pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ehrenberg, Katrin

Schüler:innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit durch Schüler:innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 515 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, 2024)

Quellenangabe/ Reference:
Ehrenberg, Katrin: Schüler:innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit durch Schüler:innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 515 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356360 - DOI: 10.25656/01:35636

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356360
https://doi.org/10.25656/01:35636

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung



Katrin Ehrenberg

Schüler:innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen

Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit durch Schüler:innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken

forschung klinkhardt

Ehrenberg

Schüler:innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von Julia Gasterstädt, Alicia Hanf, Andreas
Köpfer, Christian Lindmeier und Saskia Schuppener.

Katrin Ehrenberg

Schüler:innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen

Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit durch Schüler:innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

Für meine Eltern.
Danke für eure großartige Unterstützung, ohne die dieses Projekt nie fertig geworden wäre!

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Schüler*innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit durch Schüler*innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken" von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation angenommen.

Gutachter:innen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Andreas Köpfer.

Tag der Disputation: 19.12.2024

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Abdul Rauf, iStockfoto.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International.
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

ISBN 978-3-7815-6238-7 digital doi.org/10.35468/6238

ISBN 978-3-7815-2776-8 print

Inhalt

1 Einleitung 9

Teil I: Theoretische und empirische Rahmung des Forschungsgegenstandes

2 Schulassistenz als Forschungskontext 15
2.1 Begriffsbestimmung, rechtliche Grundlagen und Überblick über das Forschungsfeld 16
2.2 Position und Rolle der Schulassistenz 19
2.3 Bedeutung für die (soziale) Partizipation und Peerbeziehungen der Schüler*innen 26
2.4 Bedeutung für die Agency der Schüler*innen 30

3 Subjektivierungstheoretische Bezüge 34
3.1 Subjektivierungs- und machttheoretische Grundlagen nach Foucault 35
3.1.1 Diskurs und Wissen 35
3.1.2 Macht 37
3.1.3 Gouvernementalität und Technologien des Selbst 42
3.2 Subjektivierungstheoretische Erweiterungen nach Butler 44
3.2.1 Subjektivierung als performatives Geschehen 45
3.2.2 Anerkennung und Anrufung 48

4 Agency 52
4.1 Begriffliche Klärung 52
4.2 Relationale Perspektive 54
4.3 Poststrukturalistische Perspektive 59
4.3.1 Agency als diskursive Positionierung 59
4.3.2 Agency als Handlungsmacht des Subjekts 63
4.4 Zusammenführung der Perspektiven: Agency als Mehrebenengeschehen 67

5 Kindheitsforschung als Zugang zum Forschungsfeld 72
5.1 Kinder als soziale Akteur*innen 73
5.2 Generationale Ordnung 77
5.3 Partizipation von Kindern 82
5.4 Agency von Kindern 89
5.5 Peerbeziehungen 99

Teil II: Methodologisch-methodische Positionierung und Forschungsdesign

6 Herleitung der Forschungsfragen 105

7 Methodologische Positionierung: Subjektivierung als Praxis 109
7.1 Praxistheorie 109
7.2 Subjektivierung als Praxis 115
7.3 Folgerungen für das methodische Vorgehen 121

8 Methodisches Vorgehen 126
8.1 Zugang zum Forschungsfeld: Ethnographie als Praxeographie 126
8.1.1 Grundlagen ethnographischer Forschung 127
8.1.2 Methodologisch-methodische Reflexionen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und -kontext sowie die Zielgruppe des Vorhabens 135
8.2 Gruppendiskussionsverfahren 138
8.2.1 Poststrukturalistische Verortung von Gruppendiskussionen 139
8.2.2 Gruppendiskussionen im Kontext der Kindheitsforschung 141
8.3 Forschungsstil der Grounded Theory 145
8.3.1 Grundlagen 146
8.3.2 Methodische Umsetzung und Prozesslogik 148
8.3.3 Kodierverfahren 151
8.4 Adressierungsanalyse 154
8.4.1 Theoretische und methodologische Bezugspunkte 156
8.4.2 Analyseheuristik 159
8.5 Forschungsprozess 162
8.5.1 Forschungskontext und Feldzugang 163
8.5.2 Datenerhebung und -aufbereitung 166
8.5.3 Vorgehen bei der Auswertung 171

Teil III: Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

9 Adressierungsanalytische Rekonstruktion 179
9.1 Reglementierung 181
9.1.1 Feinanalyse 181
9.1.2 Reglementierung der Schüler*innen durch die Schulassistent*innen 206
9.1.3 Peerkulturelle Reglementierung 234
9.1.4 Reglementierung der Erwachsenen durch die Schüler*innen 249
9.2 Sichtbarmachung 262
9.2.1 Feinanalyse 263
9.2.2 Sichtbarmachung durch Bewertung 272
9.2.3 Sichtbarmachung durch Besonderung 297
9.2.4 Sichtbarmachung durch Degradierung und Beschämung 327

9.3 Solidarisierung 348
9.3.1 Feinanalyse 350
9.3.2 Solidarisierung durch Gemeinsamkeitsherstellung 356
9.3.3 Solidarisierung durch Heterotopisierung 363
9.3.4 Solidarisierung durch Hybridisierung 371
9.3.5 Solidarisierung durch peerkulturelle Unterstützung 386

10 Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein – Entwicklung und Diskussion der Kernkategorie 405
10.1 Performative Hervorbringung von Schüler*innenagency durch die rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken 409
10.1.1 Reglementierung 410
10.1.2 Sichtbarmachung 415
10.1.3 Solidarisierung 419
10.2 Dimensionen von Schüler*innenagency 423
10.2.1 Autonomie und Selbstständigkeit 423
10.2.2 Verantwortung 429
10.2.3 Entscheidungs- und Definitionsmacht 433
10.2.4 Widerstand 439
10.3 Bedingungen von Schüler*innenagency 444
10.3.1 Schulassistenz 448
10.3.2 Behinderungserfahrungen der Schüler*innen 460
10.3.3 Peerbeziehungen 474
10.4 Gesamtintegration: Fallübergreifendes Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz 479

11 Fazit und Ausblick 485
11.1 Zusammenfassende Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse 485
11.2 Ausblick 492

Literatur 497

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 515

1 Einleitung

„Ähm also ich würde es lästig finden wenn ganze Zeit jemand mir hinterherläuft ähm weil Leon ist ja auch nicht dumm. er kann auch manche Sachen schon alleine dann muss man ihm nich ganze Zeit hinterhergaukeln als ob und ähm weil das sieht manchmal so aus also ab Leon einen Butler hat der alles für ihn macht" (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)[1].

Das einleitende Zitat wurde von Ella, Schülerin einer jahrgangsübergreifenden Klasse an einer Grundschule mit inklusivem Selbstverständnis, in einer im Kontext dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussion geäußert. In ihrer Äußerung artikuliert die Schülerin ihr Erleben der Unterstützungspraktiken, die ihr Mitschüler Leon durch eine Schulassistenz erfährt.

Die Maßnahme der Schulassistenz als individuelle, personenbezogene Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebener Behinderung erfährt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahr 2009 und der daraus resultierenden Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems eine besondere Popularität. Dies wird nicht zuletzt durch die seitdem exponentiell angestiegenen Zahlen v. a. an Regel-, aber auch an Förderschulen verdeutlicht (vgl. Lübeck & Demmer 2022, 13f.). Dem durch die Ratifizierung der UN-BRK ausgelösten „Reformdruck zur organisatorischen Umsetzung der bildungspolitischen Ansprüche" (Böing & Köpfer 2020, 267; vgl. auch Lindmeier & Lütje-Klose 2019, 590), der sich auf der Ebene der Einzelschulen v. a. in einer erhöhten Anzahl von Schüler*innen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf manifestiert, wird somit mit der Etablierung einer personellen Ressource begegnet, die strukturell nicht im Schulsystem, sondern sozialrechtlich verankert ist. Bedingt durch den Einzelfallbezug von Schulassistenz wird zudem die Tendenz einer Verhandlung von Inklusion auf einer „personengruppenbezogenen Ebene" (Böing & Köpfer 2020, 267), einhergehend mit dem Risiko soziale Differenzen als naturalisierende Merkmale der Schüler*innen zu sehen, aufrechterhalten. Schulassistenz kommt somit auf der Ebene der Einzelschulen eine „Schlüsselfunktion" (Laubner et al. 2022, 7) bei der Bewältigung der Herausforderungen der Implementierung eines inklusiven Bildungssystems zu, mit der zugleich ein exkludierender, differenzreproduzierender Gedanke aufrechterhalten wird.

Schulassistenz etabliert sich dabei zunehmend als ein eigenständiges Forschungsfeld (Arndt et al. 2017), worauf nicht zuletzt die zahlreichen in den vergangenen Jahren erschienen Publikationen hindeuten (vgl. Laubner et al. 2022, 10). Die Forschungslage verweist dabei auf zahlreiche Spannungsfelder, insbesondere in Bezug auf die Qualifikation und Professionalisierung, die Position und Rolle von Schulassistenz sowie Fragen der Kooperation (Lübeck & Demmer 2022). Die sozialen Konsequenzen von Schulassistenz für die Schüler*innen und deren Teilhabe wurden lange als ein Forschungsdesiderat angesehen, welches jedoch mittlerweile durch verschiedene Studien zur Schüler*innenperspektive (z. B. Böing & Köpfer 2020; 2022; Köpfer & Böing 2017; Langenhoff 2022;

1 Die wörtliche Transkription der Schüler*innenäußerung orientiert sich an den Richtlinien des „Talk in Qualitative Research (TIQ)" (Bohnsack 2021, 255f.), die in Kapitel 8.5.2 erläutert werden. Alle im Rahmen dieser Studie genutzten Namen von Schüler*innen wurden anonymisiert.

2024) sowie ethnographische Vorhaben (z. B. Weinbach et al. 2023) adressiert wird. Trotz der wachsenden Zahl entsprechender Studien können die Erfahrungen und Praktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen und ihrer Mitschüler*innen im Schulassistenzdiskurs nach wie vor als unterrepräsentiert angesehen werden. Eine Betrachtung vorliegender Studien zeigt darüber hinaus, dass dort v. a. ältere, adoleszente Schüler*innen im Fokus stehen, die zudem selbst ihre Erfahrungen verbalisieren können. Demgegenüber stellen die Erfahrungen und Praktiken jüngerer Schüler*innen, die qua ihres Alters der Generation der Kinder zuzuordnen sind, ein Forschungsdesiderat dar. Gleiches trifft auf Schüler*innen mit Assistenzerfahrung zu, die ihre Erfahrungen nicht verbal artikulieren können.

Obwohl die Relevanz der Perspektiven und sozialen Akteur*innenschaft von Kindern im Diskurs der Kindheitsforschung bereits Ende der 1980er Jahre herausgestellt wurde und seitdem den Schwerpunkt dieses Forschungsfeldes bildet (Bühler-Niederberger 2020), werden ihre Praktiken und Sichtweisen im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung bis dato nur marginal berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wird ihnen häufig aus einer adultistischen Position heraus die Fähigkeit abgesprochen, sich zu bestimmten Themen eine Meinung bilden zu können (Schröter et al. 2024). Das einleitende Zitat der Schüler*in Ella verdeutlicht jedoch, dass auch Kinder im Grundschulalter bestimmte mit der Position der Schulassistenz konnotierte Spannungsfelder erleben und unter Einfluss kinder- und peerkultureller Deutungsmuster für sich bearbeiten. So verweist ihre Metapher des „Butlers" auf die diffuse Position der Schulassistenz, die die Schülerin primär mit einer Begrenzung der Möglichkeiten zum autonomen Handeln assoziiert, zu dem Leon aus ihrer Sicht, zumindest eingeschränkt, fähig ist („Leon ist ja auch nicht dumm. er kann auch manche Sachen schon alleine"). Die Schulassistenz wird folglich mit einer Berufsgruppe verglichen, die eigentlich mit Luxus und Wohlstand assoziiert werden kann, hier jedoch zur Beschreibung einer als „lästig" erfahrenen Assistenzpraxis herangezogen und umgedeutet wird. Das Handeln der Schulassistenz wird zu einem negativ konnotierten Gegenhorizont zu der kindheits- und schulspezifischen Norm, etwas „alleine" tun zu können. Das Zitat, welches im Zuge der Analyse ausführlicher interpretiert wird (siehe Kapitel 9.2.3), wird an dieser Stelle aus zwei Gründen aufgegriffen: Erstens illustriert es, dass Kinder die Praktiken Erwachsener, z. B. der Schulassistenz, auf ihre eigene Weise bearbeiten und deuten, womit ebenso auf die Relevanz von Kinderperspektiven und -praktiken hingedeutet wird, denen im Rahmen dieser Studie methodisch ein besonderer Stellenwert zukommt. Zweitens verweist das Zitat der Schülerin auf die Bedeutung von Handlungsfähigkeit, mit deren Einschränkung die Schulassistenz assoziiert wird.

Die Handlungsfähigkeit oder Agency wird im Kontext der Kindheitsforschung als wesentlicher Bestandteil des Kindseins identifiziert und entsprechend empirisch fokussiert (z. B. Betz & Eßer 2016). Sie wird dabei meist in Zusammenhang mit den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in intergenerationalen Beziehungen zu Erwachsenen sowie Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) betrachtet (z. B. Papadopoulou & Sidorenko 2022). Partizipation wird dabei nicht nur als ein Einbezogen-Sein von Kindern verstanden, sondern primär in Bezug auf ihre Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung und Möglichkeit zur Realisierung von Agency konzipiert (vgl. James & James 2012, 86). Agency ist dabei nicht als eine internale Fähigkeit zu verstehen, sondern als ein sozial konstruiertes und ausgehandeltes Phänomen, welches nicht nur durch soziale Praktiken, sondern ebenso durch unterschiedliche diskursive und strukturelle bzw. relationale Bedingungen konstituiert wird (vgl. Biesta & Tedder 2007, 137). Der schulische Kontext, der als ein wesent-

licher, zugleich stark durch Leistungsnormen und Verhaltenserwartungen und hierarchische Beziehungsmuster normierter Teil der kindlichen Lebenswelt begriffen wird (vgl. Wyness 2006, 141), erfährt dabei empirisch nach wie vor nur marginal Berücksichtigung. Gleiches trifft auf die Agency von Kindern mit Behinderungs- und/oder Assistenzerfahrung zu. Zwar verweisen die Ergebnisse vorliegender Studie zur Schüler*innenperspektive auf Schulassistenz auf die Bedeutsamkeit von Agency bzw. damit assoziierter Konzepte wie z. B. Autonomie, dabei stehen jedoch, wie oben erwähnt, v. a. adoleszente Schüler*innen im Fokus. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welcher Bedeutung Schulassistenz in Bezug auf die Aushandlung von Agency durch jüngere Schüler*innen zukommt. Darüber hinaus ist von Interesse, ob Erfahrungen älterer Schüler*innen, die auf eine Ambivalenz der Realisierung von Agency durch das bewusste Nutzen und Gestalten der Assistenzpraxis zur Bewältigung schulisch-unterrichtlicher Leistungs- und Verhaltensanforderungen und die zeitgleiche Aufgabe der eigenen Autonomie verweisen (Böing & Köpfer 2020; Langenhoff 2024; Warmuth et al. 2020), auch in Bezug auf die Zielgruppe der Kinder mit Schulassistenzerfahrung rekonstruierbar sind. Weiterhin ist von Interesse, ob Schulassistenz auch die Agency der nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen beeinflusst. Studien zur Mitschüler*innenperspektive, z. B. eine Voruntersuchung zu diesem Vorhaben (Ehrenberg & Lücke 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2022), zeigen, dass Schulassistenz die soziale Interaktionsordnung in der Klasse ko-konstruktiv mit hervorbringt und dabei auch Einfluss auf Peerbeziehungen und die Praktiken der nicht leistungsberechtigten Kinder nehmen kann. Dies wird auch am Beispiel des einleitenden Zitats deutlich: Das Schulassistenzhandeln bewirkt hier, dass Ella sich selbst als befugt und fähig positioniert, über bzw. für den nonverbal kommunizierenden Leon zu sprechen und sein Erleben zu antizipieren, wobei sie sich vor dem Hintergrund kinderkultureller Vorstellungen mit ihm solidarisiert.

Ausgehend von den in Bezug auf beide Forschungsfelder (Schulassistenz und Kindheitsforschung) identifizierten Desideraten nimmt die vorliegende Dissertationsstudie den Zusammenhang von Kindheit, Schule und Schulassistenz in den Blick und fokussiert, wie sich die Agency der Kinder im Kontext von schulischen Assistenzpraktiken gestaltet. Schule wird dabei als ein wesentlicher Bestandteil von Kindheit aufgefasst und als ein institutioneller Kontext, in dem die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und in dem unterschiedliche Beziehungen zu Erwachsenen aber insbesondere auch zu Peers entstehen (Zander et al. 2017). Schulassistenz ist dabei als eine weitere Praxis bzw. soziale Beziehung aufzufassen, die die kindheitsspezifischen Erfahrungen des lebensweltlichen Kontextes Schule beeinflusst. Die Studie verortet sich damit an der Schnittstelle von Schul- und Unterrichtsforschung und Kindheitsforschung und schreibt den Praktiken der Kinder im schulisch-unterrichtlichen Kontext eine besondere Relevanz zu. Kinder in ihrem Subjektstatus als Schüler*innen werden dabei

> „nicht als bloße Empfänger*innen und Adressat*innen schulischer Reformbestrebungen, sondern zugleich als Produzent*innen sozialer Wirklichkeit [erachtet], da sie die formalen Regulierungen, Steuerungen und Anforderungen gemeinsam mit den weiteren Akteur*innen im Bildungsraum Schule verarbeiten, verhandeln und letztlich immanente Regeln und Orientierungen mit produzieren" (Böing & Köpfer 2020, 270).

Im Anschluss an eine solche praxeologische Forschungsperspektive besteht das konkrete Erkenntnisinteresse in der Hervorbringung und Aushandlung der sozialen Wirklichkeit bzw. Handlungsräume durch die Akteur*innen. Der analytische Fokus liegt demnach auf

sozialen Praktiken, in die die Schüler*innen involviert sind oder die, z. B. durch die Schulassistent*innen, an sie gerichtet werden. Es geht somit nicht allein um die Frage nach der Aushandlung von Agency durch die Kinder, sondern darum ebenso um die Bedeutung, die der Schulassistenz diesbezüglich zukommt, d. h. inwiefern Schulassistenz die Aushandlung und Hervorbringung von Agency präfiguriert und formt. Zudem wird ein besonderer Fokus auf Peerbeziehungen bzw. peerkulturelle Praktiken gelegt, da diese eine wesentliche Komponente des Kindseins darstellen und vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsergebnisse zugleich von einer Beeinflussung durch die Schulassistenz ausgegangen werden kann. Ausgehend von dieser Zielsetzung steht die Beantwortung folgender Forschungsfragen im Fokus:

- Wie gestaltet sich die Hervorbringung und Aushandlung von Agency durch Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz?
- Welche Bedeutung haben die Praktiken der Schulassistenz in Bezug auf die Aushandlung und Realisierung der Agency?

Auf der Grundlage der Annahme, dass Kinder nicht autonom agieren, sondern aufgrund des ‚diskursiven Verstrickt-Seins' von Kindheit (Machold 2015) stets an der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse beteiligt sind, soll die Analyse nicht nur die Ebene der Praktiken umfassen, sondern strebt ebenso eine Rekonstruktion der darin reproduzierten diskursiven Normen und Deutungsmuster sowie der übergeordneten strukturellen bzw. relationalen Bedingungen der Aushandlung von Agency an. Folglich wird eine theoretische und methodologische Analyseperspektive eingenommen, die subjektivierungs- und praxistheoretisch gerahmt ist (Alkemeyer 2013) und anstrebt, verschiedene Perspektiven auf Agency, insbesondere relationale (Emirbayer & Mische 1998) und poststrukturalistische Zugänge (Davies 1990; Butler 2006), zu verbinden.

Zur Rekonstruktion der Aushandlung von Agency in und durch Schüler*innenpraktiken bzw. Schulassistenzpraktiken wird ein ethnographischer Forschungszugang gewählt, der sich methodologisch an der Schnittstelle von Praxistheorie und Subjektivierungstheorie verortet. Folglich wird angestrebt, diese Aushandlungsprozesse über soziale Praktiken der Subjektivierung zugänglich zu machen, welche wiederum als (Re-)Adressierungsgeschehen konzeptualisiert werden (vgl. Reh & Ricken 2012). Forschungskontext der Studie sind zwei Grundschulen, die sich selbst als inklusiv verstehen, und daher, ungeachtet dessen, ob die dort beobachteten Praktiken den Inklusionsgedanken aus pädagogischer und menschenrechtlicher Perspektive entsprechen, als inklusive Schulen bezeichnet werden. Um den Forschungsgegenstand der Schüler*innenagency in seiner Vielschichtigkeit, resp. der performativen Hervorbringung in Verbindung mit diskursiven und relationalen Bedingungen, rekonstruieren zu können, werden unterschiedliche methodische Zugänge der Datenerhebung und -auswertung kombiniert. Die Erhebung erfolgte mittels teilnehmender Beobachtung in drei Lerngruppen, wobei der Fokus nicht nur auf den verbalen, sondern ebenso auf körperlichen Praktiken der Schüler*innen, Schulassistent*innen und auch Lehrkräfte lag. Ergänzend wurden, entsprechend des Anspruchs der Kindheitsforschung, Gruppendiskussionen mit Schüler*innen durchgeführt, um einen noch unmittelbareren Zugang zu den (Re-)Adressierungspraktiken und Deutungsmustern der Schüler*innen zu erhalten. Die Auswertung kombiniert die Kodierverfahren in Anlehnung an den Forschungsstil der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) mit einem sequenzanalytischen Vorgehen mittels Adressierungsanalyse

(Kuhlmann 2023; Rose & Ricken 2018). Auf diese Weise wird angestrebt, die (Re-)Adressierungspraktiken zum einen in ihrer Vollzugslogik nachvollziehen zu können und sie zugleich in Relation zu anderen Praktiken sowie temporal-relationen bzw. strukturellen Bedingungen interpretieren zu können. Der Analyseprozess soll abschließend, i. S. der Forschungslogik Grounded Theory, in die Entwicklung einer Kernkategorie münden, mit der angestrebt wird, die Aushandlung von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz analytisch fassen und diskutieren zu können.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Dissertationsschrift gliedert sich in drei Teile: *Teil I* umfasst die *theoretische und empirische Rahmung des Forschungsgegenstandes*, d. h. die Darstellung der theoretischen Konzepte und Diskurse, im Kontext derer sich die Studie verortet, sowie die Rezeption der Forschungslage zu den mit dem Forschungsgegenstand verbundenen Themengebieten. In Kapitel 2 wird Schulassistenz als Forschungskontext der Studie konturiert, wobei der Fokus auf der Position und Rolle von Schulassistenz und ihrer Bedeutung für die (soziale) Partizipation und Peerbeziehungen sowie die Agency der Schüler*innen liegt. Daraufhin werden in Kapitel 3 zentrale subjektivierungstheoretische Bezüge und Begriffe erläutert, welche eine wesentliche Grundlage für die theoretische und methodologische Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes sowie das methodische Vorgehen bilden. Das vierte Kapitel umfasst die theoretische Perspektivierung des Agency-Konzeptes, wobei zwei verschiedene Sichtweisen, die relationale sowie die poststrukturalistische Perspektive, rezipiert und schließlich in einer eigens entwickelten heuristischen Arbeitsdefinition von Agency zusammengeführt werden. Kapitel 5 umfasst eine Darlegung zentraler Diskursfelder der Kindheitsforschung, an die die vorliegende Studie anschließt. Dazu zählen das Verständnis von Kindern als soziale Akteur*innen, das Konzept der generationalen Ordnung, der Diskurs um die Partizipation und Agency von Kindern und das Feld der Peerforschung.

Teil II beinhaltet die *methodologische und methodische Positionierung sowie die Darlegung des Forschungsdesigns*. Nach der Herleitung und Erläuterung der Forschungsfragen in Kapitel 6, erfolgt in Kapitel 7 zunächst eine methodologische Verortung der Arbeit im Kontext der Praxistheorie sowie eine Konkretisierung in Bezug auf ein Verständnis von Subjektivierung als Praxis, wovon ausgehend Folgerungen für das methodische Vorgehen abgeleitet werden. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 8 erläutert, beginnend mit einer Beschreibung des ethnographischen Forschungszugangs sowie dessen Reflexion im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und -kontext sowie die Zielgruppe des Vorhabens (8.1). Anschließend wird die ergänzend gewählte Methode des Gruppendiskussionsverfahrens dargestellt und im Hinblick auf poststrukturalistisch-praxistheoretische Methodologie sowie Anwendung im Kontext der Kindheitsforschung reflektiert. Kapitel 8.3 und 8.4 umfassen die Erläuterung der Auswertungsmethoden, resp. des Forschungsstils der Grounded Theory und des ergänzend angewandten sequenzanalytischen Vorgehens der Adressierungsanalyse. Im weiteren Verlauf wird der Forschungsprozess im Kontext der vorliegenden Studie sowie deren Forschungskontext beschrieben (8.5).

Teil III umfasst die *Darstellung und Diskussion der Ergebnisse*. Die Ergebnisdarstellung wird dabei in zwei Schritten umgesetzt: Als erstes erfolgt in Kapitel 9 eine Darstellung der adressierungsanalytischen Rekonstruktion, die in die zentralen, im Zuge des Kodierprozes-

ses identifizierten Praktiken und Modi der (Re-)Adressierung untergliedert ist. In einem nächsten Schritt wird ausgehend von den Ergebnissen dieser adressierungsanalytischen Rekonstruktion die Kernkategorie entwickelt, welche als „Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein" bezeichnet wird (Kapitel 10). In diesem Zusammenhang wird zunächst die performative Hervorbringung dieser Kernkategorie durch die rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken nachvollzogen (10.1), woraufhin eine analytische Beschreibung und Diskussion ihrer dimensionalen Ausprägungen erfolgt (10.2). Infolgedessen werden die Bedingungen der Aushandlung von Agency rekonstruiert und unter Bezugnahme auf den in Teil I rezipierten Forschungsstand diskutiert (10.3). Als abschließender Schritt des Auswertungsprozesses werden die Analyseergebnisse entsprechend der Forschungsprozesslogik der Grounded Theory in einem fallübergreifenden Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz integriert (10.4). Die Studie wird abgerundet mit einem Fazit und einem Ausblick, der inhaltliche und methodische Anschlusspunkte für zukünftige Forschung beinhaltet (Kapitel 11).

Teil I: Theoretische und empirische Rahmung des Forschungsgegenstandes

2 Schulassistenz als Forschungskontext

Dass sich der Personenkreis der Schulassistent*innen sowohl im Kontext inklusiver Beschulung als auch an Förderschulen als eine personelle, meist einzelfallbezogene Unterstützungsressource für einzelne Schüler*innen sowie im Falle von Poolbildung auch Schüler*innengruppen etabliert hat, ist unumstritten und wird in nahezu allen in den letzten Jahren publizierten Studien und Herausgeberwerken einleitend benannt. Die Diskussion um den Einsatz von Schulassistenz gestaltet sich ambivalent: Einerseits wird der Schulassistenz „eine Schlüsselfunktion in der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems" (Laubner, Lindmeier & Lübeck 2022, 7) zugeschrieben, da sie vielen Kindern erst den Besuch einer Regelschule ermöglicht. Demgegenüber steht andererseits die Kritik an der Aufrechterhaltung einer kindbezogenen Perspektive und damit einhergehend die Kompensation systembezogener Defizite durch eine einzelfallbezogene personelle Ressource (Lindmeier & Polleschner 2014). Letzteres wird durch den exponentiellen Anstieg bewilligter Schulassistent*innen an Regelschulen sowie auch an Förderschulen verdeutlicht (vgl. Lübeck & Demmer 2022, 13). Ergebnisse quantitativer Studien wie von Dworschak (2012; 2015), der einen Anstieg der Anzahl von Schulassistent*innen an bayerischen Schule um über 40 Prozent nachwies, lassen erkennen, dass der Besuch einer Regelschule für viele Schüler*innen an die Bewilligung einer Schulassistenz gebunden ist.
Die Forschungslage verweist dabei überwiegend auf Herausforderungen und Spannungsfelder, die v. a. mit dem Konfligieren „der unterschiedlichen organisationalen Logiken von Schule und von Leistungen entsprechend der Sozialgesetzbücher entstehen" (Lindmeier 2024, 15). Schule kennzeichnet sich durch eine universalistische Organisationslogik, im Kontext derer erwachsene Akteur*innen wie Lehrkräfte i. d. R. für alle Schüler*innen zuständig und verantwortlich sind (vgl. auch Nohl 2018). Die einzelfallorientierte Logik von Schulassistenz, die durch die Zuständigkeit für einzelne Schüler*innen oder im Rahmen von Poollösungen kleinere Schüler*innengruppen gekennzeichnet ist, steht in einem Widerspruch zu dieser universalistischen Logik. Dieser „Bruch zwischen den Organisationslogiken" werde laut Lindmeier gelöst,

> „indem die beiden Logiken nebeneinander existieren und sich möglichst wenig ‚ins Gehege kommen'. Eine vorrangig leistungsorientierte Regelschule kann so weiter existieren, setzt aber für einige Mitglieder die sonst gültigen Regeln, sprich die Verhaltens- und Leistungsstandards (Ehrenberg & Lindmeier 2020), außer Kraft, zieht sich aber zugleich aus der pädagogischen Verantwortung" (Lindmeier 2024, 16; vgl. auch Nohl 2018).

Die Schulassistenz ist infolgedessen mit konfligierenden Erwartungen an ihre Rolle konfrontiert, die sich zum einen auf die individuellen Bedürfnisse der*des Schüler*in beziehen und zum anderen auf die Beteiligung an der Aufrechterhaltung einer schulisch-unterrichtlichen Ordnung (vgl. Sharma & Salend 2016). Das Resultat ist eine diffuse und prekäre Position und Rolle einhergehend mit unklaren Zuständigkeiten und Tätigkeitsspektren von Schulassistenz oder wie Fritzsche und Köpfer (2021, 975) konstatieren: „The diffuse roles and unclear responsibilities of school assistants, as inconsistently wide or narrow opportunities and scopes for action can lead to confusion regarding how assistance should be carried out". Die bereits erwähnten Spannungsfelder manifestieren sich jedoch nicht nur in der prekären und diffusen Position und Rolle der Schulassistenz, sondern auch auf der Ebene der Interaktion im Schul- und Klassenkontext, sei es hinsichtlich der Kooperation mit der Lehrkraft, der Partizipation der leistungsberechtigten Schüler*innen und deren Handlungsfähigkeit. Auch die hier dargestellte Studie bewegt sich unweigerlich im Kontext dieser Spannungsfelder bzw. Ambivalenzen und nimmt diese zum Ausgangspunkt. Der Analyse von Schüler*innenpraktiken liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die Schüler*innen auf eine spezifische Weise mit diesen Spannungsfeldern umgehen und diese bearbeiten sowie reproduzieren und sich in diesem Kontext als handlungsfähige Schüler*innen positionieren.
Schulassistenz wird im Rahmen dieser Studie als Kontext der fokussierten Schüler*innenpraktiken sowie der darin hervorgebrachten und ausgehandelten Agency betrachtet. Die Schreibweise „im Kontext von Schulassistenz", die sich auch im Titel der Arbeit wiederfindet, soll verdeutlichen, dass dabei nicht einzelne Assistenzpersonen und ihr individuelles Handeln im Fokus stehen. Schulassistenz wird vielmehr im praxistheoretischen Sinne (Reckwitz 2003) als eine Praxis verstanden, die unter Beteiligung verschiedener Akteur*innen sowie räumlicher, zeitlicher und materieller Aspekte performativ hervorgebracht und prozessiert wird. Der analytische Fokus liegt somit nicht darauf, wie einzelne Assistenzpersonen die Agency der Schüler*innen beeinflussen, erweitern oder begrenzen, sondern vielmehr, wie letztere im Kontext des Assistenzhandelns und der kontextualisierenden Bedingungen performativ ausgehandelt wird.
Das folgende Kapitel umfasst nach einer kurzen einführenden Begriffsbestimmung sowie Darlegung der rechtlichen Grundlagen von Schulassistenz einen kurzen Überblick über das Forschungsfeld (2.1), woraufhin ausgewählte, für die Thematik und das Forschungsinteresse dieser Arbeit bedeutsame Forschungsbereiche vertieft werden. Dazu zählen die Position und Rolle von Schulassistenz (2.2), die Bedeutung von Schulassistenz für die (soziale) Partizipation und Peerbeziehungen der Schüler*innen (2.3) sowie für deren Agency (2.4).

2.1 Begriffsbestimmung, rechtliche Grundlagen und Überblick über das Forschungsfeld

Zur Benennung individueller, einzelfallbezogener Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Kontext existiert eine Vielzahl an synonym verwendeten Begriffen, bspw. Schulassistenz, Schulbegleitung, Integrationshilfe, Einzelfallhilfe oder Paraprofessionelle (vgl. Laubner et al. 2022, 7f.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Schulassistenz" verwendet, da dieser zum einen auf die „doppelte Herausforderung" (Lauber et al. 2022, 8) der individuellen, bedürfnisorientierten Unterstützung der Schüler*innen sowie der Unterstützung des Schulsystems selbst verweist. Der Assistenzbegriff ist zudem an-

schlussfähig an Assistenzkonzepte in anderen Lebensbereichen (z. B. Wohnen, Arbeit) und impliziert vor diesem Hintergrund Vorstellungen einer Machtumkehr. Machtumkehr bedeutet, dass die Assistenzleistenden kompensatorische Aufgaben übernehmen sollen, die Entscheidung über die Ziele und Gestaltung der Unterstützung sowie die Führung jedoch bei der*dem Assistenznehmenden liegen soll, die*der auf diese Weise Entscheidungs- und Regiekompetenz ausüben soll (vgl. Lindmeier & Meyer 2020, 43 f.; vgl. auch Miles-Paul & Frehse 1994). Ob und wie ein derartiges Verständnis von Assistenz im schulischen Kontext zu realisieren ist, ist fragwürdig. Die ist zum einen damit zu begründen, dass es sich bei den Assistenznehmenden um Kinder oder Jugendliche handelt, welchen meist nur eingeschränkt Regiekompetenz zugesprochen wird und deren Wünsche und Bedürfnisse v. a. im Falle eingeschränkter verbaler Mitteilungsfähigkeit wenig Beachtung finden. Aus diesen Gründen werden die Ziele der Assistenzleistung meist von den Eltern und Lehrkräften bzw. der Schule festgelegt. Zum anderen erfolgt die Assistenzleistung in einem Kontext, der in hohem Maße strukturiert ist durch soziale Leistungs- und Verhaltensnormen, sodass eine Anpassung an die schulischen Anforderungen erforderlich ist (vgl. Lindmeier 2024, 16).

Einer Arbeitsdefinition von Dworschak (2010) zufolge sind Schulassistent*innen

> „Personen …, die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen" (Dworschak 2010, S. 133f.).

Die Definition illustriert die zentrale Funktion von Schulassistenz, die darin besteht, „die Kluft zu überbrücken zwischen den Unterstützungsbedürfnissen einzelner Kinder und dem, was die Schule derzeit an Unterstützung leisten kann" (Laubner et al. 2022, 7). Darin wird deutlich, dass der Unterstützungsbedarf zwar rechtlich gesehen an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen festgemacht wird, jedoch v. a. einer Kompensation systembezogener Defizite dient (vgl. ebd.), obwohl sie als „Leistung zur Teilhabe an Bildung" nach „Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen" (SGB IX) und dem „Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe" (SGB VIII) „nachranging zu allen schulischen Maßnahmen und Hilfen zu gewähren ist" (Thiel 2022, 31).

Die beiden Sozialgesetzbücher implizieren unterschiedliche Bewilligungsgründe und Qualifikationsprofile von Schulassistenz (vgl. Lindmeier 2024, 15). Nach § 2 SGB IX gilt das Vorliegen einer Teilhabebeeinträchtigung bzw. (drohenden) Behinderung, d. h. körperlicher, geistiger oder Mehrfachbehinderung, als Bewilligungsgrund für eine Schulassistenz, wohingegen Schulassistenz nach § 35a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII bei (drohender) seelischer Behinderung bewilligt wird (vgl. Frese 2024, 29). In beiden Fällen erbringen die Träger die Leistung der Schulassistenz jedoch „im Rahmen der rechtlichen Vorschriften der Eingliederungshilfe" (ebd., 30), sodass auch seelisch behinderte Kinder und Jugendliche dieselben Leistungen erhalten wie diejenigen, denen die Schulassistenz nach SGB IX zugewiesen wird[2]. Eine entsprechende fachliche Ausbildung bzw. pädagogische

2 Bis 2028 ist die Umsetzung einer gesetzlichen Neuregelung geplant, die i. S. einer „inklusiven Lösung" (Frese 2024, 30) eine „Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für die Eingliederungshilfe" (ebd.) vorsieht, womit Schulassistenz dann auch für Kinder und Jugendliche mit (drohender) körperlicher und/oder geistiger Behinderung durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe erbracht würde.

Qualifikation ist hingegen nur im SGB VIII verankert (vgl. Gier-Dufern & Selter 2024, 62). Gemeinsame Aspekte der beiden Sozialgesetzbücher sind die einzelfallorientierte Zuweisung und Leistungserbringung, die Zielsetzung der Teilhabe, die Rolle der Eltern als Antragsstellende bzw. Arbeitgeber*innen (im Falle einer Erbringung über das persönliche Budget) sowie das Untersagen der Übernahme von Aufgaben, die dem Bereich der Bildung bzw. des Unterrichts zugeordnet sind und somit in den Kernbereich der Arbeit der Lehrkräfte fallen (vgl. Lindmeier 2024, 15). Darüber hinaus kann die Zuschreibung einer (drohenden) Behinderung bzw. seelischen Behinderung als Bewilligungsgrund für Schulassistenz als gemeinsamer Aspekt festgehalten werden. Dabei ist ein attestierter sonderpädagogischer Förderbedarf als schulrechtliche Manifestation der Differenzkategorie ‚Behinderung' (Lindmeier 2019) nicht zwingend die Voraussetzung einer Bewilligung von Schulassistenz (vgl. Thiel 2022, 31). Dem SGB IX liegt ein bio-psycho-soziales Verständnis von Behinderung zugrunde, welches durch die „International Classification of Functioning, Disability and Health" (ICF) etabliert wurde und Behinderung als „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern" (Egen 2020, 38), fasst. Vor dem Hintergrund der subjektivierungstheoretischen Verortung dieser Arbeit, wird Behinderung im weiteren Verlauf in Anlehnung an das kulturelle Modell von Behinderung (z. B. Egen 2020; Waldschmidt 2005) als kulturelle Konstruktion bzw. als eine diskursive Konstruktion verstanden, die performativ z. B. durch Praktiken der Diagnostik zugeschrieben wird. Behinderung ist folglich immer auch als Adressierung zu begreifen. Wenn im Verlauf dieser Arbeit die Termini ‚behindert' oder ‚mit Behinderung' genutzt werden, impliziert dies immer das Verständnis eines Zuschreibungs- und Adressierungsprozesses, sodass eigentlich die Bezeichnungen ‚als behindert adressiert' oder ‚mit zugeschriebener Behinderung' genutzt werden sollten. Zur besseren Lesbarkeit werden jedoch die gängigen Bezeichnungen ‚behindert' bzw. ‚mit Behinderung' verwendet, wobei die Lesenden jedoch stets den Zuschreibung- bzw. Adressierungscharakter von Behinderung mitdenken sollten. In Bezug auf die im Fokus der Studie stehende Zielgruppe der Schüler*innen mit und ohne zugewiesene Schulassistenz wurde hingegen zwischen ‚leistungsberechtigten' und ‚nicht leistungsberechtigten' Schüler*innen differenziert, um der Reifizierungsproblematik ethnographischer Forschung zu begegnen und ein Herantragen sozialer Differenzkategorien an das Forschungsfeld zu vermeiden (siehe dazu v. a. Kap. 8.1.2). Ebenso impliziert diese Bezeichnungspraxis, dass die Zuweisung einer Schulassistenz nicht zwingend eine Behinderungszuschreibung bedeutet, wenngleich sie dies meist impliziert, sondern dass diese immer auch als Praxis aufzufassen ist, die sich nicht nur auf der Ebene sozialer Praktiken, sondern ebenso auf einer diskursiven und strukturellen Ebene manifestiert (vgl. Lindmeier 2019).

Arndt et al. (2017) identifizierten eine Entwicklung von Schulassistenz zu einem eigenständigen Forschungsfeld, die sich in den vergangenen Jahren in dem Erscheinen zahlreicher Studien sowie Herausgeber*innenwerke (z. B. Lindmeier et al. 2024) bzw. Neuauflagen von Herausgeber*innenwerken (Laubner et al. 2022) manifestierte. Im Rahmen eines Überblicks über vorliegende Forschungsergebnisse verweisen Lübeck und Demmer (2022, 12) auf die Schwierigkeit einer Vergleichbarkeit vorliegender Studien, welche die Autorinnen mit der dezentralen Verankerung der Maßnahme sowie deren regional unterschiedliche Ausgestaltung (z. B. hinsichtlich der Beantragung, der Organisation als Einzelfallmaßnahme oder Poollösung etc.) begründen. Auch die Ver-

gleichbarkeit mit Ergebnissen internationaler Studien wird aufgrund verschiedener Bildungssysteme, schulorganisatorischer Rahmenbedingungen sowie der Organisation der Maßnahme (z. B. Zuordnung zu einer Klasse bzw. Anbindung an das Schulteam) als nur bedingt möglich eingeschätzt (vgl. ebd.). Als bislang umfangsreichstes, international vergleichendes Literaturreview kann auf die Publikation von Sharma und Salend (2016) verwiesen werden, welches 61 Studien aus elf Ländern, die im Zeitraum von 2005 bis 2015 veröffentlicht wurden, analysiert.

Die Forschungslage umfasst einmal quantitativ-explorative Studien, die u. a. die Entwicklung der Maßnahme (Dworschak 2012a; 2015), deren Erfolg und Wirkung (Zauner & Zwosta 2014; Dworschak 2012), die Zielgruppe (Dworschak 2022), die Qualifikation, die Arbeitssituation und das Tätigkeitsspektrum der Schulassistent*innen (Dworschak 2012a; Beck et al. 2010), Fragen der Kooperation im Schul- und Klassenkontext (Meyer et al. 2022) sowie die soziale Integration (Jerosenko 2019) bestimmte Zielgruppen wie Schüler*innen im Autismus-Spektrum (Daly et al. 2016; Kron et al. 2018; Zuleger 2024) in den Fokus stellen. Darüber hinaus liegen mittlerweile zahlreiche qualitative Studien vor, die insbesondere Fragen der Professionalität und Professionalisierung sowie der Position und Rolle von Schulassistenz in den Blick nehmen (z. B. Blasse et al. 2019; Blasse 2022; Czempiel 2019; Demmer et al. 2021; Fritzsche & Köpfer 2022; Kakos 2022; Lübeck 2019; Rief 2023; Weinbach et al. 2023). Weiterhin können Studien zur Kooperation von Schulassistent*innen mit unterschiedlichen Akteur*innen identifiziert werden (z. B. Czempiel & Kracke 2019; Fröhlich et al. 2024; Schipp 2024). Ebenso werden räumliche Aspekte des Schulassistenzhandelns fokussiert (Köpfer 2016; 2022). Die Perspektive leistungsberechtigter Schüler*innen galt lange als ein Forschungsdesiderat, welches jedoch zunehmend Aufmerksamkeit erfährt und bspw. in Studien von Böing und Köpfer (2020; 2022); Langenhoff (2022; 2024); Köpfer und Böing (2017; 2020), Schipp (2024) sowie Warmuth et al. (2020) fokussiert wird. Die Perspektive der Mitschüler*innen wurde bis dato nur in einer Vorstudie zur vorliegenden Untersuchung (Ehrenberg & Lücke 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2022) sowie der Untersuchung von Warmuth et al. (2020) bearbeitet. Insbesondere die Studien zur Perspektive leistungsberechtigter Schüler*innen und ihrer Mitschüler*innen als auch die Studien zur Position und Rolle der Schulassistenz werden im weiteren Verlauf ausführlicher betrachtet.

2.2 Position und Rolle der Schulassistenz

Soziale Institutionen wie die (inklusive) Schule basieren auf habitualisierten Handlungen, die durch bestimmte Akteur*innen ausgeführt werden und mit denen spezifische institutionalisierte Erwartungen einhergehen (vgl. Berger & Luckmann 2003, 58; Nohl 2018, 17). Folglich sind mit bestimmten sozialen Positionen bzw. Rollen bestimmte Handlungserwartungen verbunden. Im schulischen Kontext werden klassisch die Rolle der Lehrkräfte und der Schüler*innen unterschieden, mit denen jeweils konkrete Handlungen und Handlungserwartungen assoziiert werden. Mit der Rolle der Schulassistenz wird das klassische Rollengefüge bzw. die Akteur*innenkonstellation um eine ‚neue' Rolle ergänzt, die die organisationale und institutionelle Logik von Schule irritiert (vgl. Lübeck 2019, 241). Betrachtet man die Forschungslage zur Position und Rolle von Schulassistenz, so sind diese Begriffe zunächst voneinander abzugrenzen: Aus der Perspektive der soziologischen Rollentheorie sind Positionen zu verstehen als „Schnittpunkte sozialer Beziehungen im differenzierten gesellschaftlichen Beziehungsgefüge" (Dreitzel 1968, 106),

die zunächst unabhängig von den konkreten Personen bestehen, die sie einnehmen (vgl. auch Lübeck 2019, 7). Eine Rolle meint davon ausgehend „die Summe der Rechte und Pflichten, die zu einer bestimmten Position gehören, unabhängig davon, wer der Träger dieser Position ist. Die Verhaltensvorschriften beziehen sich nicht auf das Individuum qua Person, sondern auf das Individuum qua Positionsinhaber" (Dreitzel 1986, 106f.). Eine Rolle geht somit mit bestimmten Verhaltens- bzw. Handlungserwartungen einher, wobei eine Person grundsätzlich mehrere Positionen innehaben kann und damit mehrere Rollen ‚bespielen' kann (vgl. ebd.). Position und Rolle sind somit in einem Zusammenhang zu denken, der sich auch in den vorliegenden Studien zu Schulassistenz manifestiert, in denen meist keine eindeutige Differenzierung der beiden Begriffe erfolgt. Im weiteren Verlauf wird daher meist der Begriff der Position genutzt, es sei denn, die Studien nehmen explizit Bezug auf die Rolle der Schulassistenz oder thematisieren die damit einhergehenden Handlungserwartungen.
Arndt et al. (2017, 235f.) bestimmen die Position der Schulassistenz als eine diffuse und ungeklärte Position

> „zwischen Jugendamt und Sozialamt, gefangen im Dilemma, durch ihre Anwesenheit behinderungsbezogene Differenzen aufrechtzuerhalten und gleichzeitig auf deren Abbau hinzuwirken und dabei Lehrer*innen tendenziell von ihrer Verantwortung für Schüler*innen mit SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf [d. V.]) zu entlasten, in den Praktiken des Unterrichts eingespannt zwischen Lehrer*in- und Schüler*inposition – und all das auf Basis eines ungeklärten Status sowie prekärer Beschäftigungsverhältnisse".

Das Zitat verweist nicht nur auf die grundlegende, durch die Schulassistenz personifizierte Ambivalenz von Differenzreproduktion und Teilhabeermöglichung (s. u.), sondern ebenso auf die mit der sozialrechtlichen Verankerung der Maßnahme einhergehenden Unklarheiten hinsichtlich des Tätigkeitsspektrums, der Weisungsbefugnis und Kooperation sowie die zeitgleich prekäre Arbeitssituation. Trotz der in zahlreichen Publikationen herausgestellten Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Kooperation auf Klassen- und Schulebene sowie das Bewusstsein für die zentrale Rolle der Schulassistenz auf der praktischen Ebene der Umsetzung inklusiver Praktiken (vgl. z. B. Fritzsche & Köpfer 2022, 987), liegt die Weisungsbefugnis in Bezug auf die Schulassistenz bei den Trägern der Eingliederungshilfe und nicht bei der Schule (vgl. Frese 2024, 30). Die Zuständigkeit der Schulassistenz ist dabei i. d. R. einzelfallbezogenen, es bestehen jedoch nach § 112 Abs. 4 SGB IX Möglichkeiten einer Poolbildung, die bereits in verschiedenen Modellprojekten erforscht wurde (exempl. Dworschak et al. 2024). In einem Modellprojekt im Kreis Soest in Nordrhein-Westfalen wurden zudem der Einsatz von Schulassistenz als eine pauschal der gesamte Klasse zugeordnete systemische Ressource erforscht (Grüter et al. 2022).
Das Resultat der Einzelfallorientierung sowie unklarer Weisungsbefugnis sind meist Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeiten, die sich mitunter in einer überwiegenden oder sogar vollständigen Delegation der Verantwortung für die leistungsberechtigten Schüler*innen an die Schulassistenz manifestieren können (z. B. Broer et al. 2005; Kron et al. 2018). Ebenso manifestiert sich diese Diffusität auf der Ebene der Aufgaben und des Tätigkeitsspektrums von Schulassistent*innen. Eine Beantwortung dieser Fragen bedarf zunächst einer Auseinandersetzung mit den formalen Handlungserwartungen an die Rolle der Schulassistenz resp. ihrem rechtlich definierten Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum. Der oben zitierte Arbeitsdefinition von Dworschak zufolge, besteht die primäre Aufgabe von Schulassistent*innen in der individuellen Begleitung und Unter-

stützung der*des Schüler*in, wobei das Aufgabenspektrum in Relation von „individuellem Unterstützungsbedarf (z. B. Kommunikation, Alltagsbewältigung, Verhalten/soziale Interaktion, Lernen, Pflege und medizinische Versorgung) der/des SchülerIn und der Konzeption des Bildungsortes (z. B. Schulart, Trägerschaft, Leitbild, Teamzusammensetzung) gleichermaßen" (Dworschak 2016, 200) besteht. Infolgedessen ist eine einheitliche bzw. standardisierte Festlegung der Aufgabenbereiche nicht möglich. Rechtlich gesehen bezieht sich der Tätigkeitsbereich der Schulassistenz jedoch ausschließlich auf die den Eingliederungshilfebedarf begründenden Bereiche und Schulassistent*innen dürfen keine Aufgaben übernehmen, die in den Aufgabenbereich der Schule bzw. „den Kernbereich der pädagogischen Arbeit des Lehrers gehören" (SoVD-Landesverband Niedersachsen 2008, o.S.; Frese 2024, 31). Dieser Kernbereich ist rechtlich gesehen nicht betroffen, wenn die Leistungserbringung die Arbeit der Lehrkräfte absichern soll bzw. die Rahmenbedingungen für die Ermöglichung eines erfolgreichen Schulbesuches schaffen soll und kann daher auch integrierende, beaufsichtigende und fördernde Unterstützungstätigkeiten umfassen, die parallel zum Unterricht notwendig sein können (vgl. Frese 2024, 31). Auch pflegerische Tätigkeiten fallen nicht in diesen Kernbereich. Frese verweist in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit einer Abgrenzung der Schulassistenzpraktiken von den Aufgaben der Lehrkraft, da auch nicht leistungsberechtigte Schüler*innen im Unterricht Unterstützung in motorischer, kommunikativer und emotionaler Hinsicht benötigen (vgl. ebd., 33). Empirisch zeigt sich somit, dass eine Abgrenzung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Aufgaben in der Praxis kaum bzw. nicht umzusetzen ist, da bspw. auch alltagspraktische Situationen häufig einen pädagogischen Charakter haben (vgl. Dworschak 2012b, 5). Dabei zeigen sich in verschiedenen Untersuchungen, dass das erhobene breite Aufgabespektrum von Schulassistent*innen entgegen der formellen Tätigkeitsbeschreibung häufig pädagogisch-unterrichtliche Aufgaben umfasst. Sowohl in der Untersuchung von Beck et al. (2010) als auch in der Untersuchung von Dworschak (2012a) wurden die vier Aufgabenbereiche Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen, Unterstützung bei Lernvorhaben in der Gruppe, Einzelförderung nach Anleitung sowie sonstige Aufgaben erhoben, wobei der Aufgabenbereich der Einzelförderung nach Anleitung, z. B. in den Bereichen Selbstständigkeit, Sozialkontakte oder Wahrnehmung sowie in Form von gemeinsamem Spiel oder der Übernahme therapeutischer Aufgaben, als häufigste Tätigkeit beschrieben wurde. Eine vergleichbare Vielfalt an Tätigkeiten sowie die Dominanz von Aufgaben der Einzelförderung zeigt auch das Literaturreview von Sharma und Salend (2016, 121f.). Im Gegenzug zeigen Untersuchungen zum Unterstützungskontext Blindheit bzw. Sehbeeinträchtigung (Böing 2014; Warmuth, Ehrenberg & Lindmeier 2020), dass die primären Aufgaben der Assistenzperson in diesem Zusammenhang voranging in der Bereitstellung spezifischer Hilfsmittel und Medien sowie in alltagspraktischer Unterstützung bestehen und dass Aufgaben didaktischer Unterstützung oder Einzelförderung eher seltener übernommen werden.

Deutlich wird eine Diskrepanz zwischen den formalen Rollenerwartungen bzw. dem formal festgelegten Aufgabespektrum und dem tatsächlichem Rollenhandeln. Das uneindeutige Aufgabenspektrum sowie das Dilemma der formell nicht zulässigen pädagogischen Aufgaben in Kontrast zu dem in der unterrichtlichen Praxis nicht vermeidbaren pädagogischen Handeln resultieren im Zusammenspiel mit den strukturellen Bedingungen wie der prekären Beschäftigungssituation zu einer unklaren bzw. diffusen Position bzw. Rolle der Schulassistenz im Schul- und Unterrichtskontext. Blasse (2022) rekonst-

ruiert in einer ethnographischen Untersuchung die sozialen Positionen von Schulassistent*innen im Unterricht. Schulassistenz wird in diesem Zusammenhang als Teil einer „heterogenen Lehrgruppe" (Blasse 2015, 287) angesehen, da sie trotz ihres professionstheoretisch ungeklärten Status (Arndt et al. 2017) an der interaktiven Herstellung von Unterricht beteiligt ist. Eine zentrale Erkenntnis der Studie besteht darin, dass Schulassistent*innen, bedingt durch das Fehlen einer eigenen festen Position, „notgedrungen in variabler, diffuser Weise Positionen ein[nehmen], die auch von anderen wie Fachlehrkräften, Sonderpädagog/innen oder Schüler/innen besetzt werden" (Blasse 2022, 111). Zu diesen Positionen zählt bspw. die Position der*des „sonderpädagogischen Expert*in" (ebd., 115), welche sich darin manifestiert, dass den Assistenzpersonen durch die übrigen Akteur*innen eine „unterrichtsbezogene Entscheidungsmacht und Expertise" (ebd.), sowohl in Bezug auf die*den begleiteten Schüler*in als auch in Bezug auf (sonder-)pädagogische Fragen, zugeschrieben wird. Eine solche Expert*innenrolle rekonstruiert auch Köpfer (2013, 191) in Bezug auf die im kanadischen Schulsystem eingesetzten „teacher assistants". Weiterhin rekonstruiert Blasse die Position einer „fachlichen Lehrkraft" (ebd., 116), die dann eingenommen wird, wenn die Schulassistenz durch die Schüler*innen als „Person mit fachlichem und fachdidaktischem Wissen und Können" (ebd.) adressiert wird und z. B. Unterstützungsgesuche an sie herangetragen werden. Eine solche Position manifestiert sich ebenfalls in Untersuchungen zur Schüler*innenperspektive. In Gruppendiskussionen mit Mitschüler*innen im Rahmen einer Voruntersuchung zur vorliegenden Studie (Lindmeier & Ehrenberg 2022) bezeichneten die Schüler*innen die Schulassistent*innen als „Hilfslehrer" (ebd., 143). Auch Broer et al. (2005, 420) zeigen, dass Schüler*innen mit Schulassistenz diese mitunter als fachliche Lehrkraft bezeichnen. Die Aussagen verdeutlicht, dass den Assistenzpersonen auch durch die Schüler*innen eine eindeutig pädagogische bzw. lehrer*innenähnliche Rolle zugeschrieben wird, wobei dieses Zuschreiben vermutlich in der Übernahme lehrer*innenähnlicher Aufgaben gründet. Rief (2023, 189ff.) rekonstruiert im Rahmen ihrer Dissertationsstudie, dass sich die Schulassistent*innen teilweise selbst in einer lehrer*innenähnlichen Position verorten, indem sie Korrekturaufgaben oder die didaktische Anleitung von nicht leistungsberechtigten Schüler*innen übernehmen. In Blasses (2022, 112) Untersuchung manifestiert sich zudem die Position einer „unterstützende[n] Kraft", die erst durch die Delegation von Aufgaben durch bspw. die Lehrkraft entsteht, die zu einem reibungslosen Ablauf des Unterrichts beitragen (z. B. Rausgehen bei Störungen). Hier zeigen sich Parallelen zu dem Ergebnis von Rief (2023, 154), dass die Schulassistent*innen ihr Handeln nicht an den Bedarfen der Schüler*innen, sondern an den Handlungserwartungshaltungen sowie am „unterrichtlichen Takt und Voranschreiten" der Lehrkraft ausrichten und auf diese Weise zu dessen Fortbestehen und Aufrechterhaltung beiträgt. In Zusammenhang mit einer solchen, die Lehrkraft unterstützenden Position agieren Schulassistent*innen Blasse (2022, 114) zufolge zuweilen ebenso als „Unauffällige auf Abruf", indem sie erst durch Absprache aktiv werden, ansonsten jedoch eine passive Position einnehmen.
Weiterhin rekonstruiert die Autorin die Position eines „Scharniers" (ebd., 113f.), die eine Vermittlungsposition zwischen der/dem begleiteten Schüler*in und verschiedenen Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte, Peers), aber auch zwischen Schule und Elternhaus umfasst. Eine vergleichbare Funktion arbeitet auch Köpfer (2013, 192) in Bezug auf die kanadischen ‚teacher assistants' heraus und verweist dabei zugleich auf eine potentiell begrenzende Wirkung auf Peerbeziehungen (siehe Kap. 2.3). Dieser Übersetzungs- und Vermittlungsfunktion kommt eine besondere Relevanz in Bezug auf Schüler*innen im

Autismus-Spektrum zu, wie Langenhoff (2024, 161ff.) aus Interviews mit adoleszenten, autistischen Schüler*innen rekonstruiert. Für die Schüler*innen stellt die Vermittlung in der Interaktion mit Mitschüler*innen sowie die ‚Übersetzung' neurotypischer Kommunikation neben der Unterstützung bei der Selbstorganisation eine zentrale Funktion dar. Kakos (2022, 12) verweist im Rahmen einer Studie zur Position von ‚Multilingual Teaching Assistants', die in Großbritannien im Kontext der Beschulung von Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte eingesetzt werden, ebenfalls eine Übersetzungsfunktion, die sich nicht nur auf sprachliche, sondern ebenso auf kulturelle Aspekte bezieht. Dabei entsteht zum einen ein eigener Interaktionsraum bzw. ‚dritter Raum' (siehe dazu auch Kap. 9.3.4) zwischen Schüler*in und Assistenzperson, zum anderen erfüllt letztere auch eine Brückenfunktion zu den anderen Akteur*innen und dem Geschehen in der übergreifenden Lerngruppe (vgl. ebd.).
Blasses (2022, 117f.) Analyse verdeutlicht zudem, dass Schulassistent*innen zuweilen eine schüler*innenähnliche Position übernehmen, da sie schüler*innenähnliche Praktiken wie Melden oder Tafelabschriebe, häufig stellvertretend für den/die Schüler*in, ausüben (vgl. ebd.). Rief rekonstruiert, dass an die Schüler*innen gerichtete Handlungserwartungen durch die Lehrkraft ebenso an die Schulassistenz gerichtet werden oder aber die Schulassistenz mittels reglementierender Ansprache durch die Lehrkraft in einer schüler*innenähnlichen Position verortet wird (vgl. Rief 2023, 131 & 164). Eine schüler*innenähnliche Position kommt auch in Studien zur Schüler*innenperspketive zum Ausdruck, in der Schüler*innen die Schulassistenz in einer peerähnlichen Position verorten. In der Studie von Broer et al. (2005, 420) wird der Assistenzperson bspw. eine Freund*innenposition zugeschrieben. So beschreiben die von Langenhoff (2024, 167) interviewten Jugendlichen ein ‚sich gut mit der Schulassistenz Verstehen' sowie ein Verhältnis ‚auf Augenhöhe', welches sich bspw. in geteilten Pausenaktivitäten manifestiert, als einen positiven Aspekt der Beziehung zur Schulassistenz. In anderen Studien, insbesondere solchen im Primarschulbereich, manifestiert sich dieser mit Oevermann (1996) als diffus zu bezeichnende Aspekt der Schulassistenzposition hingegen stärker in einer familiarisierenden Definition der Rolle: In der Voruntersuchung zum vorliegenden Forschungsvorhaben wird die Schulassistenz bspw. vor dem Hintergrund ihrer permanenten Anwesenheit und der Übernahme sämtlicher Tätigkeiten für den Schüler durch deren Peers als „zweite Mutter" (Ehrenberg & Lücke 2017, 39) bezeichnet. Im Kontext der Studie von Broer et al. (2005, 420) bezeichnen die Schüler*innen mit zugewiesener Assistenz diese als ‚Mutter' oder ‚Beschützer*in'. Ferner zeigt Riefs (2023) objektiv-hermeneutische Rekonstruktion, dass die Initiierung einer diffus-intimen Beziehung zur Schulassistenz für einen Schüler als Regulationsversuch in krisenhaften Situationen dient, die Schulassistenz diese Versuche des Beziehungsaufbaus jedoch zuweilen abwehrt. Letzteres begründet die Autorin mit einem möglichen Rollenkonflikt oder auch Loyalitätskonflikt mit der Lehrkraft, welche aus der entstehenden dyadischen Beziehung ausgeschlossen ist (vgl. ebd., 129). In anderen, teils als krisenhaft beschriebenen Situationen wird die diffus-intime Beziehung hingegen durch die Schulassistenz initiiert, was sich nicht nur in der Herstellung körperlicher Nähe, sondern ebenso in der Androhung eher diffuser Sanktionierungspraktiken (z. B. des Weggehens der Schulassistenz) manifestiert. Dabei kann die Vermutung eines Zusammenhangs mit dem Alter der Schüler*innen angestellt werden, da derartige diffus-familiäre Praktiken und Positionen v. a. im Kontext von Studien aus dem Primarbereich deutlich wurden, wohingegen die freundschaftliche Position eher in Studien aus dem Sekundarbereich rekonstruiert wurde.

Die rezipierte Forschungslage verdeutlich den diffusen und prekären Charakter der Schulassistenzposition bzw. -rolle, auf den Lübeck (2019) im Kontext ihrer Dissertationsstudie mit dem Begriff des „Rollenprekariats" rekurriert. Dieses Rollenprekariat entstehe durch die Konfrontation mit unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Rollensektoren, resp. der mit einer Rolle verbundenen, von unterschiedlichen Bezugspersonen und -gruppen ausgehenden Erwartungen, (vgl. ebd., 8). Diese widersprüchlichen Rollensektoren führen zu einem Intra-Rollenkonflikt, „der aufgrund der prekären Stellung der Schulbegleitung und ihrer fehlenden Professionalisierung kaum konstruktiv bearbeitet werden kann" (ebd., 8). Die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der Perspektive eines Schulassistenten verweist dabei auf ein „Positionsdilemma" (ebd., 209) zwischen einer informellen, ‚kumpelhaften' Position gegenüber den leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Schüler*innen und einer autoritären, seriösen Erwachsenenposition, die ihm z. T. durch die Lehrkräfte zugeschrieben wird (vgl. ebd., 209f.). Ausgehend von den Ergebnissen bezeichnet Lübeck Schulassistenz als „Irritation ‚schulischer Grammatik'" (ebd., 239), d. h. einen die Strukturen und Regeln schulischen Lebens und Arbeitens irritierenden Faktor. Dies manifestiere sich z. B. darin, dass es in dem komplementär angelegten Rollengefüge der Lehrkräfte und Schüler*innenschaft als zentrales Element dieser Grammatik keinen „Raum bzw. keine Schnittstelle für eine neue *Rolle Schulbegleitung*" (ebd., 241, Hervorh. i.O.) gebe. Diese Irritation werde durch die Schulassistent*innen mittels einer situativen Positionierung in verschiedenen Rollen (z. B. Lehrkraft oder Schüler*in) bearbeitet (vgl. ebd., 242), worin Parallelen zu der Untersuchung von Blasse (2022, s. o.) zu erkennen sind. Es gibt jedoch „situationsübergreifend kein stabiles Rollenbild …, an dem sowohl der Schulbegleiter selbst als auch die ihn umgebenden Akteure sich orientieren können" (Lübeck 2019, 242). Riefs (2023) Analyse verdeutlicht, dass die Rollendiffusität nicht nur in diffus-intimer Beziehung zwischen Schulassistenz und Schüler*in besteht, sondern ebenso in Bezug auf die Beziehung zur Lehrkraft und manifestiert sich bspw. in „Loyalitätskonflikten" (ebd., 138) der Schulassistenz gegenüber der Lehrkraft. So möchte die Schulassistenz das Lehrer*innenhandeln nicht infrage stellen und übernimmt zugleich eine advokative Funktion für die Schüler*innen (vgl. ebd., 186f.). Im Gegenzug wird sie durch die Lehrkraft zeitweise in einer schüler*innenähnlichen Position und in anderen Situation wiederum in einer kollegialen Position adressiert (vgl. ebd., 164).

Studien aus dem internationalen Kontext zeigen, dass die diffuse und prekäre Rolle von Assistenzpersonen nicht ausschließlich durch die sozialrechtliche Verankerung im deutschen Kontext bedingt ist (vgl. Sharma & Salend 2016, 122). Die Studie von Kakos (2022) verweist ebenfalls auf eine marginale Position der ‚Multilingual Teaching Assistants', die sich sowohl räumlich bzw. physisch als auch strukturell zeigt. Durch den Fokus auf einzelne Schüler*innen bewege sich das Handeln der Assistenzpersonen am Rande des Klassengeschehens („on the fringes of classroom interactions, focusing only on particular students and operations" , ebd., 9). Ihr Handeln bewege sich folglich in einem Übergangsraum bzw. Grenzraum, der durch eine hohe Autonomie gekennzeichnet ist (vgl. ebd., 10; Fritzsche & Köpfer 2022). Die Rolle der Assistenzpersonen beschreibt der Autor als seine periphere Rolle, die mit einem begrenzten Handlungsraum, insbesondere in Bezug auf pädagogische Entscheidungen, einhergehe (vgl. ebd.). Zeitgleich agieren sie häufig als versteckte Lehrkräfte, da sie mehr Bewusstsein über Bedürfnisse hätten (vgl. ebd.). Fritzsche und Köpfer (2022) rekonstruieren im Rahmen einer international vergleichenden Studie eine hohe Autonomie und Entscheidungsmacht der Schulassistenzkräfte in Bezug auf die begleiteten Schüler*innen, in der sich zugleich

die Diffusität und Prekarität ihrer Rolle offenbart, die die Autor*innen als „struggles for autonomy with respect to both client-oriented, case-specific care and relationships with teachers" (ebd, 981) bezeichnen. Die Entscheidungen der Schulassistent*innen bewegen sich somit in dem Spannungsfeld der Bedürfnisse der Schüler*innen, persönlicher Wünsche und Emotionen und der Beziehung zur Lehrkraft. Dabei zeigt sich, dass ihre Motive häufig eher sorge- als bildungsorientiert seien, obwohl die interviewten Schulassistent*innen aus Großbritannien ihre eigene Aufgabe vorrangig als Unterstützung der Lehrkraft ansehen (vgl. ebd., 983). Darüber hinaus rekonstruieren die Autor*innen, dass die Assistenzpersonen selbst nach Autonomie streben, die sich insbesondere auf das begleitete Kind und dessen Bildungsprozesse beziehen, wohingegen zeitgleich eine Distanzierung von der Schule als Institution bzw. den schulischen Normen erfolgt (vgl. ebd., 987). Köpfer und Óskarsdóttir (2023, 6) beschreiben die Rolle schulischer Assistenzpersonen vor diesem Hintergrund als eine systemische und zugleich relativ autonome Außenseiterrolle („ a systemic outsider role and relative autonomy") und verweisen auf eine Verstricktheit mit der Position der Schüler*innen, durch die ihre Rolle im Bildungssystem erst ihre Daseinsberechtigung erhält:

> „At the same time, they are in a powerful position in a kind of 'doublebind' relationship with the child. The child is dependent on the support of the paraprofessional in order to be part of the school or class. On the other hand, the paraprofessional is also dependent on the child's need for support in order to be able to continue her*his work at the school" (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Verstricktheit der Positionen stellt sich die Frage nach den Konsequenzen für die unterrichtliche und soziale Partizipation der Schüler*innen sowie die Interaktion der Schüler*innen untereinander bzw. Peerbeziehungen. Diese wird im folgenden Kapitel fokussiert.

Die diffuse und prekäre Position und Rolle von Schulassistenz wird in vorliegenden Studien häufig in Zusammenhang mit Fragen der Professionalität und Professionalisierung von Schulassistenz diskutiert (z. B. Fritzsche & Köpfer 2022; Heinrich & Lübeck 2013; Lübeck 2019; Rief 2023). Aufgrund ihres ungeklärten Status und prekären Beschäftigungsverhältnisses erscheint Schulassistenz, laut Arndt et al. (2017, 236) zwar als nichtprofessionell und potentiell nicht-professionalisierbar. Da sie im Gegenzug bestimmte Kriterien eines professionellen Handelns, z. B. eine relative Autonomie sowie Aufgaben stellvertretender Krisenbewältigung (Oevermann 1996), erfüllen und, wie oben erläutert, vielfältige Positionen einnehmen, ist gleichzeitig von einer Professionalisierungsbedürftigkeit auszugehen (vgl. Arndt et al. 2017, 236). Die Autor*innen bezeichnen Schulassistent*innen vor diesem Hintergrund als „„nicht-professionelle, gleichwohl professionalisierungsbedürftige Multi-Professionelle" (ebd.). Da die Position und Rolle der Schulassistenz in der vorliegenden Studie primär als ein Kontext bzw. eine Bedingung der Aushandlung von Schüler*innenagency verstanden wird, wird der Aspekt der Professionalisierung von Schulassistenz an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da diese nicht den Schwerpunkt der Analyse bildet. Gleichwohl ist auf die Relevanz einer Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von Schulassistenz zu verweisen, welche sekundär auch für die Thematik dieser Arbeit bedeutsam ist, jedoch nicht deren analytischen Schwerpunkt bildet.

2.3 Bedeutung für die (soziale) Partizipation und Peerbeziehungen der Schüler*innen

Obwohl die Ermöglichung und Sicherung von Teilhabe bzw. Partizipation[3] entsprechend der rechtlichen Grundlagen das wesentliche Ziel von Schulassistenz und somit eine zentrale Aufgabe der Assistenzpersonen darstellt (s. o.), hat die Bedeutung von Schulassistenz für die Partizipation der Schüler*innen, insbesondere im Hinblick auf die Partizipation an Peerbeziehungen, bis dato nur wenig empirische Aufmerksamkeit erfahren. Dies manifestiert sich auch darin, dass kaum Erhebungen der Schüler*innenperspektiven und, mit Ausnahme des in der Publikation von Köpfer und Böing (2020) beschriebenen Vorhabens, keine partizipativen Forschungszugänge vorliegen. Forschungsergebnisse zur Partizipation von Schüler*innen im Kontext schulischer Assistenzpraktiken liegen dabei mehrheitlich aus dem internationalen, englischsprachigen Kontext vor, das Thema gewinnt jedoch auch im deutschsprachigen Diskurs an Bedeutung. Dies zeigen insbesondere die vorliegenden Studien zur Schüler*innenperspektive (z. B. Böing & Köpfer 2020; Ehrenberg & Lücke 2017; Langenhoff 2024) sowie ethnographische Studien (z. B. Weinbach et al. 2023), jedoch werden Fragen der Partizipation sekundär auch in Untersuchungen zur Position und Rolle von Schulassistenz bedeutsam (z. B. Blasse 2022; Rief 2023). Die oben dargestellte Forschungslage zur Position und Rolle von Schulassistenz und deren Diffusität und Prekarität verweist auf einen grundlegend ambivalenten Charakter der Maßnahme bzw. Assistenzpraxis, der sich zwischen der Ermöglichung und Behinderung von Partizipation bewegt. Die Schulassistenz kann somit als eine Personifizierung des Spannungsfeldes von Inklusion und Exklusion (Budde & Hummrich 2013; Stichweh 2013) verstanden werden (vgl. auch Ehrenberg & Langenhoff 2024). So verdeutlichen Synonyme wie ‚Teilhabemanager*innen' (Knuf 2012) und die steigende Zahl von Schulassistent*innen in inklusiven Settings, dass diese „Assistenzrolle bildungspolitisch als geeignete Maßnahme für Inklusion" (Köpfer 2022, 93) angesehen wird (s. o.).
Die oben rezipierten Forschungsergebnisse zur Position und Rolle von Schulassistenz zeigen, dass dieser trotz der Unklarheiten hinsichtlich ihrer Qualifikation und Professionalisierung sowie ihres prekären Status in vielen Fällen eine bedeutsame Funktion hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsprozessen der leistungsberechtigten Schüler*innen zukommt, sei es durch organisierende und motivierende Handlungen (z. B. Langenhoff 2024) oder die Übernahme lehrkraftspezifischer Aufgaben wie fachliche Anleitung (z. B. Blasse 2022; Rief 2023). Fritzsche und Köpfer rekonstruieren aus den geführten Interviews mit Assistenzpersonen aus unterschiedlichen Ländern, dass diese sich selbst eine hohe Relevanz hinsichtlich Realisierung von Inklusion zuschreiben: „[They show, K.E.] an awareness that the teacher would be unable to continue to provide instruction without their assistance. Thus, they see themselves as "door openers" or "guarantors" of the smooth implementation of inclusion" (ebd., 987). Die Ermöglichung von Partizipation wird z. T. auch durch die Schüler*innen selbst erfahren, wie Studien zur Perspektive von leistungsberechtigten Schüler*innen verdeutlichen. Böing und Köpfer (2020, 271) rekonstruieren aus einem Interview mit einem jugendlichen Schüler, dass dieser die Unterstützung der Schulassistenz in Bezug auf die Erfüllung institutioneller

3 Im weiteren Verlauf wird aufgrund der kindheitssoziologischen Verortung der Studie der in diesem Kontext etablierte Begriff der Partizipation synonym zu dem im sozialrechtlichen sowie behinderten- und inklusionspädagogischen Kontext geläufigeren Begriff der Teilhabe verwendet. Eine ausführliche Erläuterung dieser Begriffsverwendung findet sich in Kap. 5.3.

Rahmenbedingungen als hilfreich erlebt. Motivierende und aufmerksamkeitssteuernde Praktiken ermöglichen ihm eine Bewältigung schulischer Verhaltensanforderungen (z. B. das ‚Wachsein'), wobei er die Schulassistenz „funktional in seinen Bewältigungsprozess involviert" (ebd.; siehe auch Kap. 2.4). Die von Langenhoff (2024, 161f.) interviewten autistischen Jugendlichen erfahren die ihnen Sicherheit gebende Verfügbarkeit der Schulassistenz, ihre Vermittlungsfunktion in Bezug auf Peerbeziehungen oder die Kommunikation im Unterricht, das Erklären von Aufgabenstellungen sowie die Unterstützung bei der Selbstorganisation als hilfreich. Dabei wird die „unmittelbare Verfügbarkeit" (ebd., 162) der Unterstützung als eine Bedingung für eine gelingende unterrichtliche Partizipation konstituiert. Die im Fokus der Studie von Warmuth et al. (2020, 432) stehende sehbeeinträchtigte Schülerin erfährt die Schulassistenz hinsichtlich eines Ausgleichs der Grenzen technischer Hilfsmittel als etwas, dass ihr die Partizipation im unterrichtlichen Alltag ermöglicht, wobei ein zweckmäßiges Nutzen der Unterstützung rekonstruierbar wird, auf welches im anschließenden Kapitel ausführlicher eingegangen wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen Partizipation v. a. auf den Unterricht beziehen und mit der Erfüllung leistungs- und verhaltensbezogener Normen gleichsetzen. Ebenso kann die Vermittlung in Peerbeziehungen als hilfreich erlebt werden, sie kann jedoch ebenso als eine Barriere i. S. sozialer Kontrolle erlebt werden (s. u.; vgl. Warmuth et al. 2020, 434). In diesem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass die genannten Studien v. a. adoleszente Schüler*innen fokussieren, die im Kontext der Assistenzbeziehung selbst auch eine spezifische Agency erfahren bzw. realisieren können (siehe 2.4). Im Gegenzug bleibt offen, ob jüngere Schüler*innen sowie Schüler*innen, denen aufgrund zugeschriebener komplexerer Behinderungserfahrungen Agency abgesprochen wird, ähnliche Erfahrungen machen würden.

Gleichzeitig deuten die Forschungsergebnisse auf das Risiko einer ‚internen Exklusion' der Schüler*innen innerhalb der (inklusiven) Schulen bzw. Lerngruppen sowie eine potentiell stigmatisierende Wirkung von Schulassistenz hin, die wiederum Auswirkungen auf die Partizipation der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen sowie an Interaktionen in und außerhalb des Klassenraums resp. ihre soziale Partizipation haben kann (vgl. Blasse et al. 2014, o.S.; Weinbach et al. 2023, 989). Sharma und Salend (2016,123) verweisen im Rahmen ihres Literaturreviews auf ein mit Schulassistenz einhergehendes Risiko häufigerer räumlicher Separation und verringerter Interaktion mit den Lehrkräften und Mitschüler*innen. Die von den Autor*innen analysierten Studien zeigen bspw., dass die Schüler*innen mit den Assistenzpersonen mehr Unterrichtszeit außerhalb des Klassenraums verbringen, häufiger durch die Assistenzpersonen in kleinen Gruppen unterrichtet werden und dabei weniger in Prozesse des kooperativen Lernens sowie außerunterrichtliche Peerinteraktionen mit ihren Mitschüler*innen involviert sind (vgl. ebd.; siehe auch Cameron 2014; Webster & Blatchford 2013). Des Weiteren verweisen die analysierten Studien auf ein geringeres Zuständigkeitserleben der Lehrkräfte in Bezug auf die Bildung der behinderten Schüler*innen (vgl. Sharma & Salend 2016, 128). Giangreco et al. (2001, 78) kommen im Rahmen einer Studie zu den Auswirkungen von Assistenz auf die begleiteten Schüler*innen an US-amerikanischen Schulen zu dem Ergebnis, dass eine Verantwortungsabgabe durch die Lehrkräfte vermehrt in Kontexten auftritt, in denen die Assistenzkräfte personenbezogeneingesetzt werden und seltener im Kontext einer klassenbezogenen Zuweisung. Die Dissertationsstudie von Köpfer (2013) kommt diesbezüglich zu einem anderen Ergebnis: Trotz der unterschiedlichen Organisation von Assistenzpraktiken in den unterschiedlichen kanadischen Provinzen, zeigt sich, auch in

Schulen mit einer klassenbezogenen Zuständigkeit der Assistenzpersonen, eine starke Fokussierung auf einzelne Kinder sowie ein „starkes und gleichzeitig reziprokes Abhängigkeitsverhältnis" (ebd., 190). Ferner wird eine hohe Autonomie der Assistenzkräfte auch in Bezug auf Bildungsangebote, deutlich (vgl. ebd.; Fritzsche & Köpfer 2022).
Es gilt zu berücksichtigen, dass die erwähnten Studien aus dem internationalen Kontext stammen und die Rahmenbedingungen sowie die Organisation der Maßnahme sich demnach von denen im deutschen Kontext unterscheiden. Im deutschsprachigen Diskurs wird ebenso eine potentiell stigmatisierende und exkludierende Wirkung von Schulassistenz diskutiert, wobei die Folgen für die soziale und unterrichtliche Partizipation sekundär ebenfalls bedeutsam werden. Dabei liegt der Fokus jedoch bis dato weniger auf einer Delegation der Verantwortung für Bildungsprozesse an die Schulassistenz bzw. deren hoher Autonomie, obwohl diese auch im Kontext der einzelfallbezogenen Zuweisung und sozialrechtlichen Verankerung von Schulassistenz in Deutschland nicht selten beobachtbar ist. Dies verdeutlichen auch die Beobachtungen im Rahmen der vorliegenden Studie. Im deutschsprachigen Diskurs liegt der Fokus stärker auf der Exklusivität der Assistenzbeziehung sowie der damit häufig implizierten räumlichen und zuweilen auch körperlichen Nähe, der eine stigmatisierende Wirkung zugeschrieben wird. Dies wird bspw. in der ethnographischen Studie von Weinbach et al. (2023) deutlich, die den Vollzug von Schulassistenz als Praxis in außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie deren Konsequenzen für Peerinteraktion in den Blick nimmt. Die Autor*innen rekonstruieren „eine Form der Begleitung ..., die insbesondere von einer vergleichsweise engen physischen Nähe zwischen Assistenzpersonen und begleiteten Kindern bei einer im Verhältnis größeren Distanz zu anderen Personen in einer Alltagssituation gekennzeichnet ist" (ebd., 986), welche sie mit der Metapher des „Bootes" (ebd.) umschreiben. Diese physische Nähe wird bspw. durch Praktiken wie das An-der-Hand-Halten prozessiert, wodurch die Schulassistenz und die*der Schüler*in als Dyade sichtbar werden. Diese physisch hergestellte dyadische Interaktion interpretieren die Autor*innen als eine „Praxis des Unterscheidens" (ebd., 989), die die Schüler*innen als „Kindern mit Betreuer*innen" (ebd.) sichtbar werden lässt. Diese Adressierungspraxis wird durch die Peers reproduziert, indem bspw. einer der Autor*innen unterstellt wird, eine Betreuerin für eines der leistungsberechtigten Kinder zu sein. Die Autor*innen resümieren, dass die durch Nähe gekennzeichnete Assistenzpraxis „einzelne Kinder als Betreute hervor[bringe] und ihre volle und wirksame Teilhabe am alltäglichen sozialen Miteinander im Hinblick auf Peer-Interaktionen" (ebd.) infrage stelle. Darin werden Parallelen zur Untersuchung von Giangreco et al. (1997) aus dem US-amerikanischen Kontext deutlich. Die in diesem Kontext durchgeführten Beobachtungen sowie Interviews mit Mitarbeitenden und Eltern verweisen auf eine kontinuierliche Präsenz der Assistenzpersonen, die sich in einer körperlichen und räumlichen Nähe zu den begleiteten Schüler*innen, durch physischen Kontakt sowie eine andauernde und allumfassende Begleitung in allen Bereichen des Schulgebäudes manifestiert (vgl. ebd., 9). Aus Sicht der Interviewten wird diese Nähe teilweise als notwendig angesehen, bspw. um taktil mit den Schüler*innen kommunizieren zu können, es wird jedoch so die Separation von Peers als negativer Effekt problematisiert (vgl. ebd., 10). Konsequenzen für die Peerinteraktion zeigen sich in Form einer Einschränkung von Interaktionsmöglichkeiten, einer Ablehnung der Assistenzpersonen durch die Mitschüler*innen sowie einer häufigen Intervention der Assistenzpersonen in Interaktionssituationen wie bspw. Gruppenarbeit (vgl. ebd., 14). Kritisch anzumerken ist hierbei, dass diese Erkenntnisse ausschließlich aus einer Erwachsenenperspektive gewonnen wurden

(Perspektive der Interviewten sowie der Beobachter*innen) und die Perspektive der Schüler*innen, sowohl der Schüler*innen mit Assistenz als auch ihrer Mitschüler*innen, keine Berücksichtigung findet und somit offen bleibt, wie sich die Erfahrungen der Schüler*innen selbst und ihrer Peers gestalten. Davon ausgehend bezeichnet Giangreco (2003, o.S.) die Beziehungen zwischen Assistenzpersonen und Schüler*innen als „insular relationships" (Inselbeziehungen) und schreibt ihnen das Risiko einer sozialen Isolierung der Schüler*innen zu. Malmgren und Causton-Theorharis (2006, 310) sprechen daran anschließend von einer „isolating bubble of paraprofessional support".

Weinbach et al. (2013, 989) rekonstruieren demgegenüber eine weitere durch räumliche Distanz gekennzeichnete Assistenzpraxis, die sie als „das unsichtbare Band" (ebd.) bezeichnen. Unter dieser Praxis verstehen die Autor*innen „mimetische Prozesse" (ebd., 991) bzw. Handlungen der Schulassistent*innen, mit denen sie die Schüler*innen ohne direkten körperlichen oder verbalen Kontakt bzw. ohne ein offensichtliches Sichtbar-Werden der Unterstützung zur Ausführung einer Handlung zu bewegen versuchen. Dies wird z. B. durch die Herstellung von Blickkontakt oder ein Ausführen von Handlungen, die von den Kindern verlang werden, wie das Mitsingen oder die Bewegungen einer Choreographie, realisiert (vgl. ebd., 990). Auf diese Weise wird „die Antizipation einer Konnektivität prozessiert" (ebd., 991), die den Autor*innen zufolge, „das soziale Miteinander der kindlichen Peers" (ebd., 992) nicht unmittelbar tangiere. Auch Köpfers (2016; 2022) raumtheoretische Analyse des Schulassistenzhandelns, die auf den Ergebnissen seiner Dissertationsstudie zu Inklusionsprozessen in Kanada aufbaut, verweist auf einen potentiell stigmatisierenden und exkludierenden Charakter, der durch räumliche Nähe und Positionierungen visibel wird. So werde durch die räumliche Positionierung und räumliche Nähe die Zuständigkeit für bestimmte Schüler*innen markiert und nicht, wie es das Modell der Teaching Assistants suggeriert, eine Zuständigkeit als Unterstützung der Lehrkraft (vgl. Köpfer 2022, 96). Die „überdauernde visuelle Zuordnung einer Schulassistenz zu einem Schüler bzw. einer Schülerin" (ebd.) könne darüber hinaus in einer latenten Stigmatisierung resultieren. Letztere können sich in Situationen der Einzelförderung innerhalb oder außerhalb des Klassenraums oder der Arbeit mit einem individualisierten Förderplan verstärken, da in derartigen Situationen durch die Schulassistenz visuell, auditiv und inhaltlich ein separierender sozialer Raum geschaffen werde (vgl. Köpfer 2016, 93). Weiterhin können durch die Verwendung eines ritualisierten Vokabulars oder Methoden der Unterstützten Kommunikation ein „spezifischer Interaktionsraum" zwischen Assistenzperson und Schüler*in entstehen, welcher eine mögliche Barriere in Bezug auf Peerinteraktion oder die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion darstellen könne (vgl. ebd., 94).

Ferner kann auf die rekonstruktive Untersuchung von Demmer (2023) verwiesen werden. Die Autorin rekonstruiert diskursive Aushandlungen von Lehrkräften und Schulassistent*innen in Teambesprechungen und arbeitet diesbezüglich Positionierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen heraus. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Schüler*innen vor dem Hintergrund von Zuschreibungen eines problematischen Verhaltens als „normabweichende Problemfälle" (ebd., 120) hervorgebracht werden und den Schulassistent*innen die Zuständigkeit für dieses Verhalten zu geschrieben wird, welche diese Delegation wiederum annehmen und reproduzieren. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls das Spannungsfeld von Partizipation und Ausschluss bzw. Inklusion und Exklusion aufgespannt, indem ein temporärer Ausschluss aus dem Unterricht als mögliche Lösung thematisiert, jedoch zugleich problematisiert wird (vgl. ebd.,

117ff.). Die Schüler*innen werden dabei als „als Ordnungsgefährdende und zugleich als Ausschlussgefährdete" (ebd., 120) positioniert, und der Schulassistenz wird die Verantwortung zugeschrieben, „diesen unauflösbaren Widerspruch auszutarieren" (ebd.), d. h. sowohl ein Stören der Schüler*innen als auch ihren Ausschluss aus dem Unterricht zu verhindern. Die Ergebnisse zeigen folglich, dass sich „die strukturell vorgenommene Kategorisierung, die mit der Zuordnung einer Schulbegleitung an einzelne Kinder vorgenommen ist, in der kommunikativen Zusammenarbeit" (ebd.) niederschlägt und Differenzkonstruktionen somit auch durch Delegationsprozesse und Zuständigkeitspositionierungen vollzogen werden.

Die stigmatisierende, differenzproduzierende und exkludierende Wirkung von Schulassistenz wird ebenfalls in einer Voruntersuchung zur vorliegenden Studie deutlich, in der mittels Gruppendiskussionen die Perspektive der Mitschüler*innen leistungsberechtigter Kinder an einer Primarschule erhoben wurde (Ehrenberg & Lücke 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2022). Die Äußerungen der Schüler*innen verdeutlichen ebenso einen stigmatisierender Charakter; dieser zeigt sich jedoch weniger in Bezug auf das konkrete Handeln der Schulassistenz bzw. die erlebte Nähe und Exklusivität der Beziehung, die sich in der oben beschriebenen Bezeichnung als „zweite Mutter" (Ehrenberg & Lücke 2017, 39) dokumentiert. Vielmehr wird der leistungsberechtigte Mitschüler vor dem Hintergrund einer erlebten Privilegierung bzw. eines Ungerechtigkeitserlebens der Peers als abweichend positioniert, wobei der Erhalt von Unterstützung als Differenz bzw. Normabweichung konstituiert wird (vgl. ebd., 40). Deutlich wird somit, dass die individuelle Unterstützung durch die Schulassistenz schulische Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen außer Kraft setzt, woraus potentiell eine soziale Ablehnung der leistungsberechtigten Schüler*innen resultieren kann. Letztere manifestiert sich auch in der Gruppendiskussion: Während die Mehrheit der Kinder ohne individuelle Hilfe „zurechtkommen" müssen, was aus ihrer Sicht zuweilen problematisch sein kann, wird ihr Mitschüler bei sämtlichen Aktivitäten im Schulalltag durch die als „Gehilfin" (ebd., 39) bezeichnete Schulassistenz unterstützt.

Die Gruppendiskussionen mit den Mitschüler*innen dieser sowie einer weiteren Klasse illustrieren darüber hinaus eine ambivalente Wirkung der Präsenz der Schulassistent*innen auf die Gestaltung von Peerinteraktionen. So wird die grundsätzliche Ansprechbarkeit sowie potentielle Intervention in Konfliktsituationen positiv beschrieben (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2022, 149). Im Gegensatz dazu wird die Schulassistenz jedoch ebenfalls als überwachende Kontrollinstanz konstituiert, deren Anwesenheit ein besonderes, sozial erwünschtes Verhalten erforderlich mache. Ferner artikulieren die Kinder ein Intervenieren der Schulassistenz in die Peerinteraktion, bspw. in Form einer Anleitung zu einem „besseren Spielen" mit den begleiteten Mitschüler*innen, welches wiederum in einer Asymmetrie der Interaktion resultieren könne (vgl. ebd., 150). Zudem ergreife die Schulassistenz in Konfliktsituationen teilweise Partei für einen leistungsberechtigten Schüler und drohe den Peers eine Strafe an, was diese wiederum als ungerecht erleben (vgl. ebd., 148).

2.4 Bedeutung für die Agency der Schüler*innen

Neben der Bedeutung bzw. den Folgen von Schulassistenz für die Partizipation und Peerbeziehungen der leistungsberechtigten Schüler*innen und ihrer Mitschüler*innen soll ebenso die Bedeutung für das Handeln bzw. die Agency der Schüler*innen betrach-

tet werden, wobei ebenfalls v. a. auf Studien zur Schüler*innenperspektive Bezug genommen wird. Dabei wird das Konzept der Agency in den meisten Studien nicht explizit benannt, eine Ausnahme bildet die Studie von Böing und Köpfer (2020), ein Bezug dazu wird jedoch in Bezugnahmen auf Autonomie, Selbstständigkeit und Regiekompetenz latent deutlich.

In Langenhoffs (2022; 2024) dokumentarischer Untersuchung zur Perspektive adoleszenter Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz spielt die Verhandlung von Autonomiebestrebungen und die Erfüllung alters- und schüler*innenspezifischer Selbstständigkeitsnormen eine bedeutsame Rolle. Eine interviewte Schüler*in artikuliert in diesem Zusammenhang, dass die oftmals ohne ihre Zustimmung angebotene und ausgeführte Unterstützung der Schulassistenz die Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsnormen und schüler*innenspezifischer Handlungserwartungen i. S. eines angemessenen Schüler*in-Seins verhindere und nutzt dazu den Wortlaut „Das fühlt sich so an, als wär' ich noch nicht in der Neunten" (Langenhoff 2022, 58). Autonomiebestrebungen der Schülerin in Bezug auf die Emanzipation von der Unterstützung werden hingegen durch die Lehrkräfte als ein „Nichtannehmen von Hilfe" und damit einhergehend als „Nichtannehmen ihrer Beeinträchtigung" (ebd., 59) gedeutet, woraus resultierend ihr Hilfebedürftigkeit zugeschrieben werde. Die Schülerin sei daher „mit widersprüchlichen Aufforderungen durch die Erwachsenengeneration konfrontiert …: Der Aufforderung zu mehr Selbstständigkeit und zum Annehmen der Hilfe aufgrund zugeschriebener mangelnder Autonomiefähigkeit" (ebd.). Dies resultiere in einem Erleben von Ohnmacht und Fremdbestimmung. In Interviews und Gruppendiskussionen mit vier autistischen Schülern stellt die Verhandlung von Autonomie und Handlungsmacht ebenfalls ein bedeutsames Thema dar (vgl. Langenhoff 2024, 161ff.). Die Ambivalenz manifestiert sich dabei stärker in Bezug auf das Nutzen der Unterstützung zur Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltensanforderungen sowie individueller Unterstützungsbedarfe bspw. durch die Unterstützung bei der Selbstorganisation, und einem zeitgleichen Autonomiebestreben (vgl. ebd.). Das beschriebene Erleben von Ohnmacht ist bei diesen Schülern weniger ausgeprägt, es kommt jedoch ebenfalls ein Widerstand gegen unerwünschte Hilfestellungen zum Ausdruck, die als Eingriff in den eigenen Lernprozess gesehen werden (vgl. ebd., 163). Zudem sind die Orientierungen der Schüler durch das Erleben einer Verpflichtung zum Nutzen der Unterstützung geprägt, wobei gleichzeitig ein Bewusstsein über deren vorteilhaften sowie potentiell ungerechten Charakter gegenüber den Mitschüler*innen rekonstruiert wird (vgl. ebd., 163f.). Die Autorin resümiert, dass die Zuweisung der Schulassistenz bei den Schüler*innern zu einer „Auseinandersetzung mit ihrer Identität in der durch Leistungs- und Selektionsdruck sowie Autonomiestreben geprägten Adoleszenz" (ebd., 166) führe. Der Erhalt von Schulassistenz impliziere für die Schüler*innen daher eine Konfrontation mit den zugewiesenen Diagnosen und „Auseinandersetzungen mit den eigenen (schulischen) Fähigkeiten im Vergleich zu Peers und im Verhältnis von Schüler*innennormen" (ebd.). Darüber hinaus arbeitet sie einen Zusammenhang mit der durch die Schüler*innen erfahrenen Agency bzw. den Möglichkeiten, diese zu realisieren, heraus:

> „Gelingt es den Heranwachsenden, sich in der Ausgestaltung der Unterstützung und der Arbeitsbeziehung als handlungsfähig zu erleben und eigene Ziele – gute Noten, weniger Stress in der Klasse – zu entwickeln, wird die Zusammenarbeit als überwiegend gewinnbringend eingeordnet" (ebd., 168).

Dabei wird ein Verständnis von Agency (Handlungsfähigkeit) i. S. einer Einflussnahme auf die Gestaltung der Assistenzpraxis und -beziehung sowie die Verwirklichung eigener Ziele deutlich.

Eine Orientierung der Schüler*innen an der Bewältigung schulisch-unterrichtlicher Leistungsanforderungen stellt auch ein wesentliches Ergebnis der rekonstruktiven Untersuchung „Schulassistenz aus Schüler/innenperspektive (SAS)" (Böing & Köpfer 2020; 2022; Köpfer & Böing 2017) dar. Im Rahmen der Studie wurden problemzentrierte Interviews mit zwölf leistungsberechtigten Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen durchgeführt und mittels dokumentarischer Methode ausgewertet. Eine wesentliche, durch die Autor*innen rekonstruierte Orientierung der Schüler*innen ist gekennzeichnet durch ein Spannungsfeld aus „latente[r] Instrumentalisierung" (Böing & Köpfer 2022, 138) der Unterstützung durch die Schulassistenz zur Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen und dem gleichzeitigen In-Kauf-Nehmen einer besonderen Behandlung (vgl. Köpfer & Böing 2017, 31). Der Unterricht wird dabei als ein primär ergebnisorientiertes Geschehen erfahren, im Kontext dessen die Unterstützung der Schulassistenz ein „willkommenes stellvertretendes Handeln" (Böing & Köpfer 2022, 131) zur Bewältigung von Leistungsanforderungen darstellt und die Schulassistenz zu einer „Erfüllungshilfe" (Köpfer & Böing 2017, 31) und einem „personifizierten Garant zur Sicherung erfolgreichen Lernens" (ebd., 26) werden kann. Dieses Spannungsfeld manifestiert sich ebenfalls in Bezug auf Peerkontakte. So stellt die Schulassistenz für einen Schüler ein „willkommenes Schutzschild" (Böing & Köpfer 2022, 132) in konflikthaften Situationen dar, ihre Intervention wird jedoch zugleich als „Be-Hinderung von Peer-Support" (ebd.) erfahren, die Peerkontakte z. T. präventiv verhindert. Die Autor*innen rekonstruieren ein „Spannungsfeld […], das sich in einer Gleichzeitigkeit von selektionsbezogenen Rahmenbedingungen und personenbezogener Förderung äußert" (Böing & Köpfer 2020, 271), d. h. zwischen dem Konfrontiert-Werden mit universalistischen Normen und Verhaltensanforderungen und dem durch individuelle Assistenzzuweisung als ‚anders' Markiert-Werden bewegt. Innerhalb dieses Spannungsfeldes bringen die Schüler*innen „Assistenzhandeln als Hilfsinstanz bezogen auf nicht verhandelbare Leistungs- und Verhaltensanforderungen" (ebd.) hervor, indem sie die Schulassistenz wird für die Bewältigung von Leistungs- und Verhaltensanforderungen instrumentalisieren. Zeitgleich rekonstruieren die Autor*innen jedoch ebenso die latente Widerständigkeit eines Schülers gegen die Unterstützung, die auf einen mit der Zuweisung der Assistenz einhergehenden „prekären Status…, der den Schüler formal different setzt und ihm einen als potentiell von Exklusion bedrohten Status zuweist" (ebd.) hindeutet. Böing und Köpfer beschreiben das Assistenzhandeln davon ausgehend als „performativen Akt, durch den Ausschluss (aus der Gruppe der als fähig und nicht unterstützungsbedürftig adressierten Schüler*innen) sichtbar wird" (ebd., 271f.). Der Widerstand richtet sich somit „nicht gegen Assistenz als professionelle Rolle" (ebd., 272), sondern gegen die Handlungsunfähigkeitsmarkierung, die durch ihre Anwesenheit sichtbar gemacht wird. Der Schüler bearbeitet diese Differenzmarkierung, indem er sich selbst „autonom und handlungsmächtig" (ebd., 271) positioniert und sich in seinem Sprechen über die Schulassistenz in einer arbeitgeberähnlichen Position inszeniert. Die durch die Schüler*innen realisierte Agency ist somit ambivalent: Sie wird über das Benutzen der Schulassistenz realisiert, welches jedoch zugleich ein Aufgeben von Autonomie impliziert. Ebenso wird Agency über latenten Widerstand gegen die Unterstützung performiert. In einem Anschlussprojekt („Assistenz aus Schüler*innenperspektive") rekonstruieren Köpfer und Böing (2020) vor dem Hintergrund raumtheoretischer

Bezüge sowie dem Konzept der Agency Raumaneignungen und Handlungspraktiken von Schüler*innen vor dem Hintergrund von (räumlichen) Differenzierungsmaßnahmen aus der Perspektive der Schüler*innen, die mittels Schultouren, Gruppendiskussionen und Interviews erhoben wird. Im Kontext der Erfahrungsräume der Schüler*innen stellt die Schulassistenz eine*n ‚Türöffner*in' für die Nutzung exklusiver Räume (bspw. einem Turnraum) dar, da Schüler*innen mit Assistenz aufgrund der Begleitung das Privileg einer häufigeren Nutzung des Raumes erhalten (ebd., 11; vgl. auch Köpfer 2022b). Es zeigt sich ebenfalls eine Ambivalenz: Die Schulassistenz wird durch die Schüler*innen für die Nutzung des Raumes funktionalisiert, wobei eine Einschränkung der eigenen Handlungsräume durch Kontrolle und Aufsicht in Kauf genommen werden. Köpfer (2022b, 13) spricht in diesem Zusammenhang von einem versuchten ‚kompensatorischen Raumgewinn' („compensatory spatial profit"), durch den die Schüler*innen innerhalb dieses Spannungsfeldes Agency aushandeln.

Eine vergleichbare Ambivalenz zeigt sich einer rekonstruktiven Untersuchung von Warmuth, Ehrenberg und Lindmeier (2020), in deren Fokus die durch die Assistenzleistung entstehenden Erfahrungs- und Möglichkeitsräume sowie die Aushandlung der Assistenzleistung im Kontext der Adoleszenz stehen. Diese werden aus einem Interview mit einer sehbeeinträchtigten adoleszenten Schülerin einer Fachoberschule mittels dokumentarischer Methode rekonstruiert. Die Rekonstruktion verdeutlicht einen interaktiven Aushandlungsprozess, in dessen Rahmen die Schülerin ihre Entscheidungs- und Regiekompetenz z. B. durch ein stimmungsbasiertes Nutzen der Unterstützung sowie Entscheidungen über die Nähe oder Distanz in der Beziehung zur Schulassistenz immer wieder aushandeln muss (vgl. ebd., 432 f.). Das Erleben der Assistenzbeziehung ist dabei durch eine eindeutige Zweckmäßigkeit i. S. einer rollenförmigen Arbeitsbeziehung gekennzeichnet (v. ebd., 434). Anders als in der Untersuchung von Böing und Köpfer (2022), in der die schulisch-unterrichtlichen Rahmenbedingungen durch die Schüler*innen weitgehend unhinterfragt bleiben, erkennt die adoleszente Schülerin die Notwendigkeit der Unterstützung aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen (bspw. häufige Raumwechsel, Notwendigkeit von Tafelabschrieben) (vgl. Warmuth et al. 2020, 435). Zusammenfassend dokumentiert sich eine „Ambivalenz zwischen Inanspruchnahme der Assistenz und Autonomie" (ebd.). Der Gewinn an Handlungsmacht und Regiekompetenz impliziert dabei die Gefahr einer Autonomieeinschränkung. Die Schülerin verschafft sich einerseits Entscheidungsmacht und Regiekompetenz, z. B. hinsichtlich der Aushandlung von Nähe und Distanz zur Schulassistenz, anderseits bedeutet dies jedoch auch, dass sie ihre Abhängigkeit von Assistenz anerkennt.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die Aushandlung von Agency durch die Schüler*innen durch eine Ambivalenz gekennzeichnet ist, die zwischen einem Nutzen der Assistenzpraxis zur Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Anforderungen bei einem zeitgleichen partiellen Aufgeben der eigenen Autonomie und einem durch das Streben nach Autonomie bedingten Tendenz zur Abgrenzung von der individuellen Unterstützung changiert. Darin spiegelt sich die in den vorherigen Kapiteln herausgestellte Ambivalenz von Schulassistenz wider, die sich nicht nur in Bezug auf deren diffuse und prekäre Rolle manifestiert, sondern insbesondere auch in Bezug auf die Partizipation der Schüler*innen. Der Zusammenhang zwischen der diffusen und prekären Position der Schulassistenz sowie der Partizipation und Agency der Schüler*innen stellt dabei insbesondere in Bezug auf jüngere Schüler*innen ein Forschungsdesiderat dar.

3 Subjektivierungstheoretische Bezüge

In diesem Kapitel werden die der Studie zugrunde gelegten subjektivierungstheoretischen Konzepte und Bezüge erläutert. Diese bilden zum einen eine grundlegende theoretische Rahmung des Analysegegenstandes, resp. der Schüler*innenagency. So sind Fragen der Handlungsmacht bzw. Handlungsfähigkeit immer auch mit Fragen der Subjektwerdung und -bildung bzw. der Subjektpositionen und den damit verbundenen Handlungsräumen verbunden. Zum anderen gründet das konzipierte methodische Vorgehen, die Rekonstruktion sozialer Praktiken der (Re-)Adressierung, in verschiedenen subjektivierungstheoretischen Arbeiten. Die subjektivierungstheoretischen Bezüge und Konzepte stellen folglich das ‚Grundgerüst' des Analysegegenstandes und zugleich eine Art „Werkzeugkiste" (Foucault 1976, 53) der in der Studie eingenommenen Analyseperspektive dar, sodass eine einführende Erläuterung sinnvoll erscheint. Der Fokus liegt dabei auf den poststrukturalistisch einzuordnenden, subjektivierungs- und machttheoretischen Grundlagen nach Foucault (Kapitel 2.1) sowie den darauf aufbauenden subjektivierungstheoretischen Erweiterungen nach Butler (Kapitel 2.2). Da Subjektivierung nicht den thematischen Schwerpunkt der Arbeit bzw. den primären Forschungsgegenstand bildet, beschränkt sich die Rezeption der Arbeiten Foucaults und Butlers an dieser Stelle auf die für den Analysegegenstand sowie das analytische Vorgehen relevanten Begriffe, Konzepte und Perspektiven.

Zentraler Bezugspunkt subjektivierungstheoretischer bzw. subjektanalytischer Arbeiten bildet die Figur bzw. der Begriff des Subjekts, die im Kontext poststrukturalistischer Theorie als eine dezentrierte Kategorie begriffen wird. Das Subjekt wird „in seiner Form als abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen [verstanden], die ihm nicht äußerlich sind und in deren Rahmen es seine Gestalt jeweils wechselt: Sprachspiele, symbolische Ordnungen, psycho-soziale Konstellationen und technisch-mediale Strukturen" (Reckwitz 2010, 13). Es erfolgt eine Abwendung von der klassischen philosophischen Idee des autonomen, rationalen Subjekts hin zu einem Verständnis des Subjekts als ein „Korrelat wechselnder Subjektivierungsweisen" (ebd.). Das Subjekt ist somit nicht ontologisch gegeben, sondern ist auf einen fortwährenden Prozess der Subjektformierung angewiesen, was wiederum eine Vorläufigkeit des Subjektstatus impliziert. Die Dezentrierung des Subjekts bedeutet auch, dass kein Subjekt außerhalb von machtvollen, hegemonialen Diskursen existieren kann und die Anerkennbarkeit von Subjektpositionen durch die Grenzen der Diskurse und die ihnen eingeschriebenen Normen determiniert wird: „Wir sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen" (Butler 2005, 63). Subjektwerdung bedeutet demzufolge immer eine Unterwerfung unter soziale bzw. kulturelle Praktiken sowie Norm- und Wissensordnungen. Der Begriff der ‚Kultur' meint dabei

> „unterschiedliche Komplexe sozialer Praktiken und entsprechender Wissensordnungen, die ihre Subjekte bis in ihre körperlichen Bewegungen, ihre Emotionen und ihr privates Selbstverstehen hinein modellieren – Subjektmodellierungen, die den Einzelnen, der sich in eine Subjektordnung ‚einschreibt', in Irritationen stürzt" (Reckwitz 2010, 7).

Diskurse präfigurieren somit nicht nur intelligible Positionen, sondern modellieren bzw. formen die Körper und Psyche der Subjekte.
Butler kritisiert die in den alltäglichen Sprachgebrauch bzw. Common Sense eingeschriebene begriffliche Gleichsetzung von Subjekt und Individuum und führt das Subjekt als eine sprachliche Kategorie ein, die sie von dem Begriff des Individuums abgrenzt: Das Subjekt wird demnach als eine „in Formierung begriffene Struktur" (Butler 2001, 15) konzipiert, die als eine Art „Platzhalter" (ebd.) für Subjektpositionen fungiert, die von Individuen besetzt und durch eine spezifische Ordnung präfiguriert werden. Dabei wird das Individuum erst durch dieses Besetzen von Subjektpositionen handlungsfähig. Das Subjekt ist dabei in Anlehnung an Foucault als eine ambivalente und paradoxe Kategorie zu verstehen, die gekennzeichnet ist durch die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung. Der Begriff des Subjekts erhält somit zwei Bedeutungen: „Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist" (Foucault 2005a, 275). Das Subjekt kann somit erst durch die Unterwerfung unter eine bestimmte Ordnung in einem bestimmten Subjektstatus existieren und handlungsfähig werden. Der Prozess der Subjektivierung ist daher ebenso ambivalent wie die Figur des Subjekts.

3.1 Subjektivierungs- und machttheoretische Grundlagen nach Foucault

Im Zentrum der Arbeiten Foucaults steht die Frage, wie Menschen „zu Subjekten gemacht" (Foucault 1994, S. 243) werden und sich selbst dazu machen. Während in früheren Arbeiten die Konstruktion des Subjektes aus diskursanalytischer Perspektive, d. h. in Diskurspraktiken im Fokus steht, befassen sich die späteren machtanalytischen bzw. genealogischen Arbeiten mit der Produktion von Subjekten durch Technologien der Macht bzw. in seinen späteren Arbeiten durch Technologien des Selbst. Meißner (2010, S. 91) beschreibt Foucaults Arbeiten als „Entwurf einer historischen Theorie der Subjektivität", welche über die Analyse historischer Macht-Wissens-Komplexe die Möglichkeitsräume des Subjektes rekonstruieren. Für den Forschungsgegenstand und die Analyseperspektive dieser Studie sind dabei sowohl seine Konzeptionen von Diskursen und Wissen sowie seine machtanalytischen Arbeiten von Bedeutung und werden daher im weiteren Verlauf erläutert.

3.1.1 Diskurs und Wissen

Foucault versteht Diskurse in Abgrenzung zur Perspektive des Strukturalismus nicht als ein Netz bzw. Gebilde von sprachlichen Zeichen, „sondern als Praktiken ..., die systematisch Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (1995, 74). Diskurse lassen sich demnach nicht auf die Funktion des sprachlichen Bezeichnens reduzieren, sondern haben einen performativen bzw. formierenden Charakter und bringen bestimmte Bedeutungen erst hervor: Diskurse sind „nicht – nicht mehr –, [...] als Gesamtheit von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1969, 74) und die somit „ein Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen der Subjektivität" (ebd., 82) generieren. Folglich bringen Diskurse nicht nur Bedeutungen hervor und legen deren Intelligibilität, d. h. deren Erkenn- und

Greifbarkeit, fest, sondern konstituieren ein spezifisches Wissensfeld, innerhalb dessen Äußerungen erst entstehen bzw. bestehen können.
Diskurse legen nicht nur intelligible, zu besetzende Subjektpositionen fest, sondern bringen Subjekte in ihrer Existenz erst hervor (Reckwitz 2010, 24 f.). Foucault (1978, 375) spricht diesbezüglich von einer „Macht des Diskurses". Diskurse legen somit fest, welche Positionen und Identitätskategorien Subjekte innerhalb einer Gesellschaft, einer Institution etc. überhaupt einnehmen können bzw. müssen, um handlungsfähig zu sein. Neben den intelligiblen Subjektpositionen werden immer auch die Differenzmarkierungen, mit denen der Diskurs arbeitet, d. h. abweichende bzw. ausgeschlossene Subjektpositionen fokussiert, die zugleich Bestandteil eines Diskurses sind. Die „fragile Einheit eines Diskurses bildet sich gerade in dem, was er ausschließt, entweder explizit als problematisch dekretiert oder implizit an den Rand des überhaupt Denkbaren transportiert" (Reckwitz 2010, 28). Durch die Festlegung der Grenzen zwischen dem Innen und Außen eines Diskurses werden folglich immer auch Differenzen und Hierarchien erzeugt.
Foucault sieht Wahrheit resp. Diskurs und Wirklichkeit in einem „komplexen Konstitutionszusammenhang" (Meißner 2010, 100), d. h. spezifische diskursive Bedingungen präfigurieren eine spezifische Wirklichkeit. Dabei liegen jedem Diskurs bestimmte Regelmäßigkeiten zugrunde, die den Diskurs als „Feld von Regelmäßigkeit" (Foucault 1995, 82) erscheinen lassen und die festlegen, wie im Kontext bestimmter historischer und gegenwärtiger Ordnungen Bedeutungen generiert werden können. Die Erschließung dieser Regeln ist das zentrale Anliegen der durch Foucault begründeten Diskursanalyse. Jegliche Bedeutung und deren Iterabilität, d. h. Wiederholbarkeit und Veränderbarkeit, wird somit als das Resultat historischer Regeln verstanden, das auf einem spezifischen gesellschaftlichen Wissen beruht, welches wiederum in Praktiken und Institutionen eingeschrieben ist (vgl. ebd.; Meißner 2010, 97). Auch Subjektivierungsprozesse sind demnach Resultat gesellschaftlicher Ordnungen. Diese Verstrickungen mit spezifischen gesellschaftlichen Situationen bewirken, dass Diskurse sich nicht nur durch historisch spezifische Regelmäßigkeiten kennzeichnen, sondern immer auch Möglichkeiten der Diskontinuität implizieren. Diskurse sind dabei nicht kongruent mit den durch sie bearbeiteten und formierten Situationen, sodass es potenziell immer zu Verschiebung oder Brüchen kommen kann, die wiederum die Festlegung kulturell neuer Subjektpositionen implizieren können. Dabei geht es immer auch um die Frage nach den Differenzmarkierungen, mit denen eine Wissensordnung operiert, d. h. um Subjektformen, die implizit oder explizit zum Gegenstand des Ausschlusses werden und die als nicht intelligibel bzw. nicht legitim konstituiert werden (vgl. Reckwitz 2010, 27). Das ‚Ausgeschlossene' stellt dabei jedoch einen konstitutiven Bestandteil des Diskurses dar: „Die fragile Einheit des Diskurses bildet sich gerade in dem, was er ausschließt, entweder explizit als problematisch dekretiert oder implizit an den Rand des überhaupt Denkbaren transportiert" (ebd., 28). In ‚Wahnsinn und Gesellschaft' arbeitet Foucault (1973, 204 f.) heraus, wie die diskursive Produktion des ‚Anormalen' (Wahnsinn, Krankheit etc.) i. S. einer diskursiven Produktion von ‚Anti-Subjekten' in Relation zu einem entgegengesetzten ‚vernünftigen' bzw. ‚gesunden' Subjekt erfolgt. Wahnsinn entsteht demzufolge „als spezifisches, von der Vernunft beschreibbares, ja als ‚vernünftiges', in den Strukturen der Institution und des Wissens ‚eingeschlossenes[s]' Objekt" (ebd.). Das bedeutet, dass als abweichend konstruierte Subjekte erst vor dem Hintergrund einer vermeintlichen, konstruierten Normalität als solche hervorgebracht werden.

Die spezifischen Regeln innerhalb eines Diskurses determinieren i. S. von Wissensanordnungen die Möglichkeiten der Erkenntnis, wie Foucault (1991) in ‚Die Geburt der Klinik' anhand der in diskursive Verschiebungen eingebettete Entstehung des klinischen Blicks herausarbeitet. Die Sichtweise auf bestimmte Phänomene, in diesem Fall der privilegierte Blick eines Arztes auf klinische Phänomene, hängt folglich zusammen mit einem spezifischen diskursiven Vokabular und Wissensbeständen. Foucault konstatiert in diesem Zusammenhang, dass man

> „das Sichtbare nur sieht, sofern man die Sprache kennt; die Dinge bieten sich dem dar, der in die eingeschlossene Welt der Wörter eingedrungen ist; diese Wörter kommunizieren mit den Dingen, weil sie in der Regel ihrer Grammatik gehorchen" (ebd., S. 129).

