Derridas ist, dass wir es mit einer unendlichen Kette von Signifikanten zu tun haben, die nicht eine positive Einheit mit einem Zeicheninhalt bilden, sondern wiederum sich nur durch ihre Differenzen auszeichnen.²⁵ Für die Beschreibung dieser unendlichen

25 Am Beispiel erklärt: Die strukturalistische Auffassung von einem Gegenstand und Zeichen „Baum“, der seine Signifikation und Identifikation in einem geschlossenen Zeichensystem als Baum erreicht, weil er „Nicht-Blume“ und „Nicht-Strauch“ ist, wird bei Derrida aufgehoben. Das Vorhandensein eines Signifikats „Baum“ wird bei ihm abgelehnt, stattdessen gebe es eine unendliche Kette von Signifikanten, deren konstitutives Prinzip die Differenz sei; bezogen auf das Beispiel: „Nicht-Blume“, „Nicht-Strauch“ etc. (vgl. Jahrhaus 2002).

Signifikantenkette führt Derrida den Begriff der *différance* ein (ebd.). *Différance* mit dem Buchstaben ‚a‘ statt ‚e‘ markiert nur auf der Ebene des Schriftbilds einen Unterscheid, der auf phonetischer Ebene nicht vernehmbar ist (Derrida 2004b: S. 113).²⁶ Entscheidend für Derrida ist, dass die *différance* „weder Existenz noch Wesen hat“ (ebd.: S. 115) und weder ein Wort noch ein Begriff ist, sondern ein „Bündel“, welches sich dadurch auszeichnet

„daß die vorgeschlagene Zusammenfassung den Charakter eines Einflechtens, eines Webens, eines Überkreuzens hat, welches die unterschiedlichen Fäden und die unterschiedlichen Linien des Sinns – oder die Kraftlinien – wieder auseinanderlaufen läßt, als sei sie bereit andere hineinzuknüpfen“ (ebd.: S. 111, Hervorh. im Original).

Anders als *différence* (mit ‚e‘), die auf ein strukturalistisches Zeichenverständnis verweist, welches zwar arbiträr, aber dennoch durch oppositionelle Differenzen strukturiert ist, rekuriert *différance* nicht auf ein ursprüngliches Signifikat. *Différance* weist vielmehr darauf hin, dass es keine ursprüngliche Bedeutung gibt und beschreibt somit eine „Spielbewegung“ (ebd.: S. 123), die die Differenzen und die Effekte dieser produziert. Dabei ist diese Produktion von Differenzen die Eigenschaft der *différance* und lässt sich nicht auf eine Sache außerhalb der Sprache oder die Tätigkeit eines Subjekts zurückführen (vgl. ebd.)

Aufgrund dieser Art von Zeichenhaftigkeit sind Texte immer nur das, was sie eben nicht sind. Anstelle von einheitsstiftenden Strukturen tritt das Spiel der Signifikanten, welches immer auf andere Texte verweist und Spuren dieser Texte in sich trägt (Jahraus 2002: S. 247 ff.). Als „Spur und Spur des Erlöschens der Spur“, die weder Effekt ist noch eine Ursache hat, beschreibt *différance* eine unendliche „Verweisungsstruktur“ (Derrida 2004b: S. 143) der Zeichen. *Différance* ist für Derrida die Möglichkeit von Bedeutung, insofern ein Element in der Gegenwart sich auf etwas anderes als sich selbst bezieht und darüber auch eine Beziehung zu Elementen aus der Vergangenheit, aber auch die Möglichkeit für zukünftige Verschiebungen, mit sich bringt. Es sind diese Bewegungen des Verweisens, Verschiebens und Aufschiebens, die mit *différance* beschrieben werden, und die nach Derrida in einer „Temporisation“ und „Verräumlichung“ (ebd.: S. 121) münden. Die Gegenwart selbst konstituiert sich demnach über ein „Intervall“, welches eine Trennung von dem vollzieht, was es nicht ist und gleichzeitig eine Trennung von jeder Art von Substanz und Subjekt vollzieht (ebd.: S. 126).

Durch das Kopieren, Verbreiten, Zitieren von Texten ergeben sich neue Bedeutungen und Kontexte, die Derrida zufolge jedoch „niemals absolut bestimmbar“

26 Heinz Kimmerle schreibt in seiner Einführung zu Derrida, dass in *différence* der mindestens doppelte Wortsinn von *différer*, nämlich „aufschieben, verzeitlichen und nicht identisch sein, anderssein“ (Kimmerle 2008: S. 83, Hervorh. im Original) nicht bedacht sei und *différance* hingegen an Vieldeutigkeit erinnere und sie reaktiviere (vgl. ebd.).

und „niemals gesichert und gesättigt“ sind (Derrida 2004a: S. 71). Dies sei darauf zurückzuführen, dass der Kontextbegriff theoretisch zu eng gefasst werde und eine Vorstellung von der Schrift als Sinnübermittlung nötig sei, um die Kommunikation auszudehnen und damit Kontexte erweitern zu können (ebd.).

Im Rahmen ihrer Ausführungen zu Ironie bezeichnet Colebrook *différance* als ein „aconceptual concept“ und beschreibt das Wesen der *différance* folgendermaßen:

“[...] *différance* tries to name that which is always singular, non-identical and incapable of being sustained in any general identity“ (Colebrook 2004: S. 102).

Im Unterschied zur subjektzentrierten romantischen Ironie steht hier die Sprache selbst im Spiel der Signifikanten im Vordergrund: Das bedeutet, dass Sprache immer mehr meint, als sie sagt. Aufgrund der unabschließbaren *différance* vermag Sprache nicht zu klären, wie etwas gemeint ist. So sind Sprache und Schreiben immer durch das Problem der Ironie geprägt. Derrida schreibt von einer notwendigen Unmöglichkeit, wenn er von einer Unterscheidung zwischen Ironischem und Nicht-Ironischem spricht (ebd.: S. 97).

In dem Text *Signatur Ereignis Kontext* (Derrida 2004a) setzt sich Derrida mit der Sprechakttheorie auseinander und kritisiert die dort vorgenommene Trennung zwischen einer konventionellen, normalen und einer nicht-normalen Sprache, deren Sprechakte durch ‚Parasitierung und Verkümmerng‘ immer Gefahr liefen zu misslingen. Derrida hinterfragt Austins sprachliches Ideal²⁷, welches in einer Eindeutigkeit der Aussage und Transparenz der Intention besteht.

„Denn ist nicht schließlich das, was von Austin als Anomalie, Ausnahme ‚unernst‘ ausgeschlossen wird, nämlich das *Zitat* (auf der Bühne, in einem Gedicht oder im Selbstgespräch) die bestimmte Modifikation einer allgemeinen Zitathaftigkeit – vielmehr einer allgemeinen Iterabilität – ohne die es nicht einmal einen ‚gelungenen‘ Performativ gäbe?“ (Derrida 2004a: S. 98).

Derrida zufolge muss ein „‚gelungenen‘ Performativ“ immer „unrein“ (ebd.) sein, da keine performative Aussage möglich ist und gelingen kann, wenn sie nicht als ein iterierbares Muster oder als ein Zitat identifizierbar ist (ebd.: S. 98 f.). Eine Unterscheidung zwischen einer ernsten und unernsten Sprache lehnt Derrida aufgrund der Ungesättigtheit des Kontextes und der allgemeinen Iterabilität ab.²⁸ Jedes Zeichen, ob schriftlich oder gesprochen, kann nach Derrida zitiert werden

27 Erläuterungen zu Austins Sprechakttheorie finden sich in Kapitel 3.2.1.

28 Der Begriff Iterabilität leitet sich von *iter* (nochmals) und von *itara* ab, welches auf Sanskrit ‚anders‘ bedeutet. Derrida beschreibt hiermit das Wesensmerkmal schriftlicher Zeichen: um lesbar zu sein, müssen diese wiederholbar sein. Iterabilität beschreibt die Verknüpfung von Wiederholung und Andersheit (Derrida 2004a: S. 79 f.).

und entsprechend mit Kontexten brechen und neue eröffnen. Diese Möglichkeit zum Zitieren bzw. diese Iterabilität der Zeichen, die Derrida auch als Aufpropfen (vgl. ebd.: S. 89) bezeichnet, stellt keinen Sonderfall dar, sondern beschreibt vielmehr die grundlegende Funktion des Zeichens (vgl. ebd.: S. 98 f.). Ironische Äußerungen sind demzufolge keine ‚Anomalien‘, sondern Teil der gewöhnlichen Sprache und operieren vor unvollständigen Kontexten.

Die hier ausgeführte Perspektive Derridas auf Sprache ist für diese Arbeit von Bedeutung, da sie die Schwierigkeit und Unmöglichkeit zeigt, Ironie in Texten feststellen und beschreiben zu können. Ebenso kann in Anlehnung an Derrida festgehalten werden, dass in ironischen Äußerungen in Form des Anzeigens von einer Differenz zwischen Zeichen und Bezeichnetem ein grundsätzliches Problem von Sprache sichtbar wird. Das für jede Art des Sprechens konstituierende Prinzip der *différance* wird in Ironie hervorgehoben und selbst thematisiert, während in sogenannten ernsthaften oder wahren Sprechweisen die Differenzen nicht expliziert werden. Aufgrund dieser Offenlegung der Differenz ist Ironie ein Phänomen, durch welches die Grundproblematik von Sprechen und Verstehen selbst zum Thema wird.

Dieser zeichentheoretische Einsatz wird im Folgenden ergänzt, indem die subjekttheoretischen Konsequenzen benannt werden, die Ironie als Ausdruck von Handlungsfähigkeit begreifbar machen.

c) Ironie als poetische und politische Handlungsfähigkeit des Subjekts

Der für die poststrukturalistischen Theorieansätze charakteristische Gedanke, dass Sprache die Welt und das Selbst strukturiert, ist ebenso leitend für die Theorien Paul de Mans (vgl. Colebrook 2004; Krüger 2011b). In Auseinandersetzung mit Friedrich Schlegel artikuliert er ein umfassendes Verständnis von Ironie, welches er in Bezug auf Narrationen entwickelt (vgl. de Man 1996). Grundlegend für de Man ist dabei der Gedanke, dass das Selbst nur durch und in Erzählungen entsteht und von diesen geformt wird. Folglich gibt es auch nicht die Möglichkeit, über ein Selbst zu sprechen, welches erzählt oder sich außerhalb einer Erzählung befindet (vgl. Colebrook 2004: S. 109). Die Sprache rekuriert nicht auf eine außersprachliche Welt, die vor jeder Bedeutungs- und Bezeichnungspraxis existiert, erst in der Erzählung wird die Welt und auch das Selbst hergestellt und geformt. Poetische Ausdrucksweisen bearbeiten diese Illusion einer außersprachlichen Existenz, indem sie die Produktionsweise einer erzählten Welt reflektieren und gleichzeitig über die erzählende Figur eine subjektive Sichtweise aufzeigen. Colebrook schreibt, dass für de Man der Fokus auf Literatur als „an insistence of the impossibility and inescapability of the subject“ zu verstehen sei (ebd.: S. 110, Hervorh. im Original). Ironie unterbricht und stört de Man zufolge jede narrative Systematik, selbst die von allegorischen Ausdrücken, und sei der Grund für die Unmöglichkeit einer konsistenten Erzähltheorie:

„So one could say that any theory of irony is the undoing, the necessary undoing, of any theory of narrative, and it is ironic, as we say, that irony always comes up in relation to theories of narrative, when irony is precisely what makes it impossible ever to achieve a theory of narrative that would be consistent“ (de Man 1996: S. 179).

Auch wenn Ironie nach de Man immer wieder auf die Unmöglichkeit einer umfassenden Erzählung zurückwirft und entsprechend auch an die Unmöglichkeit einer umfassenden Theorie des Narrativen erinnert, ist bei ihm die Literatur der Ort, an dem so etwas wie ein authentisches Sprechen überhaupt möglich werden kann, weil hier die zeitliche Struktur sowie die Erzählperspektive in ihrer Produktion selbst reflektiert werden. De Man gibt keine Definition von Ironie, sondern stellt vielmehr heraus, dass Ironie als ein Modus begriffen werden kann, in dem die narrative Struktur des Selbst (vom Selbst) zum Thema (gemacht) werden kann.

Während de Man die Literatur als den Bereich hervorhebt, in dem die sprachliche Verfasstheit des Subjekts bearbeitet wird, rückt die Theorie Judith Butlers die Performativität, also das sprachliche Handeln mit seinen machtvollen und politischen Konsequenzen, in den Vordergrund. Auch für Butler gibt es kein Selbst außerhalb der Sprache. Um intelligibel zu werden und ein ‚jemand‘ zu sein und zu bleiben, muss das Subjekt sich einer geschlechtlichen Ordnung unterwerfen und eine spezifische geschlechtliche Identität aufführen.

„Daß der geschlechtlich bestimmte Körper performativ ist, weist darauf hin, daß er keinen ontologischen Status über die verschiedenen Akte, die seine Realität bilden, hinaus besitzt. Dies bedeutet auch: Wenn diese Realität als inneres Wesen fabriziert/erfunden (*fabricated*) ist, erweist sich gerade die Innerlichkeit als Effekt und Funktion eines entschieden öffentlichen, gesellschaftlichen Diskurses bzw. der öffentlichen Regulierung der Phantasie durch die Oberflächenpolitik des Körpers oder der Grenzkontrolle der Geschlechtsidentität, die das Innen vom Außen differenziert und so die Integrität des Subjekts stiftet“ (Butler 1991: S. 200).

Es ist das Aufführen dieser geschlechtlichen Identität, welches einerseits das Subjekt als solches anerkennbar werden lässt und dabei gleichzeitig die Illusion bedient, dass es ein zugrundeliegendes Selbst oder einen ‚natürlichen‘ Körper gibt, der sein ‚Inneres‘ ausdrückt (ebd. sowie Colebrook 2004: S. 127). Auch wenn Butler Ironie nicht als zentrale Bezugsgröße markiert, liest Claire Colebrook Butlers Überlegungen zur Geschlechter-Identität und hier insbesondere die Verweise auf die Travestie sowie auf die Parodie durchaus als einen Beitrag, in denen Facetten des Ironischen durchscheinen. Butler geht davon aus, dass

„die Travestie auch die Unterscheidung zwischen einem seelischen Innen- und Außenraum grundlegend subvertiert und sich sowohl über das Ausdrucksmodell der

Geschlechtsidentität als auch über die Vorstellung von einer wahren geschlechtlich bestimmten Identität (*gender identity*) lustig macht“ (Butler 1991: S. 201).

Über die Parodie einer Geschlechtsidentität rückt Butler zufolge in den Vordergrund, dass das sogenannte ‚natürliche Geschlecht‘ bzw. die Annahme eines ‚Originals‘ selbst enttarnt und damit hinfällig sind. Vielmehr wird Butler zufolge in der Imitation einer Geschlechtsidentität einerseits sichtbar, dass diese eben „selbst nur eine Imitation ohne Original ist“ (ebd.: S. 203) und andererseits entnaturalisiert sie die Geschlechtsidentität und zeigt die „Kontingenz in der Beziehung“ (ebd.: S. 202) zwischen *sex* und *gender*. Weiter führt Butler aus, dass die Parodie zu einer Verschiebung und Pluralisierung von Identitäten führt und eben durch die Praktiken der Re-Kontextualisierung und Re-Signifizierung die Annahme einer wesenhaften, natürlichen Geschlechtsidentität innerhalb hegemonialer, gesellschaftlicher Strukturen durchkreuzt (ebd.: S. 203). Es sind diese Hinweise auf die Möglichkeit einer veränderten Handlungsfähigkeit, die Colebrook dazu veranlassen, bei Butler Ironie zu entdecken, insofern in der Imitation die machtvollen Effekte des heterosexuellen Diskurses enttarnt werden können:

„By performing differently, by acting in ways that are not recognised as reducible to heterosexual norms, the illusion of matter as having a natural sex is undone“ (Colebrook 2004: S. 128).

Dass eine solche Deutung von Ironie als Form politischer Handlungsfähigkeit jedoch keineswegs zwingend ist, wird in den Überlegungen Gilles Deleuze' zum Verhältnis von Ironie und Humor deutlich. Besonders sichtbar wird die Verwicklung von Ironie mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Analysen von Linda Hutcheon, die ebenfalls im Folgenden kurz skizziert werden.

d) Ironiekritische Positionen

Gilles Deleuze²⁹ thematisiert Ironie gemeinsam mit und in Abgrenzung vom Humor.³⁰ Mit einer Kritik an dem Wesen der Sprache, welches seiner Auffassung nach weder auf Bedeutungen noch Bezeichnungen gründet, leitet Deleuze in

29 Deleuze hat viele seiner philosophischen Arbeiten zusammen mit Félix Guattari verfasst und Colebrook weist darauf hin, dass die Auseinandersetzungen mit Ironie als gemeinsame Arbeit beider Theoretiker betrachtet werden müssen (Colebrook 2004: S. 131). Da sich dieser Teilabschnitt auf *Logik des Sinns* und *Differenz und Wiederholung* bezieht, findet Guattari nur in dieser Fußnote Erwähnung.

30 So wie Deleuze in seinen Arbeiten den philosophischen Konzepten Platons (Idee, Höhe, Ewigkeit) die Begriffe ‚Einzigartigkeit‘, ‚Oberfläche‘ und ‚Ereignis‘ gegenüberstellt, stellt er in *Logik des Sinns* (1993) auf gleiche Weise ‚Ironie‘ und ‚Humor‘ einander gegenüber.

Logik des Sinns (1993) das Kapitel *Vom Humor* ein. Jede Frage nach einer Bedeutung wird ihm zufolge mit einer Bezeichnung oder einem Zeigen beantwortet, doch lösen solche Bedeutungsgebungen sich durch weitere Bezeichnungen ab und werden somit „bedeutungs-los“ (Deleuze 1993: S. 171). Die Sinnherstellung passiere dort, wo es nichts zu bedeuten und nichts zu bezeichnen gibt, nämlich an der Oberfläche. Reine Ereignisse und Singularitäten seien dort in ihrem Zufallselement und unabhängig von Individuum und Person (ebd.: S. 171 f.). Ironie hingegen gründe auf einer sich erinnernden und sprechenden Subjektivität, also einem Individuum, das über einen bestimmten Gegenstand in einer konventionellen Sprache spricht.

„Die klassische Ironie wirkt als Instanz, die für die Koextensivität des Seins und des Individuums in der Welt der Repräsentation sorgt. So wird nicht nur das Universelle der Idee, sondern das Urbild einer reinen und im Verhältnis zu den ersten Möglichkeiten rationalen Sprache zum Mittel natürlicher Kommunikation zwischen einem vollkommen individuierten Gott und den abgeleiteten Individuen, die er erschafft; und genau dieser Gott ermöglicht einen Aufstieg des Individuums zur universellen Form“ (ebd.: S. 174).

Ironie stellt nach Deleuze immer einen Bezug zwischen sprechendem Individuum und Idee her und erlegt den Singularitäten der Oberfläche eben diese Grenzen von Individuum und Idee auf (ebd.: S. 171 ff.).

In *Differenz und Wiederholung* führt Deleuze Ironie und Humor als politische Handlungsmöglichkeiten weiter aus und bezeichnet sie als „eine Kunst der Prinzipien, als eine Kunst, zu den Grundsätzen hinaufzusteigen und sie zu Fall zu bringen“ (Deleuze 2007: S. 20). Da Ironie ihm zufolge mit vorgegebenen Bedeutungen und Ideen verhaftet ist, ist die sichere Strategie, das Gesetz „zu Fall“ (ebd.) zu bringen nach Deleuze der Humor. Durch eine unterwürfige und pedantische Befolgung des Gesetzes ist es somit möglich „das Gesetz [zu] umgehen und in den Genuß der Lüste [zu] kommen“ (ebd.). Im Humor als „Kunst der Folgen und Abstiege, der Schweben und des Falls“ (ebd.) sieht Deleuze einen neuen Wert, da er auf der Oberfläche, nämlich dort, wo Sinn hergestellt werde, operiert.

„Denn wenn die Ironie die Koextensivität des Seins und des Individuums oder des ‚Ich‘ und der Repräsentation ist, ist der Humor diejenige des Sinns und des Unsinn; [...]“ (Deleuze 1993: S. 178).

Die Gegensatzbeziehung zwischen Unsinn und Sinn wird laut Deleuze über den Humor beendet, der sowohl Bezeichnung als auch Bedeutung außer Kraft setzt (ebd.: S. 177 f.).

„Es ist der Humor als Kunst der intensiven Quantitäten, der mit dem Individuum und seinen individuierenden Faktoren spielt. Der Humor zeugt von den Spielen des Individuums als Lösungsfällen hinsichtlich der Differenzierungen, die er bestimmt, während die Ironie ihrerseits die nötigen Differentationen im Kalkül der Probleme oder in der Bestimmung ihrer Bedingungen betreibt“ (Deleuze 2007: S. 311).

Im Humor sieht Deleuze Handlungsoptionen und eine wirklich individuelle Strategie, während die Ironie als Teil einer großen vordifferenzierten Idee eingeschränkt bleibt, insofern sie reaktiv sei und lediglich auf Ebene des Allgemeinen operiere. Colebrook führt in diesem Zusammenhang an, dass Deleuze' Kritik an der Ironie gleichsam eine Kritik an Machtverhältnissen und Normen ist, die das Leben in bestimmte Ordnungen und Werte strukturieren und damit auf bestimmte Identitäten reduzieren. Ironie bleibt in diesem Verständnis immer ein Teil der unterwerfenden Strukturen und kann aufgrund ihrer unlösbaren Verbindung mit einer Idee oder einer vorgegebenen Ordnung kein Gegenpol der Macht sein. Deleuze' Konzeption von Humor hingegen, welche Colebrook mit dem Begriff der *superior irony* kennzeichnet, verspricht eine politische Handlungsfähigkeit, insofern er die Möglichkeit individueller Handlungsstrategien bereithält (Colebrook 2004: S. 150).

Festzuhalten ist, dass Humor nach Deleuze als Spiel mit den Bedeutungen individuelle Handlungsmöglichkeiten bietet. Ironie hingegen verfährt in bekannten Mustern und bleibt in diesen, wobei sich dann die Frage stellt, wie sich Humor und Ironie voneinander unterscheiden lassen. Schließlich gibt es Fälle, in denen Ironie eben nicht nur vor einer Bedeutungsfolie verfährt, wie im klassischen Sinne von *Tadel durch Lob*. Vielmehr gibt es Formen, die mehrere Bedeutungshorizonte aufrufen, die wiederum in ihrer Vielstimmigkeit und Uneindeutigkeit definitive (Rück-)Bezüge verwischen und verunmöglichen. Anders ausgedrückt, kann das Spiel mit den unterschiedlichen Bezügen zu einem verschwommenen Sinn führen und eben dann auch im Sinne von Deleuze durchaus humoristisch verfahren. Abseits dieser Fragen nach der Unterscheidbarkeit von Humor und Ironie, wird mit Deleuze' ironie-kritischer Perspektive die Verwicklung von Ironie mit Machtverhältnissen sichtbar. Es ist die Verbindung mit unterschiedlichen konventionellen Bedeutungshorizonten, die Ironie auch als eine machtvoll Geschehen erscheinen lassen und entsprechend das Verstehen von sowie das Antworten auf Ironie als einen sehr exklusiven und voraussetzungsvollen kommunikativen Modus begreifen lassen.

Vor diesem Hintergrund ist entsprechend zu fragen, wer innerhalb von Macht- und Herrschaftsverhältnissen überhaupt wen ironisieren kann? Gerade im Hinblick auf rassistische, sexistische und andere Arten diskriminierender und ressentimentgeladener Sprechweisen scheint es geboten, für die Verwicklung von Ironie mit Ungleichheitsverhältnissen zu sensibilisieren. Entsprechend wird im

Folgenden auf Linda Hutcheon verwiesen, die in ihrem Buch *Irony's edge. The Theory and Politics of Irony* (1994) herausstellt, dass Ironie auch durchaus gewaltvoll verfahren kann.

Hutcheon beschreibt Ironie als „discursive practice or strategy“ (Hutcheon 1994: S. 3), die ein Teil von Machtbeziehungen und an Ex- und Inklusion gekoppelt ist.

Dabei steht die Frage danach, wie Ironie genutzt und verstanden wird bzw. fehlschlägt, im Fokus ihrer Untersuchungen. Das kennzeichnende Merkmal von Ironie ist bei Hutcheon ein provozierendes und Emotionen auslösendes Moment. Bezüglich der Interpretation bzw. des Verstehens von Ironie resultiert dann entsprechend eine Einteilung in „those who ‚get‘ it and those who don't“ (ebd.: S. 2), wobei die zweite Gruppe als ‚Opfer der Ironie‘ adressiert wird. Krüger übersetzt *egde* bei Hutcheon als eine Kante, Ecke oder Schneide, an der man sich stoßen und verletzen kann und merkt mit Hinblick auf das folgende Zitat an, dass Ironie verletzend und sozial gefährlich sein kann (Krüger 2011a: S. 92f.). „Irony may play on the edge, but it also forces people to the edge, and sometimes over it“ (Hutcheon 1994: S. 43). Hutcheon interessiert sich nicht für eine poetische und umfassende Ironie wie sie in der Romantik oder auch bei Rorty gedacht wird. Vielmehr fragt sie danach, wie Ironie funktioniert und ihre Effekte erzielt:

„I have artificially isolated [...] a series of elements that, in practice, work together to make irony happen: its critical edge; its semantic complexity, the ‚discursive communities‘ that, I will argue, make irony possible [...]“ (ebd.: S. 4).

Im Rahmen ihrer Analyse konzentriert sich Hutcheon auf verbale und strukturelle Ironie, also auf Äußerungen und Bilder sowie auf geronnene, viel verwendete Ironie, die dominante gesellschaftliche Perspektiven vermitteln. Dabei rückt Hutcheon Macht- und Diskriminierungsverhältnisse (*class, race, gender etc.*) in den Fokus ihrer Analysen und widmet sich dem ironischen Sprechen aus einer postkolonialen Perspektive (ebd.: S. 5). Am Beispiel der Ausstellung im *Royal Ontario Museum* in Toronto mit dem Titel *Into the Heart of Africa*³¹, gegen die aufgrund ihrer rassistischen Konzeption demonstriert und protestiert wurde, zeigt sie auf, dass Darstellungen, die einige als ironisch bezeichnen, gewalttätig sein können. „The ironies in ‚Into the Heart of Africa‘ could not be explained by any simple antiphrastic semantic model or any theory of meaning substitution: [...]“ (ebd.: S. 178). Vielmehr berücksichtigt die als solche beanspruchte ‚Ironie‘ dieser Ausstellung nicht, dass das Verständnis dieser ironischen Sprechweisen auf einem rassistischen und kolonialen Kontext gründet und dieser dafür

31 Zur Aktualität und zum Verlauf der Proteste gegen die Ausstellung im Jahr 1990: vgl. http://www.thestar.com/entertainment/visualarts/2014/10/23/of_africa_at_the_rom_aims_to_repair_old_wounds.html (Zugriff am 15.01.24).

entscheidend ist, die Sprech- und Darstellungsweisen als ironisch und nicht als gewaltvoll zu bezeichnen. In diesem Zusammenhang zeigt Hutcheon, wie im Modus der Ironie das Sprechen der Kolonisierenden legitim bleibt bzw. erneut legitimiert wird und so gewaltvolle Kontinuitäten gestiftet werden: „It still allows the voice of colonialism to speak, even in quotation marks“ (Colebrook 2004: S. 159).

Dass im Modus der Ironie diskriminierendes und verletzendes Sprechen möglich bleibt, geht auch mit dem Umstand einher, dass keine wirkliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen erfolgt. Das Verharren im Spielerischen immunisiert für Grenzen und Diskriminierung und kann die eigene privilegierte Positionierung nicht in den Blick bekommen. Dementsprechend geht es hier um die Sensibilisierung für voraussetzungsreiche und exkludierende Modi. Gerade bezüglich gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse spaltet Ironie nach Hutcheon in diejenigen, die dazugehören und diejenigen, über die gelacht wird (Hutcheon 1994: S. 2). Auch wenn das Sprechen in Anführungszeichen markiert, dass das Gesagte nicht so gemeint war, ist es doch eine Art der Positionierung und eine Geste, die durchaus hierarchische Verhältnisse reproduziert und so oft als eine Selbstvergewisserungsgeste dient. Darüber hinaus ist es problematisch, dass der Verweis, es sei ironisch gemeint, oft schon selbst als eine Entschuldigung fungiert und es schwierig macht, jemanden zu beschuldigen. Sich Kommentierungen auf Kosten Benachteiligter zu verkneifen oder, wenn das nicht geht, sie zu entschuldigen und dabei die eigene privilegierte Haltung etwas demütiger zu füllen, ist vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse geboten. Es ist die Verwicklung von Ironie mit den gesellschaftlichen Verhältnissen oder eben *Irony's Edge* (Hutcheon 1994), die sie auch unabhängig von der Intention der Sprechenden zu einer risikoreichen und potenziell verletzenden Geste werden lassen kann.

1.1.4 Resümee

Ziel dieser Auseinandersetzung war es eine Landschaft unterschiedlicher Ironie-Konzeptionen zu skizzieren und dabei ihre Breite entlang historischer Schlaglichter hervorzuheben. Abschließend möchte ich nun vier Aspekte hervorheben, die mir für die folgende empirische und theoretische Untersuchung zu Ironie wichtig erscheinen. Erstens kann *Ironie als eine Haltung zu Wissen und zur Wahrheit* bezeichnet werden und markiert damit eine subjekttheoretische Position. Diese besteht darin, dass das Subjekt nicht einfach über Wahrheit und Wissen verfügt. Vielmehr ist Ironie ein Weg zum Wissen oder ein Modus mit der Unverfügbarkeit von Wahrheit oder mit dem eigenen Nicht-Wissen umzugehen. Zudem lässt sich Ironie – zweitens – als ein *sprachlich realisiertes, rhetorisches Phänomen* begreifen, das entweder durch Gegenteilsrelationen oder Uneindeutigkeiten bestimmt werden kann

und ebenso auch grundsätzlich die Verwobenheit des Subjekts mit sprachlichen Bezeichnungen und seine Abhängigkeit von Ansprachen thematisiert. Während in der antiken Rhetorik Ironie klassischerweise bewusst eingesetzt wird, um andere zu überzeugen, artikulieren ironische Äußerungen nach einem romantischen Verständnis ein spezifisches Verhältnis des Subjekts zur Welt. Wenn Sprache in der Romantik als ein Medium des Subjekts bzw. als Ausdruck von Subjektivität begriffen wird, ist das Subjekt in poststrukturalistischen Ansätzen hingegen selbst als ein Effekt von Sprache zu verstehen. Die Annahme, dass die Sprache dem Subjekt vorausgeht, hat dann zur Folge, dass Ironie nicht nur als Ausdruck eines sprechenden/schreibenden Subjekts gedacht werden kann, sondern – aufgrund der *différance* – das Problem der Ironie jeden Akt des Schreibens/Sprechens potenziell begleitet. Vor diesem Hintergrund kann Ironie dann als eine Verhältnissetzung zu dieser eigenen Verwobenheit mit der Sprache gedeutet werden, insofern die Unmöglichkeit über die Sprache die Wahrheit auszudrücken markiert wird.

Drittens lässt sich im Rahmen dieser Ausführungen *Ironie als normativ ambivalentes Phänomen* begreifen.³² So zeichnen die antiken Verknüpfungen von Ironie mit Tugend und Feingefühl oder Unehrllichkeit und Überheblichkeit ein Spannungsfeld, das auch pädagogische Lesarten zu Ironie bestimmt, wie im nächsten Abschnitt noch erläutert wird (vgl. bspw. Aßmann 2008). Ferner lassen sich die Hinweise auf die poetischen, parodistischen und politischen Möglichkeiten des Sprechens als eine Option deuten, über Ironie Handlungsfähigkeit zu erlangen, wenn durch spezifische Aneignungen Bedeutungen verschoben werden. Dass neben diesen empowernden Aspekten Ironie aber immer auch in Machtstrukturen gefangen bleibt und diese eben nicht nur stören, sondern auch reproduzieren kann, zeigen Beispiele verletzenden und diskriminierenden Sprechens. Während Ironisierungen durchaus als widerständige Akte gelesen werden können, zeigen andere Sprechakte, dass Ironie zudem ein Modus ist, verletzendes und diskriminierendes Sprechen weiter zu legitimieren und so auch daran beteiligt sein kann, gesellschaftliche Ungleichverhältnisse zu stabilisieren.

Viertens zeigt diese Auseinandersetzung, dass unterschiedliche Ebenen des Sozialen Anknüpfungspunkte für Ironie geben, wenn Ironie in Sprache und Sprechen situiert wird und als Verhältnissetzung zu Wissen, Wahrheit, Welt sowie zu Anderen oder als spezifische Handlungsfähigkeit des Subjekts gedeutet wird. Auch wenn es in den hier aufgerufenen Konzeptionen weniger explizit herausgestellt wird, legt diese Bandbreite der Ironie-Deutungen nahe, Ironie als ein *soziales Phänomen* zu bestimmen. Dieser Spur wird in der folgenden Untersuchung nachgegangen, indem sich das Erkenntnisinteresse auf die sozialen Funktionen und

32 Kurz gesagt: Während bspw. in den Lesarten von Schlegel, Rorty, de Man bis hin zu Butler Ironie überwiegend ‚positiv‘ konnotiert ist, wird in den Lektüren von Aristophanes über Hegel und Kierkegaard bis zu Deleuze und Hutcheon vermehrt über Gefahren der Ironie nachgedacht bzw. deren Einholung empfohlen.

Effekte ironischen Sprechens im Schulunterricht konzentriert. Im Fokus dieser erziehungswissenschaftlichen Studie stehen nun Fragen danach, *wie* wir *was* ironisch kommunizieren und *welche* Funktionen Ironie im Miteinander erfüllt. Doch bevor diese Fragen im Lichte einer subjektivierungsanalytischen Forschungsperspektive methodologisch und empirisch aufgenommen werden, widmet sich der folgende Abschnitt unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen von Ironie und Pädagogik.

1.2 Ironie und Pädagogik – Verhältnisbestimmungen

Es sind die antiken Erzählungen (von) der Figur des Sokrates, in denen sich Pädagogik und Ironie treffen. So wird einerseits die Haltung zu Wahrheit und Wissen als ironisch bezeichnet und andererseits eben diese Methode, das eigene Wissen über Fragen infrage zu stellen und darüber schrittweise zur Wahrheit zu gelangen, als pädagogisch assoziiert (vgl. exempl. Aßmann/Krüger 2011; Krüger 2011a; Horster 1994; Thompson 2011). Anhand der Figur des Sokrates zeigt sich, so Christiane Thompson, dass „die konstitutive Bedeutung von Unbestimmtheit und Ironie in Erziehung und Bildung“ (Thompson 2011: S. 69) grundlegend für das pädagogische Denken sind. Mit Salvatore Attardo (2000) lässt sich die sokratische Ironie pointiert als „the pretense of ignorance of a given topic, for pedagogical purposes“ (Attardo 2000: S. 795) beschreiben. Als „paradigmatisch für das Kernstück pädagogischer Praxis“ (Ruhloff 2012) stellt die sogenannte sokratische Methode, die sich insbesondere in der fragenden Strukturlogik von Unterricht zeigt, eine zentrale didaktische Bezugsgröße dar (vgl. bspw. Krohn/Loska 2000; Horster 1994). Jens Oliver Krüger schreibt, dass die Sokratische Ironie im schulischen Kontext oft „als vielversprechendes pädagogisches Mittel“ und als didaktischer Trick angesehen werde (Krüger 2011a: S. 197). Wenn Sokrates sich unwissend stellt und in seiner fragenden Haltung nach Belehrung verlangt, verfolgt diese als ironisch beschriebene Haltung das Ziel, dass eigentlich die Befragten belehrt werden bzw. aus diesen Fragen eben etwas lernen sollen. Gleichzeitig kann – Krüger zufolge – diese Haltung eben auch als „Nicht-Verstellung“ und dann auch als „Nicht-Ironie“ gedeutet werden, wenn die Fragenden sich ihrem Wissen selbst nicht sicher sind. Die sokratische Methode, die auf dem dialogischen und fragenden Prinzip beruht, würde dann das Gegenüber dazu auffordern, selbst Position zu beziehen, ohne sich einer wissenden Autorität sicher zu sein. In dieser Lesart wird die sokratische Ironie „sowohl als Strategie der Vermittlung wie als Verhältnis zu Strategien der Vermittlung aufgefasst“ (ebd.: S. 199).³³

33 Kritisch auf die sokratische Ironie bezieht sich Sven Drühl, der mit Verweis auf den transzendental-skeptischen Ansatz konstatiert, dass die Verstellung der sokratischen Ironie den Lernenden die Autonomie im Denken abspricht, die ja eigentlich Ziel pädagogischen Handelns sein sollte (Drühl 1998: S. 23).

Doch während einerseits die Verstellung des Sokrates' als weise Absicht rezipiert wird, die sich der Suche nach Wahrheit verpflichtet, finden sich andererseits auch in pädagogischen Kontexten Bezugnahmen auf die Kehrseite der Ironie (vgl. Aßmann 2008), die ebenso in den antiken Bedeutungsfacetten des Begriffs angelegt ist, wenn der *iron* als Heuchler auftritt (vgl. Theophrast 1972). Allein vor diesem begriffshistorischen Hintergrund erscheint es nicht verwunderlich, dass die Verwendung von Ironie in pädagogischen Beziehungen – wie zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen – umstritten ist. Während es Stimmen gibt, die Ironie als eine Überlegenheitsgeste der Erziehenden lesen, gibt es durchaus Autor*innen, die den Gebrauch von Ironie befürworten (vgl. Aßmann/Krüger 2011), sofern sie einerseits Situationen entspanne und andererseits hegemoriale Verstrickungen des pädagogischen Alltags thematisiere und bisweilen offenlege (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014).

Auch wenn es mir im Folgenden nicht darum geht zu fragen, ob Ironie pädagogisch zu befürworten ist oder nicht, sondern ich aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive die sozialen Funktionen ironischen Sprechens im Schulunterricht untersuchen möchte, erfolgt an dieser Stelle eine Übersicht über spezifische Verhältnisbestimmungen von Ironie und Pädagogik. In einem ersten Schritt geht es dabei um die Frage nach dem Ironieverstehen von Kindern und den pädagogischen Wert von Ironie. Dabei werden Argumentationen präsentiert, die sich gegen bzw. für eine Verwendung von Ironie in pädagogischen Settings aussprechen (1.2.1). Der zweite Teil widmet sich dem Verhältnis von Ironie und Bildung entlang von drei Momenten. Während erstens Ironie als ein Anlass für transformatorische Bildungsprozesse gelesen werden kann, gibt es zweitens durchaus programmatische Forderungen Ironie als Bildungsziel zu veranschlagen und drittens Bildung als ein ironisches Unterfangen zu konzeptualisieren (1.2.2). Weniger programmatische Argumentationen sind im dritten Teil zu finden, wenn Ironie auf pädagogisches Handeln bezogen wird und hier grundsätzlich als ein Moment erscheint, in dem die Ungewissheit pädagogischen Handelns thematisierbar wird (1.2.3). Die vierte Station in diesem Kapitel widmet sich den erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die einen empirischen Zugang zu Ironie wählen. Zum Untersuchungsfeld der Studie passend, stehen hier Studien im Vordergrund, die ironisches Sprechen im Kontext von Schule und Unterricht analysieren (1.2.4). Mit einer Verortung der eigenen Studie wird eine Überleitung zu Kapitel 2 angebahnt, welches mit *Subjektivierung* eine veränderte Forschungsperspektive auf Ironie entwirft (1.2.5).

1.2.1 (Un)pädagogische Ironie?

Den Sammelband *Ironie in der Pädagogik* (2011) leiten Alex Aßmann und Jens Oliver Krüger damit ein, dass Ironie in Erziehungsprozessen vorwiegend mit

Vorbehalt begegnet wird und es nur wenige Arbeiten gibt, die den Gebrauch von Ironie in pädagogischen Kontexten würdigen. Positionen, die Ironie ablehnen, argumentieren, dass Ironie für Kinder unverständlich sei und Pädagog*innen, die mit ihren Zöglingen ironisch kommunizieren, nicht verständnisvoll seien. Zudem könne diese Form des uneigentlichen Sprechens die Kinder verletzen und sei Ausdruck der Überlegenheit der Erziehenden (Aßmann/Krüger 2011: S. 9).

Entlang von Textauszügen aus Herman Nohls *Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935/2002) arbeitet Alex Aßmann heraus, dass Ironie als unpädagogisch aufgefasst wird, da Pädagog*innen, die Kindern ironisch begegnen, diese nicht ernstnehmen würden. Die Engführung von Ironie mit Spott, mit der Nohl (1935/2002: S. 193 f., zit. nach Aßmann 2008: S. 50 f.) argumentiert, wird dabei durch ein sehr positives und pädagogisches Verständnis von Humor verstärkt.³⁴ Während Humor als Freiheit der Lehrkraft dazu beitrage, dass sie gute pädagogische Arbeit leiste und das Kind angemessen behandle, sei Ironie eine Form der Kommunikation, in der sich die Überheblichkeit der Erziehenden gegenüber den Kindern ausdrücke (vgl. ebd.; Krüger 2011a: S. 145 ff.).³⁵

Aßmann skizziert die Vorbehalte gegenüber Ironie weiterführend historisch, indem er auf Erziehungsideale in den 1960er Jahren hinweist. Mit Bezug auf das Werk *Erziehungspsychologie* von Anne-Marie und Reinhard Tausch stellt er dar, dass durch Authentizität sowie durch das aufrichtige Interesse der Erziehenden an den Empfindungen der Kinder Erziehung gelinge. So werde den Kindern ermöglicht, sie selbst zu sein bzw. zu werden (Tausch/Tausch 1963). Auch wenn Tausch und Tausch nicht explizit über Ironie schreiben, könne ihre Auffassung von Ironie – laut Aßmann – als Gegenteil von Aufrichtigkeit verstanden werden, welche die Entwicklung von Kindern eher behindere als fördere (vgl. Aßmann 2008: S. 33).

Dass die Opposition von Humor und Ironie weiterhin eine gängige Argumentationsfigur gegen Ironie in der Erziehung ist, zeigt auch das Buch *Lob der Disziplin* des ehemaligen Schulleiters Bernhard Bueb. Humor bezeichnet ihm zufolge die „heitergelassene Betrachtung der Ungereimtheiten menschlichen Verhaltens“ (Bueb 2006: S. 30). Die Härte konsequenter Erziehung werde für Kinder und Jugendliche akzeptierbar, wenn die Erziehenden humorvoll seien. Humor als Kennzeichen von Güte sei eine Form des Miteinanders, mit der Menschen verständnisvoll auf die Schwächen und Fehler ihrer Mitmenschen reagieren würden und daher für den Erziehungsprozess unerlässlich: Humor ist nach Bueb die vielversprechende Lösung für die Gestaltung von Erziehung und Beziehung. Auch Selbstironie sei eine wichtige Eigenschaft für gute Beziehungsführung. Ironie gegenüber Kindern sei hingegen schädlich für den Erziehungsprozess, weil sie

34 Für eine differenzierte Unterscheidung von Humor und Ironie vgl. Aßmann (2008: S. 24 ff.).

35 Für eine ausführliche Auseinandersetzung der Ironie bei Nohl vgl. Aßmann (2008).

die Fehler einer Person herausstellen und sie dem Gelächter der Anderen aussetzen würde (Bueb 2006: S. 30 f.).

Die hier exemplarisch aufgeführten Positionen argumentieren auf Basis eines sehr einseitigen und undifferenzierten Verständnisses von Ironie, welches auf ein antikes Verständnis von Ironie als rhetorisches Mittel zurückzuführen ist (vgl. Kap. 1.1). Zudem setzen sie moralisch an, indem sie das Ausgeliefertsein und Nicht-Verstehen der Kinder als gegeben voraussetzen. Aßmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Annahme nicht wissenschaftlich fundiert ist und sich auf „Ratgeberliteratur“ oder „pädagogisches Allgemeinwissen“ stützt. Er pointiert diesen Befund folgendermaßen:

„Es ist deshalb nicht abwegig, hier von Folklore zu sprechen, weil ein beachtliches Missverhältnis zwischen recherchierbaren Quellen und einer doch sehr verbreiteten Auffassung vorherrscht“ (Aßmann 2008: S. 31).

Auch wenn die Spracherwerbsforschung sich darüber einig ist, dass Kinder Ironie erst relativ spät entwickeln – im Grundschulalter und auch über die Kindheit hinaus – weisen Beobachtungen aus der Alltagskommunikation auf Vorformen der Ironie hin (Sachse et al. 2020: S. 36 f.). So stellen empirische Studien heraus, dass Kinder bereits im ersten Lebensjahr Freude an Inkongruenzen haben und es amüsant finden, wenn Erwartungen getäuscht werden. Im fortgeschrittenen Spracherwerb genießen Kinder das Spiel und Verdrehen mit Silben, sie erkennen Klangunterschiede und lachen darüber. Kotthoff hebt mit Verweis auf internationale Studien zum Spracherwerb hervor, dass Necken und Frotzeln durchaus sozialisierend wirken (vgl. Kotthoff 2003, 2005; Maschke 2015; Neuß 2003). Natürlich hängt das, was Kinder lustig finden, von ihrem (sprachlichen) Wissen und entsprechend auch von ihrem Alter ab, doch gerade ein Wissen und ein Gefühl für und Freude an Inkongruenzen sind schon früh ausgebildet (vgl. Kotthoff 2003). Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass wir von klein auf damit konfrontiert sind, uns gegenseitig verstehen zu wollen. Es ist die Unsicherheit, das Gegenüber richtig verstehen zu können, die jede Kommunikation begleitet. Pointiert ausgedrückt sind wir aufgrund dieser Möglichkeit sprachlicher Mehrdeutigkeit immer schon mit Ironie konfrontiert, insofern wir beim Sprechen mitteilen müssen, wie wir etwas meinen. Pädagogisch von Bedeutung ist dabei, dass die Bedeutungssuche bzw. -findung auf spielerische Weise zu verlaufen scheint und dabei Freude auf beiden Seiten bereitet. Wenn Kinder und Erwachsene sich im ‚Guck-Guck-Spiel‘ freuen und vielleicht nicht zu unterscheiden ist, inwiefern die Täuschung oder das Lachen der anderen Person der Anlass der Freude ist, kann hier doch nicht bestritten werden, dass die spielerischen ‚Täuschungsmanöver‘ eine geteilte Freude darstellen. Bezogen auf Ironie und Scherz-kommunikation verweisen linguistische Untersuchungen weiter darauf, dass Kinder bereits im Grundschulalter besonders über heikle und peinliche Themen

sowie über Verletzungen von Normen und enttäuschte Erwartungen lachen sowie Freude am Spiel mit Sprache und Bedeutung haben und sich mit Umdeutungen, Übertreibungen, Umkehrungen u. a. Prinzipien bedienen, mit denen auch Ironie operiert (vgl. Neuß 2003). Darüber hinaus zeigt Vesper in einer Studie zum Ironieverstehen, dass Kinder der dritten Klasse durchaus in der Lage sind, metasprachlich, also mit Umschreibungen, zu erklären, wie sie ironische Äußerungen verstehen (Vesper 1997: S. 216 f.). Laura Maschkes Studie arbeitet zur Ironieverwendung von Kindern im Grundschulalter heraus, dass Kinder durchaus Ironie mögen würden, insbesondere, wenn sie signalisiert werde (Maschke 2015: S. 114 ff.). Zudem wären auch Grundschulkinder in der Lage, selbst ironisch zu kommunizieren bzw. sind sie in diesem Alter dabei, den Einsatz von Ironie kennenzulernen und zu üben (vgl. ebd.: S. 121 ff.).

Nach diesen, auf den Spracherwerb bezogenen Erkenntnissen ist das noch nicht ausgebildete Ironieverstehen auf Seiten der Kinder ein nachvollziehbares, aber eben ein nicht ganz treffendes Argument. Daneben gibt es weitere Vorbehalte gegenüber der Ironieverwendung im Umgang mit Kindern, die weniger die Aufrichtigkeit und Authentizität von Lehrpersonen forcieren, sondern auf Grundlage der lehrer*inseitigen Handlungsanforderungen argumentieren. So problematisiert Andreas Wernet in seinen Arbeiten über Informalisierungen im Schulunterricht Ironie aus einer strukturtheoretischen Perspektive. Informalisierungen sind nach Wernet „eine Aufweichung formaler Interaktion“ (Wernet 2011: S. 164), die sich dadurch auszeichnet, dass Lehrer*innen und Schüler*innen „Gehäuse spezifischen Rollenhandelns mit Nischen informal-diffuser Thematisierungsexkurse [versehen]“ (ebd.: S. 163). Entlang von objektiv hermeneutisch rekonstruierten Unterrichtsszenen argumentiert Wernet, dass Informalisierungen prekär sind, da der Grat zwischen einer situationsentspannenden und belustigenden Bemerkung und einer Entgrenzung schmal sei (ebd.: S. 177 ff.). Entgrenzungen sind nach Wernet ein alltägliches Phänomen unterrichtlicher Kommunikation, die darin münden können, Schüler*innen in peinliche bis demütigende Situationen bringen. Zudem werden lehrer*inseitige Entgrenzungen als ein Herausfallen aus der professionellen Rolle beschrieben (Wernet 2018: S. 243). Die wesentliche kommunikative Handlungsaufforderung für Lehrpersonen liegt nach Wernet in einem „Modus der Distanz“ (Wernet 2011: S. 179) und entsprechend plädiert er dafür, ironische Informalisierungen zu vermeiden:

„Ihr pädagogisches Problemlösungspotential ist auf situative Effekte der Entspannung beschränkt, ihr pädagogisches ‚Drohpotential‘ weist über situative Probleme hinaus. Es liegt in der Reproduktion eines situationsübergreifenden pädagogischen Habitus der Entgrenzung“ (ebd.: S. 179).

Auch wenn nicht explizit auf ein aufrichtiges und authentisches Lehrer*innen-Handeln rekuriert wird, zeigt diese Verbindung von Ironie und Entgrenzung,

dass Lehrpersonen über Ironie potenziell ihre Überlegenheit demonstrieren können, wenn sie über diese Kommunikationsweise Schüler*innen bloßstellen (Wernet 2018: S. 247). Auch wenn Entgrenzungen in der Situation nicht dermaßen verletzend sind, sondern eher ‚sticheln‘ (ebd.: S. 241), ist nach Wernet der längerfristige Schaden nicht abzusehen, wenn sie in einen „pädagogischen Habitus der Entgrenzung“ (Wernet 2011: S. 179) münden und damit die pädagogische Beziehung nachhaltig beeinträchtigen würden.

Anders argumentieren Stimmen, die Ironie als wertvoll für die pädagogische Beziehung einstufen und als positive Eigenschaft von Lehrkräften deuten:

„Witzige Lehrer sind beliebte Lehrer, nicht jedoch zynische oder sarkastische. [...] Wer es aber locker nimmt, und auf eigenes Missgeschick, auf abweichendes Schülerverhalten, das Nicht-Ankommen von Unterrichtsinhalten bei Schülern reagiert, indem er das mit einem witzigen Spruch kommentiert, weckt bei den meisten Schülern Sympathie. Er beweist damit geistvolle Menschlichkeit. Ironie erscheint als eine versöhnende Reaktion darauf, dass in Schule und Unterricht so manches daneben geht und nicht funktioniert“ (Gruschka 2011: S. 120).

Andreas Gruschka hält fest, dass Ironie Lehrpersonen sympathisch werden lasse, insofern sich diese geistvoll, versöhnlich und menschlich auf die Probleme und Abläufe des schulischen Alltags beziehen. Ähnlich argumentiert Laura Maschke, die sich für den Einsatz von Ironie im Schulunterricht ausspricht (Maschke 2015: S. 145) und im Rahmen ihrer empirischen Studie herausstellt, dass Ironie positiv für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sein kann (ebd.).

Auch aus einer sozialpädagogischen Perspektive spricht Marc Schulz Ironie und Humor, insbesondere in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, einen pädagogischen Wert zu. Als Strategien der Veralltäglichung würden Humor und Ironie den Freizeittort für Kinder und Jugendliche interessant gestalten (vgl. Schulz 2013). Es sind vor allen Dingen die spielerischen Aspekte der Kommunikation, die Peter Cloos und Stefan Köngeter mit Verweis auf Goffmans Rahmenanalyse³⁶ als spielerische Modulationen bezeichnen (Cloos/Köngeter 2007: S. 194), denen sie in Jugendzentren einen wichtigen Stellenwert zuschreiben. Denn hier steht die Freizeitgestaltung, aber auch eine gute pädagogische Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Kindern im Vordergrund. Über die spielerische Modulation des ‚So-tun-als-Obs‘ zeigen die Pädagog*innen sich als involviert oder bearbeiten das Paradoxon, dass sie „andere unter gleichen“ sind. Diese Art und Weise der pädagogischen Modulation inszeniere Alltäglichkeit (ebd.: S. 196 f.). Außerdem stellen Ironie und Humor Kommunikationsmodi dar,

36 Auf die Rahmenanalyse und die dazugehörigen Modulationen werde ich noch im Verlauf der Arbeit ausführlich zu sprechen kommen, wenn es um die Frage nach der Bestimmung von Ironie im empirischen Material geht (vgl. Kap. 3.3).

durch die die Struktur der Einrichtungen kommuniziert werde und sich hierdurch ein Arbeitsbündnis zwischen Pädagog*innen und Kindern bilden könne (vgl. Schulz 2013). So seien Humor und Ironie Aspekte der Professionalität, da sie für die Struktur der Freizeiteinrichtungen notwendig seien:

„Die Leistung der Professionellen besteht folglich darin, aktiv dazu beizutragen, dass Situationen immer wieder mehrdeutig werden, um Jugendlichen situative Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten zu eröffnen [...]“ (ebd.: S. 474).

Diese Argumentationen für den Einsatz von Ironie grenzen sie nicht vom Humor ab oder sehen sie als ein Gegenteil von Aufrichtigkeit. Vielmehr steht in diesen pädagogischen Positionen das beziehungsstiftende Potenzial im Vordergrund und Ironie sowie auch andere Formen spielerischer Modulationen erscheinen als Teil der pädagogischen Professionalität (vgl. Cloos/Köngeter 2007).

Alisha Heinemann stellt in ihrem Beitrag *Humor als Form der (Rassismus-) Kritik* (2022) ebenfalls die beziehungsstiftenden Effekte von Humor heraus. Dabei bezieht sie sich explizit auf Humor, der sich gegen hegemoniale Strukturen richtet, und schließt sogenannten Humor gegen marginalisierte Gruppen explizit aus ihren Überlegungen aus. Heinemann sieht in der humorvollen Thematisierung gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten eine Möglichkeit, gemeinsam in hegemoniale Verhältnisse zu intervenieren und über das Ansprechen von Fantasie sowie das Erzeugen von Verblüffung ein Problembewusstsein für rassistische Zustände zu induzieren und so eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse anzustoßen (Heinemann 2022: S. 121; vgl. ähnlich auch Krenz-Dewe/Mecheril 2014).³⁷

Diese durchaus positive Bedeutung von Ironie für die pädagogische Beziehung im Allgemeinen wird auch für das Verhältnis von Ironie und Bildung diskutiert, welches im nächsten Abschnitt näher erläutert wird.

1.2.2 Ironie und Bildung

Wesentlich weniger Vorbehalte gegenüber Ironie finden sich in theoretischen Bezugnahmen, die das Verhältnis von Ironie und Bildung in den Blick nehmen. Mit Blick auf die Literatur lassen sich drei Perspektivierungen herausarbeiten, die im Folgenden erläutert werden sollen. Zuerst lässt sich Ironie als ein *Anlass für oder ein Moment von Bildungsprozessen* (a) beschreiben, zweitens lässt sich *Bildung als*

37 Die Linguist*innen Kotthoff, Jashari und Klingenberg analysieren in ihren empirischen Studien zu Humor in der Migrationsgesellschaft den transformatorischen Charakter humoristischer Zugänge und stellen heraus, dass Humor die kommunikativen Möglichkeiten in einem positiven Sinne erweitert, insofern diese Zugänge das Potenzial bergen, auch sensible und problematische Themen zu bearbeiten (Kotthoff et al. 2013: S. 10).

ein *ironisches Prinzip* (b) verstehen und drittens wird – durchaus programmatisch dafür plädiert – *Ironie als Bildungsziel* (c) zu verstehen.

a) Ironie als Anlass oder Moment von Bildungsprozessen

In dem Text *Ironie als Bildungsmoment* fragt Hans-Christoph Koller danach, inwiefern Ironie als ein Element oder Anlass von Bildungsprozessen begriffen werden kann. Für seine Ausführung grundlegend ist ein Verständnis von Bildung als ein transformatorischer Prozess, der infolge einer Krise zu einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses führt. Ebenso wie das Subjekt in einem sprachlich vermittelten Verhältnis zur Welt steht, sind nach Koller auch die Bildungsprozesse als sprachlich vermitteltes Geschehen zu begreifen und können sich u. a. im Erzählen der eigenen Lebensgeschichte zeigen (Koller 2011: S. 57-60). In Anlehnung an Hayden White begreift Koller Ironie

„als sprachliche Artikulationsform einer historiographisch bedeutsamen Denk- oder Schreibweise, die sich durch ein Bewusstsein über die irreduzible Vieldeutigkeit der geschichtlichen Welt und eine radikale Skepsis gegenüber der Möglichkeit einer adäquaten Erfassung des tatsächlich Geschehenen durch die Geschichtsschreibung auszeichnet“ (ebd.: S. 55).

Koller fragt, welche Bedeutung Ironie in Bildungsprozessen zukommt und untersucht diese anhand von Ausschnitten aus biografischen Interviews. Dabei stellt er fest, dass die Funktion der Ironie darin bestehen kann, ein vorhandenes Selbst-Weltverhältnis zu erschüttern. Ob diese Erschütterung aber zwangsweise einen Bildungsprozess zur Folge hat, kann nicht festgestellt werden, stattdessen muss etwas vorsichtiger davon ausgegangen werden, dass der Effekt von Ironie eher darin liege, „bestehende Strukturen zu verflüssigen“, anstatt „selbst das Neue hervorzubringen“ (ebd.: S. 63). Abseits der Frage, ob Ironie Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen anstoßen kann, gibt es die Möglichkeit von einer in Bildung inhärenten Ironie auszugehen, wie im nächsten Abschnitt dargelegt wird.

b) Bildung als ironisches Prinzip

Dafür, dass Bildung selbst als ein grundlegend ironisches Prinzip begriffen werden kann, argumentieren Paul Mecheril und Britta Hoffarth in ihrem Text *Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses* (2011).³⁸ In Anlehnung an Al-

38 Mecheril und Hoffarth (2011) entwerfen eine *Ironiefreundliche Pädagogik*, die im nächsten Abschnitt zum pädagogischen Handeln ausführlicher erläutert wird.

fred Trembl definieren sie Bildung als „Erinnerung des Wissens an die eigene Unwissenheit“ (Trembl 1994: S. 534). In dieser Lesart bedeutet Bildung

„die Einbildung zu durchschauen und das Wissen auf das Nicht-Wissen zurückzuführen. Das sokratische Wissen des Nicht-Wissens ist aus dieser Sicht nicht nur eine didaktische List, sondern der Modus, in dem sich Bildung ereignet“ (ebd.).

Anschließend an die Konfrontation mit dem Nicht-Wissen verstehen Mecheril und Hoffarth Bildung als eine Einladung und Verführung, sich immer wieder anders auf die Welt sowie auf sich selbst zu beziehen. Diese Bezugnahme auf die eigene Unwissenheit erinnert fortwährend daran, „dass ich nicht nur nicht über die Welt und über andere Menschen verfüge, sondern schließlich und ursprünglich auch nicht über mich selbst verfüge“ (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 44). Die stete Erinnerung an die Grenzen und die Unbestimmtheit des eigenen Wissens ist nach Mecheril und Hoffarth das ironische Prinzip, dem Bildung folge. Die sokratische Ironie im Sinne von *ich weiß, dass ich nichts weiß*, wird hier nicht als Methode für die Gestaltung von Bildung angesehen, sondern beschreibt einen Modus, in dem eine Verhältnissetzung zu Wissen und Nicht-Wissen und auch zur Wahrheit ermöglicht wird.

„Bildung in diesem Sinne ist ein Prozess und Phänomen, eine Bewegung und ein Einsatz, der in einer systematischen Weise das, was zuvor fraglos gewusst wurde, in Frage stellt“ (ebd.).

Dieses Infragestellen bzw. die Aufrechterhaltung der Fragen an das eigene (Nicht-) Wissen, kann über Ironie vollzogen werden (vgl. Hostetler 2018). Lehrpersonen sollten, so Karl Hostetler, sich eben diese Haltung zu eigen machen und nicht nur anerkennen, dass sie nicht alles wissen, sondern auch danach fragen, ob sie denn *etwas* wissen. Diese Haltung sei gerade in Gesellschaften, die dem gesicherten Wissen einen so großen Stellenwert einräumen, wichtig und ebenso unabdingbar für die erzieherischen Praxis sowie in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Bildung und Erziehung (ebd.: S. 197 f.).³⁹

Es ist diese Verunsicherungsbewegung bezüglich des eigenen Wissens, die als ironisch bezeichnet werden kann. Das ironische Verhältnis zum Wissen induziert Bildung bzw. kann auch ein Anlass für Bildungsprozesse sein, durch den es möglich wird zu erkennen, dass die Bildung selbst weder vorhersehbar noch festzustellen ist, sondern in der Verunsicherung des Wissens besteht. Die Forderung,

39 Im englischsprachigen Originaltext heißt es: „As they remain committed to their craft, teachers as tragic ironists maintain a measure of uncertainty – or at least a measure of openness to uncertainty – about it. In a culture that tends to valorize certainty, this is an essential attitude in the practice of, and discourse about, education“ (Hostetler 2018: S. 197 f.).

Ironie als ein Bildungsziel (Reichenbach 2000) zu bestimmen, belässt es nicht dabei, Bildung als ein ironisches Unterfangen zu entwerfen. Stattdessen artikuliert das Plädoyer einen programmatischen Einsatz, der über die Fragen nach der Lokalisierung oder Funktion von Ironie im Rahmen von Bildungsprozessen hinausgeht.

c) Ironie als Bildungsziel

Mit Verweis auf die Instabilitäten der Postmoderne hat Dieter Baacke bereits 1985 ein Plädoyer für mehr Ironie in pädagogischen Zusammenhängen formuliert. Mit einem Tugendkatalog über Ironie begründend, kommt er zu folgendem Schluss: „Eine Post-Pädagogik (wenn es denn eine gibt) wäre eine ironische Pädagogik. Diese wagte, sich auf Irritationen einzulassen, die in mehr bestehen als nur dem Vortrag anderer Meinungen – [...]“ (Baacke 1985: S. 212). Zudem würde eine ironische Pädagogik Widersprüche akzeptieren und lehren: „[H]alte es in ihnen aus, wahrscheinlich hast du keine bessere Chance!“ (ebd.: S. 213).

Eben weil Ironie sich Widersprüchlichkeiten annimmt, sie zum Thema macht und aushält, ist es plausibel, sie, wie Roland Reichenbach es tut, als Gegenteil zum ‚Pädagogischen Kitsch‘ (2003) zu entwerfen. Während sich eine kitschige Pädagogik durch „ein Fehlen von Widerspruch bzw. der Tendenz zur Vereindeutigung“ (Reichenbach 2003: S. 779) auszeichne, ist nach Reichenbach für eine ironische Haltung die Einsicht in einen prinzipiellen menschlichen Dilettantismus grundlegend (Reichenbach 2000: S. 121). Mit den spätmodernen und spätkapitalistischen Verstrickungen und Uneindeutigkeiten einer globalisierten Welt argumentierend, erhebt er sie sogar zum Ziel politischer Bildung (vgl. im Folgenden Reichenbach 2000). Unter Bildung versteht Reichenbach die Bildung des Subjekts, die sich durch eine Verschränkung von Selbst- und Weltverständnis auszeichnet und für die ein Moment von Freiheit charakteristisch ist. Dieses Freiheitsmoment ist weder von innen noch von außen zu kontrollieren und zeichnet sich als ein produktiver Akt der Erfindung in Notsituationen aus. Das Politische⁴⁰ bestimmt Reichenbach als die kollektive Inanspruchnahme dieser Freiheit und führt an, dass aus diesem Grund politisches Handeln nicht nur welt- sondern auch selbstverändernd sei, wobei unkontrollierbar bleibe, welche Teile des Selbst sich in welcher Weise verändern würden (ebd.: S. 121 ff.). In Zeiten der Globalisierung und des Spätkapitalismus, in denen die Politik sich in Abhängigkeit von Finanzmärkten befindet, stehe das Selbst vor einer zerrissenen Welt, in der das Ideal von sozialer Gerechtigkeit dabei ist zu verschwinden (ebd.: 124 f.). Bildung

40 Als politisch versteht Reichenbach in Anlehnung an Hannah Arendt kommunikative Praktiken, mit denen Menschen, die sich gegenseitig nicht befehlen wollen oder können, die soziale Welt verändern möchten. Dabei werden die Positionen öffentlich in einem Überzeugungs- und Überredungskampf verhandelt (Reichenbach 2000: S. 121 f.).

und Politik als Praxis der Freiheit passen sich Reichenbach zufolge an das neo-liberale System an und anstatt kritische Handlungsmöglichkeiten zu offerieren, erörtern sie lediglich die Probleme der Welt. Für die prekäre Lage des zerrissenen spätmodernen Subjekts ist nach Reichenbach ein optimistischer Aufklärungspathos nach dem Motto „You can make a difference“ (ebd.: S. 128) nicht mehr glaubhaft und dementsprechend pädagogisch auch nicht angemessen. Die passende Haltung sei vielmehr ein „fröhlicher Pessimismus“, der die Praxis der Freiheit als ironische anerkennt (ebd.: S. 129). Ironie als Einsicht in die prinzipielle Beschränktheit des menschlichen Handelns erlaubt die Zustimmung zu einer politischen Praxis mit dem Wissen, dass diese möglicherweise wirkungslos sein kann. Der menschliche Dilettantismus, auf dem diese Unsicherheit gründet, wird zur Quelle der Freiheit in der Politik und die Einsicht in die beschränkte und unkalkulierbare Wirksamkeit des Menschen begründet den Status von Ironie als einer Tugend (vgl. ebd.: S. 126 ff.).

Ein demokratisches Ethos begründet sich, so Reichenbach, ferner in der Anerkennung der eigenen Unzulänglichkeit sowie der Unzulänglichkeit der Anderen (ebd.). Weiter wird in dieser Argumentation Ironie – ähnlich wie bei Richard Rorty (1989; vgl. auch Kap. 1.1) – zu einem Versprechen für ein solidarisches Zusammenleben, insofern sie an die Einsicht in den eigenen Dilettantismus sowie an die Freiheit geknüpft und so zu einem politischen, demokratischen Ideal erhoben wird (vgl. Reichenbach 2000: S. 128).

Ob Ironie auch in anderen Bildungsbereichen eine Zielsetzung sein kann und sollte, diskutiert Henning Schluß, der in seinem Artikel *Ironie als Bildungsziel?* (2011) auf Reichenbachs Ausführungen antwortet. Dazu setzt Schluß Ironie in ein Verhältnis zu den Bildungszielen Affirmation⁴¹ sowie Emanzipation.⁴² Im

41 Dabei konzipiert Schluß Affirmation als Form der Bejahung der Welt in Anlehnung an Hannah Arendt. Genauer folgt er ihrer Argumentation, die sie in *Die Krise in der Erziehung* (1958/2012) formuliert hat. Den Pragmatismus der 1950er Jahre in den USA, der sich auch auf das Erziehungssystem übertragen habe und deren Grundsatz es sei, Kinder selbstorganisiert an ihren eigenen Erfahrungen und über Versuch und Irrtum lernen zu lassen, kritisiert Arendt. Erwachsene haben eine Verantwortung gegenüber den Kindern und dürfen sie, da sie Geborgenheit bräuchten, nicht vollends ihren eigenen Erfahrungen überlassen (Arendt 1958/2012: S. 258 ff.). Eine Erziehung zur Demokratie werde nicht darüber erreicht, dass Kinder sich selbst organisieren und gleichberechtigt durch Versuche und Irrtümer lernen. Vielmehr sei es für die Demokratie grundlegend, den Kindern eine bejahende Grundeinstellung zur Welt zu vermitteln, aus der Kritik und Stellungnahme erst möglich werden (vgl. Schluß 2011: S. 47 ff.).

42 Das von Reichenbach kritisierte Bildungsziel von Selbstwirksamkeit nimmt Schluß im Punkt Emanzipation auf, welches er mit Bezug auf Klaus Mollenhauer erläutert. Ziel der politischen Bildung solle es sein, die politischen Prozesse diskutierbar zu machen und sie „in die Verfügung durch den Bürger zu bringen und sie nicht als gleichsam blindes Schicksalsgeschehen über sich ergehen zu lassen“ (Mollenhauer 1973: S. 151, zit. nach Schluß 2011: S. 45). Für die politische Bildung, die die Aufgabe habe, die Handlungsmotivation bei den Heranwachsenden zu wecken, sei es nötig, die herrschenden Herrschaftsverhältnisse und

Gegensatz zur Affirmation, begriffen als Bejahung der Welt, erlauben Emanzipation und Ironie ein „*sich verhalten können*“ zur Welt (Schluß 2011: S. 49, Hervorh. im Original), wobei beide Ziele gleichsam nach einer Einführung in die Welt verlangen, zu der sie sich verhalten können (ebd.), wie Schluß mit Bezug auf Hannah Arendt (1958/2012) argumentiert. Es ist eben diese Angewiesenheit auf spezifische (nicht ausschließlich sprachliche) Strukturen, ohne die ein ironisches Prinzip nicht funktionieren kann.⁴³ Der ernsthafte Charakter, mit dem Emanzipation über die Erschaffung von Handlungsmöglichkeiten eine Befreiung aus den Zwängen anvisiert, ist nach Schluß in der Spätmoderne, in der Selbstwirksamkeitsversprechen nicht mehr glaubhaft sind, der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt. Eine ironische Haltung wird dabei als weniger radikal angesehen, insofern sie nicht eine Befreiung, sondern eine Distanzierung von den Verhältnissen fokussiert. Dabei läuft sie dann allerdings Gefahr bloß eine handlungsunfähige Zuschauerperspektive einzunehmen (ebd.: S. 50 f.).

Nichtsdestotrotz schließt Ironie Handlungsperspektiven nicht aus. Mit dem Wissen um die Begrenztheit des menschlichen Handelns oder mit der Haltung eines „fröhlichen Pessimismus“ (Reichenbach 2000: S. 129) ist die Gefahr des Scheiterns – in dieser Lesart – mit einkalkuliert. Anders als emanzipatorische Ansätze ist eine ironische Herangehensweise weniger illusorisch, da ihr Scheitern durch den Drang, die Befreiung zu erreichen, eben nicht systematisch vorprogrammiert ist (Schluß 2011: S. 51). Entsprechend liegt das Potenzial von Ironie darin, dass Ironie die bildungsidealistischen und normativen Bedeutungen affirmativer und emanzipatorischer Bildungsansprüche hinterfragt und auch begrenzt. Umgekehrt wird nach Schluß aber auch Ironie durch die Bildungsziele Affirmation und Emanzipation kritisierbar, was dazu führt, dass sie sich in einem Wechselspiel von Bildungszielen befindet. Dieses gegenseitige und stete Befragen bannt die Gefahr, dass Ironie nicht bloß zu einer „selbstgenügsamen Distanz“ wird (ebd.).

Vor dieser Folie sollte deutlich geworden sein, dass eine ironische Haltung zwar mit Selbstwirksamkeitsversprechen bricht und somit die Begrenztheit aber auch die Angewiesenheit des eigenen Handelns auf Andere anerkennt. Ferner kann über Ironie die Position einer Zuschauenden bezogen werden (vgl. ebd.), von der aus nur distanzierend und dekonstruierend auf soziale Auseinandersetzungen geblickt werden kann. Gerade in pädagogischen Beziehungen – und hier scheinen mir Hannah Arendts Verweise auf die Verantwortlichkeit der Erziehenden gegenüber den Neuen sowie der Welt wegweisend (Arendt 1958/2012:

Interessenslagen darzustellen und als Formen der Unfreiheit in einen Konflikt zu den verfassungsmäßig garantierten Freiheitsrechten zu setzen (vgl. ebd.).

43 Dass der ironische Effekt auf Strukturen angewiesen ist, anhand derer er im Kontrast erkannt werden kann, wurde auch in Kap. 1.1 im Abschnitt zu Deleuze' Konzeption von Ironie ausgeführt.

S. 267 f.) – darf Ironie keinen Rückzug in Handlungsunfähigkeit und Verantwortungslosigkeit bedeuten.

Wie Ironie einerseits pädagogisches Handeln und dessen Unbestimmtheiten sowie Abhängigkeiten grundlegend begleitet und andererseits eine Strategie sein kann in pädagogische Beziehungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu intervenieren, wird im nächsten Abschnitt ausgeführt.

1.2.3 Ironie und pädagogisches Handeln

In seiner diskursanalytischen Untersuchung *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik* (2011a) identifiziert Jens-Oliver Krüger zwei Diskursstränge, in denen Pädagogik selbst als ironische Angelegenheit erscheint: Bekannt sind hier zunächst Ironisierungen über Pädagog*innen, die historisch gewachsen und in Form von spöttischen Karikaturen, Stereotypen und Witzen verankert sind (Krüger 2011a: S. 179). Diese Formen der Ironisierung finden sich vor allem in Situationen, in denen Menschen ihren Unmut über pädagogische Institutionen und Pädagog*innen kundtun. Sie lassen sich nicht selten als ein Ausdruck von Schadenfreude lesen, wenn pädagogische Glaubenssätze nicht das halten, was sie versprechen (ebd.: S. 179 ff.; vgl. Ricken 2007). Neben diesen Ironisierungen über die Pädagogik gibt es aber auch Ironie, die sich auf die Theorie pädagogischen Denkens und Handelns bezieht und hier vor allen Dingen auf die Unbestimmtheit, Ungewissheit und Ambivalenzen pädagogischen Handelns (vgl. Krüger 2011a: S. 180 f.). Mit Bezug auf Klaus Prange führt Krüger hier zum Vergleich das Beispiel des Sisypchos an: „Im Urteil, in der Unterwelt einen Felsblock auf einen Berg zu wälzen, der kurz vor Erreichen des Gipfels schicksalhaft in die Tiefe rollt, erkennt man eine Analogie zum Tun des Pädagogen“ (ebd.: S. 181). Die*der Pädagog*in erscheint hier als tragische Figur (vgl. auch Hostetler 2018) und die pädagogische Praxis als ein Kraftakt, deren Erfolg ungewiss bleibt. Sämtliche Bemühungen – auch wenn sie gut gemeint und deren Gelingen durchaus erwartbar ist – sind und bleiben der Gefahr zu scheitern ausgesetzt und das (leider) eigentlich jedes Mal aufs Neue.

Ebenso für eine grundlegende Verbindung von Ironie und pädagogischen Handeln argumentiert Alex Aßmann, der Ironie „als Reaktion auf eine Sinnkrise“ (Aßmann 2008: S. 277) deutet. Dabei signalisiert die Ironie, dass die kommunikativen Mittel zum zielgerichteten Handeln fehlen oder, kurz gesagt, markiert die Ironie, dass die direkten Worte fehlen. Dies drückt sich konkret darin aus, dass den Adressat*innen überlassen ist, wie sie die verdeckte uneigentliche Äußerung zu verstehen haben. Somit ist nach Aßmann Ironie nicht das Gegenteil von Aufrichtigkeit und Authentizität, sondern der ironische Ausdruck ist das Gegenteil eines Befehls (ebd.: S. 281; vgl. auch Aßmann 2011: S. 186). Anders als eine eindeutige Ansage drückt die Ironie aus, dass die Kommunikation nicht mit

einem routinierten Ablauf zu bewältigen ist. Folglich ist Ironie ein Modus, der die Probleme der Kommunikation selbst signalisiert. Dabei hält Aßmann fest, dass Ironie einen pädagogischen Wert erhält, „wenn sie eine Reflexionsform der Praxis darstellt, die unter Berufung auf die Absicht entsteht, das Verhalten eines Menschen zu verändern“ (Aßmann 2008: S. 281). In dieser Form ist Ironie dann durchaus ein Teil des Pädagogischen und folglich systematisch auch nicht jenseits von Pädagogik anzusiedeln (ebd.).

Im Folgenden möchte ich drei Linien herausstellen, entlang derer sich Ironie und pädagogisches Handeln relationieren lassen. Zuerst möchte ich zeigen, dass die *Unbestimmtheit pädagogischen Handelns* systematisch als (ein Zeichen von) Ironie gedeutet werden kann (a). Im Anschluss daran wird zweitens *Ironie als ein Umgang mit dieser Unbestimmtheit* verstanden, um Handlungsfähigkeit sowie *Vernügen* in pädagogischen Kontexten zu ermöglichen und zu bewahren. Drittens lässt sich Ironie als eine *machtsensible Perspektive und intervenierende Praxis* verstehen, in der die Verstrickung von Pädagogik in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zur Sprache gebracht wird, und die zugleich kritisch darauf abzielen kann gewaltfreie(re) und gerechte(re) gesellschaftliche Verhältnisse zu schaffen (c).

a) Die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns als Ironie

Dass pädagogische Handlungen kontingent und grundlegend von Begrenztheit als auch von Unsicherheit, Unbestimmtheit und der Gefahr zu scheitern begleitet werden, und dadurch mit einer gewissen Ironie konfrontiert sind, arbeitet Christiane Thompson (2011) entlang des Zeigens heraus. Zeigen ist im Anschluss an die *Operative Pädagogik* Klaus Pranges die Grundgebärde erzieherischen Handelns (vgl. Prange 2005), die der dreistelligen Logik ‚jemand zeigt jemanden etwas‘ folgt und sich dadurch auszeichnet, dass sie einen Lernprozess auf Seiten des Zöglings fokussiert. Die Überlegungen Pranges, dass das Zeigen nicht isoliert vom Sozialen vorkommt⁴⁴, nimmt Thompson zum Anlass, über Ironie und Unbestimmtheit nachzudenken (Thompson 2011: S. 67 ff.). Dabei konzipiert Thompson das Zeigen parallel zum Sprechen, als eine Handlung, die sich durch Differenz und weniger durch Intentionalität auszeichnet:

44 Den Gedanken, dass das Zeigen nicht isoliert von gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen vorkommen kann, findet sich ausgearbeitet bei Norbert Ricken, der dem ‚Zeigen‘ das ‚Anerkennen‘ zur Seite stellt. Hier wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Personen sich im Zeigen nicht nur selbst und immer auch mehr bzw. weniger zeigen, sondern dass das Zeigen eben auch unausweichlich subjektivierende Effekte besitzt, da in diesen Zeigeprozessen jemand zu jemand spezifischem gemacht wird (vgl. Ricken 2009).

„Man mag dies für eine Selbstverständlichkeit halten: dass es der Gegenstand des Zeigens ist, der zugleich den Horizont des Lernens bestimmt, von dem her der Erziehungsprozess strukturiert wird. Gegen die Entscheidung, das Zeigen auf der Seite des Erziehenden und das Lernen auf der Seite des Adressaten zu verorten, lässt sich aber ins Feld führen, dass das Zeigen wie jedes Sprechen überhaupt bereits ein ‚Dazwischen‘ ist, dass also Zeigen und Sprechen nicht in der Verfügung der Zeigenden bzw. Sprechenden stehen, sondern dass diese selbst die Situation und mit ihnen die Beteiligten der Situation verändern, ja, allererst, konstituieren“ (ebd.: S. 69 f.).

Anhand der Figur des Sokrates, der sich in den platonischen Dialogen unwissend stellt, um sein Gegenüber zum Wissen zu verhelfen, macht Thompson fest, dass sich das Zeigen als erzieherische Handlung – ebenso wie die Schrift (und die Sprache) bei Derrida (s. auch Kap. 1.1.3) – durch Differenzen auszeichnet. Folglich lässt sich die sokratische Ironie als eine Ablösungsbewegung deuten, durch die die Sprechenden die Bedeutung und den Wahrheitsanspruch der eigenen Worte fraglich werden lassen und sich in ein unbestimmtes Verhältnis zu ihren Äußerungen setzen.

„In der sokratischen Ironie geht es demnach um ein Zeigen, bei dem die Gegenständigkeit des Gezeigten nicht in der Verfügung des Zeigenden steht und Sokrates als Zeigender vielmehr selbst ‚einhält‘, um ein ‚Zwischen‘ freizugeben. Sokrates lässt sich anders gesagt, vermittelt der Ironie von der Unbestimmtheit des Zwischen affizieren“ (Thompson 2011: S. 78).

Es sind diese Momente der Unbestimmtheit, die Thompson vor allem mit der sokratischen Ironie assoziiert und die für sie der Anlass sind, den Erfolg spezifischer Kommunikationsformen in pädagogischen Kontexten zu problematisieren. Mit Bezug auf Paul Standish, der kritisiert, dass die Erziehungswissenschaft eine Verständigungsmöglichkeit imaginiert, führt Thompson an, dass Sprechen und Lesen immer Akte des Übersetzens sind (vgl. ebd.: S. 80 f.). Weil Übersetzungen sich immer auf vorige Übersetzungen rückbeziehen lassen, diese Spuren aber nicht immer zeigen und zudem in der Übersetzung immer auch etwas anderes hervorgebracht wird, sind Übersetzungen ebenso wie Ironie grundlegend von Differenzen durchzogen. Kommunikation als Prozesse von Übersetzungen zu verstehen, legt „einen differenzorientierten Wahrheitsbegriff“ zugrunde (ebd.: S. 81). Ironie, die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns sowie Übersetzungen münden dann in einer differenztheoretischen Perspektive. Diese kann nach Thompson zum Anlass genommen werden, pädagogische Konzepte und Kategorien nicht unverändert zu lassen und pädagogische Prozesse nach den Kriterien der Unabschbarkeit zu analysieren (ebd.: S. 80 ff.).

b) Ironie als Umgang mit der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns und als ein Weg zum Vergnügen

Während aus dieser Perspektive Unbestimmtheit und Ironie pädagogisches Handeln systematisch auszeichnen, gibt es auch Vorschläge, diese Unbestimmtheit und Ungewissheit pädagogischer Bemühungen ironisch zu bearbeiten. So plädieren Paul Mecheril und Britta Hoffarth (2011) für einen ironischen Umgang mit der Unabsehbarkeit pädagogischen Handelns, um die Handlungsfähigkeit und das Vergnügen in pädagogischen Settings zu ermöglichen und zu erhalten. Mit einer Analyse von Pädagog*innen-Witzen⁴⁵ zeigen die beiden Autor*innen auf eine unterhaltsame Weise, dass sich die pädagogische Praxis auf ein Feld von Fremdheit und Unbestimmtheit bezieht und ihr Erfolg abhängig von ihren Adressat*innen ist (vgl. Mecheril/Hoffarth 2011: S. 25 f., 30).⁴⁶

„Pädagogisches Handeln ereignet sich im Feld der Ungewissheit. Wäre der Pädagogin von vornherein klar, was sie zu tun, zu denken und zu empfinden hat und was als Resultat dieser Praxis erwartbar ist, hätte sie sich bereits abgeschafft“ (ebd.: S. 27).

In diesem Zitat wird zweierlei deutlich: Erstens ist nicht nur der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns unbestimmt, auch das Resultat dieses Handelns ist nicht vorhersehbar. Zweitens ist die Ungewissheit somit doppelt konstitutiv für die pädagogische Praxis, indem sie einerseits Gegenstand und andererseits die Begründung sowie Legitimation der Disziplin darstellt. Insgesamt präzisieren Mecheril und Hoffarth vier Dimensionen der Unbestimmtheit (vgl. im Folgenden ebd.: S. 28 ff.): (1) Die „normative Unbestimmtheit“ (ebd.: S. 28) liegt der pädagogischen Logik zugrunde und lässt sich auf das Gegenüber beziehen, das aufgefordert wird etwas zu zeigen, was sie*er noch nicht kann und darin als jemand anerkannt wird, der sie*er noch nicht ist und erst durch Selbsttätigkeit⁴⁷

45 Um einen Eindruck zu bekommen: Mecheril und Hoffarth zitieren u. a. diesen Witz: „Wie viele Pädagogen braucht man, um eine Glühbirne zu wechseln? Einen, aber die Birne muss auch wirklich wollen“ (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 25).

46 Pädagogisches Handeln wird von Mecheril und Hoffarth als ein Handeln beschrieben, welches unter den methodischen Voraussetzungen von Unbestimmtheit und Fremdheit darauf abzielt von einem Gegenüber verstanden zu werden. Dabei sei das Gegenüber gleichsam dafür verantwortlich das prekäre, durch das Handeln kommunizierte Ziel, einsichtsvoll zu deuten. Neben der Unbestimmtheit des Gegenstandes sei die Praxis selbst als eine „*Be-fremdung*“ alltagsweltlich vertrauter Handlungsformen, Wissensbestände und normativer Praxen“ (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 27) zu verstehen. Dafür müsse das Ungewisse, Offene und Nichtzugängliche systematisch wahrgenommen und hergestellt werden (vgl. ebd.).

47 Mit dem Begriff der Selbsttätigkeit beziehen sich Mecheril und Hoffarth auf Dietrich Ben-ners Allgemeine Pädagogik (2015).

werden kann. (2) Als „technische Unbestimmtheit“ beschreiben die Autor*innen, dass es keine Regeln dafür gibt, wie abstraktes Wissen auf lebensweltliche Situationen zu übersetzen ist und pädagogisches Handeln, da es nicht der Logik einer 1:1-Übersetzung folgen kann, technologisch unbestimmt ist (ebd.: S. 29). (3) Die Ungewissheit von Verstehensprozessen, die Mecheril und Hoffarth als „hermeneutische Unbestimmtheit“ (ebd.) bezeichnen, begründet sich darin, dass pädagogisches Handeln mit Wissen verknüpft ist, das Verstehen aber in den Kategorien des Gegenübers stattfindet (ebd.). (4) Die „soziale Unbestimmtheit“ resultiert aus der „Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz“ (ebd.) in der pädagogischen Beziehung: So sind Pädagog*innen dem normativen Widerspruch ausgesetzt, sich einerseits mit sozialer Nähe und andererseits mit professioneller Distanz ihrem Gegenüber zu widmen (ebd.: S. 29f.).

Eine Pädagogik, die der Unbestimmtheit ihrer Praxis ironisch begegnet, ist nach Mecheril und Hoffarth eine Pädagogik, die – ähnlich wie Reichenbachs Argument mit dem menschlichen Dilettantismus – zeigt, dass die Dinge nicht gänzlich beschrieben und geordnet werden können. In Ironie sehen Mecheril und Hoffarth dabei eine „Figur der Schweben“ (ebd.: S. 39) sowie eine „Einladung zu einem gemeinsamen Spiel mit Bedeutungen“ (ebd.: S. 36), durch die eine gemeinschaftliche Verbindung und freundliche Kritik ermöglicht werden kann.

Ein ironischer Umgang mit diesen Ungewissheiten und Abhängigkeiten „ermöglicht die Schwäche des starken Subjekts“ und sorgt darüber hinaus für Vergnügen, so Mecheril und Hoffarth (ebd.: S. 42). Doch weil die Unvorhersehbarkeit für das Vergnügen konstitutiv ist, kann Ironie folglich nur ein ästhetisches Vergnügen werden, weil sie eben mit Inkongruenzen und dem Nicht-Erwartbaren spielt (vgl. exempl. Kotthoff 2006). Entsprechend kann es nicht sinnvoll sein, Ironie programmatisch als einen Teil von Pädagogik zu konzipieren oder für eine ‚Ironische Pädagogik‘ zu plädieren. Mecheril und Hoffarth schlagen daher die Bezeichnung „Ironiefreundliche Pädagogik“ (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 41) vor und bezeichnen damit eine Praxis, die Ironie nicht vorschreibt, sondern sich auf das Unerwartete und Ironische einlässt. Genauer geht es ironiefreundlicher Pädagogik darum, „den Nicht-Ernst des Lebens und das Vergnügen spielerisch zu entdecken und auszukosten und dabei sich und die anderen ernst nehmen zu können“ (ebd.: S. 43). Konkret zeichnet sich diese ‚Ironiefreundlichkeit‘ durch einen selbstironischen Modus aus, der nicht darin besteht Makel selbst zu ironisieren, bevor es andere tun, sondern sich in einem freundlichen Bemühen um Handlungsperspektiven zeigt (ebd.: S. 44). Letztlich kann Ironie in pädagogischen Zusammenhängen als eine Praxis begriffen werden, durch die Pädagog*innen zu einem „Inne-halten im Wollen“ (ebd.) aufgefordert werden und sich eingestehen können „schon wieder gewollt zu haben, was nicht gewollt werden kann und doch gewollt werden muss, z. B. die pädagogische Sorge um andere“ (ebd.).

c) Ironie als eine machtsensible Perspektive auf und intervenierende Praxis in pädagogische und hegemoniale Verhältnisse

Dafür, dass Ironie in der pädagogischen Praxis nicht nur die Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis thematisiert, sondern auch als eine kritische Perspektive auf hegemoniale Verhältnisse verstanden werden kann, argumentieren Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril (2014). Hintergrund dieses Plädoyers für Ironie ist, dass die Autoren davon ausgehen, dass sich Politik und Pädagogik nicht voneinander trennen lassen, sondern dass das Politische konstitutiv für das Pädagogische ist. Genauer reproduzieren pädagogische Settings politische Ordnungen, insofern sie auf ein hegemoniales Wissen rekurren und diese Setzungen, wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht behinderten‘ Personen, weiterführen (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014: S. 42 f.). In Ironie sehen Krenz-Dewe und Mecheril eine Möglichkeit und Strategie, die kontingenten Setzungen im Pädagogischen offenzulegen, hegemonialen Setzungen kritisch zu begegnen und diese zu bearbeiten. Genauer ist Ironie für Krenz-Dewe und Mecheril eine „Einladung zur Reflexion“, die Ambivalenzen wahrnimmt und artikuliert (ebd.: S. 62).

„Ironie lädt ein, sich auf ein Spiel mit sozialen und epistemischen Ordnungen einzulassen. Sie erscheint als Bezugnahme auf die Dinge, die epistemisch, kulturell, politisch und persönlich Macht über uns besitzen und diese ausüben. Ironie ist eine Maske der Kritik; hier wird zurückgewiesen, was selbstverständlich Geltung beansprucht. Ein Thematisieren des Bestehenden im Medium der Ironie kann somit die Kontingenz des Bestehenden und möglicherweise auch seine Grundlosigkeit offen legen und damit zugleich bearbeitbar machen. Ironie verleiht nicht einer Kritik Ausdruck. Vielmehr vollzieht sie die Andeutung einer Kritik, bedeckt Kritik mit einer Maske der Freundlichkeit, indem sie die Einladung zur Reflexion implizit ausspricht, einen Raum öffnet, in welchem die Deutungen kontrovers, jedoch gemeinsam verhandelt werden können“ (ebd.).

Ironie als eine angedeutete, freundliche Form von Kritik ist zugleich eine verbindende, insofern sie oft an gemeinsame Erlebnisse, Interaktionsgeschichten etc. anknüpft und dabei ein vergnüglicher Modus ist (vgl. Hartung 1998), der Kommunikationen weiterführt anstatt sie abubrechen. Es ist das Aufrufen und Herstellen des ‚Gemeinsamen‘, was für Krenz-Dewe und Mecheril nachvollziehbarerweise sowohl pädagogisch als auch politisch bedeutend ist, da es daran erinnert, dass Veränderungen nur kollektiv vollzogen werden können (Krenz-Dewe/Mecheril 2014: S. 62). Zugespielt fördert eine Pädagogik, die „ironiefreundlich und selbstironisch ist“ (ebd.), „Lern- und Bildungsverhältnisse“, in denen auf eine machtsensible Art und Weise Differenzen und Asymmetrien thematisch und bearbeitbar werden. Der antitotalitäre Charakter der Ironie ist dabei entscheidend,

insofern Ironie nicht nur jede (pädagogische) Autorität hinterfragen kann, sondern durch ihre etwas verschmitzte und spitzfindige Verfahrensweise Kontingenzen offen legen sowie die Unmöglichkeit von Autorität artikulieren kann (ebd.: S. 63). Den beiden Autoren zufolge hat Ironie das Potenzial als reflektierte, kritische und sensible(re) Thematisierung von Widersprüchen und hegemonialen Verhältnissen, Abhängigkeits- und Gewaltverhältnisse in den Blick zu bekommen (ebd.).

Nach einer ähnlichen Interventionsstrategie in hegemoniale Verhältnisse fragt Alisha Heinemann, die zwar nicht von Ironie, sondern vom Humor ausgeht und dessen Potenzial für (Rassismus-)Kritik auslotet (Heinemann 2022). Mit Verweis auf Sigmund Freuds Ausführungen zum Witz geht sie davon aus (Freud 1905/1991), dass Humor ein positives Körpergefühl induziert, welches Kraft gibt, Ängste reduziert und entspannend wirkt. Zudem ermöglichen scherzhafte Formen Schmerzhaftes zu thematisieren, was ohne Humor nicht auszusprechen oder zu ertragen wäre (vgl. Heinemann 2022: S. 109 f.) Heinemann zufolge hinterfragt Humor die Verhältnisse, ohne dabei die Vernunft anzusprechen, sondern über „Emotionen und Fantasie“ (ebd.: S. 114) das Gegenüber zu berühren, sodass das Vergnügen kurzzeitig in den Vordergrund und der Schmerz vorerst in den Hintergrund gerät. Doch geht der Humor für Heinemann über das Vergnügen hinaus, indem sie ihm ein (rassismus-)kritisches Potenzial zuspricht und ihn sogar als eine Form des gewaltlosen Widerstands begreift. Ähnlich deuten auch die Linguistinnen Helga Kotthoff, Shpresa Jashari und Darja Klingenberg die Effekte des Humors:

„Das Komische ermöglicht es, Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen zu artikulieren und zumindest im scherzhaften Rahmen ein selbstbestimmtes Verhältnis zu ihnen einzunehmen. Ohne die Schwierigkeit und Tragweite bestimmter Konflikte aufzulösen, können diese scherzhaft auf eine Größe und Form gebracht werden, in der ein neues Verhältnis zu ihnen spielerisch ausgetestet werden kann“ (Kotthoff et al. 2013: S. 27).

In dieser Lesart können die Möglichkeiten des Humors als eine politische Quelle der Intervention in Herrschaftsverhältnisse bezeichnet werden, insofern die (stete) humoristische Thematisierung rassistischer Zustände ein Weg sein kann, diskursives Wissen über die Zeit zu verschieben (vgl. Heinemann 2022: S. 119). Das widerständige Potenzial des Humors liegt nach Heinemann in den drei Momenten: Aufdecken, Irritieren und Verbinden (ebd.: S. 120). Gerade weil Humor als beziehungsstärkend gilt, kann er in pädagogischen Settings einen positiven Einfluss auf das Lernklima haben. Doch um die Wahrscheinlichkeit dieser positiven Effekte zu erhöhen, dass sich der Humor gegen hegemoniale Verhältnisse und nicht gegen marginalisierte Gruppen wendet, bedarf es – so Heinemann – eines Bewusstseins über die eigene Positionalität, sowie eine Sensibilität dafür,

ob der humoristische Akt eine Intervention *in* die Verhältnisse oder doch eine Reproduktion *der* Verhältnisse darstellt (vgl. ebd.: S. 122).⁴⁸ Auch Saphira Shure weist im Rahmen ihrer empirischen Studie, in der sie analysiert, wie im Lehramtsstudium migrationsgesellschaftliche Ordnungen (re-)produziert werden, darauf hin, dass „Lachen und Ironie [...] Praktiken darstellen, um das Verschwiegene oder nur schwer Sagbare aufzurufen“ (Shure 2021: S. 276). Allerdings geschieht dies im Rahmen eines Verbleibens im bekannten „Text“ (ebd.). Also, auch wenn Ironie die Eingebundenheit und die Kontingenz bestimmter Wissensordnungen offenlegt, artikuliert Shure unter Verweis auf die Arbeiten von Kotthoff et al. (2013) zur Komik in der Migrationsgesellschaft, dass Lachen und Ironie sozial bekannten Mustern und Artikulationsweisen folgen (vgl. Shure 2021: S. 275 ff.).

Neben dem Veränderungspotenzial, welches auch bei Butler im Konzept der Resignifizierung⁴⁹ mit Widerstand assoziiert wird, führt Ironie die Gefahr des Scheiterns mit sich. Dabei ist es genau dieses Risiko zu Misslingen, das davor schützen kann Ironie und Humor zu überhöhen und das darauf verweist, dass es Umgangsweisen benötigt, wenn „ungewollt vom schmalen Pfad des stärkenden Humors abgewichen“ wurde (Heinemann 2022: S. 122).

Resümierend möchte ich festhalten, dass Ironie nicht nur pädagogisches Handeln aufgrund dessen Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit begleitet, sondern auch als eine Verhältnissetzung *zu* diesem „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982) sowie als eine Umgangsweise *mit* diesem verstanden wird. Ironie erinnert Pädagog*innen nicht nur an die Begrenztheit ihres Wissens und Handelns. Das (Selbst-)Ironisieren der eigenen Person sowie die Verunsicherung des Wissens erhält dabei einen besonderen Wert, indem es mitunter Absurditäten und die Kontingenz der Verhältnisse vor Augen führt (vgl. Mecheril/Hoffarth 2011). Ironie kann in hegemoniale Verhältnisse intervenieren und durchaus widerständig sein und zugleich als ein Modus begriffen werden, der mit Emotionen, Fantasie und Lust spielt und die Subjekte miteinander verbindet (vgl. Heinemann 2022; Mecheril/Hoffarth 2011; Krenz-Dewe/Mecheril 2014).