Im schulischen Kontext zeigt sich dies bspw. darin, dass mit einem spezifischen diagnostischen Blick und Vokabular bestimmte Schüler*innen in einem spezifischen Überprüfungsverfahren als ‚förderbedürftig' etikettiert werden. Diskurse präfigurieren nicht nur das Wissen bzw. die Erkenntnis, sondern auch das Handeln und die möglichen Handlungsräume der Subjekte. Letztere nehmen wiederum durch bestimmte diskursive Praktiken auf spezifische Diskurse Bezug und reproduzieren dabei nicht nur die diskursiven Ordnungen, sondern auch die darin eingelagerten Bedeutungszuschreibungen (vgl. Bublitz 1998, 9; siehe auch Kapitel 4.3.1). Diskursive Elemente werden dabei nicht Eins-zu-eins in Praktiken übersetzt, sondern können umgedeutet, individuell ausgeformt oder unterlaufen werden. Das in und durch Diskurse vermittelte Wissen ist verwoben mit Macht und diese Verwobenheit beeinflusst Subjektivierungsweisen i. S. einer Selbst- und Fremdpositionierung. Das bedeutet, ein Diskurs vermittelt ein spezifisches Wissen, welches festlegt, wie Subjekte sich selbst und andere in einem bestimmten Kontext erkennen, bezeichnen und positionieren (vgl. vgl. ebd.). Bei der Reproduktion dieses Zusammenhangs nimmt die Schule als Institution eine bedeutsame Rolle ein, da sie nicht nur die Funktion der (fachlichen) Wissensvermittlung übernimmt, sondern auch eine wesentliche Sozialisationsinstanz darstellt. Schule ist in diesem Zusammenhang als ein „Macht-Wissens-Komplex" (Buchner 2018, 64) zu verstehen. ‚Schultypische' Praktiken wie das Lehren und Lernen, die Interaktionen innerhalb der Institution Schule aber auch Strukturen und Routinen werden durch spezifische pädagogische Diskurse reguliert (vgl. Youdell 2010, 13), ebenso wie Regeln, die über den Besuch einer bestimmten Schulform entscheiden (vgl. Nohl 2018). So ist der Besuch einer Förderschule bspw. an ein durch einen spezifischen rechtlichen und auch sonderpädagogischen Diskurs geregeltes Überprüfungsverfahren gebunden, während der Besuch des Gymnasiums bspw. die Erfüllung bestimmter Leistungsnormen voraussetzt. Ebenso regulieren die pädagogischen Diskurse, welche Praktiken mit welchen Subjektpositionen im schulischen Kontext assoziiert werden resp. legen die mehr oder weniger formalisierten Rollenerwartungen an die Lehrer*innen-, Schüler*innen- oder auch Schulassistenzrolle fest.

3.1.2 Macht

In seinen späteren genealogisch ausgerichteten Arbeiten analysiert Foucault die Subjektivierung durch Macht. Das Subjekt wird in diesem Zusammenhang „nur scheinbar [als] eine a-priori-Instanz der Autonomie, der Moralität, der Selbsterkenntnis oder des zielgerichteten Handelns" (Reckwitz 2010, 24) verstanden. Es wird vielmehr als von Macht durchdrungen aufgefasst, da es ohne sie nicht handlungsfähig wäre. Macht ist in jegliche Formen der Interaktion und institutionelle Verhältnisse eingeschrieben, sodass jedes

subjektive Handeln machtvoll gerahmt ist. Foucault geht von einem ‚produktivistischen' Machtkonzept aus (vgl. Reckwitz 2010, 31) und versteht Macht nicht als ausschließlich repressiv, unterwerfend und ausschließend, sondern ebenso als produktiv, da dem Subjekt Handlungsräume eröffnet werden und Handlungsfähigkeit zugesprochen wird. Der Begriff des Subjektes erhält für Foucault (1994, 246 f.) somit einen

> „zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht".

Macht ist dabei immer in einem Zusammenhang mit Normen und Wissen auf diskursiver Ebene denkbar, vor deren Hintergrund soziale Institutionen und Gruppierungen wie Schulen eigene Disziplinar- und Machtstrukturen entwickeln (vgl. Foucault 1976, 214). Der Diskurs legt auf diese Weise die Macht fest, die einer Sprecher*innenposition zukommt.
Die Handlungsfähigkeit des Subjekts ist dabei stets heteronom und machtvoll gerahmt:

> „Gerade dadurch, dass moderne Machtverhältnisse in besonderer Weise auf die Subjektivität der Individuen zurückgreifen, implizieren sie eine Handlungsfähigkeit, die sich kritisch und widerständig gegen sie selber wenden kann. Allerdings ist diese Freiheit eine problematische, weil sie konstitutiv in gewaltsame Verhältnisse verstrickt und damit in spezifischer Weise begrenzt ist" (Meißner 2010, 92 f.).

Subjekte können die ihnen zugesprochene Handlungsfähigkeit somit zu Formen des Widerstandes umdeuten und sich gegen Machtverhältnisse wenden. Ihre Handlungsfähigkeit ist jedoch immer in ebendiese Verhältnisse eingebunden und dementsprechend begrenzt.
Foucault versteht Macht als die

> „Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehr; […] die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern" (Foucault 1983, 113 f.).

Macht besitzt demzufolge einen „strikt relationalen Charakter" (ebd., 117) und ist das Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse in Relation zum Verhalten und den Intentionen Einzelner. Folglich ist Macht keine individuelle Intention, jemanden unterwerfen zu wollen, sondern in gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse sowie soziale Beziehungen eingeschrieben und daher unvermeidbar: Macht ist „überall, weil sie von überall kommt" und „gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv" (ebd., 116). Das Handeln von Subjekten ist somit stets in Machtverhältnisse verstrickt. Als konstitutiver Bestandteil sozialer Interaktion und Beziehungen ist Macht „nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Bewegungen vollzieht" (Foucault 1983, 94). Macht wirkt folglich nicht ausschließlich hierarchisch ‚von oben nach unten', sondern verläuft in sämtliche Richtungen:

> „[E]s ist der gesamte Apparat, der ‚Macht' produziert und die Individuen in seinem beständigen und stetigen Feld verteilt. Das erlaubt es der Disziplinarmacht, absolut indiskret zu sein, da sie

> immer und überall auf der Lauer ist, da sie keine Zone im Schatten läßt und da sie vor allem diejenigen pausenlos kontrolliert, die zu kontrollieren haben; und zugleich kann sie absolut ‚diskret' sein, da sie stetig und zu einem Gutteil verschwiegen funktioniert" (Foucault 1994, 229).

Die Institution Schule ist demnach ebenfalls von Macht durchdrungen, die sich v. a. in den sozialen Beziehungen, wie der hierarchischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, aber auch in Peerbeziehungen oder auch der Beziehung zwischen Schulassistenz und Schüler*in manifestiert und zugleich auch in institutionalisierten Strukturen und Praktiken, z. B. der Bewertung oder Diagnostik, wirkt.
Schulen sind vor diesem Hintergrund als „Produktionsapparate" (Foucault 1983, 95) zu verstehen, innerhalb derer bzw. durch die Subjekte (z. B. Schüler*innensubjekte, Lehrer*innensubjekte) gebildet werden und sich selbst bilden. Schule stellt somit einen Ort der Selbst- und Fremdkonstitution von Subjekten dar, worin der produktive Charakter von Macht deutlich wird. Spezifische historische bzw. gesellschaftliche Bedingungen führen dabei zu spezifischen Subjektivierungsweisen. Foucault (1994) beschreibt in diesem Zusammenhang den Transformationsprozess der Elementarschulen im 17. und 18. Jahrhundert, in welchem eine Veränderung schulischer Strukturen und Praktiken mit dem Ziel einer Produktion und Optimierung leistungsfähiger Subjekte zum Zweck von deren ökonomischen Verwertbarkeit erfolgte. Die „Produktion von fähigen Körpern" (Buchner 2018, 62) wurde so zu der zentralen Funktion von Schule, was sich heutzutage in den gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, v. a. der Qualifikations- und Allokationsfunktion (Fend 2009) niederschlägt.
Foucault (1994) beschreibt verschiedene „Technologien der Macht", wobei er Regierungstechnologien und später Technologien des Selbst unterscheidet. Disziplinarmacht ist dabei weniger als erzwungene Unterwerfung, sondern vielmehr als Systematisierung, Ordnung und Kategorisierung von Subjekten zu verstehen (vgl. ebd., 220), wobei der „‚politische[n] Ökonomie' des Körpers" (ebd., 36) i. S. einer Nützlichkeit und Leistungsfähigkeit eine besondere Relevanz zukommt. So dienen Disziplinarmaßnahmen im Schulkontext bspw. einer Anpassung Verhaltensnormen sowie einer Steigerung der individuellen Leistung. Zentraler Bezugspunkt dieser repressiv-unterwerfenden und zugleich produktiven Disziplinarmacht ist der menschliche Körper, welcher als „Gegenstand und Zielscheibe der Macht" (ebd., 174) verstanden werden kann. Das heißt, der Körper, „den man manipuliert, formiert und dressiert, der gehorcht, antwortet, gewandt wird und dessen Kräfte sich mehren" (ebd.), wird durch Macht geformt bzw. gebildet und durch diese Formierung erst als solcher handlungsfähig. Foucault beschreibt dies am Beispiel des Soldaten, dessen Körper durch zwanghafte, routinisierte körperliche Praktiken wie das Marschieren oder eine bestimmte Körperhaltung erst zum Körper eines Soldaten gemacht wird (vgl. ebd.). Disziplinierung zielt dabei auf die Nutzbarmachung der Körper, welche sowohl in der Unterwerfung, Umformung und dem Gefügig-Machen als auch in der Vervollkommnung und Optimierung besteht. Der Körper wird durch Zwänge, Verbote und Verpflichtungen unterworfen und in seiner Freiheit eingeschränkt, zugleich soll er dadurch besonders effizient und vollkommen gemacht werden (vgl. ebd., 174f.). Übertragen auf den Kontext Schule manifestiert sich dies nicht allein darin, dass sich Schüler*innen bestimmten Regeln sowie Leistungs- und Verhaltensnormen unterordnen müssen, sondern ebenso durch bestimmte körperliche Praktiken und räumliche Arrangements wie z. B. Sitzordnungen zu handlungsfähigen Schüler*innensubjekten gemacht werden.

Die *hierarchische Überwachung* wird zunächst mit räumlichen Strukturen in Zusammenhang gebracht, bspw. mit architektonischen Strukturen in Gefängnissen und Schulgebäuden (vgl. Foucault 1994, S. 222f.). Foucault verwendet in diesem Zusammenhang, in Anlehnung an die architektonische Struktur des Panopticons[4], den Begriff des ‚Panoptismus', welcher durch „die Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustand" (ebd., 258) gekennzeichnet ist, „der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt" (ebd.). Das Erleben einer permanenten Möglichkeit der Überwachung, ohne diese jedoch wahrnehmen zu können, resultiert in einer Reproduktion der Überwachung durch die Überwachten (vgl. Foucault 1994, 259 f.). So kann die von Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz erlebte Kontrolle (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2022, 149 f.) eine Selbstkontrolle des eigenen Handelns in der Interaktion mit den leistungsberechtigten Kindern bewirken, obwohl dies von den Schulassistent*innen nicht bewusst herbeigeführt wird. Die hierarchische Überwachung wird ebenso im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen realisiert, indem bestimmte soziale Positionen als kontrollierende Instanzen fungieren (vgl. Foucault 1994, S. 225). So stellt die hierarchische Überwachung Foucault zufolge einen zentralen Mechanismus in der unterrichtlichen Praxis dar, indem nicht ausschließlich der Lehrperson eine kontrollierende Position zukommt, sondern auch der Schüler*innenschaft Kontroll- und Überwachungsaufgaben in Bezug auf ihre Mitschüler*innen zukommen (vgl. ebd., S. 228). Die Disziplinarmacht wird dabei mit den Zwecken und der Ökonomie der Institution verbunden, bspw. mit der Leistungsorientierung im schulischen Kontext. Sie stellt daher ein Regelsystem dar, das unabhängig von den Beteiligten funktioniert und sich auf diese Weise ständig selbst hervorbringt (vgl. ebd., 229). Diesem Verständnis folgend wirken z. B. schulische Leistungsnormen unabhängig von den jeweils anwesenden Lehrkräften oder Schüler*innen und werden durch die Praktiken der Akteur*innen, z. B. Bewertungspraktiken, kontinuierlich reproduziert. Auf diese Weise schaffen sie eine permanente Bewertbarkeit, die wiederum eine Unterordnung unter die Norm bewirkt, ohne dass diese permanent durchgesetzt werden muss. Im Kontext der hier dargestellten Studie zeigt sich jedoch, dass sich der Zustand kontinuierlicher Überwachung in Bezug auf die Schüler*innen mit und ohne zugewiesener Schulassistenz unterschiedlich gestaltet.

Die *normierende Sanktion* impliziert die Vorstellung einer Entwicklung eigener Gesetze, Sanktionsformen und Gerichtsinstanzen i. S. einer „Sub-Justiz" als „Raum, der von den Gesetzen übergangen wird" (ebd., 230) innerhalb von Disziplinarsystemen. Bezugspunkt dieser Bestrafung ist die Norm bzw. die Abweichung von ebendieser: „Strafbar ist alles, was nicht konform ist" (ebd., 231). So hat die Lehrkraft die Macht darüber, eine*n Schüler*in, die*der eine Aufgabe fehlerhaft bearbeitet, diese erneut bearbeiten lassen. Die normierende Sanktion hat dabei eine korrigierende Funktion in Form der Reduktion von Abweichungen (vgl. ebd., 232), welche sich im Unterricht bspw. in Sanktionierungen von abweichendem Verhalten sowie Praktiken des Übens manifestiert (vgl. ebd.). Dabei wird nicht ausschließlich mit Bestrafung, sondern in einem ‚Zweitaktmechanismus' von Vergütung und Bestrafung operiert (vgl. ebd., 232 f.). So werden bspw. gute, die Norm erfüllende oder übererfüllende Leistungen besonders gewürdigt und Abweichungen bzw. Fehler durch eine negative Bewertung sanktioniert. Dabei geht es nicht um

4 Das Panopticon stellt eine architektonische Struktur von bspw. Gefängnissen dar, die die ringförmige Anordnung einzelner Zellen umfasst und so eine zeitgleiche Überwachung mehrerer Personen durch eine einzelne überwachende Person ermöglicht. Zeitgleich ist es den Überwachten nicht möglich, die*den Überwacher*in zu sehen (vgl. Foucault 1994, 256f.).

die Bewertung des Handelns als gut oder schlecht, sondern um die „Anordnung nach Rängen oder Stufen" (ebd., S. 234), welche wiederum als Belohnung oder Bestrafung wirken können: „Die Disziplin belohnt durch Beförderungen, durch die Verleihung von Rängen und Plätzen; sie bestraft durch Zurücksetzungen" (ebd.). Folglich wird Individuen entsprechend ihrer Fähigkeiten eine „legitime Position in der Hierarchie des Disziplinarapparats" (Niediek 2010, 60) zugewiesen. Die Einhaltung von Konformität wird an einem Durchschnitt, einer Norm der Gesamtheit gemessen, wobei sich das Normale als „Zwangsprinzip" (Foucault 1994, 237) etabliert und das Anormale als „Abgrenzung zu allen anderen Kategorien im Kontinuum" (Niediek 2010, 60) entsteht. In dieser Technologie erhält somit die „Macht der Normen" (Foucault 1994, 237) ihre Wirkung; sie wirkt jedoch nicht ausschließlich normalisierend, sondern beruht gleichermaßen auf Differenzen und bringt diese somit erst hervor: „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt" (ebd.). Im Schulkontext wird somit Leistungshomogenität zu einem Machtinstrument, bspw. indem Schüler*innen sich untereinander in Bezug auf ihre Leistungen vergleichen und sozial positionieren und somit normierend-sanktionierende Praktiken der Leistungsbewertung reproduzieren.

Die *Prüfung* als „normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung" (Foucault 1994, 238) führt die hierarchische Überwachung und normierende Sanktion zusammen, durch deren differenzierende Behandlung die Individuen erst für die anderen Disziplinarmaßnahmen sichtbar werden (vgl. ebd.). Durch die Prüfung werden die Unterworfenen somit in ihrer Individualität resp. individuellen Leistung relevant. Es werden zudem Macht und Wissen zusammengeführt, indem Machtbeziehungen zur Erhebung von Wissen eingesetzt werden bzw. Wissen durch Machtverhältnisse konstituiert wird (vgl. ebd., 238 f.). Die Schule ist in demzufolge als „pausenlos funktionierende[r] Prüfungsapparat" (ebd.) zu verstehen, in welchem der Leistungsvergleich zugleich sowohl der Messung von Wissen als auch der normierenden Sanktionierung dient. Mittels Prüfung wird die Individualität durch „Codes der Disziplinarindividualität" (ebd., 244) dokumentierbar. So wird die durch Prüfung ermittelte Individualität, z. B. die Leistung oder der Entwicklungsstand eines Kindes in einem Lernbereich, durch einen spezifischen schulischen Code beschrieben. Einerseits erfolgt eine Konstitution des Individuums als „beschreibbarer und analysierbarer Gegenstand" (ebd., 245) in „seiner eigentümlichen Entwicklung" (ebd.), andererseits wird ein Vergleichssystem zur Beschreibung und Klassifizierung von Gruppen aufgebaut (vgl. ebd.). Somit wirken im Kontext der Prüfung individuelle und soziale Bezugsnormen. Letztere zielen immer auch auf Korrektur, Normalisierung, Ausschluss (vgl. ebd., 246). Beschreibung wird zu einem „Mittel der Kontrolle und eine Methode der Beherrschung" (ebd., 247), i. S. einer „objektivierende[n] Vergegenständlichung und subjektivierende[n] Unterwerfung" (ebd.). Das bedeutet, dass Individuen durch Prüfung eine Position in einem sozialen Gefüge, bspw. einer Schulklasse, zugewiesen wird. Die Prüfung wirkt subjektivierend, wobei die Unterwerfung auch aus dem Wunsch nach einer Anerkennung rührt: „Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, [...] was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält" (ebd., 241). Im Schulkontext manifestiert sich dies darin, dass nicht ausschließlich Prüfungssituationen leistungsrelevant sind, sondern eine ständige Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten sowie mündlicher Beteiligung erfolgt. Messungen der Norm setzen am deutlichsten am

Anormalen an (vgl. ebd., 248 f.), wie am Beispiel sonderpädagogischer Gutachten oder Förderpläne deutlich wird.

3.1.3 Gouvernementalität und Technologien des Selbst

In seinen späteren Arbeiten relativiert bzw. erweitert Foucault die Perspektive der Disziplinarmacht um die Vorstellung einer ‚Gouvernementalität' (Foucault 2004), die Subjektivierung nicht mehr nur als Disziplinierung sieht, sondern den produktiven Aspekt von Macht in den Fokus rückt. Gouvernementalität versteht er als

> „die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat" (ebd., 162).

Dabei meint Gouvernementalität nicht nur, wie oben erwähnt, ein Gebilde aus „Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken" (Foucault 2004, 162), sondern „die Tendenz oder die Kraftlinie" (ebd.), die zur Herausbildung moderner Herrschaftsformen bzw. des Machttypus der Regierung geführt hat, und damit einhergehend die Entwicklung von Regierungsapparaten und Wissensformen (vgl. ebd.). Dabei geht es um den Machttypus der Regierung, der die Subjekte sowie „auch das Kollektiv einer ganzen ‚Gesellschaft' und ihrer ‚Bevölkerung' in ihrer (vermeintlichen) Eigendynamik" (Reckwitz 2010, 34) betrachtet und „zum Gegenstand einer Steuerung in die Richtung eines als wünschenswert angenommenen Zustands [macht]: einer Steuerung von als sich selbst steuernd angenommenen Entitäten, eine ‚Regierung zur Selbstregierung'" (ebd.). Subjekte werden folglich zwar als Resultat machtvoller Praktiken und Diskurse angenommen und zugleich wird ihnen eine gewisse Autonomie unterstellt, sich selbst zu steuern bzw. zu regieren und unter die wirkenden Diskurse und Dispositive[5] zu unterwerfen (vgl. ebd., 35). Die Gouvernementalität richtet sich anders als die Disziplinarmacht nicht an isolierte Subjekte, sondern an ein Kollektiv wie z. B. die Bevölkerung, welches jedoch wie ein Subjekt mit mess- und beeinflussbaren Eigenschaften sowie beobachtbarem Verhalten angesehen wird (vgl. Foucault 2004, 157; Ruoff 2018, 148). Die Gouvernementalität ist wie auch die Technologien der Disziplinarmacht (siehe Kapitel 3.1.2) in Institutionen eingeschrieben und entfaltet ihre Wirksamkeit erst im Zusammenwirken mit ihnen. Als Beispiel können in der Schule wirkende Selbstständigkeitsnormen genannt werden, in denen sich bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen eines autonomen Subjektes widerspiegeln und die nicht nur an einzelne Schüler*innensubjekte, sondern die Schüler*innenschaft als Kollektiv gerichtet sind. Die Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen, i. S. etwas ‚allein' zu können, stellt nicht nur einen impliziten Gegenstand von Bewertungspraktiken dar, sondern bringt ebenso bestimmte Positio-

5 Der Begriff des Dispositivs wird hier nicht ausführlicher erläutert, da er für den Prozess der Analyse nicht unmittelbar bedeutsam ist. Foucault (2003, 392) versteht darunter eine „heterogene Gesamtheit, bestehenden aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthrophischen Lehrsätzen, kurz Gesagtes ebenso wie Ungesagtes". Es ist folglich als „Konzeption eines gesellschaftlichen Zusammenhangs" (Meißner 2010, 138) zu begreifen, welcher Subjektivierungsweisen und Machtpraktiken bzw. das Feld möglichen Denkens und Handelns präfiguriert (vgl. Reckwitz 2010, S. 193).

nierungen im sozialen Gefüge der Schulklasse hervor. Derartige Normen schaffen einen permanenten Zustand der Sicht- und Bewertbarkeit, der wiederum bewirkt, dass sich Schüler*innen unabhängig von bestimmten Disziplinartechnologien wie hierarchischer Überwachung oder normierender Sanktion unterwerfen und sie reproduzieren, um als Schüler*innen anerkennbar zu sein. Gouvernementalität dient folglich als „ergebnisoffenes Analyseprogramm bezüglich des Zusammenhangs zwischen institutionellen – insbesondere politischen – Praktiken und Diskursen des Regierens und der Modellierung der Selbstregierung moderner Subjekte" (Reckwitz 2010, S. 37).

Damit zusammenhängend beschreibt Foucault in seinen späteren Arbeiten bestimmte *Technologien des Selbst bzw. Selbsttechniken*, deren Fokus nicht ausschließlich auf einer Fremdsteuerung, sondern vielmehr auf den Herausbildungen von Selbstinterpretationen und Weisen des Selbstverstehens i. S. einer Selbststeuerung der Subjekte liegt (vgl. ebd.). Zentral ist, wie in kulturellen Kontexten die Selbstwahrnehmung determiniert wird, was als Machttechnologie zu verstehen ist. Es besteht keine Opposition zu den Disziplinartechniken, welche durch vollständige Kontrolle eine Entwicklung des Selbst als Selbstaufgabe und dessen vollständige Kontrollierbarkeit determinieren, sondern Disziplinar- und Selbsttechnologien sind nur im Zusammenspiel denkbar (vgl. Foucault 1993, S. 57 f.). So wird eine Selbstkonstitution nur durch Unterwerfung unter die wirksame Macht möglich oder, wie Foucault konstatiert: „Das Selbst muss sich durch Gehorsam als Selbst konstituieren" (ebd., 58). Um zu einem bestimmten Subjekt zu werden und als solches handlungsfähig zu sein ist folglich eine bestimmte Form der Selbstführung bzw. Arbeit am Selbst erforderlich. Foucault arbeitet in einer Auseinandersetzung mit Formen der Selbsterkenntnis und ‚Sorge um sich' in der Antike und dem frühen Mittelalter verschiedene Techniken des Selbst heraus (vgl. ebd., 32ff.). Auf letztere wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, denn für den Forschungsgegenstand und Analyseprozess ist v. a. der beschriebene Gedanke einer Selbstführung und -regierung bedeutsam, der sich bspw. in der Selbstverhältnisdimension der Adressierungsanalyse wiederfindet (siehe Kapitel 8.4). Die Idee einer Selbstregierung steht dabei in einem Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit des Subjektes und ist somit für die Analyse von Agency bedeutsam. Darüber hinaus werden in diesem Kontext Fragen des Widerstandes relevant: Macht als „ein diffuses Geflecht von Kräften …, aber auch die Befehlsgewalt einer staatlichen Disziplinarinstitution" (Foucault 1983, S. 117) enthält immer auch „Widerstandspunkte, -knoten und -herde, [die] mit größerer und geringerer Dichte in Raum und Zeit verteilt" (ebd.) sind. Der Widerstand wird durch die Regeln des Macht-Wissens-Komplexes, z. B. durch institutionelle Kontrollstrukturen, präfiguriert und ist nicht zwingend als Rebellion anzusehen, sondern vielmehr „Versuch einer taktischen Umkehrung der lokalen Machtverhältnisse" (ebd.). Der produktive Charakter von Macht impliziert somit immer auch eine Vorstellung von Handlungsfähigkeit, die wiederum durch die Unterwerfung unter die Disziplinarmacht und die zeitgleiche Selbstführung entsteht: „Die sozialen Kräfteverhältnisse werden auf dieser individuellen Ebene in den Beziehungen der Menschen zueinander und zu sich selbst entwickelt" (Niediek 2010, 65), wodurch „vor dem Machtverhältnis ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen" (ebd.) entsteht. Die Handlungsfähigkeit des Subjektes gründet somit in seiner Unterwerfung und Fähigkeit zur Selbstregierung, worin der in der Kapiteleinleitung beschriebene paradoxe Charakter des Subjektivierungsgeschehens deutlich wird. Auch Widerstand entsteht somit erst durch Disziplinierung und die zeitgleiche Selbstführung.

Macht ist folglich

> „ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte. Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln ausgerichtetes Handeln" (Foucault 1994, 256).

Da Handlungsfähigkeit einen konstitutiven Bestandteil von Macht darstellt, implizieren Machtverhältnisse immer auch die Option der Kritik bzw. des Widerstandes. Kritik ist zu verstehen als „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin" (Foucault 1992a, 13). Kritik ist dabei nur innerhalb der Diskurse möglich, d. h. sie kann sich nur gegen konkrete Machtverhältnisse, nicht aber gegen die Tatsache der Regierung selbst richten (vgl. Rieger-Ladich 2004, 213). Kritik ist dabei nicht als normativwertend, sondern als ein Hinterfragen der Art der Regierung zu verstehen (vgl. Foucault 1992a, 12). Eine Analyse der Agency von Schüler*innen sollte vor diesem Hintergrund somit auch diskursiv geschaffene Möglichkeiten des Widerstandes, d. h. eines Infragestellens geltender Norm- und Wissensordnungen in den Blick nehmen, die wiederum bestimmte performative Praktiken der Schüler*innen bedingen können.

3.2 Subjektivierungstheoretische Erweiterungen nach Butler

Während bei Foucault die Historizität von Subjektformen und die Subjektivierung in „normativen Wissens- und Machtordnungen" (Alkemeyer 2013, 37) im Fokus steht, nimmt Butler Medien der Subjektivierung, v. a. das Medium der Sprache, in den Blick und versteht Subjektivierung als „offenes Geschehen" (ebd., 38), das Momente der Abweichung und des Widerstandes beinhaltet. Subjekte stellen nach Butler „anerkennungswürdige bzw. intelligible (Re)Präsentationen von Personen" (Villa 2010, 259) dar, „gewissermaßen sozial bewohnbare Zonen, die durch diskursive Semantiken geschaffen werden" (ebd.). Wie in der Einleitung dieses Kapitels erläutert wurde, versteht Butler (2001, 15) den Subjektbegriff als eine „in Formierung begriffene Struktur" sowie eine Art Platzhalterposition, die von Individuen eingenommen wird, wobei die Voraussetzung dafür ist, dass „sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden" (ebd.). Butler versteht Subjektvierung in Anlehnung an Foucault als „den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung" (Butler 2001, 8). Das Subjekt wird dadurch „Bedingung und Instrument der Handlungsfähigkeit" und „zugleich Effekt der Unterordnung als Verlust von Handlungsfähigkeit" (ebd., 15). Butler schließt damit an Foucaults produktives Machtverständnis an und greift den „Doppelaspekt der Macht als Unterwerfung und Erzeugung" (Butler 2001, 8) auf. Macht wird folglich als die Bedingung für die Subjektbildung angesehen. Ohne die Unterwerfung unter machtvolle, disziplinierende Diskurse bzw. Institutionen, wie dem durch Foucault beschriebenen Disziplinarapparat, kann das Subjekt nicht existieren und handlungsfähig werden. In diesem Zusammenhang kritisiert Butler jedoch zugleich, dass Macht als etwas dem Subjekt Äußerliches verstanden wird. Diese ambivalente Struktur von Macht, in der die Ambivalenz der Subjektivierung gründet, hat, Butlers Verständnis folgend, ihren Ursprung nicht

außerhalb des Subjektes, sondern ist als etwas dem Subjekt Innerliches zu verstehen. Davon ausgehend fragt Butler (2001) nach einer psychischen Form der Macht.
In Butlers Arbeiten geht es dabei weniger um die diskursive Konstitution von Subjekten, sondern ihr Fokus liegt auf intersubjektiven Prozessen bzw. Praktiken der Subjekformierung, welche als performatives Geschehen konzipiert wird. Das Subjekt wird dabei verstanden als „die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit" (Butler 1997, 15). Neben der performativen Subjektkonstitution (vgl. Kapitel 3.2.1) nimmt Butler aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive die intersubjektiven Prozesse in den Blick, die Subjekte hervorbringen (vgl. Kapitel 3.2.2). In diesem Kontext wird ebenso die Verinnerlichung von Normen durch Subjekte bearbeitet.

3.2.1 Subjektivierung als performatives Geschehen

Wie eingangs erläutert, konzipiert Butler Subjektivierung als ein performatives Geschehen, welches primär im Medium der Sprache, jedoch ebenso auf der Ebene des Körpers verortet wird. Das Konzept der Performativität arbeitet Butler zunächst entlang des Geschlechts (Butler 1991; 1997) und später am Beispiel der verletzenden Sprache (‚hate speech') heraus. Butlers Konzeption von Subjektivierung greift dabei im Wesentlichen auf drei zusammenhängende Aspekte zurück: das Konzept des Diskurses, der intelligiblen Subjektpositionen und der performativen Praktiken.
In Anlehnung an Foucault nimmt Butler eine Präfiguration bestimmter Subjektpositionen durch Diskurse, resp. Kontexte des Denk- und Sagbaren, an. Diskurse bringen somit bestimmte Subjektpositionen hervor und legen dabei die Intelligibilität von Subjekten fest, d. h. sie bestimmen, unter welchen Bedingungen ein Individuum in einer bestimmten Subjektposition anerkennbar wird. Sie legen folglich „die Kriterien fest, nach denen die Subjekte selbst gebildet werden, so dass nur das repräsentiert werden kann, was als Subjekt gelten kann, oder anders formuliert: Bevor die Repräsentation erweitert werden kann, muß man erst die Bedingungen erfüllen, die notwendig sind, um überhaupt Subjekt zu sein" (Butler 1991, 16). In die Diskurse sind dabei bestimmte Normen eingelassen, die die Möglichkeiten der Produktion sprachlicher Äußerungen und damit der Subjektkonstitution regulieren und folglich die Bedingung für die Existenz und Anerkennbarkeit von Subjekten sowie seiner Handlungsfähigkeit sind (vgl. ebd.). Diskurse sind somit ebenso wie Macht produktiv zu verstehen und wirken dahingehend ermächtigend, als dass sie die Handlungsfähigkeit des Subjektes präfigurieren (vgl. ebd., 213). Als Beispiel für ein solches produktives Macht-Diskurs-Regime beschreibt Butler die heterosexuelle Matrix, welche die Naturalisierung der Körper, Geschlechtsidentitäten und des Begehrens impliziert und vor diesem Hintergrund reguliert, welche Geschlechtsidentitäten als intelligibel gelten (vgl. Butler 1991, 39ff.). In Bezug auf die Institution Schule legen leistungs- und fähigkeitsbezogene Diskurse und darin eingeschriebene Leistungs- und Verhaltensnormen fest, wer als Schüler*in anerkennbar werden kann bzw. welche Schüler*innen als normal oder abweichend bzw. als fähig und nicht fähig gelten (vgl. Buchner 2018, 83f.). Diskurse „regulieren nicht allein die Zonen der Intelligbilität; mit der Identifizierung anerkennungswürdiger Subjekttypen erzeugen sie auch Räume des Ausschlusses" (Rieger-Ladich 2012, S. 63). In Bezug auf das vorab erwähnte Beispiel der Schule können darunter bspw. Regelungen des Sitzen-Bleibens oder der Überweisung auf die Förderschule verstanden werden. In dem Sinne implizieren Subjektivierungspraktiken immer auch Praktiken der „Auslöschung, der gewaltsamen Zurückweisung

und der Verwerflichmachung" (Butler 1997, S. 30). Jede Subjektivierung erzeugt somit gleichzeitig eine Differenz zu einer anderen Gruppe, die von der diskursiv konstituierten Handlungsmacht ausgeschlossen ist. Indem ein Subjekt konstituiert wird, wird zugleich ausgeschlossen, wer diese Position nicht einnehmen kann. Während der*dem einen Handlungsmacht zugesprochen wird, wird sie zeitgleich der*dem anderen entzogen. Diese Gruppe der ‚anderen', nicht anerkennbaren Subjektpositionen bezeichnet Butler (1997, 23) als „konstitutives Außen". Die im Subjektivierungsprozess entstehenden intelligiblen Subjektpositionen sind dabei abhängig von diesem konstitutiven Außen und werden erst in Abgrenzung von diesen definiert. Somit wird der machtvolle Ausschluss des Außens zu einer konstitutiven Bedingung der Subjektbildung (vgl. Reckwitz 2010, 93). Die Subjektposition der ‚Behinderten' entsteht bspw. erst in Abgrenzung zur Position der ‚Nichtbehinderten'.

Die durch die Diskurse präfigurierten intelligiblen Subjektpositionen werden in performativen Handlungen aufgerufen und zitiert, resp. wiederholt, wodurch Subjekte erst als solche hervorgebracht werden. Subjektivierung wird damit nicht allein im Diskursiven verortet, sondern als performatives Geschehen verstanden (vgl. Butler 2006, 22ff.). Butlers Verständnis von Performativität schließt an den durch Austin (1972) begründeten zentralen Gedanken der Sprechakttheorie an, dass sprachliche Äußerungen einen Handlungscharakter haben und das hervorbringen können, was sie bezeichnen. Folglich haben sprachliche Äußerungen einen wirklichkeitsproduzierenden Charakter, sodass von einer „Handlungsmacht der Sprache" (ebd., 18) ausgegangen werden kann, die wiederum der Ursprung der Handlungsmacht des Subjektes ist (vgl. Kapitel 4.3.2). Anders als Austin, der ein konventional und intentional sprechendes Subjekt bereits voraussetzt (vgl. Butler 2006, 44), sieht Butler das Subjekt jedoch weder als „souveränen Handlungsträger ..., der ein bloß instrumentelles Verhältnis zur Sprache hat", noch als „einen bloßen Effekt, dessen Handlungsmacht sich in reiner Komplizenschaft mit dem vorgängigen Verfahren der Macht erschöpft" (Butler 2006, 47). Das Subjekt ist somit weder intentional noch ein bloßer Effekt von ihm vorausgehenden Sprechakten, es wird vielmehr im Moment des Sprechens konstituiert. Die performative Äußerung stellt dabei „eines der einflußreichen Rituale dar, mit denen Subjekte gebildet und reformuliert werden" (ebd., S. 249). Ein Beispiel ist die Äußerung ‚Es ist ein Mädchen!', mit welcher einem Säugling eine Subjektposition zugewiesen wird, die wiederum bestimmte Handlungsräume impliziert (vgl. Butler 1997, 29). Ihre Wirkmächtigkeit erhält die performative Äußerung dabei weder durch die Intention des Sprechers noch durch ihre strukturellen Eigenschaften, sondern durch eine Zitation gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. Butler 2006, 29). In Abgrenzung zu Austin, der die Performativität an das Gelingen des Sprechaktes bindet, wird in jedem Sprechakt, d. h. auch in dem vermeintlich misslingenden bzw. das Ziel verfehlenden, ein Subjekt hervorgebracht (vgl. ebd.). Performativität ist jedoch nicht ausschließlich an Sprechakte gebunden: Fritzsche (2012) zufolge gilt es, den performativen Charakter körperlicher Praktiken zu berücksichtigen, „wobei körperlich transportierte Bedeutungen auch etwas anders zeigen könnten als gleichzeitig erfolgende sprachliche Äußerungen" (ebd., 194; vgl. auch Nitschmann 2024).

Unter Bezugnahme auf Derrida (1988), welcher das Gelingen und die Macht performativer Akte resp. Adressierungen an eine Konventionalität, d. h. einen Bezug zu Normen, und Zitathaftigkeit bindet, geht Butler gleichermaßen von einer Wirkmächtigkeit performativer Äußerungen durch Wiederholung und Zitat aus (vgl. Rose & Koller 2012, 91). Als performatives Geschehen ist die Subjektivierung dabei auf Normen angewiesen, die

in die Diskurse eingeschrieben sind und die Bedingung der Anerkennbarkeit eines Subjektes bilden (vgl. Butler 1997, 8). Normen haben somit ebenfalls eine produktiv-machtvolle Wirkung und werden durch Butler (2009, 84) als „Formen sozialer Macht" (ebd., 84) beschrieben. Um handlungsfähig zu werden muss sich das Subjekt folglich einer Norm unterwerfen und diese zugleich wiederholen resp. rezitieren. Diese Zitation von Normen geschieht in den performativen Praktiken. Diese Iterabilität resp. Wiederholbarkeit ist folglich die Bedingung für die Wirkmächtigkeit einer performativen Praxis, wobei das Subjekt als „Ort dieser Wiederholung" (Butler 2001, 20) verstanden wird oder wie Rose und Koller (2012, 92) konstatieren:

> „Subjekt und Norm werden dabei so ineinander verflochten, dass das Subjekt seine Existenz dem ordnungsgemäßen Zitieren der Norm verdankt, während die Norm sich gerade nicht als solche entfalten könnte, würde sie nicht beständig von Subjekten zitiert und bestätigt".

Normen können folglich nur durch die ständige Wiederholung in performativen Akten bestehen, wohingegen Subjekte von der Zitation von Normen abhängig sind, um handlungsfähig sein zu können. Im schulischen Kontext ist die Anerkennbarkeit als Schüler*innensubjekt dabei durch vielfältige, teils widersprüchliche und konfligierende Normen gerahmt, die „nicht nur durch einen offiziellen schulischen Rahmen, sondern auch durch implizite Annahmen und Erwartungen reguliert" (Fritzsche 2018, 69) und ebenso durch pädagogische und peerkulturelle Anforderungen reguliert werden. Der Status als anerkannbares, d. h. leistungsfähiges, angepasstes oder selbstständiges Schüler*innensubjekt ist dabei an eine Wiederholung dieser Normen gebunden, denn es „genügt… nicht, diesen Normen einmal gerecht zu werden, der Status eines ‚guten Schülers' und einer ‚guten Schülerin' muss durch eine immer wieder neue Erfüllung der entsprechenden Normen gesichert und aufrechterhalten werden" (ebd.).
In der Zitathaftigkeit bzw. Iterabilität der performativen Praktiken gründen zugleich Möglichkeiten des Widerstandes durch eine subversive Umdeutung bzw. Verschiebung von Bedeutungen, die Butler (1998, 27) als Resignifizierung bezeichnet:

> Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht *determiniert*, weil die Bezeichnung kein *fundierender Akt*, sondern eher *ein Wiederholungsprozeß* ist, der sich gerade durch die Produktion substantialisierter Effekte verschleiert und zugleich seine Regeln aufzwingt. In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die ‚Handlungsmöglichkeit' in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren" (Butler 1991, 213, Hervorh. i.O.).

Die ständige Zitation von Normen kann dabei zu Brüchen „zwischen einer gewöhnlichen Bedeutung und einer nicht-gewöhnlichen Bedeutung" (Butler 2006, 226) führen, die wiederum Möglichkeiten des Widerstandes eröffnen. Widerstand macht sich somit die „Schwäche der Norm" (Butler 1997, 326) zunutze.
Butler beschreibt diesen Widerstand als Subversion, d. h. als „Formen der Wiederholung, die keine einfache Imitation, Reproduktion" (Butler 1991, 57) von Normen bedeuten, sondern ein Unterlaufen, Umdeuten und Verschieben implizieren. Dabei zielen subversive Akte „nicht auf eine bloße Umkehrung geltender Normen, vielmehr suchen sie, deren Kontingenz, Gewordenheit und Veränderbarkeit aufzuzeigen und so ihre Veränderung zu forcieren" (Balzer & Ludewig 2012, S. 108). Die Subversion ist demnach „nicht als eine Beziehung des von außen gegen die Macht geführten Widerstandes" (Butler 1997, 39f.) zu verstehen, d. h. sie wird nicht gegen die Macht gerichtet, sondern sie geht „von

den Bedingungen des Gesetzes aus…, d. h. von den Möglichkeiten, die zutage treten, sobald sich das Gesetz gegen sich selbst wendet und unerwartet Permutationen seiner selbst erzeugt" (ebd., 141f.). Somit entsteht Widerstand nicht außerhalb von machtvollen Strukturen oder Beziehungen, sondern dadurch, dass machtvolle, unterwerfende Identitätskategorien und Praktiken angeeignet und in eigene Handlungsmacht umgedeutet werden (vgl. Butler 2006, 226). Subversive Praktiken meinen ein „Umarbeiten der Verworfenheit in politische Handlungsfähigkeit" (Butler 1997, 47) i. S. einer Praxis der „Entunterwerfung" (Balzer & Ludewig 2012, 111), wobei sie das Verworfene nutzen. Ein Beispiel für die Subversion im Kontext des verletzenden Sprechens beschreibt Butler (1997) anhand des Begriffes ‚queer', welcher lange für die „Anrufung einer pathologisierten Sexualität" (ebd., S. 307) stand. In diesem Kontext besteht die Subversion in der Umdeutung der Anrufung von der damit implizierten Verletzung zu einer politischen Bewegung, welche sich für die Rechte von homosexuellen Menschen einsetzt. Subversion impliziert somit die „Möglichkeiten der Resignifikation gegen die Ziele der Verletzung" (Butler 1997, 175) durch „Wiedergabe konventioneller Formeln in nichtkonventionellen Formen" (Butler 1998, 208). Die verletzende Ansprache wird somit zu einem Instrument des Widerstandes umgedeutet. Die Subversion stellt Butler zufolge den Ursprung und die Manifestation der subjektiven Handlungsmacht dar, wie in Kapitel 4.2.3 ausführlicher bearbeitet wird.

3.2.2 Anerkennung und Anrufung

Im vorherigen Kapitel wurde herausgearbeitet, dass Butler Subjektivierung als ein performatives Geschehen versteht, welches die Hervorbringung von Subjekten in bestimmten Subjektpositionen durch sprachliche oder körperliche Akte meint. Diese Subjektpositionen und ihre Hervorbringung werden durch Diskurse bzw. in Diskurse eingeschriebene Normen präfiguriert, welche wiederum im performativen Handeln wiederholt werden müssen, damit eine Handlung Wirkmächtigkeit erhält. Butler (2001) konkretisiert diese performativen Akte als intersubjektives Geschehen der Anrufung. Dabei bezieht Butler sich auf das Konzept der Interpellation, welches Althusser (1977) in „Ideologie und ideologische Staatsapparate" entwirft. Althusser beschreibt die Macht der Ideologie bzw. die autoritative Wirkung der Stimme bzw. Ansprache durch eine*n Vertreter*in der Ideologie als eine wesentliche Bedingung der Subjektkonstitution. Das Subjekt wird durch eine*n Vertreter*in der Ideologie (bspw. eine*n Polizist*in) angerufen und wird in dem Moment als ein solches spezifisches (Bürger-)Subjekt hervorgebracht, in dem es sich umwendet und auf diese Weise die Anrufung und die ihm damit zugewiesene Subjektposition akzeptiert (vgl. Althusser 1977, 88f.). Althusser schreibt der Ideologie eine materielle Form zu und versteht die Interpellation als einen rituellen Akt, der „die materielle Existenz eines ideologischen Apparates ausmacht" (ebd., 138), d. h. ideologische Verhältnisse erst produziert und stabilisiert. Das Subjekt bildet dabei die „konstitutive Kategorie der Wirksamkeit von ideologischen Staatsapparaten" (Rose & Koller 2012, 77), d. h. diese beruhen auf Subjektivierungen durch Anrufung. Ideologische Staatsapparate, unter denen auch Bildungseinrichtungen subsumiert werden können, rufen Subjekte als diejenigen an, „die sie im Rahmen dieser Institutionen zu werden bestimmt sind" (ebd., 76).
Butler (2006, 43) versteht die Anrufung ebenso als subjektivierend und konzipiert diese in Verbindung mit Anerkennung. Anerkennung wird dabei nicht als Wertschätzung verstanden, sondern als ein ambivalentes Subjektivierungsgeschehen, resp. ein Geschehen aus Unterwerfung und Handlungsbefähigung. Anerkennung ist folglich stets nur im Zu-

sammenspiel mit Macht zu denken und nicht als ihr bloßes Gegenstück (vgl. Ricken 2013, 91). Als jemand anerkannt zu werden bedeutet, in einer Subjektposition angerufen zu werden und auf diese Weise auf einen Status festgelegt zu werden (vgl. ebd., 82). Subjektivierung als performatives Geschehen der Anrufung wird folglich im Medium der Anerkennung verortet (vgl. auch Balzer 2014; 2019) und „sich in Praktiken vollziehender, vielschichtiger und ambivalenter Anerkennungsprozess" (Reh & Ricken 2012, 35) gefasst. Durch ihre Konstitution in Akten der Anrufung erhalten Subjekte nicht nur eine Bezeichnung, sondern werden auf eine Position verwiesen, wodurch sie innerhalb oder außerhalb „des möglichen Kreislaufs der Anerkennung" (Butler 1998, 14) verortet und somit auf eine spezifische Weise anerkennbar werden (vgl. ebd., 45). Anerkennung wird dabei relational gedacht und ist somit abhängig von Anderen (vgl. Butler 2007, 48). Die Anerkennbarkeit eines Subjektes erhält ihre Bedeutsamkeit folglich in Relation zu Anderen. Es geht nicht bloß darum,

> „dass ich Anerkennung für etwas erhalte, was ich bin, und dadurch dieses auch bzw. erst werde, sondern darum, dass Anerkennung in sozialen Kontexten nach Erwartungen, Kategorien und Normen vergeben (und verweigert) wird, die nicht die eigenen sind, so dass Anerkennung für das Selbst zunächst und vor allem Anerkennbarkeit des Selbst durch und vor anderen heißt" (Ricken & Rose 2023, 31).

Die Anrufe durch Andere legen somit die Anerkennbarkeit des Subjekts fest und präfigurieren damit seine Handlungsfähigkeit. Dabei können Anrufungen auch nichtsprachlicher Art sein und auch das Nicht-Angesprochen-Werden implizieren:

> „Denn man kann auch gerade durch das Schweigen, durch Tatsache, nicht angesprochen zu werden, angerufen oder auf seinen Platz verwiesen werden bzw. einen Platz erhalten – was schmerzhaft deutlich wird, wenn wir entdecken, daß wir lieber erniedrigt als gar nicht angesprochen werden" (Butler 2006, 49 f.).

Somit stellt auch ausbleibende sprachliche Adressierung eine Form der Subjektivierung dar. Anders als Althusser sieht Butler (2006, 44) die Subjektkonstitution nicht allein an den Akt der Anrufung gekoppelt an, sondern nimmt eine „generelle Adressiertheit menschlicher Sprache" an: „Man muß die Anrufung von der Figur der Stimme ablösen, damit sie als Instrument und Mechanismus von Diskursen hervortritt, deren Wirksamkeit sich nicht auf den Augenblick der Äußerung reduzieren lässt" (Butler 2006, 57). Das bedeutet dass eine Anrufung ihre Wirkmächtigkeit erst dadurch erhält, dass in ihrem Vollzug bestimmte diskursive Subjektpositionen sowie damit verbundene „Normen der Anerkennbarkeit" (Ricken 2013, 91) aufgerufen und rezitiert werden. Die performative bzw. subjektivierende Wirkung von Äußerungen resultiert somit aus „einer rituellen Kette von Resignifizierungen" (Butler 1998, 27). Subjektivierung ist daher als „ein zeitlicher Prozeß [zu verstehen, K.E.], der mit der laufenden Wiederholung von Normen operiert" (ebd., 32). Der Begriff der Resignifizierung meint dabei, dass die Wiederholung von Normen und Anrufungen immer auch die Möglichkeit einer Verschiebung oder Umdeutung impliziert, die Butler zufolge der Ursprung der subjektiven Handlungsmacht ist (vgl. Kapitel 4.3.2): „Um zu sein, müssen wir anerkennbar sein, und, zugleich die Normen in Frage stellen, durch die uns Anerkennung zuteil wird" (Butler 2003, 64). In dieser Iterabilität gründet immer auch ein potentiell verletzendes Moment der Anrufung: „Der potentiell verletzende Effekt der Sprache läßt sich niemals vollständig regulieren, ohne dabei ein grundsätzliches Moment der Sprache und genauer: der sprachlichen Konstituierung des

Subjekts zu zerstören. " (Butler 2006, 49). Normen wirken in diesem Zusammenhang als „impliziter Standard der Normalisierung" (Butler 2009, 73) und regieren Handlungen i. S. „sozialer Intelligibilität" (ebd.). Folglich werden Subjektpositionen, die eingenommen oder eben nicht eingenommen werden können, durch Normen bestimmt. Letztere wirken demzufolge „als ein Mittel der Disziplin, das oftmals auf einer impliziten Ebene wirkt und seine Kraft eher über die Konstitution von Idealen als über Verbote definiert" (Fritzsche 2018, 66). In Abgrenzung zu Foucaults Vorstellungen von Disziplinarmacht handelt es sich somit nicht um klar definierte Regeln, die Handeln festlegen und disziplinieren, sondern um normalisierend wirkende Prozesse. Zudem sind Normen nicht als Überbau sozialer Praktiken zu verstehen, sondern werden „in täglichen sozialen Ritualen des körperlichen Lebens" (Butler 2009, 85) reinszeniert. Gleichzeitig sind Normen in ihrem Fortbestehen von einer Reiteration in und durch Anrufungsakte abhängig, wodurch zugleich bestimmte normative Ordnungen etabliert und fortgeschrieben werden (vgl. Ricken 2013, 95). Somit werden die Normen als das Anerkennungsgeschehen determinierender Normalisierungsprozesse in ebendiesem erst hervorgebracht.
Butler (2001) wirft weiterhin die Frage nach dem Grund für die Adressierbarkeit des Subjektes auf, d. h. warum sich das Subjekt als solches anrufen lässt, auch wenn die Anrufung es unterwirft und potentiell verletzt. Den Grund für diese ‚freiwillige' Unterwerfung des Subjektes sieht Butler in einem Begehren bzw. Streben nach „gesellschaftlicher Existenz" (ebd., 24):

> „Die Subjektivation bedeutet das Begehren nach Existenz von dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzbarkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist" (Butler 2001, S. 25).

Das Subjekt erfährt sich somit als abhängig von der Anerkennung durch Andere, was Butler auf die in der frühen Kindheit erfahrene primäre Verletzbarkeit zurückführt. Die Unterordnung wird somit zum „Preis der Existenz" (Butler 2001, 25), um als Subjekt anerkennbar und damit handlungsfähig zu sein. Das „Begehren nach Anerkennung" ist folglich als ein „Begehren nach Anerkennbarkeit" (Balzer 2014, 522) zu deuten. Da Anerkennung erst durch die Rezitation bestimmter Normen der Anerkennbarkeit möglich wird, strebt das Subjekt danach, diesen Normen zu entsprechen, „will es seine fraglose soziale Existenz nicht riskieren" (Rose & Ricken 2018, 164). Folglich werden bestimmte Kategorien und Normen aufgerufen und zitiert, obwohl sie mitunter eine Begrenzung der eigenen Handlungsmacht bedeuten: „Wo gesellschaftliche Kategorien eine anerkennungsfähige und dauerhafte soziale Existenz gewährleisten, werden diese Kategorien, selbst wenn sie im Dienst der Unterwerfung stehen, oft vorgezogen, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine Existenz zu haben" (Butler 2001, 24). So werden bestimmte Praktiken der Bewertung oder Sanktionierung im schulischen Kontext durch die Schüler*innen meist akzeptiert und reproduziert, auch wenn damit mitunter eigene Vorstellungen von Gerechtigkeit verletzt werden. Dies zeigt sich auch im Rahmen der unten dargestellten Analyse (vgl. Kapitel 9.2.1). Die Abhängigkeit von der Anerkennung durch Andere verschafft dem Subjekt zugleich eine „Position der Verletzlichkeit gegenüber der Macht" (Koller 2018, 62), wodurch bestimmte Formen sozialer oder psychischer Machtausübung ihre Wirkmächtigkeit erhalten. Der Wunsch nach Anerkennung durch andere bewirkt somit, dass man bisweilen erniedrigende und verletzende, sprachliche wie nichtsprachliche Adressierungen stillschweigend akzeptiert:

> „Es gibt keinen möglichen Schutz vor der Verletzbarkeit und Empfänglichkeit für den Anruf der Anerkennung, der gleichsam die Existenz herbeiruft, oder vor der primären Abhängigkeit von einer Sprache, die wir nicht selbst gemacht haben, damit wir einen zumindest vorläufigen ontologischen Status erhalten. So halten wir manchmal an Ausdrücken fest, die uns weh tun, weil sie uns wenigstens irgendeine Form der gesellschaftlichen und diskursiven Existenz bieten. Die Anrede, die die Möglichkeit der Handlungsmacht eröffnet, verwirft im selben Atemzug die Möglichkeit einer radikalen Autonomie" (Butler 2006, S. 48 f.).

Da die Anrufung dem Subjekt erst eine Position zuweist und die damit implizierte Handlungsmacht eröffnet, werden Anrufe hingenommen, selbst wenn sie es erniedrigen, fremdbestimmt und abhängig erscheinen lassen und seine Autonomie einschränken. Butler (2001, 80) bezeichnet dieses Anerkennungsstreben daher als eine „Prädisposition von Subjekten zur Unterwerfung" (ebd.). Ein derartiges Anerkennungsstreben ist nicht ausschließlich auf unmittelbar relevante zwischenmenschliche Beziehungen gerichtet, sondern umfasst ebenfalls das „Begehren, vom Angesicht der Autorität gesehen zu werden und vielleicht auch selbst das Angesicht der Autorität zu sehen" (ebd., 106). Butler (vgl. 2001, 81 ff.) erklärt dieses Anerkennungsstreben aus der Perspektive einer psychoanalytisch fundierten Kritik an Foucault und beschreibt die Bindung des Subjektes an die Macht als eine „leidenschaftliche Verhaftung" (ebd., 11), welche in der primären Verletzbarkeit und Abhängigkeit von Anderen in der frühen Kindheit gründet. Dabei hat Subjektivierung immer auch ein melancholisches Moment und beruht auf einer Verwerfung bestimmter, begehrter Subjektpositionen (vgl. ebd., 28f.). Dieses leidenschaftliche und zugleich melancholische Anerkennungsstreben sieht Butler zugleich als den Ursprung der Handlungsmacht des Subjektes sowie potentiellen Widerstandes. Wie genau diese Handlungsmacht, der Widerstand des Subjektes durch subversive Praktiken und das Streben nach Anerkennung bzw. die leidenschaftliche Verhaftung mit der eigenen Unterwerfung zusammenhängen wird in Kapitel 4.3.2 erläutert.

Die Auseinandersetzung mit den subjektivierungs-, macht- und anerkennungstheoretischen Positionen Foucaults und Butlers verweist auf die Bedeutsamkeit einer Handlungsfähigkeit bzw., Handlungsmacht des Subjektes, welche an dessen Anerkennbarkeit in einem bestimmten Subjektstatus gebunden ist. Foucault fasst die Handlungsfähigkeit primär i. S. einer diskursiven Präfiguration von Subjektpositionen, während Butler die Handlungsmacht v. a. in der Performativität und Iterabilität von Sprache und dem darin gründenden Potential für Widerstand bzw. Subversion sowie mitunter auch in dem Begehren des Subjektes nach Anerkennung sieht. Die dargelegten Erkenntnisse zur Subjektivierung und der dabei entstehenden Handlungsfähigkeit des Subjektes werden im folgenden Kapitel, das eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Agency-Konzept resp. dem Forschungsgegenstand darstellt, erneut aufgegriffen und vertieft.

4 Agency

Das folgende Kapitel umfasst eine theoretische Perspektivierung des Forschungsgegenstandes, der einleitend als Agency von Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz identifiziert wurde. Der Diskurs um Agency ist durch eine theoretische Vagheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet, wobei in vielen Studien offen bleibt, welches theoretisches Verständnis von Agency diesen zugrunde liegt (vgl. z. B. Helfferich 2012). Dies trifft insbesondere auf den Kontext der Kindheitsforschung zu, in welchem Agency nach wie vor in einem primär adokativen oder essentialistischen Sinne als eine vorhandene Fähigkeit von Kindern angenommen wird (vgl. z. B. Betz & Eßer 2016; siehe Kapitel 5.4). Im Zuge der Entwicklung einer theoretischen Rahmung für die vorliegende Studie, werden daher verschiedene theoretische Zugänge zu Agency rezipiert und zu einer eigenen Arbeitsdefinition, welche i. S. einer Analyseheuristik verstanden werden kann, integriert. In diesem Zusammenhang wird neben dem in Kapitel 3 bereits aufgeschienen poststrukturalistischen bzw. subjektivierungstheoretischen Verständnis von Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsmacht eine relationale Perspektive auf Agency fokussiert, die ihren Fokus auf die Bedingungen der Hervorbringung und Aushandlung von Agency richtet. Im weiteren Verlauf erfolgt zunächst der Versuch einer begrifflichen Bestimmung von Agency (4.1), woraufhin die relationale Perspektive auf Agency erläutert wird (4.2). In Kapitel 4.3 wird anschließend an die in Kapitel 3 eingeführten subjektivierungstheoretischen Bezüge eine poststrukturalistische Perspektivierung von Agency vorgenommen, wobei sowohl auf das Verständnis von Agency als diskursiver Positionierung nach Davies (1990) als auch auf Butlers (2001; 1998; 2006) Konzeption einer Handlungsmacht des Subjektes Bezug genommen wird. Abschließend werden die unterschiedlichen Perspektiven auf Agency, d. h. der relationale Zugang sowie die beiden poststrukturalistischen Ansätze zusammengeführt (4.4), woraus die Entwicklung einer heursitischen Arbeitsdefinition resultiert, die Agency als Mehrebenengeschehen konzipiert und eine Grundlage für den weiteren Analyseprozess bildet.

4.1 Begriffliche Klärung

Der Begriff ‚Agency' unterliegt bislang keiner eindeutigen theoretischen oder empirischen Bestimmung. Emirbayer und Mische wiesen bereits 1998 auf eine Vagheit des Begriffs hin: „the term *agency* itself has maintained an elusive, albeit resonant, vagueness; it has all too seldom inspired systematic analysis, despite the long list of terms with which it has been associated: selfhood, motivation, will, purposiveness, intentionality, choice, initiative, freedom, and creativity" (Emirbayer/Mische 1998, 962). Im deutschsprachigen Diskurs wird Agency mittlerweile synonym für Begrifflichkeiten wie Handlungsfähigkeit, Handlungskompetenz, Handlungsmacht oder Handlungsmächtigkeit verwendet, wobei die unterschiedlichen Begriffe die theoretische Uneindeutigkeit des Agency-Konzeptes widerspiegeln: Während die ersten beiden Begriffe ein kompetenztheoretisches Denken abbilden und eher im psychologischen Kontext zu verorten sind, lassen sich die letzten beiden im soziologischen bzw. kulturwissenschaftlichen Kontext vermuten und

sind u. a. in poststrukturalistisch orientierten Arbeiten zu finden. Butler (2006) verwendet den Begriff der Handlungsmacht und versteht diese als durch Subjektivierungsprozesse entstanden und folglich an spezifische Subjektpositionen und zugleich Prozesse der machtvollen Unterwerfung gebunden. Agency ist demzufolge performativ aufzufassen (vgl. McNay 1999, 177). Die begriffliche Vagheit bestimmt auch die theoretische und analytische Konzeptualisierung von Agency, die bis dato nur unzureichend erfolgt ist (Priestley 2020; vgl. auch Ahearn 2001). Agency wird häufig aus einer neoliberalen Perspektive analysiert, wobei die Vorstellung eines autonomen, ermächtigten und entscheidungsfähigen Subjektes zentral ist und Agency zuweilen mit Konzepten aus dem psychologischen Diskurs wie z. B. Kreativität, Motivation, Zielstrebigkeit oder Intentionalität assoziiert wird (vgl. Priestley 2020, 3f.).

Derartige Vorstellungen finden sich auch in der Kindheitsforschung (siehe Kapitel 5.4): So definiert Oswell (2012) Agency im Hinblick auf die Zielgruppe der Kinder als „the capacity to do things, to act on the world, and to make a difference" und Deakin-Crick et al. (2015, 13) beschreiben Agency als „the will and capacity to act and to influence others or the environment". Die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2019) definiert Agency im Hinblick auf Schüler*innen als „the capactiy of students to direct their own lives". Papadopoulou und Sidorenko (2022, 359) definieren Agency in Anlehnung an Gallacher und Gallagher (2008) als „the ability of an individual to knowingly and deliberately act in order to achieve predetermined outcomes". Alle Definitionen implizieren dabei ein Verständnis von Agency als internaler Fähigkeit, Einfluss auf andere bzw. die Umwelt zu nehmen, sowie das eigene Leben zu gestalten. Ebenso wird die Bedeutung einer Absicht bzw. Intention deutlich. Das Individuum wird dabei dennoch in gewisser Weise passiv konstituiert, da das Ergebnis des Handelns bereits prädeterminiert ist. Im Anschluss an psychologische Forschung wird in diesem Zusammenhang ebenfalls argumentiert, dass Agency als angeborene Fähigkeit durch Lehrkräfte bzw. pädagogisch-unterrichtliches Handeln gefördert werden könne (Vaughn 2020). Relationale Ansätze argumentieren hiergegen, dass Bildungsinstitutionen zwar die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Ressourcen beeinflussen können, welche Einfluss auf die Ausbildung von Agency haben. Bildungsinstitutionen können jedoch keinen direkten Einfluss auf die Herausbildung von Agency nehmen, da diese ebenso durch die relationalen Bedingungen des Bildungssystems sowie des weiteren gesellschaftlichen Kontexts bedingt ist (vgl. Biesta & Tedder 2006, 18f.).

Ein solches neoliberales Verständnis von Agency vernachlässigt hingegen deren Relationalität und soziale Konstruiertheit. Da Individuen immer in sozialen Zusammenhängen handeln, muss auch die Handlungsfähigkeit sozial und relational gedacht werden. Vor diesem Hintergrund beschreibt bspw. Ahearn (2001, 112) Agency als „the socioculturally mediated capacity to act". Als wesentliche Problematik der theoretischen Konzeptualisierung von Agency identifizieren Emirbayer und Mische (1998, 963) die theoretische und analytische Beschreibung des Zusammenhangs von Handeln und Strukturen resp. die Frage, in welchem Zusammenhang individuelles Handeln, Handlungsräume und -möglichkeiten sowie Agency und der strukturelle Kontext stehen bzw. wie diese sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Die Autor*innen kritisieren dabei die Dominanz einseitiger statt mehrdimensionaler und relationaler Betrachtungsweisen von Handeln bzw. Agency.

4.2 Relationale Perspektive

Ausgehend von der skizzierten Problematik der theoretischen und analytischen Bestimmung von Agency plädieren unterschiedliche Autor*innen für eine relationale Perspektive auf Agency, die im Wesentlichen auf die Arbeiten von Emirbayer und Mische (1998) zurückgeht und in Arbeiten zur Agency von Lehrkräften (Biesta & Tedder 2007; Biesta et al. 2015; 2017; Priestley et a. 2015) sowie zur Agency von Jugendlichen mit Pflegeerfahrungen (Priestley 2020) und Schüler*innen (Erss 2023) rezipiert wurde. Die relationale Konzeption von Agency geht zurück auf die Annahme der Relationalen Soziologie sowie der neo-pragmatischen Theorie, welche versuchen, das Soziale mittels der Analyse von Beziehungen oder Netzwerken zu erklären (vgl. Eßer 2016, 51). Von Bedeutung sind dabei die wechselseitigen Beziehungen zwischen Akteur*innen. Die Akteur*innen werden diesem Verständnis folgend erst durch die dynamischen und situativen Verbindungen bzw. Relationen als handlungsfähige Akteur*innen konstituiert und nicht umgekehrt. Somit bringen nicht die Akteur*innen spezifische Strukturen hervor, sondern die Strukturen konstituieren die Akteur*innen. Agency ist demzufolge keine ontologische, internale Fähigkeit, sondern wird sozial konstruiert, erworben und ausgehandelt.
Emirbayer und Mische (1998) unternehmen ausgehend von ihrer Kritik an einem kontextunabhängigen Verständnis von Agency den Versuch einer Rekonzeptualisierung von Agency, mit dem Ziel zu erklären, wie zeit-, situations- und kontextabhängige sowie akteur*innenbezogene Variationen und Veränderungen der Agency bzw. der zugrundeliegenden Fähigkeiten (capacities) zustande kommen: „by differentiating between the different dimensions of agency, we can help to account for variability and change in actors' capacities for imaginative and critical intervention in the diverse contexts within which they act" (ebd. 970). Agency wird dabei als zeitlich eingebetteter Prozess sozialer Involviertheit („a temporally embedded process of social engagement") resp. als eine komplexe zeitliche Dynamik konzeptualisiert, die unterschiedliche zeitliche und strukturelle Dimensionen hat. Die Autor*innen definieren Agency als Antwort auf die von ihnen in dem Titel ihres Aufsatzes aufgeworfene Frage ‚What is Agency?' folglich als

> „the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit imagination, and judgements, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations" (ebd.).

Agency ist demzufolge zu verstehen als ein temporal-relationales, soziales Phänomen, das in einem spezifischen zeitlichen und strukturellen Kontext bzw. unter bestimmten strukturellen Bedingungen durch Akteur*innen sozial bzw. interaktiv konstruiert, ausgehandelt und transformiert wird. Agency entsteht somit durch und in Auseinandersetzung mit den Strukturen, im Kontext derer sie auftritt (Biesta & Tedder 2007, 137), und weist aus dieser Theorieperspektive eine soziale sowie eine zeitliche Dimension auf: „The agentic dimension of social action can only be captured in its full complexity, we argue, if it is analytically within the flow of time" (Emirbayer/Mische 1998, 963; vgl. auch Scherr 2012).
Die strukturellen Handlungskontexte sind dabei ebenso zeitlich veränderbar und strukturell relational wie das Handeln und die Akteur*innen selbst. Emirbayer und Mische definierten diese als „relational fields – multiple, overlapping ways of ordering time toward which social actors can assume different simultaneous agentic orientations" (ebd., 963 f.).

Strukturelle Kontexte formen und präfigurieren folglich spezifische zeitliche und relationale Handlungsräume, innerhalb derer sich die Akteur*innen orientieren und positionieren, d. h. ihr Handeln entsprechend der temporalen und strukturellen Kontextbedingungen ausrichten. Die strukturellen Handlungskontexte können in Form von kulturellen, sozial-strukturellen oder sozial-psychologischen Kontexten das Handeln beeinflussen. Zum kulturellen Kontext zählen symbolische bzw. diskursive Elemente, Muster und Formierungen resp. kulturell spezifische Diskurse und Narrative, die die Handlungsorientierungen in Form von normativen Überzeugungen, Wissen und dem Weltverständnis der Akteur*innen beeinflussen (vgl. ebd., 970). Sozial-strukturelle Handlungskontexte sind interpersonale, interorganisationale oder transnationale Netzwerke, während sozial-psychologische Kontexte die psychischen Strukturen implizieren, die das Handeln ermöglichen und beschränken, z. B. Emotionen, Motivation etc. (vgl. ebd.). Diese unterschiedlichen Kontextformen hängen zusammen und bedingen sich wechselseitig, wobei situativ ein bestimmter struktureller Handlungskontext dominieren kann. Insbesondere die diskursive, aber auch die psychologische Komponente zeigen sich anschlussfähig an die Arbeiten Butlers (vgl. Kapitel 3.2). Diese Handlungskontexte bilden somit eine wesentliche Bedingung für die Aushandlung von Agency, wobei die individuellen Ressourcen und Handlungsorientierungen sowie die Involviertheit der Akteur*innen ebenso von Bedeutung sind: „Our conception of agency is intrinsically social and relational ... since it centers around the engagement (and disengagement) by actors oft he different contextual environments that constitute their own structure yet flexible social universes" (Emirbayer & Mische 1998, 937).

Emirbayer und Mische (1998, 970) beschreiben davon ausgehend drei konstitutive Elemente bzw. Dimensionen von Agency, welche wiederum auf eine temporal-relationale Ausrichtung des Handelns rekurrieren: Iteration, Projektivität und praktische Evaluation. Diese bezeichnen sie auch als „chordal triad of agency" (ebd.). Der Begriff „chordal" ist dabei i. S. eines musikalischen Akkords zu übersetzen und meint ein gleichzeitiges Wirken der drei Elemente der Triade, welche jedoch nicht immer in einem Einklang stehen müssen. So kann zeitweise eine der drei Dimensionen dominieren:

> „We should stress from the outset that these are analytical distinctions; all of three of these constitutive dimensions of human agency are to be found, in varying degrees, within any concrete empirical instance of action. In this sense, it is possible to speak of a *chordal triad* of agency within which all three dimensions resonate as separate but not always harmonious tones. On the other hand, we also claim that, in any given case, one or another of these thress aspects might well predominate. It is possible to speak of action that is more (or less) engaged with the past, more (or less) directed toward the future, and more (or less) responsive to the present" (ebd., 971f.).

In diesem Zusammenhang verweisen die Autor*innen ebenso auf die historische und strukturelle Variabilität von Agency, welche die Möglichkeiten für die individuelle Handlungsorientierung und Aushandlung von Agency beeinflussen kann, z. B. ob Akteur*innen überhaupt Spielräume für projektive Manifestationen von Agency haben (vgl. ebd., 972f.). Die drei Dimensionen können nicht nur zur differenzierenden Beschreibung und Analyse menschlicher Handlungsorientierung herangezogen werden, sondern ebenso, um die relationalen Bedingungen und Kontexte der Hervorbringung und Aushandlung von Agency zu rekonstruieren, wie Erss (2023, 4f.) in Anlehnung an Priestley et al. (2015) herausarbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit werden sie ebenso primär zu einer Kontextuali-

sierung der rekonstruierten Aushandlung von Schüler*innenagency herangezogen, d. h. um deren Bedingungen analysieren und einordnen zu können. Eine Rekonstruktion der individuellen Handlungsorientierung ist aus den hier im Fokus stehenden Praktiken nur begrenzt möglich und hätte einen anderen methodischen Zugang (z. B. biographisch-narrative Interviews) erfordert. Im Folgenden werden die drei Dimensionen von Agency nach Emirbayer und Mische (1998) erläutert:

- Die Dimension der *Iteration* meint die an der Vergangenheit orientierte Dimension menschlichen Handelns bzw. der Agency. Akteur*innen reaktivieren in ihrem Handeln vergangene bzw. inkorporierte und routinisierte Denk-, Wissens- und Handlungsmuster, die in vergangenen Erfahrungen und Erlebnissen erworben und einverleibt wurden. Auf diese Weise leisten sie einen Beitrag zur Stabilisierung und Aufrechterhaltung von Identitäten, Interaktionen und Institutionen (vgl. ebd., 971). Agency manifestiert sich in diesem Zusammenhang darin, dass die Akteur*innen solche Muster aufrufen, sich selbst dazu in Beziehung setzen und durch ihr Handeln reproduzieren: „It is manifested in actors' abilities to recall, to select, and to appropriately apply the more or less tactis and takend-for-granted schemas of action that they have developed through past interactions" (ebd., 975). Zu dieser iterationalen Dimension zählen den Autor*innen zufolge körperliche, affektive und kognitive Aspekte sozialer Praktiken sowie soziale Kategorien, Normen und Wissensformen, die in Praktiken inkorporiert sind: „They consist in the interpenetration of mental categories, embodied practices, and social organization. Moreover, they constitue temporal as well as relational patterns, recursively implemented in social life" (ebd.). Hier zeigt sich eine Anschlussfähigkeit an die Praxistheorien, die von einer Inkorporierung von implizitem, handlungsleitendem Wissen in sozialen Praktiken ausgehen bzw. soziale Praktiken als routinisiert sowie räumlich und zeitlich situiert beschreiben (vgl. Schatzki 2002; Reckwitz 2003 sowie Kapitel 7.1). Als Beispiel für die iterationale Dimension von Agency führen Emirbayer und Mische (1998, 982) in Anlehnung an Corsaro (1992) die Hervorbringung von Peerkultur durch Kinder an, welche in der Auseinandersetzung mit der Erwachsenenkultur sowie als deren partielle Reproduktion erfolgt und folglich ein zentrales iterationales Element hat, jedoch ebenso projektive und evaluative Bestandteile hat.
- Die *Projektivität bzw. Imagination* ist die auf die Zukunft gerichtete Dimension von Agency, d. h. die imaginative Antizipation von Handlungsmöglichkeiten bzw. -wegen (vgl. Emirbayer/Mische 1998, 971). Bühler-Niederberger (2020, 252 f.) konstatiert diesbezüglich: „In einem Handeln, in dem Imagination stark präsent ist, entwickeln die Akteure Handlungsverläufe, in denen strukturelle Elemente (des Handelns und Denkens) neu konfiguriert werden, entsprechend den Hoffnungen, Ängsten und Wünschen der Akteure für ihre Zukunft". Emirbayer und Mische (1998, 984) argumentieren, dass Projektivität nicht allein auf dem Willen der Akteur*innen beruhe und nicht völlig zweckmäßig realisiert würde, sondern stets in Prozessen sozialer Aushandlung sowie unter dem Einfluss struktureller und kultureller Bedingungen stehe:

  > „[P]rojectivity is neither radically voluntarist nor narrowly instrumentalist; the formation of projects is always an interactive, culturally embedded process by which social actors negotiate their paths toward the futre, receiving their driving impetus from conflicts and challenges of social life".

  Zentrales Element stellt dabei die Antizipation alternativer Handlungswege und -möglichkeiten dar, die v. a. in der Konfrontation mit als herausfordernd erlebten Situationen initiiert wird (vgl. ebd.). Bedingungen, die eine imaginative Handlungsorientierung er-

möglichen, sind den Autor*innen zufolge eine Involviertheit der Akteur*innen in unterschiedliche soziale Kontexte bzw. Zusammenhänge, bspw. Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs, die Einnahme eines komplexen Sets an Rollen durch Akteur*innen oder die Position an der Intersektion multipler Kontexte (vgl. ebd.). Kindern könne, so Bühler-Niederberger, in diesem Zusammenhang eine eingeschränkte imaginative Handlungsorientierung und folglich eingeschränkte kreative Handlungsräume zugeschrieben werden, da diese durch die generationale Ordnung erschwert werde: „Die generationale Ordnung ist lückenlos, zieht sich durch alle Kontexte, an denen Kinder teilhaben dürfen, und ist insofern etabliert, als sie an anderen eben nicht teilhaben dürfen" (ebd., 253; vgl. auch Priestley 2020). Zugleich kommt dem Austausch mit Peers bzw. der Anerkennung durch Peers eine besondere Relevanz bezüglich der imaginativen Handlungsorientierung zu, z. B. hinsichtlich der hypothetischen Lösung von Problemen (vgl. Emirbayer & Mische 1998, 990). Das Handeln und die Erfahrungen Gleichaltriger können als eine Vorlage für das eigene Handeln dienen und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen: „Projectivity arguably includes the capacity to imagine ourselves differently by using the experiences of others as a template" (Priestley 2020, 9f.).

- Die Dimension der *Evaluation* bzw. die praktisch-evaluative Dimension ist auf die Gegenwart gerichtet und umfasst praktische und normative Bewertungen und Einschätzungen von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen in Relation zu den situativen Anforderungen und eventuellen Dilemmata bzw. Ambiguitäten in gegenwärtigen Situationen (vgl. Emirbayer & Mische 1998, 971). Reaktivierte, internalisierte Regeln und Normen (iterationales Element) müssen im Hinblick auf die situativen Anforderungen evaluiert und adaptiert werden (vgl. Bühler-Niederberger 2020, 252). Die praktisch-evaluative Dimension wird laut Biesta und Tedder (2007) durch soziale Strukturen sowie die kulturelle und materielle Realität und die dadurch zur Verfügung gestellten Ressourcen konstituiert, welche die Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten der Subjekte innerhalb bestimmter situativer Anforderungen präfigurieren: „The achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors" (ebd., 137). Erss (2023, 4ff.) arbeitet in Anlehnung an das Modell der Lehrer*innenagency von Priestley et al. (2015) folgende Komponenten der praktisch-evaluativen Dimension von Schüler*innenagency heraus: Kulturelle Aspekte bzw. Ressourcen umfassen die Sprache, Werte, Ideen oder Überzeugungen (Beliefs), die von Akteur*innen in einen situativen Kontext eingebracht werden. Diese verweisen wiederum auf diskursive Wissens- und Normordnungen auf der iterationalen Dimension. Strukturelle Aspekte bzw. Ressourcen bestehen in sozialen Beziehungen und Netzwerken (z. B. zu Peers, Familienmitgliedern, Lehrkräften oder Schulassistent*innen) und die darin bestehenden Machtrelationen und Einflussmöglichkeiten sowie in pädagogischen Praktiken und curricularen Elementen. Materielle Aspekte der praktisch-evluativen Dimension implizieren materielle Ressourcen (z. B. der Schule aber auch der Familien) sowie die physische Umgebung (vgl. ebd.).

Unter Einbezug der drei Dimensionen definiert Klein Agency in Anlehnung an Emirbayer und Mische (1998) wie folgt:

> „Agency ist demnach eine in Zeit, Raum und Kollektivität eingebettete soziale Praxis, die sowohl reproduziert als auch transformiert, sich am Vorgefundenen abarbeitet, potenzielle Zukunftsmöglichkeiten imaginiert und dies interaktiv, ko-kreativ, experiementell und selbstreflexiv in Handlung übersetzt" (Klein 2022, 68).

An dieser Stelle eröffnen sich potentiell auch Möglichkeiten des Widerstandes bzw. der kreativen Umdeutung oder des Unterlaufens von situativen Anforderungen bzw. Ordnungen, worin eine Parallele zum Konzept der Subversion besteht (vgl. auch Butler 2006). Auch wenn Kinder insbesondere in institutionellen Kontexten wie der Schule in hohem Maße institutionalisierten Regeln und Normen unterworfen sind und in ihren kreativen und widerständigen Handlungsräumen stark eingeschränkt sind, zeigen sich vorrangig in Peerinteraktionen dennoch immer wieder Praktiken des erfolgreichen Unterlaufens der institutionellen Ordnungen (vgl. Machold 2015; Ehrenberg 2023). Dies wird auch im Verlauf der Ergebnisdarstellung deutlich (vgl. Kapitel 9). Auch das Handeln entsprechend der schulisch-unterrichtlichen Anforderungen stellt laut Bühler-Niederberger eine Form des evaluativen Umgangs mit den situativen Anforderungen dar: „Die Kinder müssen die Regel ermitteln, sie müssen erkunden, wie die Lehrerin gerade damit umgeht, welche Abweichungen sie allenfalls zulässt" (Bühler-Niederberger 2020, 252). Vor dem Hintergrund von mit der Schüler*innenrolle assoziierter Normen der Autonomie und Selbstständigkeit sind Schüler*innen kontinuierlich mit der Anforderung konfrontiert, sich als autonom und kreativ und zugleich als sozial erwünscht und entsprechend der Regeln und Normen handelndes Schüler*innensubjekt zu positionieren. Die Akteur*innen sind gleichzeitig in unterschiedliche zeitliche Dimensionen bzw. Zusammenhänge eingebettet, wobei die Orientierung ihrer Handlung an einer der zeitlichen Dimensionen situationsabhängig dominieren kann und die zeitliche Handlungsorientierung sich ändern kann: „As actors move within and among these different unfolding contexts, they switch between (or ‚recompose') their temporal orientations – as constructed within and by means of their contexts – and thus are adapable of changing their relationship to structure" (Emirbayer & Mische 1998, 964).

Der Gewinn eines relationalen Agency-Konzepts besteht Scherr (2012, 104) zufolge in der Auflösung der klassischen Dichotomien von Individuum und Gesellschaft, Struktur und Handlung bzw. Determination und Freiheit. Individuierung und Vergesellschaftung können auf diese als „unauflöslich ineinander verschränkte Momente eines Prozesses" (ebd.) betrachtet und analysiert werden. Individuelles und soziales Handeln kann nicht unabhängig von den strukturellen Entstehungs- bzw. Ermöglichungsbedingungen gefasst werden, sondern kann auf diese Weise in seinem Zusammenspiel mit und seiner Bedingtheit und zugleich auch Begrenzung durch soziale Strukturen verstanden werden. Des Weiteren ermöglicht die relationale Betrachtungsweise ebenso die Analyse der sozialen Hervorbringung bzw. Ermöglichung von Handlungsgründen bzw. -motiven, d. h. dessen, was i. d. R. als innere Disposition von Individuen angesehen wird (vgl. ebd.). Handlungsmotive gehen der Handlung nicht voraus, sondern werden als retrospektive Plausibilisierung der Handlungen unter Rückgriff auf sozial verfügbare Handlungsgründe hervorgebracht, wobei sie historisch veränderbar und sozialstrukturell unterschiedlich ausgeprägt sind. Individuen greifen auf Handlungsmotive zurück, „wenn sie veranlasst sind, sich als Akteure darzustellen" (ebd., 105) bzw. ihr Handeln zu begründen bzw. zu rechtfertigen, eine Praxis, die auch im analysierten Datenmaterial insbesondere in Bezug auf die Schulassistent*innen wiederholt rekonstruiert werden konnte. Handlungsgründe bzw. -motive sind demnach nicht als Eigenschaften der Akteur*innen anzusehen, sondern entstehen in der Auseinandersetzung mit sozial erworbenen Erklärungs- und Deutungsmustern, Normen und Handlungserwartungen: „Das, was für sie selbst ihre Gründe für ihr Handeln sind, ist soziologisch als Ausdruck sozialer Vorgaben zu analysieren, die regulieren, wie es Individuen möglich ist, ihr Handeln sozial (und zugleich

auch sich selbst gegenüber) verständlich zu machen und zu legitimieren" (ebd.). Priestley (2020, 14) konstatiert, dass durch die relationale Perspektive auch die Einschränkungen der individuellen Handlungsfähigkeit in den Blick genommen werden können, da diese Perspektive die Beschränkungen und Zwänge der Umwelt berücksichtige: „The ecololgical lens, which includes a temporal dimension, offers ways to understand why, in certain environments, a young person's capacity to act might be limited or conversely expansive" (ebd.).

4.3 Poststrukturalistische Perspektive

Die im Kontext poststrukturalistischer bzw. subjektivierungstheoretischer Arbeiten fokussierten Fragen der Subjektkonstitution implizieren immer auch die Frage nach dem Vermögen bzw. der Macht, die ein Subjekt in einer Position zum Handeln hat bzw. den Räumen zum Handeln, die ihm in dieser Position zur Verfügung stehen. Dies schlägt sich nicht zuletzt in der ambivalenten Denkweise von Subjektivierung als Unterwerfung und Handlungsbefähigung nieder. Während Foucault in seinen Arbeiten die diskursive Konstitution des Subjektes bzw. später die Subjektformierung durch die Disziplinarmacht fokussiert, findet sich hingegen keine konkrete Bezugnahme auf die Handlungsmacht des Subjektes. Diese wird vielmehr in Relation zum Diskurs bzw. zur Disziplinarmacht gedacht (Davies 1990). Davies (1990) entwickelte in der Auseinandersetzung mit Foucaults diskurstheoretischen Arbeiten einen Ansatz von Agency als diskursives Phänomen. Auch Butler ging in ihrer psychoanalytischen Lektüre Foucaults der Frage nach der Handlungsfähigkeit des Subjektes bzw. deren psychischen Ursprüngen nach (Butler 2001), die sie später im Zuge ihrer Analyse der Performativität der Sprache als Handlungsmacht des Subjektes v. a. im Hinblick auf Möglichkeiten des Widerstandes weiterentwickelte. Die Perspektiven beider Autor*innen weisen trotz identifizierbarer Grenzen Anschlusspunkte zur relationalen Agency-Perspektive sowie zur theoretischen und methodologischen Verortung dieser Arbeit auf, die sich für das zu entwickelnde heuristische Agency-Verständnis gewinnbringend erweisen, sodass sie im Folgenden dargestellt werden.

4.3.1 Agency als diskursive Positionierung

Eine Konzeptualisierung von Agency aus poststrukturalistischer Perspektive erfolgt bspw. durch Davies (1990) unter Bezugnahme auf Foucault und insbesondere dessen diskurstheoretische Arbeiten sowie in Anlehnung an die Theorie des ‚Positioning' (Davies & Harré 1990; Holloway 1984). Davies arbeitet Agency als ein diskursives Konstrukt bzw. eine diskursive Positionierung heraus. Ausgehend von der zentralen Annahme der ‚Positioning'-Theorie, dass Sprechen und Handeln nur ausgehend von bestimmten zugänglich gewordenen diskursiven Positionen möglich sind, ist auch Agency an den Zugang zu ebensolchen Positionen, die sich i. S. Foucaults (1969) als Subjektpositionen fassen lassen, gebunden. Ausgangspunkt eines solchen Agency-Verständnisses bildet die Annahme, dass Diskurse bestimmte Positionen zugänglich machen, in denen sich Subjekte in Relation zu anderen verorten bzw. verortet werden können: „Discourses make available positions for subjects to take up. These positions are in relation to other people" (Holloway 1984, 236). Diskurse sind dabei in Anlehnung an Foucault als diskursive Praktiken zu fassen, wobei der Begriff diskursive Praxis „die Praxis der symbolischen Herstellung von Gegenständen [meint], deren Materialisierung sowie deren Re-Produktion durch Konstitution von Bedeutung und Sinn in einer komplexen gesellschaflichen

Praxis" (Bublitz 1998, 9). Diskurse sind somit dahingehend als Praktiken aufzufassen, als dass sie „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1969, 74). Dieses Verständnis von Diskursen als Praktiken impliziert dabei die subjektivierende Wirkung von Diskursen, die bestimmte Subjektpositionen bzw. -formen hervorbringen und damit dem Subjekt-Sein eine spezifische Bedeutung zuweisen (vgl. Machold 2015, 98). Dabei werden Subjekt i. d. R. durch unterschiedliche diskursive Praktiken des Subjekt-Seins konstituiert und positioniert: Grundschulkinder werden z. B. im Kontext des diskursiven Feldes der Schule bzw. der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins in einer bestimmten Position verortet, wohingegen sie im Feld der Familie vor dem Hintergrund generationaler diskursiver Praktiken in einer Kinderposition positioniert werden. Mit einer Subjektposition geht dabei ein Zugang zu bestimmten diskursiven Praktiken einher:

> „A subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons within the structure of rights for those that use that repertoire. Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. At least a possibility of notional choice is inevitablyinvolved because there are many and contradictory discursive practices that each person could engage in. Among the products of discursive practices are the very persons who engage in them" (Davies & Harré 1990, S. 46).

So ist das Kind im schulischen Kontext primär Schüler*in und wird vor diesem Hintergrund mit anderen Handlungserwartungen konfrontiert als im familiären Kontext, wo es Kind seiner Eltern oder Geschwisterkind ist. Die Subjektpositionen ermöglichen dem Subjekt dann wiederum den Vollzug bestimmter sozialer Praktiken

In diesem Zugang zu diskursiven Praktiken und den damit verbundenen Subjektpositionen verortet Davies (1990, 341) die Agency des Subjekts: „Agency may be discursively constructed as a positioning made available to some but not to others". Damit grenzt sich die Autorin von den neoliberalen und essentialistischen Konzeptionen von Agency ab. Agency ist ihr zufolge keine ontologische und internale Fähigkeit, sondern besteht im Wesentlichen darin, diskursive Praktiken und Positionen zu wählen, d. h. eine Wahl zu treffen, und sich davon ausgehend zu positionieren (vgl. ebd.). Agency basiert damit auf den Wahlmöglichkeiten des Subjektes resp. dem Zugang zu bestimmten diskursiven Praktiken und Positionen und den Mitteln sie zu mobilisieren (vgl. Machold 2015, 221). Folglich ist Agency immer auch abhängig, ob ein Subjekt überhaupt Zugang zu bestimmten Positionen hat bzw. diesen Zugang realisieren kann. Dabei ist nicht ausschließlich die Fremdpositionierung bzw. -zuschreibung durch andere, sondern die Wahl des Subjektes, resp. das Aufrufen einer diskursiven Praxis von Bedeutung. Der Begriff der Wahl weckt dabei den Anschein einer Autonomie und Entscheidungsfreiheit des Subjekts hinsichtlich seiner Positionierung. Davies (1990, 344) betont jedoch, dass die Wahl nicht als freiwilliger Prozess aufgefasst werden dürfe, sondern ebenfalls diskursiv konstruiert sei resp. der Zugang wird ebenfalls durch die Diskurse reguliert:

> Subjekte sind dann handlungsfähig, wenn sie insofern die Wahl haben, als sie Zugang zu anderen Diskursen haben und die Mittel, sie zu mobilisieren (vgl. Davies 1990, S. 344). Eine handlungsfähige Position ist aber auch das Ergebnis von diskursiven Praktiken. Diese Idee von Agency geht davon aus, dass einige in einem Diskurs als handlungsfähig positioniert werden und andere nicht" (Machold 2015, 162).

Der Status eines Subjektes als handlungsfähiges Subjekt ist somit abhängig von der Verfügbarkeit und Aneignung diskursiver Praktiken: „the person is a person by virtue of the fact that they use the discoursive practices of the collectives of which they are a member" (ebd., 343). Diese Positionierung des Subjektes präfiguriert wiederum einen spezifischen Handlungsraum: „Each person can only speak from the positions made available within those collectives through the recognized discursive practices used by each collective" (ebd.). Dabei verpflichten die diskursiven Praktiken zugleich zu einer Positionierung, wobei potentiell die Möglichkeit eines Widerspruchs der verfügbaren Positionen mit dem eigenen Selbstverhältnis besteht. Ferner nimmt Davies an, dass das Subjekt seine eigene Geschichte in den Konstitutionsprozess einbringt, die wiederum Einfluss auf seine Positionierbarkeit hat, d. h. dass Konstition als handlungsfähiges Subjekt immer bestimmte machtvolle Positionierungen voraus gehen, die wiederum bewirken, dass nicht jedem Subjekt jede diskursive Praxis zur Verfügung steht (vgl. (ebd., 342). So haben Kinder bedingt durch die generationale Ordnung mitunter nicht uneingeschränkten Zugang zu den diskursiven Positionen und Praktiken der Erwachsenkultur, auch wenn sie sich diese z. T. subversiv oder hybridisierend aneignen können, wie auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen (siehe v. a. Kapitel 9.3).

Ein Verständnis von Agency als diskursive Konstruktion kann Davies zufolge auch die potentielle Einschränkung von Agency erklären, da der Diskurs und die darin wirksamen Normen definieren, wer als intelligibel gilt und in einem bestimmten Kontext handlungsfähig werden bzw. ‚mitspielen' kann (vgl. Davies 1990, 344; vgl. auch Brümmer 2015). Anders als Davies gehe ich in diesem Zusammenhang jedoch nicht davon aus, dass Subjekt auch nicht handlungsfähig sein können, sondern nehmen, unter Bezugnahme auf das relationale Agency-Verständnis sowie unter Berücksichtigung des Personenkreises dieser Arbeit an, dass auch auf dem ersten Blick nicht handlungsfähig erscheinende Subjekte in irgendeiner Weise Agency erlangen, auch wenn die Manifestationen von Agency normativen Vorstellungen des Handelns widersprechen können. Somit macht auch eine diskursiv oder performativ eingeschränkte bzw. abgesprochene Agency das Subjekt nie vollständig handlungsunfähig, sondern präfiguriert vielmehr eine ‚andere', begrenzte Agency. Im Zuge der Analyse des erhobenen Datenmaterials zeigt sich bspw., dass auch reglementierende Adressierungen von Schüler*innen einen bestimmten Rekursivitätsspielraum konstituieren, der wiederum eine bestimmte Form der Repositionierung bzw. Performanz von Agency präfiguriert (vgl. Kapitel 9).

Agency umfasst darüber hinaus sowohl die konforme Positionierung des Subjektes innerhalb eines Diskurses resp. eine Positionierung entsprechend der ihm zugeschriebenen Position als auch das Potential, sich einer Positionszuweisung zu widersetzen:

> „An individual can be discursively constituted as agentic/powerful/gendered, etc. and can both act in terms of the definition of the self so provided and subjectively constitute him or herself in terms of those discursive possibilities, or an individual can refuse to so act and to so subjectively constitute themselves" (Davies 1990, 346).

Agency kann somit auch eine widerständige Manifestation annehmen, wobei die Verfügbarkeit alternativer diskursiver Praktiken und Positionen die Möglichkeiten des Widerstandes bestimmen (vgl. ebd.). Widerstand wird demnach durch das Aufrufen einer anderen, z. T. widersprüchlichen Subjektposition realisiert. Da Subjekte durch ihre Partizipation an unterschiedlichen sozialen Feldern immer in unterschiedliche Diskurse eingebunden sind oder i. S. von Butlers (1997) „konstitutiven Außen" auch nicht eingebunden sind, ist

die diskursive Produktion des handlungsfähigen Subjekts nie vollständig und abgeschlossen, sondern potentiell immer ambivalent. Die Anforderung, mit der das Subjekt konfrontiert ist, besteht darin, gemäß der situativen Anforderungen die ‚passende' diskursive Praxis bzw. Position aufzurufen, wobei jedoch immer Möglichkeiten der Dekonstruktion bzw. Resignifizierung entstehen können (vgl. Davies 1990, 346). Das Verständnis einer diskursiven Konstruktion von Agency impliziert ebenso die Möglichkeit einer imaginativen bzw. projektiven Form von Handlungsfähigkeit, die darin besteht, sich imaginativ in nicht zugänglichen Diskursen zu platzieren, welche wiederum in Foucaults Sinne Utopien darstellen, oder aber diese Imagination durch das Schaffen von Gegenräumen resp. Heterotopien zu realisieren (vgl. dazu Kapitel 9.3.3).

Die Grenzen einer solchen Perspektivierung von Agency bestehen zum einen in der Vernachlässigung der Relationalität von Agency und damit ebenso der Relationalität von Subjektivierungsprozessen, die v. a. in Butlers Konzeption von Anerkennung als Adressierungsgeschehen zu finden ist. Davies konzipiert Agency vorranging in Bezug auf das Subjekt und dessen diskursive Konstitution, wobei der Anderenbezug, resp. dass Agency durch andere zu- oder abgesprochen, erweitert oder begrenzt werden kann und somit in der Relation zu anderen verhandelt wird, größtenteils außer Acht gelassen wird. Da Subjekte jedoch in sozialen Zusammenhängen handeln, bezieht sich ihr Handeln sowie ihre Macht bzw. Fähigkeit, in einem situativen Kontext auf eine bestimmte Weise handeln zu können, immer auch auf andere. Darüber hinaus ist die Nutzung des Begriffs ‚Wahl' kritisch zu betrachten, da dieser an die durch Davies eigentlich abgelehnte neoliberale Vorstellung von Agency als Autonomie, erinnert. Auch wenn die Autorin darauf verweist, dass die Wahl nicht i. S. eines intrinsisch motivierten Agierens zu fassen ist, sondern selbst eine diskursive Konstruktion ist, ist dieses Verständnis im Kontext der Kindheits- und Inklusionsforschung kritisch zu betrachten. Diesem Verständnis folgend hätten Subjekte, die keine oder nur sehr eingeschränkte Wahlmöglichkeiten haben keine Agency. Dabei sind jedoch die Wahlmöglichkeiten von Kindern sowie als behindert adressierten Personen aufgrund generationaler und ableistischer Machtverhältnisse häufig bereits strukturell begrenzt bzw. heteronom gerahmt (z. B. durch pädagogische Praktiken). Da zudem relativ unspezifisch bleibt, wie sich die Wahl konkret im Handeln der Subjekte manifestiert, ist zudem anzunehmen, dass bestimmte Formen des Handelns, die z. B. bestimmten Altersnormen widersprechen, nicht als Wahl des Subjektes gedeutet würden.

Gleichzeitig bietet die Perspektive ebenso Potential für die Analyse der Agency von Kindern, weil sie eine Berücksichtigung des diskursiven Verstrickt-Seins von Kindheit bzw. Reproduktion von Machtverhältnissen durch Kinder (vgl. Machold 2015, 28) ermöglicht, welche wiederum die Agency der Kinder rahmen bzw. mit hervorbringen. Zudem kann durch eine diskursive Perspektive berücksichtig werden, dass Kinder oftmals mit unterschiedlichen diskursiven Praktiken konfrontiert sind, was wiederum auf ihre Eingebundenheit in unterschiedliche soziale und institutionelle Kontexte zurückzuführen ist. Auf diese Weise wird es möglich, nicht nur die Formen von Agency in den Blick zu nehmen, die diese diskursiven Praktiken reproduzieren (z. B. konformes Handeln), sondern gerade auch die Formen von Agency, die mit Diskursen als Ordnungen des Denk- und Sagbaren brechen, resp. subversive Manifestationen von Agency, sowie auch die Agency, die an den Grenzen der Diskurse (z. B. Schule und Peerkultur) entsteht. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls analysierbar, wie Kinder durch das Aufrufen diskursiver Praktiken bestimmte ihnen zugeschriebene Positionen umdeuten oder unterlaufen. Dabei gilt

ebenso zu berücksichtigen, dass die im Fokus dieser Studie stehenden (Re-)Adressierungspraktiken ebenfalls eine diskursive Dimension haben, auf der die rezitierten Normen der Anerkennbarkeit angesiedelt sind. Demnach erweist sich eine Berücksichtigung der diskursiven Ebene von Agency für die Analyse der performativen Aushandlung in Praktiken ebenfalls als gewinnbringend. Gleichzeitig ist es notwendig, die Performativität von Agency bzw. Handlungsmacht in den Blick zu nehmen, was im Folgenden unter Bezugnahme auf die Arbeiten Butler geschieht.

4.3.2 Agency als Handlungsmacht des Subjekts

Die Frage nach der Entstehung von Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsmacht[6] durch Subjektivierung bildet einen zentralen Schwerpunkt der Arbeiten Butlers, der insbesondere in *Psyche der Macht* (Butler 2001) sowie *Haß spricht* (Butler 1998; 2006) herausgearbeitet wird. Wie in Kapitel 3 erläutert wurde, versteht Butler (2001, 8) Subjektivierung als ein ambivalentes Geschehen aus Unterwerfung und Subjektwerdung resp. Befähigung des Subjektes zum Handeln und nimmt somit eine Entstehung von Handlungsfähigkeit durch Subjektivierung an. Ausgehend von der Annahme einer grundlegenden Ambivalenz des Subjektivierungsgeschehens, ist folglich auch die darin entstehende Handlungsfähigkeit durch eine solche grundlegende Ambivalenz gekennzeichnet. Der Frage nach der Entstehung dieser Handlungsfähigkeit geht Butler (2001) im Zuge der psychoanalytischen Deutung der Subjektivierung in *Psyche der Macht* nach. In diesem Kontext arbeitet Butler die leidenschaftliche Verhaftung mit der eigenen Abhängigkeit von der*dem anderen als eine wesentliche Bedingung der Subjektwerdung und somit der Handlungsfähigkeit heraus (vgl. ebd., 12). Das Subjekt ist somit auf die Abhängigkeit von Anderen bzw. deren Anerkennung angewiesen, um als solches handlungsfähig zu werden. Anerkennung ist dabei, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, nicht als Wertschätzung, sondern als Adressierungs- resp. Subjektivierungsgeschehen zu verstehen. Gleichzeitig bedarf die Handlungsfähigkeit laut Butler einer partiellen Verleugnung ebendieser Abhängigkeit, da diese „für das werdende Subjekt zutiefst beschämend ist" (Koller 2018, 57) und eine „eklatante Bedrohung" (ebd.) für dessen Handlungsfähigkeit darstellt:

> „Ohne diese in Abhängigkeit ausgebildete Bindung kann kein Subjekt entstehen, aber ebensowenig kann irgendein Subjekt sich leisten, dies im Lauf seiner Formierung vollständig zu ‚sehen'. Das Verhaftetsein in seinen ursprünglichen Formen muß sowohl *entstehen* wie *verleugnet werden*, seine Entstehung muß seine teilweise Verleugnung sein, soll es überhaupt zur Subjektwerdung kommen" (Butler 2001, 13, Hervorh. i.O.).

Diese Verleugnung bewirke jedoch, so konstatiert Koller (2018, 58) unter Bezugnahme auf Butler, „notwendigerweise Momente der Unverfügbarkeit und der Intransparenz ...,

6 Während in der deutsprachigen Übersetzung von *Psyche der Macht* den Begriff der Handlungsfähigkeit genutzt wird, findet man in *Haß spricht* den Begriff der Handlungsmacht, was mit dem Fokus auf die Machtausübung des Subjektes durch performative Sprechakte zu begründen ist. Im englischsprachigen Diskurs wird hingegen der Begriff *agency* zu Bezugnahme auf beide Konzepte genutzt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Begriffe Agency, Handlungsmacht und Handlungsfähigkeit zur Beschreibung des Forschungsgegenstandes genutzt, wobei eine grundlegende Bedeutungsähnlichkeit angenommen wird, d. h. Handlungsfähigkeit nicht als eine internale Kompetenz des Subjektes verstanden wird. Dabei wird Handlungsfähigkeit eher dann verwendet, wenn auf die Selbstpositionierung der Subjekte (z. B. die Selbstzuschreibung von Agency) Bezug genommen, wohingegen Handlungsmacht eher im Kontext der Machtausübung bzw. Positionierung durch andere genutzt wird. In diesem Kapitel wird sich bei der Nutzung der Begriff hingegen an den in den deutschsprachigen Übersetzungen von Butlers Arbeiten orientiert.

die dem Subjekt nicht zugänglich sind und von ihm kontrolliert werden können". Dabei kommt es jedoch jedoch ebenso, bedingt durch die Ambivalenz aus Subjektwerdung und zeitgleicher Unterwerfung, zu einer unbewussten Reproduktion dieses Verhaftetseins, die zugleich mit einer potentiellen Bedrohung der Handlungsfähigkeit einhergeht. Das Subjekt wird somit durch die Unterwerfung durch andere als handlungsfähiges Subjekt anerkennbar, wobei es diese Unterwerfung wiederholen muss, um anerkennbar zu bleiben. Hier zeigt sich die grundlegende Ambivalenz des Verhältnisses von Subjekt und Macht, denn das Subjekt muss sich nicht nur der Macht unterwerfen, sondern kann sich in seinem Status als handlungsfähiges Subjekt immer auch gegen diese Macht wenden und potentiell widerständig handeln (vgl. Butler 2001, 22). Butler unterscheidet eine „auf das Subjekt ausgeübte Macht" von einer „vom Subjekt angenommen Macht" (ebd., 16). Erstere ist dabei die „vorgängige Bedingung seiner Handlungsfähigkeit" (Koller 2018, 59), während letztere deren Manifestation bzw. Realisierung darstellt. Diese beiden Formen von Macht stehen dabei in einem ambivalenten Verhältnis und bedingen sich gegenseitig, da es ohne Macht kein Subjekt geben kann:

> „Die Macht wirkt nicht nur auf ein Subjekt ein, sondern bewirkt im transitiven Sinn auch die Entstehung des Subjekts. Als Bedingung geht die Macht dem Subjekt vorher. Wird die Macht jedoch vom Subjekt ausgeübt, verliert sie den Anschein ihrer Ursprünglichkeit; in dieser Situation eröffnet sich die umgekehrte Perspektive, daß Macht die Wirkung des Subjekts ist und daß Macht das ist, was Subjekte bewirken" (Butler 2001, 18).

Macht ist folglich als Bedingung und Resultat der Handlungsfähigkeit des Subjektes zu begreifen, wobei die angenommene zeitliche Vorgängigkeit laut Butler nur illusionär ist (vgl. ebd.). Das Subjekt ist demnach als „Schauplatz dieser Ambivalenz" (ebd., 19) aufzufassen, in welcher es „sowohl als Effekt einer vorgängigen Macht wie als Möglichkeitsbedingung für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht" (ebd.). Dabei werden die gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen, die dem Subjekt vorausgehen als eine Ermöglichungsbedingung für die Handlungsfähigkeit angesehen und nicht als Determination oder Begrenzung (vgl. Koller 2018, 60f.). An dieser Stelle kann ein Anknüpfungspunkt an die relationale Perspektive auf Agency (Kapitel 4.2) herausgestellt werden. Butler verortet die Handlungsfähigkeit weiterhin in der Iterabilität performativer Akte, die ihre Wirkmächtigkeit durch die Wiederholung erhalten. Demnach ist das Subjekt, so Butler (2001, 20) durch die Macht „nicht abschließend begrenzt", sondern „die Handlungsfähigkeit übersteigt die sie ermöglichende Macht". Die Wiederholung bzw. Zitation performativer Akte ist dabei nicht als identische Reproduktion zu verstehen, sondern präfiguriert Möglichkeiten des Widerstandes i. S. einer Verschiebung, Veränderung und Umdeutung bzw. Resignifizierung.

Die Manifestation von Handlungsfähigkeit als Widerstand bzw. Subversion entsteht Butler zufolge durch das Zusammenwirken des Begehrens des Subjektes „nach einer gesellschaftlichen Existenz" (Butler 2001, 24) bzw. sein „Verlangen nach Kontinuität, Sichtbarkeit und Raum" (ebd., 32) resp. der Anerkennung durch andere als Bedingung der eigenen sozialen Existenz sowie einer melancholischen Struktur des Subjekts (vgl. Koller 2018, 66f.). Beides kann zugleich jedoch auch eine Grenze der Handlungsfähigkeit darstellen (vgl. Butler 2001, 27f.). Dabei bedeutet ersteres, dass sich das Subjekt bestimmten Normen als „Formen sozialer Macht" (Butler 2009, 84) unterwerfen bzw. diese einverleiben muss, um anerkennbar und handlungsfähig zu werden. Normen fungieren auf diese Weise als „psychische Phänomene", die „der regulierenden Macht einen listigeren Weg

[bieten] als der offene Zwang" (ebd., 25). Letzteres, resp. die melancholische Struktur des Subjektes, meint hingegen, dass das Subjekt aufgrund ebendieser Unterwerfung bzw. Einverleibung von Normen bestimmte Teile seines Selbst bzw. Begehrens verleugnen muss, was Butler wiederum als Ursache für die melancholische[7] Struktur des Subjektes sieht:

> „Die melancholische Struktur der Subjektivität markiert also zugleich eine Grenze für die Macht des Subjekts [...], die darin besteht, dass es aufgrund seiner Angewiesenheit auf soziale Anerkennung sich den gesellschaftlichen Bedingungen dieser Anerkennung unterwerfen und deshalb sein Begehren bis zu einem gewissen Grad an den Normen orientieren muss, die definieren, was eine anerkennungsfähige Existenz ist" (Koller 2018, 65).

Gleichzeitig entstehen aus dem Zusammenwirken einer Zitation der Normen sowie der „melancholische[n] Verfasstheit des Subjekts" (ebd., 67) Möglichkeiten des Widerstandes, der Veränderung und der Verschiebung. Dabei kann die Iterabilität resp. die „Struktur der Wiederholung" (ebd.) als das Potential dieser Wiederstandsmomente angesehen werden, wohingegen die melancholische Verfasstheit als deren Anlass gesehen werden kann, „gegen die gesellschaftlichen Bedingungen aufzubegehren, die ihm diese Anerkennung verweigern" (ebd.). Folglich können Normen der Anerkennbarkeit zu einer Infragestellung bzw. Verweigerung einer spezifischen Form der Anerkennung werden (vgl. Butler 2007, 12ff.). Butler führt jedoch, so Kollers (2018, 67f.) Kritik, nicht weit genug aus, welche Bedingungen zu dieser Nicht- bzw. Fehlaneignung gesellschaftlicher Normen führen. An dieser Stelle ist wiederum ein Anknüpfungspunkt einer relationalen Agency-Perspektive identifizierbar.
Die bereits erwähnte Resignifizierung als Manifestation der Handlungsfähigkeit bzw. -macht des Subjektes arbeitet Butler in *Haß spricht* im Hinblick auf die Performativität von Sprache weiter aus. In diesem Zusammenhang fragt Butler (1998, 63) nach der „Handlungsmacht" des Subjektes, deren Entstehung im Subjektivierungsgeschehen verortet wird:

> „agency begins where sovereignty wanes. The one who acts ... acts precisely to the extent that he or she is constituted as an actor and, hence, operating within a linguistic field of enabling constraints from the outset" (Butler 1997b, 16).

Dabei konstatiert Butler (1998, 18) eine „Handlungsmacht der Sprache" und schreibt der performativen Äußerung selbst die Wirkung zu, ein handlungsmächtiges Subjekt hervorzubringen, wobei die*der Sprechende selbst handlungsmächtig wird. Übertragen auf die im Rahmen dieser Arbeit erfolgende Analyse von Adressierungen kann folglich konstatiert werden, dass die Handlungsmacht resp. Agency sowohl durch ein Adressiert-Werden hervorgebracht, erweitert oder begrenzt werden kann, indem die*der Adressat*in in einer spezifischen Position einhergehend mit bestimmten Handlungsräumen

7 Auf die durch Butler (2001) in *Psyche der Macht* unternommene psychoanalytische Lektüre bzw. Erweiterung der Subjektivierung kann an dieser Stelle nicht ausführlich Bezug genommen werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde und zudem für das Forschungsinteresse sowie den gewählten methodisch-methodologischen Zugang nicht zielführend ist. Auf die Bezüge zwischen Melancholie und Handlungsfähigkeit wird an dieser Stelle dennoch kurz Bezug genommen, da für das Verständnis und die Analyse von Schüler*innenagency durchaus von Relevanz ist, dass das sich der Norm Entziehende bzw. dadurch Ausgeschlossene oder Verbotene zum Anlass für Widerstand werden kann, wobei ein tiefergehendes Verständnis der Melancholie als „Innenleben der Macht" (von Redecker 2011, 87) nicht erforderlich ist.

verortet wird. Zugleich ist die Praxis des Adressierens selbst ebenfalls eine Manifestation von Handlungsmacht, die ein Subjekt aus seiner Position heraus ausübt. McNay (1999, 177) beschreibt Agency in Anlehnung an Butler als performativ, wobei sie als Handlungsmacht des Subjekts nicht nur performativ durch Praktiken der Subjektivierung hervorgebracht wird, sondern durch das Subjekt selbst im Vollzug performativen Handelns durch die Resignifizierung sozialer Normen realisiert, wobei diese Performanz als fortlaufender Prozess der Reiteration aufzufassen ist:

> „Central to the idea of performative agency is an understanding of temporality not as a series of discrete, punctuated moments, but rather as a process of materialization in which constraints of social structures are reproduced and partially transcended in the practices of agents" (ebd.).

Neben der Performativität der Handlungsmacht in und durch Prozesse der Subjektivierung stehen folglich die Bedingungen der Möglichkeiten des Widerstandes bzw. der Veränderung im Fokus von Butlers Analyse der Handlungsmacht. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben wurde, beruht dieses Potential der Tranformation bzw. Subversion auf der notwendigen Wiederholung performativer Äußerungen bzw. Akte, welche diesen nicht nur ihre Wirkmächtigkeit verleiht, sondern Möglichkeitsräume für eine „Resignifizierung" (Butler 1998, 64) resp. Fehlaneignung bzw. Umdeutung schafft. Die Handlungsmacht des Subjektes gründet folglich in der „Wiederholung der ursprünglichen Unterordnung zu anderen Zwecken, deren Zukunft zum Teil offen ist" (ebd., 61). Dabei wird der destabilisierende Prozess der Resignifizierung, im Zuge dessen Normen subversiv umgedeutet werden, als zentrale Manifestation subjektiver Handlungsmacht verstanden (vgl. McNay 1999, 177). Durch die Iterabilität performativer Akte entsteht die Möglichkeit einer „subversiven Resignifikation", d.h. einer „Handlungsmacht, die an den Rändern der Macht entsteht" (Butler 1998, 220), sodass Sprechen zu einem potentiellen „Akt des Widerstandes" (ebd., 226) wird. Bezieht man diese Überlegungen auf die oben dargestellte Konzeption von Agency als diskursive Positionierung (Davies 1990) so kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern in der Aneignung diskursiver Praktiken Möglichkeiten der Fehl- bzw. Neuaneignung bestehen können. Butler bezieht die Resignifizierung dabei primär auf die sprachliche Äußerung, beschreibt jedoch ebenso in Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept eine Relevanz der körperlichen Dimension des Sprechens hinsichtlich der Wirksamkeit performativer Akte, welche wiederum auf die Inkorporierung von Normen rekurriert (vgl. Butler 1998, 201). Demnach ist anzunehmen, dass auch körperliche, nichtsprachliche Praktiken eine Wirkmächtigkeit haben und das Potential einer Umdeutung bzw. Verschiebung als Manifestation von Handlungsmacht bieten. Dabei ist die Wirkmächtigkeit performativer Äußerungen von der Rezitation gesellschaftlicher Machtverhältnisse abhängig, die Butler jedoch in Abgrenzung zu Bourdieu nicht als statisch auffasst, sondern selbst veränderbar und dynamisch sind, woraus ebenfalls das Potential der Subversion resultiert (vgl. ebd., 181). Gleichzeitig identifiziert McNay (1999, 180) Butlers Fokussierung auf eine symbolische bzw. sprachliche Handlungsmacht als eine Schwäche ihrer Analyse, welche die Beziehungen zwischen Resignifizierungspraktiken und sozialen Strukturen bzw. deren Präfiguration durch die Strukturen nicht tiefergehend bearbeitet. McNay sieht die Macht zur Resignifizierung bzw. Subversion nicht allein in der Aneignung von Symbolen, sondern verweist ebenso auf die Bedeutung der gesellschaftlichen Positionierung:

> „It is not just a case of the resignification of dominant terms by marginal or abject groups because, in a sense, the ability of these groups to collectively institute new forms of identity suggests that their social location is not unambiguously marginal" (ebd., 183).

An dieser Stelle zeigt sich ein Anschlusspunkt der relationalen Perspektive auf Agency, welche ebendiese relationalen Bedingungen des Handelns in den Blick nimmt und damit analysierbar macht, inwiefern bestimmte Ressourcen oder soziale Beziehungen überhaupt Möglichkeiten des Widerstandes eröffnen. In diesem Zusammenhang bleibt laut McNay ebenfalls offen, wie durch die Resignifizierung Neues bzw. neue Formen der Identität bzw. Subjektivität entstehen können resp. das, was im Kontext der relationalen Agency-Perspektive als Projektivität bezeichnet wird. Die Autorin merkt in diesem Zusammenhang an, Butlers Konzept der Handlungsmacht aufgrund seiner Fokussierung auf den Aspekt des Widerstandes die Frage nach der Kreativität des Handelns vernachlässige: „the concept of agency remains a predominantly negative one" (ebd., 187). Sie ergänzt, dass es jedoch auch im Bereich des sozial-symbolischen Möglichkeiten für das Subjekt gäbe, Normen oder Ressourcen aktiv und kreativ anzueignen und in etwas Neues zu transformieren:

> „The subject's relation to the socio-symbolic is conceived, by and large, in terms of negativity or constraint which, as we have seen, results in a tendency to valorize the act of resignification per se. This primarily negative account of agency as displacement fails to draw out fully, however, the ways in which the symbolic realm is composed of conflicting values and resources which may be actively and sometimes creatively, appropriated by actors to institute new value-systems and new forms of collective identity" (ebd., 187).

Auch wenn sie darauf verweist, dass jedes Handeln imaginative Elemente habe, erfordere es immer eine Aneignung und damit auch eine gewisse Wiederholung bestimmter sozialer Strukturen und Normen (vgl. ebd., 188). Anstatt Agency auf die Umdeutung beschränkender Normen zu begrenzen und v. a. von diesen Normen her zu denken, gehe es immer auch um die Frage, wie kulturelle bzw. soziale Ressourcen aktiv angeeignet und genutzt werden können, um Machtbeziehungen und Strukturen projektiv zu verändern (vgl. ebd., 188f.). Zur Analyse der Relation zwischen der Generierung neuer Formen (kollektiver) Identität resp. neuer Subjektformen und den sich ebenfalls verändernden institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen kann sich die relationale Agency-Perspektive als anschlussfähig erweisen. Im folgenden Kapitel wird daher der Versuch einer Verbindung der verschiedenen theoretischen Zugänge zum Agency-Konzept unternommen.

4.4 Zusammenführung der Perspektiven: Agency als Mehrebenengeschehen

Im Kontext dieser Arbeit wird eine Verbindung der dargestellten unterschiedlichen theoretischen Zugänge zu Agency angestrebt. Die subjektivierungstheoretische Verortung der Arbeit sowie ihre adressierungsanalytische Ausrichtung legen ein subjektivierungstheoretisches bzw. performatives Verständnis von Agency nahe, welches sich v. a. in Butlers (2001; 2006) Konzeption der Handlungsmacht des Subjektes findet. In diesem Verständnis erlangt das Subjekt seine Agency durch die performative Adressierung bzw. Anrufung durch andere und kann im Gegenzug durch die Adressierung anderer hand-

lungsmächtig werden. Agency ist dabei wie auch Subjektivierung als ambivalent aufzufassen, resp. impliziert die Notwendigkeit einer Unterwerfung unter die herrschenden Normen und zugleich deren Überschreitung bzw. Resignifizierung. Wird Subjektivierung wie in dieser Arbeit als (Re-)Adressierungsgeschehen konzipiert, so können diese performativen Handlungen, in denen das Subjekt Handlungsmacht erlangt und vollzieht als Praktiken der Positionierung aufgefasst werden, „in denen Adressierungen vollzogen werden, in dem Normen und Diskurse resignifiziert werden" (Machold 2015, 99). Laut Butler wird Agency resp. Handlungsmacht v.a. in diesen Resignifizierungen manifest. Um diese Praktiken erschließen zu können greift eine Fokussierung auf die Ebene des Performativen resp. der Praktiken jedoch zu kurz, sodass die Ergänzung um eine Perspektive sinnvoll erscheint, die die diskursiven Elemente einbezieht. Hier kann an Davies (1990) Verständnis von Agency als diskursive Positionierung angeschlossen werden, wobei insbesondere der Aspekt des Aufrufens diskursiver Praktiken bzw. Subjektpositionen von Relevanz ist. Dieses Aufrufen wird jedoch nicht i. S. eines Wählens verstanden, sondern es wird vielmehr angenommen, dass die diskursiven Praktiken und Subjektpositionen im performativen Vollzug einer (Re-) Adressierung wiederholt resp. rezitiert werden. Bei beiden Autor*innen findet sich dieses Element der Wiederholung, welches Butler jedoch als Resignifizierung fasst und Davies als Wahlprozess. In beiden Positionen wird die Relationalität von Agency resp. das Verhältnis von individueller und diskursiver Handlungsmacht und strukturellen bzw. temporalen Bedingungen hingegen nur unzureichend berücksichtigt. Um dieser Grenze zu begegnen wird hier eine Ergänzung um den relationalen Agency-Ansatz angestrebt. Die Frage nach der performativen Aushandlung von Agency in Praktiken der (Re-)Adressierung sowie den darin aufgerufenen und rezitieren diskursiven Praktiken wird somit um die Frage nach der temporal-relationalen Situiertheit dieser Praktiken bzw. der darin hervorgebrachten Handlungsräume ergänzt. Auf diese Weise wird es möglich, nicht nur die Rezitation inkorporierter Normen, Regeln und Praktiken (Iteration) sowie deren situative Performanz bzw. Resignifizierung (Evaluation) zu rekonstruieren, sondern ebenso projektive Handlungsmöglichkeiten zu analysieren. Gleichzeitig würde eine Beschränkung auf diesen relationalen Ansatz ebenfalls zu kurz greifen, da dieser die durch Butler beschriebene Ambivalenz von Agency bzw. die unvermeidbare Machtförmigkeit und Fremdbestimmtheit von Agency nicht ausreichend berücksichtigt. Die Aushandlung von Agency ist somit immer durch eine Abhängigkeit von anderen Subjekten gekennzeichnet, da deren Anrufung das Subjekt erst als handlungsfähig anerkennbar werden lässt. Zudem verortet der relationale Ansatz widerständige Manifestationen von Agency ausschließlich in der projektiven Dimension. Die subjektivierungstheoretischen Sichtweisen von Butler und Davies zeigen hingegen, dass Widerstand i. S. von Resignifizierung und Subversion auch in der Auseinandersetzung mit etablierten Diskursen und Normen entstehen kann und damit auch im Kontext der iterationalen und praktisch-evaluativen Dimension verortet werden kann.

Die im Rahmen dieser Arbeit erfolgende Analyse von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz, die über die Rekonstruktion von (Re-)Adressierungspraktiken realisiert wird, bedient sich folglich eines Agency-Verständnisses, das die drei verschiedenen Zugänge integriert und als unterschiedliche Ebenen von Agency beschreibt. Daher wird eine Arbeitsheuristik von Agency entwickelt, die Agency als ein Mehrebenengeschehen konstituiert. Diese Heuristik wird am Ende zur Kontextualisierung und Interpretation der Ergebnisse genutzt (Kapitel 10). Die Nutzung des Begriffs ‚Geschehen' impliziert dabei, dass Agency keine statische, fixierbare Kategorie ist, sondern performativ und sozial

bzw. diskursiv und relational hervorgebracht und immer wieder aufs Neue ausgehandelt wird und damit dynamisch und veränderbar ist. Diese Hervorbringung und Aushandlung wird dabei auf drei Ebenen analysierbar, die zusammenhängen und in ihrem Zusammenwirken analysiert werden sollen. Abbildung 1 visualisiert die Ebenen sowie deren Zusammenwirken, welches im Folgenden beschrieben wird:

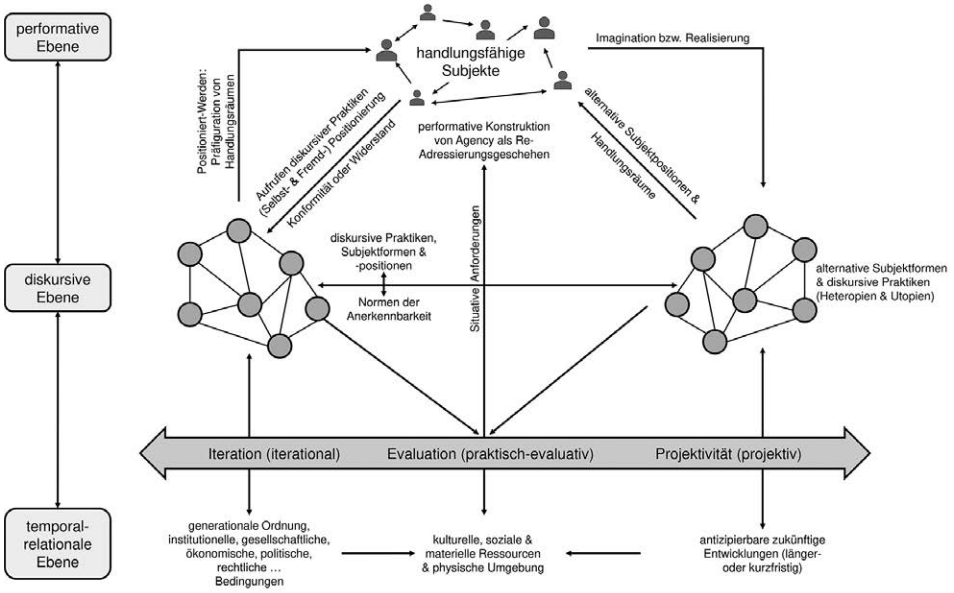


Abb. 1: Agency als Mehrebenengeschehen (eigene Darstellung)

- *Performative Ebene:* Die oberste Ebene wird in Anlehnung an Butlers (2006) Konzeption der Handlungsmacht des Subjektes sowie die Konzeption von Subjektivierung als (Re-)Adressierungsgeschehen (Reh & Ricken 2012) als performative Ebene bezeichnet, auf welcher die performative Konstruktion von Agency als (Re-)Adressierungsgeschehen verortet wird. Auf dieser Ebene setzt somit die adressierungsanalytische Rekonstruktion an und nimmt die performative Konstruktion und die relationale Aushandlung von Agency in und durch Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung in den Blick, die in der Abbildung durch die Pfeile zwischen den Figursymbolen visualisiert werden. Die Figursymbole dienen dabei als Platzhalter für die handlungsfähigen Subjekte und sollen keine Assoziation mit einem spezifischen Geschlecht, Alter etc. abbilden. Diese Subjekte werden in dem bzw. durch das (Re-)Adressierungsgeschehen in einer spezifischen Position angerufen, die wiederum mit einer bestimmten Agency konnotiert ist. Gleichzeitig positionieren sie sich durch die (Re-)Adressierung anderer Subjekte selbst als handlungsfähig. Die performative Ebene steht temporal-relational in einem Zusammenhang mit der Dimension der Evaluation, da hier die situative Aushandlung von Agency im Fokus steht.
- *Diskursive Ebene:* Auf der diskursiven Ebene sind einmal die etablierten diskursiven Praktiken und die damit konnotieren Subjektformen bzw. -positionen zu verorten, z. B.

die Positionen der*des Schüler*in, des Kindes, der Lehrkraft, sowie die damit zusammenhängenden Normen der Anerkennbarkeit, die die Intelligibilität eines Subjektes in einer Position und damit auch seine Agency präfigurieren. Diese diskursiven Praktiken und Subjektformen sind ebenfalls miteinander verbunden. Die auf der performativen Ebene agierenden und sich wechselseitig adressierenden Subjekte rufen dabei durch die Selbst- und Fremdpositionierung bestimmte diskursive Praktiken und Positionen auf. Dieses Aufrufen kann dabei konform oder widerständig sein. Letzteres manifestiert sich i. S. Davies (1990) durch das Aufrufen einer den situativen Handlungsanforderungen widersprechenden diskursiven Praxis. Der von der diskursiven Ebene zur performativen Ebene deutende Pfeil symbolisiert hingegen die Präfiguration von Handlungsräumen durch die diskursiven Praktiken resp. das diskursive Positioniert-Werden der Subjekte. Die etablierten diskursiven Praktiken können in Zusammenhang mit der temporal-relationalen Dimension der Iteration gedacht werden, d. h. sie beziehen sich auf Vergangenes sowie kulturell verfestigte Normen und Wissensmuster. Auf der anderen Seite gibt es jedoch ebenso alternative Subjektformen, -positionen und diskursive Praktiken, die i. S. Foucaults als Heterotopien oder Utopien gedacht werden können und in Zusammenhang mit der Dimension der Projektivität beschrieben werden können. Diese alternativen Subjektformen und damit potentiell verbundenen diskursiven Praktiken können durch die Subjekte imaginiert werden und präfigurieren zugleich alternative Subjektpositionen und Handlungsräume, die dann wiederum in sozialen Praktiken bzw. dem performativen (Re-)Adressierungsgeschehen realisiert werden können. Die auf den unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen zu lokalisierenden diskursiven Elemente hängen dabei miteinander zusammen, wie durch den wechselseitigen Pfeil visualisiert wird. Dieser Zusammenhang soll verdeutlichen, dass z. B. projektive diskursive Praktiken durch die iterationalen, etablierten Elemente beeinflusst werden bzw. diese integrieren oder umdeuten. Zeitgleich können jedoch etbalierte, iterationale diskursive Praktiken längerfristig durch realisierte alternative Subjektformen bzw. Praktiken transformiert werden bzw. eine Bedeutungsverschiebung erfahren.

- *Temporal-relationale Ebene:* Als dritte Ebene kann in Anlehnung an Emirbayer und Mische (1998) bzw. den relationalen Ansatz eine temporal-relationale Ebene analysiert werden, welche die zeitlichen und strukturellen Bedingungen der performativ ausgehandelten und diskursiv präfigurierten Agency umfasst. Die Bedingungen sind dabei auf den drei temporal-relationalen Dimensionen verortet, welche i. S. eines dynamischen und nicht abgeschlossenen Kontinuums aufzufassen sind, da sie die sich wandelnde Handlungsorientierung abbilden und nicht mit der realen zeitlichen Entwicklung gleichzusetzen sind. In diesem Zusammenhang implizieren die auf der Dimension der Iteration lokalisierten Bedingungen bzw. die damit zusammenhängenden diskursiven Elemente nicht zwingend Ereignisse aus der Vergangenheit, sondern sind vielmehr so zu verstehen, als dass sich auf etwas kulturell bzw. sozial Etabliertes, Inkorporiertes und Verfestigtes bezogen wird, das in der Performanz der Agency reproduziert wird. Mit der Dimension der *Iteration* sind gesellschaftliche Machtordnungen wie bspw. die generationale Ordnung sowie institutionelle, gesellschaftliche, ökonomische, politische oder auch rechtliche Bedingungen zu lokalisieren, welche wiederum mit den etablierten diskursiven Praktiken in einer sich wechselseitig beeinflussenden Relation stehen. Die Dimension der *Projektivität* umfasst in Anlehnung an Emirbayer

und Mische (1998) antizipierbare zukünftige Entwicklungen, die wiederum mit den alternativen, imaginierbaren oder heterotopisierend realisierbaren diskursiven Praktiken stehen. Die auf der Dimension der *Evaluation* verorteten Bedingungen implizieren die in Kapitel 4.2 beschriebenen kulturellen, sozialen und materiellen Aspekte bzw. Ressourcen sowie die physische bzw. materielle Umwelt. Diese werden wiederum durch die iterationalen und projektiven Bedingungen sowie die auf der diskursiven Ebene lokalisierten Praktiken und Subjektformen beeinflusst und stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang mit dem (Re-)Adressierungsgeschehen auf der performativen Ebene, welches durch sie beeinflusst wird. Gleichzeitig können die performativen Praktiken die praktisch-evaluativen Bedingungen beeinflussen und verändern.

Zusammenfassend lässt sich das der Analyse zugrunde gelegte Verständnis von Agency somit wie folgt konkretisieren: Agency wird als ein Mehrebenengeschehen konzipiert und dabei auf der performativen Ebene durch den Vollzug von (Re-)Adressierungspraktiken ausgehandelt. Zugleich wird die performative Aushandlung von Agency durch das Aufrufen diskursiver Praktiken sowie der damit konnotierten Subjektformen und -positionen präfiguriert und durch temporal-relationale Bedingungen beeinflusst, welche wiederum die im performativen Vollzug sich manifestierende (zeitliche) Handlungsorientierung sowie die Rezitation oder Imagination diskursiver Praktiken dirigieren.

5 Kindheitsforschung als Zugang zum Forschungsfeld

Im Fokus des Forschungsvorhabens stehen die Praktiken und Agency von Grundschulkindern im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen. Als zentrale Forschungsperspektiven bzw. -zugänge, die Kinder als Zielgruppe in den Blick nehmen, gelten u. a. die Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Kindheitsforschung, die aufgrund ihrer unterschiedlichen disziplinären Verortung trotz der gemeinsamen Zielgruppe häufig als Gegensätze betrachtet werden, wie Breidenstein und Prengel bereits 2005 in der Einleitung ihres Sammelbandes „Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?" konstatierten (vgl. Breidenstein & Prengel 2005, 7f.). Seit der Veröffentlichung des Sammelbandes erfolgte keine konzeptionelle weiterführende Bearbeitung dieses Gegensatzes i. S. einer Verbindung der beiden Zugänge und die beiden Diskurse wurden weitgehend getrennt voneinander geführt. Vereinzelte Ausnahmen stellten Studien dar, die sich mit Schüler*innenperspektiven oder Peerinteraktion bzw. Peerbeziehungen im schulischen Kontext befassten (z. B. Krüger et al. 2008; Rabenstein et al. 2012; Schwab 2014; Eckermann 2017; Hackbarth 2017; Gras 2023). Diese Studien fokussierten primär Schüler*innenpraktiken und -interaktion in unterrichtlichen Situationen bspw. in Situationen des kooperativen Lernens oder dem Setting des Klassenrates, wobei Kinder der Logik der Schulforschung folgend primär in ihrer Rolle als Schüler*innen betrachtet wurden. Im Gegenzug stellen die Eigenlogiken von Kindern sowie Themen, die für die Lebenswelt von Kindern besonders bedeutsam sind, wie z. B. Peerbeziehungen, generationale Machtbeziehungen und die eigenen Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten innerhalb einer generationalen Ordnung sowie damit einhergehend die Agency von Kindern, nach wie vor eine Forschungslücke dar. Wie in Kapitel 2 herausgearbeitet wurde, gilt dies trotz der wenigen vorliegenden Studien zur Schüler*innenperspektive auch für den Schulassistenzdiskurs. Die soziologische Kindheitsforschung stellt ebendiese kindlichen Eigenlogiken sowie den Beitrag von Kindern zur Ko-Konstruktion ihrer Lebenswelt ins Zentrum (vgl. Honig 2009). Die Schule wird dabei als ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt angesehen, als Forschungsfeld jedoch eher vernachlässigt und die Perspektiven und Handlungspraktiken von Kindern werden v. a. in Bezug auf außerschulische Kontexte erforscht (vgl. Breidenstein & Prengel 2005).

Im Zuge der Entwicklung einer rekonstruktiven Inklusionsforschung wird die Relevanz adressat*inenorientierter und partizipativer Forschungszugänge zunehmend anerkannt (vgl. Lindmeier & Junge 2017), was sich nicht zuletzt in einem Anstieg an Studien zu Adressat*innenperspektiven (z. B. Meyer 2019; Siegert 2021) sowie partizipativen Forschungsprojekten (z. B. Kreuznacht 2021) zeigt. Schüler*innenpraktiken und -perspektiven werden im Diskurs der rekonstruktiven Inklusionsforschung v. a. in Bezug auf die (Re-)Produktion leistungs- bzw. fähigkeitsbezogener Differenzen bzw. die Differenzkategorie Nicht/Behinderung erforscht (vgl. z. B. Buchner 2018; Fritzsche 2014; 2018; Hackbarth 2017; Merl 2019; Pille & Alkemeyer 2018; Schumann 2014; Sturm & Wagner-Willi 2016; Wagener 2020; Wagner-Willi 2018). Dabei werden jedoch Kinder im Grundschulalter sowie Kinder mit Assistenzerfahrung nur marginal berücksichtigt. Ebenso werden

die Kinder bzw. Jugendlichen primär in ihrer Rolle als Schüler*innen bzw. in der Erfüllung ihres ‚Schüler*innenjobs' (Breidenstein 2006) gesehen und ihre eigenen Relevanzsetzungen und lebensweltlich relevanten Thematiken vernachlässigt.
Die vorliegende Studie verortet sich davon ausgehend an der Schnittstelle beider Diskurse resp. der rekonstruktiven Inklusionsforschung und der soziologischen Kindheitsforschung und intendiert, das Feld Schule und Kinder in ihrer Rolle als Schüler*innen (mit oder ohne Assistenzerfahrung) aus einer kindheitssoziologisch informierten Perspektive als soziale, handlungsfähige Akteur*innen in den Blick zu nehmen, die an der Reproduktion von sozialen Ordnungen sowie Machtverhältnissen partizipieren. Ebenso wird angestrebt, die kindlichen Relevanzsetzungen und Eigenlogiken im Hinblick auf schulspezifische und peerkulturelle Praktiken sowie die Aushandlung von Agency unter der Bedingung von Assistenz im inklusiven Schulkontext zu erfassen und den Kindern somit eine Stimme zu geben. Dies geschieht in dem Bewusstsein für die Relevanz der Rechte von Kindern auf eine Meinungsbildung und -äußerung, die in dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention; UN 1992) verankert sind, sowie für die Bedeutung von Schüler*innenperspektiven und -erfahrungen hinsichtlich der Reflexion und Ausgestaltung von schulisch-unterrichtlichen Praktiken und Rahmenbedingungen (Rudduk 2007; Rudduk & Fielding 2006). Die Bedeutung von Schüler*innenperspektiven (‚students' voices') für die Umsetzung eines inklusiven und gerechten Bildungssystems wird auch durch die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017) in dem „Guide for ensuring equity and inclusion in education" (dt. „Leitfaden für die Gewährleistung von Chancengleichheit und Inklusion im Kontext von Bildung") herausgestellt. Insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung von Unterstützungspraktiken, die die individuellen Schüler*innen und deren Interaktion mit den Mitschüler*innen betreffen, wie Schulassistenz, ist es vor diesem Hintergrund essentiell, die Perspektiven und Praktiken der Schüler*innen Aufmerksamkeit in den Fokus zu stellen.
Im Folgenden erfolgt eine Auseinandersetzung mit wesentlichen Konzepten und Prämissen der soziologischen Kindheitsforschung, welche im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und den Forschungskontext dieser Studie betrachtet werden. Neben dem Fokus auf Kinder als soziale Akteur*innen (5.1) wird das Konzept der generationalen Ordnung (5.2) eingeführt. Im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Diskursfeldern der Partizipation (5.3), der Agency von Kindern (5.4) sowie der Peerbeziehungen (5.5).

5.1 Kinder als soziale Akteur*innen

Die Anerkennung Relevanz der Perspektiven und Eigenwelten von Kindern geht zurück auf die Etablierung der Kindheitsforschung (Childhood Studies) sowie dem innerhalb der Kindheitsforschung angesiedelten Paradigma der neuen Soziologie der Kindheit, welches die soziale Konstruktion von Kindheit in den Fokus stellt (Mayall 2002). In diesem Zusammenhang wurde die adultistische Vorstellung von Kindern als abhängige, passive Individuen revidiert und ein Verständnis von Kindern als aktive soziale Akteur*innen und Ko-Konstrukteur*innen ihrer Lebenswelt etabliert (Honig 2009). Dieser Perspektivwechsel resultierte in einer Entwicklung von Forschungszugängen zu den Sichtweisen und Handlungspraktiken von Kindern (Heinzel 2012a) ebenso wie einer zunehmenden Aufmerksamkeit für die Handlungspraktiken und Agency von Kindern sowie für peer-

kulturelle Handlungspraktiken der Auseinandersetzung mit den Normen und Anforderungen einer erwachsenenzentrierten Lebenswelt (Corsaro 2009).
Ausgangspunkt dieses Perspektivwechsels auf Kinder, Kindheit und Kindsein war die Kritik an der dominierenden Thematisierung von Kindheit v. a. innerhalb der (Entwicklungs-)Psychologie und der Erziehungswissenschaft wie bspw. Entwicklungs-, Bildungs- oder Sozialisationstheorien (vgl. Betz & Eßer 2016, 303). Im Kontext entwicklungspsychologischer Arbeiten, wie den oftmals als Pionierarbeiten angesehenen Arbeiten Piagets (1968/1972) zur Entwicklung des Denkens, stellen die Fähigkeiten Erwachsener i. d. R. eine Bezugsnorm dar, den Kinder im Laufe der Entwicklung erreichen sollen (vgl. James 2009, 35f.). Dies kritisierten Vertreter*innen der Kindheitsforschung als „implizite[n] Adulzentrismus" (Betz & Eßer 2016, 303), d. h. als einen unhinterfragten, einseitigen erwachsenenzentrierten Blick auf das Aufwachsen bzw. Erwachsen-Werden i. S. einer „Überwindung des Kindseins" (ebd.), dessen Betrachtung vor dem Hintergrund einer Orientierung an einem gelungenen Erwachsenensein als anzustrebender Zustand erfolgt (vgl. Qvortrup 1994, 2). Lee (2001, 8) fasst die kritsierte adultistische Sichtweise wie folgt zusammen:

> „We have grown used to making sense of childhood through adulthood, interpreting everything children do, or have done to them, in terms of how this will affect their journey toward adulthood, or in terms of what it tells us about how far a given child has travelled. Children's lives and activities in the present are still envisaged in the main, as a preparation for the future".

Adultismus meint somit nicht nur die altersbezogene Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene, die „auf einer hierarchischen und trennenden Konstruktion zwischen Erwachsenen und Kindern" (Liebel 2022, 77) und der gesellschaftlich ungleichen Machtverteilung beruht. Das Zitat von Lee verdeutlicht, dass Adultismus ebenfalls die erwachsenenzentrierte Sichtweise auf Kinder bzw. Kindsein bedeutet, im Kontext derer das Handeln und die Fähigkeiten von Kindern vor dem Vergleichshorizont des Erwachsenseins als defizitär und ‚unfertig' gedeutet werden. Damit werden die reproduzierten Machtverhältnisse nicht nur gerechtfertig, sondern auch verfestigt. Adultismus kann auch zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters auftreten, da diese sich mitunter selbst adultistische Sichtweisen und Deutungsmuster angeeignet haben (vgl. Liebel & Meade 2023, 204).
Aus kindheitssoziologischer Sicht wurde darüber hinaus die erwachsenenzentrierte Sichtweise der Sozialisationstheorien[8] kritisiert, welche in einem ideologischen Sinne „die Verfügungsgewalt der Erwachsenen über die Kinder und damit auch die Machtasymmetrien von Sozialisationsinstitutionen wie Familie und Schule rechtfertige" (Bühler-Niederberger 2020, 193). Das Resultat sei eine defizitäre Sichtweise auf Kinder als ‚unfertige' Erwachsene, die den Akteur*innenstatus erst erwerben müssen. Die Spezifik ihrer Lebenswelten, Erfahrungen und Sichtweisen werde nicht berücksichtigt (vgl. ebd., 191ff.; vgl. auch Alanen 1992).

8 Mittlerweile wurden Versuche einer Annäherung von Kindheitsforschung und Sozialisationstheorie unternommen, im Kontext derer u. a. auch eine relationale Perspektive auf das Agency-Konzept rezipiert wurde. Als Beispiel ist der Sammelband von Scheid et al. (2023) zu erwähnen, der die Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte der Sozialisationstheorie und -forschung und der Diskurse der Kindheits- und Jugendforschung in den Blick nimmt. Auf die Bezugs- bzw. Reibungspunkte von Kindheitsforschung und Sozialisationstheorie wird im Verlauf in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen.

Um dieser Kritik zu begegnen, untersuchte Qvortrup (1993), um dessen Forschungsgruppe herum ab Mitte der 1980er Jahre die neue Soziologie der Kindheit entstand, Kindheit als ein soziales Phänomen („Childhood as a Social Phenomenon") und fokussierte dabei die intergenerationalen Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen. Das Interesse der Vertreter*innen der Kindheitsforschung galt bzw. gilt den Lebenswelten und -realitäten der Kinder bzw. ihren Sichtweisen und Erfahrungen: „Childhood and children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right and not just in respect to their social construction by adults" (Prout & James 1990, 8). Dieses Interesse ist jedoch nicht ausschließlich wissenschaftlich, sondern auch politisch motiviert, nicht zuletzt bedingt durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK; UN 1989; 1992), die in etwa zeitgleich zur Etablierung der neuen Kindheitsforschung bzw. Soziologie der Kindheit erfolgte. Die Verknüpfung wissenschaftlicher und politischer Interessen ist gekennzeichnet durch ein Bewusstsein für die marginalisierte Position von Kindern bzw. die Anerkennung von Kindern als „‚minority group' in einer von Erwachsenen dominierten Gesellschaft…, einhergehend mit eingeschränkten und systematisch geringeren Artikulations- und Einflussmöglichkeiten" (Betz & Eßer 2016, 303). Diese marginalisierte Position werde, so Eßer et al. (2016, 3), häufig durch die fehlende körperliche und kognitive Reife der Kinder und die daraus resultierende Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit begründet. Das Resultat ist jedoch ein systematischer Ausschluss von Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe.
Aus kindheitssoziolgischer Perspektive werden Kinder folglich als aktive soziale Akeur*innen und Ko-Konstrukteur*innen ihrer Lebenswelt verstanden, eine Vorstellung die auf die entwicklungspsychologischen Arbeiten Vygotskys (1987) zurückgeht, der nicht nur den konstruktivistischen Beitrag von Kindern betonte, sondern ebenso ihre Interaktion mit der Umwelt. Kinder werden somit zugleich durch die Lebens- und Umwelt geformt, an deren Konstruktion sie beteiligt sind:

> „Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes"(Prout & James 1990, 8).

Die Anerkennung der sozialen Wirkmächtigkeit und des aktiven Beitrags von Kindern an der Gestaltung der sozialen Wirklichkeit, deren Theoretisierung und Erforschung stellen somit den wesentlichen Anspruch der Kindheitsforschung dar (vgl. Betz & Eßer 2016. 302). In Abgrenzung zu den strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorien, die die Internalisierung von Strukturen, Werten und Normen in den Blick nehmen, geht es den Vertreter*innen auch darum zu rekonstruieren, „wie Kinder gegen bestehende soziale Strukturen handeln, diese hierdurch verändern und so zu sozialen Akteuren werden" (Eßer 2014, 234). Honig (2018, 199) argumentiert vor diesem Hintergrund, dass Kinder nicht als „Werdende", sondern als „Seiende" in den Blick zu nehmen seien. Kinder sind somit keine unfertigen Erwachsenen, sondern soziale Akteur*innen, die im Rahmen der ihnen in ihrem sozialen Status als Kinder zur Verfügung stehenden bzw. gestellten Möglichkeitsräume handeln:

> „Children act on the basis of the possibilities, wishes, aims and cultural practices that they can have as children. A "child" is thus not defined by its social incompleteness, which it can only overcome by developing into an adult through individual maturing, socialization and education. Children *are* already social beings, which however, are given a special social status qua being children" (Eßer 2016, 49, Hervorh. i.O.).

Der Fokus der Forschung richtet sich folglich nicht mehr auf Alters- und Entwicklungsphasen, die normentsprechend durchlaufen werden, sondern auf die strukturellen Bedingungen und Machtverhältnisse, unter denen Kindern aufwachsen und die bewirken, dass sich ihre Lebensbedingungen von denen Erwachsener unterscheiden (vgl. Krüger 2022, 43). Die Vorstellung von Kindern als Akteur*innen kann als „das zentrale, einheitsstiftende Konzept in der Kindheitsforschung" (Betz & Eßer 2016, 301) sowie als deren zentrale Heuristik angesehen werden, die sowohl theoretisch als auch empirisch bearbeitet wird. Das Resultat ist eine besondere Aufmerksamkeit auf die Partizipation und die Sichtweisen von Kindern sowie ihre Agency (vgl. Tisdall & Punch 2012, 249). Zudem entwickelte sich eine „neue forschungsprogrammatische und -ethische Haltung" (ebd., 303), die die methodischen Zugänge zu Kinderperspektiven in den Fokus rückt. Dabei wurden v. a. qualitative forschungsmethodische Zugänge, die die Sichtweisen erheben, ebenso wie ethnographische Zugänge zu den Handlungspraktiken von Kindern etabliert (vgl. Heinzel 2012a).

Insbesondere die Verbindung wissenschaftlicher und politischer Interessen stellt einen wesentlichen Kritikpunkt an der Kindheitsforschung dar. Zentrale Konzepte wie Agency, Partizipation sowie Kinderperspektiven (‚children's voices') werden häufig normativ i. S. eines „Mantras" (Tisdall & Punch 2012, 251) und mit dem Ziel einer Advokation für die Rechte und Interessen der Kindern genutzt, was eine reflexive und neutrale Distanz erschwere (vgl. Quennerstedt 2013). Zudem spiegele sich häufig ein westlich orientiertes, normatives Verständnis von ‚guter' Kindheit wider, welches nicht nur Kinder aus dem globalen Süden ausschließe, sondern ebenso Kinder, die unter erschwerenden Bedingungen aufwachsen oder bestimmte Fähigkeitserwartungen nicht erfüllen können (vgl. Tisdall & Punch 2012, 260). So wird das Konzept der ‚children's voice' i. d. R. mit verbaler Meinungsäußerung gleichgesetzt, was nicht verbal kommunizierende Kinder exkludiert (vgl. Spyrou 2016, 8f.).

Der Perspektivwechsel auf Kinder implizierte des Weiteren eine Veränderung des Verständnisses von Kindheit. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird Kindheit als Lebens- und Entwicklungsphase verstanden, in der es im Wesentlichen um die Entwicklung von einem unfertigen zu einem erwünschten Zustand und um die erfolgreiche Integration in die Gesellschaft geht (vgl. Qvortrup 2009, 24). Demgegenüber konzipieren Vertreter*innen der neuen soziologischen Kindheitsforschung Kindheit als soziales Phänomen („Childhood as a Social Phenomenon", Qvortup 1993) bzw. als strukturelle und kulturelle Komponente von Gesellschaften („a specific structural and cultural component of many societies", Prout & James 1990, 8) sowie als kulturelles Muster im Kontext der historischen Entwicklung generationaler Beziehungen (Honig et al. 1996, 21). Qvortrup (2009, 25) weist vor diesem Hintergrund auf die inkonsistente Verwendung des Kindheitsbegriffs hin: „One encounters use of terminology which is far from consistent, oscillating between the individual and structural understanding of childhood, and inattentively using child and childhood interchangeably". Davon ausgehend betont er die Notwendigkeit, sowohl Kindheit als strukturelle Form bzw. Kategorie als auch individuelle Kindheiten, d. h. die Lebensphasen und -welten einzelner Kinder bzw. Kindergruppen und die darin implizierten Handlungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen:

> „Childhood is, in other words, both constantly changing and a permanent structural form within which all children spend their personal childhood period. Childhood is there as a social space to receive any child born and to include the child – for better or for worse – throughout his or her childhood period. When this child grows up and becomes an adult, his or her childhood

comes to an end, but childhood as a form does not go away and will stay there to receive new generations of children"(ebd., 26).

Das Aufwachsen der Kinder wird somit durch die sich verändernden strukturellen (z. B. ökonomischen, politischen, materiellen oder diskursiven) Bedingungen, aus denen Kindheit als soziales und strukturelles Phänomen emergiert, bedingt. Kindheit als soziales und strukturelles Phänomen besteht jedoch unabhängig von den individuellen Kindheiten fort, wobei es fortlaufenden Veränderungen unterliegt (vgl. ebd.). Im Fokus stehen somit anstelle von individuellen Entwicklungsprozessen die inter- und intragenerationalen Beziehungen, in denen Kindern aufwachsen, d. h. die Beziehungen zu Erwachsenen und Peers, sowie der Einfluss struktureller Bedingungen und die aus beidem resultierenden Handlungsräume der Kinder (vgl. ebd., 29). Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit interessiert dabei, inwiefern Bedingungen von Assistenz im Kontext von Schule spezifische Konstruktionen von Kindheit und damit einhergehend kindlicher Agency bedingen.

5.2 Generationale Ordnung

Inter- und intragenerationale Beziehungen sind konstitutiv für gesellschaftliche Organisationen und Institutionen, sodass die soziale Ordnung immer auch als generationale Ordnung gedacht werden muss (vgl. Bühler-Niederberger 2005, 9). Das Common-Sense-Verständnis und der entwicklungspsychologische Diskurs verstehen unter Generationen dabei meist Alterskohorten, die mit bestimmten alters- und entwicklungsbezogenen (Verhaltens-)Normen einhergehen, die wiederum die Grundlage für Entwicklungsdiagnostik, Leistungsbewertungen oder auch normative Beurteilungen bilden, wodurch die pathologisierende Positionierung von Personen als ‚abweichend' oder ‚entwicklungsverzögert' forciert werden kann (vgl. Alanen 2009, 160).
Aus kindheitssoziologischer Perspektive wird der Generationenbegriff hingegen relational gefasst und als „gesellschaftlich definierte und institutionalisierte Kategorisierung des Lebensalters" (Bühler-Niederberger 2020, 201) gesehen. Kindheit und Erwachsenheit werden als strukturelle und soziale Positionen und Kategorien in einem relationalen Verhältnis verstanden (vgl. Qvortrup 1987, 19)[9]. Die dynamischen sozialen Relationen zwischen den Generationen werden als generationale Ordnung bezeichnet, welche erstmalig durch Alanen (1994) in den Diskurs der soziologischen Kindheitsforschung eingebracht wurde und sich mittlerweile neben dem Konzept der Agency zu einem theoretischen und analytischen Konzept mit hoher Relevanz entwickelt hat. Alanen (2009, 161) präzisiert den Kern der generationalen Ordnung wie folgt:

„The core idea in the notion of generational order is that there exists in modern societies a system of social ordering that specifically pertains to children as a social category, and circumscribes for them particular social locations from which they act and thereby participate in ongoing social life. Children are thus involved in the daily ‚construction' of their own and other people's everyday relationships and life trajectories".

9 Dieser relationale Generationenbegriff ist damit auch von dem wissenssoziologischen Generationenverständnisses Mannheims (1928) abzugrenzen. Mannheim fasst Generationen als kulturelle Zusammenhänge, die durch geteilte, homologe Erfahrungen und ein daraus hervorgehendes handlungsleitendes Bewusstsein bzw. Wissen gekennzeichnet sind (vgl. Alanen 2009, 163f.; Kelle 2018, 42ff.). Diese Perspektive fokussiert primär die intragenerationalen Erfahrungen und vernachlässigt die Relationalität und soziale Strukturiertheit der generationalen Kategorien.

In Praktiken „generationalen Ordnens" (Bühler-Niederberger 2020, 201) oder „generationings" (Alanen & Mayall 2001) konstituieren sich Kindheit und Erwachsenheit somit wechselseitig, wobei Kindern und Erwachsenen spezifische Positionen zugewiesen werden, die wiederum mit einer bestimmten Agency verbunden sind (s. u.). Unter generationaler Ordnung ist folglich „die relationale und weitgehend komplementäre Definition von Alterskategorien [zu verstehen]: die Zuschreibung von Verpflichtungen, Berechtigungen, Wertigkeiten, je an die Mitglieder der einen und der anderen Kategorie" (Bühler-Niederberger 2020, 201). Generationale Beziehungen sind demnach interdependent und die Handlungsräume der Akteur*innen (Eltern, Lehrkräfte, Schulassistent*innen) sind in reziproker Weise von den Handlungen der anderen Akteur*innen (Kinder bzw. Schüler*innen) abhängig (vgl. ebd.). So definieren sich bspw. die Rolle einer Schulassistenz und die damit einhergehenden Verpflichtungen, Handlungserwartungen und -räume erst über die Zuweisung zu einer*einem leistungsberechtigen Schüler*in (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2020). Autor*innen wie Qvortrup (2000) oder Oldman (1994) verstehen generationale Beziehungen vor diesem Hintergrund aus einer ökonomischen Perspektive und fokussieren ökonomische Interdependenzen von Kindheit und Erwachsensein sowie soziale Ungleichheiten zwischen den Alterskohorten. So werden bspw. Kinder als Objekte der Arbeit von Erwachsenen wie Lehrer*innen oder Erzieher*innen konzipiert (vgl. Oldman 1994, 43ff.). Entsprechend der oben ausgeführten Orientierung am Verständnis von Kindern als sozialen Akteur*innen und dem Fokus auf Agency grenzt sich diese Arbeit von einem solch objektivierenden Verständnis ab und folgt vielmehr der Annahme Alanens (2009, 163), dass Kindheit nicht allein strukturell hervorgebracht werde, sondern Kinder als soziale Akteur*innen aktiv an der Hervorbringung beteiligt sind. Dennoch zeigen eigene Vorarbeiten und auch die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass insbesondere Kinder mit zugewiesener Schulassistenz häufig objektivierenden, reglementierenden Praktiken ausgesetzt sind (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2020).
Generationale Strukturen sind dabei eingebettet in weitere, intersektionale gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen:

> „Thus the generational structures that we may find to exist as truly relational structures can be expected to be embedded in chains of further relational structures, be they generational or otherwise (e.g., class or gender structures); thus, the determinations of generational structures are always dynamic and complex" (Alanen 2009, 165f.).

Daraus resultiert die Notwendigkeit, Kindheit nicht isoliert, sondern intersektional im Zusammenwirken mit anderen Dimensionen von Differenz zu betrachten (vgl. z. B. Bak & Machold 2022; Bühler-Niederberger 2019)[10]. Alanen (2009, 167f.) schlägt davon ausgehend vor, die relationalen Positionen von Kindern und Erwachsenen innerhalb einer intersektional verstrickten generationalen Ordnung analytisch zu fokussieren. Dabei sollten ebenso die Praktiken, die diese Ordnung (re-)produzieren und mitunter auch

10 Intersektionale Ansätze im Kontext der soziologischen Kindheitsforschung fokussieren bis dato primär die Differenzkategorien Geschlecht und Klasse. Ableistische Positionierungen bzw. die Kategorie Dis/ability bzw. Nicht/Behinderung bleiben weitgehend unberücksichtigt (vgl. Tervooren 2022) und wurden nur in wenigen Studien adressiert (z. B. Mac Arthur et al. 2007; Devecchi et al. 2014; Olli et al. 2021). Im Kontext dieses Forschungsvorhabens erhielten ableistische Differenzkonstruktionen sowohl im Kontext des Feldzugangs als auch der Erhebungssituation Relevanz. Die Partizipation an den Gruppendiskussionen setzte verbale Fähigkeiten voraus, weshalb bestimmte Schüler*innen nicht teilnehmen konnten (siehe auch Kapitel 8.2). Ableistische Zuschreibungen konnten auch im Zuge der Auswertung aus dem Datenmaterial als Bestandteil der Schüler*innenpraktiken rekonstruiert werden (siehe v. a. Kapitel 9.2).

transformieren, einbezogen werden. Das darin implizierte Verständnis von generationaler Ordnung umfasst demnach zum einen generationale Strukturen bzw. Dispositive von Kindheit und Erwachsenensein (vgl. ebd., 168f.; Blatterer 2007). Zum anderen geht es um materielle, soziale und kulturelle Praktiken, in die Kinder und Erwachsene als individuelle und kollektive Akteur*innen involviert sind resp. Praktiken eines „generational (re)structuring" (Alanen 2009, 169). Die generationale Ordnung ist damit immer auch „als Medium und Effekt von ganz bestimmten Praktiken" (Kelle 2018, 41; vgl. auch Bollig & Kelle 2014) aufzufassen. Weiterhin werden generationale Kategorien und ihre Interdependenzen auf der Ebene kultureller Bedeutungs- und Symbolsysteme resp. Diskurse konstruiert (vgl. Alanen 2009, 169). Hier zeigt sich ein Zusammenhang mit poststrukturalistischen Zugängen, welche Kinder, Kindheit und Kindsein „nicht autonom, sondern gewissermaßen diskursiv verstrickt" (Machold 2015, 28) denken. Kindern sind in diesem Verständnis an der Resignifizierung gesellschaftlich dominanter Machtverhältnisse beteiligt (vgl. ebd., 41). Ein rein praxistheoretisches Verständnis von generationaler Ordnung „als Medium und Effekt von ganz bestimmten Praktiken" (Kelle 2018, 41; vgl. auch Bollig & Kelle 2014) kann vor diesem Hintergrund als verkürzt angesehen werden. Ein Beispiel für das Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen des generationalen Ordnens ist die Normierung kindlicher Entwicklungsprozesse durch Diagnostik und die Definition von Kategorien kindlicher ‚Entwicklungsstörungen', die auf einer diskursiven Ebene veränderte Vorstellungen kindlicher Normalität (vgl. Tervooren 2010) definieren und zugleich Ausdruck struktureller Bedingungen i. S. „eines umfassenden Bemühens um eine leistungsfähige, selbstkontrollierte Gesellschaft" (Bühler-Niederberger 2020, 218) sind. Derartige Kategorien bilden damit bestimmte adultistische Vorstellungen von kindlicher Entwicklung ab und dienen damit auch einer Rechtfertigung von Expert*innenwissen und der damit implizierten Definitionsmacht, sodass die generationale Ordnung immer auch als „Expertenordnung" (ebd., 227; vgl. Tervooren 2010, 264) verstanden werden kann. Auf der Praxisebene wirken sich solche Prozesse der Kategorisierung auf die Lebenswelt und das Aufwachsen der Kinder aus, bspw. wenn sie aufgrund einer diagnostizierten ‚Entwicklungsstörung' Therapie oder Förderung erhalten oder ihnen eine Schulassistenz zugewiesen wird, sowie in Form von potenziellen Exklusions- und Differenzerfahrungen (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2020; MacArthur et al. 2007). Prozesse der Regulierung und Normierung von Kindheit lassen immer auch erkennen, „welche Normen umgekehrt für Erwachsene gelten" (ebd., 227), d. h. wie das Erwachsensein in einem bestimmten Kontext normiert ist. Für den Forschungskontext dieser Studie ist bspw. anzunehmen, dass die Normen und Rollenerwartungen, mit denen Schulassistent*innen konfrontiert werden, sich auf normierte Erwartungen an das Handeln der Kinder auswirken (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2020; Lübeck 2019).

Die generationale Ordnung wird somit strukturell, diskursiv und durch soziale und subjektive Praktiken (re-)produziert und transformiert. Sie ist dabei, so Alanens (2005) These, stets mit Machtdifferenzen und Wertungen verbunden. Durch generationales Ordnen resp. die komplementäre (Re-)Produktion von Altersdifferenzen werden differente Positionierungen hervorgebracht, die nicht nur mit einem ungleichen Zugang zu bestimmten Ressourcen einhergehen, sondern ebenso mit unterschiedlichen Perspektiven und Wissensbeständen sowie mit ungleichen Partizipations- und Handlungsmöglichkeiten resp. Agency. Gleichzeitig wird Kindern durch die Interdependenz innerhalb der generationalen Ordnung erst ermöglicht, Agency zu entwickeln und auszuagieren (vgl. Alanen 2009, 170). Alanen (2005, 80) fasst Agency in diesem Zusammenhang als „positionale Macht"

resp. positionierungsabhängige Handlungsmacht, die „untrennbar mit der ‚Macht' (oder deren Fehlen) verbunden [ist], die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse in ihrer Alltagswelt zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen" (ebd.). Dies legt nahe, Agency relational zu betrachten, wie es auch in dieser Arbeit umgesetzt wird (s. o.) und sie im Zusammenhang mit Praktiken des generationalen Ordnens bzw. den durch die generationale Ordnung implizierten Vorstellungen von Kindheit und Erwachsenensein zu analysieren. Dem Konzept der generationalen Ordnung kommt ebenso wie dem Agency-Konzept eine advokatorische Funktion zu, da es, so Alanen (2009, 170) um das Anliegen einer Sicherstellung von Agency für Kinder gehe sowie darum, „positional powers" i. S. von positionierungsabhängigen Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen zu rekonstruieren. Mit dem Begriff „generagency" verweist Leonard (2016, 132) auf die Verstrickung von Agency und Generationing bzw. generationalem Ordnen. Dabei geht es auch um eine Überwindung der binären Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sowie eines individuumszentrierten Verständnisses von Agency zugunsten eines relationalen Verständnisses (vgl. ebd.).
Die Relationalität bezieht sich ebenso auf das Verhältnis der Agency von Kindern und Erwachsenen: Letztere fungieren nicht nur als „Gatekeeper" (Papadopoulou & Sidorenko 2022, 356) in Bezug auf die kindliche Agency, d. h. können diese fördern oder einschränken, die Agency Erwachsener hängt vielmehr relational von der kindlichen Agency ab (vgl. ebd., 368; vgl. auch Jerome & Starkey 2022). In Anlehnung an das relationale Agency-Verständnis (s. o.), welches nahelegt, Agency als ein dynamisches Kontinuum zu fassen (d. h. Agency ist nicht einfach vorhanden oder nicht, sondern unterschiedlich ausgeprägt), ist dabei auch sehr eingeschränkte Handlungsmacht als Agency zu verstehen. Einzelne Studien zeigen jedoch, dass die Agency von Kindern, die unter erschwerenden Umweltbedingungen aufwachsen, häufig von der Agency und den Handlungen Erwachsener abhängig ist, die ihre Partizipationsrechte durchsetzen oder eine vermittelnde Rolle einnehmen (z. B. MacArthur et al. 2007; Papadopoulou & Sidorenko 2022; Priestley 2020). Die kindliche Vulnerabilität wird in diesem Zusammenhang teilweise als Einwand gegen die Vorstellung einer relationalen generationalen Ordnung eingebracht, und davon ausgehend wird die Macht und Verantwortung Erwachsener gegenüber Kindern gerechtfertigt (vgl. Oswell 2019, 209). Honig (1999, 212) zufolge stellt die leibliche Angewiesenheit auf „nicht-reziproke Sorgebeziehungen" und die damit einhergehende „konstitutionelle Unselbstständigkeit bei der Geburt" (Kelle 2018, 43) den „Ausgangspunkt der Erziehung" (ebd.) dar: „Die Relationalität der Kindheit" (Honig 1999, 213) sei demnach nicht das Resultat einer „Herrschaft der Erwachsenen" (ebd.), sondern basiere auf der „leiblichen Verwiesenheit von Kindern" (ebd.). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird die generationale Ordnung folglich als „eine Ordnung von Sorgeverhältnissen" (Kelle 2018, 43) resp. „eine Ordnung nicht reziproker Sorge und Erziehung zwsichen Generationen" (ebd., 46) konzipiert, die „auf die institutionalisierte Organisation von Entwicklungstatsachen und Erziehungsaufgaben und damit wesentlich auf die Kinder und die Sicherung ihres Aufwachsens ausgerichtet" (ebd., 43) ist. Bühler-Niederberger (2020, 204) wendet aus kindheitssoziologischer Sicht dagegen ein, dass die Vulnerabilität von Kindern zumindest teilweise ein Resultat der generationalen Ordnung sei und Vulnerabilität stets ein Resultat bestimmter kultureller Vorstellungen sei, die wiederum erst im Rahmen einer gesellschaftlichen Ordnung als generationaler Ordnung entstehen. So können Handlungsweisen, die als abweichend und Ausdruck einer besonderen Vulnerabilität interpretiert werden, auch als subversive Form von Agency ver-

standen werden (vgl. ebd.). Im Fokus dieses Forschungsvorhabens stehen bspw. Kinder, denen die Erfüllung bestimmter institutionalisierter Leistungs- und Verhaltensnormen abgesprochen wird und denen vor diesem Hintergrund eine besondere Vulnerabilitität und damit einhergehend Unterstützungsbedürftigkeit zugeschrieben wird. Kelle (2018, 47f.) konstatiert ausgehend von ihrem Versuch einer Synthese erziehungswissenschaftlicher und kindheitssoziologischer Konzeptionen von generationaler Ordnung die Notwendigkeit, sowohl die soziale Konstruiertheit kindlicher Vulnerabilität zu berücksichtigen als auch sich „stärker der lebensaltersspezifischen Variabilität der Abhängigkeit und damit auch der Agency von Kindern zu widmen" (ebd., 48). Letzteres ist für diese Arbeit insofern von Bedeutung, als dass auch Kinder im Fokus bzw. an der Forschung partizipierten, denen im Zuge entwicklungspsychologischer und sonderpädagogischer Diagnostik eine besondere Vulnerabilität attestiert wurde und deren Agency sich mitunter aufgrund von Assistenz- und Unterstützungsmaßnahmen von derer anderer Schüler*innen unterscheiden kann.

Im Kontext dieser Relationalität von Kindheit und Erwachsenheit befinden sich Kinder i. d. R. in einer abhängigen Position bzw. in Abhängigkeitsverhältnissen (vgl. Bühler-Niederberger 2020, 237). Sie sind dabei zugleich immer an der (Re-)Produktion dieser asymmetrischen Verhältnisse beteiligt. Bühler-Niederberger führt in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Bourdieu (2001) das Konzept des Handelns in „kompetenter Gefügigkeit" bzw. „Komplizenschaft" (ebd., 238) ein, welches besagt, dass Kinder die Strukturen der generationalen Ordnung verinnerlicht haben und an „deren beständiger Herstellung kooperieren" (ebd.). Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Strebens nach Anerkennung, des Bedürfnisses nach sozialer Erwünschtheit bzw. eines Bewusstseins für soziale Regeln und (teils divergenten) Anforderungen und Handlungserwartungen (vgl. ebd., 238ff.). Zudem kann emotionale Abhängigkeit, die insbesondere für Beziehungen im privaten Raum kennzeichnend ist, eine Rolle spielen (vgl. ebd., 244). Im Zuge der Forschung mit Kindern gilt es, diese kompetente Gefügigkeit als Ausdruck sozialer Erwünschtheit entsprechend zu reflektieren und im Prozess der Erhebung und Auswertung mitzudenken.

Die kompetente Gefügigkeit manifestiert sich bspw. darin, dass Kinder auch in außerschulischen Interaktionen mit unbekannten Erwachsenen bestimmte Muster der schulischen Interaktionsordnung reproduzieren wie bspw. sich melden oder auf die Einhaltung bestimmter Regeln hinweisen, wie es u. a. in Böttners (2018) Studie zu Kinderuniversitäten deutlich wurde. Auch im Kontext der für dieses Forschungsvorhaben durchgeführten Gruppendiskussionen reproduzierten die Kinder eine spezifische Interaktionsordnung z. B. durch Praktiken des Meldens, obwohl sie eingangs explizit darauf hingewiesen wurden, dass es sich nicht um eine schulische Situation handele und Melden nicht erforderlich sei. Während mit dieser Konzeption von kompetenter Gefügigkeit assoziierte Handlungsweisen wie selbstständiges Entscheiden oder Verantwortungsübernahme in verschiedenen Studien als eine Form von Agency eingeordnet werden (z. B. Erss 2023; Papadopoulou & Sidorenko 2022; Priesley 2020), die v. a. adultistische Konstruktionen von Agency widerspiegeln, bestehen zugleich immer auch Möglichkeiten des Widerstandes, des Schaffens von Freiräumen und des Unterlaufens der generationalen Ordnung i. S. einer „constructive noncompliance" (Tsai 2015) und somit einer subversiven Agency. In der Interaktion mit Professionellen in pädagogischen Institutionen ist diese Form von Agency nur eingeschränkt möglich, was v. a. durch die Strukturiertheit der Interaktion durch institutionelle Routinen bedingt wird (vgl. Bühler-Niederberger 2020,

242). Dagegen zeigen die Untersuchungen von Huf (2010a; 2010b), Nicholson et al. (2014) sowie Papadopoulou und Sidorenko (2022), dass Peerinteraktionen i. S. eines kollektiven „underlife" (Huf 2010b) häufiger Möglichkeiten des gemeinsamen Schaffens von Freiräumen und des Widerstandes biete. Auch Emirbayer und Mische (1998) verweisen auf die Bedeutsamkeit von Peerbeziehungen insbesondere für die Realisierung einer projektiven Agency. Aus den genannten Gründen wird peerkulturellen Praktiken in dieser Untersuchung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.
Forschung mit Kindern sollte vor diesem Hintergrund den Perspektiven von Kindern besondere Aufmerksamkeit schenken und adultistische Vorstellungen und Konzepte einmal mehr hinterfragen:

> „Children, too, reflect on their experiences, build on them and arrive at a body of understanding which they commonly revise. They will have, in other words, an understanding – their own, based on their social location – of the very same world that sociology has mainly described and explained from conventional adult (and adultist) viewpoints" (Alanen 2009, 169; vgl. Blatterer 2007).

Neben dem oben erläuterten notwendigen Fokus auf Erfahrungen, Stimmen, Handlungspraktiken und Agency von Kindern ist es dabei ebenso relevant, die Interdependenzen der Positionen, Praktiken und Agency von Kindern und Erwachsenen zu analysieren. Dabei sollten unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden, d. h. neben generationalen Strukturen, interdependenten Positionen auch die sozialen, kulturellen und diskursiven Praktiken der (Selbst- und Fremd-)Positionierung von Kindern und Erwachsenen und der (Re-)Produktion der generationalen Ordnung (vgl. Alanen 2009, 170). Diesen Anspruch verfolgt auch dieses Forschungsvorhaben. Aus der Notwendigkeit einer relationalen Betrachtungsweise resultiert dabei auch die Entscheidung, die Schüler*innenpraktiken und -agency nicht isoliert zu rekonstruieren, sondern die Praktiken der Erwachsenen (resp. Lehrkräfte, Schulassistent*innen und pädagogischen Mitarbeitenden) mit zu analysieren. Gleichzeitig resultiert die relationale Betrachtungsweise von Kindheit und kindlicher Agency in der Notwendigkeit einer „Relativierung der Position des forschenden Erwachsenen" (Bühler-Niederberger 2020, 202) und eines Hinterfragens adultistischer Konstruktionen im und durch den Forschungsprozess (Alanen 1992). Dies wird sowohl im Zuge der methodologischen und methodischen Positionierung (vgl. Kapitel 7 und 8) sowie der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 9) angestrebt.
Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der generationalen Ordnung sowie mit Praktiken des generationalen Ordnens ist im Kontext von Schulassistenz besonders bedeutsam, da Schulassistent*innen i. d. R. erwachsene Personen sind, die dauerhaft oder zeitweilig in Interaktionsräume eintreten, die innerhalb der schulischen Interaktionsordnung exklusiv den Schüler*innen vorbehalten sind und in die Erwachsene nur zeitlich befristet Eintritt erhalten (bspw. wenn während des gemeinsamen Spiels in der Pause ein Konflikt gelöst werden muss) (vgl. Lindmeier & Ehrenberg 2022). In diesem Kontext ist von Interesse, wie diese Verschiebung generationaler Räume Praktiken des Kind-Seins verändern.

5.3 Partizipation von Kindern

Sowohl der durch die Etablierung der neuen soziologischen Kindheitsforschung initiierte Perspektivwechsel auf Kinder als soziale Akteur*innen und Prozesse des generationalen Ordnens als auch die Ratifizierung der UN-KRK bewirkten eine erhöhte Aufmerksam-

keit für die Partizipation von Kindern. Partizipation bildet zwar nicht den thematischen und empirischen Fokus dieser Arbeit, erhält aber aufgrund ihrer engen Assoziation mit dem Agency-Konzept, Peerbeziehungen bzw. -interaktion als Bestandteil sozialer Partizipation sowie als wesentliches Ziel der Maßnahme Schulassistenz eine besondere Bedeutung in Bezug auf das Erkenntnisinteresse und den analytischen Fokus der Studie, sodass in diesem Unterkapitel eine Auseinandersetzung mit der kindheitssoziologischen Perspektive auf Partizipation erfolgen soll.
In Bezug auf Kinder bzw. Schüler*innen ist der Partizipationsbegriff durch eine konzeptuelle Vagheit gekennzeichnet und kann als Container-Begriff für unterschiedliche Konzepte verstanden werden (vgl. Herbots & Put 2015, 166). So liegt vielen Publikationen ein eher kinderrechtliches oder aber alltagstheoretisches Verständnis von Partizipation zugrunde, ohne dass eine konkrete definitorische Begriffsbestimmung erfolgt (vgl. James & James 2012, 86). James und James definieren Partizipation vor diesem Hintergrund wie folgt:

> „To take part in and to contribute actively to a situation, an event, a process or an outcome, although the extent of the contribution and the autonomy with which it is made may vary considerably and may be constrained in various ways" (ebd.).

Entlang dieser Definition wird eine enge Assoziation mit Kinderperspektiven (‚children's voices') sowie mit Agency (vgl. auch Papadopoulou & Sidorenko 2022) deutlich, was wiederum ebenfalls auf eine Orientierung an der UN-KRK hindeutet. Die begriffliche Vielfalt und Vagheit in Bezug auf die Partizipation von Kindern spiegelt sich in einer Vielfalt an Modellen bzw. theoretischen Konzeptionen wider, die unterschiedliche Aspekte des Partizipationsbegriffs fokussieren (vgl. Gras 2023, 72ff.). Neben stärker kinderrechtlichen oder politischen Verständnisweisen (z. B. Hart 1997), existieren ebenso empirische Operationalisierungen bspw. praxeologische Sichtweisen (vgl. Herzmann & Merl 2017) oder Modelle von sozialer Partizipation (vgl. Koster et al. 2009; Schwab 2014). Des Weiteren ist anzumerken, dass im sonder- sowie behindertenpädagogischen Diskurs primär der Teilhabebegriff genutzt wird, was nicht zuletzt durch dessen (sozial-)rechtliche Verankerung in den Sozialgesetzbüchern sowie dem Bundesteilhabegesetz sowie in der UN-BRK begründet ist. Folglich dominiert auch im Diskurs um Schulassistenz, aufgrund deren Verortung als ‚Leistung zur Teilhabe an Bildung', der Teilhabebegriff. Teilhabe bezieht sich folglich meist auf den rechtlichen Anspruch eines Individuums, wie bspw. in der UN-BRK als „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe" (UN 2009, Art. 1) festgehalten ist. Dieser Anspruch impliziert jedoch nicht automatisch eine aktive Beteiligung des Individuums (Niediek 2008). Teilhabe ist vielmehr relational und mehrdimensional zu denken, wobei immer auch die zur Verfügung stehenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume und deren Nutzung durch das Individuum mitzudenken sind (vgl. Schröter et al. 2024, 292). Demgegenüber fokussiert der Partizipationsbegriff stärker das Individuum sowie dessen Handlungsmöglichkeiten und -ziele, worin die Anschlussfähigkeit an das Agency-Konzept deutlich wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird aufgrund seiner Anschlussfähigkeit an die Kindheitsforschung sowie den Agency-Diskurs der Partizipationsbegriff genutzt.
Das Recht von Kindern auf Partizipation ist primär in Artikel 12 der UN-KRK verankert und stellt, obwohl der Begriff Partizipation nicht verwendet wird, neben dem Diskriminierungsverbot (Art. 2), dem Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Art. 6) und der Berücksichtigung des Kindeswohls bzw. der Kindesinteressen (engl. ‚best interests',

Art. 3) eins der vier Grundprinizipien dar (UN 1989; 1992). Partizipatorischen Rechten wird dabei eine entscheidende Rolle bzw. eine „cross cutting role" (Perry-Hazan 2021a, 184) in Bezug auf die Implementierung der gesamten UN-KRK zugeschrieben. Eine besondere Relevanz kommt dabei dem Recht von Kindern auf eine ‚Stimme' (voice) zu, die Gehör finden soll (Lundy 2007). Kindern eine Stimme zu geben („giving voice to children's voices", James 2007, 261), was auch einen zentralen Anspruch der Kindheitsforschung darstellt, kommt ebenfalls im Artikel 12 zum Ausdruck:

> „(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife [engl. „the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child" (UN 1989)][11].
>
> (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden." (UN 1992, Art. 12).

Deutlich werden zwei zentrale Aspekte: die Anerkennung der Fähigkeit und des Rechtes zur Meinungsbildung und -äußerung sowie das Recht auf Gehör. Dies wirft zugleich die Frage auf, inwiefern dies auf Kinder zutrifft, die aufgrund eingeschränkter verbaler Kommunikationsmöglichkeiten ableistisch adressiert werden oder aber auf Kinder, unter Bedingungen aufwachsen, die die Entwicklung und Äußerung von Meinungen erschweren. Diese Punkte greift auch Lundy (2007) in einer kritischen Betrachtung und Konzeptualisierung des Artikel 12 sowie des damit assoziierten Konzeptes der ‚children's voice' auf. Ausgehend von einer Kritik an einer häufig missverständlichen des Konzepts entwickelt Lundy einen konzeptionellen Rahmen für die Analyse und Berücksichtigung von Kinderperspektiven, der vier Faktoren umfasst: Kinder müssen ersten den Raum bzw. die Gelegenheit erhalten, eine Meinung zu äußern („space"), zweitens in der Bildung und Äußerung einer Meinung unterstützt und gefördert werden („voice"), drittens muss ihre Meinung angehört werden („audience") und viertens muss sie angemessen berücksichtigt werden („influence") (vgl. ebd., 933). Die Autorin weist insbesondere auf die ersten beiden Aspekte (space und voice) auf die Notwendigkeit des Einbezugs unterschiedlicher Kommunikationsformen und -modi hin (vgl. ebd., 934f.). Ebenso seien bestimmte Kinder bei der Artikulation ihrer ‚Stimmen' stärker auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen, woraus jedoch wiederum Risiken für die Einschränkung von Partizipationsrechten resultieren können, z. B. bedingt durch fehlende zeitliche Ressourcen, starre Routinen in Institutionen oder restriktive, adultistische Einstellungen (vgl. ebd., 935).
Empirisch zeigen sich Diskrepanzen zwischen dem rechtlichen Anspruch auf Partizipation und der Umsetzung von Partizipationsrechten v. a. in Bildungsinstitutionen. Die Forschungslage verdeutlicht, dass Partizipationsrechte in den Strukturen, Routinen und Praktiken in Bildungsinstitutionen häufig wenig zur Geltung kommen und z. B. Lehrkräfte die Partizipationsrechte als Risiko für ihre Autorität und für traditionelle Unterrichts-

11 Grundlage der folgenden Ausführungen bildet die deutsche Übersetzung der UN-KRK (UN 1992). Die englische Originalversion (UN 1989) wird dann herangezogen, wenn eine Betrachtung der englischen Formulierung sinnvoll erscheint. An dieser Stelle wird sie ergänzt, um darauf hinzuweisen, dass der Wortlaut „being given due weight" mit „angemessen und entsprechend berücksichtigen" übersetzt wurde und der Aspekt des besonderen Gewichts bzw. Stellenwertes sich nicht wiederfindet.

praktiken ansehen (vgl. Osler & Starkey 2010; Quennerstedt 2011). Ebenso zeigen sich Normalisierungstendenzen hinsichtlich der Partizipation von Kindern, vor deren Hintergrund Kinder, die bestimmte Partizipationsanforderungen und -normen nicht erfüllen können oder wollen, als abweichend adressiert werden (vgl. Bragg 2007, 345ff.). An dieser Stelle ist insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Behinderung, kritisch anzumerken, dass die Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten i. S. der (Alters-)Angemessenheit im Allgemeinen auf der Einschätzung Erwachsener beruht (vgl. Devecchi et al. 2014, 148f.). Artikel 7 der UN-BRK legt zwar die Realisierung der Menschenrechte und damit auch der Kinderrechte für Kinder mit Behinderung fest, wobei das Recht auf Meinungsäußerung in Verbindung mit dem Recht auf „behinderungsgemäße sowie altersgemäße Hilfe" (UN-BRK, Art. 7, Abs. 3) zur Realisierung des Rechtes benannt wird (vgl. Lindmeier 2023, 32ff.). Studien zu behinderten Kindern (z. B. Olli et al. 2021) zeigen jedoch, dass insbesondere nonverbale oder in ihrer verbalen Kommunikation eingeschränkte Kinder in der Artikulation ihrer Sichtweisen, Wünsche und Meinungen von der Interpretation und Übersetzung ihrer Signale durch Erwachsene abhängig sind. Ebenso zeigt ein Literaturreview von Olli et al. (2012), dass starre institutionelle Strukturen und Routinen, ableistische Einstellungen von Fachkräften sowie fehlendes Wissen in Bezug auf die Kommunikation die Berücksichtigung der Kinderperspektiven in Bezug auf alle von Lundy (2007) beschriebenen Faktoren (space, voice, audience und influence) einschränkt und die Kinder damit in der Realisierung von Agency behindert werden. Deutlich wird zudem, dass behinderte Kinder in der Artikulation ihrer Sichtweisen stärker von dem Handeln und den Einstellungen Erwachsener sowie institutionellen Rahmenbedingungen abhängig sind (vgl. Olli et al. 2021, 273). Die Ergebnisse erhalten im Zuge der Auseinandersetzung mit Kindern als Zielgruppe von Assistenz bzw. Schulassistenz eine besondere Relevanz. Ebenso gilt es den Fokus auf Situationen zu richten, in denen Kinder sich entgegen der an sie gerichteten Anforderungen nicht beteiligten möchten oder schweigen, was durch Erwachsene meist als Unfähigkeit, Widerstand oder ‚abweichendes Verhalten' interpretiert wird, jedoch als eine Form von Agency zu verstehen ist (vgl. Perry-Hazan 2021a, 187; Spyrou 2016, 9ff.).

Die Diskrepanz zwischen dem rechtlichen Anspruch und der Realisierung von Partizipationsrechten in Bildungsinstitutionen lässt sich ebenfalls am Beispiel von Formen „inszenierter Mitbestimmung" (Budde 2010, 386) erkennen, die auch als ‚Alibi-Partizipation' (vgl. Hart 1997), „tokenistic participation" (Lundy 2007, 938) oder „Scheinpartizipation" (Gamsjäger & Wetzelhütter 2020, 208) bezeichnet wird. Die Forschungslage zeigt, dass insbesondere Kinder mit zugeschriebener Behinderung ein erhöhtes Risiko für Formen der Nicht-Partizipation einschließlich der Alibi-Partizipation erfahren (z. B. Devecchi et al. 2014), dass jedoch ebenso Kinder ohne Behinderungserfahrungen insbesondere in institutionellen Kontexten wie der Schule diesem Risiko ausgesetzt sind. Dies manifestiert sich z. B. im Kontext der Umsetzung von Formaten zur Förderung der Schüler*innenpartizipation, die entgegen ihres Anspruchs häufig einen primär symbolischen Charakter haben und stark durch die Erwachsenen gesteuert und gestaltet werden (Lundy 2018). Gras (2023) rekonstruiert in ihrer Studie zum Klassenrat in inklusiven Lerngruppen, dass häufig institutionalisierte Vorgaben und zeitliche Ressourcen zu einem direktiven Eingreifen der Lehrkräfte und damit einhergehend einer Einschränkung der Aushandlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten führen (vgl. ebd., 413ff.). Ferner führen ableistische Konstruktionen der Lehrkräfte dazu, dass bspw. alternative bzw. unterstützte Kommunikationsformen als Legitimation für inszenierte Partizipation in Bezug auf Schüler*innen

mit Behinderung angesehen werden (vgl. ebd., 459f.). Budde (2010) kommt zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die Aushandlung von Klassenregeln im Kontext eines partizipativ angelegten Unterrichtsformats. Dabei zeigt sich, dass die normativen Vorstellungen einer Lehrkraft in Bezug auf das Schüler*innenverhalten sowie ‚angemessene' Partizipation ein direktives Eingreifen in den Aushandlungsprozess bewirken, wobei es um die Durchsetzung eines durch sie vorab festgelegten Ergebnisses geht (vgl. ebd., 386). Der Autor zeigt ebenso, dass die Schüler*innen die heteronom gerahmte, inszenierte Form der Partizipation reproduzieren, indem sie sich durch Praktiken eines ‚doing student' resp. Strategien zum Umgang mit schulischen Anforderungen und Leistungs- bzw. Verhaltenswartungen als angepasst repositionieren (vgl. ebd.).

Weiterhin verdeutlichen sowohl theoretisch-konzeptionelle (z. B. Lindmeier 2023; Lundy 2007; Perry-Hazan 2021a; 2021b; Rudduck & Flutter 2000) als auch empirische Beiträge (z. B. Gillet-Swan & Lundy 2022; Zak-Doron & Perry-Hazan 2023), dass Partizipationsrechte mit anderen Kinderrechten zusammenhängen und diese sich wechselseitig in ihrer Umsetzung fördern oder behindern können. So sind bspw. das Recht auf Nichtdiskriminierung, die Berücksichtigung des Kindeswohls sowie die Schutzrechte eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung der Partizipationsrechte sind (vgl. Lindmeier 2013, 29f.). Ferner kann die Realisierung von Partizipationsrechten die Erfüllung anderer Kinderrechte fördern: So kann der Einbezug von Kindern in Entscheidungen zur Berücksichtigung des Kindeswohls beitragen und das Anhören von Kinderperspektiven Informationen über etwaige Missachtungen der Schutzrechte ermöglichen (vgl. Perry-Hazan 2021a, 186). Dies deutet zugleich auf die Notwendigkeit einer Sensibilität für unterschiedliche Kommunikationswege, v. a. in Bezug auf Kinder, die sich nicht verbal artikulieren können, hin. Zugleich kann die Umsetzung der Partizipationsrechte die Agency der Kinder fördern, z. B. im Hinblick auf autonomes Handeln und Entscheiden sowie die Einflussnahme auf die Umwelt: „Children who exercise their participation rights develop a belief in themselves as actors who have the power to impact the adverse conditions that shape their lives" (ebd.). Partizipation bspw. an Entscheidungsprozessen ist somit als eine wesentliche Bedingung für Agency anzusehen und zugleich ist Agency eine wichtige Voraussetzung, um partizipieren zu können. Vor dem Hintergrund der Kinderrechte ist Partizipation jedoch ebenfalls kritisch zu betrachten, v. a. wenn sie in einem normativen Sinne als Verpflichtung ausgelegt wird (vgl. Papadopoulou & Sidorenko 2022, 357f.). Das Recht auf Partizipation impliziert immer auch das Recht, nicht zu partizipieren, d. h. sich autonom gegen die Partizipation an Aktivitäten oder Entscheidungen zu entscheiden oder aber zu schweigen (vgl. Lundy 2007, 934; Spyrou 2016), was durch Erwachsene jedoch häufig problematisiert und als abweichend oder inkompetent gesehen wird (vgl. Bragg 2007, 356). Derartige Entscheidungen sind immer auch als eine Form von Agency zu verstehen, weshalb darauf im folgenden Unterkapitel ausführlicher eingegangen wird. In diesem Zusammenhang ist es jedoch notwendig, insbesondere in Bezug auf die im Fokus dieser Studie stehenden Kinder mit zugeschriebener Behinderung, zu differenzieren, ob das Schweigen bzw. die Nicht-Partizipation eine autonome Entscheidung des Kindes ist oder ein durch Erwachsene oder auch Peers auferlegter Zwang: „We should differentiate, however, between children who made an autonomous choice not to participate and children who are silenced or did not receive human rights education" (Perry-Hazan 2021a, 187).

Ein weiterer häufig diskutierter Zusammenhang besteht zwischen Partizipations- und Bildungsrechten (UN-KRK, Art. 29; UN-BRK, Art. 24). Letztere werden häufig auf das

Recht auf Bildung reduziert, sind jedoch als vielschichtig zu verstehen (vgl. Lindmeier 2011; 2023; Lundy & Brown 2020). Zu unterscheiden sind das Recht *auf* Bildung („right to education") i. S. des Zugangs zu Bildungseinrichtungen und Lernangeboten, die Rechte *in* Bildung („rights in education") resp. die Realisierung von Kinderrechten (bspw. Partizipations- oder Schutzrechten) in Bildungsinstitutionen sowie die Rechte *durch* Bildung („rights through education") resp. die Verpflichtung von Bildungsinstitutionen und ihren Akteur*innen zur Förderung der Kinderrechte (vgl. Gillet-Swan & Lundy 2022, 99). Gillet-Swan und Lundy (2022, 96) analysieren in diesem Zusammenhang auf ein potenzielles Konfligieren der Partizipations- und Bildungsrechte einzelner Schüler*innen („the few") und der Mehrheit der Schüler*innenschaft („the many"), welches sich insbesondere auf in Bezug auf die Teilnahme von Kindern mit als herausfordernd interpretiertem Verhalten am Unterricht zeigt: Ein häufiges Phänomen ist dabei die Entscheidung, Kinder intervenierend oder präventiv aus dem Klassenraum zu exkludieren oder temporär vom Unterricht zu suspendieren, um dessen ungestörten Ablauf zu sichern und den Lernerfolg der Lerngruppe nicht zu behindern (vgl. ebd., 97; vgl. auch Daniels et al. 2019). Im deutschsprachigen Raum kommt bspw. die Studie von Merl (2019) zu ähnlichen Ergebnissen. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Praktiken der Exklusion nicht nur eine Verletzung von Partizipationsrechten darstellen, sondern ebenso des Rechtes auf Bildung (s. o.). Als Gründe für solche exkludierenden Praktiken konstatieren Gillet-Swan und Lundy (2022, 97f.) primär den Handlungs- und Entscheidungsdruck der Lehrkräfte einhergehend mit dem Fehlen einer rechtlichen Grundlage für die Entscheidung über die Gewichtung von Rechten, ebenso wie fehlende zeitliche, materielle und/oder personelle Ressourcen. Letztere bewirken, dass Praktiken des Ausschlusses aus Sicht der Lehrkräfte effizienter und unaufwändiger seien als Anpassungen und Unterstützungsmaßnahmen im Klassenraum (vgl. ebd., 98). Graham et al. (2020, 235) rekonstruieren im Rahmen ihrer Studie zudem den Einfluss universalistischer Orientierungen der Akteur*innen, in diesem Fall Lehrkräfte und Schulleitungen, die die Sicherung des Bildungs- und Lernerfolgs der Mehrheit der Schüler*innen als den wesentlichen Anspruch ihrer Arbeit sehen, trotz eines Bewusstseins für die Rechte und Bedürfnisse von Schüler*innen mit zugeschriebenem Unterstützungsbedarf (vgl. auch Frick et al. 2012). Das Recht einzelner Schüler*innen auf Bildung bzw. Partizipation im Kontext von Bildung kann dabei ebenso in Konflikt mit den Rechten der anderen Schüler*innen auf Schutz sowie dem Recht der Lehrkräfte auf eine sichere Arbeitsumgebung stehen, insbesondere im Fall von selbst- und fremdgefährdendem Verhalten (vgl. Gillet-Swan & Lundy 2022, 103).

Studien zum Partizipationserleben von Schüler*innen im Grund- und Sekundarschulalter zeigen, dass diese eine zufriedenstellende Partizipation bzw. Realisierung ihrer Partizipationsrechte v. a. an positiven Emotionen und ihrem Wohlbefinden in Bezug auf die Schule sowie ihrer sozialen Partizipation (vgl. Koster et al. 2009; siehe Kapitel 4.5) festmachen: Den durch Anderson und Graham (2016) interviewten Schüler*innen ist Einflussnahme v. a. in Bezug auf ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Peerbeziehungen wichtig, bspw. in Bezug auf die Wahl eine*s Sitz- oder Spielpartner*in, wohingegen der Einfluss auf kollektive klassen- und schulinterne Entscheidungen für sie weniger Relevanz hat (vgl. ebd., 362). Die Studie von Quennerstedt (2016) zum Erleben von Partizipationsrechten durch Grundschüler*innen zeigt ein ähnliches Bild: Für die Schüler*innen ist Partizipation ebenfalls v. a. im sozialen Sinne bedeutsam. Darüber hinaus wird das Erleben von Sicherheit und Fürsorge als Teil von zufriedenstellender Partizipation angesehen, wobei neben Peers v. a. der Lehrkraft eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Dem-

gegenüber können Verpflichtungen zur Partizipation an schulinternen Entscheidungsprozessen, bspw. in Bezug auf die Disziplinierung oder Sanktionierung von Mitschüler*innen, für die Schüler*innen mit dem Erleben von Beschämung, Angst und Stress verbunden sein und Dilemmata hinsichtlich der Erfüllung der Partizipationsnormen und der Solidarität gegenüber Peers bewirken, wie die qualitative Studie von Zak-Doron und Perry-Hazan (2023) zeigt. Die Forschungslage verdeutlicht die Notwendigkeit in Bezug auf die Partizipation und damit einhergehend auch die Agency von Kindern nicht ausschließlich intergenerationale, d. h. Erwachsenen-Kind-Beziehungen, sondern ebenso Peerbeziehungen zu fokussieren. Weiterhin werden potenzielle Diskrepanzen zwischen den durch Erwachsene formulierten kinderrechtlichen Konzepten und den tatsächlichen Bedürfnissen und Interessen der Kinder deutlich (vgl. Perry-Hazan 2021b, 935; vgl. auch Lundy et al. 2015), was wiederum auf die Bedeutung der Erhebung von Kinderperspektiven und das Hinterfragen adultistischer Konzeptionen verweist:

> „Children may experience participation in very different ways, depending on their intentionalities and agendas. Some of the children's behaviours may be seen (by adults) as more 'participatory' than others; yet they are all ways of engaging and taking some form of action within a given, participatory, structure" (Papadopoulou & Sidorenko 2022, 361).

Ein wesentlicher Kritikpunkt an Forschung bzw. Modellen kindlicher Partizipation ist deren teils normative Konzeptualisierung von Partizipation i. S. eines „'one-size-fits-all'-model of participation" (Perry-Hazan 2021a, 190), welches Kinder als eine homogene Gruppe fasst und die unterschiedlichen Weisen der Realisierung von Partizipation sowie die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, nicht ausreichend berücksichtigt. Diese Kritik spiegelt sich auch in Bezug auf die Konzepte der kindlichen Agency sowie ‚children's voice' wider (siehe Kapitel 5.4). Diese Homogenisierung findet sich auch in Maßnahmen bzw. Formaten zur Förderung von Schüler*innenpartizipation wie bspw. dem Klassenrat oder Schüler*innenparlamenten wieder, welche vor dem Hintergrund einer Gerechtigkeitsperspektive eine grundlegende Gleichheit der Schüler*innen unterstellen und die unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründe außer Acht lassen (vgl. Budde 2010, 386). Dabei gilt ebenso zu bedenken, dass derartige Formate voraussetzungsreich sind und bestimmte Erwartungen hinsichtlich sozialer, kommunikativer und kognitiver Fähigkeiten sowie der Autonomie der Kinder implizieren (vgl. Helsper et al. 2006, 337), was wiederum häufig als Legitimation für die Einschränkung von Partizipation bzw. Formen einer Alibi-Partizipation gilt (Lundy 2018). Partizipation kann in diesem Kontext ebenfalls als adultistische Konstruktion verstanden werden, denn sowohl in institutionellen Kontexten als auch im Rahmen von (partizipativ angelegter) Forschung definieren Erwachsene, welche Handlungsweisen als ‚richtige' bzw. ‚erwünschte' Partizipation von Kindern gilt: „[Adults set] the 'rules' for this participatory game: it explicates what 'proper' participation should look like; it shapes behaviour and relationships, expectations and norms" (Papadopoulou & Sidorenko 2022, 358). Erwachsene nehmen somit eine definitionsmächtige Position hinsichtlich der Bestimmung von kindlicher Partizipation und der damit verbundenen Handlungsanforderungen ein und geben dabei ebenso den Rahmen für die Partizipationsprozesse vor (vgl. ebd.). Die Partizipation von Kindern wird somit stets durch generationale Machtordnungen gerahmt, wobei gleichzeitig Möglichkeiten des Widerstandes bzw. subversiver Agency, bspw. durch die selbst gewählte Nicht-Partizipation, entstehen können (vgl. ebd., 357). Perry-Hazan (2021a, 190) verweist vor diesem Hintergrund auf die Notwendigkeit, Partizipation relational zu fassen, d. h.

als wechselseitig, in sozialen Beziehungen zu Erwachsenen und Peers auszuhandelndes Phänomen, welches zugleich durch strukturelle Bedingungen mitkonstruiert wird.
Ausgehend von der Kritik an einem normativen Partizipationsverständnis wird Partizipation im Kontext dieser Arbeit wie auch Agency relational und performativ verstanden. Partizipation wird im Kontext der Ergebnisdarstellung und -diskussion somit vorranging als analytischer und praxeologischer Begriff verstanden und nicht im politischen bzw. demokratietheoretischen Sinn (vgl. hierzu z. B. Gras 2023; Lindmeier & Meyer 2020). Aus einer subjektivierungstheoretisch informierten praxistheoretischen Perspektive wird Partizipation folglich in und durch soziale Praktiken hervorgebracht und ausgehandelt (vgl. Herzmann & Merl 2017, 99f.). Fasst man Praktiken als Subjektivierungsgeschehen (siehe Kapitel 7.2), bedeutet dies, dass die Produktion von Partizipation verbunden ist mit der Formierung von Subjekten bzw. Subjektpositionen und einer damit implizierten „Mitspielfähigkeit" (Brümmer 2015) resp. Agency als Bedingung und Resultat von Partizipation. Die Partizipation bzw. die Realisierung der Partizipationsrechte ist folglich an performative Fähigkeitszuschreibungen gebunden, was auch die Forschungslage zur Partizipation und Agency von Kindern verdeutlicht. Ebenso wird die Notwendigkeit deutlich, Partizipation und Agency als zusammenhängend bzw. interdependent zu verstehen und somit in ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu analysieren. Ein solcher Zusammenhang wird bspw. in dem Partizipationsverständnis von Bartelheimer (2007) bzw. Bartelheimer et al. (2020)[12] berücksichtigt. Durch das Zusammenwirken von materiellen Ressourcen und Rechtansprüchen, persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen entsteht ein Möglichkeitsraum, in dem sich Handlungs- und Entscheidungsspielräume und Partizipationschancen ergeben, die wiederum im Zusammenwirken mit persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen das Partizipationsergebnis konstruieren (vgl. Schröter et al. 2024, 292).

5.4 Agency von Kindern

Die Anerkennung der Relevanz der Beiträge von Kindern zur Konstruktion der sozialen Wirklichkeit sowie der Partizipationsrechten von Kindern resultierten in einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Handlungspraktiken und Handlungsfähigkeit (Agency) von Kindern. Die Etablierung von Agency im Diskurs der Kindheitsforschung geht im Wesentlichen auf Mayall (2002) zurück. Agency kann als eines der wesentlichen Schlüsselkonzepte der Kindheitsforschung bzw. als „Katalysator für die Etablierung und internationale Verbreitung von interdisziplinären (Forschungs-)Aktivitäten im Bereich der Kindheitsforschung bzw. den Childhood Studies" (Betz & Eßer 2016, 304) angesehen werden (vgl. auch James & James 2012). Die Auseinandersetzung mit Agency stellt dabei eine Erweiterung der Betrachtung von Kindern als Akteur*innen dar: Während der Begriff Akteur*in primär das Handeln einer Person beschreibt, nimmt der mit Agency

12 Bartelheimer (2007) bzw. Bartelheimer et al. (2020) nutzen den Begriff der Teilhabe. In dieser Arbeit wird hingegen, wie oben erläutert, aufgrund seiner Anschlussfähigkeit an den Kindheitsforschungs- und Kinderrechts- und Agencydiskurs der Partizipationsbegriff genutzt. Bartelheimers (2007) Verständnis von Teilhabe, welches auf dem Capability Approach (Sen 1999) aufbaut, greift jedoch die dem kindheitssoziologischen und kinderrechtlichen Verständnis von Partizipation zugrungeliegenden Aspekte wie die Handlungsmöglichkeiten und -ziele des Individuums sowie dessen aktiven Beitrag an der Realisierung des Partizipationsergebnisses auf, sodass in diesem Zusammenhang eine Nutzung des Partizipationsbegriff angemessen erscheint.

assoziierte Begriff Agent*in das Handeln in sozialen Beziehungen bzw. Zusammenhängen und die Beteiligung an deren (Re-)Produktion in den Blick: „ the actor is someone who does something; the agent is someone who does something with other people, and, in doing so, makes things happen, thereby contributing to wider processes of social and cultural reproduction" (James 2009, 41).

Trotz der zunehmenden Aufmerksamkeit für die Agency von Kindern steht eine eindeutige theoretische Konzeptualisierung von kindlicher Agency bis dato noch aus (vgl. Priestley 2020, 4), was Prout bereits im Jahr 2000 feststellte: „the ‚agency' in ‚children's agency remains inadequately theorized" (Prout 2000, 16). Agency wurde im Kontext der Kindheitsforschung bislang primär in einem advokativen Sinn verwendet, d. h. um für die Stimmen der Kinder einzutreten bzw. ihre Handlungsfähigkeit bewusst zu machen und die Forderung nach der Förderung und Ermöglichung von Handlungsfähigkeit z. B. durch pädagogische Institutionen zu stützen (vgl. Bühler-Niederberger 2020, 197). Ein wesentlicher Kritikpunkt an einem derartig advokativen Agency-Konzept besteht in der ontologisierenden Voraussetzung von Agency: „Agency wird dabei … als Eigenschaft des Kindes angesehen, die die/der Forschende zu erkennen, freizulegen und herauszuarbeiten und damit öffentlich zu machen hat" (Betz & Eßer 2016, 306), sie wird damit aber auch i. S. eines „taken-for-granted"-Konzepts (Tisdall & Punch 2012, 256) als vorhanden vorausgesetzt. Damit fällt der Diskurs hinter die Erkenntnisse zur relationalen Bedingtheit von Agency (vgl. Kapitel 4.2) zurück. Betz und Eßer (2016, 305) konstatieren in diesem Zusammenhang, „ein weit verbreitetes Selbst(miss)verständnis vieler Forschungsvorhaben in Bezug auf Kinder [sei], dass Kinder einfach ‚Agency haben' und dies bislang nur nicht thematisch wurde und es daher quasi überfällig sei, diese zum Ausdruck zu bringen". Agency werde, so die Autor*innen, „als vorsoziale Eigenschaft essentialisiert … anstatt sie als einen Effekt sozialer Beziehungen zu verstehen" (ebd., 307). In diesem Zusammenhang wird Agency häufig mit Autonomie bzw. Selbstständigkeit oder Unabhängigkeit gleichgesetzt, was Papadopoulou und Sidorenko (2022, 360) problematisieren, da es die Bedeutung Erwachsener bzw. generationaler Machverhältnisse vernachlässige: „Seeing agency as an expression of being and conditional upon independence and autonomy assumes that childhood, as a social category, can exist independently of adulthood" (ebd.). Advokative Forderungen nach der Förderung von Agency implizieren die Vorstellung, dass Kinder grundsätzlich handlungsfähig seien, d. h. über Agency verfügen und in nur in ihrer Entfaltung bzw. ihrem Ausagieren unterstützt werden müssen. Pädagogischen Institutionen wird dabei die Funktion zugeschrieben, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in handlungsfähige, kritisch denkende und kreative Bürger einer demokratischen Gesellschaft zu fördern und sie zur Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit (capacity) zu befähigen, wie es u. a. in Artikel 29 der UN-KRK betont wird. Agency wird somit als eine positive, erstrebenswerte und damit förderungswürdige Eigenschaft von Kindern angesehen, wobei potentielle Herausforderungen der Agency von Kindern bspw. erschwerende Umweltbedingungen meist nicht thematisiert bzw. problematisiert werden (vgl. Eßer 2016, 50). Es wird nicht hinterfragt, wie und unter welchem Bedingungen Agency entsteht, konstruiert und ausgehandelt wird. Dabei wird auch vernachlässigt, dass Kinder Agency i. d. R. in sozialen Beziehungen erlangen, die durch Abhängigkeiten und Verletzlichkeiten gekennzeichnet sind (Eßer 2014), was auf institutionalisierte Beziehungen, aber auch auf die Forschungspraxis zutrifft (Spyrou 2016). Eßer (2016, 50) konstatiert, dass ein derartiges Agency-Verständnis dort seine Grenzen habe, wo Kinder durch institutionelle oder gesellschaftliche

Strukturen in ihrem Handeln eingeschränkt werden. Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die unter erschwerenden Bedingungen aufwachsen, bspw. im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Armut oder Gewalt. Diese Gruppe von Kindern wird in der Agency-Forschung bislang noch weitgehend vernachlässigt und nur in wenigen Studien fokussiert.

Entlang dieser Kritik wird deutlich, dass theoretische und empirische Konzeptionen von Agency bestimmte (normative) Vorstellungen von Kindheit bzw. Kindsein und damit einhergehende (Alters- und Entwicklungs-)Normen und Verhaltenserwartungen reproduzieren (vgl. Eßer 2016, 51). Tisdall und Punch (2012, 255f.) kritisieren diesbezüglich, dass Konzeptionen von Agency als individuelle Fähigkeit bestimmte normative Vorstellungen von (‚guter') Kindheit und kindlicher Entwicklung reproduzieren, die im westlichen Kulturkreis dominieren. Einige Autor*innen beschreiben in diesem Zusammenhang das Konzept einer „thin agency" (Klocker 2007; Jensen 2014) in Abgrenzung zu einer „thick agency". Während letztere die normative Vorstellung von Agency als die Fähigkeit, die Umwelt und andere Menschen zu beeinflussen (vgl. Deakin Crick et al. 2015, 137) sowie eigene Pläne und Wünsche handeln umzusetzen meint, impliziert das Konzept der „thin agency" die Vorstellung einer begrenzten Handlungsfähigkeit:

> „ '[T]hin' agency refers to decisions and everyday actions that are carried out within highly restrictive contexts, characterized by few viable alternatives. 'Thick' agency is having the latitude to act within a broad range of options. It is possible for a person's agency to be 'thickened' or 'thinned' over time and space, and across their various relationships. Structures, contexts, and relationships can act as 'thinners' or 'thickeners' of individual's agency, by constraining or expanding their range of viable choices" (Klocker 2007, 85).

Das Zitat verdeutlicht ein Verständnis von Agency als ein dynamisches Kontinuum, im Kontext dessen strukturelle Bedingungen oder soziale Beziehungen die Agency beschränken oder weitern können. In empirischen Studien wurde ‚thin agency' v. a. bezogen auf Kinder beschrieben, die innerhalb repressiven politischen Systemen agieren und dabei keine andere Möglichkeit haben, als politische und gesellschaftliche Machtstrukturen zu reproduzieren (Bühler-Niederberger & Schwittek 2014), sowie in Bezug auf Kinder, die aufgrund einer räumlich und zeitlich allumfassenden Überwachung nur sehr begrenzte Handlungsmöglichkeiten haben (Jensen 2014). Diese Unterscheidung wurde jedoch vielfach kritisiert, da sie von der normativen Vorstellung einer positiven Agency ausgeht und dabei die strukturellen Entstehungs- und Ermöglichungsbedingungen vernachlässigt (vgl. Bühler-Niederberger 2020, 198). Dabei werden zudem die für den westlichen Kulturkreis spezifischen Normen von Akteur*innenschaft reproduziert und es wird vernachlässigt, dass nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, eine ‚thick agency' zu erlangen (vgl. Eßer 2016, 50). Hier ließe sich auch eine Auseinandersetzung mit ableistischen, rassistischen und sexistischen Zuschreibungen ergänzen, die mit adultistischen Konzepten intersektional verwoben sind (vgl. z. B. Hunner-Kreisel & März 2019). Betz und Eßer (2016, 308) fordern daher, es sei notwendig zu hinterfragen, „welche Form von Agency für Kinder je als angemessen gilt und was Forschende als Agency beschreiben". Folglich sollten Forschende reflektieren, welche kulturellen bzw. diskursiven Vorstellungen und Normen von Kindheit bzw. kindlicher Entwicklung und Fähigkeiten sie voraussetzen und welche Erwartungen an die Agency der Kinder daraus resultieren. Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass Kindheitsforschung in ihrer Anlage bereits eine machtvolle Praxis sei und davon ausgehend reflektiert werden, inwiefern die eigene

Forschungspraxis ermöglichend oder restriktiv auf die Agency der beforschten Kinder wirke (vgl. ebd.).

Für eine dieser Arbeit zugrunde gelegte relationale Perspektive auf Agency kann die Unterscheidung von ‚thin' und ‚thick agency' dennoch bedeutsame Impulse bieten: Die Annahme, dass Agency durch das Zusammenspiel individueller Fähigkeiten und strukturellen Bedingungen und Ressourcen konstruiert wird, impliziert, dass Agency unterschiedlich ausgestaltet und ausgeprägt sein kann. Insbesondere in Bezug auf Kinder, deren Handlungspraktiken sowie Kommunikations- und Interaktionsformen von den normierten Vorstellungen kindlicher Agency abweichen, bspw. nonverbal kommunizierende Kinder, ist ein breiteres Verständnis von Agency erforderlich, welches auch Handlungsweisen, die vor dem Hintergrund bestimmter Fähigkeitserwartungen nicht mit Agency assoziiert werden, einschließt. Agency ist demnach nicht nur relational, prozesshaft und dynamisch, sondern ebenso als ein Kontinuum zu verstehen. Das bedeutet, dass Kinder nicht über Agency verfügen oder nicht, sondern dass jedes Kind aufgrund der sozialen und relationalen Konstruiertheit von Agency in irgendeiner Form Agency erwirbt, dass diese jedoch u.U. durch stärker eingeschränkt sein kann. Infolgedessen gilt es auch, Handlungsweisen als Agency zu fassen, die als abweichend, auffällig, herausfordernd oder widerständig interpretiert werden (s. u.). Weiterhin ermöglicht die Unterscheidung eine Fokussierung von Faktoren, die Agency erweitern (‚thickers') oder begrenzen (‚thinners'), wie bspw. Jerome und Starkey (2022, 446) sowie Erss (2023) konstatieren.

Innerhalb der Childhood Studies wurde Agency bislang vorrangig in Kontexten bzw. sozialen Räumen untersucht, „in denen Kinder weitgehend unter sich sind" (Betz & Eßer 2016, 308). Dabei werden relativ autonome Kinderkulturen mit eigenen Regeln und Deutungshorizonten beschrieben, die Erwachsenen nur eingeschränkt zugänglich sind (vgl. ebd.). Betz und Eßer argumentieren, dass eine derartige Fokussierung auf autonome Kinderkulturen, den Anspruch der Betrachtung von Kindern als gesellschaftliche Akteur*innen unterlaufe und dabei institutionelle Kontexte bzw. hierarchisch strukturierte Beziehungen zu Erwachsenen innerhalb von pädagogischen Institutionen (z. B. der Schule) weitgehend vernachlässige (vgl. ebd.). Auf diese Weise werde laut Eßer (2016, 49) die generationale Differenz bzw. dualistische Gegenüberstellung von Kindern und Erwachsenen reproduziert. Das Resultat ist „eine Gegenüberstellung von Erwachsenen einerseits, die stellvertretend für ‚die' Gesellschaft und ihre Institutionen stehen, und Kindern andererseits, die mit diesen gegebenen Strukturen umgehen und diese als Akteure bewältigen" (Betz & Eßer 2016, 308). Betz und Eßer (2016, 310) formulieren daher den Anspruch an die Kindheitsforschung, auch institutionalisierte Lebenswelten von Kindern in den Blick zu nehmen (vgl. auch Bollig et al. 2018), wobei sie die Notwendigkeit einer „relationale[n] Revision, die einen weit verbreiteten Essentialismus bezwingt und sowohl theoretische, aber auch empirische Leerstellen überwindet" (ebd.) betonen.

Um den beschriebenen Desideraten zu begegnen und auch um einen Beitrag zu der bislang nur unzureichend erfolgten Theoretisierung von kindlicher Agency (vgl. hierzu u. a. Priestley 2020) zu leisten, plädieren verschiedene Autor*innen (u. a. Betz & Eßer 2016; Eßer 2016; Bühler-Niederberger 2020; Priestley 2020) dafür, auch im Kontext der Forschung mit Kindern auf die relationale Perspektive Agency zurückzugreifen, welche in Kapitel 4.2 beschrieben wurde. Eine relationale Perspektive ermögliche es, so Eßer (2014, 234), die in Kapitel 5.2 beschriebenen komplexen Interdependenzen von Kindheit und Erwachsenheit als Bedingung von Agency zu denken. Kinder handeln im Kontext spezifischer gesellschaftlicher bzw. generationaler Strukturen und Machtverhältnisse,

die ihr Handeln und ihre Agency präfigurieren, wobei ihnen immer auch potenzielle Möglichkeiten des Widerstandes eröffnet werden, die jedoch i. S. einer intersektionalen Verstricktheit immer auch durch andere Kategorien wie die Herkunft, der soziale Status sowie etwaige Behinderungszuschreibungen mitbestimmt werden (vgl. Papadopoulou & Sidorenko 2022, 361). Priestley (2020, 6) konstatiert zudem, dass Kinder aufgrund ihrer marginalisierten Position in der Gesellschaft, bedingt durch die Abhängigkeit von den Entscheidungen Erwachsener sowie hierarchische Machtverhältnisse in familiären oder institutionellen Kontexten, in höherem Maße Einschränkungen ihrer Agency, jedoch auch Möglichkeiten des Widerstandes oder der kreativen Umdeutung von Handlungsräumen erfahren können, bspw. im Kontext peerkultureller Interaktion. Auch institutionalisierte Zuschreibungen von Un/Fähigkeit (Merl 2019) haben Auswirkungen auf die Agency von Kindern, da die Handlungsräume in Bildungsinstitutionen von Kindern, die als ‚unterstützungsbedürftig' adressiert werden, in der Regel begrenzter sind als von als ‚leistungsstark', ‚selbstständig' oder ‚sozial angepasst' angesehenen Kindern. Agency ist in Bezug auf Kinder somit immer auch ambivalent zu verstehen, da sie häufig in hierarchischen Interaktionskontexten mit Erwachsenen entsteht, konstruiert und ausgehandelt wird (vgl. Betz & Eßer 2016, 311), d. h. sie ist relativ zu dem Handeln und den Entscheidungen Erwachsener. Aufgrund des diskursiven ‚Verstrickt-Seins' von Kindern, Kindheit und Kindsein (Machold 2015) ist dabei immer auch in den Blick zu nehmen, wie Kinder als „Komplizen" der Aufrechterhaltung bestehender Strukturen (Bühler-Niederberger 2020) agieren, d. h. an der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse und institutionalisierter Logiken partizipieren bzw. soziale Normen und Differenzkategorien resignifizieren. Dabei gilt zu bedenken, dass die Akteur*innenschaft, aber auch die Vulnerabilität von Kindern gesellschaftlich bzw. auch politisch konstruierte Konzepte sind (vgl. Betz & Eßer 2016, 311).

Aus einer relationalen Perspektive kann nicht nur die strukturelle Bedingheit von Agency fokussiert werden, sondern ebenso, „wie auch in (sozial-) pädagogischen Institutionen Agency als Resultat von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteuren zu beschreiben ist: Sie entsteht in Netzwerken, in die neben Kindern auch Erwachsene und materielle Objekte verwoben sind" (Betz & Eßer 2016, 309; vgl. auch Jerome & Starkey 2022, 447). Folglich können die Handlungsräume und -möglichkeiten rekonstruiert werden, die Kinder in ihrem sozialen Status innerhalb von institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten haben, und wie sie diese annehmen, ausgestalten und ggf. unterlaufen bzw. umdeuten. Eine besondere Bedeutung kommt dabei inter- und intragenerationalen Beziehungen, d. h. Beziehungen zu Erwachsenen und zu Peers zu (vgl. James 2009, 43; Jerome & Starkey 2022, 442f.). Papadopoulou und Sidorenko (2022, 360) konstatieren, die Agency von Kindern könne nicht unabhängig von der Agency und den Handlungsräumen Erwachsener gedacht werden sowie von den Abhängigkeitsverhältnissen, in denen Kinder agieren. Sie sei zudem immer heteronom gerahmt, d. h. abhängig von den durch Erwachsene zur Verfügung gestellten Möglichkeitsräumen: „Agentic indepedence can only emerge through patterns of depency. Rather than an individual's possession, agency is seen as the emergent property of networks of others, of spaces, conditions, opportunities and resources" (ebd.). Dem Handeln und den Handlungsmöglichkeiten Erwachsener kommt somit eine bedeutsame Funktion hinsichtlich der Aushandlung, des Ermöglichens und Beschränkens von kindlicher Agency zu, was erst aus einer relationalen Perspektive analysierbar wird. Peerbeziehungen spielen dabei eine ebenso besondere Rolle, da ihnen in verschiedenen Studien (z. B. Nicholson et al. 2014; Papadopoulou & Sidorenko 2022)

eine ermöglichende Wirkung auf die Agency der involvierten Kinder nachgewiesen wird, v. a. dann, wenn die Interaktion nicht durch Erwachsene gesteuert oder kontrolliert wird. Emirbayer und Mische (1998) argumentieren zudem, dass Peerbeziehungen mehr Möglichkeiten zur gemeinsamen Realisierung projektiver Agency bildeten als hierarchische, intergenerationale Beziehungen, die v. a. in institutionellen Kontexten stärker durch eine iterationale und praktisch-evaluative Agency i. S. einer Orientierung an wirksamen Normen und sowie die implizit oder explizit geltenden Regeln und Handlungserwartungen geprägt sind (vgl. auch Priestley 2020, 6). Ein temporal-relationales Verständnis von Agency impliziert auch, dass Kinder in einem situativen Kontext handlungsfähiger sein können als in einem anderen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund einer solchen Analyseperspektive ist bspw. von Interesse, wie Kinder sich in soziale Ordnungen einfügen und mit spezifischen Regeln oder Verhaltenserwartungen umgehen und sich diesen anpassen oder widersetzen sowie bestimmte Logiken und Ordnungen herausfordern und unterlaufen (vgl. Bühler-Niederberger 2020, 257f.).

Die Agency von Kindern im schulischen Kontext stellt bis dato ein Forschungsdesiderat dar. Eine mögliche Begründung hierfür könnte die begriffliche Unschärfe des Agency-Konzeptes sein, die bewirkt, dass Agency mit anderen Konzepten (z. B. Partizipation oder ‚voice') gleichgesetzt wird. Ebenso ist auf die Unmöglichkeit einer Abgrenzung von Agency und bspw. Partizipation zu verweisen, die bewirkt, dass Agency in Studien aus dem Kinderrechte-Diskurs sowie der Schul- und Unterrichtsforschung zwar implizit mitgedacht, jedoch nicht explizit benannt wird. Vorliegende Studien fokussieren Schüler*innenagency v. a. aus einer kompetenzorientierten Perspektive, bspw. i. S. von Lern- und Leistungsbereitschaft, Kreativität und Sinnstiftung sowie dem Treffen eigenständiger Entscheidungen (vgl. z. B. Deakin Crick et al. 2015). Die einzige Studie, die Schüler*innenagency aus einer relationalen Perspektive untersucht, ist die Studie von Erss (2023) aus Estland, in der am Beispiel von Sekundarschüler*innen in einem kulturell und sprachlich segregierten Schulsystem (bestehend aus estnisch- und russischsprachigen Schulen) analysiert wird, welche strukturellen und kulturellen Faktoren die Agency formen. Aus Gruppeninterviews mit den Schüler*innen rekonstruiert die Autorin sechs Formen von Agency: verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen, Durchsetzungsvermögen entwickeln, Unabhängigkeit von Lehrkräften und Eltern, Mut zur Äußerung einer abweichenden Meinung, Widerstand gegen erfahrene Ungerechtigkeit und die Freiheit, Fehler zu machen (vgl. ebd., 18). Diese Formen von Agency spiegeln spezifische mit der Schüler*innenrolle assoziierte Normen i. S. eines ‚doing student' (Budde 2010) wieder. Agency wird folglich in Relation zu der Erfüllung schüler*innenspezifischer Anforderungen oder aber in Abgrenzung davon realsiert. Ebenso arbeitet die Autorin heraus, dass, neben individuellen und strukturellen Faktoren und Ressourcen wie z. B. familiäre Ressourcen, kulturellen und sprachlichen Barrieren, strukturellen Rahmenbedingungen der Schule, insbesondere der Schulkultur, den Beziehungen zu den Lehrkräften und den Einstellungen der Schüler*innen gegenüber der Schule eine besondere Relevanz bezüglich der Erweiterung oder Begrenzung von Agency zukommt (vgl. ebd., 13 ff.). So orientieren sich die Schüler*innen in Schulen, die durch eine rigidere, stärker machtförmige und hierarchische Schulkultur gekennzeichnet sind, in ihrem Handeln stärker an dem Befolgen von Regeln und reproduzierten die Machtverhältnisse. Dies kann wiederum als iterationale Agency interpretiert werden. Zugleich werden ihnen aber auch Möglichkeitsräume für eine ‚subversive Agency' (ebd., 16) eröffnet, was jedoch häufig Sanktionierungen zur Folge hat. Erss' (2023) Untersuchung fokussiert auf Schüler*innen an Sekundarschulen, was die Übertragbarkeit auf Kinder im

Grundschulalter nur bedingt möglich macht. Dennoch finden sich Anschlusspunkte, z. B. dahingehend, zu analysieren, welchen Einfluss die Schul- und Klassenkultur sowie die Beziehungen zu den Erwachsenen auf die Agency der Kinder hat.

Die Agency von Kindern, denen in institutionellen Kontexten aufgrund spezifischer Lebensumstände oder zugeschriebener Unterstützungsbedarfe von vornherein Agency abgesprochen wird bzw. die aufgrund eines bestimmten Verhaltens als herausfordernd oder abweichend kategorisiert werden, stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar. Ein der wenigen Studien, die Kinder mit Behinderung fokussiert, ist die ethnographische Studie von MacArthur et al. (2007) zu den Schulerfahrungen und der Agency behinderter Schüler*innen im Alter von 11 bis 14 Jahren an Regelschulen in Neuseeland, wobei jedoch keine eindeutige begriffliche und theoretische Bestimmung von Agency erfolgt. Die Analyse von Beobachtungen und Interviews verdeutlicht die aktiven Versuche der Schüler*innen, ihre soziale und unterrichtliche Umgebung zu beeinflussen und mitzugestalten, wobei die Lehrkräfte und auch die Peers diese Versuche sowohl unterstützen als auch beschränken (ebd., 102ff.). Dabei wirken sich Differenz- bzw. Otheringerfahrungen i. S. eines als ‚anders' Wahrgenommen- und Behandelt-Werden durch Lehrkräfte und Peers sich negativ auf das Erleben von Agency durch die Schüler*innen mit Behinderung aus: „Their perceptions suggest that they are walking a tightrope between wanting others to not view them as different, yet feeling different and being treated differently, particularly in negative ways" (ebd., 105). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Studie von Pfahl (2012), in der aus der Perspektive von jungen Erwachsenen mit sogenannten ‚Lernbehinderungen' die Auswirkungen segregierender Beschulung auf deren Agency im Erwachsenenalter rekonstruiert wird. Die erfahrene Adressierung als ‚hilfebedürftig' durch die Beschulung auf der Förderschule sowie den Erhalt sonderpädagogischer Unterstützung hat dabei Auswirkungen der Agency der jungen Erwachsenen, die sich als abhängig und fremdbestimmt erleben (vgl. ebd. 429ff.). In der Studie von MacArthur et al. (2007, 104) werden die durch die Schüler*innen erfahrene eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten insbesondere mit negativ konnotierten Differenzierungsmaßnahmen wie räumlicher Separation während des Unterrichts und der Pausen, dem Zwang zur Nutzung von Hilfsmitteln, individueller Unterstützungspersonen und die damit einhergehende Verantwortungsabgabe durch Lehrkräfte an „untrained (and sometimes unsupported) teacher aides" (vgl. ebd., 104). MacArthur et al. rekonstruieren zudem, dass inhaltliche Differenzierungsmaßnahmen bzw. herabgesetzte Leistungserwartungen durch die Schüler*innen negativ und als Einschränkung ihrer Möglichkeiten zum autonomen Handeln und Entscheiden erfahren werden (vgl. ebd.). Peerkontakte stellen für einige Schüler*innen wegen erfahrener Diskriminierung, sozialer Isolation und Mobbingerfahrungen einen besonders negativen Aspekt ihrer Schulerfahrungen dar, der sich beschränkend auf ihre Agency auswirkt, während andere Schüler*innen sie als unterstützend erleben (vgl. ebd., 106ff.). Zudem werden Versuche, die eigene Behinderung zu verstecken bzw. zu maskieren als Begrenzung von Agency rekonstruiert (vgl. ebd., 109). Im Gegenzug eröffnen die Differenzerfahrungen den Schüler*innen jedoch auch Möglichkeitsräume zur Realisierung von Agency, z. B. durch das Agieren als Expert*in für die eigenen Bedarfe, das Ergreifen von Initiative, das Herausfordern von oder Verhandeln mit Lehrkräften, das Äußern von Meinungen, durch Widerstand gegen behindernde Erfahrungen und herabgesetzte Erwartungen sowie im Falle einer Schülerin durch das explizite Einfordern von Unterstützung resp. die Reproduktion der Differenzmarkierung (vgl. ebd., 106ff.). Insbesondere Formen des Widerstands resp.

subversiver Agency werden durch die Lehrkräfte häufig als abweichendes bzw. herausforderndes Verhalten interpretiert, was nicht selten in Reglementierungen resultiert und damit Einschränkungen von Agency zur Folge hat (vgl. ebd., 111f.). Ebenso zeigt sich, dass Kinder, deren Verhalten durch die Lehrkräfte als problematisch erlebt wird, stärker restriktiven Praktiken ausgesetzt sind und weniger in der Realisierung von Agency bspw. dem autonomen Entscheiden unterstützt werden (vgl. ebd., 110f.). Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung der Lehrkräfte in Bezug auf die Ermöglichung, ebenso wie die Einschränkung der Schüler*innenagency und zugleich auch die Herausforderung, die Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Wünsche zu unterstützen und dabei nicht zu stigmatisieren (vgl. ebd., 114). Diese Ambivalenz manifestiert sich ebenfalls in den Aussagen der Schüler*innen, die die unterstützenden Praktiken sowohl als einschränkend und stigmatisierend beschreiben als auch den Wunsch nach mehr auf ihre Bedürfnisse und Wünsche abgestimmte Unterstützung äußern (vgl. ebd., 106ff.). Die erlebten Barrieren werden insgesamt stärker in Bezug auf das Handeln und die Einstellungen anderer erfahren und weniger hinsichtlich materieller oder struktureller Aspekte (vgl. ebd., 115). Die Bedeutung von ableistischen Zuschreibungen hinsichtlich des Erfahrens von Agency verdeutlichen auch Devecchi et al. (2014, 152f.) in einer Rekonstruktion der Perspektiven (‚voices') von Schüler*innen mit ‚special educational needs': Das Absprechen von Fähigkeiten und herabgesetzte Leistungserwartungen i. S. des Zuschreibens eines Nicht-Könnens (vgl. auch Merl 2019) wird mit einer Einschränkung der Handlungsräume der Schüler*innen, ihrer Möglichkeiten zur Meinungsäußerung sowie einem Erleben von Frustration, Exklusion und Hilflosigkeit bzw. eines ‚Ausgeliefert-Seins' in Verbindung gebracht (vgl. Devecchi et al. 2014, 152f.). Trotz der vorhandenen Fähigkeit, die eigene Meinung verbal oder über alternative Kommunikationswege zu äußern, erleben die Schüler*innen eine Abhängigkeit von der Interpretation ihrer Sichtweisen durch Erwachsene (vgl. ebd., 153). In den Erfahrungen der Schüler*innen reproduzieren sich, so die Autor*innen, soziale und kulturelle Konstruktionen behinderter Kinder als vulnerabel und unterstützungs- bzw. sorgebedürftig:

> „What the young person perceives as a 'patronizing' attitude is thus the consequence of social and cultural perceptions and practices that continuously support the view of disabled children as in need of care which becomes oppressive, smothering and totalizing" (ebd., 154).

Die Handlungsmöglichkeiten der Kinder sind dadurch häufig durch stellvertretende Entscheidungen Erwachsener bzw. durch die Verfügbarkeit sehr begrenzter Entscheidungsmöglichkeiten präfiguriert, was oftmals mit begrenzten zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen zusammenhängt (vgl. ebd.). Im Kontext restriktiver und stellvertretender Praktiken stellt die Akzeptanz von Unterstützung bzw. Sorge für die Kinder häufig die einzige Option dar: „care becomes the only available option" (ebd.). An dieser Stelle sei ebenfalls auf die konversationsanalytische Studie von Olli et al. (2021) zur Agency von Kindern in Spielsituationen mit Erwachsenen verwiesen, in deren Fokus zwar Kinder im Kleinkind- bzw. Vorschulalter und ein außerschulischer, medizinisch-pflegerischer Kontext stehen, die jedoch ähnliche Erkenntisse liefert. In einer analysierten Spielsituation zwischen einem nonverbal kommunizierenden Kind mit komplexer Behinderung und einer Pflegerin zeigt sich bspw. ein stark direktives Eingreifen letzterer in die Spielaktivität des Kindes mit der Begründung, Unfälle vermeiden zu wollen (vgl. ebd., 275f.). Darüber hinaus bewirken die Einschränkungen der verbalen Kommunikation des Kindes eine Steuerung der Spielinteraktion durch die Pflegekraft, welche die nonverbalen Signale

und Impulse des Kindes nicht aufgreift und das Kind so in eine abhängige und sehr begrenzt handlungsfähige Position bringt. Aus einer weiteren Sequenz rekonstruieren die Autor*innen hingegen einen dialogischen und ko-konstruktiven Aushandungsprozess, in dem die Pflegerin den Impulsen des Kindes folgt und diese durch Ko-Konstruktion versucht zu entschlüsseln (vgl. ebd., 278f.). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere Kinder mit komplexen medizinischen und kommunikativen Bedürfnissen stärker von den Interpretationen der Interaktionspartner*innen abhängig sind und ihnen resultierend daraus häufig eine höhere Abhängigkeit von der Unterstützung Erwachsener sowie eine besondere Schutzbedürftigkeit zugeschrieben wird, was wiederum in einer starken Begrenzung ihrer Agency resultiert.