Habe ich mich in den bisherigen Ausführungen auf Beiträge bezogen, die in Ironie grundlegend ein (bisweilen ambivalentes) Potenzial für pädagogisches Handeln sehen, ist es nun angezeigt, den Blick auf den Kontext der Studie, also in Richtung Schulunterricht, zu lenken und nun empirische Studien ins Zentrum zu rücken, die die Verwendung von Ironie im Unterricht untersucht haben.

48 Dass gerade Ironie eben koloniale Herrschaftsverhältnisse und rassistische Differenzordnungen auch reproduziert, hat Linda Hutcheon (1994) ausgearbeitet (vgl. auch Kap. 1.1).

49 Auf Butlers Verständnis von Resignifizierung gehe ich in Kapitel 2.4 genauer ein.

1.2.4 Ironie im Schulunterricht untersuchen

Wie bereits weiter oben zum Für und Wider von Ironie in pädagogischen Kontexten herausgestellt wurde, ist die Verwendung von Ironie im schulischen Kontext umstritten: Einerseits gilt Ironie als etwas, das zu vermeiden ist, wenn im Hinblick auf die Gefahr der „Entgrenzung“ (Wernet 2011) argumentiert wird. Andererseits ist Ironie etwas, das Lehrpersonen können sollten, um ihren Unterricht interessant zu gestalten. Dabei wird hier explizit auf Formen der Ironie verwiesen, die nicht gemein sind und eine große Nähe zum Humor aufweisen, um den bloßstellenden Charakter dieser Kommunikationsform einzuhegen (vgl. Gruschka 2011).

Allerdings lassen sich gerade mit Blick auf empirische Perspektiven auf Ironie diese Gegenüberstellung sowie auch die Vorbehalte gegenüber Ironie entdramatisieren. Dies liegt daran, dass es insbesondere den ethnografischen Zugängen nicht um eine Bewertung, sondern um eine Beschreibung geht und die Frage im Vordergrund steht, was in ironischer Kommunikation eigentlich zwischen den beteiligten Lehrpersonen und Schüler*innen geschieht und welche praktischen Funktionen die ironischen Äußerungen erfüllen. Auch in schulpädagogischen Thematisierungen werden sowohl die beziehungsstärkenden als auch konfliktbearbeitenden Funktionen von Ironie herausgestellt (vgl. Maschke 2015; Ulmcke 2014). Grundsätzlich aber tritt Ironie in der Interaktion als „ein progressiver Akt der Schaffung neuer Sinnanschlüsse“ (Aßmann 2008: S. 278) auf, über den der Sinn sowie die Kommunikation zwischen den Akteur*innen selbst zum Thema wird. Bezogen darauf, *was* denn ironisch in den pädagogischen Kontexten verhandelt wird, wird dann auf die widersprüchlichen Anforderungen des pädagogischen Alltags (ebd.: S. 30f.) verwiesen, oder – explizit für Schule – Ironie als ein Umgang mit den antinomischen Spannungen des Lehrer*innenberufs interpretiert (vgl. Ulmcke 2014). Während ironische Interaktionen von Seiten der Lehrperson im Unterricht aber auch problematisiert werden, da sie Gefahr laufen als Entgrenzungen Schüler*innen bloßzustellen (vgl. Wernet 2011, 2018; Prengel 2013), zeigen andere ethnografische und konversationsanalytische Studien, dass nicht nur Lehrpersonen Schüler*innen über Ironie exponieren, sondern durchaus auch umgekehrt Schüler*innen ihre Lehrer*innen über ironische Anspielungen herausfordern (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011; Piirainen-Marsh 2011).

Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (2011) zeigen anhand von zwei Unterrichtsszenen aus dem Grundschul- und Sekundarschulbereich, welche Rolle Ironie im Schulalltag spielt und wie sie dabei zwischen Spiel und Spott operiert. Während im Beispiel aus der Grundschule Ironie von Seiten der Lehrperson als Form der Sanktionierung und Disziplinierung dargestellt wird, zeigen sie anhand eines Beispiels einer siebten Klasse, dass Ironie auch einen Weg darstellen kann, den Schüler*innen wählen, um Lehrpersonen herauszufordern. Zur Funktion von Ironie stellen die Autor*innen zwei wichtige Aspekte heraus. Mit den

rahmenanalytischen Überlegungen Goffmans (1980) argumentieren sie erstens dafür, dass Ironie als solche nur gelingen und verstanden werden kann, wenn eine „basale Form von *Vergemeinschaftung*“ (Breidenstein/Rademacher 2011: S. 127, Hervorh. im Original) gegeben ist. Damit meinen sie allerdings keine „inhaltliche Übereinstimmung“ (ebd.), sondern, dass eine Übereinstimmung hinsichtlich des primären Rahmens der Kommunikation, also des Schulunterrichts, gegeben sein muss. Ferner muss die Rückkehr zu diesem primären Rahmen möglich sein, um Ironie als solche zu begrenzen. Zweitens stellen sie entlang der empirischen Beispiele fest, dass Schüler*innen, um die „Rollenförmigkeit“ (ebd.: S. 139) der schulischen Kommunikation ironisieren zu können, erst ihre Rolle als Schüler*innen gefunden haben und beherrschen müssen, um diese im ironischen Schlagabtausch dann kurzzeitig verlassen zu können (ebd.).

Adrian Wolfgang Ulmcke (2014) blickt in Anlehnung an Werner Helsper (2004) auf Ironie als einen Modus des Umgangs mit antinomischen Spannungen im Lehrberuf. Entlang eines Fallbeispiels stellt er – ähnlich wie Maschke – heraus, dass Ironie die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu stärken vermag. So würden sich Schüler*innen und Lehrer*innen doppelt gut verstehen, wenn sie den durch die Ironie ausgedrückten Schwebezustand des Gesagten decodieren können. Gleichsam werde über Ironie eine Beziehungsebene geschaffen, die es Lehrer*innen erlaube über die teils lästigen und antinomischen Anforderungen des Lehrberufs mit ihren Schüler*innen zu kommunizieren (Ulmcke 2014: S. 69 f.).

Auch Arja Piirainen-Marsh (2011) stellt in ihrer konversationsanalytischen Studie dar, dass das ironische Sprechen gleichzeitig kooperative als auch disziplinierende Funktionen erfüllt, wenn Lehrpersonen sich ironisch auf herausfordernde Kommentare seitens der Schüler*innen einlassen und damit einerseits das Verhalten der Schüler*innen indirekt kritisieren und andererseits die Ordnung des Unterrichts wiederherstellen (vgl. Piirainen-Marsh 2011: S. 380 f.). Während Schüler*innen Ironie oft nutzen, um die Lehrkraft vorzuführen, bietet (Selbst-)Ironie Lehrpersonen sowohl die Möglichkeit Konflikte zu vermeiden als auch sich spielerisch zum Unterrichtsgeschehen zu verhalten (ebd.: S. 380 f.). Für den Punkt der Kritik macht Laura Maschke in ihrer Studie darauf aufmerksam, dass ironische Kritik in der Regel „deutlich milder“ (Maschke 2015: S. 98) sei und dass im ironischen Modus auch Dinge kritisiert werden, die keine direkte Disziplinierung verlangen (vgl. ebd.). Weiter führt sie aus, dass ironische Apelle von Seiten der Lehrer*innen als ein Weg gelesen werden können, um Schüler*innen dazu aufzufordern, „selbst nachzudenken“ (ebd.: S. 94 f.).

Auch wenn diese empirischen Arbeiten sowie auch meine folgende Studie, den Schwerpunkt auf ironische Äußerungen von Seiten der Lehrperson legen, ist es mir wichtig zu erwähnen, dass Ironie in beide Richtungen funktioniert und gerade auch Schüler*innen – wenn auch für Beobachtende weniger sicht- und hörbar im Unterrichtsgeschehen – auch ihre Lehrpersonen ironisieren bzw. sie

auf ironische Art und Weise herausfordern (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011; Ulmcke 2014: S. 68).

Die Betonung der verbindenden Aspekte von Ironie können so gelesen werden, dass ironischen Kommunikationsweisen – und damit sind in diesen erwähnten Studien Sprechakte beschrieben, die nicht (offensichtlich) fies und bloßstellend sind – durchaus ein pädagogischer Wert zugesprochen werden kann. Genauer lässt sich Ironie als beziehungsstiftend beschreiben, insofern sie als ein Modus begriffen werden kann, über den eine Verständigung über das gegenseitige Verstehen erfolgt (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011: S. 127).

Hier setzt das Interesse dieser Studie an, dass darin besteht, ausgehend von empirischen Beobachtungen nach den sozialen Funktionen von Ironie im Schulunterricht zu fragen. Im Folgenden möchte ich mein Forschungsprojekt im Feld erziehungswissenschaftlicher Arbeiten zu Ironie verorten und im Hinblick auf das anschließende Kapitel kurz anmoderieren, welche Erkenntnismöglichkeiten ich mit einer subjektivierungsanalytischen Untersuchungsperspektive verbinde.

1.2.5 Verortung der eigenen Studie

Wie inzwischen deutlich geworden sein sollte, möchte ich in dieser Studie nicht beantworten, ob Lehrpersonen und Schüler*innen ironisch miteinander kommunizieren sollten oder nicht. Stattdessen nehme ich die Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit von Ironie im Schulunterricht zum Anlass danach zu fragen, was in diesen Szenen, in denen ironisch diszipliniert und bewertet wird oder die sich durch Frotzeleien und Anspielungen auszeichnen, eigentlich passiert. Genauer geht es mir darum zu beschreiben, wie Ironie in den jeweiligen Situationen ‚verfährt‘, worauf Ironie antwortet und welche Anschlussmöglichkeiten durch ironische Redeweisen präfiguriert werden. Ich fokussiere dabei den sequentiellen Verlauf der Kommunikation und frage nach den sozialen Funktionen, die Ironie im Schulunterricht erfüllt.

Bislang gibt es – zumindest in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft – keine dezidiert subjektivierungsanalytische Betrachtung von Ironie im Schulunterricht. Dabei ist an eine subjektivierungsanalytische Forschungsperspektive die Hoffnung geknüpft, dass das, was in solchen ironischen Zwischenspielen im Schulunterricht passiert, differenziert beschreibbar und analysierbar gemacht werden kann und – dies gilt es zu betonen – dadurch insbesondere auch performativitäts- und machtbetogene Überlegungen zum Stellenwert von Ironie im Schulunterricht formuliert werden können.

Die jüngst erschienene Dissertation mit dem Titel *Prekäre Subjektivierung: Kämpfe ums Möglichenwerden’ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit* von Phries Künstler (2022) hat zwar weder Schule noch ironische Kommunikation zum Gegenstand. Doch ist sie für mein Vorhaben ein wichtiger Impuls,

da Künstler im Rahmen der empirischen Analysen eine dezidiert subjektivierungsanalytische Lesart von Ironie vornimmt (vgl. Künstler 2022: S. 200–205). Genauer beschreibt Künstler in dieser Interviewstudie Ironie als eine spezifische Art und Weise sich zu gesellschaftlichen und hegemonialen Anrufungen ‚umzuwenden‘. Im Hinblick auf die interviewten Mütter liest Künstler Ironie als eine Möglichkeit „sich zu diesen gesellschaftlichen Erwartungen an Mutterschaft in (partielle) Distanz zu setzen und auch die Gefahr, die von deren Nicht-Erfüllung ausgeht, auf Abstand zu bringen“ (ebd.: S. 202). Zugleich stellt Künstler die gesellschaftlichen Anforderungen als unangemessen heraus und verortet die Verantwortung für das potenzielle Scheitern in den gesellschaftlichen Verhältnissen und nicht beim einzelnen Subjekt (ebd.: 200). Dabei wird am Interviewmaterial gezeigt, dass eine ironisch eingenommene partielle Distanz nicht bedeutet, dass der von außen erfahrene Druck auf das Subjekt nicht existiere oder abgewendet werden könne. Vielmehr lässt sich im Anschluss an Künstlers Analyse zeigen, dass der ironische Modus der Erzählung sowohl die Unangemessenheit als auch die spezifische Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse zum Ausdruck zu bringen vermag.

Um im empirischen Teil die Funktionen von Ironie subjektivierungsanalytisch zu untersuchen, bedarf es weiterer theoretischer und methodologischer Klärungen und Entscheidungen, die sowohl die Forschungsperspektive als auch die Frage betreffen, wie denn Ironie – vor dem Hintergrund der mannigfaltigen Bedeutungsfacetten – überhaupt angemessen zu analysieren ist. Bevor ich die theoretisch-methodologischen Fragen zur Ironie-Analyse aufwerfe, rücke ich im nächsten Kapitel mit dem Theorem der Subjektivierung die Forschungsperspektive dieser Studie ins Zentrum.

2 Subjektivierung

Wie in der Einleitung aufgerufen, werden in diesem Dissertationsprojekt ironische Adressierungen im Schulunterricht aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive betrachtet und adressierungsanalytisch untersucht. Neben einer theoretischen Verortung im Feld subjektivierungstheoretischer und -analytischer Ansätze in den Erziehungswissenschaften, ist es das Anliegen dieses Kapitels die relevanten Begriffe und leitenden Perspektiven der Untersuchung darzulegen. Dabei werde ich auf den nächsten Seiten folgendermaßen vorgehen: Einleiten werde ich diesen Teil mit einigen pointierten Ausführungen zur Problematik des Subjektbegriffs gerade im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Im Zuge eines an Foucault angelehnten dezentrierten Subjektverständnisses gehe ich auf erziehungsphilosophische Theorien ein, die Autonomie als Illusion problematisieren (vgl. Meyer-Drawe 1990) und stattdessen Relationalität als grundlegende Bedingung für pädagogisches Handeln veranschlagen (vgl. Ricken 1999a). Zudem thematisiere ich hier mit Verweis auf postkoloniale Kritiken, dass die Figur des sich selbst zugrunde liegenden Subjekts als ein Produkt dominanter westlicher Vorstellung zu verstehen ist, die in Relation zu anderen erst zu einer solchen dominanten Figur der Selbstausslegung werden konnte (vgl. Hall 1994) (2.1). Im zweiten Teil des Kapitels wende ich mich dem Theorem der Subjektivierung als einer erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive zu. Anschließend an einen Überblick zur Studienlage im Feld erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung (2.2), vertiefe ich die Anerkennungstheoretischen Auseinandersetzungen (vgl. exempl. Balzer/Ricken 2010), an welche die vorliegende Studie anschließt (2.3). Weiter werde ich mich auf die Arbeiten Judith Butlers (vgl. 2001, 2003, 2006) konzentrieren und entlang ihrer Theoriearchitektur ein Verständnis von Subjektivierung nachzeichnen. Vor dem Hintergrund der Untersuchung von Ironie liegt hier ein Schwerpunkt auf den performativitäts- und anrufungstheoretischen Überlegungen, die durch Gedanken zum gemeinsamen Handeln ergänzt und beschlossen werden (2.4). Da die Studie Ironie-Verwendung im Schulunterricht untersuchen möchte, folgt im Anschluss eine Verortung in diesem Forschungsfeld, indem zunächst ein Verständnis von Schule als einem gesellschaftlichen Raum eingeführt wird, in dem Differenzen interaktiv reproduziert werden. Weiter wird an dieser Stelle Subjektivierung als eine Perspektive zur Untersuchung schulischer Praktiken eingeführt und damit die Anschlussstelle der vorliegenden Studie markiert. Das Kapitel endet mit einer Bündelung, in der ich die Vorteile einer subjektivierungsanalytischen Perspektive auf schulische und pädagogische Praktiken zusammenfasse und für eine solche Untersuchungsperspektive hinsichtlich der Analyse von Ironie argumentiere (2.5).

2.1 Das Problem mit dem autonomen Subjekt

Der Begriff ‚Subjekt‘ nimmt „im aufklärerischen-modernen Denken einen zentralen Platz ein und markiert seit dem Ende des 18. Jahrhunderts eine bis heute anhaltend wirksame menschliche Selbstbeschreibung“ (Ricken 2020: S. 20) oder „Selbstthematisierung der Menschen“ (Guttandin 1980: S. 493). Als Gegenbegriff zum ‚Objekt‘ leitet sich das lateinische *subiectum* von dem aristotelischen altgriechischen Begriff *hypokeimenon* ab und bezeichnet „das erste Seiende, das nicht an etwas ist, sondern selbständig als der unvergängliche Träger aller veränderlichen Eigenschaften da ist“ (ebd.: S. 493). In der Bedeutung des „Zugrundeliegende[n]“ wurde *subiectum* noch bis ins 18. Jahrhundert verwendet (Ricken 2020: S. 21) und ist mit „dem Begriff der Substanz sinnverwandt“ (Guttandin 1980: S. 493). Während das ‚Objekt‘ (abgeleitet von dem lateinischen Wort *obicere*) ein Verständnis des „Vorstelligmachens“ sowie „das vorgestellte, gedachte, gemeinte Sein“ (ebd.: S. 493 f.) bedeutete und somit – im Gegensatz zu seinen heutigen Verwendungsweisen – auf der Erkenntnisseite angesiedelt war, fand sich in der antiken und mittelalterlich-scholastischen Tradition das Subjekt bis zur Aufklärung auf der Gegenstandsseite (vgl. ebd.: S. 494). Dass dieser Bedeutungswandel, der in einer scharfen Trennung zwischen dem Objekt als bloßem Ding und dem Subjekt als Erkenntnisinstanz mündete, sukzessive vollzogen wurde, zeigt Norbert Ricken mit dem Verweis auf Immanuel Kant. So verstehe Kant zunächst (erkenntnis-)theoretisch das Selbstbewusstsein als „Subject des Denkens“ und verbinde es erst später in (moralisch)praktischer Hinsicht „mit ‚Freiheit‘ und ‚Zurechnungsfähigkeit““ (Ricken 2020: S. 21). Insgesamt veranschlagt Ricken drei Bestimmungsmomente, die das Subjektdenken in der Folge Kants auszeichnen (vgl. ebd.: S. 24): (1) Auf einer erkenntnistheoretischen Ebene steht *Selbstbewusstsein* für den Umstand, dass Denken und Wahrnehmung von einer Selbstbezüglichkeit begleitet werden, d. h., dass das Ich sich als denkend erfährt. (2) *Selbstbestimmung* bedeutet weiter auf einer ethisch-praktischen Ebene, dass die Handlungen vernunftgeleitet sind und dem Subjekt zugerechnet werden und folglich auch vom Subjekt verantwortet werden können und müssen. (3) Vor einer anthropologischen Folie bezieht sich *Selbstzweck* als dritte der „tragenden Säulen des Subjektdenkens“ (ebd.: S. 24) auf die Zentralstellung des Menschen als Zweck an sich selbst und seiner Würde (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser hier nur skizzierten aufklärerischen Implikationen erscheint es allzu plausibel, dass ‚das Subjekt‘ den Referenzpunkt „neuzeitliche[r] Pädagogik“ (Jergus 2020: S. 106) bildet. So sind in den obengenannten Schlagworten die Weichen gestellt, die sich in pädagogischer Theoriebildung in der „Bezugnahme auf Autonomie, Handlungsfähigkeit und Selbstidentität“ (ebd.) widerspiegeln. Doch verschleiert dieser Zuschnitt von der Vorstellung eines sich selbstzugrundeliegenden Subjekts nach Ricken, dass dieses nicht als Einheit, sondern als eine „Differenzformel“ (Ricken 1999b: S. 210) gedacht

werden muss. Während sie extern der Abgrenzung von anderen Objekten dient und die Höher- wie Zentralstellung des Menschen (und hier insbesondere weiße, männliche, gesunde Personen) in der Welt sichert, weist sie intern den Menschen als Differenz aus, in dem sie seine konstitutive Selbstbezüglichkeit „als Voraussetzung von Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung“ (ebd.) ansieht. Diese interne Differenz hat Michel Foucault problematisiert, indem er das Subjekt als „empirisch-transzendente Dublette“ bezeichnete (Foucault 1974: S. 384) und damit auf das Problem der Kantschen Subjektvorstellung hinweist, welches darin besteht, dass der Mensch in dieser Subjektfigur sowohl „als Bedingung der Erkenntnis“ als auch als „Gegenstand der Erkenntnis“ (Meyer-Drawe 2011: S. 306) doppelt erscheint.

Entlang der Textstellen, in denen Kant schreibt, dass im Selbstbewusstsein das ‚Ich‘ zweifach – als wahrnehmendes Subjekt und als sich wahrnehmbares Objekt vorhanden ist – weist Käte Meyer-Drawe darauf hin, dass das Denken des Subjekts als eine Einheit immer „eine Deutung bleibt“ (ebd.), die sich gegenüber ihrer Doppeldeutigkeit und Zwiespältigkeit durchsetzen muss. Schließlich werde, so Meyer-Drawe, nämlich hier auch sichtbar, dass das Subjekt von Beginn an „Frakturen“ hat, „die seinen Tod ahnen lassen“ (ebd.).

„Der ‚Mensch‘ taucht auf, um alsbald als einheitlicher Gegenstand wieder zu verschwinden. Es entsteht ein Spalt zwischen dem Subjekt als Bedingung der Erkenntnis und dem Subjekt als Gegenstand der Erkenntnis. Dieser Bruch führt dazu, dass sich der Mensch teilweise in die Ordnung der Dinge einschmuggelt, indem er sich explizit zum Gegenstand wissenschaftlichen, vor allem anthropologischen Wissens macht. Gleichzeitig bleibt er als Souverän der Erkenntnisordnung außerhalb. Er verdoppelt sich in einer unerträglichen Spannung zwischen einer empirischen Existenz und transzendentalen Funktion seiner selbst als Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis“ (ebd.).

Diese Spannung von empirischem und transzendentelem Subjekt findet sich entlang der Konstruktionslinien von „Natur, Trieb, Sinnlichkeit vs. Vernunft, Freiheit, Würde“ (Ricken 1999b: S. 212), die, Ricken zufolge,

„im Verlauf der Kantschen Argumentation in einer einheitlichen Ordnung der Vernunft hierarchisiert und in eine ‚Identitätstherapie‘ verwandelt [werden], die vom ‚Noch-nicht‘ zum ‚Aber-dann‘ des Menschen und der Menschheit führen soll“ (ebd.).

Damit Menschen vom ‚Noch-nicht‘ zum ‚Aber-dann‘ gelangen bzw. damit sie frei und vernünftig handeln können, verweist Kant in seinen Ausführungen zur Pädagogik auf die Notwendigkeit der Erziehung. Anders als das Tier kommt der Mensch nicht mit einem Instinkt auf die Welt, sondern er muss selbst im Zuge seines Aufwachsens eine Vernunft entwickeln. Gerade weil ein Mensch zu Beginn

seines Lebens eben noch nicht fähig ist, „sich selbst den Plan seines Verhaltens“ zu geben, muss er durch andere Menschen erzogen werden (Kant 1803/1964: S. 697). „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (ebd.: S. 699). Neben der Wartung im Sinne von Verpflegung und Unterhaltung, versteht Kant unter Erziehung einen Prozess, der sich weiter durch die Stufen der Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung auszeichnet.⁵⁰

Nur wenige Seiten weiter benennt Kant in seinen Ausführungen *Über Pädagogik*, dass das größte Problem der Erziehung aber sei, wie sich die Unterwerfung des Zöglings mit der „Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen“ vereinbaren lasse. Mit der prominenten Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd.: S. 711) formuliert er ein Paradoxon, das den Gebrauch der Freiheit nur als „Resultat einer Formierung, Erziehung, Disziplinierung oder Unterwerfung“ denkbar werden lässt (Wimmer 2009: S. 111). Werden Freiheit und Zwang in der Tradition Kants als Opposition entworfen, so bleibt Erziehung in einer Kippfigur gefangen: Entweder wird pädagogisch problematisiert fremdeingewirkt oder die Selbsttätigkeit des Kindes wird gesetzt, wodurch aber Erziehung als Praxis ihre Berechtigung verliert. Darauf, dass dieser Zuschnitt des Pädagogischen nicht nur theoretisch wenig überzeugt, sondern vielmehr in einem grundlegenden Sinne verunmöglicht, die spezifische Machtförmigkeit pädagogischen Handelns zu fassen, haben seit den frühen 1990er Jahren verschiedene allgemeinpädagogische Studien hingewiesen. Einen, wenn nicht *den*, gemeinsamen Bezugspunkt dieses machtkritischen Einsatzes stellen die Arbeiten Michel Foucaults dar, die die für die moderne Pädagogik so zentrale Bezugsgröße des autonomen Subjekts und damit auch die Opposition zwischen Selbst- und Fremdbestimmung radikal infrage stellen (vgl. u. a. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz 1990/2010).⁵¹

Mit Foucault wird ein Wendepunkt im ‚Subjekt-Denken‘ markiert, insofern sich das Interesse von der Frage, was das Subjekt ist, verschiebt hin zu den Bedingungen seiner Möglichkeiten. Genauer wird es als Resultat von Machtbeziehungen begriffen und entsprechend richtet sich das Augenmerk auf die diskursiven

50 Während Disziplinierung die „Bezühmung der Wildheit“ (Kant 1803/1964: S. 706) bezeichnet, versteht Kant unter Kultivierung die „Belehrung und die Unterweisung“ sowie die „Verschaffung der Geschicklichkeit“ (ebd.), also Fähigkeiten wie Schreiben und Lesen. Zählen zu Zivilisierung vor allem die Fähigkeiten, sich in die Gesellschaft einzupassen und in dieser klug, manierlich und artig zu agieren, wird mit Moralisierung die Gesinnung des Zöglings in den Fokus gerückt, mit dem Ziel, „daß er nur lauter gute Zwecke erwähle“ (ebd.: S. 707). Dabei sind gute Zwecke – und hier klingt der kategorische Imperativ durch – Zwecke, die von jedem akzeptiert werden und zeitgleich auch für jeden einen guten Zweck darstellen (vgl. ebd.).

51 Auf ganz ähnliche Weise argumentieren Nele Kuhlmann und ich in unserer Auseinandersetzung zum Disziplinieren (Kuhlmann/Otzen 2023: S. 198).

und historischen Subjektformen sowie auf die Frage, wie Menschen zu Subjekten werden. Dabei ist es ist die Frage nach der Subjektivierung, die seit einigen Jahren die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung umtreibt (vgl. Alkemeyer et al. 2013; Balzer/Ricken 2012; Gelhard et al. 2013; Ricken 2013a; Ricken/Rieger-Ladich 2004; Rose 2019). Auch die vorliegende Studie reiht sich in das wachsende Korpus von subjektivierungstheoretischen Arbeiten ein und teilt die Grundannahme, dass Menschen in Machtbeziehungen erst sukzessive zu Subjekten (gemacht) werden und blickt mit dieser subjektivierungsanalytisch informierten ‚Brille‘ auf schulische Praktiken und ironische Äußerungen. Um diese Analyseperspektive nun weiter auszuführen, wende ich mich im Folgenden dem Foucaultschen Subjektverständnis und seiner erziehungswissenschaftlichen Rezeption zu.

2.1.1 Subjekt und Macht

Den Beitrag *Subjekt und Macht* (1982) leitet Michel Foucault mit der Bemerkung ein, dass es das Ziel seiner Untersuchungen ist „die verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur“ zu untersuchen und entsprechend zu fragen, wie Menschen zu Subjekten werden (Foucault 1982: S. 240). Leitend für sein Verständnis vom Subjekt ist dessen zweifache Bedeutung:

„Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (ebd.: S. 245).

In dieser Konzeption stellt Foucault die Vorstellung eines autonomen, sich selbst zugrunde liegenden Subjektes auf den Kopf. Mit der Abkehr vom Subjekt als einer „A-priori-Instanz“ (Reckwitz 2021: S. 32) geht dessen Dezentrierung einher, die das Subjekt nicht mehr länger als den „Dreh- und Angelpunkt der Welt“ (Bublitz 2020a: S. 340) auffassen lässt. Folglich ist das Subjekt keine souveräne Instanz mit Eigenschaften wie einer Vernunft, die ihm vor aller Erfahrung gegeben ist. Es wird im Gegenteil – wie im Zitat oben zu lesen – als ein einer Macht unterworfenen konzipiert. Dabei steht Macht dem Subjekt nicht als eine repressive Kraft gegenüber, von der das Subjekt sich emanzipieren muss, um frei zu sein. Macht wird bei Foucault nicht personengebunden gedacht, als besäßen bestimmte Personen Macht, stattdessen ist Macht in den Beziehungen lokalisiert. Auch wenn gewaltvolle Zurichtung oder Zwang Wirkungen von Machtausübung sein können, entsprechen diese repressiven Formen aber nicht dem Wesen von Machtbeziehungen (Foucault 1982: S. 255 f.). Anders als Zwang und Gewalt ist Macht bei Foucault nicht als Gegenteil von Freiheit, sondern „als ein auf Handeln

ausgerichtetes Handeln“ zu denken, welches „nur über ‚freie‘ Subjekte ausgeübt werden“ kann (ebd.: S. 257). In dieser Folge sind Beziehungen, die umfassend determiniert sind, wie die Sklaverei, als Zwang und entsprechend nicht als Machtbeziehungen zu definieren, da hier einem Teil der Beteiligten keine Entscheidungsspielräume zugestanden werden (vgl. ebd.). So sind Machtbeziehungen nach Foucault von Formen der Gewalt und Zwang zu unterscheiden, vielmehr weist Foucault darauf hin, dass Macht immer, um produktiv sein zu können, von der Freiheit begleitet wird (ebd.).⁵² Macht erscheint als ein „Kräfteverhältnis“ (Bublitz 2020b: S. 316 ff.), im Sinne eines Netzes aus Machtbeziehungen, „das in der Unterwerfung die Subjekte und Körper konstituiert“ (ebd.: S. 318). Es ist diese Produktivität, die das Wesen der Macht ausmacht. Selbst nur als Handlung existierend, stellt Macht eine Form dar, „die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt“ (Foucault 1982: S. 255). Wie die Macht „Wirkliches“ im Sinne von „Gegenstandsbereichen und Wahrheitsritualen“ produziert und wie „das Individuum und seine Erkenntnisse [als, A. O.] Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1994: S. 250) zu verstehen sind, zeigt Foucault anschaulich in seinen historischen Analysen. Maßgeblich ist dabei, dass auch das Subjekt nur innerhalb von Machtbeziehungen zu denken ist und entsprechend grundlegend „als Wirkung von Macht“ (Bublitz 2020a: S. 340) begriffen werden muss. „Macht ist demnach das, was das Subjekt – in seiner je historischen und gesellschaftlichen Form – erst hervorbringt und formt“ (ebd.).

Dass aber die Gestalt und Wirkmächtigkeit von Machtformen historisch sowie lokal different sind, weil sie spezifischen diskursiven Formationen unterliegen, hat Foucault beispielsweise in *Wahnsinn und Gesellschaft* dargestellt. Hier legt er dar, über welche diskursiven Bezüge Wahnsinn und Normalität als soziale Gegenstände mitsamt ihrer jeweiligen Subjektivitäten hervorgebracht werden (vgl. Foucault 1973). Diskurse sind in diesem Zusammenhang als „geregelte Aussagesysteme und Ordnungen des Wissens“ (Reckwitz 2021: S. 35) zu verstehen und können als „Praktiken“ bezeichnet werden, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: S. 74). Auch wenn Diskurse aus Zeichen bestehen, benutzen sie diese Zeichen für mehr, als die Dinge bloß zu bezeichnen (vgl. ebd.). Vielmehr etablieren diskursive Praktiken Wissensordnungen und entfalten ihre Machtwirkungen darüber, dass sie subjektivieren, indem sie über die Hervorbringung und Zuweisung einer Subjektposition dem Subjekt eine (mehr oder weniger privilegierte) Existenz verleihen.

52 Dieses Verhältnis von Freiheit und Macht bezeichnet Foucault als agonistisch. Anders als bei einem Antagonismus stehen sich in einem agonistischen Verhältnis nicht zwei oppositionelle Seiten gegenüber, die ihre jeweilige Position durchsetzen und verteidigen wollen. Folglich lässt sich die Dynamik zwischen Machtbeziehung und Freiheit präziser als ein stetes wechselseitiges Antreiben, Kämpfen und Herausfordern verstehen (Foucault 1982: S. 257).

Wie diskursive Praktiken als Machtpraktiken Selbstbezug und Selbstbewusstsein des Individuums erzeugen und formen, zeigt Foucault überaus anschaulich in *Überwachen und Strafen*. Anhand des Benthamischen Panoptikums im Gefängnis illustriert er eindrücklich, wie architektonische Arrangements als spezifische Formen der Disziplinarmacht wirken (vgl. Foucault 1994). Dabei setzt diese Disziplinarmacht direkt an den Körpern an, indem diese über Verteilungen und Rangordnungen auf spezifische Weisen angeordnet und damit einem beobachtenden Blick ausgesetzt werden. Die ständige Sichtbarkeit der Insass*innen und die Möglichkeit des überwachenden Blicks führen dazu, dass die Gefangenen den möglichen beobachtenden Blick antizipieren und sich selbst disziplinieren.

Das panoptische Kontrollmodell lässt den von außen vorgestellten Blick nach innen wandern und führt dazu, dass die potenziell Beobachteten sich selbst regulierend einer Norm unterwerfen (vgl. Foucault 1994, auch Pongratz 2010). Ferner ermöglicht diese Form der Macht auch, dass sich die vermeintlich beobachteten Subjekte als Individuen verstehen (lernen), die ein Verhältnis zu ihren Handlungen ausbilden und diesen Zugriff auf sich stets über weitere Übungen verbessern (können) müssen. Deutlich wird in diesen Analysen, dass nicht ein sogenannter ‚innerer Kern‘ oder ‚die Seele‘ die Subjektivität des Menschen formieren, sondern dass die Formen des Selbstbezugs als Effekte von disziplinarischen Machttechniken verstanden werden müssen. Neben diesen Überwachungstechniken entwickelte sich Foucault zufolge in den Disziplinaranstalten wie der Schule ein disziplinarisches Strafsystem, das anders als die Strafen der Justiz, nicht auf Verboten fußt, sondern seine Macht über „Mechanismen der normierenden Sanktion“ (Foucault 1994: S. 237) entfaltet. Mit dem Ziel Abweichungen und Fehlverhalten zu reduzieren und die Ordnung zu erhalten, gründen diese Strafen auf der Korrektur. Entsprechend werden die Subjekte kontinuierlich dazu angehalten, ihr Verhalten über Übungen zu verbessern. Charakteristisch für diese Form der Strafe ist dabei ihr Bezug zur Norm, der die Subjekte vor dem Hintergrund einer Skala in gute und schlechte (Schüler*in-)Subjekte differenziert und anordnet. Die „Macht der Norm“ (ebd.: S. 237) liegt ferner darin, dass sie die Individuen homogenisiert und individualisiert, indem sie einerseits Kategorisierungen, Positionen und Ränge festschreibt und andererseits die individuellen Unterschiede zu eben jenen herausstellt (vgl. ebd.).⁵³

Festhalten lässt sich bis hierher, dass die Vorstellung vom Menschen als autonomem und rationalem Subjekt in der Folge der genealogischen und archäologischen Arbeiten Foucaults selbst als eine „diskursive Subjektkonstruktion“ (Reckwitz 2021: S. 36) verstanden werden muss. Diese Selbstauslegungsfigur erscheint als ein Produkt spezifischer Machttechniken, die sich vor dem Hintergrund einer „Wissensordnung der Moderne“ entwickelt haben (ebd.), in der die „Wissenschaften vom Menschen“ (Foucault 1994: S. 150) diesen als erkennendes Subjekt

53 Vgl. hierzu vertiefend Kap. 2.5.2.

und zugleich zum Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung werden lassen. Diese Dopplung ist es, die das Subjekt und dessen Subjektivität der Moderne auszeichnet, indem es sich einerseits als ein jemand begreift, der ein Verhältnis zu sich ausbilden und seine Handlungen bestimmen kann und andererseits als ein jemand in Erscheinung tritt, über dessen Körper, Handlungen und Geschichten sich ein bestimmtes Wissen erheben lässt. Die Akzentuierung der Unterwerfung mit der Folge, dass es kein Subjekt und keine Subjektivität jenseits von Macht und Diskurs geben kann, stellt heraus, dass das ‚Selbst‘ mitsamt seinem Inneren und seinen Erkenntnismöglichkeiten als Produkt von Machtbeziehungen zu verstehen ist und mündet in der Dekonstruktion eines autonomen, sich selbst zugrunde liegenden Subjektes, die – wie im Folgenden zu lesen – pädagogisches Denken herausfordert.

2.1.2 Illusionäre Autonomie als pädagogische und politische Herausforderung

Die Dezentrierung und Dekonstruktion des autonomen Subjekts einerseits und andererseits der Verweis auf die Disziplinartechniken der Schule, durch die pädagogisches Handeln als machtvoll erscheint, können nicht nur als eine Kritik an den Bildungsinstitutionen gelesen werden, sondern erfordern grundsätzlich eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Macht (vgl. Balzer 2020: S. 463). Dass Foucault bis in die 1980er Jahre in den Erziehungswissenschaften kaum Beachtung fand, ist Nicole Balzer zufolge mit „der spezifischen Verknüpfung der Pädagogik mit dem Projekt der Moderne und seinem ‚Glauben‘ an das souveräne autonome Subjekt“ (ebd.) zu begründen. Ebenso können vor diesem Hintergrund Foucaults Verweise auf die disziplinären Machtmechanismen pädagogischer Praktiken Gründe sein, weswegen Foucault in den Erziehungswissenschaften mit Abwehr begegnet wurde (vgl. ebd.). Inzwischen ist das Gegenteil eingetreten, sodass die Foucault-Rezeptionen in den Erziehungswissenschaften innerhalb der letzten drei Jahrzehnte kaum zu überblicken sind (vgl. ebd.). Während vor allen Dingen historische Analysen die Geschichte der Pädagogik in Bezug zu ihren Machttechniken analysieren, werden insbesondere in bildungsphilosophischen Arbeiten pädagogische Kategorien dekonstruiert und ‚neu‘ bzw. ‚anders‘ gefasst. Davon, dass wichtige pädagogische Bezugsgrößen wie Subjektivität, Autonomie, Mündigkeit, Bildung, Autorität und Verantwortung nicht mehr im Lichte eines autonomen Subjektes, sondern in ihrer Machtverworfenheit gedacht werden, zeugen viele Arbeiten der letzten Jahre (vgl. u. a. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Bünger 2013; Jergus/Thompson 2017; Kuhlmann 2023a; Meyer-Drawe 1990; Ricken 2006; Schäfer 1996). Weiter greifen andere Arbeiten die methodischen und methodologischen Hinweise Foucaults auf und untersuchen entsprechend diskursanalytisch die Machtförmigkeit pädagogischer

Praktiken und Settings (vgl. u.a. Fegter et al. 2015; Grabau/Rieger-Ladich 2015; Langer/Richter 2015; Pongratz 1990/2010; Rose 2019; Wrana 2014).

Verfolgt dieses Kapitel die Absicht, die theoretische Perspektive der Studie darzulegen, erscheint es im Folgenden sinnvoll, die hier angedeuteten Linien der Foucault-Rezeption als gestrichelte stehen zu lassen und nicht weiterauszuführen. Stattdessen soll im Hinblick auf die relevanten Kontexte der Untersuchung noch einen Moment bei der Problematik des autonomen Subjektes verweilt werden. Diese beschriebene Dekonstruktion und Dezentrierung des Subjekts nimmt Käte Meyer-Drawe in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zum Anlass „erneut nach der Bedeutung der Subjektivität des Subjekts [zu, A. O.] fragen“ (Meyer-Drawe 1991: S. 391).

„Das Subjekt, das sich zum bloßen *cogito* stilisiert, verkennt seine Abhängigkeit von realen Machtmechanismen. Das Subjekt, das sich als Akteur verleugnet, entzieht sich der sozialen Verantwortung“ (Meyer-Drawe 1990: S. 18, Hervorh. im Original).

Stellt dieses pointierte Zitat den illusionären Charakter des autonomen Subjekts heraus, weist es auch gleichzeitig darauf hin, dass die Opposition von Selbstbestimmung auf der einen Seite und Fremdbestimmung auf der anderen Seite, mit der sich pädagogisches Handeln seit eh und je konfrontiert sieht, nicht überzeugend ist. Das „erkennende Ich“ (Meyer-Drawe 1991: S. 396) kann den Grund oder das Fundament seiner Erkenntnis nie erreichen: „Es weiß von sich nur in der Differenz von sich als Subjekt und Objekt des Bewußtseins“ (ebd.). Entsprechend ist das Ich nicht als Einheit, sondern als eine Relation zu begreifen, die das Subjekt durchzieht; kurz gesagt in den Worten Käte Meyer-Drawes: „Das Ich ist ein Anderer (Rimbaud) und nur als solches ein Selbst. Selbst ist also ein Beziehungsbegriff und keine Instanz“ (Meyer-Drawe 1990: S. 124).

In *Leiblichkeit und Sozialität* (1984) hatte Meyer-Drawe diese relationale Verfasstheit des Subjekts, vor allem mit Rückgriff auf die phänomenologischen Arbeiten Merleau-Pontys, als „Inter-Subjektivität“ bezeichnet. Inter-Subjektivität bezeichnet in ihrer Argumentation eine zwischenleibliche Existenzweise und trägt dem Umstand Rechnung, dass wir uns immer „innerhalb eines Feldes ko-existentieller Vollzüge“ (Meyer-Drawe 1984: S. 16) erfahren. Weil wir mit anderen Menschen und Dingen zusammenleben und uns auch über diese vermittelt erfahren, ist unsere Selbstwahrnehmung und -reflexion immer schon von Grund auf von anderen durchzogen. Die Bezeichnung „inter-subjektive Existenz“ (ebd.) beschreibt entsprechend, dass Individuum und Gesellschaft nicht als zwei voneinander getrennte Instanzen, sondern immer als miteinander verwoben zu betrachten sind.⁵⁴

54 Inter-Subjektivität, in der Schreibweise mit dem Bindestrich, zeigt also auch auf Ebene des Schriftbildes an, dass der Frage nach dem Subjekt nicht personalisiert und kollektivistisch

Es ist diese Koexistenz mit anderen (Menschen und Dingen), die das Subjekt auf praktischer Ebene formiert, gleichsam findet sich das Subjekt als eine Differenz vor, indem es als bestimmendes Ich und bestimmtes Ich, als souveränes und unterworfenes Ich erscheint (vgl. Meyer-Drawe 1991: S. 397). Diese Differenz ist es, die die Subjektivität des Subjekts bestimmt und die sich „als Differenz der Masken“ (ebd.: S. 398; vgl. auch Meyer-Drawe 1990) zeigt. Doch darf dieser Ausdruck, den Meyer-Drawe von Foucault übernimmt, nun nicht so verstanden werden, dass hinter den Masken ein authentisches Ich verborgen ist, das sich selbst zugrunde liegt.

„Vielmehr ist das Ich nichts anderes als die Differenz der Masken, die die Artikulationen seiner Lebensformen darstellen, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt“ (Meyer-Drawe 1991: S. 398).

Diese relationale Struktur des ‚Ich‘, die Meyer-Drawe beschreibt, wird von Norbert Ricken ausgeschärft. Relationalität, zunächst verstanden als ein „Beziehungsgeflecht“ (Ricken 2020: S. 27), trägt dem Umstand Rechnung, dass Menschen in ihrer Lebensführung sich immer in Beziehungen mit anderen befinden, die gleichsam eine Bedingung dafür sind, wie sich die jeweiligen Subjektivitäten gestalten. Entlang des Kontingenzbegriffes, verstanden als „logische Nichtnotwendigkeit und Nichtunmöglichkeit“ oder als „Möglichkeits- und Endlichkeitsbegriff“ (Ricken 1999b: S. 220), schärft Ricken den Gedanken relationaler Subjektivität entlang von drei Momenten: (1) *Differentialität* bezeichnet den Umstand, dass Menschen in den Befragungen ihres Selbst dezentriert werden und sich nicht als Einheit, sondern vielmehr als konstituiert und abhängig von bestimmten Kontexten erweisen. (2) *Existentialität* bedeutet als zweites Moment, dass Menschen ihr Leben, welches durch Geburt und Tod unweigerlich begrenzt wird, gestalten müssen, ohne dabei die „totale Verfügung“ (ebd.: S. 222) über ihr Leben zu haben. (3) Zuletzt wird mit *Konditionalität* die soziale Bedingtheit menschlichen Lebens hervorgehoben, die die Angewiesenheit und das Bedürfnis des Menschen nach anderen meint und die mit Antastbarkeit und Verletzbarkeit einhergeht, insofern Menschen sich auch selbst in ihrer Angewiesenheit aufeinander immer dem Risiko ausgesetzt sehen, den anderen zu verkennen und zu beschädigen. Subjektivität wird bei Ricken grundlegend als „auf andere verwiesene Subjektivität verstanden“ (ebd.: S. 225), weshalb er von „relationale[r] Relationalität“ (Ricken 1999a: S. 264) spricht bzw. Relationalität „als Verhältnis

begegnet wird, sondern über einen dritten Weg bearbeitet werden soll. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Subjektivität zwar als vom anderen durchkreuzt gedacht wird, aber dabei bewahrt und eben nicht in eine Objektivität verwandelt wird oder in einem Kollektiv verschwindet (Meyer-Drawe 1984: S. 11).

und Verhältnishaftigkeit“ (Ricken 2020: S. 27) beschreibt. Darunter ist dann zu verstehen, dass das Subjekt nicht nur in seinem Werden auf andere verwiesen ist und sich von diesen her erlernt, vielmehr bezeichnet Verhältnishaftigkeit im Sinne Rickens den Umstand⁵⁵, dass das Selbst selbst als ein Verhältnis zu verstehen ist, welches sowohl auf andere bezogen ist als auch in seinem Bezug auf sich selbst als Verhältnis, welches über andere vermittelt ist, gedacht werden muss.

„Kontingenz und relationale Subjektivität als pädagogisch bedeutsamen theoretischen Bezugsrahmen zu wählen, heißt dann, sich vom Kantschen Problemaufriß zu lösen und beiderlei behauptete und beanspruchte Notwendigkeit aufzugeben“ (Ricken 1999b: S. 228).

Diese Dekonstruktion der Notwendigkeit lässt pädagogisches Handeln dann – so Ricken – „als ein zwar nicht vermeidbares, aber gerade nicht notwendiges, sondern allenfalls mögliches, möglicherweise hilfreiches Handeln“ (ebd.: S. 229) begreifen, welches auch damit verbunden ist, sich der*dem Andere*n auszusetzen und die eigene Verletzbarkeit einzugestehen.⁵⁶

Während die Illusion eines autonomen Subjekts auf erkenntnistheoretischer Ebene als unhintergebar einzustufen ist, stellt Käte Meyer-Drawe heraus, dass die politische Dimension dieser Erkenntnis anders gelagert ist. Genauer weist sie doch deutlich daraufhin, dass sich dieser philosophische Gedanke eben nicht auf politische Kontexte übertragen lässt (Meyer-Drawe 1990: S. 61 f.). So bleibt Autonomie politisch eine wichtige Bezugsgröße, die uns daran erinnert für eine konkrete humane Gesellschaft einzutreten, wie Judith Butler u. a. in den

55 Um dieses „doppelte Verhältnis“ (Ricken 2020: S. 27) zu veranschaulichen, zitiert Ricken Kierkegaard: „Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnisse, daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1849/2005: S. 31; zit. nach Ricken 2020: S. 27 f.).

56 Weiter stellt das Fraglichwerden der eignen Souveränität für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung eine Herausforderung dar, insofern sie sich – wie Alfred Schäfer argumentiert – zwar als Illusion erwiesen hat, aber ebenso auch in pädagogischen Kontexten als „reale Zumutung“ (Schäfer 1996: S. 182) erfahren wird, der man sich nicht entziehen kann, ohne entweder in der Ablehnung selbst autonom zu agieren oder Autonomie abgesprochen zu bekommen, weil man dann als unverantwortlich, krank oder unzurechnungsfähig gilt (ebd.: S. 182 f.). Die Möglichkeit zwischen „Befreiung und Herrschaft“ zu wählen gibt es nicht, vielmehr handelt es sich „um ein diskursives Feld, indem der Habitus eines ‚Ethos der Moderne‘ immer schon eingeübt wird“ (ebd.: S. 187). Für die Pädagogik bedeutet dies, dass sie in praktischer Hinsicht grundlegend in dieses „Ethos der Moderne“ (ebd.) verstrickt ist, indem sie die Autonomie des Kindes wollen muss. Dieser Verstrickung hat sich erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu stellen, indem sie systematisch ihren zentralen Begriffen dekonstruierend und skeptisch begegnet und diese in der Reflexion nicht fixiert, sondern beweglich hält (ebd.: S. 187 f.)

Adorno-Vorlesungen herausstellt (vgl. Butler 2003).⁵⁷ Auch Beate Rössler betont in ihrem Buch *Autonomie*, dass es gerade nicht darum geht, ein sich selbst zugrunde liegendes Subjekt vorauszusetzen, sondern immer „von sozial schon immer situierten, unvollkommenen und verletzbaren Personen“ (Rössler 2019: S. 61) auszugehen, die den Wunsch nach einem selbstbestimmten Leben haben. Die Rede von Autonomie erweist sich als grundlegend politisch und entfaltet diese Dimension insbesondere vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen und globalen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen (vgl. Meißner 2010). Dass gerade die Vorstellung vom autonomen Subjekt eine Form der menschlichen Selbstausslegung ist, deren Entwicklung als eingebunden in den gewaltvollen Imperialismus und Kolonialismus Europas verstanden werden muss und damit immer politisch ist und theoretische Diskussionen übersteigt, wird insbesondere in der postkolonialen Subjekt-Kritik deutlich (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023).⁵⁸

Für Stuart Hall und andere postkoloniale Theoretiker*innen stellt ‚der Westen‘ kein geographisches, sondern ein historisches Konstrukt sowie einen Typus von Gesellschaft dar, der sich nach dem Ende des Feudalismus und im Zuge der Nationalstaatenbildung entwickelte (vgl. Hall 1994: S. 138). Diese Arten von Gesellschaften kennzeichnen sich dadurch, dass sie als „industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben werden“ (ebd.) und gleichzeitig konstruieren sie mit der Inanspruchnahme dieser Attribute für sich die Anderen bzw. den Nicht-Westen (ebd.: S. 138 ff.).

„Die Entstehung einer Idee des ‚Westens‘ war zentral für die Aufklärung, die eine speziell europäische Angelegenheit war. Sie nahm an, daß die europäische Gesellschaft der fortschrittlichste Gesellschaftstyp der Erde und daß der europäische Mensch der Höhepunkt der menschlichen Errungenschaften war“ (ebd.: S. 140).

Ein Einsatzpunkt post- und dekolonialer Kritiken ist der Verweis darauf, dass die europäische Moderne ohne Kolonialität nicht hinreichend zu verstehen ist, insofern Kolonialität als konstitutiv für diese veranschlagt werden muss (vgl. Mignolo 2012: S. 97). Die Moderne als eine Erzählung von sprachmächtigen, imperialen Subjekten verschleiert dabei ihren Standpunkt und befördert so die Wirksamkeit von der Idee eines sich selbst zugrunde liegenden Subjektes (vgl. ebd.: S. 113).

Nadine Etzkorn und Paul Mecheril stellen die grundlegende Verwobenheit von Autonomie mit kolonialen und rassistischen Praktiken heraus, indem sie darlegen, dass „[d]as Begehren nach Autonomie und Mündigkeit [...] von der Imagination der Unmündigkeit energetisiert [wird]“ (Etzkorn/Mecheril 2023:

57 Ich gehe an dieser Stelle nur ganz kurz auf Butler ein, da ich ihre Position zu Souveränität in Kap. 2.4.5 erläutere.

58 Für post- und dekoloniale Perspektiven in der Erziehungswissenschaft vgl. den jüngst erschienenen Band *Erziehungswissenschaften dekolonisieren* (Akbaba/Heinemann 2023).

S. 141). Dabei betonen die Autor*innen, dass die Vorstellungen „von Beginn des okzidentalistischen Autonomiedenkens“ (ebd.) immer Bilder der unmündigen Anderen mitführen und sich vor allen Dingen über diese Bilder konturieren (vgl. ebd.).

„Das Begehren der Mündigkeit ruht damit auf dem Begehren nach den unmündigen Anderen auf und stellt dieses Begehren her. Die kolonial-rassistische Imagination der Anderen (und alle Praktiken, die diese Imagination realisieren) kommt nicht additiv zum Autonomiediskurs hinzu, sondern ermöglicht ihn grundlegend. Deshalb können diese Imaginationen auch nicht einfach ausgeknipst werden und Mündigkeit und Autonomie von dieser gewissermaßen unglücklichen rassistischen Einsprengselung gereinigt werden“ (ebd.).

Pointiert ausgedrückt bringt sich das Selbstverhältnis und -bewusstsein westlicher Subjekte über die Relation zum kolonialen Subjekt und dessen unterstellter Nicht-Zivilisiertheit hervor und sichert sich über diese ab. Das Ziel postkolonialer Kritik ist es folglich, herauszuarbeiten, inwiefern die sogenannte Moderne mit der Vorstellung eines selbstbestimmten Subjekts tief und gewaltvoll mit dem Kolonialismus verwoben ist und sich das moderne Selbstverständnis nur in Abgrenzung zu ‚Anderen‘ konstituieren konnte und kann. Dabei stehen neben materiellen Dimensionen von Ausbeutung und Gewalt auch Repräsentationsverhältnisse im Fokus und Fragen danach, wie der*die ‚Andere‘ und die eigene Subjektivität im Verhältnis zueinander dargestellt werden. So zeigt Edward Said in seiner berühmte Studie *Orientalism* (Said 1978), wie ‚der Orient‘ als Effekt eines kolonialen Diskurses und damit als Produkt westlicher Vorstellung und Politik begriffen werden kann, über die sich im exotisierenden *Othering* eine überlegene Position etabliert hat und fortwährend etabliert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015).

Eine prominente Kritik an den kolonialen Repräsentationsverhältnissen ist der Text *Can the Subaltern Speak?* von Gayatri Chakravorty Spivak (2011). In diesem Essay problematisiert sie, dass auch die Dekonstruktion des autonomen Subjekts, so wie sie im poststrukturalistischen Diskurs vorgenommen wird, ihren Standpunkt und ihre Verstrickung in ökonomische und politische Machtverhältnisse nicht offenbart. Bezugspunkt ihrer Kritik ist mithin ein Gespräch zwischen Michel Foucault und Gilles Deleuze, in dem Foucault den Standpunkt vertritt, dass die Unterdrückten für sich selbst sprechen können und demnach eine Stimme haben (Spivak 2011: S. 21 ff.). Das Problematische an dieser Argumentation ist Spivak zufolge darin zu sehen, dass die beiden Theoretiker in diesem Gespräch ihre eigene geopolitische Verortung verschleiern und auch die kapitalistischen und kolonialen Ausbeutungsverhältnisse nicht in den Blick nehmen (vgl. ebd.: S. 21 ff., 42 ff.). Das Argument, die Unterdrückten für sich selbst sprechen zu lassen oder der „Versuch, die authentischen, subalternen Stimmen einzufangen“ (Castro Varela/Dhawan 2015: S. 192) verstärkt damit gerade die westliche Vorstellung,

„nach der das Sprechen Ausdruck von Subjektivität ist“ (ebd). Auf theoretischer Ebene kritisiert Spivak, dass dieser Standpunkt Foucaults, dass die Unterdrückten ohne die Unterstützung der Intellektuellen für sich sprechen können, Gefahr läuft (ungewollt) wieder ein souveränes Subjekt einzusetzen (Spivak 2011: S. 21, 38). Politisch ist dieser Standpunkt für sie ein Zeichnen von Verantwortung, die sie als postkoloniale Feministin nicht abstreiten kann und entsprechend in der Pflicht ist, die Perspektive der Subalternen, mit dem Wissen, dass diese eben keine homogene Gruppe sind, zu repräsentieren (Dhawan 2010: S. 376).⁵⁹ Weiter ist in Spivaks Ausführung entscheidend, dass die Subalternen nicht durch ihr Schweigen marginalisiert sind, sondern dass das ‚Hören‘ der Herrschenden, welches entweder strategisch selektiv verfährt oder einfach nicht der Lage ist, die Stimmen zu verstehen, und diese zu ‚Subalternen‘ macht (vgl. Dhawan 2010).

Die Skizzierung postkolonialer Kritikpunkte am souveränen Subjekt hat nun herausgestellt, dass es nicht nur erkenntnistheoretische Debatten, sondern durchaus politische Auseinandersetzungen sind, die die Vorstellung von Subjektivität und dessen Dekonstruktion begleiten. Das Subjekt mitsamt seiner Rationalität ist als eine dominante Auslegungsfigur zu begreifen, welches nur in Abgrenzungen zu Anderen, welche als ‚unzivilisiert‘, ‚wahnsinnig‘, ‚weiblich‘, ‚wild‘ bezeichnet werden, seine Kontur gewinnt (vgl. Meißner 2014). Vor dieser subjektkritischen Folie ist nun zu fragen, wer dann überhaupt Subjekt werden kann? Und wer als solches gehört und anerkannt werden kann?

Es ist diese Frage nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen des Subjektwerdens, die mit der Perspektive der Subjektivierung ins Zentrum gerückt wird (vgl. Rose 2019: S. 66) und die im Weiteren mit Rückgriff auf die Arbeiten Judith Butlers als eine Forschungsperspektive entfaltet werden soll.

2.2 Subjektivierung als Perspektive erziehungswissenschaftlicher Forschung

Bevor ich zentrale Theoriebausteine einer subjektivierungsanalytischen Perspektive erläutere, möchte ich im Folgenden mit einem knappen Überblick zur Studienlage erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung einleiten.

Wer sich für Subjektivierung interessiert, fragt in erster Linie nach dem „Werden“ und „Gewordensein“ von Subjekten und nicht danach, „was oder wer das

59 Spivak unterscheidet in Anlehnung an Marx zwei Formen der Repräsentation: Vertretung und Darstellung. Während Repräsentation als Vertretung sich dadurch auszeichnet, dass jemand für jemand anderes spricht, ist Repräsentation als Darstellung das Sprechen über andere (vgl. Spivak 2011: S. 36 ff.). Da die subalternen Stimmen durch koloniale Gewalt zum Schweigen gebracht wurden und werden, ist es sowohl Spivaks Selbstverständnis als auch Pflicht als postkoloniale Feministin „die subalterne Perspektive“ auf beiden Ebenen zu repräsentieren (Dhawan 2010: S. 376).

Subjekt ist“ (Saar 2013: S. 17). Diese Fragerichtung gründet auf der Annahme, dass Menschen nicht immer schon Subjekte sind, sondern während ihres Lebens fortwährend zu Subjekten (gemacht) werden. Entsprechend ist Subjektivierung nicht als eine klassische Subjektphilosophie zu begreifen, die auf einem transzendentalen, substantiellen Subjekt gründet, sondern vielmehr als eine Perspektive zu verstehen, die sich für das Werden des Subjekts im Sinne seiner Produktion und Geschichte interessiert (ebd.: S. 17 ff.). Dabei geht der Begriff der Subjektivierung, wie bereits oben zitiert, auf die Arbeiten Michel Foucaults zurück, der als Ziel seiner Analysen formuliert, „die verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur“ (Foucault 1982: S. 240) zu untersuchen.

Nach Nadine Rose besteht das Anliegen einer subjektivierungstheoretischen Perspektive darin, „nach den gesellschaftlich-diskursiven Bedingungen der Möglichkeit eines Werdens zum Subjekt und der Etablierung eines entsprechenden Selbstverständnisses“ (Rose 2019: S. 66) zu fragen.⁶⁰ Diese Perspektivverschiebung, die Subjektivierung markiert, ist seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen *Theoriebildung* bedeutsam und inspiriert auch empirisch ausgerichtete Studien. Für *pädagogisches Denken* ist das Theorem der Subjektivierung so anschlussfähig, da es, wie Norbert Ricken treffend beschreibt,

„den Prozess zu benennen und zu beschreiben [sucht], in dem Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen, d. h. die Deutungsfigur des ‚Subjekts‘ auf sich zu beziehen lernen, von anderen für sich selbst – in Handlungen und Selbstverständnissen – verantwortlich gemacht werden und schließlich sich selbst entlang dieser Vorgaben zu verstehen und zu gestalten“ (Ricken 2013b: S. 33).

Neben der Sensibilisierung für die Machtproblematik pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Herstellung von Differenz(ordnungen) mündet die *Verschiebung im Denken des Subjekts* in der Theoriebildung zu einer Neujustierung zentraler pädagogischer Begrifflichkeiten. Der Abschied von einem sich selbst zugrunde liegenden Subjekt führte somit in der erziehungswissenschaftlichen

60 Insgesamt unterscheidet Nadine Rose (2019) für die Erziehungswissenschaft und Soziologie drei Phasen in der subjektivierungstheoretischen und -analytischen Forschung: Während in den 1990er Jahren eine Arbeit am Begriff, d. h. vor allem eine Auseinandersetzung mit den Konzepten Foucaults im Vordergrund stand, zeichnet sich die zweite Phase in den 2000er Jahren dadurch aus, dass in einer Reihe von an Foucault inspirierten Ansätzen spezifische Formen und Logiken der Subjektivierung im Erkenntnisinteresse der theoretischer Untersuchungen stehen, bspw. die Figur des ‚Unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) oder auch an der ‚Ordnung der Bildung‘ (Ricken 2006). Weiter entwickeln sich in dieser Phase, so Rose, diskursanalytische Zugänge, die sich allerdings auf moderne Subjektentwürfe statt auf Praktiken der Subjektivierung, fokussieren. Als dritte Phase macht sie Ansätze aus, die dezidiert empirisch ausgerichtet sind und in denen subjektivierungstheoretische Prämissen mit methodologischen Ansätzen verknüpft werden (vgl. Rose 2019: S. 66 ff.).

Theoriebildung zur Dekonstruktion dominanter Figuren menschlicher Selbstauslegung und -führung, indem die individualtheoretischen Zuschnitte als solche herausgearbeitet und historisiert werden, wie bspw. für den Begriff der Bildung (vgl. Ricken 2006), für Leistung und Prüfung (vgl. Reh/Ricken 2018; Ricken/Reh 2017) oder jüngst den Begriff der Verantwortung (vgl. Kuhlmann 2023a).

Ferner ist Subjektivierung für (die Theoretisierung) *pädagogischen Handelns* aufschlussreich, da in diesem Lichte jenes als ein (subjekt)stiftendes Handeln erscheint. Nicht nur werden Kinder zu jemandem, indem andere sie als jemand bestimmtes ansprechen (vgl. exempl. Ricken 2013a). Vielmehr müssen diese Ansprachen immer als diskursiv vermittelt begriffen werden, da sie unweigerlich auf gesellschaftliche Normen rekurrieren. Anders ausgedrückt finden diese Sprechakte, die Subjekte zu jemanden machen und zu anderen positionieren, nicht im ‚luftleeren Raum‘ statt, sondern sind in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen situiert. Folglich ist es – und das ist ein Kerngedanke von Judith Butlers Arbeiten – von Normen und Sichtbarkeiten abhängig, wer überhaupt als Subjekt anerkennbar sein kann (vgl. Butler 2003: S. 37, 2010: S. 57). Auf der Ebene des pädagogischen Handelns wird unter der Perspektive Subjektivierung somit sichtbar, dass dieses, auch wenn es ‚gut gemeint‘ ist, keineswegs ‚unschuldig‘, sondern in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist und diese auch unweigerlich vermittelt (vgl. Ricken 2015: S. 143 f.; Otzen i. E.).

Neben diesen theoretischen Arbeiten inspiriert das Theorem der Subjektivierung im erziehungswissenschaftlichen Kontext gerade auch empirische Studien, die im Folgenden überblicksartig vorgestellt werden. Zu nennen sind hier zunächst Arbeiten, die im weitesten Sinne nach den Hervorbringungsweisen und der Anerkennbarkeit eines *pädagogischen Selbst* fragen (vgl. Jergus/Thompson 2017), d. h. untersuchen, wie die Pädagog*innen sich als spezifische und professionelle Pädagog*innen hervorbringen und über welche Praktiken und Narrative dies geschieht. Zu nennen ist hier die Interviewstudie von Sabine Reh (2003) zu Berufsbiografien ostdeutscher Lehrpersonen sowie die von Anna Rauschenberg (2021) durchgeführte Studie zu Lehrpersonen im Berufseinstieg, die jeweils analysieren, wie Lehrpersonen ihr Werden und Gewordensein als Lehrperson sowie ihre Professionalität narrativ verhandeln. Für das Feld der Frühpädagogik blickt die ethnografisch angelegte Studie von Kerstin Jergus, Christiane Thompson, Sandra Koch u. a. darauf, wie Pädagog*innen sich als ein pädagogisches Selbst hervorbringen und autorisieren (vgl. Jergus/Thompson 2017; Koch 2022).

Weiter ist hervorzuheben, dass viele *praktikentheoretisch* ausgerichtete Arbeiten sich auf das schulische Feld beziehen. Hier rücken, wie oben angedeutet, die den Praktiken inhärenten sprachlich und körperlich adressierenden Aspekte in den Vordergrund, wie bspw. in ethnographischen Studien zur schulischen Disziplinierung deutlich wird.

Insbesondere der schulethnografische Ansatz der Lernkulturanalyse (vgl. Reh et al. 2015) betrachtet schulische und unterrichtliche Praktiken des Differenzierens im Hinblick auf subjektivierende, individualisierende Effekte (vgl. exempl. Rabenstein et al. 2013). Weiter ist es das Anliegen dieses Ansatzes, die soziale Ordnung des Unterrichts zu analysieren und dabei die Regelmäßigkeiten, das Ausgeschlossene sowie die Veränderungen der Lernkulturen zu rekonstruieren (vgl. Idel/Rabenstein 2018: S. 50 f.). Studien, die dezidiert den Fokus auf Praktiken des Prüfens und Bewertens legen, stellen einerseits auf die Ubiquität der Prüfung in Schule und die wechselseitige Angewiesenheit von Prüfenden und Geprüften scharf (vgl. Ricken/Otzen 2023) und blicken ferner auf die subjektivierenden Effekte von Bewertungen, die sich über die Verhältnissetzungen zu Leistung und möglichen Optimierungspotenzialen artikulieren (vgl. Breidensstein/Thompson 2014; Rabenstein/Strauß 2018; Strauß 2024).

Weiter greifen viele subjektivierungsanalytische Arbeiten Judith Butlers Überlegungen auf, um die machtvollen Praktiken zu beschreiben, die in pädagogischen Kontexten subjektkonstituierend wirken und auch zur *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag* (vgl. Kleiner/Rose 2014) beitragen. So markiert Butler im Rahmen dieser Publikation explizit, dass mit dem Eintritt in die Schule Disziplinierungs- und Normalisierungspraktiken wirksam werden, denen sich Kinder unterwerfen müssen, um als Schüler*innen aner kennbar zu sein (vgl. Butler 2014). Butlers geschlechter- und performativitätstheoretische Auseinandersetzungen werden gerade in subjektivierungsanalytischen Arbeiten aufgegriffen, um herauszustellen, dass Subjektivierungsvorgänge immer in Auseinandersetzung mit Differenzordnungen stehen (vgl. Rose 2012; Kleiner 2015; Geipel 2022; Künstler 2022; Hoppe 2023). Subjektivierungsprozesse werden folglich mit Butler als Vorgänge verstanden, die die Subjekte entlang der Kategorien *race, class, gender, dis*ability* klassifizieren und somit ein gesellschaftliches Gefüge hierarchisierter Subjektpositionen reproduzieren. Diese Studien markieren insofern einen kritischen und politischen Einsatzpunkt von pädagogischer Relevanz, indem sie erstens zeigen, dass Möglichkeiten des Subjektwerdens an gesellschaftliche Privilegien geknüpft und durch diese beschränkt sind. Zweitens ist es ein Verdienst dieser empirischen Studien, und hier ist bspw. die Arbeit von Phries Künstler (2022) zu erwerbslosen Müttern zu nennen, Stimmen hörbar zu machen, die gesellschaftlich ausgeschlossen oder prekariert werden. Drittens zeigen diese Studien, dass in Unterwerfungsszenarien auch widerständige Handlungsmöglichkeiten für die Subjekte vorhanden sind, ohne dabei die Möglichkeiten des Widerstands zu überhöhen. Insbesondere Saskia Terstegen (2023) und Marie Hoppe (2023) werfen in der Diskussion ihrer empirischen Studien zu nationethno-kultureller Zugehörigkeit und Schule die Fragen zum Begriff des Widerstands auf, indem sie die Wirkmächtigkeit des „Raceregimes“ im Hinblick auf Widerstandsoptionen der Subjekte relationieren und einschränken (Terstegen 2023: S. 301 ff.) oder erweitern, indem sie Formen der Anpassung an die hegemoniale

Ordnung als widerständigen Akt des Subjekts lesen (vgl. Hoppe 2023: S. 385 ff.). Letztlich zeigen diese Analysen nicht nur die subjektivierenden Effekte von Differenzordnungen, vielmehr lese ich diesen kritischen Zugang auch als einen Einsatz für gerechtere (global-)gesellschaftliche und pädagogische Verhältnisse.

Im Anschluss an diesen kurzen Überblick zu subjektivierungsanalytischen Studien, werde ich nun die theoretische Perspektive und die relevanten Begriffe vertiefen, die für meine Studie bedeutsam sind. Dafür werde ich zunächst kurz die Auseinandersetzung mit Anerkennung skizzieren, die als ein wichtiger Ausgangspunkt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit Subjektivierung verstanden werden kann (2.3). Da in dieser Diskussion die Arbeiten Judith Butlers zentral sind, werde ich anschließend die zentralen Begriffe der Theorie Butlers erläutern, die leitend für meine Untersuchung sind (2.4). Vor dem Hintergrund, dass meine Forschung im Schulunterricht situiert ist, beende ich dieses Kapitel, indem ich dafür argumentiere, Subjektivierung als eine Forschungsperspektive auf Schule und Unterricht zu verstehen (2.5).

2.3 Anerkennung als ein Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung

In Teilen der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, an die sich die vorliegende Studie anschließt, sind subjektivierungstheoretische Zugänge in den letzten 15 Jahren insbesondere in den Auseinandersetzungen um den Begriff der Anerkennung⁶¹ rezipiert und in methodologische Fragen übersetzt worden (vgl. u. a. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012). Zentraler Ausgangspunkt ist dabei das Argument, dass ein Verständnis von Anerkennung, welches diese nur als Wertschätzung und Bestätigung versteht, zu kurz greift und für die Theoretisierung pädagogischen Denkens und Handelns nicht überzeugend ist (vgl. Ricken 2009; Balzer/Ricken 2010; Balzer 2014). Für Axel Honneth stellt Anerkennung die Bedingung für eine intakte „praktische Selbstbeziehung“ dar (Honneth 1994: S. 209; vgl. Schäfer/Thompson 2010: S. 15).⁶² Insgesamt unterscheidet Honneth drei „Anerkennungsformen“ – Liebe, Rechte und Solidarität –,

61 Für einen ausführlichen Überblick, wie *Anerkennung im pädagogischen Diskurs* thematisiert wird, vgl. Röhr 2023.

62 In Anlehnung an George Herbert Mead formuliert Honneth ein intersubjektivistisches Verständnis von Identität, insofern das Ich sein Selbstbewusstsein darüber ausbildet, indem es die Perspektiven der anderen Interaktionspartner*innen übernimmt. Allerdings ist diese Ausrichtung an den Anderen nur verkürzt verstanden, wenn sie lediglich als die Übernahme von Spielregeln gedeutet wird. Entscheidend ist es, dass die Individuen die normativen Erwartungen der Anderen antizipieren, da sie sich nur in der Kooperation selbst als ein anerkanntes Mitglied erfahren können, wenn sie auch von anderen respektiert werden (vgl. Schäfer/Thompson 2010: S. 15 f.).

die nötig sind, damit Menschen Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung ausbilden können. Diesen drei Formen der Anerkennung stellt Honneth folgende drei „Mißachtungsformen“ gegenüber: Misshandlung/Vergewaltigung, Entrechtung/Ausschließung sowie Entwürdigung/Beleidigung (1994: S. 211). Bleibt eine Dimension des Anerkennungsverhältnisses aus oder wird verletzt, kann die physische und soziale Integrität oder die Würde einer Person bedroht sein (vgl. ebd.; Röhr 2023). Durch die Gegenüberstellung von Anerkennungs- und Missachtungsformen erscheint Anerkennung in dieser Konzeption als durchweg positiv und unabdingbar für die Herausbildung einer gelungenen Selbstbeziehung. Dass eine solche theoretische Fassung von Anerkennung für erziehungswissenschaftliches Denken nicht überzeugend ist, haben Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010) entlang der anerkennungstheoretischen Überlegungen von Jessica Benjamin und insbesondere von Judith Butler herausgearbeitet. Auch Jessica Benjamin hat in ihren Arbeiten Anerkennung als existenziell für die Genese des Selbst gekennzeichnet, dabei aber die ausschließliche Positivität des Anerkennungshandelns infrage gestellt. Entlang der Mutter-Kind-Beziehung stellt sie eindrücklich dar, dass Subjekte das Bedürfnis haben, von anderen anerkannt zu werden, die sich als eigenständige Andere erweisen. Sie argumentiert, dass ein Kind, das alles bekommt, was es einfordert, Schwierigkeiten habe, seine Eltern als eigenständige Andere anzuerkennen und dass deshalb die komplette Wunscherfüllung durch die Erwachsenen letztlich vom Kind als Verlassensein empfunden werde (vgl. Benjamin 1990: S. 37 f.), da das Kind in diesem Fall seine Eltern eben nicht als von ihm getrennte Personen erfahre, sondern immer nur als eine Verlängerung seiner Selbst. So wird plausibel, dass dem Entzug und der Versagung ein wichtiger Stellenwert im Anerkennungsgeschehen und in der Selbstwerdung eingeräumt werden muss. Diese Trennung des Ich vom Anderen ist insofern notwendig, weil Menschen nicht nur das Bedürfnis haben, bestätigend vom anderen anerkannt zu werden, sondern auch, die*den Andere*n als Andere*n erreichen und kennenlernen zu wollen (vgl. ebd.: S. 82 f.).

Diese existentielle Bedeutsamkeit von Anerkennung für die Genese des Selbst durch Andere ist es, die in den Arbeiten Judith Butlers in den Fokus gerückt wird. Anerkennung wird als ein subjektstiftendes Geschehen verstanden, welches „nicht als bloß nachträglich konstatierend und affirmierend gedacht werden kann“ (Ricken et al. 2017: S. 200). Vielmehr muss Anerkennung „als ein performatives Geschehen veranschlagt werden, in dem das, was anerkannt wird, zugleich auch erst hervorgebracht wird“ (ebd.). Da Menschen bereits als Säuglinge und noch vor ihrer Geburt „einer Sprache und einer Reihe von Zeichen ausgeliefert“ (Butler 2003: S. 85 f.) sind, erweisen sie sich geradezu existenziell als einer sozialen Ansprache und Benennung bedürftig: „[S]chließlich überlebt niemand, ohne angesprochen zu werden“ (ebd.: S. 75). Vor dem Hintergrund der Sprachlichkeit des Anerkennungsgeschehens haben Balzer und Ricken den Vorschlag formuliert, Anerkennungsakte als Adressierungen zu verstehen sowie

auch umgekehrt Adressierungen als ein Geschehen zu veranschlagen, in dem jemand als jemand bestimmtes anerkannt wird und dadurch zu jemandem gemacht wird. Anerkennung als ein in Praktiken situiertes Geschehen von wechselseitigen Adressierungen zu denken, fragt dann nicht in erster Linie danach, ob Menschen sich wertschätzend oder beleidigend ansprechen, sondern allgemeiner, ob sie überhaupt angesprochen werden, wie sie sich gegenseitig ansprechen und sich entsprechend zu diesen Ansprachen (re-)adressierend verhalten (vgl. Balzer/Ricken 2010: S. 75). Dieses subjektivierungstheoretische Verständnis von Adressierung ist für die folgende Untersuchung zu Ironie zentral und wird im Zuge meiner theoretischen und methodologischen Überlegungen tiefgehender entfaltet (vgl. Kap. 3.4). Zuerst sollen aber entlang zentraler Begrifflichkeiten die machtvollen und produktiven Effekte des Anerkennungsgeschehens im Sinne der performativitäts- und subjektivierungstheoretischen Überlegungen Judith Butlers erläutert werden.

2.4 Zentrale Begrifflichkeiten subjektivierungstheoretischer und -analytischer Forschung in Anlehnung an Judith Butler

Wesentlich für Butlers Subjekt(ivierungs)verständnis ist die Annahme einer grundlegenden Abhängigkeit des Subjekts von der Ansprache, welches vor dieser nicht existiert, sondern über diese erst ins Leben gerufen wird. Im Folgenden möchte ich nun die zentralen Konzepte von Butlers Theoriearchitektur in ihren Grundzügen und Facetten vorstellen, da diese für die theoretische Perspektive der Studie leitend sind. Dabei gehe ich entlang der fünf folgenden Überschriften vor: *Diskurs und Macht* (2.4.1), *Sprache und Performativität* (2.4.2), *Anrufung und Umwendung* (2.4.3), *Das Begehren der Existenz* (2.4.4), *Postsouveränität und Verantwortung* (2.4.5). Ein kleiner Exkurs, in dem die psychoanalytischen Theorieelemente Butlers erläutert werden, befindet sich ebenfalls in diesem Kapitel.

2.4.1 Diskurs und Macht

Im Anschluss an die Arbeiten Michel Foucaults stellt Judith Butler heraus, dass Subjekte ihre soziale Existenz „der produktiven Macht von Diskursen“ (Rose 2012: S. 92) verdanken.⁶³ Neben dieser Produktivität Dinge herzustellen und wirklich werden zu lassen, entfalten Diskurse ihre subjektkonstitutiven Effekte dadurch, dass sie „ein Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen der

63 Mit Foucault sind Diskurse als geregelte Systeme von Aussagen zu verstehen, die die Gegenstände hervorbringen, von denen sie sprechen und darüber ein Wissen erzeugen, regulieren und Ordnungen stiften (vgl. Foucault 1981: S. 74; Kap. 2.1.1).

Subjektivität“ (Foucault 1981: S. 82) hervorbringen. Dass die Hervorbringung von Subjektivität als diskursiv und damit als Effekt von Machtverhältnissen verstanden werden muss, hat Foucault eindrücklich in seinen Studien zur Disziplinarmacht gezeigt (vgl. Rose 2012: S. 92 ff.).

Foucault zufolge sind es diese Technologien der Macht, die direkt auf den Körper einwirken und die Subjekte dazu anhalten, sich in ihrem Verhalten einem normativen Ideal anzupassen. Der überwachende Blick, für den bei Foucault sinnbildlich das Panoptikum steht, wandert nach innen und implementiert so – über die Möglichkeit der permanenten Beobachtungen – eine innerpsychische Instanz, oder eine Seele, die die Subjekte sich selbst regulieren und zum Prinzip ihrer eigenen Unterwerfung werden lässt (vgl. Foucault 1994; Butler 2001: S. 82; Kap. 2.1.1)

An diese Konzeptualisierung von Subjektwerdung als Unterwerfung, welche Foucault mit *assujettissement* (Butler 2001: S. 81) bezeichnet, schließt Butler in *Psyche der Macht* an:

„Subjektivation besteht in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält. ‚Subjektivation‘ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch die Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (ebd.: S. 8).

An diesem Doppel von Unterwerfung und Subjektwerdung wird deutlich, dass Subjektivierung als ein paradoxal verfasstes Geschehen begriffen werden muss, welches sich als grundlegend abhängig von Machtbeziehungen erweist. Subjektivierung mit Butler und Foucault als diskursiv vermittelt zu begreifen, heißt dann auch, dass es kein Subjekt und keine Subjektivität jenseits von Macht und Diskurs geben kann. Einen zentralen Stellenwert für Prozesse der Subjektwerdung nimmt in Butlers Theoriearchitektur ein poststrukturalistisches Verständnis von Sprache und Performativität ein, welches im Folgenden erläutert wird.

2.4.2 Sprache und Performativität

Butler argumentiert dafür, das Subjekt als sprachlich verfasst zu verstehen und nicht mit dem Individuum oder der Person gleichzusetzen, „sondern als sprachliche Kategorie aufzufassen [...], als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur“ (Butler 2001: S. 15); oder pointiert ausgedrückt:

„Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit“ (ebd.).

Es ist die Unterwerfung unter eine Sprache, die dem Subjekt seine Intelligibilität verleiht und die die Bedingung seiner Handlungsfähigkeit darstellt. Dass die Unterwerfung unter die Sprache als spezifische geschlechtliche Materialisierung verstanden werden muss, hat Butler insbesondere in ihren früheren Studien zur Performativität des biologischen Geschlechts nachgezeichnet (vgl. Butler 1991, 1997). Performative Akte, im Sinne einer sich „ständig wiederholende[n] und zitierende[n] Praxis, durch die der Diskurs seine Wirkungen erzeugt, die er benennt“, reproduzieren und stabilisieren die heteronormative Matrix (Butler 1997: S. 22).

Für Butlers Verständnis von Performativität ist die Annahme grundlegend, dass Sprache handelt. Worte verletzen, bewegen, regen an, weil von ihnen eine subjektivierende und materialisierende Kraft ausgeht und weil sich Subjekte grundlegend für Ansprachen empfänglich zeigen. Um diese produktiven Effekte der Ansprache zu konkretisieren, führt Butler die erwähnten diskurs- und machttheoretische Annahmen Foucaults mit John Austins und Jacques Derridas Überlegungen zu performativen Sprechakten zusammen (vgl. Butler 2006).

Kennzeichnend für performative Sprechakte ist, dass sie nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern vielmehr Handlungen ausführen, wie Austin an performativen Verben wie taufen, verurteilen etc. verdeutlicht (Austin 1972: S. 27 f.). Wichtig dabei ist, dass die Kraft und der Erfolg eines performativen Sprechakts von Konventionen abhängt (vgl. ebd.: S. 34 f.). Deutlich wird dies beispielsweise daran, dass zwar jede Person sagen kann, dass sie ein Kind tauft, doch ist diese Taufe nur eine im christlichen Sinne gültige, wenn dieser Akt von einer auch dafür befugten Person wie bspw. ein*er Pastor*in getätigt wird. Doch hängt die Kraft des Sprechaktes nicht an der Person, die spricht, sondern vielmehr an ihrer sozialen Sprecher*in-Position. Die Handlungsmacht erlangt die sprachliche Äußerung nach Austin von außen (Kuch 2010: S. 230), insofern eben qua Konvention (vgl. Austin 1972: S. 34 f.) bestimmte Positionen die Möglichkeit haben, bestimmte Handlungen auszuführen, die anderen aufgrund ihrer weniger privilegierten Sprecher*in-Position versperrt sind. Weiter ist laut Butler für die Kraft der sprachlichen Äußerung auch der Hinweis auf deren Zeitlichkeit entscheidend (Villa 2012: S. 28 ff.). Sprechakte knüpfen immer an Vorhergehendes an, insofern sie auf vorhergehende Äußerungen verweisen und sind „immer Zitate“ (ebd.: S. 30). Sie greifen auf ein konventionales und bekanntes Repertoire von diskursiven Bedeutungen zurück und müssen entsprechend als Teil von Diskursen verstanden werden. So kann ein Kind nach der Geburt durch die Feststellung des Geschlechts als ein Mädchen benannt werden, weil hier die üblichen historisch gewachsenen Klassifikationspraktiken aufgerufen werden. Doch ist diese Benennung als Mädchen in diesem Akt noch nicht abgeschlossen, vielmehr schließt sich an diese Benennung als Mädchen ein weitreichender Prozess des ‚Zum-Mädchen-Werdens‘ an. Um ein Mädchen zu sein bzw. zu werden und um als solches Subjekt erkannt zu werden, muss das Subjekt

die geschlechtsspezifischen Normen ständig zitieren und aufführen (vgl. Butler 1997: S. 29 ff.; Kleiner 2015: S. 77). Aber auch die Normen sind, damit sie sich stabilisieren können, immer wieder auf die Subjekte angewiesen, die diese zur Aufführung bringen. Normen und Subjekt sind bei Butler verflochten und nicht unabhängig von einer „sprachlich-körperlichen Aktualisierung“ (Rose/Koller 2012: S. 91) zu denken. Die Intelligibilität des Subjekts sowie seine Existenz hängen also an dem Zitieren spezifischer Normen. Doch wäre der zitathafte Charakter der Sprache nicht korrekt verstanden, wenn von einem originalen Ausdruck bzw. einer originalen Bedeutung ausgegangen würde, die sich einfach kopieren und auf alle weiteren Kontexte übertragen ließe (vgl. Villa 2012: S. 31). Auch wenn ritualisierte sprachliche Formen und lexikalische Eintragungen die Starrheit der Bedeutung nahelegen, ist es für Butler wichtig herauszustellen, dass Bezeichnungen variabel sind und als „Resignifizierung“ (Butler 2006: S. 229) auch in Kontexten Verwendung finden können, in denen sie zuvor nicht gebräuchlich waren.

Der Gedanke, dass die Kraft des sprachlichen Zeichens auf der Möglichkeit gründet, mit dem Kontext zu brechen und neue zu erzeugen, entnimmt Butler Derridas Austin-Lektüre (ebd.: S. 230 ff.). Einsatzpunkt von Derridas Kritik an der Sprechakttheorie, die er in dem Text *Signatur Ereignis Kontext* (Derrida 2004a) unternimmt, ist, dass Austin das Gelingen eines Sprechakts an entsprechende Kontextbedingungen knüpft. Werden Sprechakte – nach Austin – mit einer falschen Sprecher*in-Intention zitiert, bspw. von einer unbefugten Person oder im Scherz artikuliert, misslingt der Sprechakt (Austin 1972: S. 41 f.). Derrida widerspricht dieser Konzeptualisierung und hält Austin entgegen, dass die performative Kraft des Zeichens eben darauf gründet, dass es mit seinem Kontext brechen und in anderen erscheinen bzw. diese erzeugen kann (Derrida 2004a: S. 98). Wäre ein Zeichen nicht wiederholbar und offen für neue Kontexte, bzw. gäbe es nicht die „Möglichkeit des Herausnehmens und zitathaften Aufpfropfens“ (ebd.: S. 89), hätte es keine kommunikative Fähigkeit und wäre entsprechend auch kein Zeichen (vgl. ebd.). Den Umstand, dass jedes Zeichen, um als ein solches zu funktionieren, offen, ungesättigt und immer wiederholt werden muss, bezeichnet Derrida mit Iterabilität oder auch als Iterierbarkeit des Zeichens.

„Die Iterabilität (iter, nochmals, kommt von *itara*, *anders* im Sanskrit und alles Folgende kann als Ausbeutung dieser Logik gelesen werden, die die Wiederholung mit der der Andersheit verknüpft) strukturiert das Zeichen [*marque*] der Schrift selbst, [...]“ (ebd.: S. 80; Hervorh. im Original).

Iterabilität ist bei Derrida „ein struktureller Wesenszug jedes Zeichens“ (ebd.: S. 94) und die Grundlage für die performative Kraft des Zeichens. Anders als in der Sprechakttheorie sind für Derrida nicht die Konventionen und

außersprachlichen Bedingungen⁶⁴ für die Wirkung einer Äußerung entscheidend, es ist viel mehr die iterierbare Struktur des Zeichens, auf der die Kraft des Sprechakts ruht (vgl. ebd.: S. 95; Butler 2006: S. 233).

Gerade im Hinblick auf Ironie und Formen des uneigentlichen Sprechens erscheinen mir diese Verknüpfung von Performativität und Zitierbarkeit bedeutsam. Sprachliche Äußerungen mit Derrida und Butler als Iteration und Reiteration zu verstehen, macht dann deutlich, dass es sich um Akte handelt, die etwas wiederholen und es dabei aber auch etwas anders machen (vgl. Kleiner 2015: S. 73). Ferner ist es entscheidend, die Kommunikation des Zeichens von der Intention des Sprechenden abzulösen und weiter zu betonen, dass Zeichen nicht nur einen semantischen Sinn kommunizieren, sondern sich strukturell durch eine „Dissemination“ (Derrida 2004a: S. 93) auszeichnen, die die Polysemie (auf einer semantischen Ebene) übersteigt und stattdessen die Offenheit des Zeichens für andere Verwendungsweisen herausstellt (vgl. ebd.: S. 92 f.; Butler 2006: S. 232 f.).

Versteht man mit Butler Performativität nun als eine Praxis, die sich über Zitate vollzieht und Diskurse erzeugt, präfiguriert und verändert, ist nun die Frage, wie in dieser performativen Vorstellung des Sozialen Subjekte als solche erscheinen. Um weiter zur Konkretisierung, wie Diskurse die Subjekte performativ hervorbringen und als Evidenz erscheinen lassen, greift Butler auf Althusser's Konzept der Anrufung zurück (vgl. Butler 2001, 2006), welches im Folgenden dargestellt werden soll.

2.4.3 Anrufung und Umwendung

Um die subjektivierenden Effekte der Macht weiter zu bestimmen, kombiniert Butler die Überlegungen Foucaults mit dem Modell der Anrufung (*interpellation*), welches Louis Althusser in *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977) entwickelte. In der Tradition marxistischer Theorie leitet Althusser seinen Text darüber ein, dass ein Staat, um als solcher fortzubestehen, nicht nur auf die Reproduktion der materiellen Produktionsmittel und der Qualifikation der Arbeitskräfte, sondern vor allen Dingen auf die Reproduktion der Unterwerfung der Arbeitskräfte angewiesen ist.⁶⁵

64 Hier bezieht sich Butler in *Haß spricht* auf Bourdieu, der sich ebenfalls mit der Sprechaktheorie Austins beschäftigt und herausstellt, dass die Konvention als vorgängig und als gesellschaftlich vermittelt betrachtet werden muss (vgl. Butler 2006: S. 222 f.).

65 Um die kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse zu sichern, hat insbesondere die Schule als staatliche Institution die Aufgabe, Fähigkeiten zu lehren, um die Praxis und die Ordnung des Staates zu sichern (vgl. Althusser 1977: S. 112, 126 f.). Über die diese Verweise leitet Althusser her, dass „[...] keine herrschende Klasse dauerhaft die Staatsmacht innehaben [kann], ohne gleichzeitig ihre Hegemonie über und in den ideologischen Staatsapparaten auszuüben“ (ebd.: S. 122).

Um zu verstehen, wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisieren, erweitert Althusser das repressive Staatsverständnis von Marx um die ideologischen Staatsapparate. Ideologische Staatsapparate sind Teile des als repressiv verstandenen Staatsapparates, aber nicht mit ihm identisch. Während es nur einen repressiven Staatsapparat gibt, stehen diesem eine Vielzahl ideologischer Staatsapparate gegenüber, dazu zählen u. a. die Familie, die Kirche und die Schule. Anders als der repressive Staatsapparat, der seine Macht in erster Linie über die Androhung von Gewalt durchsetzt, muss die Funktionsweise ideologischer Staatsapparate nicht unbedingt als repressiv begriffen werden (vgl. Althusser 1977: S. 119–126.)

Ausschlaggebend für das Verständnis von Ideologie ist Althusser zufolge, dass diese nicht nur eine geistige Form annimmt, sondern vielmehr eine „materielle Existenz“ (ebd.: S. 136) besitzt, die sich in den Formen ihrer Praxis konturiert (vgl. ebd.: S. 137). Konstitutiv für die Existenz der Ideologie sowie deren Fortbestehen ist das Subjekt. Es ist der Vorgang der „Anrufung (interpellation)“ (ebd.: S. 142, Hervorh. im Original), der die Funktionsweise der Ideologie beschreibt und über den „aus der Masse der Individuen Subjekte ‚rekrutiert‘“ werden (ebd.). Anhand des vielzitierten und berühmten Beispiels eines Polizisten, der einer Person auf der Straße mit dem Ausruf „He, Sie da!“ begegnet (ebd.), illustriert Althusser, wie sich das Subjekt in der Anrufung konstituiert. Indem das Individuum den Ruf auf sich bezieht und sich dem Polizisten zuwendet, „wird es zum *Subjekt*. Warum? Weil es damit anerkennt, daß der Anruf ‚genau‘ ihm galt und daß es ‚gerade es war, das angerufen wurde‘ (und niemand anderes)“ (Althusser 1977: S. 143, Hervorh. im Original). Wichtig für das Verständnis der Anrufung durch die Ideologie ist, dass diese gerade nicht, wie das Beispiel nahelegt, als sequenzieller Vorgang aufgefasst werden kann. Die Ideologie tritt weder zeitlich zuerst noch von außen an das Individuum heran. Vielmehr gehört es zum Wesen der Ideologie, ihren ideologischen Charakter zu verschleiern, indem Subjekte als Evidenzen bzw. immer schon als Subjekte erscheinen.

„Aber in Wirklichkeit gehen die Dinge ohne jede zeitliche Abfolge vor sich. Die Existenz der Ideologie und die Anrufung der Individuen als Subjekte ist ein und dasselbe“ (ebd.: S. 143).

Somit müssen Ideologie und Subjekt als miteinander verknüpft gedacht werden, insofern die Ideologie sich über die Hervorbringung der Subjekte materialisiert (vgl. Rose 2012: S. 98 f.). Woher die Ideologie ihre Kraft erlangt, Subjekte zu rekrutieren, veranschaulicht Althusser weiter entlang der christlichen religiösen Ideologie (Althusser 1977: S. 145 ff.). Am Beispiel der göttlichen Benennung zeigt er, dass für den Fortbestand einer Ideologie die Existenz eines großen Subjekts unabdingbar ist (vgl. ebd.: S. 146).⁶⁶ Damit die Ideologie Subjekte rekrutieren

66 Die Existenz eines großen Subjekts verdeutlicht Althusser im Schriftbild durch Großschreibung (vgl. Althusser 1977: S. 146 ff.). Um auch in diesem Text die subjektstiftenden Effekte

kann, muss die Existenz eines SUBJEKTS vorausgesetzt werden können, welches die Individuen als Subjekte anruft. Am Beispiel Moses zeigt er, dass dieser Gott auf zweifache Weise unterworfen ist: So erlangt er über seinen Namen seinen Status als Subjekt durch das SUBJEKT und gleichsam erkennt Moses sich selbst in der Umwendung zu Gott als Subjekt wieder und bestätigt damit die Existenz dieses großen SUBJEKTS (vgl. ebd.: S. 146 f.). Es ist die „Spiegelstruktur der Ideologie“ (ebd.: S. 147), die ihre Existenz sichert und die auf doppelte Weise wirkt: So erkennen sich die Subjekte in der Anrufung zugleich selbst und untereinander, aber auch im SUBJEKT wieder. Solange sich die Subjekte als diejenigen anerkennen, als die sie angerufen sind, erhalten sie die „Garantie“ (ebd., Hervorh. im Original), dass alles gut ist und sie nichts zu befürchten haben. Folglich macht die „Spiegelstruktur der Ideologie“ (ebd.: S. 147) plausibel, warum die meisten Subjekte „ganz von alleine funktionieren“ und „freiwillig“ ihre Unterwerfung anerkennen (ebd.: S. 148, Hervorh. im Original). Eine Ausnahme bilden hier nur wenige „schlechte Subjekte“, die gelegentlich das Eingreifen dieser oder jener Abteilung des (repressiven) Staatsapparates provozieren“ (ebd., Hervorh. im Original).

Wie oben bereits angedeutet, ist auch für Butlers Verständnis von Subjektivierung der Aspekt der gleichzeitigen Unterwerfung und Hervorbringung der Subjekte, wie sie bei Althusser angelegt ist, grundlegend. Auch wenn Butler den Begriff der Anrufung nicht wie Althusser an die Ideologie koppelt, schließt sie direkt an die performative und materialisierende Kraft der Anrufung an.

An dem Beispiel der Anrufung „Es ist ein Mädchen“ veranschaulicht Butler, wie bei der Geburt aus einem Säugling ein Mädchen gemacht wird und wie das Kind dabei „durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft“ (Butler 1997: S. 29) eingeführt wird. Sie weist allerdings darauf hin, dass nicht allein diese Anrufung das Mädchen abschließend ‚mädchenhaft‘ gemacht hat, vielmehr stellt Butler heraus, dass diese Anrufung einen Prozess initiiert, in dem es darum geht, dass die „begründende Anrufung von den verschiedensten Autoritäten“ (ebd.) über verschiedene Zeiten hinweg wiederholt werden muss, um als ein Mädchen intelligibel und damit überhaupt in der heteronormativen Matrix erkennbar sein zu können (vgl. ebd.: S. 29 f.).