Die dargestellten Studien verdeutlichen zudem, dass die ‚gatekeeping'-Funktion Erwachsener in Bezug auf die Agency von Kindern für Kinder mit Behinderung stärker ausgeprägt ist, was wiederum das Risiko einer Einschränkung von Agency durch Erwachsene erhöht. Peers können wiederum eine ermöglichende und befähigende Wirkung haben. wie die Studie von Priestley (2020) zur Agency von jungen Personen (‚young people') im Kontext von Pflegeverhältnissen verdeutlicht. Die Analyse von Interviews mit Teilnehmenden einer sogenannten ‚empowerment group' in Schottland zeigt ebenfalls die Bedeutsamkeit vergangener negativer (Differenz- oder Stigmatisierungs-) Erfahrungen in Zusammenhang mit dem Aufwachsen in Pflegeeinrichtungen oder -familien für die Agency der Jugendlichen. Letztere ist v. a. iterational orientiert und durch vergangene Erfahrungen geprägt, während eine projektive Handlungsorientierung bspw. hinsichtlich der Erwartungen an die eigene Bildungsbiographie beschränkt ist (vgl. ebd., 8 f.). Zugleich zeigt die Autorin jedoch, dass der Austausch mit Peers innerhalb der Empowerment-Group eine Veränderung der Handlungsorientierung hin einer imaginativen Distanzierung (‚imaginative distancing') bewirkt (vgl. ebd., 9f.). Durch den Austausch mit Gleichaltrigen mit ähnlichen Erfahrungen erhalten die Jugendlichen nicht nur neue Artikulationsmöglichkeiten, sondern sie erfahren durch den Erfahrungsaustausch eine Erweiterung ihres Repertoires an Handlungsalternativen z. B. im Hinblick auf die Artikulation ihrer Meinung bezüglich des Unterstützungssystems (vgl. ebd., 10f.). In Bezug auf die Relevanz des Austausches mit Peers kommt die Autorin zu folgendem Schluss: „It afforded opportunities to relate to others, which individually would not have happened" (ebd., 11). Die Routine des Austausches in der Gruppe ebenso wie das Erleben von Zugehörigkeit und das Teilen ähnlicher Erfahrungen führen bei den Jugendlichen zudem zu einem stärkeren Erleben von Selbstwirksamkeit bezüglich des Treffens von Entscheidungen im Alltag (vgl. ebd., 11ff.).

Insbesondere die Studien zum schulischen Kontext verdeutlichen, dass die Agency von Kindern stark durch bestimmte Leistungsnormen und Verhaltenserwartungen sowie bestimmte hierarchische Beziehungsmuster normiert ist (vgl. auch Wyness 2006, 141) und in diesem Zusammenhang i. S. des ‚hidden curriculums' festgelegt ist, welche Handlungspraktiken bzw. Formen von Agency als ‚erwünscht' und ‚konform' gelten. Ebenso zeigt sich, dass Schüler*innen, die aus der Perspektive von Lehrkräften bestimmte normative Vorstellungen erfüllen, mehr Agency zugesprochen bekommen, während die Schüler*innen, die diese nicht erfüllen, eher Agency abgesprochen bekommen (vgl. Arnot & Reay 2007, 321; Perry-Hazan 2021a, 188). Derartige Einschränkungen von Agency werden durch die Schüler*innen teilweise reproduziert, in dem sie sich als abhängig und nicht fähig, bestimmte Ziele zu realisieren, positionieren (vgl. Hart 2012, 92). In diesem Kontext wird jedoch häufig vernachlässigt, dass auch Handlungsweisen, die in pädago-

gischer, familiärer oder sogar peerkultureller Interaktion als abweichend, unerwünscht und widerständig gelten, eine Form der Realisierung von Agency sind (vgl. MacArthur et al. 2007). Im vorausgehenden Kapitel wurde bereits erwähnt, dass die Partizipationsrechte von Kindern immer auch das Recht, nicht zu partizipieren, umfassen (siehe Kapitel 5.3). Vor diesem Hintergrund kann Agency auch bedeuten, gegen bestimmte (Partizipations-)Anforderungen oder etablierte soziale Ordnungen Widerstand zu leisten oder diese resignifizierend zu unterlaufen, was Tsai (2015) als „constructive noncompliance" bezeichnet. Subversive Agency kann dabei eine autonome Entscheidung des Kindes sein, sie kann jedoch ebenso durch exkludierende, diskriminierende oder gar gewaltvolle Erfahrungen bzw. restriktive institutionelle Strukturen und Routinen forciert werden (vgl. Perry-Hazan 2021a, 187). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls das Schweigen, welches häufig als Gegenteil der mit Agency assoziierten ‚children's voice' (Lundy 2007) angesehen wird, zu fokussieren. Parapart (2013) kritisiert in diesem Zusammenhang die Assoziation von Agency mit ‚voice', da diese impliziert, dass Personen, die sich situativ oder dauerhaft nicht artikulieren können oder aber deren Artikulationsmöglichkeiten durch andere eingeschränkt werden, dementsprechend keine Agency hätten. Priestley (2020, 3) zufolge wird das Schweigen als Gegenstück zur neoliberalen Vorstellungen von Agency und Empowerment häufig vernachlässigt: „Silence, as embodied response to voice, suggests a counter-narrative to the neoliberal discourses of empowerment, where capacity building and self-help are key tenets, but silence is not a recognised strategy". Spyrou (2016) arbeitet die Bedeutung von Schweigen im Zuge der Erforschung von Kinderperspektiven (voices) heraus und benennt dieses als Teil der Agency von Kindern, die er mit ‚voice' assoziiert: „Silence is not, in other words, lack of voice" (ebd., 10), „silence is an aspect of voice, neither more nor less, in and of itself, authentic or true than uttered speech" (ebd., 18). Schweigen ist dabei immer ein Ausdruck widersprüchlicher Positionierungen bzw. von Macht und Ohnmacht (vgl. ebd., 17). Bezogen auf Agency bedeutet dies, dass Kinder durch Schweigen oder dem Verweigern von Partizipation zugleich Agency ausagieren i. S. der Realisierung eigener Ziele oder auch der Machtausübung über Peers und/oder Erwachsene. Agency kann in diesem Zusammenhang auch bedeuten, sich in herausfordernd oder überfordernd erlebten Situationen selbstgewählt als abhängig und unterstützungsbedürftig zu positionieren und Unterstützung zu suchen resp. die Einschränkung von Agency selbst zu wählen:

> „Children and young people's participation can be over-regulated and can put too much pressure on them. Just as children and young people should have the right not to participate, they should also be able to choose not to assert their agency" (Tisdall & Punch 2012, 256).

Gleichzeitig können Momente des Schweigens oder Verweigerns in Situationen erlebter Unsicherheit und Hilflosigkeit stets auch unfreiwillig sowie Ausdruck erlebter Macht oder Gewalt bzw. „subalterner Artikulation" (Spivak 2008) sein (vgl. Spyrou 2016, 17):

> „Silence can happen when one's voice is intentionally silenced, when one is not 'allowed' to speak as a result of overpowering normative discourses which render alternative voices marginal or literally crippled" (ebd., 10).

Dies erscheint auch in Bezug auf die in dieses Forschungsvorhaben involvierten nonverbalen bzw. präsymbolisch kommunizierenden Kinder relevant. Dieser Gruppe wird häufig die Fähigkeit abgesprochen, eine Stimme zu haben, sodass als Resultat *für sie* anstatt *mit ihnen* gesprochen wird (vgl. Devecchi et al. 2014, 150ff.; Wyness 2009). Ins-

besondere in institutionellen Kontexten fehlt häufig, dass Wissen oder die Zeit, sich auf alternative Kommunikationsformen einzulassen, sodass stellvertretendes Sprechen und Entscheiden zur Routine wird (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2023).

5.5 Peerbeziehungen

Kinder sind in unterschiedliche intergenerationale, aber auch intragenerationale Beziehungen involviert, in denen sie soziale Positionen einnehmen und die ihre Agency in unterschiedlicher Weise erweitern oder einschränken können (vgl. James 2009, 43). Beziehungen zu Gleichaltrigen, resp. Peerbeziehungen, können somit als ein wesentlicher Bestandteil von Kindheit angesehen werden. Honig (2018) beschreibt Peerbeziehungen zudem als einen Ort der Reproduktion bzw. Herstellung generationaler Ordnung. Peerbeziehungen stellen einen zentralen Forschungsgegenstand und -kontext der Kindheits- und auch der Adoleszenzforschung dar und haben sich innerhalb dieser mittlerweile als eigene Forschungsrichtig (Peerforschung) etabliert (vgl. z. B. Köhler et al. 2016). Dabei wird sowohl den Beziehungen zu Gleichaltrigen als auch den darin hervorgebrachten peerkulturellen Praktiken der Auseinandersetzung mit einer durch Erwachsenenkultur dominierten sozialen Wirklichkeit eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. Corsaro 2009). Während dabei v. a. vorschulische (z. B. Machold 2015; Schröder 2017) und außerschulische Kontexte (z. B. Amling 2015) fokussiert werden, gewinnt die Schule als zentraler Kontext für die Entwicklung von Peerbeziehungen zunehmend an Bedeutung (vgl. Bennewitz et al. 2016). Peerbeziehungen bilden den Forschungsstrang, der die größten Überschneidungen zwischen den Diskursen der Kindheitsforschung sowie der Schul- und Unterrichtsforschung erkennen lässt, da die Interaktion mit Peers resp. Mitschüler*innen auch in Bezug auf den Kontext Schule vielfach erforscht wurde (z. B. Zander et al. 2017). Dabei stehen jedoch vorrangig peerkulturelle Praktiken im Kontext des schulischen Lernens wie z. B. Kontexte des kooperativen Lernens, in denen Kinder in einer Doppelrolle als Schüler*innen und Peers interagieren, im Fokus (vgl. Eckermann 2017).
Im vorausgehenden Kapitel wurde neben der Bedeutsamkeit intergenerationaler Beziehungen resp. Beziehungen zu Erwachsenen hinsichtlich der Erweiterung und Begrenzung von Agency ebenso auf die eine Relevanz der Beziehungen zu Gleichaltrigen als Bedingung und Kontext der Aushandlung von Agency hingewiesen (vgl. Jerome & Starkey 2022; Papadopoulou & Sidorenko 2022). Ebenso wurde in Kap. 5.3 auf die Relevanz sozialer Partizipation für das Partizipationserleben von Kindern bzw. Schüler*innen hingewiesen. Der in Kap. 2 dargestellte Forschungsstand zu Schulassistenz verdeutlicht darüber hinaus eine ambivalente Bedeutung in Bezug auf die Gestaltung von Peerbeziehungen, die durch die Präsenz und das Handeln von Schulassistent*innen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden können. Für diese Arbeit ist das Thema dahingehend bedeutsam, dass Schüler*innenpraktiken im Fokus der Forschung stehen und somit nicht nur asymmetrische Interaktionen mit Erwachsenen und die Reproduktion generationaler Machtverhältnisse im Fokus stehen, sondern v. a. die interaktiven Aushandlungen der Schüler*innen untereinander in Relation zu den Interaktionen mit den Erwachsenen bzw. deren Praktiken. Im weiteren Verlauf erfolgt eine Auseinandersetzung mit Peerbeziehungen und Peerkultur als Gegenstand der Kindheitsforschung sowie eine Perspektivierung hinsichtlich des (inklusiven) schulischen Kontextes als Forschungskontext dieser Studie.

Der Begriff *Peers* wird im alltagstheoretischen Gebrauch sowie aus entwicklungspsychologischer Perspektive und im Kontext der Schulforschung i. d. R. mit gleichem Alter oder Entwicklungsstand assoziiert. Die Kindheits- und Jugendforschung subsumiert unter dem Peerbegriff hingegen Personen mit geteilten Praktiken, Erfahrungen, Lebensereignissen, Entwicklungsaufgaben, Interessen oder Orientierungen, ebenso wie Personen mit einer gleichartigen und häufig auch gleichrangigen institutionellen Verankerung, bspw. in der Rolle als Schüler*innen (vgl. Köhler et al. 2016, 12). Die unterschiedlichen Verständnisweisen bzw. theoretischen Konzeptualisierungen des Peerbegriffs implizieren alle die Vorstellung einer Gleichartigkeit bzw. Gleichrangigkeit, die auch als symmetrische Reziprozität bezeichnet wird (Youniss 1999). Symmetrische Reziprozität meint dabei einen gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozess i. S. einer gemeinsamen Produktion von Praktiken und Wissen bzw. einer sogenannten Peerkultur (s. u.). Peerbeziehungen bzw. -interaktionen sind somit anders als hierarchisch strukturierte Beziehungen zu Erwachsenen durch den Anspruch einer Gleichrangigkeit bzw. Symmetrie sowie die Anerkennung einer Ebenbürtigkeit gekennzeichnet (vgl. Köhler et al. 2016, 12). Peerbeziehungen werden in Sympathie- und Antipathiebeziehungen unterschieden: Erstere umfassen Freundschaften, Cliquen oder Gruppen, in denen Kinder und Jugendlichen i. d. R. freiwillig partizipieren und die mit positiven Erfahrungen konnotiert sind, wohingegen unter Letzteren Beziehungen oder Interaktionspraktiken verstanden werden, die mit negativen Erfahrungen einhergehen i. S. von Feindschaft, Ablehnung, Ausschluss oder Mobbing (vgl. ebd.).

Spezifisch für Peerbeziehungen ist der Ko-Konstruktionsprozess, d. h. die gemeinsame Produktion von Praktiken und Wissen bzw. einer sogenannten Peerkultur. Der Begriff der *Peerkultur* wird definiert als ein Zusammenspiel von Aktivitäten, Routinen, Artefakten, Werten und Anliegen, die Kinder in der Interaktion mit Peers produzieren und teilen (vgl. Corsaro 2009, 301). Die Peerkultur ist dabei nicht gleichzusetzen mit der Peergroup, in der Kinder Mitglieder sind, sondern Peerkulturen werden kollektiv in unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen hergestellt, wobei Kinder an verschiedenen Peerkulturen partizipieren (z. B. im Kontext von Schule oder Freizeit). Kinder sind in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen immer auch mit den Handlungspraktiken und Deutungsmustern von Erwachsenen konfrontiert, mit denen sie sich in der Interaktion mit Peers auseinandersetzen. Peerkultur entsteht in der Auseinandersetzung der Kinder mit der Erwachsenkultur, wobei Kinder diese nicht einfach internalisieren, sondern zu deren Reproduktion, Erweiterung und Veränderung beitragen (ebd.). Peerkulturelle Praktiken sind somit Praktiken, die die Schüler*innen in der Interaktion mit ihren Mitschüler*innen und in Auseinandersetzung mit den Handlungspraktiken der Erwachsenen, bspw. Unterstützungspraktiken der Schulassistenz, interaktiv hervorbringen (vgl. Bennewitz & Breidenstein 2016). Corsaro (2009, 303f.) verweist darauf, dass sich peerkulturelle Aushandlungen und Konstruktionen bereits bei Kindern im Kleinkindalter zu finden sind und dass diese ebenso wie bei Kindern im Vor- und Grundschulalter in Praktiken des Spielens z. B. in Form von Fantasie- oder Rollenspielen zu beobachten sind. Dies verdeutlich bspw. auch die Studie von Schröder (2016), die derartige peerkulturelle Aushandlungen bereits bei Kindern unter drei Jahren rekonstruiert. Bei älteren Kindern und Jugendlichen nehmen hingegen Praktiken des Diskutierens und Aushandelns eine besondere Bedeutung ein (vgl. Corsaro 2009, 305) ebenso wie gemeinsame Freizeitaktivitäten (vgl. Köhler 2010, 114ff.).

Kinder partizipieren in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen nicht nur an Peerkultur, sondern sind immer auch mit der Erwachsenenkultur bzw. Handlungspraktiken und Deutungsmustern von Erwachsenen konfrontiert, mit denen sie sich in der Interaktion mit Peers auseinandersetzen. Dies zeigt sich bspw. in Praktiken des Rollenspiels, in denen Kinder erwachsene Handlungspraktiken sowie hierarchische Interaktionsordnungen reproduzieren und dabei zugleich kreativ bespielen und für sich umdeuten (vgl. Evaldsson 2009, 320ff.; vgl. auch Corsaro 2020; Kalliala 2006). Peerkultur entsteht demzufolge in der Auseinandersetzung mit der Erwachsenkultur, wobei Kinder diese nicht einfach internalisieren, sondern zu deren Reproduktion, Erweiterung und Veränderung beitragen (Corsaro 2009, 301f.). James et al. (1998, 81ff.) argumentieren, dass Peers, Peerbeziehungen und peerkulturelle Praktiken wie das gemeinsame Spiel eine wesentliche Komponente von Kindheit bzw. einer sogenannten Kinderkultur darstellen. Kinderkultur werde daher häufig mit Peerkultur gleichgesetzt, was aus Sicht der Autor*innen jedoch eine verkürzte Sichtweise sei, da kinderkulturelle Praktiken und Orientierung nicht allein in der Interaktion mit Gleichaltrigen entstehen, sondern immer auch Prozesse der individuellen Aneignung von Erwachsenenkultur bedeutsam seien (vgl. ebd., 96). Nichtsdestoweniger stellen sie die hohe Relevanz von Peersbeziehungen und Peerkultur für die Herausbildung von individuellen und kollektiven kinderkulturellen Praktiken sowie die Relevanz der Erforschung von Peerkultur für die Erforschung von Kindheit heraus (vgl. ebd.). Kindheit bzw. Kindsein ist dabei „diskursiv verstrickt" (Machold 2015, 28) zu denken, d. h. Kinder sind in der Interaktion mit Peers immer auch an der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse beteiligt. In diesem Zusammenhang ist z. B. auf Macholds (2015) ethnographische Untersuchung im Elementarbereich hinzuweisen, in der sie analysiert, wie Kinder schon in einem sehr jugen Lebensalter in der Interaktion mit Gleichaltrigen gesellschaftlich relevante Differenzkategorien reproduzieren und zugleich peerkulturell ‚bespielen' bzw. resignifizieren. Machold rekonstruiert eine Positionierungspraxis, in der alters- und generationenbezogene, sowie geschlechts- und ethnizitätsbezogene Differenzen resignifiziert werden und die sie als „Be-Deuten als Wahr-Sprechen" (ebd., 116) bezeichnet. Durch das Sprechen über andere, deren Fähigkeiten und Beziehungen beanspruchen die Kinder Deutungshoheit, wodurch sie nicht nur Zugehörigkeit zu einer Peer- oder Altersgruppe aushandeln und andere Kinder als handlungs(un)fähig adressieren, sondern sich selbst Agency verschaffen und als fähig und handlungsmächtig positionieren können (vgl. ebd., 123).

Die Institution Schule stellt im Kontext der Peerforschung bis dato ein Forschungsdesiderat dar. Während Studien der Peerforschung v. a. vor- und außerschulische Kontexte und damit einhergehend jüngere Kinder oder Jugendliche fokussieren, wird die Schule im Diskurs der Kindheitsforschung nur marginal i. S. *eines* Teils der kindlichen Lebenswelt berücksichtigt, während Peerbeziehungen im Diskurs der Schul- und Unterrichtsforschung vorrangig als Kontextbedingung bzw. Interaktionsräume für formelle und informelle Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden (vgl. Krüger 2016, 42ff.). Vor dem Hintergrund der durch Qvortrup (1994) identifizierten „Scholarization of childhood" bzw. durch Betz et al. (2018) als „Institutionalisierung von Kindheit" (Betz et al. 2018) beschriebenen hohen Relevanz institutioneller Kontexte, v. a. der Schule, für die Strukturierung und Konstruktion von Kindheit, ist auf die Bedeutsamkeit der Institution Schule für die Kindheits- und insbesondere Peerforschung zu verweisen. Kinder verbringen einen erheblichen Teil ihrer Kindheit in der Schule und demzufolge im Kontext mit Peers resp. Mitschüler*innen (vgl. Zander et al. 2017, 354). Zander et al. unterscheiden zwei

Formen schulischer Peerbeziehungen: Affektive Beziehungen umfassen auf Sympathie beruhende reziproke Freundschaften, die durch Intimität, geteilte Ziele, reziproke Unterstützung und emotionale Sicherheit gekennzeichnet sind. Ebenso können hierzu negativ erfahrene Beziehungen zählen, bspw. in Form von Mobbing (vgl. ebd., 356). Kognitiv-instrumentelle Beziehungen sind demgegenüber „all jene Peerbeziehungen, die auf den adaptiven, lernorientierten Austausch schul- und fachbezogenen Wissens ausgerichtet sind" (ebd., 357), bspw. Formen kooperativen Lernens sowie Hilfebeziehungen. Diese Formen der Peerbeziehungen können wechselseitig, aber auch einseitig sein. Während einige Schüler*innen schulische Peerbeziehungen primär als affektive Ressource i. S. einer emotionalen Unterstützung nutzen, instrumentalisieren andere Schüler*innen Peerbeziehungen als kognitiv-instrumentelle Ressourcen zur Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Normen (z. B. durch Zusammenarbeit oder auch Konkurrenz). Der schulische Kontext schafft somit nicht nur Möglichkeiten zum Aufbau positiver, z. T. langfristiger Freundschaftsbeziehungen, sondern bietet auch Risiken für negativ erfahrene Beziehungen, sozialen Ausschluss und Mobbing. Die Beziehungen zu den Mitschüler*innen formen die soziale Position einer Schülerin*eines Schülers im Klassenkontext und stellen zugleich wichtige Kontexte für informelle Bildungsprozesse und eine Kontextbedingung für formelle Bildungsprozesse resp. schulisches Lernen dar (vgl. ebd.; Krüger 2016). Damit sind die Beziehungen zu den Mitschüler*innen Teil des „Doing Student" (Budde 2010), d. h. der sozialen Positionierung in der Schüler*innenrolle. Das ‚diskursive Verstrickt-Sein' von Kindheit (Machold 2015; s. o.) manifestiert sich im Kontext von Schule in einer Resignifizierung schulspezifischer Leistungs- und Verhaltensnormen bzw. normativer Erwartungen an die Schüler*innenrolle in und durch peerkulturelle Praktiken (vgl. Breidenstein & Bennewitz 2016, 419f.). Insbesondere im Kontext unterrichtsbezogener Peerinteraktion wie dem kooperativen Lernen werden leistungsrelevante Differenzen sowie andere Differenzkategorien und damit einhergehend bestehende Ungleichheits- und Machtverhältnisse reproduziert (vgl. Eckermann 2017; Hackbarth 2017). Im Fokus von Eckermanns (2017) Dissertationsstudie stehen in diesem Zusammenhang Prozesse der Aushandlung von Differenz in Kontexten des kooperativen Lernens an einer Grundschule. Kooperatives Lernen wird dabei als ein potenziell differenzerzeugendes Strukturmoment unterrichtlicher Praxis angesehen, da es eine Gleichheit der Lernenden unterstellt (vgl. ebd., 317). Die dokumentarische Rekonstruktion von videogestützten Beobachtungen zeigt dabei, dass die Schüler*innen Praktiken des kooperativen Lernens peerkulturell inszenieren und in Bezug auf den Gegenstand der Gruppenarbeit relevante Leistungsdifferenzen peerkulturell umdeuten bzw. invalidieren, sodass z. B. die körperliche Stärke relevanter wird als die eigentlich erforderliche Lesekompetenz (vgl. ebd., 314). Gleichzeitig finden sich jedoch ebenso Aushandlungsprozesse in Bezug auf die erforderlichen Fähigkeiten, wodurch es zu hierarchischen Positionierungen innerhalb der Gruppe kommt (vgl. ebd., 219). Die Gruppen werden in diesem Kontext maßgeblich durch Kinder dominiert, die durch ihre Peers als leistungsfähig positioniert werden bzw. sich selbst diesen Status zuschreiben (vgl. ebd., 316). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Kinder im Kontext unterrichtlicher Peerinteraktion in einer Doppelrolle agieren, d. h. als Schüler*in und als Peers (vgl. Breidenstein & Bennewitz 2016).

Dass peerkulturelle Kontexte nicht als Gegenwelt zur schulischen Leistungsordnung zu verstehen sind, sondern Kontexte der Bearbeitung schulischer Themen darstellen, welche wiederum nicht nur die Leistungserbringung umfassen, verdeutlicht die Studie von Krüger et al. (2008), die sich als eine der wenigen an der Schnittstelle von Schul-

und Kindheitsforschung verortet. Die Analysen illustrieren, dass Peerbeziehungen bzw. -interaktionen für die interviewten Kinder neben schulischer Leistungserbringung einen wesentlichen Bestandteil der symbolischen Ordnung von Schule darstellen, d. h. dessen, was Schule für sie ausmacht (vgl. Zschach 2008, 281). In diesem Kontext werden positive Schulerfahrungen v. a. in Bezug auf Peerkontakte artikuliert, während Äußerungen negativer Erfahrungen primär vor dem Hintergrund leistungsbezogener Orientierungen bearbeitet werden (vgl. ebd., 284ff.). Schule wird durch die interviewten Kinder als „Kontext der Gleichaltrigenkultur und als Lebenswelt im Sinne eines Treffpunktes" (ebd., 286) konstruiert, da sie den Ort darstellt, an dem sie den Großteil ihrer Zeit Kontakt zu Gleichaltrigen haben. Die Autorin rekonstruiert zudem, dass die Schule auch in außerschulischen Peergruppen ein dominierendes Gesprächsthema bildet, wobei Schule v. a. als „Ort sozialer Interaktion" (Zschach 2008, 286) thematisiert wird und spezifische peerkulturelle Praktiken wie z. B. Streiche zum Gesprächsgegenstand werden, ebenso jedoch auch unterrichts- und leistungsbezogene Aspekte. Letztere zeigen sich z. B. in Praktiken der Nivellierung von Leistungsdifferenzen bzw. der Solidarisierung in Bezug auf Erfahrungen mit negativer Leistungsbewertung (vgl. ebd., 290ff.). Schulische Leistung kann ebenso zu einem Mittel der machtvollen Positionierung gegenüber den Peers werden, welche sich der Analyse der Autorin zufolge primär in losen Peerbeziehungen und weniger in Freundschaftsbeziehungen manifestiere (vgl. ebd., 294).

Der inklusive schulische Kontext stellt im Kontext der Peerforschung bis dato ein Forschungsdesiderat dar. Peerbeziehungen werden diesbezüglich insbesondere als Bestandteil sozialer Partizipation beschrieben und analysiert, welche wiederum als soziale Komponente von Inklusion verstanden wird (Schwab 2014). Soziale Partizipation ist in Anlehnung an Koster et al. (2009, 135) als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen, welches vier Komponenten umfasst: Erstens reziproke soziale Interaktionen zwischen Peers (z. B. gemeinsames Spiel oder kooperatives Lernen), zweitens soziale Beziehungen zu Peers wie Freundschaften und die Partizipation an sozialen Netzwerken und Gruppen, drittens die soziale Akzeptanz, die sich z. B. in einer Präferenz eines Kindes für gemeinsame Interaktionen oder peerkulturellem Unterstützungshandeln manifestiert und viertens die Selbstwahrnehmung der eigenen Peerkontakte und sozialen Eingebundenheit. Partizipation wird dabei nicht einseitig als soziales Eingebundensein verstanden, sondern relational als ein wechselseitiges Geschehen. Das Konzept der Peerkultur wird im Konzept der sozialen Partizipation nicht explizit benannt, ist jedoch grundsätzlich in allen vier Dimensionen von Bedeutung. Die Forschungslage zur sozialen Partizipation von Schüler*innen mit Behinderung in inklusiven Kontexten wird dabei dominiert durch quantitative, v. a. soziometrische Untersuchungen (z. B. Grütter et al. 2015; Schwab 2014; 2018; Zurbriggen et al. 2023). Die vorliegenden Studien kommen aufgrund unterschiedlicher Operationalisierung von sozialer Partizipation teilweise zu widersprüchlichen Ergebnissen, zeigen jedoch ein eher negatives Bild auf, welches bspw. eine höhere soziale Ablehnung, weniger Freundschaftsbeziehungen, eine geringere Beteiligung an sozialen Netzwerken und eine hohe Stabilität einer negativen sozialen Partizipation impliziert. In diesem Kontext ist kritisch anzumerken, dass die Studien zwar die soziometrischen Wahlen aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen erfassen, derartige Quantifizierungen jedoch keine Aussagen über die Qualität der Beziehungen ermöglichen. So bedeutet die Angabe vieler Peerkontakte nicht zwangsläufig ein Erleben sozialer Eingebundenheit in peerkulturelle Aushandlungsprozesse und Freundschaftsbeziehungen. Dies verdeutlicht z. B. die rekonstruktive Studie von Wagner-Willi (2018), welche die Aushandlungen

von Inklusion durch Schüler*innen am Beispiel von Gruppendiskussionen analysiert. Die beteiligten Schüler*innen konstituieren einen Mitschüler mit Behinderung dabei auf der explizit-reflexiven Ebene als formal zugehörig zur Klassengemeinschaft, wohingegen auf der habituellen Ebene der konjunktiven, resp. peerkulturell geteilten Erfahrungen eine Exklusion auf ebendiesen peerkulturell bzw. peergruppenspezifischen Praktiken deutlich wird (vgl. ebd., 319). Dieses Ergebnis zeigt, dass die formale Zugehörigkeit noch keine soziale Partizipation ausmacht, sondern diese in ihrer Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit analysiert werden muss.

Im vorangehenden Kapitel (5.4) wurde bereits auf die Bedeutsamkeit von Peerbeziehungen als Bedingungen und Kontexte der Aushandlung von Agency verwiesen. Die in diesem Kapitel erfolgten Ausführungen zu Peerbeziehungen zeigen, dass diese ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags sind und die Praktiken der Schüler*innen somit immer auch durch peerkulturelle Vorstellungen und Aushandlungsprozesse bestimmt sind, die nicht zwingend als gegenläufig zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung zu verstehen sind, sondern in Wechselwirkung mit diesen vollzogen bzw. hervorgebracht werden. Folglich erhalten peerkulturelle Praktiken resp. die Interaktion der Kinder untereinander für die Analyse der performativen Hervorbringung und Aushandlung von Schüler*innenagency eine besondere Relevanz. Aus diesem Grund wurde ihnen im Kontext des im weiteren Verlauf dargestellten Erhebungs- und Auswertungsprozesses eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Gleichzeitig wurde jedoch ebenso die Bedeutung der Schulassistenzpraktiken als Kontext der Aushandlung von Agency in und durch peerkulturelle Praktiken in den Blick genommen.

Teil II: Methodologisch-methodische Positionierung und Forschungsdesign

6 Herleitung der Forschungsfragen

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den beiden Forschungsfeldern Schulassistenz (Kapitel 2) und Kindheitsforschung (Kapitel 5) konnten drei wesentliche Forschungsdesiderate identifiziert werden, an die die vorliegende Studie anschließen soll:

1. Trotz der zunehmenden Relevanz von Schüler*innenperspektiven im Schulassistenzdiskurs erfährt die Zielgruppe der Kinder mit zugewiesener Schulassistenz sowie ihrer Mitschüler*innen bislang kaum Aufmerksamkeit. Vorliegende Studien fokussieren hingegen v. a. Schüler*innen im Sekundarschulalter bzw. in der Adoleszenz. Folglich können *kindheitsspezifische Erfahrungen und Praktiken im Kontext von Schulassistenz* als Forschungslücke festgehalten werden. In diesem Zusammenhang bleibt auch die Frage nach der Bedeutung von Schulassistenz für die Agency der Kinder unbeantwortet. So wird die Bedeutung von Schulassistenz für die Partizipation, auch in Bezug auf Grundschulkinder, in verschiedenen Studien implizit oder explizit zum Thema gemacht (z. B. Demmer 2023; Weinbach et al. 2023), Partizipation wird dabei jedoch primär i. S. einer Teilnahme an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten verstanden. Im Gegenzug wird die Partizipation als aktive Beteiligung und, damit verbunden, die Frage nach den Möglichkeiten zum Erlangen von Agency nicht berücksichtigt. Demgegenüber wird Agency in den Studien zur Perspektive älterer Schüler*innen relevant; deren Ergebnisse zeigen dabei jedoch, dass sie v. a. vor dem Hintergrund adoleszenzspezifischer Wissens- und Normhorizonte verhandelt wird, bspw. des eigenen Autonomiebestrebens (Langenhoff 2022), die Verwirklichung von Regiekompetenz (Warmuth et al. 2020) und die Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Leistungsnormen, z. B. im Hinblick auf das Erreichen des Schulabschlusses (Langenhoff 2024). Vor dem Hintergrund der in Kapitel 5 bearbeiteten Aspekte von Kindheit stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Position von Kindern im Kontext generationaler Ordnungsprozesse, ihre Erfahrungen und Agency im Kontext von Schulassistenz beeinflussen. Dies wirft ebenso die Frage nach der Bedeutung generationaler Differenzen auf. Der Inklusions- und Schulassistenzdiskurs kennzeichnet sich nach wie vor durch eine besondere Fokussierung auf die Kategorie der Nicht/Behinderung (Köpfer 2019; Lindmeier 2019). Generationale Differenzen und Ordnungsprozesse sollten jedoch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zu der diffusen „Zwischen-Position" (Lübeck 2019) von Schulassistenz, einhergehend mit einer Diffusion erwachsenentypischer und schüler*innenspezifischer Praktiken (Blasse 2022), sowie ihrem

potentiellen Eintreten in bestimmte kinder- und peerkulturelle (Interaktions-)Räume, ebenso Berücksichtigung erfahren. Diesbezüglich stellt sich ebenso die Frage nach der Bedeutung von Schulassistenz für Peerbeziehungen bzw. peerkulturelle Praktiken, die zwar vielfach als ein Spannungsfeld identifiziert, jedoch empirisch bislang kaum adressiert wurde. Dabei ist zudem von Interesse, inwiefern Schulassistenz in diesem Zusammenhang auch die Aushandlung von Agency durch die die Mitschüler*innen bedingen kann.

2. Die Auseinandersetzung mit dem Diskurs um die Agency von Kindern verdeutlicht darüber hinaus nicht nur eine weitgehende Vernachlässigung des *schulischen Kontextes*, sondern ebenfalls eine bislang nur unzureichend erfolgte *Berücksichtigung von Kindern mit Behinderungs- bzw. Assistenzerfahrungen*. Trotz eines zunehmenden Bewusstseins für die Relationalität und soziale Konstruiertheit von Agency, werden Kinder, die bestimmte Vorstellungen von Handlungsfähigkeit nicht erfüllen, ebenso wie die Bedingungen, die ihre Agency bedingen, weitgehend vernachlässigt. Die wenigen vorliegenden Studien zeigen jedoch, dass behinderte Kinder einem erhöhtem Risiko ausgesetzt sind, durch die Praktiken und Entscheidungen Erwachsener, sowie bestimmte Unterstützungs- und Differenzierungsmaßnahmen und damit einhergehende Stigmatisierungs- und Differenzerfahrungen in der Realisierung von Agency, eingeschränkt zu werden (MacArthur et al. 2007; Olli et al. 2021). Dabei erfahren jedoch die Bedeutung von (schulischen) Assistenzpraktiken und weiterer relationaler Bedingungen keine Berücksichtigung. Ebensowenig wird die konkrete Aushandlung von Agency durch behinderte Kinder, ihre Peers und erwachsene Bezugspersonen auf der Ebene der Praktiken fokussiert.
3. Die *Ebene der Praktiken* kann abschließend sowohl im Hinblick auf das Forschungsfeld der Schulassistenz als auch das der kindlichen Agency als ein methodisches Desiderat beschrieben werden. So liegen im Schulassistenzdiskurs mittlerweile einige Studien zur Schüler*innenperspektive vor, jedoch nur wenige Untersuchungen, die explizit die Praktiken der Schüler*innen durch z. B. partizipative Ansätze (Böing & Köpfer 2020) oder ethnographische Zugänge (Weinbach et al. 2023) in den Blick nehmen. Ähnliches trifft auf den Diskurs um die Agency von (behinderten) Kindern zu, indem ebenfalls Interviews oder Gruppendiskussionen als Methode der Datenerhebung dominieren und somit die Fähigkeit vorausgesetzt wird, sich verbal artikulieren zu können. Eine Ausnahme stellt die Videostudie von Olli et al. (2021), in deren Fokus nichtsprechende behinderte Kinder im Elementarbereich stehen.

Ausgehend von diesen Forschungsdesideraten strebt diese Studie an, die Hervorbringung und Aushandlung von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz zu analysieren. Da der Untersuchung im Anschluss an die subjektivierungs- und praxistheoretische Verortung ein performatives und relationales Verständnis zugrundegelegt wird, wird der Fokus auf soziale Praktiken gerichtet. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Kinder bzw. Schüler*innen aktiv an Hervorbringung ihrer Lebenswelt beteiligt sind (vgl. Kap. 5.1; siehe auch Böing & Köpfer 2020) wird dabei den Praktiken der Schüler*innen, insbesondere peerkulturellen Praktiken eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Zeitgleich wird aufgrund der relationalen Sichtweise ebenso die Bedeutung des Handelns Erwachsener als Bedingung kindlicher Agency fokussiert, wobei der Schwerpunkt aufgrund der thematischen Ausrichtung der Studie insbesondere auf den Praktiken der Schulassistent*innen liegt.

Aufgrund der in Kapitel 4.1 identifizierten theoretischen Vagheit und Unbestimmtheit des Agency-Konzeptes, insbesondere in Bezug auf die hier im Fokus stehende Zielgruppe der Kinder mit und ohne zugeschriebene Behinderung, wurde im Anschluss an die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen in Kapitel 4.4 eine eigene heuristische Arbeitsdefinition von Agency entwickelt. Diese verbindet die relationale Perspektive auf Agency (Emirbayer & Mische 1998) mit den poststrukturalistischen Sichtweisen von Agency als diskursive Positionierung (Davies 1990) sowie performativer Handlungsmacht des Subjektes (Butler 2006) und verortet Agency auf unterschiedlichen Ebenen. Diese Heuristik zielt darauf, im Analyseprozess unterschiedliche Ebenen der Aushandlung von Agency zu berücksichtigen: Die *performative Ebene* bezieht sich dabei auf die Hervorbringung, Aushandlung und Begrenzung von Agency in und durch soziale Praktiken der Schüler*innen sowie erwachsenen Akteur*innen, insbesondere der Schulassistent*innen. In Anlehnung an Butlers Verständnis von Subjektivierung als performatives Geschehen, werden Praktiken dabei als Adressierungen bzw. darauf antwortende Re-Adressierungen konzeptualisiert (Reh & Ricken 2012). Die *diskursive Ebene* erhält vor dem Hintergrund des diskursiven Verstrickt-Seins von Kindheit (Machold 2015) eine besondere Relevanz und impliziert die Frage nach der diskursiven Situiertheit der Aushandlung von Agency in und durch Praktiken, d. h. der darin wirksamen Normen der Anerkennbarkeit. Die Analyse der *temporal-relationalen Ebene* fragt hingegen nach der zeitlichen und strukturellen Verortung der Praktiken sowie der darin verhandelten Agency und nimmt relationale Bedingungen, wie bestehende Machtordnungen, materielle Ressourcen, soziale Beziehungen sowie die individuellen Erfahrungshintergründe der Subjekte in den Blick. Diese Ebene ist vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses an Schulassistenz als Kontext und Bedingung der Aushandlung von Agency von Relevanz.

Ausgehend von dieser theoretischen Perspektivierung von Agency als Mehrebenengeschehen, resp. etwas, das auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen hervorgebracht und ausgehandelt wird, können die eingangs dargelegten Forschungsfragen *Wie gestaltet sich die Hervorbringung und Aushandlung von Agency durch Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz? Welche Bedeutung haben die Praktiken der Schulassistenz in Bezug auf die Aushandlung und Realisierung der Agency?* in Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen weiter ausdifferenziert werden:

- Wie werden Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen als handlungsfähige Subjekte adressiert? *(performative Ebene)*
  - In welchen Subjektpositionen adressieren sich die Schüler*innen gegenseitig?
  - In welchen Subjektpositionen werden sie durch die Erwachsenen (insbesondere die Schulassistent*innen) adressiert?
  - Wie wird in diesen (Re-)Adressierungspraktiken Agency ausgehandelt?
- Welche Normen, Wissens- und Machtordnungen werden dabei resignifiziert? *(diskursive Ebene)*
- Welche relationalen Bedingungen präfigurieren die Aushandlung von Agency? *(temporal-relationale Ebene)*

Wie in Kapitel 2 erläutert wurde, impliziert die Formulierung „im Kontext von Schulassistenz" ein Verständnis von Schulassistenz als Praxis und als Kontextbedingung der Schüler*innenpraktiken und -agency. Schulassistenz wird daher nicht über das Handeln

einzelner Akteur*innen bestimmt, sondern ebenso als relational verstanden. Im Zuge des Forschungsprozesses wird Schulassistenz als Praxis zwar primär über das Handeln der Schulassistent*innen zugänglich gemacht, ist jedoch stets in Relation zu den Praktiken der anderen Akteur*innen sowie räumlicher und materieller Aspekte nachzuvollziehen.

7 Methodologische Positionierung: Subjektivierung als Praxis

Wie einleitend beschrieben, besteht das Erkenntnisinteresse der Studie in der Aushandlung von Agency in Schüler*innenpraktiken im Kontext von Schulassistenz. Der analytische Fokus richtet sich demnach auf die Praktiken der Schüler*innen bzw. an sie gerichtete Praktiken, die in Anlehnung an die in Kapitel 3 herausgearbeitete subjektivierungstheoretische Verortung der Studie, als Praktiken der Adressierung bzw. (Re-)Adressierung operationalisiert werden. Diese Praktiken entsprechen dabei der in Kapitel 4.4 beschriebenen performativen Ebene von Agency, wobei sie, entsprechend der entwickelten Arbeitsdefinition von Agency, stets in Relation zu diskursiven Norm- und Wissensordnungen sowie temporal-relationalen Bedingungen gedacht werden müssen. Die theoretische Perspektivierung des Forschungsgegenstandes lenkt die Aufmerksamkeit in methodologischer und methodischer Hinsicht auf die Frage nach der Rekonstruktion von bzw. dem Zugang zu subjektivierenden Praktiken und schließt damit an das sozialtheoretische Paradigma der Praxistheorie bzw. Praxeologie an. Vor dem Hintergrund der subjektivierungstheoretischen Ausrichtung sowie der Fokussierung auf das Agency-Konzept werden Praktiken dabei als Subjektivierungs- bzw. (Re-)Adressierungsgeschehen konzipiert. Das bedeutet, die subjektivierende bzw. performative Hervorbringung und Aushandlung von Agency wird in Praktiken bzw. konkret Praktiken der (Re-)Adressierung lokalisiert.
In diesem Kapitel erfolgt eine methodologische und methodische Verortung des Forschungsvorhabens, wobei die theoretischen Anschlusspunkte der Forschung dargelegt werden, um die Ebene der Erkenntnisgenerierung zu bestimmen und davon ausgehend das methodische Vorgehen zu begründen. Dazu erfolgt zunächst eine Einführung in die grundlegenden Aspekte und Prämissen der Praxistheorie (Kapitel 7.1), woraufhin die subjektivierungstheoretische Erweiterung bzw. Ergänzung der Praxeologie vertieft wird (Kapitel 7.2) und Folgerungen für das methodische Vorgehen abgeleitet werden (Kapitel 7.3).

7.1 Praxistheorie

Die Praxistheorie bzw. Praxeologie ist nicht als klar abgrenzbare Theorie, sondern als theorieübergreifende Analyseperspektive, Forschungsprogramm bzw. Theoriebewegung zu verstehen (vgl. Reckwitz 2003, 284; Schäfer 2016, 9), dem unterschiedliche Theorierichtungen zuzuordnen sind, die zwar bestimmte Differenzen aufweisen, jedoch zugleich eine bestimmte Denkweise bzw. Forschungshaltung vertreten: „Praxistheorie wird dabei als ein Feld verstanden, dessen Konturen sich umreißen lassen, dessen Grenzen jedoch fließend sind. Spricht man also von *der* Praxistheorie, betont man die Einheit des theoretischen Feldes; ist die Rede dagegen von Praxistheorien, werden die Differenzen zwischen den einzelnen Ansätzen hervorgehoben" (ebd.). Ausgangspunkt bzw. synthetisierendes Element dieser Perspektive ist die Verortung des Sozialen in sozialen Praktiken (vgl. Reckwitz 2003, 289) resp. der Fokus auf die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit

in und durch Praktiken, wobei der Fokus auf den „Vollzugscharakter des Sozialen" (Reckwitz 2016, 32), d. h. die Materialität von Praktiken gelegt wird.
Die wesentliche theoretische und analytische Kategorie praxeologischer Ansätze stellen Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen dar, die ihre Sozialität erst durch die Verbindung von einzelnen Aktivitäten erhalten (vgl. ebd.). Schatzki definiert Praktiken als „sets of doings and sayings" (Schatzki 2002, 73) oder als „arrays of activity" (Schatzki 2001, 11) und formuliert folglich die Notwendigkeit, Aktivitäten bzw. Handlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern als Zusammenhang, als „field of practices", als „total nexus of interconnected human practices" (Schatzki 2001, 2) bzw. als „organized nexus of actions" (Schatzki 2002, 71) zu verstehen. Reckwitz beschreibt Praktiken als „typisierte, routinisierte und sozial ‚verstehbare' Bündel von Aktivitäten" (Reckwitz 2003, 289), „Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen" (ebd., 291) und „routinisierte Bewegungen und Aktivitäten des Körpers (ebd., 290). Eine „Praxis als Vollzugswirklichkeit" (Hillebrandt 2014, 58) wird somit erst durch das routinisierte Zusammenspiel von „materiellen Ereignissen" wie Handlungen, Äußerungen und Aktivitäten sowie erst in und durch die Relation zu anderen (gegenwärtigen oder vergangen) Praktiken und in Abhängigkeit von dem sozialen Kontext, in dem sie auftritt, zu einer Praxis:

> „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, 12).

Das Zitat verweist auf die Kontextualität und Relationalität von Praktiken, die als „wesentliches Charakteristikum des Praxisbegriffs" (Schäfer 2016, 13) aufzufassen sind. Diese Kontextualität und Relationalität ist, ebenso wie das relationale Agency-Verständnis (s. o.), nicht nur sozial, sondern auch temporal. Soziale Relationalität bedeutet dabei, dass Praktiken mit anderen geteilt werden und erst im gemeinsamen Vollzug entstehen und eine Bedeutung erhalten, wobei die Aneignung, Erfahrung und Ausführung historisch und kulturell etablierter, verstetigter und weiterentwickelter Praktiken von Bedeutung sind (vgl. ebd., 12). Das Soziale wird folglich in dem „Dazwischen vielfältiger Beziehungen in Raum und Zeit [verortet], die sich weder auf Normen noch auf rationale Wahlen reduzieren lassen" (ebd.). Soziale Praktiken entstehen somit weder ausschließlich durch rationale Entscheidungen des Subjektes noch durch das Einwirken äußerer Strukturen, sondern durch deren Wechselwirkung, wie Schatzki (1996, 13) konstatiert:

> „By virtue of the understandings and intelligibilities they carry, practices are where the realms of sociality and individual mentality/activity are at once organized and linked. Both by social order and individuality, in other words, result from practices" (Schatzki 1996, 13).

Die Ebenen des Individuums und des Sozialen konstituieren sich somit wechselseitig auf der Ebene der Praktiken. Praxistheoretische Ansätze streben folglich eine Überwindung von Dichotomien wie der Differenz von Struktur und Handlung oder von Gesellschaft und Individuum an (Schatzki 1996) und grenzen sich dabei von handlungstheoretischen und strukturalistischen Ansätzen ab, indem die verkürzende Annahme einer Determinierung von Praktiken durch vorab festgelegte Handlungsintentionen einerseits oder

durch von außen einwirkende Strukturen andererseits abgelehnt bzw. zu überwinden angestrebt wird (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Praktiken und Handlungen können dabei nicht miteinander gleichgesetzt werden, sind jedoch auch nicht als Gegensätze aufzufassen. Der Handlungsbegriff wird aus praxeologischer Sicht zur Bezeichnung der Aktivitäten genutzt, die Praktiken konstituieren und deren fundamentale Bestandteile sind (vgl. Reckwitz 2003, 289)[13]. Handlungen werden somit nicht im Subjekt verortet, sondern in ihrem körperlich-materiellen Vollzug betrachtet. Handeln erfolgt im Rahmen von Praktiken, „in die sich Handelnde in ihrem Tun verwickeln, an denen sie sich orientieren und aus denen ihre Handlungen einen Großteil ihrer intentionalen Gerichtetheit beziehen" (Brümmer 2015, 63). Praktiken haben dabei einen „stage-setting character" (Rawls 1955, 25) für Handlungen und schaffen eine Bühne, die bestimmte Handlungen möglich und sinnhaft machen (vgl. Jaeggi 2014, 99). Infolgedessen sind Handlungen „eine von praktischen Kontexten gerahmte, aber eigenständige Tätigkeitsform" (Alkemeyer 2013, 43).
Die Kontextualität und Relationalität stellen ein „wesentliches Charakteristikum des Praxisbegriffs" (Schäfer 2013, 13) dar: „Die Praxistheorie verortet das Soziale in dem Dazwischen vielfältiger Beziehungen in Raum und Zeit, die sich weder auf Normen noch auf rationale Wahlen reduzieren lassen" (ebd.). Praktiken weisen folglich einen kollektiven bzw. überindividuellen Charakter auf. Die soziale Wirklichkeit setzt sich zusammen aus „sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken" (Reckwitz 2003, 289), die wie oben beschrieben, keine isolierten Handlungen sind, durch das implizite ‚Know-How' zusammengehalten werden. Praktiken sind dabei als überindividuelle, kollektive Vollzüge, als „collective actions" (Barnes 2001, 32) aufzufassen, da „an ihrem konkreten Vollzug stets verschiedene Entitäten sowohl menschlicher als auch nicht-menschlicher Art – z. B. natürliche Dinge, materielle Artefakte, Tiere, Infrastrukturen – beteiligt sind, welche auf je ihre Weise einen Beitrag zu ihm leisten, ohne dass die einzelnen Beteiligten diesen jedoch jemals vollständig kontrollieren können" (Brümmer 2015, 54). Dabei sind Praktiken sowohl den einzelnen Akteur*innen als auch deren überindividuellen Handlungen resp. sozialen Interaktionen vor- bzw. übergeordnet, wobei letztere nicht isoliert auftreten, sondern eingebettet sind „in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares' Bündel von Aktivitäten" (Reckwitz 2003, 289). In Praktiken werden durch die individuellen und überindividuellen Handlungen bestimmte soziale Regeln bzw. sozial regulierte Formen und Techniken aufgerufen und reproduziert (vgl. Schäfer 2016, 12). Die „geordnete Reproduktion der Sozialität" ist somit, wie die Sozialität selbst (vgl. Bergmann 2008, 527), das „Produkt der alltäglichen Praktiken, die soziale Akteure immer wieder aufs Neue

13 Im Kontext der Analyse sowie Ergebnisdarstellung wird, aufgrund der praxistheoretischen Verortung der Studie sowie der Fokussierung auf das Agency-Konzept, der Begriff der ‚Handlung' genutzt, um die Aktivitäten zu beschreiben, die die rekonstruierten Praktiken konstituieren. Zeitgleich findet sich ebenso der Begriff des ‚Verhaltens', der dann genutzt wird, wenn die Praktiken oder Handlungen der Schüler*innen durch spezifische Normen der schulischen Verhaltensordnung (Merl 2019) reguliert werden. Damit wird an die im Kontext rekonstruktiver Inklusions- bzw. Differenzforschung geläufige Bezeichnungspraxis angeschlossen, das Verhalten als Bezugspunkt der Konstruktion von Normalität und Abweichung zu fassen (vgl. z. B. Buchner 2018; Merl 2019). Dabei impliziert die Nutzung des Begriffs ‚Verhalten' nicht die Unterstellung einer Willkürlichkeit, die im Zuge der Gegenüberstellung von Handeln und Verhalten häufig angenommen wird (vgl. dazu Hirschauer 2016). Vielmehr wird angenommen, dass die durch bestimmte Praktiken bzw. Verhaltensnormen regulierten Aktivitäten der Schüler*innen ebenso subjektiv sinnhafte und intentionale Handlungen darstellen.

inszenieren" (Hillebrandt 2014, 44), d. h. der Vollzug der Alltagspraxis ist abhängig von den durch die Akteur*innen in der Praxis erzeugten, kollektiv geteilten Sinndeutungen. In methodischer Hinsicht geht es um die Sichtbarmachung dieser Praktiken der Sinndeutung und -produktion, „um die geordnete Reproduktion der Sozialität als aktive Leistung der Akteure rekonstruieren zu können" (Hillebrandt 2014, 46).

Die beschriebenen Verbindungen von Praktiken entstehen durch ein praktisches Verständnis, ein „practical understanding" (Schatzki 2002, 78) i. S. eines ‚know how'. Letzteres wird als implizites Wissen bzw. als tacit knowledge (Polanyi 1985) oder als konjunktives bzw. atheoretisches Wissen (Mannheim 1980; Bohnsack 2021) bezeichnet. Reckwitz (2003, 289) beschreibt es „als ein praktisches Wissen, ein Können, ein knowhow, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen'". Dieses implizite Wissen wird folglich kollektiv geteilt und ist abzugrenzen von einem reflexiv verfügbaren und explizierbaren Wissen, einem ‚knowing-that'. Soziale Praktiken sind folglich „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten' materialen Artefakten annehmen" (Reckwitz 2003, 289). Das implizite Wissen ist in Praktiken inkorporiert und wird in ihnen vollzogen, sodass die Wiederholung von Praktiken nur durch das inkorporierte Wissen möglich ist. Es ist den Akteur*innen nicht bewusst reflexiv zugänglich und nicht „als Bestandteil und Eigenschaften [sic!] von Personen, sondern immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren" (Reckwitz 2003, 292). Aufgrund dieses inkorporierten Wissens ist von einer impliziten bzw. informellen Logik sozialer Praktiken auszugehen. Handeln erfolgt demzufolge nicht intentional und normativ, sondern primär wissensbasiert, d. h. auf der Grundlage des impliziten, praktischen Wissens (vgl. Reckwitz 2003, 292). Das implizite Wissen wird von den Akteur*innen erst durch die Partizipation an Praktiken bzw. „im Zuge ihres Mittuns an dem eine Praktik organisierenden Wissen" (Brümmer 2015, 58) inkorporiert (vgl. auch Bourdieu 1987, 98f.). Die Inkorporierung des Wissens ist zugleich notwendig, um als kompetente*r Akteur*in an Praxis partizipieren zu können, d. h. die Aktivitäten ausführen zu können, die Bestandteil der Praxis sind (vgl. Merl 2019, 20f.). Aufgrund ihrer sozialen Relationalität und Kollektivität sind Praktiken immer auch gekennzeichnet durch eine Routinisiertheit und gleichzeitige Offenheit bzw. Unberechenbarkeit (vgl. Reckwitz 2003, 294). Eine Praxis bewegt sich „zwischen einer relativen ‚Geschlossenheit' der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit' für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs" (ebd., 294). Praktiken sind in ihrer Ausführung abhängig von Wiederholung, welche durch das inkorporierte implizite Wissen ermöglicht wird. Gleichzeitig impliziert die Kontextualität und Relationalität jedoch immer auch die Möglichkeit eines Misslingens sowie einer Modifikation etablierter Praktiken, v. a. dann, wenn das implizite Wissen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen nicht ausreicht (vgl. ebd.). Im Gegenzug bleibt die Frage nach der Möglichkeit eines subversiven Unterlaufens oder Umdeutens von Praktiken aus praxeologischer Perspektive noch weitgehend unbeantwortet (vgl. Merl 2019, 20). Ein spezifischer Zusammenhang sozialer Praktiken ist auch als soziale Ordnung zu bezeichnen (Schatzki 2002, 18), als „arrangements of entities through and amid which human existence transpires, in which the entities involved relate, occupy positions, and enjoy meanings" (ebd., 24). Es geht somit um die Relationen bzw. Anordung von Entitäten wie Akteur*innen oder Artefakten

in einem spezifischen Kontext. Diese sozialen Ordnungen implizieren soziale Positionen, die erst in Relation zu anderen Positionen bestehen (ebd., 19) und auf diese Weise auch soziale Differenzen hervorbringen: „As elements of the arrangement, these entities also possess identities (who someone is)" (Schatzki 2001, 51). Aus praxeologischer Perspektive interessiert der Prozess der Hervorbringung dieser relationalen sozialen Positionen resp. der Positionierung, welchem z. B. im Rahmen der hier angewandten Adressierungsanalyse (vgl. Kapitel 8.4) Rechnung getragen wird.
Praktiken sind gekennzeichnet durch eine lokal-temporale sowie materielle Situiertheit resp. eine Abhängigkeit vom zeitlichen, räumlichen und materiellen Kontext, in dem sie stattfinden und den Schatzki als „site" bezeichnet (vgl. Schatzki 2002, 63 ff.). Die spezifischen Umweltbedingungen bzw. Strukturen eines Kontextes präfigurieren unter Beteiligung der anwesenden Akteur*innen und Artefakte einen bestimmten Verlauf einer Praxis, wobei jedoch kein kausal-deterministischer Zusammenhang besteht:

> „By ‚prefiguration', I mean how the world channels forthcoming activity. […] prefiguration can be equated with a more familiar phenomenon, constraint and enablement. The present state of social affairs prefigures forthcoming activity by constraining and enabling it" (ebd., 44 f.)

Die Temporalität bedeutet dabei, dass Praktiken als ein „offenes und kontingentes Geschehen" (Alkemeyer 2013, 66) zu verstehen sind, „das sich fortlaufend, immer wieder aufs Neue und immer wieder neu im Hier und Jetzt konkreter Gegenwarten vollzieht" (Schmidt 2012, 51). Als Verkettungen von Handlungen entfalten sich Praktiken in der Zeit und sind durch eine spezifische Sequenzialität und Verlaufsbahn gekennzeichnet (vgl. ebd., 52). Die Hervorbringung des Sozialen ist demnach ein kontinuierlicher, in seinem zeitlichen Verlauf zu analysierender Prozess (vgl. ebd.).
Soziale Praktiken sind Voraussetzung für das individuelle Handeln, werden durch dieses aber gleichzeitig erst (re-)produziert und transformiert und sind somit von individuellen Handlungspraktiken abhängig. Soziale Praxis ist als „Vollzugswirklichkeit" (Hillebrandt 2014, 58) zu verstehen, d. h. sie entsteht durch die Verkettung einzelner Handlungen bzw. einzelner materieller Ereignisse, die zugleich Auslöser und Effekte von Praktiken sind:

> „Praktiken sind nur als Folgepraktiken vorstellbar. Sie können nicht voraussetzungslos, also quasi aus dem Nichts entstehen. Sie ereignen sich als neue Ereignisse im Anschluss an bereits geschehene Praktiken und sind dadurch gegenwärtige Effekte bereits vergangener Praktiken" (ebd.).

Praktiken emergieren folglich aus vergangenen Praktiken und bringen zugleich zukünftige Praktiken hervor. Praktiken sind somit, ebenso wie Agency (vgl. Emirbayer & Mische 1998, Kapitel 4.2), temporal-relational zu analysieren.
Neben der Abhängigkeit von einem bestimmten räumlichen und zeitlichen Kontext besitzen Praktiken als „Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen" (Reckwitz 2003, 290) eine materielle Dimension. Diese Materialität bezieht sich zum einen auf die Körperlichkeit von Praktiken. Im Sinne Schatzkis sind Praktiken nicht ausschließlich als ‚sayings' resp. Sprechakte, sondern immer auch als ‚doings' zu verstehen, wobei unter letzteren „Formen der Performanz von physischen Körpern verstanden [werden], die in Relation zu anderen physischen Körpern und zu physischen Dingen geschehen" (Hillebrandt 2014, 59). Auch sprachliche Praktiken haben somit eine körperliche Dimension, welche nicht nur den physischen Akt des Sprechens, sondern auch den Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel oder die Positionierung im Raum im-

pliziert. Die Körperlichkeit umfasst zugleich auch die Abhängigkeit von inkorporiertem Wissen, die „das präreflexive Verstehen einer Praxis oder einer sozialen Situation sowie die kompetente Ausführung situativ angemessener Praktiken" (Schäfer 2016, 12) ermöglicht. Der Körper ist dabei als „Träger praktischen Wissens" (Brümmer 2015, 57) und nicht nur bloßes Vollzugsorgan zu verstehen. Das Wissen ist „nicht nur *in*, sondern zugleich auch *an* kompetenten Körpern lokalisiert: Es aktualisiert und zeigt sich in kompetenten Körperbewegungen sowie praktikspezifischen ‚Körpertechniken' (Mauss 1975, 200) und wird an diesen beobacht- und abschöpfbar" (ebd.). Die Körper werden zu „displays" (Goffman 1979) der Praxis, „die in ihrem Tätigsein, ihrem Umgang miteinander oder mit anwesenden Materialien, die ihre Mitspielfähigkeit verbürgenden Wissensbestände darstellen, kommunizieren und öffentlich zu erkennen geben" (Brümmer 2015, 60), d. h. Bedeutungen im verkörperten Vollzug hervorbringen (vgl. Schatzki 2002, 134f.). Dies verweist auf die Öffentlichkeit und prinzipielle Beobachtbarkeit von Praktiken. Durch die Beobachtung von Praxisvollzügen können Bedeutungskonstruktionen und Wissensbestände der Akteur*innen i. S. einer Beobachtung zweiter Ordnung rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Zum anderen bezieht sich die Materialität auf Dinge bzw. Artefakte, die als „Handlungsträger und Mitwirkende an Praktiken" (Schmidt 2012, 63) beteiligt sind. Artefakte sind dabei Träger sozialer Bedeutungen, Regeln und Zweckmäßigkeiten, welche wiederum erst durch den Gebrauch in Praktiken entstehen (vgl. ebd.). Dabei ist weniger von einer kausalen Determiniertheit der Praktiken durch den räumlichen, zeitlichen oder materiellen Kontext, sondern vielmehr von einer Präfiguration möglicher Praktiken auszugehen (vgl. ebd., 44 f.). Artefakte legen bestimmte Verwendungsweisen nahe und sind konstitutiv für Vollzug bestimmter Praktiken, determinieren diese aber nicht, machen sie jedoch wahrscheinlicher (vgl. Alkemeyer 2013, 64). Sie leisten auf diese Weise in im Zusammenspiel mit den Strukturen und Handlungen einen „Beitrag zur sozialen Ordnungsbildung" (Merl 2019, 20). Die „Hinwendung zur materiellen, körperlich-sinnlichen Praxis" stellt folglich den „Dreh- und Angelpunkt theoretischer empirischer Analysen" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 116) im praxistheoretischen Feld dar. Die „Praxeologisierung des Sozialen" (Schmidt 2012, 28) zielt auf eine empirische Sichtbarmachung der Konstruktion, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer Ordnung „im praktischen Zusammenspiel von Körpern, Dingen und Artefakten" (ebd.).

Vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit stellt sich zudem die Frage nach dem Zusammenhang von Praktiken und Agency. Wie oben beschrieben ist die Partizipation an Praktiken abhängig von einem impliziten Wissen, welches wiederum erst durch die Partizipation an Praktiken erworben bzw. inkorporiert wird. Diese Interdependenz von Wissen und Partizipation bewirkt, dass „an die Stelle einer Theorie des handelnden Subjektes [...] damit eine Konzeption von Teilnehmerschaft" (Schmidt 2012, 218) tritt und „an die Stelle der Frage nach den Dimensionen und Merkmalen individueller und mithin ‚naturwüchsiger' Handlungsfähigkeit diejenige nach den Dimensionen und Merkmalen sowie mitunter auch den Gelingensbedingungen von Mitspielfähigkeit in Praktiken" (Brümmer 2015, 54). Die durch Brümmer beschriebene Mitspielfähigkeit bezeichnet erweist sich als anschlussfähig an das soziale bzw. temporal-relationale Verständnis von Agency (s. o.). Auch Alkemeyer (2013, 47f.) beschreibt Agency in Anlehnung an Schatzki (2002) als eine wesentliche Bedingung für das Fortbestehen oder auch die Veränderungen von Praktiken:

> „Für die Stabilität und den Wandel einer Praktik sind in dieser Theorieperspektive mithin nicht allein die sie regulierenden Kodes oder Regeln verantwortlich, sondern wesentlich auch die Agency der Teilnehmer, denen diese Kodes und Regeln als situative Ressourcen für ihr Handeln zur Verfügung stehen" (Alkemeyer 2013, 47f.).

Zugleich werde Agency jedoch erst im Verlauf einer Praxis hervorgebracht, zugeschrieben oder abgesprochen (vgl. Schatzki 2002, 105ff.). Der Aspekt der sozialen bzw. performativen (Re-) Produktion und Aushandlung von Agency findet sich auch in dem relationalen Agency-Konzept (vgl. Kapitel 4.2), wohingegen der im Kontext dieser Perspektive relevante Einfluss struktureller bzw. temporal-relationaler Elemente im Kontext der praxeologischen Perspektive nur unzureichend berücksichtigt wird. I. S. der relationalen Perspektive stellen Praktiken lediglich eine Momentaufnahme der situativen Aushandlung von Agency dar, welche jedoch nicht ausschließlich situativ entsteht. Eine alleinige Berücksichtigung der Praxisebene reicht demzufolge für die Rekonstruktion von Agency nicht aus.
Dies wirft auch die Frage auf, ob und wie Akteur*innen, deren Partizipation an bestimmten Praktiken eingeschränkt oder erschwert wird, dennoch ein implizites Wissen über diese Praktiken inkorporieren können. Auch Bühler-Niederberger (2020, 199) kritisiert die aus praxistheoretischer Sicht nicht hinterfragte Voraussetzung einer Fähigkeit zur Partizipation an Praktiken bzw. zu deren Reproduktion. Ebenso verweist sie auf die Grenzen der Praxistheorie im Hinblick auf die Berücksichtigung generationaler Machtstrukturen und -asymmetrien (vgl. ebd., 200). Der Fokus auf die routinisierte Reproduktion von Praktiken bewirke, dass die iterationale und projektive Dimension von Agency zulasten einer Fokussierung auf die praktisch-evaluative Dimension vernachlässigt würden (vgl. ebd., 250).

7.2 Subjektivierung als Praxis

Aufgrund der subjektivierungstheoretischen Verortung dieser Arbeit werden die zu rekonstruierenden Praktiken theoretisch und analytisch als Subjektivierungsgeschehen verstanden, womit an poststrukturalistisch bzw. subjektivierungstheoretisch informierte Erweiterungen der praxeologischen Perspektive angeschlossen wird. Subjektivierung wird aus dieser Perspektive als sich performativ in Praktiken vollziehendes Geschehen verstanden: „Menschen werden zu entsprechenden Subjekten gemacht, weil und indem sie Praktiken selbst ausüben" (Reh & Ricken 2012, 39). Während sich das ‚Zum-Subjekt-Gemacht-Werden' bei Foucault – the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects" (Foucault 1982, 326) – v. a. auf die Konstitution von Subjekten in Diskursen bezieht, nimmt die hier rezipierte Perspektive die praktische Konstitution von Menschen bzw. Individuen als Subjekte in den Blick (vgl. Ricken 2013, 80). Diese Vorstellung verweist zum einen auf „die paradoxe Verschränkung von Selbst- und Fremdkonstitution" (Ricken 2013, 80), die auch als „Doppelaspekt der Subjektform(ier)ung" (Rose & Ricken 2018, 162) bezeichnet wird und impliziert, „qua machtvoller Ins-Verhältnis-Setzung zu diskursiven Codes und Normen als jemand verstanden zu werden und darin zugleich zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt zu werden" (ebd.). Subjektivierung ist folglich als relationaler Prozess zu verstehen „in dem Selbst- und Anderenbezug als ineinander mehrfach verschränkt zu denken sind" (Ricken 2013, 78). Zum anderen verweist diese Vorstellung auf die Machtförmigkeit des Subjekts sowie des

Subjektivierungsgeschehens, die sowohl in den Arbeiten Foucaults als auch Butlers zentral ist und durch die ambivalente Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Befähigung gekennzeichnet ist (vgl. Butler 2001; siehe auch Kap. 3.2). Alkemeyer (2013, 33) schlägt vor, „das Subjekt in seinen verschiedenen Facetten als Erfahrungsraum, Selbstbezug und Identität als eine Entität, die es nur in historisch wandelbaren sozialen Praktiken gibt" zu begreifen. Subjektivierung bedeutet vor diesem Hintergrund, „wie Individuen durch ihr Engagement in sozialen Praktiken Welt- und Selbstverhältnisse eingehen, die es ihnen ermöglichen, nicht nur reproduzierend, sondern auch transformierend oder subversiv in der sozialen Welt tätig zu werden" (ebd., 33f.). Folglich ist von einer wechselseitigen Konstitution und Veränderung von „Praktiken und ihre[n] Subjekte[n]" (ebd., 34) auszugehen. Der Fokus einer solchen praxeologischen Perspektive liegt somit auf „Subjekt-Bildungen", d. h. „jene in Zeit und Raum ausgedehnten Prozesse, in denen sich die Ordnung des Subjekts herstellt, organisiert und verändert" (ebd.). Das Subjekt wird in einem performativen Sinne als eine „in Formierung begriffene Struktur" (Butler 2001, 15) begriffen, und der Fokus auf deren Prozesshaftigkeit, Entwicklung und Veränderung gerichtet.
Die Vorstellung, dass Menschen zu Subjekten gemacht werden bzw. sich selbst dazu machen, verortet Subjektivierung folglich in Praktiken und legt nahe, Subjektivierung praxistheoretisch zu fassen (vgl. Ricken 2013, 81): „Subjektformierung bzw. Subjektivierung sind nicht nur mit Praktiken verbunden, sondern diesen inhärent; mehr noch: sie hängen in besonderer Weise zudem an in den Praktiken implizierten Subjektpositionen (vgl. Reckwitz 2008, 141), so dass Subjektivierung aus der Verwicklung in Praktiken und den in ihnen enthaltenen Positionen resultiert" (Reh & Ricken 2012, 39). Der doppelte Aspekt von Subjektivierung als Selbst- und Fremdpositionierung[14] bedeutet, dass Subjektivierung nicht nur als individuelles Entwicklungsgeschehen gefasst werden kann, sondern auch als „sozialer, insofern machtförmiger Formations- und Transformationsprozess…, innerhalb dessen weder Ursachen und Wirkungen noch (verantwortliche) Akteure eindeutig bestimmt werden können" (Ricken 2013, 81). Subjektivierung ist demnach, so Ricken, ein „figuratives Geschehen" (ebd.), d. h. „nicht als Realisierung einer vorgängigen Verfasstheit, sondern als wirkliche Hervorbringung zu verstehen" (ebd.). Subjektivierung ist daher als Subjektformierung und nicht als Subjektwerdung zu denken. In diesem Sinne existiert das Subjekt nicht präpraktisch bzw. ontologisch, sondern nur in Abhängigkeit von Praktiken. Die intelligiblen Positionen des Subjektes sind somit praktikenabhängig und -spezifisch. Subjektförmigkeit ist dabei „nicht stabil gegeben, sondern muss unter den Bedingungen der Situativität und Kontingenz der Praxis immer wieder auf neue performativ vollzogen und beglaubigt werden" (Alkemeyer 2013, 61). Gleichzeitig wäre es aus Rickens (2013, 78) Perspektive eine verkürzte Betrachtung, Subjektivierung ausschließlich in Praktiken zu denken bzw. nur isoliert aus Praktiken zu rekonstruieren. Vielmehr ist es notwendig, die spezifischen diskursiven resp. kulturellen und symbolischen Ordnungen zu berücksichtigen, die als Praktiken strukturierende Horizonte aufzufassen sind, d. h. Praktiken und die darin eröffneten Subjektpositionen präfigurieren, jedoch nicht determinieren (vgl. ebd., 81).

14 Der Begriff ‚Positionierung' wird im Kontext dieser Arbeit nicht ausschließlich i. S. einer lokalen Verortung verwendet, sondern in einem doppelt relationalen Sinne als eine „Ins-Verhältnis-Setzung" durch andere und ein „(Selbst-)Verhältnis zu dieser sozialen In-Verhätlnis-Setzung" (Ricken 2013, 84). Es geht somit nicht nur im die soziale Positionierung bzw. Verortung durch andere (in einer bestimmten machtvollen Ordnung), sondern um eigene In-Verhältnis-Setzung dazu.

Wird das Erkenntnisinteresse, wie auch in dieser Arbeit, auf die Konstitution bzw. Bildung von Subjekten in und durch Praktiken resp. subjektivierende Praktiken gerichtet, stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Subjektes als ‚Handlungsträger*in' bzw. dem Verhältnis von Praxis und Subjekt (vgl. Alkemeyer & Buschmann 2016). Die unzureichende Bearbeitung dieser Frage stellt einen wesentlichen Kritikpunkt poststrukturalistisch bzw. subjektivierungstheoretisch verorteter Autor*innen (z. B. Alkemeyer 2013; Brümmer 2015) an praxistheoretischen Zugängen dar. Alkemeyer und Buschmann (2016) verweisen in diesem Zusammenhang auf eine Polarisierung zwischen praxistheoretischen Ansätzen, die Subjekte bzw. Akteur*innen als „bloße Vollzugsorgane sie ‚rekrutierender' Praktiken [verstehen], denen lediglich die Funktion zukommt, Praktiken am Laufen zu halten" (ebd., 117) und Ansätzen, die von einem „präpraktischen Subjekt" (ebd., 117) ausgehen. Wird ein „Primat der sozialen Praktiken gegenüber den individuellen Akten, aus denen diese Praktiken gebildet werden" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 120) angenommen, werden Handelnde auf „‚Agenten' überindividueller Strukturen" (Alkemeyer 2013, 35) reduziert und erhalten einen „Objektstatus bloßer Spielbälle" (ebd.). Im Fokus steht dabei das routinisierte, regelhafte Ablaufen von Praktiken, die relativ unabhängig von den individuellen handelnden Akeur*innen fortbestehen können (vgl. Schmidt 2012, 41). Möglichkeiten der Selbstpositionierung von Akteur*innen, der Umdeutung und Veränderung von Praktiken sowie des Widerstandes werden dabei ebenso vernachlässigt wie das Misslingen, Brüche oder Irritationen von Praktiken (vgl. Brümmer 2015). Zugänge, die demgegenüber die Relevanz der invididuellen Akteur*innen und ihres Handelns für die (Re-)Produktion und Veränderung von Praktiken annehmen, bspw. die Ethnomethologie oder die Cultural Studies, gehen von einem „präpraktischen Subjekt" (Hetzel 2008, 23) aus, welches den Praktiken vorausgeht und unabhängig von Praktiken besteht. Praktiken werden als „ein situiertes und kontigentes *ongoing accomplishment:* eine im Hier und Jetzt gemeinsam zu leistende Hervorbringung" (Brümmer 2015, 123) aufgefasst und der Analysefokus liegt auf ihrer Vollzugsoffenheit bzw. Veränderbarkeit und der Performanz bzw. interaktiven Aushandlung des Sozialen durch die Akteur*innen, wobei auch subversive Aneignungen, Brüche oder Störungen rekonstruiert werden können, während strukturelle Einflüsse ebenso wie der Verweisungszusammenhang von Praktiken und Akteur*innen vernachlässigt werden (vgl. ebd.).

Um diese Polarisierung, resp. die einseitige Fokussierung auf die Praktiken bzw. sozialen Ordnungen einerseits oder die handelnden Subjekte andererseits, zu überwinden, schlagen Alkemeyer und Buschmann (2016, 117) vor, „die Ausformung sozialer Ordnungen und ihrer ‚Akteure' als einen ko-konstruktiven und ko-extensiven Verweisungszusammenhang zu begreifen", resp. die Konstitution von Praktiken und sozialen Ordnungen und von Akteur*innenschaft als wechselseitigen Prozess aufzufassen. In diesem Kontext nehmen verschiedene Autor*innen (z. B. Alkemeyer 2013; Alkemeyer & Buschmann 2016; Diehm et al. 2013, Machold 2015, Brümmer 2015; Reckwitz 2016; Merl 2019) eine poststrukturalistisch informierte Erweiterung praxistheoretischer Perspektiven vor, welche Praktiken als Subjektivierung bzw. „Selbst-Bildung" (Alkemeyer et al. 2013) fasst und daher an die oben erläuterten poststrukturalistischen bzw. subjektivierungstheoretischen Bezüge anschließt. Eine solche subjektivierungstheoretisch informierte praxeologische Analyseperspektive strebt folglich an,

> „über die systematisch-methodische Verschränkung von Theater- und Teilnehmerperspektiven empirisch sichtbar zu machen, wie soziale Ordnungen von ihren Teilnehmern fortlaufend erzeugt und aufrechterhalten werden und wie die Teilnehmer im selben Prozess Befähigungen

> des (praktischen) Erkennens, Deutens und Beurteilens sowie eine Bedeutung oder Identität erlangen, die ihnen verschiedene Formen und Modi der (engagierten) Teilnahme ermöglichen – vom routinierten Mitmachen, über reflektiertes Eingreifen bis hin zu kritischen Stellungnahmen oder Ausstieg" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 129).

Deutlich wird somit ein Wechselverhältnis von Subjekt und Praxis: Die Subjekte bringen Praktiken mit hervor bzw. reproduzieren diese, womit sie zur (Re-)Produktion und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen beitragen. Gleichzeitig werden Subjekte in und durch die Praktiken selbst erst als solche konstituiert; sie bilden sich in den Praktiken selbst und erlangen durch die Selbst- und Fremdbildung ihren Status als intelligible, anerkennbare und handlungsfähige Subjekte. Praktiken entstehen und bestehen somit erst durch die Teilnahme handlungsfähiger Subjekte und zugleich erlangen letztere ihre „Mitspielfähigkeit" (Brümmer 2015) bzw. „‚kompetente' Handlungsträgerschaft" oder „praktische Teilnahmebefähigung" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 129) erst durch die Teilnahme an Praktiken. Der analytische Fokus liegt folglich auf der Frage, wie Akteur*innen zu Subjekten gemacht werden, die im Kontext einer Praxis als intelligibel i. S. von Handlungs-, Teilnahme- und Mitspielfähigkeit anerkannt werden können, d. h. wie ihnen die Fähigkeiten zur Teilnahme an einer Praxis zugeschrieben werden. Die Konstitution dieser ‚Mitspielfähigkeit' geht dabei über ein Verständnis als Lern- oder Bildungsprozess hinaus und ist als Prozess der Subjektbildung resp. Subjektivierung zu fassen (vgl. Alkemeyer & Buschmann 2016, 130 f.).
Wie bereits erwähnt, ist Subjektivierung als Praxis stets relational zu denken. Praktiken der Subjektivierung vollziehen sich durch das Eingehen sozialer Beziehungen, die soziale Positionierung der Akteur*innen zueinander sowie die kollektive Produktion von Bedeutungen (vgl. Alkemeyer 2013, 45): „Jeder Teilnehmer ist somit durch seine situierte Beziehung zu anderen Teilnehmern, seine gegenwärtige Positionalität und seine im Vollzug geschaffene Bedeutung resp. Identität gekennzeichnet" (ebd., Hervorh. i.O.). Der Analysefokus liegt jedoch nicht allein auf der Befähigung bzw. Positionierung durch andere, sondern immer auch auf der Selbst-Bildung des Subjektes, d. h. die Selbst-Positionierung innerhalb einer Praxis und sozialen Ordnung sowie auch die Reaktion auf Positionierungen anderer:

> „Als Subjekte werden Menschen […] nicht allein nur deshalb konstituiert, weil sie und indem sie an Praktiken teilhaben, sondern auch deshalb, weil sie in den – sich in (interaktiven) Praktiken vollziehenden – ‚doings' und ‚sayings' von anderen (als spezifische) anerkannt und adressiert werden" (Ricken 2013, 84).

Die Relationalität des Subjektivierungsgeschehens verweist zugleich auf dessen Ambivalenz aus gleichzeitiger Unterwerfung und Subjektwerdung bzw. Befähigung (vgl. Butler 2001; s. o.). An dem relationalen Geschehen aus Selbst- und Fremdbildung sind neben Personen „stets auch das gesamte materielle und sensorische Umfeld der Praxis…: Architekturen, Dinge, nichtmenschliche Lebewesen, Artefakte, Geräusche und Gerüche" (Alkeyemer 2013, 58) beteiligt. Fremdbildung meint in diesem Zusammenhang die Subjektivierung bzw. Konstitution als Subjekt durch andere Teilnehmende einer Praxis. Diese Prozesse können explizit ablaufen, sie sind jedoch häufig eingeschrieben in implizite, informelle Bildungs- und Lernprozesse des Alltags:

> „In den vielfältigen Formen eines informellen, alltäglichen Lernens, nehmen die Teilnehmer permanent aufeinander Bezug und konstituieren in diesem Geflecht von Bezugnahmen einen

> gemeinsam geteilten, öffentlichen Raum der Subjektivierung: Sie instruieren einander durch ihr Verhalten, bringen einander eine spezifische Aufmerksamkeit entgegen, unterscheiden dabei – durch explizite Zurechtweisungen oder versteckte, von außen kaum wahrnehmbare Gesten – zwischen regelhaften und regelwidrigen, kompetenten und inkompetenten Aktionen und sanktionieren jene Handlungen, die ‚aus dem Rahmen fallen'" (Alkemeyer 2013, 58).

In Praktiken wird somit auch ein praktisches Verständnis über angemessene, intelligible Vollzugsformen einer Praxis hervorgebracht, welches wiederum durch die Subjekte angeeignet und reproduziert werden muss, um ihren Status als intelligible Subjekte aufrechtzuerhalten. Im Kontext Schule zählen hierzu bspw. Verhaltensregeln und -normen, die den sozialen Umgang miteinander regulieren. Die Fremd-Bildung ist dabei immer auch machtförmig. Selbst-Bildung bedeutet „die engagierte Hingabe an eine Praktik; die Weisen des Umgangs mit und der Aneignung von Anforderungen und normativen Erwartungen; die aktive Beteiligung des Individuums an seiner Subjektivierung; das zu Identifizierung und sinnhaften Verwirklichung eines sozialen Geschehens erforderliche praktische Verständnis, das in der Beteiligung an diesem Geschehen erlernt wird" (Alkemeyer 2013, 38). Dabei geht es um das „Erfassen des eigenen Ortes in einem Gefüge relationaler Positionen" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 129), sodass auch Selbst-Bildung stets als machtförmiger Prozess zu denken ist, da Subjekte immer aus einer bestimmten Position heraus agieren. Das Subjekt ist dabei nicht „als die einfache Funktion einer ‚von oben nach unten' wirkenden Macht" (ebd.) zu verstehen, sondern wird in und durch subjektivierende Praktiken mit einer Handlungsmacht ausgestattet. Wird ein Subjekt mit konfligierenden Anforderungen und normativen Erwartungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (z. B. Schule und Familie) oder auch innerhalb eines Lebensbereichs konfrontiert, kann dies in Konflikten, Brüchen und Irritationen in Bezug auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdbildung resultieren (vgl. ebd.). Die Handlungsmacht ist dabei stets begrenzt bzw. heteronom gerahmt, da sie abhängig von der Zuschreibung und Positionierung durch andere ist (vgl. ebd., 129f.) ist. Subjektivierung bedeutet folglich die ambivalente „Gleichzeitigkeit von Heteronomie und Autonomie, Abhängigkeit und Selbstständigkeit, Anpassung und ‚Gegen-Verhalten'" (ebd., 132).
In Zusammenhang mit der Relationalität subjektivierender Praktiken ist ebenso deren „implizite Normativität" (Alkemeyer 2013, 59) von Bedeutung und analytisch zu berücksichtigen. Dies bedeutet, dass sowohl die in Praktiken vermittelten und konstruierten Subjektformen und -positionen als auch die Praktiken selbst durch kulturelle Normen, Codes und Deutungsmuster reguliert bzw. erst hervorgebracht werden, welche in Praktiken aufgerufen bzw. reproduziert werden. Letztere können in Praktiken, Diskursen sowie „Praxis/Diskurs-Formationen" (Reckwitz 2008a, 201) lokalisiert werden und regulieren, welche Handlungen zu einer Praxis zu zählen sind sowie deren Ablauf, Grenzen und Gelingenskriterien (vgl. ebd., 201 ff.). Diese Normen bzw. Codes haben eine formative Wirkung und bringen bestimmte „kulturell kodierte Subjektformen" (ebd., 39) hervor, die subjektives Handeln normieren und präfigurieren. Subjektformen sind häufig in gesellschaftliche Institutionen wie bspw. die Schule eingeschrieben und werden durch die Wiederholung in Praktiken durch Subjekte inkorporiert (vgl. Reckwitz 2008, 80). Subjektformen sind in Praktiken in doppelter Hinsicht wirksam: Neben den „diskursiv erzeugte[n] und problematisierte[n] Subjektrepräsentationen" (Ricken 2013, 83) wirken stets auch „praktisch implizierte Subjektformen, die in und qua Praktiken erlernt werden" (ebd.).

Diese Subjektformen regulieren, was bzw. wer im Kontext einer Praxis als normal gilt, wem welche Agency zu- oder abgesprochen wird (vgl. dazu auch Kap. 4.3.1) und wer teilhaben darf bzw. kann: „Das Individuum kann in dieser Sicht nur zum Subjekt werden, indem es sich körperlich wie psychisch den jeweiligen Kriterien akzeptabler Subjekthaftigkeit unterwirft, d. h. in eine hegemoniale Subjektform einpasst" (ebd.). In der Schule regulieren bspw. spezifische institutionalisierte Normen, welches Handeln von Schüler*innen in spezifischen Interaktionszusammenhängen (z. B. im Unterricht oder während der Pause) erwartbar ist bzw. als legitim gilt und welches Handeln im Gegenzug als reglementierungs- oder sanktionierungsbedürftig gilt und bspw. reglementierende Praktiken wie das Auszeit-Nehmen (Merl 2019) legitimiert. Gleichzeitig können durch die Überlagerung unterschiedlicher Diskursordnungen Widersprüche oder Irritationen bestehender Subjektformen entstehen, sodass „Subjektkulturen sich als Räume permanenter Definitionskonflikte herausstellen" (Reckwitz 2008, 80). Ein mögliches Resultat sind „Unstimmigkeiten zwischen einem bereits gewonnenen identitären Selbstverständnis und den normativen Erwartungen, die in einer Praktik mit einer bestimmten Position verbundenen Subjektform auftreten" (Alkemeyer 2013, 61). Dies resultiert darin, dass selbst innerhalb rigider institutionalisierter Praktiken Leerstellen für widerständiges, kreatives bzw. abweichendes Handeln und Umdeuten bzw. Veränderungen von Praktiken auftreten (vgl. Alkemeyer 2013, 41). In Kap. 4.3.1 wurde unter Bezugnahme auf Davies (1990) aufgezeigt, dass Agency auf einer diskursiven Ebene potentiell durch das Aufrufen widersprüchlicher bzw. konfligierender diskursiver Praktiken bzw. Subjektformen entstehen kann. Für das methodische Vorgehen bedeutet diese Normativität subjektivierender Praktiken, den analytischen Fokus nicht ausschließlich auf den gegenwärtigen *Vollzug* der subjektivierenden Praktiken zu richten, sondern auch die darin wirksamen und reproduzierten *Wissens- und Normhorizonte* mitzudenken und zu rekonstruieren, um analysieren zu können, welche Handlungsräume den Subjekten eröffnet werden und wie diese von den Subjekten genutzt und ‚bespielt' werden (s. u.). In der in Kap. 4.4 dargestellten, entwickelten Arbeitsheuristik von Agency findet sich dies v. a. auf der diskursiven Ebene.

In Begriffen wie „Mitspielfähigkeit" (Brümmer 2015), „‚kompetenter' Handlungsträgerschaft" oder „praktischer Teilnahmebefähigung" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 129) werden auch in praxistheoretischen Arbeiten Anschlusspunkte zum Agency-Konzept und insbesondere dessen performativer und relationaler Ebene deutlich. Alkemeyer und Buschmann (2016, 130) definieren „Mitspielfähigkeit" dabei als „die Befähigungen, die bei den Teilnehmern ausgebildet werden müssen, um dieses Geschehen in Gang zu bringen, ‚am Laufen' zu halten oder verändernd in seinen Lauf einzugreifen" (ebd.). Die „Befähigung" (ebd., 131) ist dabei wie die Aushandlung von Agency als ein performativer und relationaler Prozess zu verstehen, da sie stets auf die Anerkennung durch andere Akteur*innen angewiesen ist, in der wiederum bestimmte Normen bzw. normative Erwartungen aufgerufen werden. In dem Subjektivierungsgeschehen sind folglich „Selbst- und Fremdbezüge vielfach ineinander verschränkt" (ebd., 129). Dies impliziert gleichzeitig auch eine Offenheit, „ob spezifische Mitspielkompetenzen auch tatsächlich erworben oder ob sie bloß durch andere zugeschrieben werden" (ebd., 132). Praktiken der Subjektivierung lassen somit immer auch Raum für Brüche, Umdeutungen oder Widerstand bzw. Subversion. Agency meint in diesem Zusammenhang somit nicht allein, nach den Regeln einer spezifischen Praxis handeln zu können resp. die Performanz spezifischer normativer Erwartungen, um den Status als teilnehmendes Subjekt zu behalten,

sondern kann auch subversives Handeln bedeuten. Subjekte sind unterschiedlich körperlich, mental und sprachlich situiert und bringen – i. S. der iterationalen Dimension von Agency (s. o.) – unterschiedliche Erwartungen, Erfahrungshintergründe, Interessen etc. mit, die aus anderen Kontexten bzw. Praktiken hervorgehen bzw. darauf verweisen. Das Resultat ist die „Unbestimmtheit und Unvollständigkeit jeder Subjektwerdung aus den inneren Differenzierungen und Brüchen der sich entfaltenden Praktiken" (ebd., 133), die Anlass für Konflikte, Widersprüche und Brüche und eben für subversives Handeln bietet. Aus diesem Grund ist Subjektivierung „immer trans-situativ in der reflexiven Bewältigung der in disparaten Praktiken sich ergebenden durchaus widersprüchlichen (und kritisierbaren) Erfordernisse und der damit verbundenen Reibungen und Schwierigkeiten [zu verstehen,] sodass ihr Resultat immer nur vorläufig sein kann" (ebd., 133).
Auch in Institutionen wie der Schule, in der für Subjekte (bspw. Schüler*innensubjekte) eine spezifische Form der Aneignung und Reproduktion spezifischer Normen und Subjektformen auf eine spezifische Weise reguliert ist (z. B. durch Benotung, Verhaltensregulation, Klassenregeln etc.), gibt es Potentiale für Umdeutung oder Subversion, „[d]enn auch noch so rigide Vorgaben können nicht verhindern, dass in der Praxis beständig Leerstellen auftauchen, die augenblicklich praktisch interpretiert und kreativ gefüllt werden müssen" (Alkemeyer 2013, 41). Wie die Schüler*innen mit und ohne zugewiesene Schulassistenz mit diesen Leerstellen umgehen, sie nutzen oder sogar schaffen, fällt ebenfalls unter das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Dass auch ‚abweichendes' resp. nicht normkonformes Handeln bestimmter Schüler*innen sich zu einer spezifischen klasseninternen Ordnung verfestigen kann bzw. zur Veränderung bestehender Ordnungen beitragen kann (vgl. ebd.) wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung und -interpretation deutlich. Aus dieser Perspektive kann Agency somit sowohl die Aneignung und Inkorporierung einer Subjektform und eines normentsprechenden Handelns bedeuten als auch in dem Widerstand gegen eine Subjektform und deren Umdeutung.
Wie die Subjektformen wird auch die Handlungsmacht der Subjekte zugleich diskursiv und in Praktiken erzeugt, da die „Kriterien…, anhand derer kontinuierlich zwischen als ‚mitspielfähig' anerkennbaren Entitäten und anderem unterschieden wird" (Alkemeyer 2013, 36) historisch wandelbar und somit immer auch abhängig von diskursiven Normen und Kodes sind. Die Analyse der „Wechselspiele zwischen Welt- und Selbstverhältnissen und damit der Anteil einer in Praktiken sich bildenden ‚subjektiven' Handlungsmacht" (ebd.) sollte nicht allein die situative Hervorbringung subjektiver Handlungsräume in und durch Praktiken umfassen, sondern zugleich auch die darin aufgerufenen diskursiven Normen resp. „die in soziale Praktiken eingebetteten (Subjekt-)Formen legitimer Teilnahme, korrespondierende Muster des Selbstbezugs sowie die Bedingungen des Auftretens von Verhaltensweisen" (ebd.).

7.3 Folgerungen für das methodische Vorgehen

Ausgehend von der erfolgten praxis- und subjektivierungstheoretisch informierten methodologischen Positionierung sollen an dieser Stelle Folgerungen für das methodische Vorgehen des dargestellten Forschungsvorhaben resp. den Prozess der Datenerhebung und -auswertung abgeleitet werden, bevor dieses Vorgehen dann im weiteren Verlauf dargelegt wird.
Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt in der Hervorbringung von Subjektpositionen bzw. Selbstverhältnisse in Relation zu der Hervorbringung von Agency. Subjektivierung

wird dabei in sozialen Praktiken verortet, welche folglich den primären Analysefokus der Untersuchung bilden und dabei als relationales Geschehen aus Selbst- und Fremdpositionierung gefasst werden. Zugleich strebt die Analyse jedoch auch die Berücksichtigung diskursiver Norm- und Wissensordnungen sowie machtvoller Strukturen an, da eine isolierte Betrachtung der Praktiken nur einen verkürzten Zugang zu der Komplexität des Subjektivierungsgeschehens bietet (vgl. Ricken 2013). Wie lässt sich nun dieses relationale Subjektivierungsgeschehen und die darin aufgerufenen Wissens-, Norm- und Machtordnungen empirisch erheben und anschließend interpretativ rekonstruieren?
Bezüglich des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung orientiere ich mich an dem Vorschlag von Alkemeyer und Buschmann (2016), unterschiedliche Beobachter*innenperspektiven bzw. Perspektivierungen des Sozialen zu verbinden, um einen Zugang zur Relationalität des Subjektivierungsgeschehens zu erhalten:

> „[I]m methodischen Wechselspiel von Draufsicht und dem Einfangen disparater Teilnehmerperspektiven wird empirisch eben jene ambivalente Gleichzeitigkeit von Passivität und Aktivität, Geformt-Werden und Selbstformung, Einpassung und ‚eigensinnigem' Heraustreten, von Bevollmächtigung und Selbstkonstitution analysierbar" (ebd., 128).

In diesem Zusammenhang bedeutet die „Theaterperspektive", Praktiken als „strukturierte Einheiten" (ebd., 125) in den Blick zu nehmen und auf diese Weise einen Überblick über das soziale Geschehen zu erlangen. Dies ermöglicht es zu berücksichtigen, „dass die meisten (institutionell auf Dauer gestellten) Praktiken bereits bestimmte Positionen und Formen vorsehen, die eingenommen und in einer anerkennbaren Weise ausgefüllt und aufgeführt (enacted) werden müssen, um überhaupt ‚mitspielen' zu dürfen" (ebd., 126). Das bedeutet, dass schon im Zuge der Datenerhebung und -analyse berücksichtigt werden muss, dass Praktiken eine bestimmte Mitspielfähigkeit bzw. bestimmte strukturelle Anforderungen vorgeben und damit bestimmte Handlungsräume präfigurieren, welche das Subjektivierungsgeschehen maßgeblich beeinflussen (indem sich das Subjekt in diese einfügt oder widersetzt). Demgegenüber versucht die Teilnehmendensicht bzw. der „Über-die-Schulter-Blick" (ebd.) die „Standpunkte der menschlichen ‚Mitspieler'" (ebd., 126) nachzuvollziehen und einen Zugang zu ihren Bewältigungsstrategien und -fähigkeiten und der Abstimmung ihres Handelns auf die situativen Anforderungen und die Handlungen anderer zu erhalten. Auf diese Weise sollen ebenso die Relevanzsetzungen und Bedeutungszuweisungen der Teilnehmenden in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Realität in Praktiken rekonstruiert werden. In Bezug auf das im Zentrum dieser Arbeit stehende Forschungsfeld ‚Schule' gilt es z. B. zu berücksichtigen, dass sich die Relevanzsysteme der Schüler*innen von denen der Erwachsenen unterscheiden, u. a. bedingt dadurch, dass die Kinder in anderen hierarchischen Konstellationen agieren und interagieren als Erwachsene. Dies spricht für eine Erhebung der Schüler*innenperspektive. Auch ein Nachvollzug der Teilnehmendensicht kann jedoch immer nur äußerlich bleiben: „Der berühmte ethnografische Blick ‚über die Schulter' unterscheidet sich bereits dadurch vom Blick des Akteurs, dass Beobachter und Akteur vollkommen unterschiedlich in die Praxis engagiert sind" (ebd., 127). So gilt es bspw. zu berücksichtigen, dass die Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven aus der Position einer erwachsenen Forschenden erfolgt.
Um eine Verbindung beider Perspektivierungen zu erreichen, plädieren die Autoren für eine Methodenvielfalt bspw. durch die Verbindung von Beobachtungen mit Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. ebd., 127). Letztere können die Funktion übernehmen,

„Auskünfte über das zu erlangen, was beim reinen Beobachten verborgen bleiben muss, wie die Sichtweisen, Deutungen und das Hintergrundwissen der beobachteten Akteure" (ebd.). Auf diese Weise wird nicht nur ein veränderter Blick auf das relationale Subjektivierungsgeschehen und ein empirischer Zugang zu diesem möglich, sondern auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Schärfung der eigenen Beobachtungsfähigkeit geleistet. Der Beobachtungsfokus liegt somit nicht einseitig auf den Strukturen oder den Subjekten, sondern auf deren Verschränkung, d. h. sowohl den durch Praktiken präfigurierten Subjektpositionen und Handlungsräumen und deren Nutzung und Aneignung durch Subjekte in Prozessen der Selbst- und Fremdpositionierung. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Verbindung von Teilnehmenden- und Theaterperspektive durch die Kombination zweier Erhebungsmethoden angestrebt: Zum einen teilnehmende Beobachtungen, die nicht nur einen Überblick i. S. der Theaterperspektive, sondern auch einen Zugang zu den Relevanzen der Teilnehmer*innen ermöglichen sollen und zum anderen Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen. Letztere sollen einen Zugang zu den Erfahrungen, Sichtweisen und Relevanzsystemen der Schüler*innen ermöglichen, v. a. vor dem Hintergrund, dass die Beobachtungen aus der Erwachsenenperspektive durchgeführt wurden und nur einen begrenzten Zugang zu den Relevanzen der Teilnehmenden ermöglichen.

In Bezug auf die Datenanalyse und -interpretation wird hier dem Vorschlag gefolgt, Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen zu fassen (vgl. Alkemeyer 2013, 63; Ricken 2013), um Subjektivierung als relationales und machtvolles Positionierungsgeschehen analytisch zugänglich zu machen. Aufgrund ihres relationalen Charakters impliziert Subjektivierung in ihrem konkreten praktischen Vollzug stets soziale und räumliche Positionierungen, welche durch die materiellen und symbolischen Komponenten der Praktiken präfiguriert werden (vgl. Alkemeyer 2013, 63). Als analytische Kategorie fungiert somit Anerkennung als „grundlegende Struktur und Medium der Subjektkonstitution" (ebd.), welche wiederum über das Konzept der Adressierung operationalisiert wird. Subjekte sind somit abhängig von der Anerkennung durch andere, um als solche existieren und handeln zu können. Alkemeyer und Buschmann (2016, 132) konstatieren, „dass es Handlungen und Subjekte nur innerhalb einer geteilten Praxis geben kann, in deren Vollzügen sich die Teilnehmer als diese oder jene ‚Teilnehmersubjekte' adressieren, qualifizieren und individuieren". In den Fokus gerät somit die Frage, „wie sich Individuen im Kontext einer Praktik wechselseitig in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und über die – großenteils implizite – Thematisierung dieser Differenz als Subjekte in spezifischer Position einsetzen, stiften oder bestätigen" (ebd.; vgl. Butler 2009, 215 ff.). Die Anerkennbarkeit von Subjekten wird in Akten der Adressierung und Re-Adressierung hervorgebracht, welche sowohl sprachlicher als auch nichtsprachlicher Natur sein können (vgl. Rose & Ricken 2018). Das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen bildet „ein öffentliches Geflecht kommunikativer Akte, in deren Vollzug ein ‚irgendjemand' vor Dritten zu ‚jemandem' gemacht wird und sich selbst dazu macht" (Alkemeyer 2013, 64), wobei bestehende Machtverhältnisse reproduziert oder auch subversiv infrage gestellt oder umgedeutet werden können. Im Kontext dieses Vorhabens erfolgt die Auswertung daher in Anlehnung an das Vorgehen der Adressierungsanalyse (Rose & Ricken 2018; Kuhlmann 2023), da diese Methode die Relationalität des Subjektivierungsgeschehens als Wechselspiel von Adressierung und Re-Adressierung empirisch rekonstruierbar macht und zugleich auch die Normativität der Praktiken resp. die aufgerufenen diskursiven Wissens- und Normhorizonte berücksichtigt. Analytisch gilt es folglich, nicht nur das

Subjekt und dessen praktische Konstitution in den Blick zu nehmen, sondern auch „die auf je spezifische Praktiken verweisende gesellschaftliche und geschichtliche Formbestimmtheit unterschiedlicher Subjektivitäten" (Alkemeyer & Buschmann 2016, 129), d. h. strukturelle und historische Situiertheit von Praktiken, die bestimmte intelligible Subjektpositionen präfiguriert. Eine ausführliche Darstellung der Adressierungsanalyse und des methodischen Vorgehens bei der Auswertung erfolgt in Kap. 8.4.
Entsprechend des Forschungsinteresses sollen dabei nicht ausschließlich Praktiken der machtvollen Unterwerfung, sondern auch die subjektiven Handlungsräume und *Handlungsmacht bzw. Agency* rekonstruiert werden. Im Zuge der Analyse wird folglich angestrebt, „die spannungsvollen Wechselspiele von Unterwerfung und subjektiver Mitgestaltungsmacht, von Heteronomie und Autonomie, von Beharrung und Veränderung zu erfassen, anstatt sie einseitig aufzulösen", sowie „nicht nur Mechanismen der Unterwerfung, sondern auch Handlungsspielräume und Alltagskritiken" (Alkemeyer 2013, 42) zu rekonstruieren. Zugleich gilt es zu bedenken, dass auch Agency und die damit häufig assoziierte Autonomie immer heteronom gerahmt sind und durch andere in sozialen Praktiken unter Rezitation spezifischer Normen und Codes hervorgebracht wird. Für die Analyse bedeutet dies, den Fokus auch auf Selbstverhältnisse bzw. Technologien des Selbst zu richten, um einen Zugang zur subjektiven Nutzung und Reflexion von Handlungsräumen zu bekommen (vgl. ebd., 65). Folglich geht es um Formen und Techniken der „empraktischen (Selbst-)Reflexion" (ebd.) resp. Formen und Techniken der Selbstbeobachtung und -reflexion, die ebenfalls eine Form von Mitspielfähigkeit bzw. Agency darstellen.
Alkemeyer (2013, 53) verweist zudem auf die Relevanz der Berücksichtigung des *Körpers* im Zuge der praxeologischen Subjektivierungsforschung, welcher auch im Kontext dieses Vorhabens Rechnung getragen werden soll. Wie oben dargelegt, haben Praktiken stets eine körperliche Dimension und sind als „Anzeigetafeln bzw. ‚Displays' (Goffman 1979) [zu verstehen], auf denen sich die eine Praktik großenteils implizit regierenden und regulierenden Normen der Anerkennbarkeit als Subjekt ablesen lassen" (ebd., 65). Innerhalb einer Praxis erscheinen Körper als „Umgangskörper" (Gebauer 2009, 93) resp. als

> „Körper, deren Bewegungsrepertoire in die Form eines bestimmten sozialen Spiels gebracht ist und die über das sichtbare Verhalten hinaus so eingestellt sind, dass sie in einem sozialen Spiel nur diejenigen ihrer vielfältigen Möglichkeiten einsetzen, die von diesem Spiel verlangt und darin als regelgerecht und normenkonform akzeptiert werden" (Alkemeyer 2013, 53).

Das bedeutet, Körper erhalten nur, wenn sie spezifische, in die Praxis eingeschriebene Körpernormen erfüllen und praktikenspezifische Bewegungen ausführen, eine „intelligible soziale Existenz" (ebd.). Im Zuge der Subjektformierung werden Körper auf der Grundlage von Codes, Erwartungen und situativen Anforderungen durch wechselseitiges Wahrnehmen, Verstehen, Beurteilen und Einschätzen konstruiert, wobei hegemoniale Körperideale, die sich nicht nur auf Sichtbares, sondern ebenso auf kognitive Fähigkeiten beziehen, machtvoll wirksam sind (vgl. ebd., 54). Der Aspekt des Körperlichen ist im Kontext dieses Forschungsvorhabens insbesondere deshalb bedeutsam, weil ein Teil der Schüler*innen nonverbal bzw. präsymbolisch kommuniziert und eine Erschließung der Interaktionen und Bedeutungskonstitutionen dieser Schüer*innen nur über die körperliche Ebene erfolgen kann. Die Interaktion mit ihnen vollzieht sich vorranging auf einer körperlichen Ebene. Darüber hinaus zeigen die Beobachtungen, dass

ein Großteil der Interaktion zwischen den leistungsberechtigen Schüler*innen und den Schulassistent*innen auf der körperliche Ebene erfolgen, unabhängig von den verbalen Fähigkeiten der Schüler*innen. Ähnlich stellt es sich in Bezug auf die Peerinteraktionen der leistungsberechtigen Schüler*innen dar, welche auch häufig körperlicher Natur sind. Weiterhin soll die Relevanz von *Dingen und Artefakten* empirisch Berücksichtigung erfahren. Wie oben beschrieben wurde, erlangen Dinge und Artefakte ihre Bedeutung erst im Kontext von Praktiken, und ihr Gebrauch wird durch Praktiken reguliert, normiert und präfiguriert (vgl. Schmidt 2012, 44f.). Auch in subjektivierenden Praktiken haben Artefakte folglich besonderen Stellenwert. Für das methodische Vorgehen bedeutet dies zu fokussieren, „welchen Gebrauch Individuen von den Dingen machen, um darüber in einem sozialen Spiel als Subjekt in Erscheinung zu treten, spezifische Selbstbeziehungen einzugehen oder sich durch einen ‚abweichenden' Gebrauch als ‚eigensinnig' zu exponieren" (Alkemeyer 2013, 64 f.). Vor dem Hintergrund der temporalen und historischen Situiertheit von Praktiken der Subjektivierung (s. o.), gilt es weiterhin, die *Zeitlichkeit und Kontingenz* zu bedenken. Dies manifestiert sich darin, dass das Subjekt immer wieder auf Neue performativ hervorgebracht werden muss, um als solches existieren zu können und dass dabei spezifische Normen der Anerkennbarkeit rezitiert und reproduziert werden müssen (vgl. Butler 2006). Diese Wiederholung resultiert potentiell immer auch in der „Möglichkeit der Verschiebung, Abweichung und Veränderung" (Schmidt 2012, 55) bzw. des Widerstandes und der Subversion (Butler 2006). Empirisch gilt es folglich, ebendiese *Brüche und Irritationen* von Routinen bzw. institutioneller und sozialer Strukturen in den Blick zu nehmen, die sich bspw. in Praktiken des Widerstandes oder in durch andere Akteur*innen als abweichend oder herausfordernd definierten Verhaltensweisen manifestieren. Auch das vermeintliche ‚*Misslingen*' einer subjektivierenden Praxis – wenn Normen der Anerkennbarkeit als nicht erfüllt angesehen werden oder kein Anschluss an die Praxis gefunden wird – ist ebenso als eine Praxis der Subjektivierung zu verstehen, die der Akteurin bzw. dem Akteur mitunter die Subjektposition der*des ‚Ausgeschlossenen' bzw. konstitutiven Außens (Butler 1997) zuweist (vgl. Alkemeyer 2013, 67).

8 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel umfasst eine Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens bzw. der darin kombinierten methodischen Zugänge der Erhebung und Analyse. In Kapitel 8.1 erfolgt zunächst eine Erläuterung des ethnographischen Forschungszugangs sowie dessen Reflexion im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und -kontext sowie die Zielgruppe der Studie. Im Anschluss wird die ergänzend angewandte Methode des Gruppendiskussionsverfahrens aus einer poststrukturalistischen Perspektive erläutert und in Bezug auf die Durchführung mit Kindern reflektiert (Kapitel 8.2). Die vorliegende Studie kombiniert nicht nur unterschiedliche Zugänge der Datenerhebung, resp. teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen, verbindet ebenso unterschiedliche analytische Zugänge: So werden die dem Forschungsstil der Grounded Theory (Kapitel 8.4) zuzuordnenden Auswertungsschritte des Kodierens mit einem sequenzanalytischen Vorgehen mittels Adressierungsanalyse (Kapitel 8.4) kombiniert. Abschließend werden das Vorgehen während des Forschungsprozesses sowie der Forschungskontext der Studie erläutert (Kapitel 8.5).

8.1 Zugang zum Forschungsfeld: Ethnographie als Praxeographie

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Forschungsgegenstand der Schüler*innenagency methodlogisch im Kontext einer subjektivierungstheoretisch informierten Praxistheorie verortet . Da sich das Erkenntnisinteresse somit auf den konkreten sozialen Vollzug von Praktiken richtet, liegt es nahe, diese mittels Beobachtung bzw. einem an Feldforschung orientierten Vorgehen zu rekonstruieren. Aus diesem Grund wird ein ethnographischer Forschungszugang gewählt. Die Ethnographie kennzeichnet sich durch einen „Erkenntnisstil, der in einer zunächst naiv anmutenden Weise auf (disziplinäre) Wissensinnovation zielt" resp. einen Erkenntnisstil „des Entdeckens" (Amann & Hirschauer 1997, 8). Es geht folglich um Wissensgenerierung durch einen erfahrungs- und teilnahmebasierten Forschungszugang zu einem sozialen Feld, in diesem Fall drei Schulklassen. Als zentrale Methode der Ethnographie gilt die teilnehmende Beobachtung, die i. S. eines methodenintegrierten Verständnisses jedoch mit weiteren Methoden kombiniert werden kann. Ethnographischen Forschungszugängen sowie teilnehmender Beobachtung wird im Kontext der Kindheitsforschung neben Zugängen, die Kinderperspektiven erheben, eine besondere Relevanz zugeschrieben. Lange und Heinzel (2012, 266) erwähnen vor diesem Hintergrund den Beitrag einer ethnographischen Kindheitsforschung zur Verankerung des „Prozess[es] der ‚Entdeckung der Kindheit' im pädagogischen und gesellschaftlichen Alltag". Der Forschungszugang ermögliche sowohl einen Zugang zu kindlichen Praktiken und Lebenswelten bzw. Kinderkulturen als auch zu sozialen Konstruktionsprozessen von Kindheit innerhalb einer generationalen Ordnung (vgl. James 2014, 249f.). Als Klassiker der ethnographischen Kindheitsforschung gelten die Untersuchungen von Muchow und Muchow (1935), die unter dem Titel „Der Lebensraum des Großstadtkindes" veröffentlicht wurden und die kindlichen Umgangsweisen „mit den ‚Gegenbenheiten' der Großstadtwelt" (ebd., 72) erforscht. Im deutschsprachigen Raum gilt die Untersuchung von Breidenstein und Kelle (1998) zur Gleichaltrigenkultur bzw. zu

Geschlechtskonstruktionen in Schulklassen als wegweisend für die Etablierung ethnographischer Zugänge zur Erforschung von Kindsein. Neben kindlichen Praktiken wurden zunehmend auch kulturelle Konstruktionen von Kindheit ethnographisch erforscht, bspw. die Verbindung von Kindheits- und Geschlechtskonstruktionen (Tervooren 2006) sowie die Konstruktion und Normierung kindlicher Entwicklung (Bollig & Kelle 2008; Kelle & Tervooren 2008).
Da mein Interesse nicht nur auf die Beobachter*innenperspektive einer Draufsicht bzw. eines Überblicks über das gesamte Handlungsgeschehen in den Klassen abzielt, sondern v. a. auch i. S. eines ‚Über-die-Schulter-Blicks' (s. o.) auf die Relevanzsetzungen, das Erleben und die Handlungs- und Möglichkeitsräume resp. Agency der Schüler*innen gerichtet ist, wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung mit Gruppendiskussionen, die mit ausgewählten Schüler*innen durchgeführt wurden, verbunden. Im weiteren Verlauf werden die grundlegenden methodologischen und methodischen Aspekte ethnographischer Forschung sowie die Datenerhebung und -aufbereitung und der Feldzugang im Kontext dieses Forschungsvorhabens erläutert und im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und -kontext sowie die Zielgruppe reflektiert.

8.1.1 Grundlagen ethnographischer Forschung

Entsprechend ihrer Ursprünge in der Ethnologie und der Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts[15] lässt sich der Terminus ‚Ethnographie' mit ‚Kulturbeschreibung' übersetzen (vgl. Breidenstein et al. 2015, 31). Anders als im Kontext der Ethnologie bzw. ethnologischen Kulturanalyse geht es jedoch nicht um die globale Beschreibung von Kulturen, sondern um die Sinnschicht *sozialer Praktiken*, die „zwischen den Mikrophänomenen der Interaktionsanalyse und den Makrophänomenen der Sozialstrukturanalyse komplexer Gesellschaften" (ebd., S. 32) zu verorten sind. Im Fokus stehen demnach nicht primär einzelne Personen, sondern „Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen" (ebd.) und es besteht ein Interesse an dem „Bereich öffentlich gelebter Sozialität, dessen Sinnhaftigkeit von einem impliziten Wissen der Teilnehmer bestimmt wird" (ebd., S. 33). Mit der Beschreibung sozialer Praktiken geht es folglich um die Explikation des impliziten Wissens, welches dem Vollzug von Praktiken, der Lösung von Handlungsproblemen und der Koordination von Handlungen zugrunde liegt (vgl. ebd.). Einige Autoren bezeichnen sie aus diesem Grund als ‚Praxeographie' (Mol 2003). Dabei richtet sich das Forschungsinteresse auf unterschiedliche „Aggregatzustände" bzw. „Erscheinungsformen des Kulturellen" (Breidenstein et al. 2015, 32): neben sprachlichen Strukturen stehen ebenso Elemente der materiellen Kultur (z. B. Artefakte, Räume und Körper) im Fokus.
Zentrales Anliegen der Ethnographie ist Erforschung der „soziale[n] Wirklichkeit im Vollzug" (Knoblauch 2014, 523), wobei einem erfahrungsbasierten Forschungsansatz und einer offenen Forschungshaltung resp. der „Bereitschaft, sich der Dynamik und Logik eines Feldes auszusetzen" (Breidenstein et al. 2015, 7), ein besonderer Stellenwert zukommt (vgl. ebd., 37). Zentrales methodisches Programm ist die Feldforschung, für welche länger andauernde Feldaufenthalte zentral sind, in denen die Beobachtungs-

15 Die Anfänge der Ethnographie liegen in der ethnologischen Kulturanalyse i. S. der Erforschung fremder kultureller Lebenszusammenhänge (z. B. Malinowski 1979). Als sozialwissenschaftlicher Forschungsstil hat sich die Ethnographie v. a. durch die Chicago School (z. B. Anderson 1923; Lindner 1990) sowie die Alltagssoziolgie (z.B: Schütz & Luckmann 1979) etabliert (vgl. Breidenstein et al. 2015, 13ff; Thomas 2019, 8ff.).

gegenstände in ihrer natürlichen Umwelt erfasst werden sollen (vgl. ebd., 33). Unter dem Begriff ‚Feld' ist dabei ein „Cluster sozialer Situationen" (ebd., 47) zu verstehen, zu dem nicht nur Personen zu zählen sind, sondern bspw. auch Räume, Artefakte, Rituale, soziale Beziehungen und Machtstrukturen. Felder sind somit „jene eingegrenzten Sozialräume, die in einer Ethnografie untersucht werden" (Thomas 2019, 37), wobei sie zugleich die Erhebungskontexte und die analytischen Kategorien ethnographischer Forschung bilden. Der ethnographische Forschungsansatz wird geleitet durch „die Annahme, dass Sozialität wesentlich *in Situationen* stattfindet, und durch die Annahme, dass Situations*teilnehmer* einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben" (Breidenstein et al. 2015, 41, Hervorh. i.O.). Folglich geht es um die „sinnliche Unmittelbarkeit" (ebd.) und den „teilnehmenden Mitvollzug von Handlungsabläufen und Ereignissen" (Rosenthal 2015, S. 107), d. h. um das unmittelbare Miterleben sozialer Sinnbildungsprozesse, statt deren sekundäres Nacherleben in Erzählungen. Goffman (1996, 263) zufolge besteht die zentrale „Technik" der Feldforschung darin, Daten zu erheben, „indem man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt, die sich ergeben, wenn man sich unter eine Reihe von Leuten begibt". Durch die „anhaltende Kopräsenz von Beobachter*in und Geschehen", i. S. einer Gleichörtlichkeit und Gleichzeitigkeit der Datenerhebung und der darin implizierten „*Synchronizität* von der Begleitung von Sinnbildungsprozessen" (Breidenstein et al. 2015, 41, Hervorh. i.O.), kann folglich über eigene feldspezifische Erfahrungen, Reaktionen und Relevanzsetzungen ein „verstehender Zugang" (Rosenthal 2015, S. 113) zu den Handlungen und Relevanzen der Teilnehmenden erreicht werden. Soziale Ordnungen, Bedeutungen und Relevanzsetzungen werden dabei durch die Akteur*innen „nicht nur im Vollzug hergestellt, sondern in diesem Vollzug von den Individuen füreinander dargestellt" (Breidenstein et al. 2015, S. 40) resp. kommuniziert.