Die Wiederholung bzw. die Wiedererkennung ist für die Stabilisierung und Reproduktion der Ordnung bzw. den Fortbestand der Ideologie unabdingbar (vgl. Butler 2001: S. 109). Der Akt der Benennung als ein Mädchen zeigt überdies, dass für Butler Subjektbildung immer als geschlechtliche Subjektbildung verstanden werden muss und lässt in diesem Zuge Subjektivierung als regulatives Prinzip erscheinen (vgl. Butler 1997: S. 21, Butler 2011). So steht dieses Beispiel

der ideologischen Anrufung durch ein großes Subjekt nachvollziehbar abzubilden, habe ich diese Schreibweise übernommen.

dafür, dass die Anrufung als ein Mädchen dieses Kind in die Sprache einführt und somit intelligibel werden lässt, da nun der Körper als der eines Mädchens weiter erkannt werden kann. Sowie diese gründende Bezeichnung ein Versprechen in Aussicht stellt, jemand, nämlich ein Mädchen, zu werden, weist Butler darauf hin, dass diese Benennungen nach sozialen, geschlechtlichen Kategorien erfolgen, die dem Subjekt vorgängig sind und die bestimmen und beschränken, wer wir sind und sein können (vgl. Butler 2001: S. 25). Der „Gewaltstreich“ (Villa 2012: S. 47) der Anrede liegt darin, dass mit der Benennung als jemand nicht nur heteronormative Erwartungen einhergehen dieser bestimmte Jemand zu sein, es werden gleichsam auch Möglichkeiten versperrt, jemand anderes zu werden. Entsprechend muss gerade das, was man eben nicht ist, als konstitutiv für das, was man ist und werden kann, gelten, wobei dieser Ausschluss sich nicht explizit vollzieht, sondern vielmehr unsichtbar bleibt. Wichtig dabei ist, dass sich dieser Ausschluss auf zwei Ebenen vollzieht:

„Auf der individuell-subjektiven Ebene wird das Subjekt-als-Identität durch die Verwerfung dessen produziert, was dieses Subjekt nicht ist und auf der politisch-sozialen Ebene werden nur bestimmte Subjekte als legitim anerkannt“ (ebd.: S. 48).

Um diese Ausschlussfigur, die für die Subjektivierung so zentral ist, präziser greifen zu können, ist noch zu erwähnen, dass nicht die einzelne Anrufung diesen Ausschluss produziert. Vielmehr beruhen die materialisierenden Effekte der Anrufung darauf, dass sie stets wiederholt wird und so stabilisierend wirkt (vgl. Butler 1997: S. 32).⁶⁷

Entsprechend müssen Subjekte sich zu den Anrufungen, die sie mittels Kategorien in eine soziale Position „hinein rufen“ (Spies 2009), in ein Verhältnis setzen, um ein anerkennbares Subjekt zu werden und zu bleiben. Auch wenn es durchaus unterschiedliche Arten und Weisen gibt, sich zu der Anrufung umzuwenden, ist es für Butler jedoch entscheidend, dass das Subjekt nicht von außen diesen Anreden entgegentritt, sondern eben weil diese Anrufung die Bedingung seiner Existenz darstellt, immer schon als ein in Macht und Diskurse verstricktes und unterworfenen Subjekt zu denken ist. Entsprechend muss sich das als Mädchen angerufene Subjekt immer wieder zu eben dieser Anrufung umwenden, um ein anerkennbares Mädchen zu werden und zu bleiben. Der Akt der Umwendung, als die individuelle und psychische Dimension im Subjektivierungsgeschehen, muss als „immanent ambivalente Form der Selbst-Erkenntnis“ (Villa 2012:

67 Bettina Kleiner hebt in ihrer Butler-Lektüre hervor, dass die Notwendigkeit, das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht immer wieder aufführen zu müssen, als Hinweis dafür zu lesen ist, „dass die Materialisierung nie ganz vollendet ist, dass Körper sich nie ganz den Normen fügen“ (Kleiner 2015: S. 78f.).

S. 50) verstanden werden, da er für das Subjekt die einzige Möglichkeit des Selbstbezugs darstellt.⁶⁸

Der Doppelcharakter der Subjektivierung zeichnet sich mithin dadurch aus, dass Subjekte als ein Effekt ihrer Unterwerfung verstanden werden müssen, sofern die Unterwerfung ihnen erst eine soziale Existenz verleiht (Butler 2001: S. 18). Um als Subjekt zu erscheinen und sozial anerkennbar zu sein und zu bleiben, muss das Subjekt die Normen, die es adressieren, immer wieder ordnungsgemäß aufführen. Der Zwang zur Wiederholung trägt also maßgeblich zur Stabilisierung der Normen bei, reduziert das Subjekt auf eine Identität und versperrt ihm gleichsam andere Existenzweisen.⁶⁹ In diesem Sinne ist die Handlungsmacht des Subjekts nur als Ergebnis bzw. als der Preis seiner Unterordnung unter soziale Normen zu verstehen. Dennoch sieht Butler im Zwang zur Wiederholung auch das Potenzial, sich die Normen anzueignen und umzudeuten. Konnte mit dem zitathaften Charakter der Reiteration herausgestellt werden, dass jede Wiederholung sprachlich-körperlicher Zeichen auch immer etwas anders macht und einen Überschuss mit sich führt, zeigt Butler mit dem Begriff der „Resignifizierung“ auf, dass diese Wiederholung die vorgängigen diskursiven Verwendungsweisen auch verschieben kann (vgl. Butler 2006: S. 229; Kleiner 2015: S. 79 f.). Resignifizierungen als wiederholende Benennungen und Bedeutungen, stehen nicht außerhalb der diskursiven Vorgaben, sondern erweitern durch spezifische Aneignungen die Handlungsmöglichkeiten (Kleiner 2015: S. 80).

Auch wenn die Handlungsfähigkeit nicht im Subjekt gründet, sondern in der Iterabilität des Zeichens, stellt sich doch die Frage, auf welche Weisen sich Subjekte diese Iterabilität zunutze machen können. Ab wann lassen sich Resignifizierungen als widerständige Praktiken begreifen? Und welche Subjekte haben die Möglichkeiten, sich sprachlich und körperliche Zeichen so anzueignen, dass sie auch als subversive, widerständige Praktiken gesehen werden?

Hier deutet sich schon an, dass gerade für das Interesse an den Funktionen ironischer Sprechweisen der Gedanke der Resignifizierung Anschlüsse bietet. Kann Ironie doch als eine Figur der Verschiebung bezeichnet werden, deren Gelingen sich – wie mit Derrida behauptet werden kann – über den Bruch mit vorgängigen Kontexten oder Verwendungsweisen vollzieht. Einerseits kann Ironie als spielerischer Modus gelesen werden, der eine spezielle sprachliche und körperliche Gelegenheit des Subjekts darstellt, sich eine diskursive Benennung

68 Zugleich ist die Umwendung auch als eine „Selbstunterjochung“ zu verstehen, da die Annahme der zugewiesenen Identität auch die versperrten Existenzmöglichkeiten bestätigt (Villa 2012: S. 50).

69 Es lässt sich in Butlers Werk immer wieder nachlesen, dass der Zwang, der Norm zu entsprechen, für manche Subjekte mit einer prekären oder nicht lebhaften Existenz einher geht und dass bestimmte Weisen zu leben sich eben nicht mit den vorherrschenden gesellschaftlichen Normen vereinbaren lassen und entsprechend auch nicht als betrauerbare Leben verstanden werden (vgl. Butler 2010, 2011).

anzueignen und im Akt der Ironisierung diese Bedeutungen zu verschieben oder für sich zu wenden. Andererseits ist neben diesen empowernden Effekten anzumerken, dass Ironie eben auch genau das Gegenteil – einen *backlash* – bewirken kann. Insbesondere dann, wenn Subjekte mit rassistischen oder sexistischen Zuschreibungen konfrontiert werden und diese diskriminierenden Ansprachen sagbar werden oder bleiben, weil sie nun vor einer ironischen Folie als ‚nicht so gemeint‘ erscheinen.

Entlang der diskurs- und anrufungsbezogenen Theoriebausteine wurde bereits angesprochen, dass das Subjekt durch einen Ausschluss hervorgebracht wird und entsprechend auch dadurch definiert ist, was es nicht ist. Doch können diese Dimensionen der Subjektivierung, Anrufung und Diskurs, nicht vollends die formierenden und regulierenden Effekte der Macht erklären. So bleibt Butler zufolge bei Foucault und Althusser die Frage offen, warum die Subjekte auf Anrufungen reagieren, warum sie beleidigende, entwertende und verletzende Namen annehmen und warum sie sich ausbeuten und unterdrücken lassen (vgl. Butler 2001: S. 24f.). Wie Butler das Verhaftetsein mit der Unterwerfung deutet, ist daher Gegenstand des nächsten Absatzes.

2.4.4 Das Begehren der Existenz

Dass Menschen sich der Anrufung zuwenden und auch verletzende Bezeichnungen annehmen, ist Butler zufolge damit zu begründen, dass wir unsere soziale Existenz begehren. Und dieses Begehren zu sein ist so stark, dass Menschen marginalisierte Positionen annehmen, wenn diese ihnen (nur) eine soziale Existenz versprechen:

„Angerufen durch einen verletzenden Namen erhalte ich ein soziales Dasein, und weil ich eine gewisse unumgängliche Verhaftung mit meinem Dasein habe, weil sich ein gewisser Narzißmus jeder existenzverleihenden Bedingung bemächtigt, begrüße ich schließlich die mich verletzenden Bedingungen, denn sie konstituieren mich sozial“ (Butler 2001: S. 99).

Ohne die Ansprache und die Anerkennung durch den Anderen existiert kein Subjekt, und eben dieses Begehren der eigenen Existenz oder ein grundlegendes „Anerkennungsstreben“ (ebd.: S. 107) sind es, die die Subjektbildung antreiben. Menschen werden zu Subjekten und damit sichtbar, weil sie sich Normen, Kategorien und Namen unterwerfen, die ihnen eine soziale Existenz in Aussicht stellen und die sie zugleich erst hervorbringen. So ist es auch plausibel, dass Subjekte entwertende Benennungen annehmen, wenn dies die einzige Möglichkeit darstellt, eine soziale Existenz zu erhalten. Das Begehren zu sein wird zu einem Begehren der Unterordnung, insofern das Subjekt für sich selbst

nur über die ihm vorgängigen Normen und Ansprachen lesbar und zugänglich wird (ebd.: S. 27).

Es sind „Normen, die die Anerkennung regeln“ (Butler 2003: S. 37), die bestimmen, wie Menschen andere anerkennen und sich auf sich selbst beziehen. Diesen Punkt hebt Butler in *Kritik der ethischen Gewalt* hervor, wenn sie schreibt, dass die Normen, nach denen wir eine*n Andere*n (an-)erkennen, nicht die eigenen sind. Vielmehr ist die Sprache, die man benutzt, um jemanden anzuerkennen, einem nie ganz zugänglich. So sind Subjekte der Norm unterworfen und zugleich „ihr ausführendes Organ“ (ebd.).

Dieses Begehren einander anzuerkennen ist für Butler der Grund dafür, dass die Normen, die die Anerkennung bedingen, nicht mit der*dem Anderen, dem Du, zusammenfallen können.

„Wenn ich dachte, eine Beziehung zur ‚dir‘ zu haben, so stelle ich jetzt fest, dass ich in eine Auseinandersetzung mit Normen verstrickt bin. Könnte es aber ebenso wahr sein, dass ich gar nicht in dieser Auseinandersetzung mit Normen verstrickt wäre, wenn es hier nicht um ein Begehren ginge, dir Anerkennung zu bieten?“ (ebd.: S. 37f.).

Schließlich, so argumentiert Butler mit Bezug auf Adriana Cavarero, lässt sich der Umstand, dass uns die Anerkennung von bestimmten Anderen wichtiger ist als von anderen Anderen, nicht damit erklären, dass die Normen je nach Person anders funktioniert (vgl. ebd.: S. 46). Subjekte sind nach Butler sich gegenseitig ausgesetzt; auch wenn dieses Ausgesetzt-Sein als ein kollektiver Zustand begriffen werden kann, ist er dem Selbst aber entzogen, sofern es nicht die Möglichkeit gibt, von diesem Ausgesetzt-Sein zu erzählen (vgl. ebd.: S. 47f.). Nur über die Anerkennung durch Andere und die damit einhergehende Einführung in eine Sprache, die dem Ich vorausgeht, hat das Subjekt die Möglichkeit sich darzustellen und sichtbar zu werden. Das Begehren zu sein sowie das Ausgeliefertsein gegenüber der*dem Anderen sind es, die das Subjekt grundlegend ausbeutbar machen (vgl. Butler 2001: S. 25).

„Die Subjektivierung beutet das Begehren nach Existenz dort aus, wo das Dasein von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist“ (ebd.).

Butlers Verständnis von Subjekt(ivierung) wäre unzureichend dargestellt, wenn das Begehren zu sein allein als die psychische Dimension der Subjektivierung veranschlagt würde. Auch wenn die psychische Dimension von Subjektivierung dezidiert nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, werden im folgenden Exkurs die psychoanalytischen Theoriebausteine von Butlers Subjektivierungsverständnis aufgegriffen, da an dieser Stelle die Wirkmächtigkeit der Unterwerfung weiter nachvollziehbar wird.

Exkurs: Konstitutive Verwerfungen

Um die psychische Wirkung der Macht weiter zu erklären, stellt Butler heraus, dass psychische Verwerfungen als konstitutiv für die Subjektwerdung zu veranschlagen sind und greift dafür auf die bei Sigmund Freud hervorgehobene Melancholie zurück.

In seinem bekannten Aufsatz *Trauer und Melancholie*⁷⁰ unterscheidet Freud diese titelgebenden Zustände, die sich beide durch einen erlittenen Verlust auszeichnen. Trauer wird von Freud als eine bewusste Reaktion bezeichnet, die auf dem Verlust einer nahestehenden Person gründet und die nach einiger Zeit vorübergeht. Die Melancholie hingegen geht mit einer „Herabsetzung des Selbstwertgefühls einher, die sich in Selbstvorwürfen und Selbstbeschimpfungen äußert“ (Freud 1917/2000: S. 198) und sich nicht auflösen lässt. Der Grund dafür ist, dass der „Objektverlust“ (ebd.: S. 199), auf den die Melancholie zurückgeht, dem Bewusstsein nicht zugänglich, sondern entzogen ist. Während bei der Trauer die freigewordene Libido auf ein anderes Objekt übertragen und dadurch verarbeitet wird und vergehen kann, muss die Melancholie als „Zustand unabgeschlossener Trauer“ (Butler 2001: S. 27) verstanden werden, da hier die „freie Libido“ (Freud 1917/2000: S. 203) nicht auf ein anderes Objekt verschoben werden kann, sondern ins Ich aufgenommen wird.

„Die Melancholie beschreibt einen Prozeß, durch den ein ursprünglich äußeres Objekt oder ein Ideal verloren wird, und die Weigerung das Verhaftetsein mit einem solchen Objekt oder Ideal zu durchbrechen, führt zum Rückzug des Objekts ins Ich, zur Ersetzung des Objekts durch das Ich und zum Aufbau einer inneren Welt, in der eine kritische Instanz vom Ich abgespalten ist und das Ich zum Objekt nimmt“ (Butler 2001: S. 167).

Die Unmöglichkeit das verlorene Objekt zu betrauern, führt dazu, dass das Objekt „zum Teil des Selbst“ (Mecheril/Plößer 2012: S. 138) wird. Allerdings geht dieser Einverleibungsprozess des Objekts mit einer Verwandlung einher, insofern das aufgenommene Objekt zu einem Teil des Ichs wird, der „zu schmähen ist“ (Butler 2001: S. 168).

Zugleich erzeugt diese Identifizierung des Ichs mit dem verworfenen Objekt eine „Form moralischer Reflexivität, in der das Ich sich spaltet, um eine innere

70 Butler merkt an, dass Freud in *Das Ich und das Es* diese Unterscheidung, wieder einebnnet, insofern die beiden Zustände sich da nicht mehr gegenüberstehen, sondern vielmehr als miteinander verbunden gedacht werden (vgl. Butler 1991: S. 99). In der Psychoanalyse gilt dieser Ansatz als klassisch, insofern hier die wesentlichen Merkmale der Depression nach Freud rekonstruiert werden. Darüber hinaus ist die Perspektive des Textes keine, die vom „ödipal-sexuellen Grundkonflikt“ (Boll-Klatt/Kohrs 2014: S. 330) ausgeht; sie wird vielmehr zu den „objektbeziehungstheoretischen Ansätzen“ Freuds gezählt (ebd.).

Perspektive zur Beurteilung seiner selbst zu gewinnen“ (ebd.). Das verlorene Objekt fungiert im Ich „als kritische Stimme oder Instanz“ (Butler 1991: S. 99) und der Zorn, der sich ursprünglich auf das verlorene Objekt bezog, wird nun so gewendet, dass „das verinnerlichte Objekt das Ich ausschimpft“ (ebd.).

Doch ist für Butler die Melancholie – im Unterschied zu Freud – keine individuelle psychische Angelegenheit, sondern diskursiv, also durch spezifische kulturelle und zeitliche Verbote und Praktiken der Trauer, geformt (vgl. Butler 2001: S. 131). Die psychischen Verwerfungen, die das Subjekt konstituieren, sind folglich von kulturellen Normen, wie der heterosexuellen Matrix, durchzogen. Wie die Melancholie als konstitutiv für das Werden des Subjekts, das bei Butler als geschlechtlich begriffen wird, verstanden werden muss, illustriert sie anhand der Heterosexualität. Diese kommt nach Butler durch Verbote zustande und noch vor dem Inzestverbot ist das Homosexualitätsverbot⁷¹ von entscheidender Bedeutung für die Geschlechtszugehörigkeit, die eben „durch die Abweisung homosexueller Verhaftungen“ (ebd.: S. 128) erworben wird. Das Verbot, die Mutter zu begehren, macht aus dem Mädchen ein Mädchen, indem es „in einer melancholischen Identifizierung“ (ebd.: S. 129) die Mutter als versperrtes Begehrensobjekt zu einem Teil des Ich werden lässt. Um ein heterosexueller Mann zu werden, ist die Verwerfung der Weiblichkeit nötig und daher verlangt er nach der Frau, die er selbst nie werden konnte und werden wird. Doch geht dieser konstitutive Verlust dem Subjekt voraus und bleibt ihm verborgen, und kann entsprechend auch nicht vom Subjekt betrauert werden (vgl. Mecheril/Plöcker 2012: S. 139 ff.). Die Unmöglichkeit die Verwerfungen zu betrauern, hängt Butler zufolge damit zusammen, dass es keinen Diskurs gibt, der diese verworfenen Weisen des Seins verhandelt und anerkennt (Butler 2001: S. 131).

Am Beispiel der Heterosexualität wird deutlich, dass Verlust durch kulturelle Verbote diktiert wird, wenn Butler die Melancholie als eine Antwort auf eine „moralisch[e] Anweisung“ (Butler 1991: S. 102) beschreibt, „die ihre Struktur und Kraft aus einem von außen aufgezwungenen Tabu bezieht“ (ebd.). In dieser Folge ist Heterosexualität keine natürliche Anlage, sondern als diskursiver Effekt eines Verbotes zu verstehen, „das von der Kultur und den Komplizenhaften, umwertenden Akten des Ich-Ideals auferlegt wird“ (ebd.).

Machen die diskursiven Anleihen Butlers sichtbar, dass das Subjekt durch einen Ausschluss entsteht, zeigt der psychoanalytische Verweis auf die Melancholie, dass sich Subjektwerden nur über das Erleiden von Verlusten vollzieht

71 Butler zufolge gründet das Inzestverbot auf einem Homosexualitätsverbot. Dass letzteres dem erst genannten voraus geht, verdeutlicht Butler mit Hinweis auf Freud, der von einem heterosexuellen Begehren in seiner psychoanalytischen Theorie ausgeht (vgl. Butler 2001: S. 127 f.).

und das intelligible Subjekt aus einer Reihe von Verlusten, Verwerfungen und schmerzhaften Spuren hervorgeht (Villa 2012: S. 53).

Auch wenn die Macht über die Melancholie ihre psychischen Wirkungen entfaltet, kann die Psyche nach Butler nicht nur als ein Effekt der Macht verstanden werden. Anders als Foucault, für den die Seele als Produkt der Macht begriffen werden muss, die den Körper einkerkert, ist die Psyche bei Butler „das, was der Verregelmäßigung entgeht“ (Butler 2001: S. 84), indem sie den Forderungen, eine kohärente Identität auszubilden und jemand bestimmtes zu werden nie entsprechen kann. Die Widerspenstigkeit der Psyche sich vollends von den Bezeichnungen des Diskurses fassen zu lassen sowie der Zwang, die sprachlichen Anrufungen zu wiederholen, stellen dann aber auch – hoffnungsvoll gewendet – die Möglichkeiten des schwachen, abhängigen Subjekts dar. Anders ausgedrückt: Die Unmöglichkeit der treffenden Bezeichnung ist es, die die Kraft der performativen Äußerung begründet und in diesem Sinne widerständige Bezeichnungen und ein Verschieben der symbolischen Ordnung denkbar werden lässt (ebd.: S. 81 ff.).

Die bisherige Butler-Lektüre sollte deutlich machen, dass, auch wenn das Subjekt als Effekt seiner Unterwerfung und Verwerfung verstanden werden muss, seine Handlungsfähigkeit zwar eingeschränkt, jedoch nicht vollständig determiniert ist. Allerdings gründet die Handlungsmacht, den Normen und Strukturen zu widersprechen oder diese zu verschieben, nicht in der Freiheit oder in dem Willen eines Subjekts (Butler 2006: S. 218), sondern in der performativen Struktur des Sozialen. Es ist die Angewiesenheit auf die wiederholende Aufführung (Iteration), die die Strukturen durchlässig und veränderbar werden lässt. Somit gewährt die Iterabilität des Zeichens gewisse Freiheitsgrade, insofern sie dem Subjekt die Möglichkeit bietet – bei aller diskursiven Vorbestimmtheit – auf kreative Weisen auf Anrufungen zu antworten. Sichtbar wird diese Möglichkeit der resignifizierenden Aneignung in politischen und aktivistischen Zusammenhängen, wenn diffamierende und diskriminierende Ausdrücke angeeignet und in Selbstbeschreibungen verwandelt werden, wie z. B. in Bezeichnungen wie ‚queer‘ oder ‚Krüppel‘. Dass gerade diese politischen Aneignungen oft nicht frei von Ironie sind, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch in den Fokus rücken. Doch sei an dieser Stelle schon vermerkt, dass Ironie durchaus als ein Modus begriffen werden kann, der sich die Iterabilität des Zeichnens auf spezifische Weise zu Nutze macht und sich eben durch ein Spiel mit diskursiven Bedeutungen auszeichnet.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das Subjekt als einen Effekt von Diskurs und Macht zu konzipieren, keineswegs einen Abschied vom Subjekt bedeutet. Vielmehr hält Butler an einem politischen Subjekt als „aktive Instanz“ fest (Butler 2008: S. 1302). Wie diese Aktivität zu deuten ist, wird im nächsten Abschnitt entlang der Begriffe Postsouveränität und Verantwortung dargelegt.

2.4.5 Postsouveränität und Verantwortung

In dem Umstand, dass das Subjekt nicht unabhängig, seine Handlungsfähigkeit aber auch nicht komplett determiniert ist, sieht Butler die Möglichkeit postsouverän zu werden (vgl. Butler 2006: S. 219).⁷² Postsouveränität lässt sich als ein Zustand beschreiben, den das Subjekt erlangen kann, wenn es reflektiert, dass die Bedingungen seiner Existenz außerhalb seiner selbst zu finden sind. An diese Bezeichnung anknüpfend beschreibt Paula-Irene Villa das postsouveräne Subjekt wie folgt:

„Das postsouveräne Subjekt agiert im Spannungsfeld von diskursiver Konstitution und sprachlicher Reiteration (Wiederholung): Es ist nicht autonom, es weiß dies auch – aber es ist auch nicht vollkommen determiniert und kann auch dies wissen“ (Villa 2012: S. 56).

Wie dieses unterworfenen Subjekt, das sich aufgrund seiner konstitutiven Verwerfungen immer selbst intransparent bleibt, für seine Handlungen verantwortlich gemacht werden kann, diskutiert Butler in *Kritik der ethischen Gewalt* (2003). Die Einsicht, dass Subjekte nicht autonom, sondern von Anderen abhängig sind und eben die Anerkennung der Anderen begehren, ist für Butler die Grundlage einer ethischen Haltung. Verantwortung für das eigene Handeln kann nur übernommen werden, wenn wir anerkennen, dass wir uns nicht selbst zugrunde liegen, sondern dass wir einander ausgesetzt sind (vgl. Butler 2003: S. 94 ff.).⁷³ Dieses Einanderausgesetztsein ist bei Butler „das Zeichen einer Verletzlichkeit und Verpflichtetseins“, das wir nicht einfach ablegen können. Vielmehr stellt uns diese ungewollte und „unerträgliche Relationalität“ (ebd.: S. 100) in Verantwortung zueinander. Darüber hinaus spielt das Unwissen eine zentrale Rolle für eine ethische Haltung: Wir sind uns nicht vollständig transparent, stattdessen finden wir uns immer adressiert und berührt durch andere vor, sodass unsere Selbstwahrnehmung nur dadurch möglich ist, dass wir eben mit anderen zusammen sind und von diesen angesprochen und adressiert werden (vgl. Butler 2003: S. 95 f.; Villa 2012: S. 129; Sattler 2009: S. 75 ff.). Diese Unverfügbarkeit der eigenen Identität und das Verstricktsein mit anderen ist ein Zustand, den alle Menschen teilen. Dabei ist diese „unüberschaubare Verwobenheit“ (Villa 2012: S. 129) nicht kontrollierbar, denn das Subjekt kann nicht wissen, wie es von anderen wahrgenommen wird. Auch wenn dieses Ausgesetztsein als ein kollektiver Zustand begriffen werden kann, denn es überlebt niemand ohne von Anderen angesprochen zu

72 Genauer heißt es in *Haß spricht*: „Als Handlungsmacht eines postsouveränen Subjekts ist sein Vorgehen von vornherein umschrieben, kann aber auch wieder neu und in unerwarteter Form umschrieben werden“ (Butler 2006: S. 219).

73 Für eine erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion des Verantwortungsbegriffes bei Butler vgl. Kuhlmann 2023a.

werden (Butler 2003: S. 75), ist der soziale Raum immer durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert. Entsprechend sind Verletzbarkeiten ungleich verteilt und Butler weist in ihren Texten immer wieder darauf hin, dass „die Normen, die Anerkennbarkeit regeln“ (ebd.: S. 35) bestimmen, welche Leben(sweisen) als anerken[n]bar und betrauerbar gelten (vgl. Butler 2010: S. 54 ff.).

Das Gewährwerden der eigenen Bedingtheit und Abhängigkeit von der Anerkennung der Anderen sowie das Erkennen, dass die eigene Souveränität sich als eine Illusion verhält, ist bei Butler ein Moment, an dem kritische und moralische Handlungsfähigkeit möglich wird (vgl. Butler 2003: S. 100 ff.). Folglich beschreibt der Aufruf, man müsse „seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (ebd.: Buchrücken, vgl. auch: S. 104), eine ethische Haltung. Dabei geht es hier darum, „die nach wie vor unmenschlichen Arten des ‚Menschseins‘ offenzulegen und zu erklären“ (ebd.: S. 144) und die Schemata, nach denen wir jemanden anerkennen fraglich werden zu lassen. Die „Bereitschaft, anders zu werden“ und sich „aufs Spiel [zu] setzen“ (ebd.), ist für Butler die Chance menschlich zu werden (vgl. ebd.). Butler knüpft das Erkennen, dass Abhängigkeit und Angewiesenheit ein kollektiver und geteilter Zustand sind, an das Versprechen, dass ein verantwortungsvolles Zusammenleben möglich ist, in dem die unterwerfenden Normen fraglich und veränderbar und andere Lebensweisen anerkennbar werden.

Analog zu den Einwänden, die postkoloniale Theoretiker*innen, wie beispielsweise Gayatri Spivak und Stuart Hall, in Bezug auf die Kategorie des Subjekts formulieren, weisen Karen Geipel und Paul Mecheril darauf hin, dass in der Konzeption von Postsouveränität das autonome Subjekt jedoch weiterhin hervorscheint (vgl. Geipel/Mecheril 2014: S. 44). Die „Verengung auf Postsouveränität“ (ebd.: S. 43) erscheint für die Autor*innen problematisch, insofern hier impliziert wird, dass Subjekte sich selbst als souveräne wä[n]hen und somit hier ein „*privilegiertes westliches Subjekt*“ (Geipel/Mecheril 2014: S. 48, Hervorh. im Original) gesetzt wird. Im Zuge dieser Kritik konfrontieren Geipel und Mecheril Butlers Subjektkonzeption mit zwei alternativen Ansätzen: Asouveränität und Präsoveränität. Während Asouveränität⁷⁴ sich auf Formen des Selbstverhältnisses bezieht, die sich durch Nicht-Identität auszeichnen, trägt der Begriff der Präsoveränität dem Umstand Rechnung, dass es Subjekte gibt, die aufgrund ihrer marginalisierten gesellschaftlichen Position sich überhaupt nicht als autonom wä[n]hen können. Vielmehr finden sich Subjekte in rassistischen Verhältnissen immer wieder mit Ausschlüssen konfrontiert, die in einer prekären Zugehörigkeit münden, welche sich in Gesten, Gedanken und Ängsten, oder, kurz gesagt, in

74 Um das Verständnis von Asouveränität zu entfalten, greifen Geipel und Mecheril auf eine bildungswissenschaftliche Studie von Björn Paetow (2004) zurück, der in seiner Arbeit zum Mahayana-Buddhismus das Konzept der Nicht-Identität beschreibt (vgl. Geipel/Mecheril 2014: S. 45 ff.).

einer „Verkörperung des *Unsouveränen*“ (Geipel/Mecheril 2014: S. 49, Hervorh. im Original) artikuliert.⁷⁵

Dieser kritische Einsatzzpunkt erscheint besonders differenziert, weil er den Umstand ernst nimmt, dass Menschen voneinander abhängig und einander ausgesetzt sind und dabei aber grundlegend mitdenkt – wie Butler es im Übrigen an anderer Stelle wie bspw. in *Raster des Krieges* explizit tut –, dass nicht alle Subjekte die Möglichkeit haben, sich überhaupt als souverän zu verstehen. Auch wenn die Konzeption des ‚schwachen‘ Subjekts systematisch überzeugt, ist die Art und Weise wie sich diese im Leben zeigt, an gesellschaftliche Privilegien und Positionierungen geknüpft. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass Möglichkeiten Souveränität empfinden zu können nicht gleichermaßen verteilt sind (vgl. Hoppe/Rose 2022).

Ein Weg, die Schwäche des Subjektes systematisch zu berücksichtigen, erfordert m. E. eine Dekonstruktion normativer, individualistischer Souveränitätsvorstellungen. Einen Impuls für ein solches Begriffsverständnis gibt die Studie von Beate Rössler (2019) zur Autonomie, die an Alltagserfahrungen anknüpfend zeigt, dass viele Handlungen eben nicht selbstbestimmt durchgeführt werden. Ausgehend davon, dass wir grundlegend voneinander abhängig sind, hält sie an Autonomie fest, insofern sie daran die Hoffnung auf ein gelungenes Leben verknüpft. Genauer hält dieses Autonomieverständnis dazu an, zu fragen, wie wir unser Leben sinnvoll führen sollen. Ähnlich wie auch Käte Meyer-Drawe (1990) argumentiert Rössler, dass Autonomie eine politisch bedeutsame Bezugsgröße ist, insofern sie dem Umstand Rechnung trägt, dass es eben nicht egal ist, was die einzelne Person tut. Dabei bietet eine relationale Perspektive auf Autonomie, die die gegenseitige Angewiesenheit berücksichtigt, eine Möglichkeit, auch Formen des gemeinsamen Handelns als ‚autonom‘ zu verstehen, wenn sie danach fragt, ob diese sinnvoll im Hinblick auf ein ‚gelungenes Leben‘ für alle sind (vgl. Rössler 2019). Hier wird auch deutlich, dass Autonomie eben nicht Unabhängigkeit bedeutet, sondern dass im Konzept der Autonomie, wie Christoph Menke schreibt, Gesetz und Freiheit miteinander verbunden sind (Menke 2018: S. 19). Es geht dann also darum, ein Gesetz zu befolgen, weil es Freiheit eröffnet und umgekehrt kann etwas nur ein Gesetz sein, wenn das Befolgen dieses Gesetzes auch Freiheit bedeutet (ebd.).

Ein Subjektdenken in Abhängigkeit bzw. in sozialen Verbindungen heißt, das Einzelsubjekt als unauslösbaren Teil eines größeren sozialen Verbundes zu denken und entsprechend die Frage nach Autonomie, also nach Freiheit und Gesetz, für das ‚eingebundene Subjekt in der Gruppe‘ zu stellen und den Fokus nicht nur

75 Geipel und Mecheril sprechen an dieser Stelle vom „Ausländerhabitus“ (Geipel/Mecheril 2014: S. 49) und bezeichnen damit einen negativen Habitus, der sich dadurch charakterisiert, dass er am „Heimisch-Werden in einem sozialen Feld“ scheitert (ebd.).

auf dem einzelnen Subjekt zu lassen. Eine relationale Fassung des Subjekts bedeutet dann weiter, die Handlungen als antwortende, gemeinsame und geteilte zu begreifen. Im Anschluss an eine solche Konzeption des Sozialen erscheint dann die Frage, was das Subjekt tun soll, vor dem Hintergrund seiner Möglichkeiten, die es in Anbetracht seiner sozialen Zusammenschlüsse überhaupt hat. Damit ist nicht gemeint, dass die Eingebundenheit in eine Gruppe bedeutet, in dieser auf- oder unterzugehen, sondern, dass diese sich gerade durch eine Vielstimmigkeit – und dies ist für Ironie ein interessanter Gedanke – als eine Gruppe hervorbringt (vgl. Butler 2015: S. 157). Diese Fragerichtung ist dann sensibel für begrenzte und versperrte Handlungsspielräume von Einzelnen und Gruppen und macht es zugleich möglich, gesellschaftlich deprivilegierte Lebensweisen als Lebensformen sowie situierte Abhängigkeiten und Zusammenschlüsse von Menschen mit Anderen (Lebewesen und Techniken) als Lebensformen anzuerkennen (vgl. Haraway 1995).

Diese Fragen von Autonomie sind für pädagogische Settings bedeutsam, da Autonomie und Verantwortung wichtige Bezugsgrößen für Erziehung darstellen. Weiter zeigen aufeinander antwortende, füreinander sorgende, gemeinsam vollzogene aber auch reglementierende, disziplinierende und zurichtende Praktiken, die pädagogische Interaktionen auszeichnen, die wechselseitigen Angewiesenheiten. Wie im Folgenden noch argumentiert wird, lässt sich Ironie als ein Modus beschreiben, in dem dieses ‚Miteinandersein‘ thematisch wird.

Zunächst soll es allerdings darum gehen, der subjektivierenden Logik von Schule und Unterricht nachzuspüren. Dabei skizziere ich vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Analysen ein Spannungsfeld, das Schule als einen Raum versteht, in dem strukturell soziale Ungleichheiten reproduziert und legitimiert werden. Zugleich soll – vor dem Hintergrund der Frage nach Ironie – in den Fokus gerückt werden, dass Schule und Unterricht eben auch Orte sind, in denen sowohl gegenseitige Abhängigkeiten und Angewiesenheiten verhandelt als auch widerständige Praktiken entwickelt werden.

2.5 Subjektivierungsanalytische Perspektiven auf Schule und Unterricht

Dass Schule soziale Ungleichheiten reproduziert und legitimiert, ist keine neue Erkenntnis. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron haben bereits vor über 50 Jahren das meritokratische Prinzip als eine „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) kritisiert, da die Rede von Leistung und Begabung verschleiert, dass die Schule sich strukturell an einem bildungsbürgerlichen Habitus orientiert. Je kleiner die Passung zwischen primärem Habitus und Schule, desto

größere Anstrengungen sind zu unternehmen, um in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen erfolgreich zu sein (Bourdieu 2001).⁷⁶

Neben Bourdieu zählen Michel Foucault und Judith Butler zu den „wichtigsten Referenzen einer machtkritischen Bildungstheorie“ (Rieger-Ladich 2020: S. 158), deren diskurs- und subjekttheoretischen Einsatzpunkte für die Analyse der differenzierenden und disziplinierenden Effekte der Schule inzwischen als grundlegend bezeichnet werden können. Da Schule durch „gesellschaftlich machtvolle Differenzordnungen“ (Hoppe 2023: S. 120) strukturiert ist und folglich als ein Ort begriffen werden kann, in dem Schüler*innen mit diesen Ordnungen konfrontiert werden (vgl. ebd.; Mecheril/Rose 2014: S. 137), möchte ich einleitend die Verwicklung von Schule in die Reproduktion von Differenz(ordnungen) skizzieren. Entlang subjektivierungsanalytischer Studien werden dabei die schmerzhaften Effekte dieser Zuschreibungen sowie die Widerstandsmöglichkeiten für die Subjekte herausgestellt (2.5.1). Für eine Untersuchung zu *Ironie im Unterricht* ist die Unterrichtskommunikation zentral, weshalb ich mich anschließend auf schulethnografische Untersuchungen konzentriere, die die subjektivierenden Logiken unterrichtlicher Praktiken zum Gegenstand haben (2.5.2).

2.5.1 Schule und die Reproduktion von Differenzordnungen

Aus einer gesellschafts- und rassismuskritischen Perspektive, die die „Schule unter Bedingungen von Differenzordnungen“ betrachtet (Mecheril/Shure 2018: S. 63), führen Paul Mecheril und Saphira Shure diese Schule als einen Raum ein, der sowohl institutionell als auch interaktiv hervorgebracht wird (vgl. ebd.). Damit stellen sie heraus, dass die Schule einerseits durch Differenzordnungen strukturiert ist und andererseits eben diese reproduziert. Nach einem poststrukturalistischen Raumverständnis (vgl. Schroer 2008) verstehen sie den Raum nicht als eine festgelegte, abgeschlossene Einheit, sondern als ein soziales Konstrukt, welches durch institutionelle, wissenschaftliche, politische und pädagogische Praktiken immer wieder erzeugt werden muss (Mecheril/Shure 2018: S. 64f.). Auch wenn Räume in dieser Logik keine festgelegten Einheiten sind, sondern als Räume immer wieder praktisch etabliert werden müssen, ist die Schule als eine staatlich-institutionelle Einrichtung durch spezifische Vorgaben strukturiert (ebd.) und hat entsprechend die Aufgabe, Fähigkeiten zu lehren, um die Ordnung des Staates zu sichern (vgl. Althusser 1977: S. 112, 126f.). Folglich ist es reduziert, Schule als ein außergesellschaftliches Zusammenspiel persönlicher Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu begreifen, vielmehr ist sie „einerseits Teil

76 Besonders eindrücklich stellt sich dieser für viele schmerzliche Umstand in Erzählungen von Personen dar, die einen Bildungsaufstieg (vgl. u. a. Eribon 2016) bzw. eine „Klassenfahrt“ (Macioszek/Knop 2022) erfahren haben.

der je (welt-)gesellschaftlichen Verhältnisse, andererseits eine zentrale Instanz des Entwurfs zukünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse und der Einflussnahme auf sie“ (Mecheril/Shure 2018: S. 65). Subjektivierungs- und differenztheoretische Perspektiven auf Schule betonen weiter, dass Schule keinesfalls „ein neutraler Ort [...] ‚vor der Differenz‘“ (Budde 2015: S. 102, zit. n. Mecheril/Shure 2018: S. 67) ist. Nicht nur die Differenzordnungen, wie *race*, *class*, *gender*, *dis*ability*, wirken auf die Schule ein, die Schule als gesellschaftliche Institution ist wesentlich an der Reproduktion und Herstellung dieser Differenzordnungen beteiligt, indem sie über bestimmte Festlegungen, wie beispielsweise die Hierarchisierung bestimmter Sprachen in Unterrichts-, Mutter- und Fremdsprachen, leistungs- und verhaltensbezogene Diagnostiken oder heteronormative Praktiken, bestimmte (il)legitime Subjekte interaktiv hervorbringt (Mecheril/Shure 2018: S. 68; vgl. auch Pfahl 2011: S. 41 ff.).

Empirische Studien, die mit einer subjektivierungsanalytischen Perspektive auf Schule blicken, unterstreichen diesen Befund, dass Subjektwerdung in Schule immer in Auseinandersetzungen mit Differenzordnungen und -zuschreibungen verläuft (vgl. Geier 2012). Bettina Kleiner formuliert treffend, dass die Schule ein Raum ist, in dem

„Erwartungen und Zuschreibungen begrenzen und ermöglichen, wer wie anerkannt und sichtbar werden kann und welchen Ort Schüler*innen im Rahmen der pädagogischen Ordnung und der Peer Group einnehmen können“ (Kleiner 2016: S. 14).

Dabei strukturieren die Normen, die diese Differenzordnungen und -zuschreibungen kommunizieren, den schulischen Raum hierarchisch (vgl. ebd.). Folglich muss „Beschult-Werden“ als ein produktiver Modus der Macht begriffen werden (Butler 2014: S. 184), der es erfordert,

„dass sich das Kind einem Normalisierungsprozess unterwerfen muss, um im Klassenzimmer, und im weitesten Sinne in der Schule, ein erkennbares Subjekt zu sein;“ [...] „Einen Weg zu finden innerhalb eines normativen Gefüges fordert einen hohen Preis. Damit geht das Erlangen einer sozialen Lesbarkeit manchmal auf Kosten der eigenen Fähigkeit zu atmen, sich zu bewegen und zu leben“ (ebd.: S. 185).

Dass die Konfrontation mit gesellschaftlichen Differenzordnungen als schmerzhaft und als Ausgrenzungserfahrung erlebt wird, zeigen subjektivierungsanalytische Studien, die im Kontext von Rassismus und Heteronormativität auf die Erfahrungen von Schüler*innen blicken (vgl. u. a. Hartmann 2014; Hoppe 2023; Kleiner 2015; Rose 2012; Youdell 2004). Auch die beiden ethnografischen Studien von Stefan Wellgraf *Hauptschüler* (2012) und *Schule der Gefühle* (2018) sowie Thorsten Hertels Untersuchungen zu Disziplinierungen an deprivilegierten

Schulen (Hertel 2020) stellen heraus, dass die schulische Praxis an der gesellschaftlichen Produktion von Ausgrenzung und Verachtung beteiligt ist und als demütigend und entwertend erfahren wird.⁷⁷ Neben der Wirkmächtigkeit demütigender Anrufungen weisen die Studien aber darauf hin, dass Schüler*innen von widerständigen Handlungsmöglichkeiten berichten (vgl. Youdell 2004: S. 481). In Anlehnung an Butler bestehen trotz allem Aufdrängen der Normen in der Schule Räume der „Dis-Identifikation“ (Butler 2014: S. 186), d.h. die Möglichkeiten, anders auf die Normen zu reagieren.⁷⁸ Damit werden Handlungsmöglichkeiten beschrieben, die Schüler*innen entwickeln, um in diesen Verhältnissen zu bestehen, bspw. durch ironische Aneignungen bestimmter Zuschreibungen (vgl. Wellgraf 2012: S. 218 f.) oder durch widersprechende (körpersprachliche) Adressierungen (vgl. Kleiner 2016: S. 21–23).

Inwiefern ironische Adressierungen im Schulunterricht als widerständige Akte gedeutet werden können, wird im Zuge dieser Arbeit entlang von Ironie diskutiert werden. Doch bevor sich die Arbeit wieder der Ironie zuwendet, möchte ich im Folgenden weitere Anschlusspunkte meiner Studie aufzeigen. Dafür rücke ich im nächsten Teil Studien in den Fokus, die mit einer subjektivierungs- und adressierungsanalytischen Perspektive auf den Schulunterricht und die dort situier-ten Praktiken blicken.

2.5.2 Subjektivierende Logiken schulischer und unterrichtlicher Praktiken

In Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Foucault-Rezeptionen werden nun schulische und unterrichtliche Praktiken im Hinblick auf ihre subjektivierenden und formierenden Effekte dargestellt. Ausgehend von *Unterricht als einer hierarchisch strukturierten Interaktion von vielen vor vielen* geht es mir im Folgenden darum, schulische und unterrichtliche Praktiken als ein Re-Adressierungsge-schehen in den Fokus zu rücken und dabei ein Spannungsfeld zu zeichnen, welches die machtvolle Strukturiertheit schulischer Kommunikation, die subjektfor-mierenden Effekte als auch Momente von Widerständigkeit sowie gegenseitiger

77 In Anlehnung an Hertel kann hier festgehalten werden, dass Schule in Prozesse der gesellschaftlichen Produktion von Marginalisierung involviert ist und dass sich das in den Praktiken der Disziplinierung widerspiegelt, die in repressiver Form die Schüler*innen als Gegenspieler*innen der schulischen Ordnung oder in explorativer Form als Opfer der Gesellschaft adressieren (vgl. Hertel 2020: S. 349).

78 Weiter stellt Butler heraus, dass mehrere Normen zugleich auf ein Kind einwirken und dass Subjektconstitution als ein zeitlicher Prozess verstanden werden muss, der sich über aufeinander folgende Anrufungen ereignet, die sich wiederum auch in ihren Bedeutungen ändern können (Butler 2014: S. 186 f.).

Verwiesenheit scharfstellt. Neben schulethnografischen Studien werde ich mich im Folgenden auch auf Studien beziehen, die im DFG-Projekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung (a:spect)* durchgeführt worden sind (vgl. Ricken et al. 2023).

Wichtiger Bezugspunkt eines subjektivierungsanalytischen Blicks auf die Schule sind Foucaults Auseinandersetzungen mit dem Benthamischen Panoptikum, welches er in *Überwachen und Strafen* (1994) als Sinnbild für disziplinierende Machttechniken beschreibt (vgl. Kap. 2.1.1; Pongratz 1990/2010, 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004). Das panoptische Prinzip, welches auch die Schule charakterisiert, erweist sich als eine produktive Form der Macht, die direkt am Körper der Subjekte ansetzt. Weniger explizite Drohungen als vielmehr räumliche Anordnungsweisen halten potenzielle Möglichkeiten beobachtet zu werden bereit, und sorgen dafür, dass sich die Subjekte selbst disziplinieren.

Weiter nimmt für das Verhältnis von Schule und Subjektivierung – ebenfalls in Anlehnung Foucaults Techniken der Disziplinarmacht – die Prüfung einen wichtigen Stellenwert ein, die den überwachenden Blick mit der normierenden Sanktion kombiniert und als „bestrafende Überwachung“ die Individuen normiert, qualifiziert und klassifiziert (Foucault 1994: S. 238). Als stetig sich wiederholendes Machtritual misst die schulische Prüfung, inwiefern und mit welchem Erfolg der Wissensübertrag von den Lehrpersonen auf die Schüler*innen vorangeschritten ist und erhebt dabei ein spezifisches Wissen über die Lernenden (ebd.: S. 240 f.).

„Als rituelle und zugleich ‚wissenschaftliche‘ Fixierung der individuellen Unterschiede, als Festnagelung eines jeden auf seine eigene Einzelheit (im Gegensatz zur Zeremonie, in der Standeszugehörigkeiten, Abstammungen, Privilegien, Ämter zu unübersehbarem Ausdruck kamen), zeigt die Prüfung das Heraufkommen einer neuen Spielart der Macht an, in der jeder seine eigene Individualität als Stand zugewiesen erhält, in der er auf die ihn charakterisierenden Eigenschaften, Maße, Abstände und ‚Noten‘ festgelegt wird, die aus ihm einen ‚Fall‘ machen“ (ebd.: S. 247).

In dieser Folge ist die Prüfung nicht nur als „Herzstück der Schule“ (Grabau/Rieger-Ladich 2014: S. 67), sondern vielmehr auch als eine Technik zu betrachten, entlang der sich die Doppeldeutigkeit des Subjekts fassen lässt. Der subjektivierende Effekt der Prüfung besteht darin, dass sie jede geprüfte Person auf ihre Individualität verweist und damit ein einzeltes Subjekt hervorbringt, dessen Leistungen sich entsprechend als seine eigenen zurechnen lassen. Das „Selbstverständnis und -verhältnis der Geprüften“ wird im Akt der Prüfung „so formatiert“ (Ricken/Reh 2017: S. 253), dass sie sich entsprechend der erbrachten Leistung als jemand mit spezifischen (Un-)Fähigkeiten verstehen lernen. Gleichzeitig aber objektiviert die Prüfung die Geprüften und macht sie zum empirischen „Gegenstand der Erkenntnis“ (Meyer-Drawe 2011: S. 306), insofern sie eben im Akt der

Prüfung, verstanden als Vermessungstechnik, ein Wissen an ihnen erhebt. In der Prüfung wird nicht nur die Doppeldeutigkeit des Subjektes deutlich, in dem Sinne, dass es hier einerseits zur Bedingung und andererseits zum Verantwortlichen seiner Erkenntnisbemühungen gemacht wird. Vielmehr heben Ricken und Reh die produktiven Effekte dieser Technik hervor, wenn sie schreiben: „Die Macht der Prüfung das performativ hervorzubringen, was sie bloß meint konstativ festzustellen, begründet ihren Erfolg“ (Ricken/Reh 2017: S. 253).

Auch wenn dieses Wirken der schulischen Disziplinarmacht durchaus nachvollziehbar erscheint, ist es verkürzt, Schule als „totale Herrschaft des panoptischen Prinzips“ (Grabau/Rieger-Ladich 2014: S. 64) zu begreifen. So wird hier übersehen, dass es im schulischen Raum auch Orte für widerständige Praktiken auf Seiten der Schüler*innen gibt, weshalb Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich vorschlagen, den schulischen Raum als eine Heterotopie im Sinne Foucaults zu entwerfen, also als einen Raum, in dem sich „Orte des Widerstands“ etablieren können (Grabau/Rieger-Ladich 2015: S. 106).

Darüber hinaus zeichnet sich die Schule dadurch aus, dass neben den punitiven Praktiken in Schule auch immer regulierende und pastorale Machtformen im Sinne einer sanften ‚Führung der Führungen‘ herrschen (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023: S. 199). Um pädagogisches Handeln machttheoretisch präziser fassen zu können, ist es daher angezeigt, den Blick zu erweitern und nicht dabei zu verweilen, explizit repressive Disziplinierungspraktiken zu problematisieren. Stattdessen ist es sinnvoll, die machtproduktiven Subjektivierungsweisen als komplexe zu begreifen und entsprechend die subjektivierenden Logiken spezifischer schulischer Praktiken in das Zentrum der Untersuchungen zu rücken (vgl. ebd.). Beispielsweise verbinden sich im Prinzip der „freiwillige[n] Selbstkontrolle“, welches nach Ludwig Pongratz den Kern neoliberaler Regierungsformen beschreibt, Selbsttechnologien und gouvernementale Kontrollstrategien miteinander (Pongratz 2004: S. 254; vgl. auch Kuhlmann/Otzen 2023: S. 199 f.). Die diskursanalytischen Untersuchungen von Antje Langer (2008) und Sophia Richter (2018, 2019) stellen weiter die Legitimierungsbedürftigkeit von Disziplinierungen im schulischen Kontext heraus. So sei Disziplin für konzentriertes Arbeiten nötig, Disziplinierung hingegen unbeliebt, weil ihr „etwas Repressives“ anhaftet (Langer 2008: S. 167). In Anlehnung an Foucault zeichnen Langer und Richter dann nach, dass diese sogenannten sanften Führungstechniken wie Rituale und Anordnungen durchaus auch machtvoll sind und entsprechend als ein Weg gelesen werden können, um zur „Disziplin ohne Disziplinierung“ zu kommen (Langer/Richter 2015: S. 221).⁷⁹

79 In ähnlicher Weise bestimmt Jan Wolter Disziplinierungspraktiken relativ offen als Praktiken, über die eine Anordnung und/oder Einpassung von Schüler*innen hinsichtlich bestimmter Normen erfolgt und diese darüber mehr oder weniger indirekt dazu auffordert, eine bestimmte Subjektivität herauszubilden (Wolter 2016: S. 52).

Das Anliegen einer subjektivierungstheoretischen Perspektive, die adressierungstheoretisch blickt, ist es, die Logik schulischer Praktiken zu rekonstruieren. Dafür fragt sie nach dem *Wie* der Adressierung, also danach, wie jemand angesprochen wird und sich zu einer Ansprache in ein Verhältnis setzt. Wie im Folgenden noch genauer beschrieben wird, geht es darum, herauszuarbeiten, mit welchen Normhorizonten jemand in der Ansprache konfrontiert wird und wie sie*er zu diesen positioniert wird und sich ggf. re-adressierend zu diesen dann verhält (vgl. Kap. 3.4). Im Hinblick auf die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist zu berücksichtigen, dass Lehrpersonen die Lernenden über Lob, Disziplinierung, Bewertung als spezifische gute, leistungsstarke, deviante Schüler*innen hervorbringen. Dieses Hervorheben durch Lob oder Disziplinierung kommuniziert in vielen Fällen dann auch noch eine enttäuschte oder übertroffene Erwartung und kann eben aufgrund seiner Öffentlichkeit – i. d. R. findet die Kommunikation vor vielen anderen Anwesenden statt – schambehaftet sein oder mit den Anerkennungsordnungen der Peer-Group konfligieren (Otzen/Kuhlmann 2023: S. 251). Neben den anderen Anwesenden, die nicht gelobt oder als Publikum (mit)adressiert werden, zeigt sich die Lehrkraft in diesen Praktiken auf eine spezifische Art und Weise. Für den Fall von Disziplinierungen ist entscheidend, dass diese durchaus ignoriert, zurückgewiesen und sich in ihrer Schärfe steigern können etc. Gerade disziplinierende Adressierungen können eben auch als ‚unpädagogisch‘ erscheinen und als Scheitern einer Lehrperson, die keinen anderen Weg der Kommunikation gefunden hat, gelesen werden. Diese Gefahr als ‚unpädagogisch‘ oder ‚gescheitert‘ zu erscheinen, ist vielleicht auch ein Grund dafür, warum – so konnten wir es auch im Rahmen von *a:spect* beobachten – lehrer*inseitige Ausraster entschuldigt oder schüler*inseitige Vorwürfe der Ungerechtigkeit besprochen wurden. Letztlich handelt es sich beim Disziplinieren um eine Praxis, die für Lehrpersonen risikoreich ist, insofern neben aller machtvollen Möglichkeiten sich qua Positionierung durchsetzen zu können, auch die Fragilität ihrer Autorität sichtbar wird (vgl. ausführlich Kuhlmann/Otzen 2023).

Schulethnografische Studien haben in den letzten 20 Jahren immer wieder auf den sozialen *Konstruktionscharakter von Leistung* verwiesen, d.h. sie messen nicht die Fähigkeiten von Schüler*innen, vielmehr wird Leistung interaktiv hervorgebracht (vgl. u. a. Gellert/Hümmer 2008; Kalthoff 2000; Rabenstein/Strauß 2018; Ricken 2018; Zaborowski et al. 2011). Es geht hier nicht darum, die ‚Ungerechtigkeit‘ von Noten zu problematisieren, sondern grundsätzlich geht es dieser Perspektive darum, aufzuzeigen, dass Subjekte in einem bestimmten Rahmen, bspw. einer Aufgabenstellung, etwas hervorbringen und dies dann auch als eigene Leistung und als Ausdruck eigener Fähigkeiten kenntlich machen (vgl. Ricken 2018: S. 54; Rabenstein et al. 2013: S. 677). Leistung ist in diesem Sinne subjektivierend, indem sie ein Subjekt dazu anhält, sich als selbstverantwortlich und zurechnungsfähig zu zeigen und seine Leistungen als die eigenen zu

verstehen.⁸⁰ Folglich besteht ein Großteil schulischer Interaktionen darin, Leistungen zu bestimmen, indem sie einem Subjekt bzw. einer Gruppe zugeordnet und entsprechend bewertet werden (vgl. Ricken 2018: S. 54).

Ganz offensichtlich zeigt sich die *subjektformierende Kraft der Bewertung* in Praktiken der Selbsteinschätzungen, wie bspw. Svenja Strauß (2024) für den individualisierten Unterricht ohne Noten und Georg Breidenstein und Christiane Thompson (2014) für Fälle der Notenbesprechung rekonstruieren. Kennzeichnend für die Selbsteinschätzungen von Leistungen ist, dass die Schüler*innen zwar aufgefordert werden, ihre Leistungen selbst einzuschätzen, dies aber in einem sehr engen Rahmen zu tun, der durch spezifische Fragebögen mit Bewertungsskalen oder durch die Noten aus dem Vorjahr vorgegeben wird (vgl. Breidenstein/Thompson 2014; Strauß 2024; Menzel/Rademacher 2012). Die Studien zeigen, dass diese Leistungskonstruktionen weitreichend sind, wenn spezifische Charaktereigenschaften in den Bewertungsgesprächen aufgerufen und als Gründe für nicht so gute Leistungen oder mögliches Potenzial herangezogen werden (vgl. Breidenstein/Thompson 2014: S. 94; Strauß 2024).

Der Vorschlag, „Leistung als Kern pädagogischer Differenzordnungen“ zu verstehen, geht auf die ethnografischen Studien von Kerstin Rabenstein, Sabine Reh, Norbert Ricken und Till-Sebastian Idel zurück (2013: S. 674). Die genannten Autor*innen markieren damit den Umstand, dass Leistung sämtliche pädagogische Ordnungen wie Aufmerksamkeit vs. Unaufmerksamkeit, Kooperativität vs. Nicht-Kooperativität etc. durchzieht (Rabenstein et al. 2013: S. 674). Dass die interaktive Hervorbringung von Leistung gelingt, kann auf das Grundschema der (frontal-)unterrichtlichen Kommunikation, die Mehan (1979) als I-R-E bestimmt hat, zurückgeführt werden. Neben *initiation*, *response* strukturiert *evaluation* als Bewertungsdimension den Unterricht, durch die es möglich wird, jede – auch außerinhaltliche – Kommunikation in das schulische Bewertungsschema einzufügen und zu einer schulischen Leistung werden zu lassen (vgl. Rabenstein 2013 et al.: S. 675).⁸¹ Hier zeigt sich auch die Nähe zur Prüfung, die eben durch die Bewertungsdimension des Unterrichts auch stets unterschwellig anwesend ist und somit ermöglicht werden kann (vgl. Ricken/Otzen 2023: S. 267–271).

In der Darstellung von Leistung als einer pädagogischen Differenzordnung ist es mir weiterhin wichtig zu betonen, dass auf diese auch zurückgegriffen

80 Georg Breidenstein beschreibt die Objektivierung und Subjektivierung von Leistungen. Während die Objektivierung den Vorgang bezeichnet, die Note über transparente Beurteilungskriterien zu legitimieren, bezeichnet Subjektivierung den Vorgang, die Note auf das jeweilige Subjekt zu beziehen und in ein Verhältnis zum Subjekt zu setzen und entsprechend die Note in diesem Zuge dann auch zu relativieren (Breidenstein 2011: S. 352 ff.).

81 Entlang der Begrüßungsszene, die im Rahmen des *aspect*-Projekts analysiert worden ist, lässt sich nachvollziehen, wie sich die Überführung einer unterrichtlichen Praktik in eine Bewertungspraktik vollzieht (vgl. Rose 2023; Rose/Ricken 2018).

werden kann, wenn Passungsprobleme von schulischen bzw. unterrichtlichen Anforderungen und Schüler*innenschaft aufscheinen. Zugespitzt ließe sich hier von einem pädagogisch legitimierten Rückgriff auf Leistung sprechen, wenn diskriminierende Differenzierungen vollzogen werden, diese aber nicht ausgesprochen, sondern in eine Rede über Leistung übersetzt und somit abseits der Schule lokalisiert und den Schüler*innen und ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit etc. zugewiesen werden. Leistung oder ein spezifisches (Nicht-)Zutrauen von Leistungen scheint vor diesem Hintergrund als eine Chiffre, die systematische Benachteiligung spezifischer Schüler*innen in Schule zu legitimieren und zu reproduzieren (vgl. Rose/Gerkmann 2016).

Dass das Leistungsprinzip relativ beliebig einsetzbar ist, indem viele Sachverhalte und Handlungen als Leistung erscheinen oder mit Leistung verknüpft werden, ist plausibel, wenn Leistung als „Strukturkategorie des Sozialen“ (Verheyen 2018: S. 184) betrachtet wird, deren Produktivität Nina Verheyen für das Feld der Schule pointiert herausstellt:

„Schulische Leistungen sind in sozialtheoretischer Perspektive das Ergebnis eines komplexen Prozesses der sozialen Konstruktion und in historischer Perspektive das Ergebnis einer langen Entwicklung der immer wieder gefährdeten Plausibilisierung von Leistung. Sie verweisen dabei erstens auf die einem Schüler zugeschriebenen Fähigkeiten und Handlungsergebnisse, zweitens aber auch auf etwas, wozu dieser seinen Lehrern gegenüber verpflichtet ist – das Lernen und Zuhören, aber auch die Abgabe einer Klausur etc. – und schließlich drittens auf Ansprüche des Schülers selbst, die sich aus einem Schulabschluss ableiten lassen oder zumindest ableiten lassen sollen. Kurzum: Nur wenn man die Leistung als punktuell verschleierte Strukturkategorie des Sozialen denkt, kommt man ihren Wirkungslogiken auf die Schliche“ (ebd.).

Neben all den festschreibenden und zurichtenden Momenten in Bewertungspraktiken sowie der ständigen Möglichkeit von Bewertung und Prüfung in Schule, betonen ethnografische Beobachtungen aber auch die *interaktive* Hervorbringung von Leistung (vgl. u. a. Rabenstein/Strauß 2018). Mit Blick auf den gemeinsamen Vollzug von Prüfungspraktiken – und hier beziehe ich mich explizit auf die Arbeit in *a:spect* – lassen sich einerseits Momente rekonstruieren, in denen das Prüfungsgeschehen als ein gemeinsam vollzogener Prozess beobachtbar wird, wenn Schüler*innen Rückfragen an den Text stellen oder die Lehrperson auf Unstimmigkeiten hinweisen und diese wiederum die Bearbeitungszeit sowie den Umfang der Aufgaben im Verlauf des Tests an die Schüler*innen anpasst (Ricken/Otzen 2023: S. 271 ff.). Diese Momente gegenseitiger Abstimmung in einem doch sehr formalisierten Setting unterstreichen Dorothee Meers Befund zu Prüfungen im Hochschulkontext, dass die Prüfung als ein gemeinsam vollzogener Prozess verstanden werden muss, in dem sich Prüfende auf die Geprüften einstellen

müssen, auch um ihr Image⁸² zu wahren (Meer 1998, 2019).⁸³ Im Hinblick auf die Studien im Kontext von *aspect* kann bestätigt werden, dass Meers Formel *Der Prüfer ist nicht der König* (Meer 1998) durchaus auf die Schule übertragbar scheint. Die Momente des gemeinsamen Vollzugs von Prüfungen können dahingehend interpretiert werden, dass die Prüfung auch gewissermaßen die Lehrperson bzw. ihre geleistete Arbeit prüft. Momente der gegenseitigen Angewiesenheit werden insbesondere dann thematisch, wenn eine Prüfung nicht das gewünschte Ergebnis getroffen hat. Gerade in der Enttäuschung über die schlechte Leistung wird sichtbar, dass auch die Prüfenden auf erfolgreiche Schüler*innen verwiesen sind. Die Frage nach der Verantwortung, die dann im Raum steht, zeigt, dass die Prüfung auch die Lehrperson bzw. die Lernbeziehung zwischen Schüler*innen auf den Prüfstand stellt (vgl. Ricken/Otzen 2023: S. 274 ff.).⁸⁴

Meine Auseinandersetzung mit Subjektivierung als Forschungsperspektive möchte ich beschließen, indem ich nun im Hinblick auf die vorliegende Studie die Stärken einer subjektivierungsanalytischen Herangehensweise herausstelle.

2.5.3 Resümee oder Stärken einer subjektivierungsanalytischen Forschungsperspektive für die Untersuchung pädagogischer Settings

Zum Ende des Kapitels unterstreiche ich vor dem Hintergrund meiner Studie die Potenziale einer subjektivierungsanalytischen Betrachtung von schulischen und pädagogischen Interaktionen entlang von fünf Punkten mit dem Ziel, für eine subjektivierungsanalytische Untersuchung von Ironie zu argumentieren.

Als machtkritische Perspektive kann eine subjektivierungsanalytische Untersuchungsperspektive *erstens* für gesellschaftliche und spezifisch schulische

82 Auf den Begriff des Images gehe ich in Kapitel 3.3 im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Goffmans Theorien ein.

83 Die Studie mit dem Titel *Der Prüfer ist nicht der König* (Meer 1998), in deren Zentrum mündliche Abschlussprüfungen an der Hochschule stehen, fokussiert konkrete Prüfungsgespräche und interessiert sich dafür, was in der Interaktion zwischen Prüfenden und Geprüften passiert. Dabei ist es das Ziel der Untersuchung, die sowohl institutionstheoretisch und soziologisch als auch gesprächsanalytisch-linguistisch argumentiert, die wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten voneinander als auch deren Handlungsspielräume zu analysieren. In Anlehnung an Foucault und mithilfe des auf Goffman zurückgehenden Verständnisses des Images, arbeitet Meer entlang transkribierter Prüfungsgespräche heraus, dass eben auch die Prüfenden angewiesen sind, sich in der Prüfung sowohl pädagogisch, bspw. wohlwollend, als auch wissenschaftlich kompetent zu zeigen (vgl. Meer 1998: S. 74), um Situationen der Unbeantwortbarkeit gestellter Fragen zu vermeiden bzw. mit ihnen produktiv umzugehen.

84 Zur Delegation von Verantwortung im Rahmen von Bewertungsprozessen vgl. auch Breidenstein 2012.

Normen sensibilisieren. Ihr ist es möglich herauszuarbeiten, dass Schule die jeweiligen Akteur*innen in unterschiedlicher Weise adressiert (vgl. exempl. Kleiner/Rose 2014). Im Hinblick auf die voraussetzungsvollen Anforderungen der Schule wird somit deutlich, dass die *Anerkennbarkeit von Subjekten an soziale Privilegien geknüpft* ist und die Kosten für die „soziale[] Lesbarkeit“ (Butler 2014: S. 185) im schulischen Raum für die jeweiligen Subjekte unterschiedlich hoch sind. Schule kann als eine Institution begriffen werden, die durch gesellschaftliche Differenzverhältnisse hierarchisch strukturiert ist und eben aufgrund spezifischer historisch gewachsener Normalisierungserwartungen diese reproduziert.

Neben dieser eher makroanalytischen Blickweise auf die Schule als Institution, die entlang von Differenzordnungen subjektiviert, ist es *zweitens* gewinnbringend mikroanalytisch(er) auf schulische Subjektivierungsprozesse zu blicken. Wichtig erscheint mir dabei, dass die „Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen“ (Reh/Rabenstein 2012: S. 225) ebenso gesellschaftliche und historisch gewachsene sowie veränderbare Prozesse sind, die Anforderungen an die Subjekte stellen. Ethnografische Studien interessieren sich hier insbesondere dafür *wie über die Teilnahme in Praktiken Lehrpersonen und Schüler*innen je spezifische Anerkennbarkeit (nicht) erlangen* (Reh/Rabenstein 2012: S. 231), wie sie über spezifische Ansprachen als jemand mit spezifischen Fähigkeiten adressiert und damit zu jemanden gemacht werden, die*der wiederum spezifische Möglichkeiten (nicht) hat, sich re-adressierend zu verhalten.

Neben dieser Sensibilisierung für die Wirksamkeit von Zuschreibungen hinsichtlich Fähigkeiten und Verhalten, die in der Schule kommuniziert werden (vgl. Merl 2019), ist es die Stärke der feinanalytischen Betrachtungen pädagogischer Interaktionen mit einem dezidiert machtanalytischen Interesse – *drittens* – nach den *Logiken schulischer und unterrichtlicher Praktiken* zu fragen (vgl. Ricken et al. 2023). Die Herausarbeitung von Leistung und Prüfung als durchaus machtvoll einsetzbaren Bezugsnormen pädagogischer Interaktionen, aber auch Momente gegenseitiger Verwiesenheit, zeigen, dass eine subjektivierungsanalytische Perspektive die Komplexität der kommunikativen Gefüge der schulischen Kommunikation freilegen kann (vgl. u. a. Kuhlmann/Otzen 2023; Rabenstein et al. 2013; Ricken et al. 2023; Ricken/Otzen 2023).

Vor dem Hintergrund der Diskursivität sowie der Performativität des beobachtbaren sozialen Geschehens ist es – *viertens* – einer subjektivierungsanalytischen Perspektive möglich, *pädagogische Selbstverständlichkeiten und Normalitätsvorstellungen zu dekonstruieren und damit auch kritisierbar zu machen*.

Schließlich können – *fünftens* – diese gewonnenen Einsichten in die Mechanismen und Dynamiken pädagogischer Kommunikations- und Beziehungsformen auch *ein Impuls oder eine Inspiration sein, andere Wege pädagogischen Denkens sowie Handelns* zu beschreiten oder auch zu bestreiten (vgl. Hilbrich 2023).

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten und Stärken des unterworfenen Subjektes nicht stillgestellt werden sollte,

insofern sie ein demokratisches und pädagogisches Anliegen – „Anderswerden können“ (Ricken 1999a: S. 409) – artikuliert und damit auch die Hoffnung, gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse zu ermöglichen.

Die Wahl Ironie einer subjektivierungsanalytischen Betrachtungsweise zu unterziehen, verfolgt das Ziel, die Funktionen sowie die Verfahrensweise ironischen Sprechens in der Interaktion zu rekonstruieren. Dabei fokussiert die dezidiert macht- und performativitätstheoretische Perspektive darauf, welche Normhorizonte in Ironie aufgerufen und angespielt werden und fragt zugleich danach, wie sich über Ironie zu diesen Normen verhalten wird und wie die Sprecher*innen sich gegenseitig zu diesen sowie zueinander in der Interaktion positionieren.

Doch bevor ich mit der empirischen Analyse beginne, möchte ich mich im nächsten Kapitel entlang theoretischer und methodologischer Überlegungen der Frage zuwenden, wie sich Ironie überhaupt subjektivierungsanalytisch angemessen analysieren lassen kann.

3 Ironie analysieren I: Theoretische und methodologische Überlegungen zur Untersuchung einer Alltagspraxis

Das Vorhaben, Ironie zu analysieren erscheint vor dem Hintergrund der bisher ausgeführten poststrukturalistischen und performativitätstheoretischen Überlegungen zu Sprache als ein fragwürdiges oder gar ironisches Vorhaben. Im Zuge der Ausarbeitungen zum Begriff sollte deutlich geworden sein, dass die Konzeptionalisierungen von Ironie vielfältig, breit und durchaus facettenreich sind. Was genau unter Ironie verstanden wird, ist davon abhängig, aus welcher Perspektive nach Ironie gefragt wird; also ob sprachliche Ausdrücke oder eine Haltung zum Leben im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Da ich mich in dieser Arbeit auf ironische Kommunikation konzentriere, sind für diesen Zusammenhang Überlegungen bedeutsam, die Ironie in (alltags)sprachlichen Äußerungen analysieren. Mit Bezug auf linguistische, literaturwissenschaftliche, situationsbezogene sowie macht- und diskursanalytische Theorien möchte ich im Folgenden für die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Ironie-Analyse argumentieren. Dabei geht es mir darum, aufzuzeigen, dass sich aus diesen linguistischen und interaktionsbezogenen Überlegungen wichtige Anhaltspunkte für die Frage danach ziehen lassen, wie Ironie analysiert werden kann. Entsprechend der oben entfalteten Untersuchungsperspektive werde ich an diese Überlegungen mit einem subjektivierungsanalytischen Verständnis von Adressierung anzuknüpfen, welches mir geeignet dafür erscheint, die Funktionen und Verfahrensweisen von Ironie im Schulunterricht herauszuarbeiten.

Im Hinblick auf die empirische Analyse versammelt dieses Kapitel theoretische und methodologische Vorüberlegungen zur Untersuchung von Ironie, die entlang von vier Schritten entfaltet werden: Einleitend wird ein Verständnis von Ironie als einer alltäglichen Praxis entwickelt. Genauer soll mit Bezug zu Überlegungen, die sich dem ‚Sprechen‘, ‚Spielen‘ und ‚Erzählen‘ widmen, dafür argumentiert werden, ironische Adressierungen nicht als einen rhetorischen oder poetischen Sonderfall, sondern als eine durchaus ‚gewöhnliche Ausnahme‘ alltäglicher Kommunikation zu betrachten (3.1). In einem zweiten Schritt steht die Frage nach der Identifizierung von Ironie im Zentrum. In diesem Zuge werden Vorschläge aus der linguistischen Pragmatik diskutiert, wie ironische Redeweisen analysiert werden können. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem gesprächsanalytischen Zugang von Martin Hartung (1998), dessen Überlegungen für diese Arbeit anschlussfähig sind (3.2). Im Anschluss an diesen Zugang steht im dritten Teil die soziale Situation im Zentrum. Entlang der situations- und interaktionsbezogenen Überlegungen Erving Goffmans (1975, 1979, 1980, 1983) wird dargestellt, dass die Beteiligten ständig

damit befasst sind, was die Situation ist bzw. sein könnte und ihre Handlungen aufeinander und an den antizipierten Erwartungen der Anderen wechselseitig abstimmen. Auch wenn der Ansatz Goffmans in Verbindung mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive als unpassend erscheint, ist es das Anliegen, diese situationsbezogenen Annahmen für die folgende Analyse fruchtbar zu machen. Konkret möchte ich herausstellen, dass aufgrund der wechselseitigen Bezogenheit der Beteiligten aufeinander sowie ihrer Orientierung an den Erwartungen der Anderen, das Selbst als ‚abhängig‘ statt ‚souverän‘ erscheint und sich lediglich als eine „Fassade“ (vgl. Goffman 1983: S. 23–30) hervorbringt (3.3). In einem vierten Schritt soll die Untersuchung von Ironie im Spiegel macht- und subjektivierungstheoretischer Zugänge betrachtet werden. Auch wenn der Fokus auf die Situation im Sinne Goffmans die Verwiesenheit der Beteiligten in den Fokus rückt, verbleibt diese Perspektive zeitlich in der Situation und bekommt die Machtverworfenheit des Sprechens nicht in den Blick, die die Situation präfiguriert. Wie in der subjektivierungstheoretischen Rahmung der Untersuchung entfaltet, geht es mir darum, die zurichtenden, aber auch empowernden Funktionen von Ironie herauszustellen und zu diskutieren. Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt ein Verständnis von ironischen Adressierungen zugrunde gelegt, welches sowohl die situative Gerichtetheit als auch die Situiertheit des Sprechens in gesellschaftlichen Verhältnissen berücksichtigt. Wie sich den subjektivierenden Effekten der Ansprache analytisch genähert werden kann, wird abschließend entlang der adressierungsanalytischen Heuristik erläutert (3.4).

3.1 Ironie als Praxis des Alltags

In seinem Beitrag *Linguistics und Poetics* aus dem Jahr 1960 problematisiert Roman Jakobson das Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Poetik. Dabei stellt er heraus, dass sich sämtliche Formen des Sprechens der poetischen Funktion der Sprache bedienen, wie beispielsweise die Verwendung von Versen in Alltagssprache, die „die Adaption poetischer Mittel für einen heterogenen Zweck“ (Jakobson 1960/2019: S. 180) darstellt und die Grenzen der Poetik sprengt. Umgekehrt finden sich in bestimmten als poetisch gekennzeichneten Texten alltägliche Interjektionen wie ‚ach‘ oder ‚oje‘, die gewöhnlich die emotive Funktion der Sprache kennzeichnen, also die spontane Haltung der Sprechenden zum Gesprochenen. Weil sich die Linguistik mit jeder Sprache beschäftigt, muss sie sich nach Jakobson auch mit der Poetik befassen. „Jede poetische Mitteilung ist eigentlich zitierte Rede mit all den eigentümlichen und verwickelten Problemen, welche die ‚Rede innerhalb der Rede‘ dem Linguisten auferlegt“ (ebd.: S. 182). Kennzeichnend für die poetische Funktion der Sprache ist es demnach, dass sie nicht die referentielle Funktion der Sprache, also ihren Gegenstandsbezug, auflöst, sondern, dass sie diesen mehrdeutig werden lässt (vgl. ebd.). Jakobsons Konzeption

plausibilisiert, dass Poetizität durchaus als eine allgemeine sprachliche Funktion angesehen werden kann und entsprechend als Teil alltäglicher Kommunikation aufgefasst werden sollte. Dieser Ausgangspunkt ist für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung, insofern viele der im Schulunterricht aufgezeichneten ironischen Redeweisen mit der poetischen Funktion der Sprache spielen, sich aber als alltägliche Redeweisen verstehen lassen.

Für die Alltäglichkeit literarischer oder poetischer Praktiken argumentieren auch gesprächsanalytische Studien, die untersuchen, wie wir uns in unseren Interaktionen scherzhaft, metaphorisch und ironisch aufeinander beziehen (vgl. Hartung 1998; Kotthoff 2006). Pointiert ausgedrückt, verständigen wir uns über ‚uneigentliche Redeweisen‘, wenn wir Dinge anders ansprechen, als wir sie meinen. Doch ist die Bezeichnung ‚uneigentliches Sprechen‘, die in Rhetorik und Literaturwissenschaft Verwendung findet, in der unmittelbaren mündlichen Kommunikation etwas irreführend (vgl. Berg 1978). Auch wenn uneigentliche Redeweisen, zu denen klassischerweise Ironie, Metaphern, Metonymie, Litotes und rhetorische Fragen zählen (vgl. ebd.), als ‚uneigentlich‘ aufgefasst werden können, weil sie Mehrdeutigkeiten, Fiktionalität und poetische Elemente hervorbringen, erscheinen sie in Gesprächen nicht als ‚uneigentlich‘, sondern als durchaus gewöhnlich und alltäglich. Alltag kann hierbei verstanden werden als „Einerlei, das unterbrochen wird vom Fest“ (Ehlich 1980: S. 14). Für den Punkt der Alltäglichkeit dieser Redeweisen lässt sich weiter argumentieren, dass uneigentliche Redeweisen aufgrund ihres Vorkommens in der konkreten face-to-face Kommunikation einer physischen Wirklichkeit entsprechen. Folglich sind sie als ‚eigentlich‘ zu verstehen und ihre ‚wirkliche Uneigentlichkeit‘ ist erst auf einer semantischen Wirklichkeitsebene zweiter Ordnung⁸⁵ zu verorten, wenn die unterschiedliche Dimensionen von Bedeutungen thematisiert werden (vgl. Watzlawick 1976: S. 142 ff.). Sprache stiftet in diesem Sinne Wirklichkeit, indem sie zurückliegende Erfahrungen übersetzt und diese nachvollziehbar und eben auch alltäglich werden lässt. Im Mitteilen der Erfahrungen verbindet sie auch Wirklichkeiten unterschiedlicher Erfahrungsräume miteinander, wie bspw. Tag und Traum (Berger/Luckmann 1977: S. 42).

Ironie (und andere Formen uneigentlichen Sprechens) entsprechend nicht als einen Sonderfall oder als Kennzeichen einer literarischen Sprache zu betrachten, sondern als Teil unseres Alltags zu verstehen (vgl. Afßmann 2008: S. 15), lässt sich natürlich auch mit der Erfahrung begründen, dass wir von Beginn an mit Ironie konfrontiert sind, insofern wir in Kontakt mit anderen erlernen, wie

85 Paul Watzlawick geht davon aus, dass es nicht nur eine Wirklichkeit gibt, die einfach so vorliegt, sondern dass es mehrere subjektive Wirklichkeiten gibt, die in der Kommunikation entstehen. Er unterscheidet zwischen einer Wirklichkeit erster Ordnung und einer Wirklichkeit zweiter Ordnung. Während erstere die physischen Aspekte berücksichtigt, bezieht sich die Wirklichkeit zweiter Ordnung auf die Dimensionen von Bedeutungen, die sowohl subjektiv als auch durch kulturelle Vorgaben geprägt sind (Watzlawick 1976: S. 7, 142 ff.).

Adressierungen zu verstehen sind und zugleich auch lernen, wie wir das, was wir meinen, auch adressieren und einordnen.⁸⁶ Gerade für Ironie scheint dieser Aspekt relevant, da sie in vielen Fällen nicht über eine Gegensteilsrelation zu entziffern ist. Vielmehr erscheint Ironie als eine Praxis, die Grenzen zwischen ‚Ernst und Spiel‘ oder ‚wahr und falsch‘ ins Wanken bringt und mit diesen spielt, indem sie bestimmte Zeichen und narrativierte Bedeutungen miteinander kombiniert.

Aufgrund dieser spielerischen, schöpferischen Verfahrensweise sollen nun mit dem Spielen und dem Erzählen zwei soziale Techniken vorgestellt werden, die ähnlich wie Ironie auch über Oppositionsbildungen (wie ‚Wahrheit vs. Lüge‘ etc.) hinaus operieren, und zugleich Medium und Modus sind, über die wir wechselseitig miteinander in Kontakt treten und uns verständigen. Um für die folgenden Analysen ein Verständnis von Ironie als einer alltäglichen Praxis zu entwickeln, wende ich mich nun mit ‚Spielen‘ (3.1.1) und ‚Erzählen‘ (3.1.2) zwei Verfahrensweisen zu, die für das Hervorbringen von Ironie bzw. für das Ironisieren konstitutiv sind.

3.1.1 Spielen

Johan Huizinga hebt in seiner Deutung des Menschen als *homo ludens*, das Spiel als wesentlich für den Menschen hervor, wenn er schreibt: „Die großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind alle bereits von Spiel durchwoben“ (Huizinga 1956/2015: S. 12). Genauer betrachtet Huizinga das Spiel als eine „selbstständige Kategorie“ (ebd.), die sich nicht in den Dichotomien Weisheit vs. Torheit, Gut vs. Böse oder Wahrheit vs. Unwahrheit zu verorten ist. Ursula Stenger hält für den Charakter des Spiels folgendes fest:

„Das Spiel zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit, durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, alltägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben“ (Stenger 2014: S. 267).

Der „als-ob“-Charakter“ des Spiels (Scheuerl 1979; zit. nach Stenger 2014: S. 267) erlaubt nicht nur ein Aussteigen aus der gewohnten Routine, er stellt zugleich für die Spielenden ein Ordnungsversprechen dar, das im wirklichen Leben nicht vorgefunden werden kann und eine Anziehungskraft auf die Spielenden ausübt (Wittig 2014: S. 162 f.). Die Form des Spiels zeichnet sich dadurch aus, dass sie als

86 Zur Ironie-Entwicklung bei Kindern konstatiert Helga Kotthoff, dass Kinder erst verhältnismäßig spät Ironie erlernen und dass das Alter hierbei differiert. Sie stellt aber fest, dass es Vorformen des Ironischen gibt, an denen Kinder durchaus Freude haben, wie bspw. Necken und Frotzeln. Ein entscheidender Faktor für das Ironieverstehen ist nach Kotthoff ein Wissen um Haltungen und sprachspielerische Verfahren (vgl. Kotthoff 2005).

eine freie Handlung begriffen werden kann, insofern das Spiel einen „Möglichkeitsraum“ darstellt, der von den üblichen Zwängen und Notwendigkeiten des Lebens entlastet ist (ebd.: S. 163).

Die Freiheitsgrade spielerischer Akte liegen darin, dass sie – ähnlich wie auch ironische Äußerungen – „nicht so gemeint“ und als außerhalb des gewöhnlichen Lebens empfunden“ werden (Huizinga 1956/2015: S. 22); so gelten in der „besondere[n] Welt des Spiels“ (ebd.: S. 21) andere Gesetze als im eigentlichen Leben. Doch kann das Spiel nach Huizinga nicht als Gegenstück des Ernstes aufgefasst werden, da Spielen durchaus sehr ernsthaft sein kann (ebd.: S. 14), insofern es die Spielenden in seinen Bann zieht. Huizinga spricht in diesem Zusammenhang vom „heiligen Ernst“ des Spiels (ebd.: S. 27), der sich „durch das Ernstnehmen des Nicht-Ernsten auszeichnet“ (Wittig 2014: S. 169). Eben weil das Spiel in einer zeitlichen und räumlichen Begrenzung auftritt und sich nicht an einem materiellen Nutzen außerhalb seiner selbst messen lässt, sondern sich vielmehr von der Gewöhnlichkeit des Lebens abgrenzt, rücken ästhetische Beschreibungen des Spiels und des Spielens in den Vordergrund (Huizinga 1956/2015: S. 18 f.). Der ästhetische Wert des Spiels liegt darin, dass es

„[...] bindet und löst. Es fesselt. Es bannt, das heißt: es ‚bezaubert‘. Es ist voll von den edelsten Eigenschaften, die der Mensch an den Dingen wahrzunehmen und auszudrücken vermag: es ist erfüllt von Rhythmus und Harmonie“ (ebd.: S. 19, Hervorh. im Original).

Neben dieser ästhetischen Stilisierung ist es auch kaum verwunderlich, dass Huizinga den Wert des Spiels in seinen beziehungsfördernden Effekten lokalisiert. Konkret betont er, dass das Spiel „Gemeinschaftsverbände“ ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben“ (ebd.: S. 22). Die ästhetischen Momente und die beziehungsstiftenden Effekte des Spielens stellen über ihre besondere Schönheit eine Abgrenzung von gewöhnlichen Tätigkeiten dar und sind überdies auch eine besondere Form des Zusammenseins. Ferner kommt der Sprache in Huizingas Abhandlung eine wesentliche Rolle zu, wenn er sich darauf bezieht, dass Menschen sich sowohl spielend als auch sprachschöpfend verhalten, indem sie Metaphern und Wortspiele verwenden und sich somit einen „Ausdruck für das Dasein“ schaffen (ebd.: S. 13).

Mit der Idee des Spielens mit und Schöpfens aus der Sprache ist auch eine Verfahrensweise angesprochen, die ironischen Adressierungen auf eine spezifische Weise entspricht, insofern Ironie vom Spiel mit Bezeichnungen und Bedeutungen lebt. Diese kreativen und spielerischen Aspekte sprachlichen Handelns verweisen auf einen grundlegenden Modus sozialer Bezugnahme. Es ist das Erzählen, das wie das Spielen als eine anthropologische Praxis gedeutet wird, wie im nächsten Kapitel zu lesen ist (vgl. Koschorke 2012; Scheffel 2011).

3.1.2 Erzählen

Dass die Menge an Erzählungen unüberschaubar ist und das jedes Material in eine Erzählung verwandelt werden kann, ist für Roland Barthes der Grund, von einer Universalität des Erzählens auszugehen. Ihm zufolge sind Erzählungen „international, transhistorisch, transkulturell“ (Barthes 2007: S. 102) in allen Gruppen von Menschen zu finden; sie sind „einfach da, so wie das Leben“ (ebd.). Michael Scheffel ergänzt dieses anthropologische Diktum, indem er darauf hinweist, dass auch das Erzählen trotz der universellen Ansprüche aus onto- und phylogenetischer Sicht nicht einfach gegeben sei, sondern dass sich die Fähigkeit zum Erzählen in der Entwicklung vom Säugling zum Erwachsenen, aber auch in der evolutionären Geschichte des Menschen erst ausbilden muss(te) (Scheffel 2011: S. 74). Grundlegende Annahme, die auch mit der Auffassung des Menschen als *homo narrans*⁸⁷ transportiert wird, ist, dass Menschen sich über Geschichten auf sich und die Welt beziehen, indem sie „ihr Bild der Welt aus Erzählungen“ (Koschorke 2012: S. 9) zusammenweben.

In *Wahrheit und Erfindung* (2012) nimmt der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke die Universalität des Erzählens als Einsatzpunkt einer umfassenderen Kulturtheorie⁸⁸ (vgl. Koschorke 2012: S. 9 ff.) und bezieht sich einleitend explizit auf die Ausführungen Huizingas zum Spiel, indem er eine Analogie zwischen Spiel und Erzählung zieht (ebd.: S. 13 ff.). Ebenso wie das Spiel kann das Erzählen als eine freie Handlung aufgefasst werden, die räumlich und zeitlich begrenzt, also außerhalb des gewöhnlichen Lebens zu lokalisieren, und „gemeinschaftsstiftend und dabei eine Quelle einer außeralltäglichen, nämlich ästhetischen Lust“ ist (ebd.: S. 14). Daneben weist Koschorke aber auch auf die Alltäglichkeit dieser Tätigkeiten hin, indem er schreibt, dass Spielen und Erzählen nicht nur außerordentlich oder feierlich seien, sondern „sich mit dem profanen Leben vermengen“ (ebd.). Unterstrichen wird dieses Argument mit dem Verweis auf „ernstest‘ Beschäftigungen“, die von „spielerischen Formen“ durchzogen sind (ebd.), wie er anhand besonderer Verhaltens- und Bekleidungsregeln in Institutionen, wie im Gericht oder in der Kirche illustriert (vgl. ebd.: S. 14 f.). Neben der Alltäglichkeit des Spiels stellt Koschorke auch die Notwendigkeit des gesellschaftlichen Mitspielens heraus, die zur Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe wird.⁸⁹ Die verworfene Trennung zwischen Spiel und Ernst überträgt

87 Die Bezeichnung *homo narrans* geht auf den Kommunikationswissenschaftler Walter Fisher zurück, der den Begriff in den 1980er Jahren einführte (vgl. Koschorke 2012: S. 9).

88 Ich danke Ole Hilbrich für diesen Literaturhinweis und die gemeinsamen Gespräche über das Erzählen. Einige Gedanken, die auch hier aufgerufen werden, gehen auf gemeinsames Denken und Schreiben zurück und finden sich auch in Otzen/Hilbrich (2019).

89 Genauer argumentiert Koschorke mit dem ‚Mitspielen‘ im Sinne der Bourdieuschen *illusio*; er stellt also heraus, dass die Beteiligten an die Regeln des sozialen Feldes glauben und sich entsprechend dieser Spielregeln verhalten (Koschorke 2012: S. 15).

Koschorke auf das Erzählen. Obwohl im Alltag die Unterscheidung zwischen ‚real und fiktional‘ oder ‚wahr und falsch‘, um die sich das Erzählen nicht schert, durchaus notwendig ist, stellt sich nach Koschorke die Frage, warum „Menschen einen wichtigen Teil der Organisation ihrer Lebenswelt einem so unzuverlässigen Medium anvertrauen“ (ebd.: S. 13). Seine Annahme ist, dass das Erzählen „einer ursprünglicheren, unterhalb solcher Gegensätzlichkeiten liegenden Schicht des Daseins entstammte“ (ebd.: S. 16). Wie der Mythos, als „die Mutter der Erzählforschung“ (ebd.), hat auch das Erzählen nach Koschorke „alle Entmythologisierungen, alle Aufklärungen“ (ebd.: S. 17) überstanden und hat sich sowohl mündlicher Interaktionen als auch anderer medialer Kanäle bemächtigt und dies, obwohl sie keinen festen Ort in der „kulturellen Bedeutungsproduktion“ (ebd.) haben. Vielmehr sind Erzählungen ontologisch indifferent (ebd.: S. 16), insofern sie reales als irreales erscheinen lassen können. Ebenso die kommunikativen Funktionen sind unsicher und uneindeutig, insofern das Erzählen sowohl als „Wissensübermittlung“ beansprucht als auch gar verworfen werden kann und entsprechend als Wahrheit angeführt oder umgekehrt als „Betrügerei“ abgestempelt werden kann (ebd.: S. 17). Aufgrund dieser kommunikativen, symbolischen Uneindeutigkeit und Unsicherheit, die mit dem Erzählen einhergeht, wurde es dem Mythos zugeordnet, und damit einem Bereich, der vom Logos zu unterscheiden ist. Geschichten und Sagen fanden, wenn sie nicht direkt als Lüge oder Aberglaube abgestempelt wurden, in der Kunst ihren Platz, die als „funktionsentlastete Sphäre gesellschaftlicher Produktion“ (ebd.: S. 18) einen Ort bot, die mit dem Erzählen einhergehenden Unsicherheiten, Uneindeutigkeiten und zweifelhaften Wahrheitsansprüche zu verhandeln, ohne soziale Schäden zu verursachen. Dass diese Unterteilung nicht überzeugend ist und Erzählungen sich eben nicht auf die Sphäre der Kunst beschränken lassen, sondern einen großen Teil gesellschaftlicher und politischer Selbstverständigung prägen, begründet Koschorke folgendermaßen:

„Das Erzählen hat sich nicht ins Reservat der Schönen Künste einsperren lassen. Der Drang die Welt erzählerisch zu modellieren, hält sich nicht an die Grenzziehung zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen. Das betrifft alle Ebenen – von den Alltagsgeschichten über wissenschaftliche Theorien bis hin zu den ‚master narratives‘, in denen sich Gesellschaften als ganze wiedererkennen – und alle Formen: von den konventionellen Floskeln, in denen sich kleine Narrative verbergen und die Grammatik der Umgangssprache einsenken, bis zu den elaboriertesten, nur von Spezialisten beherrschbaren Erzählabyrinthen. Wo immer sozial Bedeutsames verhandelt wird, ist das Erzählen im Spiel“ (ebd.: S. 18 f.).

Die Universalität des Erzählens, die hier entfaltet wird, erscheint plausibel, insofern im Alltag eben dieses Durchwobensein von Narrativen beobachtet und erfahren werden kann. Jedes Material kann in eine Geschichte verzaubert werden,

sie entfaltet Symbole und Metaphern und buchstabiert sie im wahrsten Sinne des Wortes aus, „indem sie die in ihnen schlummernden Geschichten erweckt“ (ebd.: S. 20). Erzählen als literaturwissenschaftliche Kategorie wird auch in sozial-, politik- und rechtswissenschaftlichen Disziplinen als ein Zugang der Erkenntnisgewinnung verstanden. Dementsprechend sollte eine Erzähltheorie, die die Universalität des Erzählens in Anschlag bringt, nach Koschorke als eine Kulturtheorie verstanden werden und folglich berücksichtigen, dass das Erzählen keine bloß reproduktive Tätigkeit, sondern vielmehr eine aktive Tätigkeit darstellt, die durch Bezeichnungen in die Welt eingreift und diese gestaltet oder erst entstehen lässt, anstatt sie bloß widerzuspiegeln; pointiert ausgedrückt: „Das Bezeichnen interveniert in die Welt [...]“ (ebd.: S. 22). Zu dieser Transdisziplinarität des Erzählens, die die Bezeichnung eines *narrative turns* auf den Punkt bringt, gehört Koschorke zufolge, dass es nicht ausreichend ist, Narrationen in anderen Bereichen als in der Literatur nachzuweisen und diese nach bekannten erzähltheoretischen Schemata zu analysieren. Da Erzählungen und Narrative als Elemente in ganz unterschiedliche Alltagspraktiken eingesickert sind und als narrativierte Redewendungen in gesellschaftlichen Sprachschätzen kursieren, wirken sie als Rede- und Denkweisen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit zurück und sind nicht (nur/mehr) Teil einer literarischen Sonderwelt. Vielmehr können sie Machtstrukturen verfestigen und Stereotype reproduzieren, aber sie können eben – und darauf weist Koschorke hin – auch gesellschaftliche Transformationen hervorbringen. Im Zuge dieser kulturtheoretischen Grundlegung schlägt Koschorke vor, die elementaren Operationen des Erzählens aufzuspüren, um im Anschluss daran Ansätze einer Theorie kultureller Felder zu entwickeln, in der das Augenmerk auf der „Funktionalität des scheinbar Dysfunktionalen“ (ebd.: S. 25) liegt, worunter er das Unschärfe und Nicht-Systematisierbare sowie das Formlose und Informelle versteht.

Als selektive Tätigkeit (vgl. ebd.: S. 29) ist das Erzählen der Reduktion verpflichtet und im Zuge der Schemabildung wird die Schließung als „Verknappung, Angleichung und Vervollständigung“ (ebd.: S. 32) vollzogen. Neben der Möglichkeit der Schematisierung besitzt das Erzählen auch die Möglichkeit, durch Variation und Diversifikation aus alten Geschichten Neues und Anderes entstehen zu lassen (vgl. ebd.: S. 57) und sorgt auf diese Weise für Stabilität und Wandel in sozialen Gemeinschaften (vgl. Scheffel 2013). Im Begriff des Narrativs, wie Koschorke ihn beschreibt, lässt sich dieses Doppel von Öffnung und Schließung nachvollziehen: als „Dispositive von einem mittleren Härtegrad“ konfigurieren Narrative Sinn, ohne ihn komplett festzuschreiben (Koschorke 2012: S. 30). Erzählungen gelangen darüber zu Bekanntheit und Verbreitung, dass sie kulturell gebräuchlichen Narrativen entsprechen oder mit diesen spielen. Sie bilden folglich eine Grundlage gegenseitigen des Verstehens (ebd.: S. 30f.).

Mit Koschorke verstehe ich Erzählen als eine Tätigkeit, die als ein Element sämtliche Praktiken des Alltags durchzieht. Dabei ist Erzählen als selektive Praktik zu verstehen, die Akzente setzt und zugleich andere Aspekte unerwähnt lässt

und sie verbirgt. Erzählen vermag Sinn festzuschreiben und diesen zugleich aber nicht festzustellen. Der entscheidende Punkt ist, dass Narrative einerseits grundlegend für das Erfahren von Welt sowie für das gegenseitige Verstehen sind.⁹⁰ Andererseits bieten Narrative aufgrund ihres nicht abschließbaren Charakters eine Möglichkeit, sich anders und verändernd auf Dinge, Normen, Andere sowie sich selbst zu beziehen und so gesellschaftliche Transformationen zu ermöglichen. Dies ist möglich, weil das Narrativ sich nicht an den Dichotomien von ‚wahr und falsch‘, ‚vernünftig und verrückt‘, ‚real und unreal‘ messen lässt. Vielmehr ist es in ihm angelegt, diese Dichotomien erst narrativ herzustellen. Damit ist gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet diese als von begrenzter Gültigkeit darzustellen, sie also wieder zu entkräften, wenn bspw. die Beziehungen zwischen Gegensätzen umgedeutet werden. Neben den auch empowernden Versprechen des Erzählens sollte die durchaus problematische Trägheit bestimmter Narrative nicht vergessen werden, die verkürzte Klischees und Differenzordnungen hervorbringen und stabilisieren. Sowohl in literarischen Texten als auch in Gesprächen des Alltags schlägt sich bspw. die Wirkmächtigkeit kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse in verkürzten *single stories* nieder, eine Bezeichnung, die auf den *Ted Talk*⁹¹ von Chimamanda Ngozi Adichie aus dem Jahr 2009 zurückgeht. Hier problematisiert die Autorin Adichie auf eine sehr eindrucksvolle Weise, dass dominante Narrative die Reproduktion machtvoller Differenzlinien weitertragen, um im gleichen Atemzug auf das Potenzial des Erzählens hinzuweisen. Das Erzählen anderer Geschichten und das ‚Sprechen lassen‘ anderer Figuren ist für sie von der Hoffnung getragen, die Dominanz bestimmter kolonialer, eurozentristischer und geschlechtsspezifischer⁹² Narrative herauszustellen und diese über die Darstellung vieler Stimmen zu brechen. Damit diese Stimmen zwischen all den dominanten auch gelesen und gehört werden können, plädiert sie für empowernde Workshops für schreibende Erzähler*innen und eine Sensibilisierung für Lesende (Adichie 2009; vgl. dazu auch Otzen/Hilbrich 2019).

90 Dieser Gedanke findet sich ähnlich gelagert in der kognitionswissenschaftlichen Studie von George Lakoff und Mark Johnson *Leben in Metaphern* (2011), die davon ausgehen, dass Metaphern unseren Alltag strukturieren, insofern unser Denken und unser sprachliches Konzeptsystem metaphorisch strukturiert sind (Lakoff/Johnson 2011: S. 11). Sie konzipieren die Metapher als einen Mittelweg zwischen Objektivismus und Subjektivismus, der Vernunft und Imagination vereint (ebd.: S. 220). Auch deutet sich hier eine Parallele zu Hans Blumenberg an, der die Metapher in ähnlicher Weise bestimmt, wenn er darauf hinweist, dass das, was metaphorisch ausgedrückt wird, sich einer theoretischen Fassung entzieht, aber sich auch nicht aus den eigens erfahrenen Gefühlen und Wertungen erschließen und abbilden lässt (Blumenberg 2007: S. 99).

91 Für die Rede vgl. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c/transcript (Zugriff am 24.02.2024).

92 Vgl. hier den anderen Ted Talk von Adichie *We should all be feminists* https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists (Zugriff am 23.02.2024).

3.1.3 Resümee: Spielen, Erzählen, Ironisieren

Diese theoretischen – und zum Ende hin auch pädagogischen – Überlegungen zum Erzählen und Spielen sind für eine Untersuchung von Ironie aus vielerlei Hinsicht von Bedeutung. So kann Ironie als ein mögliches Element oder Modus beider Tätigkeiten verstanden werden, der wiederum selbst über gewisse Ähnlichkeiten in der Verfahrensweise mit dem Erzählen und Spielen verbunden ist. Die Öffnungs- und Schließungsbewegungen, die insbesondere dem Erzählen eigen sind, ähneln der Ironie, die eben im Spiel mit Bedeutungen Akzente setzt und andere Aspekte abblendet. Weiter führt insbesondere der Fokus auf die Alltäglichkeit beider Tätigkeiten dazu, auch Ironie als Teil alltäglicher Kommunikation zu verstehen, die ähnlich wie das Spiel dennoch als eine Ausnahme verfährt, die sich von gewöhnlicher Kommunikation unterscheidet. Auch wenn Ironie hier als ‚alltägliche‘ oder ‚gewöhnliche‘ Ausnahme verstanden werden kann, ist gerade vor dem Hintergrund der erzähltheoretischen Überlegungen festzuhalten, dass Ironie auch als eine narrativierte Form verstanden werden sollte, die als gängige Redeweise gesellschaftliches Wissen vermittelt und eben nicht isoliert vorkommt und entsprechend liegt das ‚Neue‘ oder ‚Kreative‘ der Ironie in der innovativen Anordnung bekannter Bedeutungen, die so in ein anderes Licht gestellt werden.

Haben diese Überlegungen nun dazu beitragen, wie Ironie als ein alltägliches sowie alltagssprachliches Phänomen verstanden werden kann, stellt sich aber weiterhin die Frage, wie sich diese Äußerungen auch als solche in der gesprochenen Sprache identifizieren lassen. Um nun einen Schritt weiter in Richtung empirischer Analyse zu gehen, werden in einem nächsten Schritt linguistische Ansätze vorgestellt, die sich dem Problem der Identifizierung von Ironie in der gesprochenen Sprache widmen und Vorschläge diskutieren, Ironie analytisch zu beschreiben.

3.2 Ironie in der gesprochenen Sprache analysieren

Bevor ein Überblick über einzelne Zugänge zur Ironie-Analyse folgt, werden zunächst mit der Sprechaktttheorie in Anlehnung an John Austin und John Searle sowie mit dem Konzept der Implikatur und den Gesprächsmaximen von Paul Grice zwei Ansätze der linguistischen Pragmatik vorgestellt, die als grundlegende und wichtige Bezugspunkte für die Frage nach der linguistischen Analysierbarkeit von Ironie gelten. Während für die Sprechaktttheorie die Performativität und damit das Handeln durch Sprache zentral ist, sind die Gesprächsmaximen und die Implikatur Konzepte, die erklären, wie Sprecher*innen indirekte, implizite und uneigentliche Redeweisen wie Ironie verstehen können. Diese Ansätze kurz aufzurufen ist für diese Untersuchung auch notwendig, da die im Anschluss

vorgestellten linguistischen Modellierungen (3.2.2) und gesprächsanalytischen Zugänge (3.2.3) sich auf diese pragmatischen Zugänge beziehen.

3.2.1 Sprechakt und Implikatur

Grundlegend problematisiert werden uneigentliche Sprechweisen in der Sprechakttheorie. John L. Austin stellte in seiner Vorlesung mit dem Titel *How to do things with words* aus dem Jahre 1955 die Grundlagen der Theorie vor, die von John Searle weitergeführt wurden. Die Sprechakttheorie liefert einen Beitrag zur der Frage, was sprachliches Handeln überhaupt ist und wie es realisiert wird, dabei stellt ein Sprechakt nach Austin und Searle die Basiseinheit menschlicher Kommunikation dar (Searle 1974/2019: S. 263; Busch/Stenschke 2008: S. 216 f.). Eine Sprache zu sprechen bedeutet nach Searle, Sprechakte auszuführen (Searle 1971: S. 30).

„Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol-, Wort oder Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug des Sprechaktes“ (ebd.).

Jeder einzelne Sprechakt lässt sich in vier Teilakte untergliedern: den Äußerungsakt, den propositionalen Akt, den illokutionären Akt und den perlokutionären Akt. Der Äußerungsakt umfasst die physische Hervorbringung der Laute und des Zeichens durch Bewegung der Sprechmuskulatur. Der propositionale Akt, bestehend aus Referenz und Prädikation, beschreibt das Thema der Äußerung, indem die sprechende Person sich auf etwas bezieht (Referenz) und diesem Gegenstand eine bestimmte Eigenschaft (Prädikation) zuweist. Im illokutionären Akt⁹³ kommt die kommunikative Absicht der Sprechenden zum Ausdruck, die durch bestimmte Illokutionsindikatoren, von denen ausgegangen wird, dass die Gesprächspartner*innen sie verstehen (z. B.: Wortstellung, Höflichkeitsformeln), verdeutlicht wird. Mit dem letzten Teilakt, dem perlokutionären Akt, wird die Wirkung der Äußerung bezeichnet (Meibauer et al. 2015: S. 237 f.).

Eine weitere von Austin erst als grundlegend eingeführte und später dann zurückgenommene Differenzierung ist die Unterscheidung zwischen performativen und konstatierenden Äußerungen (vgl. Austin 1968/2019). Während konstatierende Sprechakte sich dadurch auszeichnen, dass sie entweder wahre oder

93 Searle unterscheidet fünf Illokutionstypen, denen sich die meisten Sprechakte zuordnen lassen: Repräsentativa (Behauptungen, Feststellungen), Kommissiva (Versprechen, Drohungen), Deklarativa (Taufe, Verurteilungen, in einem institutionellen Rahmen), Direktiva (Befehlen, Bitten, Fragen), Expressiva (Danken, Ausdrücken von Gefühlen) (vgl. Meibauer et al. 2015: S. 240 f.).

falsche Aussage treffen, zeichnen sich performative Äußerungen dadurch aus, dass sie im Akt des Sprechens die Handlungen ausführen, die sie benennen. Als explizite performative Akte werden Formeln wie ‚ich verspreche‘, ‚ich verurteile‘ angeführt, wobei Austin weiter deutlich macht, dass alle Äußerungen durch bestimmte Kunstgriffe in Performative überführt werden können, bspw. durch bestimmte Intonationen oder das Einsetzen des Adverbs ‚hiermit‘ (z. B. ‚hiermit beantrage ich‘) (vgl. Austin 1968/2019: S. 254). Kennzeichnend für explizite Performative ist Austin zu Folge, dass sie sich an ihrer Wirksamkeit messen lassen und dass sie folglich Bedingungen des Gelingens unterworfen sind. Hierbei differenziert Austin drei Formen: Die erste Form bezeichnet Austin als Versager (*misfire*), in diesem Fall ist der Sprechakt nichtig, z. B. wenn die Heiratsformel von einer nicht dafür autorisierten Person geäußert wird. Als zweites unterscheidet Austin missbräuchliche Sprechakte (*abuse*), damit werden Fälle bezeichnet, in denen die sprechende Person unaufrichtig ist, also ein Versprechen äußert, aber plant dieses nicht einzuhalten (Austin 1972: S. 36 f.). Als dritte Form des Misslingens führt Austin in *Performative und konstatierende Äußerung* den „Bruch der Verpflichtung“ (Austin 1968/2019: S. 254) an und illustriert in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Sprechakte die Sprechenden auf ein bestimmtes Handeln verpflichten. So wäre es ein Bruch, erst eine Person willkommen zu heißen und sie dann als unerwünscht zu behandeln (ebd.: S. 258 f.).⁹⁴

Weiter weist Austin darauf hin, dass auch konstatierende Sprechakte misslingen können. Kennzeichnend dafür ist nicht, ob eine Aussage wahr oder falsch ist, sondern dass sie verträglich oder plausibel ist (vgl. ebd.: S. 257). So kann ich bspw. den Satz ‚Martinas Pferd steht auf der Weide‘ äußern, der impliziert, dass Martina ein Pferd hat. Wenn im Anschluss der Satz ‚Martina hat kein Pferd‘ geäußert wird, stehen diese beiden Sprechakte miteinander im Widerspruch und wären Austin zu Folge unverträglich. Indem Austin das ‚Misslingen‘ konstatierender Sprechakte aufzeigt, weist er damit auf zweierlei hin: *erstens*, dass sich unter der Wahrheit einer Aussage „keine einfache Qualität und auch keine Relation, überhaupt nicht *eine* Sache, sondern vielmehr eine ganze Dimension der Kritik [verbirgt]“ (ebd.: S. 263; Hervorh. im Original), die sowohl die Tatsachen als auch die Situation und Absichten der Sprechenden uvm. umfasst. Vor diesem Hintergrund der Misslingensmöglichkeit konstatierender Äußerungen, die die Grenzen zwischen wahr und falsch sprengen, weist Austin *zweitens* daraufhin, dass die Unterteilung in konstatierend und performativ überdacht werden muss und es einer Theorie bedarf, „die vollständig und allgemein darlegt, was man tut, wenn man etwas sagt“, und zwar in allen Sinnvarianten dieses mehrdeutigen Ausdrucks;“ (ebd.: S. 262). Diese Einsicht,

94 Im Zuge dieser drei Formen des Misslingens weist Austin darauf hin, dass die jeweiligen Formen nicht immer voneinander abzugrenzen sind und sich durchaus überschneiden können (Austin 1968/2019: S. 258 ff.).

dass die Sprechakttheorie der Mehrdeutigkeit in den Aussagen nicht Rechnung trägt, wenn sie das Wahrheitskriterium an die Proposition der Aussage knüpft, findet sich bei Austin ebenfalls in *How to do things with words*, wo er an anderer Stelle den Ausschluss unernter oder uneigentlicher Redeweisen aus der Sprechakttheorie thematisiert.

„Zweitens sind unsere performativen Äußerungen als *Äußerungen* gewissen anderen Übeln ausgesetzt, die *alle* Äußerungen befallen können. Und auch sie schließen wir für unsere Untersuchung in voller Absicht aus, obwohl eine umfassende Theorie sie einschließen könnte. Ich meine zum Beispiel folgendes: In einer *ganz besonderen Weise* sind performative Äußerungen unernt oder nicht, wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn jemand sie zu sich selbst sagt. Jede Äußerung kann diesen Szenenwechsel in gleicher Weise erleben. Unter solchen Umständen wird die Sprache auf ganz bestimmte, dabei verständliche und durchschaubare Weise unernt gebraucht, und zwar wird der gewöhnliche Gebrauch parasitär ausgenutzt“ (Austin 1972: S. 41 f., Hervorh. im Original).

Die zitierte Passage belegt Austins Einsicht, dass eine umfassende Theorie auch Redeweisen berücksichtigen müsste, wenn sie „parasitär“ (ebd.) gebraucht werden. In Anbetracht der geschilderten Gelingensbedingungen für performative Äußerungen erscheint es angebracht darauf hinzuweisen, dass der sogenannte parasitäre Gebrauch eines Sprechaktes nicht von vornerein als ein misslungener Sprechakt verstanden werden darf.

Eine grundlegende Kritik gegen diese vorgenommene Trennung zwischen einer konventionellen, normalen und einer nicht-normalen Sprache, deren Sprechakte durch Parasitierung und Verkümmern immer Gefahr laufen zu misslingen, formuliert Jacques Derrida in *Signatur Ereignis Kontext* (2004a):

„Denn ist nicht schließlich das, was von Austin als Anomalie, Ausnahme ‚unernt‘ [...], ausgeschlossen wird, nämlich das *Zitat* (auf der Bühne, in einem Gedicht oder im Selbstgespräch) die bestimmte Modifikation einer allgemeinen Zitathaftigkeit – vielmehr einer allgemeinen Iterabilität – ohne die es nicht einmal einen ‚gelungenen‘ Performativ gäbe?“ (Derrida 2004a: S. 98).

Derrida hinterfragt nicht nur Austins sprachliches Ideal, welches durch Eindeutigkeit der Aussage und Transparenz der Intention übermittelt wird, sondern stellt eben die allgemeine Zitathaftigkeit – und damit auch Formen des unernten Sprachgebrauchs, wie eben Ironie, als Bedingung dafür, dass ein Performativ überhaupt gelingen kann.

So können nicht-ernstgemeinte Sprechakte – wie bspw. Ironisierungen – durchaus als gelungen und nicht als sprachliche Sonderfälle betrachtet werden, gerade wenn sie vom Gegenüber verstanden werden. Hannes Kuch merkt in

seiner Austin-Lektüre an, dass der Performativ nicht einfach so funktioniert, sondern seine Kraft von außen, genauer von „dritten Instanz[en]“ (Kuch 2010: S. 220, 234 ff.) bekommt, insofern eine bestimmte Autorität oder Konvention dafür verantwortlich ist, dass ein Performativ gelingt oder „soziale Materialität“ (ebd.: S. 233) erlangt. Allerdings dürfen diese außersprachlichen Faktoren nicht als ausschließlich außersprachlich verstanden werden, wie Kuch mit Bezug auf Judith Butler verdeutlicht. So ruht die Autorität spezifischer Sprechakte auf vorausgegangenen sprachlichen Resignifizierungsprozessen und ist weiterhin auf diese angewiesen, um eben diese Autorität zu aktualisieren und damit die Wirksamkeit und Effektivität der sprachlichen Handlungen weiterhin zu erzielen (vgl. ebd.: S. 230 ff.). Der Verweis auf das Außen macht etwas nachvollziehbarer, warum auch uneigentliche Redeweisen wie Ironie verstanden werden können, weil das Wissen um das historische Gewachsenheit und die Verfahrensweisen bestimmter sprachlicher Modi im Vollzug des performativen Aktes zum Ausdruck gebracht werden.

Martin Hartung weist in seinen Untersuchungen zu Ironie auf John Searles Indirektheitskonzept hin und stellt damit einen weiteren Zugang vor, wie das Verstehen indirekten oder uneigentlichen Sprechens zu erklären ist. Eher technisch legt das Indirektheitskonzept dar, dass durch eine sprachliche Handlung eine weitere, eigentlich intendierte Handlung ausgeführt wird. Anders ausgedrückt, ein *primary illocutionary act* wird durch einen *second illocutionary act* (die wörtliche Bedeutung) durchgeführt. Der *primary illocutionary act* ist in dieser Konzeption die eigentliche Bedeutung, die die Adressat*innen über bestimmte Inferenzen erschließen können (Hartung 1998: S. 36). Für Ironie als einen indirekten Sprechakt bedeutet dies erstens, dass die Wort- oder Satzbedeutung mit der eigentlich gemeinten Bedeutung der Äußerung auseinanderklafft (Lapp 1992: S. 89). Zweitens wird hier ein komplett verbalsprachliches und sehr technisches Verständnis von Ironie zugrunde gelegt, welches dann eine prinzipielle Übersetzbarkeit und Entschlüsselungsmöglichkeit von Ironie zugrunde legt. Hinsichtlich der Erschließung dieser Inferenzen verweist Searle explizit auf die konversationale Implikatur von Grice, die, weil sie einen wichtigen Bezugspunkt für linguistische Modellierungen von Ironie darstellt, im Folgenden kurz erläutert wird (Hartung 1998: S. 36 f.; Searle 1982: S. 52 f.).

H. Paul Grice stellt in seinem Aufsatz *Logik und Konversation* (1979) mit dem Kunstbegriff der Implikatur ein Konzept vor, mit dem er erklärt, warum in einer alltäglichen unbestimmten Rede Kommunikation funktioniert (Grice 1979: S. 246). Das, was in der Rede nicht explizit ausgesprochen, sondern ‚mitgesagt‘ oder angedeutet wird, bezeichnet Grice als konversationale Implikatur. Dabei zeichnet sich eine konversationale Implikatur dadurch aus, dass sie von den Hörer*innen durch weitere Überlegungen erschlossen werden muss. Die Hörer*innen müssen also die wörtliche Bedeutung des Gesagten und den Kontext der Gesprächssituation kennen sowie über weiteres (gemeinsames) Hintergrundwissen

verfügen, um sich gegenseitig zu verstehen.⁹⁵ Grice merkt an, dass konversationale Implikaturen verstanden werden, weil Gesprächsteilnehmer*innen ein gemeinsames Ziel in der Kommunikation verfolgen. Er konstatiert für Gespräche folgendes Kooperationsprinzip:

„Wir könnten demnach ganz grob ein allgemeines Prinzip formulieren, dessen Beachtung (*ceteris paribus*) von allen Teilnehmern erwartet wird, und zwar: Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird“ (ebd.: S. 248).

Davon ausgehend, dass sprachliche Kommunikation nur in Kooperation gelingt, formuliert Grice verschiedene Gesprächsmaximen, die er den folgenden vier Kategorien zuordnet: Quantität, Qualität, Relation und Modalität. Die Maxime der Quantität bezieht sich auf den Informationsgehalt einer Aussage, die Maxime der Qualität auf den Wahrheitsgehalt und die Angemessenheit des Ausdrucks, die Kategorie Relation bezieht sich darauf, nur Relevantes zu sagen und die Kategorie der Modalität fokussiert die Klarheit einer Äußerung (ebd.: S. 249 ff.). Ironie, Metapher, Litotes und Hyperbel – als uneigentliche Redeweisen – werden bei Grice als ein Verstoß gegen die zweite Gesprächsmaxime, die der Qualität, interpretiert, da es sich um eine Form des nicht-ernsten Sprechens handelt (ebd.: S. 258 ff.). Bezüglich ironischer Äußerungen merkt Grice beispielsweise an, dass diese sich dadurch auszeichnen, dass sie das Gegenteil von dem, was eigentlich gemeint ist, ausdrücken. Entsprechend ist Ironie als eine konversationale Implikatur aufzufassen, da die Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gemeintem über Kontextwissen oder eine gemeinsame Interaktionsgeschichte erschlossen werden kann (ebd.: S. 258). Grice bietet mit dem Kooperationsprinzip eine Antwort auf die Frage an, warum und wie Verständigung im Gespräch möglich ist. Uneigentliche Redeweisen als Verstoß gegen diese Gesprächsmaximen und folglich als eine Rekonstruktions- und Interpretationsaufgabe aus dem Kontext zu begreifen, erscheint in dieser Hinsicht plausibel. Allerdings vermag dieser Vorschlag nicht die Spezifität ironischer Äußerungen analytisch zu fassen.

Aus diesem Grund werden nun weitere Ansätze vorgestellt, die sich gezielt der Analyse verbalsprachlicher Ironie widmen (und sich dabei auch auf die Sprechakttheorie und Implikatur) beziehen (3.2.2). Im Anschluss daran werde ich vor dem Hintergrund dieser Studie zu Ironie in der Unterrichtskommunikation das Augenmerk auf einen gesprächsanalytischen Zugang zu legen (3.2.3).

95 Von der konversationalen Implikatur grenzt Grice die konventionelle Implikatur ab. Ein solcher Fall liegt vor, wenn das Gemeinte in einem Gespräch nicht rational aus dem Kontext etc. zu erschließen ist, sondern es sich um einen wörtlichen oder konventionalen Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten handelt. Der Satz ‚Hans hat nicht vergessen, dass Caroline heute Geburtstag hat.‘ impliziert, dass Caroline heute Geburtstag hat (vgl. Bußmann 2002: S. 295).

3.2.2 Ironie im Spiegel linguistischer Modellierungen

Die nun folgende Auswahl der unterschiedlichen Modellierungen⁹⁶ soll einen knappen Überblick darüber geben, wie Ironie linguistisch verstanden werden kann. Dabei ist es nicht möglich und auch nicht das Ziel dieser Arbeit die verschiedenen Ansätze umfassend vorzustellen, auch kann es nicht darum gehen tief in linguistische Diskussionen einzusteigen. Vielmehr ist mit dem nun folgenden Abriss das Anliegen verbunden die Bandbreite linguistischer Zugänge aufzuzeigen, indem ich viel rezipierte und diskutierte analytische Zugänge zu Ironie vorstelle. Dabei geht es mir nicht darum, die Zugänge zu klassifizieren, vielmehr möchte ich entlang der ausgewählten Perspektiven Facetten von Ironie bzw. des Ironisierens hervorheben. Diese erscheinen spezifisch akzentuiert, je nach dem, ob Ironie beispielsweise über Ironiesignale (Weinrich 1974) oder über Abgrenzungsbewegungen zu anderen Arten unaufrichtigen Sprechens (Lapp 1992) bestimmt wird, als Zitat oder Echo (Sperber/Wilson 1981) begriffen wird oder ob es darum geht die pragmatischen und performativen Aspekte des ironischen Sprechens ins Zentrum zu rücken (Attardo 2000; Clark/Gerrig 1984).

a) Ironiesignale

Als eine frühe sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Ironie im deutschsprachigen Raum wird oft auf Harald Weinrichs Abhandlung in *Linguistik der Lüge* (1974) verwiesen (vgl. Hartung 1998; Lapp 1992). Zentral für diese Modellierung von Ironie ist das Ironiesignal.

„Zur Ironie gehört das Ironiesignal; man tut klein, und man gibt gleichzeitig zu verstehen, daß man kleintut. Man verstellt sich, gewiß, aber man zeigt auch, daß man sich verstellt. Das Ironiesignal ist ebenso konstitutiv für die Ironie wie das Kleintun“ (Weinrich 1974: S. 60).

Nach Weinrich kann Ironie über die Mimik, Gestik und Intonation sowie die Wortwahl, Metaphern, Übertreibungen etc. der sprechenden Person markiert werden, in schriftlichen Texten gibt es ebenso Möglichkeiten über kursiven Druck, Anführungszeichen, Wortwiederholungen etc. Ironie zu signalisieren (ebd.: S. 61). Da Ironiesignale wie ein „Code“ (ebd.: S. 63) wirken und entschlüsselt werden müssen, schlägt Weinrich ein triadisches Ironiemodell vor, bestehend aus Sprecher*in, Hörer*in und einer dritten Person (Lapp 1992: S. 32;

96 Bei der nun folgenden Auswahl orientiere ich mich an den Arbeiten von Athanasiadou/Colston 2017; Athanasiadu/Colston 2021; Colston/Gibbs 2007; Hartung 1998; Lapp 1992; Preukschat 2007 sowie auf deren Rezeption der im folgenden skizzierten Modellierungen von Ironie.

Weinrich 1974: S. 63 f.). Während die adressierte Person zum sogenannten Opfer der Ironie wird, können die anwesenden Dritten die Bloßstellung bezeugen. Weinrich betont den modellhaften Charakter dieser Triade und ergänzt, dass die physische Anwesenheit dieser drei Instanzen in der ironischen Kommunikation nicht zwingend erforderlich und auch nicht an konkrete Personen gebunden ist, sondern auch über einen Gegenstand oder eine Norm repräsentiert werden kann. Darüber hinaus gibt es auch den Fall, dass Hörer*in und Dritte zusammenfallen, wenn die adressierte Person die eigene Bloßstellung bemerkt bzw. das Ironiesignal selbst entschlüsselt. Im Fall der Selbstironie würden sogar alle drei Instanzen zusammenfallen, da die sprechende Person dann sowohl die Ironisierende als auch die Ironisierte ist; kurz gesagt: „Wer sich selbst ironisiert, wird sich selber zum Schauspiel“ (Weinrich 1974: S. 66).

b) Ironie als zweistufige Simulation

Während das Ironiesignal für Weinrich das zentrale Merkmal der Ironie darstellt, nähert Edgar Lapp sich der Ironie dezidiert über Abgrenzungsbewegungen zu drei anderen Arten unaufrichtiger Sprechakte: „Lüge, Unehrlichkeit und Heuchelei“ (Lapp 1992: S. 136) bezeichnet er in Anlehnung an Austin (1972) als missbräuchliche Sprechakte (*abuses*), also als Sprechakte, die vollzogen werden, ohne dass die sprechende Person die geäußerte propositionale Einstellung ‚wirklich‘ hat (vgl. Lapp 1992: S. 136 ff.).⁹⁷ Kennzeichnend für die Ironie-Konzeption bei Lapp ist, dass sich Ironie „durch eine transparente Verletzung der Aufrichtigkeitsbedingung“ auszeichnet (Preukschat 2007: S. 259). Wie die*der Lügner*in glaubt auch die*der Ironiker*in nicht das, was sie*er behauptet. Sie*Er fühlt auch ebenso wie die*der Heuchler*in nicht das, was sie*er zu fühlen vorgibt. Die Differenz zwischen diesen Formen der Unaufrichtigkeit liegt Lapp zufolge darin, dass,

97 Genauer teilt Lapp den drei Sprechakttypen Assertiven, Injunktiven und Expressiven drei Formen von unaufrichtigem Sprechen zu. Assertive Sprechakte drücken einen Glauben oder eine Behauptung aus und würden nach dem Schema glauben, dass p. funktionieren. Dieser Sprechakttyp korrespondiert Lapp zufolge mit der Lüge, da für diese Form der Rede ein absichtlicher Widerspruch zwischen der sprachlichen Handlung und dem eigentlichen Glauben der sprechenden Person charakteristisch ist. Lügner*innen täuschen Überzeugungen vor und äußern damit einen nicht wahrhaften Sprechakt. Mit injunktiven Sprechakten fasst Lapp direktive und kommissive Sprechakte zusammen. Kennzeichnend für diese Äußerungen ist eine Struktur des wollen, dass p. Die mit diesen Sprechakten korrespondierende Art der Unaufrichtigkeit ist Lapp zufolge die Unehrlichkeit (vgl. Lapp 1992: S. 137). Am Beispiel eines unehrlichen Versprechens verdeutlicht Lapp, dass Sprechakte, die unehrlich gemeint sind, leer oder hohl sind. Das unaufrichtige Pendant expressiver Sprechakte sieht Lapp in der Heuchelei, die sich durch einen „Widerstreit zwischen Gefühlsbekundungen und tatsächlichem Gefühl“ auszeichnet (ebd.: S. 139). Zu dieser Art des Sprechaktes, den Lapp als unecht bezeichnet, gehört das Vortäuschen sowie das Verbergen von Gefühlen (vgl. ebd.: S. 138).

während Lügner*innen und Heuchler*innen psychische Zustände simulieren, Ironiker*innen den Sprechakt simulieren und dabei anzeigen, dass sie simulieren (Preukschat 2007: S. 259).⁹⁸ Ironie kann bei Lapp als eine zweistufige Simulation aufgefasst werden (vgl. Lapp 1992: S. 133). Wird die simulierte Unaufrichtigkeit von der ironisierten Person nicht erkannt, misslingt der Akt des Ironisierens und die nicht erkannte Ironie wird als Heuchelei, Lüge oder Unehrllichkeit interpretiert.⁹⁹ Eine wichtige Differenzierung nimmt Lapp vor, wenn er Ironie als eine allgemeine Form beschreibt und Zynismus, Sarkasmus sowie Galgenhumor und Schadenfreude als spezifische Erscheinungsformen bezeichnet:

„Auch von ihren spezifischen Ausprägungen muß Ironie als allgemeine Form unterschieden werden: So von ihren aggressiven Formen, dem Sarkasmus, bei dem der Sprecher sich oder andere verletzen oder angreifen will, dem Zynismus als skeptischer und affektiver Distanzierungsmethode sowie von der Schadenfreude und dem sogenannten ‚Galgenhumor‘ auf der einen Seite“ (Lapp 1992: S. 12 f.).

Allerdings weist Ironie auch eine Nähe zum Witz und zum Humor auf und enthält, wie Helga Kotthoff und Martin Hartung anmerken, Eigenschaften typischer Scherzkommunikation, wie bspw. Inkongruenz, Degradation und Entspannung (vgl. Hartung 2006; Kotthoff 2006: S. 17). Ebenso für eine Differenzierung ist Lapp zufolge wichtig, die Ironie von „ihrem (literarischen) Vehikel oder Medium zu trennen“ (Lapp 1992: S. 13). Im Gegensatz zur Parodie, Travestie, Satire oder Persiflage

98 Des Weiteren nutzt Lapp die Sprechakttheorie als Analysevokabular, um die Lokalisierung von Ironie zu beschreiben. So zeigt er sehr differenziert, dass sich Ironie sowohl auf propositionaler oder illokutionärer als auch auf beiden Ebenen manifestieren kann: Bei einer Ironie, die auf Ebene der Illokution lokalisiert ist, wird Lapp zufolge eine bestimmte Haltung ironisch simuliert, d.h. die sprechende Person tut so, als ob sie Dank, Trauer, Ärger etc. empfindet. Um diese Art von Ironie zu illustrieren, führt Lapp folgendes Beispiel an: ‚Ach, du Ärmster‘. Bei der Ironie auf propositionaler Ebene unterscheidet Lapp zwischen einer globalen und einer lokalen Ironie. Dabei entsteht die propositional-globale Ironie in Beziehung mit der illokutionären Ebene, während eine lokale Ironie sich nur auf die Proposition selbst bezieht. Diesen Unterschied zeigt er u.a. an folgenden Beispielen: Propositional-Global: ‚Ich liebe diese Art von Musik‘ (Lapp 1992: S. 165); Propositional-Lokal: ‚Ich nehme noch etwas von dem fantastischen Tröpfchen,. Es gibt auch Fälle, in denen diese beiden Ironie-Arten gemeinsam/gleichzeitig auftreten. Dies bezieht sich auf Äußerungen, in denen die Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gemeintem sowohl auf der propositionalen als auch auf illokutionärer Ebene ausgedrückt wird. Lapp illustriert diesen Fall u.a. an folgenden Beispielen: ‚Herzlichen Dank für deine grenzenlose Hilfsbereitschaft‘; ‚Ich bedaure, daß ich so anmaßend war, dich um deine Hilfe zu bitten‘“ (ebd.: S. 167).

99 Preukschat kritisiert die Theorie von Ironie als einer offenen Simulation, indem er anmerkt, dass es Äußerungen gibt, die aufgrund des Kontextes oder anderer Umstände keine Chance hätten, eine Lüge zu sein, z. B. könne die Äußerung ‚Was für ein sonniger Tag!‘ bei Regen nicht als Lüge funktionieren, sondern nur offensichtlich ironisch sein“ (Preukschat 2007: S. 260 f.).

ist Ironie keine eigenständige kommunikative, ästhetische oder literarische Form (vgl. ebd.), sondern – durch ihre Wurzeln in der Rhetorik – ein Modus des Sprechens. So formuliert Oliver Preukschat in Anlehnung an Lapp, dass das Moment der Simulation bzw. das Signalisieren der „Nicht-Ernsthaftigkeit des Aktvollzugs“ (Preukschat 2007: S. 264) kennzeichnend für jeden ironischen Sprechakt ist.

c) Ironie als Zitat

Ein international viel zitierter Ansatz innerhalb linguistischer Ironie-Analysen ist die *Echoic Mention Theory* von Dan Sperber und Deirdre Wilson (1981). In der Konzeption von Ironie als Zitat und Echo (*echoic mention*) verknüpfen sie pragmatische und semantische Aspekte miteinander (vgl. Sperber/Wilson 1981: S. 295, 298 f.). So verstehen sie ironische Äußerungen als

“[...] cases of mention, and that the propositions mentioned are ones that have been, or might have been, actually entertained by someone. [...] It seems more accurate to say that all examples of irony are interpreted as echoic mentions, but that there are echoic mentions of many different degrees and types“ (ebd.: S. 309).

Ironische Äußerungen funktionieren Sperber und Wilson zufolge nach dem Prinzip des Zitierens, wobei die echohafte Erwähnung mehr oder weniger direkt erfolgen kann und sich sowohl durch eine wortwörtliche Wiederholung einer bestimmten Äußerung im aktuellen Gespräch ausdrücken lässt als sich auch auf sogenanntes Allgemeinwissen der Gesprächsteilnehmer*innen beziehen kann (ebd.: S. 306–309).¹⁰⁰ Entscheidend ist hier, dass die erwähnte Äußerung als ironisches Zitat von den Hörer*innen erkannt wird. Der Zweck des Ironisierens wird dadurch bestimmt, etwas lächerlich zu machen. Dabei bezieht sich die Ironie nicht nur auf Äußerungen von Personen, sondern auch auf soziale Normen.

d) Ironie als So-tun-als-Ob

The Pretense Theory of Irony von Herbert H. Clark und Richard J. Gerrig, die ebenfalls in der Linguistik häufig rezipiert wird, wählt einen anderen Einsatzpunkt. Die Autoren legen eine Lesart von Grice zugrunde, mit der sich Ironie als *pretense* (Clark/Gerrig 1984: S. 121) verstehen lässt. Davon ausgehend, dass die *Mention Theory* das, was Ironiker*innen tun, wenn sie ironisieren, nicht umfassend genug beschreiben kann, konzipieren sie Ironie als *pretending*.

100 Kreuz und Glucksberg erweitern diesen Ansatz mit der *Echoic Reminder Theory*, indem sie herausstellen, dass nicht alle Äußerungen echohafte Wiederholungen von vorhergegangenen Sprechakten sind, sondern lediglich auch nur auf ein vorausgehendes Ereignis verweisen können (vgl. Kreuz/Glucksberg 1989; Attardo 2000: S. 808).

„Mentioning prior utterances, however, is not powerful enough to do the job: It does not do justice to what the ironist is trying to do [...] the inner and outer circles, the several types of victims, and the game of deception and discovery with the intended audience. All these come only with the more powerful notion of pretense“ (ebd.: S. 125).

Das ‚So-Tun-Als-Ob‘ bzw. das Spielen ist in diesem Ansatz zentral für die Beschreibung von Ironie. Ferner wird Ironie hier als eine Art Rollenspiel aufgefasst, insofern die ironisierende Person spielt, dass sie eine bestimmte Meinung vertritt und hebt dabei das Lächerliche dieses Standpunktes hervor (Preukschat 2007: S. 265). Diese Konzeption weist nicht nur eine Parallele zu den oben aufgeführten Aspekten des Simulierens auf, sondern auch zu den antiken und sokratischen Konzeptionen von Ironie.

Ein weiterer Ansatz für eine Beschreibung ironischer Sprechakte ist die *Allusional Pretense Theory of Verbal Irony* von Sachi Kumon-Nakamura (1993), die ebenso den Aspekt des Spielens in den Vordergrund rückt. Mit Preukschat lässt sich die Bezeichnung *allusional pretense* als „nicht-ernsthafte Anspielung“ übersetzen (Preukschat 2007: S. 279 f.). In dieser Bezeichnung werden zwei spezifische Momente des Ironisierens genannt. So erhalten ironische Äußerungen immer einen Moment der Nicht-Ernsthaftigkeit sowie eine Anspielung auf eine nicht erfüllte Erwartung (vgl. ebd.).

e) Ironie als relevante Unangemessenheit

Im Zuge einer ausführlichen Zusammenschau bestimmter Ansätze zur linguistischen Beschreibung von Ironie kommt Salvatore Attardo (2000) zu einer Konzeption von *Irony as relevant inappropriateness*. In dieser Konzeptualisierung lässt sich Ironie als eine unangemessene Äußerung verstehen, die zugleich bedeutsam für den Kontext ist bzw. aus diesem gedeutet werden kann. Mit Austin und Grice betrachtet Attardo Ironie als ein rein pragmatisches Phänomen; kein Aspekt der Bedeutung ist über den Text zu rekonstruieren, nur die Annahme, dass das, was gesagt wird, relevant bzw. wichtig ist (vgl. Attardo 2000: S. 823). Die Konzeption von Ironie als *relevant inappropriateness* ist in Bezug auf Wahrheit zu verstehen. Während Angemessenheit einen Bezug zu Wahrheit hat (*truth-sensitive*), ist die Relevanz bzw. die Wichtigkeit einer Aussage nicht in Bezug auf Wahrheit zu verstehen (*truth-insensitive*) (ebd.: S. 819). Ironie lokalisiert er genau in dieser Differenz: „irony is essentially an inappropriate utterance which is nonetheless relevant to the context“ (ebd.: S. 823).

Gemeinsam ist diesen linguistischen Modellierungen, dass sich Ironie nicht allein anhand eines sprachlichen Ausdrucks festmachen lässt und es auch nicht ausreicht, Ironie als eine rhetorische Figur zu verstehen. Hinsichtlich der Analyse von Gesprächen kann diese Vielfalt von Beschreibungsweisen auch als ein

Zeichen dafür gelesen werden, dass Ironie mehr ist als ein verbalsprachliches Phänomen. Entsprechend plädieren konversationsanalytische Zugänge, die Scherzkommunikation und Ironie untersuchen, dafür, sich diesen Formen über die Betrachtung der Interaktion zu nähern (vgl. Hartung 1998; Kotthoff 2006). Anstatt von einer Definition von Ironie und Witz auszugehen, nimmt sich dieser gesprächsanalytische Zugang zum Ziel „den tatsächlichen scherzhaften Austausch von Menschen so genau wie möglich zu analysieren“ (Kotthoff 2006: S. 8). Im Zentrum steht das soziolinguistische Interesse, wie wir, wenn wir auf Humor und Ironie zurückgreifen, die Welt kommunikativ hervorbringen.¹⁰¹ Genauer geht es darum zu analysieren,

„was wir in unseren Gesprächen miteinander tun, wie wir unsere Beziehungen definieren, uns gegenseitig Normen signalisieren, unsere Identität kommunizieren und Verbindendes herstellen“ (ebd.).

Dabei ist es keineswegs das Anliegen für eine „Essentialisierung des Komischen“ zu argumentieren, sondern über empirische Analysen nach den sozialen Funktionen von Scherzkommunikation zu fragen (vgl. ebd.: S. 10).

Gerade für das Anliegen dieser Studie, die Funktionen ironischer Adressierungen im Schulunterricht zu untersuchen, ist dieser gesprächsanalytische Zugang aufschlussreich, da hier der Gesprächsvollzug im Zentrum steht und es nicht darum geht, das ‚Wesen‘ der Ironie o. ä. aufzuspüren, sondern ihre kommunikativen und sozialen Funktionen herauszuarbeiten. Vor diesem Hintergrund ist besonders die Studie von Martin Hartung *Ironie in der Alltagssprache* (1998) hervorzuheben, die ich im Folgenden kurz vorstellen werde.

3.2.3 Ironie in Gesprächen analysieren

Anders als die bisher skizzierten modellhaften Konzeptionen von Ironie geht Martin Hartung davon aus, dass Ironie sich gegen Theoretisierungen sperrt. Entsprechend grenzt er sich von üblichen Verfahren der linguistischen Ironieforschung ab, „die Bestimmung der Kategorie als bekannt vorauszusetzen und nur noch dazu passende Beispiele zu untersuchen, die zudem in den meisten Fällen konstruiert sind“ (Hartung 1998: S. 57). Um den Erscheinungsformen des Alltags gerecht zu werden, möchte er über einen ethnomethodologischen Zugang zu einer Theorie der Ironieverwendung gelangen. Entsprechend wählt

101 Helga Kotthoff erwähnt in diesem Zusammenhang die konversationsanalytischen Beiträge von Jefferson und Sacks, die sich dem Lachen widmen und dieses als eine konversationell geordnete Aktivität herausstellen, über die Sprecher*innen in Witzen aneinander anschließen (Kotthoff 2006: S. 7; vgl. Jefferson 1979; Sacks 1974).

er ein induktives Vorgehen, mit dem Ziel, die „Ethnokategorie ‚ironisches sprechen‘“ (ebd.) über die Analyse von Gesprächssequenzen und Formulierungen zu rekonstruieren. Dabei geht er davon aus, dass die Sprecher*innen sich in den Gesprächen gegenseitig zu verstehen geben, welche Äußerungen sie wie als ironisch markieren, rezipieren und interpretieren. Ziel der Studie ist es, aus insgesamt 14 Gesprächen, die im privaten Rahmen zwischen Freund*innen und Bekannten stattgefunden haben, ein Korpus mit authentischen Gesprächssequenzen zu erstellen und die dort als ironisch rezipierten Sequenzen auf Regelmäßigkeiten zu untersuchen (vgl. ebd.: S. 60).¹⁰² Auf Basis der Analyse unterscheidet er insgesamt drei Muster der Ironieverwendung: Wortironie, Sprecher*inbeitrag und Rückmeldung (vgl. ebd.: S. 70). Bei der *Wortironie* wirkt nur ein Lexem innerhalb eines syntaktischen Gefüges ironisch, nichtdestotrotz kann dadurch die gesamte Äußerung ironisch gefärbt werden. Bei einem *Sprecher*inbeitrag* äußert sich das Ironische nach Hartung in Form narrativer Bewertungen oder Perspektivübernahmen. In Bezug auf diese Muster der Ironie kommt dem Erzählen eine wichtige Funktion zu. Gerade durch Ironie werden die Neugier und die Aufmerksamkeit der Zuhörenden geweckt und alltägliches Erzählen zu einer interessanten und attraktiven Angelegenheit. Zentral für das Erzählen ist weiter, dass Narration und Evaluation im Erzählen miteinander verbunden werden und die erzählende Person ihre Positionierung zum Erzählten zum Ausdruck bringt und dabei mitteilt, wie die Zuhörenden das Erzählte aufzufassen haben. Dadurch werden spezifische Anschlussmöglichkeiten für eine Bewertung des Erzählten oder weitere Narrationen präfiguriert und an die Zuhörenden weitergegeben (vgl. ebd.: S. 69; 80 f.). *Rückmeldungen* sind in Hartungs Korpus die größte Gruppe ironischer Äußerungen. Diesen Umstand führt er auf den Ort der Untersuchung zurück, also dass er die Ironieverwendung zwischen Freund*innen und Bekannten analysiert hat. Dabei zeichnen sich die Gespräche im Freundeskreis durch eine Vertrautheit der Gesprächsteilnehmenden aus, die Unterbrechungen, spontane Bewertungen und Vervollständigungen des Gesagten sowie gemeinsames Sprechen geradezu herausfordern kann (vgl. ebd.: S. 69). Kennzeichnend für die in den Rückmeldungen identifizierte Ironie ist Hartung zufolge, dass die ironisierende Person den Anlass des Ironisierens in den zuvor artikulierten Äußerungen anderer Sprecher*innen findet.

102 Hartung weist darauf hin, dass die Rezeption von Ironie fast gar nicht explizit (etwa in Kommentaren, wie „sei nicht so ironisch!“) geäußert wird. Entsprechend müssen die Beobachtenden Ironie mit einer gewissen Feld- und Gruppenkenntnis sowie der eigenen ‚Interaktionskompetenz‘ erschließen. Grenzen dieses Vorgehens werden dann deutlich, wenn die Teilnehmenden über Inhalte sprechen, die implizit bleiben, da es für ihre langjährige Interaktionsgeschichte nicht mehr nötig ist, sich hier zu explizieren (Hartung 1998: S. 58 ff.).

„Entsprechend vielfältig ist auch der Einsatz der ironischen Rückmeldungen: Sie können sich sowohl auf das Design einer Äußerung richten (Verständlichkeit, Gültigkeit, Neuheit, Mehrdeutigkeit) als auch auf die ausgeführte soziale Handlung (Angemessenheit, Höflichkeit u. ä.), sie können sich auf die vom Sprecher dargestellten Sachverhalte (Erzählungen, Informationen) oder auf seine Argumentation beziehen (Geltungsansprüche)“ (ebd.: S. 71).

Anhand der gesammelten Gemeinsamkeiten und der analysierten Muster entwickelt Hartung im Schlusskapitel seiner Studie eine „Theorie der Ironie“ (ebd.: S. 150). Ähnlich wie Attardo ist für Hartung die „intentionale Unangemessenheit“ (ebd.: S. 150) das Identifikationskriterium. Ein Hauptmerkmal ironischer Äußerungen ist, dass sie auf gemeinsames bzw. geteiltes Wissen anspielen. Mit Bezug auf Erving Goffmans Überlegungen zum *Footing* (Redestatus)¹⁰³ arbeitet er heraus, dass Sprecher*innen in einer Gruppe nicht alle Gesprächsteilnehmenden gleichsam adressieren und folglich von einer Unterteilung in *ratified participants* und *addressed* und *unaddressed participants* auszugehen ist (ebd.: S. 153). Mit den Beispielen aus der Studie argumentiert Hartung, dass die als ironisch identifizierten Äußerungen auf ein von den Beteiligten geteiltes Wissen treffen, mit dem die geäußerte Inkongruenz erkannt und die ironischen Äußerungen als solche erfasst und verstanden werden.¹⁰⁴ Dass dieses Wissen um die Ironie sehr komplex und vielschichtig ist und einen „Verweischarakter“ (ebd.: S. 158) enthält, pointiert Hartung mit dem Stichwort „Interaktionsgeschichte“ (ebd.: S. 130, 151). Dabei ist die Interaktionsgeschichte der Teilnehmenden – in Form von persönlichen Details und gemeinsamen Erlebnissen – sowohl Stoff und Anlass für die Verwendung ironischer Äußerungen als auch die Voraussetzungen für das Verständnis auf Seiten der Rezipient*innen. Einerseits können diese Anspielungen auf gemeinsame Erlebnisse oder persönliche Erfahrungen Vertrautheit untereinander ausdrücken. Andererseits sind insbesondere solche biografischen Kenntnisse und gemeinsamen Erlebnisse auch ein ‚Stoff‘, den die jeweiligen Gesprächsteilnehmer*innen gegeneinander verwenden können.

Ferner ist nach Hartung für Ironie der Aspekt der Bewertung zentral, sofern sie auf ein Wissen anspielt, welches immer schon einer bestimmten Einordnung unterliegt und damit bereits bewertet ist. Dass die durch Ironie vollzogenen Bewertungen beinahe ausschließlich negativ sind, sieht Hartung darin begründet, dass ironische Ausdrücke für negative Bewertungen gerade aufgrund ihrer Indirektheit „kommunikative und soziale Vorteile“ bringen (ebd.: S. 166). Sie puffern die Situation und vermindern „das Konfliktpotential“ (ebd.: S. 164 f.).

103 Im nächsten Kapitel werden Goffmans Überlegungen für die Untersuchung von Ironie diskutiert.

104 Hartung zufolge verwenden Sprecher*innen Ironie nur dann, wenn sie sich sicher sind, dass die Adressat*innen die Ironie verstehen, wobei Fehleinschätzungen hier nicht ausgeschlossen sind.

„Sie bieten dem ‚Ironiker‘ den Vorteil, daß er sich nicht offen in Widerspruch zu sozialen und kommunikativen Konventionen setzen muß, aber doch aufgrund der geteilten Wissensbestände sicher sein kann, daß die Kritik ankommt. [...] Aber auch der Kritisierte profitiert von der indirekten Ausdrucksweise, denn durch die nur implizite Kritik wird sein Face deutlich weniger stark bedroht. Im Extremfall kann er sogar vortäuschen, daß er die Kritik nicht wahrgenommen hat [...]“ (ebd.: S. 164 f.).

Darüber hinaus evoziert Ironie nicht selten ein Lachen. Diese unterhaltsamen Effekte von Ironie stehen nach Hartung in Verbindung mit der Befriedigung von Lust und Aggressionen, die insbesondere in Arbeiten zu Humor und Witzen aufgerufen werden (vgl. exempl. Freud 1905/1991; Critchley 2002; Kotthoff 2003). Die scherzhafte Kritik wird hier auch als Weg gesehen, Konflikte lustvoll zu inszenieren und auszuführen und dabei gemeinsam miteinander lachen zu können, ohne die Probleme zu verschärfen (Hartung 1998: S. 166).

Aus dieser gesprächsanalytischen Perspektive lässt sich nun abschließend festhalten, dass die Sprecher*innen sich in den Gesprächen gegenseitig zu verstehen geben, welche Äußerungen sie wie als ironisch interpretieren. Grundlage für Ironie ist dabei eine Vertrautheit der Beteiligten sowie ein Wissen um eine gemeinsame Interaktionsgeschichte. In erster Linie entschärft diese Form eine Kritik, wobei sie aber auch umgekehrt den Dissens verstärken kann. In vielen Fällen – und das zeigen seine Analysen auch – hebt Ironie Gemeinsamkeiten der Beteiligten hervor und geht mit verbindenden und unterhaltsamen Effekten einher (vgl. ebd.: S. 186).

3.2.4 Resümee: Die Situiertheit ironischen Sprechens

Gerade aktuelle linguistische Zugänge heben hervor, dass der Facettenreichtum von Ironie linguistische Zugänge übersteigt und plädieren für eine interdisziplinäre Betrachtung von Ironie (vgl. Athanasiadu/Colston 2021; Colston/Athanasidou 2017: S. 1, 13 ff.; Colston 2017: S. 19). Daher soll zum Ende dieses Abschnittes angemerkt werden, dass Ironie eben nicht nur verbalsprachlich als eine Form indirekten Sprechens zu verstehen ist, sondern auch soziale und körperliche Dimensionen hat (vgl. Gibbs/Samermit 2017: S. 43). Die Widersprüchlichkeit und Mehrdeutigkeit der Ironie wird als Spiegel der Komplexität menschlichen Denkens gelesen, mit dem Menschen sich auf sich selbst und die Welt beziehen (vgl. ebd.: S. 56). Die umfassende Sozialität von Ironie, die hier angesprochen wird, lässt sich entsprechend als ein Verweis auf das vielschichtige Situiertsein in der Welt verstehen. Im Rückbezug auf die nicht nur als verbalsprachlich zu verstehenden Gesprächssituationen folgt daraus, dass ironische Äußerungen diese komplexen Verknüpfungen mit hervorbringen und sowohl *mit Anderen teilen* als auch *kommunikativ Anderen mitteilen*. Um überhaupt gemeinsam Dinge tun

zu können, müssen Menschen den Inhalt und den Zweck dessen, was sie miteinander machen möchten, stets koordinieren und sich miteinander abstimmen. Aneinander-Vorbeireden, unterschiedliche Einschätzung von Situationen aber auch missverständene Ironie zeigen, dass diese Koordinationsarbeit nicht immer gelingt, da hier bestimmte Annahmen sowie ein spezifisches Wissen oft nicht geteilt werden. Damit Kommunikation aber gelingen kann, muss sie auf ein(e) gemeinsame(s) Basis(wissen) oder anders ausgedrückt auf einen *common ground* rekurrieren (Clark/Brennan 1991; Stalnaker 2002). Da sich dieser jedoch mit jeder weiteren Äußerung verschiebt, müssen Sprecher*innen sich immer wieder gegenseitig versichern, dass sie sich verstehen und den *common ground* immer wieder herstellen. Es ist diese zwar meist beiläufige, aber doch ständige Abstimmung und gegenseitige Versicherung miteinander, die die Gespräche zu einer kollektiven Aktivität werden lassen (vgl. Clark/Brennan 1991: S. 127 f.). Entsprechend müssen diese Gespräche als ein Geschehen veranschlagt werden, dass sich durch mehrfach-rekursive Bezugnahmen aufeinander auszeichnet.

Mit dem Fokus auf Schulunterricht stehen in dieser Arbeit unweigerlich *Gespräche zwischen vielen vor vielen* im Zentrum. Um den Blick für die Komplexität der Situation und die wechselseitigen Bezugnahmen der Beteiligten zu schärfen, wird im Folgenden auf die Ansätze Erving Goffmans zurückgegriffen, der seine rahmen- und situationstheoretischen Überlegungen auch auf Gespräche überträgt (vgl. Goffman 1979). Auch Überlegungen zur Imagepflege sind für die weitere Argumentation bedeutsam, weil sie erstens die gegenseitige Verwiesenheit der Beteiligten herausstellen, zweitens ein Deutungsangebot für eine Ironie-Analyse bieten und drittens mit dem Image ein Deutungsangebot bereithalten die „stillschweigende Kooperativität“ der Teilnehmenden zu erklären (Goffman 1975: S. 35).

3.3 Ironie in der Situation analysieren

Die Alltäglichkeit uneigentlicher Sprechweisen ist auch Thema in einigen Texten Erving Goffmans, dessen mikrosoziologischen Untersuchungen sich alle mit der unmittelbaren Interaktion befassen. Grundlegend geht Goffman davon aus, dass immer, wenn Menschen zusammenkommen, sie sich auf die Präsenz der anderen einstellen müssen und dabei ihr jeweiliges Handeln an den Anderen orientieren. Genauer stehen Menschen, wenn sie mit anderen zusammen sind, immer vor der Frage: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman 1980: S. 16). Dabei spielt es keine Rolle, ob die Frage beiläufig im Spiegel der vollständigen Gewissheit um die Situation oder ausdrücklich aus verzweifelter Verwirrtheit gestellt wird. Entscheidend ist für ihn, dass sie in der Reaktion auf die und in der Situation eine Beantwortung erfährt (vgl. ebd.). Entsprechend steht im Mittelpunkt seines Erkenntnisinteresses – wie er in seiner Arbeit *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über*

die *Organisation der Alltagserfahrung* voranstellt „die Situation“ (ebd.). Konkret geht es Goffman „um das, dem sich ein Mensch in einem bestimmten Augenblick zuwenden kann; dazu gehören oft einige andere Menschen und mehr als die von allen unmittelbar Anwesenden überblickte Szene“ (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung erscheinen Goffmans Überlegungen attraktiv, insofern die Frage, was ‚eigentlich‘ vorgeht, jede Situation als mehrdeutig und interpretationsbedürftig ausweist. So weist Goffman darauf hin, dass jedes Ereignis aus einer spezifischen Perspektive auch anders erscheinen kann (vgl. ebd.: S. 17). Weiter spielt für ihn auch eine Rolle, „daß in vielen ‚Situationen‘ vieles gleichzeitig geschieht“ (ebd.), das zu unterschiedlichen Zeitpunkten einen Anfang genommen hat und auch geendet haben kann (vgl. ebd.). Die Orientierung an der Situation, an den (antizipierten) Erwartungen der anderen Anwesenden und auch an dem, was der Situation vorausgegangen ist, ist für die interaktions- und kommunikationsbezogenen Überlegungen Goffmans zentral. Im Folgenden werden die Begriffe *Rahmen*, *Modulation* und *Footing* in den Fokus gerückt, die für die Beschreibung der Frage, was die Situation ist, sowie für die Bestimmung von Ironie wertvolle Anknüpfungspunkte bieten.

3.3.1 Die Situation definieren: Rahmen, Modulation, Footing

Für den Begriff des Rahmens, der in den Überlegungen zur Situation zentral ist, lehnt Goffman sich an *A Theory of Play and Fantasy* von Gregory Bateson (1955/2007) an. Vor dem Hintergrund von Ironie ist dieser Anschluss besonders interessant, insofern Bateson die Fragen zwischen Ernst und Unernst behandelt und zeigt, „daß eine ernstgemeinte Tätigkeit als Vorbild für die Herstellung nicht ernstgemeinter Formen der gleichen Tätigkeit benützt werden kann und man manchmal nicht weiß, ob es sich um Spiel oder den wirklichen Vorgang handelt“ (Goffman 1980: S. 15). Menschen, so der zentrale Ausgangspunkt, ‚klammern‘ ihre Tätigkeiten spezifisch ‚ein‘ bzw. rahmen diese. Teilweise spielen sie auch absichtlich mit diesen Rahmen, um beim Gegenüber für Verwirrung zu sorgen oder offen zu lassen, inwieweit das, was dargestellt wird, ernst gemeint bzw. ernst zu nehmen ist (vgl. ebd.). Goffman weitet dieses Verständnis von Rahmen aus, indem er davon ausgeht, dass wir unsere persönliche Anteilnahme an Ereignissen nach „gewissen Organisationsprinzipien“ ausrichten und die Situation definieren (ebd.: S. 19). Rahmen können folglich als Elemente aufgefasst werden, die uns ermöglichen im Alltag Situationen einzuordnen und dementsprechend eine Orientierung für das Verhalten in der Situation geben (vgl. ebd.). Ziel der Rahmen-Analyse ist es „einige der grundlegenden Rahmen herauszuarbeiten, die in unserer Gesellschaft für das Verstehen von Ereignissen zur Verfügung stehen, und ihre besonderen schwachen Punkte zu analysieren“ (ebd.: S. 17) oder die „Organisation der Erfahrung“ (ebd.: S. 19) zu untersuchen.

Als *primäre Rahmen* bezeichnet Goffman die grundlegende „Interpretationsschemata“ (ebd.: S. 31), auf die Menschen im Alltag zurückgreifen, um bestimmte Ereignisse einzuordnen und entsprechend auf sie zu reagieren. Kennzeichnend für primäre Rahmen ist, dass sie der Person, die „sie anwendet die Lokalisierung, Wahrnehmung, Identifikation zur Benennung einer anscheinend unbeschränkten Anzahl konkreter Vorkommnisse“ bieten (ebd.). Die Anwendung dieser Rahmen erfolgt bei den Interaktionsteilnehmenden „nicht bewußt“ (ebd.), sondern vielmehr selbstverständlich. Ferner unterteilt Goffman die primären Rahmen in *natürliche* und *soziale Rahmen*, wobei erstgenannte sich dadurch auszeichnen, dass sie auf sogenannte natürliche Ursachen zurückzuführen sind. Wie das Wetter oder die Schwerkraft sind natürliche Rahmen durch biologische und physikalische Faktoren determiniert und unterliegen nicht der Absicht der Interagierenden (ebd.: S. 31 f.). Soziale Rahmen hingegen bieten „einen Verständnishintergrund“ (ebd.: S. 32) für den Umstand, dass Ereignisse durch den Willen und das Eingreifen „eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen“ gelenkt werden (ebd.). Unter dem Begriff des sozialen Rahmens führt Goffman weiter aus, dass das Handeln der Menschen in der Situation „als ‚orientiert‘“ (ebd.) zu begreifen ist, was er folgendermaßen konkretisiert:

„[D]er Handelnde ist ‚Maßstäben‘ unterworfen, sozialer Beurteilung seiner Handlung auf Grund ihrer Aufrichtigkeit, Wirksamkeit, Sparsamkeit, Ungefährlichkeit, Eleganz, ihres Takts, guten Geschmacks usw.“ (ebd.).

Diese sozialen Maßstäbe wirken also wie Regeln und Menschen sind folglich bemüht, diese einzuhalten und ihr Verhalten entsprechend zu korrigieren oder anzupassen (vgl. ebd.: S. 32 f.). Weiter betont Goffman – und problematisiert in diesem Zusammenhang auch die Brauchbarkeit des Modells von primären Rahmen –, „daß man in jedem Augenblick seiner Tätigkeit im allgemeinen mehrere Rahmen anwendet“ (ebd.: S. 35). Gerade weil das Verständnis über den jeweiligen Rahmen von der Interpretationsleistung des Einzelnen abhängt, führt es damit immer die Schwierigkeit mit sich, dass die*der Einzelne durchaus falsch mit ihrer*seiner Deutung liegen kann. Doch wie an den sozialen Maßstäben des Rahmens schon deutlich wurde, macht Goffman die sozialen Aspekte der primären Rahmen stark, wenn er sie als „einen Hauptbestandteil“ der „Kultur“ (ebd.: S. 37) einer jeweiligen Gruppe bezeichnet, insofern sie eine Grundlage für die Deutungsmuster und Verstehenszusammenhänge einer Gemeinschaft bilden (vgl. ebd.). Für Goffman ist es kaum möglich auf etwas zu blicken, ohne dabei auf einen primären Rahmen zurückzugreifen „und damit Vermutungen darüber anzustellen, was vorher geschah und was jetzt geschehen dürfte“ (ebd.: S. 49 f.). Ereignisformen, die etwas Außergewöhnliches darstellen, wie der „Komplex des Erstaunlichen“, die Aufführung von Kunststücken, Schnitzer und Zufälle können mit Goffman als eine Versicherung der primären Rahmen gelesen werden,

insofern sie als Ausnahme auf den primären Rahmen verweisen und sich, wenn sie dann auch als ‚Schnitzer‘ oder ‚Zufall‘ bezeichnet werden, in den primären Rahmen integrieren lassen (vgl. ebd.: S. 38–46). Dem menschlichen Körper und seiner Berührung kommt in Goffmans Theorie eine wichtige Bedeutung bezüglich der Aufrechterhaltung von Rahmen zu.¹⁰⁵ In dem „ständigen Vorhandenseins“ (ebd.: S. 49) der Körper sieht Goffman einen Grund dafür, warum diese „nicht in einem einzigen primären Rahmen behandelt werden“ (ebd.). Auch die Tatsache, dass wir im Stande sind körperliche Zeichen zu unterscheiden (wie unterschiedliche Arten des Winkens an ein uns unbekanntes Auto um Vorfahrt oder Dank zu signalisieren oder eine uns bekannte Person zu begrüßen), ist ein Zeichen dafür, „daß jede Ereignisart nur ein Bestandteil einer ganzen Ereignissprache ist, deren jede zu einem bestimmten Rahmen gehört“ (ebd.).

Für das Anliegen Ironie zu analysieren sind diese rahmentheoretischen Überlegungen insbesondere im Punkt der Transformation interessant. Damit sind Fälle gemeint, in denen bestimmte Ereignisse oder Handlungen, die bereits innerhalb eines *primären Rahmens* als sinnvoll gelten, in etwas transformiert werden, das diesen Tätigkeiten ähnlich ist.¹⁰⁶ Entlang der Bezeichnungen *Modul* und *Modulation* (Goffman 1980: S. 52) beschreibt Goffman in der *Rahmen-Analyse* die Vorgänge, in denen die Rahmen eine Transformation erfahren. *Modul* – in den Originaltexten wird der Begriff *key* gebraucht – definiert Goffman als

„das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, dass dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird“ (ebd.: S. 55).

Die *Modulation* bezeichnet eben den Vorgang dieser Transformation in ein anderes Deutungsschema. Wichtig im Sinne Goffmans ist, dass, auch wenn sich Modulationen nicht auf spezifische Handlungen beschränken lassen, sie keineswegs willkürlich, sondern systematisch erfolgen, insofern die betreffenden Transformationen des Materials in einer anderen Rahmung als sinnvoll erfahren werden (vgl. ebd.: S. 57). Außerdem unterliegen Modulationen zeitlichen und lokalen Klammern, die kennzeichnen, über welchen Zeitraum und über welches Gebiet

105 Weiter führt Goffman Situationen auf, in denen zwei Sichtweisen miteinander kollidieren können und verdeutlicht dies unter anderem an der ärztlichen Begegnung mit nackten Körpern, die sich als eine professionelle in einer zweckgerichteten Berührung auszeichnen muss, um nicht als sexuell übergriffig gerahmt zu werden (Goffman 1980: S. 46 ff.).

106 Am Alltagsbeispiel erklärt: Wenn ich beispielsweise so tu, als ob ich zornig bin, führe ich Verhaltensweisen auf, die ich aufführe, wenn ich wirklich wütend bin. Während meine Kinder erkennen, dass die Aufregung gespielt ist, können meine Nachbar*innen, die durchs Fenster gucken, den Spielcharakter nicht unbedingt mitbekommen. Das Risiko der Ironie dürfte hier erkennbar werden.

sich die Modulation erstreckt. Entscheidend für Modulationen ist, dass – auch wenn sich an den Tätigkeiten selbst nichts oder nur geringfügig etwas ändert – für die an der Situationen Beteiligten klar ist, dass hier etwas anderes stattfindet als das, was in einem anderen, primären Rahmen als sinnvoll betrachtet wird. Von der Modulation unterscheidet Goffman die Täuschung, die sich als ein „böswilliger Plan“ oder als „eine hinterhältige Absicht“ verstehen lässt und darauf abzielt, das Gegenüber in die Irre zu führen (ebd.: S. 98). Insgesamt unterteilt Goffman fünf unterschiedliche Typen von Modulationen: Neben Wettkämpfen, Zeremonien, Sonderausführungen¹⁰⁷ sowie In-anderen-Zusammenhang-Stellen, ist für die vorliegende Arbeit zu Ironie insbesondere das ‚So-tun-als-ob‘ von Bedeutung (vgl. ebd.: S. 60).

Während bisher unter den Praktiken des Spielens und Erzählens Aspekte der Uneigentlichkeit bezüglich menschlicher Selbstaussagen thematisch wurden (vgl. Kap. 3.1), fokussiert ‚So-tun-als-ob‘ als eine Form der Modulation Uneigentlichkeit in der sozialen Situation. Insgesamt legt Goffman ein weites Verständnis von ‚So-tun-als-ob‘ an, das sowohl Spiele und Scherze als auch Tagträume und Fantasien sowie dramatische Drehbücher umfasst. Für die Frage nach Ironie und auch anderen uneigentlichen Sprechweisen in der sozialen Situation erscheint es hier wenig zielführend, die einzelnen Perspektiven, aus denen sich das ‚So-tun-als-ob‘ bei Goffman zusammensetzt, tiefergehend zu ergründen, stattdessen ist für diesen Analysekontext seine grundlegende Konzeption aufschlussreich. Entsprechend ist mir der Gedanke wichtig, dass Modulationen einer Systematik folgen, insofern zwar alles moduliert, aber nicht *in* alles moduliert werden kann, da es eine gewisse Passung der Muster für Tätigkeiten geben muss. Weiter konkretisiert Goffman anhand des Aspekts der Grenze auf mehreren Ebenen die Verfahrensweise von ‚So-tun-als-ob‘. So zeichnet er nach, dass die Modulation einerseits durch lokale und insbesondere zeitliche Faktoren begrenzt ist und andererseits dem Taktgefühl der Interagierenden – und somit einer sozialen Begrenzung – unterliegt. Kurz gesagt, während Goffman im Lichte der Modulation die Flexibilität von Handlungen in den Fokus rückt, zeigt er gleichsam mit dem Rekurs auf die Rahmen, dass das, was in welcher Situation überhaupt transformiert werden kann und darf, spezifisch reguliert ist (vgl. ebd.: S. 62 ff.). Auch wenn bestimmte Transformationen der Erlebniswelt von Interagierenden übereinstimmend geteilt werden, haftet den Modulationen auch etwas Undurchsichtiges an, insofern sie nicht immer ohne weiteres zu identifizieren sind. Anhand der Unterteilung zwischen Spiel und Ernst führt Goffman aus, dass ernsthafte Handlungen nicht bloß als ‚unmodelliert‘ oder als das Gegenstück zu der ins Spielerische transformierten Tätigkeit betrachtet werden können. Gerade das Schauspiel zeigt, so Goffman,

107 Als Sonderausführungen bestimmt Goffman Einübungen, Demonstrationen/Vorführungen, Dokumentationen, aber auch Gruppen-Psychotherapie- und Rollenspiel-Formate sowie Experimente (vgl. Goffman 1980: S. 72–87).

dass gespielte Tätigkeiten zwar nicht eigentlich ausgeführt, aber eigentlich gespielt werden und in diesem Sinne das Spielen an sich als eine ‚eigentliche‘ Handlung verstanden werden sollte (ebd.: S. 58 f.). Entsprechend konstatiert er, dass das, was in der Situation wahrgenommen wird, „ein Gemisch aus primär wahrgenommenen wie auch transformierten Ereignissen“ ist (ebd.: S. 59). Er erläutert weiter, dass sich Modulationen nicht nur auf etwas primär Definiertes oder auf ein Original beziehen, sondern dass Modulationen selbst weitere Modulationen erfahren (ebd.: S. 95 f.). So wird plausibel, warum Modulationen sich nicht eindeutig als solche zeigen.¹⁰⁸ Die Grenze zwischen eigentlicher und uneigentlicher Rede lässt sich letztlich schwer ziehen, was daran liegt, dass manche ironischen, metaphorischen oder rhetorischen Ausdrücke so konventionalisiert sind, dass ihr ‚uneigentlicher Status‘ in der Situation von den Teilnehmenden gar nicht bemerkt wird. Goffman pointiert diesen Umstand folgendermaßen:

„Wenn man also vorsichtig sein will, sollte man vielleicht die Ausdrücke ‚tatsächlich‘, ‚wirklich‘ und ‚eigentlich‘ nur in dem Sinne verwenden, daß die betreffende Handlung nicht stärker transformiert ist, als es für sie als gewöhnlich und typisch gilt.“ (ebd.: S. 60).

Während in Goffmans rahmenanalytischen Betrachtungen die soziale Situation im Vordergrund steht, verschiebt sich in seinen späteren Arbeiten sein Untersuchungsinteresse, von den ethnografischen Studien hin zu Gesprächen und konkreter Face-to-Face-Interaktion. Mit dieser Verschiebung geht einher, dass in der *Rahmen-Analyse* des Gesprächs und *Forms auf Talk* (Rede-Weisen) explizit Sprechen und Sprache zum Gegenstand soziologischer Forschung werden (Knoblauch et al. 2005: S. 11). Auch wenn der Begriff der Kommunikation in seinem Analysevokabular weniger prominent ist zeigt Goffman, dass Kommunikation – gerade auch als Antwort auf konversationsanalytische Ansätze – weit mehr ist als (verbal-)sprachliches Handeln und vor allen Dingen sozial organisiert ist (ebd.: S. 13).

In seiner Arbeit zum *Footing* (Redestatus) (1979) spitzt Goffman die Idee des Rahmens auf Gespräche zu und weist darauf hin, dass wir in der Rede selbst anzeigen, *wie* wir etwas meinen, als *wer* wir uns verstehen und markieren *an wen* wir etwas *wie* richten. Dabei zeichnen sich ihm zufolge Gespräche dadurch aus, dass ein ständiger Wechsel im *Footing* vollzogen wird. Die Verbindung zu uneigentlichen Redeweisen wird hier deutlich, insofern Goffman den Grad von Beteiligung in Gesprächen thematisiert: nicht jede Ansprache ist an jede*n gleichermaßen adressiert oder von Wichtigkeit. Ein Augenmerk legt Goffman auf

108 Beispielsweise kann die Frage ‚wie geht’s?‘ im Rahmen von Begrüßungen als eine Floskel verstanden werden bzw. als eine ‚geronnene‘ Modulation, die ‚mitsagt‘, dass sie in der Regel keine ausführliche Antwort erwartet.

die verschiedenen Formate und Grade der Beteiligung in Situationen, in denen mehr als zwei Personen anwesend sind. Er unterteilt von hier zwischen *ratified participants*, *persons who are not ratified participants* sowie *bystanders* (Goffman 1979: S. 8 f.). Mit dieser Unterteilung macht er darauf aufmerksam, dass in vielen Situationen Gespräche *zwischen vielen* stattfinden und damit eben auch *immer vor vielen Anwesenden* – ein Hinweis, der gerade für den Schulunterricht bedeutsam ist. Auch der Fall, dass die Adressierten nicht unbedingt zuhören und stattdessen Personen, die nur nebenbei stehen, dazukommen und nicht adressiert sind, das Gesagte aufschnappen, kann in jedem Gespräch passieren. Mit der Gerichtetheit der Ansprache geht der Ein- und Ausschluss von Teilnehmenden und ebenso eine Hierarchisierung der Kommunikation einher. Hier unterscheidet Goffman die *dominating communication* von Formen der *subordinate communication*, die er in *byplay*, *crossplay* und *sideplay* differenziert (vgl. ebd.: S. 9, Hervorh. im Original). Als *byplay* werden Gespräche zwischen einigen der anerkannten Gesprächsteilnehmenden bezeichnet, während *crossplay* den kommunikativen Austausch zwischen *ratified participants* und *bystanders* bezeichnet. Als *sideplay* bezeichnet er kleine und leise Nebengespräche der *bystanders* untereinander (vgl. ebd.).

Diese Differenzierung der Gesprächsformate und Formen der Adressiertheit und Beteiligung trifft sehr genau die Dynamik unterrichtlicher Interaktion. Dabei trägt Goffmans Unterteilung im Hinblick auf den schulischen und unterrichtlichen Kontext dem Umstand Rechnung, dass auch hier der kommunikative Austausch und die Gespräche hierarchisiert sind und dass dabei nicht immer jede*r gleichermaßen angesprochen, sondern über sprachliche und körperliche Zeichen in der Regel signalisiert wird, wer wie angesprochen ist. Die Positionierung als Zuhörende und Zuschauende erfolgt in diesen Konstellationen u. a. über die Verteilung des Rederechts durch die Lehrpersonen und wechselt stetig. Aber nicht nur Lehrpersonen differenzieren über die (explizite/implizite) Gerichtetheit der Ansprache, auch Schüler*innen kommunizieren auf exklusive und exkludierende Weise in Nebengesprächen miteinander, in dem Sinne, dass nicht alle Anwesenden alles hören sollen.

Goffmans analytischer Ansatz schärft den Blick für die Mehrfachadressierungen (vgl. Hartung 2001: S. 1352), die sich ergeben, wenn viele Personen miteinander zusammen sind und stellt darüber hinaus ein sensibilisierendes Instrumentarium dar, diese verschiedene Adressierungsweisen in den Situationen aufzuspüren und zu bestimmen.

Dass Personen in der Situation sich auf die Anwesenheit der anderen einstellen und ihre Handlungen an ihnen ausrichten und dabei ihr Selbst auch über Strategien der Imagepflege (vgl. Goffman 1975) den Anderen präsentieren, ist ein weiterer wichtiger Bestandteil Goffmans mikrosoziologischer Theoriearbeit, auf den ich im Folgenden näher eingehen werde.

3.3.2 Das Selbst im Spiegel der Anderen

Täuschungen, Modulationen, ‚So-tun-als-ob‘ und Spiel sind grundlegend für die situations- und interaktionsbezogenen Überlegungen Goffmans. Auch wenn es den Eindruck erwecken mag, zeigt die Lektüre seines Werkes, dass die spielerischen Aufführungen nicht beliebig sind, sondern dass die Ordnung der Interaktionen den Beteiligten spezifische Plätze zuweist. Dass Ansprachen mit Identifizierungen verbunden sind, stellt Goffman zu Beginn von *Stigma* (1972) heraus, indem er darauf hinweist, dass Anwesende mit gewissen Normvorstellungen und Erwartungen das Gegenüber adressieren und damit spezifische Zuschreibungen vollziehen (Goffman 1972: S. 10f.), die sich auf die Ich-Identität¹⁰⁹ beziehen und auch darauf, wie die stigmatisierte Person sich in der Situation verhält, um ihr Stigma zu managen oder zu verbergen.¹¹⁰ Die Ausrichtung des Selbst an den Anderen ist für Goffmans Verständnis vom Selbst ausschlaggebend. Entsprechend argumentiert er weniger für einen starken Identitätsbegriff, sondern für das Management der Identität, insofern es darum geht, das Verhalten an den antizipierten Normen der Anderen auszurichten, wie er in *Stigma* entlang der beschädigten Identität eindrucksvoll schildert.

Weiter greift Goffman, um gesellschaftliche Interaktionen zu beschreiben und zu analysieren, auf dramaturgisches Vokabular zurück und vergleicht in *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (im Original: *The Presentation of Self in Everyday Life* aus dem Jahr 1959) das gesellschaftliche Leben mit einem Theaterstück. Das Selbst wird innerhalb dieser Theatermetaphorik als Darsteller*in konzipiert und das Spielerische bzw. Dramaturgische sowie das ‚Wie‘ der Selbstpräsentation in der Situation stehen im Zentrum. Das „standardisierte Ausdrucksrepertoire“, welches jede Person „bewußt oder unbewußt“ anwendet,

109 Goffman unterscheidet in *Stigma* zwischen sozialer Identität, persönlicher Identität und Ich-Identität (Goffman 1972: S. 132). Soziale und persönliche Identität werden durch die „Definitionen anderer Personen“ (ebd.) hervorgebracht; dabei umfasst soziale Identität die Zuschreibungen, die wir aufgrund normativer Erwartungen in Bezug auf unser Gegenüber machen (vgl. ebd.: S. 10f.). Persönliche Identität geht von der Einzigartigkeit der*des Einzelnen aus, bezieht sich aber nicht auf das Innere, sondern auf die personenbezogenen Fakten, die über eine Person erhoben werden können (vgl. ebd.: S. 73f.). Hingegen ist die Ich-Identität „zuerst eine subjektive und reflexive Angelegenheit“ (ebd.: S. 132) und vermag zu fassen, was das Individuum empfindet und wahrnimmt, auch hinsichtlich seines Stigmas (vgl. ebd.: S. 132f.).

110 ‚Normale‘ und ‚Stigmatisierte‘ sind nicht als konkrete Personen, sondern als ein „Zwei-Rollen-Prozeß, in dem jedes Individuum an beiden Rollen partizipiert“ zu verstehen sowie als „Perspektiven“ zu begreifen (Goffman 1972: S. 170), die in sozialen Situationen hervorgebracht werden. Auch wenn Goffman diese Unterscheidung selbst entkräftet, ist diese Dichotomie – auch wenn sie der Schärfung des analytischen Blicks dient – problematisch, da diese dichotomen Beschreibungen reproduzierend verfahren und dadurch hierarchische Verhältnisse stabilisieren.

nennt Goffman „Fassade“ (Goffman 1983: S. 23 ff.). Damit verweist er auf den Umstand, dass es für gesellschaftliche Rollen ein schon vorgegebenes Repertoire an Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten gibt, die von den Darstellenden ausgewählt und ausgefüllt werden müssen (vgl. ebd.: S. 28). Goffman geht es hier aber nicht um den wahren Kern oder die Identität eines Selbst, die in irgendeiner Weise überspielt wird bzw. werden muss, um den Normen und Erwartungen der Anderen zu entsprechen. Vielmehr ist es sein Anliegen zu zeigen, dass die Präsentation und Inszenierung eines Selbst *immer* an den anderen Anwesenden oder anwesenden Anderen orientiert ist und diese Anderen eben sogar als grundlegend für die Inszenierung des Selbst angesehen werden können (vgl. ebd.: S. 35 f.).

Diese Orientierung an den Normen und Erwartungen wird besonders in der Unterteilung von Vorderbühne und Hinterbühne nachvollziehbar. Auf der Vorderbühne begegnen Darstellenden anderen, ebenso dem Publikum und hier geht es darum, den Eindruck von sich zu erwecken, dass sie sich den Normen entsprechend höflich und anständig verhalten. Die Orte, die zur Hinterbühne gezählt werden, sind weniger öffentlich. Auch wenn Goffman darauf hinweist, dass in der Gesellschaft bestimmte Orte, wie das Schlaf- und Badezimmer, den Status der Hinterbühne haben (vgl. ebd.: S. 113), sind mit dieser Bezeichnung nicht wirkliche Orte gemeint, sondern Momente beschrieben, an denen das, was nach außen und zur Aufrechterhaltung der Fassade zurückgehalten wurde, „in Erscheinung tritt“ (ebd.: S. 104). Entsprechend geht es bei Goffman um die Kontrolle der Hinterbühne, wobei durch abweichendes Verhalten letztlich in jeder Situation die Hinterbühne geöffnet werden kann (vgl. ebd.: S. 118). Doch gerade für das Zurückhalten der Hinterbühne kann spielerisches Geschick von Nöten sein, wenn es darum geht, das Gesicht zu wahren und öffentliche Beschädigungen zu vermeiden.

Hinsichtlich der Dichotomie zwischen Aufrichtigkeit und Unaufrichtigkeit pointiert Goffman in *Wir alle spielen Theater*:

„Wenn wir die unvorhersehbaren Gefährdungen, denen eine Darstellung ausgesetzt ist, und die Notwendigkeit, Solidarität mit den Darstellern zu üben und Distanz zum Publikum zu wahren, in Rechnung stellen, können wir sagen, daß ein stures Unvermögen von der eigenen Sicht der Wirklichkeit abzuweichen, unter Umständen die Darstellung gefährden kann. Manche Darstellungen werden durch grundsätzliche Unehrlichkeit, manche durch vollkommene Aufrichtigkeit zum Erfolg; aber im allgemeinen trifft für den Darsteller keines dieser beiden Extreme zu, und vielleicht ist auch keines von ihnen dramaturgisch empfehlenswert“ (ebd.: S. 66).

Explizit weist Goffman in *Techniken Imagepflege* (1975) ein starkes Verständnis von Identität zurück, dass auf einem wahren, inneren Kern im Selbst gründet. Mit dem Begriff des Images blickt er wieder von den Anderen aus gesehen auf die Einzelnen

und stellt die gegenseitige Abhängigkeit der Akteur*innen heraus. Unter „Image“ versteht er einen positiven sozialen Wert, den Akteur*innen über bestimmte Verhaltensstrategien und sozial anerkannte Eigenschaften erwerben und die in ein positives Selbstbild münden, das von anderen übernommen werden kann (Goffman 1975: S. 10). Allerdings ist das Image fundamental von den anderen abhängig und „eine Anleihe von der Gesellschaft“ (ebd.: S. 15), das gepflegt werden muss, um aufrechterhalten zu werden. Eben weil eine Beschädigung des Gegenübers bspw. durch eine Bloßstellung sich ebenso beschädigend auf das eigene Image auswirkt, erklärt Goffman die Aufeinanderbezogenheit der Akteur*innen:

„Da jeder Interaktionsteilnehmer, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, bemüht ist, sein Image und das der anderen zu wahren, entsteht wie selbstverständlich eine stillschweigende Kooperation“ (Goffman 1975: S. 35).

Die Beziehungen zwischen anerkannten Verhaltensregeln und Image üben folglich einen sozialen Zwang aus und „machen aus jedem Menschen seinen eigenen Gefängniswärter“ (ebd.). Am Aspekt der Rücksichtnahme – als anerkanntem Wert – verdeutlicht Goffman die Abhängigkeit der jeweiligen Images:

„[...] man erwartet von ihm [dem Mitglied einer Gruppe, AO], daß er sich bis zu einem gewissen Grad bemüht, die Gefühle und das Image anderer Anwesender zu schonen, und zwar freiwillig und spontan auf Grund emotionaler Identifikation mit den anderen und ihren Gefühlen. Infolgedessen möchte er nicht Zeuge sein, wenn andere ihr Image verlieren. [...] Bringt jemand es fertig, der Erniedrigung anderer zuzusehen, und dabei kühl zu bleiben, dann bezeichnet man ihn in unserer Gesellschaft als ‚herzlos‘, genauso wie man von einem, der gefühllos dabeisteht, wenn er sein eigenes Image verliert, sagt, er sei ‚schamlos‘“ (Goffman 1978: S. 15 f., [sic!]).

Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Goffmansche Zugriff auf das Phänomen der Ironie aussichtsreich, insofern ich mich mit unmittelbarer Interaktion beschäftige. Der rahmentheoretische Verweis auf Modulationen und den Redestatus stellen Ankerpunkte dar, ein analytisches Gespür für die wechselseitige Orientierung der Akteur*innen an den antizipierten Erwartungen und Normen der Anderen in der Situation zu entwickeln, ohne dabei die Komplexität zu reduzieren. Vielmehr liefert Goffman hier ein sensibilisierendes Instrumentarium, um auf Aushandlungsprozesse in sozialen Situationen zu blicken. Insbesondere im Feld Schulunterricht handelt es sich um eine Kommunikation und Interaktion *zwischen vielen und vor vielen* und in diesem Sinne laufen die Geschehnisse immer vor einem Publikum ab, welches aber stets in Bewegung ist, insofern jede*r potenziell aufgerufen, drangenommen werden und somit von der Position der Zuschauenden zur Darstellenden und umgekehrt wechseln kann. Entsprechend sind die anderen Anwesenden, auch wenn sie im konkreten Moment weniger

direkt adressiert sind, nicht nicht involviert, sondern qua Anwesenheit mitadressiert. Nicht nur weil sie angerufen sind, sich als Schüler*innen zu beteiligen und mitzuarbeiten, sondern auch, weil sie eben damit rechnen müssen jederzeit direkt adressiert bzw. drangenommen zu werden. Neben dieser Graduierung von Beteiligung ist für eine Forschung zu Ironie die Gefährdung und Pflege des Images sowie die wechselseitige Abhängigkeit der jeweiligen Images voneinander ein wichtiger Anknüpfungspunkt (vgl. Samermit/Samermit 2020), da das durch Ironie erzeugte Lachen jemanden – mitunter auch auf eine bissige Weise – vorführt und die ironisierende Person sich auch im Akt des Ironisierens als jemand Spezifisches zeigt. Da die Perspektive des Images ebenso die Vielstimmigkeit schulischer Interaktionsformen fokussiert, werde ich im Folgenden die Verbindung von Ironie und Image im schulischen Raum ins Zentrum rücken.

3.3.3 Ironie, Image, Schule

Dass die Imagepflege im Sinne Goffmans für die Analyse unterrichtlicher Interaktion eine aufschlussreiche Perspektive bietet, haben insbesondere auch ethnografische Arbeiten aus dem Kontext Prüfung und Leistungsbewertung herausgestellt (vgl. Meier 2011; Ricken/Otzen 2023; Meer 1998, 2019). Für den Fall der schulischen Leistungsbewertung schreibt Michael Meier von „Image-Praktiken“, womit er jene lehrer*inseitigen Praktiken bezeichnet, mit denen Lehrer*innen trotz schlechter schulischer Leistungen das Bild einer* guten Schüler*in/eines guten Schülers * wahren (vgl. Meier 2011: S. 76). Unter dieser Perspektive von Image verlieren Prüfungen nicht ihre machtvollen Aspekte, aber es wird sichtbar, dass diese Praktiken des Prüfens und Bewertens nicht ungebrochen erscheinen. So bietet die Imagepflege als eine Perspektive auf unterrichtliche Interaktionen eine Möglichkeit, selbst in so hierarchisch strukturierten Praktiken des Bewertens und Prüfens, die Abhängigkeit der Beteiligten voneinander zu beschreiben und scharf zu stellen, da das Image der Prüfenden/Lehrenden eben auch davon abhängt, wie sie das Image der Lernenden sichern oder beschädigen. Anders ausgedrückt, die Beschädigung des Gegenübers kann auch mit ‚Kratzern‘ auf Seiten der Person einhergehen, die sich lustig macht, zu streng bewertet oder vor den anderen unangenehm auffällt. Lehrpersonen stehen also vor der Herausforderung, sich auch in disziplinierenden Praktiken so zu zeigen, dass ihr Image nicht geschädigt wird. Auch lehrer*inseitige Entschuldigungen für ungerechtes Bewerten und unfaire Handlungen, lassen sich damit als ein Versuch lesen, das Image reparieren zu wollen und so vor Zeug*innen den Fehler einzugestehen oder die eigentlich gute Absicht dahinter zu bekräftigen.¹¹¹

111 Wobei das, wofür sich Lehrer*innen entschuldigen müssen als zeitlich, historisch oder lernkulturbedingt und von der sozialen Positionierung der Lehrperson abhängt. So

Wichtig für die beobachtete Konstellation erscheint mir zudem der Umstand, dass die Schüler*innen eben nicht nur als Schüler*innen, sondern auch als Mitschüler*innen und Peers adressiert sind (vgl. Breidenstein 2008). Gerade die Positionierung in der Peer-Group und als Teil der Peer-Group macht es erforderlich, dass die Differenz zu den Lehrpersonen immer wieder hervorgebracht werden muss (vgl. Breidenstein/Kelle 2002: S. 321 f.). Genauer stellen Georg Breidenstein und Helga Kelle heraus, dass Schüler*innen mindestens doppelt adressiert sind und sie durchaus den Hauptdiskurs des Unterrichts nutzen können, um mehrdeutige Bemerkungen zu streuen, die von den Peers, aber nicht von den Lehrpersonen verstanden werden (vgl. ebd.: S. 327). Weiter gehört es, wie Laura Fuhrmann mit Verweis auf Breidenstein pointiert, zum Schüler*in-Job dazu, sich von den Anforderungen des Unterrichts zu distanzieren, in dem Sinne, dass man seiner Verpflichtung nachkommt, allerdings ohne sich vollends mit diesem Job zu identifizieren oder ihn kritisch zu hinterfragen (vgl. Fuhrmann 2022: S. 51; Breidenstein 2006: S. 10f.) Diese „*doppelte Adressatenschaft*“ (Breidenstein/Kelle 2002: S. 327, Hervorh. im Original) als Peer und als Schüler*in kann mitunter sehr herausfordernd sein, da hier zu Tage tritt, dass der „Eigensinn der Peerkultur“ (Helsper 2009: S. 74) mit dem Unterrichtsgeschehen konkurriert und damit eine weitere Anerkennungsordnung darstellt, die der normativen Ordnung des Unterrichts widerspricht. Diese miteinander „konfligierenden Anerkennungsordnungen“ (Kuhlmann/Otzen 2023: S. 218) werden insbesondere in Situationen von Disziplinierungen nachvollziehbar, wenn Schüler*innen Lehrpersonen durchaus (auch auf ironische Art und Weise) widersprechen und so „Pluspunkte“ (Goffman 1975: S. 30) vor den Peers sammeln, wenn sie sich lustig oder schlagfertig zeigen und die Lehrperson auflaufen lassen.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass diese Goffmansche Perspektive für eine subjektivierungsanalytische Betrachtung von Ironie aufschlussreich ist, da sie die Komplexität und Mehrfachadressiertheit in den sozialen Situationen scharfstellt. Wie in der Analyse noch herausgestellt wird, kann gerade die „Imagepflege“ (Goffman 1975) als ein Grund für die Verwendung von Ironie gedeutet werden.

Auch wenn das Image als Kristallisationspunkt begriffen werden kann, an dem sich die wechselseitige Verwiesenheit der Beteiligten zeigt, beschränkt sich diese Perspektive doch nur auf die konkrete Situation. Wie in Kapitel 2 schon ausführlich dargelegt, gehe ich u. a. in Anlehnung an die Arbeiten Butlers von subjektkonstituierenden und -stiftenden Effekten der Ansprache aus. Um die ‚Macht der Ansprache‘ auch dezidiert in der folgenden Untersuchung zu berücksichtigen und analytisch fassen zu können, werde ich im Weiteren ein Verständnis von

können gewisse Formen der Disziplinierung ganz klar als ein Scheitern oder gar als ein Verstoß der Lehrperson bezeichnet werden, die eine Beschwerde von Eltern oder andere Folgen nach sich ziehen kann. Andere disziplinierende Akte hingegen werden gesellschaftlich als weniger problematisch eingestuft und schulintern als gängige Praxis abgesichert oder auch mit der persönlichen Art der jeweiligen Lehrperson gerechtfertigt.

„Adressierung“ ins Zentrum rücken und zeigen, wie mit diesem Begriffsverständnis sowohl die situative und fragile Gerichtetheit als auch die machtvolle Strukturiertheit der schulischen Interaktion herausgearbeitet werden kann, um im Anschluss daran eine adressierungsanalytische Herangehensweise vorzustellen.

3.4 Ironische Adressierungen analysieren

Wie angekündigt argumentiert dieser Teil für eine subjektivierungsanalytische Untersuchung von Ironie und widmet sich in diesem Zusammenhang zunächst dem Begriff der „Adressierung“ (3.4.1). Im Anschluss an eine begriffliche Annäherung geht es mir neben den sprach- und interaktionsbezogenen Aspekten auch darum, die erziehungstheoretisch bedeutsamen Implikationen von „Adressierung“ herauszustellen. Zudem ist es das Anliegen dieser Auseinandersetzung ein subjektkonstituierendes Verständnis von Adressierung ins Zentrum zu rücken und in diesem Zuge „Adressierung“ als ein Strukturmoment pädagogischer Praktiken (vgl. Balzer/Ricken 2010: S. 73 ff.) einerseits und andererseits auch analytisch als eine erziehungswissenschaftliche, machtkritische und-sensible Perspektive auf pädagogisches Handeln zu bestimmen (3.4.2). Im Anschluss daran werde ich ein Verständnis von ironischen Adressierungen im Spannungsfeld der verletzenden und empowernden Aspekte entfalten (3.4.3). Die beiden letzten Teile bereiten die Analyse in methodologischer und methodischer Hinsicht vor, insofern hier zunächst die Adressierungsanalyse als ein Zugang subjektivierungsanalytischer Forschung in ihren Grundzügen sowie deren Potenzial hinsichtlich der Analyse von Ironie dargestellt wird (3.4.4). Wie das Ziel, subjektivierende Logiken in Re-Adressierungen zu untersuchen in erkenntnisleitende Fragen übersetzt ist, wird zum Ende dieses Kapitels anhand der adressierungsanalytischen Heuristik verdeutlicht (3.4.5).

3.4.1 Adressierung: begriffliche und formale Bestimmungen

Etymologisch betrachtet ist der Begriff der „Adressierung“ verwandt mit den Bezeichnungen „Adresse“, „Adressat*in“ und „adressieren“, die alle ihre Wurzeln in den lateinischen Vokabeln *dirigere* (gerade richten, ausrichten) und *ad* (hinzu) sowie in dem französischen Verb *adresser* (etw. an jmd. richten) haben (Kluge 2011: S. 17).¹¹² Ein Blick ins Wörterbuch verrät weiter, dass die lexikalische Bedeutung von Adressierung sowohl die „Angabe einer Adresse“ als auch das „Einbeziehen und Berücksichtigen einer Person, Personengruppe oder eines Sachverhaltes“

112 Teile dieses Kapitels gehen auf gemeinsame Vorarbeiten mit Nadine Rose zurück (vgl. hierfür Otzen/Rose 2022, 2021).

umfasst (vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache o. J.).¹¹³ Entsprechend dieser Herleitungen und Bedeutungen ist es naheliegend, Adressierung im weitesten Sinne als einen kommunikativen Akt zu verstehen, über den sich eine Person einer anderen zuwendet und sich darüber im weitesten Sinne mitteilt und verortet. Doch damit aus einer einzelnen (An-)Rede überhaupt ein Dialog oder ein Gespräch werden kann, muss sich „das Gegenüber angesprochen und damit zu einer Reaktion verpflichtet“ (Hartung 2001: S. 1348) fühlen: „Diese Aufgabe wird als Adressierung bezeichnet und muß für jede Äußerung gelöst werden, wenn ein Gespräch nicht zum Erliegen kommen soll“ (ebd.). Dabei werden in der linguistischen Pragmatik drei Ebenen im „Adressierungsverfahren“ unterschieden (vgl. im Folgenden ebd.: S. 1349 ff.), die in ihrem Zusammenwirken eine Person auf eine spezifische Weise adressieren: Die Ebene der (1) *Körperorientierung* (ebd.: S. 1350) stellt dabei die Wichtigkeit des Blickkontakts, der Mimik und Gestik der Interagierenden heraus, die (2) *sprachlichen Adressierungsformen* (ebd.: S. 1351), die in der Konversationsanalyse auch als „terms of address“ (Schegloff 1968: S. 1080) bezeichnet werden, fokussieren das *Wie* der Anrede (bspw. Namen, Pronomen, Titel) während die (3) *Äußerungsgestaltung* (Hartung 2001: S. 1352) den sprachlichen Stil sowie das sprachliche Register (z. B. Slang, Dialekte) umfasst. Entscheidend für dieses gesprächsanalytische Verständnis von Adressierung ist Martin Hartung zufolge, dass sich Sprecher*innen über die Ansprache „unvermeidlich in ein Verhältnis“ zu den anwesenden Gesprächsteilnehmer*innen setzen und sich in der Art und Weise der Adressierung „immer schon die soziale Beziehung“ zwischen den Beteiligten ausdrückt (ebd.: S. 1349). Dass diese Verhältnissetzung aber nicht immer eindeutig anhand der Äußerung zu rekonstruieren ist, hat Hartung mit dem Begriff der „Mehrfachadressierung“ (ebd.: S. 1352) deutlich gemacht, indem er vermerkt, dass einerseits aufgrund von „[i]ndividuellen Voraussetzungen des Verstehens“ und der „grundsätzlichen Ambiguität des Geäußerten“ (ebd.) eine Adressierung durchaus anders als gemeint verstanden werden kann. Andererseits sind aber gerade in Gruppen nicht alle Beteiligten gleichsam direkt adressiert, so dass sich der Sinngehalt der Äußerung für die jeweils Beteiligten unterscheidet (ebd.: S. 1352 f.).