Die Aufgabe der*des Forschenden besteht dabei darin, durch die Teilnahme im Feld einen verstehenden Zugang zu diesen Sinnbildungsprozessen bzw. Relevanzsetzungen zu erhalten. Dieser Prozess wird auch als „going native" (Breidenstein et al. 2015, 42) oder „zweite Sozialisation" (Thomas 2019, 20) der*des Forschenden bezeichnet und meint „die fortschreitende Übernahme des kulturellen Referenzrahmens, der Bedeutungshorizonte und Handlungsweisen des Feldes" (ebd.). Entsprechend der ethnologischen Ursprünge der Ethnographie ist die Feldteilnahme eine „Teilnahme an der *anderen* Sozialwelt" (Thomas 2019, 17, Hervorh. i.O.) und ist durch eine Haltung der Befremdung gekennzeichnet. Amann und Hirschauer (1997) bezeichnen diese Haltung als „die Befremdung der eigenen Kultur" und präzisieren: „Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet': es wird auf Distanz zu einer kultursoziologischen Betrachtung gebracht" (ebd., 12). Dies impliziert eine Offenheit für feldspezifische und -immanente Konzepte und Kategorien, wobei die Herausforderung besteht, „die Perspektive des Anderen nicht zu nivellieren, sondern innerhalb eines explorativen Forschungsprozesses in größtmöglichem Ausmaß zur Geltung zu bringen" (ebd.). Es geht somit um einen Mitvollzug, anstelle eines Nachvollzuges, des „insider point of view" (Lüders 1995, 319).

Im Kontext dieses auf Erfahrungen und Teilnahme basierenden Forschungsprozesses kommt dem Zugang zum Feld eine besondere Bedeutung zu. Das Feld stellt kein „natural occuring setting" (Thomas 2019, 36) dar, sondern es konstituiert sich im Verlauf des Forschungsprozesses selbst oder wird durch die*den Forschende*n konstruiert. Der

Feldzugang bedeutet dabei nicht allein, als Beobachter*in in einer Einrichtung, Gruppe etc. zugelassen und aufgenommen zu werden, d. h. physisch Zugang zu bekommen, sondern ebenso, das Feld als Forschungskontext und Analysekategorie zu definieren und einzugrenzen. Dabei „kommt es … nicht nur zur Verortung des Forschers, sondern auch zur Erfahrung und Etablierung einer Grenze, die das Feld in der Begegnung mit einem Fremden um sich selbst zieht" (Breidenstein et al. 2015, 59). Die Grenze determiniert, welche Situationen und Prozesse dem Beobachter/der Beobachterin zugänglich gemacht werden und so zum Gegenstand der Forschung werden können. Breidenstein et al. unterscheiden zwischen der „Selbstkonstitution" resp. einer „selbstorganisierte[n] Grenzbildung" (2015, 59), der „analytischen Konstitution" (ebd., 60) durch die analytischen Entscheidungen der*des Forschenden i. S. eines ‚theoretical samplings' (siehe Kap. 7.2) und der „Prozesskonstitution" (ebd.). Letztere meint die „Hervorbringung über die Eigendynamik des Forschungsprozesses" (Thomas 2019, 37), z. B. die Reaktionen der Feldteilnehmenden auf die Ethnographin bzw. den Ethnographen. Die Reaktivität des Feldes leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur Datengenerierung, da sie der*dem Forschenden Informationen über die Eigenlogik und etablierte Praktiken des Feldes liefern kann:

> „Denn in jedem Fall ist es Aufgabe des Forschers, die Situation zu beschreiben, die durch die eigene Beteiligung hervorgebracht wird. Es geht nicht darum, Reaktivität zu minimieren und so zu tun, als sei man unsichtbar (‚a fly on the wall') und nichts als ein neutrales Forschungsinstrument. Mit Reaktivität ist vielmehr zu arbeiten, sie ist immer mit zu beobachten oder gelegentlich auch auszubeuten" (Breidenstein et al. 2015, S. 61).

Die Reaktivität trägt auf diese Weise zur Selbstkonstituierung des Feldes bei und ermöglicht einen Zugang zur Teilnehmendenperspektive, wobei der Einfluss des Beobachter*innenverhaltens auf das Handeln der Betroffenen stets zu hinterfragen ist (vgl. ebd.). Eine Relevanz kommt diesbezüglich der Gestaltung von Forschungsbeziehungen zu (vgl. ebd., 61 ff.), was zuweilen auch „Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien" (Cloos 2008, 215 f.) seitens der Teilnehmenden implizieren kann. Mit zunehmendem Feldaufenthalt werden jedoch „Anknüpfungspunkte" (ebd.) zwischen Forschenden und Teilnehmenden entwickelt. In diesem Kontext werden durch die Feldteilnehmer*innen spezifische Erwartungen an die*den Forschende*n herangetragen. Im Kontext dieses Vorhabens wurde ich als Ethnographin bspw. durch die Lehrkräfte mit der Unterstützung ausgewählter Schüler*innen beauftragt oder von den Schüler*innen um Hilfe gebeten. Ebenso wurden mir durch die Schüler*innen bestimmte Motive unterstellt wie bspw. eine Beobachtung und Beurteilung ihrer schulischen Leistung (z. B. „Du schaust, wie wir mitarbeiten." oder „Du bist eine Spionin."). Die Lehrkräfte und Schulassistent*innen tätigten mir gegenüber zudem wiederholt Äußerungen, in denen sie ihr Handeln rechtfertigten oder begründeten. Derartige Reaktionen der Feldteilnehmenden werden im Kontext der Auswertung berücksichtigt, interpretiert und reflektiert.

Die*der Forschende nimmt somit keine passive Position ein, sondern (inter-)agiert aus einer bestimmten Subjektposition heraus und trägt dabei eigene (biographische, berufliche, theoretische, methodische…) Erfahrungshintergründe an das Feld heran. Das „Verstehen der fremden Welt der Anderen" (Thomas 2019, 146) ist durch den eigenen „erworbenen Referenzrahmen" (ebd.) geprägt, zugleich ist die Bedeutung von sozialen Praktiken immer nur aus ihrem jeweiligen kulturellen Referenzrahmen heraus erschließbar, sodass sich die Bedeutungskonstruktionen der Akteur*innen und der*des Forschen-

den verschränken (vgl. ebd.). Der Zugang zur sozialen Wirklichkeit und der Prozess der Materialgewinnung weisen somit eigene soziale Regelmäßigkeiten auf und sind bereits interpretativ, da die Daten gleichermaßen durch die Hand der*des Forschenden, durch deren/dessen Sinnstiftungen produziert werden. Auch das generierte Material, bspw. die Beobachtungsprotokolle sind aufgrund des Einsatzes der Beobachtersprache selbst hochgradig interpretativ, analytisch und kommunikativ und stellen kein bloßes Abbild des Sozialen dar (vgl. Breidenstein et al. 2015, 30f.). Dies ist i. S. des erfahrungsbasierten Ansatzes zwar ein zentrales Anliegen der Ethnographie, birgt dabei jedoch ebenso das Risiko eines Verlustes der reflexiven Distanz als Beobachter*in bzw. einer Über-Identifizierung mit dem Feld (vgl. ebd., 21). Folglich besteht die Notwendigkeit der Einklammerung des Geltungscharakters von eigenen (alltagstheoretischen und wissenschaftlichen) Bedeutungen und Begriffen, die Forschende an das Feld herantragen i. S. „einer sensiblen Rekonstruktion der Verschiedenheit der Sichtweisen" (ebd., 17) sowie einer Reflexion der „eigenen Konstruktionspraktiken" (ebd., 146).
Um dieser Herausforderung zu begegnen, plädieren Breidenstein (2012, 30ff.) sowie Breidenstein et al. (2015, 42f.) für einen während des Forschungsprozesses parallel zu vollziehenden Zweitschritt aus teilnehmender Beobachtung („going native") und Distanzierung („coming home"). Es werden vier Maßnahmen der Befremdung unterschieden: *Erstens* wird Befremdung bzw. Distanzierung durch die „disziplinäre Sozialisation" (Breidenstein et al. 2015, 43) möglich, d. h. über die Verwendung disziplinärer theoretischer Begriffe und Konzepte zur Erklärung und Interpretation des Beobachteten. Dies ermöglicht es der*dem Forschenden, „sich auch den Irritationen aussetzen [zu können], die die Relevanzen anderer Felder mit sich bringen, diese Relevanzen zu erkennen, aber nicht zu übernehmen" (ebd.). Distanzierung wird *zweitens* ermöglicht durch „die Freistellung zur Beobachtung" (ebd.), d. h. „die Etablierung einer für das Feld akzeptablen Beobachterrolle, die von Handlungszwängen entlastet und dadurch freistellt für Beobachtung, Selbstbeobachtung und Aufzeichnung" (ebd.). Knoblauch (2001, 129) unterscheidet diesbezüglich zwischen einer „Teilnehmerrolle" und einer „Feld-Beobachtungsrolle". Erstere ist gekennzeichnet durch ein auf Teilnahme basierendes Verstehen, während letztere ein „auf anwesender Beobachtung basierende[s] Verstehen" (Merl 2019, 60) impliziert. Das hier dargestellte Forschungsvorhaben ist gekennzeichnet durch einen Wechsel der beiden Rollen: Während die eigene Rolle im Feld größtenteils in der beobachtenden Anwesenheit im Feld, v. a. durch ein Zuschauen von einer Beobachter*innenposition hinten im Klassenraum oder am Rande der Sporthalle, des Schulhofes etc., bestand, ergaben sich zeitweise immer wieder Situationen, in denen durch die Akteur*innen eine Teilnahme forciert wurde. So wurde ich bspw. von den Schüler*innen um Hilfe gebeten oder zum Mitspielen aufgefordert oder von den Lehrkräften oder Schulassistent*innen gebeten oder aufgefordert, einzelnen Kindern zu helfen, mit ihnen zusammenzuarbeiten oder sie an die Hand zu nehmen. Weiterhin gab es Situationen, in denen ich bestimmte unausgesprochene Erwartungen oder Handlungszwänge erlebte und mich aus diesem Grund selbst für eine Teilnahme entschied, z. B. beim gemeinsamen Aufräumen der Küche nach dem Klassenfrühstück oder beim Weinen eines Kindes. Ebenso führte die Kommunikation einer ‚Weglauftendenz' eines Schülers durch die Lehrkräfte und Schulassistenz und der damit einhergehenden Notwendigkeit, das Verlassen des Klassenraums oder Schulgebäudes zu verhindern dazu, dass ich in solchen Situationen ebenfalls intervenierte und den Schüler an der Hand in den Klassenraum zurückführte. Dabei war mir der Einfluss meiner Teilnahme auf den Forschungsprozess und die Ergebnisse bewusst, sodass dieser

an den entsprechenden Stellen im Rahmen der Ergebnisdarstellung reflektiert und analysiert wird. Die *dritte* Maßnahme zur Distanzierung ist die fortlaufende Verschriftlichung der Beobachtungen durch Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle (vgl. Breidenstein 2012, 32f.). Dellwing und Prus (2012, 171) identifizieren die Befremdung als „eine Aufgabe der ausführlichen Feldnotierung": „Feldnotizen sind in erster Linie eine Aufgabe der Reflexion einer Situation, die im Handlungsmoment einfach und alltäglich aussah, aber mit soziologischem Blick komplex und fremd gemacht werden kann" (ebd.). Auf die Bedeutung des Schreibens bzw. der Verschriftlichung im Kontext von Ethnographie wird weiter unten eingegangen. Als *vierte* Maßnahme beschreiben Breidenstein et al. (2015, 44) die „reflexive analytische Durchdringung" des Materials, welche durch den phasenweisen Rückzug aus dem Feld zum Zweck der Protokollierung und Auswertung der Beobachtungen erfolgt. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wird der beschriebenen Herausforderung zudem mit der Entscheidung für einen multiperspektivischen Forschungszugang zu den Schüler*innenpraktiken begegnet, indem die Methode der teilnehmenden Beobachtung mit Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen kombiniert wird. Diese Entscheidung wird unten ausführlicher begründet und erläutert. Deutlich wird ein rekursiver bzw. zirkulärer Charakter des ethnographischen Forschungsprozesses, der einen Wechsel zwischen Datengewinnung und -auswertung nahelegt (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 45). Dies dient einer Modifikation der Forschungsfrage, bspw. aufgrund von veränderter theoretischer Sensibilität (s. u.), sowie einer Vertiefung der Feldzugänge und einer Optimierung der Datengenerierung (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 45). Die anfängliche Offenheit des Forschungsprozesses resultiert in einer zunehmenden Selektivität der Wahrnehmung und Fokussierung auf spezifische Phänomene (vgl. ebd.). Die „Selbstanwendung" (ebd.) der Forschungsschritte aufeinander leitet den gesamten Forschungs- und Erkenntnisprozess.

Die Ethnographie verfolgt den Anspruch eines „feldspezifischen Opportunismus" (ebd., 39), wobei das Feld als „ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen" (ebd., S. 38) aufgefasst wird. Methodische Entscheidungen und der Forschungsprozess selbst werden entsprechend eines „Primat[s] des Gegenstandes" (Strauss & Corbin 1996, 148) von der Eigenlogik des Feldes und der Selbststrukturierung des Gegenstandes geleitet und nicht durch eine spezifische methodische Logik. Letztere wird „der zu explorierenden realen Sozialwelt der Menschen untergeordnet, um die Charakteristika und Besonderheiten eben dieser zu entdecken, zu beschreiben und zu verstehen" (Thomas 2019, 2). Die Ethnographie ist demzufolge nicht als Methode, sondern als Forschungsstil zu verstehen, „der alle möglichen Methodenperspektiven einnimmt, um die Sozialwelt in ihrer empirischen Vielschichtigkeit offenzulegen" (ebd.). Dabei stellt die teilnehmende Beobachtung jedoch den zentralen methodischen Zugang dar und die*der Forschende etabliert sich selbst „als das Forschungsinstrument par excellence, was erfordert, sich als aktiven Teil des Erkenntnisprozesses zu reflektieren" (ebd., 3). Der ethnographische Forschungszugang operiert folglich mit einem weichen Methoden-, jedoch harten Empiriebegriff (vgl. Amann & Hirschauer 1997, S. 9). Dem für qualitative Sozialforschung allgemein gültigen Kriterium der Offenheit des Forschungsprozesses wird dabei auf besondere Weise Rechnung getragen, indem zusätzlich zu der Eigenlogik ebenso die Reaktivität des Feldes genutzt wird (vgl. ebd., S. 17). Die Beobachtungsweise wird somit nicht durch „die Logik der Forschung", sondern durch „die gelebte Ordnung des Feldes" (Breidenstein et al. 2015, 38) bestimmt. Die Offenheit bezieht sich dabei sowohl auf die feldspezifischen Erfahrungen als auch auf etwaige Verunsicherung und

Irritationen (vgl. ebd.). Die Ethnographie verfolgt weiterhin einen methodenintegrierten Forschungsansatz, der anstrebt, unterschiedliche Methoden und Datentypen i. S. einer wechselseitigen Ergänzung zu kombinieren, jedoch nicht zu integrieren (weshalb nicht der Terminus ‚methodenintegrierend' verwandt wird) (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 34 f.). Daraus resultierend werden unterschiedliche Perspektiven auf ein Feld bzw. die sozialen Praktiken gewonnen, was wiederum die Komplexität des untersuchten Phänomens erhöht (vgl. ebd.). Als methodenplurale Strategie (vgl. Amann & Hirschauer 1997) ist die Ethnographie nicht als spezifische Forschungsmethode, sondern als Forschungshaltung zu verstehen, welche durch das Feld determiniert wird (vgl. Oester 2008, S. 234). Die zentrale Methode stellt die teilnehmende Beobachtung dar, denn „sie stiftet die soziale Form, in der alle möglichen Daten erst gewonnen werden können" (Amann & Hirschauer 1997, S. 34). Weitere methodische Zugangsweisen wie Interviews, informelle oder Dokumentenanalysen oder in diesem Fall Gruppendiskussionen (s. u.) werden somit konsequent in den Beobachtungskontext eingebettet, um „der unausweichlichen Reduktion multipler Erfahrungsmöglichkeiten zu einem begrenzten Datenkorpus eine Orientierung zu geben" (ebd., S. 35). Durch Kontextualisierung können die Daten somit im Gesamtkontext betrachtet werden, u. a. um Aufschluss über die Bedeutung einzelner Ereignisse zu erhalten, bspw. ob sie singulär oder wiederkehrend auftreten (vgl. ebd.).
Dem Schreiben kommt im Rahmen ethnographischer Forschung eine besondere Bedeutung zu (vgl. Breidenstein et al. 2015, 35). So werden die Daten v. a. im Kontext teilnehmender Beobachtung primär durch den Prozess des Schreibens gewonnen bspw. in Form von Feldnotizen, Gedächtnisprotokollen, Memos und Beobachtungsprotokollen. Während des Feldaufenthalts wurden im Rahmen der hier dargestellten Untersuchung bspw. Feldnotizen verfasst, welche im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen verdichtet wurden. Zudem wurden Memos zu bestimmten beobachteten Phänomenen verfasst, deren Zweck die Bündelung von Gedanken als Begleitung des Auswertungsprozesses war. Auf eine ergänzende Erhebung von Audio- oder Videodaten wurde im Zuge der teilnehmenden Beobachtung verzichtet, um die Situation möglichst natürlich zu gestalten sowie aus forschungsethischen Gründen. Im Gegenzug wurden von durchgeführten Gruppendiskussionen Audioaufnahmen erstellt (s. u.).
Das Schreiben erfüllt neben der Gedächtnis- und Kommunikationsfunktion die Funktion der Explikation des Sozialen (vgl. ebd., 97ff.). Die Ethnographie verfolgt den Erkenntnisanspruch, die Bedeutungen und das lokale Wissen des Feldes zu beschreiben und zeitgleich in eine verallgemeinernde, theoretisierende Sprache zu überführen (vgl. Thomas 2019, 23). Die feldimmanenten Bedeutungskonstruktionen werden auch als Common-Sense-Konstruktionen, Konstruktionen ersten Grades bzw. Beobachtungen erster Ordnung bezeichnet (vgl. Luhmann 1990, 123; Reh 2012, 18). Die Feldteilnehmenden handeln dementsprechend auf der Grundlage impliziter alltagstheoretischer und -begrifflicher Interpretationen bzw. einem impliziten Alltagswissen resp. ‚tacit knowlegde' (Polanyi 1985), welches von den Akteur*innen nicht explizit kommuniziert wird: „Über das, was sich ständig zeigt, kann und muss nicht geredet werden, das es sich auf diese Weise mitteilt: es ‚spricht' für sich selbst" (Breidenstein et al. 2015, S. 36). Die Aufgabe der*des Forschenden ist vor diesem Hintergrund die Explikation dieser Konstruktionen resp. die „sprachliche Erschließung von Phänomenen..., die noch gar nicht in sprachlicher Form vorliegen, sondern erst durch die Beschreibungen zur Sprache gebracht werden" (Breidenstein et al. 2015, 35). Dabei geht es nicht allein um eine Wiedergabe der Praktiken, sondern vielmehr auf eine sprachliche Erschließung der Phänomene, auf

eine Versprachlichung des Offensichtlichen, Unausgesprochenen und Impliziten, um auf diese Weise die „Schweigsamkeit des Sozialen" (Hirschauer 2001, 437) aufzubrechen. Es geht somit um eine Übersetzung der Beobachtungen erster Ordnung in Beobachtungen zweiter Ordnung resp. den disziplinären theoretischen und begrifflichen Rahmen:

> „The constructs used by the social scientists are, so to speak, constructs of the second degree, namely constructs of the constructs made by the actors on the social scene, whose behavior the scientist observes and tries to explain in accordance with the procedural rules of his science" (Schütz 1973, 6).

Diesen Anspruch ethnographischer Forschung bezeichnet Geertz (1983) als ‚dichte Beschreibung'. Diese dichte Beschreibung verfolgt den Anspruch sowohl einer „verstehende[n], immanente[n] Deskription des Feldes aus der Innensicht der Akteur*innen" (Thomas 2019, 24) als auch einer „erklärend-analytische[n] Rekonstruktion der psychischen und sozialen Struktur aus der Außenperspektive" (ebd.) resp. eine Explikation der sozialen und kulturellen Bedeutung von Handlungen, bspw. der Identifikation eines Zuckens mit dem Augenlid als Zwinkern (vgl. ebd.; Geertz 1983, 24f.). Anders als eine ‚dünne Beschreibung' als reine Wiedergabe des Geschehens ist die dichte Beschreibung durch drei Merkmale gekennzeichnet: „Sie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‚Gesagte' eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen" (Geertz 1983, 30). Neben den wissenschaftlichen Bedeutungshorizonten muss der*die Forschende immer auch die feldspezifischen Regeln und Bedeutungen entschlüsseln, die ein Verhalten in dem Feld zu einem bedeutungstragenden, sozialen Handeln machen. Sie*er wird konfrontiert mit einer „Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter und ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen, die fremdartig und zugleich ungeordnet und verborgen sind und die er zunächst einmal irgendwie fassen muß [sic!]" (ebd., 15). Die Verschriftlichung des Beobachteten ist folglich immer schon eine Interpretationsleistung der*des Forschenden i. S. einer Interpretation erster Ordnung, resp. einer beschreibenden Interpretation, welche jedoch durch Interpretationen zweiter Ordnung resp. theoretische Interpretationen wie bspw. die Verwendung bestimmter, disziplinspezifischer Begriffe beeinflusst wird (vgl. Thomas 2019, 26f.; Schütz 1973). An diesem Punkt setzt die Kritik an Geertz' dichter Beschreibung an, die v. a. aus postkolonialer Perspektive durch Vertreter*innen der ‚Writing-Culture-Debatte' (Clifford & Marcus 1986), resp. der „Debatte um die Krise der ethnografischen Repräsentation" (Breidenstein et al. 2015, 19) und das „Verhältnis von ethnografischer Autorschaft und Autorität" (ebd.), erfolgt ist, und ihm einen „ethnographischen Realismus" (Berg & Fuchs 1993, 39) vorwirft. Letzter meint den „Versuch, eine Lebensform als Ganze mithilfe ausgiebiger und detaillierter Beschreibung ‚realer' alltäglicher Ereignisse und Situationen zu schildern, die dem jeweiligen Autor aus eigener unmittelbarer Anschauung zugänglich sind" (ebd.). Die Beobachtung und deren Verschriftlichung sind dabei jedoch nicht allein Interpretationsleistungen der*des Forschenden, sondern gleichzeitig als Erzeugung von wissenschaftlichen Repräsentationen über die*den Andere*n immer auch eine performative und machtvolle Praxis (vgl. Thomas 2019, 142). Die Ethnographie erhebt den „Anspruch auf eine Sprecherposition…, von der aus für andere gesprochen werden kann" (Breidenstein et al. 2015, 19), wobei das Schreiben keine objektive Wiedergabe des Geschehens ist, sondern immer eine Kategorisierung resp. eine Zuschreibung von Eigenschaften vor dem Hintergrund bestimmter kultureller und diskursiver Normen und Codes:

> „Dieser performative Akt – das ‚Sprechen von' ist ein ‚Sprechen für' – ist ein nicht hintergehbarer asymmetrischer Bestandteil ethnografischer Forschungen. Er lässt sich nur balancieren, wenn das Feld über starke Selbstrepräsentationen und Gegendarstellungen verfügt oder wenn eine Ethnografie Darstellungsstrategien wählt, die widersprechende Stimmungen des Feldes dokumentiert [sic!]" (ebd., 19).

Die ethnographische Forschungspraxis kann demnach auch als „Othering" (Hall 2004; Riegel 2016) verstanden werden, wobei hegemoniale Repräsentationsformen immer auch ein Ausdruck von Machtverhältnissen und eine Positionierung der beobachteten Akteur*innen sind, z. B. durch Bezeichnungen wie ‚Mädchen und Jungen' oder ‚Kinder mit Unterstützungsbedarf'. Daraus resultiert die Notwendigkeit eines Bewusstseins für eigene Konstruktions- und Reifizierungspraktiken in allen Phasen des Forschungsprozesses (siehe Kap. 8.1.2). Auf diese Problematik wird in Kap. 8.1.2 ausführlicher eingegangen und ein reflexiver Bezug zum Forschungsgegenstand und -kontext sowie der Zielgruppe ‚Kinder' hergestellt.
Die Datenerhebung im Rahmen dieser Studie wurde primär mittels teilnehmender Beobachtungen während wiederkehrender, kürzerer Feldaufenthalte in den Lerngruppen durchgeführt. Die konkrete Umsetzung der Beobachtungen sowie die Eingrenzung des Beobachtungsfokus werden im Kapitel 8.5 erläutert. Aufgrund des punktuellen und zeitlich terminierten Charakters der Feldaufenthalte ist das Vorhaben in Anlehnung an die Unterscheidung von konventioneller und fokussierter Ethnographie (vgl. Knoblauch 2001; Oester 2008) eher als eine fokussierte Ethnographie zu verorten. Die fokussierte Ethnographie unterscheidet sich von der konventionellen dahingehend, dass weniger Zeit zur Beobachtung im Feld verbracht wird, diese z. T. durch technische Aufzeichnungen unterstützt wird und somit eher datenintensiv anstatt erfahrungsintenstiv ist (vgl. Knoblauch 2001, 129f.). Während die konventionelle Ethnographie i. S. der „Befremdung der eigenen Kultur" (Amann & Hirschauer 1997) eine „methodisch erzeugte Befremdung" (Knoblauch 2001, 133) realisiert, nutzt die fokussierte Ethnographie die „Bekanntheit des Feldes" (ebd., 134) zu einer gezielten Fokussierung der Beobachtung. Das bedeutet, dass ein bekanntes Feld nicht methodisch ‚befremdet' werden muss, sondern dass die Kenntnis des Feldes zur Fokussierung auf einen vorab festgelegten Beobachtungsgegenstand genutzt werden kann, was wiederum eine verkürzte zeitliche Dauer der Feldaufenthalte legitimiert (vgl. ebd.). Der ethnographische „Blick des Fremden" (ebd.) wird damit auf bestimmte Phänomene bzw. Praktiken gerichtet, weshalb häufig auch der Terminus ‚Praxeographie' als Synonym für die fokussierte Ethnographie verwendet wird. Dieser Begriff drückt aus,

> „dass nicht so sehr ‚Ethnien' im Sinne von kulturell verfassten und unterschiedenen Teilnehmergruppen, sondern eben soziale Praktiken mit ihren verschiedenen Teilnehmer, Trägern und Infrastrukturen Gegenstand von Beschreibungen sind" (Schmidt 2012, 49).

Es zeigen sich Parallelen zu der durch Breidenstein et al. (2015, 31ff.) erfolgten Identifikation von sozialen Praktiken als Gegenstand der Ethnographie, im Rahmen derer die Autoren ebenfalls den Terminus ‚Praxeographie' verwenden. Da der Fokus und das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ebenfalls auf spezifischen Praktiken liegt, v. a. solchen, an denen die Schüler*innen partizipieren, kann der Forschungszugang ebenfalls als praxeographisch bezeichnet werden. Dabei wird der Argumentation von Merl (2019, 62) gefolgt, dass keine klare Abgrenzung von einer konventionellen, offenen Ethnographie und einer auf spezifische Praktiken fokussierten Ethnographie erfolgen kön-

ne, sondern dass stattdessen ein „Kontinuum zwischen Fokussierung und Offenheit" (ebd.) angenommen werden solle. Der Forschungsprozess changiert demnach zwischen einer offenen Herangehensweise und einer Fokussierung, wobei die Dynamiken des Feldes und feldimmanente Veränderungen ebenso ausschlaggebend sein können wie analytische Entscheidungen. Fokussierung meint in diesem Zuge keine vollständige Vorabsetzung bzw. Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, sondern vielmehr, dass mit bestimmten Vorabsetzungen operiert wird (vgl. ebd.). Im Kontext dieses Vorhabens erfolgt die Fokussierung dahingehend, dass primär die Praktiken und die Interaktion der Schüler*innen untereinander sowie mit den im Schul- und Klassenkontext anwesenden Erwachsenen im Fokus stehen, wobei die oben beschriebene Differenzierungen ebenfalls an das Feld herangetragen wurden. Die fokussierten Praktiken wurden dabei als (Re-) Adressierungspraktiken konzeptualisiert (s. u.), wobei jedoch keine Eingrenzung auf einen spezifischen Modus der Adressierung (verbal oder nonverbal) erfolgte, sondern eine offene Herangehensweise gewählt wurde. Im Laufe des Beobachtungsprozesses erfolgte dann eine Fokussierung auf spezifische Räume und Zeiten im Kontext des schulischen Alltags (s. u.).

8.1.2 Methodologisch-methodische Reflexionen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und -kontext sowie die Zielgruppe des Vorhabens

Die im vorherigen Unterkapitel beschriebenen Ansprüche und Herausforderungen ethnographischer Forschung erhalten vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes und -kontextes, der theoretischen Rahmung sowie der Zielgruppe dieser Untersuchung eine besondere Bedeutung und werden daher im weiteren Verlauf kritisch-reflexiv diskutiert.

I. S. der subjektivierungs- und praxistheoretischen Verortung dieser Arbeit sind auch die Feldforschung bzw. teilnehmende Beobachtung als performative, machtvolle Praktiken zu verstehen. In Anlehnung an Derrida (1972) und Butler (1991; 2006) stellen sie performative Bedeutungsgenerierungs- bzw. Sinnbildungsprozesse dar, die i. S. einer „Dezentrierung der Struktur" (Derrida 1972) niemals abgeschlossen sein können. Forschenden ist stets nur eine „partielle Fixierung von Sinn" (Machold 2015, 84) möglich, da sie selbst an der Konstitution der Bedeutung innerhalb des beobachteten Feldes und damit auch der Konstitution des Feldes selbst sowie der darin agierenden Subjekte partizipieren. Folglich stellt der Forschungsprozess immer bereits eine Praxis der Subjektivierung dar (vgl. Merl 2019, 63). Vor dem Hintergrund dieser Annahmen ist der Forschungsprozess resp. die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse in Anlehnung an Merl (2019, 63) nicht ausschließlich als rekonstruktiver, sondern immer auch als kokonstruktiver Prozess aufzufassen, da die*der Forschende in allen Schritten durch selektive Entscheidungen und Fokussierungen sowie Interpretationsleistungen und Bedeutungszuschreibungen an der Konstitution des Feldes beteiligt sind und in ein kokonstruktives Verhältnis zum Forschungsgegenstand treten. Wenn im weiteren Verlauf der Begriff ‚Rekonstruktion' verwendet wird, ist dieser immer auch i. S. von ‚Ko-Konstruktion' zu denken.

Weiterhin ist vor dem Hintergrund der Orientierung der Arbeit am Diskurs der Kindheitsforschung sowie der Fokussierung auf Kinder als Akteur*innen sowie die Agency von Kindern ebenso zu berücksichtigen, dass Ethnographie immer auch ein machtvolles und „asymmetrisches Sprechen für Andere" (ebd., 64; vgl. auch Breidenstein et al. 2015, 19) ist. Zentrale Aufgabe der*des Forschenden ist im Kontext der Verschriftlichung des

Beobachteten die Explikation des Unausgesprochenen. Dies bedeutet jedoch immer auch, eigene Relevanzen zu setzen bzw. den Akteur*innen bestimmte Bedeutungskonstitutionen zuzuschreiben und mit der „machtvollen Sprache der Wissenschaft seine Version [die der*des Forschenden, K.E.] vom Leben der Anderen in den sozialen Diskurs" (Thomas 2019, 19) einzuschreiben. Insbesondere vor dem Hintergrund der Ausrichtung, des Forschungsinteresses und der beobachteten Zielgruppe dieser Arbeit (Kinder mit und ohne zugewiesene Schulassistenz) erfordert dies somit eine besondere reflexive Handhabung und ein Hinterfragen der eigenen interpretativen Setzungen.
In diesem Zusammenhang ist ebenfalls auf das „Reifizierungsproblem" (Idel et al. 2017, 143) bzw. das „Dilemma der Reifizierung" (Diehm et al. 2010, 79) hinzuweisen. Beobachten ist kein bloßes Wahrnehmen i. S. eines Abbildens der sozialen Realität, sondern „Beobachten heißt, eine Unterscheidung zu treffen" (Ricken & Reh 2014, 28; vgl. auch Luhmann 1992). Jede Beobachtung hat somit ein klassifikatorisches Moment, da die*der Beobachtende das Beobachtete interpretiert, vergleicht und kategorisiert – mit Reh und Ricken formuliert: „Es wird immer etwas als etwas Bestimmtes in Differenz zu anderem vor einem bestimmten Hintergrund – einem Verständnis des Allgemeinen – zum Erscheinen gebracht" (ebd., 32). Durch Beobachtung werden soziale Differenzkategorien bzw. Positionierungen jedoch nicht nur (re-)produziert, sondern zugleich immer auch deren soziale Wirkmächtigkeit reifiziert und somit spezifische Adressierungen vollzogen (vgl. Diehm et al. 2010, 79). Wird eine beobachtete Person im Zuge der Protokollierung von Beobachtungen als ‚behindert' oder ‚Mensch mit Behinderung' bezeichnet, wird auf diese Weise nicht nur die soziale Differenzkategorie ‚Dis/ability' bzw. ‚Nicht/Behinderung' reproduziert, sondern der Person wird vor dem Hintergrund einer Zuschreibung der Nichterfüllung spezifischer Normen von (körperlicher, kognitiver, sprachlicher etc.) Leistungsfähigkeit eine spezifische Subjektposition innerhalb einer sozialen Ordnung zugewiesen. In Bezug auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bedeutet dies auch, analytisch zwischen beobachteten Adressierungspraktiken und „im Feld praktizierten" (Rabenstein et al. 2013, 674) zu unterscheiden. Fritzsche (2015, 174) verweist zudem auf die Relevanz der „vorsituative[n] gesellschaftsstrukturelle[n] Positionierung" sowohl der*des Beobachtenden als auch der Beobachteten. Diese Positionierungen sind nicht unmittelbar beobachtbar, wirken sich jedoch auf die beobachteten Praktiken aus bspw. in Form von sozialen Normen oder einer Handlungsorientierung i. S. der iterationalen, praktisch-evaluativen oder projektiven Dimensionen von Agency (s. o.). Im Rahmen dieses Forschungsvorhaben wird diese Reifizierungsproblematik sowie die Relevanz vorsituativer Positionierung gehandhabt, indem grundsätzlich eine Offenheit für feldindizierte Adressierungen und Positionierungen besteht, zugleich jedoch entsprechend des Forschungskontextes (Schulassistenz in inklusiven Schulen) bestimmte Differenzsetzungen und darin implizierten Adressierungen nicht vermeidbar sind: In Bezug auf die Schüler*innen wird im Zuge der Erhebung und Auswertung bspw. vor dem Hintergrund der Kategorie ‚zugewiesene Assistenz' bzw. ‚Leistungsberechtigung' resp. zwischen ‚leistungsberechtigen' und ‚nicht leistungsberechtigten' Schüler*innen differenziert. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Differenzsetzung im Forschungsprozess selbst eine Adressierungspraxis darstellt, die durch die Bezeichnungspraxis einer feldimmanent vollzogenen Differenzsetzung erfolgt und die Schüler*innen damit in einem bestimmten Subjektstatus verortet. Diese feldimmanente, im Forschungsprozess reproduzierte Differenzsetzung erwies sich im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses der Schüler*innenagency im Kontext von bzw. unter

der Bedingung von Schulassistenz als unvermeidbar. Da wiederholt Differenzen hinsichtlich der (Re-)Adressierungen und damit einhergehenden Präfiguration von Handlungsräumen zwischen den Kindern beobachtet und rekonstruiert werden konnten und diese feldimmanenten Differenzkonstruktionen i. d. R. die mir durch die Akteur*innen als leistungsberechtigt kommunizierten Schüler*innen betrafen, konnte eine Reifizierung dieser Differenzkonstruktionen im Forschungsprozess nicht vermieden werden. Um zu rekonstruieren, inwiefern Schulassistenz die Agency der Schüler*innen beeinflusst i. S. von erweitert oder begrenzt, ist diese Differenzsetzung somit unumgänglich. Zeitgleich wurde auf die Reifikation feldimmanenter oder schulrechtlich festgelegter Kategorien wie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf', ‚Behinderung' oder ‚Inklusionskinder' verzichtet, auch vor dem Hintergrund, dass die Zuweisung einer Schulassistenz nicht zwingend die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs voraussetzt (Thiel 2022). Zudem waren in allen beforschten Lerngruppen Schüler*innen mit einer mir kommunizierten oder durch Hilfsmittel sichtbar gemachten Behinderung, die keine zugewiesene Schulassistenz hatten. Der Begriff ‚Behinderung' oder verwandte Begriffe wie ‚behinderungsspezifische Praxis' wird nur dann genutzt, wenn eine (Re-)Adressierung i. S. eines sozialen und kulturellen Verständnisses von Behinderung die betreffende Person in ihrer Partizipation oder der Realisierung ihrer Agency be-hindert (vgl. auch Böing & Köpfer 2016) oder sie durch bspw. Praktiken des Bezeichnens als behindert bzw. behindert sichtbar gemacht wird. Die erwachsenen Akteur*innen werden im Gegenzug entsprechend ihres beruflichen Hintergrundes (Lehrkraft, Schulassistenz, pädagogische Mitarbeitende) bzw. ihrer Rolle im Feld (z. B. Eltern, Ethnographin) unterschieden.

Gleichwohl die Ethnographie im Kontext der Kindheitsforschung als eine besonders geeignete Methode insbesondere zur Erforschung von Kinderpraktiken sowie Konstruktionen von Kindheit anerkannt ist (James 2007, 264; vgl. auch Lange & Wiesemann 2012), impliziert der ethnographische Forschungszugang bzw. v. a. die Methode der teilnehmenden Beobachtung stets auch ein Herantragen generationaler Ordnungsprozesse an das Feld. Dies manifestiert sich bspw. in einer Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen im Kontext des Verschriftlichungsprozesses (vgl. James 2014, 254; Mayall 2000). Damit werden die Akteur*innen stets vor dem Hintergrund bestimmten Normen der Anerkennbarkeit bereits in einer spezifischen Subjektposition als Kinder oder Erwachsene adressiert. Im Forschungsprozess werden folglich immer auch eine generationale Ordnung und darin implizierte asymmetrische Beziehungen reproduziert (s. o. ; vgl. auch Heinzel 2012a; James 2014). Im Zuge der Beobachtungen wurde mir zudem wiederholt durch die Lehrkräfte eine machtvolle Position zugewiesen, z. B. indem ich Kinder sanktionieren, abfragen oder beaufsichtigen sollte. Dabei gilt es ebenfalls zu berücksichtigen, dass die Beobachtungen und deren Verschriftlichung aus einer Erwachsenenperspektive erfolgten und von einer Reproduktion bestimmter adultistischer Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen auszugehen ist (vgl. Schröter et al. 2024). Dem hätte durch den Einbezug der Kinder in den Beobachtungs- und Analyseprozess entgegengewirkt werden können, i. S. eines partizipativen Vorgehens, welches jedoch aus forschungspragmatischen Gründen, nicht realisiert werden konnte.

Abschließend ist zu erwähnen, dass Datenerhebung und -analyse immer aus einer spezifischen Beobachter*innenposition heraus erfolgen, welche durch eine bestimmte „Situiertheit der Forschenden im gesellschaftlichen Raum" (Riegel 2016, 170) resp. eine Verstrickung in gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse gekennzeichnet ist und folglich eine bestimmte Perspektive auf das Geschehen, die Akteur*innen sowie den

Forschungsgegenstand suggeriert. Diese „Standortgebundenheit" (ebd.) bewirkt bspw. spezifische „Überbetonungen oder Auslassungen" (ebd.) im Zuge des Beobachtungsprozesses. Ricken und Reh (2014, 40) verweisen in diesem Kontext auf die Notwendigkeit einer Reflexion der „Wahrnehmungswahrnehmung" d. h. ein Bewusstsein, dass die Beobachtung immer nur von einem bestimmten Standort aus und i. S. radikaler Differenz nur „diesseits fixierender Kategorien" (ebd.) erfolgen kann.
Im Rahmen dieses Forschungsvorhaben wird dieser Herausforderung mit der oben bereits beschriebenen Verbindung von unterschiedlichen Erhebungsmethoden begegnet. Da die teilnehmenden Beobachtungen aus einer Erwachsenenperspektive mit den Relevanzsetzungen einer Erwachsenen mit einem (sonder-)pädagogischen Hintergrund erfolgen, können die feldspezifischen Praktiken nur aus dieser Perspektive beschrieben bzw. nachvollzogen werden. Weil das Forschungsinteresse jedoch v. a. auf den *Schüler*innen*praktiken liegt, sind folglich die Relevanzsetzungen der Schüler*innen und ihr Erleben bzw. Sprechen über diese Praktiken von besonderem Interesse, sodass ergänzend mit ihnen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Auf diese Weise wird auch intendiert, der Herausforderung des stellvertretenden Sprechens ethnographischer Forschung (s. o.) zu begegnen. Dies konnte jedoch nicht vollständig realisiert werden, da die Gruppe der Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz in den Gruppendiskussionen mit Ausnahme eines Schülers nicht vertreten war. Dies war zum einen dadurch bedingt, dass ein Einbezug der nonverbal und präsymbolisch kommunizierenden Schüler*innen forschungspragmatisch und -methodisch nicht realisierbar war und zum anderen dadurch, dass den Schüler*innen die Teilnahme an der Gruppendiskussion durch die Schulassistenz nicht erlaubt wurde oder mit Sanktionierung gedroht wurde („Dann musst du in der Pause arbeiten"). Aus diesem Grund wurde versucht, durch die Beobachtungen einen Zugang zu den Handlungspraktiken und Relevanzen dieser Schüler*innen zu bekommen, wobei jedoch das Bewusstsein besteht, dass dies nur eingeschränkt möglich ist. Im Zuge der Ergebnisdarstellung und -diskussion wird dies an den entsprechenden Stellen berücksichtigt und reflektiert.

8.2 Gruppendiskussionsverfahren

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, wird die Erhebung der (Re-) Adressierungspraktiken auf Handlungs- und Interaktionsebene durch eine Erhebung der Schüler*innenperspektive ergänzt, wofür die Methode der Gruppendiskussion gewählt wird.
Das Gruppendiskussionsverfahren wurde in den 1930er Jahren im Kontext sozialpsychologischer Kleingruppenexperimente durch Lewin und dessen Forschungsgruppe entwickelt (vgl. Lamnek & Krell 2016, 384f.). Seitdem wurde die Methode in unterschiedlicher Weise durch Forschende entsprechend ihres fachlichen Hintergrundes sowie der methodologischen Ausrichtung, des Erkenntnisinteresses und der Zielgruppe der Forschungsvorhaben adaptiert und eingesetzt (vgl. ebd., 387f.). Auf eine ausführliche Darstellung der Hintergründe und Entwicklungen des Gruppendiskussionsverfahrens wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. hierzu bspw. Bohnsack 2005, 372ff.; Lamnek 2005, 18ff.; Loos & Schäffer 2001, 15ff.; Viermann 2022, 113ff.).
Wenn im weiteren Verlauf der Begriff ‚Gruppendiskussion' verwendet wird, so wird darunter „ein multilaterales Gespräch von Gruppenmitgliedern unter relativ kontrollierten Bedingungen" (Lamnek 2005, 27) verstanden. Eine Gruppendiskussion unterscheidet sich folglich vom Einzelinterview darin, dass mehrere Teilnehmende involviert sind und

ihre Äußerungen nicht isoliert, sondern unter wechselseitiger Bezugnahme auf Andere getätigt werden (vgl. Geipel 2019, 8). In Abgrenzung zu Gruppenbefragungen, resp. einer zeitökonomischen Zusammenlegung von Einzelinterviews, und Gruppengesprächen, resp. natürlichen Gesprächen in bereits bestehenden Gruppen, sind Gruppendiskussionen dadurch gekennzeichnet, dass „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen' Gespräch annähern" (Loos & Schäffer 2001, 13; vgl. auch Schäffer 2018, 101). Ein wesentliches Merkmal ist somit ein selbstläufiger Diskurs, der methodisch hergestellt und strukturiert und dabei moderiert und durch Fragen gesteuert wird. Methodologisch werden Gruppendiskussionen primär praxeologisch-wissenssoziologisch fundiert. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Gruppendiskussionen auf besondere Weise Einblicke in „Prozesse der kollektiven Erfahrungsbildung und in kollektiv verankerte Orientierungen" (Heinzel 2012b, 104) ermöglichen. Bohnsack (2021, 66) zufolge entstehen kollektive, generationen- bzw. milieuspezifische Orientierungen nicht erst in der Gruppendiskussionssituation, kommen aber in dieser besonders zum Ausdruck. Durch die wechselseitige Steigerung und Bezugnahme der Teilnehmenden, die dramaturgische und interaktive Verdichtung des Diskurses sowie die zunehmende Verdichtung des Bedeutungsgehaltes wird „das jeweilige Zentrum, der jeweilige Fokus ihres gemeinsamen Erlebens" (Bohnsack 2021, 45), die geteilten Orientierungen und zugrundeliegenden konjunktiven Erfahrungsräume besonders gut rekonstruierbar. Vor diesem Hintergrund hat sich das Gruppendiskussionsverfahren v. a. im Kontext der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen und konjunktiver Erfahrungsräumen etabliert (vgl. Bohnsack 2021, 106ff.).
Im Kontext dieser Studie wird das Gruppendiskussionsverfahren nicht praxeologisch-wissenssoziologisch verortet, sondern i. S. der subjektivierungs- und praxistheoretischen Ausrichtung poststrukturalistisch als performative diskursive Praxis konzipiert (vgl. Fegter et al. 2020; Geipel 2019). Im weiteren Verlauf erfolgt daher zunächst eine subjektivierungstheoretische bzw. -analytische Verortung des Gruppendiskussionsverfahrens im Hinblick auf die vorliegende Studie. In einem weiteren Schritt wird die Methode hinsichtlich ihres Einsatzes im Kontext der Kindheitsforschung diskutiert und reflektiert.

8.2.1 Poststrukturalistische Verortung von Gruppendiskussionen

Im Kontext der diskurs- oder praxistheoretisch orientierten Subjektivierungsforschung stellt die Nutzung von Gruppendiskussionen bislang noch ein Desiderat dar und „eine methodologische Begründung von Gruppendiskussionen durch eine poststrukturalistische Theorieperspektive" (Geipel 2019, 6) steht noch aus. So existieren zwar Studien, die Subjektivierungsprozesse zum Untersuchungsgegenstand machten, in denen die Gruppendiskussionen jedoch mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurden. Dabei standen jedoch primär kollektive Orientierungen im Kontext von Subjektivierungsprozessen, jedoch nicht deren konkreter Vollzug im Fokus (vgl. z. B. Fritzsche 2003). Demgegenüber unternimmt die dokumentarische Subjektivierungsforschung zwar einen Versuch der Verbindung von poststrukturalistischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektiven, diese beziehen sich methodisch jedoch primär auf die Rekonstruktion der Bedeutung diskursiver Subjektformen für die handlungsleitenden Orientierungen des Subjekts, welche v. a. bezogen auf Einzelinterviews erfolgt (vgl. Amling & Geimer 2016). Der konkrete praktische Vollzug von Subjektivierungsprozessen steht hingegen nicht im Fokus. Im Gegenzug arbeiten praxeologisch orientierte subjektivierungsanalyti-

sche Studien, zu denen auch adressierungsanalytische Arbeiten zählen (vgl. z. B. Otzen & Kuhlmann 2023; Rose 2023) v. a. mit Transkripten von videographierten oder audiographierten natürlichen Interaktionen bzw. Gesprächen oder mit Beobachtungsprotokollen und nicht mit Gruppendiskussionsverfahren. Eine poststrukturalistische Fundierung von Gruppendiskussionen wurde bislang v. a. durch Geipel (2019) sowie Fegter et al. (2020) geleistet, weshalb im Folgenden primär auf diese Autor*innen Bezug genommen wird.
Gruppendiskussionen sind aus einer poststrukturalistischen Perspektive als „situierte diskursive Praxis" (Fegter et al. 2020, 86), als „Ort der Produktion von normativen Bedeutungen und als eine Praxis zu verstehen, die Subjekte fortlaufend hervorbringt" (ebd.). Folglich stellen Gruppendiskussionen ein performatives Geschehen dar, in dem durch das Aufrufen diskursiver Normen und Subjektformen Subjekte erst als solche konstituiert werden. Dies manifestiert sich u. a. darin, dass die Teilnehmenden durch die Erhebungssituation als Gruppe bzw. Kollektiv angerufen werden (vgl. Geipel 2019, 9). Auf diese Weise wird ihnen durch die Adressierung in einem spezifischen Expert*innenstatus bereits eine spezifische Agency zugeschrieben, die spezifische Handlungs- bzw. Äußerungserwartungen impliziert. Die Teilnehmenden müssen sich folglich kontinuierlich als Gruppe positionieren, z. B. durch Abgrenzungsbewegungen gegenüber nicht anwesenden Personen. Gleichzeitig bildet die Gruppe einen „Referenzrahmen für individualisierende Positionierungen und die Hervorbringung von Individualität, die in Relation zur kollektiven Position sichtbar wird" (ebd., 9).
Der performative Charakter kommt aber primär in dem Zusammenspiel von Äußerungsakten i. S. von Adressierungs- und Re-Adressierungspraktiken zum Ausdruck, durch welches Bedeutungen erst hervorgebracht werden. Gruppendiskussionen bieten Geipel (2019, 20) zufolge gegenüber Einzelinterviews ein besonderes Potenzial zur Analyse von Subjektivierungsprozessen, weil deren Relationalität und die Angewiesenheit auf Andere durch die wechselseitige Bezugnahme i. S. von Adressierungen und Re-Adressierungen in besonderer Weise Rechnung getragen werde. Die Äußerungen anderer Teilnehmender können dabei als

> „eine Art ‚Korrektiv' fungieren, an denen sich aus diskurs- und subjektivierungsanalytischer Perspektive aufschlüsseln lässt, inwiefern Äußerungen als ‚intelligibel' (Butler 1991 [1990], S.37) gelten und Anerkennung finden oder aber in anschließenden Äußerungen normalisierende Manöver im Ringen um Bedeutung vollzogen werden (z. B. durch Ausschlüsse, spezifische Zuschreibungen oder Bewertungen)" (ebd., 20f.).

Durch die wechselseitige Bezugnahme der Äußerungen können Bedeutungen wiederholt und bestätigt werden und sie können zu einer bestimmten Ordnung verdichtet, verschoben, eingeschränkt oder umgedeutet werden (vgl. Fegter et al. 2020, 86). Die Sprechakte in der Gruppendiskussion sind als „Ort der Sinnkonstitution" (Geipel 2019, 15) i. S. performativer, diskursiver Praktiken (Wrana 2014) zu verstehen. Während der Erhebungssituation werden somit fortlaufend Bedeutungen und Subjektformen bzw. -positionen durch den Vollzug performativer Äußerungen hervorgebracht (vgl. auch Kapitel 3.2). Eine diskursive Praxis oder Praktik meint dabei „nicht eine Praktik des Zeichengebrauchs, sondern eine Praktik der Produktion von Bedeutung, Wahrheit und Subjektivität" (Wrana 2015, 129). Entsprechend der Annahme, dass Subjekte kontinuierlich in situierten, diskursiven Praktiken bzw. i. S. Butlers (1991; 2006) in performativen Akten konstituiert werden, ist folglich auch die Gruppendiskussion als ein performatives Subjektivierungsgeschehen aufzufassen. Praktiken der Subjektivierung bzw. der (Re-)Adres-

sierung werden dabei in doppelter Hinsicht vollzogen. Zum einen adressieren sich die Teilnehmenden und die*der Moderator*in wechselseitig und bringen auf diese Weise spezifische intelligible Subjektpositionen hervor. Zum anderen erfolgt durch das „Sprechen über etwas" (Geipel 2019, 15) die Adressierung dritter, nicht anwesender Personen. Im Kontext dieser Studie wurde dieses ‚Sprechen über' durch die Erzählimpulse und Fragen in die damit initiierte Thematisierung von Schulassistenz inszeniert und auf diese Weise eine Adressierung und Positionierung der Schulassistenzkräfte sowie der leistungsberechtigten Schüler*innen, welche aus unterschiedlichen Gründen nicht an den Gruppendiskussionen teilnahmen, bewirkt.
Vor diesem Hintergrund wird unter Diskurs nicht wie im Kontext der dokumentarischen Methode der Vollzug von sprachlichen Äußerungen i. S. einer Darstellung und Repräsentation von dahinterliegenden Orientierungen verstanden (vgl. Geipel 2019, 18; Przyborski 2004, 51ff.). Diskurse sind vielmehr i. S. Foucaults (1969/2005) bzw. Butlers (1997) als wirklichkeitserzeugende, subjektivierende und machtförmige Praktiken aufzufassen. Auf diese Weise wird der Fokus auf die performativ-iterative Dimension der Äußerungen gelenkt, d. h. die Produktion von Bedeutungen bzw. Subjektivität in situierten sprachlichen und körperlichen Praktiken sowie die darin rezitierten und resignifizierten diskursiven Normen und Subjektformen (vgl. Geipel 2019, 17). Die Äußerungen werden damit nicht als Dokument dahinterliegender Strukturen bzw. Orientierungen verstanden, sondern „als diskursive, performative Praxis, die Bedeutungen im Vollzug produziert, strukturiert und transformiert" (ebd.) und „die zeitgleich Bedeutungen des Subjektseins hervorbringt und durch die sich Prozesse der Subjektivierung in Relation zum Anderen vollziehen" (ebd.).
Bezüglich der Analyse plädieren Fegter et al. (2020, 86) für eine „doppelte Fokussierung" auf einerseits die einzelnen Äußerungen und andererseits auf den Zusammenhang der verschiedenen Äußerungsakte. Beide sollten hinsichtlich der Positionierungen der Sprechenden, der auf Äußerungsebene vollzogenen Subjektivierungen, der (re-) produzierten normativen Ordnungen und Subjektformen sowie der Anschlüsse befragt werden (vgl. ebd.). Dabei interessieren ebenfalls die „Hervorbringungslogiken und Erzeugungsweisen" (Geipel 2019, 19) von Subjektpositionen. Gegenstand der Analyse bilden jedoch nicht nur rezitierte Normen bzw. Subjektformen, sondern zugleich auch Resignifizierungen, Destabilisierungen, Erweiterungen oder Umdeutungen von Ordnungen (vgl. ebd.). Empfohlen wird ein sequenzanalytisches Vorgehen, welches in dieser Studie durch die adressierungsanalytische Interpretation ergänzend zu einem kodierenden Vorgehen mittels Grounded Theory realisiert wurde (vgl. Kapitel 8.4).

8.2.2 Gruppendiskussionen im Kontext der Kindheitsforschung

Im Kontext der Kindheitsforschung wird das Gruppendiskussionsverfahren als geeignetes Verfahren zur Erhebung von Kinderperspektiven angesehen (Heinzel 2012b, 104; vgl. auch Vogl 2015, 59ff.). Heinzel (2012b, 104) begründet dies damit, dass Kinder in der Erhebungssituation einer Gruppendiskussion „zahlenmäßig überwiegen und damit zumindest die Mehrheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationenbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen". Dennoch existieren bis dato nur wenige Studien, in denen Gruppendiskussionen i. S. einer methodisch initiierten Diskussion durchgeführt wurden (z. B. Bock 2010; Michalek 2006; Nentwig-Gesemann 2002; 2010). Im Fokus stehen dabei v. a. die Erforschung alltagkultureller Praktiken bzw. Kindheitskonstruktionen der Kinder selbst, ihre Sichtweisen auf die kindliche Lebenswelt

sowie vereinzelt auch Perspektiven auf Schule bzw. pädagogische Konzepte (vgl. Heinzel 2012b, 106). Demgegenüber dominieren insbesondere in Bezug auf den (inklusiven) schulischen Kontext Studien, in denen videographierte natürliche Interaktionssequenzen, bspw. des kooperativen Lernens (Eckermann 2017; Hackbarth 2017), z. B. mittels dokumentarischer Methode analysiert werden. Weiterhin wurden Gruppendiskussionen bspw. durch Sturm und Wagner-Willi (2016) sowie Wagner-Willi (2018) zur Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen durch Schüler*innen angewandt.
Als ein wesentliches Potenzial des Einsatzes von Gruppendiskussionen im Kontext der Kindheitsforschung wird deren Nähe zu alltäglichen Gesprächen und die damit einhergehend natürlichere Erhebungssituation beschrieben (vgl. Vogl 2015, 62). Die Anwesenheit anderer Kinder kann etwaige Ängste und Unsicherheiten abbauen und die Kinder zum Sprechen anregen (vgl. Heinzel 2012b, 107). Weiterhin werden der*dem Forschenden durch die wechselseitigen Aushandlungen und Bezugnahmen der Kinder Einblicke in kinder- bzw. peerkulturelle Prozesse sowie die Reproduktion generationsspezifischer Erfahrungen ermöglicht (vgl. ebd., 107f.). Vor dem Hintergrund eines subjektivierungs- bzw. adressierungsanalytischen Erkenntnisinteresses weist die Methode der Gruppendiskussion gegenüber dem Einzelinterview zudem das Potenzial eines unmittelbareren Zugangs zu „interne[n] Dynamiken der Über- und Unterordnung" (Heinzel 2012b, 108) resp. sozialen Praktiken der Adressierung bzw. machtvollen Positionierungen auf, wenn man die Gruppendiskussion selbst als Subjektivierungs- bzw. Re-Adressierungsgeschehen fasst (s. o.). Demgegenüber bieten (v. a. biographisch-narrative) Interviews eher einen Zugang zu biographischen Bewältigungsstrategien in Relation zu diskursiven Ordnungen (vgl. Kuhlmann 2023, 70ff.).
Der Einsatz von Gruppendiskussionen mit Kindern als Zielgruppe weist jedoch ebenso einige Herausforderungen auf: Die Anwesenheit anderer Kinder i. S. einer „quasi-öffentlichen Atmosphäre" (Vogl 2015, 62) kann zu einem „Konformitätsdruck" (ebd., 63) und daraus folgend einer Reproduktion sozial bzw. peerkulturell erwünschter Sichtweisen führen, woraus eine hemmende Wirkung auf die Redebereitschaft der Kinder resultieren kann (vgl. ebd., 64). Des Weiteren besteht das Risiko, dass individuelle Perspektiven gegenüber kollektiven Sichtweisen untergehen (vgl. Heinzel 2012b, 108f.). Als weitere Herausforderung werden die besonderen Anforderungen an die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sowie die Diskussionskultur der Kinder konstatiert (vgl. Vogl 2005, 38ff.), denn Gruppendiskussionen sind „spezifische Interaktionstypen, die besondere (selbst-)darstellerische, narrative und auch argumentative Möglichkeiten bieten, andererseits aber auch entsprechende Kompetenzen und Bereitschaft erfordern" (Neumann-Braun & Deppermann 1998, 244). Nentwig-Gesemann (2010, 28) verdeutlicht in diesem Zusammenhang zudem die Notwendigkeit, unterschiedliche Modi der Kommunikation resp. verbale und körperliche Praktiken zuzulassen, um die Selbstläufigkeit zu ermöglichen. Da die Gruppendiskussionen im Kontext dieser Untersuchung nicht als argumentativer Austausch, sondern als performative und diskursive Praktiken zum Zweck der Rekonstruktion von Re-Adressierungen konzipiert wurden, stellten die kommunikativen Fähigkeiten im Kontext der Erhebung keine Herausforderung dar, da auch unvollständige Äußerungen sowie para- und nonverbale Signale in die Auswertung einbezogen wurden. Demgegenüber stellte die Erhebungssituation aufgrund ihres primär sprachlichen Charakters spezifische Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler*innen, was darin resultierte, dass einzelne nonverbal kommunizierende Schüler*innen nicht einbezogen werden konnten (s. u.).

Eine weitere Herausforderung stellt die generationale Differenz zwischen Forschenden und Kindern und die damit einhergehenden machtvollen Positionierungen dar. Situationen, in denen die Perspektiven von Kindern erhoben werden, sind immer auch eine Reproduktion der generationalen Ordnung und damit der Machtunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Spyrou 2016, 14). Dies lässt sich nicht dadurch auflösen, dass die*der Forschende als externe Person in den lebensweltlichen Kontext der Kinder kommt und diesen einen Expert*innenstatus und eine damit einhergehende Definitionsmacht zuschreibt (Velten & Höke 2021, 425). In der Durchführung der Gruppendiskussionen, welche maßgeblich von der Partizipation der Kinder abhängig waren, nahm ich als Forschende, trotz des Anspruchs auf eine Selbstläufigkeit des Diskurses und einer Gestaltungsfreiheit der Kinder, dennoch die machtvolle Position der Fragen stellenden Forscherin ein, in der ich zuweilen den Diskurs bewusst oder unbewusst durch Nachfragen oder Erzählimpulse beeinflusste oder steuerte, insbesondere dann, wenn die Kinder vom bearbeiteten Diskussionsthema abschweiften.
Gruppendiskussionen sind folglich nicht nur Aushandlungen der Teilnehmenden untereinander, sondern immer auch zwischen den Forschenden und den teilnehmenden Kindern (vgl. Bock 2010). So erfolgt eine kontinuierliche Aushandlung von Akteur*innenpositionen und Agency (vgl. ebd., 426f.). Vor dem Hintergrund der subjektivierungs- bzw. adressierungsanalytischen Ausrichtung sind somit stets auch Adressierungen bzw. Positionierungen zwischen Teilnehmenden und Forschenden analytisch zu berücksichtigen. In diesem Kontext gilt es ebenso, adultistische Zuschreibungen, die dem Forschungsprozess bzw. der Erhebungssituation bspw. durch deren Gestaltung und Format sowie die Art des Fragen Stellens immanent sein können, zu reflektieren (vgl. Schröter et al. 2024). Analog zur in der generationalen Ordnung implizierten relationalen Verschränkung von Kindheit und Erwachsenheit (vgl. Kap 5.2) ist laut Velten und Höke (2021, 425) von einer Verschränkung von „kindlichem Eigensinn", resp. der Erwartungen, Erfahrungen, Impulse und Agency, die Kinder in die Erhebungssituation mitbringen, und dem „Eigensinn der Forschenden", resp. dem Erkenntnisinteresse, den Erwartungen an den Forschungsprozess sowie den Ansprüchen an eine Qualität des produzierten Datenmaterials, auszugehen, welche in der Forschungssituation potenziell miteinander konfligieren können (vgl. ebd.). Im Kontext der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussionen manifestierte sich dies bspw. darin, dass die Schüler*innen in allen Gruppen die Erhebungssituation zunächst als eine unterrichtliche Situation deuteten und entgegen der Ermutigung zum freien Sprechen die Praxis des Meldens etablierten. Ebenso schrieben sie mir als Diskussionsleitung eine pädagogische Rolle zu, was sich bspw. in den teilweise explizit kommunizierten Erwartungen eines Feedbacks auf ihre Äußerungen verdeutlichte. Demgegenüber forcierten die institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Settings, in dem die Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, teilweise eine machtvolle Positionierung meinerseits in einer reglementierenden Position, um bspw. ein Stören der Lerngruppe im Nebenraum durch eine zu hohe Lautstärke und ein daraus potentiell resultierendes Intervenieren der Lehrkräfte zu verhindern.
Gleichzeitig ist in Erhebungssituationen wie auch Gruppendiskussionen immer eine Machtumkehr möglich, wie Spyrou (2016, 14) in Bezug auf Interviews mit Kindern konstatiert:

> „Yet, the interviewee is not without power. She can laugh, remain silent, fail to respond, deflect a question, or even reverse the roles by coming back to the interviewer with her own questions.

> These reactions may indicate, for instance, an act of resistance directed toward the interviewer, the interview context, the subject matter discussed, or the specific question asked".

Neben Praktiken des Verweigerns, des Widerstandes oder auch der Rollenumkehr, wird auch das Schweigen als eine Form der Machtumkehr benannt. In Anlehnung an Butler (1991; 2006) ist das Schweigen ebenso wie die Sprache als performativ zu verstehen. Körpersprache, Lachen und Schweigen sind demnach „indications of the affective relations of power" (Nairn et al. 2005, 224) resp. Indikatoren für reproduzierte Machtbeziehungen wie z. B. die generationale Ordnung. Momente des Schweigens sind dabei immer ein Ausdruck widersprüchlicher Positionierungen und können zugleich Macht und Ohnmacht bzw. Agency und Einschränkungen von Agency bedeuten. Dem Schweigen kommt somit im Erhebungs- und Auswertungsprozess eine besondere Bedeutung zu. Lewis (2010, 19) kritisiert die normative Verwendungsweise des Konzeptes ‚voice' und betont die Notwendigkeit einer Fokussierung des Schweigens: „Listening better includes hearing silence and that silence is not neutral or empty". Schweigen und Auslassungen von Themen kann zudem auch Hinweis auf eine Reproduktion von kollektiven Machtordnungen und Wissensbeständen sein:

> „However, children's individual silences (whether they are partial, veiled, intentional, or unconscious or of any other type) may also come together to reveal larger cultural silences in relation to certain issues deemend taboo, sensitive or problematic" (Spyrou 2016, 14).

Somit können Auslassungen z. B. auf schul- oder klassenspezifische Machtordnungen, Regeln, Normen oder auch tabuisierte Themen hindeuten. In einer Vorstudie zu diesem Forschungsvorhaben (Ehrenberg & Lücke 2017), galt in einer Klasse bspw. die Information, dass ein Mitschüler Windeln trägt, als ein Tabu, über das die Kinder nicht sprechen durften. In der Gruppendiskussion wurde die Thematik über indirekte Anspielungen bearbeitet, wobei ein Benennen des Windeln Tragens konsequent vermieden wurde. Es zeigen sich Parallelen zum Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes bzw. Erfahrungswissens (Bohnsack 2021), welches im Zuge der Auswertung jedoch nicht fokussiert wird (s. o.). Dennoch können sowohl Sequenzen mit hoher Interaktionsdichte als auch Auslassungen auf kollektive Wissensbestände i. S. von aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen hindeuten (vgl. Kapitel 8.4). Neben den sogenannten Fokussierungsmetaphern sind folglich auch jene Sequenzen von Interesse, in denen einzelne Schüler*innen oder die gesamte Gruppe schweigt oder Themen ausgelassen oder vermieden werden. Dabei gilt es, dieses wie auch die sprachlichen Elemente zu analysieren und es nicht vorschnell mit eigenen Zuschreibungen oder Wertungen zu füllen und es bspw. als Verweigerung oder Lustlosigkeit abzutun (vgl. Spyrou 2016, 17).
Darüber hinaus ist auch das forschungsmethodisch induzierte Sprechen über bestimmte Themen bzw. andere, anwesende oder abwesende, Personen als machtförmig anzusehen. Durch die Adressierung der Kinder in einem Expert*innenstatus, dem Inhalt der Fragen bzw. Erzählimpulse, die sich z. T. explizit auf die Schulassistent*innen bezogen, und der Legitimierung des Sprechens über andere wurde ihnen eine Definitionsmacht in Bezug auf ihre Mitschüler*innen und die Erwachsenen zugesprochen und zugleich eine gewisse Asymmetrie erzeugt, welche dadurch verstärkt wurde, dass die abwesenden Personen keine Auskunft erhielten, dass über sie gesprochen wurde. An dieser Stelle zeigen sich folglich Grenzen des Vorgehens, welches jedoch in anderer Form

nicht realisierbar war. So war eine Beteiligung aller Schüler*innen aus forschungspraktischen Gründen, aufgrund fehlenden Einverständnisses der Erziehungsberechtigten, Nichterlaubnis der Teilnahme durch die Schulassistenz sowie aufgrund des nonverbalen, präsymbolischen Stadiums der Kommunikationsentwicklung einzelner Kinder mit Schulassistenz nicht realisierbar. Ein Einbezug Letzterer durch bspw. alternative Kommunikationsformen in diesem Fall präsymbolische Formen der Kommunikation, z. B. Formen der basalen Kommunikation, waren in der Gruppendiskussionssituation forschungspraktisch nicht realisierbar.
Im Kontext dieses Forschungsvorhabens wurden die Gruppendiskussionen durchgeführt, um entsprechend des Forschungsgegenstandes und der kindheitssoziologischen Verortung den Schüler*innen im Forschungsprozess Möglichkeitsräume zum Erfahren von Agency zu ermöglichen, indem sie als Expert*innen für ihre schulische Lebenswelt adressiert wurden und ihnen auf diese Weise eine Stimme gegeben werden sollte. In Anlehnung an das oben beschriebene Modell von Lundy (2007; vgl. Kapitel 5.3) verfolgten die Gruppendiskussionen somit den Anspruch, einen Raum (*space*) für die Äußerungen von Erfahrungen und Erlebnissen sowie Meinungen bereitzustellen und den Kindern damit auch Gehör (*audience*) zu schenken. Dem Anspruch, sie in der Äußerung ihrer Stimme (*voice*) zu unterstützen wurde nur eingeschränkt Rechnung getragen, da das Format der Gruppendiskussionen die Fähigkeit und Bereitschaft zur verbalen Kommunikation voraussetzte und Schüler*innen, die sich nicht verbal artikulieren konnten bzw. wollten, aus der Erhebungssituation exkludiert wurden. Dem wurde damit begegnet, dass die Schüler*innen sich selbst in Gruppen zusammenfinden konnten, um einen möglichst vertrauten Rahmen zu schaffen. Ebenso wurde während der Gruppendiskussionen auf die Vertraulichkeit und Freiwilligkeit der Redebeiträge hingewiesen. Durch die Protokollierung und Transkription nonverbaler Signale wurde zudem intendiert, unterschiedliche Wege der Kommunikation einzubeziehen. Den durch Lundy (2007) beschriebenem Aspekt des Einflusses (*influence*) konnte das Vorhaben hingegen nicht gerecht werden, da dies eine Kommunikation der Schüler*innenäußerungen an weitere Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte, Schulassistent*innen, Schulleitung) erfordert hätte, was wiederum der Vertraulichkeit widersprochen hätte.

8.3 Forschungsstil der Grounded Theory

Die Auswertung des Datenmaterials orientiert sich zum einen an dem Forschungsstil der Grounded Theory und bedient sich den in diesem Kontext etablierten Kodierverfahren. Zum anderen wird der Prozess des Kodierens, entsprechend der theoretischen und methodologischen Verortung der Studie durch eine sequenzanalytische Interpretation mittels Adressierungsanalyse erweitert. Durch die Verbindung der beiden methodischen Zugänge wird intendiert, das Material in seiner Komplexität und seinem Umfang analytisch zu durchdringen und zentrale Phänomene resp. (Re-)Adressierungspraktiken und deren Relationen zu rekonstruieren und den Vollzug der Praktiken sowie die darin wirkenden Normen und Wissenshorizonte sowie Machtordnungen gleichzeitig tiefergehend anhand von ausgewählten Sequenzen nachzuvollziehen. In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung des Forschungsstils der Grounded Theory. Die Grundlagen und Analyseheuristik der Adressierungsanalyse werden im folgenden Kapitel erläutert.

8.3.1 Grundlagen

Die Grounded Theory ist „eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben" (Strübing 2021, 2). Dabei handelt es sich nicht um *eine* Methode bzw. Methodologie, sondern um einen *Forschungsstil bzw. eine Forschungsstrategie*, d. h.

> „kein System aufeinander abgestimmter und konsistenter theoretischer wie epistemologischer Aussagen, welche die Methoden der Datensammlung, der Datenfixierung und der Datenanalyse schlüssig und restlos begründen, sondern vielmehr im Wesentlichen eine Sammlung von Praktiken und Techniken ... für die angemessene Sammlung und Auswertung von Daten" (Reichertz & Wiltz 2016, 56).

In dieser Arbeit wird die Grounded Theory in Anlehnung an Strübing (2021) als Forschungsstil bzw. -strategie für die Analyse des Datenmaterials verstanden. In der englisch- und deutschsprachigen Literatur findet man vielerorts die Bezeichnung ‚Grounded Theoy *Methodology bzw. Methodologie*'. Unter Methodologie ist allgemein der theoretische Begründungsrahmen einer Methode und des damit intendierten Erkenntnisgewinns zu verstehen, der wiederum das methodische Vorgehen präfiguriert (vgl. Strübing 2018, 30ff.). Da der Grounded Theory keine einheitliche Methodologie zugrunde liegt und das methodische Vorgehen von unterschiedlichen Vertreter*innen unterschiedlich konzipiert wurde, wird hier Strübings (2021, 10) Vorschlag gefolgt, die Grounded Theory wie auch die Ethnographie als Forschungsstil zu fassen, der entsprechend des Erkenntnisinteresses, Gegenstandes und Datenmaterials unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zulässt.

Die Grounded Theory als Forschungsstil zielt auf die Entwicklung einer komplexen und konzeptuell dichten gegenstandsbezogenen Theorie bzw. einer sogenannten Kernkategorie, „die einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problems liefert und die gefundenen/entwickelten (Teil-) Konzepte theoretisch integriert" (Breuer et al. 2019, 132). Theorien werden dabei als prozesshaft d. h. als sich kontinuierlich entwickelnd und immer nur vorläufig verstanden, da sie immer „beobachtergebundene Rekonstruktionen" (Strübing 2021, 42) und kein Abbild einer gegebenen Realität darstellen, sondern diese im Forschungsprozess mit konstruieren. In Anlehnung an das Erkenntnismodell des Pragmatismus befindet sich die soziale Realität, „ebenso wie die Theorien über sie in einem kontinuierlichen Herstellungsprozess, kann also nicht immer schon als gegebene Welt ‚da draußen' vorausgesetzt werden" (Strübing 2021, 41). Der Forschungsprozess stellt nach Clarke (2012) somit immer eine Kokonstruktion durch die*den Forschenden dar, die*der den Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld ‚mitkonstruiert'. Forschende*r und Gegenstand verändern einander wechselseitig (vgl. Strübing 2021, 11). Die Wirklichkeitsverankerung stellt laut Strauss und Corbin (1996, 8) ein wesentliches Kriterium der zu entwickelnden gegenstandsverankerten Theorie dar. Letztere ist als Ergebnis des Forschungsprozesses stets in Relation zu den vorausgegangenen sozialen Prozessen und Handlungen zu verstehen. Auf diese Weise können sich Entscheidungen oder Aushandlungen im Forschungsprozess im Ergebnis manifestieren (vgl. Strübing 2021, 10f.). Die kontinuierliche Rückbindung der Analyseergebnisse an das Datenmaterial (das ‚Grounding') hat somit einen besonderen Stellenwert im zirkulär angelegten Forschungsprozess (vgl. Breuer et al. 2019, 132). Strübing (2018, 126) betont, dass Forschungsergebnisse

zwar stets Konstruktionen der*des Forschenden resp. Konstruktionen zweiten Grades sind, diese stets auch soziale Konstruktionen seien und demzufolge intersubjektiv vermittelbar sein sollten.
In diesem Zusammenhang besteht die Notwendigkeit einer theoretischen Sensibilität, i. S. eines selbstreflexiven Umgangs mit dem eigenen Vorwissen, welches den Forschungsprozess beeinflusst. Persönliches und fachliches Vorwissen finden in diesem Zusammenhang Berücksichtigung, jedoch nicht i. S. einer ex ante Orientierung, sondern als sensibilisierende Konzepte, welche dazu anleiten, Fragen an die Daten zu stellen, Bedeutungen zu verstehen und zu verleihen und Relevantes von Irrelevantem zu trennen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 25). Auf diese Weise soll die*der Forschende selbstreflexiv in den Forschungsprozess einbezogen werden und dessen Offenheit nicht beeinträchtigt werden (vgl. ebd., S. 30). Durch Techniken des Fragens und Vergleichens, die den Forschungsprozess begleiten, wird angestrebt, die theoretische Sensibilität zu erhöhen (vgl. ebd., 57 ff.). Fragen unterstützen bspw. die Zuweisung eines Konzepts zu einem Phänomen oder die Einordnung von Kategorien in das Kodierparadigma (s. u.). Vergleiche dienen der Dimensionalisierung von Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften (vgl. ebd., 63 ff.). Breuer et al. (2019, 132) merken an, dass sich in der theoretischen Sensibilität, „gewissermaßen die logische Paradoxie des Grundgedankens der Grounded Theory" manifestiere, und präzisieren:

> „Zum einen wird das Prinzip des Grounding hochgehalten, die Daten-Begründetheit: Theoretische Strukturen sollen ‚ungefiltert' aus den Daten emergieren. Unvermeidlich dabei ist jedoch – andererseits – die Geburtshilfe eines Forschenden, der über den Röntgenblick des Sehers verfügt, der diese untergründigen Strukturen erkennen und ans Licht bringen kann. Ohne das erschließende Handeln des Forschenden bleiben die Daten sprachlos und stumm" (ebd.).

Trotz des Anspruchs des ‚Groundings' resp. der Verankerung der entwickelten Theorie im Datenmaterial bzw. der sozialen Wirklichkeit, ist der Einfluss der theoretischen Sensibilität für die Entwicklung der Theorie nicht vermeidbar, sondern konstitutiv.
Umfassend diskutiert wurde bzw. wird die Frage, ob es sich bei der Grounded Theory um ein induktives oder abduktives Verfahren handele. Die ursprüngliche von Glaser und Strauss (1967) entwickelte Methodik geht von einem induktives Ableiten und Emergieren von Konzepten, Kategorien und Theorien aus Daten aus. Kelle (1994, 341) spricht in diesem Zusammenhang jedoch von einem „induktivistische[n] Selbstmissverständnis". Bezugnehmend auf Strauss und Corbins (1996) Annahmen zum Umgang mit Vorwissen sowie der Betonung einer kreativen Leistung ist der Forschungsstil Strübing (vgl. 2021., 48 f.) zufolge als abduktiv zu bezeichnen. Phänomene stellen vor diesem Hintergrund keine Indikatoren für theoretische Phänomene dar, die aus den Daten emergieren (vgl. ebd., 56). So werden die Kategorien nicht allein aus den Daten abgeleitet, sondern vor dem Hintergrund theoretischer Sensibilität entwickelt (vgl. Reichertz & Wiltz 2016, 54). Es geht somit entsprechend einer abduktiven Forschungslogik um die Generierung von Neuem, in den Daten nicht Enthaltenem (vgl. ebd., 61). „Bei diesem Schlussverfahren steht der kreative Geistesblitz des Entdeckens einer neuen Regelhaftigkeit im Mittelpunkt, angeregt durch rätselhafte bzw. zuvor nicht erklärbare Daten" (Breuer 2010, 54). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Grounded Theory ebenfalls als abduktives Verfahren angesehen.

8.3.2 Methodische Umsetzung und Prozesslogik

Trotz der Herausbildung unterschiedlicher Richtungen der Grounded Theory und damit einhergehend unterschiedlicher Formen der methodischen Ausrichtung und Umsetzung, können dennoch charakteristische Aspekte der methodischen Umsetzung sowie der Forschungsprozesslogik identifiziert werden, die im Folgenden kurz erläutert werden. Die vorliegende Arbeit orientiert sich hinsichtlich der Umsetzung der Grounded Theory primär an dem durch Strauss und Corbin (1996) sowie Strübing (2018; 2021) beschriebenen Vorgehen und methodisch-methodologischen Grundlagen.
Um dem Anspruch des ‚Groundings' resp. der kontinuierlichen Rückbindung der Analyseergebnisse die soziale Wirklichkeit und das Datenmaterial Rechnung zu tragen, ist der Forschungsprozess der Grounded Theory analog zum ethnographischen Forschungsprozess *zirkulär bzw. rekursiv* angelegt und durch eine „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung" (Strübing 2021, 11) gekennzeichnet. Nicht nur das methodische Vorgehen, sondern auch der der Analysegegenstand resp. die soziale Wirklichkeit ist als prozesshaft aufzufassen, da letztere durch miteinander verknüpfte und dynamische Handlungs- und Interaktionssequenzen sowie verändernden Bedingungen und Konsequenzen konstituiert ist (vgl. Strauss & Corbin 1996, 8). Strübing (2021, 11) konstatiert vor diesem Hintergrund:

> „Keiner dieser Prozesse [d.h. die Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung, K.E] wird als jemals vollständig abschließbar aufgefasst, Theorie bildet nicht den Endpunkt des Forschungsprozesses, allein schon, weil sie von Beginn der Forschungsarbeit an kontinuierlich produziert wird und keinen festen Endpunkt kennt".

Diese offene und zikuläre Prozesslogik manifestiert sich demnach bereits in der Fallauswahl und Datenerhebung , welche sich am *theoretischen Sampling*, dem „wesentliche[n] Werkzeug der Grounded Theory" (Reichertz & Wiltz 2016, 54), orientiert. Anstelle einer „Vorabfestlegung des Samples" (Strübing 2018, 129) erfolgen Fallauswahl und Datenerhebung zunächst ausgehend vom Erkenntnisinteresse bzw. der theoretischen Sensibilität der*des Forschenden und im weiteren Verlauf ausgehend von den im Auswertungsprozess vorläufig entwickelten Konzepten und Kategorien (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 253). Den sensibilisierenden Konzepten kommt dabei die Funktion zu, „tentativ Fragen und Untersuchungsperspektiven zu generieren" (ebd., 31), wobei es somit nicht um die Ableitung von Hypothesen geht. Die Fallauswahl, Erhebung und Auswertung erfolgen somit stets wechselseitig aufeinander bezogen. Die rekonstruierten vorläufigen Konzepte und Kategorien können sowohl die Suche nach Konzepten als auch die weitere Fallauswahl anleiten, welche zunächst nach dem Prinzip des minimal und dann des maximal kontrastiven Vergleichs (s. u.; vgl. Strübing 2018, 130 sowie Glaser & Strauss 1998, 63ff.) erfolgen sollte. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Fallauswahl ein „Abbild der theoretisch relevanten Kategorien" (Hermanns 1992, 116) darstellt. Theoretische Relevanz meint dabei, dass Konzepten bzw. Kategorien, die wiederholt auftauchen bzw. offensichtlich abwesend sind, als Grundlage für den weiteren Erhebungsprozess genutzt werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 149). Folglich erfüllt das theoretische Sampling die Funktion, die entwickelten Konzepte weiterzuentwickeln, zu prüfen und zu ergänzen, wobei eine „konzeptuelle Repräsentativität" (Strübing 2021, 33) angestrebt wird. Es gilt, Material zu allen Fällen und Ereignissen zu erheben, „die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegen-

standsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind" (ebd.). Der Prozess des Samplings bezieht sich demnach auch nicht im klassischen Sinn auf Personen, „sondern es wird nach Situationen, Ereignissen bzw. Schilderungen gesucht, die zur Fortentwicklung und ‚Sättigung' der Theorie beitragen" (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 253). Auswahlentscheidungen für ebendiese Situationen oder Ereignisse werden vor dem Hintergrund der bereits herausgearbeiteten Konzepte durch generatives Fragen sowie Vergleichen getroffen (vgl. ebd., 32). Das theoretische Sampling ist beendet, wenn keine neuen Phänomene mehr gefunden werden, d. h. wenn die Theorie eine Sättigung erfahren hat (s. u.; vgl. Rosenthal 2015, 91).

Glaser (1965) bezeichnet die Grounded Theory als „constant comparative method of qualitative analysis" resp. *Methode des ständigen Vergleichens*. Das Anstellen von Vergleichen kann daher als zentrale Analysetechnik der im Kontext der Grounded Theory angesiedelten Kodierverfahren verstanden werden, wobei diese an einer „basalen Alltagsheuristik" (Strübing 2018, 127) i. S. des Beobachtens als Unterscheidens (s. o.) ansetzt: „Beobachtete Übereinstimmungen und Differenzen sind es, mit denen wir unseren Alltag ordnen und uns verfügbar machen" (ebd.). So wird ein beobachtetes Phänomen bspw. die Praxis des Lachens erst vor dem Hintergrund vergleichbarer Erfahrungen und Beobachtungen als solches identifizier- und beschreibbar. Die Technik des Vergleichens zielt darauf ab, mittels systematischen Befragens des Materials Unterschiede und Ähnlichkeiten der Konzepte zu identifizieren, um auf diese Weise die Phänomene bzw. Kategorien in ihren Eigenschaften und Dimensionen zu beschreiben, die Kategorien zu relationieren bzw. letztendlich „auch mehrere Phänomene übergreifende Typologien" (Strübing 2021, 15) erarbeiten zu können. Auf diese Weise gelangt man sukzessive zur Generierung und Ausdifferenzierung der Kernkategorie bzw. der gegenstandsbegründeten (‚grounded') Theorie: „Dieses ständige Vergleichen von Vorkommnissen führt sehr bald zur Generierung von theoretischen Eigenschaften der Kategorie" (Glaser & Strauss, 1998). Das Vergleichen leitet zudem den Prozess des theoretischen Samplings, der Fallauswahl und Datenerhebung, da es offenlegen kann, an welchen Stellen zusätzliche Daten erforderlich sind (vgl. Strübing 2018, 127f.). Der gesamte Forschungsprozess, d. h. auch die Entscheidung, wann der Abschluss des Analyseprozesses erfolgen kann, ist letztlich durch den Prozess des Vergleichens geprägt (vgl. Mey & Mruck 2011, 27). Das Vergleichen wird dabei i. S. einer Heuristik auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Schritten relevant, wobei die Prinzipien der minimalen und später auch der maximalen Kontrastierung zum Tragen kommen (vgl. Strübing 2018, 128). Bei einer minimalen Kontrastierung geht es darum, „in einem kleineren Set gleichartiger Fälle bestimmte Eigenschaften, die über alle Fälle hinweg weitgehend stabile Ausprägungen aufweisen (Dimensionen) und die damit den Kern unseres theoretischen Konzepts bilden" (ebd.) in die Analyse einzubeziehen. Es wird demzufolge fallimmanent und fallübergreifend nach vergleichbaren Situationen gesucht, um die Dimensionen der Konzepte weiter auszudifferenzieren und wiederkehrende Muster zu identifizieren, bis eine theoretische Sättigung des Konzeptes erreicht ist. Dabei können mitunter Subkonzepte bzw. -kategorien entstehen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 259f.). Das Vergleichen umfasst aber zugleich auch, entsprechend des Prinzips der maximalen Kontrastierung, die Suche nach divergenten und variierenden Kontexten, um „Auskunft über die Reichweite des jeweiligen Konzeptes" (Strübing 2018, 128) zu erhalten, die man „gerade dort [findet], wo unser Konzept nicht ‚passt'" (ebd.). Auf diese Weise können dann alternative Konzepte identifiziert werden.

Ein weiterer für den Forschungsprozess und insbesondere den Auswertungsprozess der Grounded Theory kennzeichnender Aspekt ist neben den Kodierverfahren, die aufgrund ihres zentralen Charakters für die Auswertung im Kontext dieser Arbeit in einem separaten Unterkapitel erläutert werden (vgl. Kapitel 8.3.2), das sogenannte *„Memoing"* (Strübing 2021, 36), das schriftliche Verfassen theoretischer Memos. Dem Schreiben kommt im Kontext der Grounded Theory wie auch im Zuge ethnographischer Forschung eine wesentliche Bedeutung zu, und es fungiert als „methodisches Mittel der Theoriegenese" (ebd.). Unter Memos sind schriftliche Analysetexte zu verstehen, die einen Beitrag zur Ausarbeitung der Theorie leisten (vgl. Strauss & Corbin 1996, 169). Memos dienen dem Zweck, „die analytische Arbeit durch einen fortgesetzten Schreibprozess zu unterstützen" (Strübing 2018, 139). Folglich geht es um die Dokumentation theorierelevanter Entscheidungsprozesse mittels des Verfassens „einzelner, immer als vorläufig zu verstehender Texte zu einzelnen Aspekten der entstehenden Theorie sowie zu über die Theorie hinausgehenden z. B. methodischen Fragen" (Strübing 2018, 140). Diese Memos haben stets einen vorläufigen Charakter und dienen dem „Festhalten zunächst vager Ideen, die später, wenn sie sich als brauchbar erwiesen haben, weiter ausgebaut, detailliert und mit anderen Aspekten der Theorie zusammengeführt, andernfalls aber verworfen werden können und sollen" (Strübing 2021, 36). Dabei können beobachtete Aspekte bereits in abstrakte Konzepte überführt werden, sodass eine theoretische Verdichtung initiiert wird, wobei zugleich ebenso die theoretische Sensibilität der*des Forschenden und der Prozess der Theoriegenerierung dokumentiert und reflektiert werden können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 261). Memos dienen sowohl der analytischen Distanzierung vom Material als auch der Rückbindung theoretischer Aspekte an die Daten bzw. der Wirklichkeitsverankerung der Abstraktionen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 169ff.). Strübing identifiziert den Prozess des Schreibens, Überarbeitens und Sortieren von Memos als einen unabdingbaren, „handfeste[n] Schritt der Theoriebildung, der zur Systematisierung und zu Entscheidungen anleitet, weil Schriftlichkeit Festlegungen erfordert und weil Widersprüche in geschriebenen Texten sichtbar und überprüfbar werden" (Strübing 2021, 36f.).

Für den Forschungsprozess ebenfalls von Bedeutung ist das Erreichen der t*heoretischen Sättigung*. Dies meint „das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann" (Glaser & Strauss 1998, 69). Strübing (2021, 34f.) präzisiert dies als den Punkt, „an dem zusätzliches Material und weitere Auswertungen keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringen und auch zu keiner relevanten Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beitragen". Die theoretische Sättigung umfasst Strübing zufolge das Erreichen einer konzeptuellen Repräsentativität, die erreicht wird durch eine „möglichst umfassende und hinreichend detaillierte Entwicklung der Eigenschaften von theoretischen Konzepten und Kategorien" (ebd.). Die Feststellung der theoretischen Sättigung ist dabei stets eine subjektive und auslegungsbedürftige Entscheidung der*des Forschenden, die mitunter auch forschungspragmatische Gründe haben kann. Es handelt sich Merl (2019, 75) zufolge „eher [um] eine Behauptung als eine belegbare Begründung zur Beendigung des Forschungsprozesses". Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde das Erreichen einer theoretischen Sättigung angestrebt, es bestand jedoch zugleich das Bewusstsein, dass dies aufgrund der Komplexitität des Untersuchungsgegenstandes ‚Schüler*innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz' nicht vollständig möglich war. Die beobachteten Lerngruppen und Situationen bilden ebenso wie die in die Gruppendiskussionen einbezogenen Schüler*innengruppen

lediglich einen Teil dieses Phänomens ab, der durch die Schul- und Klassenkultur ebenso wie die individuellen biographischen und sozialen Hintergründe geprägt ist. Ebenso ist davon auszugehen, dass die Organisation und Tätigkeitsspektren der beobachteten Schulassistent*innen, einhergehend mit den den Schüler*innnen zugeschriebenen Unterstützungsbedarfen ebenfalls Einfluss auf die erreichte Sättigung nehmen. In Anlehnung an Merl (vgl. ebd.) kann somit davon ausgegangen werden, dass sich die erreichte Sättigung primär auf die jeweilige Lerngruppe bezieht. In einer der Lerngruppen wurde zudem eine Beendigung des Erhebungsprozesses durch die im Zuge der COVID-19-Pandemie erfolgten Schulschließungen forciert.

8.3.3 Kodierverfahren

Die Datenanalyse wird im Sprachgebrauch der Grounded Theory als Kodieren bezeichnet und die Kodierverfahren stellen einen weiteren bedeutsamen Aspekt der Forschungsprozesslogik dar. Kodieren meint i. S. der abduktiven Forschungslogik nicht die Anwendung eines vorgegebenen, vorab festgelegten Inventars von Kategorien auf das Datenmaterial, sondern vielmehr um das Erarbeiten von Konzepten bzw. Kategorien vor dem Hintergrund der theoretischen Sensibilität anhand des Datenmaterials (vgl. Breuer et al. 2019, 248f.). Kodieren stellt „die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden" (Strauss & Corbin 1996, 39). Der Wortlaut von Strauss und Corbin verweist auf die unterschiedlichen Verfahren des Kodierens sowie ihre unterschiedlichen Foki. Der Kodierprozess beginnt mit einer Feinanalyse, die im Verlauf des Forschungsprozesses zu einem stärker subsumptionslogischen Vorgehen wechselt (vgl. Rosenthal 2015, 245). Im Kontext dieser Arbeit erfolgt Orientierung an dem durch Strauss und Corbin (1996) beschriebenen Vorgehen, welches drei Kodierverfahren unterscheidet.

1. Offenes Kodieren

Das Verfahren des offenen Kodierens umfasst das Benennen und Kategorisieren von Phänomenen i. S. eines Aufbrechens und Systematisierens des Datenmaterials (vgl. Strübing 2021, 17). Die zentralen Analyseverfahren bilden dabei das Anstellen von Vergleichen und das Fragen-Stellen, welche Vorannahmen implizieren können (vgl. ebd.). Zunächst erfolgt eine Konzeptualisierung der Daten, wobei sogenannte ‚Konzepte' die grundlegende Analysekategorie darstellen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 45). Konzepte sind dabei „konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden" (ebd., 43) bzw. „verallgemeinernde Sprachausdrücke für spezifische empirische Phänomene (beobachtete Sachverhalte, Ereignisse, Erlebnisse). Sie liegen gewissermaßen eine Abstraktionsstufe oberhalb der Phänomenbezeichnungen bzw. -beschreibungen" (Breuer 2010, 74). Die Konzeptualisierung erfolgt über „das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis" (Strauss & Corbin 1996, 43), wobei jeder Kodiereinheit eine Bezeichnung (ein Kode) zugeordnet wird. Diese Konzeptualisierung stellt dabei keine deskriptive Zusammenfassung dar, sondern eine abstrahierende Bezeichnung des Repräsentierten, wobei auch der latente Sinngehalt erfasst wird (vgl. ebd., 46; Rosenthal 2015, 244).

Darüber hinaus wird die Entdeckung von Kategorien mittels der Kategorisierung bzw. Gruppierung von Konzepten vollzogen (vgl. ebd., 47). Kategorien meinen Klassifikatio-

nen von Konzepten in Form der Gruppierung unter einem abstrakteren Konzept (vgl. ebd., 43). In diesem Zusammenhang besteht jedoch nur eine scheinbare Zugehörigkeit von Konzepten zu demselben Phänomen, da die Beziehungen momentan nur als provisorisch aufgefasst werden und erst im Laufe des axialen und selektiven Kodierens weitergehend herausgearbeitet werden (vgl. ebd.). Die gewählte Bezeichnung sollte dabei von dem im Zuge der Konzeptbildung gewählten Wortlaut abstrahieren. Sie kann aus theoretischem Wissen abgeleitet werden und im Verlauf der Analyse verändert werden (vgl. ebd., S. 47 ff.). Dabei gilt es jedoch, mit bestimmten theoretischen Annahmen implizierte Bedeutungsassoziationen zu beachten, um die Offenheit der Analyse nicht einzuschränken (vgl. ebd., S. 50). Es können in diesem Zusammenhang auch von Feldteilnehmenden verwandte Ausdrücke, „In-vivo-Kodes", verwandt werden. Dabei handelt es sich um „Übernahmen von kennzeichnenden bzw. typisierenden Ausdrucks-, Redeweisen oder Bezeichnungen der Befragten bzw. Beobachteten, die sich in den Texten bzw. Materialien finden lassen" (Breuer 2010, S. 78).
Des Weiteren werden die Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften – ihre charakteristischen Attribute – entwickelt, wobei die Eigenschaften dimensionalisiert werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 50 f.). Dimensionen meinen dabei die Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum und bilden die Grundlage für die Analyse von Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien (vgl. ebd., S. 51). Sie verleihen einer Kategorie Spezifität (vgl. ebd., S. 53). Das dimensionale Profil einer Kategorie repräsentiert somit die spezifischen Eigenschaften einer Kategorie unter spezifischen Bedingungen (vgl. ebd., S. 52).
Im Rahmen dieser Studie wurde das offene Kodieren nicht wie durch Strauss und Corbin empfohlen in Form einer „Zeile-für-Zeile-Analyse" (ebd., S. 53) durchgeführt. Da die Konzepte bestimmte (Re-)Adressierungspraktiken identifizieren sollten, wurden vielmehr Interaktionssequenzen als Kodiereinheiten festgelegt (s. u.). Da sich dabei an dem Verlauf der Praxis bzw. Interaktion orientiert wurde, weisen die kodierten Sequenzen eine unterschiedliche Länge auf. Eine Darstellung des Forschungsprozesses und des Vorgehens bei der Auswertung des Datenmaterials erfolgt in Kapitel 8.5.

2. Axiales Kodieren

Das axiale Kodieren stellt den Schritt der Auswertung dar, welcher über das Klassifizieren von Ereignissen in Form von Konzepten und Kategorien hinausgehend die Verbindungen zwischen den Kategorien und Subkategorien ermittelt (vgl. ebd., S. 76; Strübing 2021, S. 17). Dabei zielt man nicht auf die Entwicklung mehrerer Hauptkategorien, sondern vielmehr auf die Entwicklung einer Kernkategorie, welche im nächsten Schritt erfolgt (s. u.). Die Verbindungen werden mittels des Einsatzes eines Kodier-Paradigmas ermittelt, welches das systematische In-Beziehung-Setzen der Kategorien ermöglicht und aus verschiedenen Komponenten besteht:

> „Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist, die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt wird, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien" (Strauss & Corbin 1996, S. 76, Hervorh. i.O.).

Diese Komponenten spezifizieren eine Kategorie näher und bilden daher ihre Subkategorien (vgl. ebd.). Die im Rahmen des offenen Kodierens ermittelten Kategorien können dabei auf spezifische Phänomene oder aber auf Bedingungen, auf Handlungs- und in-

teraktionale Strategien oder Konsequenzen in Bezug auf ein Phänomen verweisen (vgl. ebd., S. 77). Der Einsatz des Kodierparadigmas erfolgt über das hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien (d.h. der Komponenten des Paradigmas) zu einer Kategorie (dem Phänomen) und die anschließende Verifizierung der Hypothesen anhand der Daten, wobei die gleichzeitige Suche nach Gegenbeispielen zu einem tieferen Verständnis der Kategorien führen und der Theorie mehr Dichte verleihen soll (vgl. ebd., S. 86 f.). Ziel ist dabei, „eine Theorie ..., die konzeptuell dicht ist, Spezifizität besitzt und genug theoretische Variation beinhaltet, um auf viele verschiedene Beispiele eines jeden Phänomens anwendbar zu sein" (ebd., S. 88). Anschließend werden die Kategorien auf der dimensionalen Ebene i. S. einer dimensionalen Einordnung der Eigenschaften der (Sub-) Kategorien verknüpft. Damit zusammenhängend wird durch Vergleiche der (Sub-) Kategorien mit verschiedenen Mustern die Variation der Phänomene analysiert (vgl. ebd., S. 88 f.). Die folgende Abbildung (Abb. 2) von Strübing (2021, 27) stellt eine Visualisierung der zum Kodierparadigma gehörigen und zu analysierenden Komponenten sowie von deren Relationen zueinander dar.

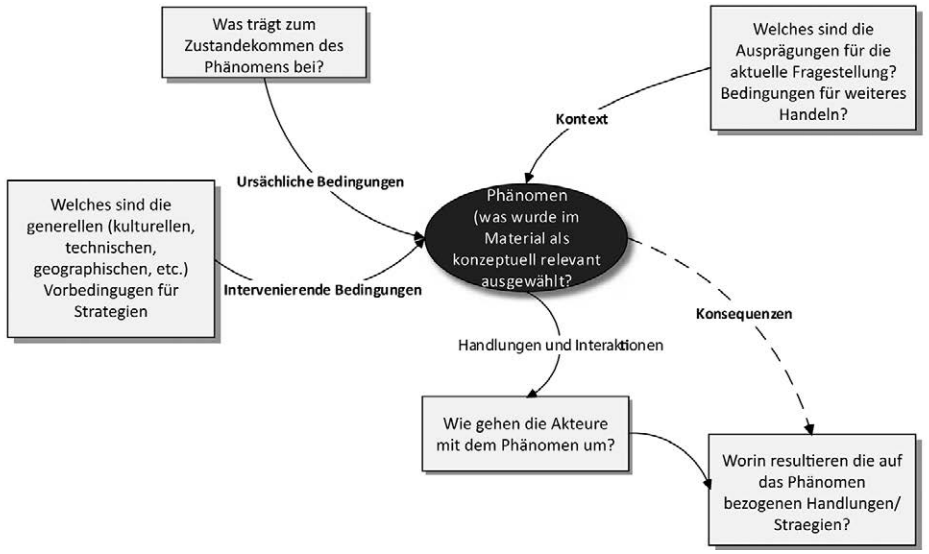


Abb. 2: Kodierparadigma (aus: Strübing 2021, 27)

Das Kodier-Paradigma wird im Kontext dieses Forschungsvorhabens i. S. einer Analyseheuristik genutzt, um Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten Phänomenen resp. (Re-) Adressierungspraktiken zu analysieren sowie die einzelnen Phänomene in ihrer Komplexität und ihren Relationen zu diskursiven und strukturellen Elementen analytisch fassen zu können, wobei die Ergebnisse der adressierungsanalytischen Interpretation (vgl. Kapitel 8.4) einbezogen werden. Der Fokus liegt dabei auf der Rekonstruktion der Zusammenhänge der (Re-)Adressierungspraktiken mit der Agency der Schüler*innen, um zu analysieren, wie durch diese Praktiken Agency ausgehandelt, hervorgebracht, erweitert oder begrenzt bzw. abgesprochen wird. Dabei werden die Aspekte des Kodierparadigmas einbezogen, wo dies sinnvoll und erforderlich erscheint. Dabei wird Merls (2019, 74) kritischer Betrachtung gefolgt, dass das Kodierparadigma eine gewisse

Kausalität suggeriert, die mitunter eine verkürzte Betrachtung des Forschungsgegenstandes bewirkt. Thomas (2019, 29) konstatiert diesbezüglich:

> „Die Strukturen determinieren nicht als Ursache-Bedingungs-Gefüge den Vollzug des Spiels, sondern generieren in Form von sozialen Bedeutungen, Regeln und Normen einer Matrix an Möglichkeiten, in denen die sozialweltlichen Akteur*innen agieren können".

Die Komponenten des Kodierparadigmas werden vor diesem Hintergrund nicht systematisch abgearbeitet, sondern eher i. S. einer analytischen Brille bzw. „analytic lense" (ebd.) genutzt, um zu identifizieren, wie Zusammenhänge der Praktiken gestaltet sind bzw. um Handlungsmöglichkeitsräume i. S. des relationalen Agency-Konzeptes zu analysieren.

3. Selektives Kodieren

Der dritte Schritt des Kodierens besteht in dem selektiven Kodieren, dem „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorien mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, der einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen" (ebd., S. 94). Kriterien einer Kernkategorie sind nach Strauss (vgl. 1991, S. 67) ein zentraler Charakter der Kategorie i. S. eines Bezugs zu möglichst vielen anderen Kategorien, ein häufiges Auftreten im Datenmaterial sowie die Möglichkeit, die Kategorie zu anderen Kategorien mühelos in Bezug zu setzen. Die Integration der Kategorien zu einer Kernkategorie bzw. Theorie erfolgt auf einer abstrakteren Analyseebene als das axiale Kodieren (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 95; Strübing 2021, 19f.). Dieser Prozess beginnt mit der Herausarbeitung und Darlegung des zentralen Phänomens als Kernkategorie (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 96). Dieses Beschreiben erfolgt analytisch, d. h. das zentrale Phänomen wird benannt und mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt (vgl. ebd., S. 98). In diesem Zusammenhang wird die Kernkategorie in Bezug auf ihre Eigenschaften und deren dimensionale Ausprägungen ausgearbeitet (vgl. ebd., S. 100). In einem weiteren Schritt werden die übrigen Kategorien mit der Kernkategorie mittels des Paradigmas verbunden und „als Subkategorien mit paradigmatischen Beziehungen eingeordnet" (ebd., S. 101). Die Ordnung der Kategorien in Bezug auf die paradigmatischen Beziehungen erfolgt in Rückbezug auf die Geschichte als beschreibende Darstellung der Kernkategorie, wobei die Kategorien in Bezug auf das Paradigma so an- und umgeordnet werden, dass sie zur Geschichte passen (vgl. ebd., S. 104). Es geht um die Aufdeckung von Mustern. Auf diese Weise wird die Bedeutung der Kernkategorie für die Gesamtfragestellung herausgearbeitet (vgl. Strübing 2021, 29).

Im Kontext dieser Studie erfolgt die Orientierung an den Kodierverfahren mit der Intention, den Materialkorpus zu strukturieren und davon ausgehend eine Auswahl von Sequenzen für die sequenzanalytische Feinauswertung zu treffen (offenes Kodieren) sowie die Ergebnisse der analytischen Schritte zu relationieren (axiales und selektives Kodieren). Die konkrete Umsetzung sowie die Verbindung mit der Adressierungsanalyse werden in Kapitel 8.5 erläutert.

8.4 Adressierungsanalyse

Für den Prozess der Interpretation des Datenmaterials, resp. der protokollierten Beobachtungen sowie transkribierten Gruppendiskussionen, wird Subjektivierung in Anlehnung an die in Kapitel 7.3 formulierten Folgerungen für das methodische Vorgehen sowie die

Ausführungen von Ricken (2013), Ricken und Rose (2023) und Kuhlmann (2023) als Anerkennungsgeschehen verstanden, welches sich im Modus der Adressierung vollzieht. Der analytische Zugang zu diesem Subjektivierungs- bzw. Anerkennungsgeschehen erfolgt über die Rekonstruktion und Interpretation von Praktiken der Adressierung. Es bedarf daher einer Auswertungsmethode, die die Rekonstruktion der Adressierungspraktiken und deren Relationalität sowie der darin aufgerufenen und rezitierten Wissens- und Normhorizonte sowie der Ungleichheits- und Machtordnungen ermöglicht. Folglich wird das methodische Vorgehen des Kodierens um eine sequenzanalytische Interpretation mittels Adressierungsanalyse ergänzt.

Die Adressierungsanalyse wurde von Ricken et al. (2017; 2023) im Kontext des DFG-geförderten Forschungsprojektes „a:spect – Die Sprachlichkeit der Anerkennung" entwickelt und stellt einen „erziehungswissenschaftliche[n] Ansatz zur empirischen Rekonstruktion von Subjektivationsprozessen" (Rose & Ricken 2018, 160) dar. Auf der Grundlage poststrukturalistischer bzw. subjektivierungstheoretischer Theoriebezüge, die ausführlich im Kapitel 3 dieser Arbeit erläutert werden, zielt die Methode auf einen empirischen Nachvollzug von Anerkennungs- und Subjektivierungsprozessen über die Rekonstruktion konkreter Adressierungspraktiken sowie deren „gesellschaftliche[r] und historische[r] Situiertheit" und der „dazugehörigen Kategorien und kulturellen Deutungsmuster" (Rose & Ricken 2018, 161). Wesentliches Ziel der Adressierungsanalyse ist die Untersuchung der Bedeutung von Anerkennung in pädagogischen Interaktionen und Institutionen (Ricken et al. 2023) bzw. Lernkulturen (Idel & Rabenstein 2018). Ricken et al. (2023, 7) identifizieren eine Konjunktur von Anerkennung als „zentrales Strukturmoment pädagogischen Denkens und Handelns" (ebd., 7) innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, wobei die theoretischen und analytischen Konzeptualisierungen von Anerkennung jedoch unterschiedlich sind. Die Autor*innen verstehen Anerkennung als „grundlegende – und insofern auch pädagogisch hoch relevante – Struktur jeglicher menschlicher Interaktion" (ebd., 8) und schlagen davon ausgehend vor, diese Struktur analytisch unter Rückgriff auf subjektivierungstheoretische Perspektiven (siehe Kapitel 3) als Adressierung zu konzipieren. Der Adressierungsanalyse liegt die Annahme zugrunde, dass Subjektivierungspraktiken sich in Akten der Adressierung und darauf reagierenden (Re-)Adressierungen vollziehen und vollzogen werden und auf diese Weise spezifische intelligible Subjektpositionen und Handlungsräume hervorgebracht werden. Es wird davon ausgegangen, dass Prozesse der Subjektivierung über die Rekonstruktion von Praktiken der Re-Adressierung zugänglich gemacht werden können. Es geht somit um die Rekonstruktion von Subjektivierungsprozessen, welche als Anerkennungsgeschehen verstanden werden, welches wiederum über die Rekonstruktion von Praktiken der Adressierung empirisch zugänglich gemacht werden.

Die Adressierungsanalyse wurde gewählt, da die Methode einen rekonstruktiven Zugang zu Praktiken der Adressierung resp. Subjektivierung und deren konkretem Vollzug und zugleich ebenso zu aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen und (re-)produzierten Machtordnungen sowie Selbstverhältnissen ermöglicht. Dies unterscheidet sie von anderen methodischen Zugängen zur Subjektivierung wie bspw. der Biographieforschung, der bildungstheoretischen Subjektivierungsforschung oder der dokumentarischen Subjektivierungsforschung (vgl. Kuhlmann 2023, 70ff.). Neben den teilnehmenden Beobachtungen werden auch die Gruppendiskussionen adressierungsanalytisch ausgewertet und nicht mittels dokumentarischer Methode bzw. dokumentarischer Sub-

jektivierungsanalyse (Amling & Geimer 2016)[16]. Die Verbindung zweier methodologisch unterschiedlich verorteter methodischer Zugänge, resp. der subjektivierungs- und anerkennungstheoretisch verorteten Adressierungsanalyse und der im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie zu situierenden dokumentarischen Methode ist im Kontext dieses Promotionsvorhabens nicht realisierbar. Zudem liegt das Forschungsinteresse auf den konkreten Praktiken der Subjektivierung bzw. Adressierung und den darin wirksamen Normen, Wissens- und Machtordnungen. Auch wenn die handlungsleitenden Orientierungen der Akteur*innen, insbesondere der Schüler*innen, in diesem Kontext ebenfalls interessant und relevant wären, ist aus forschungspragmatischem Grund eine Festlegung auf die Ebene der Praktiken notwendig. In Bezug auf die Analyse der Gruppendiskussionssequenzen ist dabei zu berücksichtigen, dass in diesen, wie oben erwähnt, die Adressierungen in doppelter Hinsicht vollzogen werden: Zum einen adressieren sich die Teilnehmenden und ich als Forschende in der Erhebungssituation wechselseitig. Zum anderen werden Adressierungen durch die Sprechenden im Modus eines ‚Sprechens über' d. h. i. S. von Konstruktionen zweiter Ordnung vollzogen, wobei stets auch dritte, nicht anwesende Personen mitangesprochen werden.
Im weiteren Verlauf werden die zentralen theoretischen und methodologischen Bezugspunkte der Methode erläutert, wobei auf den Ausführungen zu den subjektivierungstheoretischen Grundlagen bzw. den Arbeiten Foucaults und Butlers in Kapitel 3 sowie den praxistheoretischen Grundlagen (Kapitel 7.1) bzw. v. a. der Konzeptualisierung von Praktiken als Subjektivierungsgeschehen (Kapitel 7.2 und 7.3) aufgebaut wird.

8.4.1 Theoretische und methodologische Bezugspunkte

Rose und Ricken (2018) formulieren vier Prämissen zu Subjektivierungsprozessen als zentrale Grundlage der Konzeptualisierung des Gegenstandes der Adressierungsanalyse, resp. Anerkennung als Adressierungsgeschehen. Diese Prämissen fassen zugleich die in Kapitel 7.2 und 7.3 dargelegten Grundlagen einer subjektivierungstheoretisch informierten, praxeologischen Analyseperspektive zusammen: *Erstens* definieren sie Subjektivierungsprozesse als einen „rekursiven sozialen Formations- und Transformationsprozess" (ebd., 164), der handlungsfähige Subjekte hervorbringt. *Zweitens* wird Subjektivierung relational verstanden resp. vollzieht sich in sozialen Interaktionen bzw. Beziehungen und ist somit stets auf eine*n Anderen angewiesen, da das Subjekt „sich selbst von anderen her" (Ricken 2013, 97) erlernt. Folglich wird Subjektivierung *drittens* als ein Anerkennungsgeschehen konzipiert, „das die Abhängigkeit des Subjektes und seiner Selbstauslegung von den sozialen Anderen pointiert" (Rose & Ricken 2018, 164) und als ambivalentes Zusammenspiel von Unterwerfung und Überschreitung und somit immer „mit Macht zusammengedacht werden [muss] und … nicht als ihr bloßes Gegenstück gelobt werden" (Ricken 2013, 91) kann. *Viertens* ist Subjektivierung performativ zu verstehen resp. vollzieht sich in konkreten Praktiken, die die adressierten Subjekte erst als solche hervorbringen (vgl. Rose & Ricken 2018, 164; Butler 2001, 10f.).

16 Die dokumentarische Methode zielt auf eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen bzw. atheoretischen Wissens und den zugrundeliegenden konjunktiven Erfahrungsräumen (Bohnsack 2021. Die dokumentarische Subjektivierungsforschung als Erweiterung der dokumentarischen Methode interessiert sich für die Bedeutung diskursiver Subjektformen als Teil der konjunktiv und kommunikativ geteilten Erfahrungsräume und deren handlungsleitenden Charakter (vgl. Amling & Geimer 2016; Geimer 2014).

Der Adressierungsanalyse liegt somit ein Verständnis von Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen bzw. ein „sich in Praktiken vollziehender, vielschichtiger und ambivalenter Anerkennungsprozess" (Reh & Ricken 2012, 35) zugrunde, welcher im Modus der Adressierung vollzogen und über die Analyse von (Re-)Adressierungspraktiken empirisch nachvollzogen werden soll. Ausgangspunkt des der Adressierungsanalyse zugrundeliegenden Verständnisses von Anerkennung als Adressierungsgeschehen ist eine Dekonstruktion bzw. Rekonzeptualisierung des Anerkennungsbegriffs, oder wie Ricken (2013, 86) konstatiert, „ein (dekonstruktiver) Weg von einem normativen Anerkennungsverständnis als Bestätigung und positiver Wertschätzung zu einem analytischen Verständnis von Anerkennung als Adressierung". Das normative Verständnis von Anerkennung als Wertschätzung oder Bestätigung geht im Wesentlichen auf Honneth zurück, der die „Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen" (Honneth 2004, 55) als „Originalmodus der Anerkennung" (ebd.) fasst. Ein wesentlicher Kritikpunkt daran besteht dabei in dem instrumentalisierenden Verständnis von Anerkennung, welches Anerkennung zu einem Mittel für eine gelingende Autonomieentwicklung reduziere und so die Relationalität des Subjektes vernachlässige, dieses ontologisierend voraussetze und damit die Performativität von Anerkennung verkürze (vgl. Ricken 2013, 87). Die Beschränkung von Anerkennung auf ihre positive Lesart suggeriere zudem, dass alle Praktiken, die keine positiven Eigenschaften affirmieren, missachtend seien. ‚Anerkennende' und ‚aberkennende' Praktiken lassen sich häufig jedoch nicht voneinander trennen (vgl. ebd., 87f.). Ein dekonstruktives Verständnis von Anerkennung fasst diese hingegen als stiftend bzw. konstituierend und zugleich als relational und ambivalent.

Für das analytische Vorgehen wird folglich Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen konzipiert, welches wiederum über konkrete Praktiken der Adressierung als „praktische Konkretisierung des Vollzugs von Subjektivationsvorgängen" (Rose & Ricken 2018, 166) operationalisiert wird. Adressierung bezieht sich vor diesem Hintergrund nicht nur auf den (sprachlichen) Akt der expliziten Ansprache, der als „Sonderfall einer expliziten Adressierung entlang gesellschaftlicher Großkategorien" (ebd.) gilt, sondern ist auch als elementare Struktur jeder Kommunikation bzw. sozialen Interaktion und damit „ein durchgängiges Moment aller sozialer Praktiken" (Ricken 2013, 92) zur verstehen. Somit ist von einer grundsätzlichen „Adressiertheit" (Reh & Ricken 2012, 43) sozialer Praktiken auszugehen. Adressierungen erfolgen demnach nicht allein explizit als direkte Ansprache, sondern können auch impliziter Natur sein. Die Adressiertheit manifestiert sich auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Modi des Sozialen. Neben verbalen Akten, die immer auch körperliche Akte sind, sind demnach ebenso körperliche Praktiken nichtsprachlicher Natur zu rekonstruieren. Praktiken werden in diesem Zusammenhang als ein

> „Geschehen und Prozessieren von Adressierungs- und Re.Adressierungsakten [verstanden, K.E.], in denen die jeweils Beteiligten sich nicht nur von Zeit zu Zeit – insbesondere in Praktiken der Bewertung, der Beurteilung und der Korrektur – in einer direkten Weise, sondern in denen sie sich auch (nahezu) durchgängig in indirekter Weise (wechselseitig) anerkennen" (Balzer & Ricken 2010, 76).