Wie oben bereits beschrieben, hat Erving Goffman auf diese prinzipielle Gerichtetheit von Interaktionsakten und auf die durchaus differierenden Beteiligungsrollen in sozialen Situationen aufmerksam gemacht. In dieser Lesart ist es die Kernaufgabe jedes Interaktionsteilnehmenden die Erwartungen der anderen Anwesenden zu antizipieren und das eigene Verhalten an diesen auszurichten. Interaktionsakte erscheinen hier als kooperatives Geschehen, insofern es in der

113 Drittens bezeichnet Adressierung als ein Fachbegriff der Telekommunikations- und Informationstechnik die „Angabe des Ortes, an dem bestimmte Daten gespeichert sind“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache o. J., <<https://www.dwds.de/wb/Adressierung>>, Zugriff am: 15.02.2021)

sozialen Situation maßgeblich darum geht, imageschädigendes Verhalten zu vermeiden (vgl. Goffman 1975: S. 16 f.). Neben dieser Kooperativität hat Goffman in seinen Arbeiten zum *Footing* (Goffman 1979: S. 8) herausgestellt, dass die Interagierenden sich gegenseitig signalisierten, wie sie die soziale Situation begreifen und wen sie als *ratified participant* oder *bystander* explizit oder implizit verstehen und als solche dann auch (nicht, implizit oder explizit) (mit-)adressieren (vgl. ebd.). Vor diesem interaktionistischen Horizont erscheinen mit Goffman und Hartung Adressierungen als ein mehrfach-rekursives Geschehen, in denen sich die jeweiligen Beteiligten zueinander sowie zu der Situation in ein Verhältnis setzen und dieses entsprechend deuten.

Neben einem Verständnis von ‚Adressierung‘, welches das Initiieren und Aufrechterhalten von Gesprächen fokussiert, verweist dieser Begriff auch auf einen Aspekt, der für pädagogisches Handeln als grundlegend veranschlagt werden kann: Erzieherisches Handeln ist beinahe überall als ein in *doppelter Hinsicht gerichtetes Handeln* konzipiert worden. Einerseits als ein Handeln, das insofern gerichtet ist, als es einen Sinn oder einen Zweck verfolgt. Und andererseits ist pädagogisches Handeln als ein die*den Andere*n adressierendes Handeln zu deuten, bei dem das Gegenüber meist als entwicklungsbedürftig und gleichzeitig entwicklungsfähig entworfen wird. Letztlich wird für pädagogisches Handeln vorausgesetzt, dass sich neben abstrakten Zielen auch eine oder mehrere konkrete Adressat*innen bestimmen lassen und es ist ebendiese adressierende Ausrichtung, die dieses Handeln als pädagogisch (motiviert) erscheinen lässt (vgl. Otzen/Rose 2022: S. 15 f.).

Auch wenn ‚Adressierung‘ zumindest von der Alltagspraxis her als ein wichtiges Merkmal pädagogischen Handelns bezeichnet werden kann, ist ‚Adressierung‘ in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen eher ein junger Begriff, der in den letzten fünfzehn Jahren über Anerkennungs- und Subjektivierungstheoretische Studien in deutschsprachige Debatten Einzug gehalten hat (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken 2009). Dabei wird der Begriff der Adressierung dazu genutzt, die Vorstellung eines subjektkonstitutiven Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehens zu konkretisieren und auf einen auch für empirische(s) Arbeiten anschlussfähigen Begriff zu bringen, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird (vgl. Otzen/Rose 2022).

3.4.2 Adressierung: subjektivierungstheoretische Wendung

In Abgrenzung zu einem verbreiteten Verständnis von Anerkennung als (nachträglicher) Bestätigung und Wertschätzung einer Person wird insbesondere im Anschluss an Judith Butlers subjektivierungstheoretische Überlegungen der machtanalytisch ambivalente sowie produktive Zug jedes Anerkennungsgeschehens hervorgehoben: Anerkennungsakte, verstanden als Akte, die ein Gegenüber

als ‚Jemand‘ bereits voraussetzen, sie*ihn als entsprechend gelesene*n ‚Jemand‘ bestätigen oder vielleicht sogar konkret benennen, wirken performativ. Sie stiften und schaffen damit erst diejenige Instanz, die in der Regel als bereits vorgängig und zugrundeliegend gedacht wird: die des (handlungsfähigen) Subjekts. Der Subjektivierungsprozess, die performative Stiftung eines Subjekts durch dessen ‚Adressierung‘, durch dessen Ansprache oder Benennung durch andere, wird bei Butler als diskursiv vermittelter Vorgang gedacht, für den das Althusser'sche Modell der Anrufung Pate steht: Zurichtung und Stiftung des Subjekts im Sinne einer normativen Ordnung, beispielsweise einer heteronormativen Geschlechterordnung, fallen hier gewissermaßen in eins und vollziehen sich über spezifische Ansprachen, zum Beispiel als „Mädchen“ (vgl. Butler 1997: S. 29). Solche Ansprachen wirken, so Butler, gerade aufgrund ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz subjektivierend und stellen damit eine performative Normalisierungspraxis dar (vgl. exemplarisch: Rose 2012; Koller/Rose 2012). Allerdings verweist Butler ebenso darauf, dass der Erfolg der Anrufung auf eine *Umwendung*, d.h. eine antwortende Geste auf Seiten der angesprochenen Personen, angewiesen ist und dass Normen, um sich als solche überhaupt zu stabilisieren, wiederholt werden müssen. Dies impliziert, dass Anrufungen das Subjekt zwar zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen in Form einer *Antwort anhalten* und auch gewisse Antwortmöglichkeiten nahelegen oder ausschließen. Allerdings können diese Anrufungen, da sie die Möglichkeit der „Dis-Identifikation“ (Butler 2014: S. 186) mit sich führen, nicht vollständig festlegen, *wie* die Antwort konkret *ausfällt* (vgl. Butler 2006: S. 221–248). Es ist die Frage nach dem *Wie* des Antwortens, die sich als besonders relevant erweist, um Handlungsfähigkeit eines dezentrierten Subjekts denken zu können. Das Modell der Anrufung illustriert, dass und wie die Genese eines Selbst auf fundamentale Weise von diskursiv distribuierten und von konkreten Anderen aufgerufenen Normen (und Namen) abhängig ist, ohne dabei eine ‚richtige‘ Festlegung garantieren zu können. Da Menschen bereits schon vor ihrer Geburt „einer Sprache und einer Reihe von Zeichen ausgeliefert“ sind (Butler 2003: S. 85 f.), so argumentiert Butler, erweist sich ihre soziale Existenz als einer sozialen Ansprache und Benennung bedürftig. Diese Hinweise verdeutlichen, warum sich der Subjektstatus eines Menschen grundsätzlich ihrer*seiner Adressabilität, der Zugänglichkeit für soziale Ansprachen und Zeichen, verdankt. Entsprechend verallgemeinert Butler das Modell der subjektivierenden Anrufung mit dem Verweis auf eine grundlegende „Struktur der Adressierung“ (ebd.: S. 68). Eine solche markiert den Umstand, dass jeder Mensch andere Menschen notwendig adressieren muss und sich gleichsam als von anderen adressiert vorfindet.

Vor diesem performativitäts- und subjektivierungstheoretischen Horizont haben Nicole Balzer und Norbert Ricken für die Erziehungswissenschaft vorgeschlagen, „Adressierungen als Anerkennungsakte“ zu verstehen und andersherum „Anerkennung als ein spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen

Kommunikation und Praktik zu identifizieren“ (Balzer/Ricken 2010: S. 75, 73). Diese performative Wendung von Anerkennung als derart grundlegendes, subjektivierendes Phänomen hat die Frage nach ‚Adressierungen‘ in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen explizit herausgefordert, da sich nämlich die Fragen nach Anerkennung und Adressierung weg von der Frage, ob jemand nun wertschätzend oder abschätzig angesprochen wird (vgl. Ricken 2013a: S. 92; Reh/Ricken 2012: S. 42), hin zur Frage, ob und wie „man überhaupt angesprochen wird“ verschoben haben (Balzer/Ricken 2010: S. 75). Genauer steht nun die Frage im Zentrum, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und zu wem man dadurch von wem und vor wem gemacht wird“ (Ricken 2013a: S. 92; vgl. ähnlich auch: Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012).

Angesichts dieser theoretischen Grundlegung erscheinen mir zwei Anknüpfungspunkte bedeutsam, auf die ich im Folgenden eingehen möchte. Erstens möchte ich kurz darstellen, dass ein subjektkonstituierendes Verständnis von Adressierung mit grundlegenden Überlegungen einer sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft korrespondiert und insbesondere an Fragen pädagogischer *Ethik und Verantwortung* anschließt (1). Zweitens möchte ich dafür argumentieren, diese subjektivierungs- und anerkennungstheoretische Konzeption von Adressierung als eine *machtsensible und -analytische Perspektive auf soziale und pädagogische Praxis* zu verstehen. Da mit diesem Verständnis von ‚Adressierung‘ sowohl die verletzenden Aspekte der Ansprache als auch widerständige Aneignungsprozesse in den Blick geraten, ist eine empirische Wendung von Adressierung naheliegend, die für die Untersuchung von Ironie in der Schule vorgeschlagen wird (2).

(1) Adressierungen als subjektkonstituierend zu verstehen, beschreibt den Umstand, dass Menschen nicht von vornherein Subjekte sind, sondern über bestimmte Adressierungen erst sukzessive zu Subjekten (gemacht) werden. Diese Perspektive auf Adressierung ist es, die einen Grundgedanken sozialtheoretischer Erziehungswissenschaft berührt: „Sozialität als Grundmodus menschlicher Existenz verweist darauf, daß das Ich immer schon durch andere mitkonstituiert ist“ (Meyer-Drawe 1996: S. 94) und „Menschen sich von anderen her erlernen“ und sich nicht aus sich selbst heraus entwickeln (Ricken 2010: S. 29). Weiter findet dieses Verständnis von ‚Adressierung‘ auch in den erziehungsphilosophischen Überlegungen Jan Masscheleins ein Echo, der in Anschluss an Hannah Arendt „Handeln als eine *Antwort* auf die Tatsache der Geburt“ (Masschelein 1996: S. 177) begreift und damit auf einen generationalen Kontext ausweitet. Dabei lässt sich Handeln hier nicht als Ausdruck einer Identität verstehen, vielmehr legt Masschelein mit Arendt eine radikale Auffassung von Intersubjektivität zugrunde, die Pluralität als Bedingung anführt, unter der Handeln überhaupt erst möglich wird. Handeln ist im Kontext von Pluralität als „Zusammenhandeln“ (ebd.) zu begreifen und damit immer „eine Antwort auf eine Frage, die von

einem anderen ausgeht“ (ebd.: S. 178 f.). Die Notwendigkeit der Antwort gründet darauf, dass die*der Andere – wie Masschelein mit Emmanuel Lévinas argumentiert – uns unmittelbar durch ihr*sein Antlitz zu einer Antwort zwingt. Der Anspruch der*des Anderen, der uns zur Antwort verpflichtet, ist es, der uns miteinander verbindet und uns in Verantwortung stellt. Wir sind nicht über einen „Einheitsgrund“ (ebd.: S. 179) miteinander verbunden, sondern darüber, dass wir uns wechselseitig über Frage und Antwort oder über Adressierung und Re-Adressierung, aufeinander beziehen müssen. Dieser Aspektes des gegenseitigen Ausgesetzt- und aufeinander Verwiesen-Seins aktualisiert auch grundlegende Fragen der Verletzbarkeit (vgl. Janssen 2018) und führt zu einer Deutung von pädagogischer Verantwortung, die „die menschliche Bezogenheit“ beschreibt sowie den Umstand „in irgendeiner Weise eine Bedingung des Anderen und dessen Werden zu sein“ (Kuhlmann/Ricken 2019: S. 242). Im Anschluss an Nele Kuhlmann und Norbert Ricken drückt sich dieses verstrickte Verantwortungsgefühl in dem paradoxen Gefühl „des ‚Nicht-Wissen-Können‘, aber ‚Antworten-Müssen‘“ aus (ebd.). Verantwortliches Handeln bedeutet den beiden Autor*innen zufolge „immer auch die Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Tuns auf das Sein und Werden Anderer im Wissen um die Unmöglichkeit einer kausalen Einwirkungslogik in die ethische Reflexion miteinzubeziehen“ (ebd.).

(2) Zweitens akzentuiert das anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Verständnis von ‚Adressierung‘ eine dezidiert machtanalytische bzw. machtsensibilisierte Perspektive. So erinnert die Idee der ‚Adressierbarkeit‘ an die machtvollen Aspekte von grundsätzlicher Verletzlichkeit und spezifischer Diskriminierung durch die Ansprache (vgl. Butler 2003). In der Ansprache wird das Subjekt als solche nicht nur hervorgebracht, sondern auch immer auf eine Position verwiesen. Diese performative Hervorbringung von Positionierungen bedeutet gleichzeitig, dass andere mögliche Positionierungen eingeschränkt und verunmöglicht werden. Aus diesem Grund müssen Adressierungen als Sprechakte begriffen werden, die nicht nur performativ Wirklichkeit(en) stiften, sondern auch auf machtvolle Weise an bestehende gesellschaftliche Differenzordnungen anknüpfen, diese bestätigen und (re-)produzieren. Die Gewaltförmigkeit sprachlichen Handelns (vgl. Herrmann et al. 2007; Kuch/Herrmann 2010) wird auch erziehungswissenschaftlich dahingehend diskutiert, dass gerade pädagogische Settings, wie die Schule, in der Art und Weise, wie sie adressieren, an der Reproduktion gesellschaftlicher Differenzordnungen und den damit verbundenen Hierarchisierungen und Ausschlüssen beteiligt sind (vgl. Heinemann/Khakupour 2019). Die kritische Stoßrichtungen dieser Beiträge liegt im Benennen und Problematisieren bestehender Sprachregelungen – wie bspw. „Deutsch in allen Fächern“ (Dirim/Knappik 2018: S. 227).

Darauf, dass die Art und Weise, wie wir uns begegnen, aufeinander beziehen und gegenseitig ansprechen, grundsätzlich von den sozialen und politischen Netzwerken abhängig ist, hat wiederum Judith Butler nachdrücklich hingewiesen.

Butler zufolge strukturieren die Normen der Geschlechtsidentität nicht nur unser Selbstverständnis, sondern Adressierungen und Bezugnahmen, die an uns herangetragen werden, vermitteln ganz grundlegend, welche Körper überhaupt als aner kennbar, ganz konkret als menschliche und schützenswerte und betrauerbare Körper, gelten können (Butler 2010: S. 57). Vor dieser diskursiven Folie sind selbst unsere Gefühle nicht die „eigenen“ (ebd.: S. 54). Vielmehr gehen auch diese auf unsere Verwobenheit in Diskursen zurück, die uns nahelegen, wovon wir uns angesprochen fühlen, was uns nahe geht und wie wir über welche Leben trauern (ebd.: S. 55). Folglich verweist die Frage danach, wer dann überhaupt und auch auf welche Art und Weise als spezifisches Subjekt angesprochen wird, immer auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die das Zusammenleben strukturieren. Da diese Machtverwobenheit des Sprechens gerade für Ironie bedeutsam erscheint, wende ich mich im Folgenden der diskursiven Vielschichtigkeit ironischer Adressierungen zu.

3.4.3 Ironische Adressierungen

Der Hinweis, dass sowohl die Art und Weise *wie* wir uns gegenseitig ansprechen als auch die Frage danach *wovon* wir uns angesprochen fühlen, von den sozialen gesellschaftlichen Verhältnissen abhängig ist, scheint mir im Hinblick auf Ironie überaus wichtig. Wer verwendet Ironie? Wer versteht welche Ironie? Wo ist Ironie legitim? Worüber wird gelacht? Wofür wird (im Nachhinein) (keine) Scham empfunden? All diese Fragen deuten an, dass es sinnvoll ist, Ironie als ein diskursiv vielschichtiges Phänomen zu begreifen, was ich zunächst entlang dreier Punkte verdeutlichen möchte: (1) Erstens knüpft sich das hier skizzierte diskursive Verständnis von Ironie an ihre *Historizität* und *Generationalität*. Damit meine ich nicht in erster Linie, dass das, was unter Ironie verstanden wird, sich (ge)wandelt (hat). Es geht mir darum, zu zeigen, dass ironische Äußerungen, um als solche zu gelten und verstanden zu werden, dem sprachlichen Wandel unterliegen, und sich auf einen, im weitesten Sinne, geteilten diskursiven Horizont beziehen müssen, um kommunikativ erfolgreich zu sein. Alltagsweltlich tritt dieser Umstand ein, wenn die ältere Generation die Scherze der Jüngeren nicht versteht und umkehrt, wenn die Jüngeren die ironischen Kommentare der Älteren nicht erkennen oder bestimmte Anspielungen nicht verstehen können, da sie die dazugehörigen Erfahrungen gar nicht machen konnten. Auch lässt sich der Fall beobachten, dass sich die Grenzen des Sagbaren verschieben und dass bestimmte Ausdrücke, die gesellschaftlich als Witze anerkannt waren (auch wenn sie immer diskriminierend waren), nun diskriminierende Äußerungen und entsprechend nicht mehr legitim(ierbar) sind. (2) Zweitens weisen Ironie und auch andere Formen scherzhaften Sprechens eine *Habitus- und Feldspezifität* auf. So schreibt Didier Eribon in *Rückkehr nach Reims*, dass er im Laufe seiner Bildungskarriere sein

klassenspezifisches Sprechen ablegen und ein neues Sprechen erlernen musste (vgl. Eribon 2016: S. 98 f.; vgl. Sternfeld 2019: S. 41). In ähnlicher Weise bezieht sich Annie Ernaux in ihrem Buch *Der Platz*, in dem sie über ihren Vater schreibt, explizit auf Ironie als ein dezidiert bildungsbürgerliches Phänomen. Konkret beschreibt sie Ironie in Abgrenzung zu anzüglichen Witzen als eine distinguierte Art des Sprechens, die sprachliches Geschick erfordert und aufgrund der vielgestaltigen Wissensbezüge arrogant wirken kann (Ernaux 2020: S. 54, 80). Dass die Vorlieben für gewisse Scherzkommunikation sowie die Art und Weise des Scherzens innerhalb der Gesellschaft jedoch differieren (und sich auch gegenseitig degradieren), zeigt auch der spezifische Adressat*innenbezug verschiedener Comedy- und Kabarett-Formate.¹¹⁴ (3) Drittens erscheint mir die Frage der *Positionalität* entscheidend, und damit meine ich den Aspekt, wer von welchem Standpunkt eigentlich wen ironisieren kann und wessen Ironie überhaupt Gehör findet. Hiermit soll nicht vernachlässigt werden, dass die Wirkmächtigkeit einer Äußerung gerade auch von ihrer sozialen Position abhängig ist.¹¹⁵ Auch wenn poststrukturalistische und performativitätstheoretische Lesarten das widerständige Potenzial von Ironie sichtbar machen, welches sich eben auch gegen hegemonale Ordnungen wendet, soll hier nicht außer Acht gelassen werden, dass Ironie in vielerlei Hinsicht eine Dominanzgeste darstellen kann, gerade wenn ‚im Namen der Ironie‘ auch machtvollen und verletzenden Akte begangen und Kontexte aufgerufen werden, die Herrschaftsverhältnisse und Differenzordnungen reproduzieren (vgl. Colebrook 2004; Hutcheon 1994).

Indem dieses Verständnis von Adressierung der situativen Gerichtetheit der Ansprache Rechnung trägt und dabei von der unweigerlichen diskursiven Verwobenheit des sprachlichen Handelns ausgeht, sensibilisiert sie für die subjektivierende Wirkmächtigkeit der Ansprache im Hinblick auf die Reproduktion gesellschaftlicher und geschlechtlicher Machtverhältnisse. Ebenfalls im Anschluss an Butler verweist ‚Adressierung‘ in dieser Perspektive notwendig auf ‚Re-Adressierung(en)‘; sodass die Zwischenräume, die sich in dem rekursiven Antwortgeschehen ergeben, in den Blick geraten. Es sind die Bedeutungsverschiebungen zwischen Adressierungen und Re-Adressierungen, die Momente von Widerstand und Handlungsfähigkeit bergen und diese hervorheben. Insbesondere sind hier Momente zu nennen, in denen auch diskriminierende Adressierungen angeeignet werden. Beispielsweise schildert Stefan Wellgraf in seiner ethnografischen Studie *Hauptschüler* eindrücklich, wie Jugendliche die negative Benennung als Hauptschüler sich ironisch aneignen und dabei recht spitzfindig zum Ausdruck

114 An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass sich diese Formate in ihren Parodien durchaus aufeinander und ihr eigenes Publikum beziehen und somit feine Geschmacksunterschiede bezüglich des Humors hervorbringen und verfestigen.

115 Die eurozentrischen Wurzeln und Lesarten von Ironie sollten an dieser Stelle nicht vergessen werden, schließlich dominieren, wie im Kapitel zu Ironie dargestellt, antike und europäische Deutungsfiguren das Konzept der Ironie sowie die Praxis des Ironisierens.

bringen, dass sie sich über die Art und Weise, wie sie gesellschaftlich und medial dargestellt werden, lustig machen können (vgl. Wellgraf 2012: S. 218 ff.), was Wellgraf als „Form des Zurechtfindens in ungleichen Machtverhältnissen“ deutet (ebd.: S. 220).

Vor diesem aufgezeigten Hintergrund soll für empirische Untersuchungen im schulischen Kontext ein solches Verständnis von ‚Adressierung‘ dafür sensibilisieren, wie in actu, bspw. über Praktiken des Bewertens und Korrigierens, gesellschaftliche Macht- und Normbezüge aufgerufen und reproduziert werden und wie andererseits aber auch institutionelle, schulische Anrufungen unterlaufen und angeeignet werden können.¹¹⁶

Adressierungsprozesse werden in dieser subjektivierungstheoretischen Perspektive zu einem Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Forschung, an dem sich „Normen der Anerkennbarkeit“ herausarbeiten lassen, „unter denen sich pädagogische Praxis vollzieht“ (Jergus/Thompson 2017: S. 14).¹¹⁷

Für die vorliegende Studie ist der Rückgriff auf ‚Adressierung‘ von dem Vorhaben getragen, eine analytische Perspektive zu eröffnen, mit der sich das spannungsreiche Geschehen in der Schule angemessen beschreiben lassen kann. Wie das Vorhaben, ironische Adressierungen und Re-Adressierungen – hinsichtlich (Un-)Sagbarkeiten, Zuschreibungen und eingenommenen Sprecher*innen-Positionierungen – zu untersuchen forschungspraktisch erfolgen kann, möchte ich im Folgenden entlang der ‚Adressierungsanalyse‘ zeigen.

3.4.4 Adressierungsanalyse

Die Adressierungsanalyse¹¹⁸, die in diesem Kapitel im Zentrum steht, hat ihre Wurzeln in der subjektivierungstheoretischen Auseinandersetzung mit Anerkennung (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken 2009; Ricken 2013a) und versteht vor allem in Anlehnung an Butler Adressierung als ein „*mehrfach rekursives soziales Phänomen*“ (Rose 2019: S. 74, Hervorh. im Original). Dabei ist es das Anliegen, die subjektivierenden Effekte der Ansprache entlang des Wechselspiels von Adressierungen und Re-Adressierungen empirisch zu untersuchen. Die Adressierungsanalyse lässt sich als ein Ansatz empirisch arbeitender Subjektivierungsforschung beschreiben, dem es weniger darum geht, „diskursive

116 Für den Kontext schulischer Bewertungen vgl. die adressierungsanalytische Studie von Svenja Strauß (2024).

117 So finden sich in den letzten Jahren vermehrt Arbeiten (vgl. exemplarisch: Idel/Pauling 2018; Jergus/Thompson 2017; Pille/Alkemeyer 2016; Rabenstein/Strauß 2018; Schnoor 2016), die theoretisch und empirisch an ein solches anerkennungs- und subjektivierungstheoretisch informiertes Verständnis von ‚Adressierung‘ anschließen.

118 Ich orientiere mich in der folgenden Darstellung an der Argumentation von Nele Kuhlmann (2023b).

Subjektentwürfe“ herauszuarbeiten, sondern „Praktiken der Subjektivierung“ zu untersuchen (Alkemeyer/Budde/Freist 2013: S. 12, zit. nach Rose 2019: S. 67).¹¹⁹ Nele Kuhlmann erläutert im Zuge ihrer ausführlichen methodologischen Auseinandersetzung die Adressierungsanalyse explizit als einen „*praktikenanalytischen Zugang zur Subjektivierungsforschung*“ (Kuhlmann 2023b: S. 70, Hervorh. im Original). Im Anschluss an die „Analyse diskursiver Praktiken“ (Wrana 2015), – ein Ansatz, der maßgeblich in den Arbeiten von Daniel Wrana, Antje Langer und Marion Ott entwickelt wurde (vgl. exempl. Ott/Wrana 2010; Wrana 2015; Wrana/Langer 2007) –, ist auch die Adressierungsanalyse ein diskursanalytischer Zugang, dessen Anliegen es ist, die „Subjektivierungsanforderungen“ und subjektivierenden Logiken spezifischer Praktiken zu untersuchen (Rose 2019: S. 80). Kennzeichnend für die *Analyse diskursiver Praktiken* ist, dass sie an ein sehr weites Verständnis von Diskurs als „gesellschaftlicher Praxis“ anschließt (Wrana/Langer 2007: S. 13). Präziser wird hier im Anschluss an Foucault unter Diskurs eine Praxis verstanden, durch die die Gegenstände, über die gesprochen wird, systematisch hergestellt werden (Foucault 1981: S. 74). Wichtig für diese Grundlegung von Diskurs als Praxis ist, dass Diskurse nicht einfach als einzelne Aussagen oder „isolierbare Einheiten“ (Wrana/Langer 2007: S. 8) betrachtet werden können, sondern immer als „diskursive Praktiken in ihrer Situativität und Vernetztheit“ (ebd.). Ausgehend von einer Problematisierung der Unterscheidung zwischen diskursiv und nicht-diskursiv argumentieren Wrana und Langer mit Foucault dafür, dass jedes Element im „Horizont des Diskursiven“ eine Bedeutung bekommt und selbst das Nicht-Diskursive somit auch diskursiv hervorgebracht wird (ebd.: S. 6 ff.). Unter Diskursivität ist, so Wrana und Langer, nicht nur Sprachliches, sondern jede Art von Bedeutungsgenerierung zu verstehen. Als „praxeologisch-poststrukturalistischer Zugang zur Diskursanalyse“ (Wrana 2014: S. 176) geht die *Analyse diskursiver Praktiken* von der Performativität der Praktiken aus, insofern jeder Äußerungsakt eine Beziehung zu bestimmten „Gegenstandsfeldern, Bedeutungshorizonten, Subjektivitäten und Materialitäten“ erzeugt und „in diesem Relationieren performativ seine Elemente“ herstellt (ebd.: S. 177 f.). Entsprechend bedeutet dies, dass „die Unterscheidung zwischen

119 Nadine Rose unterscheidet drei Phasen der Subjektivierungsforschung: Während es in der ersten Phase seit den 1980er und 1990er Jahren um eine Arbeit am Begriff geht und hierbei Lesarten der Foucaultschen Begrifflichkeiten im Zentrum der Auseinandersetzung stehen, stellt die zweite Phase eine Auseinandersetzung mit den von Foucault hergeleiteten Konzepten und Ansätzen dar. Die Adressierungsanalyse ordnet Rose neben anderen Zugängen empirischer Subjektivierungsforschung, wie der „Analyse diskursiver Praktiken“ (vgl. exempl. Wrana/Langer 2007), der „Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse“ (Amling/Geimer 2016) oder der „Interpretativen Subjektivierungsanalyse“ (Bosančić 2019) einer dritten Phasen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung zu, die sich Fragen der empirisch-methodologischen Umsetzung von Subjektivierungsforschung widmet (vgl. Rose 2019: S. 66 ff.).

Diskurs und Praxis keine vorgängige Differenz“ ist (Wrana/Langer 2007: S. 13), sondern der Diskurs als eine „Form der Macht“ (ebd.) beschrieben werden kann, die ein Netz zwischen den einzelnen Subjekten webt. Dabei steht das Subjekt dem Diskurs nicht gegenüber, sondern wird zum „Moment seiner Reproduktion“ und zugleich „seiner Variation“ (ebd.).¹²⁰

Im Anschluss an die *Analyse diskursiver Praktiken* geht auch die Adressierungsanalyse nicht von einer determinierenden Struktur aus, die Subjektivierungspositionen bereithält und „unidirektional“ (Kuhlmann 2023b: S. 79) auf die Subjekte einwirkt. Stattdessen rückt die Adressierungsanalyse die „Eigenlogiken von Subjektivierungsweisen“ (ebd.: S. 77) ins Zentrum ihres Erkenntnisinteresses. Genauer formuliert, stellt das Fokussieren auf das Wechselspiel von Adressierungen und Re-Adressierungen die Frage danach, „wie im körperlichen und sprachlichen Vollzug von Praktiken Machtbeziehungen, Wissensordnungen und – in Relation dazu – Selbstverhältnisse hervorgebracht werden“ (ebd.: S. 83).

Praktiken werden in der Adressierungsanalyse als „typisierte und sozial intelligible Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer/Buschmann 2016: S. 119) begriffen, die einerseits die Interaktionen strukturieren und präfigurieren, deren situative Vollzugweise andererseits bis zu einem gewissen Grad offen und kontingent ist. Auch wenn mit dem Fokus auf Ironie in erster Linie nicht eine Praktik, sondern ein Modus von Praktiken und Adressierungen im Zentrum steht, soll das der Adressierungsanalyse zugrunde liegende Praktikenverständnis kurz umrissen werden. Theodore R. Schatzkis prominente Konzeption von Praktiken als „open-ended spatial-temporal arrays of doings and sayings that are governed by largely normative pools of understandings, rules, teleologies and emotions“ (Schatzki 2019: S. 81) ist für adressierungsanalytische Auseinandersetzungen leitend (vgl. Rabenstein 2020; Kuhlmann 2023b; Moldenhauer/Kuhlmann 2021). Praktiken werden durch spezifische Anordnungen als solche erkannt, weil sie eine spezifische „normative und teleologische Organisiertheit“ sowie eine bestimmte „Situiertheit in Raum und Zeit aufweisen“ (Kuhlmann 2023b: S. 80). Dass Verstehen und Erkennen einer Praktik gelingt, weil die Beteiligten in der Teilnahme an sozialen Praxis ein „inkorporiertes ‚implizites‘ Wissen“ (Schäfer 2016: S. 13) erwerben bzw. erworben haben. Dabei bestimmt dieses kollektive praktische Wissen aber nicht komplett, wie sich die Praktik vollzieht, vielmehr wird die soziale Ordnung immer wieder neu im Vollzug hergestellt. Nele Kuhlmann schreibt, dass nach Schatzki Praktiken durch ihre „innere Strukturiertheit und sozial erkennbare, sequenzielle Organisiertheit menschliches Tun *präfigurieren*“ (Kuhlmann 2023b: S. 80, Hervorh. im Original). Sie legen folglich spezifische Anschlusshandlungen nahe, ohne dabei zu determinieren, wie

120 Mit Bezug zum Modell der Anrufung (Althusser) unterstreichen Wrana und Langer, dass die Ansprache das Subjekt zwar hervorbringt, aber nicht determinieren kann, wie seine Antwort aussieht (Wrana/Langer 2007: S. 13).

genau die Beteiligten sich aufeinander beziehen bzw. sequenziell aneinander anschließen (vgl. ebd.). So lässt sich für Praktiken ein Spannungsfeld aufzeichnen, dass einerseits von „einer relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung“ und andererseits von „einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs“ (Reckwitz 2003: S. 294) geprägt ist.

Dass die Auffassung hinsichtlich der Bandbreite von Offenheit und Determiniertheit in praktiken-theoretischen Ansätzen¹²¹ durchaus variiert, heben Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann (2016) hervor, indem sie pointieren, dass Praktiken einerseits eher strukturalistisch und andererseits performativ verstanden werden. Während in der ersten Variante Praktiken von ihrer Strukturiertheit als Einheit erscheinen (*practice-as-entity*), betrachtet die andere Perspektive Praktiken als ein kontingentes Aufführungsgeschehen (*practice-as-performance*).¹²² Während die Perspektive *practice-as-entity* aber dazu tendiert, die Akteur*innen „auf bloße Vollzugsorgane [...] ‚rekrutierender‘ Praktiken [zu] reduzier[en]“ (ebd.: S. 117), „neigt die andere Perspektive *practice-as-performance* dazu, ein präpraktisches Subjekt vorauszusetzen, um die Vollzugsoffenheit der Praxis und damit die Veränderbarkeit des Sozialen überhaupt denken zu können“ (ebd.). Um diese Polarisierung zu überwinden, schlagen Alkemeyer und Buschmann vor, die Herausbildung „sozialer Ordnungen und ihrer ‚Akteure‘ als einen ko-konstitutiven und ko-extensiven Verweisungszusammenhang zu begreifen“ (ebd.), damit sowohl die relative Strukturiertheit des Handelns als auch Herausbildung von Subjektivität in den Praktiken gedacht werden kann. Kurz gesagt: in dieser praktiken-theoretischen Perspektive determinieren weder die Strukturen die Individuen noch besteht die Gesellschaft aus den isolierten Handlungen der einzelnen Individuen (vgl. Schäfer 2016: S. 11).¹²³ Für die Frage nach dem *Wie* der Subjektivierung ist diese sozialtheoretische Perspektive relevant: Wenn nämlich von einer ko-konstitutiven Hervorbringung von Ordnung, auch vermittelt über spezifische Positionierungen, ausgegangen wird, die wiederum übergreifende Diskurse reaktualisieren, muss eine Analyse der Subjektivierung sowohl die situierte Hervorbringung von Subjektivität innerhalb von Praktiken als auch die situierte Logik der Praktiken selbst in den Blick nehmen (können) (vgl. Otzen/Rose 2021).

121 Andreas Reckwitz weist darauf hin, dass es sich bei der Theorie sozialer Praktiken nicht um eine Theorie handelt, die neben anderen (konkurrierenden) Theorien steht, sondern um eine „sozialtheoretische Perspektive“ (Reckwitz 2003: S. 284).

122 Die Unterscheidung zwischen *practice-as-entity* und *practice-as-performance* geht auf Elizabeth Shove, Mika Pantzar und Matt Watson (2012) zurück.

123 Vielmehr werden diese nach Schatzki in ihrem Zusammenhang betrachtet und die „Identität einer Praxis ist demnach abhängig von ihrem Verhältnis zu anderen (auch vergangenen) Praktiken und vom sozialen Kontext, in dem sie auftritt. Daher lässt sich schon die Frage, was eine Praxis ist, nur relational beantworten“ (Schäfer 2016: S. 11).

Stärker auf die situativen und damit sequentiellen Aspekte der Interaktion fokussieren konversations- und interaktionsanalytische Verfahren, die ebenfalls im Rahmen der Adressierungsanalyse rezipiert werden. Während es einerseits darum geht, die Situiertheit der Praktiken zu betrachten und damit von einer historischen gewachsenen Einbettung in Wissensordnungen und Machtverhältnisse auszugehen (vgl. Haraway 1995), ist für die Frage nach dem *Wie* der Subjektivierung notwendig zu untersuchen, *wie* Subjekte sich in der Situation gegenseitig ansprechen, aneinander anschließen und sich zu vorigen Adressierungen in ein Verhältnis setzen. Aus diesem Grund wird auf konversationsanalytische Ansätze zurückgegriffen, die zwar mit einer radikal-interaktionistischen Perspektive auf soziale Situationen, zugleich aber mit einer mikroanalytischen Präzision auf Gesprächsverläufe blicken (vgl. Kuhlmann 2023b: S. 86). Das Ziel gesprächsanalytischer Forschung besteht nach Arnulf Deppermann (2008) darin, zu untersuchen, „nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen“ (Deppermann 2008: S. 9 f.).¹²⁴ Ferner geht die Konversationsanalyse¹²⁵ davon aus, dass Gesprächsteilnehmer*innen während der Interaktion Probleme zu lösen haben, indem sie die Äußerungen und den Kontext des Handelns der anderen interpretieren müssen und gleichsam in ihren Äußerungen aufzeigen müssen, auf welche Kontexte und Handlungen sie sich beziehen.¹²⁶ Aus diesem Grund versteht die Konversationsanalyse soziale Interaktion als eine Hervorbringung und Absicherung sozialer Ordnung und hat das Ziel, die Verfahren und Prinzipien bzw. „Orientierungsmuster“ (Bergmann 2001: S. 924) zu rekonstruieren, mit denen Interagierende ebendiese Ordnungen hervorbringen.

Dass die Konzentration auf allein verbal-sprachliche Äußerungen in der Situation für konversationsanalytische Ansätze problematisch ist, hat jüngst

124 Vorausgesetzt wird dabei, dass die „Gesprächswirklichkeit“ von den Teilnehmenden hergestellt wird, indem sie auf „systematische und meist routinisierte Gesprächspraktiken“ zurückgreifen, die „Sinn herstellen“ und das Gespräch in seinem formalen Verlauf organisieren und strukturieren, „z. B. seine Eröffnung und Beendigung oder die Zuweisung der Rederechte; [...] die Herstellung von Reziprozität (= Verständigung und Kooperation) zwischen den Gesprächsbeteiligten“ (Deppermann 2008: S. 9 f.).

125 Dieser Forschungsansatz wurde in den 1960er und 1970er Jahren vor allen Dingen von Harvey Sacks entwickelt und ist in der auf Harold Garfinkel zurückzuführenden Ethnomethodologie verwurzelt, die davon ausgeht, dass Wirklichkeit nicht einfach so existiert, sondern durch die Handelnden in der Interaktion hergestellt wird (bspw. *doing gender*, *doing teacher* etc.) (vgl. Bergmann 2010, 2012). Aus dieser Perspektive werden Strukturen der Interaktion und die Methoden, mit denen die Interagierenden ihre Wirklichkeit herstellen zum Gegenstand qualitativer Sozialforschung (vgl. zur historischen Entwicklung der Konversationsanalyse Bergmann 2010).

126 Hier zeigt sich die Nähe zu Goffmans Ansätzen, die weiter vorne ausführlicher aufgerufen wurden.

Nele Kuhlmann mit Verweis auf die Debatte zwischen Margaret Wetherell und Emanuel A. Schlegloff hervorgehoben (Kuhlmann 2023b: S. 77).¹²⁷ Wetherell als Vertreterin der *Critical Discourse Analysis*, die das Anliegen verfolgt, „die Hervorbringung von gesellschaftlicher Ungleichheit (auch) in situierten Interaktionen herauszuarbeiten“ (Kuhlmann 2023b: S. 77 f.), kritisiert, dass die Konversationsanalyse mit dem Fokus auf der Situation der Teilnehmenden die durchaus machtvollen, historisch gewachsenen und institutionalisierten Aspekte der Subjektkonstitution nicht beschreiben kann.¹²⁸ Dieser Kritikpunkt, dass ein konversationsanalytischer Zugang dazu neigt, die Interaktion zu isolieren und durch das Ausblenden der gesellschaftlichen Machtverhältnisse den Beteiligten zu viel Handlungsmacht zuzuschreiben, erscheint vor dem Hintergrund der subjektivierungstheoretischen Perspektive dieser Arbeit sehr nachvollziehbar. Wenngleich diese ‚Machtblindheit‘ auf den ersten Blick dem Anliegen, Subjektivierungsweisen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen herauszuarbeiten, entgegensteht, liegt eine Stärke konversationsanalytischer Perspektiven in ihrer analytischen Präzision, die „formalen Prinzipien und Mechanismen“ (Bergmann 2010: S. 347) der Gesprächsorganisation zu analysieren. Insbesondere für Ironie erscheint die Betrachtung des Turn-Takings, d. h. die Frage danach, wie sich der Sprecher*innenwechsel gestaltet und die Teilnehmenden aneinander anschließen, wichtig für den Rekonstruktionsprozess zu sein. Vor dem Hintergrund der oben bereits besprochenen gesprächsanalytischen Studie von Martin Hartung, der konstatiert, dass sich die Beteiligten im Gespräch die Ironie anzeigen, gibt das präzise und sequentielle Verfahren der Konversationsanalyse wichtige Anhaltspunkte, um das wechselseitige (Nicht-)Verstehen von Ironie in der Situation herauszuarbeiten. So verpflichtet gerade die akribische Transkriptionsweise genau auf Tonhöhe, Tempo, Betonungen etc. zu achten und erlaubt darüber hinaus para- sowie körpersprachliche Aspekte mitaufzuzeichnen (vgl. Selting et al. 2009).

Da sich der konversationsanalytische Zugriff vor allem darauf konzentriert, wie ein spezifisches sprachliches Format situativ hervorgebracht wird – wie beispielsweise „Klatsch“ (Bergmann 1987) oder „Tadel“ (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023) –, integriert die Adressierungsanalyse für die Frage nach der „situative[n] Hervorbringung von Subjektpositionen in ihrer historisch und institutionell gewordenen Machtverwobenheit“ (Kuhlmann 2023b: S. 85) diese interaktionsanalytische Herangehensweise in ihre macht- und diskurstheoretischen Überlegungen. Um nicht der Gefahr anheimzulaufen, in der Analyse ein souverän handelndes Subjekt wieder einzusetzen, sondern die „Relationalität des

127 Für die Debatte zwischen Wetherell und Schegloff vgl. Schegloff (1997, 1998) und Wetherell (1998).

128 Schegloff als Vertreter der ethnomethodologischen Konversationsanalyse kritisiert hingegen, dass die Critical Discourse Analysis Identitätskategorien an das Material anlegt, diesen im Hinblick auf die analysierten Fälle eine Relevanz zuspricht und dementsprechend diese dann im Material auch findet (vgl. Kuhlmann 2023b: S. 78).

machtvollen Subjektwerdens scharf [zu] stellen“ (ebd.: S. 87), legt dieser Ansatz die Foucaultschen Trias von Macht, Wissen und Selbstverhältnis für Subjektivierungsprozesse zugrunde (ebd.: S. 88). Genauer orientieren heuristische Fragen, die entlang dieser diskurstheoretischen Dimensionen entwickelt wurden, das interpretative Vorgehen mit dem Ziel, die subjektivierenden Logiken spezifischer Praktiken zu erschließen. Wie nun genau macht- und diskursanalytische Aspekte mit einer von der Konversationsanalyse inspirierten sequenzanalytischen Interpretationslogik verknüpft werden, soll im Folgenden entlang der adressierungsanalytischen Heuristik verdeutlicht werden.

3.4.5 Adressierungsanalytische Heuristik

Die im Folgenden vorgestellte adressierungsanalytische Heuristik wurde im Forschungsprojekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung* (a:spect, 2014–2017) ausgearbeitet und schließt an theoretische und methodologische Arbeiten von Sabine Reh und Norbert Ricken an, die 2012 in *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung* heuristische Fragen zur Analyse von Re-Adressierungen formuliert hatten (vgl. Reh/Ricken 2012; Ricken 2013a). An die grundlegende Annahme der Adressierungsanalyse anschließend, dass sich aus dem Wechselspiel von an einander anschließenden Adressierungen und Re-Adressierungen die Logik(en) spezifischer Praktiken herausarbeiten lassen können, wurde im Zuge der theoretischen und empirischen Arbeit im oben genannten Forschungsprojekt die adressierungsanalytische Heuristik weiter ausdifferenziert und in folgende vier Dimensionen unterteilt: Während die erste Dimension, die (1) *Organisationsdimension: Selektion und Reaktionsverpflichtung* in Anlehnung an konversations- und interaktionsanalytische Verfahren auf die formale Organisation des Gesprächs fokussiert, orientieren sich die drei Kerndimensionen an den Foucaultschen Analyseachsen Wissen, Macht und Selbstverhältnis. Dabei ist für die (2) *Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation* die Frage nach den aufgerufenen Wissens- und Normhorizonten zentral. Unter der (3) *Machtdimension: Position und Relation* wird betrachtet, wie in den Re-Adressierungen temporäre Positionierungen und Relationierungen hervorgebracht werden. Zuletzt kommen in der (4) *Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen* schließlich Figuren der Selbstführung und -verhältnissetzung in den analytischen Blick (Kuhlmann et al. 2017).

Bei der nun anschließenden Darstellung der adressierungsanalytischen Dimensionen beziehe ich mich auf den aktuellen Beitrag von Nele Kuhlmann (2023b: S. 88–92), auf die adressierungsanalytische Heuristik (Kuhlmann et al. 2017) sowie auf adressierungsanalytisch argumentierende Beiträge, die im Kontext des Forschungsprojektes *Die Sprachlichkeit der Anerkennung* entstanden sind (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023; Ricken/Otzen 2023; Otzen/Rose 2021; Otzen 2023b).

(1) In der *Organisationsdimension: Selektion und Reaktionsverpflichtung*, die sich maßgeblich an den konversationsanalytischen Ansätzen orientiert, steht die formale Organisation des Gesprächs im Zentrum. Hier liegt das Augenmerk auf dem sequentiellen Verlauf des Geschehens und insbesondere auf der Turn-Organisation, also auf dem Sprecher*innen-Wechsel und der Übergabe des Rederechts. Innerhalb dieser Dimension lassen sich drei Fragekomplexe nachzeichnen: Unter dem Punkt der *Selektion* stehen Fragen danach, wie die Angesprochenen ausgewählt werden und wie Angesprochene von Nicht-Angesprochenen unterschieden werden. Ebenso wird hier gefragt, vor wem sich das Adressierungsgeschehen ereignet, wer also implizit mit angesprochen oder explizit nicht angesprochen wird. Zweitens ist in dieser Dimension der Aspekt der *Reaktionsverpflichtung* aufgeführt, indem gefragt wird, wie bzw. mit welchen (verbal-, para-, körper-) sprachlichen Markierungen die Adressat*innen zu einer Reaktion bzw. Antwort verpflichtet werden. Als dritter Punkt ist die Frage nach dem *Anschluss* aufgeführt. Da die Auswahl der ersten Adressierung immer eine – analytisch durchaus begründbare – Setzung ist, wird gefragt, worauf die untersuchte Adressierung antwortet bzw. woran sie anschließt. Zugleich ist umkehrt zu betrachten, welche Möglichkeiten des Anschließens und Antwortens durch die Adressierung eröffnet oder verschlossen werden. Gerade für den Fall von Ironie erscheint es relevant zu fragen, woran mit Ironie angeschlossen werden kann und wie Ironie auch mit Ironie (nicht) zu beantworten ist.

(2) *Norm- und Wissensdimension: Definition und Normation*: In dieser ersten Kerndimension der Adressierungsanalyse stehen Fragen im Zentrum, wie in den Adressierungen spezifische *Situationsdefinitionen* (a) hervorgebracht und welche Ordnungen im Zuge der Turn-Organisation etabliert werden bzw. welche Arten und Weisen des Sprechens überhaupt ermöglicht werden. Ferner wird hier betrachtet, welche Norm- und Wissenshorizonte in den jeweiligen Adressierungen thematisch werden und welche Differenzordnungen aufgerufen werden. Konkret ist es relevant zu fragen, wie über die Adressierungen *Differenzierungen* (b) vorgenommen werden, also, wie Wissen und Verhalten hierarchisiert und kategorisiert werden. Beispielsweise ist im Hinblick auf Disziplinierungen bedeutsam, wie zwischen akzeptablem und störendem Verhalten unterschieden wird und wie über spezifische Differenzsetzungen normative Ordnungen in der Situation etabliert werden. Weiter sind in jeder Kerndimension drei Fragen zu finden, die ein querliegendes analytisches Erkenntnisinteresse markieren, die Fragen nach der *Valuation* (c) und den *Anschlussmöglichkeiten* (d) sowie die *Kernfrage* (e). Hinsichtlich der Norm- und Wissensdimension fragt der Aspekt der *Valuation* danach, wie Sprecher*innen sich in ein Verhältnis zu den aufgerufenen Ordnungen setzen, d.h. ob sie hinter dem, was sie sagen, stehen oder sich ironisch zu bestimmten normativen Anforderungen verhalten. Anhand der Frage nach den *Anschlussmöglichkeiten* werden die konversationsanalytischen sowie praktikentheoretischen Elemente der Methodologie sichtbar, insofern hier gefragt wird,

welche Möglichkeiten des Antwortens hinsichtlich der Kerndimension durch die Adressierungen eröffnet oder verschlossen werden (vgl. Kuhlmann 2023b: S. 90). Beispielsweise schränkt ein Prüfungssetting die Antwortspielräume ein bzw. erfordert einen bestimmten Modus des Adressierens (vgl. Ricken/Otzen 2023). Die *Kernfrage* pointiert „welches Abstraktionsniveau die Analyse der jeweiligen Kerndimension anstrebt“ (Kuhlmann 2023b: S. 91) und bündelt somit das Erkenntnisinteresse der Dimension. Entsprechend steht hier die Frage im Zentrum, welche Norm- und Wissenshorizonte hervorgebracht werden und Geltung beanspruchen.

(3) *Machtdimension: Position und Relation*. Innerhalb dieser Dimension werden Fragen der *Positionierung* (a) und *Relationierung* (b) unterschieden. Dabei steht im Zentrum der Analyse, wie Sprecher*innen durch die Turn-Organisation sich selbst und die Adressat*innen zueinander positionieren. Ebenso liegt hier das Augenmerk darauf, welche Differenzlinien und Allianzen in den Adressierungen hervorgebracht werden, wie beispielsweise in Disziplinierungen sogenannte Störende außerhalb der Ordnung positioniert und somit von den Anderen unterschieden werden (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023). Außerdem ist unter dieser Dimension relevant zu betrachten, vor welchen anderen Dritten sich das Gespräch ereignet, wie diese (explizit oder implizit, als Publikum) (mit)adressiert werden und welche Grade der Beteiligungen im Vollzug des Adressierungsgeschehen hergestellt werden. Unter dem Punkt der *Valuation* (c) ist entscheidend, wie die Sprecher*innen sich und die anderen in ein Verhältnis zu den aufgerufenen Positionen setzen, also ‚sich zu den Positionen positionieren‘. Wenn Lehrpersonen bspw. eine Klassenarbeit als unliebsames Geschäft bezeichnen, markieren sie, wie sie zum Prüfungsgeschehen stehen. Hinsichtlich der *Anschlussmöglichkeiten* (d) wird betrachtet, welche Re-Adressierungsmöglichkeiten mit den hervorgebrachten Positionierungen eröffnet oder verhindert werden. Die *Kernfrage* (e) dieser Dimension spitzt mit der Frage nach den temporären Subjektpositionen das Erkenntnisinteresse dieser Dimension zu, wobei Kuhlmann herausstellt, dass mit Subjektpositionen Positionen bezeichnet werden, auf die, weil sie sich in routinisierten Praktiken etabliert haben, zurückgegriffen werden kann, wie die Position der Prüfenden und Geprüften (vgl. Kuhlmann 2023b: S. 91).

(4) *Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen*: Bezüglich dieser Dimension steht der in den Adressierungen vollzogene *Selbstbezug* (a) sowie der *Adressat*innen-Bezug* (b) im Fokus. Dabei wird gefragt, wie die Sprecher*in sich als selbstbezügliches/temporäres Selbst zeigt und wie die*der Adressat*in als selbstbezügliches/temporäres Selbst adressiert wird. Zentral in dieser Dimension ist, welche Arbeit am Selbst die Sprechenden performieren und welche Arbeit am Selbst bezüglich Verhalten, Einstellung etc. sie von denjenigen, die adressiert werden, verlangen. Leitend für diese Dimension ist die Annahme, dass die Sprechenden sich wechselseitig nicht bloß spezifische Subjektpositionen zuweisen, sondern sich als Subjekte mit Selbstverhältnissen adressieren. Der

zuletzt genannte Aspekt erscheint insbesondere in pädagogischen Kontexten bedeutsam, insofern hier viele Adressierungsmuster zu finden sind, die ‚über einen Umweg‘ adressieren und das Gegenüber auffordern, selbst tätig oder einsichtig zu werden. Rhetorische Fragen oder ironische Disziplinierungen können hierfür ein Beispiel sein. Der Punkt Rekursivitätsspielräume trägt dem Umstand Rechnung, dass die Möglichkeiten, sich zu den Adressierungen in ein Verhältnis zu setzen, unterschiedlich stark präfiguriert sind. Inwiefern ist es überhaupt möglich sich von bestimmten Anrufungen zu distanzieren oder diese gar zu ironisieren? Die Punkte der *Valuation* (c) und der *Anschlussmöglichkeiten* (d) schließen hier an, indem sie danach fragen, wie die Sprechenden sich zu den aufgerufenen Formen der Selbstführung verhalten und welche Antwortmöglichkeiten hinsichtlich der aufgerufenen Figuren der Selbstführung überhaupt eröffnet werden. Letztlich formuliert die *Kernfrage* (e), welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien in den Adressierungen hervorgebracht werden, das Erkenntnisinteresse dieser Dimension.

3.5 Resümee: Ironische Adressierungen analysieren

Unter der Überschrift *Ironie analysieren I. Theoretische und methodologische Überlegungen zur Untersuchung einer Alltagspraxis* war es das Anliegen dieses dritten Kapitels Überlegungen zu den Möglichkeiten der Analyse von Ironie zu versammeln und zu diskutieren. Ausgangspunkt dafür war, dass Ironie eine alltägliche bzw. alltagssprachliche Praxis ist. Entlang der Praktiken Spielen und Erzählen wurde dargelegt, dass unsere Alltagssprachen von uneigentlichen und ironischen Redeweisen durchzogen sind, und dabei die Narrativität sozialer Praxis herausgestellt.

Entsprechend des Anliegens Ironie in der gesprochenen Sprache zu analysieren, widmete sich der zweite Teil dieses Kapitels sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zu Ironie. Entlang von Sprechakttheorie und der Implikatur wurden hier Grundannahmen der linguistischen Pragmatik vorgestellt sowie in ein ‚klassisches linguistisches‘ Analysevokabular eingeführt, um die im Anschluss vorgestellten Ironie-Modelle nachvollziehen zu können. Die Auswahl der Modellierungen von Ironie hatte zum Ziel den Facettenreichtum von Ironie zu verdeutlichen und dabei die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Bestimmbarkeit von Ironie sichtbar zu machen. Für das Vorhaben, Ironie in der gesprochenen Sprache zu analysieren lieferte insbesondere die Studie *Ironie in der Alltagssprache* von Hartung (1998) wertvolle Anknüpfungspunkte, weil hier davon ausgegangen wird, dass sich die Sprecher*innen Ironie gegenseitig signalisieren. Im Anschluss an diese gesprächsanalytische Herangehensweise wurde die Situiertheit ironischen Sprechens ins Zentrum gestellt und darauf verwiesen, dass Ironie mehr ist als ein verbalsprachlicher Austausch.

Diese Komplexität des Ironisierens, die sich auch in der Auseinandersetzung zum Begriff der Ironie bereits zeigte (vgl. Kap. 1.1), wurde hier mit den situations- und interaktionsbezogenen Überlegungen Erving Goffmans ins Gespräch gebracht. Dafür wurden einerseits Theoriebausteine der Rahmenanalyse und des Redestatus fruchtbar gemacht, um die Gerichtetheit und Mehrschichtigkeit der sozialen Situation zu beschreiben. Andererseits wurde die grundlegende Verwiesenheit der Beteiligten mit den Begriffen der ‚Fassade‘ sowie des ‚Images‘ herausgestellt.

Auch wenn diese Überlegungen die wechselseitige Angewiesenheit der Beteiligten in der Interaktion in den Blick bekommen, fehlt es im Rahmen dieser interaktionsbezogenen Überlegungen an einer Perspektive, die den machtvollen und stiftenden Aspekten der Ansprache Rechnung trägt, wie sie im Rahmen der subjektivierungstheoretischen Zugänge schon entfaltet wurde (vgl. Kap. 2). So war es das Ziel von Kap. 3.4, ein Verständnis von ironischen Adressierungen zu etablieren, in dem sowohl die situierte Gerichtetheit des Sprechens als auch die performativen und zurichtenden Aspekte des Sprechens zusammengedacht werden. Im Rahmen einer Annäherung an den Begriff wurde die mindestens zweifache Adressiertheit pädagogischen Handelns herausgestellt und mit Verweis auf die Arbeiten von Butler sowie die erziehungswissenschaftlichen Arbeiten von Balzer, Reh und Ricken für eine subjektivierungsanalytische Wendung von Adressierung argumentiert. Entsprechend dieser Wendung wurden Schlussfolgerungen für ein Verständnis ironischer Adressierungen gezogen und es wurden mit *Historizität und Generationalität*, *Habitus- und Feldspezifität* sowie *Positionalität* drei Punkte eingeführt, die Facetten des Ironisierens beschreiben und dementsprechend Verstehens- und Artikulationsmöglichkeiten ironischer Adressierungen bestimmen. Im Anschluss daran wurde die Adressierungsanalyse als Forschungsperspektive in ihren methodologischen Grundlagen vorgestellt; neben den diskursanalytischen Grundlagen wurden praktikentheoretische Annahmen und konversationsanalytische Anleihen erläutert, die diese Methodologie auszeichnen. Zum Abschluss des Kapitels wurde die adressierungsanalytische Heuristik vorgestellt, die für die folgende Interpretationsarbeit leitend ist. Bevor ich in Kapitel 5 die adressierungsanalytische Interpretationsarbeit entlang ausgewählter Szenen präsentiere, möchte ich zunächst in Kapitel 4 das methodische Vorgehen dieser Arbeit erläutern.

4 Ironie analysieren II: Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Nach den Vorüberlegungen zu den Möglichkeiten der Untersuchung von Ironie widmet sich dieser Teil dem konkreten forschungspraktischen Vorgehen der Studie. Im Zuge der ethnografischen Schulbesuche im Rahmen meiner Mitarbeit im Forschungsprojekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung* konnte ich beobachten, dass ein gewisser Anteil dieser Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sich durch Ironie und andere Formen des uneigentlichen Sprechens auszeichnet. Es gab eigentlich keine Schulstunde, in der nicht in irgendeiner Weise ironische Disziplinierungen und Kommentierungen, rhetorische Fragen oder auch ein spielerisches Sprechen im Sinne von ‚So-tun-als-Ob‘ zu beobachten waren. In diesem Zusammenhang entwickelte sich auch mein Erkenntnisinteresse, die Bedeutung ironischer Kommunikation im Schulunterricht zu erkunden.

Um nun das methodische Vorgehen der Studie zu beschreiben, gehe ich in drei Schritten vor: Ich beginne mit einer kurzen Beschreibung des Projektkontextes, in dem meine Analysen verortet sind (4.1), anschließend erläutere ich das Vorgehen bei der Erhebung und bei der Erstellung des Datenmaterials (4.2) sowie das analytische Vorgehen hinsichtlich der Interpretation und Auswahl des Materials (4.3).

4.1 Situierung und Rahmung der Untersuchung

Wie bereits erwähnt, hat die vorliegende Untersuchung zu ironischen Adressierungen ihren Anfang im Rahmen meiner Mitarbeit am DFG-geförderten Forschungsprojekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung (a:spect)* genommen, welches unter Leitung von Norbert Ricken und Nadine Rose als ein ethnografisches Forschungsprojekt angelegt war. Ziel des Forschungsvorhabens war es

„die strukturelle Bedeutung von Anerkennung in pädagogischen Praktiken als auch deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse zu erhellen und beide Aspekte durch die empirische Rekonstruktion von sprachlichen Adressierungs- und Re-Adressierungspraktiken in der schulischen (Unterrichts-)Interaktion in Sekundarschulen exemplarisch zu erforschen“ (Ricken et al. 2023: S. 9).

Im Zentrum des Projektes standen keine personenbezogenen, individuellen Subjektivierungsprozesse, sondern die den feldtypischen Praktiken eingeschriebenen subjektivierenden Logiken (vgl. Kuhlmann 2023b: S. 91). Dafür wurde der

Schulunterricht an einem großstädtischen Gymnasium in den Jahren 2014 und 2015 über einen Zeitraum von 18 Monaten ethnografisch und videografisch erforscht.¹²⁹ In dieser Zeit hatten wir die Möglichkeit drei Lerngruppen und zwei Lehrpersonen¹³⁰ zu begleiten. Genauer besuchten wir den Deutsch- und Geschichtsunterricht einer achten und später dann neunten Klasse bei ihrem Klassenlehrer Herrn Ulrich. Außerdem konnten wir, ebenfalls bei Herrn Ulrich, einen Oberstufenkurs im Fach Deutsch besuchen und dort Beobachtungen und Videos aufzeichnen. Die zweite Lehrperson, Herr Karlsen, war Klassenlehrer einer fünften Klasse, deren Unterricht wir von Anfang an begleiten konnten. Wir waren bei der Einschulungsfeier anwesend und hatten dann die Möglichkeit, den Mathematikunterricht und somit die erste Zeit der neuen Lerngruppe am Gymnasium zu beobachten (vgl. Lill/Kuhlmann 2023). Da Herr Ulrich sowie Herr Karlsen beide die Funktion der Klassenleitung innehatten, konnten wir neben dem Fachunterricht auch an den Klassenstunden der fünften (später sechsten) und achten (später neunten) Klasse teilnehmen. Nach einer Phase der teilnehmenden Beobachtung und wachsender Vertrautheit mit der Gruppe wurde der ethnografische Zugang durch videografische Erhebungsmethoden ergänzt.¹³¹

Ferner scheint es mir noch wichtig zu erwähnen, dass es sich bei den Personennamen, die in den Transkripten und in den Interpretationstexten aufgerufen werden, um Anonymisierungen handelt. Im Rahmen von *a:spect* wurde sich entschieden bei der Anonymisierung in der ‚Logik der Anderung‘ zu bleiben; d. h., dass eine gewisse Ähnlichkeit der ‚neuen‘ und ‚alten‘ Namen beibehalten wurde. Auch wenn in diesem anonymisierenden Ersetzungsverfahren relevante Differenzen und Markierungen sichtbar bleiben und nicht verschleiert werden, geht mit dieser ‚Logik der Anderung‘ einher, dass durch die Darstellung und die Analyse bestehende machtvoll, kategoriale Zuschreibungen reproduziert werden. Allerdings wird durch eine namentliche Beschreibung über die verschiedenen Zeitpunkte eine Kontinuität ermöglicht und andere Abkürzungsverfahren vermieden.¹³²

Um als nächstes zu beschreiben, wie die Daten, die im Zentrum dieser Studie stehen, erstellt wurden, werde ich nun die ethnografisch und videografisch orientierte Vorgehensweise des Forschungsprojektes (4.2) sowie das analytische und interpretative Vorgehen der Untersuchung erläutern (4.3).

129 Wenn im Folgenden von ‚wir‘ gesprochen wird, sind die Personen, die an diesem Forschungsprojekt mitgearbeitet haben, eingeschlossen. Neben Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und mir haben Lennart Kohring sowie die studentischen Mitarbeiter*innen Friederike Weiß gen. Quäling, Isabell Bergandy, Kathrin Aschmann und Carina Matiszik an diesem Projekt mitgewirkt.

130 Bei den Namen der Lehrpersonen handelt es sich im Folgenden um Anonymisierungen.

131 Es wurden ca. 85 Zeitstunden Videomaterial aufgezeichnet.

132 Da in manchen Videoaufnahmen nicht nachvollzogen werden konnte, welche Person gerade spricht, finden sich an bestimmten Stellen Abkürzung wie z. B. ‚S1‘ (Schüler*in 1).

4.2 Erhebung und Erstellung des Datenmaterials: Ethnografie, Videografie, Transkription

Die Ethnografie stellt keine ‚Methode‘ dar, sondern lässt sich als eine Forschungsstrategie der qualitativen Sozialforschung oder als eine „Haltung“ bezeichnen (Breidenstein et al. 2020: S. 11), dessen Anliegen es ist, über Beobachtungen die Praktiken und Ordnungen in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit eines sozialen Feldes zu beschreiben und zu erschließen (vgl. ebd.). Der Ursprung der Ethnografie liegt in der ethnologischen Forschung und damit in der Beschreibung als ‚fremd‘ markierter Kulturen, wobei die westlich-europäische Ethnografie im Zuge postkolonialer Kritiken an ihren Arbeiten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: S. 39)¹³³ zunehmend für die Erforschung der ‚eigenen‘ Kultur und Gesellschaft Anwendung findet, wie bspw. für die Erforschung von Schulunterricht (vgl. exempl. Breidenstein/Kelle 2002; Fuhrmann, 2022; Kalthoff 1996; Langer 2008; Rabenstein et al. 2013; Rabenstein/Strauß 2018; Zaborowski et al. 2011). Stefan Hirschauer und Klaus Amann schreiben in der Einleitung zu *Die Befremdung der eigenen Kultur* (1997), dass sie mit dem Begriff der Ethnografie einen theoretischen und methodischen Kulturalismus verbinden, der sich theoretisch dadurch auszeichnet, den Bereich gelebter und praktizierter Sozialität hervorzuheben: Dabei sind die zu analysierenden „Individuen‘ (Situationen, Szenen, Milieus...) [...] zwischen den Personen der Biographieforschung (mit ihrer erlebten Sozialität) und den (nationalen) Bevölkerungen der Demographie anzusiedeln“ (Amann/Hirschauer 1997: S. 11). Die Differenz zwischen Fremdheit und Vertrautheit ist nach Amann und Hirschauer die methodische Prämisse, aus der sich das Entdecken als leitender Erkenntnisstil ableiten lässt. Grundlegend für das Entdecken der eigenen Kultur oder des eigenen Alltags ist, das Vertraute so zu betrachten „*als sei es fremd*“ (Amann/Hirschauer 1997: S. 12, Hervorh. im Original; vgl. auch Breidenstein et al. 2020: S. 15).

Ferner ist für die Ethnografie ein starker Empirie-Begriff elementar (vgl. Breidenstein et al. 2020: S. 9), insofern davon ausgegangen wird, dass jedes Feld und jede Situation ihre eigenen Ordnungen und Regelmäßigkeiten aufweisen, welche die Teilnehmenden in ihrem Tun und ihren Handlungen anzeigen. Clifford Geertz’ prominente Frage „*What the hell is going on here?*“ (Amann/Hirschauer 1997: S. 200) lässt sich als die leitende Anrufung verstehen, die Ordnungen und Regelmäßigkeiten des Feldes aufzuspüren. Die Haupttätigkeit zur Erkundung des Feldes liegt in der teilnehmenden Beobachtung. Dabei fordert diese Form der Anwesenheit von den Forschenden eine besondere Haltung hinsichtlich des

133 Wesentliche Kritikpunkte an ethnografischen Repräsentationsformen wurden von James Clifford und George E. Marcus im Zuge von *Writing Culture* (1986) geäußert. Konkret problematisieren sie, dass ethnografische Beobachtungen ihre Fiktionalität und auch ihre partielle Perspektivität nicht herausstellen, sondern die Beobachteten vielmehr objektivieren und damit auch exotisieren (vgl. Clifford/Marcus 1986).

Spannungsverhältnisses von Nähe und Distanz (Breidenstein et al. 2020: S. 47 ff.). Genauer verlangt diese Form ethnografischen Beobachtens von den Forschenden alle möglichen Sinneseindrücke, die sich durch die Teilnahme im Geschehen erschließen lassen, wahr- und aufzunehmen und sich zugleich von diesen durch Reflexion zu distanzieren (vgl. ebd.: S. 73 ff.). Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand beschreiben dieses Spiel zwischen Präsenz und Distanz in ihrem Einführungsband folgendermaßen:

„Ethnografisches Erkennen hat grundsätzlich etwas mit der Verwandlung von Fremden in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches zu tun“ (2020: S. 15).

Um dieses Spannungsfeld zwischen Vertrautheit und Befremdung forschungspraktisch zu organisieren, bestimmen Breidenstein et al. vier „Markenzeichen“ eines ethnografischen Forschungsansatzes (vgl. ebd.: S. 36–41): Erstens bilden *soziale Praktiken* den Gegenstand der Ethnografie, zweitens ist die *Feldforschung* das zentrale Merkmal dieser Forschungsstrategie, drittens wird mit dem Begriff des *Methodenopportunismus* herausgestellt, dass die Ethnografie ein integrierter Forschungsansatz ist und viertens ist für ethnografische Forschung das *Schreiben* bzw. die *Versprachlichung des Sozialen* zentral. Entlang dieser vier ‚Markenzeichen‘ möchte ich nun mein Vorgehen hinsichtlich der Untersuchung von Ironie darstellen.

(1) Eine *Praktik* lässt sich als die kleinste Einheit des Sozialen und als routinisierter „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: S. 89, zit. nach Breidenstein 2010: S. 211) definieren. Ferner geht es nicht darum zu untersuchen, wer eine bestimmte Praktik ausführt, sondern im Vordergrund der Betrachtung steht, wie sich eine Praktik vollzieht und „wer oder was in eine bestimmte Praktik involviert ist“ (Breidenstein 2010: S. 211). Dabei wird vorausgesetzt, dass das implizite Wissen der Teilnehmenden in ihren Praktiken zum Ausdruck kommt, weshalb die Beschreibung und Untersuchung der Praktiken als Schlüssel zum Verständnis eines Feldes bezeichnet werden kann (vgl. Breidenstein et al. 2020: S. 37). Auch wenn ich es in diesem Untersuchungskontext nicht für stimmig halte, Ironie als *eine* Praktik zu bezeichnen, sondern sie eher als einen Modus oder als eine Verfahrensweise von Praktiken verstehe, erscheinen mir für den gymnasialen und schulischen Kontext drei praktikentheoretisch informierte Frageperspektiven bedeutsam: erstens ist für die Ordnung des schulischen Feldes aufschlussreich zu fragen, *welche Praktiken mit, durch, über Ironie vollzogen* werden. Dass Bewertungen und Disziplinierungen von Seiten der Lehrenden oft ironisch geäußert werden, kann hier als erster Feldeindruck vorweggenommen werden. Zweitens lässt sich fragen, *welche feldspezifischen Praktiken ironisiert* werden. Hier denke ich an Momente, in denen insbesondere Schüler*innen feldspezifische Praktiken wie lehrer*inseitiges Lob und Kritik ironisieren. Drittens lässt sich fragen, *welche Praktiken auf eine feldspezifische oder in diesem Fall lernkulturspezifische Weise*

ironisiert werden: Hier wird an Beobachtungen von klassistischen Kommentaren und Witzen in der Oberstufe angeknüpft, die ebenfalls im Rahmen der Interpretationen diskutiert werden.

(2) Der Begriff des *Feldes* fokussiert das Gegenstück zu eigens an der Forschung ausgerichteten Settings oder Experimenten. Um Eindrücke über den situativen Vollzug von Praktiken bzw. Einblicke darüber zu erhalten, wie sich die Teilnehmenden in der Situation ‚wirklich‘ verhalten, suchen Ethnograf*innen ihr Forschungsfeld persönlich auf. Als Kennzeichen einer Feldforschung sind die „*sinnliche Unmittelbarkeit*“ (Breidenstein et al. 2020: S. 37, Hervorh. im Original), sprich die direkte Konfrontation mit der sozialen Wirklichkeit und dem „Wissen aus erster Hand“ sowie die „Dauerhaftigkeit des Realitätskontakts“ zu nennen (ebd.). So können sich Feldkontakte über längere und sogar einige Jahre erstrecken, in denen die Forschenden Erfahrung und Wissen über ihr Forschungsfeld sammeln. Die „Akkumulation von Felderfahrungen“ führt dazu, dass Forschende über Kontext- und Hintergrundwissen Sinnbezüge über und zwischen den gesammelten Daten herstellen können (ebd.: S. 38). Hirschauer und Amann führen die Unterbrechung des Feldkontaktes als wichtigen Schritt der Befremdung an. Indem die individuell gewonnenen Daten mit Dritten diskutiert werden, werden sie kollektiviert und gleichzeitig einer weiteren „befremdenen Betrachtung“ unterzogen (Amann/Hirschauer 1997: S. 28).

Das Sammeln der Felderfahrung sowie die Strategien der Befremdung des erstellten Materials erscheinen für das Interesse an Ironie besonders relevant: Um eine Situation als ironisch zu verstehen bzw. um die Konventionen des Ironisierens bzw. die Interaktionsgeschichten (Hartung 1998: S. 72) in einer bestimmten Gruppe erkennen zu können, ist ein längerer Feldkontakt von Vorteil. Konkret war ich in den Jahren 2014 und 2015 über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren mit Phasen der Unterbrechung in den drei besuchten Lerngruppen anwesend und habe die Situationen, die im Zentrum der Analyse stehen, selbst beobachtet bzw. gefilmt. Für die Bestimmung von Ironie und für das Ironie-Verstehen war neben der Anwesenheit im Feld auch die ‚Befremdung‘ des Materials im Zuge der Diskussion mit Kolleg*innen hilfreich. Rückblickend lässt sich der Austausch über die Feldeindrücke als ein Prüfstein bezeichnen, insofern es hier einerseits die Möglichkeit gab, die Plausibilität der Interpretation der Adressierungen als ironische zu diskutieren und andererseits im Rahmen der weiteren Interpretation unterschiedliche diskursive Bedeutungshorizonte der Ironie zu entfalten und miteinander zu kontrastieren.

(3) Auch wenn die *teilnehmende Beobachtung*, wie oben bereits beschrieben, die zentrale methodische Vorgehensweise ethnografischer Forschung ist, betonen Breidenstein et al., dass Ethnografie an sich „keine Methode“ und „kein Regelwerk“ ist (2020: S. 38). Durch die teilnehmende Beobachtung würden Forschende über die Zeit Vertrauensbeziehungen im Feld knüpfen und einschätzen können, welche Datentypen sich zur Erschließung der Praktiken des Feldes

anbieten. Entsprechend kann die Ethnografie als ein integrierter Forschungsansatz beschrieben werden, der nicht auf einen bestimmten Datentyp ausgerichtet ist, sondern verschiedene Instrumente der Datenerhebung und -bearbeitung, wie Protokolle, Bild- und Tonaufnahmen, miteinander kombiniert. Ziel dabei ist es, die Materialien so zu arrangieren, dass sich die jeweiligen Datentypen gegenseitig kommentieren und ergänzen (vgl. ebd.: S. 38 f.).

Im Rahmen des Forschungsprojektes *aspect* wurden die teilnehmenden Beobachtungen nach einigen Wochen durch *videografische Aufzeichnungen* ergänzt. Da die Transkripte, die im Zentrum dieser Analysen stehen, auf Basis dieser Videoaufnahmen erstellt worden sind, möchte ich kurz auf das videografische Vorgehen eingehen. Wie die Bezeichnung Videografie nahe legt, handelt es sich hierbei um einen Ansatz, der Videoanalyse und Ethnografie miteinander verbindet (vgl. Knoblauch/Tuma 2017). Dabei ist es Ziel eines videografischen Ansatzes, das Interaktionsgeschehen zwischen den Beteiligten so wie es sich sicht- und hörbar ereignet aufzuzeichnen, um auf dieser Basis die „Handlungs- und Interaktionsmuster und den ihnen zugrunde liegenden Sinn zu rekonstruieren“ (Dinkelaker/Herrle 2009: S. 11). Anders ausgedrückt liegt das Erkenntnisinteresse videografischen Forschens auf dem *Wie* sozialer Interaktionen, Ordnungen und Handlungen (vgl. Tuma et al. 2012: S. 14). Die Videografie ist ein interpretativer Ansatz, der angelehnt an ethnomethodologische Zugänge ein sequenzanalytisches Verfahren darstellt. Ziel ist es zu erkunden, wie die Beteiligten in der Interaktion aneinander anschließen und ihre Handlungen koordinieren (vgl. Knoblauch/Tuma 2017: S. 414 f.). Zugleich ist die Videografie eine besonders fokussierte und perspektivische Form des Beobachtens (vgl. ebd.), insofern der „Kamerablick“ (Wagner-Willi 2004: S. 55) einen bestimmten Fokus setzt. Während sich Beobachter*innen abwenden, wenn nichts passiert, und dadurch eine Auswahl treffen, selektieren festinstallierte Kameras, indem sie dauerhaft auf ein Geschehen fokussieren und eben nicht unmittelbar und flexibel auf das, was passiert, reagieren können (vgl. Tuma et al. 2012: S. 12 ff.). Diesem Problem kann durch eine aktive Handkamera begegnet werden, die es erlaubt, den Fokus zu wechseln und ‚nah dran‘ am Geschehen zu sein (vgl. Reh 2012: S. 160 f.). Auch wenn die Videoaufnahme das Beobachten entlastet und viel dokumentiert, sollte berücksichtigt werden, dass die Beobachtung mit Kamera auch Möglichkeiten der beobachtenden Blicke übersteigt. So kann die Linse der Kamera Dinge sehen bzw. für die Beobachtenden im Nachhinein sichtbar machen, die für das Auge nicht unmittelbar fassbar sind (vgl. Tuma et al. 2012: S. 14). Zudem ist es videografisch möglich ‚die Zeit zu bearbeiten‘: Über das Steuern von Beginn und Ende der Aufnahme werden die Daten ge-rahmt und die Analysen über die Möglichkeit wiederholten Anschauens detail-reicher. Ein weiteres methodisches Problem, welches laut René Tuma, Hubert Knoblauch und Bernt Schnettler zu beachten ist, ist die Reaktanz der Interagierenden auf die Kamera (2012: S. 13), wenn sie – wie in der Schule – zeigen, dass

sie sich der Kamera entziehen möchten oder ihr durch hervorgehobene Gesten, Kommentare etc. besondere Aufmerksamkeit schenken.

Da nicht jede Situation aus ihrer sequenziellen Analyse versteh- und erklärbar ist, liefert die Aufzeichnung von Videos eine detaillierte Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung und ist gerade im Fall von Ironie im Schulunterricht geeigneter als Tonaufzeichnungen. Zum einen kann bei großen Gruppen leichter nachvollzogen werden, wer spricht, zum anderen liefert eine audiovisuelle Aufzeichnung Informationen zur Beschaffenheit des räumlichen Settings sowie über die körperliche Aufführung der Sprechakte und vermittelt so einen Eindruck über den Kontext der Ironieverwendung. Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive ist mit videografischen Zugängen die Hoffnung verbunden, das Positionierungs- und Relationierungsgeschehen im Raum oder das Zusammenspiel und die Verflechtungen der Körper und Dinge im Raum sicht- und nachvollziehbar machen zu können (vgl. Engel/Muñoz 2022: S. 145 ff.).

Im Rahmen von *a:spect* haben wir mit zwei Kameras gefilmt: eine Kamera hinten im Raum auf einem Stativ fokussierte das Geschehen an der Tafel und damit hauptsächlich die Lehrpersonen. Die andere Kamera war als eine aktive Handkamera zugegen, mit der flexibel die Aktivitäten der Schüler*innen gefilmt wurden. Für die Fragen danach, wie die Beteiligten sich die Ironie gegenseitig anzeigen, ironisch aufeinander antworten und welche Reaktionen in der Lerngruppe auf ironische Zwischenspiele zu vernehmen sind, war das Filmen aus zwei Blickwinkeln vorteilhaft. So ermöglichte dieses Vorgehen – bei aller Selektivität und Perspektivität des Kamerablicks – parallele Aktivitäten sowie unterschiedliche Grade der Beteiligung in der Situation zu erfassen, was im Rahmen einer klassischen Beobachtung mit Papier und Stift so nicht möglich gewesen wäre. Auch wenn die Videografie als konservierende Art der Datenstellung die „körper eigene Beobachtungskapazität“ (Breidenstein et al. 2020: S. 104) entlastet, bleibt sie dennoch auf eine Ergänzung durch Feldwissen und eine Reflexion der Ausschnitthaftigkeit ihrer gefilmten Ereignisse angewiesen.

(4) Neben dem Beobachten ist das *Schreiben* die zentrale Tätigkeit ethnografischen Forschens (vgl. Geertz 1987: S. 28).

„Die besondere Bedeutung des Schreibens in der Ethnografie liegt jedoch darin, dass im schreibenden Beobachten zugleich eine sprachliche Erschließung von Phänomenen stattfindet, die noch gar nicht in sprachlicher Form vorliegen, sondern erst durch die Beschreibungen zur Sprache gebracht werden. Durch die Verschriftlichung der Ethnografin wird die vielschichtige soziale Welt nicht nur in eine zweidimensionale Form – die Schrift – übersetzt, sondern erst in Sprache überführt, das heißt benannt und bezeichnet“ (Breidenstein et al. 2020: S. 40).

Anders als Forschungsansätze, die sich auf schriftliche Dokumente stützen, entwickelt die ethnografische Untersuchung ihre schriftlichen Dokumente

selbst und bringt so auch Unaussprechliches, Stimmloses, Selbstverständliches und damit implizites Wissen durch Bezeichnungen zur Sprache (vgl. ebd.). Breidenstein et al. unterscheiden drei Textsorten ethnografischen Schreibens: Feldnotizen, Protokolle und *analytical notes* (vgl. 2020: S. 123). Während Feldnotizen in Form von Forschungstagebücher der Dokumentation und Speicherung dienen und im Zuge der Beobachtungen notiert werden, entstehen Protokolle auf Basis der Feldnotizen und Erinnerungen im Nachhinein (vgl. ebd.: S. 100 ff.). Ziel eines ethnografischen Protokolls ist es, konkrete Eindrücke und auch sinnliche Erfahrungen so dicht und genau darzustellen, dass sie auch noch lange Zeit später und auch für andere Leser*innen als die Beobachter*innen nachvollziehbar sind (vgl. ebd.: S. 114). *Analytical notes* kommentieren oder befragen die aufgeschriebenen Beobachtungen (vgl. ebd.: S. 119 ff.). Beispielsweise fordert eine Frage danach, was denn nun an einer bestimmten Äußerung ironisch ist oder wie sich die Ironie konstituiert, zu einer Explikation und zu einer Verdichtung der Texte auf. Auch wenn diese unterschiedlichen Textsorten mit unterschiedlichen Abstraktionsniveaus und Stufen im Forschungsprozess verbunden werden, ist es wichtig hier festzuhalten, dass das Aufschreiben, Beschreiben und Verdichten von Beobachtungen immer schon ein Interpretationsprozess ist, der sich um die Nachvollziehbarkeit der Darstellung bemühen (vgl. Geertz 1987: S. 14, 28) und reflektiert werden sollte.

Die Textsorte, die in dieser Studie zentral ist, ist weniger ethnografisch, sondern orientiert sich an konversationsanalytischen Zugängen. Angelehnt an gesprächsanalytische Studien (vgl. hier insbesondere die Studie von Hartung 1998) wurden gesprächsanalytische Protokolle erstellt, die sich an den GAT2-Konventionen orientieren (vgl. Selting et al. 2009). Allerdings sind die in dieser Studie hergestellten Transkripte mehr als Gesprächsprotokolle. Sie sind auf Basis der Videoaufnahmen entstanden und liefern neben einer detaillierten Transkription der Gesprächszüge, die Pausen, Sprechtempo, parasprachliche Aspekte etc. berücksichtigt, auch weitere Informationen über den Kontext. Es handelt sich also hierbei um eine feldbezogene Kontextualisierung; denn anders als bei ethnografischen Protokollen werden keine Emotionen der Beobachtenden wiedergegeben, was mit der Videogrundlage und dem analytischen Fokus begründet werden kann. So geht es in der detaillierten Transkription der Situation auch darum aufzuzeigen, woran ironische Adressierungen anschließen bzw. worauf sie antworten und umgekehrt auch, wie auf ironische Adressierungen geantwortet wird. Gerade um den Anfang und das Ende sowie den Verlauf des Ironisierens bestimmen zu können, ist dieses Transkriptionsverfahren von Vorteil, insofern die Gesprächssituation in ihrer Sequenzialität dargestellt und Anschlüsse, turn-Übergaben und paralleles Sprechen in eine Textform übersetzt werden. Wie ich mit dem erstellten Material in der Analyse gearbeitet habe, möchte ich im folgenden Abschnitt erläutern.

4.3 Analytisches Vorgehen in der Interpretation und Auswahl der Szenen

Zur Auswahl der betrachteten Sequenzen möchte ich vorweg anmerken, dass das Problem der Identifizierung von Ironie bzw. von der Identifizierung einer Situation als einer ironischen jede empirische Untersuchung begleitet. Gerade vor dem Hintergrund der bisherigen Auseinandersetzung, die den Facettenreichtum von Ironie herausgearbeitet hat, ist die Bestimmung von Ironie an sich fast ein ironisches Vorhaben. So gehen diese Bestimmungs- und Identifizierungsversuche mit einer rhetorischen Verunsicherung einher, wenn manche sprachliche Ausdrücke auch als Metaphern oder rhetorische Fragen – und nicht unbedingt nur als Ironie – bezeichnet werden könnten. In Anlehnung an Hartungs ethnomethodologischen Zugang gehe ich auch davon aus, dass Sprecher*innen sich Ironie im Gespräch gegenseitig signalisieren und in ihren Antworten aufeinander anzeigen, wie sie sich gegenseitig als (un)ironisch verstehen (vgl. Hartung 1998). Hiermit ist weiter die grundlegende Annahme verbunden, dass wir uns als Sprechende schon gewissermaßen immer mit Ironie konfrontiert vorfinden, insofern wir uns fortlaufend gegenseitig kommunizieren müssen, wie wir uns und das Gegenüber verstehen und wie wir das, was wir sagen, meinen. Doch ist dieses gegenseitige Abstimmen aufeinander ein komplexer und arbeitsaufwändiger aber auch risikoreicher Prozess. So zeigen Alltagssituationen, dass Ironie eben nicht immer als solche erkannt wird oder überhaupt als solche verstanden werden kann und dass anders herum auch der sogenannte ‚Ernst der Lage‘ manchmal als Ironie missverstanden wird. In der die Analyse vorbereitenden subjektivierungstheoretischen Lesart von Ironischen Adressierungen (vgl. Kap. 3.4) habe ich zudem die diskursive Vielschichtigkeit von Ironie herausgestellt, indem ich mit dem Verweis auf die *Historizität* und *Generationalität*, *Habitus-* und *Feldspezifität* sowie auf *Positionalität* Aspekte von Ironie unterstrichen und zugleich Bedingungen angeführt habe, die für das Verstehen von Ironie relevant sind. Um dieses ‚Verstehensproblem‘, welches Alltag und auch Forschung unweigerlich begleitet, etwas einzuengen, wurde hier die Auswahl der Szenen dadurch getroffen, dass ich – als Anwesende in der Situation – feststellen konnte, dass die Beteiligten ‚das Register wechseln‘ und sich Ironie einander signalisieren.

Wie ich konkret bei der Interpretation der ausgewählten Szenen vorgegangen bin, möchte ich nun im Folgenden entlang von vier Schritten erläutern.

(1) Der erste Interpretationsschritt besteht aus einer *Arbeit mit Video und Transkript*. Gerade im Hinblick auf die beschriebene Problematik mit der Bestimmung von Ironie erwies es sich als sehr sinnvoll, das Material in der Gruppe zu diskutieren. So konnte in dieser Konstellation die Nachvollziehbarkeit bezüglich der Auswahl von Ironie geprüft und hinterfragt werden. Um einen Eindruck vom Setting, der körperlichen Anordnung der Beteiligten im

Klassenraum sowie der Stimmung zu erhalten, wurde zu Beginn der Interpretation mit dem Videomaterial gearbeitet. Im Zuge des mehrfachen Ansehens habe ich die Transkriptionen überprüft und immer wieder bearbeitet. Um das Geschehen möglichst nachvollziehbar und präzise darzustellen, wurden die ausgewählten Anfangs- und Endpunkte, welche bereits als interpretative Setzungen verstanden werden müssen, verschoben, korrigiert oder durch einleitende Texte ergänzt.

(2) Die zweite Phase konzentrierte sich auf die *sequentielle Interpretation* entlang des Transkripts. Angelehnt an die erste Dimension der adressierungsanalytischen Heuristik, der Organisationsdimension, wurde hier gefragt, worauf die jeweiligen Adressierungen antworten. Zentral ist hier die Frage nach den Anschlussmöglichkeiten, die durch die Adressierungen präfiguriert werden. Hilfreich und gewünscht ist es, assoziative und gedankenexperimentelle Aspekte anderer Settings aufzurufen (bspw. Kommunikation in Familie und Freund*innen-Beziehungen), da es über solche Kontrastierungen möglich wird, die Spezifika einer bestimmten schulischen oder unterrichtlichen Praktik herauszuarbeiten (vgl. Kuhlmann 2023b). Gerade im Hinblick auf Ironie erwies sich dieses sequentielle Vorgehen, *line-by-line*, als sehr sinnvoll, da herausgearbeitet werden konnte, worauf ironische Adressierungen reagieren und welche Anschlussmöglichkeiten diese Äußerungen eröffnen oder verschließen.

(3) Nach dieser sehr kleinschrittigen sequenziellen Phase der Interpretation folgte drittens eine flächigere, gebündelte *adressierungsanalytische Interpretation* entlang der drei Kerndimensionen *Normen und Wissen*, *Macht* sowie *Selbstverhältnis* (vgl. Kuhlmann et al. 2017). Um die sozialen Funktionen von Ironie herauszuarbeiten, dient dieser Schritt der Zuspitzung und Schärfung der vorausgehenden Interpretationsarbeit, da hier nun in Anlehnung an die Heuristik bspw. folgende Fragen an das Material gestellt werden können: Welche Normen werden in den Adressierungen aufgerufen oder kommentiert? Welche Wissenshorizonte werden hier angedeutet? Welche Positionierungen werden über die ironischen Adressierungen hervorgebracht? Wie werden Ein- und Ausschlüsse über Ironie vollzogen? Welche Formen der Selbstführung werden hier wie thematisiert?

(4) Im vierten Schritt, dem Prozess der *Verschriftlichung*, erfährt das interpretative Vorgehen eine weitere Übersetzung, insofern auf der Basis der Interpretation in der Gruppe eine sehr detaillierte sequentielle Interpretation geschrieben wird, die dann in einem zweiten Schritt entlang der adressierungsanalytischen Dimensionen zugespitzt wird. Im Anschluss an diese feinschrittige Arbeit findet sich hinsichtlich des Erkenntnisinteresses an der sozialen Funktionalität von Ironie ein Abschnitt, der die Analysen diesbezüglich bündelt. Entlang einer Kontrastierung der Szenen und einer Zusammenschau der einzelnen Szenen werden nachfolgend Erscheinungsweisen, Normbezüge und Positionierungsweisen ironischer Adressierungen entfaltet. Wichtig zu

erwähnen ist mir an dieser Stelle, dass das Schreiben einen wesentlichen Interpretations- und Selektionsprozess darstellt, da dabei die – durchaus auch widersprüchlichen – Lesarten, die sich im Zuge der Gruppeninterpretationen etabliert haben, zueinander ins Verhältnis gesetzt oder mitunter auch verworfen werden müssen. Da im Schreiben der Interpretationstexte Hervorhebungen und Akzentuierungen vollzogen werden, ist es notwendig, diese Texte wieder von kollegialen Leser*innen auf Plausibilität und Nachvollziehbarkeit in der Darstellung prüfen zu lassen und entsprechende Bearbeitungsschleifen zu unternehmen.

Auch wenn es bisher nicht explizit benannt ist, sollte in den bisherigen Ausführungen zum analytischen Vorgehen deutlich geworden sein, dass das gesamte methodische Vorgehen sequentiell angelegt ist. Dies wird gewissermaßen durch die Ironie als Gegenstand dieser Untersuchungen gefordert. Für ein Interesse an den sozialen Funktionen von Ironie in der Situation erscheint es daher nicht sinnvoll und hilfreich mit codierenden Verfahren zu arbeiten, da die Frage danach, woran Ironie anschließt und worauf sie antwortet, nur entlang des Interaktionsverlaufs nachvollzogen werden kann. Auch die subjektivierungstheoretische Perspektive legt eine Angewiesenheit der beteiligten Subjekte zugrunde und unterstreicht damit die Annahme, dass, auch wenn Ironie sich über differierende Norm- und Wissensbezüge aufbaut, sie sich doch *in* der Situation *zwischen* den Beteiligten und *vor* anderen konstituiert.

Die Auswahl der im nächsten Kapitel präsentierten und interpretierten Szenen begründet sich damit, dass es sich einerseits – mit Ausnahme der *Standpauke* – um typische oder alltägliche Fälle von Ironie im Schulunterricht handelt. Andererseits verfolge ich mit dieser Auswahl das Anliegen, dem (sprachlichen und performativen) Facettenreichtum der Ironie gerecht zu werden und dementsprechend auch eine Bandbreite an Funktionen zu zeigen. Die im Folgenden vorgestellten Feinalysen konzentrieren sich auf die Unterrichtsstunden der achten Klasse und des Oberstufenkurses bei Herrn Ulrich. Begründen möchte ich diese Auswahl damit, dass in den höheren Klassenstufen der Anteil vernehmbarer ironischer Äußerungen größer war. Dies ist u. a. damit zu erklären, dass die Schüler*innen und Herr Ulrich auf eine längere gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ (Hartung 1998: S. 130) zurückblicken können, wohingegen die fünfte Klasse von Herrn Karlsen zu Beginn unserer Beobachtungen noch in der Kennenlernphase steckt.¹³⁴ Hinsichtlich der fünften Klasse kann auch vor dem Hintergrund der Spracherwerbsforschung angenommen werden, dass die Lerngruppe nicht nur sich untereinander kennenlernen, sondern auch noch einen gemeinsamen Ironiegebrauch erlernen müssen (vgl. Kotthoff 2005;

134 Herr Ulrich war zu Beginn der Beobachtungen bereits drei Jahre Klassenlehrer der achten Klasse und einen Großteil der Schüler*innen aus dem Oberstufenkurs hatte er schon zuvor über einen längeren Zeitraum unterrichtet.

Sachse et al. 2020). Im Anschluss an die drei Feinanalysen (Kap. 5.) folgt eine Zusammenschau der Interpretationen (Kap. 6.), in der ich die Interpretationen bündele und in diesem Zuge auch Feldmomente sowie Transkriptauszüge aus der fünften Klasse aufgreifen werde.

5 Ironie im Schulunterricht: Adressierungsanalytische Betrachtungen

Die folgende subjektivierungsanalytische Untersuchung ironischer Adressierungen im Schulunterricht verfolgt das Anliegen, die Verfahrensweise und die Funktionen von Ironie herauszuarbeiten. Die drei Szenen – *Flip-Flops* (5.1), *Gedichtinterpretation* (5.2) und *Standpauke* (5.3) –, die nun im Zentrum stehen, zeigen jeweils Ausschnitte aus Unterrichtsstunden, in denen ich ironische Adressierungen oder Formen des uneigentlichen Sprechens identifiziert habe.

Mit dem Ziel, die Bedeutung von Ironie zu erkunden und zu untersuchen, welche Funktionen Ironie erfüllt, analysiere ich die drei Szenen entlang von jeweils drei Schritten: Um nachvollziehen zu können, wie sich die Ironie in den jeweiligen Sequenzen entwickelt, beginnt jede Analyse mit einer *sequentiellen Interpretation*. Vor dem Hintergrund der sequentiellen Logik des sozialen Geschehens ist es das Anliegen in diesem Interpretationsschritt das Auftreten der Ironie in der Szene zu beschreiben und herauszuarbeiten, worauf die Ironie antwortet bzw. woran sie anschließt. In einem zweiten Schritt folgt dann die *adressierungsanalytische Interpretation* entlang der heuristischen Dimensionen von *Organisation, Normen und Wissen, Macht und Selbstverhältnis* (vgl. Kuhlmann et al. 2017). Ziel dieses zweiten Schritts ist es zu untersuchen, *wie* sich die Sprechenden über diese ironischen Adressierungen (selbst, gegenseitig und zueinander) positionieren und welche Norm- und Wissenshorizonte sie dabei aufrufen und hervorbringen. In einem dritten Schritt werden beide Interpretationen hinsichtlich der *sozialen Funktionalität von Ironie* ausgeschärft. Eine Gegenüberstellung der drei ausgewählten Szenen erfolgt in der Zusammenschau in Kapitel 6. Unter Rückgriff auf weitere beobachtete Feldmomente erfahren die Interpretationen hier hinsichtlich der Erscheinungsweisen, Normbezüge und Positionierungsweisen von Ironie eine Bündelung sowie eine Theoretisierung.

5.1 Flip-Flops

Die vorliegende Szene¹³⁵ wurde im Rahmen des bereits erwähnten DFG-Projektes *a:spect* aufgezeichnet und zeigt einen Ausschnitt aus dem Deutschunterricht eines Oberstufen-Grundkurses an einem großstädtischen Gymnasium. Das hier

135 Eine ausführliche Analyse dieser Szene habe ich gemeinsam mit Nadine Rose vorgenommen (vgl. Otzen/Rose 2021); zudem findet sich eine kurze Interpretation auch in Otzen 2023a.

dargestellte Transkript wurde auf der Basis einer Videoaufnahme erstellt und orientiert sich an den Konventionen der linguistischen Gesprächsanalyse (GAT2).

Entscheidend für die Szenenauswahl war, dass es sich hier um einen für den Materialkontext typischen Fall des gegenseitigen Ironisierens handelt, insofern Ironie als eine Unterbrechung oder als ein Zwischenspiel in einem Unterrichtsgespräch auftritt. So wie auch in anderen Szenen bildet eine irritierende und störende Situation jenseits des laufenden Unterrichtsgesprächs den Einsatzpunkt der Ironie.

1 Im Unterrichtsgespräch: Luisa steht auf, während Vanessa spricht, geht
2 hinter dem Lehrer Herrn Ulrich (HU) vorbei und aus dem Klassenraum
3 hinaus. Sie trägt ein Sommerkleid und Flip-Flops. Ihre Schritte
4 erklingen sehr klappernd laut. HU dreht sich kurz um, ohne das
5 Unterrichtsgespräch zu unterbrechen, als sie hinter ihm vorbei geht.
6 Nach einigen Minuten kommt Luisa wieder in den Raum hinein und geht
7 ebenso klappernd zurück in Richtung ihres Platzes. HU schaut Luisa
8 hinterher, unterbricht das bisherige Unterrichtsgespräch und die
9 Klasse beginnt zu lachen. Währenddessen entspinnt sich folgender
10 Dialog:
11 HU: kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPpschlAPP
12 laufen?
13 Luisa: ja; (.) das sind ja flip-flops.
14 HU: <<grinsend und dim> jaja das seh ich;>=(blickt in seine
15 Unterlagen))
16 Luisa: ((setzt sich auf ihren Stuhl und spielt mit ihrer
17 Sonnenbrille, indem sie diese mehrfach hoch in die Haare und
18 zurück ins Gesicht schiebt))
19 HU: ähm:..) oKAY; (greift das Unterrichtsgespräch wieder auf)

Im Fokus der gefilmten Szene sowie auch hier im Transkript dargestellt, stehen Herr Ulrich und die Schülerin Luisa, die im Unterricht für einige Minuten den Raum verlässt und anschließend wiederkommt. Dieser Akt lenkt die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf sie, da das Verlassen und das Betreten des Raums durch ein laut klapperndes Geräusch ihrer Flip-Flops begleitet werden. Um genauer zu erfassen, *wie* die Beteiligten sich in dieser Szene adressieren und *was* hier ironisch bearbeitet und hervorgebracht wird, folgt zunächst ein sequentieller Überblick des Ausschnitts.

5.1.1 Sequentieller Überblick über die Szene

Mitten im Unterrichtsgespräch steht Luisa auf und verlässt den Raum (Z. 1). Dabei geht sie hinter dem Lehrer Herrn Ulrich an der Tafel vorbei und durchquert

sichtbar die Blickachse aller Anwesenden, die nach vorne auf die Tafel hin ausgerichtet sitzen. Wie in anderen Feldmomenten beobachtet werden konnte, ist der Fall, dass Oberstufenschüler*innen den Raum kurz verlassen und dann wieder kommen, eine gängige Praktik, die in der Regel nur kurz registriert, aber nicht groß zum Thema gemacht wird. In diesem Fall ist es etwas anders: Das laut klappernde Geräusch von Luisas Flip-Flops ist nicht zu überhören und zieht die Aufmerksamkeit auf sich, auch die Kamera wird regelrecht von diesem Geräusch angezogen und schwenkt auf Luisa, die nun als zentrale Person – mit Sommerkleid und Flip-Flops bekleidet – in der Szene beschrieben ist (Z. 3). Auch Herr Ulrich dreht sich kurz um, ohne das Gespräch zu unterbrechen, als sie hinter ihm vorbei geht (Z. 4 f.). Während diese erste Reaktion als ein kurzes, beiläufiges Aufblicken und Aufmerken gelesen werden kann, ist der zweite Blick bei der Rückkehr Luisas in das Klassenzimmer andauernder und eindringlicher. Genauer folgt sein Blick Luisa, die auf dem Weg zu ihrem Platz ist, und Herr Ulrich unterbricht das Unterrichtsgespräch. Das an dieser Stelle einsetzende Lachen der Schüler*innen erinnert an ein Publikumlachen und markiert, dass hier etwas passiert, das entweder für Irritation oder für Belustigung sorgt (Z. 9 f.). Interaktionslogisch antwortet das Lachen auf den Blick von Herrn Ulrich, der hier öffentlich einer Schülerin hinterherschaut, und signalisiert, dass die Schüler*innen Herrn Ulrichs Blick sehen bzw. ihn im Blick haben.

Die Grenzüberschreitung des lehrerseitigen Blickens wird hier über das Lachen öffentlich kommentiert. Außerdem markiert es, dass Herr Ulrich hier als Blickender in den Fokus geraten und beim Hinterhergucken ertappt wurde. Wie genau Luisa den auf sie gerichteten Blick des Lehrers registriert, ist selbstverständlich nicht zu sagen. Sichtbar ist allerdings, dass sie ihren Platz ansteuert und erst anhält, als Herr Ulrich sie anspricht. Die Frage „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPSchlAPP laufen?“ (Z. 11 f.) schließt direkt an das Lachen der Schüler*innen an. Konkret stellt die Frage nach „diesen schuhn“ (Z. 11) das störende Geräusch in das Zentrum und ordnet somit nachträglich das Hinterherschauen ein, indem die Grenzwertigkeit des eigenen, öffentlichen Blicks umgelenkt wird und nachträglich als eine Reaktion auf den Lärm von Luisas Schritten bezogen wird. Luisas Verhalten, konkret das „schlAPPSchlAPP“ (Z. 11) ihrer Schritte, wird als der Anlass des Blicks benannt und somit als eine Störung dargestellt. Formal stellt die Adressierung „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPSchlAPP laufen?“ (Z. 11 f.) eine Frage dar; doch ist diese als eine rhetorische zu verstehen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Herr Ulrich wirklich wissen möchte, ob es überhaupt möglich sei in diesen Schuhen anders zu laufen. So liegt die Ironie darin, dass diese rhetorische Frage als eine uneigentliche Sprechweise Luisas Verhalten als störend markiert. Die Bezeichnung „schlAPPSchlAPP“ (Z. 11) ist dabei als eine lautmalerische Bezeichnung zu deuten, die das Geräusch der Flip-Flops in Worte fasst. Zudem ist es nicht weit, hier von einer negativen Bewertung oder Disziplinierung zu sprechen. In

Kombination mit dem Format der rhetorischen Frage kann gerade diese Worterschöpfung „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) als eine ironisch adressierende Disziplinierung interpretiert werden. Darüber hinaus erinnert „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) an Redensarten, die den Gang von Heranwachsenden kommentieren; wenn Eltern bspw. ihre Kinder ermahnen, nicht so zu schlurfen, artikulieren sie nicht nur, dass sie genervt sind, sie fordern ihre Kinder dazu auf, ihre körperliche Haltung zu korrigieren. In dieser Lesart bezeichnet „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) mehr als Luisas Laufstil. So lässt sich diese Adressierung auf ihre körperliche Haltung sowie auf ihre Haltung im und zum Unterricht beziehen und damit als eine zwar flapsige und unkonkrete, aber umfassend negative Bewertung lesen.

Mit „ja; (.) das sind ja flipflops“ (Z. 13) schließt Luisa an Herrn Ulrich an. Sie antwortet hier auf das Frageformat und nimmt Herrn Ulrichs Frage wörtlich. Zu erwarten wäre, dass sie die Disziplinierung in Herrn Ulrichs rhetorischer Frage erkennt und sich kurz für die Störung entschuldigt. Indem Luisa mit „ja; (.) das sind ja flipflops“ (Z. 13) anschließt, ignoriert sie die ebenso enthaltene Disziplinierung, vielmehr antwortet sie ebenfalls ironisch, indem sie die Ironie überhört und die Frage wörtlich beantwortet. Während Herr Ulrich von „diesen schuhn“ und „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) spricht, konkretisiert Luisa in ihrer Antwort Herrn Ulrichs Umschreibungen und stellt damit die Selbstverständlichkeit und Unumgänglichkeit ihres Verhaltens heraus. Entsprechend kann „das sind ja flipflops“ (Z. 13) als Hinweis verstanden werden, dass die Bezeichnung der Schuhe als Flip-Flops selbst lautmalerisch ist und das Geräusch, welches diese machen, in der Bezeichnung selbst eingefangen ist und es folglich auch nicht verwunderlich ist, dass ihre Schritte geräuschvoll sind. Darüber hinaus eignet sie sich über die wörtliche und auch belehrende/wissende Beantwortung der Frage die Ironie an, die in der rhetorischen Frage von Herrn Ulrich bereits angelegt war. Diese *Beantwortung der Ironie mit Ironie* weist nicht nur die Disziplinierung zurück, sie ist auch ein Umgang mit der klassenöffentlichen Exponierung und – in den Worten Goffmans – als „Imagepflege“ bzw. als „Sammeln von Pluspunkten“ (Goffman 1975: S. 30) zu verstehen. Als durch den Lehrer Bloßgestellte wendet nun Luisa die Ironie für sich, indem sie den Vorwurf überhört und lässt Herrn Ulrich damit klassenöffentlich auflaufen.

Herr Ulrich schließt mit „jaja das seh ich;“ (Z. 14) grinsend an Luisa an. Als eine spöttische Floskel alltäglicher Kommunikation wirkt „jaja“ (Z. 14) in einem Lehrer*in-Schüler*in-Dialog fehl am Platz und deutet auf andere Beziehungen hin, in denen die Kommunikationspartner*innen aufgrund einer vertrauten, persönlichen Beziehung sich gegenseitig signalisieren, dass sie voneinander genervt o.ä. sind. Das parasprachliche Grinsen des Lehrers schwächt das „jaja“ (Z. 14) allerdings wieder ab. Anstatt in dieser Adressierung die Disziplinierung zu explizieren, bestätigt diese Adressierung Luisas Sprechakt. Mit dem Nachsatz „das seh ich“ (Z. 14) nimmt Herr Ulrich auf seinen eigenen Blick Bezug und stellt dieses Blicken nun wieder in einen kausalen Zusammenhang mit den Flip-Flops,

sodass hier folgende Verbindung gestiftet wird: Wenn es unmöglich ist anders zu gehen, kann er auch nicht anders als zu gucken. So verknüpft er seinen Blick erneut mit den Schritten und ordnet ihn klassenöffentlich als unausweichlich ein. Das parasprachliche Grinsen und Lachen unterstreichen diese Unausweichlichkeit, lassen sich aber auch als eine machtvoll-großzügige Geste deuten, über die Herr Ulrich signalisiert, dass er anders hätte verstanden werden wollen und nun diese Disziplinierung aber nicht weiterverfolgt. Mit „ähm“ und „okay“ (Z. 19) leitet er das Ende des ironischen Wortwechsels ein und nimmt gleichzeitig das Unterrichtsgespräch wieder auf. Luisa setzt sich auf ihren Platz und entzieht sich ebenfalls seinem Blick, indem sie die Sonnenbrille mehrfach von den Haaren in ihr Gesicht und wieder zurück schiebt (Z. 16 ff.). Während Herr Ulrich mit dem Blick in seine Unterlagen signalisiert hat (Z. 14 f.), dass das Unterrichtsgespräch weitergeht und er dieses auch aufnimmt, lässt sich Luisas Spiel mit der Sonnenbrille – welches an ein erweitertes, abgewandeltes Augenverdrehen erinnert – als ein non-verbales ‚jaja‘ im Anschluss an Herrn Ulrichs Äußerung interpretieren.

Um im Folgenden die sozialen Funktionen dieser ironischen Adressierungen herauszuarbeiten, erfolgt zunächst der zweite Schritt der Interpretation. Entsprechend der subjektivierungsanalytischen Perspektive dieser Untersuchung soll nun gefragt werden, welche diskursiven Verbindungen in diesen ironischen Sequenzen geknüpft werden und welche Normen und Machtbeziehungen hier mit welchen Effekten ironisch bearbeitet werden. Aus diesem Grund erfährt die Interpretation zunächst eine Zuspitzung, indem sie entlang der vier adressierungsanalytischen Dimensionen betrachtet wird (vgl. Kuhlmann et al. 2017). Anschließend daran wird die Interpretation hinsichtlich der Frage nach den sozialen Funktionen von Ironie gebündelt.

5.1.2 Adressierungsanalytische Interpretation

(1) Hinsichtlich der *Organisation* der Szene bzw. der Frage, wie die Beteiligten aneinander anschließen und adressiert werden, fällt auf, dass das dargestellte Adressierungsgeschehen von Luisa ausgeht. Herr Ulrich wendet sich kurz um, als sie mit klappernden Schritten das Klassenzimmer verlässt. Als Luisa den Raum wieder betritt, unterbricht er das Gespräch und schaut ihr schweigend auf dem Weg zu ihrem Platz hinterher. Einige Mitschüler*innen beginnen zu lachen und Herr Ulrich spricht Luisa unterwegs mit der Frage „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?“ (Z. 11 f.) direkt an. Luisa beantwortet die Frage sachlich mit „ja; (.) das sind ja flip-flops.“ (Z. 13). Der Lehrer antwortet darauf mit einem Grinsen und nimmt Luisas Antwort mit „jaja das seh ich“ (Z. 14) leise sprechend an. Auch wenn Luisa als Ausgangs- und Endpunkt der Szene ausgemacht werden kann, erscheint die Aufmerksamkeitslenkung doch maßgeblich über Herrn Ulrich vermittelt. Sein eindringlicher Blick und die rhetorische

Frage situieren Luisa im Zentrum des Geschehens und die die Szene abschließende Hinwendung des Lehrers zum Unterrichtsmaterial markiert die Interaktion rückwirkend als ein Zwischenspiel.

(2) Die zweite Dimension, die *Norm- und Wissensdimension*, fragt nach den in den Adressierungen zugrunde gelegten Situationsdefinitionen und Normsetzungen. Für den folgenden Ausschnitt ist hier festzuhalten, dass das Verlassen des Raumes im Unterricht innerhalb dieses (Oberstufen-)Kurses in der Regel als eine gängige und auch legitime Praktik gilt und der Unterricht in solchen Fällen nicht unterbrochen wird. Allerdings wird hier Luisas Verlassen als abweichend markiert. Genauer wird über den Blick (Z. 8) und die rhetorische Frage (Z. 11 f.) nicht nur die Aufmerksamkeit auf Luisa gelenkt, sondern das Wiedereintreten in den Raum geradezu als Auftritt auf einer Bühne gerahmt, der von einem publikumsähnlichen Lachen der Mitschüler*innen begleitet wird (Z. 9f.). Neben dem Blick ist es vor allen Dingen die rhetorische Frage, die Luisa vor einem normativen Horizont positioniert und exponiert. Auch wenn sie das Geräusch der Flip-Flops und damit die akustische Störung lautmalerisch wiedergibt, übersteigt „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) den konkreten Akt. Obgleich aufgrund der vielen Konnotationen uneindeutig bleibt, was mit „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) eigentlich genau gesagt wird, wird jedoch eine Bewertung vorgenommen, die Luisas Verhalten als abweichend darstellt. Wie oben ausgeführt erinnert die Bezeichnung „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) an Aussagen von Eltern, die den Laufstil und die Haltung pubertierender Teenager kommentieren und sie so dazu auffordern, ihre körperliche Haltung zu korrigieren oder sich aufzurichten. In diesem Sinne ist „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) sowohl bewertend als auch disziplinierend zu verstehen, obwohl sich die Adressierung nicht auf eine klassische schulische Leistung von Luisa bezieht. Stattdessen markiert dieser Ausdruck Luisas Verhalten erst als negativ und disziplinierungswürdig und lässt ihr Verlassen des Raums zu einer Leistung werden. Allerdings ist diese Disziplinierung formal-sprachlich als eine Frage formuliert und Luisa hat so die Möglichkeit diese sachlich zu beantworten und die implizite Ermahnung zurückzuweisen. So verweist sie mit „ja; (.) das sind ja flip-flops.“ (Z. 13) auf die Selbstverständlichkeit ihres Verhaltens. Gleichsam kann dieser Hinweis auf das Offensichtliche und Unumgängliche (an diesen Schuhen) ebenso als eine Antwort gedeutet werden, die die Legitimität des eigenen – zuvor als störend und abweichend markierten – Verhaltens hervorhebt.

(3) Der analytische Fokus der Dimension *Macht* liegt auf den in den Adressierungen hervorgebrachten Positionierungen und Relationierungen. Zuerst ist hier festzuhalten, dass Herr Ulrichs Blick Luisa sichtbar folgt (Z. 7f.). Aufgrund seiner zentralen Positionierung (im Klassenraum) folgen die Anwesenden seinem Blick und die Aufmerksamkeit wird auf Luisa gelenkt, die so im Fokus des Geschehens und im Blick der Beteiligten steht. Darüber hinaus lässt sich der eindringliche Blick des Lehrers als anzüglich deuten, insofern, als dass über ihn ein asymmetrisches Geschlechter- als auch hierarchisches Lehrer-Schülerin-Verhältnis

aktualisiert wird. Dass Herr Ulrich Luisa klassenöffentlich hinterher blickt und sie über die rhetorische Frage auf ihr störendes Verhalten anspricht, kann ferner als eine machtvolle und bloßstellende Geste gelesen werden, indem Luisa vor allen Anwesenden durch den Blick einer älteren und männlich-positionierten Lehrperson als Objekt der Betrachtung und Belustigung exponiert wird. Dadurch, dass sich die Frage dezidiert auf die klappernden Schuhe bezieht, kann sie auch als ein Versuch gelesen werden, den eigenen Blick eben auf dieses Geräusch und somit auf Luisas störendes Verhalten zu beziehen bzw. umzulenken. Indem Herr Ulrich seinen Blick mit dem Klappergeräusch der Schuhe verbindet, legitimiert er gleichsam sein ‚Hinterherschauen‘ auch vor den anderen Schüler*innen, die sehen konnten, dass er Luisa hinterhergeguckt hat (Z. 8–12). Doch wie schon erwähnt bietet diese rhetorische Frage nun Luisa die Möglichkeit einer sachlichen Beantwortung: Indem sie mit „ja; (.) das sind ja flip-flops“ (Z. 13) auf die Normalität und Unumgänglichkeit ihres Verhaltens verweist, lässt sie die Möglichkeit, den Blick explizit als anzüglich und sexistisch zu lesen, aus. Auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass in diesem Setting und aus dieser Positionierung eine explizite Problematisierung möglich wäre, markiert diese nüchterne Antwort, die die Selbstverständlichkeit des Verhaltens herausstellt, Herrn Ulrichs Adressierung(sweisen) als unverständlich und unangemessen.

(4) Die Dimension des *Selbstverhältnisses* fragt, wie sich die Beteiligten als ein selbstbezügliches Selbst hervorbringen und welche Arbeit am Selbst in den Adressierungen nahegelegt und performiert wird. Entsprechend kann hier zunächst festgehalten werden, dass Herr Ulrich in der Art und Weise, *wie* er Luisa vor der Klasse gewissermaßen ‚ausstellt‘, auch anzeigt, dass und wie er über die Aufmerksamkeitslenkung und Normsetzung des Unterrichts verfügt. Dass er sich männlich und hierarchisch höherstehend positioniert, wird durch den disziplinierenden und bewertenden Gestus deutlich. Sowohl verstärkt als aber auch gebrochen wird diese Positionierung durch den humoristischen und großzügigen Gestus, mit dem Herr Ulrich das Ende der Szene einleitet. Das Grinsen und der Nachsatz „das seh ich“ (Z. 14) können einerseits als Ausdruck von Selbstironie und Normsetzung gelesen werden, insofern Herr Ulrich hier seinen Blick zitiert und markiert, dass er sowohl mit Luisas Antwort ironisch umgehen als auch das ironische Zwischenspiel als solches ausweisen und beenden kann. Andererseits lässt sich diese Adressierung eben auch als ein Moment der Angewiesenheit deuten. Damit ist gemeint, dass auch wenn Herr Ulrich über die Normsetzung des Unterrichts verfügt, er eben immer noch auf Schüler*innen angewiesen ist, die diese Situationsdefinitionen teilen und ihn in dieser Positionierung anerkennen. Als eine Form der Disziplinierung adressiert die rhetorische Frage Luisa auf eine indirekte Weise; statt über eine direktive, vereindeutigende Disziplinierung wird Luisa hier über einen Umweg angesprochen. Dabei wird über diesen uneigentlichen Modus der Disziplinierung ein Selbst angesprochen, welches sein eigenes unpassendes Verhalten korrigieren und einsehen soll.

Luisa wiederum zeigt Herrn Ulrich und den anderen Mitschüler*innen in der ironischen Bezugnahme auf das Sachliche, dass sie das ironische Register ebenfalls beherrscht und beantworten kann und den problematisierenden und exponierenden Blick des Lehrers nicht nur ignorieren, sondern auch für sich wenden kann, indem sie die Ironie der Situation für sich erobert, Herrn Ulrichs rhetorische Frage wörtlich beantwortet und dadurch den Normhorizont verschiebt. Sie lässt damit ihren Lehrer als ‚alt‘ und unwissend in Bezug auf solche selbstverständlichen modischen Aspekte jugendlicher Lebensführung erscheinen.

5.1.3 Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Flip-Flops

Resümierend lesen sich die jeweiligen ironischen Adressierungen als ein Schlagabtausch, über den sich die Beteiligten sowohl gegenseitig als auch vor den Mitschüler*innen zu verstehen geben, dass sie beide das ‚uneigentliche‘ Register beherrschen. Deutlich wird darin gerade auch, dass beide die Situation jeweils (um) zu deuten vermögen, indem die damit verbundenen Bloßstellungen – von belustigend und störend gegenüber der Schülerin zu unwissend gegenüber der Lehrkraft – verschoben werden (können). Gerade für die Schülerin ist die Beantwortung der Ironie mit Ironie ein empowernder Akt, auf die klassenöffentliche, disziplinierende und sexistische Anrufung zu reagieren. Aus ihrer prekären Position ist die ironische Bezugnahme eine Möglichkeit, diese Zuschreibung bis zu einem gewissen Grad von sich zu weisen und sich hier als weniger zugerichtet und machtlos zu zeigen.

Darüber hinaus scheint das ironische Format die Situation zu puffern, indem es zu keiner explosiven oder scharfen Auseinandersetzung kommt. Vielmehr bearbeitet und verschiebt die Ironie von Seiten des Lehrers die Grenzwertigkeit des Blicks hin zu einer Reaktion auf eine Störung und die zugeschriebene Störung wird wiederum ironisch von Luisa als unumgänglich und unproblematisch ausgewiesen und die Reaktion des Lehrers entsprechend als unangemessen gerahmt. Die Ironie – so meine Deutung – liegt hier in der Gleichzeitigkeit der Uneindeutigkeit sowie der Möglichkeit einer umfassenden negativen Bewertung. Gerade der rhetorische, saloppe Stil hält die Möglichkeit offen, sich zumindest im Nachhinein auf die Scherzhaftigkeit der Ironie zu berufen und für die Schärfe des Gesagten und die Verletzung nicht haftbar gemacht zu werden.

Während Herr Ulrich die Ironie nutzt, um Luisa klassenöffentlich zu exponieren und zu disziplinieren und sich somit als Aufmerksamkeitslenkenden und Normsetzenden hervorbringt, lese ich das ironische Format ferner auch als Zeichen seiner Abhängigkeit und Angewiesenheit. Disziplinierungen über implizite Wege – und hier sind rhetorische Fragen von großer Bedeutung – adressieren das Gegenüber über einen Umweg. Der weniger direkte und direktive Modus der Ansprache benennt die Störung nicht explizit, sondern setzt darauf, dass die

disziplinierten Schüler*innen ihr Fehlverhalten selbst einsehen. Das Frageformat ist auf eine gewisse Weise also nicht nur weniger rigoros und zurichtend, sondern bildet – so meine Lesart – auf einer verbalsprachlichen Ebene die Angewiesenheit der Lehrperson auf die Kooperativität der Schüler*innen ab (vgl. hierzu auch Kuhlmann/Otzen 2023). Ironie bietet auch hier wiederum eine Möglichkeit des Umgangs mit dieser Angewiesenheit, wenn diese Kooperation eben nicht eingelöst, sondern unterlaufen wird, wie es zum Ende der vorgestellten Sequenz deutlich wird.¹³⁶ So leiten das Grinsen des Lehrers sowie die Hinwendung zum Unterrichtsgegenstand nicht nur das Ende dieses ironischen Einschubs ein, sondern wahren damit auch – im Goffmanschen Sinne – das Gesicht der Beteiligten (vgl. Goffman 1975): Herr Ulrichs Verhalten wird nicht klassenöffentlich als sexistisch problematisiert und Luisa wird nicht weiter exponiert und auch die zuvor lachenden Mitschüler*innen werden mit der Hinwendung zum Unterrichtsgegenstand wieder zurück auf ihre Positionierungen als Schüler*innen verwiesen.

5.2 Gedichtinterpretation

Die Szene¹³⁷, die nun im Zentrum steht, ist ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojektes *a:spect* im Deutschunterricht einer neunten Klasse in einem großstädtischen Gymnasium aufgenommen worden. Grundlage für das hier abgedruckte Transkript bildet das Videomaterial zweier Kameraperspektiven. Entscheidend für die Szenenauswahl war, dass es sich hier um einen für den Materialkontext typischen Fall des gegenseitigen Ironisierens handelt, insofern ironische Adressierungen hier als ein Einschub innerhalb eines Unterrichtsgesprächs auftreten. So wie auch in anderen Szenen bildet eine etwas irritierende Situation den Einsatzpunkt, von der aus sich ein gegenseitiges Ironisieren von Schüler*innen und Lehrperson entwickelt und interaktiv steigert. Dabei findet sich hier der wohl in pädagogischen und schulischen Kontexten weit verbreitete Fall von Ironie als *Tadel durch Lob*, über den unpassendes Schüler*innenverhalten diszipliniert wird. Mit der Wiederaufnahme der vorigen Interaktion wird die ironische Szene beendet und letztlich als ein Zwischenspiel ausgewiesen.

Konkret zeigt das vorliegende Transkript einen Ausschnitt aus einer Deutschstunde, in der im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu ‚Liebeslyrik‘ das Gedicht *Zwei Segel* von Conrad Ferdinand Meyer interpretiert wird. Per Overhead-Projektor ist eine Schwarz-Weiß-Fotografie von einem Segelboot an die Wand geworfen, das zwei Segel gehisst hat. Die Segel erscheinen auf dieser schwarz-weißen

136 Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass direktive Disziplinierungen wie Ausraster, Herumschreien pädagogisch umstritten und problematisiert werden (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023; Langer/Richter 2015).

137 Eine sehr ähnliche frühere Fassung der Interpretation findet sich in Otzen 2023b.

Folie weiß. Der Lehrer Herr Ulrich steht vorne im Raum vor Projektor und Tafel und stellt eine Frage nach der Bedeutung einiger Verse. Er nimmt Rasmus dran, der sich gemeldet hat (Z. 1–7). Im Anschluss an Rasmus' Antwort fragt Herr Ulrich ihn nach der Farbe der Segel und es entspinnt sich ein ironischer Dialog, in dessen Zentrum die reingerufenen Antworten der Schüler*innen S1 und S2¹³⁸ stehen sowie Herrn Ulrichs Adressierungen, die die Antworten der Schüler*innen sowie die Situation ironisch kommentieren (Z. 12–15). Die Sequenz endet, als Sonja die richtige Antwort gibt und Herr Ulrich diese bestätigt (Z. 20 f.).

Zwei Segel

Zwei Segel erhellend
Die tiefblaue Bucht!
Zwei Segel sich schwellend
Zu ruhiger Flucht!

Wie eins in den Winden
Sich wölbt und bewegt,
Wird auch das Empfinden
Des andern erregt.

Begehrt eins zu hasten,
Das andre geht schnell,
Verlangt eins zu rasten,
Ruht auch sein Gesell.

Conrad Ferdinand Meyer

1 Herr Ulrich (HU): was ist denn eigentlich damit geMEINT?
2 zwei segel erHELLend die tiefblaue
3 bucht. =wa_was möchte der dichter denn
4 damit ausdrücken? (.) der herr MEYER;
5 Es melden sich einige Schüler*innen, darunter Rasmus und
6 Sonja.
7 HU: rasmus?
8 Rasmus: <<len> äh vielleicht dass die zwei
9 SE:gel in der (.) BUCH:t hervorgehoben
10 werden weil sie heller sind;>
11 HU: welche farbe ham sie wahrscheinlich?

138 Die Stimmen von S1 und S2 sind im Videomaterial nicht konkreten Personen zuzuordnen und werden daher in dieser Form abgekürzt.

12 S1: <<kurz> hellblau.>
 13 S2: <<f> o!RANGE!>
 14 HU: genau. (-) genau blaues wasser und
 15 HELLblaue [SEgel=super.]
 16 [S*S lachen]
 17 HU: das erHELLETT die ganze sache UNgemein.
 18 S3: =ja.
 19 HU: äh: (.) sonja?
 20 Sonja: =weiß?
 21 HU: =weiß. ja. (.) normalerweise sind segel weiß

Im Zentrum der hier dargestellten Szene steht die Frage nach den Segeln im Gedicht von Conrad Ferdinand Meyer. Die Frage von Herrn Ulrich, welche Farbe die Segel haben, scheint Rasmus zu irritieren und er antwortet nicht direkt. Wie sich aus diesem Anfangspunkt ein ironisches Zwischenspiel entspinnt und steigert, soll nun in einem ersten interpretativen Schritt herausgearbeitet werden.

5.2.1 Sequentieller Überblick über die Szene

Den durch das Transkript markierten Anfangspunkt der Szene bildet die Frage von Herrn Ulrich „was ist denn eigentlich damit geMEINT? zwei segel erHELLEnd die tiefblaue bucht. =wa_was möchte der dichter denn damit ausdrücken? (.) der herr MEYER?“ (Z. 1–4). Formal adressiert diese Frage niemanden direkt, sondern alle Schüler*innen. Inhaltlich fragt diese Frage nach der Intention des Dichters – und damit nach etwas, was eigentlich nicht sicher gewusst, sondern nur erahnt werden kann. Obgleich der Ausdruck „herr MEYER“ (Z. 4), der auf den Verfasser Conrad Ferdinand Meyer anspielt, doch auf den ersten Blick etwas irritierend erscheint, insofern er als ‚Allerweltsname‘ etwas belustigend hervorgehoben wird, ist diese Frage auf inhaltlicher Ebene eher unspektakulär. Vielmehr basiert ein Großteil des Deutschunterrichts auf Fragen nach der Deutung literarischer Texte und entsprechend handelt es sich hier um eine fachtypische Aufgabe, die die Schüler*innen dazu auffordert, den ‚eigentlichen‘ Sinngehalt eines Textes herauszuarbeiten. Es melden sich einige Schüler*innen, darunter Rasmus und Sonja. Nach einer Pause nimmt Herr Ulrich Rasmus dran. Rasmus schließt mit „<<len> äh vielleicht dass die zwei SE:gel in der (.) BU:cht (.) hervorgehoben werden weil sie heller sind;>“ an (Z. 8 ff.). Er spricht sehr langsam und liefert weniger eine lyrische Interpretation über das, was eigentlich gemeint sei. Vielmehr schließt er zögernd mit einer fragenden Antwort an („äh vielleicht“). Indem er darauf verweist, dass die Segel „hervorgehoben werden weil sie heller sind;>“ (Z. 8 ff.) bleibt Rasmus nahe an der zuvor gestellten Frage des Lehrers. Anstatt Rasmus’ Antwort explizit zu bewerten oder auch seine vorige Frage zu

erläutern oder die Frage an eine*n andere*n Schüler*in zu delegieren, adressiert Herr Ulrich Rasmus mit einer weiteren Frage.¹³⁹ Dabei stellt diese Nachfrage „welche farbe ham sie wahrscheinlich?“ (Z. 11) inhaltlich erstmal keinen passenden Bezug zu der vorigen Frage her. Auch wenn Herr Ulrich mit der Frage nach der Farbe der Segel signalisiert, dass es einen Zusammenhang zwischen den weißen Segeln und der erhellenden Bucht gibt, erscheint die Antwort auf die Frage vor dem Hintergrund, dass vom Overhead-Projektor ein Bild von weißen Segeln an die Wand geworfen wird, für alle Anwesenden offensichtlich und muss daher eigentlich nicht ernsthaft beantwortet werden.¹⁴⁰ Doch ist diese Frage weiterhin an Rasmus adressiert, der nun zu einer eindeutigen Antwort verpflichtet wird, die als offenkundig markiert erscheint. Während zuvor von Rasmus eine Deutung oder Interpretation verlangt wurde, ist er nun darüber exponiert, dass er in dieser Frage zunächst wörtlich als jemand angesprochen wird, der eventuell nicht weiß, dass Segel in der Regel weiß sind. Darüber hinaus adressiert das Format der Frage ihn auch als jemanden, dem man mit offensichtlichen Fragen auf die Sprünge helfen muss. Rückwirkend wird über diese anders gelagerte Frage sein voriger Beitrag als nicht anschlussfähig bzw. implizit als unqualifiziert ausgewiesen, mit dem Effekt, dass Rasmus nun darüber klassenöffentlich exponiert wird, eine Antwort geben zu müssen, die eigentlich nicht benötigt wird.

S1 ruft „hellblau“ in die Klasse und gibt damit nicht nur eine offensichtlich falsche Antwort, sondern ironisiert auch die Frage, indem er mit „hellblau“ zwei Wörter aus dem Gedicht (*hell* und *blau*) zitiert und miteinander kombiniert (Z. 12). S2 ruft ebenfalls in die Klasse und führt mit „o!RANGE!“ (Z. 13) die Ironie, die rhetorisch gesprochen in Form einer *inversio*, d.h. Wortironie, vorliegt, weiter. Dabei steigert dieser Reinruf „o!RANGE!“ (Z. 13) die in ‚hellblau‘ schon angelegte Absurdität auf der Ebene der Intensität und der Lautstärke des Sprechaktes. Wurde zuvor mit hellblau eher eine Tarnfarbe (im Kontext der Seefahrt) ins Spiel gebracht, ruft ‚orange‘ als eine leuchtende Warnfarbe ebenso eine weniger übliche Farbe für Segel auf.

Rasmus, der interaktionslogisch eigentlich am Zug war, antwortet nicht. Stattdessen sind jetzt die Reinrufe ins Zentrum der Aufmerksamkeit hineingebrochen und auch Herr Ulrich schließt mit „genau. (-) genau blaues wasser und HELLblaue [SEgel=super]“ an diese an (Z. 14f.). In diesem Turn greift Herr Ulrich den vorigen Reinruf von S1 auf und lenkt damit nicht nur die Aufmerksamkeit von Rasmus auf die Antwort von S1, er greift auch die im Reinruf präfigurierte Ironie

139 In Anlehnung an Manfred Lüders kann diese Nachfrage als eine expandierte Variante des IRF-Musters (Initiation-Response-Feedback) interpretiert werden, weil Herr Ulrich über die Nachfrage mit einer Re-Initiierung an Rasmus anschließt, die das vorige Anspruchsniveau senkt und das Muster noch nicht direkt mit einer Bewertung abschließt (Lüders 2011: S. 179f.).

140 Auch das Adverb „wahrscheinlich“ (Z. 11) ist ein ‚Wink mit dem Zaunpfahl‘ und betont, dass die Antwort naheliegend bzw. offensichtlich ist.

auf. Genauer generiert sich die Ironie in dieser Adressierung, die in der klassischen Form von *Tadel durch Lob* vorliegt, darüber, dass Herr Ulrich sowohl mit „genau blaues wasser und HELLblaue [SEgel“ den offensichtlichen Fehler in der Antwort von S1 herausstellt und diesen aber mit „genau“ und „super“ positiv bewertet bzw. lobt (Z. 14f.).

Parallel zu diesem Redezug beginnen die Schüler*innen zu lachen (Z. 16) und Herr Ulrich schließt mit „das erHELLT die ganze sache UNGemein“ (Z. 17) an seine vorige Äußerung an und führt die Ironie hier weiter aus. Genauer zitiert er mit „erHELLT“ (Z. 17) das Gedicht sowie auch seine vorige Frage und eröffnet damit einen normativen Horizont, vor dem der Reinruf offensichtlich als Fehler auch in Bezug auf „die ganze sache“ (Z. 17) erscheint. Auch wenn „die ganze sache“ (Z. 17) nicht weiter erläutert wird, wird aber dennoch ersichtlich, dass Herr Ulrich hier nicht nur auf die geforderte Antwort, sondern auf einen größeren Zusammenhang verweist.¹⁴¹ Indem er den Umweg über das Zitieren aus dem Gedicht geht, ist es ihm erlaubt, auf eine spielerische Art und Weise auf das Fehlverhalten von S1 Bezug zu nehmen und dieses gleichsam als Fehler zu markieren. Ohne S1 explizit zu ermahnen, deutet er auf eine ironische Weise an, dass die Antwort ‚nicht so helle‘ war. Doch gerade weil sich die anderen Schüler*innen als lachendes Publikum sicht- und hörbar gemacht haben und auch S3 über „JA“ (Z. 18) seine Ironie sowie die Komik der Situation explizit bestätigt, wird ein solches Sprechen, über das Herr Ulrich sich als witzige, aber disziplinierende Lehrperson zeigen kann, legitimiert.

Das Ende des ironischen Zwischenspiels wird eingeleitet, als Sonja, die immer noch aufzeigt, von ihm aufgerufen und im fragenden Ton drangenommen wird. Sonja beantwortet in diesem Zug mit „weiß?“ (Z. 20) die Frage, die Herr Ulrich zuvor Rasmus gestellt hat. Indem der Lehrer Sonjas fragende Antwort bestätigt und mit „normalerweise“ (Z. 21) die reingerufenen Antworten nachträglich als falsch markiert, aktualisiert er seine eingangs gestellte Frage und beendet die ironische Interaktion.

Nachdem hier das Auftreten der ironischen Adressierungen in ihrem sequentiellen Verlauf nachvollzogen wurde, wird im nächsten Schritt für die Frage, was eigentlich auf ironische Art und Weise in dieser Situation bearbeitet wird und welche Normhorizonte und welche Positionierungen dabei hervorgebracht werden, die Interpretation in vier Schritten entlang der adressierungsanalytischen Dimensionen (vgl. Kuhlmann et al. 2017) ausgeschärft und gebündelt.

141 Der Effekt der Ironie, sich auf einen anderen Kontext beziehen zu lassen bzw. andere zu eröffnen, konnte auch entlang der Flip-Flops-Szene herausgearbeitet werden, in der gerade die uneindeutige Bezugnahme erlaubt mehr zu sagen und über die scherzhafte Anspielung eine negative Bewertung der Person zu vollziehen.

5.2.2 Adressierungsanalytische Interpretation

(1) Hinsichtlich der Dimension der *Organisation*, die danach fragt, wie die Beteiligten im Verlauf des Adressierungsgeschehens über Selektionen und Reaktionen aneinander anschließen bzw. aufeinander antworten, kann für die Szene *Gedichtinterpretation* festgehalten werden, dass zunächst die Ironie über die Reinrufe von S1 und S2 ihren Anfang nimmt. Dabei antworten die Reinrufe auf eine Situation, in der eine kommunikative Unsicherheit im gegenseitigen Verstehen bzw. im Antworten aufeinander signalisiert wird. Während Rasmus seine Antwort im fragenden Modus formuliert, thematisiert Herrn Ulrichs Anschlussfrage diese artikulierte Unsicherheit nicht explizit. Stattdessen verschiebt die Nachfrage nach der Farbe der Segel den inhaltlichen Fokus, auf den nun geantwortet werden soll. In dieses ‚Verstehensproblem‘ interveniert die Ironie über die Reinrufe und markiert es gleichsam als solches. In der Reaktion auf S1 und S2 wird sichtbar (Z. 12 f.), dass Herr Ulrich über die Aufmerksamkeitslenkung verfügen kann, indem er sich den Reinrufen(den) zu- und von Rasmus abwendet. Weiter macht der Wechsel ins Ironische sichtbar, wie diese Aufmerksamkeitsverschiebung erfolgt, indem sie das angespielte Register der Schüler*innen beantwortet. Zugleich zeigt sich insbesondere anhand von Sonjas Meldung, dass der ironische Schlagabtausch einschubartig gerahmt ist und keinen Dauermodus der Kommunikation darstellt. Indem Herr Ulrich Sonja drannimmt und ihre richtige Antwort bestätigt, nimmt er den ‚Faden‘ wieder auf und erklärt diesen ironischen Einschub zum Zwischenspiel.

(2) Die heuristische Dimension *Normen und Wissen* legt den Fokus auf die in den Adressierungen aufgerufenen Normhorizonte und Situationsdefinitionen. Zunächst kann hier festgehalten werden, dass die Reinrufe von S1 und S2 das vorausgehende Unterrichtsgespräch unterbrechen (Z. 12 f.). Als Reaktionen auf die an Rasmus gerichtete Frage „welche farbe ham sie wahrscheinlich?“ (Z. 11) nehmen sie ironisch Bezug. Genauer erfüllt der Reinruf, hier als ein nicht der Ordnung entsprechendes Format, eine Funktion etwas zu artikulieren, das normalerweise ‚innerhalb‘ der (Gesprächs-)Ordnung nicht möglich wäre, nämlich die Frage des Lehrers zu bewerten. Dabei weist dieser, gewissermaßen ‚von außen‘ kommentierende Sprechakt, die Frage von Herrn Ulrich – vor dem Hintergrund des an die Wand gestrahlten Bildes mit den zwei Segelbooten – als banal oder zumindest als einer ernsthaften Antwort unwürdig aus. Anstatt den Reinruf direkt zu tadeln, schließt Herr Ulrich nun an den ironischen Modus an, allerdings mit einer verschobenen Normsetzung: Indem Herr Ulrich den offensichtlichen Fehler in der Antwort von S1 lobt, hebt er diesen nicht nur hervor (*Tadel durch Lob*), sondern situiert ihn auch vor einem Leistungshorizont. In der weiteren ironischen Ausführung „das erHELLETT die ganze sache UNGemein“ (Z. 17) zeigt sich dann, dass durch die verschobene Normsetzung der Reinruf nicht nur als *ein Fehler*, sondern als eine weitreichendere Leistung – bezogen auf eine nicht weiter

erläuterte „ganze sache“ (Z. 17) erscheint. Weiter konstituiert sich die negative Bewertung darüber, dass „erHELLT“ (Z. 17) als Zitat aus dem Gedicht nun auf die Antwort eines*einer Schülers*Schülerin bezogen wird. Dieser metaphorische Übertrag signalisiert nicht nur das *Spielerische* in der gerade laufenden Kommunikation, sondern *spielt auch darauf an*, dass die Schüler*in-Antwort eben ‚nicht so helle ist‘ – im Sinne von dumm oder zumindest wenig weiterführend in Bezug auf die Sache, um die es geht. So macht die ironische Steigerung nicht nur eine *Verschiebung hin zu einer Leistungsnorm* möglich, sondern fungiert darüber hinaus als ein *Bewertungsmodus*, der über den Rückgriff auf die metaphorische Sprache des Gedichts nun eine saloppe negative Bewertung möglich macht, die in einem anderen Modus pädagogisch nicht korrekt oder gar beleidigend wäre. Bezogen auf den weiteren Verlauf der Interaktion erklärt das von Herrn Ulrich betonte „normalerweise“ (Z. 21) die vorigen Adressierungen selbst zu einer Abweichung von der ‚normalen‘ Unterrichtslogik und kehrt mit Sonjas richtiger Antwort zur Ordnung des Unterrichtsgesprächs zurück.

(3) Wurde entlang der Dimensionen *Organisation* und *Normen und Wissen* herausgestellt, wie die Ironie in der Szene auftritt und dabei auf ein geteiltes Wissen angespielt und wie gleichsam ein Leistungshorizont aktualisiert wird, fragt nun die *Machtdimension* nach den in den Adressierungen vorgenommenen Positionierungen und Relationierungen.

Gewissermaßen als Stimmen aus dem *off* kommentieren die Reinrufe von S1 und S2 das Geschehen und markieren somit, dass sie von oben oder außen auf die Interaktion blicken. Während Herr Ulrich die in den Reinrufen angelegte Ironie ironisiert, nimmt er die Position des Bewertenden ein, von der aus er die Schüler*innen und ihre Antworten als wenig erhellend klassenöffentlich exponiert. Darüber hinaus unterwandert die ironische Bezugnahme auf die Reinrufe seine eingangs gestellte Frage und lenkt sowohl von Rasmus' Antwort als auch davon ab, das *Verstehensproblem* zwischen den beiden thematisieren zu müssen. Weiter ist hier zu erwähnen, dass insbesondere die *Tadel durch Lob-Sequenz* sowie der letzte Turn von Herrn Ulrich „=weiß. ja. (.) normalerweise sind segel weiß“ (Z. 21) für die Positionierungen in dieser Interaktion entscheidend sind. Sowohl die Ironie als auch ihre Aufhebung („normalerweise“) erfüllen die Funktion, die mitschwingende Kritik der Reinrufe – hinsichtlich der Banalität der Frage – den Schüler*innen nun so zu spiegeln, dass sie in diesen Re-Adressierungen als unwissend – oder ‚nicht so helle‘ – hervorgebracht werden.

Sowie Herr Ulrich über das Herausstellen der Fehler sich einerseits die Ironie aneignet, zeigt er sich andererseits als wortgewitzte Lehrperson, die auf Scherze antworten und mit der gelacht werden kann. Indem ironische Adressierungen sowohl negativ bewerten als auch auf das Lachen der Anwesenden abzielen (Z. 16), adressieren sie das Gegenüber mehrfach bzw. sprechen es gleichsam auf unterschiedlichen Ebenen an. Anders ausgedrückt: Während die ironische Adressierung hinsichtlich ihrer *Bewertungsfunktion* eine Gegenposition im Verhältnis zu

den Schüler*innen beansprucht, wendet sich das *Bewertungsformat* den Äußerungen den Schüler*innen zu, indem es zum gemeinsamen Lachen einlädt.

(4) Mit Blick auf die *Selbstverhältnisdimension* ist hinzuzufügen, wie über die ironischen Adressierungen spezifische (Selbst-)Verhältnissetzungen zu vorausgegangenen Ansprachen erfolgen. Während die Schüler*innen S1 und S2 über die Reinrufe die Aufgabenstellung von Herrn Ulrich oder auch die Situation an sich ironisieren, markieren sie die Absurdität der Szene. S1 und S2 zeigen über ihre ironischen Reinrufe, dass sie aktiv Rekursivität beanspruchen und eben nicht in der zugewiesenen Positionierung (Melden, Antworten) aufgehen (Z. 12 f.). Genauer stellen sie über diese Reinrufe heraus, dass die offenkundige Frage des Lehrers einen zu engen Antwortspielraum erzeugt, indem sie lediglich als Stichwortgebende und weniger als Selbst-Denkende und -Sprechende positioniert werden. Dass auch Herr Ulrich diese Rekursivität für sich beansprucht, wird an der Stelle sichtbar, als er die Schüler*innen-Antworten ironisiert. Konstitutiv für die ironischen Adressierungen im Fall von Herrn Ulrich erscheint ein Sprechen im *Sowohl als auch*. Kurz gesagt, etabliert der ironische Modus für Herrn Ulrich eine machtvolle Position, von der aus Bewertung möglich ist. Zugleich erfüllt die Ironie aber auch die soziale Funktion, sich beim Bewerten als witzig, zugewandt und im Lachen mit den Anderen verbunden zu zeigen.

5.2.3 Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Gedichtinterpretation

Hinsichtlich der Ironie möchte ich nun festhalten, dass diese auch hier einschubartig auftritt, dabei lese ich sie als Antwort auf ein ‚Verstehensproblem‘ zwischen Rasmus und Herrn Ulrich. Die Nachfrage, die Herr Ulrich stellt, ist nicht wirklich klar und Rasmus steht sichtlich auf dem Schlauch. Die ironischen Kommentare, die S1 und S2 reinrufen, machen dieses Problem zum Thema und stellen über dies heraus, dass die Frage nach der Farbe der Segel banal und die Antwort offensichtlich ist und zudem unterstreichen diese Kommentare Rasmus Zögern. Die Lesart, dass S1 und S2 Herrn Ulrichs Frage als ‚Scherzfrage‘ lesen und mit ihren Kommentaren diese Scherzhaftigkeit weiter ausführen, erscheint insofern plausibel, als dass die Reinrufe seitens S1 und S2 die Absurdität der Situation hervorheben und dabei Rasmus als unwissend und Herrn Ulrich als Lehrperson, die so banale Fragen stellt, exponieren.

Auffällig ist auch, dass die ironischen Kommentare aufeinander antworten und beginnend mit dem Reinruf von S1 sich die Ironie in dem Kommentar von S2 sowie in der anschließenden Bewertung von Herrn Ulrich steigert (Z. 12–15). Dabei ist der ganze Schlagabtausch als ein Einschub gerahmt, was insbesondere an Sonjas Meldung und ihrer Antwort deutlich wird, da hier signalisiert wird, dass der primäre Rahmen der Interaktion – wie auch Breidenstein und Rademacher

in einer Untersuchung zu Ironie im Schulunterricht mit Bezug auf Goffman feststellen (Breidenstein/Rademacher 2011: S. 127) – weiterhin Gültigkeit beansprucht. Die Ironie von Seiten der Lehrperson liegt im klassischen Format *Tadel durch Lob* vor. Diese Form, Fehler und das Verhalten seiner Mitmenschen mit positiven Ausdrücken zu kommentieren, ist nicht nur in schulischen Kontexten und anderen pädagogischen Settings, sondern auch in weniger hierarchischen Beziehungen verbreitet (beispielsweise Frotzeleien zwischen Freund*innen und Familienmitgliedern, vgl. Hartung 1998).

Gleichsam bleibt diese Form der ironischen Disziplinierung und Bewertung eben eine Disziplinierung sowie eine Bewertung, die durchaus weitreichend und umfassend ist, wie der Bezug auf „die ganze sache“ (Z. 17) signalisiert. In Kombination mit „erHELLT“ (ebd.) wird deutlich, dass das ironische und scherzhafte Format eben ‚mehr‘ sagen darf. Im ernsten Ton Schüler*innen direkt zu sagen, dass ihre Antworten ‚nicht helle‘ oder sogar ‚dumm‘ sind, wäre unpädagogisch und ggf. beleidigend. In diesem ironischen Setting ist es aber möglich saloppe Bewertungen zu äußern, da sie, auch wenn sie sich auf größere Kontexte beziehen und Schüler*innen exponieren, doch so weitreichend unbestimmt und im Zweifelsfall auch scherzhaft gemeint sein können. Hinsichtlich der Funktion des ironischen Formates kann hier in Anlehnung an Goffman (1975) angemerkt werden, dass die ironische Kommentierung imagepflegend wirkt, insofern Herr Ulrich sich in diesem Register als eine witzige Lehrperson zeigt, die auf Scherze der Schüler*innen zu antworten weiß. Ferner lenkt Herr Ulrich, indem er auf die Ironie von S1 und S2 einsteigt und diese für sich verwendet, von seiner unklaren Eingangsfrage und dem daraus entstanden ‚Verstehensproblem‘ zwischen ihm und Rasmus ab. Folglich muss er sich nicht selbst korrigieren bzw. seine Frage explizieren, sondern kann über diesen Ausflug in die Ironie, der ihm Zeit verschafft und die Aufmerksamkeit von Rasmus ablenkt, das Problem umgehen und dann einfach zu Sonjas Meldung übergehen und das ‚Problem‘ so auflösen lassen.

5.3 Standpauke

Wie auch die beiden anderen vorgestellten Szenen ist das nun im Zentrum stehende Material ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojektes *a:spect* an einem großstädtischen Gymnasium gefilmt worden.¹⁴² Die im Folgenden präsentierten Sequenzen wurden auf Basis von zwei Videoaufnahmen erstellt, die aus zwei

142 Unter der Perspektive von ‚Loben‘ habe ich einen Ausschnitt des Transkripts gemeinsam mit Nele Kuhlmann analysiert (vgl. Otzen/Kuhlmann 2023: S. 246 ff.). Die Interpretation zum Prüfen, die auf den folgenden Seiten zu lesen ist, habe ich in sehr ähnlicher Weise bereits zusammen mit Norbert Ricken veröffentlicht (Ricken/Otzen 2023: S. 274–278).

unterschiedlichen Kameraperspektiven aufgezeichnet worden sind. Die Transkripte zeigen Ausschnitte aus dem Deutschunterricht eines Oberstufenkurses zum Ende des ersten Schulhalbjahres.

Im Zentrum des gefilmten Unterrichts steht die Unzufriedenheit des Lehrers Herrn Ulrich mit der Bearbeitung der Deutschklausur, die zuvor zum Thema *Macht und Ohnmacht in der Moderne* geschrieben wurde. In diesem Rahmen sollten die Schüler*innen eine Aufgabe zu der Frage bearbeiten, inwiefern Ohnmachtsgefühle die Lebensrealität von Jugendlichen und Heranwachsenden heutzutage prägen. Wie Herr Ulrich betont, ist er gerade von der Bearbeitung dieser Aufgabe sehr enttäuscht, zumal es ihm hier um „Haltung“, „Kritikbewusstsein“ und „eine eigene Meinung zu Dingen“ geht (Video 141209A1: 8:35).

Die nun untersuchten Textausschnitte sind größtenteils monologisch strukturiert. Auch wenn Schüler*innen vereinzelt lachen oder durch leise Tuscheln und Geräusche zu vernehmen sind, spricht doch die überwiegende Zeit Herr Ulrich. Dass diese Ausschnitte für die Frage nach den sozialen Funktionen von Ironie ausgewählt wurden, erscheint erklärungsbedürftig. Denn anders als in den beiden anderen Szenen entwickelt sich hier kein ironischer Schlagabtausch, weil jemand etwas Absurdes sagt oder tut und von anderen darauf geantwortet wird. Die vorliegenden Ausschnitte wurden vielmehr aus zwei Gründen ausgewählt: Erstens wechselt Herr Ulrich in seinen langen Redepassagen immer wieder in ein ironisches Register oder auch in ein uneigentliches Sprechen, wenn er beispielsweise Schüler*innen imitiert. Zweitens geht es in dieser Szene explizit um Prüfungen, Leistungen und Bewertungen, gewissermaßen um das Kerngeschäft oder gar das „Herzstück der Schule“ (Grabau/Rieger-Ladich 2014: S. 67) und es ist hier von Interesse, welche sozialen Funktionen die uneigentlichen und ironischen Sprechweisen erfüllen. Anhand von zwei Ausschnitten aus der 45-minütigen Unterrichtsstunde soll herausgearbeitet werden, wie der Wechsel ins ironische Register erfolgt und was in diesen beiden Passagen verhandelt wird. Nach einem sequentiellen Überblick über die Szene, die entlang zweier längerer Transkripte präsentiert wird (1.), folgt eine etwas flächigere adressierungsanalytische Interpretation entlang der vier Dimensionen (2). Ein kurzes Fazit zu den Funktionen des ironischen Sprechens bildet den Abschluss der Analyse (3).

5.3.1 Sequentieller Überblick über die Szene in zwei Teilen

Anders als in den anderen Interpretationen wird das Transkript aufgrund seiner Länge sowie einer längeren Pause in zwei Teilen präsentiert. Die anschließende adressierungsanalytische Bündelung greift dann aber beide Teile in einem Text auf.

Standpauke Teil I

1 Herr Ulrich (HU) betritt die Klasse. Es ist sehr unruhig. Er holt
2 einen Stapel Deutsch-Klausuren aus seiner Tasche und setzt sich vorn
3 an der Kante auf das Lehrerpult, er hält einige Zettel in der Hand.
4 Die Schüler*innen (S*S) sorgen untereinander für Ruhe.
5 einzelne S*S: Pscht
6 HU: jetzt wird es ruhig, ne (1.5) ((blättert in
7 den Zetteln)) schön guten morgen=
8 einzelne S*S: =morgen.
9 S1: MOIN
10 ((weitere Gegengrüße werden von S*S durcheinander und vereinzelt
11 geäußert))
12 HU: ich hab die klausu:r FAST fertig.=
13 S*S: =oha. oh, nein. ((durcheinander))
14 HU: FAST. mir fehlen noch dreieinhalb so ungefähr.
15 S*S: (durcheinander unverständlich)
16 S2: können sie die noten [sagen?
17 HU: [ä:hm ich möchte gerne
18 mit euch (-) äh:: spre:chen und zwa:r (.)
19 geh:t es mir (1.0) um die dritte aufgabe. Also
20 nein es geht mir nicht_fang ma anders an (-)
21 ich hab euch doch eine ähm (.) auflistung
22 gegeben, welche texte wichtig sind?
23 vereinzelt S*S: ja ((zustimmendes Murmeln))
24 HU: nächstes mal sage ich, lest euch (.)
25 fünf wikipediaartikel durch nur flüchtig was
26 ihr behaltet (1.0) das schreibt ihr mal ein
27 bisschen oberflächlich auf, das reicht (--)
28 und dann spare ich mir den ganzen unterricht.
29 (1.0) ich war TEILweise also einige haben das
30 gelernt und haben auch vernünftige ergebnisse
31 haben gute sachen geschrieben, aber SEHR viele
32 von euch haben NICHT gelernt für diese
33 klausur. punkt. überHAUPT nicht. es kann nicht
34 sein, dass wir uns stundenlang mit dem film
35 metropolis beschäftigen und dann steht da,
36 äh metropolis ist ein äh ein system (.) wo ein
37 herrscher über eine stadt regiert es gibt
38 die arbeiter und die Oberschicht. (1.5) und am
39 ende und am ende gibt es eine revolte punkt
40 (--)<<lauter und höher> ein weiteres moment
41 von ohnmacht findet sich in der [verwandlung

```

42          on kafka> (-) ey, geht gar nicht
43  Einige S*S:                                     (((Lachen)))
44  HU:        ((schüttelt mit der Hand vor seinem Gesicht))
45          (-) das ist viel viel viel zu oberflächlich
46  (((...)))

```

Der im Transkript dargestellte Anfangspunkt ist das Eintreten des Lehrers Herrn Ulrich in den Klassenraum. Dabei konstruiert der erste Satz zwei Pole „Herr Ulrich“ und „die Klasse“ und es ist Herr Ulrich, der zu einer schon bestehenden Gruppe, der Klasse, dazu kommt. Die Atmosphäre im Raum wird als unruhig charakterisiert. Herr Ulrich holt einen Stapel Hefte aus seiner Tasche, die (auch von den Ethnograf*innen) als Deutsch-Klausuren erkannt werden. Er hält einige Zettel in der Hand und setzt sich auf das Lehrerpult. Daraufhin werden die Schüler*innen ruhiger, stellen ihre Seitengespräche langsam ein und wenden sich körperlich in Richtung von Pult und Tafel. Dabei sind Zeichen und Geräusche zu vernehmen, die Ruhe einfordern (Z. 1–5).¹⁴³

Herr Ulrich darf nicht nur qua seiner Positionierung als Lehrperson auf dem Tisch sitzen, er zeigt sich darüber auch als Lehrperson, für die eben andere Regeln als für die Schüler*innen gelten (Z. 2 f.). Durch diese räumliche Positionierungsgeste erhöht er sich und es ist für ihn möglich von weiter oben auf die Schüler*innen (hinab) zu blicken und diese gleichzeitig auch besser zu überblicken bzw. im Blick zu haben.¹⁴⁴ Gleichsam exponiert er sich über diese körperlich-räumliche Erhöhung, da nun auch die Schüler*innen mehr von ihm sehen können und der untere Teil des Körpers nicht auf dem Stuhl und hinter dem Tisch verschwindet. Herr Ulrich tritt in Gänze in Erscheinung und ist darüber hinaus den Schüler*innen näher, da nun kein Tisch zwischen ihnen steht. Die auf dem Pult liegenden Klausuren aktualisieren ein zurückliegendes Ereignis und kündigen den nächsten logischen Schritt im Prüfungsgeschehen an, nämlich die Besprechung und Rückgabe der Klausur. Es sind die Präsenz des Lehrers und die ausgepackten Klausuren, die zu sprechen scheinen und schrittweise die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich ziehen und in eine allmähliche Reduzierung der Lautstärke und der Seitengespräche münden.

143 Das Transkript vermittelt dieses Re-Adressierungsgeschehen, welches zunächst ohne verbal-sprachliche Adressierungen vonstatten geht, als eingespielt. Gerade in der Beschreibung spiegelt sich diese Routine wider, die detailslos, fast etwas technisch, in beigeordneten Hauptsätzen formuliert ist und die davon zeugt, dass auch die Beobachtenden mit den Interagierenden und ihren Praktiken vertraut sind.

144 Die Praktik *Sitzen auf dem Pult*, die auch in anderen Klassen und bei anderen Kolleg*innen beobachtet werden konnte und mir auch aus der eigenen Schulzeit sehr vertraut ist, ist – zumindest während des Unterrichts – nur für Lehrpersonen legitim. Schüler*innen ist das in Ausnahmefällen erlaubt, wie in Freiarbeitsphasen oder um besser sehen zu können, wenn vorne etwas Unterrichtsrelevantes passiert.

Die sich einstellende Ruhe wird von Herrn Ulrich kommentiert, wobei „jetzt wird es ruhig, ne“ die einkehrende Ruhe als eine Reaktion auf seine Gesten hervorhebt (Z. 6 f.). Gleichsam legt dieser Sprechakt nahe, dass die Schüler*innen jetzt auch ruhig sein sollen, da Herr Ulrich einen Anfang gemacht hat. Die Begrüßung „schön guten morgen“, die im Anschluss folgt, ist weniger beiläufig, sondern Alltagssprachlich (Z. 7).¹⁴⁵ Die Schüler*innen treten über den unkoordinierten Gegengruß nicht als Kollektiv, sondern als einzelne Personen hervor (Z. 8 f.). Das Alltagssprachliche und wenig förmliche Format der Begrüßung erinnert einerseits an ein Großraum-Büro, wenn Kolleg*innen bei der Ankunft die anderen Anwesenden begrüßen und vereinzelte, aufmerkende Gegengrüße als Antwort halten. Andererseits erscheint diese weniger förmliche ‚Büro-Variante‘ gepaart mit einer Aufmerksamkeitszentrierung auf die Lehrperson und schließt mit ihrem etwas saloppen Format an den ersten Kommentar „jetzt wird es ruhig, ne“ an (Z. 6 f.). Der lässige Ton kann als eine unkonventionelle Form der Selbstpräsentation gelesen werden und spiegelt ferner eine Routiniertheit miteinander wider. Genauer wird hier die Selbstverständlichkeit suggeriert, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf den Lehrer richten und eben auf seine Anwesenheit und Gesten mit Ruhe reagieren und ihm die Bühne geben, den Unterricht anfangen zu lassen. Konversationslogisch hat nun auch Herr Ulrich weiter das Rederecht und ist an der Reihe den Beginn des Unterrichts weiter zu gestalten.

Der anschließende Satz „ich hab die klausu:r FAST fertig“ ist irritierend vor dem Hintergrund, dass Herr Ulrich die Klausuren mitgebracht hat (Z. 12). Es stellt sich die Frage, warum Herr Ulrich ‚unfertige‘ Klausuren mitbringt. Von Seiten der Schüler*innen sind Kommentare wie „oh“, „oha“ oder „nein“ zu vernehmen (Z. 13) – alles Ausrufe, die signalisieren, dass mit den Klausuren ein unliebsames Thema angesprochen ist, welches weiter ausgeführt werden wird, denn schließlich muss Herr Ulrich erläutern, warum er Klausuren dabei hat, die er noch nicht fertig korrigiert hat. Schließlich geben Prüfer*innen üblicherweise keinen Einblick in die Korrektur- und Bewertungsprozesse, die am Schreibtisch zuhause und nicht in Anwesenheit der Schüler*innen stattfinden. Entsprechend ist die Situation ungewöhnlich und erklärungsbedürftig.¹⁴⁶ In der anschließenden Adressierung wiederholt Herr Ulrich, dass er „FAST“ fertig sei und fügt hinzu,

145 Anders als in unteren Klassenstufen wird der Gruß nicht melodisch gesprochen. Auch die Schüler*innen antworten nicht im Chor und begrüßen die Lehrperson nicht mit dem Namen, wie es in unteren Klassen üblich ist, sondern sind einzeln zu vernehmen. Für weitere adressierungsanalytische Untersuchungen zu Begrüßungen vgl. Rose 2023; Rose/Ricken 2018.

146 Dass Herr Ulrich den Schüler*innen zeigen möchte, dass er schon etwas geschafft hat, wäre nur plausibel, wenn die Schüler*innen im Vorfeld sich über zu lang andauernde Korrekturzeiten beschwert hätten.

dass ihm „noch dreieinhalb so ungefähr“ fehlen würden (Z. 14).¹⁴⁷ Die Fragen von Seiten einer*ines Schülerin*Schülers, ob er die Noten sagen könne, wird nicht gehört oder überhört (Z. 16) und Herr Ulrich führt weiter aus, dass er gern mit den Schüler*innen sprechen möchte (Z. 17 f.). Vor dem Hintergrund der noch nicht ganz fertig korrigierten Arbeiten erscheint Herrn Ulrichs Anliegen insofern ernsthaft und dringend, als dass es nicht bis zum Abschluss der Korrektur warten kann. Neben der Dringlichkeit erinnert „ich möchte gerne mit euch (-) äh:: spre:chen“ (Z. 17 f.) an Beziehungsgespräche. Bereits die Ankündigung sprechen zu wollen bedeutet, dass etwas mitgeteilt werden muss, dass unangenehm für die adressierte Person sein wird, für die Sprecher*in aber ernsthaft wichtig und dringend ist. Neben diesen Aspekten von Dringlichkeit und drohender Unannehmlichkeit artikuliert „ich möchte gerne mit euch (-) äh:: spre:chen“ (Z. 17 f.) ein persönliches Interesse an einem Dialog mit den Schüler*innen. Zudem stellt Herr Ulrich heraus, dass es ihm um die dritte Aufgabe geht (Z. 19). Zu erwarten wäre, dass er ein Problem an der Bearbeitung der Aufgabe benennt oder eine konkrete Frage an die Schüler*innen formuliert. Doch es kommt anders: Indem Herr Ulrich mit „Also nein es geht mir nicht_fang ma anders an“ (Z. 19 f.) eine Durchstreichbewegung vollzieht, korrigiert er sich, und markiert einen neuen Anfang. Statt einer Präzisierung erfolgt nun eine Frage: „ich hab euch doch eine ähM (.) auflistung gegeben, welche texte wichtig sind?“ (Z. 21 f.); diese Frage adressiert die Schüler*innen nicht nur direkt, sondern spannt auch zeitlich einen weiten Bogen. Während Herr Ulrich eigentlich in der Abschlussphase der Prüfung steckt, weil er sie fast zu Ende korrigiert hat, spielt die Frage nach der Auflistung auf eine zurückliegende (und eigentlich abgeschlossene) Phase, die Prüfungsvorbereitung, an. Es ist nicht davon auszugehen, dass Herr Ulrich wirklich nicht mehr weiß, ob er das Dokument ausgegeben hat. Plausibler erscheint die Lesart, dass er sich klassenöffentlich absichern oder den Schüler*innen vor Augen führen möchte, dass er die Liste ausgegeben hat. Der Rekurs auf eine Auflistung evoziert die Vorstellung fairer Prüfungsbedingen in dem Sinne, dass Herr Ulrich im Vorfeld über das, was in der Prüfung abgefragt werden könnte, kommuniziert hat. Allerdings ist der Rückbezug auf eine Auflistung auch eine Delegation der Verantwortung für das Problem mit der Klausur an die Schüler*innen, da hier suggeriert wird, dass die Schüler*innen die Auflistung ihres Lehrers und damit auch die wichtigen Informationen hatten. Zudem verkleinert diese Adressierung die Antwortmöglichkeiten für Beschwerden über die Aufgaben von Seiten der Schüler*innen, da der Verweis auf die Liste die Schuld an die Schüler*innen schon delegiert hat, die

147 Diese Mischung aus sehr konkreter („dreieinhalb“) und zugleich relativierter Zahlenangabe („so ungefähr“) sagt einerseits, dass er fast fertig ist mit den Korrekturen und andererseits erscheint die Lesart plausibel, dass es auch etwas egal ist, weil er genug (gelesen) hat, um die Klassenarbeit zum Thema machen zu können (Z. 14).

es ja besser hätten machen können, wenn sie denn seine Hinweise zu Kenntnis genommen hätten.¹⁴⁸

Vor dem Hintergrund des existierenden Dokumentes durchaus plausibel, sind von Seiten der Schüler*innen keine widersprechenden, sondern zustimmenden Reaktionen zu vernehmen und Herr Ulrich kann seinen Redezug weiter ausführen.

Der nun anschließende Satz von Seiten des Lehrers „nächstes mal sage ich, lest euch (.) fünf wikipediaartikel durch nur flüchtig was ihr behaltet (1.0) das schreibt ihr mal ein bisschen oberflächlich auf, das reicht (—) und dann spare ich mir den ganzen unterricht“ (Z. 24–28) assoziiert zunächst die Vorstellung, dass hier jemand spricht, dessen Erwartungen enttäuscht wurden. Gerade die einleitenden Worte „nächstes mal“ erinnern an alltägliche Settings, in denen gestritten und Enttäuschung zum Ausdruck gebracht wird. Wenn beispielsweise gegenseitige Erwartungen enttäuscht werden, ist es ein bekanntes Antwortmuster darauf zu verweisen, dass das nächste Mal die Wünsche des Gegenübers – auch wenn sie nicht artikuliert, sondern vielmehr antizipiert werden – keine Berücksichtigung finden, wenn sich die dazu nötige Mühe im Nachhinein als vergeblich herausstellt. Besonders an den folgenden Adressierungen ist die ironische Ausschmückung; würde der Mittelteil fehlen, wäre dieser Redezug eine kurze beleidigte Markierung von Ärger und Enttäuschung. Doch führt Herr Ulrich hier aus, dass er das nächste Mal den Schüler*innen sagen werde, dass sie „fünf wikipediaartikel“ (Z. 25) lesen und dazu „ein bisschen oberflächlich“ (Z. 27) etwas aufschreiben sollen. Die Ironie konstituiert sich hier über den Kontrast, insofern „Oberflächlichkeit“ und „Flüchtigkeit“, die hier mit Wikipedia verbunden werden, dem Leistungsniveau der gymnasialen Oberstufe widersprechen. Die Adressierung konstituiert eine Differenz zwischen schulischen Normen unterrichtlicher Wissensvermittlung und einer alltäglichen, schnellen Wissenspraktik, dem Lesen bei Wikipedia, die allerdings durch die Attribute „oberflächlich“ und „flüchtig“ ausdrücklich abgewertet wird (Z. 25 ff.). Herr Ulrich ist eindeutig auf der Seite schulischen Wissens verortet und sogar als Durchführender ein Teil davon, wie im Satz „und dann spare ich mir den ganzen Unterricht“ (Z. 28) deutlich wird. Zum Ärger und zu der Enttäuschung artikuliert diese Adressierung auch, dass Herr Ulrich den Unterricht in der Hand hat und bei einem weniger anspruchsvollen Niveau – im Sinne einer oberflächlichen Arbeit mit Wikipedia – bleiben könnte. Es sind diese Marker „nächstes mal“ sowie der Hinweis „und dann spare ich mir [...]“ (Z. 24–28), die aus persönlichen Situationen des Alltags

148 Dabei soll hier kurz aufgerufen werden, dass eine „Auflistung“ im Kontext von Prüfungen in der Oberstufe auch widersprüchlich sein kann, insofern darüber auch suggeriert wird, dass die Schüler*innen nicht mal selbst denken mussten, sondern dass sie lediglich die Auflistung (fast im Sinne eine Vorarbeit durch den Lehrer) hätten benutzen müssen. So wie die Auflistung einerseits eine Hilfestellung sein kann, schränkt sie andererseits auch die Antwortmöglichkeiten auf das in der Prüfung als relevant geltende Wissen ein.

bekannt sind, wenn Eltern beispielsweise zu ihren Kindern sagen: ‚Nächstes Mal bekommst du mein Auto nicht, wenn du es so dreckig hinterlässt‘ oder ‚Ich spare mir das ganze Gekoche, wenn ihr eh nicht esst‘. Diese einleitenden Worte markieren meist eine persönliche Verletzung oder Kränkung und bearbeiten einen manchmal undurchsichtigen Zustand von seinen Kindern – trotz der ganzen gut gemeinten Mühen – zu wenig Wertschätzung erfahren zu haben. Über den Rückgriff auf diese Markierungen – so meine Lesart – konstituiert sich eine persönliche Ebene, indem Herr Ulrich mehr von sich zeigt, nämlich, dass er eingeschnappt und verletzt ist. Zudem werden die Schüler*innen als diejenigen adressiert, die nicht nur zu wenig gelernt haben und dadurch eine schlechte Leistung erbracht, sondern genau damit auch ihren Lehrer persönlich verletzt haben.

Die Ironie in der Szene konstituiert sich über die Absurdität und Unwahrscheinlichkeit dessen, dass Herr Ulrich den Schüler*innen diesen Tipp für das Lernen geben würde.¹⁴⁹ Auch wenn diese widersprüchliche Adressierung auf eine patzige Art und Weise die Unzufriedenheit über die Leistungen der Schüler*innen artikuliert, puffert dieser Modus auch die Situation. Damit meine ich – erstens – dass Herr Ulrich seinen Ärger zwar expliziert, aber mit Witz kombiniert und so etwas von der Drastik herausnimmt. Zweitens stellt diese ironische Bezugnahme keine Einzelperson als oberflächlich oder flüchtig arbeitend bloß, sondern verortet diese negativen Aspekte auf der Seite allgemeiner, alltäglicher Praktiken, die gewissermaßen alle (außer ihn?), aber keinen direkt adressieren.

Herrn Ulrichs Redezug ist noch nicht beendet. Der Satzanfang „ich war TEILweise“ (Z. 29), den er nur anspielt und nicht weiter ausführt, lese ich als eine Weiterführung des Ärgers.¹⁵⁰ Doch bremst Herr Ulrich seine verärgerte Rede etwas ab (s. Pausen im Transkript), indem er mit „also einige haben das gelernt und haben auch vernünftige ergebnisse haben gute sachen geschrieben“ (Z. 29 ff.) etwas einlenkt. Er klammert die Enttäuschung ein und differenziert, dass nicht alle schlecht abgeschnitten haben, sondern einige auch „vernünftige ergebnisse“, „gute Sachen“ (Z. 30 f.) geschrieben haben. Auch wenn Herr Ulrich sich mit diesem Redezug doppelt absichert, indem er mitteilt, dass erstens einige gelernt haben und zweitens er diese guten Arbeiten auch sieht, folgt auf diese Einlenkbewegung, direkt ein „aber“ (Z. 31) und er hebt hervor, dass sehr viele nicht gelernt haben („aber SEHR viele von euch haben NICHT gelernt für diese klausur. punkt. überHAUPT nicht.“; Z. 32 ff.). Durch die Betonungen und die beigeordneten und gesteigerten Negationen lese ich diese Adressierung als eine sehr starke Zuschreibung, die so vereindeutigend („punkt“, „überHAUPT nicht“, Z. 33) ist, dass sie keinen Antwortspielraum für die Schüler*innen lässt und damit auch ein

149 In Anlehnung an Klaus Prange ließe sich sagen, dass es schließlich die Aufgabe eines Lehrers ist, die „pädagogische Differenz“ (Prange 2005: S. 59), die sich daraus konstituiert, dass das, was gelehrt wurde, nicht immer gelernt und umgekehrt, dass das, was gelernt wird, nicht unbedingt gelehrt wurde, immer wieder zu bearbeiten.

150 Plausible Anschlüsse wären hier beispielsweise: „schockiert“, „verärgert“ etc.

sehr vernichtendes Urteil über ihre Arbeitseinstellung fällt. Folglich steht diese Adressierung in einem Widerspruch zum anfangs artikulierten Wunsch miteinander zu sprechen (Z. 17f.), denn hier wird deutlich signalisiert, dass die Sache klar ist: Die Schüler*innen haben nicht gelernt und dieses Urteil kann Herr Ulrich fällen, auch wenn er die Klausuren noch nicht ganz fertig korrigiert hat. Die Verbindung, dass unpassende Antworten auf fehlendes Lernen seitens der Schüler*innen zurückzuführen sind, wird hier weiter gestiftet und auch diese vereindeutigende Zuschreibung ist ein weiterer Weg, die Verantwortung für die Probleme mit der Klausur an die Schüler*innen zu delegieren.

Im Folgenden führt Herr Ulrich das Problem weiter aus, indem er sagt, dass es nicht sein könne, dass die Schüler*innen, obwohl sie sich im Unterricht solange mit dem Film Metropolis beschäftigt haben, so oberflächliche Antworten schreiben.

```

33          klausur. punkt. überHAUPT nicht. es kann nicht
34          sein, dass wir uns stundenlang mit dem film
35          metropolis beschäftigen und dann steht da,
36          äh metropolis ist ein äh ein system (.) wo ein
37          herrscher über eine stadt regiert es gibt
38          die arbeiter und die Oberschicht. (1.5) und am
39          ende und am ende gibt es eine revolte punkt
40          (--) <<lauter und höher> ein weiteres moment
41          von ohnmacht findet sich in der [verwandlung
42          von kafka> (-) ey, geht gar nicht
43  Einige S*S:                                     [((Lachen))
44  HU:          ((schüttelt mit der Hand vor seinem Gesicht))
45              (-) das ist viel viel viel zu oberflächlich
46  ((...))

```

Wie auch schon im vorherigen Abschnitt, erinnern diese Redezüge an Streitereien im Privaten, in denen sich Personen in Rage reden. „es kann nicht sein“ (Z. 33f.) ist ebenso wie „nächstes mal“ (Z. 24) ein bekannter Satzanfang aus solchen Settings, in denen eine Person der anderen sagt, dass die Reaktion des Gegenübers als Antwort auf ihre Mühen enttäuschend ist. Entsprechend wird hier markiert, dass eine ausführliche Beschäftigung mit dem Film Metropolis zu differenzierteren Antworten in der Klausur hätte führen müssen. Die Leistungen der Schüler*innen passen also nicht zu dem Input und den daran geknüpften Erwartungen, sie liegen außerhalb dessen, was – gerade vor dem Hintergrund der „stundenlang[en]“ (Z. 34) Vorbereitungen – nicht sein kann (Z. 33f.).

Was genau nicht sein kann, führt Herr Ulrich aus, indem er Antworten der Schüler*innen wiedergibt. Dass er im Folgenden etwas zitiert, was er gelesen hat, markiert er über den Verweis „und dann steht da“ (Z. 35) und auch das langsame und zögernde Sprechtempo markieren eine Differenz zum vorigen Redefluss

(Z. 36ff.). Herr Ulrich entwirft in dieser Phase des ‚So-Tun-als-Obs‘ eine Schüler*in-Figur. Dabei wechselt er im Zuge dieser schauspielerischen Darbietung neben dem Tempo auch die Tonhöhe, indem er höher und lauter spricht (Z. 40). Während das langsame, stotternde Tempo des Sprechens markiert, dass hier eine*r spricht, die*der etwas langsam und zögerlich ist, rahmt der Sprung in der Tonhöhe, die sich mit Kindlichkeit und Mädchenhaftigkeit assoziieren lässt, das, was er zitiert, auf eine geschlechtsspezifische Weise. Es ist diese Performanz des Lehrers, die die Lesart plausibel werden lässt, dass die Naivität und Undifferenziertheit, die Herr Ulrich hier inhaltlich herausstellt, einem Mädchen bzw. einer Schülerin zugeschrieben werden können. Auch wenn Herr Ulrich hier keine Person direkt imitiert, wird über diese Aufführung ein klischeehaftes Bild eines naiven Mädchens gezeichnet und reproduziert. Dabei wird die Alters- und Geschlechterdifferenz über den Satz „ey geht gar nicht, [...] das ist viel viel viel zu oberflächlich“ (Z. 42–45) noch verstärkt, da das Zitierte nicht nur entwertet, sondern sich gerade als eine saloppe, slanghafte Zurechtweisung hierarchisch höher und durchaus männlich positioniert. Über die Geste der schüttelnden Hand vor dem Gesicht (Z. 44) und die vehemente Wiederholung der Bezeichnung „oberflächlich“ verleiht Herr Ulrich nochmals den Ausführungen Nachdruck, dass er das Gelesene für unpassend oder gar dumm hält. Gerade vor dem Hintergrund, dass Dreiviertel der Lerngruppe als Schülerinnen positioniert sind, erscheint es plausibel, dass hier auf einen bestimmten Typ Schülerinnen angespielt wird. Vermutlich adressiert diese genderspezifische Markierung die Anwesenden auf unterschiedliche Weisen: Während einige vielleicht eher eine schlechte Bewertung befürchten, können andere über Herrn Ulrichs Performance lachen. Die ironische Bezugnahme verknüpft die Geschlechterdifferenz mit der Prüfung, indem Oberflächlichkeit als mädchenhaftes Attribut entworfen und als schlechte Leistung bestimmt wird. Die normsetzende Zurechtweisung hingegen wird mit männlich assoziierten Attributen vollzogen.

Darüber hinaus ist der Modus des ‚So-Tun-als-Obs‘ eine Möglichkeit, die es Herrn Ulrich erlaubt, den Schüler*innen sehr deutlich zu zeigen, wie er ihre Aufgabenlösung und ihre Haltung findet, ohne sich für diese Kritik angreifbar zu machen. In diesem Fall zeigt die überzogene Darstellung, welche Antworten lächerlich sind, in dem Sinne, dass sie eine Belustigung verdienen. Zudem ist dieser spielerische Modus ein Ventil seinem Ärger Luft zu machen, ohne einen offenen Konflikt zu provozieren. Vielmehr schränkt diese Form des ‚So-Tun-als-Obs‘ kritische Antworten und Widerspruch von Seiten der Schüler*innen ein, da der ironische Modus mitteilt, dass die Art und Weise, wie er die Schüler*innen diszipliniert hat, im Zweifelsfall nicht ganz ernsthaft gemeint, sondern scherzhaft zu verstehen sei. Die Möglichkeit sich im Nachhinein auf Ironie zu berufen und dies ‚mitzusagen‘, erschwert es jemanden, der höher positioniert ist, zu kritisieren und zu sagen, dass man sich nicht gerecht behandelt fühlt, da man darüber auch unweigerlich als jemand Empfindliches in Erscheinung tritt, der*die keinen Spaß versteht und schlimmstenfalls als Spiel- oder Spaßverderber*in erscheint.

Standpauke Teil II

Nach einigen Minuten, die Besprechung der ersten und zweiten Aufgabe ist vergangen und die Schüler*innen konnten einige Rückfragen stellen, kommt Herr Ulrich – wie angekündigt – zur dritten Aufgabe.

47 HU: und jetzt frage ich euch, ihr habt offensichtlich überHAUPT
48 keinen ((beugt sich vor, ausschweifende Armbewegung)) also
49 einige haben sehr kritisch, sehr gut das gemacht. klara
50 sehr gut, ((zeigt und blickt zu klara)) sehr reflektiert und
51 andere haben überHAUPT keine probleme. ((große ausschweifende
52 Bewegung mit linkem und rechtem Arm)) da habe ich den
53 eindruck, <<schneller und lauter> die wohnen, ihr wohnt in
54 schöndorf¹⁵¹, der kühlschrank ist gefüllt

55 S*S: (vereinzeltes Lachen in der Klasse)

56 HU: ä::, nächstes wochenende ist die nächste party, mir geht's gut
57 ((erhobene Faust)) mein freund oder meine freundin ähh ist
58 auch gut drauf ((erhobene Fäuste)) ä:hm (.) ((schlägt beide
59 Hände kurz auf den Schoß)) that's it. oah, scheiße, ich muss
60 ä:hm ä:h ich muss zur schule gehen. ein bildungssystem zwingt
61 mich. ((erhobene Arme)) oh, ich kriege noten. [ich muss fächer
62 S*S: [(Lachen)]

63 HU: ich muss fächer belegen, habe ich mir gar nicht
64 ausgeleg_ausgesucht. ((Zeigefinger und Mittelfinger an die
65 Stirn gedrückt)) muss ich belegen. (.) und dann kriege ich
66 auch noch ab und zu mal äh ungerechte noten, finde ich
67 jedenfalls. ä: (.) was für ein OHNmachtsgefühl macht sich da
68 breit. [(-) was für ein herrschafts (.) was für einem
69 S*S: [(Lachen und Unruhe in der Klasse)]

70 HU: HERRschaftssystem bin ich unterworfen?> (1.0) ja ok, habe ich
71 mehrmals gelesen. also, es ist EIN asPEKT. ihr seid schüler,
72 ihr seid junge äh menschen, die mit] die mit
73 einem bildungssystem ähm konfrontiert worden sind und immer
74 noch werden, ((Hände mit Handfläche nach unten auf und ab
75 bewegend)) ihr bekommt noten und so weiter und ihr werdet
76 klassifiziert, alles richtig. ((mit den Händen aufzählend))
77 (.) aber das kann doch nicht euer tellerrand sein, über den
78 ihr nicht hinweg gucken könnt. (-- ich fand diese aufgabe ein
79 geSCHENK.

151 Name geändert; ein Stadtteil mit überdurchschnittlich wohlhabenden Einwohner*innen

Ähnlich wie im ersten Teil, in dem Herr Ulrich den Wunsch äußert mit den Schüler*innen zu sprechen (Z. 17 f.), wendet er sich auch hier an sie, indem er eine Frage adressiert (Z. 47). Ebenso wie oben führt er diese nicht aus, sondern verwandelt die Adressierung in eine Zuschreibung „ihr habt offensichtlich überHAUPT keinen“ (Z. 47 f.), die einen anschließenden Vorwurf vermuten lässt, der nur eingeleitet, aber nicht ausgeführt wird, weil Herr Ulrich ein Lob ‚zwischen-schiebt‘ und kurz wieder in ein rollenförmiges Sprechen als Lehrperson, die positives Feedback gibt, wechselt. Er führt aus, dass einige, insbesondere Klara, die Aufgabe sehr gut gelöst hätten (Z. 49 f.). Die Attribute „kritisch“ und „reflektiert“ werden hier als „sehr gut“ bewertet und somit als die bestmögliche schulische Leistung gekennzeichnet (Z. 49 f.). Dadurch, dass die anderen, als diejenigen angesprochen werden, die „überHAUPT keine probleme“ haben (Z. 51), wird Klara über das Lob exponiert, weil – auch wenn ein Problembewusstsein gemeint sein könnte – sie als jemand erscheint, die über Probleme (und evtl. auch ihre eigenen) geschrieben hat. Während das Zeigen von Kritik und Reflexion eine Passung zur Prüfungsaufgabe aufweisen, erscheint vor dem Leistungshorizont der sorgenfreie, hedonistische Lebensstil, der über den Wohnort, die Party und den gefüllten Kühlschrank aufgerufen wird (Z. 54), als eine selbstbezogene und beschränkte (Wohlstands-)Perspektive. Im Verlauf der Ausführungen verschiebt sich Herrn Ulrichs Sprecherperspektive. So führt er erst seinen Eindruck (Z. 52 f.) an, den er mit „die“ beginnend in eine direkte Ansprache („ihr“) überführt (Z. 53) und schließlich mit „mir geht’s gut“ (Z. 56) in eine Ich-Perspektive übersetzt. Hatte er zuvor noch sehr ernsthaft einige für ihre kritischen Ausführungen gelobt, wird die Kritik an denjenigen, die die Aufgabe nicht gut gelöst haben, in einem schauspielhaften Format performiert. Vor dem Hintergrund der anfangs zugeschriebenen Oberflächlichkeit (Z. 45) und den vorwurfsvollen Hinweis auf den Wohlstand wird hier nun die Karikatur einer*ines Schüler*in*Schülers aufgeführt, die dem Klischee einer ‚verwöhnten Göre‘ entspricht, welche in Wohlstand lebt, nur ihr eigenes Umfeld im Blick hat und in diesem sorgenfreien Leben lediglich das Schulsystem und seine ‚Zumutungen‘ als Probleme identifiziert (Z. 53–70). Während das individuelle Loben klassenöffentlich vollzogen wird, werden die Kritik an oder der Ärger über die schlechten Leistungen kollektiv und unspezifisch („andere“, Z. 51) adressiert. Dabei ist die Kritik als Übertreibung und als Aufführung in Szene gesetzt. Denn erstens ist es Herr Ulrich, der spricht, und zweitens wäre es ziemlich unwahrscheinlich, dass ein*e Schüler*in öffentlich im Unterricht diese Gegenpole ‚sorgloses Leben versus ‚Fremdbestimmung durch Institution und System‘ so artikulieren würde. In dieser ironisierten Form scheint der Zwang des Bildungssystems in Bezug zu einem sonst sorglosen Leben nicht nur als unangemessen, sondern lächerlich. Die vehemente Wiederholung des Pronomens „ich“ wirkt zitathaft und in Kombination mit dem imitierten, jugendlichen Slang und der Betonung „was für ein OHNmachtsgefühl“ inszeniert (Z. 59–70). In alltäglichen Interaktionen finden wir gewöhnlich solche

Arten von Imitationen in Scherz-Situationen, die sich dann aber an ein spezifisches Gegenüber richten oder über das Nachäffen einer Person konstituieren. Grundlage ist meist eine Vertrautheit, so sprechen zu dürfen und im Modus des ‚Als-Obs‘ eigentlich Tabuisiertes zu artikulieren. Für diese schulische Situation würde ich von einer comedy-ähnlichen Aufführung sprechen. Herr Ulrich hebt in diesem Modus das Lächerliche an der von ihm entworfenen Figur hervor. Die anwesenden Schüler*innen werden über dieses schauspielerische Format – Herr Ulrich steht zudem auch vorne im Raum – als Publikum positioniert und bestätigen diese Positionierung auch durch ihr Lachen.¹⁵² Es ist dieser Modus *Ich zeige mich dabei, wie ich finde, dass ihr seid*, der in doppelter Hinsicht zum Lachen einlädt. Erstens exponiert Herr Ulrich sich in dieser schauspielerischen Phase selbst und hält dabei – zweitens – über die Aufführung dieser karikierten Figur den Schüler*innen den Spiegel vor, sodass sie über das, was ihnen zugeschrieben wird, oder das, was sie an sich wieder erkennen, lachen können. Wie bereits oben, lässt sich diese ironische Adressierung wieder als eine Bewegung verstehen, die Verantwortung für die schlechte Klausur an die Schüler*innen zu delegieren. Letztlich lässt sich dieser ironisch spiegelnde *Move* als ein Versuch deuten die Schüler*innen erreichen zu wollen.

Wie aus dem ersten Teil des Transkripts herausgearbeitet wurde, karikiert Herr Ulrich über das Spielen dieser Schüler*in-Figur die Antworten, die er in der Klausur gelesen hat und stellt diese gleichzeitig aus (Z. 35–42). Indem Herr Ulrich eine hedonistische und wohlstandsverwöhnte Figur entwirft, aus deren Perspektive er spricht, erscheint es unpassend die Ohnmachtsgefühle, nach denen die Klausur fragt, an die Herrschaftsförmigkeit von Schule zu binden (Z. 56–70). Vielmehr erscheint diese aus einer Wohlstandsperspektive geäußerte Kritik als Zeichen ihrer Selbstbezogenheit und bestätigt die bereits vorher zugeschriebene unreflektierte, oberflächliche und unkritische Haltung.¹⁵³ Auch wenn dieses Nachäffen so überzogen ist, dass es die Kritik schon wieder entschärft, lässt sich die Geste von Herrn Ulrich – er fasst sich an den Kopf – so interpretieren, dass er die Antworten für nicht akzeptabel hält (Z. 64 f.).

Mit „ja ok, habe ich mehrmals gelesen“ (Z. 70 f.) lenkt Herr Ulrich ein, beendet das Sprechen im ‚Als-Ob‘ und stellt wieder einen Bezug zur konkreten Klausur her. In der Aufzählung der zuvor ironisierten Aspekte stellt er nachträglich deren Zitathaftigkeit heraus („habe ich mehrmals gelesen“, Z. 70 f.) und fügt hinzu, dass die Klassifizierung durch das Bildungssystem eben nur „EIN AsPEKT“ (Z. 71)

152 In gewisser Weise sind die Schüler*innen auch Ko-Darsteller*innen, da sie es ja sind, die die Lehrperson imitiert.

153 Im Laufe der Stunde merkt Herr Ulrich auch an, dass er sich richtig geärgert habe, dass die Schüler*innen teilweise geschrieben haben, dass das, was in der Schule unterrichtet würde, keine Relevanz hätte. Schließlich sei der Grund, warum er Lehrer sei, eben Schüler*innen Relevantes mitzugeben und er führt das mit gesellschaftlichen Themen aus, die Gegenstand bestimmter Fächer sind (Video 141209A1: 19:45–21:30).

sei. Auch wenn er diese zuvor mit „alles richtig“ (Z. 76) bestätigt hatte und dadurch auch seine vorige Belustigung etwas zurücknimmt, greift er mit „aber das kann doch nicht euer tellerrand sein, über den ihr nicht hinweg gucken könnt“ (Z. 77f.) auf das zuvor Ironisierte zurück. Dabei weist er die inszenierte Perspektive der Schüler*innen – ähnlich wie zuvor mit dem Aspekt der Oberflächlichkeit (Z. 45) – als beschränkt und gleichzeitig als übertrieben aus, insofern die Schüler*innen, so lese ich die Kritik, hier ein Problem größer machen als es eigentlich ist. Gerade die Metapher des „tellerrand[es]“ (Z. 77) positioniert sie als diejenigen, die es eigentlich richtig wissen müssten bzw. weiter blicken müssten.

Im letzten Satz „ich fand diese aufgabe ein geSCHENK“ (Z. 78f.) verschiebt sich nun die Positionierung der Beteiligten: Sowohl eine Aufgabe als auch ein Geschenk sind im besten Fall auf das Gegenüber abgestimmt – die Aufgabe auf das Wissen und Können der*des Geprüften, das Geschenk eher auf Freude und Brauchbarkeit beim Gegenüber. Während die*der Geprüfte die Aufgabe angemessen bearbeiten und an ihr eine Eigenleistung beweisen muss, muss die*der Beschenkte das Geschenk auf eine an der*dem Schenkenden abgestimmte Art und Weise annehmen, z. B. mit Freude oder Dank.¹⁵⁴ Die Kombination von Aufgabe und Geschenk lässt sich nun als eine doppelte Verpflichtung an die Schüler*innen lesen: So besteht diese darin, sowohl die Aufgabe richtig zu lösen als auch Herrn Ulrich als Schenkenden angemessen zu begegnen und ihn nicht zu enttäuschen. Allerdings wird in dieser Kombination der Abgrenzungsraum für die Schüler*innen kleiner; fordert die Aufgabe eine angemessene Bearbeitung, können die Schüler*innen diese zwar immer noch blöd finden. Doch mit dem Geschenk rückt nun die persönliche Beziehung zwischen Schenkendem und Beschenkten in den Fokus und damit auch die Gefahr die*den Schenkende*n zu enttäuschen. Es ist diese Verbindung von Aufgabe und Geschenk, die herausstellt, dass es in der besprochenen Prüfung eben nicht nur darum ging, die Aufgabe richtig zu lösen, sondern den Erwartungshorizont des Lehrers bzw. seinen Blick auf sie zu antizipieren, und sich entsprechend auf ihn abzustimmen und sich höflich bzw. dankbar und im Hinblick auf die Klausur als vorbereitet und kritisch-reflektiert zu zeigen.

Die Prüfung prüft nicht nur das Wissen der Schüler*innen, sondern auch, dass die Schüler*innen ihren Lehrer in der Prüfung erkennen, indem sie antizipieren, was eben diese Lehrperson in und mit dieser Aufgabe will. Doch ist die Bearbeitungsleistung der Schüler*innen gleichsam auch eine Prüfung der Lehrperson, insofern die vorher geleistete Vermittlung, ihr Wissen über die Gruppe prüft bzw. ihre Abstimmung auf die Lerngruppe hier beurteilbar wird. Denn letztlich steht in dieser Klausurbesprechung die Frage im Raum, wer nun das

154 Für die soziale Bedeutung der Gabe vgl. die ethnografische Studie von Marcel Mauss (1990). Für eine anerkennungstheoretische Rezeption der Gabe, die deren Dreistelligkeit – „geben, empfangen, wiedergeben“ – herausarbeitet, vgl. Bedorf (2010: S. 170).

nicht zufrieden stellende Ergebnis zu verantworten hat. Dass der beschränkte Horizont der Schüler*innen – worauf die Metapher des Tellerrandes (Z. 77) anspielt – der Grund dafür ist, wird durch die Metapher des Geschenks (Z. 79) noch verstärkt. Herr Ulrich betont nämlich hiermit, dass die Aufgabe zugänglich und die Lösung so naheliegend gewesen sei, sofern ein Geschenk im Kontext von Prüfungen eben auch als Möglichkeit verstanden werden kann, auf leichte Weise Punkte zu sammeln. Zugleich ist die Adressierung „ich fand diese aufgabe ein gesCHENK“ (Z. 78 f.) aber eine Geste, über die die Lehrperson das eigene Handeln – die Aufgabenstellung – im Nachhinein als den Schüler*innen zugewandt rahmt. So lässt sich in dieser Klausurbesprechung die Metapher des Geschenks auch als eine Positionierung deuten, mit dieser Aufgabenstellung nicht schuldig werden zu wollen und sich selbst auch für unschuldig zu befinden. Im Umkehrschluss wird so die Schuld für die schlechte Prüfung den Schüler*innen zugeschrieben – und das sowohl in der Form, dass die Schüler*innen ihre Leistungen zu verantworten haben, als auch in der Form, der Lehrperson (und ihrer Arbeit) gegenüber zwar vielleicht nicht schuldig geworden, aber doch etwas schuldig geblieben zu sein. Diese Verhandlung von Verantwortlichkeit lässt sich als Umgang mit der Abhängigkeit von den Schüler*innen interpretieren, die zeigt, dass die Anerkennung als Lehrperson auch auf erfolgreiche Prüfungsleistungen der Schüler*innen angewiesen ist.¹⁵⁵

Für eine Bündelung der Interpretation erfolgt nun eine Zuspitzung der Analyse entlang der vier adressierungsanalytischen Dimensionen – (1) Organisation, (2) Normen und Wissen, (3) Macht und (4) Selbstverhältnis –, die mit einem Zwischenstand zu den sozialen Funktionen der untersuchten ironischen und uneigentlichen Redeweisen in dieser Szene abgeschlossen wird.