Damit wird auf die oben beschriebene Relationalität von Subjektivierungspraktiken rekurriert (siehe Kapitel 7.2), welche im Kontext der adressierungsanalytischen Interpretation als Frage nach den implizierten Reaktionsverpflichtungen sowie den resultierenden

Reaktionen bzw. Re-Adressierungen analysierbar gemacht werden soll. Die performative Hervorbringung von handlungsfähigen Subjekten in und durch Adressierungspraktiken erfolgt somit nicht einseitig ‚von oben nach unten', sondern ist i. S. eines relationalen Subjektivierungsverständnisses (s. o.) immer von der Reaktion der*des Adressierten abhängig resp. wie diese*r eine Positionierung aufnimmt und sich dazu verhält (vgl. Ricken et al. 2023, 8). Dies wurde in Kapitel 7.2 als Doppelaspekt der Subjektivierung herausgearbeitet, resp. Verhältnis von Fremd- und Selbstpositionierungen bzw. Selbstverhältnissen. Adressierung wird folglich als „mehrfach rekursives soziales Phänomen" (Rose & Ricken 2018, 167) konzipiert, „das die Frage nach konkreten Adressierungen immer auch die Frage nach den Antworten auf solche Adressierungen bzw. nach Re-Adressierungen aufruft" (ebd.). Dabei liegt der Methode die Annahme zugrunde, dass Adressierungen immer eine Reaktionsverpflichtung implizieren, die der*dem Adressat*in eine sozialen Aufgabe bzw. Rolle zuweisen und einen Geltungskontext bzw. -horizont festlegen, wobei immer auch das Potential für Zurückweisungen, Umdeutungen oder Verschiebungen resp. widerständige und subversive Re-Adressierungen ergibt, die i. S. Butlers als Handlungsmacht bzw. Agency des Subjektes aufzufassen sind (vgl. Butler 2006, siehe Kapitel 3.2 & 4.3.2).

Im Anschluss an Butlers (2007, 26) Verständnis einer Zitathaftigkeit von Adressierungen resp. deren Angewiesenheit auf Wiederholungen bzw. das Aufrufen bestimmter Normen, geht es auch im Kontext der adressierungsanalytischen Interpretation um die Rekonstruktion bzw. Erschließung der wirksamen und (re-)produzierten „Ordnungen der Anerkennbarkeit" (Rose & Ricken 2018, 167) sowie deren „praktischer Verfasstheit" (ebd.), d. h. wie diese in den Praktiken zum Tragen kommen. Von zentraler Bedeutung für den Auswertungsprozess ist somit nicht allein die Frage, „als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird" (Balzer & Ricken 2010, 73), sondern ebenfalls „zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird" (Balzer & Ricken 2010, 73). Neben der Analyse der formalen Organisation von Adressierungspraktiken (Organisationsdimension) sowie der darin hervorgebrachten Positionen und Machtrelationen (Machtdimensionen) und Selbstverhältnisse (Selbstverhältnisdimension), geht es folglich immer auch um die Rekonstruktion der „spezifische[n] gesellschaftliche[n] und historische[n] Situiertheit" (Ricken 2013, 91) dieser Subjektivierungspraktiken sowie der „dazugehörigen Kategorien und kulturellen Deutungsmuster" (ebd.) resp. der aufgerufenen Normen der Anerkennbarkeit. Dies manifestiert sich konkret in der heuristischen Norm- und Wissensdimension, in der sich die diskursanalytische Komponente der Adressierungsanalyse niederschlägt. Dabei geht es ebenso um einen Analyse der „performative[n] Aushandlung von Anerkennbarkeit und Normativität (als wer kann man überhaupt und vor dem Hintergrund welcher normativer Ordnung adressiert/anerkannt werden)" (ebd.). Ferner wird die „doppelte Ins-Verhältnis-Setzung des Subjektes zu Kategorisierungen" (Rose & Ricken 2018, 162) fokussiert, welche zum einen die Fremdpositionierung durch andere im Kontext dieser Kategorisierungen meint und zum anderen das Selbstverhältnis bzw. die Selbstpositionierung des Subjektes im Kontext dieser Kategorien und Normen. Damit manifestiert sich der Doppelaspekt der Subjektivierung auch in Bezug auf das Aufrufen und Resignifizieren von Normen, d. h. „qua machtvoller Ins-Verhältnis-Setzung zu diskursiven Codes und Normen als jemand verstanden zu werden und darin zugleich zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt zu werden" (ebd.). Infolgedessen muss „Anerkennung auch als Unterwerfung wie auch Überschreitung gedacht

werden" (Ricken 2013, 90), d. h. als handlungsfähiges Subjekt anerkennbar zu werden, bedeutet, sich bestimmten Normen zu unterwerfen und diese zu rezitieren, diese jedoch zugleich ebenso zu resignifizieren, zu verschieben und umzudeuten. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis wird die Ambivalenz von Agency als Handlungsmacht des Subjektes analytisch fassbar.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Bezüge integriert die Adressierungsanalyse Elemente einer Konversations- und Interaktionsanalyse sowie einer Diskursanalyse, welche sich in der adressierungsanalytischen Heuristik (s. u.) widerspiegeln. Bezüge zur ethnomethodologischen Konversations- bzw. Interaktionsanalyse, die das Ziel verfolgt, „die Orientierungsmuster und formalen Mechanismen zu rekonstruieren, die von den Interagierenden eingesetzt werden, um Handlungs- und Sinngehalt einer Äußerung erkennbar zu machen" (Bergmann 2010, 264), finden sich v. a. in der Analyse der „formalen Mechanismen der Organisation" (ebd., 267) bzw. der formal-interaktionistischen Merkmale der Adressierungspraktiken wie z. B. der Turn-Organisation, räumlicher Konstellationen, der Erzeugung von Reaktionsverpflichtungen sowie der Einbindung von sprachlichen und gestischen Mitteln und Artefakten (vgl. Kuhlmann 2023, 86). Kuhlmann argumentiert zeitgleich jedoch, „dass die Rekonstruktion dieser formalen Prinzipien unzureichend ist, um die situative Hervorbringung von Subjektpositionen in ihrer historisch und institutionell gewordenen Machtverwobenheit zu verstehen" (ebd.). Sie plädiert daher dafür, „neben dem konversationsanalytischen ‚Wie' der Interaktion" auch das „‚Was' der Verhandlung im Re-Adressierungsgeschehen anhand diskursanalytisch hergeleiteter, heuristischer Fragen" (ebd.) zu rekonstruieren. Anstatt ein handelndes, macht-ausübendes Subjekt vorauszusetzen solle folglich die „Relationalität des machtvollen Subjektwerdens" (ebd.) resp. „die für die Subjektivierungsprozesse relevanten Dimensionen – Machtbeziehungen, Norm- und Wissensordnungen sowie Selbstverhältnisse" – fokussiert werden (vgl. ebd.). Damit wird die konversations- bzw. interaktionsanalytisch orientierte Rekonstruktion des praktischen Vollzugs der (Re-)Adressierungspraktiken um eine diskursanalytisch informierte Perspektive ergänzt. Diskursanalyse wird dabei im Anschluss an Wrana und Langer (2007) als eine „Analyse diskursiver Praktiken" (Kuhlmann 2023, 86) verstanden. Der Analysefokus liegt somit auf den Bedingungen, unter denen die in einem Feld denk- und sagbaren Praktiken konstituiert werden (vgl. ebd., 87). Das ‚Wie' und ‚Was' der Praktiken resp. deren formale und inhaltliche Ausgestaltung, lasse sich so Kuhlmann analytisch nicht trennen, da die Rekonstruktion der Form immer auch den Inhalt impliziere und umgekehrt (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wurde eine Analyseheuristik entwickelt, die den Anspruch verfolgt, „konversations- und diskursanalytische Zugriffe im Sinne des Erkenntnisinteresses – also der Rekonstruktion von subjektivierenden Logiken – aufeinander zu beziehen und in ein produktives Gespräch zu bringen" (ebd.).

8.4.2 Analyseheuristik

Ausgehend von den dargestellten theoretischen und methodologischen Bezügen wurde von Ricken et al. (2017) eine Analyseheuristik entwickelt, die auf theoretischen und empirischen Vorarbeiten u. a. von Reh und Ricken (2012) und Ricken (2013a) basiert. Diese Analyseheuristik bildet den wesentlichen Orientierungsrahmen für das methodische Vorgehen der Adressierungsanalyse. Sie differenziert verschiedene, zu analysierende Dimensionen des Adressierungsgeschehens:

1. *Organisationsdimension (Selektion und Reaktion):* Die Organisationsdimension umfasst die Rekonstruktion der formalen Organisation des (Re-) Adressierungsgeschehens und orientiert sich somit am Erkenntnisinteresse der Konversations- bzw. Interaktionsanalyse. Zentral ist dabei, *„wie Adressierte ausgewählt und von Nicht-Adressierten abgegrenzt werden bzw. wie diese implizit mitadressiert werden"*, wie *„Adressierte zudem zu einer Re-Adressierung verpflichtet" (Kuhlmann 2023, 88) werden* und *woran die Adressierung anschließt bzw. worauf sie antwortet* (vgl. ebd., 88f., Hervorh. K.E.). Folglich geht es um die Analyse der Selektion der*des Adressierten, des formalen Vorgangs der Adressierung, der darin implizierten Reaktionsverpfichtung(en) sowie der daraus resultiererenden Re-Adressierung. Von Interesse ist dabei auch die Turn-Organisation, d. h. die Regelung des Sprecherwechsels bzw. der Übergabe von Rederechten (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens stehen dabei nicht allein sprachliche Äußerungsakte und die damit verbundenen para- und nonverbalen Signale im Fokus, sondern gleichermaßen auch körperliche Praktiken (und deren Zusammenspiel mit sprachlichen Äußerungen) wie bspw. Gesten, Blicke, Körperhaltung, Berührungen etc. sowie die Nutzung von Räumen und Artefakten (s. o. vgl. Alkemeyer 2013; Reckwitz 2003; Schmidt 2012).
2. *Norm- und Wissensdimension (Definition und Normation):* Die Norm- und Wissensdimension fokussiert die (Re-)Produktion normativer Ordnungen sowie die Differenzierung und Hierarchisierung innerhalb dieser Ordnung. In diesem Zusammenhang werden Situationsdefinitionen resp. aufgerufene normative Horizonte bzw. „Normen der Anerkennbarkeit" (Kuhlmann 2023, 89) sowie Differenzierungen innerhalb der normativen Ordnungen rekonstruiert. Ein Beispiel für eine Situationsdefinition kann die explizite Bezugnahme auf schulische Verhaltensregeln sein, mit der eine bestimmte schulisch-unterrichtliche Ordnung reproduziert wird, innerhalb derer ein bestimmtes Verhalten als ‚angepasst' gilt und vor deren Hintergrund die Schüler*innen als ‚angepasst' oder ‚abweichend, auffällig oder störend' differenziert werden. Ebenso wird nach der Valuation, den Anschlussmöglichkeiten und der Kernfrage gefragt, die als querliegende Fragen auch in der Machtdimension und Selbstverhältnisdimension aufgegriffen werden. Die Valuation bezieht sich auf Wertzuschreibungen und meint im Kontext dieser Dimension, wie die*der Adressierende sich und andere in ein Verhältnis zu der aufgerufenen normativen Ordnung setzt. Die Frage nach Anschlussmöglichkeiten impliziert eröffnete oder verschlossene Re-Adressierungsmöglichkeiten bzw. Antworträume in Bezug zur Ordnung. Die Kernfrage beschreibt das Kerninteresse bzw. Abstraktionsniveau der Dimension und lautet im Kontext dieser Dimension: „Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit/gutes Benehmen etc. Geltung beanspruchen?" (Kuhlmann 2023, 102).
3. *Machtdimension (Position und Relation):* Der analytische Schwerpunkt der Machtdimension besteht in den Positionierungen von Adressierender*m und Adressat*in innerhalb der aufgerufenen Ordnung, der Zuweisung und Aushandlung von Positionen. Es geht um die „spezifische Formen der Verhältnissetzung zu sich, zu den anderen, und zu der Welt" (Rose/Ricken 2018, 168). Ebenso werden Prozesse der Relationierung analysiert, da Positionierungen immer auch bestimmte soziale Beziehungen (re-)produzieren wie bspw. Hierarchien oder Allianzen. In diesem Zusammenhang ist bspw. auch relevant, vor wem die Adressierung vollzogen wird (vgl. Kuhlmann 2023,

90), z. B. ob ein*e Schüler*in von der Schulassistenz in einer Eins-zu-Eins-Situation oder aber in Anwesenheit der gesamten Mitschüler*innen und Lehrkräfte adressiert wird. In Bezug auf die Relationierung werden soziale Stratifikationen rekonstruiert, welche vertikale Distanzen wie bspw. Hierarchisierungen innerhalb einer institutionellen Ordnung und horizontale Distanzen wie soziale Rollen und Beziehungen sowie auch räumliche Distanzen umfassen (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235). Ebenso ist von Interesse, wie sich die Adressat*innen zu den aufgerufenen Positionen bzw. sozialen Ordnungen und Hierarchien in ein Verhältnis setzen (Valuation), welche Anschlussmöglichkeiten ihnen im Zuge der Positionierung eröffnet werden und wie sie diese ausfüllen (vgl. Ricken 2013, 95). Im Kontext des Forschungsinteresses an Schüler*innenagency ist interessant, wie die Positionierung und Relationierung mit der Zuweisung und Aushandlung von Agency bzw. Handlungsmacht einhergeht resp. welche Agency der*dem Adressat*in in einer Position zu- oder abgesprochen wird und wie sich letztere*r diesbezüglich selbst positioniert. Die Kernfrage der Machtdimension, „Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?" (Kuhlmann et al. 2017, 235), wird somit im Kontext dieser Untersuchung um den Aspekt der Agency erweitert.

4. *Selbstverhältnisdimension (Graduierung von Rekursivitätsspielräumen):* Die Selbstverhältnisdimension fragt „nach der doppelten In-Verhältnis-Setzung des Subjektes" (Kuhlmann 2023, 91), der In-Verhältnis-Setzung zu sich und zu anderen, worin ein Bezug zum relationalen Subjektivierungsgeschehen als Selbst- und Fremd-Bildung deutlich wird (s. o.). Die Adressierung einer*eines Anderen erfolgt nicht linear als schematische Zuweisung einer Subjektposition, sondern „die Adressierten [werden] als Subjekte *mit Selbstverhältnissen* angesprochen, die sich zur Ordnung in bestimmter Weise in ein Verhältnis setzen sollen – wodurch je bestimmte Selbstverhältnisse erst konstituiert werden" (ebd., Hervorh. i.O.). Folglich implizieren Adressierungen für das adressierte Subjekt immer auch eine Verpflichtung zur Selbstpositionierung bzw. sie eröffnen einen „Raum der eigenen In-Verhältnis-Setzung des Anderen in Bezug auf aufgerufene Normhorizonte, Subjektpositionen und Relationen" (ebd.). Das Subjekt muss sich folglich zu der Adressierung verhalten bzw. positionieren. So stellt auch das Verweigern einer Reaktion eine spezifische Form der In-Verhältnis-Setzung dar. Praktiken der Adressierung implizieren damit immer auch Möglichkeiten des Widerstandes (vgl. Butler 2006). Die Rekursivitätsspielräume resp. die Möglichkeiten der In-Verhältnis-Setzung bzw. der Selbstpositionierung werden durch die Adressierungen unterschiedlich stark präfiguriert (vgl. Kuhlmann 2023, 91). Der Analysefokus liegt somit auf der „performierten und geforderten Arbeit am Selbst" (ebd.), worin auch ein Bezug zu Foucaults Technologien des Selbst (s. o.) erkennbar ist. Rekonstruiert wird zum einen der Selbstbezug resp. die „von den Sprechenden zu Darstellung gebrachte Arbeit am Selbst" (ebd.) bzw. wie sie*er sich als temporäres Selbst zeigt, denn „Sprecher*innen zeigen sich also immer als spezifische, wenn sie sich zu ihrem Verhältnis zur Ordnung wiederum in ein Verhältnis setzen" (ebd.). Zum anderen geht es um die Rekonstruktion des Adressat*innen- bzw. Anderenbezugs, das „von den Adressat*inen eingeforderte Verhältnis zu sich selbst" (ebd.). Analysiert wird, wie die Adressat*innen als temporäres Selbst adressiert werden, wie sie sich selbst zu der aufgerufenen Ordnung verhalten sollen und welche ‚Arbeit am Selbst' erwartet bzw. eingefordert wird (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235). Der Aspekt der Valuation

fokussiert dabei, wie die*der Sprechende sich „und andere in ein Verhältnis zu den aufgerufenen Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien" (Kuhlmann 2023, 103) setzt. Anschluss- bzw. Re-Adressierungsmöglichkeiten werden dabei in Bezug auf die aufgerufenen Formen der Selbstführung analysiert, d. h. welche Möglichkeiten der Selbstführung eine Adressierung eröffnet. Die Kernfrage lautet: „Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?" (ebd.). Auch bezüglich dieser Dimension soll im weiteren Verlauf der Analyse die Frage nach der Agency mitgedacht und analysiert werden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, wie im Zuge der Selbstpositionierungen von Adressierenden und Adressat*innen Agency (re-)produziert wird, d. h. inwiefern beide sich in der Adressierung und Re-Adressierung als handlungsmächtig positionieren. Ebenso ist von Interesse, welche Agency durch die Adressierung von der*dem Adressat*in verlangt bzw. erwartet wird, welche normative Ordnung dabei (re-)produziert wird (d. h. welche Fähigkeitsnormen wirksam sind) und wie sich letztere*r dazu positioniert. Da Adressierungen immer auch Potential für Widerstand bieten, sind auch subversive Formen von Agency, die einer normativen Ordnung widersprechen, denkbar.

8.5 Forschungsprozess

Abschließend soll eine Erläuterung der konkreten Umsetzung der dargestellten Methoden bzw. des konzipierten methodischen Vorgehens im Kontext des im Fokus stehenden Forschungsvorhabens erfolgen. Entsprechend der dargestellten iterativen und zirkulären Prozesslogik ethnographischer Forschung, die sich ebenfalls im Vorgehen der Grounded Theory wiederfindet, wurde auch im Rahmen des hier dargestellten Forschungsprozesses ein iterativ-zirkuläres Vorgehen angestrebt. Dieses Vorgehen manifestiert sich in der Konzeption der Erhebungsphasen: Phasen der Erhebung mittels teilnehmender Beobachtung wechselten sich mit Phasen des Rückzugs aus dem Feld zur Verschriftlichung der Beobachtung sowie erster Auswertungsphasen, die primär in einem offenen Kodieren bestanden, ab. Die sich im Kontext des Kodierprozesses verändernde theoretische Sensibilität wurde i. S. des theoretischen Samplings zum Anlass einer Modifikation des Beobachtungsfokus im Rahmen anschließender Feldaufenthalte. Die Gruppendiskussionen wurden jeweils zum Ende dieser Erhebungsphasen durchgeführt, wobei die durch die Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse in den Diskurs einflossen, indem bspw. beobachtete Situationen oder Phänomene mit den Kindern thematisiert wurden. Darüber hinaus wurde zunächst eine Durchführung dieser iterativ-zyklischen Erhebungsphase zu zwei Erhebungszeitpunkten angestrebt, die jedoch nur in einer Lerngruppe realisiert werden konnte (s. u.). Nach Abschluss der Erhebungsphasen folgte eine Auswertungsphase, die im Wesentlichen die sequenzanalytische Auswertung ausgewählter Materialsequenzen umfasste sowie das axiale und selektive Kodieren der dabei generierten Ergebnisse. Der zeitlich nachgeordnete Charakter dieser Auswertungsphase war dadurch bedingt, dass die Entscheidung für ein ergänzendes sequenz- bzw. adressierungsanalytisches Vorgehen erst im Anschluss an die Erhebung erfolgte. Weitere, an die Auswertung anschließende Feldaufenthalte, die durch die Erkenntnisse der Adressierungsanalyse geleitet würden, wären durchaus interessant gewesen, konnten jedoch aus zeitlichen Gründen sowie aufgrund des erfolgten Schulwechsels der Mehrheit der Schüler*innen auf weiterführende Schulen nicht realisiert werden. Abbildung 3 bietet zusammenfassende Darstellung der beiden Phasen des Forschungsprozesses.

Diese werden im weiteren Verlauf des Kapitels ausführlicher beschrieben (siehe 8.5.2 und 8.5.3). Im Vorfeld erfolgt zunächst jedoch eine Erläuterung des Forschungskontextes und Feldzugangs (8.5.1).

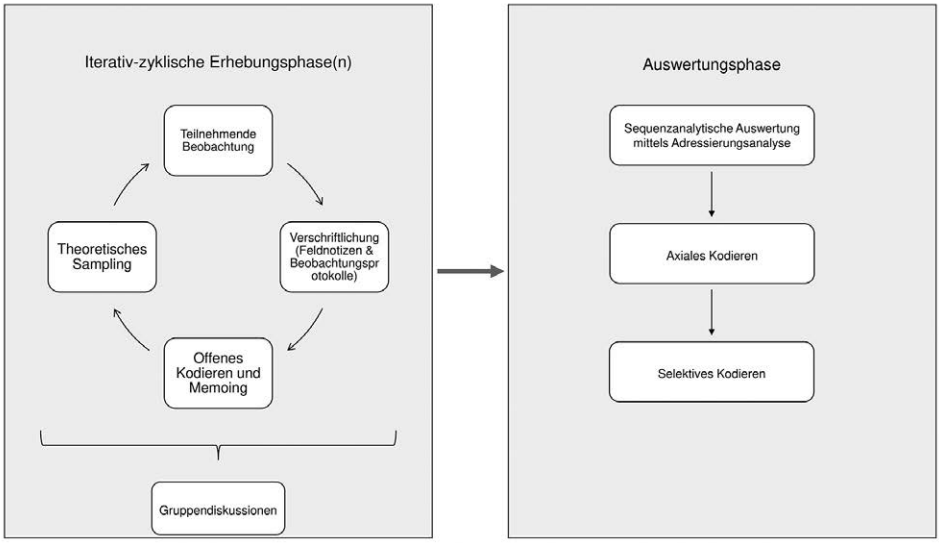


Abb. 3: Forschungsprozess (eigene Darstellung)

8.5.1 Forschungskontext und Feldzugang

In Kapitel 8.1 wurden soziale Praktiken und Felder als wesentlicher Gegenstand und die Feldforschung als methodische Herangehensweise ethnographischer Forschung herausgearbeitet. Wie oben beschrieben, ist das Feld im Kontext ethnographischer Forschung als Konglomerat aus verschiedenen Akteur*innen, Räumen, Artefakten, sozialen Interaktionen, Beziehungen und Ritualen aufzufassen. Die Datenerhebung im Kontext dieser Studie wurde in drei unterschiedlichen Lerngruppen an zwei Grundschulen in einer deutschen Großstadt durchgeführt, die dieser Annahme folgend jeweils als eigene Felder verstanden werden können, die sich durch unterschiedliche Akteur*innen(konstellationen), Räume, Rituale und Machtstrukturen kennzeichnen und dabei jedoch alle zum übergreifenden Forschungskontext der inklusiven Grundschule zu zählen sind. Gleichzeitig sind bzw. waren die Lerngruppen als soziale Felder jedoch in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verortet, die sich wiederum durch unterschiedlichen Schulkulturen, Leitbilder, Personalstrukturen sowie Klassenorganisation (Jahrgangsklassen vs. jahrgangsübergreifende Klassen) kennzeichnen. I. S. des Verständnisses ethnographischer Forschung als Feldforschung werden die drei Lerngruppen folglich nicht als Fälle oder Sample, sondern als Forschungsfelder bzw. -kontexte aufgefasst.
Den Schulen wird zwecks Anonymisierung jeweils eine Farbe zugewiesen (resp. blaue Schule und gelbe Schule). Die unterschiedlichen Lerngruppen, die auch real die Bezeichnung eines Tieres hatten, wird jeweils ein, von der realen Bezeichnung abweichendes, Tier zugewiesen (resp. Pinguinklasse, Schildkrötenklasse, Fischklasse). Es wird bewusst darauf verzichtet, die Klassen entsprechend ihrer Klassenstufen zu betiteln, da in zwei der drei Klassen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten und damit in zwei unterschied-

lichen Klassenstufen beobachtet wurde, während die dritte Lerngruppe jahrgangsübergreifend zusammengesetzt war.
Die erste Schule (im weiteren Verlauf als ‚*blaue Schule*' bezeichnet) ist eine Grundschule in öffentlicher Trägerschaft, die zu den Erhebungszeitpunkten vierzügig war und mit Jahrgangsklassen arbeitet. An der Schule waren zu den Erhebungszeitpunkten ca. 20 Schulassistent*innen in einem sogenannten Poolmodell beschäftigt (vgl. dazu auch Lindmeier 2016). Die Organisation des Poolmodells wird in der Schule so realisiert, dass in jeder Klasse eine oder mehrere Schulassistent*innen für mehrere Kinder zuständig sind, wobei den Angaben der Schulleitung zufolge keine personenbezogenen Zuständigkeiten bestehen sollen. Darüber hinaus können die Schulassistent*innen, laut Schulleitung im Bedarfsfall (z. B. bei Krankheit einer Schulassistenz) flexibel in anderen Lerngruppen eingesetzt werden. Im Zuge meiner Anwesenheit im Feld wurden jedoch in beiden Lerngruppen eindeutige Zuständigkeiten bestimmter Schulassistent*innen für bestimmte Schüler*innen deutlich. Ebenso konnte beobachtet werden, dass bei Erkrankung anderer Schulassistent*innen teilweise Schüler*innen aus anderen Lerngruppen mit in die ‚Stammklasse' der Schulassistent*innen genommen wurden und die mit dem Poolmodell angestrebte flexible Zuständigkeit somit zulasten der Partizipation der Kinder am Unterricht in ihrer eigenen Klasse realisiert wurde. Die Schule bezeichnet sich eigenen Angaben auf ihrer Homepage zufolge selbst als inklusionsorientiert (und nicht als inklusiv), womit verdeutlicht werden soll, dass sie sich noch auf dem Weg befindet, ein inklusiver Lernort zu werden. An der Schule wurden in zwei Lerngruppen Beobachtungen und Gruppendiskussionen durchgeführt:
In der *Pinguinklasse* wurde in zwei Erhebungszeiträumen (April bis Juni 2017 sowie Oktober 2018 bis März 2019) erhoben. Die Schüler*innen befanden sich während des ersten Zeitraumes im zweiten und während des zweiten Zeitraumes im vierten Schuljahr. In der Lerngruppe waren in beiden Zeiträumen 19 Schüler*innen. Während des ersten Erhebungszeitraumes waren in der Klasse drei Schulassistentinnen (Frau Gehrke, Frau Riedel, Frau Fischer) für vier leistungsberechtigte Schüler*innen (Marie, Ole, Hendrik und Luca) tätig. Zu Beginn des zweiten Erhebungszeitraumes hatte eine leistungsberechtigte Schülerin wegen Umzugs die Klasse verlassen und die drei Schulassistent*innen hatten gewechselt: Die Schulassistent*innen Frau Richter und Herr Neumann waren im Rahmen des Poolmodells für Hendrik und Ole zuständig, während die für Luca zuständige Schulassistenz, Frau Winter, auf Wunsch von Lucas Eltern von einem anderen Träger und außerhalb des Poolmodells tätig war. Die beiden Klassenlehrerinnen, die Grundschullehrerin Frau Thiel und die sonderpädagogische Lehrkraft Frau Wagner waren zu beiden Zeitpunkten in der Klasse tätig. Der Ausbildungshintergrund der Schulassistent*innen war mir zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht bekannt.
In der *Schildkrötenklasse* konnte nur während des ersten Erhebungszeitraumes (April bis Juni 2017) erhoben werden, da die Schüler*innen zum zweiten Zeitpunkt die Schule verlassen hatten. Die 20 Schüler*innen der Lerngruppe befanden sich während der Erhebung im dritten Schuljahr. Neben der Klassenlehrerin, Frau Schneider, war zu dem Zeitpunkt die Schulassistentin Tina[17] in der Klasse tätig. In der Klasse waren zwei leistungsberechtigte Schüler: Max und Tim. Für den Schüler Tim war Tina bereits seit dem

17 Da die Schulassistentin sowohl durch die Klassenlehrerin und Fachlehrkräfte als auch durch die Schüler*innen mit ihrem Vornamen angesprochen wurde, wird dieser auch im Datenmaterial verwendet. Alle weiteren Schulassistent*innen an beiden Schulen wurden mit ihren Nachnamen und den Anredepronomen „Frau" bzw. „Herr" angesprochen, sodass dies auch im Datenmaterial umgesetzt wird.

ersten Schuljahr tätig, wobei sich ihre Unterstützung primär auf medizinisch-pflegerische Tätigkeiten beschränkte. Diese Tätigkeiten umfassten laut Angaben der Schulassistenz die Unterstützung beim Toilettengang und das Wechseln eines Katheters. Max kam erst zu Beginn des dritten Schuljahres in die Klasse und wurde von diesem Zeitpunkt an ebenfalls durch Tina bei unterrichtlichen sowie alltagspraktischen Tätigkeiten unterstützt. Aus Gesprächen mit der Schulassistenz war mir bekannt, dass diese eine Ausbildung sowie mehrjährige Berufserfahrung als Kinderkrankenschwester hatte.
Die zweite Schule („gelbe Schule") ist eine Grundschule in privater Trägerschaft, die sich selbst als inklusive Schule bezeichnet. Die Schule gehört zu einem konfessionellen Träger der Behindertenhilfe und befindet sich am Rande eines großen Geländes, auf dem verschiedene Einrichtungen des Trägers, u. a. Wohneinrichtungen, ein Berufsbildungswerk und eine Förderschule angesiedelt sind. Die Schule hat vier jahrgangsübergreifende Klassen, die von Schüler*innen vom ersten bis vierten Jahrganges besucht werden. Einzelne Schüler*innen besuchen die Grundschule aus verschiedenen Gründen ein zusätzliches Jahr, bspw. aufgrund eines attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfes oder aufgrund von durch die Lehrkräfte subjektiv wahrgenommenen Entwicklungsverzögerungen. Die Schule kooperiert eng mit der Förderschule, bspw. im Rahmen der Durchführung von Therapie und Arbeitsgemeinschaften sowie auch durch wechselseitiges Aushelfen durch das Personal. In jeder der vier Lerngruppen sind zwei Lehrkräfte (eine Grundschullehrkraft und eine sonderpädagogische Lehrkraft), ein*e pädagogische*r Mitarbeiter*in sowie ein*e Absolvent*in des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) tätig. Dabei ist nur in einer Lerngruppe eine Schulassistentin tätig. Durch die Schulleitung wurde mir kommuniziert, dass die Schule gemäß ihres Leitbildes sowie Personalschlüssels eigentlich keine Schulassistent*innen einsetzen würde und nur bei einem komplexen Unterstützungsbedarf sowie auf Wunsch der Eltern eine Schulassistenz beantragt würde.
Die Beobachtungen und Gruppendiskussion wurden in der *Fischklasse* durchgeführt. In dieser Lerngruppe befanden sich zu beiden Erhebungszeitpunkten 19 Schüler*innen der Jahrgänge eins bis vier bzw. im Alter von sechs bis elf Jahren. Von diesen Schüler*innen hatten sechs einen mir kommunizierten sonderpädagogischen Förderbedarf, wohingegen nur einer der Schüler (Leon) eine zugewiesene Schulassistenz hatte. Darin wird ein wesentlicher Unterschied zur Blauen Schule und den dort beobachteten Lerngruppen deutlich, in denen i. d. R. alle leistungsberechtigten Schüler*innen auch einen attestierten Unterstützungsbedarf hatten (mit Ausnahme von Tim) und den Informationen der Lehrkraft zufolge die einzigen als unterstützungsbedürftig adressierten Schüler*innen in den Lerngruppen waren. In der Fischklasse waren zwei Lehrkräfte, Frau Kühn und Frau Meier sowie zum zweiten Erhebungszeitpunkt Frau Reuter als Elternzeitvertretung für Frau Meier, tätig sowie die pädagogische Mitarbeiterin Frau Weiß, die Schulassistenz Frau Weber und zu beiden Zeitpunkten ein Absolvent des FSJ. Frau Weber hatte laut Angaben Frau Meiers eine pädagogische Ausbildung.
Der Feldzugang erfolgte in allen drei Fällen über persönliche Kontakte sowie Gatekeeper*innen: Zu der Klassenlehrerin der Schildkrötenklasse, Frau Schneider, bestand bereits im Vorfeld ein persönlicher Kontakt im privaten Kontext. Frau Schneider vermittelte wiederum den Kontakt zu den Klassenlehrerinnen der Pinguinklasse sowie ebenso zur Schulleitung, die wiederum der Erhebung zustimmte. Der Kontakt zu den Klassenlehrerinnen der Fischklasse erfolgt über die Schulleitung der Gelben Schule, die mir aus einem früheren Praktikum während meines Studiums bekannt war. Vor Beginn der Erhebung stellte ich mein Vorhaben in den Teambesprechungen in den drei Lerngruppen vor und

holte dabei das Einverständnis der in der Klasse anwesenden erwachsenen Personen (resp. Lehrkräfte, Schulassistent*innen und pädagogische Mitarbeiter*innen) ein. Ebenso wurden die bzw. Erziehungsberechtigten mittels eines Informationsschreibens über das Vorhaben und die datenschutzrechtlichen Bestimmungen informiert und ihr Einverständnis zur Beobachtung ihrer Kinder sowie zu einer potentiellen Teilnahme an den Gruppendiskussionen eingeholt.

8.5.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Erhebung und Aufbereitung des Datenmaterials wurde als iterativ-zirkuläres Vorgehen konzipiert, im Zuge dessen sich Phasen der teilnehmenden Beobachtung im Feld resp. den drei Lerngruppen mit Phasen des Rückzugs aus dem Feld zur Verschriftlichung und einer ersten Auswertung des Materials abwechselten. Während der Erhebungsphasen fanden wiederholt kürzere Feldaufenthalte von zwei bis vier Tagen pro Woche in den jeweiligen Lerngruppen statt. Bedingt durch die Gegebenheiten in den Schulen (z. B. Termine, Klassenarbeiten etc.) und die Wünsche der Lehrkräfte sowie auch universitätsinterne Verpflichtungen und Termine meinerseits konnten die Feldaufenthalte nicht in einem regelmäßigen wöchentlichen Rhythmus durchgeführt werden. So konnte zeitweise in einem wöchentlichen Rhythmus beobachtet werden, während zwischen anderen Beobachtungseinheiten z. T. zwei bis vier Wochen Pause lagen. Es wurde jedoch i. d. R. an denselben Wochentagen in den Lerngruppen beobachtet, sodass eine gewissen Kontinuität bezüglich der Unterrichtsfächer, Rituale und anwesenden Akteur*innen hergestellt werden konnte. In der *Pinguinklasse* wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten (April bis Juni 2017 sowie Oktober 2018 bis März 2019) Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen durchgeführt. In der *Schildkrötenklasse* konnte nur während des ersten Erhebungszeitraumes (April bis Juni 2017) erhoben werden, eine zweite Erhebungsphase war aufgrund des Schulwechsels der Schüler*innen nach dem vierten Schuljahr nicht möglich. In der Lerngruppe wurden zwei Gruppendiskussionen mit zwei Schüler*innengruppen durchgeführt. In der *Fischklasse* wurde die Erhebung im Zeitraum von September 2018 bis Juni 2019 durchgeführt, wobei ich in unregelmäßigen Abständen jeweils für eine Woche in der Klasse anwesend war. Im März 2020 wurde eine zweite Erhebungsphase begonnen, die jedoch aufgrund der durch die Covid-19-Pandemie ausgelösten Schulschließungen abgebrochen werden musste. Aufgrund von Zugangsbeschränkungen der Schule, die von deren privaten Träger vorgegeben wurden, war eine Wiederaufnahme der Erhebung nicht möglich. Eine Gruppendiskussion mit den Schüler*innen konnte daher nur im ersten Erhebungszeitraum durchgeführt werden.
Der Beobachtungsfokus war zu Beginn der ersten Erhebungsphase in der Pinguin- und Schildkrötenklasse sehr offen, wobei versucht wurde, das Geschehen möglichst umfassend zu dokumentieren. Dies ist zum einen mit dem zu Beginn des Forschungsprozesses noch eher vagen Forschungsinteresse auf Peerinteraktion im Kontext von Schulassistenz zu begründen, zum anderen mit dem Anspruch, den Fokus nicht vorschnell zu eng zu setzen, sondern sich an der Eigenlogik des Feldes orientieren zu können. Im Verlauf der Erhebung erfolgte, ausgehend von der offenen Kodierung des vorliegenden Materials sowie der entwickelten (subjektivierungs- und kindheits-)theoretischen Sensibilität, eine Fokussierung auf Kontexte der Peerinteraktion sowie der Interaktion der Schüler*innen und Schulassistent*innen. Ebenso wurde im Zuge des ersten Auswertungsprozesses eine Bedeutsamkeit des Zu- und Absprechens von Handlungsfähigkeit manifest, woraus resultierend eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Agency-Konzept und dahin-

gehend eine weitere Fokussierung der Beobachtungen erfolgte. Da die Erhebung in der Fischklasse erst parallel zu dieser zweiten Erhebungsphase begonnen wurde, erfolgte diese fokussierter und weniger offen als in den anderen beiden Lerngruppen und wurde durch die Analyseergebnisse resp. die rekonstruierten Konzepte und Kategorien der bereits durchgeführten Beobachtungen beeinflusst. So wurde der Fokus bspw. von Beginn an auf die benannten Interaktionskontexte sowie das Zu- und Absprechen von Agency gerichtet. Gleichzeitig wurde durch eine zeitweise bewusste Verschiebung des Beobachtungsfokus weg vom Handeln der Schulassistenz bzw. des leistungsberechtigten Schülers versucht, die Eigenlogik des Feldes sowie schul- und klassenkulturelle Unterschiede zu den anderen beiden Lerngruppen nachzuvollziehen, bspw. die durch den jahrgangsübergreifenden Charakter bedingte Bedeutsamkeit altersbezogener Differenzen sowie die nahezu ausschließlich Eins-zu-Eins durch die Schulassistenz realisierte Unterstützung des leistungsberechtigten Schülers. Die beobachteten situativen Kontexte unterschieden sich ebenfalls je nach Lerngruppe. In der Pinguin- und Schildkrötenklasse wurden über den gesamten Schultag hinweg in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen beobachtet. So wurden bspw. auch außerschulisch stattfindende Aktivitäten wie ein Gang zum Spielplatz oder das Einkaufen begleitet. Ferner wurden die Pausen gemeinsam mit den Schüler*innen und meist auch den Schulassistentinnen auf dem Schulhof oder im Klassenraum verbracht. Im Gegenzug beschränkten sich die Beobachtungen in der Fischklasse größtenteils auf unterrichtliche Situationen bzw. den Klassenraum und ggf. weitere Unterrichtsräume wie die Sporthalle. Während der Pause sowie anderen Situationen außerhalb des Klassenraums (bspw. Einzelförderung oder Psychomotorik) wurden auf Wunsch der Schulassistenz keine Beobachtungen durchgeführt.

Die Dokumentation der Beobachtungen erfolgte während der Feldaufenthalte mittels Feldnotizen, welche während der Anwesenheit im Feld sowie unmittelbar im Anschluss an die Feldaufenthalte erstellt wurden. Diese Feldnotizen wurden im Anschluss zu Beobachtungsprotokollen verdichtet, wozu wiederkehrend ein phasenweiser Rückzug aus dem Feld erfolgte. Dieser Rückzug ließ sich aufgrund der Pausen zwischen den Feldaufenthalten, die teilweise einige Tage, teilweise jedoch auch mehrere Wochen umfassten, gut umsetzen. Die Ausformulierung der Notizen zu Beobachtungsprotokollen erfolge zu Beginn der Erhebung ausführlicher, um das Beobachtete bestmöglich in seiner Gesamtheit und Komplexität abbilden und durchdringen zu können. Im Zuge der Verschriftlichung der Beobachtungen wurde ebenfalls ein erster Durchlauf des Auswertungsschrittes des offenen Kodierens realisiert, indem erste Konzepte identifiziert wurden, die anschließend zu Kategorien verdichtet wurden. Im Anschluss an diesen ersten Kodierprozess wurden nicht nur der Beobachtungsfokus verdichtet, sondern auch die Protokollierung auf für das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen relevante Situationen beschränkt. Darüber hinaus wurden ergänzend Memos bzw. Kode-Notizen zu bestimmten beobachteten Phänomenen als Grundlage für die spätere Auswertung angefertigt. Ergänzt wurden die Beobachtungen um gelegentliche informelle Gespräche mit den Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräften, Schulassistent*innen etc.), welche während der Beobachtungssituation oder im Vorhinein bzw. Anschluss an diese ‚zwischen Tür und Angel' erfolgten und die, sofern sie für das Forschungsinteresse von Bedeutung waren, ebenfalls in den Beobachtungsprotokollen verschriftlicht wurden.

Aufgrund der Verortung des Vorhabens an der Schnittstelle von Schul- und Unterrichtsforschung und Kindheitsforschung und dem bestehenden bzw. sich im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelnden Interesse an Peerbeziehungen, der Agency und den

Handlungspraktiken der Kinder wurden die Beobachtungen durch Gruppendiskussionen mit Schüler*innen ergänzt. Wie oben erläutert (siehe Kapitel 8.1.2), erfolgte diese Ergänzung mit der Intention, einen unmittelbareren Zugang zu den Praktiken und Relevanzsetzungen der Kinder zu erhalten. Darüber hinaus wurde angestrebt, durch das Gruppendiskussionssetting einen tiefergehenden Zugang zu peerkulturellen Praktiken zu erhalten, die in diesem Kontext abgesehen von mir als Diskussionsleitung keine Erwachsenen anwesend waren. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass meine Anwesenheit sowie mein zeitweises Intervenieren Einfluss auf den Diskussionsverlauf hatten, der sich z. B. darin manifestierte, dass die Kinder mich in einer pädagogischen Position adressierten. Dies könnte wiederum die Art des Sprechens über bestimmte Themen beeinflusst haben bzw. sozial erwünschte Antworten forciert haben. Ob dies tatsächlich der Fall war, lässt sich jedoch aus dem erhobenen Datenmaterial nicht rekonstruieren und kann nur vermutet werden.

Die Gruppendiskussionen wurden jeweils zum Ende der Erhebungsphasen durchgeführt. Dies ist zum einen mit der bis dahin entstandenen Bekanntheit und Vertrautheit zwischen den Schüler*innen und mir als Forschender zu begründen und zum anderen mit der Möglichkeit, in den Gruppendiskussionen auf beobachtete Situationen einzugehen. In der *Pinguinklasse,* in der zwei Erhebungsphasen stattfinden konnten, wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt zwei Gruppendiskussionen mit zwei Schüler*innengruppen durchgeführt. Die Auswahl von zwei Schüler*innengruppen ist damit zu begründen, dass bei den Kindern eine große Bereitschaft an der Teilnahme bestand. Ebenso wurde die Durchführung zweier Gruppendiskussionen als Möglichkeit gesehen, vielschichtigere Erkenntnisse über die peerkulturellen Praktiken in der Lerngruppe gewinnen zu können. Die Zusammenfindung in den Gruppen wurde den Schüler*innen selbst überlassen, wobei sich jedoch Gruppen bildeten, die auch im Zuge der Beobachtungen als potentielle Freundschaft- bzw. Peergruppen mit geteilten Aktivitäten identifiziert werden konnten. Ebenso achteten die Kinder unaufgefordert darauf, Jungen und Mädchen einzubeziehen, was auf die Reproduktion einer in der Klasse geltenden Regel für Gruppenbildung zum kooperativen Lernen hindeuten könnte. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt kam hingegen nur eine Gruppe zustande, da die Kinder aufgrund der Sorge, den Unterricht zu verpassen, weniger Bereitschaft zur Teilnahme zeigten. Eine Besonderheit dieser Gruppendiskussion war, dass ein Schüler mit zugewiesener Schulassistenz (Ole), der sich selbst für die Teilnahme gemeldet hatte, nur die ersten fünf Minuten an der Gruppendiskussion teilnahm und von einer Schulassistentin aus der Situation herausgeholt wurde, mit der Begründung, dass er sonst in der Pause arbeiten müsse. In der *Schildkrötenklasse* wurden aufgrund der zeitlichen Parallelität zur Erhebung in der Pinguinklasse ebenfalls zwei Gruppendiskussionen mit zwei unterschiedlichen Schüler*innengruppen durchgeführt, die ebenso von den Schüler*innen selbst zusammengestellt wurden. In dieser Klasse fanden sich die Schüler*innen ebenso in geschlechtsheterogenen Gruppen zusammen. Zudem partizipierte an einer Gruppendiskussion ein leistungsberechtigter Schüler (Tim). In der *Fischklasse* konnte aufgrund zeitlicher Beschränkungen durch die Lehrkraft nur eine Gruppendiskussion mit einer Schüler*innengruppe durchgeführt werden.

Die Gruppendiskussionen wurden leitfadengestützt durchgeführt und jeweils mit dem folgenden Erzählimpuls begonnen: *„Stellt euch vor, ihr würdet einen Außerirdischen treffen, der von einem Planeten kommt, wo es keine Schulen gibt. Wie würdet ihr ihm erklären, was eine Schule ist? Was würdet ihr ihm über eure Schule und eure Klasse erzählen?"*. Dieser Impuls erfüllte verschiedene Funktionen. Zum einen sollte auf diese Weise ‚das Eis ge-

brochen' und Hemmungen abgebaut werden, zum anderen sollten die Schüler*innen auf diese Weise in ihrem Expert*innenstatus für die Schule als Teil ihrer Lebenswelt verortet werden. Des Weiteren wurde angestrebt, auf diese Weise Informationen über die Schul- und Klassenkultur erheben zu können und zudem einen Übergang zu den anderen Themen zu schaffen. So wurden sowohl in der Pinguin- als auch in der Fischklasse die anwesenden Schulassistent*innen sowie die Mitschüler*innen mit zugeschriebener Behinderung als eine Besonderheit der eigenen Klasse thematisiert. In der Fischklasse im Anschluss daran zudem der jahrgangsgemischte Charakter und das unterschiedliche Alter der Kinder geäußert. Darüber hinaus fiel auf, dass in allen Gruppen als Erstes räumliche und materielle Aspekte des Schulgebäudes oder Klassenraumes thematisiert wurden (z. B. besondere Räume wie den Differenzierungsraum oder die Bewegungsnische sowie bestimmte Materialien, Spielgeräte etc.). Anschließend an den Eingangsimpuls umfasste der Leitfaden verschiedene Themenbereiche, die im Diskussionsverlauf nicht chronologisch abgearbeitet wurden, sondern entsprechend des Verlaufs und der Dynamik der Gruppendiskussionen von den Kindern selbst thematisiert oder durch Nachfragen bzw. Erzählimpulse meinerseits initiiert wurden. Die Anzahl der Impulse und Fragen wurden aufgrund des Anspruchs eines selbstläufigen Diskurses geringgehalten. Ein Themenbereich des Leitfadens bezog sich auf die Kinder in der Klasse sowie auf Peerbeziehungen und umfasste bspw. Fragen nach Freundschaftsbeziehungen, Pausenaktivitäten, dem gemeinsamen Spiel, Streit und Konflikten. Einen weiteren Themenbereich des Leitfadens stellte das Lernen im Unterricht dar, wobei z. B. nach den in der Lerngruppe etablierten Formaten und Sozialformen, nach Hilfe und Unterstützung sowie kooperativen Lernen gefragt wurde. In diesem Zusammenhang wurde ebenso das gegenseitige Helfen der Schüler*innen thematisiert. Ferner wurden die Erwachsenen in der Klasse, nach deren Aufgaben und Tätigkeiten sowie der Interaktion der Kinder mit ihnen gefragt. Dabei wurde, als Reaktion auf die Nennung der Schulassistent*innen, ebenfalls über das Erleben von deren Anwesenheit in verschiedenen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten sowie im Kontext von Peerinteraktion gesprochen. Diesbezüglich wurde in der Pinguin- und Schildkrötenklasse v. a. das eigene Erleben durch die teilnehmenden Schüler*innen artikuliert, wohingegen die Schüler*innen der Fischklasse primär Leons Erleben des Schulassistenzhandelns antizipierten. In allen Lerngruppen war die Dauer der Gruppendiskussionen in Absprache mit den Lehrkräften auf eine Unterrichtseinheit terminiert, sodass sie jeweils zwischen 45 und 60 Minuten andauerten und der Abschluss i. d. R. durch mich initiiert wurde. Abschließend wurden die Kinder gefragt, was sie sich für ihre Schule oder Klasse wünschen würden, wenn sie einen Wunsch frei hätten. Als Reaktion wurden dabei v. a. materielle Wünsche wie bestimmte Spielzeuge sowie Aktivitäten oder Ereignisse wie eine Schulübernachtung oder mehr Ferien genannt.

Retrospektiv betrachtet, gilt es folgende Dinge zu berücksichtigen: Zum einen bestand zu den Zeitpunkten der Durchführung der Gruppendiskussionen noch kein thematischer Fokus auf Agency, sondern dieser resultierte erst aus dem Analyseprozess. Aus diesem Grund fanden sich Bezüge zum Agency-Konzept nur in Ansätzen im Leitfaden wieder, sie wurden in den Diskursverläufen dann jedoch implizit deutlich, z. B. in dem Sprechen über Autonomie oder die Übernahme von Verantwortung. Der Fokus lag zu diesem Zeitpunkt hingegen noch allgemeiner auf der Schüler*innenperspektive und Peerbeziehungen im Kontext von Schulassistenz. Zum anderen wurden der methodische Fokus auf (Re-)Adressierungspraktiken und die Auswertung mittels Adressierungsanalyse ebenfalls erst nach Abschluss der Erhebungsphasen festgelegt. Zum Zeitpunkt der Erhebung

wurde noch intendiert, die Gruppendiskussionen mittels dokumentarischer Methode auszuwerten und Orientierungen bzw. konjunktive Erfahrungen der Schüler*innen zu rekonstruieren. Aufgrund der Komplexität der Verbindung zweier theoretisch und methodologisch unterschiedlich verorteter methodischer Zugänge wurde diese Absicht jedoch verworfen und das oben bzw. im folgenden Kapitel (8.5.3) dargestellte methodische Vorgehen konzipiert. Hätte der Fokus bzw. die methodische und methodologische Ausrichtung an der Adressierungsanalyse von Anfang an bestanden, wäre eine andere Konzeption bzw. Ausrichtung der Gruppendiskussionen bzw. der Erzählimpulse sinnvoll gewesen, um die wechselseitige Adressierung der Schüler*innen zu fördern. Ebenso wäre ein Einbezug der leistungsberechtigten Schüler*innen sinnvoll gewesen, um deren Adressierungen bzw. Adressiert-Werden rekonstruieren zu können. Da sich dies jedoch aus unterschiedlichen Gründen (siehe Kapitel 8.2) als nicht realisierbar erwies, hätte es eine gänzlich andere, auf die verschiedenen Kommunikationswege ausgerichtete Konzeption des Vorgehens erfordert. Durch die Abwesenheit der meisten leistungsberechtigten Schüler*innen wurde zudem ein ‚Sprechen über' diese forciert, welches ebenfalls kritisch zu betrachten ist. Wie bereits erwähnt wurde, wurde der leistungsberechtigte Status der Mitschüler*innen in zwei der Lerngruppen durch die Schüler*innen selbst in den Diskurs eingebracht. In der Schildkrötenklasse wurden die Schulassistenz und die leistungsberechtigten Schüler*innen erst im weiteren Diskussionsverlauf als Reaktion auf meine Frage nach Erwachsenen in der Klasse thematisiert, wobei sich der Schüler Tim in der einen Gruppendiskussion selbst als leistungsberechtigt positionierte („Sie hilft mir manchmal"). In beiden Gruppendiskussionen mit den Kindern dieser Lerngruppe wurde nahezu ausschließlich der Schüler Max in Verbindung mit der Schulassistenz benannt. Tim wurde durch seine Mitschülerin Fiona nur einmal, im Zuge der Artikulation des Wunsches eines Klassenwechsels durch Max, als ‚behindert' adressiert („weil wir schon einen Behinderten haben"). Dennoch wurde in den Gruppendiskussionen, an denen keine leistungsberechtigten Schüler*innen teilnahmen, nach deren Peerkontakten und -aktivitäten sowie potentiellen gemeinsamen Aktivitäten gefragt. Auf diese Weise wurden diese Kinder bereits durch das Sprechen über sie bzw. die Fragen nach ihren Aktivitäten als ‚besonders' bzw. ‚anders' hervorgehoben. Zudem wurden die teilnehmenden Schüler*innen in einer Stellvertreter*innenposition adressiert, in der ihnen das Recht und die Macht zugesprochen wurde, über und mitunter auch für ihre Mitschüler*innen zu sprechen.

Die Transkription der Gruppendiskussionen erfolgte im Anschluss an den Prozess des offenen Kodierens, im Zuge dessen die Aufnahmen sequenziert und den Sequenzen Konzepte zugeordnet wurden. Im Anschluss an diesen Schritt wurden Sequenzen ausgewählt, die für den weiteren Auswertungsprozess mittels Adressierungsanalyse relevant erschienen. Bei der Transkription wurde sich an den Transkriptionsregeln des „Talk in Qualitative Research" (TiQ) nach Bohnsack (2021) orientiert, da diese auch para- sowie nonverbale Signale wie Pausen oder Lachen mit abbilden. Die Namen der Schüler*innen werden dabei mit dem Anfangsbuchstaben des anonymisierten Vornamens und ‚f' bei weiblich gelesenen und ‚m' bei männlich gelesenen Schüler*innen abgekürzt. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die angewandten Transkriptionsregeln.

Tab. 1: Transkriptionsregeln nach TiQ (Talk in Qualitative Research); eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack (2021, 255f.)

⌊	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss eines Sprechaktes beim Sprecherwechsel
⌋	Ende einer Überlappung
(.)	Pause mit einer Länge von bis zu einer Sekunde
(n)	Pause mit einer Dauer von n Sekunden
Wort	Betonung
Wort	Hohe Lautstärke (im Vergleich zur üblichen Lautstärke)
°Wort°	Niedrige Lautstärke (im Vergleich zur üblichen Lautstärke)
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Stark steigende Intonation
,	Schwach steigende Intonation
Wor-	Abbruch eines Wortes
War=n, hat=s	Verschleifung eins Wortes bzw. zweier Wörter
Ja::, nei::n	Dehnung eines Wortes, wobei die Anzahl der Doppelpunkte der Länge der Dehnung entspricht
( )	Unverständlicher Sprechakt, wobei die Länge der Klammer der Länge des unverständlichen Sprechaktes entspricht
((Stöhnen))	Hinweis auf paraverbale, nonverbale oder gesprächsexterne Ereignisse
@ja@	Lachend gesprochen
@.@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Lachen mit einer Dauer von drei Sekunden

8.5.3 Vorgehen bei der Auswertung

Der Auswertungsprozess des vorliegenden Datenmaterials verbindet die methodischen Zugänge und Vorgehensweisen der Grounded Theory sowie der Adressierungsanalyse. In Bezug auf die Grounded Theory orientiert sich das Vorgehen primär an den durch Strauss und Corbin (1996) beschriebenen Kodierverfahren und dem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) und Strübing (2021). Hinsichtlich des adressierungsanalytischen Vorgehens erfolgt eine Orientierung an den Ausführungen Kuhlmanns (2023) sowie Roses & Rickens (2018) zum Vorgehen der Adressierungsanalyse, wobei einige

Adaptionen an den Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld sowie den Personenkreis der beforschten Schüler*innenschaft vorgenommen werden. Der Auswertungsprozess bzw. konkret der Schritt des offenen Kodierens begann z. T. bereits im Verlauf der iterativ-zyklischen Erhebungsphasen, die in Abb. 3 auf der linken Seite abgebildet werden. Weitere Schritte der Auswertung resp. die adressierungsanalytisch orientierte Sequenzanalyse sowie das daraus resultierende axiale und selektive Kodieren wurden hingegen erst nach Abschluss der Erhebungsphasen vollzogen. Diese nachgeordnete Auswertungsphase wird in der Abbildung auf der rechten Seite visualisiert. Im Folgenden wird das Vorgehen des Auswertungsprozesses erläutert:

1. Offenes Kodieren des Datenmaterials

Der Schritt des offenen Kodierens wurde im Zuge des Forschungsprozess wiederholt angewandt und erfüllte dabei zwei wesentliche Funktionen: Zum einen begann dieser Schritt bereits während der Erhebungsphasen. Dabei wurde das offene Kodieren i. S. der rekursiven bzw. zirkulären Prozesslogik des ethnographischen Zugangs sowie der Grounded Theory angewandt, um den weiteren Erhebungsprozess zu strukturieren und Beobachtungsfoki festzulegen. Des Weiteren wurde ausgehend von den im Zuge dieses Schrittes rekonstruierten Konzepten und Kategorien der Leitfaden für die Gruppendiskussionen resp. die Erzählimpulse und Nachfragen erstellt. Dabei wurde zunächst wie durch Strauss & Corbin (1996) vorgeschlagen, Zeile-für-Zeile vorgegangen, wobei dieser Prozess händisch und ohne Unterstützung einer Software umgesetzt wurde. Diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass der Auswertungsschritt zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses primär die Funktion einer Fokussierung weiterer Beobachtungen sowie des theoretischen Samplings erfüllte und eine erneute Auswertung, ergänzt durch ein sequenzanalytisches Vorgehen, angestrebt wurde.

Zum anderen wurde dieser Auswertungsschritt nach Beendigung der iterativ-zyklischen Erhebungsphasen erneut angewandt, um den umfangreichen, aus unterschiedlichen Materialsorten (Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen und Transkripte der Gruppendiskussionen) bestehenden Materialkorpus zu sichten und zu strukturieren und davon ausgehend Sequenzen für die adressierungsanalytische Interpretation auszuwählen. Dieser Schritt wird in den Ausführungen von Kuhlmann (2023) zur Adressierungsanalyse zwar nicht explizit als Analyseschritt benannt, jedoch implizit als Bestandteil der Analyse thematisiert[18]. In diesem zweiten Vollzug des offenen Kodierens wurde nicht mehr Zeile-für-Zeile vorgegangen, sondern i. S. der adressierungsanalytischen Forschungslogik wurde eine Interaktionssequenz resp. (Re-)Adessierungsabfolge als Kodiereinheit festgelegt. Dazu wurde vorab eine Untergliederung des Materials unternommen, wobei die dabei identifizierten Sequenzen mindestens eine Adressierung und eine darauffolgende Re-Adressierung umfassen mussten und entweder aus Interaktionsabfolgen (Beobachtungen) oder aus der Abfolge von Äußerungen mit Sprecher*innenwechseln bzw. einer nonverbalen Reaktion auf eine Äußerung (Gruppendiskussionen) bestehen mussten. In diesem Zusammenhang galt es zu berücksichtigen, dass auch das Ausbleiben einer

18 Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Adressierungsanalyse im Kontext des Forschungsprojekts „a:spect – Die Sprachlichkeit der Anerkennung" entstanden ist, im Zuge dessen primär mit Videotranskripten gearbeitet wurde (vgl. Ricken et al. 2023; Kuhlmann 2023). Da im Kontext dieser Arbeit mit unterschiedlichen Materialsorten und einem umfangreichen Materialkorpus gearbeitet wird, ist der Schritt einer Systematisierung des Materials aus forschungspraktischer Sicht sinnvoll und notwendig.

expliziten (verbalen oder nonverbalen bspw. gestischen) Re-Adressierung immer eine Form der Re-Adressierung darstellt.
Entsprechend des Prinzips der Grounded Theory „all is data" (Glaser 2001), wurden nicht nur die ausformulierten Beobachtungsprotokolle, sondern ebenso die Feldnotizen kodiert, wobei Sequenzen, die für die weitere Analyse als relevant erachtet wurden (siehe nächster Punkt) im Anschluss ebenso ausformuliert wurden. Die Aufnahmen der Gruppendiskussionen wurden in diesem Zusammenhang sequenziert und den Sequenzen wurde dabei ebenso ein Konzept zugewiesen. Die Transkription der für die Analyse ausgewählten Sequenzen erfolgte ebenso erst im Anschluss an das offene Kodieren.

2. Auswahl von Sequenzen für die weitere Analyse

Im Anschluss wurden Sequenzen bzw. (Re-)Adressierungspraktiken für die Feinanalyse ausgewählt, die im Zuge des offenen Kodierens als Kategorien herausgearbeitet wurden. Unter diesen Kategorien von (Re-)Adressierungspraktiken wurden verschiedene Konzepte bzw. Modi der Adressierung i. S. von Unterkategorien subsumiert, die im Zuge der Interpretation berücksichtigt wurden. Die Auswahl von Kategorien bzw. Konzepten resp. Praktiken und Sequenzen für die adressierungsanalytische Auswertung orientierte sich gemäß des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage sowie der theoretischen Sensibilität, d. h. der subjektivierungstheoretischen Verortung und dem Fokus auf ein mehrdimensionales Agency-Konzept, an folgenden Kriterien bzw. sensibilisierenden Konzepten:

- Gemäß des Forschungsinteresses wurden Praktiken ausgewählt, an deren Vollzug die Kinder mit und ohne zugewiesene Schulassistenz primär oder sekundär beteiligt sind. Damit sind sowohl (Re-)Adressierungspraktiken gemeint, die von den Kindern selbst ausgehen oder an sie gerichtet sind als auch Praktiken der Erwachsenen (Lehrkräfte, Schulassistent*innen, pädagogische Mitarbeitende…), mit denen die Kinder implizit oder indirekt mitangesprochen werden bzw. die vor ihnen getätigt werden. In diesem Zusammenhang galt das Interesse auch Situationen der Peerinteraktion, in denen die Erwachsenen abwesend waren.
- Entsprechend der theoretischen Sensibilität musste es sich dabei ebenso um Praktiken handeln, die mit Hervorbringung, dem Ausagieren oder auch der Begrenzung von Agency assoziiert werden können.
- Zudem mussten entsprechend der theoretischen und methodologischen Verortung als Praktiken der (Re-)Adressierung analysierbar sein, d. h. eine verbale oder nonverbale (Selbst- oder Fremd-)Positionierung darstellen, auf die entweder eine erkennbare Re-Adressierung beobachtet wurde oder die einen bestimmten (mitunter auch sehr begrenzten) Reaktions- bzw. Rekursivitätsspielraum eröffneten. Aus den Beobachtungsprotokollen wurden dabei nicht ausschließlich Situationen einbezogen, in denen die verbale Interaktion dominierte, sondern es wurden explizit auch Szenen ausgewählt, in denen die Interaktion primär auf der körperlichen Ebene vollzogen wurde. Bei den Transkripten der Gruppendiskussionen wurde, bedingt durch den Fokus auf den verbalen Austausch, neben den inhaltlichen Aspekten auf Sequenzen mit einer hohen Interaktionsdichte bzw. sogenannten „Fokussierungsmetaphern" (Bohnsack 2021, 127) geachtet, resp. auf Passagen mit einer hohen „metaphorischen Dichte, die z. B. durch eine hohe interaktive Dichte oder eine ausgeprägte Bildhaftigkeit der Darstellung" (ebd.) bzw. besonders auffallende Wörter, Sätze oder Aussagen gekennzeichnet sind.

3. Adressierungsanalytische Interpretation der ausgewählten Kategorien

Im weiteren Verlauf (siehe Kapitel 9) werden die ausgewählten Kategorien entsprechend der Logik des adressierungsanalytischen Vorgehens sequenzanalytisch interpretiert[19]. Leitend für den Analyseprozess ist die im vorherigen Unterkapitel beschriebene Analyseheuristik resp. die vier Analysedimensionen von Adressierungspraktiken (Organisations-, Norm- und Wissens-, Macht- und Selbstverhältnisdimension) und die in Bezug auf die jeweiligen Dimensionen genannten Analysefoki bzw. Kernfragen (siehe Kapitel 5.3.3). Die einzelnen Dimensionen werden dabei jeweils unter Verknüpfung einer konversations- bzw. interaktionsanalytischen und einer diskursanalytischen Perspektive interpretiert, welche jedoch nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Die konversationsanalytische bzw. interaktionsanalytische Perspektive findet sich in der Rekonstruktion der „formale[n] Ordnung" und „prozessuale[n] Logik von Adressierungsprozessen" (Rose & Ricken 2018, 170) in allen vier Dimensionen. Dabei werden v. a. verbale und nonverbale bzw. körperliche, räumliche und artefaktische Mittel zur Herstellung und Prozessierung einer situativen Ordnung, von Positionierungen und Relationierungen sowie von Selbstverhältnissen betrachtet. Die diskursanalytische Perspektive findet sich v. a. in den Dimensionen der Norm- und Wissens-, Macht- und Selbstverhältnisdimension. Der Fokus liegt auf den inhaltlichen Aspekten resp. der Sagbarkeit bzw. Nichtsagbarkeit. Es geht um „das spezifische Auftauchen und die jeweilige Verknüpfung von Äußerungsinhalten in bzw. zu einem semantischen Feld aufeinander bezogener und verweisender Äußerungsakte" (ebd., 170 f.), d. h. inwiefern in den Praktiken selektiv auf Wissensordnungen zurückgegriffen wird und die darin implizierten Positionierungen und Subjektformierungen mit diskursiven Elementen resp. Normen und Wissensordnungen zusammenhängen. Der Schritt der Feinanalyse wird in Bezug auf die ausgewählten Oberkategorien für jeweils eine ausgewählte Sequenz umgesetzt. Dabei werden solche Sequenzen ausgewählt, in denen die verschiedenen Modi der Adressierungspraxis manifest werden. Das Vorgehen erfolgt dabei sequenziell bzw. sequenzanalytisch und umfasste folgende Schritte:

1. *Feinanalyse einer Sequenz:* Für die Feinanalyse wird zunächst eine der ausgewählten (Re-) Adressierungspraktiken zugeordnete Sequenz ausgewählt. Die Feinanalyse umfasst dann folgende Schritte:
   a) Die Sequenz wird in Segmente für die sequenzielle Analyse untergliedert, „um den Vollzug der zu rekonstruierten Praktik sequenziell analysieren zu können" (Kuhlmann 2023, 95). In Bezug auf die Gruppendiskussionen erfolgt eine Orientierung an den Sprecher*innenwechseln bzw. Turns, während im Kontext der Beobachtungsprotokolle auf sprachliche und nichtsprachliche Handlungen geachtet wird, die jedoch nicht immer deutlich voneinander abgrenzbar waren. Davon ausgehend wird die erste Adressierung ausgewählt. Bei dieser Auswahl handele es sich laut Kuhlmann um eine interpretative Setzung, die den Beginn der Sequenz markiere, jedoch ebenfalls den weiteren Kontext berücksichtigen müsse, in den die Sequenz eingebettet ist (vgl. ebd.).

19 Da dieser und die folgenden Analyseschritte im weiteren Verlauf der Arbeit vollzogen bzw. dargestellt werden, wird das Vorgehen im weiteren Verlauf im Präsens beschrieben. Der im Vorfeld beschriebene Schritt des offenen Kodierens wurde hingegen im Vorfeld des hier dargestellten Auswertungsprozesses vollzogen und wurde daher im Präteritum erläutert.

b) Anschließend wird die Adressierungspraktik unter Bezugnahme auf die Dimensionen der Analyseheuristik und den Zweitschritt aus konversations- bzw. interaktionsanalytisch orientierter und diskursanalytisch orientierter Interpretation rekonstruiert. Zu Beginn wird i. S. der Organisationsdimension nach der formalen Organisation der Adressierung und Re-Adressierung gefragt, wobei auf sprachliche und körperliche Abläufe und Besonderheiten geachtet wird. Dabei kann, so Kuhlmann, ein gedankenexperimentelles Vorgehen (resp. die Entwicklung gedankenexperimenteller Kontexte, in denen die Adressierung plausibel erscheint), i. S. der objektiv-hermeneutischen Interpretation angewandt werden, um die Spezifik der Praktik zu durchdringen, die dann im weiteren Verlauf entlang der anderen Dimensionen expliziert werden kann (vgl. ebd.). Ebenso werden so etwaige Irritationen kontextspezifischer Normen und Ordnungen deutlich, bspw. dann, wenn eine Adressierung im Kontext der Eltern-Kind-Interaktion zu verorten ist, jedoch im schulischen Kontext beobachtet wurde.

c) Anschließend werden die Kernfragen der weiteren drei Dimensionen angewandt, wobei die in der Heuristik enthaltenen Unterfragen bzw. Analysefoki als Orientierung dienen und nicht zwingend bei jeder Adressierung abgearbeitet werden müssen. Ebenso gilt es zu berücksichtigen, dass die Dimensionen nicht immer voneinander abgegrenzt werden können und es zu Überschneidungen kommen kann. Folglich kann es sinnvoll sein, eine Dimension in den Mittelpunkt zu rücken und deren Interpretation anschließend im Hinblick auf die weiteren Dimensionen zu befragen und zu erweitern (vgl. ebd., 96).

d) Weiterhin werden die Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf die vier Dimensionen analysiert, „um zu explizieren, in welcher Weise die vollzogene Adressierung darauffolgende Re-Adressierungen *präfiguriert*" (ebd., Hervorh. i.O.).

e) Vor dem Hintergrund dieser Analyse erfolgt die Interpretation der Re-Adressierung, wobei es v. a. darum geht, deren Relation zu den eröffneten Re-Adressierungsmöglichkeiten zu rekonstruieren resp. deren Erwartungskonformität oder aber Brüche und Irritationen zu explizieren (vgl. ebd.). Auf diese Weise wird ein Nachvollzug der generativen Prinzipien einer Praktik möglich. Die Musterhaftigkeit von Adressierungen und Re-Adressierungen gibt Aufschluss über in die Praxis eingeschriebene Subjektivierungslogiken (vgl. ebd.). So deuten erwartungskonforme Re-Adressierungen auf eine Verstetigung von Subjektivierungsweisen hin, während in Brüchen Normalitätserwartungen in besonderer Weise ersichtlich werden (vgl. ebd.). In Bezug auf die Analyse der Re-Adressierung wird vorgegangen wie bei der Analyse der Adressierung: Auf die formale Analyse der Organisationsdimension folgt die Analyse der drei weiteren Dimensionen entlang der Kernfragen. Abschließend wird nach Anschlussmöglichkeiten gefragt. „Wenn einzelne Aspekte der aufgerufenen Ordnung(en) in der Re-Adressierung unbeantwortet oder auch explizit zurückgewiesen wurden" (ebd., 97), sollte der Fokus zudem auf Praktiken der sprachlichen und körperlichen Legitimation gerichtet werden. Die Analyse der Re-Adressierung erfolgt eng auf Interpretation der Adressierung bezogen, um formale und inhaltliche Verstetigungen und Brüche bzw. Spannungen sichtbar zu machen bzw. „formale und inhaltliche, auf die Kerndimension bezogene Musterhaftigkeiten zu identifizieren, die als Subjektivierungslogiken ausbuchstabiert werden können" (ebd.).

f) Im Anschluss erfolgt die Interpretation der restlichen Sequenz, der weiteren Adressierungen und Re-Adressierungen entsprechend der Schritte c bis e.

2. *Kontrastiver Vergleich:* Die abgeschlossene Feinanalyse wird im weiteren Verlauf mit weiteren Szenen der Praxis kontrastiert. Hierbei gilt anzumerken, dass Beobachtungs- und Gruppendiskussionssequenzen gleichermaßen miteinander kontrastiert werden und nicht getrennt voneinander analysiert werden. Darüber hinaus erfolgt dieser kontrastive Vergleich bereits fallübergreifend, da keine gesonderte Analyse der Adressierungspraktiken in den beiden Klassen erfolgt. Bei diesem Schritt erfolgt eine globale Bezugnahme auf die Dimensionen der Analyseheuristik an den Stellen, an denen es sinnvoll erscheint. Die Interpretation erfolgt jedoch globaler und stärker zusammenfassend als bei der Feinanalyse. Dabei geht es im Wesentlichen darum, wiederkehrende Muster aber auch Brüche und Veränderungen von Re-Adressierungspraktiken zu rekonstruieren.

   Die Darstellung dieses Schrittes orientiert sich im Wesentlichen an den beschriebenen Auswertungsschritten der Feinanalyse sowie der Kontrastierung in Bezug auf die im Rahmen des offenen Kodierens ausgewählten Sequenzen bzw. Adressierungspraktiken. Das Kapitel der Ergebnisdarstellung wird dabei nach den ausgewählten Adressierungspraktiken untergliedert. In Bezug auf jede Praxis erfolgt dann, wie auch durch Kuhlmann (2023, 97f.) beschrieben, eine ausführliche Darstellung der Feinanalyse einer ausgewählten Sequenz, die dieser Praxis zuzuordnen ist. Anders als durch Kuhlmann vorgeschlagen wird dabei nicht zwingend die erste Sequenz gewählt, sondern eine Sequenz, die sowohl inhaltlich als auch interaktiv einen hohen analytischen Gehalt aufweist. Ziel der Feinanalyse ist die Rekonstruktion von formalen und inhaltlichen Musterhaftigkeiten und Spannungen der Adressierungspraxis, um „erste Annahmen bzgl. der so hervorgebrachten Wissens- und Normhorizonte, Machtbeziehungen und Selbstführungsfiguren" (ebd., 97) herauszuarbeiten. Nach der Darstellung der Feinanalyse erfolgt der kontrastive Vergleich mit weiteren, der Praxis zugeordneten Sequenzen. Diese weiteren Sequenzen werden nun nicht mehr feinanalytisch ausgewertet, sondern es werden zusammenfassend bestimmte Anschlusspunkte oder auch Widersprüche herausgearbeitet, wobei ebenfalls eine Orientierung an den Dimensionen der Analyseheuristik erfolgt. Dieser Schritt zielt auf eine Analyse der „empirischen Breite" (ebd.) der Praxis sowie der Spezifik der darin wirksamen Subjektivierungslogiken. Weiterhin sollen Spannungen zwischen verschiedenen aufgerufenen und Gültigkeit beanspruchenden Ordnungen und Relationen rekonstruiert werden (vgl. ebd., 97f.).

4. Axiales Kodieren der ausgewählten Kategorien

Im Anschluss an die adressierungsanalytische Feinanalyse und vergleichende Interpretation werden die ausgewählten Sequenzen i. S. der Grounded Theory axial kodiert. Als Orientierung fungiert dabei das oben beschriebene Kodierparadigma. Das bedeutet, die Kategorien werden hinsichtlich ihrer kontextuellen Ausprägungen, der Handlungs- und interaktionalen Strategien, der ursächlichen und intervenierenden Bedingungen sowie der Konsequenzen befragt. Grundlage für diesen Schritt bilden dabei sowohl die Ergebnisse der adressierungsanalytischen Interpretation als auch des offenen Kodierens. Der Fokus des axialen Kodierens liegt im Rahmen dieser Studie auf der Analyse der Zusammenhänge zwischen den (Re-) Adressierungspraktiken und der Aushandlung,

Hervorbringung, Erweiterung oder Begrenzung von Schüler*innenagency. Das Kodierparadigma dient dabei, wie oben erläutert, als eine orientierende Heuristik, um die Zusammenhänge, in die die Kategorien resp. (Re-) Adressierungspraktiken eingebettet sind, sowie die Relationen zwischen den Kategorien zu rekonstruieren. Es wird dabei nicht schematisch abgearbeitet, sondern flexibel gehandhabt. Wie auch beim vorherigen Schritt wird hier auf einer fallübergreifenden Ebene gearbeitet.

5. Selektives Kodieren

Im letzten Schritt werden diese herausgearbeiteten Zusammenhänge und Relationen schließlich zu eine übergeordneten, fallübergreifenden Kernkategorie verdichtet und in den übergeordneten subjektivierungstheoretischen sowie kindheitssoziologischen Diskurs sowie den Forschungsstand zu Schulassistenz und zu kindlicher Agency eingeordnet.

Teil III: Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

9 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Die Ergebnisdarstellung der Ergebnisse umfasst zunächst eine Darstellung der adressierungsanalytischen Interpretation. Die dabei rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken wurden im Zuge des offenen Kodierens als Konzepte bzw. Kategorien herausgearbeitet. Im Verlauf des offenen Kodierprozesses wurden zehn Konzepte bzw. (Re-) Adressierungspraktiken identifiziert, die wiederum unter drei Kategorien gruppiert wurden (siehe Abb. 4).

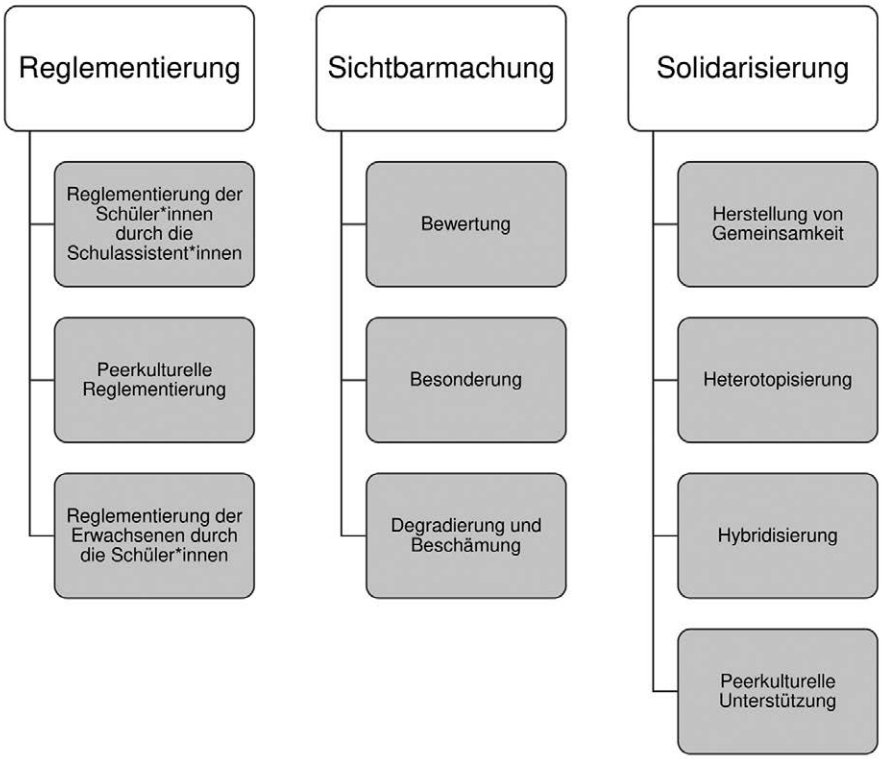


Abb. 4: Übersicht über die Kategorien und Konzepte (eigene Darstellung)

Im Zuge des Forschungsprozesses wurden sowohl weitere Beobachtungen als auch der fortschreitende Kodierprozess auf die Kategorien und Konzepte hin fokussiert und eingegrenzt. Als erste Kategorie wurden Praktiken der *Reglementierung* herausgearbeitet, die entsprechend unterschiedlicher Akteur*innenkonstellationen reglementierender und reglementierter Subjekte ausdifferenziert wurde. Dabei wurde angenommen, dass die Praxis aufgrund ihres restriktiven und disziplinierenden Charakters potentiell eher eine begrenzende Wirkung auf die Agency haben könnte. Die zweite Kategorie stellt die der *Sichtbarmachung* dar, unter der die schüler*innenspezifische Subjektivierungspraxis der Bewertung, jedoch ebenso Praktiken der Besonderung und der Degradierung bzw. Beschämung subsumiert wurden. Die Sichtbarmachung wurde als Kategorie ausgewählt, da die darunter gefassten Praktiken mit der Produktion einer bestimmten sozialen Wahrnehmbarkeit resp. eines bestimmten intelligiblen Subjektstatus einhergehen, der wiederum mit einer spezifischen Handlungsmacht resp. Agency verbunden ist. Unter der dritten Kategorie, der *Solidarisierung*, wurden primär peerkulturelle Praktiken zusammengefasst, welche als zugehörigkeits- bzw. gemeinsamkeitsschaffende Praktiken als ein maximaler Kontrast zu den restriktiven Praktiken der Reglementierung ausgewählt wurden.

Im weiteren Verlauf wird die adressierungsanalytische Interpretation der drei Kategorien von (Re-)Adressierungspraktiken und der darunter subsumierten Modi des praktischen Vollzugs dargestellt. Entsprechend der Erläuterung in Kapitel 8.5 erfolgt zunächst eine Darstellung der Feinanalyse, um die Vollzugslogik der übergeordneten Praxis und der unterschiedlichen Modi zu durchdringen. Im Anschluss erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Analyse der unterschiedlichen Modi der (Re-)Adressierung, welche fallübergreifend erfolgt. Es wurde bewusst keine separate Analyse der einzelnen Fälle bzw. Lerngruppen durchgeführt, was sich wie folgt begründen lässt: Zum einen geht es nicht um die Analyse von Biographien bzw. Gruppentypiken, sondern um die Vollzugslogik von Praktiken und die darin hervorgebrachte und ausgehandelte Agency. Aspekte einer Schul- und Klassenkultur sind über die Methode der Beobachtung nur sekundär rekonstruierbar, beruhen meist auf der subjektiven Wahrnehmung der*des Beobachter*in und sind für die Analyse der Vollzugslogik von Praktiken nicht unmittelbar bedeutsam. Ebenso lassen sich lerngruppenspezifische Erfahrungsräume aus den Gruppendiskussionen mittels Adressierungsanalyse nicht rekonstruieren, sondern würden eine Auswertung mittels dokumentarischer Methode erfordern. Daher wurde auf eine fallspezifische Rekonstruktion verzichtet, welche aufgrund der unterschiedlichen Menge des Datenmaterials pro Fall auch forschungspragmatisch nur schwer realisierbar gewesen wäre. Zum anderen wurde im Zuge des offenen Kodierens festgestellt, dass sich die Konzepte über die Klassen hinweg wiederholten, sodass sich i. S. der Prozesslogik der Grounded Theory für eine vergleichende Analyse entschieden wurde, im Kontext derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede dort analysiert werden sollen, wo sie erkennbar werden. Unterschiede werden dabei weniger zwischen den Lerngruppen, sondern primär zwischen einzelnen Schüler*innen bzw. Schüler*innengruppen erkennbar, wobei sich zeitgleich ein sich in allen Lerngruppen manifestierendes Muster bezüglich dieser Unterschiede zeigt. Im Zuge des Vergleichs werden die Rahmenbedingungen und Spezifika der einzelnen Lerngruppen (bspw. Poolbildung vs. einzelfallbezogene Schulassistenz oder die Besonderheit einer jahrgangsübergreifenden Klasse) dort berücksichtigt, wo deren Relevanz für die Interpretation erkennbar wird.

9.1 Reglementierung

Die erste Kategorie, die im Zuge des offenen Kodierprozesses identifiziert wurde, bezeichnet reglementierende Praktiken. Diese Praktiken sind durch eine Abfolge von Handlungen gekennzeichnet, die disziplinierend, restriktiv und/oder steuernd auf das Handeln anderer wirken. Reglementierende Praktiken haben eine subjektivierende Wirkung, sodass die Kategorie auch als *Adressierung im Modus der Reglementierung* bezeichnet werden kann. Die Kategorie lässt sich entsprechend der involvierten bzw. ausführenden Personen in vier weitere Unterkategorien ausdifferenzieren:

1. die Reglementierung der Schüler*innen durch Erwachsene (Schulassistent*innen, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende, Absolvierende des Freiwilligen Sozialen Jahres, Ethnographin),
2. die wechselseitige Reglementierung der Schüler*innen resp. peerkultureller Reglementierung,
3. die Reglementierung der Erwachsenen durch die Schüler*innen und
4. die wechselseitige Reglementierung der Erwachsenen.

Die Analyse der teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen verdeutlicht, dass diese verschiedenen Unterkategorien resp. die unterschiedlichen Konstellationen der Reglementierung häufig zusammenhängen und nicht immer trennscharf voneinander interpretiert werden können. Im Zuge der Feinanalyse (9.1.1) erfolgt daher zunächst keine Differenzierung, um die Komplexität des reglementierenden Re-Adressierungsgeschehens sowie die Zusammenhänge der Praktiken unterschiedlicher involvierter Akteur*innen nachvollziehen zu können. In der anschließenden Zusammenfassung der adressierungsanalytischen Interpretation werden die Unterkategorien dann getrennt betrachtet, um Unterschiede aber auch Kongruenzen hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen der Adressierung rekonstruieren zu können.

9.1.1 Feinanalyse

Es folgt zunächst die adressierungsanalytische Feinanalyse einer ausgewählten Beobachtungssequenz, um die Adressierungspraxis in ihrer Komplexität und Relationalität rekonstruieren zu können. Die ausgewählte Sequenz wurde während des Matheunterrichts in der blauen Schule beobachtet. Die Klasse befand sich zu diesem Zeitpunkt am Ende des zweiten Schuljahres. Die Auswahl dieser Sequenz ist damit zu begründen, dass in das sich im Verlauf entfaltende Reglementierungsgeschehen unterschiedliche Akteur*innen (resp. Schulassistent*innen, Schüler*innen und Lehrkräfte) in unterschiedlicher Weise involviert sind und zudem unterschiedliche Personen reglementiert werden. Um die Komplexität und die unterschiedlichen Variationen dieser Praxis nachvollziehen zu können, wird eine längere Beobachtungssequenz gewählt, die eigentlich zwei Re-Adressierungssequenzen umfasst. Diese Re-Adressierungssequenzen sind zwar nicht unmittelbar aufeinander bezogen, da unterschiedliche Personen involviert sind, eingebettet in den situativen Zusammenhang lässt sich zwischen den beiden Sequenzen jedoch ein Bruch rekonstruieren, welcher für die rekonstruktive Erschließung der Logik der Reglementierungspraxis von großer Relevanz ist.
Die Situation stellt eine Stuhlkreissituation dar, in der die Kinder, die Mathematiklehrerin, Frau Sander, die Praktikantin, Andrea, sowie die Klassenlehrerin, Frau Thiel auf den Holz-

bänken sitzen, die im Viereck vor dem Smartboard aufgestellt sind. Die drei Schulassistentinnen und ich als Ethnographin sitzen auf Stühlen zwischen bzw. hinter den Bänken. Frau Gehrke sitzt dabei zwischen Ole und Marie, die jeweils am Ende der eine Ecke bildenden Bänke sitzen. Frau Fischer sitzt hinter Marie und neben Frau Gehrke, während Frau Riedel hinter Hendrik sitzt. Abbildung 5 stellt eine Raumskizze der Situation dar.

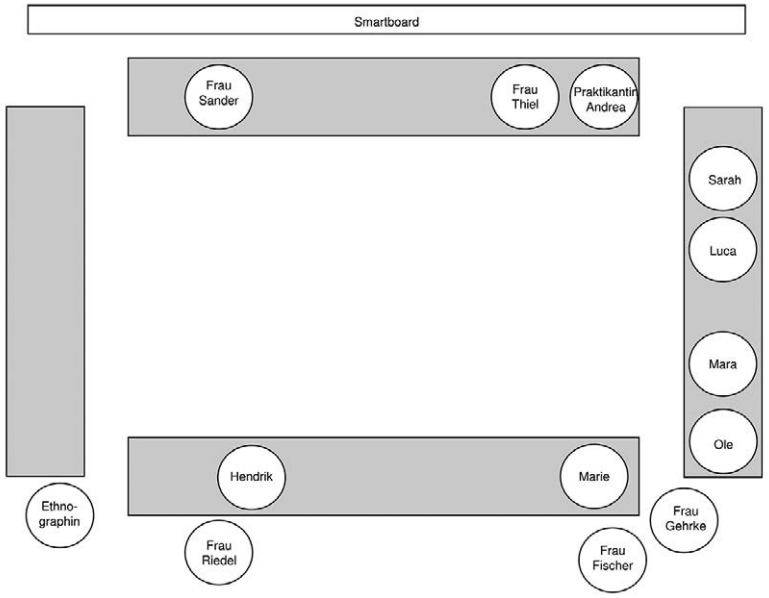


Abb. 5: Raumskizze (eigene Darstellung)

In der Situation fragt Frau Sander Kopfrechenaufgaben aus dem Bereich der Multiplikation ab, wobei sie die Kinder unabhängig von deren Meldung aufruft und ihnen die Aufgaben stellt.

> Frau Sander ruft Ole, der sich meldet, auf und fragt, was „zehn mal zehn" ergäbe. Mara flüstert ihm etwas Unverständliches zu und Derya sagt: „Das darf sie nicht". Frau Sander erwidert: „Doch darf sie". Ole antwortet: „Hundert". Alle anwesenden Schüler*innen klopfen mit der Hand auf die Brust. Frau Sander ruft das nächste Kind auf. Luca legt seine Hand auf Sarahs Oberschenkel. Sarah flüstert wiederholt: „Luca! Stopp!" und streckt ihm ihre Hand entgegen. Dabei schaut sie zu Frau Thiel, die jedoch keinen Blickkontakt zu ihr aufnimmt. Frau Fischer spricht leise mit Frau Gehrke, welche neben ihr sitzt. Letztere schaut zu Frau Riedel. Diese geht nacheinander zu Hendrik, Ole, Marie und Luca und spricht leise mit ihnen. Die Schüler*innen stehen auf und folgen Frau Riedel aus dem Klassenzimmer. Frau Gehrke und Frau Fischer stehen auf und folgen ihnen. Frau Thiel wendet sich an mich: „Das ist zu anstrengend für die". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ1, 12.05.2017).

Im weiteren Verlauf wird zunächst der erste Teil der Sequenz fokussiert, wobei entsprechend der Logik des sequenzanalytischen Vorgehens eine sequenzielle Interpretation der einzelnen Adressierungen und Re-Adressierungen und eine Orientierung an den vier heuristischen Dimensionen der Adressierungsanalyse erfolgt:

> Frau Sander ruft Ole, der sich meldet, auf und fragt, was „zehn mal zehn" ergäbe. Mara flüstert ihm etwas Unverständliches zu und Derya sagt: „Das darf sie nicht". Frau Sander erwidert: „Doch darf sie". Ole antwortet: „Hundert". Alle anwesenden Schüler*innen klopfen mit der Hand auf die Brust. Frau Sander ruft das nächste Kind auf.

Das Re-Adressierungsgeschehen ist hier wie folgt organisiert: Frau Sander positioniert sich als Adressierende resp. Ausführende der initialen Adressierung, deren Adressat Ole ist. Auf die Adressierung folgen vier Re-Adressierungen, zunächst durch Mara und Derya, die sich implizit mitangesprochen fühlen, und durch Frau Sander, die auf Deryas Re-Adressierung reagiert, durch Ole, den eigentlichen Adressaten dieser initialen Adressierung, und die darauf folgende Reaktion der Mitschüler*innen und Frau Sanders.

Frau Sander ruft Ole, der sich meldet, auf und fragt, was „zehn mal zehn" ergäbe.

Betrachtet man nun die initiale Adressierung Frau Sanders, die durch eine direkte verbale Ansprache Oles resp. das Aufrufen und Stellen der Rechenaufgabe erfolgt, so wird deutlich, dass Frau Sander an eine vorausgehende Kette von Adressierungen ähnlicher Form anschließt, da die Lehrkraft vorab bereits anderen Schüler*innen ähnliche Aufgaben stellte *(Organisationsdimension)*. Sie findet damit in einem interaktiven Rahmen statt, der durch die spezifische Interaktionsordnung der Abfragepraxis gekennzeichnet ist: die Schüler*innen melden sich, werden aufgerufen, bekommen eine Aufgabe gestellt und lösen die Aufgabe. Diese Interaktionsordnung erfordert dabei einen geteilten Aufmerksamkeitsfokus auf einen gemeinsamen Gegenstand, in diesem Fall die Rechenaufgaben, und ist davon abhängig, dass die Akteur*innen sie kontinuierlich hervorbringen und aushandeln (vgl. Kuhlmann & Otzen 2023, 202). Die Adressierung wird vor den weiteren anwesenden Schüler*innen, den Schulassistent*innen, der Klassenlehrerin Frau Thiel und mir als Ethnographin getätigt. Da Ole direkt adressiert wird, ist anzunehmen, dass keine weiteren Akteur*innen mitangesprochen werden. Anlass für die Auswahl Oles als Adressaten ist dessen Melden, welches in Bildungskontexten als ein Zeichen gilt, mit dem der Wunsch etwas zu äußern bzw. eine Antwort zu geben angezeigt wird. Die „grundlegende Funktion des Meldens und Aufrufens" lässt sich mit Budde (2011, 130) als Organisation und Strukturierung von „Gruppenkommunikation im institutionellen und von asymmetrischen Beziehungen geprägten Raum der Schule" definieren. Für die Schüler*innen hat es zudem die Bedeutung, „ihre individuelle Inanspruchnahme von kollektiver Unterrichtszeit durch die Bedeutsamkeit ihrer Beiträge zu legitimieren" (ebd.). Das bedeutet, Melden ist immer eine Form des ‚Sich-Sichtbar-Machens', wobei je nach Funktion der Meldung, z. B. Fragen stellen, um Hilfe bitten, einen (gegenstandsbezogenen oder nicht gegenstandsbezogenen) Redebeitrag leisten oder die Beantwortung einer Frage, eine Sichtbarkeit als unterstützungsbedürftig, leistungsfähig und/oder konform handelnd erfolgt. Das Melden ist dabei eine körperliche Praxis des ‚Schüler*innenjobs' (Breidenstein 2006) bzw. ‚doing student' (Budde 2010) und verdeutlicht, dass die Schüler*innen ein Wissen über ein der Schüler*innenrolle angemessenes bzw. von ihnen erwartetes Handeln inkorporiert haben (vgl. Budde 2011, 130). Durch sein Melden macht sich Ole somit als leistungs- und handlungsfähiges Schülersubjekt, welches dieses Wissen inkorporiert hat, sichtbar. Vor dem Hintergrund des situativen Rahmens der Abfragesituation ist anzunehmen, dass sein Melden auf ein Aufgerufen-Werden zur Beantwortung einer Aufgabe abzielt und keine andere Funktion hat. Die Praxis des Abfragens ist zwar eine im Unterrichtskontext etablierte Praxis des Übens, die durchaus

auch in anderen Interaktionskontexten wie dem familiären oder peerkulturellen Kontext etabliert ist. Das Melden, welches im familiären oder peerkulturellen Kontext eher unüblich ist, macht diese Praxis jedoch zu einer schulspezifischen, in diesem Fall zudem öffentlichen Übungspraxis. Das Abfragen stellt dabei eine Praxis dar, die eine Abgabe des Rederechts an die Schüler*innen und deren Verpflichtung zu einem spezifischen Redebeitrag, in dieser Situation der Beantwortung der Rechenaufgabe, impliziert (vgl. Budde 2011, 131).

Durch das Aufrufen des vorab etablierten situativen Rahmens der Abfragepraxis definiert Frau Sander die Situation als eine leistungsrelevante, öffentliche Situation, in der sich die Schüler*innen durch das Melden und die Aufgabenlösung selbst als leistungsfähige Subjekte Sichtbarkeit verschaffen sollen *(Norm- und Wissensdimension)*. Die Situationsdefinition manifestiert sich auch in dem Muster des Fragens, welches eine spezifische Reaktion i. S. des Äußerns einer bestimmten, vorab festgelegten Antwort präfiguriert. Auch wenn die erwartete Reaktion nicht explizit kommuniziert wird, ist die aufgerufene Interaktionsordnung den beteiligten Akteur*innen bekannt, da die Schüler*innen im Vorfeld der Sequenz ohne Aufforderung oder Anleitung auf die Fragen der Lehrkraft antworteten. Die aufgerufene Interaktionsordnung ist zudem durch die Wirksamkeit spezifischer Leistungsnormen bzw. Fähigkeitserwartungen gekennzeichnet. So setzt die Lehrkraft implizit ein bestimmtes fachliches Wissen in Bezug auf die Rechenart (Multiplikation) sowie die Art der Aufgaben voraus, da keine Einführung oder Erklärung erfolgt, sondern ausschließlich die Leistung der Schüler*innen abgefragt wird. Dabei ist nicht bekannt, welche Konsequenz eine falsche Antwort hat, zumal die vorab gefragten Schüler*innen alle die richtigen Antworten nannten. Denkbar ist eine Reglementierung, eine Korrektur durch die Lehrkraft selbst oder durch das Aufrufen eines anderen Kindes oder aber das Stellen einer anderen Aufgabe. Ebenso wird die Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabenlösung erwartet. Gleichzeitig wirken auch spezifische Verhaltensnormen, da die Kenntnis der Anforderungen der sozialen Interaktionsordnung (Melden und nur dann sprechen, wenn man aufgerufen wird) und im Fall des Aufgerufenwerdens eine konforme Reaktion in Form des selbstständigen Beantwortens der Rechenaufgabe erwartet wird. Durch die Etablierung dieser normativen Ordnung wird eine Vorstellung von Schüler*innenagency impliziert, die sich v. a. auf die selbstständige Aufgabenlösung sowie das norm- und erwartungskonformen Handelns innerhalb einer durch die Lehrkraft definierten Ordnung beschränkt.

Frau Sander positioniert die Schüler*innen, bzw. in der ausgewählten Sequenz Ole, in einer untergeordneten Position, in der diese zu einer Antwort verpflichtet werden können, während sie sich selbst in einer wissenden, machtvollen, definitionsmächtigen sowie bewertenden bzw. kontrollierenden Position verortet, in der sie die Aufgaben stellt und die Schüler*innen zu einer Reaktion resp. Antwort verpflichten und ihre Leistung resp. Antworten als korrekt oder inkorrekt beurteilen kann, d. h. über eine Definitionsmacht in Bezug auf die Leistung der Schüler*innen verfügt *(Machtdimension und Selbstverhältnisdimension)*. Auf diese Weise etabliert sie innerhalb der institutionellen Ordnung eine schultypische Hierarchie und reproduziert damit die strukturell angelegte Differenz zwischen der Lehrer*innen- und Schüler*innenrolle. Die Schüler*innen werden in ihrer Rolle als potentiell wissend und leistungsfähig angesprochen und ihnen wird eine unterrichts- bzw. aufgabenbezogene Handlungsfähigkeit zugesprochen. Ihnen wird durch die Reaktionsverpflichtung i. S. einer Beantwortung der Frage bzw. eines Lösens der Aufgabe die Möglichkeit einer Re-Adressierung der Lehrkraft in ebendieser definitions-

mächtigen Position eröffnet. Ein Widersetzen gegen die etablierte soziale Ordnung bzw. Rollenkonstellation und die damit einhergehende Reaktionsverpflichtung würde vermutlich eine Positionierung als nicht-konforme Schüler*innen und damit einhergehend eine Reglementierung bewirken. Oles Melden verdeutlicht, dass er sich in dieses durch die Lehrkraft etablierte hierarchische Interaktions- bzw. (Re-) Adressierungsgeschehen einfügt, sich durch das Melden als potentieller Adressat positioniert und damit Sichtbarkeit als wissendes und fähiges Subjekt verschafft, das über eine Kenntnis der implizit geltenden Regeln verfügt. Diese Positionierung wird durch das Aufrufen Oles durch die Lehrkraft reproduziert und Ole in der Position eines handlungsfähigen, zum selbstständigen Lösen der Aufgabe fähigen und damit potentiell leistungsfähigen Schülersubjektes adressiert, wobei die Auswahl einer einfachen Aufgabe (im Vergleich zu den Aufgaben der Mitschüler*innen) diese Adressierung ein Stück weit relativiert bzw. einschränkt und Ole als eingeschränkt leistungsfähig adressiert wird. Bezüglich der *Anschlussmöglichkeiten* lässt sich festhalten, dass Ole durch die direkte und explizite verbale Ansprache zur Beantwortung der Frage und zum Lösen der Aufgabe resp. der Nennung des Produkts der Multiplikationsaufgabe verpflichtet wird. Ihm wird damit die Anschlussmöglichkeit der Beantwortung der Frage i. S. des Nennens einer Zahl eröffnet, wobei diese Zahl dem als korrekt angesehenen Ergebnis der Aufgabe entsprechen kann oder aber eine andere Zahl darstellen kann, welche wiederum als fehlerhaft interpretiert würde. Dabei wird er zudem zur Reproduktion der etablierten Interaktionsordnung verpflichtet. In Bezug auf die *Selbstverhältnisdimension* wird für die Schüler*innen, in diesem Fall Ole, dabei ebenso der Möglichkeitsraum präfiguriert, sich als wissende, leistungsfähige und konforme Schüler*innensubjekte im klassenöffentlichen Raum sichtbar zu machen und ihr Wissen öffentlich zu präsentieren (vgl. Budde 2011, 131).

Mara flüstert ihm etwas Unverständliches zu

Im weiteren Verlauf positioniert sich nicht Ole, sondern die neben ihm sitzende Mitschülerin Mara als Adressatin und reagiert re-adressierend auf die Adressierung der Lehrerin, wobei sie ebenfalls Ole adressiert *(Organisationsdimension)*. Das Zuflüstern ist eine Praxis, die, wenn sie in einem öffentlichen Kontext wie diesem erfolgt, auf einer „Hinterbühne" (Zinnecker 1978) der unterrichtlichen Interaktion und i. d. R. mit der Intention stattfindet, etwas zu kommunizieren, das nur die adressierte Person mitbekommen soll, bspw. ein Geheimnis oder ein diskreter Hinweis auf etwas, das die Öffentlichkeit nicht mitbekommen soll. Ebenso kann das Flüstern mit der Intention erfolgen, das unterrichtliche Geschehen nicht zu stören. Maras geflüsterte Äußerung erfolgt demnach mit der Absicht, dass nur Ole deren Inhalt mitbekommen soll. Da die Adressierung aber dennoch vor den im Klassenraum anwesenden Personen getätigt wird, wird diese zu einem halböffentlichen Geschehen (vgl. ebd., 97). Die Äußerung kann sowohl das Vorsagen der Antwort auf die Rechenaufgabe als auch um eine Ermutigung zum Antworten oder einen Hinweis auf die Verpflichtung zum Antworten darstellen, weniger wahrscheinlich ist jedoch, dass der Inhalt ihrer Äußerung nicht mit der Situation bzw. Rechenaufgabe zusammenhängt und bspw. ein Versuch ist, Ole abzulenken. Die Re-Adressierung ist folglich als eine peerkulturelle Unterstützungspraktik zu lesen, mit der Mara die durch die Lehrerin etablierte Interaktionsordnung und die darin wirksamen Selbstständigkeitsnormen außer Kraft setzt und sie zugleich als gültig bestätigt *(Norm- und Wissensdimension)*. Diese peerkulturelle Umdeutung der Situation kann Ausdruck von Solidarität, Sympathie und Zuneigung für Ole sein, sowie als ein Versuch der Herstellung von Gemeinsamkeit bzw.

Gleichrangigkeit verstanden werden *(Machtdimension)*. Dies manifestiert sich darin, dass sie Ole die Antwort zuflüstert und nicht deutlich hörbar sagt oder ausruft und so eine exklusive und intime Interaktionspraxis zwischen den beiden Schüler*innen etabliert. Mara versucht, Ole bei der Bewältigung der leistungsrelevanten Situation zu unterstützen und durch die stellvertretende Aufgabenlösung in Form des Vorsagens versucht Mara, Ole in der unterrichtlichen Hierarchie als Schüler handlungsfähig zu machen und ihm so die Teilhabe an der Leistungssituation zu ermöglichen bzw. ihn dabei zu unterstützen und zugleich negative Erfahrungen durch ein fehlerhaftes Lösen der Aufgabe (z. B. eine Reglementierung oder eine schlechte Bewertung durch die Lehrkraft oder auch soziale Ablehnung durch die Peers) zu verhindern. Somit reproduziert sie die soziale Norm des Helfens als eine sozial erwünschte und anerkennungswürdige Praxis, die sowohl peerkulturell als auch behinderungsspezifisch sein kann.
Gleichzeitig positioniert sich Mara ebenso als wissend und definitionsmächtig, da sie Ole die Fähigkeit abspricht, die Aufgabe selbst lösen zu können. Damit etabliert sie mit der peerkulturellen, auf Gemeinsamkeit und Gleichrangigkeit ausgerichteten Praxis zugleich auch eine fähigkeitsbezogene Hierarchie *(Machtdimension)*. Die Selbstpositionierung als Adressatin verdeutlicht, dass die Schülerin sich durch die Adressierung der Lehrerin mitangesprochen fühlt und sich als zuständig bzw. verantwortlich für Ole bzw. dessen Unterstützung positioniert. Das Vorsagen, welches eigentliche eine im Schulkontext etablierte peerkulturelle Praxis darstellt, wurde in anderen Situationen sowohl in dieser als auch in der anderen Lerngruppe wiederholt als eine durch die Schulassistent*innen ausgeführte Praxis beobachtet. Denkbar ist daher, dass sich Mara mit der Rolle der Schulassistenz identifiziert bzw. die Praktik der Schulassistentinnen imitiert oder die die Unterstützungspraktiken der Schulassistenz einen Orientierungshorizont für ihr Handeln bilden. Bezüglich der *Selbstverhältnisdimension* ist folglich festzuhalten, dass sich Mara einerseits Ole gegenüber als ein solidarisches, hilfsbereites und freundschaftliches Subjekt darstellt. Andererseits zeigt sie sich den Lehrkräften und Mitschüler*innen gegenüber als verantwortungsbewusstes und sozial erwünscht handelndes Schülerinnensubjekt sowie als definitionsmächtiges Selbst, welches fähig und berechtigt ist, Ole die Fähigkeit des selbstständigen Aufgabelösens abzusprechen *(Selbstverhältnisdimension)*. Sie positioniert sich damit als handlungsmächtig. Gleichzeitig adressiert sie Ole mit dieser Praktik als unterstützungsbedürftig und spricht ihm so implizit die Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabenlösung und somit auch Agency ab. Ole wird verpflichtet, die von ihr etablierte peerkulturelle Praxis anzuerkennen, ihre Hilfe anzunehmen und die ihm vorgesagte Antwort zu reproduzieren. Eine weitere denkbare *Anschlussmöglichkeit* wäre die Verweigerung der Hilfe oder eine Reglementierung Maras, was wiederum eine Demonstration von subversiver Agency (s. u.) darstellen könnte, die wiederum eine Reglementierung Oles auslösen könnte.

und Derya sagt: „Das darf sie nicht".

Im weiteren Verlauf reagiert Derya auf Maras Selbstpositionierung mit der indirekt verbal reglementierenden Äußerung *„Das darf sie nicht"*. Mara ist dabei nicht die direkte Adressatin der Äußerung, wird jedoch implizit mitangesprochen. Die Äußerung stellt eine Definition von Maras Vorsagepraxis als verbotene Handlung dar, wobei kein*e spezifische*r Adressat*in benannt wird. Der Sprechakt weist jedoch den Charakter des Verpetzens auf, resp. des Informierens einer erwachsenen Person über ein nicht regelkonformes Handeln eines anderen Kindes. Das Verpetzen ist somit eine Praxis, die primär

im Kontext des bewertenden Sprechens über Peers bzw. deren Reglementierung denkbar ist und meist mit der Intention erfolgt, eine reglementierende oder sanktionierende Intervention seitens der*des Erwachsenen auszulösen. Dabei ist vor dem Hintergrund weiterer Beobachtungen sowie der Gruppendiskussionen davon auszugehen, dass sich die Adressierung an eine der anwesenden Lehrerinnen richtet, da die Schulassistentinnen durch die Kinder nur als zuständig für Reglementierung der leistungsberechtigten Schüler*innen, nicht jedoch der anderen Kinder, angesehen werden. Deryas Sprechakt soll eine Reglementierung Maras durch eine der anwesenden Lehrerinnen bewirken. Der Wortlaut „das darf sie nicht" definiert Maras Handeln als nicht legitim, worin sich der Bezug auf eine implizit oder explizit gültige Regel, das Verbot des Vorsagens, welches sowohl in dieser Abfragesituation als auch allen leistungsrelevanten Situationen bestehen könnte. Bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* manifestiert sich somit ein Regelbezug. Die Definition von Maras Handeln als illegitim verweist auf Deryas Orientierung an einer universalistischen Selbstständigkeitsnorm, welche der durch Frau Sander etablierten Ordnung immanent ist, durch Mara jedoch außer Kraft gesetzt wurde, worin sich ebenfalls eine Orientierung an Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen manifestiert. Mara wird als deviantes Subjekt adressiert, welches gegen die geltenden Regeln und die unterrichtliche Verhaltensordnung verstößt. Das artikulierte ‚nicht Dürfen' kann sich einerseits auf das Flüstern an sich beziehen, welches in einer derartigen Unterrichtssituation bzw. Interaktionsordnung (die Lehrerin fragt, ein Kind antwortet, der Rest schweigt) nicht legitim ist, andererseits kann die reglementierende Äußerung sich auf die Praktik des Helfens bzw. Vorsagens beziehen, welche gegen die geltende Selbstständigkeitsnorm verstößt. Sich selbst rückt Derya damit in die Position einer ‚Retterin' dieser Ordnung, in welcher alle Schüler*innen die gleichen Regeln zu befolgen haben und Gerechtigkeit herrschen muss, sowie als reglementierendes und definitionsmächtiges Selbst. Im Gegensatz dazu stellt Deryas Adressierung ebenfalls einen Regelbruch dar, da sie sich als Sprechende sichtbar macht, ohne das Rederecht durch die Lehrerin zugewiesen zu bekommen oder dessen Zuweisung durch Melden zu initiieren. Vor dem Hintergrund, dass die Praxis des ‚Reinrufens' einen Bruch mit der etablierten unterrichtlichen Interaktionsordnung darstellt (vgl. Budde 2011, 138f.), kann Deryas Äußerung somit zugleich als ein Bruch mit ebender Ordnung gesehen werden, deren Regeln und Normhorizonte sie durch die Reglementierung Maras aufruft. Deutlich wird weiterhin, dass Derya die Situation anders deutet als Mara: Während Mara die Situation als eine definiert, in der ein zugeschriebenes Nicht-Können die Außerkraftsetzung bestimmter Normen und Regeln legitimiert, orientiert sich Deryas Situationsdefinition an der Gültigkeit universalistischer Selbstständigkeitsnormen.

Die Praxis des Regelbezugs kann im Kontext der *Machtdimension* als eine machtvolle Praxis angesehen werden (vgl. auch Machold 2015, 156). Derya versucht, sich selbst machtvoll zu positionieren und Mara in einer untergeordneten Position zu adressieren, indem sie Maras Handeln, welches als prosoziales Handeln im Kontext der schulischen Ordnung eigentlich einen erwünschten und normkonformen Charakter erhalten kann, als Regelbruch deklariert und auf diese Weise eine Hierarchie etabliert, in der ihr eigenes Handeln als konform und Maras als abweichend gedeutet wird. Jordan et al. (1995, 339) definieren Regeln als „powerful knowledge", welches nicht nur als Strategie zur Machtausübung über andere Kinder eingesetzt wird, sondern ebenso zum Erlangen von Handlungsmacht resp. Agency (vgl. Machold 2015, 156). Derya versucht folglich, sich selbst Agency zu verschaffen und als handlungsmächtig zu positionieren. In diesem Zu-

sammenhang könnte ebenfalls Deryas eigener Subjektstatus in der Klassengemeinschaft von Bedeutung sein. Sie wird v. a. durch die Klassenlehrerinnen häufig als weniger leistungsfähig adressiert, häufiger für fehlerhafte Antworten reglementiert und bekommt vor diesem Hintergrund Agency abgesprochen und z. B. weniger Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Diese Adressierungen werden teilweise durch die Mitschüler*innen reproduziert. Folglich kann der Regelbezug für Derya auch eine Möglichkeit darstellen, sich als konform und sozial erwünscht sichtbar zu machen.
Damit adressiert sie Ole als leistungsfähiges, nach den gängigen Normen zu behandelndes Mitglied der Klasse. Darin zeigt sich ebenfalls ein Versuch der Herstellung von Gemeinsamkeit, jedoch weniger i. S. von Gleichrangigkeit, sondern vielmehr in Bezug auf die Erfüllung von Normen sowie die Vorstellungen von Gerechtigkeit und die Einhaltung von Regeln. Deutlich werden zudem divergierende Situationsdefinitionen von Mara und Derya im Hinblick auf die schulisch-unterrichtliche Leistungs- und Verhaltensordnung: Während Mara die Norm der selbstständigen Aufgabenlösung außer Kraft setzt und Ole diese Fähigkeit abspricht und zugleich durch das Vorsagen bzw. Helfen Zuneigung bzw. Solidarität ausdrückt, d. h. die leistungsrelevante Situation durch eine peerkulturelle Praxis umdeutet, verweist Derya auf die Illegitimität dieser Praktik und zugleich auf die Notwendigkeit der Befolgung von Regeln bzw. Erfüllung bestimmter Normen. Ebenso werden divergierende Vorstellungen von Gerechtigkeit deutlich: Während die Mitschülerin gleiche Voraussetzungen (d. h. selbstständiges Lösen der Aufgabe ohne Hilfe bzw. Vorsagen) als legitim bzw. gerecht versteht, verweist Maras Praktik des Vorsagens auf eine Vorstellung, dass Vorsagen bzw. Helfen als peerkulturelle Praktik legitim bzw. gerecht ist. Durch die implizite Adressierung der Lehrkraft wird zudem eine im Schulkontext etablierte Hierarchie aufgerufen, in der die Lehrkräfte berechtigt sind, Schüler*innen zu reglementieren bzw. für die Intervention bei nicht regelkonformen Verhalten zuständig sind. Dabei werden zudem auch Normen von Zuständigkeit bzw. Hierarchie im schulischen Kontext aufgerufen. Die Lehrkraft ist für die Reglementierung von Schüler*innen zuständig, die gegen Regeln bzw. die geltende Ordnung verstoßen, und soll dabei die Ordnung wiederherstellen. Im Hinblick auf die *Anschlussmöglichkeiten* ist eine Re-Adressierung Deryas durch Mara i. S. einer Legitimierung ihres Handelns denkbar. Weiterhin erscheint eine Intervention durch eine der Lehrerinnen in Form einer Reglementierung Maras oder Deryas wegen des Störens der etablierten Ordnung des Meldens und Aufgerufen Werdens denkbar. Ebenso könnten reglementierende Sprechakte durch weitere Schüler*innen folgen, die sowohl Mara oder Derya adressieren könnten.

Frau Sander erwidert: „Doch darf sie".