5.3.2 Adressierungsanalytische Interpretation

(1) Hinsichtlich der Dimension *Organisation* lässt sich zunächst festhalten, dass das Auspacken der Klausuren und das erhöhte Sitzen von Herrn Ulrich auf dem Pult – wie am Anfang des ersten Teils beschrieben – auf eine spezifische Weise adressieren: Es wird im Klassenraum ruhiger und die Schüler*innen wenden sich nach vorn Richtung Tafel und Lehrer (Z. 1–4). Ganz offensichtlich lenken diese Gesten die Aufmerksamkeit dorthin, was Herr Ulrich mit „jetzt wird es ruhig“ (Z. 6) in Worte fasst und so als derjenige in Erscheinung tritt, dessen Handlungen die Aufmerksamkeit steuern. Auch wenn Herr Ulrich ankündigt, dass er mit den Schüler*innen sprechen möchte (Z. 17 f.), ist die untersuchte Szene überwiegend monologisch strukturiert und zeichnet sich durch lange Redezüge auf

155 Dorothee Meer bringt diesen Umstand für den Kontext von Prüfungen an der Hochschule auf den Punkt mit dem Satz „Der Prüfer ist nicht der König“ (Meer 1998, 2019).

Seiten des Lehrers aus. Folglich wird kein Dialog eingelöst, sondern im Verlauf der Szene wird mehr und mehr klar, dass Herr Ulrich etwas zu sagen hat. Nicht nur die Rückfrage nach den Noten am Anfang wird nicht gehört (Z. 16), Herr Ulrich spricht auch so, dass er, konversationsanalytisch gesehen, den *turn* behält. Beispielsweise verlängern die Durchstreichbewegungen („Also nein es geht mir nicht_fang ma anders an“, Z. 19f.) und Ausschmückungen die Redezüge. Ferner konstituiert sich das Standpaukenhafte dieser Szene vor allem dadurch, dass den Schüler*innen geringe Antwortmöglichkeiten gegeben sind. Hier sind die vereindeutigenden Zuschreibungen zu nennen, die klar ausdrücken, dass das Urteil über einige von ihnen gefällt ist, insofern für Herrn Ulrich klar ist, dass viele nicht gelernt haben. Es sind Adressierungen, wie „punkt“, „überHAUPT nicht“ (Z. 33), die explizit keine Antwort oder gar Widerworte dulden, sondern die Schüler*innen lediglich als diejenigen adressieren, die zuhören sollen. Ferner sind – anders als im gewöhnlichen Unterrichtsgespräch, welches sich durch eine fragende, dialogische Struktur sowie die Verteilung des Rederechts durch die Lehrperson charakterisiert, – keine Redezüge für die Schüler*innen vorgesehen. In den Phasen, in denen Herr Ulrich in ein ironisches Register wechselt und eine Schüler*in-Figur imitiert, ändert sich die Art der Ansprache insofern, als dass dieses kabarettähnliche Register die Schüler*innen zwar weiterhin kritisiert, ihnen aber nun spielerisch-disziplinierend den Spiegel vorhält, und sie dabei auch als ein Publikum anspricht, welches zum Lachen über sich und über die Vorführung des Lehrers eingeladen wird.

(2) Bezogen auf die zweite adressierungsanalytische Dimension *Normen und Wissen*, die danach fragt, welche Wissens- und Normhorizonte in den Adressierungen aufgerufen werden, konnte herausgearbeitet werden, dass vor dem Hintergrund der Prüfung die Leistungsordnung das Setting maßgeblich strukturiert. Kritik- und Reflexionsfähigkeiten sind gefordert und werden als sehr gut bewertet. Ihnen gegenüber stehen problematisch markierte Wesenszüge wie Oberflächlichkeit (Z. 45) sowie ein beschränkter „tellerrand“ (Z. 77), die mit einem selbstbezogenen, sorgenfreien Lebensstil verknüpft werden. Während ein Lob für eine gute Leistung sowohl individuell – wie im Fall von Klara – als auch kollektiv („also einige“) artikuliert wird (Z. 49), wird der Ärger über die schlechten Leistungen vieler anderer ausschließlich kollektiv adressiert. Im Gegensatz zum kurzen, aber ausdrücklichen Lob ist der Modus der Kritik hier auf eine ironische Weise in Szene gesetzt, indem Herr Ulrich mit übertriebenen und nachäffenden Gesten die Antworten der Schüler*innen zitiert und schauspielerhaft eine Schüler*in-Figur sprechen lässt (Z. 56–70). Auch wenn durch sehr klare und vereindeutigende Ausdrücke die Leistung vieler Schüler*innen als schlecht bewertet wird („NICHT gelernt [...] es kann nicht sein“, Z. 32 ff.), nimmt die ironisch übertriebene Bezugnahme die Drastik heraus, indem sie die Situation etwas puffert. Damit meine ich, dass die Markierung der Aufführung als solche gewissermaßen ‚mitsagt‘, dass hier jemand seinem Ärger Luft macht bzw. seine Meinung

sagen will und dies gerade durch die Registerwechsel von ernst zu ironisch sowie den spielerischen Phasen im Modus des ‚So-Tun-als-Obs‘ auch als einen Einschub bzw. ein Zwischenspiel rahmt.

Besonders relevant unter der Perspektive von *Normen und Wissen* erscheint mir ein Blick darauf, wie die Prüfungsförmigkeit der Schule in dieser Situation verhandelt wird. Einerseits sind die schlechten Prüfungsergebnisse der Anlass der Standpauke. Andererseits haben die Schüler*innen im Rahmen der Aufgabe, so zitiert es Herr Ulrich, Kritik an der Schule geäußert, indem sie darauf aufmerksam gemacht haben, dass die Herrschaftsförmigkeit des Schulsystems die Schüler*innen klassifiziert und ohnmächtig werden lässt (Z. 63–70). Über das Imitieren dieser Schüler*innen-Perspektive weist Herr Ulrich die Antworten der Schüler*innen als nicht ernstzunehmend aus und deutet sie lediglich als Zeichen ihrer begrenzten Perspektive und ihrer Selbstbezogenheit. Auch wenn er die Ironie etwas entschärft und den Schüler*innen sagt, dass sie nicht ganz Unrecht haben, können die in der Prüfung formulierten Kritikpunkte, die die Schule als Institution infrage stellen, aufgrund ihrer Einseitigkeit keine gute Leistung sein (Z. 71). Grund dafür ist aber nicht die mangelnde Vorbereitung durch den Unterricht, sondern ihre Selbstbezogenheit und Oberflächlichkeit, die wiederum auf die privilegierte Lebenssituation der Schüler*innen zurückgeführt wird und damit außerhalb der Schule und des Einflussbereichs des Lehrers zu verorten sind. Dass diese privilegierte soziale Herkunft eben nicht bedeutet, den schulischen Anforderungen von Kritik und Reflexion zu genügen, sondern eher blind für wirkliche Probleme macht, führt Herr Ulrich ihnen in dieser Standpauke nachdrücklich vor Augen.

(3) Die dritte Dimension *Macht* fragt nach den Positionierungen und Relationierungen, die in den Adressierungen eingenommen und hervorgebracht werden. Neben der herausgearbeiteten erhöhten und zentralen sowie zentrierenden Positionierung tritt Herr Ulrich im weiteren Verlauf der beobachteten Interaktion als Lehrer in Erscheinung, der seine Schüler*innen auf die Prüfung vorbereitet hat und dabei für ein hohes Leistungsniveau (ein)steht. Zu Beginn der Standpauke differenziert er zwischen einigen, die die Aufgabe gut gemacht haben und hebt aus dieser Gruppe Klara hervor, und zwischen anderen, die die Aufgabe nicht angemessen bearbeitet haben (Z. 48–51). Genauer werden diese anderen zum Gegenstand der weiteren Ausführungen, insofern Herr Ulrich über einen schauspielhaften Einschub einen klischeehaften oberflächlichen Typ Schüler*in entwirft und in der Karikierung dessen zeigt, wie er selbst zu dieser aufgeführten Haltung steht (Z. 56–70). Es ist dieser Comedy-Einschub, über den eine Abwertung und Bloßstellung derjenigen, die die Anforderungen nicht erfüllt haben, und entsprechend eine Höherpositionierung des Lehrers vollzogen wird.

Weiter ist im Hinblick auf die Machtdimension entscheidend, dass sich diese Szene als ein umständlicher Versuch lesen lässt, die Verantwortung für das schlechte Prüfungsergebnis an die Schüler*innen zu delegieren. Es sind die

Verweise auf die stundenlange Vorbereitung (Z. 34), die Auflistung (Z. 21), die Abgestimmtheit auf die Lerngruppe, mit denen Herr Ulrich herausstellt, dass er seinen Job erfüllt hat. Auch das Hervorheben von derjenigen, die die Aufgabe gut gemacht hat, kann als eine Entlastung gelesen werden, in dem Sinne, dass das Scheitern an der Aufgabe nicht an den Fragen des Lehrers liegen kann. Folglich haben die Schüler*innen die schlechte Prüfung selbst zu verantworten, weil sie eben nicht gelernt haben und weil sie nicht über den Tellerrand blicken, da sie zu selbstbezogen oder nicht reif genug sind.¹⁵⁶

Während er in diesen Zuschreibungen als Prüfer klar differenziert zwischen einigen, die gute Sachen geschrieben haben, und denjenigen, die nicht gelernt haben, verschiebt sich in den Phasen des ‚So-Tun-als-Obs‘ diese Positionierung, insofern er nicht mehr nur als prüfender Lehrer spricht. Über Tonhöhe, Sprechtempo und Slang („ey, geht gar nicht“, Z. 42; „that’s it“, Z. 59) zeigt er an, dass er fiktive Schüler*innen-Figuren imitiert. Dabei wird in diesen Imitationen sichtbar und hörbar, dass die schlechten schulischen Leistungen an Alter, Geschlecht und Klassenzugehörigkeit geknüpft werden, wobei diese Verbindungen ironisch angespielt und nicht explizit benannt werden. Gerade im Kontrast mit dem saloppen Stil fällt auf, dass bspw. die zitierte Formulierung aus der Klassenarbeit – besonders über Tonhöhe – als naiv und mädchenhaft gerahmt ist (Z. 40). Und auch zum Ende wird eine ‚verwöhnte Göre‘ entworfen, welche aufgrund ihrer privilegierten Herkunft einen zu beschränkten Blick hat, um den Leistungsanforderungen der Aufgabe zu entsprechen. Herr Ulrich zeigt in diesen ironischen Phasen den Schüler*innen, wie er sie sieht, und tritt in dem Nachäffen dieser Figuren als jemand auf, der aus einer männlich-dominanten Position bewertet und – gerade durch die Abgrenzung von Wikipedia und Oberflächlichkeit (Z. 25, 45) – für die gymnasialen Anforderungen einsteht bzw. diese verkörpert. Doch ist diese machtvoll belustigende Haltung von Seiten des Lehrers gebrochen, insofern er sich in dieser kabarettähnlichen Aufführung selbst exponiert und sich dieser Modus als *ich zeige mich dabei, wie ich finde, dass ihr seid* bezeichnen lassen kann. Indem Herr Ulrich sich zum Narren macht und den Schüler*innen den Spiegel vorhält, entschärft sich die Situation, da nun auch gelacht werden kann (Z. 43, 62, 69): Über Herrn Ulrichs Aufführung sowie auch über die eigenen Fehler. So kann diese ironische Bezugnahme als ein Versuch gelesen werden, die Enttäuschung und den Ärger zu artikulieren und darüber die Schüler*innen zu erreichen, ohne dass Herr Ulrich als ausschließlich beleidigt und böse dasteht. Weiter kann mit diesen ironischen ‚Einspielern‘, die zum Lachen einladen, das Risiko, im Schimpfen sein Gesicht zu verlieren, etwas aufgefangen werden. Gerade im Hinblick auf die Prüfung scheint die Angewiesenheit des Lehrers auf die Schüler*innen

156 Im Hinblick auf Disziplinierungen lassen sich ähnliche Bewegungen rekonstruieren, die über eindeutige Zuschreibungen die Schuld für Störungen an Schüler*innen delegieren (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023).

offensichtlich, insofern ein schlechtes Prüfungsergebnis immer auch auf die Lehrperson zurückfallen kann und diese gewissermaßen auch (mit-)prüft, indem fraglich ist, ob sie ihren Job gut gemacht haben (vgl. Meer 1998, 2019; Ricken/Reh 2017; Ricken/Otzen 2023). Wird in der Metapher des Geschenks eine Abgestimmtheit des Lehrers auf die Schüler*innen artikuliert, wird gleichzeitig auch der Vorwurf deutlich, dass die Schüler*innen mit dem schlechten Abschneiden in der Prüfungsaufgabe ihren Lehrer auch persönlich dahingehend enttäuscht haben, dass die schlechten Ergebnisse ein Zeichen dafür sind, dass sie seine Mühen und sein Zuvorkommen ihnen gegenüber nicht (an)erkennen.

(4) Vor dem Hintergrund der vierten adressierungsanalytischen Dimension *Selbstverhältnis* ist in dieser Standpauken-Szene besonders die Frage danach relevant, welche „Arbeit am Selbst“ oder welche „Figuren der Selbstführung“ (Kuhlmann et al. 2017) in den Adressierungen gefordert werden. Mit Verweis auf die Prüfungsaufgabe sind Kritik und Reflexion Momente einer anerkegnbaren Selbstpositionierung, über die Subjekte zeigen, dass sie weitsichtig auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen blicken und entsprechend differenziert einschätzen können, welche Problemlagen in der Ohnmacht von Subjekten münden können. Während diejenigen, die diesen Anforderungen entsprechen, gut bewertet werden, wird anderen zugeschrieben, dass sie das geforderte Niveau nicht erreichen.

In der Kritik an den Schüler*innen zeigt Herr Ulrich sich selbst als ein gesellschaftskritisches Subjekt und ferner als eine engagierte Lehrkraft, insofern der Ärger, den er kundtut, als ein Zeichen gelesen werden kann, dass er möchte, dass die Schüler*innen eine kritische und selbstreflektierte Haltung entwickeln.¹⁵⁷

Insbesondere in den Phasen des Imitierens wird diese Oberflächlichkeit, die in der Bearbeitung der Prüfungsaufgabe festgestellt werden konnte, mit sozialen Differenzordnungen Alter, Geschlecht und Klasse verknüpft. Der Grund für die Probleme mit der Aufgabe ist demnach nicht der Unterricht des Lehrers, sondern, dass die Schüler*innen u. a. aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht über den „tellerrand“ (Z. 77) schauen (können). Der Vorwurf seitens Herrn Ulrich, dass sie aus ihrer privilegierten Position heraus keinen Anlass sehen, ihren Horizont zu erweitern, fordert neben Reflexion und Kritik auch Selbstverantwortlichkeit von den Schüler*innen. Darüber hinaus zeigt sich im Vorwurf – und da ist wieder auf die Metapher des Geschenks (Z. 79) zu verweisen – eine Beziehungsebene, indem hier artikuliert wird, dass die Schüler*innen die Mühen ihres Lehrers, der sich ihnen hier verärgert und enttäuscht zeigt, eben nicht

157 Dieser Punkt wird im Laufe der Videoaufnahme noch deutlich, wenn Herr Ulrich bestärkt, dass hinsichtlich gesellschaftspolitischer Krisen (staatliche Überwachung, wachsender Rechtsradikalismus, Klimawandel etc.), aber auch individueller Herausforderungen (zukünftige Berufs- und Familienmodelle) eine reflektierte und kritische Haltung der Schüler*innen unabdingbar ist. Er argumentiert, dass das Ziel von Schule und insbesondere des Deutschunterrichts sein sollte, die Schüler*innen dahingehend vorzubereiten.

wahrgenommen haben und sich folglich undankbar verhalten haben. Bei aller Schärfe der Adressierungen geht die Schuldzuweisung über die eigentliche Prüfungsaufgabe hinaus und Herr Ulrich zeigt sich verletzt und von der Anerkennung der Schüler*innen abhängig.

5.3.3 Zur sozialen Funktionalität von Ironie in der Szene Standpauke

Um die Funktionen ironischer Äußerungen in pädagogischen Settings zu bestimmen, soll nun abschließend dargestellt werden, was in dieser standpaukenhaften Klausurbesprechung wie ironisch verhandelt wird.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Stunde schon etwas absurd eingeleitet wird, indem Herr Ulrich die Klausuren sichtbar auspackt und dann mitteilt, dass diese fast fertig sind. Die Situation an sich ist insofern uneindeutig und ironisch, als dass über die Anwesenheit der Klausuren deren Rückgabe, die ja ein nächster logischer Schritt wäre, angekündigt und letztlich nicht ausgeführt wird.

Die Lesart, dass dieses ironische Sprechen die Funktion erfüllt, seinem Ärger Luft zu machen und absurde Dinge zur Sprache kommen zu lassen und damit von sich abzulenken, erscheint für die beiden gewählten Ausschnitte plausibel.

Ferner wird unter einer adressierungsanalytischen Perspektivierung gerade im Hinblick auf die Frage nach den Positionierungen deutlich, dass über den Modus *ich zeige mich dabei, wie ich finde, dass ihr seid* sowohl eine Exponierung des Lehrers als auch eine Zuschreibung und Abwertung der Schüler*innen vollzogen wird. Gleichzeitig lädt dieser ironische Modus auf zweifache Weise zum Lachen ein – über die spielende Lehrperson und über die karikierten Charakterzüge der Schüler*innen. Dabei kann diese Karikierung ferner als ein Versuch gelesen werden, die Schüler*innen erreichen zu wollen und ihnen den ‚Spiegel vorzuhalten‘.

Wichtig für den Kontext Prüfung erscheint, dass die Bindung von Leistung und Leistbarkeit an Differenzordnungen, wie oben entlang der Bezüge zur sozialen Herkunft, Geschlecht und Alter herausgearbeitet wurde, diskriminierend und verletzend ist. Der ironische Modus oder das ‚Als-ob‘ erfüllt in dieser Hinsicht eine Immunisierungsfunktion. Damit meine ich, dass dieser Modus ein Widersprechen oder Gegensprechen von Seiten der Schüler*innen erschwert oder gar verhindert. Es sind die impliziten Bezugnahmen und das Sprechen in Anführungszeichen, die keine Entschuldigung einforderbar machen, da diese Art und Weise des Sprechens signalisiert, dass es nicht ganz so ernst oder gar böse gemeint ist. Denn zu den Wirkungsweisen von Ironie gehört, dass man ihr ausgeliefert ist, weil sie einen in der Situation erwischt und ein Lachen entlockt. Darüber hinaus transportiert sie im Subtext schon selbst eine halbe Entschuldigung, insofern sie ‚mitsagt‘, dass es im Zweifelsfall eben ja nicht ganz so ernst (oder böse) gemeint war, sodass die*der Ironisierende eben auch nur bedingt für das, was sie*er sagt zur Rechenschaft gezogen oder haftbar gemacht werden kann. Zudem adressiert

die Karikatur, die eben keinen konkret imitiert, und der schauspielhafte Modus die Schüler*innen als Publikum.

Weiter lässt sich dieser Comedycharakter im Sinne von Goffman (1975) als „Imagepflege“ beschreiben. Genauer ist damit gemeint, dass Herr Ulrich, obwohl er sich aufregt und seinen Ärger kundtut, nicht sein Gesicht verliert, sondern eher „Pluspunkte“ sammelt (ebd.: S. 30), eben weil er diese Standpauke mit theatralischen Zügen versieht und in eine Show übersetzt, die allerdings für die jeweiligen Anwesenden gewiss in sehr ungleichen Maßen unterhaltsam ist.¹⁵⁸

Letztlich rückt gerade die Kombination von Aufgabe und Geschenk (Z. 78 f.) die persönliche Beziehung zwischen Herrn Ulrich und den Schüler*innen in den Vordergrund. Hier lässt sich herausarbeiten, dass die Metapher des Geschenks eben nicht nur betont, dass die Aufgabe leicht zu lösen und auf die Schüler*innen abgestimmt war. Vielmehr kann aus dieser Adressierung auch die Enttäuschung des Lehrers herausgelesen werden, insofern die Schüler*innen diese Aufgabe nicht als ein Geschenk aufgenommen haben und folglich auch nicht die entsprechende großzügige Geste ihres Lehrers erkannt haben. Nicht nur die Verwiesenheit der Lehrperson auf die Anerkennung der Schüler*innen lässt sich hier herauslesen, sondern die Metapher des Geschenks lässt sich auch stärker als eine Positionierung deuten, nicht schuldig werden zu wollen bzw. sich selbst für unschuldig zu befinden. Wie in der Analyse mit Verweis auf das Geschenk, die Klausurvorbereitung auf Seiten des Lehrers sowie die Anspielung auf den beschränkten Tellerrand der Schüler*innen herausgestellt wurde, verstehe ich diese Standpauke letztlich als einen Akt, über den die Lehrperson die Verantwortung für die schlechte Prüfung an die Schüler*innen zu delegieren versucht und die eigene Schuldlosigkeit am Scheitern der Aufgabe herstellt.

158 Dabei sei hier noch vermerkt: Nicht nur das, was Herr Ulrich kritisiert, sondern vielmehr die Tatsache, dass er sich so in Rage redet, kann für die anwesenden Schüler*innen durchaus unterhaltsam sein.

6 Zur sozialen Funktionalität von Ironie – eine Zusammenschau der Interpretationen

Im Anschluss an die drei adressierungsanalytischen Interpretationen erfolgt nun im Vergleich und Kontrast mit anderen adressierungsanalytischen Untersuchungen zu ironischen Unterrichtssequenzen eine Zusammenschau der herausgearbeiteten Funktionen ironischen Sprechens. Auch wenn sich diese Zusammenschau vornehmlich auf die durchgeführten Feinanalysen bezieht, geht sie an manchen Stellen über sie hinaus. Genauer werden die rekonstruierten Funktionen ironischer Adressierungen ergänzt, indem auf andere beobachtete Momente im Feld Bezug genommen wird, die für eine bessere Nachvollziehbarkeit z. T. ausschnitthaft im folgenden Text aufgerufen werden. Die nun präsentierte Zuspitzung erfolgt – und hier lässt sich wieder ein Bezug zu den adressierungsanalytischen Dimensionen erkennen – zunächst entlang ihrer Erscheinungsweisen (6.1), Normbezüge (6.2) sowie Positionierungsweisen (6.3). Anschließend wird in Kapitel 7, auf Basis der hier vorgenommenen Systematisierung, der Vorschlag ausbuchstabiert Ironisierungen im Unterricht als *Zwischen-Reden* zu verstehen.

6.1 Erscheinungsweisen

Grundlegend für eine adressierungsanalytische Perspektivierung – und hier werden die methodischen Bezüge aus der Konversationsanalyse sichtbar – ist die Frage danach, wie die Adressierungen und Re-Adressierungen aneinander anschließen bzw. die Frage danach, worauf die jeweiligen Adressierungen antworten. Entsprechend stehen in Anlehnung an die Organisationsdimension für die folgende Bündelung nun zwei Aspekte im Vordergrund: Erstens wird Ironie als *Antwort* gelesen und es wird dargestellt, an welche Ereignisse ironische Äußerungen in dem beobachteten Kontext *anschließen* (6.1.1). Zweitens werden dann unter den Aspekten der *Akzentuierung* und des *Einschubs* herausgearbeitet, wie ironische Adressierungen im Verlauf der Situationen verfahren (6.1.2).

6.1.1 Antworten und Anschließen

Hinsichtlich der Betrachtung von Ironie im sequentiellen Verlauf konnte festgestellt werden, dass ironische Äußerungen in den allermeisten Fällen auf eine im weitesten Sinne ‚gestörte‘ Kommunikation oder auf ein ungewöhnliches Ereignis

reagieren.¹⁵⁹ Deutlich sichtbar wurde dies bspw. am *Mottotag* kurz vor dem Abitur, an dem viele Schüler*innen entsprechend des Mottos ‚Alptraum aller Eltern‘ in klischeehaften Verkleidungen zum Unterricht erschienen, z. B. als rauchende Schwangere und fluchende Fußballfans, sodass die Lehrperson die Klasse mit „SO (.) ihr (.) ASIS (-) moin moin!“ begrüßte, einer durchaus stigmatisierenden und auch klassistischen Anrede (vgl. Kasten 5).

Doch bleiben solche Momente eher Ausnahmen, in den meisten Fällen luden explizite Störungen, so wie die lauten Geräusche in der *Flip-Flops-Szene* zu ironischen Anschlüssen ein (vgl. Kap. 5.1). Weiter schließt Ironie bisweilen an störende Nebenkommunikation zwischen Schüler*innen an. Hier stellt die ironische Disziplinierung – in Form einer rhetorischen Frage – eine häufige Form der Adressierung dar, wenn quatschenden Schüler*innen über einen ‚Umweg‘ signalisiert wird, dass ihr Verhalten störend ist. Hier denke ich insbesondere an die *Jacken-Szene* aus der neunten Klasse, in der Herr Ulrich einen Schüler, der zuvor gestört hat, mit der Frage „ALEX, bist du eigentlich bei uns oder bist du (--) irgendwo beim letzten Wochenende (-) mit den Gedanken? oder (-) was ist los?“ adressiert (vgl. Kasten 1).

Im Deutschunterricht der neunten Klasse: Nach einer Arbeitsphase in Gruppen zum Roman ‚Der Besuch der alten Dame‘ von Friedrich Dürrenmatt trägt der Lehrer Herr Ulrich (HU) die Antworten der S*S zusammen (...). Als Herr Ulrich Sonja drannimmt und diese – unter zunächst zustimmender und dann zweifelnder Mimik und Gestik von Herrn Ulrich – erklärt, was sie unter dem Begriff »Grazie« versteht, entspinnt sich eine parallele Aktivität zwischen Alex und Fabian, auf die Sonja durch eine Unterbrechung ihres Redebeitrags reagiert.

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

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

Fabian dreht sich zu Alex und lacht laut auf.

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

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

1. *Jacken-Szene*: Ausschnitt aus dem Deutschunterricht der neunten Klasse.

159 Auf den antwortenden Charakter von Ironie macht auch Hartung in seiner Analyse zu Ironieverwendung unter Freund*innen aufmerksam, die herausstellt, dass ironische „Rückmeldungen“ einen großen Anteil der beobachteten Ironieformen einnehmen (Hartung 1998: S. 69) oder vgl. Kap. 3.2.3.

Besonders an dieser Szene ist, dass der angesprochene Schüler eben keine Einsicht zeigt und die Disziplinierung mit einer Entschuldigung o.ä. beantwortet, sondern die Frage wörtlich nimmt. Dies hat zur Folge, dass der Lehrer die nächste rhetorische Frage stellt und erst nach einer Schleife weiteren Wörtlichgenommenwerdens von Seiten des Schülers expliziert, dass er sein Verhalten störend findet.¹⁶⁰

Für die *Standpauke* konnte herausgearbeitet werden, dass Ironie und andere Formen uneigentlichen Sprechen innerhalb von Situationen auftreten, in denen *Ärger und Enttäuschung* zum Ausdruck gebracht werden. Diese ironischen Bezugnahmen sind durchaus aus alltäglichen Kommunikationen – in Familie oder Paarbeziehungen – gängig und bekannt, wenn über gegenseitiges Imitieren oder über ironische Seitenhiebe, dem Gegenüber vorgeführt wird, wie sein Verhalten gesehen wird. Ironie kann im Hinblick auf die *Standpauke* (vgl. Kap. 5.3) erstens als eine Reaktion auf eine *Verletzung bzw. Enttäuschung* gelesen werden, zweitens scheint für den Prüfungskontext auch erwähnenswert, dass Ironie auf ein *Scheitern pädagogischer Bemühungen antwortet* und drittens ein Modus ist, die *Schuld an diesem Scheitern zu verhandeln*.

Ferner scheint für den beobachteten Kontext aber entscheidend, dass Ironie in vielen Fällen als eine *spontane Reaktion*, ohne großen Vorlauf, auf absurde Situationen antwortet. Hier denke ich zu einem an die Frage eines Schülers mitten im Unterrichtsgespräch zu einem Zeitpunkt, an dem die Lehrperson Stichpunkte der Schüler*innen an der Tafel sammelt, ob er auf die Toilette gehen dürfe (vgl. Kasten 2).

Im Unterrichtsgespräch: Herr Ulrich steht an der Tafel und notiert die Antworten der Schüler*innen. Jannik meldet sich im Deutschunterricht und wird vom Lehrer Herrn Ulrich drangenommen.

Jannik: darf ich auf toilette?

((Lachen in der Klasse))

HU: << grinsend Ja:.(-)>

Ida-Sophie: =schreiben sie das auf;

((Jannik steht von seinem Platz auf und geht nach vorne zur Tür))

HU: lehrer LIE:ben solche fragen wenn sie mitten im
 unterrichtsgespräch sind.

((lautes Kichern in der Klasse))((...))

2. Toiletten-Szene: Ausschnitt aus dem Deutschunterricht der neunten Klasse

160 Für eine ausführliche adressierungsanalytische Interpretation dieser Szene vgl. Kuhlmann/Otzen (2023).

Die Reaktion einer Schülerin „schreiben sie das auf“ und auch die Antwort des Lehrers „lehrer lieben solche fragen“ stellen hier nicht nur das Unpassende an der Frage heraus, sondern bringen es auch mit hervor. Wie an diesem Beispiel aufgezeigt, antworten auch Schüler*innen ironisch aufeinander, aber auch auf Fragen ihrer Lehrpersonen. Hier sind die reingerufenen Antworten aus der *Gedichtinterpretation* (vgl. Kap. 5.2) zu nennen oder ein Fall aus der fünften Klasse, in dem Schüler*innen die Frage des Lehrers, ob alle bereit wären mit dem Mathetest loszulegen, nicht mit der geforderten Bestätigung, sondern mit „kann sein“ und „vielleicht“ reagieren (vgl. Video 1511305 A1: 1–3). Ironie *verunsichert*, indem die erwartbare Bestätigung, die für faire Prüfungsbedingungen nötig ist, eben nicht (ganz) erfolgt und *bringt Abläufe ins Stocken, unterbricht diese oder fordert Wiederholungen* ein. Als Antwort markiert Ironie einen Bruch mit den routinierten Abläufen und verfährt in diesem Sinne dann wie eine kurze Zäsur.

6.1.2 Akzentuieren und Einschieben

Als Operation auf einer Meta-Ebene stellen ironische Äußerungen das Unpassende oder Schräge innerhalb einer Situation heraus, wie beispielsweise im Fall der *Flip-Flops-Szene*. Sie thematisiert – wie im Fall von Herrn Ulrich und Rasmus in der *Gedichtinterpretation* – das gegenseitige *Verstehensproblem* und stellt dabei, wie Alex Aßmann schreibt, die „Krisenhaftigkeit der pädagogischen Interaktion“ heraus (Aßmann 2011: S. 199). Auf Ebene der Gesprächsorganisation signalisieren ironische Adressierungen einen Bruch in und mit der vorgängigen kommunikativen Ordnung. Dabei lenken sie auf eine spezifische Art und Weise die Aufmerksamkeit, indem sie *Akzente setzen* und dabei spezifische Ereignisse hervorheben und andere Geschehnisse eben abblenden. Damit ist der Effekt gemeint, dass andere vorgängige Geschehen, wie ein grenzwertiger Blick, eine unangenehme Situation oder ein ‚Verstehensproblem‘ aus dem Aufmerksamkeitsfokus verschwinden (s. *Flip-Flops-Szene*). Zudem sind an ironische Äußerungen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit pragmatisch keine sinnvollen Anschlusshandlungen vorhersehbar, weshalb die Beteiligten vor der Herausforderung stehen, die anderen zu erschließen und an sie anschließen zu müssen (Aßmann 2011: S. 186 ff.). Der *herausfordernde Charakter* der Ironie fügt sich dabei der Beobachtung, dass Ironie eben oft mit Ironie beantwortet wird, was sich in den angespielten Szenen in *schlagabtauschartigen Effekten des Steigerns und Aneignens* zeigt.

Hinsichtlich der Erscheinungsweisen von Ironie ist abschließend festzuhalten, dass in allen analysierten Szenen ironische Kommentare und Wortwechsel nur *einschubartig* auftreten und *keinen Dauermodus* der Kommunikation darstellen. Vielmehr wurde sichtbar, dass ironische Äußerungen die Situationen – mit Goffman (1980) gesprochen – auf eine spezifische Weise modulieren. Wie auch Breidenstein und Rademacher (2011: S. 140) mit Bezug auf Goffman feststellen,

zeichnet sich ironische Kommunikation dadurch aus, dass der primäre Rahmen weiterhin Gültigkeit beansprucht. Es sind kurze verbalsprachliche Markierungen wie „ja gut“ oder „okay“ oder körperliche Hinwendungen zur Tafel von Seiten der Lehrperson sowie auch Meldungen und Fragen von Schüler*innen, die einen Themenwechsel und ein Ende der Ironie einleiten und den vorausgegangenen ironischen Schlagabtausch als Einschub rahmen.

6.2 Normbezüge

Wie bereits am Beispiel der Disziplinierung in Form einer rhetorischen Frage kurz aufgerufen wurde, sind ironische und auch andere uneigentliche Sprechweisen im schulischen Kontext oftmals Wege Schüler*innen auf ihr Fehlverhalten aufmerksam zu machen. An die oben beschriebenen Erscheinungsweisen von Ironie anschließend, wird im Folgenden das Augenmerk darauf gelegt, wie welche Normen in ironischen Adressierungen thematisiert und hervorgebracht werden. Entlang der Verfahrensweisen des *Anspielens und Kommentierens* (6.2.1) soll zunächst gezeigt werden, dass ironische Äußerungen sich auf implizite und spielerische Weisen durchaus gleichzeitig auf differierende Normen beziehen und diese in der Situation geltend machen. In einem zweiten Schritt steht die Verwobenheit von Ironie mit *Disziplinierungen und Leistungsbewertungen* (6.2.2) im Vordergrund. Gerade die Bewertungsfunktion von Ironie, die in den Analysen herausgearbeitet wurde, unterstreicht die Beobachtungen anderer ethnografischer Forschungen, dass Leistung als dominante Ordnung aufzufassen ist, die in Schule jederzeit aufgerufen werden kann (vgl. Breidenstein et al. 2011; Rabenstein et al. 2013; Rabenstein/Strauß 2018).¹⁶¹ Ferner soll hier herausgestellt werden, dass über Ironie auch eine Verknüpfung von Leistung mit verschiedenen Differenzordnungen vollzogen wird.

6.2.1 Anspielen und Kommentieren

Während ironische Adressierungen die Kommunikation als gestört markieren und dabei die Komik und Absurdität der Situation herausstellen und hervorbringen,

161 In einem Text zum Prüfen argumentieren Norbert Ricken und ich, dass allein die dreischrittige Logik der Unterrichtskommunikation, die Mehan (1979) als IRE (initiation-reply-evaluation) konzipiert hat, aufgrund der ‚evaluation‘ (Bewertung) die Möglichkeit der Prüfung bereithält. Weiter stellen wir in unseren adressierungsanalytischen Erkundungen heraus, dass auch andere Praktiken – wie die Hausaufgabenkontrolle – zu Prüfungen werden können, aber dass – und da argumentieren wir mit Beobachtungen aus einem Prüfungsgeschehen – die Prüfung von Prüfenden und Geprüften gemeinsam vollzogen und verfertigt werden muss, um als solche verstanden zu werden (vgl. Ricken/Otzen 2023).

verhalten sie sich kommentierend (vgl. Hartung 1998: S. 69).¹⁶² In ihrem antworten- und zugleich anspielenden Charakter stellen sie eine spezifische Verhältnissetzung zu vorigen Adressierungen und Ereignissen dar, die sich durch das Aufspannen, Aufzeigen sowie Andeuten unterschiedlicher und teils differierender Normbezüge auszeichnet (vgl. auch Mecheril/Hoffarth 2011). Wenn beispielsweise ein*e Schüler*in für einen Reinruf einer Antwort gleichsam getadelt und gelobt wird, werden darüber Normen in ihrer Widersprüchlichkeit aktualisiert. Dass diese Gleichzeitigkeit von Lob und Tadel aber nicht allein widersprüchlich ist, sondern durchaus für den Verlauf des Unterrichts nutzbar gemacht werden kann, konnte beispielsweise entlang einer Beobachtung aus der fünften Klasse rekonstruiert werden (vgl. Kasten 3).

Mathematikunterricht in der fünften Klasse. Herr Karlsen (HK) bittet Amad zu erklären, warum die Seiten eines Vierecks mit Buchstaben und Ziffern versehen sind (A1, B1...A2, B2..)

HK: was ham wir dann für ein proBLEM mit den buchstaben?

Anton: <<p> zehn zu wenich.>

HK: <<lacht> (3) anton hat schon reingebrüllt.> hast mitbekomnn?

Anton: reingeBRÜLLT?

HK: tjaha;;

Anton: ich hab reingeFLÜSTERT.

((einige S*S lachen))

HK: =anton erZÄHL mal wenn du schon reinbrüllst HIER.

((...))

Einige Minuten später. Lena ist an der Tafel, sie zeichnet mit Kreide und Lineal eine Gerade, die durch zwei Punkte verläuft und zeichnet diese mit zwei Punkten ein.

Leon: warum_nich PUNKTE (-) da müssen KREUZE hin;

HK: reingeQUA:KT(.) war aber richtig.

((Lena zeichnet die Punkte als Kreuze ein.))

Fünf Minuten später zeichnet Jassi eine Strecke an die Tafel.

HK: worauf muss man bei den punkten achten? (6) dann? bei ner strecke was_wo müssen die punkte sein?

Leon: sehr ordentlich;

HK: <<lacht> se:hr ordentlich;> (.) ja;; wieder reingeQUA:KT =nächstes mal kriegst du ein aufn Deckel.

((S*S lachen))

3. Reinbrüllen & Reinquaken: Auszug aus dem Mathematikunterricht der fünften Klasse.

¹⁶² Hartung merkt in seiner Untersuchung von Ironieverwendung im Freundeskreis an, dass der größte Teil der beobachteten Ironieformen „Rückmeldungen“ seien, die den Anlass der Ironie in den zuvor geäußerten Adressierungen der Beteiligten lokalisieren (vgl. Hartung 1998: S. 69).

Hier reagiert der Klassenlehrer auf einen Schüler, der die richtige Antwort in den Unterricht reingerufen hat, indem er den Schüler auffordert, die richtige Lösung zu erzählen „wenn er schon reinbrüllt“. Einem zweiten Schüler, der auf einen Fehler einer Mitschülerin über einen Reinruf aufmerksam macht, wird mit „reingequakt, aber richtig“ mitgeteilt, dass die Form der Beteiligung nicht in Ordnung, das Ergebnis aber richtig war. Es sind diese Adressierungen, die den Einwänden der Schüler ihre Berechtigung eingestehen und gleichzeitig (allerdings eher dezent) die Form maßregeln, mit der Funktion, dass die eigentliche Störung nur kurz markiert und vielmehr die richtige Lösung für den weiteren Verlauf des Unterrichts nutzbar gemacht wird. In diesem Sinne deutet die Ironie den Tadel („reinquaken“; „reinbrüllen“) nur an und schöpft ihn nicht aus.

Neben solchen gängigen ironischen Disziplinierungen konnten sich im untersuchten Material auch von Seiten der Schüler*innen spielerische Inszenierungsweisen finden, in denen sich Schüler*innen belustigend zu schulischen bzw. lehrer*innenseitigen Anrufungen verhalten und die Absurdität unterrichtlicher Situationen herausstellen. Dies war beispielsweise in einer Szene der Fall, in der ein Schüler die Hausaufgaben seines Tischnachbarn kontrolliert und diese ihm mit dem Kommentar „Braver Junge, du hast dir deine Sechs verdient!“ zurückgibt, woraufhin beide Fünftklässler lachen (vgl. Einleitung).

Es ist das Anspielen unterschiedlicher Bedeutungsebenen, welches verschiedene Deutungsmöglichkeiten anbietet und für die Beteiligten, sicherlich in unterschiedlichen Maßen, zur Belustigung beitragen kann. Zudem erlauben die mehrdeutigen und auch inszenierten Sprechakte den Ironisierenden, sich nicht auf eine Bedeutung bzw. wie es eben genau gemeint sei, festlegen zu müssen. Die Rekonstruktion des Lachens in der *Standpauke* zeigt beispielsweise, dass ein Überschuss an Bedeutung zur Belustigung beiträgt, insofern er es erlaubt, bestimmte Dinge zur Sprache kommen zu lassen, die sonst nicht gesagt werden können, weil sie beleidigend oder grenzüberschreitend sind.

Auch in der *Stift-Szene* (vgl. Kasten 4) erweitert eine spielerische Rahmung die Sagbarkeit. Indem Herr Ulrich zu Beginn des Unterrichts fragt „ich frag mich manchmal wieso ich bei der begrüßung immer einen STIFT in der hand habe“ und im Anschluss Deutungen ins Spiel bringt („hab ich ANGST muss ich mich worauf irgendwo FEST[halten,]“), die offensichtlich nicht ganz ernst gemeint sind, wird Raum für andere Anschlüsse gelassen. So schließt Rasmus mit der Adressierung „früher hattn sie ja bestimmt immer_n stock in der hand und ham leute (geschlagen.)“. Dieser spielerische, nicht ganz ernstgemeinte Modus schafft hier einen *common ground*, das belastete Thema gewaltvoller Erziehungspraktiken in der Schule anzusprechen. Indem der Lehrer selbst schmunzelt und von „Stockersatz“ spricht, kann hier auf die potenzielle Lust von Lehrpersonen an macht- und gewaltvollen

Praktiken angespielt werden, ohne als ein Affront gegen Herrn Ulrich persönlich zu gelten.¹⁶³

```
Stundenbeginn: Herr Ulrich (HU) hat die Schüler*innen begrüßt, er
steht vorne im Klassenraum und hält einen Kugelschreiber in der
Hand.
HU:      ich frag mich manchmal wieso ich bei der begrüßung immer
          einen STIFT in der hand habe;
Pedro:   haben sie IMMER,
Tobias:  haben sie IMMER,
HU:      JA NE? (-) habt ihr ne idee warum
S1:      [nein      ]
Maika:   [(weil sie] was) ins klassenbuch eintragen;
HU:      hab ich ANGST muss ich mich worauf irgendwo FEST[halten]
          (.)nee.
S2:                                     [JA]
((Rasmus meldet sich))
S3:      rasmus (      )
HU:      rasmus.
Rasmus:  früher hattn sie ja bestimmt immer_n stock in der hand
          und ham leute (geschlagen.) ((macht eine schlagende Geste
          mit dem Zeigefinger))
HU:      ach du meinst das ist n STOCKersatz.
Rasmus:  ja
S*S lachen.
(6.0)
HU ((schaut schmunzelnd in den Raum)): also wenn man EINen (...)
```

4. Stift-Szene: Ausschnitt aus dem Deutschunterricht der neunten Klasse.

Ferner markiert ein Sprechen in Anführungszeichen, dass das Gesagte eben (nicht ganz so) gemeint ist, mit dem Effekt, dass der Bruch mit den Sagbarkeitsnormen eher tangiert als vollzogen und schon beinahe entschuldigt ist, bevor überhaupt nach einer Entschuldigung verlangt werden kann. Indem ironische Sprechweisen den Bruch mit der Norm mit einer gleichzeitigen Kommentierung oder gar Entschuldigung verknüpfen – Lapp merkt dazu an, dass die*der Ironisierende die

163 Wird hingegen in einer als ernsthaft gerahmten Situation das Handeln des Lehrers von Seiten der Schüler*innen problematisiert – wie es in der gleichen Lerngruppe in einem Feedbackgespräch gefordert wurde – äußert die Lehrperson explizit ihr Unverständnis (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019: S. 122 ff.).

Simulation im Vollzug anzeigt (Lapp 1992: S. 143) – erschweren sie den anderen Beteiligten mit einer ernsthaften, unironischen Kritik zu antworten. Vielmehr zeigt sich, dass ein Registerwechsel ins Ernsthafte im Anschluss an einen ironischen Kommentar eben oft nicht so vorteilhaft für die zuvor Ironisierten, oftmals auch Kritisierten, ist, insofern sie dann auf eine bestimmte Weise zeigen, dass sie entweder die Ironie nicht verstanden haben, keinen Spaß verstehen oder gar ‚kleinkarierte Prinzipienreiter*innen‘ sind, die nicht in der Lage sind kreativ oder schlagfertig zu reagieren.

6.2.2 Disziplinieren und Bewerten

Der Fall, dass Lehrpersonen ironische Adressierungen verwenden, um das Verhalten der Schüler*innen zu *bewerten und zu disziplinieren*, konnte in vielen Analysen rekonstruiert werden. Genauer zeigen die Analysen nicht nur, dass die lehrer*innenseitigen, ironischen Adressierungen als Reaktion auf eine unpassende Antwort oder eine Nebenkommunikation das Verhalten der Schüler*innen *vor einen Leistungshorizont situieren*, sondern es auch dezidiert *in eine schulische Leistung verwandeln*. Indem Formulierungen wie „schlappschlapp“ (vgl. *Flip-Flops*) oder „erhell“ (vgl. *Gedichtinterpretation*) einerseits auf das Vokabular der Situation zurückgreifen, rufen sie andererseits aber auch die weniger freundlichen alltagssprachlichen Konnotationen mit auf. Ohne die Schüler*innen explizit als ‚nicht so helle‘, ‚schwach‘, ‚schlapp‘ zu adressieren, spielen diese ironischen Ausdrücke auf die doch so naheliegenden Deutungsmöglichkeiten an und rufen einen Kontext von schulischer Leistung und Disziplin auf, vor dem die betreffenden Schüler*innen exponiert werden. Während Ironisierungen in bestimmten Disziplinierungspraktiken als Gegenteilsrelationen (*Tadel durch Lob*) erscheinen und sich leicht auflösen lassen, sind andere ironische Adressierungen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit nicht so leicht zu enträtseln. Vielmehr markiert diese überschüssige, manchmal subtil oder salopp formulierte Bewertungs- und Disziplinierungspraktik sowohl über ein Augenzwinkern als auch über Bissigkeit, wie es gemeint ist oder gemeint sein könnte. So liegt gerade in der Diffusität vieler ironischer Äußerungen ihre – auch Machtasymmetrien (ver)stärkende – Kraft, insofern sie erlaubt *Unkorrektes sowie Verletzendes sagbar werden oder zumindest in der Schwebe zu lassen*, ohne zur Rechenschaft gezogen werden zu können, denn im Zweifelsfall war es nur ein Scherz.

Entlang der *Standpauke* konnte rekonstruiert werden, dass Ironie *spezifische Differenzen mit Leistungen verknüpft*. So konnte hier gezeigt werden, dass eine bestimmte beschränkte, unkritische und unreflektierte Haltung, die vom Lehrer im Modus des ‚Als-Obs‘ aufgeführt und kritisiert wird, mit bestimmten alters- wie genderspezifischen Markierungen versehen und mit der

privilegierten sozialen Herkunft der Schüler*innen verknüpft wird.¹⁶⁴ Die ironische Bewertung ist also nicht nur ein Modus, der Grenzen überschreitet, sondern auch im schulischen Kontext ein Verfahren, anhand dessen sichtbar wird, dass Leistung in Verschränkung mit verschiedenen Differenzordnungen hervorgebracht wird. Folglich werden hier Differenzen reproduziert, indem sie als relevant, bezogen auf eine (schlechte) Leistung, aufgerufen werden (vgl. auch Rose/Gerkmann 2016). Gerade die *Standpauke* macht hier deutlich, dass der ironische Modus, oder genauer das ‚Als-Ob‘, eine Verfahrensweise ist, mögliche andere Probleme für das Scheitern der Prüfung auszublenden und das Problem auszulagern, indem es außerhalb schulischer und unterrichtlicher Grenzen verortet wird. Gleichsam wird eine schlechte Leistung als etwas hervorgebracht, das sich dem unterrichtlichen und lehrer*in-seitigem Zugriff entzieht, da die Gründe hierfür außerhalb des Unterrichts lokalisiert werden, insofern sie als naturalisiert bzw. sozialisiert markiert werden – im Fall der *Standpauke* ganz spezifisch über Alter, Geschlecht und die privilegierte soziale Herkunft der Schüler*innen.

6.3 Positionierungsweisen

Nach einer differenzierten Betrachtung der rekonstruierten Normbezüge, soll nun der Blick darauf gelenkt werden, welche Positionierungen in ironischen Adressierungen hervorgebracht werden. Dabei ist es das Anliegen, aufzuzeigen, wie die Beteiligten sich über ironische Adressierungen zueinander, zu spezifischen Normen sowie vorgängigen Anrufungen und Zuweisungen in ein Verhältnis setzen. Auch wenn der Fokus auf die Positionierungsweisen den Blick auf die anwesenden Beteiligten lenkt, steht die hier unternommene Zuspitzung weiter unter poststrukturalistischen Vorzeichen, insofern es nicht darum geht nach der Motivation und Intentionalität der Beteiligten zu fragen, sondern die Bewegungs- und Verfahrensweisen von Ironie hinsichtlich der Hervorbringung und Reaktualisierung von Positionierungen zu skizzieren. Entsprechend wird in diesem Abschnitt vor dem Hintergrund der adressierungsanalytischen Leitfrage, wie jemand – gerade im schulischen Kontext – vor vielen anderen zu jemanden gemacht wird bzw. sich zu jemanden macht (vgl. Ricken 2013a), der Dynamik eines mehrfachrekursiven Re-Adressierungsgeschehens Rechnung getragen werden. Die nun folgende Bündelung orientiert sich dabei an den folgenden vier Spannungsfeldern *Kooperieren und Autorisieren* (6.3.1), *Beschuldigen und Entschuldigen* (6.3.2), *Verbinden und Verbünden* (6.3.3) sowie *Verletzen, Verschleiern, Verwandeln* (6.3.4), die entlang des Materials entwickelt wurden,

164 Zur Verknüpfung von Leistung und verschiedenen Differenzordnungen vgl. exempl. die Beiträge in dem Sammelband Bräu/Schlickum 2015.

mit dem Ziel das Changieren und Schweben ironischer Positionierungsweisen herauszustellen.

6.3.1 Kooperieren und Autorisieren

Auch wenn Ironisierungen oft als auflockernde Anspielungen im Unterricht interpretiert werden, über die sich Lehrpersonen und Schüler*innen einerseits necken und herausfordern, aber andererseits auch offene Konflikte vermeiden und Kritik weniger scharf erscheinen lassen (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011; Piirainen-Marsh 2011), können diese Anspielungen auch als ein risikoreiches Unterfangen bezeichnet werden. Damit ist weniger die Gefahr gemeint, dass Ironisierungen sich als lehrer*innenseitige Entgrenzungen (vgl. Wernet 2011, 2018) entpuppen, vielmehr soll hier mit Goffmans Konzept der Imagepflege (1975) die Verwiesenheit der Beteiligten auf ihre gegenseitige Kooperativität ins Zentrum gerückt werden.

Indem Herr Ulrich in *Gedichtinterpretation* das Fehlerhafte an den Reinrufen herausstellt, lenkt er nicht nur von seiner problematischen Frage ab. Vielmehr wendet er die Ironie für sich und sammelt in den Worten Goffmans „Pluspunkte“ (1975: S. 30) mit dem Effekt, dass sein durch die Reinrufe in Gefahr geratenes Image durch die lachenden und zustimmenden Reaktionen aus der Lerngruppe wieder bestätigt wird. Auch in der *Flip-Flops-Szene* bringt Herr Ulrich Luisa nicht nur als Störende hervor, er lenkt über die Ironisierung eben auch davon ab, dass er ihr klassenöffentlich hinterhergeschaut hat. Um sein Image vor den anderen anwesenden lachenden Schüler*innen nicht weiter zu gefährden, kommentiert er seinen Blick, indem er ihn auf Luisas störendes Verhalten bezieht. Dabei funktioniert die Ironisierung hier nicht nur als Ablenkung von seinem Hinterherschauen, sondern sie lenkt die zentrale Aufmerksamkeit auf Luisa um und exponiert sie darüber klassenöffentlich.

Changierend zwischen *Kooperativität und Autorisierung*, zeigt sich in den Szenen, dass Lehrpersonen – bei aller Fragilität ihrer Autorität – eben auch auf eine etablierte, institutionalisierte Positionierung im (Frontal-)Unterricht zurückgreifen bzw. diese durch ihre zentrale Stellung in der unterrichtlichen Situation reaktualisieren können. Neben dieser Aufmerksamkeitslenkung vollzieht sich dieses performative Autorisierungsgeschehen (vgl. Jergus/Thompson 2017) auch über inhaltliche Setzungen, die sich sowohl als ein ‚Switchen‘ zwischen den Themen als auch zwischen den sprachlichen Modi auszeichnen und in diesem Sinne Einschübe, Phasen etc. als solche kenntlich machen und die Situationen entsprechend definieren. Damit meine ich bspw. sprachliche Markierungen wie ‚ok‘ oder die körperliche wie thematische Hinwendung zum Unterrichtsgeschehen und -gegenstand (vgl. *Flip-Flops-Szene*), die das Ende eines ironischen Schlagabtausches einleiten und diesen eben als einen Einschub markieren. Auch wenn

die Lehrperson aufgrund der institutionellen Verankerung diese Positionierung aktualisieren kann, bleibt ihre Autorität auf die Kooperativität der Schüler*innen verwiesen. Uneigentliche Sprechweisen machen diesen Umstand deutlich, wie u. a. entlang der *Flip-Flops-Szene* zu sehen ist. Wenn Ironisierungen mit Ironie beantwortet und angeeignet werden, laufen lehrer*inseitige Disziplinierungen ins Leere und werden entlarvt. In manchen Fällen, wie der *Jacken-Szene* (vgl. Kasten 1), führt diese schüler*inseitige Reaktion zu einem Registerwechsel, wenn mit vereindeutigenden Zuschreibungen die Disziplinierung verschärft und der Spielraum zu antworten wesentlich verkleinert wird.

Letztlich wird die Verwiesenheit der Lehrperson auf die Kooperativität der Schüler*innen in ironischen Re-Adressierungen mindestens auf zweifache Weise bearbeitet: Erstens adressieren ironische Kommentare die Selbsttätigkeit auf spezifische Weise, indem sie die Schüler*innen über einen Umweg auf die Korrekturbedürftigkeit ihres Verhaltens aufmerksam machen und sie damit auffordern, dieses selbsttätig zu erkennen und entsprechend anzupassen. Zweitens ermöglichen diese ironischen Ansprachen es den Lehrpersonen, Bewertungen oder Disziplinierungen zu artikulieren und gleichzeitig klassenöffentlich nicht nur als ‚hart durchgreifend‘, sondern auch als zugewandt und gewitzt zu erscheinen.

6.3.2 Entschuldigen und Beschuldigen

Ironie und auch andere uneigentliche Sprechweisen sind aufgrund ihrer Indirektheit oft weniger konfrontativ und umgehen so den offenen Konflikt (vgl. Hartung 1998; Piirainen-Marsh 2011). Ein weiterer Grund, warum ironische Disziplinierungen und Vorwürfe weniger harsch erscheinen, ist darin zu sehen, dass der augenzwinkernde Modus eben zugleich als eine Distanzierungsbewegung von der Kritik am Gegenüber gelesen werden kann. Auch wenn Disziplinierungen keinen guten Ruf unter Pädagog*innen genießen, weil sie im Verdacht stehen, von außen zurichtend und repressiv auf die Zöglinge einzuwirken, begleiten sie doch den schulischen Alltag und das häufig in ironischer Form (vgl. Langer 2008; Langer/Richter 2015). Es sind die gemilderte Schärfe und der spitzfindige Modus, die mitführen, dass das Geäußerte potenziell ein Scherz oder zumindest nicht ganz so gemeint gewesen sein könnte. Insofern entschuldigt sich die Ironie gewissermaßen selbst, bevor sie groß problematisiert oder gar als eine Verletzung dem Gegenüber vorgeworfen werden kann.

Besondere Relevanz erfährt der Punkt der Schuld, wenn es darum geht, zu bestimmen, wer das Scheitern pädagogischer Bemühungen zu verantworten hat. Diese Lesart, dass in Prüfungen auch die Prüfenden geprüft werden und schlechte Ergebnisse in einem Vorwurf an die Prüfenden münden können, erscheint auch im Rahmen dieser Untersuchung plausibel (vgl. hierzu auch die Analysen

von Meer 1998, 2019; Ricken/Reh 2017; Ricken/Otzen 2023). Besonders die *Standpauke* kann als ein umständlicher Versuch gelesen werden, über ironische und uneigentliche Sprechweisen die Verantwortung für die ‚vergeigte‘ Prüfungsaufgabe an die Schüler*innen zu delegieren und die Schuld an dem schlechten Prüfungsergebnis abzuweisen. In einem comedyhaften Format wird die Figur einer*eines oberflächlichen Schüler*in entworfen, sodass es klar scheint, dass die persönliche Haltung der Schüler*innen der Grund für das schlechte Prüfungsergebnis ist. Weiter weist die *Standpauke* darauf hin, dass neben der Verschränkung von Prüfenden und Geprüften auch noch eine persönliche Schuldbeziehung dazukommt, wie die Interpretation der Metapher vom „Geschenk“ nahegelegt hat. So geht es auch darum, zu erkennen, dass durch die Prüfungsaufgabe ein wohlwollender, den Schüler*innen zugewandter Lehrer spricht. Die Leistung besteht dann darin, auch dem Adressierenden hinter der Prüfung gerecht zu werden und im Fall des „Geschenks“ mit Dankbarkeit zu antworten, die die Schüler*innen dem Lehrer in diesem Fall noch schuldig geblieben sind.

Festhalten lässt sich, dass Ironie als ein Modus beschrieben werden kann, über den sich Schuld delegieren lässt, sofern es möglich ist, implizit und spielerisch jemanden beschuldigen. Sich selbst über Ironie schuldig zu machen, ist hingegen nur bedingt möglich, da im Augenzwinkern zugleich die Möglichkeit der Entschuldigung mitgeführt wird.

6.3.3 Verbinden und Verbünden

Ironie als ein – mitunter auch – anklagendes Register zu verstehen, erscheint hinsichtlich der *Standpauke* nachvollziehbar. Allerdings wäre es zu kurz gegriffen, Ironie nur als einen Weg zu beschreiben, über den Verantwortung delegiert und Schuld verteilt oder zugeschrieben wird. Auch wenn solche Standpauken durchaus die Funktion erfüllen, Ärger und Enttäuschungen zu artikulieren, verstehe ich die Gleichzeitigkeit von ‚scharf und scherzhaft‘ auch als einen Modus der Beziehungsführung. Folglich lese ich die nicht ganz ernsthafte Beschuldigung als eine Artikulation und Bearbeitung der gegenseitigen Verwiesenheit und damit als einen Modus, miteinander in Kontakt zu treten und zu bleiben, in dem Sinne von ‚Reibung erzeugt Wärme‘.¹⁶⁵ Im Kontext Schule denke ich hier insbesondere an Frotzeleien und nicht ganz ernsthafte Beleidigungen unter Peers, in denen dieser als nicht ganz ernsthaft gerahmte Schlagabtausch durchaus ein Weg ist, miteinander zu kommunizieren und sich so durch eine lässige, spielerische Art als jemand spezifisches vor anderen hervorzubringen (vgl. auch Wellgraf 2012: S. 218 ff.).

165 Für den Hinweis auf dieses Sinnbild danke ich Martina Schellbach.

Auch anhand der lachenden Mitschüler*innen kann in vielen Szenen gezeigt werden, dass Ironie als eine Einladung gelesen werden kann, *temporäre Bündnisse* miteinander einzugehen. Während spezifische Kommentare von Seiten der Schüler*innen die Lehrperson ironisieren und damit Peers als Publikum adressieren, gibt es durchaus Fälle, in denen diese Verbindung auch quer zu den Positionierungen Schüler*in und Lehrperson verlaufen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Schüler*innen sich öffentlich über die Fehler und Störungen von Mitschüler*innen auslassen und sich so (scheinbar) auf der Seite der Lehrperson positionieren, wie im Fall der *Toiletten-Szene*: Mitten im Unterrichtsgespräch – der Lehrer steht an der Tafel und notiert Antworten der Schüler*innen – fragt ein Schüler, ob er auf die Toilette gehen darf und eine Mitschülerin ruft daraufhin „schreiben sie das auf“ in die Klasse (vgl. Kasten 2). Dieser Kommentar verknüpft die Frage mit der laufenden unterrichtlichen Praxis (dem Melden und Drannehmen von Schüler*innen und dem Notieren der Antworten an die Tafel) und stellt so die Unangebrachtheit der Frage nach dem Toilettengang heraus. Weiter bietet er Anschlussmöglichkeiten für weitere Ironie, indem die Lehrperson mit der Adressierung „lehrer lieben solche fragen wenn sie mitten im unterrichtsgespräch sind“ anschließt. Als Antwort darauf sind Lachen und Kichern im Klassenraum und eine Verunsicherung beim fragenden Schüler zu vernehmen, der mitten im Raum stehen bleibt. Die Auflösung der Situation erfolgt dadurch, dass die Lehrkraft seine Antwort als scherzhaften Einschub rahmt und der Schüler den Raum verlässt.

Das hier, wie auch in vielen anderen Situationen vernommene, gemeinsame Lachen, das auf ironische Adressierungen antwortet, ist vielseitig interpretierbar. In erster Linie kann es als Zeichen des kollektiven und geteilten Verstehens gelesen werden, also als ein Hinweis gegenseitiger Abstimmung und Versicherung sowie die situative Herstellung eines *common grounds* (vgl. Stalnaker 2002). Auf Ebene der Beziehung lässt sich das Lachen als ein Signal der Zustimmung oder *gegenseitiger Sympathiebekundung* bzw. als eine *Geste der Verbindung* deuten. Gleichsam weist *diese Verbindung* eben auch *als Verbündung* auf die Kehrseite dieser Praxis hin, wie das eben angespielte Beispiel zeigt. Weil Ironisierungen meist ein konkreter Anlass vorausgeht, zeichnen sie sich gerade in ihrem antwortenden und anspielenden Charakter dadurch aus, dass jemand bestimmtes verlacht und bloßgestellt wird. Weiter rekurriert Ironie, vor allen Dingen in Gruppen, auf ein gemeinsames Wissen oder eine gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ (Hartung 1998: S. 63) und ist damit ein voraussetzungsreiches Register. Sie erfordert nicht nur soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe und einem geteilten Wissen, sondern auch sprachliches Wissen sowie Geschick und Sensibilität. Entsprechend können mit ironischen Adressierungen exkludierende bis verletzende Effekte wirksam werden und zwar dann, wenn jemand Anlass der Ironisierung ist oder das Wissen nicht teilt oder sprachlich nicht verstehen und entsprechend nicht mitlachen kann.

6.3.4 Verletzen, Verschleiern, Verwandeln

Anlass oder gar Opfer ironischer Adressierungen zu sein, kann besonders wenn ein klassenöffentliches Verlassen hinzutritt, eine unangenehme und schmerzhaft Erfahrung sein. Wenn Ironisierungen eine einzelne Person(engruppe) vor anderen adressieren, sprechen sie gleichzeitig zu einem Publikum. Eine diskursanalytisch justierte Perspektive vermag diese Relationierungen und Konstellationen in den Blick zu bekommen und dabei herauszuarbeiten, wie diese Adressierungen macht- und herrschaftsförmige Differenzordnungen hervorbringen, reaktualisieren und so auf eine spezifische Art und Weise relevant werden lassen. Während diese ironischen Sprechakte durch Bloßstellen und Lachen in erster Linie oft persönliche Verletzungen einzelner sind, ist auch zu berücksichtigen, dass gerade Ironie (dies trifft auch für viele Witze zu) mit pauschalen Stereotypen spielt und somit auf größere Zusammenhänge als die jeweilige Situation rekurriert und als eine durchaus machtvoll Geste gelesen werden kann, die Hierarchien herstellt, verfestigt und gleichzeitig andere Gruppen unterwirft und potenziell beschädigt.

In vielen beobachteten Fällen im Unterricht ist die Folie der Differenzierung ‚normales‘/‚nicht-normales‘ Verhalten bzw. gute/weniger gute/schlechte Leistung und folgt damit fast durchweg einer Bewertungslogik, die Verhalten und Antworten entsprechend einordnet. Dabei hält die Dreischrittigkeit der unterrichtlichen Kommunikation¹⁶⁶, an deren dritter Stelle die Bewertung durch die Lehrperson steht, die Möglichkeit bereit, dass jeder Akt zu einer Leistung werden kann oder rückwirkend – durch den bewertenden Kommentar – der unterrichtlichen Leistungsordnung unterworfen und so in eine Leistung verwandelt werden kann.

Neben der Dominanz dieser Leistungsordnung ist auffällig, dass diese in Kombination mit verschiedenen Differenzlinien thematisch wird. Dabei konstituiert sich im Fall der *Standpauke* die Ironie u. a. darüber, dass eine schlechte Leistung als spezifisch weiblich markiert wird¹⁶⁷ und die Oberflächlichkeit als Zeichen eines verwöhnten, hedonistischen Lebensstils begriffen wird. In der *Flip-Flops-Szene* hingegen ist Ironie eher eine Bearbeitung und Ablenkung von einem sexistisch konnotierten Akt der Lehrperson, dem klassenöffentlichen Hinterherschauen der Schülerin. Dass Ironie eine Strategie sein kann, eine bestimmte Art und Weise diskriminierenden Sprechens zumindest situativ zu legitimieren, wurde weiterhin erfahrbar am bereits kurz erwähnten *Mottotag* ‚Alptraum aller Eltern‘ in der von uns besuchten Oberstufen-Klasse (vgl. Kasten 5).

166 Hier beziehe ich mich wieder in Anlehnung an Mehan (1979) auf die IRE-Struktur des Unterrichts.

167 Wie in der feinanalytischen Interpretation herausgearbeitet, führe ich diese Deutung auf den Sprung in der Tonhöhe zurück (vgl. Kap. 5.3).

Es ist Abiturwoche und Mottotag ›Der Alptraum aller Eltern‹. Die S*S im Oberstufenkurs Deutsch sind verkleidet. Einige Schülerinnen tragen kurze Röcke, Netzstrumpfhosen, Strapse, Bunny-Haarreifen. Nina spielt einen grölenden Fußballfan, sie trägt ein Bayern-München-Trikot, andere haben zerrissene Kleidung an und sich dunkle Augenringe geschminkt. Zwei Schülerinnen haben einen falschen schwangeren Bauch, eine von ihnen, Vivien, trägt ein T-Shirt mit der Aufschrift ›No boyfriend no problem‹, sie schiebt einen größeren Puppen-Kinderwagen vor sich her. Neben diesen stereotypen und klischeehaften Verkleidungen sticht Alice hervor. Sie hat glatt gekämmte Haare, eine weiße Hose, Perlenkette und an ihrem hellen Oberteil ist ein Schild angebracht, auf dem unter ihrem Namen ›CDU‹ steht. Ein gespielter Konflikt ist zu vernehmen, in dem sich einige Schüler*innen beleidigend und prollig begegnen und Klischees über schwangere Teenie-Mütter, grölende Fußballfans etc. performieren. Während ausgelassen gealbert und gespielt wird, ist der Lehrer Herr Ulrich (HU) bereits im Raum anwesend.

((...))

HU: [SO (.) ihr (.) ASIS (-) moin moin]

S*S (vereinzelt): MOIN:!

Jakob (singend): [my bonnie is over the sea (...))

5. Mottotag: Ausschnitt aus dem Oberstufenkurs Deutsch.

Ein Großteil der Schüler*innen hatte an diesem Tag Verkleidungen gewählt, die u. a. an klischeehafte Bilder von Prostituierten, rauchenden Teenager-Müttern und alkoholisierte Fußballfans erinnerten und mit diesen spielten. Es wurde auf scherzhafte Weise gegrölt und geflucht und die Lehrkraft Herr Ulrich begrüßte die Klasse mit „SO (.) ihr (.) ASIS (-) moin moin“. Dieser Mottotag präfiguriert einen Rahmen, der zur Aufführung klassistischer und sexistischer Stereotype aufruft, was durch die Begrüßung der Lehrperson sowohl bestätigt als auch bestärkt wurde. Zugespielt lässt sich die Situation so deuten, dass Ironie einen augenzwinkernden Konsens herstellt und sowohl Anschlüsse für diskriminierendes Sprechen schafft als auch diese Art des Sprechens legitimiert. Sie fungiert in diesem Fall als eine Basis, die zur Parodie aufruft und es zumindest situativ – an diesem für die einzelnen Abiturient*innen singulären, für die Schule jedoch jährlich wiederkehrenden Ereignis – erlaubt Differenz- und Herrschaftsverhältnisse (im Modus des ‚Als-Obs‘) zu reproduzieren. Der Kontext ‚Gymnasium‘ und ‚Abitur‘ haben hier eine besondere Relevanz, insofern nicht außer Acht gelassen werden darf, dass hier gesellschaftliche Klassenzugehörigkeiten und Grenzen weitergetragen und verfestigt werden, wenn sich darauf bezogen wird, dass eben der ‚Alptraum aller Eltern‘ als das Gegenteil einer gymnasialen, bürgerlichen

Lebensform darstellt wird. Gerade die Ausführung dieses Mottotages kann – nur eine Schüler*in war mit Perlenkette und einem Anstecker der CDU da – als eine Selbstvergewisserungsgeste einer bürgerlichen Bildungselite gelesen werden, die über die Aufführung der sogenannten ‚Asis‘ mit den ihnen zugeschriebenen Attributen ihre Positionierung als Bildungselite über Abgrenzungen hervorbringt und stärkt. Die Einigung auf diese Art der Ironie kann schon selbst als ein Zeichen einer klassenspezifischen Durchsetzungsfähigkeit gelesen werden, denn es ist durchaus davon auszugehen, dass nicht alle diesen Humor teilen. Die Form und Inszenierungsweise von Ironie sind aber nicht nur Ausdruck einer (klassen-)gesellschaftlichen Positionierung, sondern auch eine spezifische Füllung und Stärkung dieser Positionierung (vgl. Kap. 3.4.3). Entsprechend kann sie als ein Gestus gelesen werden, bei der Reproduktion von Differenzordnungen ein humoristisches und ironisches Selbstverständnis zu performieren und das damit verbundene Verletzungspotenzial unsichtbar zu machen. Ironie ermöglicht die Verschleierung von Macht und gerade vor einem solchen Hintergrund erscheinen dann auch die pädagogische und die politische Kritiklinie an diesem Modus plausibel.¹⁶⁸

Neben diesen durchaus problematischen Aspekten von Ironie fokussiert der hier unternommene subjektivierungsanalytische Zugang zu Adressierungen aber auch darauf, die widerständigen Momente ironischer Adressierungen in den Blick zu bekommen. Auch wenn der Unterwerfungscharakter der Ansprache unausweichlich ist, betont Butler, dass die Handlungsfähigkeit, die durch die Unterwerfung ermöglicht wird, eben auch Spielräume – wenngleich nicht für jede*n im gleichen Maße – eröffnet, sich zu den unterwerfenden Adressierungen zu verhalten. Daher soll hier dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich Subjekte zu Adressierungen verhalten, indem sie vorgängige Bezeichnungen umdeuten, aneignen oder resignifizierend für sich wenden. Dass Ironie – obwohl sie ein sehr voraussetzungsreiches Register ist – dieses Potenzial zu eigen ist, bestätigt auch ein Blick auf die beobachteten Feldmomente. Als mehrfachadressierender Modus – auf Ebene der Konstellation der Beteiligten wie auf Ebene der mehr- oder uneindeutigen Fährten der Bedeutung – ist ihre Stärke, Mehrdeutigkeit ins Spiel zu bringen bzw. mit dieser zu spielen. Gerade im Kontext von Schule und Unterricht ist hier ein Potenzial von Ironie zu sehen, wenn sich vor allen Dingen schüler*inseitige Ironie als eine Re-Adressierungsbewegung lesen lässt, über die bestimmte Anrufungen institutioneller Leistungsnormen und der Lehrperson zurückgewiesen werden. Die Reinrufe in der *Gedichtinterpretation* weisen die Frage des Lehrers als banal aus und können als eine spezifische Verhältnissetzung zum unterrichtlichen Geschehen gedeutet werden. In der *Flip-Flops-Szene*

168 Vgl. hierzu das einleitende Kapitel des Sammelbandes *Ironie in der Pädagogik* von Alex Aßmann und Jens Oliver Krüger (2011) sowie die postkoloniale Kritik an Ironie in *Irony's Edge* von Linda Hutcheon (1994).

nimmt die Schülerin Luisa die ironische Kommentierung des Lehrers wörtlich und weist somit die darin enthaltende Disziplinierung zurück, sie eignet sich die Ironie gewissermaßen an und vollzieht in dieser Umwendung auch eine Umdeutung der Situation, die die Lehrperson auflaufen lässt. Auch der Schüler aus der fünften Klasse, der die Hausaufgabenkontrolle mit „Braver Junge, du hast dir deine Sechs verdient“ kommentiert, positioniert sich zu schulischen Bewertungs- und Prüfungslogiken und führt diese hier spielerisch auf. Ironie ist in diesem Fall nicht nur eine kritische Positionierungsweise zu schulischen und unterrichtlichen Praktiken, sondern kann auch die machtvollen Logiken schulischer oder disziplinierender Praktiken offenlegen. Wie für den Fall des Lobens für eine schlechte Leistung von Schüler zu Schüler, führt Ironie über eine ungewöhnliche Kombination schulischer und pädagogischer Adressierungsformen die Spezifität schulischer Adressierungsmuster auf und stellt in diesem Zuge deren Absurdität heraus. Die Klassenöffentlichkeit dieser Adressierungen oder der Umstand, dass diese Adressierungen auch immer vor anderen geäußert werden und andere entsprechend (mit-)adressiert sind, führt dazu, dass die Situation auf eine spezifische Weise definiert wird. Damit meine ich, dass die Beteiligten sich und die anderen – situativ und in unterschiedlichen Beteiligungsgraden – als Subjekte hervorbringen, die einander eine Deutung der Situation mitteilen bzw. miteinander teilen. Diese im Wesentlichen punktuellen beobachteten Widerständigkeiten von Seiten der Schüler*innen legen nahe zu berücksichtigen, dass Schüler*innen immer auch als *Mitschüler*innen* adressiert sind und sich entsprechend vor den anderen anwesenden Peers zu bewähren haben (vgl. auch *Flip-Flops-Szene*). Insbesondere Situationen, in denen Schüler*innen ihre Lehrpersonen nachspielen oder schulische Praktiken parodieren, lassen Ironie als einen Umgang mit dem Mehrfachadressiert-Sein durch teils miteinander konfligierende Anerkennungsordnungen interpretieren, insofern sie eben immer auch als Peers adressiert sind (vgl. Breidenstein 2008). Abschließend lassen sich diese spielerischen Bezugnahmen auf Mehrdeutigkeiten als eine Etablierung und Beanspruchung von „Rekursivitätsspielräumen“¹⁶⁹ (vgl. Renn 2016: S. 224) deuten, insofern über Ironie eine Verhältnissetzung zu vorigen Adressierungen mit den darin enthalten Normsetzungen und zugewiesenen Positionierungen erfolgt. Über das Spiel mit sprachlichen Bezeichnungen sowie über das Anspielen verschiedener diskursiver Bedeutungshorizonte stellen ironische Inszenierungen eine Möglichkeit dar, sich *im Zwischen* zu positionieren und – zwar eher situativ als

169 Vor dem Hintergrund, dass „nicht *entweder* der Diskurs *oder* ‚das Subjekt‘“ die Bedeutung eines diskursiven Ereignisses bestimmen und festlegen kann, stellt Joachim Renn heraus, dass „*Typen von Diskursen mit Rücksicht auf Grade von Rekursivitätsspielräumen*“ (Renn 2016: S. 224 f., Hervorh. im Original) differenziert werden können. Damit macht er darauf aufmerksam, dass Diskurse nicht die Praxis determinieren, sondern dass es auch Möglichkeiten gibt, dass intentionale Akte auf das Diskursive rückwirken und diese (mit-)konstituieren (vgl. ebd.).

performativ – Bedeutungen zu verschieben und anzueignen (vgl. Butler 2006: S. 69f.). Ironisierungen als Antwort auf festschreibende oder verletzendende Adressierungen können folglich als Akte der „Dis-Identifikation“ (Butler 2014: S. 186) verstanden werden, in denen Subjekte die Adressierungen zurückweisen und sich einer Festschreibung entziehen. Dabei werden nicht nur die Adressierungen als problematisch und unpassend ausgewiesen, sondern über Ironie auch Zwischen-Räume hervorbracht und für sich beansprucht. Ohne den zurichtenden Charakter der Ansprache und das Verletzungspotenzial ironischer Adressierungen zu vernachlässigen, deuten gerade diese kurzen Momente des Umdeutens und Widersprechens darauf hin, dass es möglich ist, Ironie durchaus auch als ‚Stärke des schwachen Subjekts‘ zu lesen.

Vor dem Hintergrund dieser Bündelung hinsichtlich der Erscheinungsweisen, Normbezüge und Positionierungsweisen, möchte ich nun das Ende meiner Analyse einleiten. Genauer werde ich entlang der performativitäts- und subjektivierungsanalytischen Anlage der Studie dafür argumentieren, Ironie als *Zwischen-Reden* zu verstehen. Dabei sei hier vorangestellt, dass die Beobachtung, Ironisierungen operieren im ‚Zwischen‘, bereits in anderen erziehungswissenschaftlichen Überlegungen formuliert worden ist (vgl. bspw. Aßmann 2011: S. 186; Krüger 2011: S. 83; Thompson 2011: S. 78). So weist Alex Aßmann darauf hin, dass im Gegensatz zur Eindeutigkeit des Befehls, die Ironisierung die Mehrdeutigkeit nicht begrenzt, sondern vielmehr einen Zwischenraum eröffnet (Aßmann 2011: S. 186). Insbesondere weil – so Aßmann – an Ironie keine pragmatisch sinnvollen Anschlusshandlungen vorhersehbar sind, stellt dieser Zwischenraum für die Beteiligten eine Herausforderung dar, die darin besteht sowohl das Gemeinte zu erschließen als auch wechselseitig aneinander anzuschließen (Aßmann 2011: S. 186 ff.). Paul Mecheril und Britta Hoffarth beschreiben Ironie als eine „Bewegung zwischen den Gegensätzen und zwischen Widersprüchen“, die dazu einlädt, Grenzen und Widersprüchliches zu verschieben (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 32). Auf Basis der vorausgegangenen Analyse sowie im Anschluss an die genannten Arbeiten möchte ich nun dafür argumentieren, Ironie als *Zwischen-Reden* zu begreifen. Bevor ich verschiedene Lesarten skizziere, möchte ich zuerst kurz die Bezeichnung *Zwischen-Reden* erläutern.

7 Ironie als Zwischen-Reden

Als Verb soll *Zwischen-Reden*¹⁷⁰ die Verfahrensweise ironischer Adressierungen beschreiben und zugleich die aktive Beteiligung der Akteur*innen in der Situation herausstellen. Dabei fokussiert diese Bezeichnung, auf *das, was Sprecher*innen tun, wenn sie ironisch sind bzw. sich gegenseitig ironisieren*: Sie sprechen zwischen den Zeilen, wenn sie Sachverhalte nur anspielen, andeuten und nicht explizit aussprechen. *Zwischen-Reden* stellt ebenso wie Ironie keine Praktik dar (vgl. Kap. 3.4), sondern beschreibt einen Modus, der sich dadurch auszeichnet, dass die Differenz zwischen Meinen und Sagen performativ aufgeführt wird. Entsprechend wird ‚das Zwischen‘ im Vollzug innerhalb und zwischen den Adressierungen erst hergestellt. *Zwischen-Reden* beschreibt somit die Spezifität einer ironischen Bezeichnungspraxis, die über iterierende und zitierende Adressierungen (vgl. Derrida 2004a und auch Kap. 3.2) andere und neue Bezeichnungen einführt und *performativ Zwischenräume hervorbringt und entsprechend andere Positionierungsweisen und -möglichkeiten eröffnet*.

Zwischen-Reden, verstanden als Substantiv, setzt einerseits den Fokus auf die semantische Dimension sowie andererseits auf den sequentiellen Verlauf dieser Adressierungspraxis. Als uneigentliche Redeweise, die spielerisch Narrative, Wortwitze, Anders-, Un- und Mehrdeutigkeiten einsetzt, stellt Ironie die Differenz und Schrägstellung zur Ordnung, her(aus). Anders ausgedrückt, rücken die performativ erzeugten *Zwischen-Räume* in das Licht der Aufmerksamkeit und aufgrund dieser Perspektivverschiebungen werden Aspekte beleuchtet, denen üblicherweise weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. In ihrem anspielenden Charakter auf die geltenden Normen des Unterrichts, reaktualisiert *Zwischen-Reden* diese Normen auf eine gebrochene Weise und stellt dabei ihre Fragwürdigkeiten und Widersprüchlichkeiten heraus.

Über *ungewöhnliche Verkettungen, Rekombinationen oder Variationen* ermöglichen *Zwischen-Reden* ein *Sprechen im Sowohl-als-auch*, da mehreres gleichzeitig (und doch nicht) artikuliert werden kann.¹⁷¹ Als ein augenzwinkerndes Sprechen lassen *Zwischen-Reden* Dinge zur Sprache kommen, die ohne die kommunizierten Anführungszeichen ‚nicht einfach so‘ sagbar wären, sondern vielmehr unangebracht, ‚pädagogisch nicht korrekt‘ oder sogar verletzend wären.

170 Teile dieser Argumentation finden sich in einer früheren Fassung in Otzen (2023b).

171 Kerstin Jergus verwendet den Begriff „Verkettungen“ in ihren diskursanalytischen Arbeiten zur Politik der Bildung, um „die Kontingenzen solcher Verknüpfungen“ offen zu legen und zu zeigen, wie sie gleichsam erzeugt und wirklichkeitskonstituierend sind (Jergus 2014: S. 336).

Entlang des sequentiellen Verlaufs der untersuchten Szenen fällt auf, dass ironische Adressierungen in vielen Fällen *an situativ nachvollziehbare Absurditäten, Albernheiten, Lachen oder ungewöhnliche sowie störende Ereignisse anschließen*. Dabei bringen *Zwischen-Reden* als Akzentsetzung und Anspielung eben diese Brüche mit der Ordnung mit hervor und rücken sie gleichsam für einen Moment ins Rampenlicht der Aufmerksamkeit. Als situativ beobachtete Momentaufnahmen zeichnen sich *Zwischen-Reden* durch eine *Flüchtigkeit* aus und sind nur bruchstückhaft zu erfassen.

Inspiziert von dieser aufscheinenden Gestalt sind auch die folgenden Überlegungen zu verstehen; denn gerade aufgrund der in dieser Studie vorgenommenen subjektivierungsanalytischen Positionierung hinsichtlich Sprache und Sprechen, weiß die weitere Darstellung um ihre zwangsläufige Lückenhaftigkeit oder um die Unmöglichkeit, Ironie analytisch vollständig erfassen und bestimmen zu können.

Im Folgenden möchte ich erstens mit der Bezeichnung *Zwischen-Reden* die performativen und narrativen Aspekte ironischer Adressierungen ins Zentrum stellen. Leitend dafür ist die anfangs formulierte Frage, *wie Ironie verfährt* (7.1). Im Anschluss daran möchte ich zweitens eine subjektivierungsanalytische Lesart von Ironie und Ironisieren vorschlagen. Entsprechend frage ich danach, *was in diesen Zwischen-Reden hervorgebracht und verhandelt wird* (7.2.). Damit berühre ich dann auch die Frage, was es bedeutet, ironisch angesprochen zu werden oder andere ironisch anzusprechen und ende drittens mit einem knappen Resümee, in welchem ich eine Verhältnisbestimmung von *Zwischen-Reden* und pädagogischem Handeln vornehme (7.3).

7.1 Zwischen-Reden I: Verfahrensweisen ironischer Adressierungen

Wie erwähnt, ist es das Anliegen mit *Zwischen-Reden* die Verfahrensweise ironischer Adressierungen zu beschreiben und herauszuarbeiten, wie *Zwischen-Reden* adressieren. Entlang von drei Punkten *Überraschende und (schul)alltägliche Zwischen-Reden* (7.1.1), *Umwegige und abkürzende Zwischen-Reden* (7.1.2) und *Mehrfachadressierende Zwischen-Reden* (7.1.3), möchte ich vor dem Hintergrund meiner Untersuchung bedeutsame Kommunikationsweisen von Ironie im Unterricht nun in den Fokus rücken.

7.1.1 Überraschende und (schul)alltägliche Zwischen-Reden

In der Bezeichnung *Zwischen-Reden* wird die zeitliche Dimension des Ironisierens aufgegriffen, insofern entlang der analysierten Szenen beobachtet

werden kann, dass Ironisierungen als Einschub auftreten. Ironische Adressierungen stellen keinen Dauermodus der Kommunikation dar, vielmehr können sie als *Zwischen-Rede* oder auch – für den Kontext des Schulunterrichts nicht ungewöhnlich – als *Dazwischen-Rede* gedeutet werden. Entsprechend des einschubartigen Auftretens konnte in allen interpretierten Szenen eine Rückkehr zur bzw. ein Aufrufen der Unterrichtsordnung beobachtet werden. Angelehnt an Goffmans Rahmenanalyse lässt sich festhalten, dass der primäre Rahmen in allen analysierten Szenen reaktualisiert wurde, beispielsweise durch eine Meldung, ein „Okay“ von Seiten der Lehrperson o.ä. (vgl. *Gedichtszene*; Breidenstein/Rademacher 2011; Goffman 1980; Kap. 3.3). In den beobachteten Fällen bietet der Kontext Schule einen übergeordneten Rahmen, der nahe legt, dass durch bestimmte Strukturen bestimmte Formen von Ironie auftreten, die in familiären Kontexten oder im Freundeskreis weniger wahrscheinlich sind. Bemerkenswert erscheint mir weiter, dass viele Formen der Ironie situativ vielleicht etwas überraschend, aber zugleich nicht ungewöhnlich sind. Sie evozieren eine kurze Zäsur, ein Lachen, eine Gegenrede; enden dann aber doch mit einer Aufnahme voriger Kommunikation und verschwinden wieder in der Ordnung des Unterrichts. Mit Blick auf den Verlauf der Interaktion sind die herausgearbeiteten Ironisierungen nicht gänzlich unerwartbar: Einerseits antworten sie auf ein etwas ungewöhnliches Ereignis, andererseits stellen sie eine Sprechweise dar, die implizit aber zugleich auch leicht zu entschlüsseln ist. Dass diese Ironien alltäglich erfahren werden, ist meines Erachtens auch darauf zurückzuführen, dass sie sich über spezifische Narrative und Muster konstituieren, die innerhalb pädagogischer bzw. schulischer Kontexte durchaus gewöhnlich sind. Auch wenn manche *Zwischen-Reden* überraschend sind, weil sie besonders schlagfertig sind oder durch spitzfindige und absurde Kombinationen überzeugen und eine andere Perspektive auf bestimmte Sachverhalte liefern, sind sie in vielen Fällen kein komplett neuer kommunikativer *move*. Vielmehr lädt das Spiel mit oder die innovative Kombination von vertrauten und bekannten Bezeichnungen zum Lachen ein. Aus diesem Grund scheint es mir naheliegend, auf die Narrativität von Ironie zu verweisen und genauer darauf aufmerksam zu machen, dass Ironie sich an feldspezifischen Konventionen orientiert. Unter Narrativen verstehe ich in Anlehnung an die erzähltheoretischen Einsätze von Koschorke, dass diese sich dadurch auszeichnen, dass sie in den sprachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen so verankert sind, dass sie verstanden und erkannt werden können (vgl. Koschorke 2012; Kap. 3.1.2). Während Narrative durch ihren konventionalen Charakter einerseits Bedeutungsmöglichkeiten festsetzen und schließen, ist ihr „mittlere[r] Härtegrad“ auch ein Zeichnen ihrer Flexibilität, in dem Sinne, dass Bedeutungsmöglichkeiten geöffnet werden können (Koschorke 2012: S. 30).

7.1.2 Umwegige und abkürzende Zwischen-Reden

Hinsichtlich des schulischen und unterrichtlichen Kontextes der Studie möchte ich nun festhalten, dass *Zwischen-Reden* sich über einen Rückgriff auf geronnene Muster, Formulierungen und Formate konstituieren und gleichsam mit diesen spielen. Dabei lässt sich der indirekte Modus als Umweg und Abkürzung zugleich lesen, die Schüler*innen erreichen zu wollen, ohne einen Konflikt zu provozieren und stattdessen weiterarbeiten zu können. Entscheidend für den Fall von Ironie in der Schule ist, dass sie oft als Modus der Bewertung und Disziplinierung der Leistungsordnung des Unterrichts aufführt und somit jeden Akt in eine Leistung verwandeln kann (vgl. Rabenstein et al. 2013).

Viele ironische Adressierungen im Schulunterricht erhalten ihren disziplinierenden Gehalt eben dadurch, dass sie als ein Umweg und als eine Abkürzung verfahren. Damit meine ich, dass sie einerseits indirekt und andererseits effizient adressieren, indem sie auf Selbstdisziplinierungen setzen und keine weiteren Erklärungen und Diskussionen vorsehen (vgl. ähnlich Piirainen-Marsh 2011). Ferner aktualisiert der spielerische Modus bekannte sprachliche Bilder und Muster und kann als ein anderer Weg gelesen werden, die Schüler*innen erreichen zu wollen. In diesem Sinne kann sich die Ironie allerdings auch zu einem Spiel entwickeln oder in einem Schlagabtausch münden, wenn Ironisierungen anstachelnd verfahren und zu weiterer Ironie einladen (vgl. *Gedichtszene*).¹⁷²

7.1.3 Mehrfachadressierende Zwischen-Reden

Auch wenn Ironisierungen von Seiten der Lehrpersonen oft als auflockernde *Zwischenspiele* erscheinen, entlang derer gemeinsam gelacht werden kann, dienen diese gleichermaßen dazu, entweder explizit oder ‚zwischen den Zeilen‘ die Leistungs- und Disziplinordnung des Unterrichts aufzurufen. So bringen lehrer*innenseitige ironische Kommentare, wie beispielsweise in der *Flip-Flops-Szene*, Schüler*innen-Verhalten erst als fehlerhaft und disziplinierungswürdig hervor. In diesem Sinne ist es plausibel von der „Mehrfachadressierung“ (Hartung 2001: S. 1352) von *Zwischen-Reden* zu sprechen.

172 Dass indirekte Formen der Disziplinierung nicht zum Ziele kommen, sondern in Schleifen festhängen können, wird an den rhetorischen Fragen des Lehrers in der *Jacken-Szene* deutlich. Hier wird der indirekte Modus in einen Schlagabtausch überführt. Das Ignorieren der indirekten Disziplinierung stellt das Image des Lehrers infrage und führt letztendlich zu einer vereindeutigenden Disziplinierung durch die Lehrperson (vgl. Kuhlmann/Otzen: S. 207–234).

Neben der Re-Aktualisierung der Leistungsordnung zeichnet sich Ironie als *Zwischen-Reden* seitens der Lehrperson durch eine (mindestens) doppelte Bewegung aus, insofern die Lehrperson sich als jemand inszeniert, die einerseits andere bloßstellen kann, aber andererseits auf eine gewitzte, schlagfertige und nicht ganz ernsthafte Art und Weise die Situation zu deuten vermag und darüber auch der Lerngruppe ein Lachen entlocken kann (vgl. *Standpauke*). Während das Lachen auf Seiten der Anwesenden und Adressierten evoziert wird und für die ironisierende Person als Imagepflege oder -reparatur begriffen werden kann, rahmt der zeitgleiche Rekurs auf die Leistung die Adressierung als Disziplinierung oder negative Bewertung.¹⁷³

Auch wenn in den untersuchten Szenen die Unterrichtskommunikation im frontalen Setting und damit auch die lehrerseitige Ironie im Fokus steht, erscheint es mir wichtig, hier herauszustellen, dass Schüler*innen sich gegenseitig und auch ihre Lehrpersonen ironisch adressieren. So ist es keine Seltenheit, dass Schüler*innen ihre Mitschüler*innen sowie das schulische Geschehen ironisch kommentieren (vgl. Kap. 6; Kasten 2: *Toiletten-Szene*). Wie schon beschrieben, ist die Peer-Group hier zentral adressiert und die *Zwischen-Reden* der Schüler*innen können ebenfalls in einer imagewahrenden Funktion als Zeichen einer schlagfertigen widerständigen Positionierung zu vorigen Adressierungen gelesen werden (vgl. auch Breidenstein/Kelle 2002; Kuhlmann/Otzen 2023).

Während das Spiel mit den Bedeutungen erlaubt, Brüche her(aus)zustellen und gemeinsam über diese zu lachen, stellt es gleichermaßen auch eine Möglichkeit dar, sich zu vorigen Adressierungen zu verhalten und sich zu diesen zu positionieren. Bedeutsam an Ironie ist, dass die Positionierung eben nicht eindeutig oder komplett vollzogen, sondern oft nur angedeutet wird, mit der Konsequenz, dass die Sprecher*innen nicht vollends dafür verantwortlich gemacht werden können, denn sie meinen es ja im Zweifelsfall nicht ernst. Vielmehr lässt sich über Ironie auch ‚im Zwischen verwischen‘, wie sich die sprechende Person ‚eigentlich‘ zum Gesagten verhält. Insbesondere in Situationen, in denen Schüler*innen ihre Lehrpersonen imitieren, schulische Praktiken wie Prüfungen parodieren oder gewitzt die Lehrpersonen auflaufen lassen, beschreibt *Zwischen-Reden* Ironie als einen Modus, der die Reaktions- und Antwortmöglichkeiten der Sprechenden erweitert.

Letztlich möchte ich *Zwischen-Reden* auch als eine *Bearbeitung zeitgleicher Mehrfachadressiertheit* verstehen, insofern auf die durchaus vielfältigen und divergierenden Erwartungen der Leistungsordnung, der Lehrpersonen, Peers, Freund*innen, Eltern etc. geantwortet wird. *Zwischen-Reden* artikulieren also Differenzen zu vorherigen Adressierungen, wobei sie den hervorgebrachten

173 Damit wird nicht nur ein Bogen zum primären Rahmen der Interaktion gespannt, sondern auch die Rückkehr zur vorigen Unterrichtskommunikation vorbereitet (vgl. Goffman 1980; Breidenstein/Rademacher 2011).

Zwischen-Raum nicht nur aufzeigen, sondern auch aktiv nutzen und für sich beanspruchen, um mit konfligierenden Mehrfachadressierungen umzugehen.

7.2 Zwischen-Reden II: Subjektivierungsanalytische Betrachtungen von Ironie

Nachdem die Bezeichnung *Zwischen-Reden* zunächst das Anliegen verfolgt, die Verfahrensweisen von Ironie beschreibbar zu machen, sollen in einem zweiten Schritt die rekonstruierten Funktionen ironischer Redeweisen subjektivierungsanalytisch betrachtet werden.

Zentral für ein subjektivierungstheoretisches Verständnis von Anerkennung im Sinne Judith Butlers ist die grundlegende Abhängigkeit des Subjekts von der Ansprache, insofern diese das Subjekt ins Leben ruft und ihm seine soziale Existenz erst verleiht (vgl. Butler 2006: S. 48 ff.). In der paradoxalen Logik der Subjektivierung gefangen, unterwirft die existenzverleihende Ansprache als Mädchen, Schülerin etc. das Subjekt gleichzeitig einer sozialen Norm und verfährt im Zuweisen einer Position immer auch verfehlend als festschreibende Reduktion (vgl. Butler 2001). Da die Ansprache das Subjekt nicht vollends erfassen kann, ist die Identifikation mit der zugewiesenen Position schlicht unmöglich. Paula-Irena Villa bringt in diesem Zusammenhang „die sprachliche *différance* im Psychischen“ (Villa 2010: S. 423) ins Spiel, indem sie mit Butler ausführt, dass die Fehlbarkeit der Ansprache eben auch auf eine „Psyche“ verweist, die sich der „Verregelmäßigung“ (Butler 2001: S. 83) sowie „der diskursiven Forderung einer kohärenten Identität“ sperrt (ebd.). Bei aller subjektivierenden Kraft der Ansprache scheitert die Bezeichnungspraxis dennoch, insofern sich „immer ein Rest von ‚Unsagbarem‘; ein Eigen-Sinn [...] der totalen Normierung entzieht“ (Villa 2010: S. 426). Doch bergen gerade für Butler, „diese Bezeichnungen, die wir nie wirklich wählen“, aber mit denen wir uns auch auf uns selbst beziehen müssen, ein Versprechen für politische Veränderungen und Handlungsfähigkeit, wenn sie „zu anderen Zwecken, deren Zukunft zum Teil noch offen ist“ verwendet werden (Butler 2006: S. 67). Mit Derrida gesprochen ist es letztlich die Iterabilität des Zeichens selbst, die die Kraft der Veränderung mit sich führt, insofern jede Wiederholung des Zeichens mit einer Verschiebung der Kontexte einhergeht. Und gerade in diesem wiederholenden Zitieren der Signifikanten sieht Butler die Möglichkeit der „Resignifizierung des Sprechens“ (Butler 2006: S. 71), durch die es möglich wird, die Grenzen des Sagbaren zu verschieben und neue Kontexte zu etablieren, vor denen andere Formen der politischen Handlungsfähigkeit und des gegenseitigen Bedeutens möglich werden.

Hinsichtlich der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen konnte ich bisher zeigen, dass der ironische Rückgriff auf narrative Muster pädagogische (Hierarchie-)Verhältnisse reaktualisiert und leistungsbezogene

Normen aufruft. Für den Schulkontext ist es weiter bedeutsam, dass lehrer*inseitige Ironie mehrfachadressierend oder im Modus des ‚Sowohl-als-auch‘ verfährt, wenn sich Lehrpersonen über Ironie nahbar und witzig zeigen und gleichzeitig Bewertungen und Disziplinierungen artikulieren. Neben der Frage danach, *wie Ironie in der Schule verfährt*, möchte ich nun herausarbeiten und benennen, *was wie in diesen Zwischen-Reden verhandelt wird*. Dabei werde ich nun fünf Aspekte vorstellen und vorschlagen *Zwischen-Reden als Ab-Lenkungen von Aufmerksamkeit und Herstellung neuer Kontexte* (7.2.1) sowie *als Umgang mit der Ungewissheit pädagogischen Handelns und als Umgang mit den Ansprüchen an pädagogisches Handeln* (7.2.2) zu deuten. Weiter lese ich *Zwischen-Reden als Ko-produktionen* (7.2.3) sowie *als eine wechselseitige Hervorbringung von (Un-)Zugehörigkeiten* (7.2.4). Beschließen möchte ich dieses Kapitel mit dem Einsatzpunkt, *Zwischen-Reden als Adressierungen zu begreifen*, in denen sich zumindest punktuell eine *Stärkung schwacher* Subjekte vollziehen kann (7.2.5).

7.2.1 Zwischen-Reden als (Ab-)Lenkungen der Aufmerksamkeit und Herstellung neuer Kontexte

Im Modus des Anspiels erlauben ironisierte Adressierungen das Geschehen auf implizite und subtile Art und Weise zu kommentieren und die Aufmerksamkeit der Beteiligten zu lenken, ohne damit einen Bruch mit der Ordnung des Gesprächs zu vollziehen. Vielmehr wird dieser Bruch in einem nicht-ernsthaften, nicht-eindeutigen Ton situativ nur angedeutet. In dieser Lesart verfährt Ironie als eine Artikulationsweise *zwischen den Zeilen* mit dem Effekt, miteinander zu lachen und den Rückgang zur vorigen Kommunikation offen zu halten, anstatt eine direkte Konfrontation oder einen Konflikt zu provozieren. Weiter konnte in den Analysen rekonstruiert werden, dass in ironischen Schlagabtauschen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen gerade die ironischen Inszenierungsweisen der Lehrpersonen häufig in einer Reaktualisierung der schulischen Leistungs- und Disziplinierungsordnung münden, mit dem Effekt, dass insbesondere Schüler*innen-Kommentare nahezu jederzeit in Leistungen verwandelt oder als zu disziplinierende Grenzübertritte hervorgebracht werden können (vgl. auch Rabenstein et al. 2013).¹⁷⁴ Gerade das ironische Rekurren auf Leistung und Disziplin geht oft mit exponierenden Effekten auf Seiten der Schüler*innen einher. Die Stärke der lehrer*innenseitigen Ironisierung wird somit als Autorisierungs-geschehen lesbar (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023).

Zwischen-Reden stellen in diesem Sinne aber nicht nur *Korrekturaufforderungen* an die Schüler*innen dar. Es konnte auch herausgestellt werden, dass Ironie

174 Klaus Prange merkt diesbezüglich an, dass Disziplinierungen ihre disziplinierende Wirkung entfalten, weil sie etwas aufrufen, das bereits gezeigt worden ist (Prange 2005: S. 72).

als ein *Korrektiv* verfahren kann, wenn Lehrpersonen damit auf ihre vorigen Adressierungen eingehen und diese umdeuten oder von diesen ablenken, wie Herr Ulrich in der *Flip-Flops-Szene* von seinem Blick ablenkt. Diese Selbstkorrektur, die über Ironie vollzogen werden kann, funktioniert als eine *Distanzierungsbe-
wegung* zu dem, was zuvor gesagt oder von sich – jenseits von Intentionen – auch gezeigt, hörbar wurde, mit der Konsequenz, dass das, was ausgesprochen, angeschaut wurde, schon fast entschuldigt ist, bevor man zur Rechenschaft aufgefordert werden kann. Etwas poststrukturalistischer formuliert, ist gerade das Markieren einer Differenz zu vorigen Adressierungen für ironische Adressierungsweisen kennzeichnend. Insbesondere Adressierungen, in denen Ironie veruneindeutigend verfährt und sich nicht einfach in das ‚eigentlich‘ Gemeinte rückübersetzen lässt, machen auf ein grundsätzliches Problem von Sprache und Sprechen aufmerksam: Es ist die Offenlegung dieser Differenz zwischen dem, was gesagt und doch anders gemeint wird, die – mit Derrida (2004b) gesprochen – das für Sprache konstitutive Prinzip einer unabschließbaren *différance* thematisch werden lässt. Während in sogenannten ernsthaften oder wahren Sprechweisen die Differenz nicht explizit wird, brechen ironische Sprechakte mit vorigen Kontexten. Sie heben damit die allgemeine Zitathaftigkeit des Zeichens hervor und inaugrieren *performativ neue oder andere Kontexte* (Butler 2006: S. 235 f.).

7.2.2 Zwischen-Reden als Umgang mit der Ungewissheit pädagogischen Handelns und den Ansprüchen an pädagogisches Handeln

Bevor die prominente Stellung von ‚pädagogischem Handeln‘ in dieser Zwischenüberschrift den Eindruck erweckt, dass ich in diesem Abschnitt hinter meine subjektivierungstheoretische Forschungsperspektive zurückfalle, möchte ich unter Rückgriff auf praktikentheoretische Annahmen kurz begründen, warum ich nun zum Ende der Analyse das *pädagogische Handeln* ins Zentrum rücke.

Praktikentheoretische Zugänge weisen aufgrund der Verschränkung von Struktur und Individuum in Praktiken ein rationalistisches und intentionalistisches Verständnis von Handlungen zurück und legen stattdessen ein praktisches Verstehen zugrunde, welches der Körperlichkeit und Nicht-Bewusstheit des Handelns Rechnung trägt. Praktiken gehen dem Handeln der Subjekte voraus und ermöglichen es erst und gleichzeitig schränken sie es ein, wie Hilmar Schäfer es beschreibt:

„Praktiken sind das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. Dass wir es mit anderen gemeinsam haben, ist Voraussetzung dafür, dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können. Praktiken bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln

ebenso wie sie es strukturieren und einschränken. Sie werden nicht nur von uns ausgeführt, sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten und sind dennoch abhängig von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (Schäfer 2016: S. 12).

Vor dieser Folie setzt sich das, was ich als pädagogisches Handeln bezeichne, aus Praktiken zusammen, die dieses Handeln erst ermöglichen. In Kapitel 3.4 habe ich im Rahmen von Adressierung über die spezifische Adressiertheit pädagogischen Handelns gesprochen und damit herausgestellt, dass pädagogisches Handeln, das Gegenüber auf eine spezifische Weise, als entwicklungsbedürftig und -fähig adressiert (vgl. hierzu auch Otzen/Rose 2022). Hinzuzufügen ist nun, dass auch Pädagog*innen in ihrer Professionalität adressiert sind und zwar in dem Sinne, dass sie die spezifischen Praktiken nicht beliebig, sondern in einem pädagogischen Modus – also abgestimmt auf das spezifische Gegenüber – ausführen sollen. Mit dem Fokus auf pädagogischem Handeln möchte ich im Folgenden kein sich zugrunde liegendes Subjekt wieder einsetzen, sondern gewissermaßen praktiken-theoretisch-informiert darauf verweisen, dass die Praktiken die Pädagog*innen als Professionelle adressieren, insofern sie eine Intention und einen pädagogischen Modus von ihnen fordern. Aufgrund des Anspruchs an Intentionalität und Modalität, halte ich es für zielführend an dieser Stelle von pädagogischem Handeln zu sprechen.¹⁷⁵

Im Folgenden möchte ich *erstens* vorschlagen, Ironisierungen auf Seiten der Lehrkraft als einen praktischen Umgang mit der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns zu verstehen (vgl. Aßmann 2008; Krüger 2011; Mecheril/Hoffarth 2011; Thompson 2011). In Anlehnung an Paul Mecheril und Britta Hoffarth, verweist Ironie darauf, dass das, was pädagogisch gemeint ist, dem, was gesagt wurde, entkommt und umgekehrt, dass das, was pädagogisch gesagt wurde, nicht unbedingt auch so gemeint ist (Mecheril/Hoffarth 2011: S. 41). Diese Differenz, die in der Unbestimmtheit sprachlicher Zeichen gründet, die immer auf etwas anderes verweisen und Spuren vorheriger Äußerungen in sich tragen und somit die Bedeutung performativ hervorbringen, trifft grundsätzlich auf jede sprachliche Kommunikation zu (vgl. Derrida 2004a, 2004b). Für pädagogische Kommunikation ist die Ungewissheit pädagogischen Handelns besonders herausfordernd,

175 Alkemeyer und Buschmann unterscheiden Praktiken von Praxis. Während erstere identifizierbare Einheiten sind, ist Praxis die Aufführung dieser im Vollzug, die sich in der Gegenwart spezifisch entfaltet und die sich immer nur im Nachhinein als solche rekonstruieren lässt (Alkemeyer/Buschmann 2016: S. 119). In diesem Sinne wäre es im Rahmen dieser Theoretisierung plausibel von pädagogischer Praxis zu sprechen. Aufgrund der Ansprüche an eine spezifische Intentionalität an diese Praxis ziehe ich es vor, den Ausdruck ‚pädagogisches Handeln‘ zu verwenden. Zudem führt der Begriff der Praxis eine Oppositionsbeziehung zur Theorie mit sich und ruft Debatten zum Verhältnis von Theorie und Praxis auf, die den Rahmen dieser Analyse übersteigen.

insofern ihr Erfolg letztlich daran gemessen wird, inwiefern es gelingt, dass das Gegenüber selbstständig etwas lernen möchte (vgl. Benner 2015: S. 149 f.).¹⁷⁶ Aufgrund der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns lässt sich im Nachhinein nicht mit umfassender Sicherheit feststellen, welche Handlungen zu welchen Wirkungen geführt haben. Als Gewissheit lässt sich hingegen bezeichnen, dass Dinge, die gezeigt wurden, nicht unbedingt zum gewünschten Zeitpunkt oder in der intendierten Form gelernt wurden und, dass umgekehrt manch anderes, was nicht unbedingt gezeigt werden wollte und sollte, dennoch gelernt wurde (vgl. Prange 2005).

Zweitens ist der Anspruch an Lehrpersonen den Unterricht so zu gestalten, dass Kinder selbst etwas lernen wollen, nicht nur eine Herausforderung, sondern zugleich im wörtlichen Sinne *zweitens* ein Ansprechen ihrer Professionalität.¹⁷⁷

Ironische Adressierungen lese ich in diesem Zusammenhang als Umgangsformen mit der Ungewissheit pädagogischen Handelns und zugleich als einen Umgang mit den Ansprüchen, die an pädagogisches Handeln gestellt werden. Im Material konnte ich diesbezüglich zeigen, dass ironische Adressierungen *das Scheitern pädagogischer Bemühungen artikulieren und gleichzeitig die Schuld an diesem Scheitern verhandeln*. So ist das ‚So-tun-als-ob‘ der *Standpauke* ein Modus, über den Herr Ulrich sich über den begrenzten ‚Tellerrand‘ der Schüler*innen aufregen, seine Enttäuschung artikulieren und die Verantwortung für das Prüfungsergebnis an die Schüler*innen delegieren kann. Neben dieser *Entlastungsfunktion hinsichtlich Verantwortung, Ärger und Enttäuschung* lese ich diesen schauspielerischen Modus der *Standpauke*, der sich über ironische Vergleiche auszeichnet, als einen *Versuch, die Schüler*innen über Übertreibungen und Witz erreichen zu wollen*, um sie so merken zu lassen, dass ihre Leistungen nicht den Erwartungen des Lehrers entsprechen können.¹⁷⁸

Ferner werden Ansprüche an Lehrpersonen auch thematisch, wenn Schüler*innen ihnen mit ironischen Fragen begegnen und die Bemühungen und Praktiken der Lehrperson spitzfindig kommentieren oder parodieren (vgl. Kap. 6). Ironische Kommentare von Schüler*innen spielen nicht nur zwischen den Zeilen und (selbst)ironisch darauf an, dass manche Fragen etc. unpassend oder absurd

176 In Anlehnung an Dietrich Benner sei hier vermerkt, dass es vor dem Hintergrund „der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1994: S. 242) nicht darum gehen kann, das Technologiedefizit über Ersatztechnologien zu lösen, sondern – so antwortet Benner auf Luhmann und Schorr (1982) – müssen die „Kausalpläne“, nach denen gehandelt wird“ dahingehend geprüft werden, „inwieweit sie die gegenseitige Achtung des Menschen als Person fördern oder verhindern“ (Benner 1994: S. 246).

177 Diese ließe sich sogar als eine ironische bezeichnen, da es nicht bestimmbar und vorhersehbar ist, wie dieses Wollen beim Gegenüber denn erzeugt werden kann (vgl. Krüger 2011a; Mecheril/Hoffrath 2011).

178 Sichtbar wird hier, dass Prüfungssituationen auch die Arbeit der Lehrpersonen prüfen und diese auf die Mitarbeit und Bereitschaft der Schüler*innen angewiesen bleiben (vgl. Meer 1998, 2019; Ricken/Reh 2017; Ricken/Otzen 2023).

sind, sondern decken auf, dass die Praxis der Lehrperson durchaus infrage gestellt werden kann. Auch wenn die IRE-Struktur des Unterrichts (*initiation, reply, evaluation*) (vgl. Mehan 1979) die Schüler*innen auf die Position derjenigen verpflichtet, die antworten sollen, lese ich *Zwischen-Reden* als eine Möglichkeit, sich zu dieser Positionierung in diesem kommunikativen Schema zu positionieren. Gerade im spitzfindigen Kommentieren und Parodieren von Lehrpersonen wird sichtbar, dass die Autorität von Lehrpersonen fragil und auf die Anerkennung der Schüler*innen angewiesen ist.¹⁷⁹ Im Hinblick auf den Verlauf des Unterrichts ist es unabdingbar, dass sich Lehrpersonen und Schüler*innen immer wieder gegenseitig vergewissern; dafür scheint es von Nöten, dass Lehrer*innen beispielsweise über das Stellen von Rückfragen zum Verständnis, immer wieder ein „pädagogisches Selbst“ zur Aufführung bringen (Jergus/Thompson 2017: S. 21) und Schüler*innen (zumindest so tun, als ob sie) ‚mitspielen‘. Kurz gesagt, trotz der machtvollen Positionierung im Unterricht und der institutionalisierten Möglichkeiten bleiben Lehrer*innen darauf angewiesen, dass Schüler*innen sie in dieser Positionierung anerkennen, indem sie z. B. mitarbeiten oder sich diszipliniert zeigen (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023).

Dass *Zwischen-Reden* sich als aufeinander verweisende und antwortende Akte auch als Koproduktionen begreifen lassen können, möchte ich im nächsten Abschnitt erläutern.

7.2.3 Zwischen-Reden als Koproduktionen

Die Beobachtungen, dass Ironie sich *gemeinsam ereignet bzw. Zwischen-Reden sich gemeinsam verfertigen*, indem die Beteiligten ironisch aneinander anschließen und somit sich wechselseitig (vor anderen) ein Ironie-Verstehen mitteilen, erfahren ein Echo in Bernhard Waldenfels' Überlegungen zur Sprache und Kommunikation. Im Rahmen seiner phänomenologisch orientierten Auseinandersetzungen versteht er sprachliche Kommunikation als „Koproduktion“ (Waldenfels 1980: S. 180), insofern sie sich dadurch auszeichnet, dass sich der Sinn einer Äußerung in der unmittelbaren Situation, zwischen den Zeilen und zwischen den Gesprächspartner*innen, konstituiert (vgl. ebd.: S. 183). Aufgrund des sogenannten Überschusses kann jeder Sprechakt mehr sagen, als die Person, die ihn äußert, sagt. Andersherum kann es auch sein, dass die sprechende Person eigentlich mehr sagen will als das, was der Sprechakt letztlich sagt (ebd.: S. 157 f.). Durch diese Unbestimmbarkeit sprachlicher Bezeichnungen entstehen im Sprechen zwangsläufig Spielräume (ebd.: S. 178). Diese sind allerdings von begrenzter Öffnung, da zwar einige Möglichkeiten zu antworten geöffnet, andere aber

179 Vgl. hierzu auch die adressierungsanalytische Untersuchung in Kuhlmann/Otzen (2023).

verschlossen werden bzw. weniger naheliegend sind. Kommunikation ist folglich die „Stätte sozialer Produktivität und produktiver Sozialität“ (ebd.: S. 177), insofern sie sich gemeinsam ereignet und erfahren wird und das Gemeinsame zugleich hervorbringt. Der Sinn entsteht im Zwischen, also zwischen den Gesprächspartner*innen sowie zwischen den Zeilen, wenn über Kombinationen und Selektionen Kontexte eröffnet und verschlossen werden.¹⁸⁰ Sinnbildung kann mit Waldenfels als ein gemeinsamer Akt begriffen werden, in dem soziale, situative sowie historische und gesellschaftspolitische Dimensionen vereint und im performativen Akt wiederholt werden.¹⁸¹

Zwischen-Reden als einen Versuch, die Koproduktivität ironischer Adressierungen zu beschreiben, illustriert, dass Sinn sich gemeinsam verfertigt und das in doppelter Hinsicht. So konstituiert sich dieser Sinn in der Situation zwischen den Zeilen und den Anwesenden erstens vor dem Hintergrund historischer gesellschaftlicher Verhältnisse. Innerhalb dieser gesellschaftlichen Situiertheit lese ich diese Koproduktivität zweitens als ein Merkmal grundlegender „Anderenbezüglichkeit“ (Ricken 2010: S. 28) und im Anschluss an Ricken als Zeichen einer „relationalen Relationalität“ des Subjekts (Ricken 1999a: S. 260). *Zwischen-Reden* als eine Bezeichnung für Ironie stellt damit die *Sozialität* sowie die *Spielräume sprachlichen Handelns* heraus, die im Überschuss sprachlicher Äußerungen gründen und dabei ein Versprechen bergen, dass andere Bezeichnungen und damit auch andere Weisen des Sich-Aufeinanderbeziehens gemeinsam gefunden werden können.

7.2.4 Zwischen-Reden als wechselseitige Hervorbringung von (Un-)Zugehörigkeiten

An diese beobachteten Effekte des gemeinsamen Verfertigers und Neuentstehens von Sinn und Kontext anschließend, erscheint es gerade für ein subjektivierungstheoretisches Nachdenken über Ironie bedeutsam, dass ironische Adressierungsweisen nicht nur Verbindungen stiften, sondern die *grundlegende Angewiesenheit der Beteiligten* aufeinander herausstellen und auf eine spezifische Art und Weise thematisch werden lassen: Changierend zwischen *Verbindung und Verbündung* (vgl. Kap. 6.3.3) wurde zunächst aus der Perspektive der Imagepflege sichtbar,

180 Am Beispiel des Double-Binds illustriert Waldenfels die Komplexität der Kommunikation und spricht sich dafür aus, die verschiedenen Ebenen und die Körperlichkeit sprachlicher Kommunikation zu berücksichtigen (vgl. Waldenfels 1980: S. 182).

181 Mit Bezug auf Merlau-Ponty führt Waldenfels folgendes aus: „[...] der Sprechakt ist selbst strukturbildend. Gleichwohl ist er keine reine Aktualität, keine bloß individuelle Aktivität, er fügt sich ein in eine sozial geprägte Geschichte“ (Waldenfels 1980: S. 153).

dass Ironie eine Gratwanderung ist, die mit dem Risiko einhergeht, im Ironisieren des anderen selbst als scham- oder herzlos zu erscheinen und das eigene Ansehen zu beschädigen (vgl. Goffman 1975: S. 15 f.). Gerade diese Verzahnung des eigenen Images mit dem der Anderen ist es, die Ironie insbesondere in (klassen-)öffentlichen Situationen zu einem kooperativen Unterfangen werden lässt. Denn ebenso wie Ironie als Bloßstellung imageschädigend wirkt, kann sie auch das Image pflegen, wahren oder reparieren, wenn sich die Beteiligten über dieses Register als wortgewitzt, sympathisch oder zugewandt zeigen oder sich selbst-ironisch auf vorige Äußerungen etc. beziehen.

Vor einer subjektivierungstheoretischen Folie erscheinen ironische Äußerungen aber auch als Sprechakte, die dazu in der Lage sind, Grenzen des Sagbaren – auch in Anführungszeichen – zu überschreiten und dem Gegenüber Verletzungen zuzufügen, wie es gerade für diskriminierendes Sprechen der Fall ist (vgl. exempl. Herrmann et al. 2007; Hutcheon 1994; Kuch/Herrmann 2010). Neben den Möglichkeiten des Verletzens und Exponierens bilden ironische Äußerungen aufgrund ihrer vielgestaltigen Anspielungen und den Rückgriff auf sprachliche Konventionen ebenso ein voraussetzungsreiches Register, welches bestimmte Sprecher*innen-Gruppen privilegiert und entsprechend für andere Personen mit exkludierenden Effekten einhergeht. Gerade im schulischen Kontext erscheinen ironische Bewertungen und Zurechtweisungen als ein mit dem Ernst der Institution verwickeltes Geschehen, insofern Schüler*innen über spezifische Ironisierungen bestimmte Positionen (Klassenclown, leistungsschwache*r Schüler*in etc.) zugewiesen bekommen. Dabei ist ein Wissen um den geteilten schulischen bzw. unterrichtlichen Rahmen sowie die dazugehörigen Normen nötig, z. B. im Hinblick auf Bewertung und Disziplinierung, da dieses als Kontrastfolie dient, vor der ironische Äußerungen als ironisch erscheinen und entsprechend als solche verstanden werden können (vgl. Hartung 1998). Ebenso ist die „Interaktionsgeschichte“ (ebd.: S. 63) der Gruppe bedeutsam, da sich bestimmte Ironisierungen darüber konstituieren, dass sie auf zurückliegende Erfahrungen anspielen. Das (Nicht-)Verstehen bzw. das (Nicht-)Artikulieren solcher gruppenspezifischen Ironie-Formen kann somit zum Zeichen der (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe werden. Dass diese Zugehörigkeitsordnungen sich auch über Ausschlüsse konstituieren, zeigt sich insbesondere dann, wenn ironische Adressierungen gerade aufgrund ihrer voraussetzungsvollen Sprachlichkeit nicht von allen, sondern nur von einigen wenigen verstanden werden können. Im Hinblick auf die Zeitlichkeit des Gesagten ist hinzuzufügen, dass, auch wenn Ironie im Nachhinein entschuldigt, entkräftet oder zurückgenommen wird, das, was im ‚Zwischen‘ geäußert wurde, nicht ‚ungesagt‘ oder rückgängig gemacht werden kann. Vielmehr kann eine anschließende Selbstironisierung den zuvor geäußerten Sprechakt nur etwas anders beleuchten und einklamern, mit der Konsequenz, dass die Räume für widersprechende Äußerungen verkleinert werden und eine ernsthafte Problematisierung unwahrscheinlicher wird.

7.2.5 Zwischen-Reden als Stärkung schwacher Subjekte

In der Benennung von Ironie als *Zwischen-Reden* werden die situativen Vollzugsweisen des Ironisierens in den Fokus gerückt. Zugleich soll mit *Zwischen-Reden* analytisch sicht- und greifbar werden, dass ironische Äußerungen die grundlegende Abhängigkeit und Vorgängigkeit der (An-)Sprache bearbeiten und sich die Offenheit der Ironie zunutze machen: Insbesondere Fälle des *uneigentlichen Widersprechens* als Antwort auf festschreibende bis verletzende Zuschreibungen, in denen diskursive Bezeichnungen ironisiert, verschoben, entlarvt, übertrieben oder resignifizierend gewendet werden, weisen darauf hin, dass die Ansprache das Subjekt eben nicht vollends erfassen kann. *Zwischen-Reden* brechen situativ mit vorgängigen Kontexten und zugewiesenen Positionierungen und erscheinen in der performativen Hervorbringung von *Zwischen-Räumen* als eine Handlungsoption und -fähigkeit des Subjekts, die punktuell in den Prozess des Gemacht-Werdens durch die Ansprache eingreift.¹⁸²

Gerade für den Kontext Schule macht Butler darauf aufmerksam, dass Kinder sich einem Normalisierungsprozess unterwerfen müssen, der als gewaltvoll erlebt werden kann. In der Möglichkeit der „Dis-Identifikation“ mit der Norm sieht Butler eine Möglichkeit, um in diesem wirkmächtigen Gefüge aus Normen bestehen zu können (Butler 2014: S. 185 f.).

Als Antwort auf vorige Adressierungen lassen sich *Zwischen-Reden* als Formen dieser Dis-Identifikation lesen oder als Umwendungen, die es vermögen, den*die anderen und sich selbst *als jemand (un- bzw. weniger) bestimmtes* erscheinen zu lassen. In diesem Sinne deute ich *Zwischen-Reden* als *eine Stärkung des schwachen Subjekts*. So rückt *Zwischen-Reden* das gemeinsame und aufeinander antwortende (sprachliche) Handeln der Subjekte ins Zentrum und berücksichtigt gleichsam, dass diese Handlungsfähigkeit nicht im einzelnen Subjekt gründet, sondern in der iterierbaren Struktur des sprachlichen Zeichens (vgl. Kap. 2.4.2). Dabei sind die Quellen dieser Praxis im ‚Zwischen‘ zu finden, also zwischen den Beteiligten sowie zwischen den Zeichen, Zeilen und Deutungsmöglichkeiten. Schließlich verweist die subjektivierungsanalytische Perspektivierung, die mit *Zwischen-Reden* beschrieben werden soll, auf die *Sozialität von Ironie*. Damit ist nicht nur gemeint, dass dieser Modus im Miteinander situiert ist, sondern vor dem Hintergrund der Fragilität von Ironie und dem Risiko des Nicht-Verstehens (vgl. Kap. 6; Kasten 2: *Toiletten-Szene*), soll hier darauf verwiesen werden, dass es Reaktualisierungen eines Miteinanders braucht, das sich umgekehrt durchaus auch über Ironisierungen hervorbringen oder rückversichern kann. Freund*innenschaften können hier als eine bedeutsame Form des Miteinanders angeführt werden, da

182 Anders ausgedrückt: *Zwischen-Reden* deuten darauf hin, dass die Personen in der Anrufungs-Umwendungslogik im Sinne Butlers „einen eigenen (auch praxeologischen) Anteil haben“ (Villa 2010: S. 422).

diese sich nicht selten durch eine spezifische poetische Kommunikationsweise auszeichnen (vgl. Castro Varela/Oghalai 2023). Gerade weil Freund*innenschaften „keiner institutionalisierten Beziehungsform“ (ebd.: S. 18) entsprechen, ist es hier möglich, dass spezifische Formen des gefühlvollen, nicht-ernsthaften und auch albernem Sprechens möglich sind; wiederum stiften solche Sprechweisen erst eine solche Form des Miteinanders. Die Erfahrung, dass – vor dem Hintergrund gegenseitiger Großzügigkeit – vielleicht nicht jedes einzelne Wort zählt, sondern dass das gemeinsame Denken, die „wechselseitige[] Beziehungsarbeit“ (ebd.: S. 77), im Zentrum steht, kann durchaus bereichernd erlebt werden und Impulse bieten, Wege miteinander zu schaffen und zu beschreiten.

Ohne jetzt pädagogische Beziehungen mit freundschaftlichen Beziehungsformen zusammenwerfen zu wollen, möchte ich vorschlagen, die Impulse, die von Ironie ausgehen hinsichtlich des gemeinsamen Begehens neuer Wege für pädagogische Kontexte stark zu machen. Gewiss bringen – wie im Zuge der Analyse gezeigt – bestimmte Formen der Ironie, wie *Tadel durch Lob*, eine Situation als Schulische mit hervor, insofern sie disziplinieren und negativ bewerten. Mir geht es aber an dieser Stelle um die *andere* Seite des *Zwischen-Redens*. Genauer meine ich Formen, die die Imagination anregen, indem sie über eine ungewöhnliche Kombination bekannter Bedeutungen andere Perspektiven auf das Zusammenleben ermöglichen. Diese Formen der Ironie, die ich als *Zwischen-Reden* bezeichne, sind nicht so klassisch und offensichtlich wie *Tadel durch Lob*, sondern berühren eher feinsinnig und verschmitzt. Dabei können Adressierungen, ‚tu doch einfach so, als ob‘, die im Übrigen nicht nur Erwachsene gegenüber Kindern äußern, als eine Einladung verstanden werden, andere Wege des Nachdenkens, Lernens und Übens auszuprobieren. Diese *Zwischen-Reden* können im besten Falle hilfreich sein und zur Freude in der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, Gegenständen, Aufgaben etc. und letztlich auch mit sich selbst führen. *Zwischen-Reden* sind nicht nur eine Praxis, anders miteinander zu sprechen, sondern auch eine Einladung anders zu hören, anders auf Sachverhalte zu blicken und vielleicht auch ein Impuls, um „Anderswerden“ zu können (Ricken 1999a: S. 311).

7.3 Resümee: Zwischen-Reden und pädagogisches Handeln

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass *Zwischen-Reden* einerseits Adressierungen bezeichnen, die einschubartig auftreten und einen Bruch mit der Ordnung markieren und andererseits die Praxis bzw. die Aktivität des ironischen Adressierens selbst beleuchten. Damit werden die performativen Dimensionen von Sprache in den Fokus gerückt. Erzähltheoretisch erklären die mit diesem Muster verbundenen Variationsmöglichkeiten das Funktionieren von Ironie: Sie überrascht und wird aufgrund des Spiels mit bekannten Bedeutungen doch verstanden.

Für den schulischen Kontext ist es mir wichtig festzuhalten, dass bestimmte Formen der Ironie in einem Bezeichnungsspiel, welches sich an spezifischen narrativen Mustern orientiert, *eine Situation als eine schulische Situation performativ* hervorbringen. *Tadel durch Lob* oder rhetorische Fragen sind gängige Schemata für Situationen, in denen Schüler*innen diszipliniert oder negativ bewertet werden. Die Adressierten müssen die Ironie – den uneigentlichen Sprechakt – selbst entschlüsseln. Sie müssen also ‚zwischen den Zeilen hören‘ und sollen entsprechend selber merken, dass sie einen Fehler gemacht haben. Daran anschließend deute ich *Zwischen-Reden* weiter als einen Modus, der das *Machtvolle des Pädagogischen* auf eine spezifische Weise markiert, wenn Disziplinierungen, Aufmerksamkeitslenkungen und Schuldzuweisungen vollzogen werden. Als mehrfachadressierende Praxis fokussieren *Zwischen-Reden* die unterschiedlichen Beteiligungsgrade in der Situation und weisen darauf hin, dass Ironie eine Möglichkeit bietet, zeitgleich unterschiedliche kommunikative Register zu bespielen und, kurz ausgedrückt, *vielen vor vielen gleichzeitig zu sagen*. Das Sprechen im ‚Sowohl-als-Auch‘ birgt dabei die Möglichkeit, in der Schwebelage zu lassen, wie etwas gemeint ist und vorige Äußerungen zu korrigieren oder sich von diesen zu distanzieren, ohne sein Image zu schädigen.

Die Momente der Koproduktivität von *Zwischen-Reden*, die die gegenseitige Angewiesenheit der Beteiligten zum Ausdruck bringen, sowie die impulsgebenden Funktionen von *Zwischen-Reden* lese ich hingegen als einen *pädagogischen Modus*, der Subjekte durchaus empowern kann.¹⁸³ Das Spiel mit den Bezeichnungen ist in dieser Lesart eine Stärke des schwachen Subjekts, insofern es eine Quelle der Handlungsfähigkeit darstellt. So können Ironisierungen verletzend adressierende Aussagen auf Distanz bringen und somit ein Zurechtfinden in schwierigen Verhältnissen ermöglichen (vgl. Wellgraf 2012: S. 220). Darüber hinaus stellen *Zwischen-Reden* über eine neue Rekombination bekannter Bezeichnungen andere Perspektiven auf das Zusammenleben in der Welt her. In dieser Variation leuchten *Zwischen-Reden* Sachverhalte auf eine bestimmte Art und Weise aus und lenken somit die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte, die sonst unausgesprochen bleiben und haben in dieser Funktion auch das Potenzial, für Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren.

Als antwortende Adressierungen sprechen *Zwischen-Reden* die wechselseitige Verbundenheit der Subjekte an. Gerade der zuweilen rätselhafte Charakter

183 Auch mit der Bezeichnung ‚empowern‘ verfolge ich nicht das Ziel, ein starkes Einzelsubjekt einzusetzen. Der Begriff ‚Empowerment‘ hat seine Wurzeln in der Black Power Bewegung der 1960er Jahre und steht im Kontext einer kollektiven Ermächtigung aufgrund diskriminierender Erfahrung und verwehrt Rechte und tritt für bessere Lebensbedingungen ein (Baader 2022: S. 135 ff.). Auch wenn der Begriff eine neoliberale Aneignung erfahren hat und in Kontexten der Selbstoptimierung geläufig ist (ebd.: S. 139 f.), benutze ich diese Bezeichnung hier, weil er ursprünglich eine relationale Perspektive vertritt und das Individuum im Rahmen seiner gesellschaftlichen Positionierung fokussiert (vgl. ebd.: S. 142).

von Ironie ist eine Vergewisserung und Verhandlung einer gemeinsamen Basis der Verständigung und gleichzeitig die Herstellung eines *common ground* (vgl. Stalnaker 2002). In diesem Sinne etablieren *Zwischen-Reden* *Zwischen-Räume*, in denen das Miteinander verhandelt, kritisiert, weitergeführt oder wiedergefunden werden kann.

Schlussbetrachtung und Ausblick

Zum Ende möchte ich eine kurze Zusammenfassung des Vorgehens und der zentralen Erkenntnisse der Untersuchung geben und die Studie mit einem Ausblick zum Stellenwert von Ironie im Hinblick auf pädagogische Professionalität beschließen.

Ausgangspunkt dieser Studie war die Beobachtung, dass ironische Redeweisen im Schulunterricht keine Besonderheit, sondern vielmehr alltäglich sind. Konkret entwickelte sich das Interesse, die Bedeutung von ironischen Sprechakten im Unterricht zu erkunden im Rahmen meiner Mitarbeit im Forschungsprojekt *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Entsprechend der subjektivierungstheoretischen Anlage dieses Forschungsprojektes wird Anerkennung im Anschluss an Butler als eine Grundstruktur jeglicher Interaktion verstanden und mit Adressierung ein Vorschlag formuliert, diese „Grundstruktur [...] analytisch zu fassen“ (Ricken et al. 2023: S. 8) und „empirisch anschlussfähig zu machen“ (ebd.).

Da ironische Adressierungen spielerisch, mehrdeutig und zuweilen uneindeutig kommunizieren, sind sie für diese subjektivierungstheoretische Perspektive ein besonders spannender Untersuchungsgegenstand. Das Aufrufen verschiedener, teils sich widersprechender Bedeutungshorizonte sowie ihr kurzes, einschubartiges Auftreten waren der Anlass, diese Redeweisen in das Zentrum meiner Betrachtungen zu rücken und zu fragen, welche Funktionen diese Sprechweisen im Unterricht erfüllen und welche Bedeutungen ihnen in pädagogischen Interaktionen zukommt.

Um zu klären, was überhaupt unter Ironie verstanden wird, habe ich im ersten Kapitel Annäherungen an den Begriff der Ironie unternommen. Entlang einschlägiger philosophischer und sprachtheoretischer Stationen zeichne ich nach, dass seit der Antike ein mindestens zweifaches Verständnis von Ironie existiert (vgl. Colebrook 2004), in dem Ironie einerseits als eine Haltung des Subjekts zur Wahrheit und zum eigenen Wissen begriffen wird (Sokrates) und andererseits als eine sprachliche Artikulationsweise konzeptualisiert wird, die etwas anderes sagt, als sie es meint, um ein Publikum zu erreichen (Cicero). Dabei wird herausgestellt, dass Ironie durchaus als ambivalentes Phänomen begriffen werden muss: So wird sie als ein Umgang mit dem Nicht-Wissen oder als Weg zur Wahrheit sowie als eine spezifische Handlungsfähigkeit des Subjekts gedeutet, sich in der Welt zurechtzufinden (Platon, Schlegel, Rorty und Butler). Die Kehrseite dieser positiven Konnotationen zeigt sich hingegen, wenn Ironie mit Betrugerei und Überheblichkeit assoziiert wird (Aristophanes) und aufgrund des Nihilismus einer ironischen Haltung (Kierkegaard) sowie ihres verletzenden und diskriminierenden Potenzials (Hutcheon) ihre Begrenzung empfohlen wird.

Im Anschluss daran nehme ich entlang erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen und Positionen eine Verhältnisbestimmung von *Ironie und Pädagogik* vor. Im Rahmen der Unterkapitel (*Un*)*pädagogische Ironie*, *Ironie und Bildung* und *Ironie und pädagogisches Handeln* habe ich skizziert, in welchen Zusammenhängen Ironie in der Erziehungswissenschaft thematisiert wird. Nachdem Vorbehalte gegenüber Ironie hinsichtlich des Nichtverstehens auf Seiten der Kinder mit dem Verweis auf empirische Studien zum Spracherwerb zu Teilen entkräftet werden, erfolgt eine Relationierung von Ironie und Bildung. Entscheidender Punkt für den Kontext der Untersuchung ist, dass die konstitutive Unbestimmtheit und Ungewissheit pädagogischen Handelns mit Ironie assoziiert wird. Argumentiert wird hier, dass Pädagogik selbst als ein ironisches Unterfangen erscheint, weil sie den Erfolg ihrer Bemühungen nicht voraussagen kann und auch nicht soll (vgl. Krüger 2011; Thompson 2011). In diesem Zuge wird Ironie auch als eine Form des Umgangs mit dieser Unbestimmtheit beschrieben. Interessant für diese Studie sind ferner Positionen, die Ironie mit der Handlungsfähigkeit von Subjekten verknüpfen und ihr das Potenzial zusprechen, über ironische Umdeutungen in pädagogische und gesellschaftliche Verhältnisse zu intervenieren und in diesem Zuge Macht- und Herrschaftsverhältnisse auch zu kritisieren (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014).

Um konkrete Anknüpfungspunkte aufzuzeigen, werden empirische Untersuchungen aufgerufen, die Ironie im Schulunterricht betrachten. Bedeutsame Lesarten sind hier, dass Ironie von Seiten der Schüler*innen als eine Herausforderung der Lehrpersonen betrachtet werden kann. Im Hinblick auf ironische Lehrpersonen wird Ironie als ein Modus begriffen, mit Spannungen und Konflikten umzugehen (vgl. Piirainen-Marsh 2011; Ulmcke 2014). Dabei wird angemerkt, dass insbesondere ironische Disziplinierungen und negative Bewertungen weniger scharf erscheinen (vgl. Piirainen-Marsh 2011; Maschke 2015) und dass Ironie einen Modus darstellt, über den es möglich ist kurz den Verlauf des Unterrichts zu verlassen, aber auch wieder zur Ordnung des Unterrichts zurückzukehren (vgl. Breidenstein/Rademacher 2011).

In Kapitel 2 wird *Subjektivierung* als Forschungsperspektive vorgestellt, die es erlaubt, Subjektwerden als einen Prozess der Unterwerfung unter soziale Normen zu denken, der zugleich die Bedingung dafür darstellt, dass Subjekte handlungsfähig werden können. Nach einer theoretischen Herleitung entlang erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen hinsichtlich der Dezentrierung und Relationalität des Subjekts (vgl. Foucault 1982; Meyer-Drawe 1990; Ricken 1999) führt dieser Teil vor allen Dingen entlang der theoretischen Arbeiten Butlers in zentrale Begriffe und Perspektiven subjektivierungsanalytischen Denkens ein (vgl. Butler 1997, 2001, 2003, 2006). Anschließend an anerkennungstheoretische und adressierungsanalytische Auseinandersetzungen, die diskurs- und praktiken-theoretische Perspektiven miteinander verschränken, werden Anknüpfungspunkte der Studie markiert und es wird für eine subjektivierungsanalytische

Untersuchung von Ironie argumentiert. Geeignet ist diese Perspektive, da sie die unterwerfenden und subjektstiftenden Effekte der Ansprache sowie Möglichkeiten in der Umwendung auf diese Ansprache zu antworten – z. B. diese sich resignifizierend anzueignen – zusammendenkt.

Eine Spezifik der vorliegenden Studie ist, dass sie die Möglichkeiten, Ironie zu untersuchen auf theoretischer und methodologischer Basis erörtert. Entlang der Frage, wie Ironie empirisch analysiert werden kann, werden in Kapitel 3 ausgewählte literaturwissenschaftliche, sprachwissenschaftliche, soziologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze miteinander ins Gespräch gebracht. Ausgehend von der Alltäglichkeit von Ironie werden zuerst die spielerischen und narrativen Aspekte des Ironisierens hervorgehoben (vgl. Huizinga 2015; Koschorke 2012). Um die performativen Dimensionen des sprachlichen Handelns zu berücksichtigen, werden zweitens mit der Sprechakththeorie (vgl. Austin 1972), der Implikatur und den Gesprächsmaximen (vgl. Grice 1979) prominente Theorien der linguistischen Pragmatik dargestellt, die grundlegend für linguistische Beschreibungen und Modellierungen von Ironie sind. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Teil auf der gesprächsanalytischen Studie von Hartung (1998), in der angenommen wird, dass die Sprecher*innen sich wechselseitig im Gespräch anzeigen, wie sie sich ironisch verstehen. Anschließend wird in einem dritten Schritt dem Umstand Rechnung getragen, dass Ironie mehr ist als ein (verbal)sprachliches Geschehen (vgl. Gibbs/Samermit 2017: S. 43). Um die spezifische körperliche sowie (verbal)sprachliche Gerichtetheit, die konstitutiv für Ironie ist, analytisch in den Blick zu bekommen, wird auf die situations- und interaktionsbezogenen Arbeiten Goffmans zurückgegriffen. Insbesondere seine rahmenanalytischen Überlegungen mit dem Aspekt der ‚Modulation‘ (vgl. Goffman 1980) sowie seine Arbeiten zum Redestatus (*Footing*) (vgl. Goffman 1979) erlauben es, den spezifischen Verlauf von Ironie zu beschreiben und die Grade der Beteiligung in der Situation zu differenzieren. Mit dem Konzept der ‚Fassade‘ (vgl. Goffman 1983) und des ‚Image‘ (vgl. Goffman 1975) wurden zusätzlich zwei theoretische Perspektiven eingeführt, entlang derer sich die spielerischen Dimensionen sozialer Situationen beschreiben lassen. Der für das Erkenntnisinteresse der Studie entscheidende Punkt für den Rückgriff auf diese Konzepte liegt darin, dass Goffman mit der ‚Fassade‘ und dem ‚Image‘ ein Verständnis des Selbst einführt, welches weniger als souverän, sondern als abhängig zu begreifen ist. Diese Abhängigkeit zeigt sich in der grundlegenden Orientierung des Selbst an den antizipierten Erwartungen der Anderen und den damit zusammenhängenden Bemühungen, sein Image nicht zu beschädigen. Der Vorteil dieser Theoriebezüge ist insbesondere darin zu sehen, dass sie ein Vokabular bieten, die Gerichtetheit und die Vielstimmigkeit von Ironie sowie die wechselseitige Angewiesenheit der Beteiligten zu beschreiben. Auch wenn diese Konzepte den analytischen Blick schärfen, berücksichtigen sie nur die aktuelle Situation und nicht die Diskursivität, Positionalität und Produktivität des Sprechens. Um einen

Bogen zur subjektivierungstheoretischen Forschungsperspektive zu schlagen, wird daher ein Verständnis von Adressierung eingeführt, welches die gerichtete Situiertheit des Sprechens und deren subjektivierende Effekte zusammendenkt (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken et al. 2023; Ricken 2013; Otzen/Rose 2022).

Die subjektivierungstheoretischen Annahmen, dass sowohl die Art und Weise wie wir uns gegenseitig ansprechen als auch die Frage danach, *wovon* wir uns angesprochen fühlen, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängig ist (vgl. Butler 2010: S. 55), habe ich in einem weiteren Schritt auf Ironie und Ironisierungen bezogen. Konkret habe ich ein Verständnis von ironischen Adressierungen dargelegt, welches auf die *Historizität* und *Generationalität*, *Habitus-* und *Feldspezifität* sowie auf die *Positionalität* von Ironie scharfstellt und damit Bedingungen formuliert, die für das Verstehen dieser Adressierungen notwendig sind. Der Beitrag dieser Herleitung liegt darin, dass ein solches Verständnis von ironischen Adressierungen der situativen Gerichtetheit der Ansprache Rechnung trägt und zugleich von den diskursiven Bedingungen sprachlichen Handelns ausgeht. Neben einer analytischen Anschlussfähigkeit sensibilisiert dieses entwickelte Verständnis von ironischen Adressierungen für die Wirkmächtigkeit der Ansprache gerade im Hinblick auf die Reproduktion gesellschaftlicher und vergeschlechtlicher Machtverhältnisse. Ferner kommen in dieser Perspektive auch Formen der Ironie in den Blick, die sich als Resignifizierungen oder aneignende Umdeutungen lesen lassen (vgl. Butler 2006: S. 69 f.).

Nachdem die Arbeit am Begriff der Adressierung für Ironie in diesem Kapitel als die zentrale theoretische Auseinandersetzung begriffen werden kann, schließt mit der Adressierungsanalyse ein methodologischer Teil an. In Anlehnung an aktuelle Auseinandersetzungen wird dieser subjektivierungsanalytische Zugang in seinen diskurs- und praxistheoretischen Grundzügen vorgestellt und dessen konversationsanalytische Anleihen erläutert (vgl. Kuhlmann 2023b). Das dritte Kapitel endet mit einer ausführlichen Darstellung der adressierungsanalytischen Heuristik (vgl. Kuhlmann et al. 2017) und gibt damit einen Ausblick auf die anschließende empirische Untersuchung. Deren methodische Vorgehensweise wird in Kapitel 4 vorgestellt. Hier wird zunächst der Projektkontext der Untersuchung (*aspect*) dargestellt und anschließend die Erhebung und die Erstellung des Datenmaterials erläutert, indem der ethnografische und videografische Zugang sowie das Transkriptionsverfahren vorgestellt werden.

In Kapitel 5 *Ironie im Schulunterricht: adressierungsanalytische Betrachtungen* beginnt der empirische Teil der Studie, in dessen Zentrum die drei Szenen *Flip-Flops*, *Gedichtinterpretation* und *Standpauke* stehen, die in einer achten Klasse und in einem Oberstufenkurs in einem großstädtischen Gymnasium beobachtet und gefilmt wurden. Diese wurden unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass es sich einerseits um (schul)alltägliche Situationen von Ironie im Unterricht handelt, andererseits ist mit dieser Auswahl das Anliegen verknüpft, die Vielgestaltigkeit

des Ironisierens im Unterricht zu zeigen. Die feinanalytischen Interpretationen folgen einem Dreischritt: Um nachvollziehbar darzustellen, wie sich die Ironie in den jeweiligen Sequenzen konstituiert, erfolgt zunächst eine *sequentielle Interpretation*. In einem zweiten Schritt schließt dann die *adressierungsanalytische Interpretation* an, die sich an den heuristischen Dimensionen *Organisation, Normen und Wissen, Macht und Selbstverhältnis* orientiert (vgl. Kuhlmann et al. 2017). Ziel dieses Interpretationsschrittes ist es herauszuarbeiten, *wie* sich die Sprechenden über diese ironischen Adressierungen (selbst, gegenseitig und zueinander) positionieren und welche Norm- und Wissenshorizonte sie dabei aufrufen und hervorbringen. In einem dritten Schritt erfolgt eine Zuspitzung der beiden Interpretationen hinsichtlich der *sozialen Funktionalität von Ironie*. Im Rahmen einer Zusammenschau in Kapitel 6 werden die drei Feinanalysen durch das Aufrufen weiterer Beobachtungen aus dem Feld angereichert und ergänzt.

Bevor nun die empirisch gewonnenen Erkenntnisse noch einmal in Kürze herausgestellt werden, ist bis hierher festzuhalten, dass die Arbeit neben einer Rekonstruktion der Studienlage zu Ironie in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft auch einen theoretischen und methodologischen Beitrag leistet. So wird die Frage nach der Analysierbarkeit von Ironie aufgeworfen und erörtert, indem literatur-, sprach-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Zugänge miteinander ins Gespräch gebracht werden. Im Hinblick auf die subjektivierungstheoretische Rahmung der Studie werden ironische Adressierungen als ein Gegenstand konstruiert, der die situative Gerichtetheit sowie die machtproduktiven Effekte des Sprechens vereint.

Der empirische Beitrag der Studie besteht nun in einer dezidierten Beschreibung der *Erscheinungsweisen* von Ironie sowie der *Normbezüge* und *Positionierungsweisen*, die über Ironie vorgenommen werden. Entlang von sechs Punkten möchte ich die Ergebnisse, die ich entlang der Unterrichtsbeobachtungen und Interpretationen herausgearbeitet habe, bündeln:

Hinsichtlich der Erscheinungsweisen ist *erstens* der *Antwortcharakter* von Ironie sowie ihr *einschubartiges Auftreten* im Verlauf der Interaktion ein wiederkehrendes und bedeutsames Merkmal schulunterrichtlicher Ironieverwendung.

Zweitens zeigt sich, dass im Modus des *Anspielens und Kommentierens* ironische Äußerungen durchaus gleichzeitig differierende Normen in der Situation geltend machen und zur *Auflockerung* der Situation beitragen können, wenn sie beispielsweise Absurditäten aufdecken oder zum gemeinsamen Lachen einladen.

Für den schulischen Kontext eine wichtige Beobachtung ist *drittens*, dass über Ironie *Disziplinierungen und Leistungsbewertungen* vorgenommen werden. Gerade die Bewertungsfunktion von Ironie, die in den Analysen herausgearbeitet wurde, unterstreicht die Beobachtungen anderer ethnografischer Forschungen, dass Leistung als dominante Ordnung aufzufassen ist, die in Schule jederzeit aufgerufen werden kann (vgl. Breidenstein et al. 2011; Rabenstein et al. 2013; Rabenstein/Strauß 2018).

Ein weiterer zentraler Punkt ist *viertens*, dass in ironischen Adressierungen die *Angewiesenheit* der Lehrperson auf die *Kooperation* der Schüler*innen thematisch wird. Ironie als ein *Modus des ‚Sowohl-als-auch‘*, bietet dabei die Möglichkeit Kritik zu äußern, negative Bewertungen zu vollziehen und gleichzeitig dabei als witzig und zugewandt zu erscheinen und sein *Image* zu pflegen.

Fünftens zeigen die Analysen eine *Verwobenheit von Ironie und Differenzordnungen*. So zeigt sich, dass über Ironie Leistungsbewertungen mit Differenzzuschreibungen verknüpft werden. Hier sind beispielsweise die Szenen zu nennen, in denen über Ironie Sexismus und Klassismus reproduziert werden (vgl. *Standpauke; Mottotag*) oder Ironie genutzt wird, um Grenzübertritte dieser Art umzudeuten (*Flip-Flops: Blick des Lehrers*). Dabei ist zu erwähnen, dass Ironie als augenzwinkernder Modus verfährt, der eine Gegenrede und kritische Antwort erschwert, da er indirekt (die Möglichkeit) kommuniziert, dass die Adressierungen im Zweifelsfall als Scherz zu verstehen sind.

Ohne die exponierenden und verletzenden Effekte von Ironie zu vernachlässigen, lese ich Ironisierungen *sechstens* als *widerständige und kritische Akte*, wenn spezifische Zuschreibungen resignifizierend gewendet werden. Über das Spiel mit sprachlichen Bezeichnungen sowie über das Anspielen verschiedener diskursiver Bedeutungshorizonte stellen ironische Inszenierungen und Antworten eine Möglichkeit dar, sich *im Zwischen zu positionieren* und – zumindest situativ – Bedeutungen zu verschieben und anzueignen.

Mit dem Vorschlag, Ironie als *Zwischen-Reden* zu begreifen, bietet die Studie einen Weg an, die facettenreichen Verfahrensweisen des Ironisierens in einer Bezeichnung zusammenzuführen und die Aktivität des Ironisierens zu beschreiben. Konkret pointiert die Bezeichnung ihr *zwischenzeitliches Auftreten*, welches sich *zwischen und vor unterschiedlichen Beteiligten* ereignet. Zugleich wird in *Zwischen-Reden* der Performativität des Ironisierens Rechnung getragen, insofern Ironie *zwischen den Zeilen* verfährt und dabei *Zwischen-Räume* hervorbringt.

In Kapitel 7 habe ich für den Kontext des Schulunterrichts drei verschiedene Verfahrensweisen von *Zwischen-Reden* rekonstruiert, die erstens den *über-raschenden und zugleich alltäglichen Charakter* unterrichtlicher Ironie herausstellen. Zweitens wird gezeigt, dass Ironie einerseits über *Umwege* adressiert und der indirekte Modus andererseits eine *Abkürzung* darstellt, insofern umständliche Erklärungen und Konflikte vermieden werden. Drittens wird die *mehrfachadressierende Struktur von Ironie* ins Zentrum gerückt und herausgestellt, dass Ironie als Modus des ‚Sowohl-als-auch‘ Unterschiedliches sowie Widersprüchliches gleichzeitig kommunizierbar macht und dass gerade die Schüler*innen auch als Peers und somit von durchaus „konfligierenden Anerkennungsordnungen“ (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023: S. 218) adressiert sind.

Anschließend daran habe ich für das, was wie in diesen *Zwischen-Reden* verhandelt wird, fünf Lesarten formuliert, in denen ich *Zwischen-Reden* als (*Ab-*) *Lenkungen von Aufmerksamkeit und Herstellung neuer Kontexte* sowie als *Umgang*

mit der Ungewissheit pädagogischen Handelns und als Umgang mit den Ansprüchen an pädagogisches Handeln deute. Weiter stelle ich die relationalen Aspekte der Ironie in den Vordergrund, wenn ich *Zwischen-Reden* als *Ko-Produktionen* sowie als *eine wechselseitige Hervorbringung von (Un-)Zugehörigkeiten* verstehe. Den empowernden und resignifizierenden Aspekten des Ironisierens trage ich Rechnung, wenn ich *Zwischen-Reden* als Adressierungen verstehe, in denen sich zumindest punktuell eine *Stärkung schwacher Subjekte* vollziehen kann.

Indem diese Studie die mehr- und uneindeutigen Verfahrensweisen von Ironie und ihre performativen Effekte herausarbeitet, macht sie *en passant* darauf aufmerksam, dass wir in pädagogischen Kontexten miteinander über narrativierte, metaphorische und ironische Formen kommunizieren. Dabei weisen die Analysen daraufhin, dass gerade Ironie einen Weg darstellt, eine Situation als pädagogisch zu markieren, wenn beispielsweise diszipliniert und bewertet wird und die wechselseitige Angewiesenheit der Beteiligten thematisch wird.¹⁸⁴ Entsprechend liegt es nicht fern, diese Studie mit einem Ausblick zu beenden, der die Bedeutung von Ironie im Kontext pädagogischer Professionalität thematisiert. Einerseits wird – wie eingangs erwähnt – die sokratische Pädagogik mit Ironie und zugleich mit pädagogischer Professionalität assoziiert, insofern davon ausgegangen wird, dass Lernende sich Zusammenhänge nachhaltig erschließen können, wenn sie über Fragen auf eigene Problemlösungen gestoßen werden (vgl. Oevermann 1996: S. 157). Andererseits werden die Ungewissheit und Unbestimmtheit pädagogischen Handelns auch als ironisch verstanden, wie entlang der theoretischen Auseinandersetzungen markiert und im Verlauf meiner Interpretationen aufgerufen wird. Lehrer*inseitige Ironie aus einer strukturtheoretischen Perspektive als einen Umgang mit der „Ungewissheitsantinomie“ (Helsper 2003: S. 145) oder mit antinomischen Spannungen (vgl. Ulmcke 2014) zu lesen, ist auch vor dem Hintergrund meiner Interpretation plausibel, wenn beispielsweise Ironie als ein Modus gelesen wird, der die Fragilität des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sichtbar werden lässt (vgl. Oevermann 1996: S. 152 ff.); insbesondere dann, wenn Lehrpersonen Scheitern und Enttäuschung artikulieren oder Schüler*innen unterrichtliche Praktiken ironisieren.

Vor dem Hintergrund meiner subjektivierungsanalytischen Untersuchungen erscheinen mir allerdings weitere Aspekte des Ironisierens bedeutsam, die ich nun im Anschluss an die Anerkennungs- und Subjektivierungstheoretischen

184 Damit lenkt diese Studie den Blick auch darauf, dass wir uns nicht nur über Erziehung und Bildung in Metaphern verständigen (vgl. Trembl 1991; Meyer-Drawe 1999), sondern dass wir uns in pädagogischen Kontexten mit ironischen, metaphorischen und anderen uneigentlichen Redeweisen aufeinander beziehen. Dabei ist davon auszugehen, dass, wie wir auf welche narrativierten Formen zurückgreifen und welche Erzählungen wir weitergeben und zu hören bekommen, von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängig ist (vgl. Otzen/Hilbrich 2019).

Überlegungen Norbert Rickens zur pädagogischen Professionalität skizzieren möchte (vgl. Ricken 2015). Mir geht es an dieser Stelle weniger um den Umstand, dass Ironie pädagogisches Handeln begleitet, stattdessen möchte ich zum Ende und zum Ausblick herausstellen, dass die Untersuchung von Ironie als *Zwischen-Reden* auf eine grundlegende Angewiesenheit der Beteiligten verweist und herausstellt, dass wir im Sprechen auf verletzendes sowie empowernde Art und Weise „die Normen, die die Anerkennbarkeit regeln“ (Butler 2003: S. 37) aktualisieren, aber auch (ein wenig) verschieben können. Im Sinne einer „Epigenesis des Selbst vom Anderen her“ (Ricken 2015: S. 152) sind Zuschreibungen unvermeidbar und das Risiko, schuldig zu werden und jemanden nie ganz gerecht werden können, begleitet jeden Erziehungsprozess (vgl. ebd.: S. 143 f.). Entlang von „Konditionalität als Kern der Strukturlogik pädagogischen Handelns“ (ebd.: S. 145), verdeutlicht Ricken, dass dies jedoch nicht bedeutet, dass Erziehungsprozesse determiniert sind:

„Konditionalität meint dabei, unverzichtbare und insofern notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung zu sein, ohne deswegen Ursache und Wirkung sein zu können (und zu müssen); jeweilige personale, soziale und institutionelle Bedingungen stellen Weichen, eröffnen und verschließen Pfade, determinieren aber nicht Antwortmöglichkeiten“ (ebd.: S. 145).

Diese subjektivierungstheoretische Perspektive auf Erziehungsprozesse stellt heraus, dass Erziehende zwar die grundlegende Bedingung für das Werden der Heranwachsenden sind, dieses Werden aber nicht bestimmen. Für eine pädagogische Professionalität bedeutet dieser Umstand, sich den unvermeidlich subjektivierenden Effekten des eigenen Handelns zu stellen (vgl. ebd.: S. 152) und pädagogische Professionalität dann zu verstehen als

„die ‚Kunst‘ einer pädagogischen Folgenabschätzung, der es zwar auch darum geht, was jemand und warum jemand etwas tut, in deren Zentrum aber die – mit Konditionalität aufs engste verbundene – Frage steht, ‚was und wie das tut, was man tut‘ (nach Foucault in Dreyfus/Rabinow 1994, S. 219)“ (ebd.: S. 153)

Im Lichte der Konditionalität pädagogischen Handelns und der daraus folgenden Professionalität als „Kunst“ einer pädagogischen Folgenabschätzung“ (ebd.) möchte ich nun schlaglichtartig mit drei Gedanken zur pädagogischen Bedeutung und Funktion von Ironie enden.

(1) *Generationales Zwischen-Reden*: Der herausgearbeitete *Antwortcharakter* und die *Koproduktivität* von Ironie verweisen darauf, dass wir uns wechselseitig einen Anlass für Ironie geben. Sowie Kinder sich mit der Ironie der Erwachsenen konfrontiert sehen, wenn sie deren Witze und Kommentare nicht sofort verstehen und erst lernen müssen, diese un- und mehrdeutigen Adressierungen

zu verstehen, bieten auch die Erwachsene und deren Praktiken Anlass für die Ironie der Kinder. Scherzfragen, verdrehte Augen, spitzfindige Kommentare sind ironische Formate, die – durchaus spielerisch und herausfordernd – eine generationale Differenz ziehen. Dabei können sie als Akte begriffen werden, sich im generationalen Verhältnis zu positionieren. So wie Eltern und Pädagog*innen über Ironie Abgrenzungen vollziehen, indem sie einerseits nicht selten ironisch Kindern begegnen und andererseits bestimmte Formen von Ironie zurückhalten, müssen sie sich umgekehrt auch für die Ironie der Heranwachsenden zur Verfügung stellen. Das bedeutet die Auseinandersetzung miteinander zu suchen, sich Infrage zu stellen (vgl. Ricken 2015: S. 150), kritisieren und ‚auf den Arm nehmen‘ zu lassen und den (ironischen) Bedeutungsweisen der Jüngeren ihren Platz zu geben.

(2) *Hilfreiches und nötiges Zwischen-Reden*: Die Analysen haben auch gezeigt, dass Ironie einen Modus darstellt, der es möglich macht Dinge anzusprechen, die ohne Ironie oder Humor schwer sagbar oder gar verletzend wären. Ironie entlastet, puffert Konflikte oder kürzt sie ab, indem sie indirekt das Gegenüber auf Fehltritte aufmerksam macht oder versucht eigene Fehler zu korrigieren. Weiter ist Ironie ein Modus enttäuschte Erwartungen, Anstrengung, Ärger sowie Scheitern zu thematisieren und dabei im Subtext mitzuteilen, dass ‚mensch‘ nicht weiterweiß. Zudem sind ironische Kommentare und Anspielungen ein Modus das Gegenüber und – für den Fall der Selbstironie – auch seine eigenen Akte zu kritisieren. Gegenüber schärferen Formen der Zurechtweisung können Ironisierungen die Kritik am Gegenüber und auch an sich selbst etwas abmildern und als Akte gelesen werden, nicht zu streng und etwas liebevoller mit anderen sowie sich selbst zu sein. Zugleich lese ich Ironie als einen Versuch, das Gegenüber erreichen zu wollen. Insbesondere für Kontexte des Lernens kann Ironie hilfreich sein, wenn sie Freude bereitet, die Imagination berührt und somit zur Auseinandersetzung mit einer Sache, mit sich selbst, mit Anderen und zum Lernen anregt. Als mehrdeutige und spielerische Bezeichnungspraxis kann Ironie einen Perspektivwechsel einleiten und zu einer Quelle der Handlungsfähigkeit werden und Veränderung inspirieren. Wie mit Blick auf die *Imagepflege* (vgl. Goffman 1975) und der *Korrekturaufforderung* in den Analysen gezeigt wurde, kann Ironie auch eine *Reparaturfunktion* haben. Den Gedanken, dass diese für die Beteiligten durchaus nützlich sein kann und mitunter sogar nötig um Beschädigungen zu vermeiden, scheint mir daher für eine pädagogische Professionalität anschlussfähig. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen und Herausforderungen ist es an dieser Stelle sinnvoll, auf die verbindenden Effekte des Ironisierens zu verweisen. Gerade weil in pädagogischen und familiären Beziehungen der Kontakt mit dem Gegenüber nicht einfach aufzukündigen ist, sehe ich in Ironie einen Modus – zumindest situativ – den Differenzen zum Trotz oder den Differenzen zu trotzen und die Verbindung miteinander halten zu können. *Zwischen-Reden* können dann eine nötige, wenn nicht notwendige, Strategie sein,

Zwischen-Räume zu öffnen, in denen Begegnung und Kontakt möglich sind und (aus)gehalten werden können und in denen es vielleicht sogar – punktuell – zu freundlichen Veränderungen kommen kann.

(3) *Sensibles und intervenierendes Zwischen-Reden*: Im Rahmen der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen wurde immer wieder auf die Ambivalenz von Ironie verwiesen und entsprechend ist es folgerichtig, einen reflektierten Gebrauch von Ironie zu empfehlen. Gerade weil Ironie ein voraussetzungsreiches Register ist und von dem Risiko des Verletzens und Nicht-Verstehens begleitet ist, ist es wichtig eine Sensibilität für die konkreten Adressat*innen sowie für die Verwobenheit von Ironie und Differenzordnungen zu entwickeln. Wie in den Analysen für den Fall von sexistischen und klassistischen Adressierungen gezeigt wurde, kann Ironie durchaus diskriminierend verfahren und in der Reproduktion von Differenzordnungen münden. Gerade in solchen Fällen ist nach *intervenierenden ironischen Formaten* gefragt, die eben solche Adressierungen problematisieren, umdeuten, verschieben und letztlich für ein freundlicheres und gerechteres Miteinander eintreten.

Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda N. (2009): The danger of a single story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/ (letzter Zugriff am 24.02.2024).
- Adichie, Chimamanda N. (2012): We should all be feminists. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists (letzter Zugriff am 24.02.2024).
- Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Alleman, Beda (1956): Ironie und Dichtung. Pfullingen: Neske.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Stefan Hirschauer/Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 18.
- Arendt, Hannah (1958/2012): Die Krise in der Erziehung. In: dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255–276.
- Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aßmann, Alex (2011): Die Ironisierung. Das Gegenmodell zur Instruktion und ihr pädagogischer Sinn. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 181–199.
- Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.) (2011): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim und München: Juventa.
- Athanasiadou, Angeliki/Colston, Herbert L. (Hrsg.) (2017): *Irony in language use and communication*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Athanasiadou, Angeliki/Colston, Herbert L. (Hrsg.) (2021): *The Diversity of Irony*. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Attardo, Salvatore (2000): Irony as Relevant Inappropriateness. In: *Journal of Pragmatics*, 32 (6), S. 793–826.
- Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Austin, John L. (1968/2019): Performative und konstatierende Äußerung. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 252–262.
- Avanessian, Armen (2010): *Phänomenologie ironischen Geistes. Ethik, Poetik und Politik der Moderne*. München: Fink.
- Baacke, Dieter (1985): Bewegungen beweglich machen. Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In: Dieter Baacke/Andrea Frank/Jürgen Frese/Friedhelm Nonne (Hrsg.), *Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa, S. 190–214.
- Baader, Meike Sophia (2022): Empowerment. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 228–235.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2020): Pädagogik. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 463–474.

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 35–87.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2012) (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barthes, Roland (2007): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory (1955/2007): *A theory of play and fantasy*. In: Henry Bial (Hrsg.): *The performance studies reader*. London und New York: Routledge, S. 140–150.
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benjamin, Jessica (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel u. a.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Benner, Dietrich (1994): *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8., überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Berg, Wolfgang (1978): *Uneigentliches Sprechen. Zur Pragmatik und Semantik von Metapher, Metonymie, Ironie, Litotes und rhetorischer Frage*. Tübingen: Narr.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, Jörg R. (1987): *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin und New York: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg R. (2001): *Das Konzept der Konversationsanalyse*. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 919–927.
- Bergmann, Jörg R. (2010): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Ludger Hoffman (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 258–274.
- Blumenberg, Hans (2007): *Theorie der Unbegrifflichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (2008): *Einleitung zu Paradigmen zu einer Metaphorologie*. In: Uwe Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 200–205.
- Boll-Klatt, Annegret/Kohrs, Mathias (2014): *Praxis der psychodynamischen Psychotherapie. Grundlagen, Modelle, Konzepte*. Stuttgart: Schattauer.
- Bosančić, Saša (2019): *Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse*. In: Steffen Amling/Alexander Geimer/Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–64.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur*. In: ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2008): *Peer-Interaktion und Peer-Kultur*. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg (2010): *Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung*. In: Friederike Heinzel/Werner Thole/Peter Cloos/Stefan Königter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–215.
- Breidenstein, Georg (2011): *Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen*. In: Katrin U. Zaborowski/Michael Meier/Georg Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–366.

- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen u. a.: Budrich.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarb. Auflage. München: UVK Verlag.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: *Die deutsche Schule*, 94 (3), S. 318–329.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2011): Gespielter Ernst: Schulische Interaktion zwischen Hohn, Spott und Scham. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 123–142.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Christiane Thompson/Kerstin Jergus/Georg Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bublitz, Hannelore (2020a): Subjekt. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 340–342.
- Bublitz, Hannelore (2020b): Macht. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich J. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 316–319.
- Budde, Jürgen (2015): Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: Karin Bräu/Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen u. a.: Budrich, S. 95–108.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Bünger, Carsten (2013): *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard/Schweikle, Günther/Schweikle, Irmgard (Hrsg.) (2007): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler.
- Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2008): *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. aktual. und erw. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2008): Subjekt. In: Stefan Gosepath/Wilfried Hinsch/Beate Rössler (Hrsg.), *Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1301–1307.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Kriegeres. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Butler, Judith (2011): Jemandem gerecht werden. Geschlechtsangleichung und Allegorien der Transsexualität. In: dies., *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–122.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen u. a.: Budrich, S. 181–187.
- Butler, Judith (2015): *Notes toward a Perormative Theory of Assembly*. Cambridge; London: Harvard University Press.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarb. und erw. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Oghalai, Bahar (2023): *Freund*innenschaft. Dreiklang einer politischen Praxis*. Münster: Unrast.
- Cicero, Marcus Tullius (1976): *De oratore / Über den Redner*. Lateinisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam.

- Clark, Herbert H./Brennan, Susan (1991): Grounding in communication. In: Lauren B. Resnick/John M. Levine/Stephanie D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, S. 127–149.
- Clark, Herbert H./Gerrig, Richard J. (1984): On the Pretense Theory of Irony. In: *Journal of Experimental Psychology*, 113 (1), S. 121–126.
- Clifford, James/Marcus, George E. (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California press.
- Cloos, Peter/Königeter, Stefan (2007): Alltagskommunikation als professionelles Handeln. Pädagogische Modulationen in der Kinder- und Jugendarbeit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (2), S. 187–199.
- Colebrook, Claire (2004): *Irony*. London und New York: Routledge.
- Colston, Herbert L. (2017): Irony performance and perception. What underlies verbal, situational and other ironies? In: Angeliki Athanasiadou/Herbert L. Colston (Hrsg.) (2017), *Irony in language use and communication*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 19–42.
- Colston, Herbert L./Gibbs, Raymond W. (2007): A brief history of irony. In: dies., *Irony in language and thought. A cognitive science reader*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 3–21.
- Critchley, Simon (2002): *On humour*. London und New York: Routledge.
- Deleuze, Gilles (1993): *Logik des Sinns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (2007): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derrida, Jacques (2004a): *Signatur Ereignis Kontext*. In: Peter Engelmann (Hrsg.), *Die différance. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam, S. 68–109.
- Derrida, Jacques (2004b): *Die différance*. In: Peter Engelmann (Hrsg.), *Die différance. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam, S. 110–149.
- Despoix, Philippe/Fetscher, Justus (2010): *Ironisch/Ironie*. In: Martin Fontius/Karlheinz Barck/Dieter Schlenstedt/Burkhard Steinwachs/Friedrich Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Studienausgabe*. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 196–244.
- Dhawan, Nikita (2010): Spivak – Subalternes Schweigen und die Politik der Repräsentation. In: Hannes Kuch/Steffen K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler*. Weilerswist: Velbrück, S. 370–386.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o. J.): Adressierung. <https://www.dwds.de/wb/Adressierung> (letzter Zugriff am 24.02.2024).
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2018): *Deutsch in allen Fächern*. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–245.
- Drühl, Sven (1998): Sokratische Ironie. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 22, S. 14–24.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engel, Juliane/Muñoz, Cristina Diz (2022): *Theorie und Empirie einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. Zu ungleichen Anerkennungsverhältnissen in Schule und Unterricht*. In: Saša Bosančić/Folke Brodersen/Lisa Pfahl/Lena Schürmann/Tina Spies/Boris Traue (Hrsg.), *Positioning the Subject*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–168.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2020): *Der Platz*. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Etzkorn, Nadine/Mecheril, Paul (2023): *Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik*. In: Yalız Akbaba/Alisha Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 125–151.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1982): Subjekt und Macht. In: Michel Foucault/Daniel Defert/François Ewald (Hrsg.), *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240–263.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1905/1991): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1917/2000): Trauer und Melancholie. In: ders., Studienausgabe. Psychologie des Unbewußten, Band 3. Frankfurt am Main: Fischer, S. 193–212.
- Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, Thomas (2012): Zugehörigkeit und Differenz in der Schule. Strukturprobleme schulischer Interaktionen im „Interkulturellen Unterricht“ und ihre sozialräumliche Bedeutung. In: *Tertium Comparationis*, 18 (1), S. 41–56.
- Geipel, Karen (2022): Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlicher Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjekte als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hrsg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Budrich, S. 36–54.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), S. 288–311.
- Gibbs, Raymond W./Samermit, Patrawat (2017): How Does Irony Arise in Experience? In: Angeliki Athanasiadou/Herbert L. Colston (Hrsg.), *Figurative Thought and Language*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 43–60.
- Goffman, Erving (1972): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1975): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica*, 25 (1–2), S. 1–30.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München; Zürich: Piper.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In: Jörg Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2015): Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie. In: Malte Brinkmann/Kristin Westphal (Hrsg.), *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 87–110.
- Grice, H. Paul (1979): Logik und Konversation. In: Georg Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Ironie und Ironie in der Pädagogik. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 105–122.
- Guttandin, Friedhelm (1980): Subjekt. In: Roland Asanger/Gerd Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 493–500.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: ders., *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, S. 137–179.

- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Hartmann, Jutta (2014): Geschlechtliche und sexuelle Diversität im Kontext Schule. Reflexionen über subjektive Performanzen und pädagogische Relevanzen. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hrsg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Budrich, S. 97–115.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven Sager (Hrsg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Hartung, Martin (2006): Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Helga Kotthoff (Hrsg.), Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 109–144.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Werke 13. Vorlesungen über die Ästhetik I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinemann, Alisha M. B. (2022): Humor als Form der (Rassismus-)Kritik. In: David Füllekruss/Veronika Kourabas/Daniel Krenz-Dewe/Radhika Natarajan/Vanessa Ohm/Matthias Rangger/Katharina Schitow/Saphira Shure/Noelia Streicher (Hrsg.), Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 109–124.
- Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (2019): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft – Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.), Pädagogik sprechen. Stuttgart: Metzler, S. 1–9.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hrsg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Prieue/Fritz-Ulrich Kolbe/Johannes Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – Zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.), Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 65–83.
- Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hrsg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten (2020): Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung. Bielefeld: transcript.
- Hilbrich, Ole (2023): Erziehen und Streiten. Erziehung und ihre Theorie unter der Bedingung der Demokratie. Paderborn: Brill | mentis.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von „outsiderness“. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen u. a.: Budrich.
- Hoppe, Marie/Rose, Nadine (2022): Marginalisierte Souveränisierung. Erkundungen rund um das Verhältnis von Post- und Prä-Souveränität. In: David Füllekruss/Veronika Kourabas/Daniel Krenz-Dewe/Radhika Natarajan/Vanessa Ohm/Matthias Rangger/Katharina Schitow/Saphira Shure/Noelia Streicher (Hrsg.), Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 205–222.
- Horster, Detlef (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hostetler, Karl D. (2018): Teacher as Tragic Ironist. In: *Educational Theory*, 68 (2), S. 197–212.
- Huizinga, Johan (1956/2015): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 24. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hutcheon, Linda (1994): Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony. London und New York: Routledge.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *Die deutsche Schule*, 110 (4), S. 312–325.

- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Illouz, Eva (2012): Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung. Berlin: Suhrkamp.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): *Doing Gender Discourse*. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahraus, Oliver (2002): Zeichen-Verschiebungen: Vom Brief zum Urteil, von Georg zum Freund. Kafkas „Das Urteil“ aus poststrukturalistischer/dekonstruktivistischer Sicht. In: Oliver Jahraus/Stefan Neuhaus (Hrsg.), *Kafkas „Urteil“ und die Literaturtheorie*. Zehn Modellanalysen. Stuttgart: Reclam, S. 241–262.
- Jakobson, Roman (1960/2019): Linguistik und Poetik. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin; Boston: de Gruyter, 170–191.
- Jankélévitch, Vladimir (2012): *Die Ironie*. Berlin: Suhrkamp.
- Janssen, Angela (2018): Verletzbar Subjekte. Grundagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen u. a.: Budrich.
- Japp, Uwe (1983): *Theorie der Ironie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Jefferson, Gail (1979): A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In: George Psathas (Hrsg.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York und London: Irvington, 79–96.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung: Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 329–349.
- Jergus, Kerstin (2020): Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst: Subjektivierungstheoretische Perspektiven. In: Ulrike Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–121.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 25 (2), S. 106–124.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), S. 429–446.
- Kant, Immanuel (1803/1964): Über Pädagogik. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.), *Werkausgabe*, Band 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kienzle, Siegfried/Nedden, Otto C. A. (Hrsg.) (1996): *Reclams Schauspielführer*. 20. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Kierkegaard, Søren (1976) [1841]: Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kierkegaard, Søren (1976/2005): *Die Krankheit zum Tode* [1849]. *Furcht und Zittern* [1843]. *Die Wiederholung* [1843]. *Der Begriff der Angst* [1844]. München: dtv.
- Kimmerle, Heinz (2008): Jacques Derrida zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Kirchner, Roderich (2019): 20 Regeln für die Produktion einer Rede. In: Michael Erler/Christian Toranau (Hrsg.), *Handbuch Antike Rhetorik*. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 539–556.
- Klein, Dorothea (2006): *Mittelalter: Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenz-erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen u. a.: Budrich.
- Kleiner, Bettina (2016): Komplizierte Verhältnisse. Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8 (3), S. 12–28.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Budrich.
- Kluge, Friedrich (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25., durchgesehene und erw. Auflage. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Knoblauch, Hubert/Leuenberger, Christine/Schnettler, Bernt (2005): Erving Goffmans Rede-Weisen. In: Erving Goffman, *Rede-Weisen*. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 9–33.

- Knoblauch, Hubert/Tuma, René (2017): Videoanalyse. In: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 409–422.
- Knox, Dilwyn (1989): *Ironia. Medieval and Renaissance ideas on irony*. Leiden u. a.: Brill.
- Knox, Norman (1973): Die Bedeutung von „Ironie“. Einführung und Zusammenfassung. In: Hans-Egon Hass/Gustav-Adolf Mohrlöder (Hrsg.), *Ironie als literarisches Phänomen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 21–30.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Ironie als Bildungsmoment. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 49–65.
- Koschorke, Albrecht (2012): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kotthoff, Helga (2003): Witz komm raus! Komik und Humor bei Kindern – ein Überblick. In: *Tele-vizion*, 16 (1), S. 4–11.
- Kotthoff, Helga (2005): Wie erwerben Kinder Ironie und was leistet diese in unserer Kommunikationskultur? In: Christa M. Heilmann/Edith Slembek (Hrsg.), *Kommunikationskulturen, intra- und interkulturell. Festschrift für Edith Slembek*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 69–78.
- Kotthoff, Helga (2006): *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kotthoff, Helga/Jashari, Shpresa/Klingenberg, Darja (2013): *Komik (in) der Migrationsgesellschaft*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Alfred Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 41–65.
- Kreuz, Roger J./Glucksberg, Sam (1989): How to Be Sarcastic: The Echoic Reminder Theory of Verbal Irony. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 118 (4), S. 374–386.
- Krohn, Dieter/Loska, Rainer (Hrsg.) (2000): *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*. Frankfurt am Main: dipa.
- Krüger, Jens Oliver (2011a): *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Krüger, Jens Oliver (2011b): Eindeutig zweideutig? Zur (Un-)Leserlichkeit einer Unterrichtssituation in Verbindung mit den Überlegungen Paul de Mans. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 85–104.
- Kuch, Hannes (2010): Austin – Performative Kraft und Sprachliche Gewalt. In: Hannes Kuch/Steffen K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler*. Weilerswist: Velbrück, S. 219–240.
- Kuch, Hannes/Herrmann, Steffen K. (Hrsg.): *Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Plato bis Butler*. Weilerswist: Velbrück.
- Kuhlmann, Nele (2023a): ‚Verantwortung‘ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele (2023b): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne S. (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-) Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 193–238.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2019): Verantwortung und Kindheit. In: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: Metzler, S. 236–243.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), S. 234–235.

- Kuhlmann, Nele/Sotzek Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Steffen Amling/Alexander Geimer/Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–142.
- Kumon-Nakamura, Sachi (1993): What makes an Utterance Irony. The Allusional Pretense Theory of Verbal Irony. Ann Arbor: UMI.
- Künstler, Phries Sophie (2022): Prekäre Subjektivierung. ‚Kämpfe ums Möglichwerden‘ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2011): *Leben in Metaphern*. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje/Richter, Sophia (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. In: Susann Fegter/Fabian Kessler/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–229.
- Lapp, Edgar (1992): *Linguistik der Ironie*. Tübingen: Narr.
- Lill, Anne/Kuhlmann, Nele (2023): Vom Neuanfangen und Reisen. Adressierungsanalytische Interpretation einer Willkommensrede. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 179–192.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–128.
- Lüders, Manfred (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Wolfgang Meseth/Matthias Prose/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–188.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–41.
- Macioszek, Frede/Knop, Julian (Hrsg.) (2022): *Klassenfahrt. 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden*. Münster: edition assemblage.
- de Man, Paul (1996): The Concept of Irony. In: Andrzej Warminski/de Man, Paul (Hrsg.), *Aesthetic Ideology*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, S. 163–184.
- Maschke, Lara (2015): *Am Dienstag darf man nie auf's Klo!? oder: Ironie im Unterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Jan Masschelein/Michael Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin/Leuven: Academia Verlag/Leuven University Press, S. 163–186.
- Mauss, Marcel (1990): *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2011): Ironie: Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 25–47.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. In: Norbert Ricken/Nicola Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Christiane Thompson/Kerstin Jergus/Georg Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 130–152.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–89.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.

- Meer, Dorothee (2019): „Der Prüfer ist immer noch nicht der König“: Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In: Tanya Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur*, Bd. 69. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–199.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard: University Press.
- Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl Heinz/Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (2015): *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3. überarb. und aktual. Auflage. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Katrin U. Zaborowski/Michael Meier/Georg Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–161.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Meißner, Hanna (2014): Subjekt. In: *Gender Glossar*. <https://www.gender-glossar.de/post/subjekt> (letzter Zugriff am 24.02.2024).
- Menke, Christoph (2018): *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel*. Berlin: Suhrkamp.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. In: *Sozialer Sinn*, 13 (1), S. 79–99.
- Merl, Thorsten (2019): Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1991): Das „Ich als die Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67 (4), S. 390–400.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–98.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 161–175.
- Meyer-Drawe, Käte (2011): Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Band 1, Sonderausgabe. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 304–315.
- Mignolo, Walter D. (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien; Berlin: Turia + Kant.
- Moldenhauer, Anna/Kuhlmann, Nele (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: Anna Moldenhauer/Barbara Asbrand/Merle Hummrich/Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 245–266.
- Mollenhauer, Klaus (1973): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Murray Whyte Visual Arts Critic (2014): ‚Of Africa‘ at the ROM aims to repair old wounds. In: *Toronto Star*. https://www.thestar.com/entertainment/visual-arts/of-africa-at-the-rom-aims-to-repair-old-wounds/article_1cc2b9c7-1f51-5860-947c-0638ca7fd868.html (letzter Zugriff am 24.02.2024).
- Neuß, Norbert (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. In: *Television*, 16 (1), S. 12–17.
- Nietzsche, Friedrich (2015) [1873]: *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. Stuttgart: Reclam.
- Nohl, Herman (1953/2002): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Nünning, Ansgar (2008): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 4., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Oesterreich, Peter L. (1994): Ironie. In: Helmut Schanze (Hrsg.), *Romantik-Handbuch*. Stuttgart: Kröner, S. 351–365.

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Johannes Angermüller/Silke van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernamentalforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main u. a.: Campus, S. 155–182.
- Otzen, Anne S. (i. E.): (Ver)sorgen und (Ver)schweigen. Facetten von Schuldig-Werden in *Mittagsstunde* von Dörte Hansen. In: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hrsg.), *Schuldig werden. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Bielefeld: transcript.
- Otzen, Anne S. (2023a): Verbinden, Verbünden, Verwandeln. Zur sozialen Funktionalität von Ironie. In: Nele Kuhlmann/Nadine Rose/Ole Hilbrich/Johannes Bellmann/Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–237.
- Otzen, Anne S. (2023b): Zwischen-Reden. Adressierungsanalytische Überlegungen zu Ironie im Unterricht. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 287–318.
- Otzen, Anne/Hilbrich, Ole (2019): „The Danger of a Single Story“ – Ästhetisch-pädagogische Zugänge zur menschlichen Pluralität in Anlehnung an Chimamanda Ngozi Adichie und Hannah Arendt. In: Clemens Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 317–336.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: Diana Fischer/Kerstin Jergus/Kirsten Puhr/Daniel Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen (Wittenberger Gespräche VII)*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 102–121.
- Otzen, Anne S./Rose, Nadine (2022): Adressierung. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 15–21.
- Otzen, Anne S./Kuhlmann, Nele (2023): Die Ambivalenz des Lobens. S. Skizzen zu einer Praktik. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 239–252.
- Paetow, Björn-Peter (2004): Nicht-Identität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen. Eine interkulturelle Studie zum (Mahayana-)Buddhismus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Bielefeld: Univ. Diss.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Piirainen-Marsh, Arja (2011): Irony and the Moral Order of Secondary School Classrooms. In: *Linguistics and Education*, 22 (4), S. 364–382.
- Pikulik, Lothar (2000): Ironie. In: ders., *Frühromantik. Epoche – Werke – Wirkung*. München: Beck, S. 66–78.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92 (1), S. 170–194.
- Platon (2008): *Sämtliche Werke. Band 2. Lysis, Symposium, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros* / übers. von Friedrich Schleiermacher. 32. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pongratz, Ludwig A. (1990/2010): Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: ders., *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: tuptints, 140–158. http://tuptints.ulb.tu-darmstadt.de/2439/1/Ludwig_Pongratz_-_Sammlung.pdf (letzter Zugriff am 18.02.2024).
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–259.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 41, S. 63–74.

- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich.
- Preukschat, Oliver (2007): Der Akt des Ironisierens und die Form seiner Beschreibung. Zur Überprüfung und Integration linguistischer und philosophischer Ironietheorien. Auf der Basis von allgemeinen Adäquatheitskriterien der Beschreibung von (Sprech)Handlungen. Tönning u. a.: Der Andere Verlag.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2 (3), S. 6–19.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), S. 668–690.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–346.
- Rauschenberg, Anna (2021): Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg. Adressierungsanalytische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2021): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reese-Schäfer, Walter (2013): Richard Rorty zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: Heike de Boer/Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–169.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u. a.: Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hrsg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg: Universitätsverlag, S. 118–130.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), S. 775–789.
- Renn, Joachim (2016): *Selbstentfaltung – Das Formen der Person und die Ausdifferenzierung des Subjekts*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert (1999a): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, Norbert (1999b): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), S. 208–237.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ricken, Norbert (2007) (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hrsg.), Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Astrid Kaiser/Peter Wachtel/Birgit Werner/Ditmar Schmetz (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, hrsg. von Wolfgang Jantzen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–42.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hrsg.), Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hrsg.), Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), Schulkultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), Leistung als Paradigma. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Ricken, Norbert (2020): Was heißt ‚das Subjekt‘ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In: Frauke Heß/Lars Oberhaus/Christian Rolle (Hrsg.), Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, S. 19–36.
- Ricken, Norbert/Otzen, Anne S. (2023): Logiken des Prüfens. Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 253–286.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), S. 193–235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne S./Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Röhr, Henning (2023): Anerkennung im pädagogischen Diskurs. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 112–147.
- Rorty, Richard (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hrsg.), Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rose, Nadine (2023): „Schön‘ guten Morgen!“ und „Wir seh’n uns morgen“. Adressierungsanalytische Perspektiven auf das Begrüßen und Verabschieden im Unterricht. In: Norbert Ricken/Nadine Rose/Anne S. Otzen/Nele Kuhlmann, Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 157–178.

- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 191–210.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): „Schön‘ guten Morgen!“ – Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht. In: Edith Glaser/Hans-Christoph Koller/Werner Thole/Salome Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Budrich, S. 78–87.
- Rössler, Beate (2019): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (2012): Rezension zu Bühler, Patrick (2012): *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn [u. a.]: Schöningh. In: H-Soz-Kult. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-17218> (letzter Zugriff am 18.02.2024).
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 15–27.
- Sachse, Steffi/Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke/Lautenschläger, Tamara (Hrsg.) (2020): *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin: Springer.
- Sacks, Harvey (1974): An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In: Joel Sherzer/Richard Bauman (Hrsg.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 337–353.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Samermit, Patrawat/Samermit, Apinan (2020): Thai irony as an indirect relational tool to save face in social interactions. In: Angeliki Athanasiadou/Herbert L. Colston (Hrsg.), *The Diversity of Irony*. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 133–161.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – Zwischen Illusion und Zumutung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72 (1), S. 175–189.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: ders. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2019): Social Change in a Material World: A Précis. In: Susann Schäfer/Jonathan Everts (Hrsg.), *Handbuch Praktiken und Raum*. Bielefeld: transcript, S. 77–92.
- Scheffel, Michael (2011): Erzählen als Produkt der kulturellen Evolution. In: Matias Martínez (Hrsg.), *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 74–79.
- Scheffel, Michael (2013): Im Dickicht von Kultur und Narration. Albrecht Koschorke versucht Kulturtheorie und Erzählforschung zu vereinen [Rezension zu: Koschorke, Albrecht (2012): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt am Main: Fischer]. In: *DIEGESIS, Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*, 2 (1), S. 160–166.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Opening. In: *American Anthropologist*, 70 (6), S. 1075–1095.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose text? Whose context? In: *Discourse & Society*, 8 (2), S. 165–187.
- Schegloff, Emanuel A. (1998): Reply to Wetherell. In: *Discourse & Society*, 9 (3), 413–416.
- Scheuerl, Hans (1979): *Das Spiel*. 9. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schlegel, Friedrich (1967): *Charakteristiken und Kritiken I (1796–1801)*, Bd. 2. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Schluß, Henning (2011): Ironie als Bildungsziel? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), S. 37–54.
- Schnoor, Oliver (2016): Adressierung als Pädagogisierung. In: Friederike Schmidt/Marc Schulz/Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–149.

- Schroer, Markus (2008): Raum. Das Ordnen der Dinge. In: Stephan Moebius/Andreas Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141–157.
- Schulz, Marc (2013): Humor und Ironie. In: Ulrich Deinert/Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 471–475.
- Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1982): *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1974/2019): Was ist ein Sprechakt? In: Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 4. aktual. und erw. Auflage. Berlin und New York: de Gruyter, S. 263–282.
- Selting Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Shove, Elizabeth/Pantzar, Mika/Watson, Matt (2012): *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Los Angeles: SAGE.
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1981): Irony and the Use-Mention Distinction. In: Peter Cole (Hrsg.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, S. 295–318.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (2), Art. 36.
- Spivak, Gayatri C. (2011): Can the Subaltern Speak? In: dies., *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl*. Wien: Turia + Kant, S. 17–118.
- Spörl, Uwe (2006): *Basislexikon Literaturwissenschaft*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Stalnaker, Robert (2002): Common Ground. In: *Linguistics and Philosophy*, 25 (5/6), S. 701–721.
- Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–274.
- Sternfeld, Nora (2019): entsprechen, versprechen, widersprechen. Was haben wir uns beim Lernen zu sagen? In: Alisha M. B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen*. Stuttgart: Metzler, S. 35–45.
- Strauß, Svenja (2024): *Unterricht als Bewertungsregime. Eine adressierungsanalytische Untersuchung von Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe I*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1963): *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. 11., korrigierte Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Terstegen, Saskia (2023): *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools*. Wiesbaden: Springer VS.
- Theophrast (1972): *Charaktere*. Leipzig: Insel.
- Thompson, Christiane (2011): Zeigen und Sprechen: Ironie der Unbestimmtheit in der Erziehung. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 67–84.
- Treml, Alfred K. (1991): Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Jürgen Oelkers/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 347–360.
- Treml, Alfred K. (1994): Über die Unwissenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (4), S. 529–537.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2012): *Videographie. Einführung in die Video-Analyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulmcke, Adrian Wolfgang (2014): „Die Elektronen sind eigentlich wie ihr“. Ironie als Modus des Umgangs mit antinomischen Spannungen im Lehrberuf. In: Tobias Leonhard/Christine Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen. Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung*. Bielefeld: transcript, S. 55–72.

- Verheyen, Nina (2018): Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–189.
- Vesper, Daniela Octavia (1997): Ironieverstehen bei Kindern. Untersuchung zur Bedeutung von situativem Kontext, Mimik und Intonation. Tübingen: Univ. Diss.
- Villa, Paula-Irene (2010): Butler – Subjektivierung und sprachliche Gewalt. In: Hannes Kuch/Stefen K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt*. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück, S. 408–427.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. 2., aktual. Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), S. 49–66.
- Waldenfelds, Bernhard (1980): Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Watzlawick, Paul (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: Piper.
- Weinrich, Harald (1974): Linguistik der Lüge. München: Beck.
- Weinrich, Harald (1976): Ironie. In: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 577–582.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld: transcript.
- Wernet, Andreas (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierung unterrichtlicher Interaktion. In: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik*. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim und München: Juventa, S. 163–179.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–256.
- Wetherell, Margaret (1998): Positioning and interpretative repertoires. *Conversation analysis and post-structuralism in dialogue*. In: *Discourse & Society*, 9 (3), 387–412.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.), *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 85–120.
- Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt: Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.), *Spiel*. Paderborn: Schöningh, S. 157–183.
- Wolter, Jan (2016): Disziplin(ierungs)praktiken in der Grundschule. In: Ulrike Graff/Katja Kolodzig/Nikolas Johann (Hrsg.), *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht*. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Wrana, Daniel (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Christiane Thompson/Georg Breidenstein/Kerstin Jergus (Hrsg.), *Interferenzen*. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 175–198.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 121–144.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern des Diskurses. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Art. 20.
- Youde, Deborah (2004): Wounds and Reinscriptions: Schools, Sexualities and Performative Subjects. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (4), S. 477–493.
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dank

Zuerst möchte ich den Lehrpersonen und Schüler*innen danken, deren Unterricht ich beobachten durfte und deren Ironie der Impuls für mich war, diese ins Zentrum der vorliegenden Dissertation zu stellen.

Norbert Ricken und Nadine Rose danke ich herzlich für ein wertschätzendes und unkompliziertes Betreuungsverhältnis. Die im Rahmen von *aspect* geführten Diskussionen und entstandenen Arbeiten haben mir geholfen, die hier ausgearbeiteten Gedanken zu artikulieren und zu schärfen. Norbert Ricken danke ich für grundlegende Perspektiven auf Erziehung(swissenschaft), zwei gute Jahre in Bochum und bereichernde Gespräche. Für ihre Ansprechbarkeit zwischendurch sowie für wertvolle und strukturierende Tipps danke ich Nadine Rose, die mir manche Unsicherheit nahm und sich für gute Arbeitsbedingungen an der Universität Bremen einsetzt. Britta Hoffarth und Joachim Scholz möchte ich für ihre Bereitschaft danken, sich als weitere Prüfer*innen zur Verfügung zu stellen.

Ole Hilbrich und Nele Kuhlmann haben diesen Prozess kollegial und freund*innenschaftlich begleitet und ich danke ihnen herzlich für gemeinsame Schreibprozesse und ihre stete Ansprechbarkeit. Marie Hoppe und Svenja Strauß danke ich ebenfalls für den regelmäßigen Austausch sowie für viele produktive Anregungen. Carolin Bebek, Rebekka Bonacker, Kristin Flugel, Lydia Heidrich, Bettina Kleiner, Fiona Kneer, Lennart Kohring, Lukas Otterspeer, Cosima Quirl, Myrthe Reinsberg, Henning Röhr, Saman Sarabi, Dominik Schütte, Benjamin Weber, Friederike Weiß gen. Quäling, Jan Wolter und allen Kolleg*innen, die in den Colloquien in Bochum und Bremen, in der *Adressierungsanalytischen Forschungswerkstatt* und im Rahmen des Netzwerks *Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung* mit mir über Ironie diskutiert haben, danke ich an dieser Stelle ganz herzlich!

Rebekka Bonacker, Ole Hilbrich, Marie Hoppe, Fiona Kneer, Birte Krüger, Paweł Mehring, Caroline Otzen, Martina Schellbach, Joachim Schroeder und Svenja Strauß haben Teile dieser Arbeit gelesen. Für ihre kritischen und hilfreichen Anmerkungen, die mich dazu veranlasst haben Interpretationen, Argumente und Formulierungen zu überdenken und zu pointieren, danke ich ihnen herzlich. Ein riesengroßes Dankeschön geht an Rieke von Bestenbostel, die diese Arbeit aufmerksam gelesen hat und mir geholfen hat Fehler zu finden und den Überblick nicht zu verlieren.

Meiner ganzen Familie, meinen Freund*innen und Nachbar*innen danke ich für Unterstützung, Pausen und dafür, dass wir die Ironie des Alltags miteinander teilen und bearbeiten. Ohne Martina Schellbach, Caroline Otzen und Wencke Worm hätte ich diese Arbeit wahrscheinlich nicht so geschrieben wie ich sie geschrieben habe – tausend Dank dafür! Nicht genug danken kann ich

meinen Kindern Mascha und Rahel Otzen, die gerade in den letzten Monaten geduldig mit mir mitgefiebert haben und täglich für Freude und Zerstreuung sorgen. Paweł Mehring hat von Anfang an mit kritischen und klugen Gedanken diese Arbeit begleitet und mir Zwischen-Räume zum Schreiben ermöglicht. Dafür sowie für seine humorvolle Ironie, die unseren Alltag würzt und uns verbindet, danke ich ihm von ganzem Herzen.