Die verbale Reaktion Frau Sanders „*Doch darf sie*" verdeutlicht, dass sich die Lehrerin durch die Äußerung Deryas adressiert fühlt. Die Äußerung nimmt Bezug auf Maras Handlung des Flüsterns bzw. Vorsagens und definiert dieses als legitim. Während Mara implizit mitangesprochen und auf diese Weise als konform handelndes Subjekt adressiert wird, stellt die Äußerung zugleich eine implizite Reglementierung Deryas bzw. ihres Verpetzens dar. Bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* lässt sich folglich ein Bruch sowohl gegenüber Deryas Reglementierung und der der durch sie selbst etablierten Interaktionsordnung immanenten Selbstständigkeitsnorm erkennen. Frau Sander setzt die durch Derya aufgerufene Norm des regelkonformen Verhaltens außer Kraft bzw. deutet diese um, indem sie Maras Vorsagen als legitim definiert. Damit wird die in der Situation geltende schulisch-unterrichtliche Leistungs- und Verhaltensordnung sowohl

für Mara als auch für Ole aufgelöst. Zudem schließt sie an Maras Situationsdefinition und darin implizierte fähigkeitsbezogene Differenz an: Für Mara werden dabei Verhaltensnormen bzw. -regeln außer Kraft gesetzt, indem ihr eine eigentlich nicht-legitime Praxis erlaubt wird, während für Ole die Norm der selbstständigen Aufgabenlösung invalidiert wird. Folglich darf ein nicht-legitimes Verhalten eingesetzt werden, um die Erfüllung der Leistungsnorm (i. S. einer korrekten Lösung der Rechenaufgabe) für Ole zu sichern. Ole wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabenlösung abgesprochen, ebenso wie die Fähigkeit, selbst zu entscheiden, ob er Unterstützung benötigt, was auf ein Absprechen von Agency hindeutet. Der zugeschriebene Unterstützungsbedarf legitimiert somit das Vorsagen und macht die peerkulturelle Unterstützungspraxis zu einer behinderungsspezifischen Praxis. Gleichzeitig wird Ole damit auch Bildungsfähigkeit abgesprochen, da in dieser Situation nur zählt, dass er die Aufgabe beantwortet – unabhängig davon, ob er das Produkt selbst errechnet hat oder das vorgesagte Ergebnis wiedergibt. Dabei scheint nicht relevant zu sein, ob er die Rechenart bzw. den Rechenweg verstanden hat, was sich auch in dem Verzicht auf etwaige Adaptionen des Settings wie bspw. eine Visualisierung der Aufgabe manifestiert. Es geht vielmehr nur um eine Partizipation an der Situation i. S. des Dabei-Seins und des Sich-Einfügens in bzw. die Reproduktion der Interaktionsordnung des Abfragens, wobei eine stellvertretende Aufgabenlösung durch Mara legitim ist, da so die Aufrechterhaltung der Ordnung gesichert wird. Letzteres erscheint wichtiger als der Lernprozess des Schülers. Der dominierende normative Horizont der Adressierung ist somit die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung der Abfragesituation, in die sich alle Schüler*innen einfügen sollen, damit diese ungestört ablaufen kann. Frau Sander positioniert sich damit zudem in einer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, in der sie über die Legitimität von eigentlich nicht konformen Praktiken entscheiden kann und das Handeln der Schüler*innen entsprechend als konform oder abweichend definieren kann. Ihre Äußerung kann vor dem Hintergrund der Legitimierung von Maras Handlung auch als unterschwellige Reglementierung Deryas gelesen werden: Da Mara an der Sicherung der unterrichtlichen Ordnung und von Oles Partizipation mitwirkt, gilt Handeln aus Frau Sanders Sicht als legitim, während Deryas reglementierende Intervention als unerwünscht gilt, weil sie Maras erwünschte Unterstützungspraktik infrage gestellt. Auf diese Weise wird eine hierarchische Differenz zwischen Mara und Derya produziert, die sich in einer ungleichen Anerkennung der Schüler*innen manifest: Maras Verhalten, das eigentlich den Regeln widerspricht, wird als legitim anerkannt, während Deryas Hinweis auf den Regelverstoß implizit reglementiert wird. Mara wird auf diese Weise in ihrer Agency bestätigt, während Derya Agency abgesprochen wird. Dies deutet auf ein Phänomen hin, welches ebenfalls durch Perry-Hazan (2021a, 188) beschrieben wird: Schüler*innen, die eine „pedagogic voice" (Arnot & Reay 2007, 321) resp. einen spezifischen pädagogischen Habitus inkorporiert haben, d. h. bestimmte Praktiken oder Ansichten bzw. Orientierungen der Erwachsenen reproduzieren, werden durch bspw. Lehrkräfte eher gehört bzw. bekommen mehr Agency zugeschrieben. Dieses Phänomen kann im Datenmaterial v. a. in Bezug auf Mara und ihre Mitschülerin Alina wiederholt rekonstruiert werden und wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen. Die Ermöglichung von Agency ist in dieser Situation somit an die Reproduktion des von Frau Sander eröffneten normativen Horizonts resp. der Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung gebunden: Mara, die diese Ordnung reproduziert und die Partizipation eines Mitschülers sicherstellt, der den situativen Anforderungen aus Sicht der Lehrkraft

nicht genügen zu scheint, bekommt Agency zugeschrieben. Im Gegenzug wird Derya, die die Einhaltung schüler*innenbezogener Normen und Regeln von Selbstständigkeit einfordert, Agency abgesprochen.
Frau Sander reproduziert zudem die fähigkeitsbezogene Differenz zwischen Ole und seinen Mitschüler*innen, die durch Maras Vorsagen etabliert wird. Aufgrund der definitionsmächtigen Position, die die Lehrkraft mit dieser Äußerung reproduziert, sind die Reaktionsräume und Anschlussmöglichkeiten der Schüler*innen eingeschränkt. Potentiell bestünde für die Mitschülerin zwar die Möglichkeit, der Lehrerin zu widersprechen und auf die Nicht-Legitimität des Vorsagens hinzuweisen, angesichts der machtvollen Position der Lehrkraft (s. u.) ist jedoch anzunehmen, dass dies in einer Reglementierung der Schülerin resultieren würde. Die Schülerin wird somit verpflichtet, die Legitimität des Vorsagens in dieser Situation anzuerkennen und Mara nicht weiter zu reglementieren. Für Mara bedeutet die Legitimierung ihres Handelns durch die Aussage der Lehrkraft, dass sie prinzipiell mit dem Vorsagen fortfahren könnte, da dieses durch die Lehrkraft als legitim definiert wurde. Dabei ist jedoch fraglich, ob das Vorsagen bei einem anderen Kind oder in einer anderen Situation ebenfalls als legitim anerkannt würde oder dann auch durch die Lehrkraft reglementiert würde.

Ole antwortet: „Hundert".

Oles verbale Äußerung *„Hundert"* bezieht sich nicht auf die vorangehende Adressierung und Re-Adressierung der Mitschülerinnen bzw. Lehrerin, sondern auf die ihm eingangs durch die Lehrerin gestellte Rechenaufgabe, die er damit korrekt beantwortet. Dass seine Reaktion nicht direkt auf die Lehrerinnenfrage erfolgt, sondern er erst im Anschluss an Maras und Deryas Re-Adressierungen antwortet, könnte darauf hindeuten, dass er selbst über die Lösung nachdenkt oder aber, dass er Maras Unterstützung anerkennt und das von ihr vorgesagte Ergebnis reproduziert. Dies ist anhand der beobachteten Sequenz nicht erkennbar. Er re-adressiert damit zum einen Mara in der Unterstützerinnenposition und zum anderen Frau Sander in der definitionsmächtigen, abfragenden Position. Auf diese Weise reproduziert Ole die durch Frau Sander etablierte Interaktionsordnung und die darin wirksamen Leistungs- und Verhaltensnormen (s. o.). Zugleich positioniert er sich selbst als fähig, die Aufgabe zu beantworten und sich konform in das Interaktionsschema einzufügen. Da er nicht auf Maras Vorsagen Bezug nimmt und ihr bspw. dankt, präsentiert er sich als selbstständiger Löser der Aufgabe. Oles Antwort eröffnet die Anschlussmöglichkeiten einer Anerkennung und Würdigung seiner Antwort. Aufgrund deren Korrektheit ist eine korrigierende Reaktion auszuschließen. Denkbar wäre jedoch ebenso eine reglementierende Re-Adressierung als Reaktion auf sein möglicherweise nicht selbstständiges Beantworten der Aufgabe, was wiederum an Deryas reglementierende Äußerung anschließen würde.

Alle anwesenden Schüler*innen klopfen mit der Hand auf die Brust.
Frau Sander ruft das nächste Kind auf.

Die Reaktion der Mitschüler*innen resp. das unisono ausgeführte Auf-die-Brust-Klopfen kann als re-adressierende Reaktion (*„Alle anwesenden Schüler*innen klopfen mit der Hand auf die Brust")* auf Oles Antwort gelesen werden. Diese nonverbale Praxis stellt in der Klasse ein Signal dar, welches zum Ausdrücken von Anerkennung sowie als Zeichen für eine korrekte Antwort gilt. In dieser Situation bezieht es sich auf Oles Antwort, die damit als korrekt definiert wird. Es kann ebenso als anerkennende Reaktion gedeutet werden,

was vor dem Hintergrund der vermuteten stellvertretenden Aufgabenlösung durch Mara paradox erscheint und auf einen routinisierten und mitunter pseudohaften Charakter dieser Praxis hindeutet, die ausgeführt werden muss, unabhängig davon wie das Kind zum Ergebnis gelangt ist. Auf dieses Weise wird Oles eigene Fähigkeitszuschreibung reproduziert sowie Symmetrie hergestellt, da er nicht für die erhaltene Unterstützung reglementiert wird. Ole wird auf diese Weise als ein anerkennungswürdiges Schülersubjekt adressiert und sichtbar gemacht, sodass diese Praxis als Re-Adressierungspraxis der Sichtbarmachung sowie deren spezifische Ausformung des anerkennenden Lobens bzw. Bewertens gelesen werden kann. Eine ausführliche Analyse dieser Praxis erfolgt in Kapitel 9.2. Die Praxis erinnert zudem an ein Beifall-Klatschen bzw. Applaudieren, welches als kollektive, routinierte Praxis zum Ausdruck von Anerkennung und/oder Begeisterung verstanden werden kann. Das Applaudieren impliziert zudem einen gewissen Gruppenzwang, da es andere Personen verpflichtet, ebenfalls zu klatschen. Somit lässt sich bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* festhalten, dass die Schüler*innen eine in der Lerngruppe etablierte Praxis des Anerkennens von Leistung aufrufen und reproduzieren, welche wiederum eine Variation der verbreiteten Anerkennungspraxis, des Applaudierens, darstellt. Die gleichzeitige Ausführung dieser Praxis verdeutlicht deren Konformitätsdruck: Eine alternative Reaktion wäre grundsätzlich zwar denkbar, würde jedoch vor dem Hintergrund der normativen Logik dieser Praxis eine nicht konforme und sozial unerwünschte Reaktion darstellen, welche mitunter eine Reglementierung oder aber soziale Ablehnung zur Folge haben könnte.

Dass die Lehrkräfte und Schulassistent*innen keine Reaktion auf Oles Antwort zeigen, verdeutlicht, dass das Klopfen eine etablierte *Schüler*innen*praxis darstellt. Aus einem Gespräch mit der Klassenlehrerin ist bekannt, dass diese Praxis im ersten Schuljahr gemeinsam mit den Schüler*innen vereinbart wurde, um eine möglichst unauffällige anerkennende Praxis als Alternative zum Kommentieren oder Reinrufen zu etablieren. Dabei ist nicht bekannt, ob die Ausführung dieser Praxis ein Vorschlag der Erwachsenen (Lehrkräfte oder Schulassistent*innen) oder aber der Schüler*innen war. Deutlich wird jedoch, dass es eine etablierte Praxis ist, die ausschließlich durch die Schüler*innen ausgeführt wird, was andere Beobachtungen bestätigen. In der anderen Lerngruppe konnte eine ähnliche Praxis beobachtet werden, das Schütteln der Hände, was im Kontext der Gehörlosen-Community als Variante des Beifall-Klatschens verbreitet ist. Im Gegensatz zu der hier fokussierten Lerngruppe wird die Praxis dort ebenfalls durch die Erwachsenen (Lehrkräfte, Schulassistenz und pädagogische Mitarbeiterin) ausgeführt, sodass es sich nicht um eine schüler*innenspezifische, sondern eine lerngruppenspezifische Praxis handelt. Eine weitere denkbare Lesart ist, dass die Lehrerin Oles Leistung nicht anerkennt, was vor dem Hintergrund der Legitimierung des Vorsagens jedoch wenig wahrscheinlich ist. Frau Sanders Reaktion des Aufrufens des nächsten Kindes deutet zudem darauf hin, dass sie einen spezifischen routinierten Ablauf reproduziert, in dem das individuelle Loben der Kinder nicht vorgesehen ist. Dies zeigte sich im Vorfeld dieser Sequenz, hier konnte ebenfalls keine lobende bzw. anerkennende Reaktion auf die Antworten der Kinder beobachtet werden.

Im Folgenden wird der zweite Teil der Sequenz fokussiert:

> Luca legt seine Hand auf Sarahs Oberschenkel. Sarah flüstert wiederholt: „Luca! Stopp!" und streckt ihm ihre Hand entgegen. Dabei schaut sie zu Frau Thiel, die jedoch keinen Blickkontakt zu ihr aufnimmt. Frau Fischer spricht leise mit Frau Gehrke, welche neben ihr sitzt. Letztere

> schaut zu Frau Riedel. Diese geht nacheinander zu Hendrik, Ole, Marie und Luca und spricht leise mit ihnen. Die Schüler*innen stehen auf und folgen Frau Riedel aus dem Klassenzimmer. Frau Gehrke und Frau Fischer stehen auf und folgen ihnen. Frau Thiel wendet sich an mich: „Das ist zu anstrengend für die".

Die Organisation des Re-Adressierungsgeschehens gestaltet sich hier wie folgt: Luca adressiert Sarah durch die nonverbale Handlung der Berührung, worauf Sarah re-adressierend mit einem Flüstern und dem Anschauen der Lehrkraft reagiert. Im weiteren Verlauf positioniert sich dann jedoch nicht die adressierte Lehrkraft, sondern die Schulassistentin Frau Fischer als Adressatin und reagiert mit einer Adressierung Frau Gehrkes, einer weiteren Schulassistenz. Frau Gehrkes Reaktion besteht wiederum in einer Adressierung der dritten Schulassistenz, Frau Riedel.

Luca legt seine Hand auf Sarahs Oberschenkel.

Luca wählt durch die taktile Praxis des Berührens Sarah als Adressatin aus. Da er ausschließlich Sarah berührt, ist davon auszugehen, dass keine anderen Personen mitangesprochen werden. Durch die Berührung stellt Luca einen exklusiven Interaktionsraum zwischen Sarah und ihm her, der durch körperliche Nähe bzw. Körperkontakt gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund, dass Luca ausschließlich nonverbal und primär präsymbolisch kommuniziert und dabei neben dem Lautieren v. a. taktile Signale nutzt, ist der Berührung der kommunikative Charakter einer Kontaktaufnahme zuzuschreiben, die jedoch unterschiedlich gelesen werden kann: Zum einen kann sie als Ausdruck von Zuneigung resp. einer positiven Beziehung gedeutet werden, wobei diese Form der Berührung v. a. im familiären oder partnerschaftlichen sowie im freundschaftlichen Kontext denkbar wäre. In diesem Kontext ist auch die Lesart der Initiierung einer spielerischen Interaktion denkbar. Zum anderen kann die Praxis des Berührens im Kontext von Peerinteraktion als ein Stören oder Ärgern gelesen werden. Eine weitere Lesart ist die des Hinweisens oder eines Versuchs, Sarahs Aufmerksamkeit zu gewinnen. Die alleinige Beobachtung von Lucas Handlung ermöglicht keine eindeutige Schlussfolgerung hinsichtlich deren Absicht, sodass hier auf der spekulativen Ebene verblieben werden muss[20]. Die Handlung erhält erst durch Sarahs Reaktion eine Bedeutung, auf die weiter unten eingegangen wird. Unabhängig von Lucas Intention bzw. der durch in der Interaktion mit Sarah konstruierten Bedeutung wird deutlich, dass er weniger schüler*innenspezifische Normen aufruft, sondern die Situation peerkulturell deutet. Der Lesart der zuneigenden Interaktion folgend ist dabei ein Anrufen entweder von Normen einer freundschaftlichen bzw. intimen oder auch spielerischen Interaktion denkbar. Versteht man die Praxis als eine störende bzw. ärgernde, so impliziert diese ein Widersetzen gegen sowohl schulische Verhaltensnormen als auch gegen peerkulturelle Normen. In beiden Fällen lässt sich hinsichtlich der Machtdimension die Herstellung eines gemeinsamen, exklusiven und peerkulturellen Interaktionsraumes rekonstruieren, der innerhalb des unterrichts-

20 Aus den Beobachtungen sowie Gesprächen mit den beiden Klassenlehrerinnen ist bekannt, dass Luca zwar intentional, jedoch auf einer präsymbolischen Ebene kommuniziert, wobei er meist Gesten und Berührungen sowie seltener Laute einsetzt. Zudem ist vor dem Hintergrund der mir kommunizierten zugeschriebenen komplexen Behinderungserfahrung des Schülers unklar, inwiefern er bestimmte schulspezifische Regeln kennt und ihm diese kommuniziert werden. Aus diesem Grund ist eine Interpretation der seinem Handeln zugrundeliegenden Situationsdefinition nur begrenzt möglich und es bleibt offen, ob seine Berührung wirklich mit der Absicht eines Störens oder Ärgerns Sarahs erfolgt oder ob sie eine Form der Kontaktaufnahme oder des Ausdrucks von Zuneigung darstellt.

öffentlichen Raumes situiert ist. Entsprechend der unterschiedlichen Lesarten kann ersterer entweder durch eine Symmetrie gekennzeichnet sein oder aber durch eine machtvolle Positionierung Lucas.

Sarah flüstert wiederholt: „Luca! Stopp!" und streckt ihm ihre Hand entgegen. Dabei schaut sie zu Frau Thiel, die jedoch keinen Blickkontakt zu ihr aufnimmt.

Sarah werden die Anschlussmöglichkeiten eröffnet, Lucas Berührung zu tolerieren oder zu erwidern oder aber diese physisch oder verbal abzuweisen. Ihre Reaktion ist als Abweisung zu interpretieren, was sich sowohl in der verbalen, imperativen Äußerung „Luca! Stopp!" als auch in den begleitenden Gesten zeigt, die in der Schule bzw. Lerngruppe als sogenannte ‚Stopp-Hand' bezeichnet wird. Mit dieser Adressierung geht die Erwartung einer bestimmten Reaktion einher: Luca soll mit der Berührung aufhören bzw. sie nicht mehr berühren. Ebenso wird mit der Geste versucht, eine physische Grenze aufzuzeigen. Die Adressierung erfolgt somit im Modus einer Reglementierung, wobei das Flüstern den Anschein erweckt, dass diese Reglementierung bewusst besonders subtil bzw. unauffällig sein soll. Der imperative Charakter der Reglementierung verdeutlicht jedoch ebenso die Intensität des Störungserlebens. Zugleich adressiert Sarah die Klassenlehrerin Frau Thiel mittels der nonverbalen Praxis des Anschauens bzw. Versuchs, Blickkontakt mit ihr aufzunehmen und sie so auf die von ihr erfahrene Störung aufmerksam zu machen, was wiederum die Reaktionsverpflichtung einer Intervention seitens der Lehrkraft impliziert. Sarah deutet die Situation als eine Form der Interaktion, in der eine besondere Aufmerksamkeit erforderlich ist und in der sie nicht gestört werden möchte *(Norm- und Wissensdimension)*. Sie resignifiziert damit den durch die Mathelehrerin, Frau Sander, etablierten situativen Rahmen der leistungsrelevanten Situation sowie die darin wirksamen Normen schulischer Leistung bzw. Fähigkeiten sowie angepassten Schüler*innenverhaltens (wenn die Lehrkraft oder andere Schüler*innen sprechen, muss man aufmerksam sein und zuhören). Ihren Mitschüler Luca adressiert sie vor dem Hintergrund dieser Norm durch die verbale und gestische Reglementierung als störend, sich selbst positioniert sie zugleich als besonders angepasst und regelkonform, was sich in der zeitgleich mit der Reglementierung erfolgenden nonverbalen Adressierung der Lehrkraft und auch der Äußerung des „Stopp" im Flüsterton manifestiert. Sarah versucht, sich als ein besonders angepasstes und regelkonform agierendes Schülerinnensubjekt sichtbar zu machen, welches das Fehlverhalten des Mitschülers reglementiert und so zur Wiederherstellung bzw. Aufrechterhaltung der leistungsrelevanten Interaktionsordnung beiträgt, dabei jedoch versucht, unauffällig zu bleiben, um ebendiese Ordnung nicht noch mehr zu stören. Die Resignifizierung dieser Verhaltensnormen bzw. Interaktionsordnung, die ein besonders angepasstes Verhalten erfordert, ermöglicht es Sarah, ihren Mitschüler zu reglementieren und dient zugleich einer Sicherung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit als Schülerinnensubjekt. Würde sie sich den Normen bzw. der Ordnung widersetzen und bspw. mit Luca herumalbern, laut mit ihm sprechen, ihn anschreien oder aber ihn physisch reglementieren und bspw. seine Hand wegschlagen, hätte dies vermutlich eine Reglementierung Sarahs zur Folge. Eine weitere Lesart ist, dass nicht der situative Rahmen, sondern die Intensität und Lokalisation der Berührung, die durch Sarah als unangenehm und grenzüberschreitend empfunden wird, ihre Reaktion auslöst. Eine andauernde Berührung am Oberschenkel kann ohne Kenntnis von Lucas kommunikativen und sensorischen Besonderheiten als eine intime Form des Körperkontaktes gelesen werden, welche auch bei Kindern im Grundschulalter und insbesondere in der

Interaktion zwischen männlich und weiblich gelesenen Schüler*innen meist als unangemessen interpretiert wird.
Hinsichtlich der *Machtdimension* manifestiert sich zudem eine durch Sarah konstruierte Hierarchie, innerhalb derer sie ihren Mitschüler als störend und reglementierungsbedürftig adressiert und durch die physische Geste zudem den Versuch des Aufzeigens einer Grenze unternimmt. Luca gegenüber nimmt sie so die Position eines angepassten Schülerinnensubjekts ein, welches sich an Regeln hält und durch die Reglementierung zu einer Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung beiträgt. Dabei positioniert sie sich ebenso als reglementierungsbefugt. In diesem Zusammenhang zeigt Sarah die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren bzw. ihr Verhalten und ihre Gefühle den Normen unterzuordnen, was durch den Versuch einer möglichst unauffälligen Reglementierung in Form des Flüsterns verdeutlicht wird. Zugleich spricht Sarah Luca die Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung i. S. einer konformen Reaktion auf ihre Reglementierung ab, was sich in der Adressierung der Lehrerin manifestiert. Durch die nonverbale Adressierung Frau Thiels positioniert sich Sarah gleichzeitig in einer untergeordneten Position und macht sich ihr gegenüber als unterstützungs- und mitunter auch schutzbedürftiges Subjekt sichtbar, indem sie versucht, eine reglementierende Intervention der Lehrkraft bzw. deren Unterstützung zu bewirken. Frau Thiel wird durch Sarah entsprechend der zugeschriebenen Rollenerwartung eines autoritären Handelns bzw. Intervenierens i. S. einer Reglementierung des Schülers und Wiederherstellung der unterrichtlichen Ordnung als autoritäres Lehrerinnensubjekt positioniert. Darin zeigt sich wiederum, dass Sarah sich selbst die Fähigkeit bzw. Befugnis abspricht, ihren Mitschüler über das Zeigen der ‚Stopp-Hand' hinausgehend zu reglementieren. Möglicherweise geht mit dieser Adressierung bzw. dem Sich-Sichtbar-Machen ebenfalls die Sorge einher, selbst reglementiert zu werden, da ihre Reaktion möglicherweise auch als Störung verstanden werden könnte. Folglich versucht Sarah, sich eine besondere Sichtbarkeit als angepasstes und regelkonformes Subjekt zu verschaffen. Durch die Adressierung der Lehrkraft wird zudem die Norm von Zuständigkeit und Autorität im schulischen Kontext aufgerufen. Die Schülerin definiert die Situation als eine, in der die Lehrkraft für die Reglementierung des Mitschülers zuständig ist und in der sie die Lehrkraft als für sie ansprechbar wahrnimmt. Dies wird durch die Tatsache deutlich, dass sie die anwesende Klassenlehrerin und bspw. nicht die in der Situation sprechende Mathelehrerin oder die ebenfalls anwesenden Schulassistentinnen, die Praktikantin oder auch die Ethnographin adressiert. Zugleich positioniert sich Sarah jedoch in einer der Lehrkraft untergeordneten Position, indem sie die Lehrkraft als Autoritätsperson adressiert und deren Unterstützung sucht. Der Grund für die Auswahl der Klassenlehrerin als Adressatin könnte zum einen darin liegen, dass diese Sarah räumlich am nächsten ist, oder aber darin, dass sie die Mathelehrerin beim Stellen der Aufgaben nicht unterbrechen möchte. Zum anderen könnte der Grund in der Beziehung zur Klassenlehrerin liegen. Da die Klassenlehrerin diejenige ist, die den Großteil der Unterrichtszeit in der Klasse unterrichtet und primär für die Bewertung der Schüler*innen zuständig ist, ist Sarah möglicherweise eine Anerkennung durch sie besonders wichtig, sodass sie sich gegenüber der Klassenlehrerin besonders sichtbar machen möchte. Ebenso kann ein besonderes Vertrauen gegenüber der Klassenlehrerin hinsichtlich der Erwartung einer Intervention bzw. dem Suchen nach Unterstützung eine Rolle spielen.
Luca werden die Anschluss- bzw. Re-Adressierungsmöglichkeiten einer konformen Reaktion resp. das Unterlassen der Berührung eröffnet, ebenso wie ein Ignorieren von

Sarahs Reglementierung einhergehend mit dem Fortsetzen der Berührung oder aber einer anderen Form der Interaktion (z. B. Berührung an einer anderen Körperstelle), was eine Repositionierung als widerständig und störend darstellen würde. Frau Thiels Anschlussmöglichkeiten bestehen in der verbalen oder physischen Reglementierung Lucas durch z. B. ein Ermahnen oder Auffordern oder auch ein physisches Unterbinden der Interaktion. Des Weiteren ist die Reaktion einer verbalen Vermittlung i. S. eines Deutens von Lucas Signalen und deren Vermittlung an Sarah denkbar. Ähnliche Reaktionen wären auch seitens der Schulassistentinnen denkbar, welche sich durch Sarahs Adressierung mitangesprochen fühlen könnten.

Frau Fischer spricht leise mit Frau Gehrke, welche neben ihr sitzt.

Im weiteren Verlauf erfolgt keine Reaktion durch Luca oder Frau Thiel, welche durch Sarah adressiert wurden. Stattdessen positioniert sich die Schulassistentin Frau Fischer als Adressatin von Sarahs verbaler und nonverbaler Adressierung, wodurch die Annahme des Mitangesprochen-Fühlens bestätigt wird. Sie reagiert mit der verbalen Adressierung einer weiteren Schulassistentin, Frau Gehrke. Frau Fischers Positionierung als Adressatin verdeutlicht, dass sie sich durch Sarahs Adressierung mitangesprochen und zu einer Reaktion verpflichtet fühlt, vermutlich aufgrund der reglementierenden Adressierung Lucas, für den sie primär zuständig ist. Ihre Reaktion besteht in einem Gespräch mit Frau Gehrke, welches nicht wortgetreu protokolliert wurde, weil es akustisch nicht verstanden wurde. Es ist zu vermuten, dass es sich um eine Absprache bezüglich des weiteren Vorgehens handelt, wobei denkbar ist, dass Frau Fischer selbst eine Handlungsoption vorschlägt oder aber Frau Gehrke danach fragt. Ebenso ist denkbar, dass sie ihr die Anweisung erteilt, einzugreifen. Durch die Positionierung in der Adressatinnenposition sowie die Ansprache Frau Gehrkes ruft Frau Fischer eine im Klassenkontext etablierte Zuständigkeitsnorm[21] auf *(Norm- und Wissensdimension)*: Frau Fischer definiert die Situation als eine, in der nicht die durch Sarah adressierte Lehrerin, sondern sie als Schulassistenz bzw. ihre Kolleginnen zuständig sind, was sich darin manifestiert, dass sie sich selbst als Adressatin positioniert und im weiteren Verlauf die Schulassistentinnen und nicht die Lehrerinnen als Adressantinnen ausgewählt werden. Frau Fischer ruft folglich ebenso wie Sarah eine Zuständigkeitsnorm auf, wobei sie diese Zuständigkeit jedoch auf ihre Kolleginnen und sich selbst bezieht und der Lehrerin den Status der Adressatin sowie die Zuständigkeit abspricht. Der Grund für diese Selbstpositionierung besteht in der durch den Einzelfallbezug von Schulassistenz begründeten Zuständigkeit für die leistungsberechtigten Schüler*innen resp. die Schüler*innen mit einem attestierten Unterstützungsbedarf. Die Involviertheit eines Schülers mit Unterstützungsbedarf, für den sie primär zuständig ist, wird hier zum Anlass für Frau Fischers Positionierung bzw. Sich-Angesprochen-Fühlen. Die reproduzierte Zuständigkeitsnorm besteht darin, dass die Schulassistenz und nicht die Lehrerin zuständig ist, wenn ein leistungsberechtigtes Kind involviert ist bzw. in irgendeiner Weise durch eine*n oder mehrere beteiligte Akteur*innen (in diesem Fall Sarah) als störend oder auffällig positioniert wird. Neben der Anerkennung der eigenen Zuständigkeit ist ebenfalls denkbar, dass Frau Fischer der Mathe- sowie der Klassenlehrerin zugleich die Kompetenz oder das Interesse an einer Intervention abspricht oder aber erwartet, dass die Intervention sowieso an sie delegiert

21 Auch wenn die Schule mit einem Poolmodell arbeitet, gibt es in den Klassen informell vereinbarte Zuständigkeiten für ein oder mehrere Kinder, die jedoch wechseln können.

wird. Da sie die primäre Zuständigkeit für Luca hat, fühlt sie sich zum Handeln verpflichtet bzw. erlebt in der Situation mitunter eine latente Handlungserwartung. Möglicherweise orientiert sie sich an einer bestehenden Vereinbarung bzw. einer Anweisung, dass sie im Falle eines als störend zu interpretierenden Handelns Lucas intervenieren soll. Die Reproduktion dieser Zuständigkeitsnorm zeigt bezüglich der *Selbstverhältnisdimension* eine Re-Positionierung in der Schulassistenzrolle und den damit einhergehenden einzelfallbezogenen Zuständigkeitsnormen. Frau Fischer positioniert sich entsprechend der mit ihrer Rolle einhergehenden Handlungserwartungen. Die gesenkte Lautstärke der Äußerung verleiht dieser zudem einen subtilen und unauffälligen Charakter.
Die Analyse im Hinblick auf die *Machtdimension* verdeutlicht die Reproduktion einer Hierarchie zwischen den Schulassistentinnen: Trotz ihrer Zuständigkeitspositionierung verortet sich Frau Fischer als nicht entscheidungsmächtig in Bezug auf die Notwendigkeit oder die Art einer Intervention und damit in einer Frau Gehrke untergeordneten Position. Die Adressierung Frau Gehrkes kann als Delegieren oder aber als Teilen der Entscheidungsmacht angesehen werden. Delegieren würde bedeuten, dass sie Frau Gehrke zum Entscheiden über eine mögliche Intervention verpflichtet, wohingegen das Teilen einen gemeinsamen Vollzug des Entscheidungsprozesses implizieren würde. In beiden Fällen wird Frau Gehrke als entscheidungsmächtig adressiert, was wiederum mit der Zuschreibung von Erfahrung oder Expertise einhergehen könnte. An dieser Stelle sei auf die aus einem Gespräch mit den Schulassistentinnen bekannte Information verwiesen, dass Frau Gehrke seit dem Beginn des ersten Schuljahres in der Klasse ist und auch davor bereits als Schulassistentin an der Schule tätig war. Im Gegenzug sind Frau Riedel und Frau Fischer erst später, zu Beginn und im Verlauf des zweiten Schuljahres, dazugekommen, wobei Frau Fischer am kürzesten in der Lerngruppe und im Berufsfeld der Schulassistenz tätig ist. In dieser Situation könnten somit die eigene Unsicherheit oder aber das Bewusstsein für eine Hierarchie von Bedeutung sein. Eine weitere denkbare Lesart wäre die Bequemlichkeit Frau Fischers i. S. eines Nicht-Eingreifen-Wollens. Frau Gehrke wird folglich dazu verpflichtet, die Zuständigkeit für Luca bzw. die Intervention mit Frau Fischer zu teilen, was ihr die Anschlussmöglichkeiten eröffnet, entweder selbst aktiv zu werden und zu intervenieren oder Frau Fischer eine Handlungsweise vorzuschlagen. Weiterhin könnte sie die Adressierung abweisen und Frau Fischer auf ihre Zuständigkeit verweisen oder auf die nicht bestehende Notwendigkeit einer Intervention hinweisen. Letzteres erscheint vor dem Hintergrund der situativen unterrichtlichen Interaktionsordnung jedoch weniger wahrscheinlich. Eine weitere Anschlussmöglichkeit wäre die Delegation der Intervention an eine weitere Schulassistenz, eine Lehrkraft oder aber die involvierte Schülerin Sarah (i. S. eines selbstständigen Lösens der Situation). Vor dem Hintergrund der wirksamen Zuständigkeitsnormen scheint eine Delegation an die Lehrkräfte sowie andere Schüler*innen unwahrscheinlich.

Letztere schaut zu Frau Riedel.

Frau Gehrke reagiert wiederum mit einer nonverbalen Adressierung der dritten Schulassistenz, Frau Riedel, indem sie diese anschaut. Da sie nicht verbal auf Frau Fischers verbale Ansprache reagiert oder letztere nonverbal re-adressiert, ist zu vermuten, dass sie sich zwar als Adressatin von Frau Fischers Äußerung sieht, die Adressierung jedoch an Frau Riedel weitergibt und diese damit als zuständig adressiert. Die durch Frau Fischer aufgerufene Zuständigkeitsnorm wird auf diese Weise reproduziert. Ihre nonverbale Adressierung erinnert dabei an Sarahs Adressierung der Lehrkraft, welche ebenfalls eine

Zuständigkeitszuschreibung impliziert. Anhand der isolierten Betrachtung dieser Situation wird nicht erkennbar, ob sie dabei ebenso die Entscheidungsmacht über die Art und Notwendigkeit der Intervention delegiert, resp. ob Frau Riedels folgende Handlung auf deren Entscheidung basiert, oder aber ob Frau Gehrkes Adressierung die latente Erwartung einer spezifischen Form der Intervention impliziert, die wiederum auf bestehenden Absprachen oder Vereinbarungen basiert. Betrachtet man die Sequenz in dem übergeordneten Zusammenhang aller in dieser Lerngruppe durchgeführten Beobachtungen, so manifestiert sich eine hierarchisch übergeordnete Position Frau Gehrkes einhergehend mit einer größeren Entscheidungsmacht bezüglich der Unterstützungs- und Interventionspraktiken in Bezug auf die Schüler*innen als auch die Handlungspraktiken der anderen beiden Schulassistentinnen. Diese kann sowohl mit der längeren Tätigkeitsdauer in der Lerngruppe zusammenhängen als auch mit ihrer Qualifikation – Frau Gehrke ist die einzige der Schulassistentinnen, durch die mir das Vorliegen einer pädagogischen Ausbildung kommuniziert wurde. Die Analyse der *Machtdimension* zeigt damit eine Resignifizierung der durch Frau Fischer aufgerufenen Hierarchie: Frau Gehrke positioniert sich sowohl gegenüber Frau Fischer, auf deren Ansprache sie nicht weiter eingeht, als auch Frau Riedel in einer machtvollen und überlegenen Position, in der sie Entscheidungsmacht und Weisungsbefugnis über sie hat, die sie hier nonverbal ausagiert, indem sie Frau Riedel durch die Aufnahme von Blickkontakt zum Handeln auffordert. Ihre Reaktion kann dabei als eine Reglementierung Frau Riedels und Frau Fischers gelesen werden. Während Frau Riedel vor dem Hintergrund der latenten Erwartung eines Wissens über die angemessene Reaktion zum intervenierenden Handeln bewegt werden soll, impliziert die ausbleibende verbale Reaktion auf Frau Fischers Äußerung latent ein Hinweisen auf die Nichtangemessenheit der Wahl Frau Gehrkes als Adressatin resp. zuständig für die Intervention. Frau Riedel wird dabei zur Reaktion einer Annahme dieser auffordernden Adressierung und einer entsprechenden intervenierenden Handlung verpflichtet, wobei anzunehmen ist, dass damit die Erwartung einer spezifischen Form der Intervention verbunden ist. Die Re-Adressierungsmöglichkeiten bestehen neben einer konformen Reaktion ebenso in einem Zurückweisen der Adressierung z. B. in Form einer re-adressierenden Aufforderung Frau Gehrkes oder aber einer Delegation der Intervention an Frau Fischer. Aufgrund der reproduzierten Zuständigkeitsnormen ist eine Delegation an eine andere Person weniger wahrscheinlich. Vor dem Hintergrund der reproduzierten Hierarchie erscheint eine konforme Reaktion am wahrscheinlichsten.

Diese geht nacheinander zu Hendrik, Ole, Marie und Luca und spricht leise mit ihnen.

Frau Riedels Reaktion zeigt eine re-adressierende Positionierung als Adressatin von Frau Gehrkes nonverbaler Aufforderung und somit ein Anerkennen der Zuständigkeitsnormen sowie -hierarchie. Die Schulassistentin reagiert mit einem leisen Ansprechen der vier leistungsberechtigen Schüler*innen. Aufgrund der gedämpften Sprechweise ist der Inhalt der Äußerungen nicht zu verstehen. Eine derartige Praxis ist im schulischen Kontext v. a. im Zuge von Unterstützung, Separation oder Reglementierung erwartbar, d. h. wenn eine Anweisung, Erklärung oder reglementierende Äußerung nur einzelne Schüler*innen betrifft. In beiden Lerngruppen wurden derartige räumlich separierende Praktiken häufig in Situationen beobachtet, in denen bestimmte Schüler*innen bzw. Schüler*innengruppen zu Differenzierungszwecken in einen anderen Raum gehen sollten. Die leise Sprechweise verleiht der Praxis einen subtilen Charakter, worin sich ebenfalls Parallelen zu den genannten ähnlichen Beobachtungssituationen sowie zu Sarahs Ad-

ressierung Lucas zeigen. Die adressierende Person, in diesem Fall Frau Riedel, versucht auf diese Weise, eine möglichst unauffällige Interaktion zu initiieren, mit dem Ziel, den Ablauf des übergeordneten Interaktionszusammenhangs und die übrigen involvierten Personen nicht zu stören. Die gesonderte Ansprache der vier Schüler*innen verleiht der Adressierung zudem einen exklusiven Charakter, der in Gegensatz zur universalistisch gestalteten Unterrichtssituation steht. Die unten analysierte Reaktion der Schüler*innen *(Die Schüler*innen stehen auf und folgen Frau Riedel aus dem Klassenzimmer.)* legt nahe, dass es sich um eine Aufforderung oder Bitte zum Rausgehen handelt, da alle Schüler*innen im weiteren Verlauf die gleiche Reaktion zeigen und der Schulassistentin schweigend aus dem Klassenraum folgen. Es handelt sich somit um eine verbale Adressierung im Modus einer Aufforderung. Die Adressierungspraxis erfolgt somit im Modus einer direkten verbalen Reglementierung, die auf eine konforme Reaktionsweise der Schüler*innen abzielt. Die räumliche Praxis des Rausgehens kann ebenfalls als eine reglementierende Praxis im Modus der Exklusion gelesen werden. Dabei wird nicht deutlich, ob diese Formen der Reglementierung auf Frau Riedels eigener, situationsabhängiger Entscheidung beruhen oder eine Reproduktion einer vorab bestehenden Absprache der Schulassistentinnen bezüglich der Reglementierung darstellen. Ebenso ist denkbar, dass sie entsprechend einer vergangenen Anweisung der Lehrkräfte handelt, die sie in dieser Situation aufruft. Frau Riedel wählt dabei bestimmte Schüler*innen als Adressant*innen aus und grenzt diese damit von den übrigen, nicht adressierten Schüler*innen ab. Damit schließt sie einerseits an die Adressierung Lucas durch die Schülerin Sarah an, indem sie ihn als Adressaten auswählt und ebenfalls reglementierend adressiert, wobei sie ebenfalls versucht, ihn durch leises Sprechen unauffällig zu adressieren. Auffällig ist dabei, dass Luca als letzter, nach den drei anderen Schüler*innen, angesprochen wird, obwohl er als einziger von ihnen vorab durch ein als nicht normgerecht interpretiertes Verhalten aufgefallen ist. Ferner fällt auf, dass keine Reaktion auf Lucas Berührung erfolgt, z. B. in Form einer ko-konstruierenden und vermittelnden Erschließung der kommunikativen Bedeutung dieser Handlung (vgl. dazu auch Niediek 2021, 186ff.). Durch die Auswahl der Schüler*innen reproduziert Frau Riedel zum einen die durch Frau Fischer aufgerufene Zuständigkeitsnorm und die damit einhergehenden Handlungserwartungen an ihre Rolle als Schulassistenz *(Norm- und Wissensdimension)*: Entgegen der in der Klasse gültigen Zuständigkeitsverteilung, nach derer sie die Hauptverantwortung für Hendrik hat, positioniert sie sich als zuständig für alle vier Schüler*innen *(Selbstverhältnisdimension)*. Sie erkennt dabei ebenso die durch Frau Gehrke prozessierte Hierarchie an, da sie die Zuständigkeitszuweisung annimmt und tätig wird, anstatt diese zurückzuweisen oder zu delegieren *(Machtdimension)*. Frau Riedels Reaktion stellt zum anderen einen Bruch mit der gültigen unterrichtlichen Interaktionsordnung und der damit implizierten räumlichen Konstellation der Akteur*innen dar *(Norm- und Wissensdimension)*: Während alle anwesenden Akteur*innen im Kreis sitzen, bricht sie diese Konstellation durch das Aufstehen und den Positionswechsel auf. Sie schreibt sich damit auch die Berechtigung zu, diese räumliche und soziale Ordnung zu stören und zu irritieren. Unter Berücksichtigung der anschließenden Praxis des Verlassens des Klassenraums zeigt sich jedoch zugleich eine Orientierung an ebendieser durch die Lehrkraft etablierten situativen Ordnung. Frau Riedels intervenierende Praxis, die Aufforderung zum Verlassen des Klassenraums, zielt zum einen darauf ab, die Interaktion zwischen Luca und Sarah und die durch Sarah erlebte Störung zu unterbrechen, und zum anderen auf die Prävention weiterer Störungen. Das präventive Moment der Praxis manifestiert sich darin, dass eine

exkludierende Praxis anstelle einer Intervention innerhalb des Klassenraums gewählt wird. Das kurzzeitige Stören der unterrichtlichen Interaktionsordnung stellt demnach ein Mittel dar, um die längerfristige Aufrechterhaltung dieser Ordnung zu sichern. Auf diese Weise wird die durch die Lehrkraft und die Schüler*innen aufgerufene und prozessierte schulisch-unterrichtliche Ordnung, in der spezifische Leistungs- und Verhaltensnormen wirken, reproduziert. Nachdem die Gefahr einer Störung dieser Ordnung bereits durch Sarahs Adressierung von Luca sowie die daraus resultierenden aushandelnden Re-Adressierungen der Schulassistentinnen Frau Fischer und Frau Gehrke prozessiert wurde, positioniert sich Frau Riedel in dieser Stelle als handelndes Subjekt, da sie im Gegensatz zu ihren Kolleginnen tätig wird *(Selbstverhältnisdimension)*. Sie verschafft sich auf diese Weise selbst Agency und positioniert sich gegenüber ihren Kolleginnen zwar einerseits in einer untergeordneten, die Hierarchie akzeptierenden Position, andererseits jedoch ebenso als diejenige, die aktiv wird und die Handlungserwartungen erfüllt. Dabei wird, trotz der offensichtlichen Störung der Ordnung, die Absicht erkennbar, sich so unauffällig wie möglich in diese Ordnung einzufügen. Diese manifestiert sich in der leisen Sprechweise der Schulassistentin deutlich, die an Sarahs verbale Reglementierung von Luca erinnert und als Versuch, das eigene Handeln möglichst unauffällig wirken zu lassen und den Ablauf nicht zu stören, interpretiert werden kann. Hier unterscheidet sich das Handeln der Schulassistenz von anderen beobachteten Situationen, in denen die Schulassistent*innen die Kinder in einer hohen Lautstärke verbal reglementieren oder aber sehr auffällig Tische verrücken oder ihre Position wechseln und hinter den Kindern herlaufen, um diese physisch reglementieren zu können.

Darüber hinaus rezitiert Frau Riedel durch die Adressierungspraxis, resp. die räumliche Zuwendung und verbale Ansprache der vier Schüler*innen, eine fähigkeitsbezogene Zuschreibung *(Norm- und Wissensdimension)*. Durch ihre Bewegung im Raum sowie die gesonderte Zuwendung zu den vier Schüler*innen hebt sie letztere besonders hervor und konstruiert somit in Bezug auf Hendrik und Marie, die vorher nicht gesondert adressiert wurden, eine Differenz zu den übrigen anwesenden Schüler*innen. In Bezug auf Ole und Luca, die im Vorfeld durch die Sichtbarmachung als unterstützungsbedürftige Schüler*innensubjekte, entweder durch die Legitimierung des Vorsagens oder durch die Reglementierung durch die Schülerin Sarah, in einem besonderen Subjektstatus adressiert wurden, wird die Differenz rezitiert und ebenso den zwei weiteren leistungsberechtigten Schüler*innen, Hendrik und Marie, zugeschrieben. In diesem Zusammenhang wird die unterrichtliche Interaktionsordnung, welche durch die spezifische Logik des Abfragens und den damit implizierten Leistungs- und Verhaltenserwartungen an die Schüler*innen (resp. das Melden, Lösen der Aufgabe etc.) gekennzeichnet ist, für die vier Schüler*innen außer Kraft gesetzt. Die stellvertretende Entscheidung der Schulassistentin für das Rausgehen aller vier Schüler*innen, anstelle bspw. einer Reglementierung Lucas in der Situation, impliziert vor dem Hintergrund der in der Situation geltenden Leistungs- und Verhaltensordnung bzw. -normen ein Absprechen von Fähigkeiten. Die vier Schüler*innen werden kollektiv als eine Gruppe von Schüler*innen adressiert, die die Leistungs- und Verhaltensnormen nicht erfüllen können und für die der Gegenstand und die Lernziele dieser Situation nicht relevant sind. Ihnen wird folglich die Fähigkeit abgesprochen, sowohl curricular als auch sozial an der Situation partizipieren zu können. Die Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung wird über die Teilhabe der Schüler*innen an der Lern- bzw. Bildungssituation gestellt. Dabei erfolgt keine Differenzierung, sondern allen vier Schüler*innen wird dabei zugeschrieben, diese Situation

potentiell zu stören, obwohl nur Luca im Vorhinein durch ein als störend interpretiertes Verhalten aufgefallen war. Den drei anderen Schüler*innen wird somit unterstellt, aufgrund des ihnen zugeschriebenen Nicht-Bewältigen-Könnens der Leistungs- und Verhaltensanforderungen potentiell stören zu können, sodass Frau Riedels Entscheidung des Rausgehens primär einen präventiven Charakter hat. Die vier Schüler*innen werden vor dem Hintergrund der schulisch-unterrichtlichen Normen folglich als potentielle Störer*innen adressiert. Frau Riedels Entscheidung des Verlassens des Klassenraums adressiert die Schüler*innen zugleich in einer untergeordneten Position *(Machtdimension)*: Die Schulassistentin entscheidet stellvertretend für sie, anstelle ihnen Wahlmöglichkeiten zu nennen oder sie die Entscheidung über das Verbleiben im Raum selbst treffen zu lassen. Damit wird ihnen ebenso die Fähigkeit einer Selbstdisziplinierung bzw. Selbstregulierung abgesprochen. Die Schüler*innen werden folglich nicht nur als störend, sondern auch als abhängig, fremdbestimmt und handlungsunfähig adressiert und ihre Agency wird dahingehend eingeschränkt, dass ihnen nur die Möglichkeit einer konformen Repositionierung in dieser heteronomen Position bleibt *(Selbstverhältnisdimension)*. Die Schüler*innen werden durch die direkte Ansprache zu einer unmittelbaren Reaktion verpflichtet, welche die *Anschlussmöglichkeit* einer konformen Reaktion resp. des Verlassens des Klassenraumes nahelegt. Eine widerständige Reaktion in Form des Verweigerns des Rausgehens ist ebenfalls denkbar; diese würde jedoch wahrscheinlich eine weitere Reglementierung physischer Form (z. B. an die Hand Nehmen und Hochziehen) zur Folge haben.

Die Schüler*innen stehen auf und folgen Frau Riedel aus dem Klassenzimmer

Die vier Schüler*innen reagieren nonverbal auf Frau Riedels verbale Ansprache, indem sie aufstehen und Frau Riedel aus dem Klassenraum folgen. Vor dem Hintergrund von Frau Riedels auffordernder Adressierung ist diese Reaktion folglich als konform zu deuten. Dabei reproduzieren alle vier Schüler*innen den unauffälligen Ablauf der Praxis, worin deren routinierter Charakter deutlich wird. Die Konformität der Reaktion, ohne Widerstand zu leisten oder verbal darauf zu reagieren zeigt, dass sie derartige Situationen kennen und wissen, welches Handeln von ihnen erwartet ist. Eine weitere Lesart ist, dass sie die Situation, wie ihnen im weiteren Verlauf durch Frau Thiel zugeschrieben wird, als zu anstrengend erleben und das Verlassen des Klassenraums für sie somit eine erwünschte Handlungsalternative darstellt. Abgesehen von Lucas Interaktion mit Sarah, die durch letztere und die Schulassistent*innen als reglementierungsbedürftig interpretiert und zum Anlass der Intervention genommen wurde, zeigt die Beobachtung keinen Hinweis auf ein Erschöpfungs- oder Überforderungserleben. Im Gegenzug positioniert sich Ole, unabhängig von dem Einfluss durch Maras Vorsagen, sogar als konform handelnd und leistungsfähig, indem er die Rechenaufgabe der Lehrkraft löst. Bezüglich der Machtdimension manifestiert sich demnach eine Anerkennung der Entscheidungs- und Definitionsmacht Frau Riedels im Hinblick auf die Definition ihres Befindens sowie ihrer Fähigkeit, an der Situation partizipieren zu können und davon ausgehend die Entscheidung über die Exklusion aus der Situation. Frau Riedel wird somit als Autorität anerkannt, wohingegen keine verbale oder nonverbale Interaktion mit den anderen Erwachsenen erfolgt, um ein Verhindern des Ausschlusses zu bewirken. In diesem Zusammenhang repositionieren sich die vier Schüler*innen in der ihnen durch Frau Riedel zugesprochenen abhängigen und eingeschränkt handlungsfähigen Position. Die einheitliche Reaktion der Schüler*innen stellt folglich eine bestätigende Re-Adressierung Frau Riedels

dar, die wiederum affirmierende Anschlussmöglichkeiten nahelegt: Denkbare Anschlüsse wären eine verbale Adressierung der Schüler*innen im Modus des Lobens durch die Lehrerinnen oder anderen Schulassistentinnen oder auch die Mitschüler*innen, was vor dem Hintergrund der prozessierten unterrichtlichen Interaktionsordnung jedoch weniger wahrscheinlich erscheint, da es diese Ordnung stören würde. Ebenso wenig erwartbar scheint ein Widersprechen einer erwachsenen Person oder Schüler*in, was ein Infragestellen von Frau Riedels Entscheidung implizieren würde. Naheliegender wäre eine affirmative oder reglementierende Adressierung durch Frau Riedel außerhalb des Klassenraums.

Die Praxis des Rausgehens erfüllt hier somit, wie auch Merl (2019, 82ff.) in Bezug auf die Praxis des ‚Auszeit-Nehmens' rekonstruiert, eine regulierende und reglementierende Funktion, womit den Schüler*innen vor dem Hintergrund verhaltensbezogener Normen ein Nicht-(mehr)-Können zugeschrieben wird, wobei ihnen zugleich jedoch ebenso Leistungs- und Handlungsfähigkeit abgesprochen wird (vgl. ebd., 128f.). Darin unterscheidet sich die exkludierende Praxis des Rausgehens von den Ergebnissen Köpfers (2022, 96) zum Raumhandeln von Schulassistenz, die auf Beobachtungen an kanadischen Schulen basieren: In diesem Kontext wird das Verlassen des Klassenraums als eine mit der Rolle der ‚Teacher Assistants' assoziierte Praxis rekonstruiert, die jedoch i. d. R. zum Zweck einer individualisierten Einzelförderung vollzogen wird und somit mit einem Bildungsanspruch verbunden ist. Die Entscheidung der Schulassistentin über das Verlassen des Klassenraums sowie die konforme Reaktion der Schüler*innen hat für diese die Konsequenz, dass sie nicht weiter an der Unterrichtssituation partizipieren. An dieser Stelle kann als Kontextinformation der weitere Verlauf der Beobachtung erwähnt werden, die nicht in die Interpretation einbezogen wird: Die vier Schüler*innen verbringen die restliche Zeit der Mathematikstunde mit den drei Schulassistentinnen, der Praktikantin und der Ethnographin im Differenzierungsraum, wo Hendrik, Ole und Marie mit den Schulassistentinnen Memory spielen, während Luca auf dem Sofa sitzt. Die exkludierende Reglementierung kann folglich nicht nur mit der Begrenzung von Agency resp. *Handlungs*fähigkeit i. S. von Entscheidungs- und Regulationsfähigkeit angesehen werden, sondern ebenso als Absprechen von *Bildungs*fähigkeit. Versteht man Bildung nicht allein als Prozess des Lernens i. S. der Informationsaufnahme, -aneignung und -verarbeitung, sondern nach Koller (2018, 15f.) als „Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen" (ebd., 16), so wird ein Zusammenhang zwischen der hier im Fokus stehenden Agency als Resultat von Subjektivierungsprozessen als Selbst- und Fremdbildung deutlich (vgl. ebd., 130ff.). Durch den Ausschluss aus der Unterrichtssituation und dem dadurch implizierten Vorenthalten des Bildungsangebots, werden somit ebenso die Möglichkeitsräume zur performativen Aushandlung von Agency begrenzt bzw. verschlossen. Dieses Absprechen von Bildungsfähigkeit impliziert zugleich auch eine Nichterfüllung der Bildungs- und Partizipationsrechte für die vier leistungsberechtigen Schüler*innen. Frau Riedels Entscheidung orientiert sich, analog zu dem durch Gillet-Swan und Lundy (2022) analysierten Dilemma der Gewichtung von Bildungs- und Partizipationsrechten einzelner Schüler*innen im Vergleich zur restlichen Lerngruppe, an den Rechten der Mehrheit auf eine ungestörte Partizipation an der Bildungssituation. Die Bildungs- und Partizipationsrechte der Mitschüler*innen werden somit stärker gewichtet als die der vier Schüler*innen. Entgegen dem Anspruch bzw. Ziel von Schulassistenz – der Ermöglichung von Teilhabe an Bildung (vgl. SGB IX) – zeigt sich eine Orientierung Frau Riedels an der Aufrechterhaltung

der unterrichtlichen Ordnung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Einzelfallbezugs durch die räumliche Separation. Überlegungen zu alternativen Handlungsmöglichkeiten resp. einer Intervention in der Situation durch bspw. die Reglementierung Lucas oder eine Adaption der Abfragesituation durch bspw. visuelle oder gegenständliche Hilfestellungen, verweisen auf den Zusammenhang mit dem erlebten Handlungsdruck der Schulassistentinnen sowie ihrer Agency: Eine Reglementierung im Klassenraum und/oder das Bereitstellen von Unterstützung würde unvermeidlich die Aufmerksamkeit der übrigen anwesenden Personen (Erwachsene und Schüler*innen) auf sich ziehen und mitunter auch Abstimmungen mit der Lehrkraft, als Hauptverantwortliche für die Gestaltung des Bildungsangebotes, erfordern. Demgegenüber stellt das Verlassen der Situation die unaufwändigere und am wenigsten störende Handlungsoption dar. Dies verweist zudem auf die durch Helsper (2002, 84) beschriebene Organisationsantinomie resp. der „Spannung zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits". In dieser Situation werden individuelle Lösungen zur Sicherung der Partizipation und damit der Erfüllung der Partizipations- und Bildungsrechte der vier leistungsberechtigten Schüler*innen der organisationalen und universalistischen Logik der unterrichtlichen Ordnung und deren Aufrechterhaltung untergeordnet.

Frau Gehrke und Frau Fischer stehen auf und folgen ihnen.

Obwohl die Adressierung Frau Riedels sowie das anschließende gemeinsame Verlassen des Klassenraums keine Adressierung der anderen beiden Schulassistentinnen impliziert, positionieren sich diese jedoch als Adressatinnen, indem sie nonverbal durch einen Positions- und Raumwechsel reagieren und so signalisieren, dass sie sich durch das Verlassen des Raums durch ihre Kollegin und die leistungsberechtigten Schüler*innen mitangesprochen fühlen. Durch diese Handlung rufen sie somit erneut eine Zuständigkeitsnorm auf *(Norm- und Wissensdimension)*, indem sie ihre Zuständigkeit für die vier Schüler*innen erkennen und dementsprechend räumliche Nähe zu ihnen herstellen. Es ist naheliegend, dass sie den Raum verlassen und zu den Schüler*innen und Frau Riedel in den Differenzierungsraum gehen und nicht an einen anderen Ort. Dies wird im weiteren, nicht analysierten Verlauf der Situation bestätigt. Ebenso wird deutlich, dass sie sich als verantwortlich für die Aktivitäten und Beaufsichtigung der Schüler*innen außerhalb des Klassenraums ansehen. In diesem Kontext könnte sich die Verantwortung auch auf die Ermöglichung eines Bildungsangebots außerhalb des Klassenraums beziehen. Der weitere Verlauf der Situation zeigt dann jedoch, dass primär die Beschäftigung der Schüler*innen im Fokus steht, wobei unklar ist, ob die im Differenzierungsraum stattfindende Spielaktivität ein bestimmtes Bildungsziel verfolgt. Ebenso ist vermutlich die Vermeidung einer Störung weiterer Lerngruppen von Relevanz. Frau Fischer und Frau Riedel positionieren sich somit als zuständig und verantwortlich für die Schüler*innen und deren Aktivitäten außerhalb des Klassenraums, worin sich eine Repositionierung hinsichtlich der einzelfallbezogenen bzw. gruppenbezogenen Zuständigkeit von Schulassistenz manifestiert *(Selbstverhältnisdimension)*. In Bezug auf die *Machtdimension* ist der Ausdruck einer Solidarität und Kollegialität gegenüber Frau Riedel erkennbar. Während sie im Vorfeld noch die Verantwortung und Entscheidungsmacht sowie die Ausführung der Intervention an diese delegierten, positionieren sie sich durch die Herstellung von räumlicher Nähe wiederum in einer gleichrangigen Position und erkennen ihre eigene Zuständigkeit an. Dass sie die Kollegin nicht mit den vier Schüler*innen allein lassen

möchten, kann neben einem Ausdruck von Solidarität und Zuständigkeitsgefühl auch ein Absprechen von Kompetenz sein, worin sich wiederum die Hierarchie unter den Schulassistentinnen reproduzieren würde. Eine weitere Lesart ist, dass sie sich im Klassenraum als überflüssig erleben bzw. durch die Abwesenheit der leistungsberechtigten Schüler*innen dort keine Aufgabe mehr haben und aus diesem Grund den Raum verlassen. Die Anschlussmöglichkeiten an diese Praxis für die im Raum anwesenden Personen bestehen entweder in einem stillschweigenden oder kommentierenden Akzeptieren des Rausgehens oder aber in dem Formulieren einer Bitte, im Raum zu bleiben. Ebenso wäre denkbar, dass eine der Lehrkräfte ihnen folgt, um sie und mitunter auch die Schüler*innen zurückzuholen. Die beiden letzten Optionen sind aufgrund des in anderen Situationen beobachteten und auch in dieser Situation latent bestehenden Verantwortungsdelegation durch die Lehrkräfte wenig wahrscheinlich.

Frau Thiel wendet sich an mich: „Das ist zu anstrengend für die".

Frau Thiel reagiert verbal auf das Verlassen des Raums durch die Schulassistentinnen und Schüler*innen. Sie positioniert sich als Adressierende und signalisiert ein Sich-Mit-angesprochen-Fühlen. Ihre Äußerung *„Das ist zu anstrengend für die"* ist an die Beobachterin gerichtet, welche damit als Adressatin ausgewählt wird. Die Äußerung stellt eine antizipierende Beschreibung des Empfindens der Schüler*innen dar, denen zugeschrieben wird, die Situation als „zu anstrengend" zu erfahren resp. nicht bewältigen zu können. Die Schüler*innen werden dabei kollektiv und verandernd als „die" bezeichnet, was der Äußerung wiederum einen unpersönlichen und unbeteiligten Charakter verleiht. Die Beschreibung reproduziert dabei die durch das Verlassen des Klassenraums aufgerufene Zuschreibung eines Nicht-Könnens *(Norm- und Wissensdimension)*. Der Begriff „anstrengend" zeigt, dass Frau Thiel die Situation als eine deutet, in der eine bestimmte Anstrengung, i. S. von Aufmerksamkeit, Konzentration sowie kognitiver Leistungsfähigkeit erforderlich ist, die die adressierten Schüler*innen aus ihrer Sicht nicht erfüllen können. Darin manifestiert sich ebenso, dass sie die Ursache für das Scheitern der Partizipation bei den Schüler*innen bzw. ihren Fähigkeiten sieht und nicht in der Gestaltung der Unterrichtssituation bzw. der fehlenden Bereitstellung von Unterstützungs- bzw. Differenzierungsmaßnahmen. Auf diese Weise weist sie die Verantwortung für dieses Scheitern von sich und ebenso von der Mathematiklehrerin Frau Sander, die für die Gestaltung der Unterrichtseinheit fachlich zuständig ist. Die Schüler*innen werden auf diese Weise machtvoll als abweichend und nicht leistungs- bzw. bildungsfähig positioniert, was als Prozess des Othering i. S. eines machtvollen Different-Machens (vgl. Riegel 2016, 52) beschrieben werden kann. Dieses Othering erfolgt dabei im Modus eines ‚Sprechens über', welches den Schüler*innen keine Re-Adressierungsmöglichkeiten eröffnet, da sie abwesend sind. Frau Thiel präsentiert sich selbst dabei als definitionsmächtig und -berechtigt *(Selbstverhältnisdimension)*, d. h. als befugt, über die Schüler*innen zu sprechen und ihre Fähigkeiten bzw. ihr Befinden einschätzen zu können. Obwohl sie sich vorher nicht als zuständig positionierte, demonstriert sie in dieser Situation ihre Deutungshoheit über die Fähigkeiten der Schüler*innen, die sie als Klassenlehrerin in Bezug auf alle Kinder hat. Dies ist das erste Mal, dass Frau Thiel in dem Ablauf der Praxis des Rausgehens resp. seit der durch Sarah initiierten Adressierung als handelndes Subjekt sichtbar wird. Während sie sich in Bezug auf die Reglementierung und Unterstützung der leistungsberechtigten Schüler*innen nicht als zuständig oder verantwortlich positioniert hat, sieht sie sich jedoch in

einer berechtigen Position, über sie zu sprechen und sie damit auf eine spezifische Weise als nicht leistungs- und bzw. handlungs- und partizipationsfähig zu bewerten.
Die Adressierung kann jedoch zugleich auch als eine Begründung, Rechtfertigung und Legitimierung der Praxis der Schulassistenz verstanden werden. Die Situation wird als eine begründungs- und legitimationspflichtige Situation erkannt, was auf ein Bewusstsein hinsichtlich des exkludierenden Charakters der Praxis, die im Widerspruch zum inklusionsorientierten Leitbild der Schule steht, hindeutet *(Norm- und Wissensdimension)*. Ebenso reproduziert sich die grundlegende Legitimierungsbedürftigkeit reglementierender bzw. disziplinierender Praktiken in pädagogischen Kontexten, insbesondere dann, wenn die Praktiken repressiv wirken und dem Anspruch einer Befähigung zur Selbstführung und -disziplinierung widersprechen (vgl. Langer & Richter 2015, 221). Reglementierende Praktiken bedürfen somit einer kontinuierlichen „Arbeit am Legitimitätsglauben" (Jergus & Thompson 2017, 9), um das Handeln zu rechtfertigen und die eigene Autorität und Agency zu sichern. Diese Notwendigkeit wird insbesondere durch den klassenöffentlichen Charakter der Reglementierung verstärkt (vgl. auch Kuhlmann & Otzen 2023, 219ff.). In diesem Fall übernimmt Frau Thiel die Legitimierung und damit Sicherung der Agency stellvertretend für die Schulassistentinnen. Dabei adressiert Frau Thiel die Beobachterin als jemanden, dem gegenüber sie begründungsverpflichtet ist. Dies kann sowohl durch ihren Status als Angehörige der Universität als auch durch ihren Hintergrund des Lehramtsstudiums ausgelöst sein. Möglicherweise erfolgt damit auch eine Aufnahme der Beobachterin in die Gemeinschaft der Erwachsenen, die konsensuell über die Herausnahme der Schüler*innen mit Förderbedarf entscheiden. Damit würde einerseits anerkannt, dass der Ausschluss einer erhöhten Begründungsverpflichtung unterliegt. Andererseits zeigt sich der Mechanismus, wie Konsens hergestellt wird, denn der apodiktischen Aussage *„Das ist zu anstrengend für die"* lässt sich kaum widersprechen, da sie ihr Wissen sowie ihre Definitionsmacht und Deutungshoheit sehr deutlich präsentiert. Insofern wird auch die Beobachterin fremd und unwissend adressiert sowie als jemand, die sich dieser Definitionsmacht unterzuordnen hat. Damit erfolgt eine Einsozialisierung in die Praktiken der Schule, durch die die Gefährdung der schulischen Ordnung minimiert wird, die durch eine fremde, beobachtende Person entstehen kann. Frau Thiel zeigt sich auf diese Weise der Beobachterin gegenüber als definitionsmächtig und wissend, während letztere als unwissend positioniert und zu einer zustimmenden und konsensuellen Reaktion verpflichtet wird. Darin zeigt sich eine die konsensorientierte Haltung der Lehrkraft. Gegenüber den abwesenden Schulassistentinnen zeigt sich Frau Thiel ebenfalls in einer definitionsmächtigen Position, in der sie sich als berechtigt sieht, deren Handeln stellvertretend zu begründen und zu legitimieren. Die Anschlussmöglichkeiten bestehen wie bereits erwähnt aufgrund des widerspruchsfreien Charakters der Aussage, in einer zustimmenden oder bestätigenden Re-Adressierung. Ein Widersprechen oder Infragestellen der Äußerung durch die Beobachterin ist aufgrund der durch die Lehrkraft präsentierten Deutungshoheit eher unwahrscheinlich.

Zusammenfassung der Feinanalyse

Eine zusammenfassende Betrachtung der feinanalytischen Interpretation der beiden Teile der Beobachtungssequenz lässt einige Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Teilen erkennen, die auf die prozessuale Logik der Re-Adressierungspraxis der Reglementierung hindeuten: Es wurden unterschiedliche Formen und Modi der Reglementierung rekonstruiert (verbal, direkt, indirekt, physisch sowie räumlich exkludierend), die

jedoch i. S. der Norm- und Wissensdimension ähnliche Norm- und Wissenshorizonte aufweisen: Die reglementierenden Re-Adressierungspraktiken orientieren sich an der etablierten unterrichtlichen Interaktionsordnung und den damit implizierten Handlungserwartungen an die Akteur*innen sowie die in Bezug auf die Schüler*innenrolle wirksamen Leistungs- und Verhaltensnormen. Primäres Ziel von Reglementierungen ist die Aufrechterhaltung dieser Ordnung. Die Analyse der Macht- und Selbstverhältnisdimension verdeutlicht, dass reglementierende Praktiken mit einer ungleichen Verteilung von Macht und Agency einhergehen: Die reglementierende Person übt i. d. R. Macht über die reglementierte Person aus, positioniert sich damit als entscheidungs- und definitionsmächtig und schreibt sich selbst Agency zu, wohingegen die reglementierte Person in einer untergeordneten und abhängigen Position adressiert wird und ihr Agency abgesprochen wird. In beiden Teilen der Sequenz wird ein Zusammenhang mit anderen Re-Adressierungspraktiken deutlich, v. a. der Sichtbarmachung und des stellvertretenden Entscheidens, sowie mit verschiedenen Formen von Agency, v. a. der Verantwortung und Konformität und in Bezug auf Derya auch der Versuch des Demonstrierens einer subversiven Agency, welcher jedoch durch die Lehrkraft dementiert wird.

Im Gegensatz dazu ist in der vergleichenden Betrachtung der beiden Teile ein Bruch zu erkennen: In der ersten rekonstruierten Re-Adressierungssequenz besteht die dominierende Situationsdefinition in der universalistischen Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung der Abfragesituation mit dem Anspruch der Sicherung eines ungestörten Ablaufs und der Partizipation aller Schüler*innen i. S. eines Einfügens in diese Ordnung. Um letzteres zu ermöglichen, sind bestimmte Praktiken, die allgemeingültigen Regeln widersprechen, wie das Vorsagen, legitim, da sie den übergreifenden Situationszusammenhang nicht stören oder irritieren, sondern vielmehr zu dessen Fortlaufen beitragen. Formen von Agency, die diesem Normhorizont entsprechen und daher durch die Lehrkraft zugesprochen werden, bestehen in der konformen Aufrechterhaltung dieser Ordnung durch bspw. die Übernahme von Verantwortung für die Unterstützung von als leistungsschwach adressierten Schüler*innen. Demgegenüber wird die in dem ersten Teil geduldete Abweichung von dieser Ordnung im zweiten Teil der Sequenz (Lucas Interaktion mit Sarah) als eine zu große Störung der Interaktionsordnung definiert und i. S. einer potentiellen Gefährdung des Bildungsprozesses und damit der Partizipations- und Bildungsrechte der Mehrheit der Schüler*innen angesehen. Dies resultiert in einem vollständigen präventiven Ausschluss aller leistungsberechtigen Schüler*innen aus der Unterrichtssituation. Die Entscheidungsmacht über diese Form der Intervention wird dabei stillschweigend an die Schulassistentinnen delegiert, welche diese wiederum untereinander delegieren. Beide Teile verdeutlichen die Relevanz fähigkeitsbezogener resp. ableistischer Zuschreibungen in Bezug auf die Initiierung von reglementierenden Praktiken. Der rekonstruierte Bruch verdeutlich dabei ebenso, dass möglicherweise eine Toleranzschwelle hinsichtlich des Erlebens von Störungen der unterrichtlichen Ordnungen existiert, die als impliziter Orientierungshorizont für das Entscheiden über potentiell reglementierende Interventionen fungiert und diese legitimiert. Das bedeutet, dass Abweichungen oder Irritationen der unterrichtlichen Leistungs- und Verhaltensordnung, sowohl in Form der Nichterfüllung von Leistungsnormen als auch Normen angepassten Verhaltens, bis zu einem gewissen Punkt tolerierbar sind, bevor eine Intervention erfolgen muss. Diese Toleranzschwelle ist dabei nicht an das Erleben einzelner Personen gebunden, sondern als diskursive Praxis zu verstehen, die die performative Hervorbringung bestimmter Subjektformen (z. B. fähig vs. nicht fähig) situativ präfiguriert.

Sowohl die dargestellte Feinanalyse als auch der kontrastive Vergleich mit anderen Sequenzen verweist auf vier unterschiedliche Konstellationen der Reglementierung, welche bereits im Zuge des offenen Kodierens als Subkategorien der Reglementierung identifiziert werden konnten:

1. die Reglementierung der Schüler*innen durch Erwachsene (Schulassistent*innen, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende, Absolvierende des Freiwilligen Sozialen Jahres, Ethnographin),
2. die wechselseitige Reglementierung der Schüler*innen resp. peerkulturelle Reglementierung,
3. die Reglementierung der Erwachsenen durch die Schüler*innen und
4. die wechselseitige Reglementierung der Erwachsenen.

Im Folgenden werden, begründet durch den thematischen Fokus der Studie, die Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen (Subkategorie 1) fokussiert. Die reglementierenden Adressierungen der anderen erwachsenen Personen werden nicht gesondert interpretiert, sondern an einigen Stellen kontrastierendend in die Analyse der Schulassistenzpraktiken sowie der Schüler*innenpraktiken einbezogen. Darüber hinaus wird der analytische Fokus auf die Reglementierungspraktiken der Schüler*innen (Subkategorie 2 und 3) gerichtet. Die vierte Subkategorie ist für die Analyse von Schüler*innenpraktiken und -agency zwar sekundär bedeutsam, da die Schüler*innen davon unmittelbar oder mittelbar betroffen sein können oder aber implizit mitangesprochen werden, sie wird aber aufgrund des Fokus der Arbeit auf Schüler*innenpraktiken und -agency analytisch nicht berücksichtigt.

9.1.2 Reglementierung der Schüler*innen durch die Schulassistent*innen

Im Folgenden erfolgt die zusammenfassende adressierungsanalytische Rekonstruktion der reglementierenden Praktiken der Schulassistent*innen. Die Praktiken der Lehrkräfte werden an einigen Stellen vergleichend bzw. kontrastierend betrachtet, wenn sich dies für die Analyse als sinnvoll erweist. Obwohl die Praktiken der Schulassistent*innen nicht unter den analytischen Fokus der Schüler*innenpraktiken fallen, sind sie für die Rekonstruktion ebendieser sowie der Schüler*innenagency von Relevanz und können als ein wesentlicher relationaler Kontext verstanden werden.
Die formale Organisation der reglementierenden Praktiken durch die Schulassistent*innen gestaltet sich i. d. R. dyadisch und meist an ein einzelnes Kind gerichtet. Die Reglementierung von Schüler*innengruppen stellt ein seltener beobachtetes Phänomen dar, wobei meist die leistungsberechtigen Schüler*innen kollektiv reglementierend adressiert werden, wie die exkludierende Praxis in der oben feinanalytisch betrachteten Sequenz verdeutlicht. Ebenso werden zuweilen mehrere nicht leistungsberechtigte Schüler*innen reglementiert, jedoch nie die gesamte Lerngruppe. Die Reglementierungen der Schulassistent*innen richten sich dabei primär an die leistungsberechtigen Schüler*innen sowie seltener an die nicht leistungsberechtigen Kinder, wobei jedoch häufig die Interaktion mit einem leistungsberechtigen Kind den Anlass bildet und bspw. als nicht angemessen interpretiert wird (s. u.). Formaler Anlass für reglementierende Adressierungen ist entweder eine Selbstpositionierung der Schulassistent*innen als Adressierende oder eine Fremdpositionierung i. S. einer Delegation der Reglementierung durch die Lehrkräfte oder Schüler*innen. Reglementierende Adressierungspraktiken können dabei unter-

schiedliche Funktionen erfüllen: Sie können disziplinierend oder sanktionierend wirken oder primär eine Steuerung des Handelns der Schüler*innen implizieren. Dabei können sie sowohl präventiv als auch intervenierend erfolgen, d. h. auf die Vermeidung oder aber die Beendigung eines bestimmten Handelns abzielen. Die Rekonstruktion der reglementierenden Praktiken der Schulassistent*innen verdeutlicht unterschiedliche Modi der Reglementierung, die hier nur benannt und im weiteren Verlauf in Verbindung mit den anderen adressierungsanalytischen Dimensionen ausführlicher analysiert werden: Ersten die verbale direkte Reglementierung, welche v. a. durch imperative Äußerungen i. S. von Aufforderungen oder Verboten realisiert wird. Zweitens die indirekte verbale Reglementierung, im Zuge derer das reglementierte Kind nicht direkt adressiert wird, sondern durch eine an eine andere Person gerichteten Adressierung implizit mitangesprochen wird, z. B. indem über sein Handeln gesprochen wird. Drittens die direkte physische Reglementierung durch direkte Formen des Körperkontakts wie das An-die-Hand-Nehmen, Ziehen, Schubsen oder Festhalten. Viertens die indirekte physische Reglementierung durch körperliche Praktiken, die sich indirekt auf den Körper und die Bewegungsfreiheit der Schüler*innen auswirken (z. B. das Versperren des Weges). Ein fünfter Modus ist der der räumlich exkludierenden Reglementierung, der häufig mit verbalen und physischen Reglementierungspraktiken verbunden ist, wie es in dem oben analysierten Beispiel manifest wurde. Darüber hinaus können sechstens kontrollierend-beobachtende Reglementierungen rekonstruiert werden. Die Reglementierungspraktiken der Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrer formalen Organisation dahingehend, dass sie häufiger an die gesamte Lerngruppe gerichtet sind und seltener an einzelne Schüler*innen bzw. Schüler*innengruppen. Individuelle reglementierende Adressierungen sind dabei überwiegend an nicht leistungsberechtige Schüler*innen gerichtet. Reglementierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen konnten nur vereinzelt beobachtet werden und implizierten meist eine Beteiligung der Schulassistenz oder Mitschüler*innen , wie es in folgender Situation deutlich wird:

> Frau Wagner, welche kurz zuvor in den Klassenraum gekommen ist, setzt sich zwischen die Kinder und begrüßt sie mit „Guten Morgen, liebe Pinguine". Sie fügt hinzu: „Leider haben wir einen Pinguin verloren. Der sitzt unter dem Tisch. Kannst du zu uns kommen?". Justin sagt: „Was machst du immer da unten, Ole? Da gibt's doch nur Stühle?". Frau Wagner stimmt ihm zu und ergänzt, dass die Kinder alle gemeinsam bis drei zählen sollen, was anschließend getan wird. Als Ole daraufhin nicht aufsteht, sagt sie: „Frau Riedel, auf geht's?". Die beiden Erwachsenen stehen auf, gehen in schnellem Tempo zum Tisch und knien sich hin. Frau Riedel zieht Ole am Bein hervor und Frau Wagner sieht ihn an und sagt: „Verwarnung". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Während die sonderpädagogische Lehrkraft Frau Wagner die gesamte Lerngruppe und anschließend Ole, welcher nicht konform im Kreis, sondern unter dem Tisch sitzt, infantilisierend als *„Pinguine"* adressiert und damit auf die Bezeichnung der Klasse als ‚Pinguinklasse' anspielt, reglementiert sie Ole zunächst indirekt verbal, indem sie sein nicht normgerecht definiertes Verhalten verbalisiert und Ole somit vor allen Anwesenden als abweichend sichtbar macht. Anschließend reglementiert sie ihn direkt im Modus einer Frage, die jedoch als latente Aufforderung gelesen werden kann. Nach einer Adressierung Oles durch den Mitschüler Justin werden die weiteren Mitschüler*innen in die Reglementierungspraxis einbezogen, indem sie i. S. eines Countdowns zählen und Oles Reaktionsraum somit zeitlich terminieren sollen. Nachdem Ole nicht die erwünschte

Reaktion zeigt, fordert Frau Wagner die Schulassistentin Frau Riedel zu einer Beteiligung an der Reglementierungspraxis auf (*„Frau Riedel, auf geht's?"*) bzw. delegiert die physische Reglementierung Oles implizit an sie. Frau Riedel reagiert konform und reglementiert Ole physisch, indem sie ihn am Bein hervorzieht. Es folgt eine verbale Reglementierung Frau Wagners, wobei das Wort *„Verwarnung"* als Drohung gelesen werden kann, die auf eine potentielle Sanktionierung weiterer abweichender Verhaltensweisen hindeutet. Die Sequenz zeigt, dass die Reglementierungen der Lehrerin ausschließlich verbal und zunächst auch im Modus eines Fragens erfolgen, d. h. Ole eine gewisse Agency zugestehen: Er wird zu einer konformen Reaktion verpflichtet, ihm wird jedoch die Möglichkeit gegeben, sich selbst für diese zu entscheiden. Der physische Vollzug der Reglementierung wird jedoch an die Schulassistentin delegiert, was diese Praxis als eine schulassistenzspezifische erkennbar werden lässt. Weitere Beobachtungen zeigen, dass physische Reglementierungen, abgesehen von einem vereinzelten An-die-Hand-Nehmen leistungsberechtigter Schüler*innen in Situationen, in denen ein Ortswechsel erfolgt, ausschließlich in Bezug auf die Schulassistent*innen beobachtet werden können. Im Gegenzug reglementieren die Lehrkräfte ausschließlich verbal und v. a. im Modus des Fragens oder Bittens sowie durch die sprachliche Formulierung als Ich-, Du-, oder Ihr-Botschaft (z. B. „Ich möchte, dass ihr alle rausgeht").

Eine Analyse der *Norm- und Wissensdimension* zeigt, dass die reglementierenden Adressierungen der Schüler*innen häufig vor dem Hintergrund einer durch die Lehrkraft etablierten unterrichtlichen Interaktionsordnung und den darin implizierten an die Schüler*innen gerichteten Handlungserwartungen und -verpflichtungen erfolgen. Die Reglementierungen erfüllen dabei die Funktion, diese Ordnung aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen, wie es auch die oben dargestellte Feinanalyse verdeutlicht. Die leistungsberechtigten Schüler*innen werden vor dem Hintergrund dieser Situationsdefinition aufgrund eines zugeschriebenen Nicht- bzw. Nicht-Mehr-Könnens als potentielle Störer*innen dieser Ordnung adressiert und die Schulassistent*innen sich selbst als zuständig für die Verhinderung von Störungen positionieren bzw. ihnen diese Zuständigkeit wie in der oben analysierten Sequenz durch die Lehrkräfte oder andere Schulassistent*innen zugeschrieben wird. Dabei erfolgt i. d. R. eine Orientierung an einem bestimmten, für alle Schüler*innen geltenden oder individuell durch die Schulassistenz definierten Normen angepassten und konformen Verhaltens, deren Einhaltung in der feinanalytisch interpretierten Sequenz eher subtil, in vielen anderen Situationen jedoch sehr offensichtlich durchgesetzt wird. In derartigen Situationen ist eine universalistische Orientierung rekonstruierbar; die Bildungsprozesse der Mehrheit werden stärker gewichtet als die Realisierung der Partizipation und Bildungsprozesse der leistungsberechtigten Schüler*innen. Dies steht in einem Kontrast zu anderen Forschungsergebnissen, die die individualisierende Orientierung von Schulassistent*innen, z. B. an den Bedürfnissen der Schüler*innen oder der Beziehung zu ihnen, rekonstruieren (vgl. z. B. Fritzsche und Köpfer 2022; Rief 2023).

Die durch die reglementierenden Adressierungspraktiken aufgerufenen Situationsdefinitionen beziehen sich folglich auf ein als nicht normgerecht definiertes Verhalten, welches zum Anlass einer ebensolchen Adressierung wird. Beispiele hierfür sind u. a. widerständige Handlungsweisen oder die Nichterfüllung einer (implizit oder explizit kommunizierten) Anforderung bzw. reglementierenden Aufforderung, wie in der folgenden Sequenz offensichtlich wird:

> „Tina fordert Luca auf, Schuhe und Jacke auszuziehen, woraufhin dieser sich auf die Bank legt. Die Schulassistentin zieht ihn hoch und wiederholt ihre Aufforderung mit einem Unterton, der auf mich genervt wirkt. Luca läuft über den Flur. Tina läuft hinter ihm her und zieht ihn am Arm zurück. Sie sagt, dass sie nun genug habe" (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

In der Situation wird die Nichterfüllung der verbal reglementierenden Aufforderung zum Ausziehen von Schuhen und Jacke durch den Schüler zum Anlass für eine physische Reglementierungspraxis durch die Schulassistentin Tina, die an diesem Tag vertretend in der Klasse ist. Widerständige Handlungen Lucas wie das Hinlegen und Weglaufen lösen dabei weitere physische Reglementierungen durch die Schulassistentin aus. Des Weiteren stellen allgemeingültige oder aber durch die Schulassistenz definierte Verhaltensregeln den normativen Horizont der Adressierungspraktiken dar. In der folgenden Rollenspielsituation aus dem Religionsunterricht wird deutlich, wie die Bezugsnorm des *„richtigen Mitmachens"* zu einer wiederholten Reglementierung und letztendlichen Exklusion des Schülers aus der Situation führt:

> Mara sagt: „Ole ist Josef und bekommt den Umhang!". Daraufhin äußern alle Kinder durcheinander: „Ole soll Josef sein, sonst streiten wir uns". Mara versucht, Ole den Umhang umzulegen, doch dieser nimmt den Umhang und wirft ihn auf den Boden Die anderen Gruppenmitglieder wenden sich an Frau Gehrke. Diese entgegnet: „Wenn Josef nicht richtig mitmacht, kann er nicht mehr mitspielen", worauf einige Schüler*innen mit „Ja" reagieren. Frau Gehrke sagt daraufhin: „Aber eine Chance kriegt er noch". Die Schüler*innen versuchen erneut, Ole den Umhang umzulegen, was jedoch darin resultiert, dass Ole den Umhang auf den Boden wirft und sich abwendet. Nach einiger Zeit geht Mara zu der Schulassistentin und sagt: „Ole macht den Mantel immer ab!". Frau Gehrke erwidert: „Könnt ihr das nicht ignorieren?". Ole lässt sich auf den Boden fallen und Frau Gehrke sagt: „Okay, dann ist Ole nicht mehr Josef". Ole krabbelt unter den Tisch, wo er für den Rest der Unterrichtsstunde sitzen bleibt. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017).

Die widerständige Reaktion Oles bewirkt in dieser Situation eine Adressierung der Schulassistentin in einer reglementierungsbefugten und entscheidungsmächtigen Position durch die Schüler*innen. Frau Gehrke reagiert zunächst mit einer indirekter verbalen Reglementierung Oles, indem sie in der dritten Person in seiner Rolle aus dem Rollenspiel der Bibelgeschichte ‚Josef und seine Brüder' adressiert und seine Partizipation an der Gruppenaktivität an die Norm des ‚richtigen Mitmachens' koppelt. Nach einer erneuten Adressierung durch die Schüler*innen, die sie zunächst von sich weist, entscheidet sie schließlich über Oles Exklusion aus der Aktivität, worauf Ole subversiv reagiert, was wiederum seine Exklusion aus den weiteren Unterrichtsaktivitäten (Einüben und Präsentieren des Rollenspiels) bewirkt. Die reglementierende Praxis weist den Charakter einer normierenden Sanktion (vgl. Foucault 1994, 230 ff.) auf, im Kontext derer die „Macht der Norm" (ebd., 237) bewirkt, dass alle davon abweichenden, nicht konformen Handlungen Anlass für eine sanktionierende Reglementierung werden. In der beobachteten Situation wird die Norm des ‚richtigen Mitmachens' durch Frau Gehrke definiert, wobei der diskursive Norm- und Wissenshorizont eines angepassten, konformen Schüler*innenverhaltens resignifiziert wird. I. S. der normierenden Sanktion zielt die Androhung und schließlich die Umsetzung der Sanktion resp. der Exklusion Oles aus der Situation weniger auf eine Homogenisierung und Reduktion von Abweichungen, sondern vielmehr auf eine hervorhebende Adressierung Oles als abweichend, störend und widerständig (vgl. Foucault 1994, 237). Auch in dieser Situation erfolgt die Reglementierung vor dem Hintergrund einer spezifischen unterrichtlichen Interaktionsordnung, die

jedoch nicht wie lehrkraftzentrierte Settings die Anforderung des Zuhörens impliziert, sondern aufgrund des kooperativen Lernsettings bestimmte Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen stellt (vgl. auch Eckermann 2017). Somit erfolgt die Reglementierung vor dem Hintergrund einer zunächst durch die Mitschüler*innen und schließlich durch Frau Gehrke als abweichend definierten sozialen Partizipation des Schülers, wobei die zunächst ermahnende und letztendlich exkludierende Reglementierung als einzige Handlungsoption erkennbar wird und z. B. keine Problematisierung der direkten Interaktion der Mitschüler*innen bzw. eine Unterstützung bei der Aushandlung in der Gruppensituation erfolgt.
Die Beobachtungen verdeutlichen ebenso, dass die Definition eines Handelns der leistungsberechtigten Schüler*innen als abweichend und reglementierungsbedürftig zuweilen auch durch die Lehrkräfte oder Mitschüler*innen erfolgt, welche die Reglementierung jedoch an die Schulassistent*innen delegieren, wodurch eine mit der Schulassistenzrolle konnotierte Norm kindbezogener Zuständigkeit aufgerufen wird. Eine Delegation seitens der Schüler*innen wurde in Bezug auf die vorherige Sequenz rekonstruiert. Der anschließende Ausschnitt verdeutlicht die Delegation durch eine Lehrkraft. Diese Situation wurde in der Pinguinklasse zum zweiten Erhebungszeitpunkt beobachtet, zu dem die in der Klasse tätigen Schulassistent*innen gewechselt hatten:

> Robert und Paul flüstern und lachen miteinander. Frau Heise[22] schaut die beiden an und sagt: „Ernst bleiben! Kein Quatsch nebenbei!". Sie ruft das nächste Kind auf. Hendrik und Ole flüstern ebenfalls miteinander. Frau Heise schaut zu Frau Richter und bewegt ihren Kopf in die Richtung der beiden Schüler. Frau Richter steht auf, zieht Hendrik an den Handgelenken hoch und äußert: „Das wird jetzt zu doll!". Sie schiebt ihn in Richtung einer anderen Bank, auf die Hendrik sich setzt. Als Hendrik aufsteht, zieht Frau Winter, die hinter der Bank sitzt ihn zurück und sagt: „Du bleibst hier sitzen!". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018).

In dieser Sequenz wird ebenfalls eine Zuständigkeitsnorm reproduziert. Während die Lehrerin Robert und Paul als nicht leistungsberechtigte Schüler*innen selbst verbal reglementiert, delegiert sie die Reglementierung von Ole und Hendrik, deren Flüstern als Störung der unterrichtlichen Ordnung definiert wird, an die Schulassistentin Frau Richter und schreibt dieser damit die Verantwortung sowie die Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Reglementierung der beiden leistungsberechtigten Schüler zu. Frau Richter re-adressiert Frau Heise in der durch sie beanspruchten weisungsbefugten Position und reglementiert Hendrik physisch und separiert ihn räumlich von Ole. Die Schulassistentin Frau Winter partizipiert an der Reglementierungspraxis und positioniert sich auf diese Weise ebenfalls als zuständig.
Das Aufrufen allgemeingültiger oder individuell besonders gewichteter Verhaltensnormen lässt zudem fähigkeitsbezogene bzw. ableistische Zuschreibungen als Aspekt der Norm- und Wissensdimension erkennbar werden. Wie in der oben feinanalytisch interpretierten Sequenz herausgearbeitet, führen Zuschreibungen eines Nicht-Könnens oder Nicht-Mehr-Könnens, die wiederum Rezitationen von diagnostischen Zuschreibungen oder von Zuschreibungspraktiken durch die Lehrkräfte darstellen können, zu exkludierenden oder anderen Formen der Reglementierung. Es handelt sich um eine Situation, in der die Kinder, Lehrkräfte und Schulassistent*innen zum Wochenabschluss über ihr schönstes Erlebnis der Woche berichten sollen:

22 Religionslehrerin

> Luca bewegt sich hin und her und lautiert. Nachdem Lisa ihren Wortbeitrag beendet hat, bittet Frau Fischer sie, ihr das Wort zu erteilen, damit sie mit Luca rausgehen könne, „falls er noch durchdreht". Alina legt den Arm um Luca. Frau Fischer stellt heraus, dass ihr die Rollenspiele im Religionsunterricht, neben den Buchvorstellungen in der Woche am besten gefallen hätten. Im Anschluss verlässt Frau Fischer mit Luca den Raum. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017).

In dieser Situation werden Lucas Bewegungen und Lautäußerungen durch die Schulassistentin Frau Fischer als ein Signal für ein potentielles ‚Durchdrehen' interpretiert, welches durch ein präventives Verlassen des Raumes resp. eine exkludierende Reglementierung vermieden werden soll. Dabei wird das Rausgehen so lange hinausgezögert, bis Frau Fischer selbst ihren Wortbeitrag leisten resp. an der Situation partizipieren kann, während Luca nicht mehr die Möglichkeit gegeben wird, wie in anderen Situationen beobachtet, nonverbal oder mittels Sprachausgabegerät etwas zu äußern. Die Schulassistentin positioniert sich selbst als zugehörig, indem sie wie die Schüler*innen und anderen Erwachsenen einen Redebeitrag leistet. Luca wird hingegen die Fähigkeit und das Bedürfnis abgesprochen, an der Situation zu partizipieren. Stattdessen wird ihm zugeschrieben, potentiell zu stören, was in einem präventiv reglementierenden Ausschluss resultiert. Der kommunikative Charakter seiner Gestik und Lautäußerungen wird hingegen nicht berücksichtigt.
Gleichzeitig kann ein ableistisches Absprechen von Agency bzw. Bildungsfähigkeit ebenso als Konsequenz reglementierender Praktiken rekonstruiert werden. Die Gewichtung von normgerechtem Verhalten impliziert dabei meist eine temporäre oder dauerhafte Außerkraftsetzung unterrichtlicher Anforderungen und Leistungsnormen, die in einigen Situationen in einem Absprechen von Bildungsfähigkeit bzw. der Bildungs- und Partizipationsrechte resultieren kann, was sich in einem Ausschluss aus unterrichtlichen Settings manifestiert. Dabei zeigt sich, anders als bspw. in der Studie von Merl (2019) zu Praktiken der Anforderungsreduktion bzw. -regulation, dass exkludierende Praktiken wie das durch Merl rekonstruierte Auszeit-Nehmen nicht nur temporär, sondern z. T. zeitlich nicht begrenzt erfolgen und über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg bestehen können. Ableistische Zuschreibungen der Schulassistent*innen und die daraus resultierenden Reglementierungen werden durch die Lehrkräfte gegenüber ersteren nicht explizit problematisiert, jedoch teilweise indirekt kritisiert, wie es die folgende Aussage der sonderpädagogischen Lehrkraft Frau Reuter verdeutlicht, die sie im Zuge eines Gesprächs über das häufige Verlassen des Klassenraums tätigt:

> „Iris [d. h. Frau Weber, K.E.] sieht nur die Betreuung. Sie sieht nicht, dass Leon auch was lernen kann" (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 2, 04.03.2020).

Die Kontrastierung der Praktiken der Schulassistent*innen mit den Reglementierungen der Lehrkräfte verdeutlicht in Bezug auf die *Norm- und Wissensdimension*, dass letztere sich dabei eher an allgemeinen Verhaltensregeln (wie z. B. das Rausgehen während der Pause) orientieren und die Schüler*innen an deren Einhaltung erinnern. Des Weiteren orientieren sie sich an Regeln und Normen sozialer Interaktion, v. a. in Bezug auf die Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen:

> Einige Kinder lachen. Frau Thiel entgegnet: „Benehmt euch. Ist jetzt nicht so lustig, dass man jetzt rausgehen müsste. Stopp, es lacht keiner. Ich finde das doof, es wird hier nicht gelacht, wenn sich jemand den Kopf stößt oder eine Aufgabe nicht weiß. Ihr wisst, wir wollen das hier nicht". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017).

In dieser Situation, die an die im Kontext der Feinanalyse betrachtete Sequenz anschließt, wird das Lachen der Kinder als Reaktion auf das Rausgehen-Müssen der leistungsberechtigen Kinder interpretiert und aus diesem Grund reglementiert, wobei Frau Thiel die lachenden Kinder nicht direkt adressiert, sondern die Anwesenden als Kollektiv, in das sie sich einschließt („wir"), anspricht und auf eine allgemeine Norm des sozialen Umgangs verweist. In Reglementierungen der Lehrkräfte werden ebenfalls fähigkeitsbezogene Zuschreibungen reproduziert, was sich v. a. in der zeitgleichen Außerkraftsetzung bestimmter Regeln für die leistungsberechtigten Schüler*innen verdeutlicht:

> Vor der Sporthallentür bleibt Frau Kühn stehen und dreht sich zu den Schüler*innen um, welche ebenfalls stehen bleiben. Sie sagt mit lauter Stimme: „Wenn ihr euch umgezogen habt, könnt ihr die Seile oder die Rollbretter haben". Lars fragt, ob sie Fußball spielen können. Frau Kühn entgegnet: „Keine Bälle! Ausnahme ist Leon, der kann den Ball haben, wenn er den mit seinem Talker aussucht". (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 2, 03.03.2020).

Eine weitere Spezifik der Schulassistenzpraktiken ist, dass diese in Bezug auf die *Norm- und Wissensdimension* durch das Befinden, Stresserleben sowie den erlebten Handlungsdruck geprägt sein können, welche den normativen und situativen Orientierungshorizont der Reglementierungen bilden:

> Leon beißt in seine Hand und Frau Weber sagt zu Linus, er solle „Stopp" machen und Leons Hand runterziehen, wenn er sie in den Mund nimmt. Leon stößt einen Laut aus und bewegt seinen Kopf zurück, wobei er an Frau Webers Lippe haut. Er lacht. Die Schulassistentin verzieht das Gesicht und sagt: „Nee, ist nicht witzig!". Frau Meier fragt, ob sie ein Kühlkissen holen solle. Die Schulassistentin erwidert: „Wir gehen in die Küche" und fordert Leon auf aufzustehen. Der Schüler geht zur Tür und die Schulassistentin folgt ihm. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 22.10.2018).

In dieser Situation während des Klassenrats wird der erlebte Handlungsdruck der Schulassistentin durch das Beißen Leons ausgelöst, welches als zu vermeidende autoaggressive Verhaltensweise interpretiert wird, und daher durch den Mitschüler Linus reglementiert werden soll. Das Schlagen der Schulassistentin, welches durch eine Bewegung Leons versehentlich geschieht, sowie sein anschließendes Lachen, welches vor dem Hintergrund der mir kommunizierten Informationen über die angenommenen sensorischen Besonderheiten des Schülers weniger als ein Ausdruck von Schadenfreude, sondern als eine Reaktion auf ein sensorisches Empfinden gelesen werden kann, bewirken vermutlich ein Erleben negativer Emotionen (Stress, Ärger, Unbehagen) Frau Webers, welches einhergehend mit dem physischen Schmerzerleben ihre Entscheidung für eine exkludierende Reglementierung forciert. Die folgende Sequenz aus dem Sachunterricht verdeutlicht, dass auch das Antizipieren von stressauslösenden Situationen (des Weglaufens) eine exkludierende Reglementierung i. S. einer Exklusion vom Besuch der Schulbücherei bewirken kann:

> Ole meldet sich und ruft: „Ich, ich". Frau Thiel fragt Frau Gehrke, ob sie mit Ole mitgehen wolle. Die Schulassistentin entgegnet: „Nee, dann haut der wieder ab". Ole ruft: „Frau Gehrke, ich auch" und sie erwidert: „Nee, dann haust du nur wieder ab. Da hab ich keine Lust drauf". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 06.06.2017).

In dieser Situation wird Ole die seinen Mitschüler*innen zugesprochene Entscheidungsfreiheit über den Besuch der Schulbücherei abgesprochen, indem stellvertretend die

Schulassistentin Frau Gehrke adressiert und ihr die Entscheidungsmacht über Oles Partizipation delegiert wird (*„Frau Thiel fragt Frau Gehrke, ob sie mit Ole mitgehen wolle"*). Ole wird auf diese Weise als abhängig und fremdbestimmt positioniert und ihm wird die Fähigkeit und das Recht des selbstständigen Entscheidens abgesprochen. Anders als den Mitschüler*innen wird ihm somit Agency abgesprochen. Frau Gehrke reagiert verneinend und legitimiert dies mit einer Antizipation eines potentiell auftretenden Verhaltens Oles (*„Nee, dann haut der wieder ab"*). Das ‚Abhauen' wird dabei latent als Legitimationsgrund für Oles Nicht-Partizipation an der Aktivität konstituiert, womit Ole als widerständig und deviant sichtbar gemacht wird. Auf Oles Versuch, seinen Status als handlungsfähiges Schülersubjekt wiederzuerlangen und seine Partizipation einzufordern (*„Frau Gehrke, ich auch"*), reagiert sie mit einer Wiederholung des Abhauens als Legitimationsgrund für Oles Exklusion aus der Aktivität, welches sie dieses Mal jedoch in Relation zu ihrem eigenen Befinden bzw. Stresserleben setzt (*„Da hab ich keine Lust drauf"*). Die Reglementierung Oles im Modus der Exklusion erfolgt somit präventiv zur Vermeidung einer potentiell stressauslösenden Situation für die Schulassistenz, welche durch das Abhauen entstehen würde. Die Konsequenz ist Oles Nicht-Partizipation an der Situation sowie im weiteren Verlauf eine räumliche Exklusion aus dem Klassenraum von sowohl Ole als auch den anderen leistungsberechtigten Kindern, welche mit den Schulassistent*innen im Differenzierungsraum ein Gesellschaftsspiel spielen.

Ein Zusammenhang mit der Agency der Schulassistentin kann aus der folgenden Gruppendiskussionssequenz nachvollzogen werden. Im Vorfeld dieser Sequenz thematisieren die Schüler*innen verschiedene Handlungspraktiken der Schulassistenz, wie das Schieben von Leons Hand, das Festhalten bei der Nahrungsaufnahme oder der Ausführung motorischer Tätigkeiten (z. B. Steckspiel) und die physische Reglementierung von selbst- oder fremdaggressiven Verhaltensweisen (z. B. das Herunterziehen seiner Hand, wenn er sich beißt). Aus weiteren Beobachtungssituationen sowie Gesprächen mit der Schulassistenz ist bekannt, dass sie diese Praktiken als Bestandteil einer therapeutischen Intervention mittels Applied Behaviour Analysis (ABA) ausführt, im Rahmen derer sie eine ko-therapeutische Funktion übernimmt und für die Umsetzung der durch einen Therapeuten definierten Therapieziele verantwortlich ist. Die Schüler*innen beschreiben diese Praktiken als *„rabiat"*, wobei sie den normativen Horizont der Notwendigkeit eines besonders rücksichtsvollen Umgangs mit Leon reproduzieren, wie es die folgende Äußerung des Schülers Noah verdeutlicht: „Ja ich finde Frau Weber sollte liebevoller mit Leon umgehen und ihn ja mehr belohnen eben halt so, so mehr streicheln mehr Kuscheleinheiten sowat (.) sollte sie mehr machen." Die folgende Sequenz schließt an diese Erzählungen an und beinhaltet ein Antizipieren des Erlebens der Schulassistenz durch die Schüler*innen:

I: Mmmh und ähm (2) glaubt ihr das is was glaubt ihr wie ist das für Frau Weber dass sie so Leon betreuen muss meint ihr das is schwierig für sie oder

Hf: ⌞ Mmh ich glaube ⌟ ihr gefällt das auch nicht und sie möchte das auch eigentlich nicht machen sie macht=s aber weil sie weiß dass Leon auch essen muss und das nicht darf dass er ihr weh tut und deshalb macht sie=s halt auch

I: Mhm (2) also glaubt ihr die möchte eigentlich gar nicht so zu ihm sein ja

Nm: ⌞ Ja ⌟

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Die Aussagen der Schüler*innen verdeutlichen nicht nur ein negatives Erleben der eigenen Handlungspraktiken, die durch die Interviewerin in Anlehnung an den Wortlaut der Schüler*innen als „Betreuen" bezeichnet werden, durch die Schulassistenz, sondern verweisen ebenso auf deren eingeschränkte Agency. Das Wissen Frau Webers um die Erwartungen an ihre Rolle und ihr Handeln sowie die Erfüllung spezifischer Aufgaben in Bezug auf Leon, bspw. die therapeutischen Aufgaben sowie eine bestimmte Form der Nahrungsaufnahme, stellen aus Schüler*innensicht den Grund für ihr Handeln entgegen der eigenen Wertvorstellungen dar. Frau Weber handelt demnach entsprechend der teils konfligierenden Erwartungen und Anweisungen externer Personen wie Leons Eltern oder des Therapeuten sowie der Lehrkräfte und Schulleitung. Ihre eigene Agency beschränkt sich auf das Ausbalancieren und -agieren dieser Erwartungen, wobei ihre eigenen Handlungsräume beschränkt sind. Die beschränkte Agency der Schulassistenz kann somit Reglementierungen auslösen, welche unfreiwillig als Teil eines therapeutischen Programms realisiert werden müssen oder aber das Resultat ihres damit einhergehenden Erlebens von Handlungsdruck sein können.
Eine analytische Betrachtung hinsichtlich der *Macht- und Selbstverhältnisdimension* verdeutlicht, dass die reglementierenden Praktiken mit einer Demonstration von Entscheidungs- und Definitionsmacht durch die Schulassistent*innen einhergehen, d. h. der Macht, das Handeln als abweichend und reglementierungsbedürftig zu definieren und davon ausgehend über eine Reglementierung und deren Folgen zu entscheiden. Diese Macht kann, wie die Feinanalyse verdeutlicht, eine Fremdzuschreibung bspw. durch eine Delegation seitens der Lehrkräfte sein. Die Feinanalyse verdeutlicht auch, dass die Schulassistent*innen im Zuge der präventiven Reglementierung eine delegierte Entscheidungs- und Definitionsmacht ausagieren und somit in einem hierarchischen Interaktionsgefüge agieren, in dem nicht nur die Lehrkräfte zur Delegation befugt sind, sondern auch die Schulassistent*innen untereinander (vgl. Kapitel 9.1.1). Die Agency der Schulassistent*innen ist damit auf das Umsetzen der Prävention von Störungen und damit die erwartungskonforme Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung begrenzt. Weitere analysierte Sequenzen verdeutlichen hingegen, dass diese Positionierung in einer dominanten, machtvollen Position nicht ausschließlich das Resultat einer delegierenden Fremdpositionierung ist, sondern auch selbstinitiiert sein kann. Die adressierungsanalytischen Rekonstruktionen verdeutlichen, dass die Schulassistent*innen sich v. a. mittels reglementierender Praktiken Sichtbarkeit verschaffen, wobei es auch um die Sicherung der eigenen Agency geht, welche dabei v. a. mit Kontrolle über das situative Handeln der leistungsberechtigten Schüler*innen assoziiert werden kann. I. S. des relationalen Agency-Verständnisses dominiert dabei eine praktisch-evaluative Orientierung an der situativen Anforderung des Verhinderns von Störungen der unterrichtlichen Ordnung. Ebenso geht es dabei i. S. der interaktionalen Handlungsorientierung primär um die Reproduktion und Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktions- und Normordnung. Im Gegenzug ist die projektive Agency i. S. eigener Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten innerhalb dieser Ordnung kaum möglich. Reglementierende Praktiken werden vor diesem Hintergrund ausgeführt, um die eigene Agency und Position innerhalb dieser Ordnung zu sichern. Dies wird in der folgenden Sequenz deutlich, die während der offenen Anfangsphase des Sportunterrichts in der vierten Klasse beobachtet wurde. Aufgrund der Differenz zu dem Reglementierungsgeschehen in der feinanalytisch interpretierten Sequenz werden die beiden folgenden Sequenzen ausführlicher rekonstruiert,

wobei jedoch nicht der Logik der Feinanalyse gefolgt wird, sondern stärker zusammenfassend interpretiert wird:

> Hendrik und Ole betreten gemeinsam mit Herrn Neumann und Frau Richter die Sporthalle. Ole läuft zu einigen Mitschülern, die Fußball spielen. Hendrik bleibt an der Tür stehen. Herr Neumann geht vor ihm in die Hocke, schaut ihn an und legt seine Hände auf Hendriks Schultern. Da seine Finger gekrümmt sind, nehme ich an, dass er ihn festhält. Hendrik wendet sich ab. Der Schulassistent sagt: „Wir machen jetzt eine Besprechung", woraufhin Hendrik sich zu ihm dreht und ihn anschaut. Herr Neumann fragt: „Darfst du in Halle eins und zwei laufen?" und Hendrik reagiert mit „Nein" und schaut auf den Boden. Daraufhin fragt der Schulassistent: „Darfst du in den Geräteraum laufen?" und Hendrik antwortet wieder mit „nein". Auf Herrn Neumanns Frage „Machst du heute ordentlich mit?" reagiert der Schüler mit „ja", wobei er seinen Blick nach wie vor auf den Boden richtet. Im Anschluss steht Herr Neumann auf und geht zu den anderen beiden Schulassistentinnen. Hendrik läuft zu Ole" (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018).

In dieser Sequenz weist die reglementierende Adressierung Hendriks durch den Schulassistenten Herrn Neumann einen inszenierten Charakter auf. Durch das Hinhocken, Festhalten und Anschauen wird ein exklusiver, dyadischer Interaktionsraum geschaffen. Dieser wirkt räumlich betrachtet zwar scheinbar symmetrisch, da Herr Neumann sich mit Hendrik auf Augenhöhe begibt, ist eigentlich jedoch als repressiv machtförmig zu verstehen. Hendrik wird aufgrund des Festhaltens die Möglichkeit verschlossen, sich der Situation zu entziehen oder aber in der Situation Distanz herzustellen. Dieser pseudosymmetrische Charakter manifestiert sich ebenfalls in der Äußerung *„Wir machen jetzt eine Besprechung"*, welche aufgrund der Äußerung des „wir" die Ankündigung eines reziproken Gespräches suggeriert. Gleichzeitig wirkt die Ankündigung der *„Besprechung"* administrativ und verleiht der Interaktion einen formalisierten Rahmen, der sich im weiteren Verlauf dann jedoch nicht in dem Austausch von Informationen manifestiert, sondern in einem formalisierten Abfragen von Regeln bzw. Verboten. Da die Praxis des Auf-Augenhöhe-Begebens zudem primär in Kontexten der Interaktion mit kleineren Kindern (z. B. im familiären oder auch frühpädagogischen Kontext) zu verorten ist und weniger mit Kindern, die sich im Übergang in die Sekundarstufe befinden, wird Hendrik durch diese exklusive Zuwendung gegenüber seinen Peers besonders hervorgehoben. Dass die Reglementierung inszeniert wird und nicht beiläufig oder subtil geschieht, verdeutlicht zum einen die besondere Relevanz dieser Reglementierungspraxis bzw. des antizipierten Effekts für Herrn Neumann. Dabei kann angenommen werden, dass es um die Prävention eines Verhaltens geht, das die Schulassistenz als besonders problematisch bzw. störend interpretiert. Es folgt eine Kette rhetorischer Fragen, die auf eine Bestätigung des Verbots, in die anderen Sporthallenteile und den Geräteraum zu laufen, sowie auf eine Zustimmung zur normativen Anforderung des ‚ordentlichen Mitmachens' abzielen und deren Antworten damit schon vorab festgelegt sind. Die Praxis des Fragens kann ebenfalls als normierend-sanktionierende Reglementierungspraxis interpretiert werden, in welcher das ‚ordentliche Mitmachen', welches das Nicht-Weglaufen impliziert, als Norm gesetzt wird, deren Nichterfüllung potentiell eine Sanktionierung bewirken kann. Hendrik wird auf diese Weise als potenziell widerständiges, deviantes Subjekt adressiert und die besondere physische und sprachliche Inszenierung der Adressierungspraxis verdeutlicht, dass Hendrik potenziell eine widerständige Reaktion unterstellt wird. Dem Schüler bleibt vor dem Hintergrund der bereits festgelegten Antwortmöglichkeiten nur die Anschlussmöglichkeit einer konformen Reaktion i. S. des Verneinens des Weglaufens und Bejahens des ordentlichen Mitmachens eröffnet, sodass seine Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sowohl

in der beobachteten Situation als auch in der anstehenden Unterrichtssituation begrenzt werden. Eine nicht konforme Reaktion auf die Fragen des Schulassistenten sowie ein nicht konformes Handeln während des Sportunterrichts würden hingegen in einer Reglementierung resultieren.
Dabei geht es zudem nicht um ein tatsächliches Abfragen von Hendriks Wissen, sondern vielmehr um die sprachliche Explikation dessen, „was handlungspraktisch vermeintlich schon als völlig gewiss gilt" (Merl 2021, 51). Die Praxis dient dem Schulassistenten daher zur Sicherung seiner eigenen Agency i. S. einer „Herstellung von Erwartungssicherheit" (ebd.) und Kontrolle über die anstehende Unterrichtssituation und das Handeln des Schülers. Dieser Versuch manifestiert sich zudem physisch in der als Festhalten zu interpretierenden Berührung, durch die eine physische Kontrolle über den Schüler angesehen werden kann. Somit kann sie als ein Versuch, die eigene autoritäre Position gegenüber dem Schüler zu behaupten, bzw. als ein ‚doing authority' (Weitkämper 2019) gelesen werden, im Kontext dessen das Abfragen der Regeln auch einer Legitimierung der Sanktionierung potentieller Regelverstöße dient. Obwohl die Praxis des Abfragens einen vermeintlich routinierten Charakter aufweist, welcher sowohl an der Inszenierung der Praxis durch Herrn Neumann als auch an Hendriks unbeteiligt wirkender Reaktion erkennbar wird und auf eine Kenntnis der Regeln durch den Schüler hindeutet, stellt diese Situation während meines Feldaufenthaltes in der Lerngruppe ein einmalig beobachtetes Geschehen dar. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass es möglicherweise in der vergangenen Sportunterrichtsstunde eine Situation gab, in der Hendrik das durch Herrn Neumann abgefragte Verhalten zeigte, welches durch den Schulassistenten als Störung und Reglementierungsgrund interpretiert wurde. Ebenso denkbar ist, dass die Adressierung Hendriks mit einem Selbstpräsentationsinteresse des Schulassistenten gegenüber mir als Ethnographin zusammenhängt. Es ist jedoch anzunehmen, dass Herr Neumann ein spezifisches Handlungsmuster aufruft und reproduziert, welches bereits in anderen Situationen zum Zweck der Reglementierung eingesetzt wurde. Da die Adressierung nicht nur vor mir als Ethnographin, sondern ebenso vor den anderen anwesenden Schüler*innen sowie der Schulassistenz Frau Richter erfolgt, wird Hendrik auf diese Weise in einem gewissen klassenöffentlichen Rahmen als abweichend, potentiell störend und reglementierungsbedürftig sichtbar gemacht, worin sich ein Zusammenhang mit der sichtbarmachenden Adressierungspraxis der Besonderung (vgl. Kapitel 9.2.3) manifestiert. Zugleich wird eine Differenz zu Ole als weiterem leistungsberechtigten Schüler erzeugt: Beide Schüler werden durch das begleitete Betreten der Sporthalle in einem besonderen Status adressiert, wobei die in anderen Materialsequenzen dieser Studie sowie in anderen Studien (z. B. Weinbach et al. 2023) rekonstruierte exklusive, zuweilen dyadische Interaktionseinheit von Schulassistenz und Schüler*innen reproduziert wird. In anderen Sequenzen wird dies, anders als hier, durch Formen des Körperkontakts wie das An-der-Hand-Halten verstärkt. Im Gegensatz zu Hendrik muss sich Ole jedoch keiner *„Besprechung"* unterziehen, sondern bekommt wie seine Peers die Freiheit zugestanden, an der Freispielsituation zu partizipieren. Hendriks Reaktion in Form des Abwendens deutet auf eine passive und abweisende Haltung i. S. eines Über-sich-Ergehen-Lassens hin. Diese Passivität kann zum einen als Ausdruck von Unbehagen und Scham gelesen werden, was die Adressierungspraxis wiederum als Beschämungspraxis (vgl. Kapitel 9.2.4) erkennbar werden lässt, und folglich als ein Versuch verstanden werden kann, sich durch das Vermeiden des Blickkontaktes der Situation zumindest teilweise zu entziehen. Zum anderen kann das Abwenden ebenso eine Form des Widerstandes

darstellen sowie als ein Versuch gedeutet werden, Herrn Neumann in seiner Autorität zu schwächen. Die Reaktion kann ebenso auf einen Versuch Hendriks hindeuten, in der repressiven Interaktion Agency zu erlangen bzw. wiederzuerlangen. Der zweiten Lesart folgend wird demnach der Versuch einer Machtumkehr manifest, wobei eine Reproduktion des asymmetrischen Charakters der Besprechungssituation erfolgt, den Hendrik für sich zu nutzen und umzudeuten versucht. Beide Lesarten verdeutlichen, dass Hendrik die durch Herrn Neumann beanspruchte autoritäre Position stillschweigend duldet, ihn jedoch in dieser Position nicht bestätigend re-adressiert, sondern zu schwächen versucht. Die (Re-)Adressierungssequenz wird nicht verbal, sondern nonverbal durch das Loslassen Hendriks und Weggehen der Schulassistenten beendet, was ebenfalls auf einen routinierten Charakter hindeutet.

Die folgende Sequenz, die während der gleichen Unterrichtseinheit beobachtet wurde, verdeutlicht, wie der Schulassistent in einer Situation, in der ein drohender Kontrollverlust i. S. einer Störung der unterrichtlichen Ordnung antizipiert wird, durch Praktiken physischer und verbaler Reglementierung im Modus des Drohens versucht, die eigene Agency und Autorität zu sichern.

Die folgende Situation wurde ebenfalls im Sportunterricht beobachtet. In dieser Situation sitzen die Schüler*innen, die Lehrerin und die drei Schulassistent*innen in einem Sitzkreis auf dem Boden und die Lehrerin erklärt den Aufbau und Ablauf eines Zirkeltrainings:

> Die Schüler*innen, Frau Mey[23] und die drei Schulassistent*innen sitzen in einem Kreis auf dem Boden in der Mitte der Sporthalle. Frau Mey hält verschiedene Karten hoch, auf denen die aufgebauten Stationen abgebildet sind, und sie erklärt die an den Stationen auszuführenden Bewegungsabläufe.
>
> Hendrik tippt Alina auf die Schulter und beide flüstern und lachen leise miteinander. Daraufhin steht Herr Neumann auf und greift Hendrik von hinten unter die Achseln. Er zieht ihn hoch und trägt ihn an den Rand der Sporthalle, wobei Hendrik seine Beine anzieht. Am Rand der Sporthalle, neben der Tür, setzt er ihn auf den Boden. Anschließend geht der Schulassistent zurück zum Kreis und setzt sich. Hendrik steht auf und geht ebenfalls in Richtung des Kreises, woraufhin Herr Neumann mit lauter Stimme sagt, er solle sitzenbleiben. Als Hendrik weitergeht, steht der Schulassistent auf und geht zu ihm. Er nimmt ihn an die Hand und geht mit ihm zur Tür. Dort beugt er sich zum ihm herunter und sagt laut: „Ich habe keine Lust darauf. Du provozierst. Letzte Chance. Sonst gehst du dich umziehen und ab nach oben". Hendrik bejaht. Herr Neumann nimmt ihn bei der Hand und beide gehen zurück zum Kreis. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018).

Der situative Rahmen der Situation ist eine unterrichtliche Interaktionsordnung, in der durch die verbale Praxis der Lehrkraft ein geteilter Aufmerksamkeitsfokus auf einen Gegenstand (resp. die Stationen) hergestellt wird, der durch das Zuhören der Schüler*innen und Schulassistent*innen reproduziert wird (vgl. auch Kuhlmann & Otzen 2023, 202). Die Praxis wird so zu einer Praxis des Erklärens, wobei die Lehrerin die Schüler*innen und Schulassistent*innen nicht nur verbal, sondern auch visuell durch das Zeigen der Karten als Zuhörende adressiert und sie auf diese Weise zur Reaktion des Zuhörens verpflichtet. Die Interaktionsordnung manifestiert sich auch auf der räumlichen Ebene durch die Anordnung des Sitzkreises, welcher eine wechselseitige visuelle Sichtbarkeit ermöglicht und die im Kreis sitzenden Personen i. S. einer Einheit von sich außerhalb des Kreises

23 Sportlehrerin

befindenden Personen (wie mir als Ethnographin) abgrenzt. Anlass für die Reglementierungspraxis ist eine peerkulturelle Interaktion zwischen Hendrik und Alina (*„Hendrik tippt Alina auf die Schulter und beide flüstern und lachen leise miteinander"*), welche zunächst nicht als manifeste Störung der unterrichtlichen Ordnung angesehen werden kann, sondern welche vielmehr subtil auf der „Hinterbühne" (Wagner-Willi 2005; Zinnecker 1978) des Unterrichtsgeschehens abläuft. Das gemeinsame Lachen deutet auf einen positiven Charakter der Peerinteraktion sowie eine gegenseitige Zuneigung der Schüler*innen hin. Das Ausbleiben einer reglementierenden Reaktion durch die Lehrerin verdeutlicht, dass diese die Interaktion nicht als Störung der durch sie etablierten Interaktionsordnung erlebt. Während Unterrichtskultur und Peerkultur mitunter gegenläufige normative Ordnungen reproduzieren (vgl. Breidenstein 2008; 2018) und der „Eigensinn der Peerkultur" (Helsper 2009, 74) potentiell mit der unterrichtlichen Interaktionsordnung konkurrieren kann, läuft die Interaktion zunächst beiläufig zum Unterrichtsgeschehen weiter. Den Charakter einer Störung der unterrichtlichen Ordnung erhält die Peerinteraktion erst durch die Situationsdefinition sowie die daraus resultierende reglementierende Intervention des Schulassistenten Herrn Neumann *(„Daraufhin steht Herr Neumann auf und greift Hendrik von hinten unter die Achseln. Er zieht ihn hoch und trägt ihn an den Rand der Sporthalle")*. Die Definition der Interaktion als Störung erfolgt wie auch in den oben analysierten Sequenzen vor dem Hintergrund der durch die Lehrerin etablierten unterrichtlichen Interaktionsordnung und der damit einhergehenden Reaktionsverpflichtung des Zuhörens *(Norm- und Wissensdimension)*. Der Schulassistent adressiert dabei ausschließlich Hendrik und nicht Alina, wodurch eine Zuständigkeitsnorm reproduziert wird. Während sich Herr Neumann als entscheidungs- und definitionsmächtig in Bezug auf Hendriks Partizipation am Unterrichtsgeschehen positioniert, zeigt er sich in Bezug auf Alina als nicht leistungsberechtigte Schülerin als nicht zuständig sowie nicht reglementierungsbefugt. Neben der Zuständigkeitsnorm können ebenso fähigkeitsbezogene Zuschreibungen wirken und die ausbleibende Reglementierung als ein Zusprechen der Fähigkeit zur Selbstregulation gelesen werden. Zugleich wird deutlich, dass die Verhaltensnormen für Hendrik im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen wie bspw. Alina höher gewichtet werden als die unterrichtliche Partizipation. Hendrik wird auf diese Weise als besonders reglementierungsbedürftig, abweichend und widerständig adressiert. Der normative Deutungshorizont der physischen und im weiteren Verlauf auch verbalen Reglementierungspraxis besteht in einer Interpretation von Hendriks Handeln resp. des Flüsterns und Lachens als einer Störung der unterrichtlichen Interaktionsordnung, wobei eine Norm angepassten Verhaltens aufgerufen wird, welche auf die in der vorherigen Sequenz definierte Norm des ‚ordentlichen Mitmachens' rekurriert. Durch die reglementierende Intervention wird Hendriks Partizipation an der unterrichtlichen Interaktionsordnung als deviant und nicht normkonform konstituiert. Der repressiv-machtförmige Charakter der Reglementierungspraxis manifestiert sich in deren physischem Vollzug: Hendrik wird ohne verbale Ankündigung von hinten unter die Arme gegriffen, hochgehoben und weggetragen, wobei die Praxis nicht nur einen reglementierenden, sondern ebenso einen objektivierenden, degradierend-beschämenden und übergriffigen Charakter hat *(Machtdimension)*. Die Praxis des Tragens stellt zudem eine infantilisierende Adressierung dar, da das Wegtragen als reglementierende Praxis kleiner Kinder anzusehen ist, wobei das Von-hinten-Packen auch in der familiären Interaktion eher unüblich und als gewaltvoll zu interpretieren ist. Während die körperliche Nähe bzw. Berührungen in anderen Studien als freundschaftliche bzw. kumpelhafte und damit ebenso als

diffuse, jedoch stärker pseudo-symmetrische Beziehungspraxis rekonstruiert wird (z. B. Giangreco et al. 1997; Broer et al. 2005; Weinbach et al. 2023), dienen die körperlichen Praktiken in dieser Situation einem Ausagieren einer disziplinierenden und v. a. repressiv gerahmten Macht. Hendrik wird auf diese Weise als abweichend, widerständig, störend und besonders reglementierungsbedürftig adressiert und ihm wird nicht nur Agency i. S. von Selbstständigkeit sowie Verantwortung als Selbstregulation abgesprochen, sondern gleichzeitig auch das Recht zur Partizipation an der Gruppensituation, welche aufgrund der Erklärung resp. Informationsvermittlung eine besondere Relevanz für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit hat. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Wahrnehmung innerhalb der Situation ist davon auszugehen, dass Hendrik die Äußerungen der Lehrerin auch vom Rand der Sporthalle akustisch verstehen kann, jedoch sind die Abbildungen auf den Karten von dort aus nicht sichtbar. Der temporäre Ausschluss aus der Situation hat somit weitreichende Folgen für die Partizipation Hendriks am weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit. Dabei wird der Ausschluss weder durch die Lehrerin noch durch die anderen beiden Schulassistentinnen problematisiert. Die Praxis erscheint vor dem Hintergrund des Ausbleibens einer wahrnehmbaren Reaktion als selbstverständlicher, routinisierter Prozess, der sich trotz seines deutlich wahrnehmbaren und nicht subtilen Charakters in das Unterrichtsgeschehen einfügt. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob bezüglich derartig reglementierender Praktiken eine Absprache mit der Lehrkraft besteht oder ob der Schulassistent entsprechend einer Anweisung bzw. Vereinbarung mit der Lehrkraft agiert. Für Herrn Neumann erfüllt die zunächst präventive und im weiteren Verlauf der Situation reaktive Reglementierungspraxis den Zweck eines ‚doing authority' sowie einer Sicherung von Agency i. S. einer (Entscheidungs- und Definitions-)Macht bzw. Kontrolle über den Schüler sowie die Situation als Ganzes. Da die Reglementierung vor den anderen anwesenden Akteur*innen erfolgt, welche jedoch keine beobachtbare Reaktion zeigen, zeigt sich, dass diese Praxis keine Legitimation erfordert, sondern vielmehr wie ein selbstverständlicher, routinisierter Bestandteil in die Interaktionsordnung einfügt. Dies deutet darauf hin, dass derartige Reglementierungen entweder häufiger auftreten und/oder es zwischen den Akteur*innen (Lehrkraft, Schüler*innen und Schulassistent*innen) eine Absprache bezüglich der Legitimität solcher Praktiken gibt.

Hendrik zeigt während des reglementierenden Getragen-Werdens aktiv, jedoch stillschweigend Widerstand, indem er seine Beine anzieht und damit sein Gewicht oberhalb des eigenen Körperschwerpunktes verlagert und sich somit schwer macht. Seine Reaktion erinnert dabei an das Wegtragen von Demonstranten im Kontext der Auflösung einer Sitzblockade. Das stillschweigende Über-sich-Ergehen-Lassen der Reglementierung kann wie auch in der vorherigen Sequenz auf ein Vertraut-Sein mit derartigen Praktiken und ein Wissen um die Ineffizienz von Widerstand hindeuten. Ebenso kann es jedoch mit Hendriks verbalen Fähigkeiten zusammenhängen: Aus weiteren Beobachtungen sowie Gesprächen mit den Lehrkräften ist mir bekannt, dass der Schüler nur in kurzen, meist Ein- bis Zweiwortsätzen sowie nur nach Aufforderung vor der gesamten Lerngruppe spricht. Davon ausgehend stellt sich die Frage, inwiefern die eingeschränkten Möglichkeiten eines verbalen Widerstandes durch den Schulassistenten als Legitimation für die physische Reglementierung gesehen werden können. Nachdem er auf die physisch reglementierende Adressierung somit zunächst stillschweigend widerständig reagiert, zeigt Hendrik im weiteren Verlauf der Situation manifesteren Widerstand, indem er versucht, in den Sitzkreis und damit nicht nur in die Gemeinschaft seiner Peers, sondern auch in die unterrichtliche Interaktionsordnung zurückzukehren (*„Hendrik steht auf und*

geht ebenfalls in Richtung des Kreises"). Dieser Versuch kann sowohl durch den Wunsch nach Partizipation motiviert sein als auch ein Herausfordern des Schulassistenten darstellen. Vor dem Hintergrund der durch Frau Mey etablierten unterrichtlichen Ordnung gilt dieses Handeln nicht als illegitim, wohingegen es im Kontext der reglementierenden Praktiken des Schulassistenten als Widerstand verstanden werden kann. Letzteres manifestiert sich zudem in dem Auslösen einer zunächst rein verbalen und im weiteren Verlauf physisch ausgierten Reglementierung *(„woraufhin Herr Neumann mit lauter Stimme sagt, er solle sitzenbleiben. Als Hendrik weitergeht, steht der Schulassistent auf und geht zu ihm. Er nimmt ihn an die Hand und geht mit ihm zur Tür")*. Es folgt eine verbale Reglementierung Hendriks *(„Dort beugt er sich zum ihm herunter und sagt laut: ‚Ich habe keine Lust darauf. Du provozierst. Letzte Chance. Sonst gehst du dich umziehen und ab nach oben'")*, die durch das Herunterbeugen des Schulassistenten als asymmetrisch inszeniert wird und den Modus des Drohens physisch unterstreicht. Darin unterscheidet sich die Praxis von der in der vorherigen Sequenz durch das Hinhocken hergestellten ‚Pseudo-Symmetrie'. Die Unterstellung von Provokation *(„Du provozierst")* resp. einer manipulativen und herausfordernden Absicht ist als Praxis eher im familiären oder peerkulturellen Interaktionskontext zu verorten. Im Kontext der intergenerationalen Interaktion wirkt sie jedoch als infantilisierende Adressierung Hendriks und verstärkt dabei die durch die reglementierenden Praktiken vollzogene Adressierung in einer besonders devianten Position. Die anschließende Aussage *„Ich habe keine Lust darauf"* verschiebt den normativen Horizont der reglementierenden Adressierungspraxis von der Vermeidung einer Störung der unterrichtlichen Ordnung hin zu dem Befinden des Schulassistenten. Die Reglementierung erfolgt somit nicht mehr nur vor dem Hintergrund der für Hendrik gültigen Verhaltensregeln und -normen, sondern auf der Basis der Befindlichkeit Herrn Neumanns. Die Reglementierungspraxis wird auf diese Weise zu einer diffusen Beziehungspraxis (Oevermann 1996), die eher im Kontext familiärer Interaktion als im schulischen Kontext zu verorten ist. Die Androhung von Exklusion, die auch aus der oben analysierten Sequenz aus dem Religionsunterricht rekonstruiert werden konnte, erfüllt auch hier den Charakter einer normierenden Sanktion (Foucault 1994), wobei die Norm wie auch in der obigen Sequenz durch den Schulassistenten definiert wird und von dessen Befinden und Agency in der Situation abhängt. Bezüglich der *Machtdimension* manifestiert sich folglich eine Entscheidungs- und Definitionsmacht Herrn Neumanns bezüglich der Definition und Reglementierung von Hendriks Verhalten sowie potentiell auch bezüglich der Entscheidung über einen Ausschluss aus der Unterrichtseinheit. Diese Macht bedarf keiner Legitimation, sondern wird durch die anwesenden Personen stillschweigend und ohne Beachtung akzeptiert. Hendrik wird auf diese Weise nicht nur Agency resp. Handlungsfähigkeit, sondern ebenso Bildungsfähigkeit abgesprochen. Die Reaktion des Schülers *(„Hendrik bejaht")*, die sowohl ein Ausdruck von Konformität als auch von Gleichgültigkeit sein kann, wird durch den Schulassistenten als konform gedeutet und zum Anlass für ein Wiedererlauben der Partizipation an der Kreissituation genommen *(„Herr Neumann nimmt ihn bei der Hand und beide gehen zurück zum Kreis")*. Dabei erfolgt die Rückkehr in den Kreis jedoch ebenfalls reglementierend, indem durch das An-die-Hand-Nehmen physische Kontrolle über Hendrik ausgeübt wird und die hierarchische Überwachung (Foucault 1994) somit auf der Ebene des Körpers umgesetzt wird.

Zusammenfassend zeigt die Sequenz, dass die reglementierenden Praktiken für Herrn Neumann die Funktion eines ‚doing authority' erfüllen, welches jedoch nicht relational ausgehandelt wird, sondern primär durch eine repressive, teils physische Ausübung

von Macht, mitunter sogar Gewalt, über den Schüler Hendrik geschieht. Auf Hendriks Reaktionen erfolgt somit keine aushandelnde Reaktion, sondern weitere verbale und physische Reglementierungen sowie die Androhung von Ausschluss, bis eine konforme verbale Reaktion Hendriks erreicht und der Schulassistent auf der explizit sprachlichen Ebene in der durch ihn beanspruchten autoritären Position bestätigt wird. Dabei geht es nicht vorrangig um eine disziplinierende Reglementierung von Hendriks Handeln (resp. dem Tuscheln mit der Mitschülerin), sondern um das autorisierende Sichtbarwerden und die Sicherung der Agency des Schulassistenten. Herr Neumann positioniert sich folglich in einer dominanten, autoritären Position, wobei die Autorität jedoch nur in Bezug auf Hendrik besteht, da er Alina nicht reglementiert. Die wiederholt reglementierende Reaktion auf Hendriks widerständige Reaktionen dient dabei als Sicherung dieser Position und der damit implizierten Agency, die sich sowohl in der Entscheidungs- und Definitionsmacht über den Schüler Hendrik als auch in einem autonomen Handeln und Entscheiden manifestiert, welches jedoch ebenso ausschließlich in Bezug auf den leistungsberechtigen Schüler erfolgen kann. Entsprechend der praktisch-evaluativen Dimension von Agency geht es dabei v. a. um die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung sowie ein Vermeiden von Störungen und das Abwenden eines potentiell erwarteten Kontrollverlustes. Darin manifestiert sich die z. B. von Fritzsche und Köpfer (2022) und Lübeck (2019) rekonstruierte hohe Autonomie von Schulassistent*innen. Die Delegation von Zuständigkeit und Verantwortung an die Schulassistenz macht ein derartiges Handeln erst möglich, ohne dass es einer Legitimation bedarf. Trotz ihres paraprofessionellen Status' kann an dieser Stelle unter Bezugnahme auf Stichwehs (2000) Annahme, dass sich jede Profession durch spezifische Praktiken Sichtbarkeit verschaffen muss, konstatiert werden, dass die Schulassistenz ihren prekären Status primär durch reglementierende Praktiken der Machtausübung über die leistungsberechtigen Schüler*innen sichtbar macht und zugleich sichert. Die Sequenzen verdeutlichen, dass die Schulassistent*innen durch (re-)adressierende Praktiken im Modus der Reglementierung ihre eigene Position als handlungsfähiges und autoritäres Subjekt sichern bzw. aufrechterhalten *(Selbstverhältnisdimension)*, wobei die leistungsberechtigten Schüler*innen in einer untergeordneten, abhängigen und reglementierungsbedürftigen Position adressiert werden, in welcher diese sich entweder konform repositionieren oder aber durch widerständige Praktiken versuchen, diese Machtordnung umzukehren oder zu unterlaufen *(Machtdimension)*. Für die Schulassistent*innen erfüllen die reglementierenden Praktiken folglich die Funktion einer Sicherung oder (Wieder)Erlangung der eigenen Agency sowie eines ‚doing authority'. Autorität als „ein anerkanntes Führungsverhältnis" (Weitkämper 2019, 152; vgl. auch Schäfer & Thompson 2009) beruht nicht allein auf einem einseitig repressiven Verhältnis, sondern bedarf immer auch der Akzeptanz dieses asymmetrischen Verhältnisses durch die untergeordnete Personengruppe z. B. die Schüler*innen (vgl. Schäfer 2014, 79). Somit muss eine autoritäre Position und die damit verbundene Entscheidungs- und Definitionsmacht durch Praktiken der Autorisierung bzw. des un/doing authority performativ und relational ausgehandelt werden (vgl. Merl 2021, 45), um die Herstellung einer „von beiden Seiten anerkannten hierarchischen Autoritätsbeziehung" (Wimmer 2009, 87) zu ermöglichen. Dies geschieht über Prozesse der Führung und Unterwerfung, d. h. eine autoritäre Position ist nur dann autoritär, wenn sie vom Gegenüber als solche anerkannt bzw. re-adressiert wird (vgl. Weitkämper 2019, 152). Dabei besteht zugleich die Anforderung einer kontinuierlichen „Arbeit am Legitimitätsglauben bzw. an einer Inszenierung der Autorität" (Jergus & Thompson 2017, 9), d. h. die Position als ein autoritäres Subjekt

muss stets neu legitimiert und hergestellt bzw. inszeniert werden (vgl. Weitkämper 2019, 152). Merl (2021, 45) bezeichnet dies als „(Versuch der) Vergewisserung pädagogischer Autorität". Gleichzeitig ist auch die mit einer autoritären Position implizierte Entscheidungs- und Definitionsmacht sowie Deutungshoheit „nicht einfach gegeben, sondern existiert in einer Inszenierung zwischen Inanspruchnahme und Zuerkennung" (Jergus & Thompson 2017, 7). Praktiken der Autorisierung sind somit laut Jergus et al. (2012, 208) als „ein komplexes Führungs- bzw. Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen" zu begreifen. Wie die rekonstruierten Beobachtungssequenzen verdeutlichen, implizieren autorisierende Praktiken nicht allein eine Selbstpositionierung der reglementierenden Person resp. Schulassistenz, sondern adressieren die reglementierten Schüler*innen zugleich in einem Status als abweichende, widerständige und potentiell störende Subjekte, wodurch eine Differenz zwischen den reglementierten leistungsberechtigen und den nicht reglementierten Schüler*innen reproduziert wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt bspw. auch Weitkämper (2019, 153), der spezifische Adressierungen von Schüler*innen z. B. als Störer*innen bzw. Unauffällige oder Lieblingsschüler*innen durch Praktiken eines ‚un/doing authority' rekonstruiert.

Während Autorität bzw. autorisierende Praktiken zwar durch Lehrkräfte immer wieder ausgehandelt und hervorgebracht werden müssen, sind diese der Lehrer*innenrolle qua ihres professionellen Status bereits eingeschrieben, wie bspw. Helsper (2002, 81f.) in Bezug auf die Machtantinomie herausarbeitet. Im Gegenzug ist die Autorität der Schulassistenz eine marginale. Dieser marginale Charakter ist einerseits durch die prekäre Position im Schul- und Klassenkontext i. S. einer ‚Dazwischen-Position' in einem „strukturellen Nirgendwo" (Lübeck 2019, 206; vgl. auch Blasse 2022) bedingt, da die Schulassistenz zwar eine erwachsene Person ist und somit i. S. der generationalen Ordnung potentiell eine hierarchisch überlegene Position einnimmt, zugleich jedoch nicht über die Weisungsbefugnis, Autonomie sowie Entscheidungs- und Definitionsmacht, die mit der Position der Lehrkraft einhergeht, verfügt (vgl. Blasse 2022, 112ff.; Lübeck 2019, 212ff.). Andererseits wird die marginale autoritäre Position auch durch die teils widerständigen Reaktionen der Schüler*innen, v. a. der leistungsberechtigten Schüler*innen, reproduziert, die die durch die Schulassistenz aufgerufene machtvolle Interaktionsordnung infrage stellen, unterlaufen oder umkehren. Anders als die Reglementierungspraktiken der Lehrkräfte, die häufig im Modus des Bittens, Fragens oder Aushandelns sowie einer indirekten bzw. generalisierenden Ansprache erfolgen, erfolgen die reglementierenden Adressierungspraktiken der Schulassistent*innen in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen primär im Modus einer physischen und/oder verbalen Reglementierung, welche teilweise einen gewaltförmigen und/oder beschämenden Charakter hat. Die Schulassistent*innen werden damit v. a. als reglementierende Subjekte sichtbar, die ihre Agency primär i. S. einer Entscheidungs- und Definitionsmacht über die Ausübung repressiver, machtvoller Praktiken erlangen und aufrechterhalten.

Die reglementierten, leistungsberechtigten Schüler*innen werden durch diese repressiven Praktiken als abweichend, (potentiell) störend und besonders reglementierungsbedürftig adressiert und dabei besondernd, degradierend oder auch beschämend sichtbar gemacht. Auf diese Weise wird die durch die Zuweisung der Schulassistenz bestehende strukturelle Adressierung in einem besonderen Status auf der Ebene sozialer Praktiken reproduziert (vgl. Fritzsche 2014). Die reglementierenden Adressierungspraktiken verpflichten sie zu einer konformen Reaktion und damit einhergehend zur Repositionierung in einem abhängigen Status, indem sich die ihnen zugeschriebene Agency auf

ein konformes Agieren beschränkt. Hendriks Reaktion in der Beispielsequenz verweist jedoch auf potentielle Möglichkeitsräume für eine widerständige Reaktion bzw. subversive Agency, die sich nicht nur in einem Widersetzen gegen eine Anweisung sowie physischem Widerstand (sich schwer machen) manifestiert, sondern ebenso in Initiativen einer Machtumkehr. Die widerständige Re-Adressierung kann als eine Zurückweisung bzw. Herausforderung der durch den Schulassistenten beanspruchten Autorität interpretiert werden, die die Provokation einer spezifischen Reaktion impliziert, was Herr Neumann Hendrik wiederum zuschreibt (*„Du provozierst"*). Auf diese Weise übt Hendrik Macht über den Schulassistenten aus, vermutlich vor dem Hintergrund des Erfahrungswissens, dass dieser solche Handlungsweisen nicht ignoriert, sondern reglementiert. Reglementierende Adressierungen bieten somit für die Schüler*innen das Potential einer Machtumkehr, in denen die Schulassistent*innen zu einer bestimmten Reaktion bewegt werden können, auf die sie angesichts ihrer Position sowie der damit verbundenen Handlungserwartungen reagieren müssen. Dieses Phänomen zeigt sich bspw. wiederholt in Situationen, in denen Hendriks Mitschüler Ole die Präsenz der Schulassistenz lautstark einfordert oder aber sich in Situationen, in denen ein Positionswechsel erforderlich ist, auf den Boden fallen lässt.

Die Beobachtungen verdeutlichen jedoch ebenso, dass auch widerständige Repositionierungen und Versuche einer Umkehr repressiver Reglementierungen letztendlich immer in einer konformen Reaktion enden, die durch weitere reglementierende Re-Adressierungen der Schulassistent*innen ausgelöst wird. Somit ist auch die subversive Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen immer heteronom gerahmt und letztendlich durch die Praktiken der Schulassistent*innen begrenzt. Mit diesen Praktiken wird nicht nur eine ableistische, sondern ebenso eine generationale Machtordnung reproduziert. Die Schulassistent*innen sichern auf diese Weise auch ihre Position als Erwachsene, die sie anders als die Lehrkräfte aufgrund ihrer Dazwischen-Position nicht unhinterfragt haben, sondern fortlaufend behaupten müssen. Blasse (2022) verdeutlicht, dass Schulassistent*innen aufgrund der stellvertretenden Ausführung schüler*innenspezifischer Praktiken häufig in einer schüler*innenähnlichen Position adressiert werden, die aufgrund ihrer offensichtlichen Zugehörigkeit zur Erwachsenengeneration als diffus wahrgenommen wird. Darin wird weiterhin ein Aufeinander-Verwiesen-Sein der Schüler*innen- und Schulassistenzpositionen und der damit implizierten Agency deutlich: Die Schulassistent*innen werden nur durch die meist reglementierend ausagierte Zuständigkeit für die leistungsberechtigten Schüler*innen handlungsfähig bzw. -mächtig und sind somit von den Schüler*innen abhängig, um ihre Position zu sichern. Zugleich werden sie aber durch die Schüler*innen und durch Schulstrukturen immer wieder herausgefordert, sodass ihre Autorität stets als marginalisierte Autorität gesehen werden muss. Die leistungsberechtigten Schüler*innen werden durch die Praktiken der Schulassistent*innen in ihrer Agency begrenzt, zugleich ist die Anwesenheit der Schulassistenz für sie aber in vielen Situationen eine Voraussetzung, um überhaupt partizipieren zu können. Ebenso schaffen die Praktiken der Schulassistent*innen potentiell Möglichkeiten, um subversive Agency performieren zu können. Im Gegensatz dazu dienen die reglementierenden Praktiken der Lehrkräfte primär einer Wiederherstellung ihrer autoritären Position in Bezug auf die gesamte Lerngruppe, v. a. aber in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen, wobei die Schüler*innen zwar ebenso in einer hierarchisch untergeordneten Position adressiert werden, ihnen jedoch zugleich eine spezifische Form von Agency zugeschrieben wird bzw. sie zu einem bestimmten Handeln verpflichtet wer-

den. Durch die Reglementierungen werden Handlungsräume präfiguriert, in denen die Schüler*innen als konforme und prosoziale sowie leistungsfähige Schüler*innensubjekte agieren sollen. Dabei wird ihre Agency ebenso i. S. einer Fähigkeit zur Selbstregulierung und -regierung (Foucault 2004) geformt. Individuelle Reglementierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen erfolgen ausschließlich in Bezug auf eine erlebte Störung, wie die folgende Situation während der Freiarbeitsphase verdeutlicht:

> Die Schüler*innen sitzen an ihren Plätzen und arbeiten in ihren Heften. Im Klassenraum ist es still. Plötzlich zeigt Ole auf Hendriks Milch und ruft, er wolle auch Milch. Frau Wagner, die neben ihm sitzt sagt, er müsse arbeiten und sie hätten keine Milch mehr. Ole beginnt leise zu singen, woraufhin Frau Wagner mit lauter Stimme sagt: „So du störst! Du müsstest jetzt bitte rausgehen". Herr Neumann steht auf, geht zu Ole und nimmt ihn an die Hand. Beide verlassen den Raum. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018).

In dieser Situation besteht die Besonderheit, dass die sonderpädagogische Lehrkraft in einer schulassistenzähnlichen Position agiert und räumlich neben dem leistungsberechtigten Schüler positioniert ist. Die verbale Reglementierung erfolgt jedoch in Abgrenzung zu den Praktiken der Schulassistent*innen weniger direktiv, sondern die Reaktionsverpflichtung wird im Konjunktiv und als Bitte formuliert *(„So du störst! Du müsstest jetzt bitte rausgehen")*. Im weiteren Verlauf positioniert sich dann der Schulassistent Herr Neumann als zuständig und reglementiert Ole physisch und exkludierend durch das Verlassen des Klassenraums. Somit zeigt sich ebenso eine stillschweigende Delegation der Reglementierung.
Neben physischen Reglementierungen lassen sich auch verbale Reglementierungen im Modus des Drohens, z. B. des Androhens von Reglementierungen, Sanktionen oder Exklusion, rekonstruieren, die vor dem Hintergrund aufgerufener Verhaltensnormen sowie eines als abweichend definierten Verhaltens erfolgen. Folgende Situation wurde während der Freiarbeitsphase beobachtet, in der die Schüler*innen an ihren Tischen in ihren Arbeitsheften arbeiten:

> Frau Riedel geht zu Hendriks Fach. Hendrik steht auf, schaut zu ihr und krabbelt unter den Tisch. Die Schulassistentin schaut zu ihm, geht zu ihm und setzt sich an den Tisch, unter welchem er sitzt. Sie sagt: „Du kannst dem nicht entkommen". Nach kurzer Zeit kniet sie sich auf den Boden und zieht Hendrik am Arm hervor. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 23.05.2017).

Das Unter-den-Tisch-Krabbeln Hendriks kann als Versuch, sich der Situation zu entziehen, interpretiert werden, was auch an dem Vergewissern des Unbeobachtet-Seins deutlich wird *(„Hendrik steht auf, schaut zu ihr und krabbelt unter den Tisch")*. Frau Riedel reagiert, indem sie räumliche Nähe zu Hendrik herstellt und ihn verbal reglementiert. Ihre Äußerung *(„Du kannst dem nicht entkommen")* stellt keine explizite Aufforderung oder Androhung dar, sondern auf der manifesten Sinnebene lediglich eine Aussage, dass Hendrik „dem" nicht entkommen könne. „Dem" kann sich dabei sowohl auf die Bearbeitung der Aufgaben als auch auf eine potentielle Reglementierung beziehen. Auf der latenten Ebene kann die Äußerung jedoch als Aufforderung, unter dem Tisch hervorzukommen, sowie als Androhen einer Reglementierung interpretiert werden, i. S. von „Ich werde dich sowieso hervorziehen". An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zu der Untersuchung von Rief (2023), welche Praktiken des Drohens durch die Schulassistenz als Teil einer „diffus-intime[n] familiären Beziehungsdynamik" (ebd., 138) deutet und zu der Erkenntnis kommt, dass auch asymmetrische Beziehungsanteile eher diffus ausagiert

werden (vgl. ebd., 173). Das durch Frau Riedel verbalisierte *„Nicht-entkommen-Können"* verweist auf eine ausweglose Situation Hendriks und spricht ihm auf diese Weise Agency ab, resp. die Möglichkeit, selbst über seinen Aufenthaltsort oder eine mögliche Pause zu entscheiden bzw. Widerstand zu zeigen und Macht über die Schulassistenz auszuüben. Diese latente Androhung wird anschließend als physische Reglementierung *(„Nach kurzer Zeit kniet sie sich auf den Boden und zieht Hendrik am Arm hervor")* ausagiert.
Die mitunter willkürliche reglementierende Machtdemonstration zeigt sich ebenfalls in Situationen, wie der folgenden, in denen keine Situationsdefinition hinsichtlich eines nicht normkonformen Verhaltens rekonstruierbar ist:

> Anschließend geht Hendrik zum Regal, wobei Frau Riedel von der anderen Seite hinzukommt und ihm den Weg versperrt und sagt: „Sag, ich möchte bitte durch". Der Schüler schaut daraufhin auf den Boden und äußert nach einigen Sekunden „Bitte durch", woraufhin sie ihn durchlässt (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Die physische und verbale Reglementierung Hendriks durch Frau Riedel zielt darauf ab, den Schüler zu einer verbalen Äußerung zu bewegen und begrenzt seine Agency auf eine konforme Reaktion *(„wobei Frau Riedel von der anderen Seite hinzukommt und ihm den Weg versperrt und sagt: „Sag, ich möchte bitte durch")*. Die Reglementierungspraxis kann vor dem Hintergrund, dass Hendrik nur selten vor anderen Personen spricht, als Provokation einer für den Schüler potentiell schamauslösenden Situation und somit als eine Praxis des Beschämens gelesen werden. Dem Schüler bleibt zwar die Möglichkeit, sich abzuwenden und die Position im Raum zu wechseln, jedoch ist davon auszugehen, dass dies eine weitere Reglementierung als Konsequenz hätte. Hendrik reagiert zunächst mit einem Ausdruck von Unbehagen *(„Der Schüler schaut daraufhin auf den Boden")* und re-adressiert Frau Riedel anschließend durch die konforme Äußerung in der durch sie beanspruchten machtausübenden Position. Eine derartige Reglementierungspraxis ist v. a. im Kontext von negativ konnotierter Peerinteraktion i. S. des Ärgerns oder Mobbings erwartbar, ist in der schulischen und auch familiären Erwachsenen-Kind-Interaktion nicht üblich und vor diesem Hintergrund als eine Form der Gewalt zu verstehen. Deutlich wird erneut die diffuse Zwischenposition der Schulassistenz (vgl. Blasse 2022; Lübeck 2019), die zwar durch eine gewisse erwachsenenspezifische, auf die leistungsberechtigen Schüler*innen beschränkte Entscheidungs- und Definitionsmacht bzw. Agency gekennzeichnet ist, die wiederum keiner Legitimation bedarf, die jedoch kontinuierlich gesichert und behauptet werden muss. Dies geschieht nicht über interaktive Aushandlungen von Autorität, sondern über diffuse, zuweilen kinder- bzw. peerkulturelle Praktiken, die die Schulassistenz zugleich in einer schüler*innenähnlichen Position erscheinen lassen. Anders als in den oben rekonstruierten Sequenzen geht es in dieser Situation nicht um die Wiederherstellung von Agency in einer Situation, in der die Aufrechterhaltung einer unterrichtlichen Ordnung in Gefahr ist, sondern primär um ein grundsätzliches Sichtbar-Werden der Schulassistenz. Dabei zeigen sich Parallelen zu den Praktiken der Degradierung und Beschämung (vgl. Kapitel 9.2.4), die ebenfalls als teils willkürliche, objektivierende Machtausübung rekonstruierbar werden.
Ebenso lassen sich reglementierende Adressierungspraktiken, die an die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen gerichtet sind, rekonstruieren. Diese Praktiken werden ausschließlich verbal und direkt an die betroffenen Schüler*innen gerichtet und erfolgen fast ausschließlich in Abwesenheit der Lehrkräfte. Die folgende Sequenz wurde während der Pause im Klassenraum der jahrgangsübergreifenden Fischklasse beobachtet:

> David betritt den Klassenraum und geht zu seinem Platz, wo er seine Trinkflasche nimmt. Dabei macht er ein lautes Geräusch, das an den Klingelton des Messaging-Dienstes Skype erinnert. Frau Weber sagt: „Oh nee! Kannst du das bitte draußen machen". Sie wendet sich an mich und ergänzt: „Das ist auch so einer. Wenn der einmal was gefunden hat. Aber man muss ihm das einfach sagen". David geht aus dem Raum, wobei er nach wie vor das Geräusch macht. Anschließend bitte Frau Weber Hannah und Mila, die auf ihren Plätzen sitzen, gemeinsam auf einem Blatt Papier malen und dabei kichern, nach draußen zu gehen. Hannah fragt: „Warum?" und Frau Weber sagt: „Weil wir uns hier unterhalten und weil ihr wisst, dass ihr rausgehen sollt". Die Schülerinnen stehen auf und verlassen den Klassenraum. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 15.03.2019)

In der Situation reglementiert Frau Weber zunächst David, wobei dessen lautes Geräusch den Anlass darstellt. Der Ausruf *„Oh nee!"* sowie die Formulierung einer Bitte, es draußen zu machen, anstelle einer imperativen Aufforderung, es zu unterlassen, illustrieren, dass hier eher das Befinden und Lautstärkeempfinden der Schulassistenz den normativen Deutungshorizont des Verhaltens bilden als eine explizit kommunizierte Verhaltensregel. Die an mich als Ethnographin gerichtete Äußerung über den Schüler definiert ihn und sein Verhalten nicht nur als abweichend, sondern stellt zugleich auch eine Legitimierung ihrer reglementierenden Praxis dar. Diese Legitimierung erfolgt möglicherweise vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass die Lehrkräfte Davids Handelns i. d. R. nicht reglementieren und dies mit der Autismusdiagnose des Schülers begründen. In diesem Zusammenhang wird David implizit mitangesprochen und sein Verhalten nochmals indirekt reglementiert. Der Schüler zeigt hingegen keine Reaktion auf Frau Webers reglementierende Adressierungen, was auf eine Nichtanerkennung ihrer Entscheidungs- und Definitionsmacht und ein Absprechen von Autorität hindeuten könnte oder aber auf eine Nichtwahrnehmung der Äußerungen. Die anschließende reglementierende Adressierung Hannahs und Milas erfolgt ebenfalls vor dem Hintergrund eines Störungserlebens der Schulassistenz, die das Kichern als Störung ihres Gesprächs erlebt *(„Weil wir uns hier unterhalten")*. Frau Webers Wissen um die schulinterne, schüler*innenspezifische Regel, die Pause auf dem Schulhof verbringen zu müssen, stellt dabei den normativen Horizont der Adressierungspraxis dar und dient zugleich deren Legitimation *(Norm- und Wissensdimension)*. Von dieser Regel ist sie selbst i. d. R. auch betroffen, da sie Leon während der Pause auf den Schulhof begleiten muss. An diesem Tag legitimiert Leons krankheitsbedingte Abwesenheit hingegen ihr Verbleiben im Klassenraum. Anstelle die Schüler*innen direkt anzuweisen, auf den Schulhof zu gehen, verweist sie diese jedoch auf ihre Kenntnis der Regel, die sie ihnen damit implizit zuschreibt. Sie zeigt sich auf diese Weise zwar als entscheidungs- und definitionsmächtig und reglementierungsbefugt, da sie ihre Macht jedoch primär indirekt ausagiert, indem sie an das Regelverständnis und -wissen der Schüler*innen appelliert und sie zur Selbstregulierung und Konformität verpflichtet, positioniert sie sich gleichzeitig in einer begrenzt entscheidungsmächtigen und autoritären Position, da sie die Schüler*innen nicht direkt verbal reglementiert oder sogar physisch (z. B. durch das An-die-Hand-Nehmen) zum Rausgehen bewegt. Frau Weber erkennt somit die Notwendigkeit einer Intervention, wobei unklar ist, ob diese primär durch den beobachteten Regelverstoß oder ihr Störungserleben motiviert ist, ihr Handeln deutet zugleich jedoch auf die Selbstpositionierung in einer eingeschränkt entscheidungsmächtigen und weisungsbefugten Position in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen hin, die sie auf ihr Regelwissen verweist. Damit schreibt sie ihnen Agency i. S. eines selbstregulierenden, regelkonformen Handelns zu *(Macht- und*

Selbstverhältnisdimension). Vor dem Hintergrund der allgemeingültigen Regel reagieren die Schüler*innen konform und erkennen die Schulassistenz somit als reglementierungsbefugt an.
Einen weiteren Anlass für Reglementierungen nicht leistungsberechtigter Schüler*innen stellt deren Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen dar, wie folgende Beobachtung während des Morgenkreises in der Pinuguinklasse illustriert:

> Mara nimmt Luca an der Hand und führt ihn zu einer Bank, auf der bereits Lisa sitzt. Die beiden Mädchen nehmen Luca in die Mitte und streicheln seinen Rücken. Luca lautiert und schüttelt sich. Frau Fischer, geht zu ihnen und sagt: „Ihr merkt doch, dass Luca heute nicht gut drauf ist. Tatscht mal nicht die ganze Zeit an ihm rum. Sonst rastet er noch aus. Wenn es einem nicht so gut geht, möchte man das vielleicht nicht". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017)

In dieser Situation wird Lucas Reaktion auf die körperliche Adressierung der Mitschülerinnen zum Anlass für eine reglementierende Adressierung durch die Schulassistentin Frau Fischer. Während das An-die-Hand-Nehmen als eine Reglementierung Lucas mit dem Ziel der Erfüllung der situativen Anforderung, sich in den Kreis zu setzen, interpretiert werden kann, sind die körperlichen Praktiken des Berührens und Streichelns als Ausdruck von Zuneigung und mitunter als Versuch der Beruhigung zu interpretieren, die möglicherweise durch das Motiv eines sozial erwünschten Verhaltens motiviert sind. Lucas nonverbale Reaktion auf diese Berührungen wird durch Frau Fischers Adressierung als Ausdruck von Unbehagen oder Abwehr definiert. Die direkte verbale Reglementierung der Schüler*innen erfolgt somit vor dem Hintergrund einer Interpretation von Lucas Befinden und sensorischen Bedürfnissen sowie einer vermutlich auf Erfahrungswissen beruhenden antizipierten Reaktion. Die reglementierende Äußerung kann dabei als Abwertung bzw. Degradierung sowohl von Luca als auch den Mitschülerinnen gelesen werden. Das Handeln der Mitschülerinnen wird als *„Rumtatschen"* abgewertet, wobei ihnen die Fähigkeit einer Einschätzung von Lucas Befinden und eines entsprechenden einfühlsamen Umgangs abgesprochen wird. Luca wird durch die Zuschreibung eines negativen Gemüts- bzw. Allgemeinzustandes *(„heute nicht gut drauf ist")* und die Antizipation einer devianten Reaktion (‚Ausrasten') als ein abweichender Schüler adressiert, der schulische Verhaltensregeln und -normen nicht erfüllen kann und sein Verhalten nicht selbst regulieren bzw. normgerecht auf die Berührungen reagieren kann. Auf diese Weise wird Luca zugleich als besonders vulnerabel und schutzbedürftig adressiert und durch die Praxis des stellvertretenden Handelns bzw. Sprechens Agency abgesprochen. Frau Fischer positioniert sich selbst in einer vermittelnden und schützenden Rolle, wobei sie die Schülerinnen und Luca zugleich in einer untergeordneten Position adressiert und ihnen Agency, in Bezug auf die Schülerinnen i. S. von Verantwortungsübernahme und in Bezug auf Luca i. S. von autonomem Entscheiden und Handeln, abspricht. Ebenso bildet Lucas nonverbale Kommunikation einen Anlass für die Reglementierung, da Frau Fischer ihm die Fähigkeit abspricht, seine Bedürfnisse selbst vermitteln zu können. Den Mitschülerinnen spricht sie ab, seine Reaktionen entsprechend deuten zu können und adressiert sie auf diese Weise als eingeschränkt handlungsfähig i. S. von verantwortungsvoll handelnd. Die Differenz zu den Reglementierungen der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen zeigen wiederum, dass die Schulassistent*innen sich diesen Schüler*innen gegenüber zwar zuweilen auch in einer autoritär-entscheidungsmächtigen Position verorten. Derartige Positionierungen erfolgen jedoch nahezu ausschließlich in Abwesenheit der Lehrkräfte und werden durch die Schüler*innen nur teilweise konform re-adressiert.

In Anwesenheit der Lehrkräfte sind die Reglementierungen nahezu ausschließlich an die leistungsberechtigten Schüler*innen gerichtet, was sich in der Situation aus dem Sportunterricht bspw. an der ausbleibenden Reglementierung Alinas manifestiert. Reglementierungen der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen erfolgen in diesem Kontext nur in Bezug auf die Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen und haben dabei teilweise einen beschützenden Charakter.
Eine weitere Form der Reglementierung, die sowohl leistungsberechtigte als auch nicht leistungsberechtigte Schüler*innen betrifft, ist eine Praxis der kontrollierenden Beobachtung, entweder aus einer für die Schüler*innen deutlich sichtbaren Beobachter*innenposition oder einer subtileren, verdeckt beobachtenden Position. Erstere manifestiert sich v. a. während der Pausen, in denen die Schulassistent*innen auf dem Schulhof nicht direkt in die Interaktion der Schüler*innen involviert sind, sondern eine räumlich entfernte Position einnehmen und die Interaktion von dort aus beobachten:

> Die Schulassistent*innen aus verschiedenen Klassen stehen in einem Kreis in der Nähe der Tür. Frau Gehrke lädt mich ein, dazuzukommen. Sie stellt sich mit dem Rücken zu den spielenden Kindern. Ich stelle mich neben Frau Riedel. Marie steht in der Mitte des Kreises. Ein Schulassistent begrüßt mich. Es wird sich über Einkäufe bei IKEA unterhalten. Mir fällt auf, dass zunächst keine bzw. keiner der Anwesenden den Blick auf die Schüler*innen richtet. Nach einiger Zeit reckt Frau Riedel, die Frau Gehrke gegenübersteht, ihren Hals und stellt sich auf Zehenspitzen Sie richtet ihren Blick auf Hendrik und Ole, die bei den Bänken aufhalten. Ole sitzt auf der Bank, zieht verschiedene Kleidungsstücke (Schal, Jacke, Mütze, Schuhe und Socken) aus und wirft diese zu Hendrik, welcher sie jedoch nicht auffängt, anschließend jedoch aufhebt und Ole gibt. Frau Gehrke dreht sich ebenfalls um und schaut zu den Schülern. Nach einigen Sekunden wendet sie sich wieder den Schulassistent*innen zu. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

In dieser Situation bildet der Kreis der Schulassistent*innen eine räumliche abgegrenzte Einheit, was sowohl die kreisförmige Anordnung als auch die Entfernung zu den Schüler*innen zeigt. Sie nehmen auf diese Weise eine Position ein, in der sie sich von den Schüler*innen (abgesehen von Marie) abgrenzen bzw. distanzieren und sich zugleich durch den geschlossenen Charakter des Kreises, der an eine jungend- bzw. erwachsenenkulturelle Form der Peerinteraktion erinnert, gegenüber den Schüler*innen als nicht ansprechbar präsentieren. Die Situation scheint zunächst so, als würden sie ihre Aufmerksamkeit bewusst nicht auf die Schüler*innen richten. So erfährt auch die sich in unmittelbarer räumlicher Nähe bzw. im räumlichen Zentrum dieser Einheit befindliche Schülerin Marie keine Beachtung. Die Praxis der beobachtenden Reglementierung wird im weiteren Verlauf durch Frau Riedel bewusst inszeniert, indem diese sich durch bestimmte körperliche Praktiken (sich Recken, auf Zehenspitzen Stellen) eine gute Sicht auf die beiden leistungsberechtigten Schüler verschafft und so als Beobachtende positioniert. Unklar ist, ob es einen bestimmten Anlass für diese Positionierung gibt, bspw. die Wahrnehmung einer Handlung, die als nicht konform definiert wird, oder ob Frau Riedel ihren Blick nur routinemäßig, ohne konkreten Anlass auf die Schüler richtet. In beiden Fällen erfüllt die Praxis der Beobachtung den Zweck eines kontrollierenden Vergewisserns über die Aktivitäten der Schüler sowie der Identifikation potentiell reglementierungsbedürftiger Handlungen. Die Praxis erfüllt damit ebenso die Funktion einer Sicherung der eigenen Agency sowie entscheidungsmächtigen Position, resp. potentiell intervenieren und die Schüler reglementieren zu können. Frau Riedels Positionierung als Beobachterin wird zum Anlass einer ähnlichen Positionierung Frau Gehrkes, welche durch das Umdrehen, Sichtkontakt zu den Schülern herstellt und auf diese Weise

eine Praxis des beobachtenden Kontrollierens ausübt. Darin wird ein Zuständigkeitserleben für die beiden Schüler erkennbar, jedoch ebenso ein Misstrauen gegenüber Frau Riedel, welche sie nicht nach dem Beobachteten fragt, sondern sich selbst vergewissern muss. Für die Schulassistent*innen bedeutet das Beobachten, im Falle eines wahrgenommenen nicht konformen Handelns unmittelbar handlungsfähig zu sein und die Kinder reglementieren zu können, worin sich erneut eine ableistische Zuschreibung i. S. des Unterstellens von potentiell abweichendem Handeln reproduziert. Die folgende Pausensequenz verdeutlicht, dass die Anwesenheit der Schulassistenz auch ohne eine beabsichtigte Prävention von Reglementierungen eine kontrollierende und handlungssteuernde Wirkung haben kann:

> Im Differenzierungsraum sitzen Lisa und Sarah auf dem Boden und spielen mit Lego. Marie sitzt auf dem Sofa und füllt Kastanien aus einer Kiste in einen Becher. Hendrik setzt sich neben sie und tut es ihr gleich. Frau Riedel sitzt an einem Tisch, hat die Arme verschränkt und schaut zu Boden. Marie steht auf und geht zu den Mitschülerinnen. Sie hockt sich neben sie und nimmt eine Lego-Giraffe. Die Schülerinnen zeigen zunächst keine Reaktion, woraufhin Frau Riedel sie anschaut. Daraufhin sagt Sarah: „Hallo, Marie" und schaut zu Frau Riedel. Marie schaut die beiden Schülerinnen an, steht auf und geht zum Sofa. Frau Riedel steht auf und verlässt den Raum. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017).

Frau Riedel signalisiert durch ihre Positionierung mit verschränkten Armen sowie das Vermeiden von Sicht- bzw. Blickkontakt eine Nicht-Ansprechbarkeit und versucht mitunter auch, den Schüler*innen gegenüber eine gewisse Gleichgültigkeit zu zeigen, sodass von einer inszenierten Nicht-Beachtung der Schüler*inneninteraktion ausgegangen werden kann, wobei diese über die anderen Sinneskanäle für die Schulassistenz dennoch wahrnehmbar ist. Ihre Präsenz und die Herstellung von Sichtkontakt können letztendlich als Anlass für Sarahs Reaktion auf Maries Initiative, am Spiel zu partizipieren, angesehen werden. Das Anschauen der Schülerinnen stellt eine nonverbale Reglementierung von deren Nichtbeachtung Maries dar. Frau Riedel interveniert nicht aktiv, sondern vermittelt stillschweigend ein Gefühl des Beobachtet-Werdens, welches Sarahs verbale Adressierung Maries auslöst. Letztere stellt jedoch lediglich eine floskelhafte Begrüßung Maries dar und keine Reaktion auf ihr Interaktionsangebot durch z. B. ein Einladen zum Mitspielen. Somit wird deutlich, dass Sarah hier zwar sozial erwünscht handelt und mit Marie interagiert, was als eine teilweise konforme Reaktion auf die Reglementierung der Schulassistenz verstanden werden kann. Dies manifestiert sich in dem Anschauen der Schulassistenz, welches ein Sich-Vergewissern der Schülerin über die Wahrnehmbarkeit ihres Handelns darstellt. Darin manifestiert sich ebenso eine normative Orientierung Sarahs, dass das Beachten und Begrüßen Maries sozial erwünscht genug ist, diese jedoch nicht ins Spiel einbezogen werden muss. Maries Reaktion verdeutlicht, dass diese die Unmöglichkeit der Partizipation erkennt. Frau Riedels ausbleibende Reaktion auf Sarahs Handeln zeigt, dass diese es entweder als konform ansieht oder aber in Bezug auf die Schülerin keine Reglementierungsbefugnis wahrnimmt. Das Verlassen des Raumes als Herstellung von räumlicher Distanz geschieht möglicherweise vor dem Hintergrund des Wissens um die Beeinflussung der Interaktion durch die eigene Anwesenheit.
In beiden Situationen erfüllt das Beobachten die Funktion einer Kontrolle bzw. Überwachung, die nicht direkt reglementierend wirkt, jedoch i. S. der von Foucault (1994, 221) beschriebenen „hierarchischen Überwachung" als „zwingender Blick" (ebd.) indirekt einen Einfluss auf das Handeln der Schüler*innen nimmt. Deutlich wird ebenso, dass

i. S. des Panoptismus auch ohne eine Parzellierung der Körper (vgl. Foucault 1994) das Gefühl eines permanenten Beobachtet-Werdens geschaffen werden kann, indem die Schulassistent*innen in Räumen präsent sind, die eigentlich den Schüler*innen vorbehalten sind. Dabei kann es sich um physische Räume wie den Differenzierungsraum oder die Bewegungsnische handeln, oder aber um Interaktionsräume wie das gemeinsame Spiel auf dem Pausenhof. In diese Räume erhalten Erwachsene, wie die Lehrkräfte, die die Pausenaufsicht führen, nur temporär und meist nur auf Einladung der Schüler*innen Eintritt. Dies geschieht z. B. dann, wenn die Schüler*innen die Lehrkraft aufgrund eines Konfliktes oder einer Verletzung bewusst in ihrer Position als Pausenaufsicht adressieren. Die Beobachtungen zeigen, dass die Aufsicht führenden Lehrkräfte im Schulgebäude auf den Fluren auf und ab gehen, jedoch die Klassen- und Differenzierungsräume und die Bewegungsnische i. d. R. nicht betreten. Die beobachtende Anwesenheit der Schulassistent*innen bewirkt hingegen eine entsprechende konforme Reaktion der Schüler*innen, ohne dass eine aktive, direkte Reglementierung erfolgt. Abweichende, widerständige Handlungen werden auf diese Weise bewusst oder unbewusst verhindert.
Diese beobachtend-kontrollierende Reglementierung kann ebenso aus einer verdeckt beobachtenden Position erfolgen:

> Ich bemerke, dass Frau Gehrke ab und zu in den Raum guckt und Ole jedes Mal zu ihr schaut. Ich frage mich, ob sie die gesamte Pause vor der Tür steht. Nach dem die Pause zu Ende ist, gehen alle Kinder aus dem Musikraum. Mara wartet auf Ole und sagt zu ihm: „Du hast super mitgesungen, Ole". Als sie aus der Tür treten, wendet sie sich an Frau Gehrke: „Er hat manchmal auch mitgesungen", worauf diese bestätigt, dass sie es gesehen habe. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017)

Die Sequenz wurde während der Chorprobe beobachtet, die einmal wöchentlich während der Pause stattfand. Während dieser Probe sind abgesehen von der leitenden Musiklehrkraft keine Erwachsenen im Musikraum erlaubt. Meine Anwesenheit wurde auf Nachfrage der Klassenlehrerin hin jedoch geduldet. Frau Gehrke übt durch das vermutliche Vor-der-Tür-Stehen sowie das wahrnehmbare Durch-die-Tür-Schauen eine indirekt reglementierende beobachtende Kontrolle über Ole aus, dem dieses Beobachtet-Werden bewusst zu sein scheint. In dieser Situation dient die Praxis des Beobachtens ebenfalls eines Sich-Vergewisserns über die Konformität von Oles Handelns sowie der Sicherung der eigenen Agency resp. der Möglichkeit, bei einem abweichenden Handeln intervenieren zu können. Mara, die die beobachtende Präsenz der Schulassistenz vermutlich ebenfalls wahrgenommen hat, partizipiert an dieser Reglementierungspraxis, indem sie Frau Gehrke anschließend über Oles teilweise konforme Partizipation (*„Er hat manchmal auch mitgesungen"*) Bericht erstattet. Dabei ist unklar, ob sie durch die Schulassistenz dazu aufgefordert wurde, oder sich selbst als reglementierungsbefugt und definitionsmächtig sieht.
Der hierarchisch-überwachende Charakter der beobachtenden Reglementierung stellt ein Phänomen dar, welches in verschiedenen Studien als stigmatisierend und differenzerzeugend beschrieben wurde (z. B. Lindmeier & Ehrenberg 2022; Weinbach et al. 2023). In einer Voruntersuchung zu dieser Studie konnte ein Einfluss der Anwesenheit während der Pause auf die Gestaltung von Peerinteraktionen rekonstruiert werden, welcher ein besonders rücksichtsvolles und prosoziales Handeln der Schüler*innen provozierte, jedoch ebenso bewirkte, dass die Peerinteraktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen mehr als Lern- und Leistungssituation denn als Spiel angesehen wurde (vgl. Lindmeier &

Ehrenberg 2022). In einer Studie zur Perspektive einer sehbeeinträchtigten adoleszenten Schülerin mit Schulassistenz wird das potentielle ‚Lauschen' der Schulassistenz durch die Schülerin als unzulässige Praxis beschrieben, welche sie durch die bewusste Herstellung räumlicher Distanz zu vermeiden versucht (Warmuth et al. 2020). Dies verdeutlicht ebenso, dass die adoleszente Schülerin mehr Agency hinsichtlich Präsenz der Schulassistenz hat als es die hier im Fokus stehenden Primarschüler*innen haben. Die als kontrollierend erfahrene Präsenz der Schulassistent*innen wird durch die Schüler*innen sowohl in Bezug auf unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Peerinteraktion als störend erfahren, wobei das Hören von Gesprächen in allen Gruppendiskussionen als wesentlicher Grund genannt wird, was an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll:

Sf: ⌞ Also wenn wir über was reden wollen was die Erwachsenen jetzt nicht wissen wollen vielleicht was wir jetzt nicht mögen dran was die gemacht haben (.)
I1: ⌞ mhm
Sf: ⌞ Deshalb
I1: ⌞ Also könnt ihr nicht so gut über Sachen sprechen wenn die dabei sind
Sf: ⌞ Ja wenn sie da sind
Lf2: ⌞ °Und sie sind ja meistens immer da°
(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 1)

Die kontrollierende Beobachtung präfugiert aufgrund ihres indirekt reglementierenden Charakters die Handlungsräume und Agency der Schüler*innen, da diese mit oder ohne Intention der Schulassistenz zu einem konformen und mitunter auch prosozialen Handeln verpflichtet werden. Die leistungsberechtigten Schüler*innen sind vor diesem Hintergrund stärker in ihrer Agency beschränkt, da die Schulassistent*innen bei ihnen im Falle einer nicht normkonformen oder widerständigen Handlungspraxis eher reglementierend intervenieren als bei den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen. Es zeigt sich ebenso, dass die Schüler*innen als Reaktion auf das Beobachtet-Werden teilweise heterotope ‚Freiräume' schaffen, indem sie bspw. unter dem Tisch sitzen (siehe Kapitel 9.3.3).
Die kontrollierende Reglementierung wird teilweise auch auf einer körperlichen Ebene i. S. einer präventiven physischen Reglementierung ausagiert, bspw. indem die Schüler*innen an der Hand gehalten werden oder in ihrem Stuhl festgehalten werden, um ein Aufstehen oder Weglaufen zu verhindern. In diesem Fall wird die Agency der Schüler*innen nicht nur dahingehend begrenzt, dass ein autonomes Handeln oder Entscheiden über den eigenen Aufenthaltsort eingeschränkt wird, sondern auch i. S. einer Einschränkung von Bewegungsfreiheit. Diese Praxis wurde besonders häufig in der Fischklasse an der Gelben Schule beobachtet, wo sie mir gegenüber mit einer ‚Weglauftendenz' des Schülers legitimiert wurde. Die Schüler*innen antizipierten Leons Wahrnehmung dieses physischen „Betreut-Werden" i. S. eines ‚Genervt-Seins':

Hf: ⌞ Ich glaube ihm wäre es auch manchmal (.) gut für ihn dass er keine Betreuung hat weil es wird halt immer direkt drauf geachtet was er macht und auf=m Pausenhof wird er auch die ganze Zeit betreut
I: ⌞ Mhm ⌟

Hf: └ Und immer an die Hand genommen

Ef: Ä:hm also ich glaub das es nicht unbedingt lästig für ihn ist aber schon dass es manchmal nervt wenn die ganze Zeit jemand hinter ihm he- hinterherläuft ähm (2)

I: └Mhm

Ef: Und also manchmal sind ähm ist die Betreuung vorn und Leon darf hier da rumlaufen ((zeigt nach draußen)) wo die Pfützen sind aber da muss man auch aufpassen weil einmal is er in eine Pfütze gesprungen und dann musste er unter die °unter die Dusche°

I: Mhm (.) also is er auch in der Pause quasi nicht allein draußen;

Hf: └ Genau der is immer unter Aufsicht

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

In Hannahs Sprechakte wird der allumfassende Charakter der präventiven, kontrollierenden, physisch ausagierten Reglementierung Leons deutlich *(„weil es wird halt immer direkt drauf geachtet was er macht und auf=m Pausenhof wird er auch die ganze Zeit betreut"; „Und immer an die Hand genommen")*, worin sich eine massiv beschränkende Wirkung dieser Praktiken auf Leons Bewegungsfreiheit und Handlungsmacht manifestiert. Vor diesem Hintergrund stellt Hannah die Notwendigkeit des physischen ‚Betreut-Werdens' infrage *(„Ich glaube ihm wäre es auch manchmal (.) gut für ihn dass er keine Betreuung hat")*. Ella schließt daran an und artikuliert ein potentielles Genervt-Seins Leons, welches sie eingangs jedoch ebenso relativiert *(„Ä:hm also ich glaub das es nicht unbedingt lästig für ihn ist aber schon dass es manchmal")*. Im Anschluss legitimiert sie jedoch die Notwendigkeit eines ‚Aufpassens', am Beispiel einer aus der Abwesenheit der ‚Betreuung' folgenden negativen Konsequenz von Leons Handeln *(„einmal is er in eine Pfütze gesprungen und dann musste er unter die °unter die Dusche°").* Die Sichtbarmachung Leons ähnelt dabei der eines kleinen Kindes, welches die Konsequenzen seines Handelns noch nicht reflektieren kann. Auf diese Weise erfolgt die Legitimation der Notwendigkeit des Aufpassens unter Bezugnahme auf die ableistische Zuschreibung eines (noch) Nicht-Könnens. Es verdeutlicht sich eine Ambivalenz hinsichtlich der erlebten Notwendigkeit einer präventiven, kontrollierenden Reglementierung, bedingt durch Leons Status als (noch) nicht fähiger Schüler, sowie einem Erleben ebendieser Praxis als eine Begrenzung seiner Bewegungsfreiheit und Handlungsräume, welche nicht primär mit der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins, sondern primär mit den normativen Vorstellung des Kind-Seins konnotiert sind.

Reglementierung der Schüler*innen durch die Schulassistent*innen – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Reglementierende Adressierungen durch die Schulassistent*innen lassen sich primär in Bezug auf die leistungsberechtigten und seltener in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen beobachten. Dabei werden in beiden Fällen v. a. einzelne Schüler*innen und seltener Schüler*innengruppen adressiert. Die Reglementierungen werden dabei verbal oder physisch vollzogen und können direkt oder indirekt sein. Weiterhin können sie exkludierend oder kontrollierend-beobachtend ausagiert werden oder aber im Modus des stellvertretenden Handelns. Die Initiierung einer reglementierenden Praxis kann entweder als Selbstpositionierung der Schulassistenz als Reaktion auf ein als reglementierungsbedürftig interpretiertes Handeln erfolgen oder durch die Delegation der Reglementierung durch Lehrkräfte oder Schüler*innen.

- *Norm- und Wissensdimension:* Wesentlicher Bezugshorizont der Reglementierung ist die schulisch-unterrichtliche Wissens-, Norm- und Interaktionsordnung sowie die darin wirksamen Verhaltensnormen, vor deren Hintergrund ein Handeln der Schüler*innen als abweichend definiert und die Kinder als potentielle Störer*innen dieser Ordnung positioniert werden. Die Schulassistenz partizipiert durch ihr reglementierendes Handeln an der Aufrechterhaltung oder auch Wiederherstellung dieser Ordnung, wobei der Sicherung der Partizipation bzw. Bildungsprozesse der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen eine höhere Priorität zugeschrieben wird als der der leistungsberechtigten Schüler*innen. Während Reglementierungen nicht leistungsberechtigter Schüler*innen unter Bezugnahme auf universalistische Verhaltensregeln erfolgen, orientieren sich die Adressierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen häufiger eher an individuellem, durch die Schulassistent*innen definiertem, umgedeutetem bzw. besonders stark gewichteten Normen angepasstem Verhalten, wobei ableistische Zuschreibungen eines Nicht-Könnens rezitiert und mitunter Bildungsfähigkeit abgesprochen wird. Ebenso können Reglementierungen auf das Befinden und Stresserleben der Schulassistenz rekurrieren.
- *Machtdimension:* Reglementierungspraktiken wirken i. S. Foucaults (1994) normierend-sanktionierend sowie hierarchisch-überwachend. Sie stehen dabei in Zusammenhang mit der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen, die ihnen die Definition eines Handelns als abweichend und reglementierungsbedürftig sowie die Entscheidung über die Konsequenzen ermöglicht, wobei ihr Handeln aufgrund der mit ihrer Position einhergehenden Autonomie i. d. R. keiner Legitimation bedarf. Dabei wird diese Entscheidungs- und Definitionsmacht ihnen durch die Lehrkräfte und zuweilen auch die Mitschüler*innen häufig zugeschrieben bzw. delegiert. Die reglementierenden Adressierungen gehen mit einer Einschränkung bzw. einem Absprechen der Agency der Schüler*innen einher, wobei insbesondere Räume für autonomes Handeln und Entscheiden, die Ausübung von Entscheidungsmacht sowie Widerstand begrenzt werden. Zeitgleich können Reglementierungen den Schüler*innen jedoch auch Möglichkeitsräume für widerständige Agency resp. subversives, hybridisierendes oder heterotopisierendes Handeln sowie potentiell auch die Solidarisierung mit Peers ermöglichen (vgl. Kapitel 9.3). Widerstandspraktiken als Manifestation von Agency können jedoch ebenso zum Anlass erneuter Reglementierung werden.
- *Selbstverhältnisdimension:* Die leistungsberechtigten Schüler*innen werden durch die reglementierende Adressierung durch die Schulassistent*innen als deviant, störend und widerständig sowie eingeschränkt handlungs- und mitunter auch bildungsfähig sichtbar gemacht. Durch die Reglementierung werden sie zur Performanz eines konformen Selbstverhältnisses verpflichtet und ihnen wird die Fähigkeit zu einer Reflexion und Regulation ihres eigenen Handelns abgesprochen und ihnen wird der Status eines handlungsfähigen Schüler*innensubjektes abgesprochen. Die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen werden im Zuge reglementierender Adressierungen hingegen zu einem reflexiven und selbstregulativen Selbstverhältnis verpflichtet, welches bspw. durch den Verweis auf ein Regelwissen aufgerufen wird. Damit werden sie als handlungsfähige, zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln fähige Schüler*innen repositioniert. Die Schulassistent*innen werden in allen drei Lerngruppen primär über die Performanz reglementierender Adressierungen sichtbar, wobei diese Praktiken jedoch am häufigsten in der Pinguinklasse beobachtet wurden. Deutlich

wird, dass die Reglementierungen für sie die Funktion einer Sicherung bzw. Behauptung der eigenen Agency sowie einer auf die leistungsberechtigten Schüler*innen begrenzten Autorität erfüllen, die jedoch nicht i. S. eines ‚doing authority' relational verhandelt, sondern repressiv durchgesetzt wird. Die Reglementierung steht folglich in einem Zusammenhang mit der marginalen Agency und Autorität der Schulassistent*innen sowie ihrer prekären und diffusen Zwischenposition, welche die reglementierende Adressierung der Schüler*innen ohne eine erforderliche Legitimation des eigenen Handelns erst möglich macht. Zeitgleich wird der prekäre Status der Schulassistenz durch die fortlaufende Reglementierung aufrechterhalten, da sie auf diese Weise zum Fortbestehen der unterrichtlichen Ordnung beiträgt.

9.1.3 Peerkulturelle Reglementierung

Als peerkulturelle Reglementierungspraktiken werden reglementierende Praktiken bezeichnet, die von Schüler*innen an Schüler*innen gerichtet sind, resp. im Kontext von Peerinteraktion bzw. peerkulturellen Praktiken[24] vollzogen werden. Die peerkulturelle Reglementierung weist ebenfalls unterschiedliche Modi der formalen Organisation auf, wobei Parallelen zu den reglementierenden Praktiken der Erwachsenen erkennbar sind, jedoch ebenso Unterschiede in der formalen Organisation *(Organisationsdimension)*: Erstens reglementieren Schüler*innen ihre Peers direkt durch verbale Ansprache, entweder imperativ als Aufforderung, etwas zu tun oder zu unterlassen, oder als Hinweis auf ein Fehlverhalten bzw. ein als korrekt oder angemessen interpretiertes Verhalten oder aber die (Nicht-)Einhaltung von implizit oder explizit gültigen Regeln. Letzteres manifestiert sich z. B. in der oben analysierten Sequenz in Deryas Hinweisen auf das Verbot des Vorsagens. Zweitens erfolgen Reglementierungen in indirekter verbaler Form durch Praktiken des Sprechens über andere Schüler*innen und deren Verhalten sowie das Verpetzen eines anderen Kindes bei einer erwachsenen Person (v. a. den Lehrkräften). Bei den indirekten verbalen Reglementierungen stellt nicht das reglementierte Kind die*den Adressat*in dar, sondern diese Praktiken der Adressierungen werden an andere Personen (Kinder oder Erwachsene) gerichtet, wobei das reglementierte Kind indirekt mitangesprochen wird. Der dritte Modus ist die physische Reglementierung, welche durch direkten Körperkontakt wie das Hand-die-Hand-Nehmen oder Festhalten oder durch Handlungen, die die Bewegungsfreiheit der Peers indirekt einschränken, wie das Versperren des Weges erfolgt. Peerkulturelle Reglementierungen sind dabei als verhaltenssteuernde oder disziplinierende Praktiken rekonstruierbar, wohingegen in Abgrenzung zu den Praktiken der Erwachsenen keine sanktionierenden Praktiken beobachtet wurden. Kontrollierende bzw. überwachende Reglementierungen konnten ebenfalls rekonstruiert werden, wurden jedoch primär auf der körperlichen Ebene, z. B. durch das An-die-Hand-Nehmen, ausagiert und weniger durch beobachtete Praktiken. Des Weiteren zeigen sich unterschiedliche Anlässe bzw. Initiierungen peerkultureller Reglementierungen: Peerkulturelle Reglementierungen werden einerseits durch die Schüler*innen initiiert. Anlass ist dabei eine Handlung eines Kindes, die wiederum eine Reaktion bzw. Re-Adressierung eines anderen Kindes auslöst, welches sich selbst als Ad-

24 In Anlehnung an das in Kapitel 4.5 erläuterte Verständnis von Peerkultur, sind unter dem Begriff ‚Peerkulturelle Praktiken' somit Praktiken zu verstehen, die die Schüler*innen in der Interaktion mit ihren Mitschüler*innen und in Auseinandersetzung mit den Handlungspraktiken der Erwachsenen, bspw. Unterstützungspraktiken der Schulassistenz, interaktiv hervorbringen.

ressierende*r positioniert. Andererseits können peerkulturelle Reglementierungen auch das Resultat einer Aufforderung oder Delegation durch die Erwachsenen sein. Auffällig ist dabei, dass ausschließlich die Reglementierung leistungsberechtigter Schüler*innen durch die Erwachsenen, v. a. die Schulassistent*innen, initiiert wird. Dies könnte damit zusammenhängen, dass, wie im vorherigen Kapitel rekonstruiert, die Interaktion der Schulassistent*innen mit den Schüler*innen stark durch reglementierende Praktiken bestimmt wird und daher eine Delegation ebensolcher Praktiken als eine legitime oder gar erwünschte Form der peerkulturellen Unterstützung darstellt. Folgende Sequenz zeigt eine Aufforderung zur physischen Reglementierung eines leistungsberechtigten Schülers, wobei dessen durch die Schulassistenz aufgrund seines selbstverletzenden Charakters als ‚abweichend' definierte Beißen den Anlass bildet:

> Leon beißt in seine Hand und Frau Weber sagt zu Linus, er solle „Stopp" machen und Leons Hand runterziehen, wenn er sie in den Mund nimmt. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 22.10.2018).

Darüber hinaus werden ebenfalls Praktiken reglementierender Kontrolle i. S. des Aufpassens delegiert, wie die folgenden beiden Sequenzen zeigen:

(1) Jm: ⌞ Lukas weißt du noch wo Tina ähm weißt du noch wo Tina ähm einmal kurz ähm Zeit brauchte ähm (.) und hat sie zu uns gesagt passt mal kurz auf Max auf (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, Gruppe 2)

(2) Frau Gehrke kommt hinzu: „Wenn ihr hier seid, habt ihr dann Luca im Blick?". Mara nickt. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Die Erzählung des Schülers Jannis sowie die in der zweiten Sequenz dargestellte Adressierung der Schulassistentin Frau Gehrke verdeutlichen, dass die Delegation des Aufpassens insbesondere in Pausensituationen erfolgt und die Schulassistent*innen sich auf diese Weise *„Zeit"* bzw. einen temporären Freiraum ohne die Präsenz der leistungsberechtigten Schüler*innen verschaffen wollen, wobei der konkrete Anlass dieser Delegation hier offen bleibt. Andere Beobachtungen verdeutlichten jedoch, dass diese Delegation häufig mit der Notwendigkeit des Unterstützens eines anderen Kindes, organisatorischer Aufgaben oder der Erfüllung eines Bedürfnisses wie dem Holen von Essen bzw. Getränken oder der Nutzung der Toilette einhergeht.
Reglementierende Praktiken der Schüler*innen werden teils auch zum Anlass einer Reglementierung durch die Lehrkräfte oder auch Schulassistent*innen, wie sowohl die feinanalytisch interpretierte Sequenz als auch der folgende Ausschnitt verdeutlichen:

> Ole steht auf und krabbelt unter den Tisch. Frau Wagner sagt laut, er solle aufstehen. Paul krabbelt ebenfalls unter den Tisch, kniet sich hin, greift Oles Oberarm und versucht, Ole hervorzuziehen. Daraufhin sagt Frau Wagner, dass dies nett sei, Paul aber wieder aufstehen solle. (26.04.2017).

Im Vollzug peerkultureller, reglementierender Adressierungen werden einmal spezifische mit der Schüler*innenrolle konnotierte Normen der Anerkennbarkeit sowie damit verbundene Handlungserwartungen aufgerufen *(Norm- und Wissensdimension)*. Die reglementierende Adressierung von Peers rekurriert folglich auf die diskursive Praxis des Schüler*in-Seins. In diesem Zusammenhang werden Mitschüler*innen z. B. vor dem Hintergrund spezifischer situativer Handlungsanforderungen reglementiert, wobei sie zur Ausführung ebendieser Handlung bewegt werden sollen:

> Frau Thiel stellt die Musik an. Einige Schüler*innen setzen sich auf die vier Bänke, welche vor der Tafel im Viereck aufgestellt sind. Özlem sitzt auf dem Sofa und liest. Ole kommt und ruft: „Özlem, Morgenkreis". Die Schülerin steht auf, legt das Buch weg und setzt sich zu den anderen. (2a, 03.04.2017)

In dieser Situation, die während des Übergangs von der Freiarbeitsphase zum Morgenkreis beobachtet wurde, stellt die durch die Musik vermittelte Anforderung, sich in den Kreis zu setzen, den normativen Bezugspunkt von Oles verbaler Reglementierung dar. Der Schüler interpretiert Özlems Reaktion, das Nichtbefolgen der erwarteten Handlung und das Fortsetzen des Lesens, als nicht erwartungskonform und reglementiert sie folglich, wobei die Äußerung *„Özlem, Morgenkreis"* sowohl als Hinweis i. S. einer Erinnerung als auch als Aufforderung gelesen werden kann. Die Schülerin wird auf diese Weise zum Befolgen der latent vermittelten Anforderung resp. sich in den Kreis zu setzen, verpflichtet, was sie letztendlich auch tut. Ein Reglementieren vor dem Hintergrund situations- bzw. aufgabenspezifischer Handlungsanforderungen zeigt sich ebenso in Situationen des kooperativen Lernens:

> Mara, Laura und Ole sitzen am Tisch und spielen ein Spiel, bei dem sie mit drei Würfeln Verben, Zeitformen und Personalpronomen würfeln und anschließend das gewürfelte Verb konjugieren müssen. Als Ole von Mara den Würfel bekommt, beginnt dieser ein Lied zu singen, dessen Text für mich nicht verständlich ist. Er steht auf. Mara sagt: „Ole, setz dich hin! Sonst holen wir Herrn Neumann". Ole setzt sich und wirft die Würfel auf den Boden. Mara hebt sie auf und sagt: „Würfel richtig!". Nachdem Ole gewürfelt hat, sagt sie: „Du bist ja besser als wir!". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

Oles Handlungen (das Singen, Aufstehen und Herunterwerfen der Würfel) werden durch Mara als Nichterfüllung der situativen Anforderungen, resp. des Am-Tisch-Sitzens und Würfelns, definiert. Die Reglementierung erfolgt dabei in verbaler Form als Aufforderungen *(„Setz dich hin!", „Würfel richtig!")* sowie durch Androhung der Präsenz des Schulassistenten *(„Sonst holen wir Herrn Neumann")*, welche wiederum vermutlich eine Reglementierung Oles durch Herrn Neumann implizieren würde. In diesem Zusammenhang zeigt sich, ebenso wie im Zuge der Reglementierungen durch die Schulassistent*innen, eine Gewichtung von Verhaltensnormen. Im Gegenzug erfolgt keine Bezugnahme auf die kognitive Anforderung der Situation, auch nicht im Zuge der sich auf die motorische Ausführung des Würfelns beziehenden lobenden Adressierung *(„Du bist ja besser als wir!")*. Des Weiteren erfolgen reglementierende Adressierungen reaktiv auf die Nichterfüllung von Leistungsanforderungen wie dem fehlerhaften Lösen einer Aufgabe oder dem inkorrekten Beantworten einer Frage. Referenz für die Definition eines Handelns als inkorrekt bildet dabei das Wissen der reglementierenden Schüler*innen, die sich auf diese Weise als definitionsmächtig positionieren:

> Ein Schüler aus einer anderen Klasse betritt den Raum und kündigt an, eine Umfrage machen zu wollen. Er fragt: „Wie kommst du zur Schule?" und nennt verschiedene Antwortmöglichkeiten (zu Fuß, mit der Bahn, mit dem Bus, mit dem Auto, mit dem Fahrrad), bei denen die Kinder sich melden sollen. Ole meldet sich bei „mit der Bahn", woraufhin Alina seinen Arm runterzieht. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 07.01.2019).

Alinas physische Reglementierung Oles erfolgt vor dem Hintergrund ihres Wissens, das Ole nicht mit der Bahn zur Schule kommt. Sein Melden als eine schüler*innenspezifische Praxis des Sich-Sichtbar-Machens – in dieser Situation mit dem Zweck des Anzeigens

einer Antwort – wird auf diese Weise als fehlerhaft interpretiert. Der physische Vollzug der Reglementierung erinnert dabei an das Handeln der Schulassistent*innen, erfolgt aber mitunter auch intuitiv oder mit der Intention, nicht durch eine verbale Äußerung aufzufallen, die wiederum zum Anlass einer Reglementierung Maras werden könnte.
Das Aufrufen von mit der Schüler*innenrolle assoziierten Verhaltensnormen und -regeln kann als wesentlicher normativer Bezugshorizont der peerkulturellen Reglementierungen rekonstruiert werden, der sich sowohl in Bezug auf leistungsberechtigte als auch nicht leistungsberechtigte Schüler*innen manifestiert. Vor dem Hintergrund der normativen Vorstellungen eines angepassten oder konformen Verhaltens erfolgt eine Definition des Handelns reglementierter Schüler*innen als abweichend und nicht regel- bzw. normkonform. Die aufgerufenen Normen können dabei auf schüler*innenspezifische Handlungserwartungen und -anforderungen rekurrieren, ebenso wie auf implizit oder explizit gültige Verhaltensregeln bzw. Regeln sozialer Interaktion oder aber auf Vorstellungen eines prosozialen Handelns.
Folgende Beobachtung einer Stationsarbeit im Mathematikunterricht verdeutlicht die Reproduktion einer impliziten Verhaltensregel:

> Als Mara ihm an der nächsten Station eine Schale mit Süßigkeiten hinhält, streckt Hendrik die Zunge raus, wonach Mara in einem verärgerten Ton sagt: „Nein, das geht schon einmal gar nicht!". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017).

In dieser Sequenz wird das Zunge Rausstrecken, welches nicht nur im Schulkontext als unangemessenes Verhalten gilt, sondern dem der Charakter einer beleidigenden Geste zugeschrieben wird, zum Anlass für Maras reglementierende Praxis, die in den verbalen Hinweisen auf dessen Unangemessenheit besteht *(„Nein, das geht schon einmal gar nicht!")*. Vergleichbare Situationsdefinitionen resp. die Definition eines Handelns als abweichend lassen sich auch aus den verbalen oder nonverbalen Hinweisen auf explizite oder implizite Regeln rekonstruieren. In der folgenden Beobachtung eines Vorlesewettwerbs in der Schildkrötenklasse wurde zu Beginn dieses Wettbewerbs durch die Lehrerin die Regel des ‚Leise Seins' kommuniziert:

> Während Merle vorliest, flüstert Max mit Tina, worauf diese ein deutliches „Nein" entgegnet. Max ruft daraufhin: „Oh nein, oh doch" und Leon dreht sich zu ihm um, legt den Finger auf die Lippen und macht „Psst". Max lacht und Tina legt ebenfalls den Finger auf die Lippen und macht „Psst". (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 31.05.2017).

Leons nonverbale Reglementierung in Form einer Geste, die als Hinweis zum Schweigen gelesen werden kann, erfolgt als Reaktion auf Max' laute Äußerung, welche als reglementierungsbedürftige Abweichung von der Regel des Schweigens interpretiert wird. Max' nichtkonforme Reaktion resp. das Lachen wird zum Anlass einer Reglementierung durch die Schulassistenz Tina, welche Leons Situationsdefinition reproduziert und mit derselben Geste auf die Einhaltung der Regel hinweist.
In der folgenden Pausensituation erfolgt eine verbale Reglementierung vor dem Hintergrund der durch die Klassenlehrerin kommunizierten Regel, dass die Pause auf dem Schulhof verbracht werden soll. Schulintern gilt die Regelung, dass die Pausen grundsätzlich auch im Schulgebäude (z. B. im Klassenraum oder der Bewegungsnische) verbracht werden dürfen, die Klassenlehrkräfte haben jedoch die Befugnis, die Regel für ihre Lerngruppen zu verändern und einen Aufenthaltsort festzulegen. In der Schildkrötenklasse galt zum Beobachtungszeitpunkt die Regel des Rausgehen-Müssens, mit

der Begründung des sommerlichen Wetters. Die Schülerin Katharina interagiert in der Sequenz mit ihrem Mitschüler Max, dem sie vorliest, wobei das Vorlesen ebenso als hybridisierende Solidarisierungspraxis erkennbar wird und dahingehend in Kapitel 9.3.4. ausführlicher analysiert wird:

> Max ruft: „Oh nein"!" und Katharina fragt: „Soll ich noch ein bisschen lesen, woraufhin Jonas sie ansieht und sagt: „Aber Frau Schneider hat gesagt, es sollen alle raus". Katharina erwidert: „Ja, aber er möchte, dass ich ihm jetzt vorlese" und Max ruft: „Lesen". Die Schülerin legt den Arm um ihn und fährt mit dem Lesen fort. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 31.05.2017).

Jonas erinnert Katharina an die durch die Klassenlehrerin festgelegte Regel des Rausgehen-Müssens und positioniert sich so als wissend und definitionsmächtig. Jonas' Adressierung richtet sich dabei ausschließlich an Katharina und nicht an Max, obwohl die Formulierung „es sollen alle raus" grundsätzlich auch diesen Schüler einschließt. Die Nicht-Adressierung Max' verweist auf deren Subjektstatus als Schüler mit zugewiesener Schulassistenz, welcher nur in Begleitung letzterer auf den Schulhof gehen darf, die in der Situation jedoch abwesend ist. Katharinas Praxis des Vorlesens, die als eine fürsorgliche Form der Peerinteraktion interpretiert werden kann, die z. B. an eine Geschwister-Interaktion erinnert, wird dabei indirekt als nicht konform reglementiert. Die Regel des Rausgehen-Müssens wird durch Jonas somit stärker gewichtet als die Norm der Prosozialität. Da Max auch im Schulgebäude i. d. R. durch Tina oder bestimmte Mitschülerinnen begleitet wird, kann die Interaktion ebenfalls auf eine Zuständigkeitsnorm verweisen, die durch Jonas Reglementierung jedoch ebenfalls als weniger relevant gewichtet wird. Wie bereits im Rahmen der Feinanalyse herausgearbeitet wurde, stellt das Verweisen auf lerngruppen- oder schulspezifische sowie mit der Schüler*innenrolle konnotierte Regeln eine „machtvolle Praktik" (Machold 2015, 156) dar, die „denjenigen Kindern, die eine Regel einfordern, und denen dabei stattgegeben wird, eine situativ dominante Position und Deutungshoheit über die einzuhaltenden Normen" (ebd.) verschaffen kann. Jordan et al. (1995, 339) beschreiben Regeln nicht nur als machtvolles Wissen („powerful knowledge"), sondern ebenfalls auch als eine diskursive Machtstrategie („discursive weapon", ebd., 340). Die Autor*innen beschreiben diese Strategie als Gegensatz zu sanktionierenden Formen körperlicher Gewalt:

> „[P]rescriptions or prohibitions of behaviour that are universal in application, or at least are meant to apply equally to all individuals within a particular population. Such rules may, in conversation, have characteristic semantic markers like words and phrases must, got to, have to, and not allowed; frequently, however, they have to be deduced from less specific wording that can be seen as referring back to a rule, unstated in this particular context, but familiar to all those engaged in the interaction" (ebd.).

Anstelle von Praktiken physischer Reglementierung, die im Kontext des Schulassistenzhandelns als häufige Form von Verhaltenssteuerung, -kontrolle oder -disziplinierung rekonstruiert wurde, wird somit indirekt durch das Verweisen auf ein spezifisches Regelwissen, welches dem reglementierten Kind zugeschrieben wird, darauf abgezielt, das Handeln des Kindes zu steuern bzw. zu kontrollieren resp. Katharina zum Rausgehen zu bewegen. Das Regelwissen wird dabei als Mittel zur situativen Erlangung von Macht eingesetzt, wobei die durch die Erwachsenen durch die Etablierung der Regel demonstrierte Entscheidungsmacht reproduziert wird (Machold 2015, 157). Jonas verschafft sich durch das Aufrufen eines spezifischen diskursiven Wissens Agency i. S. verantwortungs-

bewussten und konformen Handelns sowie einer reproduzierten Definitionsmacht, wobei Katharina mittels Verpflichtung zu konformem Handeln sowie der damit verbundenen Selbstregierung ebenfalls Agency zugesprochen wird.
Neben schüler*innenspezifischen Regeln und schulkulturellen Normen können ebenso peerkulturelle Gerechtigkeitsvorstellungen als normativer Horizont wirken:

> „Nachdem die Gruppen ihre Stationen gewechselt haben, sind Thomas, Özlem und Ole an der Station neben mir. Ich beobachte, wie die drei zunächst mit den Autos spielen und darüber diskutieren, wer welches Auto bekommt. Ole sagt wiederholt: „Das hier!", worauf Özlem: „Nein Ole, das habe ich" antwortet. Nach einigem Hin- und Her sagt Thomas schließlich: „Oh, lass doch mal Ole, Özlem", worauf sie ihm ihr Auto gibt und Thomas anfängt die Aufgabe an der Station zu bearbeiten".

Während Özlems Reglementierung Oles auf die Wirksamkeit peerkultureller Gerechtigkeitsvorstellungen des Teilens von Spielzeugen (d. h. wer ein Spielzeug hat, darf es nutzen) hindeutet (*„Nein Ole, das habe ich"*), manifestiert sich in Thomas reglementierender Äußerung *„Oh, lass doch mal Ole, Özlem"* eine Außerkraftsetzung ebendieser Vorstellungen für Ole. Dabei wird die Adressierung Oles als leistungsberechtigten bzw. behinderten Schüler, auf den besondere Rücksicht genommen werden muss, reproduziert. Die Norm der Rücksichtnahme stellt folglich eine weitere Bezugsnorm dar.
Ebenso können normative Vorstellungen der Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen einen Bezugshorizont der Reglementierungen bilden:

> An der Station sind Spielzeugautos aufgebaut, mit Hilfe derer Divisionsaufgaben visualisiert werden. Mara stellt Hendrik wiederholt die Aufgabe: „Park mal ein Auto hier hin", welche Hendrik stets ausführt. Sie zeigt an unterschiedliche Stellen und sagt immer wieder: „Park es hier". Emily und sie machen Fahrgeräusche, während Hendrik die Autos bewegt. Als Hendrik aufhört die Autos zu bewegen, möchte Derya ihm das Auto abnehmen. Daraufhin sagt Mara zu ihr: „Lass mal Derya, der schafft das schon". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017).

In dieser Sequenz reglementiert Mara Hendrik zunächst, indem sie ihn zur ‚korrekte' Ausführung der handlungsorientierten Divisionsaufgabe resp. zum Parken der Autos auffordert (*„Park mal ein Auto hier hin"*). Im weiteren Verlauf wird Deryas Handlungsinitiative, welche entweder als Versuch einer Unterstützung Hendriks oder aber als eigene Ausführung der Aufgabe verstanden werden kann, zum Anlass einer weiteren Reglementierung (*„Lass mal Derya, der schafft das schon"*). Dabei stellt der ‚korrekte' Umgang mit Hendrik die Bezugsnorm dar: Während eine verbale Anleitung akzeptabel ist, gilt eine stellvertretende Ausführung der konkreten Handlung als nicht angemessen. Hendriks Agency i. S. einer Ausführung der Handlungen nach Maras Anleitung stellt dabei ebenfalls einen Bezugspunkt der Reglementierung dar. Gleichzeitig grenzt Mara sich ebenso davon ab, da sie die stellvertretende Aufgabenbewältigung, die zugleich auch eine etablierte Unterstützungspraxis der Schulassistent*innen darstellt, als nicht legitim definiert, wobei wiederum Normen der Schüler*innenrolle und -agency resp. des selbstständigen Handelns aufgerufen werden. Auf diese Weise positioniert sie Hendrik als handlungsfähigen Schüler, wobei diese Zuschreibung auf das motorische Bewegen der Autos begrenzt wird.
Hinsichtlich der *Macht- und Selbstverhältnisdimension* verdeutlichen die Beispielsequenzen die Etablierung einer hierarchischen Interaktionsordnung durch die reglementierenden Schüler*innen, die sich innerhalb dieser Ordnung gegenüber den reglementierten

Schüler*innen als entscheidungs- und definitionsmächtige Subjekte und gegenüber ihren Mitschüler*innen sowie den anwesenden Erwachsenen zugleich ebenso als angepasstes, konform handelndes und verantwortungsbewusstes Schüler*innensubjekt zeigt, welches nicht nur zur Sicherung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung beiträgt, sondern ebenfalls Verantwortung für als unterstützungsbedürftig adressierte Schüler*innen übernehmen kann. Die Schüler*innen positionieren sich auf diese Weise als handlungsfähig und -mächtig i. S. von konform und verantwortungsvoll handelnd. Durch die Verkörperung einer „pedagogic voice" (Arnot & Reay 2007, 321) resp. die Übernahme von Sprech- und Handlungsweisen der Erwachsenen verschaffen sich die Kinder so Agency. Die reglementierten Peers werden zeitgleich in einer untergeordneten Position adressiert und als reglementierungsbedürftig, abweichend und abhängig positioniert, denen lediglich die Anschlussmöglichkeiten einer konformen Reaktion bzw. Re-Adressierung i. S. einer Anerkennung dieser hierarchischen Peerinteraktion oder aber des Widerstandes eröffnet, wobei letzterer jedoch potentiell weitere Reglementierungen durch die Mitschüler*innen oder Erwachsenen auslösen könnte.
Des Weiteren können reglementierende Handlungspraktiken der Erwachsenen resp. der Schulassistent*innen oder Lehrkräfte als ein Orientierungshorizont dienen *(Norm- und Wissensdimension)*, an dem die Schüler*innen sich bei der Interpretation und Definition von Verhaltensweisen orientieren und entsprechend in ähnlicher Weise reglementierend agieren und die Handlungspraktiken imitieren oder aber für sich umdeuten, wie es in folgendem Beispiel aus der dritten Klasse deutlich wird:

> Max lässt sie los und Emma äußert: „Alleine? Gut". Max macht ein knatterndes Geräusch mit seinen Lippen, wobei er die Hand vor den Mund hält. Emma sagt: „Max, wenn du das machst, fass ich dich nicht mehr an". Emma dreht sich zu mir um und sagt lachend: „Max achtet jetzt nur darauf". Oben angekommen haut Max Emma, worauf diese mit „Max, nicht hauen" reagiert. Max streckt ihr die Zunge raus. Emma sagt laut: „Max, wenn du das machst, kriegst du deine Barbie nicht mehr". (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 03.05.2017).

Im Vorfeld der Situation wurde die Begleitung von Max durch die Schulassistentin an die Schülerinnen Emma und Merle delegiert. Die Schüler*innen sind auf dem Weg vom Musikraum in den Klassenraum. Im Musikraum nahmen sie an einem Musikworkshop mit Orchestermusiker*innen teil, bei dem sie u. a. Musikinstrumente ausprobieren konnten. Das durch Max ausgeführte Geräusch wurde ihm von einem Musiker als Technik zum Spielen des Waldhorns vorgemacht. Daraufhin imitierte der Schüler das Geräusch wiederholt, was zum Anlass einer wiederholten Reglementierung durch die Schulassistenz wurde. In der fokussierten Situation hält Emma Max an der Hand, womit sie eine etablierte kontrollierende physische Reglementierungspraxis der Schulassistenz reproduziert. Das An-den-Händen-Halten stellt im Primarschulbereich zwar eine etablierte Praxis dar, in dieser Situation gehen die Schüler*innen mit Ausnahme von Max und Emma jedoch ohne gegenseitiges Händehalten die Treppe hoch. Das Geräusch wird im weiteren Verlauf zum Anlass einer verbalen Reglementierung im Modus des Drohens (*„Max, wenn du das machst, fass ich dich nicht mehr an"*). Dabei wird die körperliche Praxis des ‚Anfassens' durch Emma jedoch nicht, wie in Bezug auf die Schulassistenzpraktiken rekonstruiert wurde, zu einer sanktionierenden Praktik der physischen Reglementierung, sondern vielmehr zum Gegenstand der angedrohten Sanktion. Auf diese Weise wird die in anderen Situationen beobachtete sowie in den Gruppendiskussionen thematisierte positive und durch ein hohes Maß an körperlicher Nähe gekennzeichnete Beziehung

zwischen Emma und Max zu einem ‚Druckmittel'. Drohungen eines (temporären oder dauerhaften) Beendens von Peerinteraktion sind Praktiken, die z. B. in Streitsituationen in Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern etablierte Praktiken darstellen, wobei die Drohungen zuweilen auch umgesetzt werden, jedoch meist zeitlich terminiert. An dieser Stelle wird somit eine durch die Schulassistenz etablierte Situationsdefinition zum Anlass einer Reglementierung, die dann wiederum unter Aufrufen einer kinder- bzw. peerkulturellen Praxis realisiert wird. Die anschließende Kommunikation mit der Ethnographin *(Emma dreht sich zu mir um und sagt lachend: „Max achtet jetzt nur darauf")* verweist dabei jedoch auch auf ein belustigendes Empfinden von Max' Handeln. Die durch die Reglementierung vollzogene Adressierung von Max als deviant und widerständig sowie die damit vollzogene Definition des Geräusch-Machens als reglementierungsbedürftig kann folglich eine auf einem Verantwortungs- und Verpflichtungserleben basierende Praxis darstellen, die nicht zwingend Emmas Erleben der Interaktion mit Max entspricht. Das bedeutet, dass Emma Max' Handeln reglementiert, weil sie denkt, dass dies in der ihr delegierten Rolle als Max' Begleiterin von ihr erwartet wird. Somit werden spezifische, mit einer Unterstützungsrolle konnotierte Normen aufgerufen, die der rekonstruierten Logik der Reglementierungspraktiken der Schulassistenz entsprechen. Dies manifestiert sich ebenfalls in der im weiteren Verlauf erfolgenden drohenden Reglementierung *(„Max, wenn du das machst, kriegst du deine Barbie nicht mehr")*, die zwar ebenfalls eine Reproduktion einer Praxis der Schulassistenz darstellt, die jedoch sowohl vor dem Hintergrund von altersspezifischen Verhaltensregeln und -normen erfolgen kann als auch von Vorstellungen positiver Peerinteraktion, in der Praktiken wie das Hauen und Zunge-Rausstrecken zum Anlass von Streit werden können. Max wird durch Emmas reglementierende Praktiken nicht als leistungsberechtigtes Kind, sondern als Peer, der reglementiert werden muss, weil er bestimmte unausgesprochene Regeln eines ‚Spiels' resp. einer Peerbeziehung, die nach bestimmten Regeln funktioniert, nicht beachtet. Die reglementierende Praxis wird ebenso wie die in der Situation vollzogene Unterstützungspraxis zu einer Peerinteraktionspraxis umgedeutet. Zwar lässt sich in diesem Zusammenhang eine machtvolle, asymmetrische Positionierung rekonstruieren *(Machtdimension)*, diese kann jedoch ebenfalls als peerinteraktions- bzw. kinderkulturspezifisch verstanden werden: Emma positioniert sich selbst als handlungsfähiges Subjekt, wobei jedoch nicht primär eine schüler*innenspezifische, sondern v. a. eine kinderkulturelle Form von Agency aufgerufen wird, die sich in Form eines reglementierenden Machtausübens zur Sicherung einer positiven Interaktionspraxis manifestiert. Max wird dabei ebenso Agency zugeschrieben, indem er zu einer konformen Reaktion verpflichtet wird, die darin besteht, nach den Regeln des ‚Spiels' resp. der reziproken Interaktion zu handeln. Auf diese Weise wird ihm zugleich die Fähigkeit zur Selbstregulierung und -disziplinierung zugeschrieben, da die positive wechselseitige Beziehung zu einem ‚Druckmittel' wird, anstelle ihn physisch in seiner Agency und damit seinen Möglichkeiten des Widerstandes zu begrenzen.

Eine Auseinandersetzung mit den Praktiken der Schulassistent*innen kann auch aus folgender Sequenz rekonstruiert werden, die verdeutlicht, dass auch die leistungsberechtigten Schüler*innen reglementierende Schulassistenzpraktiken imitieren oder umdeuten. Es handelt sich um eine Spielsituation, in der die vier leistungsberechtigten Schüler*innen und drei Schulassistent*innen während des Sachunterrichts im Differenzierungsraum ein Gesellschaftsspiel spielen:

> Hendrik rollt mit seinem Stuhl von dem Tisch weg und zur Tür hinaus. Frau Riedel steht auf und geht mit schnellen Schritten hinterher. Sie schiebt ihn auf dem Stuhl zurück in den Raum. Hendrik legt sich auf den Bauch auf den Stuhl und rollt im Raum umher. Als er an der Reihe ist, hält Marie ihn an und zeigt auf den Tisch. Daraufhin steht Hendrik auf, geht zum Sofa und legt sich hin. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 06.06.2017)

Anlass für die Reglementierung der Schulassistenz ist eine Handlungspraxis des Schülers Hendrik, die als Schaffen und Nutzen eines ‚Freiraums' angesehen werden, das wiederum als eine Praxis des Verschaffens von projektiver Agency angesehen werden kann. Die Praxis des ‚Rausrollens' kann als Widerstand gegen die situativen Handlungsanforderungen und Verhaltensregeln angesehen werden, wobei der Widerstand in Form eines hybriden Umdeutens und Bespielens der Situation verstanden werden kann. Frau Riedel reagiert mit einer physischen Reglementierung, indem sie Hendrik folgt und ihn auf dem Stuhl zurück in den Differenzierungsraum schiebt. Die reglementierende Praxis erfolgt vor dem Hintergrund der Norm des Verbleibens im Raum, welche sich im weiteren Verlauf in der ausbleibenden Reglementierung des Herumrollens im Raum als Fortsetzung des hybriden Widerstandes bestätigt. Die durch die Praxis des Gesellschaftsspiels etablierte Anforderung des ‚An-der-Reihe-Seins' wird zum Anlass einer Reglementierung Hendriks durch die Mitschülerin Marie, die ihn physisch durch das Festhalten des Stuhls und durch die Geste des Zeigens reglementiert und auf diese Weise zur Erfüllung der Handlungsanforderung resp. des Vollzugs eines Spielzugs bewegen möchte. Marie reproduziert damit die durch die Schulassistent*innen etablierte Ordnung, wobei der Vollzug der Reglementierung an die durch Frau Riedel vollzogene Praxis erinnert und einen Versuch der Imitation darstellen kann. Marie versucht sich auf diese Weise in einer Position zu verorten und Agency i. S. von Entscheidungs- und Definitionsmacht über Hendrik zu verschaffen sowie i. S. von verantwortungsvollem Handeln hinsichtlich der Aufrechterhaltung der situativen Ordnung zu handeln. Dabei wird die durch Frau Riedel vollzogene Adressierung Hendriks als abweichend und reglementierungsbedürftig sowie das damit einhergehende Absprechen von Agency reproduziert. Hendrik reagiert wie auch schon auf die Adressierung der Schulassistenz mit einer Abwandlung des hybriden Widerstandspraxis *(„Daraufhin steht Hendrik auf, geht zum Sofa und legt sich hin")*, was auf eine re-adressierende Nichtanerkennung der durch Marie beanspruchten Definitionsmacht hindeutet. Eine Imitation reglementierender Schulassistenzpraktiken durch Marie wird auch in der Gruppendiskussion mit Maries Mitschüler*innen thematisiert:

Mf:	Also die is eigentlich immer ganz li:::eb die geht manchmal raus mal und eine Sache holen und ähm manchmal wenn Ole irgendwas Böses gemacht hat sagt sie immer **Ole** (.) ((mit verstellter Stimme)) **so hör jetzt auf** und fässt ihn immer so an und zieht ihn so damit er sich immer hinsetzt auf seinen Platz
Rm:	⌞ dann sagt sie **((mit verstellter Stimme)) ( )**⌟
I:	⌞Ah⌟ ⌞Ah⌟ ⌞Oh⌟
Af:	Ja die is immer so wie so ne Betreuerin also immer so so ordentlich und so

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 2)

Mara adressiert Marie als angepasst, konform und prosozial *(„Also die is eigentlich immer ganz li:::eb")*, wobei das Rausgehens und „eine Sache" Holen vermutlich eine Beschreibung prosozialer Handlungen darstellt. Im weiteren Verlauf wird die verbale und physische Reglementierung als Reaktion auf Oles abweichendes Handeln *(„wenn Ole*

irgendwas Böses gemacht hat") thematisiert, welche ebenfalls als ein konformes Handeln Maries eingeführt wird. Alinas Vergleich Maries mit einer *„Betreuerin"* verweist auf die oben rekonstruierte Orientierung Maries an den reglementierenden Praktiken der Schulassistent*innen, wobei der Vergleich mit der Norm des *„Ordentlich"*-Seins begründet wird. Das Aufrufen ebendieser Norm im Zuge eines Sprechens über reglementierende Praktiken der Schülerin impliziert, dass diese Praktiken mit einer Vorstellung von Ordnung bzw. Geordnet-Sein konnotiert sind, welche sich sowohl auf die Ausführung der Praktiken als auch auf deren Ziel, resp. die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung einer spezifischen Ordnung beziehen kann. Diese Vorstellung wird mit den reglementierenden Praktiken der Schulassistent*innen in Zusammenhang gebracht und auf Marie übertragen, da ihr Handeln mit ebendiesen Praktiken assoziiert wird. Dabei wird zudem implizit eine Differenz zwischen den leistungsberechtigten Schüler*innen bzw. besonders hervorhebender Adressierung Maries aufgerufen, die aus anderen Beobachtungssequenzen rekonstruiert werden konnte: In verschiedenen Situationen wird Marie durch die Klassenlehrerin und Schulassistentin Frau Fischer als besonders angepasst und prosozial adressiert, was sich in Äußerungen wie Marie habe *„eine soziale Ader"* bzw. *„mütterlichen Blick"* (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017) oder sie falle *„sowieso nicht mehr auf"* (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 06.06.2017) verdeutlicht. Im Gegensatz zu diesen positiv besondernden Praktiken des Sichtbarmachens wird Marie im Vergleich zu ihren leistungsberechtigten Mitschülern v. a. durch die Schulassistentinnen Frau Gehrke und Frau Riedel besonders häufig beschämend adressiert, was häufig in Zusammenhang mit ihrer vorrangig nonverbalen Kommunikationsweise steht. Die Praktiken des Sichtbarmachens werden, auch unter Bezugnahme auf die Adressierungen Maries, im Kapitel 9.2.4 rekonstruiert. Maries Imitationen von reglementierenden Praktiken können vor diesem Hintergrund als ein Mittel zum Verschaffen von Agency angesehen werden, wobei Agency v. a. in Form von Entscheidungs- und Definitionsmacht über die reglementierten (leistungsberechtigten) Peers sowie einem konformen und verantwortungsvollen Handeln, i. S. einer Sicherung einer spezifischen Ordnung, manifest wird. Dies kann ebenso durch den Wunsch nach Anerkennung durch die Schulassistenz sowie nach ‚Gehör' zusammenhängen, welcher jedoch allein auf der Grundlage der Beobachtungen und Äußerungen der Mitschüler*innen nicht rekonstruierbar ist, sondern eine Erhebung von Maries Perspektive erfordern würde.

Weitere peerkulturelle Reglementierungspraktiken, die auf eine Orientierung am Schulassistenzhandeln rekurrieren, sind physisch vollzogene Reglementierungen. Letztere erfolgen reaktiv auf ein als reglementierungsbedürftig definiertes Handeln der leistungsberechtigten Schüler*innen. Die Definition der Reglementierungsbedürftigkeit erfolgt dabei zum einen vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Ordnung und der darin wirksamen Normen des Schüler*innenverhaltens, wobei ebenso das eigene Störungserleben bedeutsam ist. Folglich werden Situationsdefinitionen der Schulassistent*innen aufgerufen und rezitiert. Dies kann z. B. in Bezug auf Reglementierungen des Unter-den-Tisch-Krabbelns rekonstruiert werden:

Af: Ähm Hendrik und Ole kriechen auch immer untern Tisch dann müssen Frau Gehrke und Frau Riedel sie die Stühle weg und dann rausziehen

Rm: └Oh ja

I: Machen die beiden das immer

Af: Ja

Mf: ↳Ja (.) aber manchmal helfen auch wir Kinder mit falls die mal irgendwie jetzt im runden Tisch in=ner Mitte sitzen können die ja nicht alle Tischen auseinanderschieben

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 2)

In Maras Äußerung über das Mithelfen bei der Reglementierung zeigt sich zudem die Vorstellung einer Effizienz der peerkulturellen Reglementierungspraxis, durch die eine Störung durch die Intervention der Erwachsenen resp. das Auseinanderschieben der Tische vermieden wird. Zum anderen wird die Definition einer Reglementierungsbedürftigkeit unter Rezitation von Vorstellungen einer besonderen Vulnerabilität oder Schutzbedürftigkeit vollzogen. Ein häufiger Anlass für solche Reglementierungen stellt ein als ‚Weglaufen' interpretierter Raum- oder Positionswechsel der leistungsberechtigten Schüler*innen dar, welcher bei einzelnen Schüler*innen nicht als Abweichung von an Normen angepassten Verhaltens darstellt, sondern als potentielle Gefahr für die Schüler*innen beschrieben wird. Dies betrifft i. d. R. die Schüler Luca (Blaue Schule, Pinguinklasse) und Leon (Gelbe Schule, Fischklasse), denen vor dem Hintergrund einer Autismusdiagnose sowie der Zuschreibung einer ‚Weglauftendenz' sowie autoaggressivem Verhalten die Fähigkeit zur Selbstregulierung und damit auch Agency i. S. von Verantwortung für sich selbst zu übernehmen abgesprochen wird, wie es in folgender Sequenz aus dem Sportunterricht deutlich wird:

Linus geht zu Leon, der nach wie vor auf dem Trampolin springt. Er schaut zu mir und sagt: „Ich passe auf Leon auf". Ich lächele ihn an. Frau Kühn geht zu Leon und nimmt seine Hände. Sie lächelt. Leon springt, lautiert und lacht. […] Unterdessen geht Leon vom Trampolin und läuft zur Tür. Greta, die neben der Tür steht, schließt diese und sagt „Die ist zu". (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 15.01.2019)

Linus adressiert Leon durch das Ankündigen und Umsetzen des Aufpassens als kontroll- und schutzbedürftigen Schüler, wobei das Aufpassen eine präventive Praxis darstellt. Die Situation ereignet sich zudem in der unübersichtlichen offenen Anfangsphase des Sportunterrichts, was die Definition der Schutzbedürftigkeit verstärkt. Linus reproduziert somit eine Reglementierungspraxis der Schulassistenz sowie die darin aufgerufene Situationsdefinition. Auf diese Weise positioniert er sich als verantwortungsvoll handelndes Schüler*innensubjekt, womit er versucht, sich Agency i. S. einer Verantwortungsübernahme für Leon als besonders vulnerablen Schüler zu verschaffen. Derartige Reglementierungen Leons durch Linus stellen ein häufig beobachtetes Phänomen dar, ebenso wie die häufige Initiierung von Interaktionen mit Leon sowie der Schulassistentin. Diese Praktiken können auf eine Kompensation ableistischer bzw. infantilisierender Erfahrungen von Linus hindeuten. Diese erfolgen aufgrund seines Alters: er ist zum Beobachtungszeitpunkt der jüngste Schüler der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe, und wird durch die Lehrkräfte häufig in einem unterstützungsbedürftigen Status adressiert. Diese Adressierung manifestiert sich z. B. darin, dass Linus häufig sogenannte ‚Spielzeiten' nehmen darf bzw. muss und zudem einen Korb mit Kuscheltieren unter seinem Tisch stehen hat, wohingegen andere Schüler*innen für das Mitbringen von Spielzeugen reglementiert werden. Ebenso äußerte die Lehrerin Frau Meier mir gegenüber: *„Linus ist schon sechs. Aber vom Verhalten ist er noch viel kleiner"* (Gelbe Schule, Fischklasse EZ 1, 18.01.2019). Die peerkulturelle Reglementierung kann für Linus somit einen Möglichkeitsraum des Erfahrens von Agency bzw. des Positionierens in einer dominanten Position bedeuten: Während ihm selbst aufgrund seines Alters und ableistischer Zu-

schreibung Agency abgesprochen wird, kann er sich durch die Reglementierung Leons als überlegen und handlungsmächtig i. S. von verantwortungsvoll handelnd zeigen. Die Reglementierung erfüllt somit die Funktion, das ihm zugeschriebene und besonders gewichtete ‚Kind-Sein' zumindest temporär zu verlassen und sich als handlungsfähiges Schüler*innensubjekt zu positionieren *(Selbstverhältnisdimension)*[25]. Im weiteren Verlauf der Situation zeigt sich des Weiteren eine intervenierende Reglementierung der Schülerin Greta, welche auf Leons Versuch, die Sporthalle zu verlassen reagiert, indem sie die Tür schließt. Ihre Aussage „Die ist zu" erinnert an das Sprechen einer erwachsenen Person mit einem jüngeren Kind, in welcher latent ein Hinweis auf die Erfolglosigkeit eines versuchten Fehlverhaltens enthalten ist. Greta positioniert sich auf diese Weise ebenfalls als verantwortungsvoll handelnd, wobei ihre Praxis weniger bewusst initiiert ist, sondern vielmehr durch ihre räumliche Nähe zu Tür. Die Reglementierungspraxis erfüllt für Greta, die bereits im vierten Schuljahr ist, nicht primär die Funktion, sich selbst Agency zu verschaffen und auf besondere Weise sichtbar zu machen, sondern ist eher eine pragmatische Reaktion auf ein als reglementierungsbedürftiges Handeln Leons.
Peerkulturelle Reglementierungen, die vor dem Hintergrund einer Orientierung an den Reglementierungspraktiken der Erwachsenen, v. a. der Schulassistent*innen, vollzogen werden, lassen in Bezug auf die *Norm- und Wissensdimension* eine Rezitation ableistischer Zuschreibungen erkennen, die unter Aufrufen leistungs- oder verhaltensbezogener Normen bzw. deren besonderer Gewichtung oder aber Außerkraftsetzung erfolgen sowie vor dem Hintergrund der Zuschreibung einer besonderen Vulnerabilität oder Schutzbedürftigkeit. Demgegenüber können peerkulturell reglementierende Praktiken ebenso zum Anlass weiterer reglementierender Re-Adressierungen durch Peers werden, wenn sie Vorstellungen von erwünschter peerkultureller Interaktion widersprechen:

Lf1: ⌊Alina und Mara die ähm reißen immer Luca mit
Sf: Ja aber Mara mehr
Lf1: ⌊machen (.) die machen aber irgendwie nicht so richtig was Schönes
Sf: ⌊ja⌋
Lf1: Die reißen mehr den mit und Luca wird auch richtig kaputt nach dem Schultag ist er auch richtig kaputt
Sf: ⌊ja⌋
I: Was wie reißen erzähl mal warum reißen die den mit was machen die
Sf: ⌊Also zum Beispiel Lisa hat mir erzählt sie ist mal mit Hendrik gegangen also mit Luca einmal gegangen oder? Oder war das
Lf1: Ja zusammen
Sf: ⌊Ja mit Luca ne und ich da sind wir auf die Toilette gegangen was sehen wir Mara und Alina
Lf1: ⌊haben ihn genommen

25 Ein vergleichbare Selbstpositionierung zeigt sich auch in der Imitation der Lehrkraft Frau Thiel durch den leistungsberechtigten Schüler Ole, der in Pausensituationen im Zuge des ‚Schule Spielens' seine Mitschüler*innen reglementiert, wobei die Reglementierungen im Modus des ‚Als-ob' erfolgen und eine spielerische Imitation der Lehrerin darstellen. Die Sequenz wird aufgrund ihres hybriden Charakters in Kapitel 9.3.4 ausführlich analysiert.

Sf: Ja und er wollte unbedingt heute mal mit uns gehen das hat er uns ge- der hat gesagt °Sarah Lisa Sarah Lisa°

Lf1: Also Hendrik sagt das nicht

Sf: Ja aber bei Luca hatte einmal gesagt °Sarah Lisa Sarah Lisa° oder sowas

Lf1: ⌊ja⌋

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 1)

In dieser Gruppendiskussionssequenz werden die physischen Reglementierungen von Luca durch Mara und Alina, die sich in dem durch Lisa als ‚Mitreißen' bezeichneten An-die-Hand-Nehmen manifestieren, zum Anlass einer indirekten Reglementierung im Modus des ‚Sprechens über'. Der Ausdruck des ‚Mitreißens' verweist auf das Erleben einer objektivierenden Adressierung Lucas, dessen Agency i. S. von autonomem Handeln durch die Praktiken der Schüler*innen eingeschränkt wird. Das ‚Mitreißen' wird als eine vor dem Hintergrund peerkultureller Normen der Interaktion mit Luca nicht akzeptable Praxis konstituiert, welche negative Konsequenzen für Luca hat. Letztere bestehen zum einen in einem physischen Erschöpft-Sein *(„Luca wird auch richtig kaputt nach dem Schultag ist er auch richtig kaputt")* sowie im Verhindern von Peerkontakten, die aus Sicht der sprechenden Schülerinnen von Luca gewünscht sind *(„Ja und er wollte unbedingt heute mal mit uns gehen das hat er uns ge- der hat gesagt °Sarah Lisa Sarah Lisa°")*. Die durch das ‚Sprechen über' vollzogene Reglementierung weist Parallelen zu einer Reglementierung der Schüler*innen durch die Schulassistenz auf, in denen ebenfalls der Körperkontakt und ein zugeschriebenes negatives Erleben durch Luca den Anlass bildeten (siehe Kapitel 9.1.2). In diesem Zusammenhang wird die ableistische Zuschreibung einer besonderen Vulnerabilität reproduziert, die sich zudem in der stellvertretenden Äußerung von Lucas Bedürfnissen zeigt. Demgegenüber werden durch die hier rekonstruierte indirekte Reglementierung auch peerkulturelle Normen aufgerufen: Im Kontext einer symmetrisch angelegten Peerinteraktion ist das Bestimmen über ein Kind bzw. dessen Aufenthaltsort oder Interaktionspartner*innen nicht akzeptabel und daher reglementierungsbedürftig. Da Mara und Alina durch die Erwachsenen und deren Delegation von Lucas Unterstützung bzw. Begleitung häufig ein besonderes Maß an Agency i. S. von Verantwortung zugesprochen wird, wäre eine direkte Reglementierung der beiden Schülerinnen sozial nicht erwünscht und könnte potentiell ein Reglementiert-Werden durch die Lehrkraft auslösen (vgl. Kapitel 9.1.1). Aus diesem Grund erfolgt die reglementierende Adressierung indirekt in Maras und Alinas Abwesenheit. Die beiden Schülerinnen werden auf diese Weise als vor dem Hintergrund peerkultureller Normen unsolidarisch und vor dem Hintergrund assistenzbezogener Normen als wenig einfühlsam adressiert *(Norm- und Wissensdimension)*, wohingegen sich Sarah und Lisa in einer definitionsmächtigen sowie Luca gegenüber solidarischen und freundschaftlichen Position verorten *(Machtdimension)*.

Ähnliche Abgrenzungsbewegungen lassen sich auch aus der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Fischklasse rekonstruieren, in denen peerkulturelle Reglementierungen als positiver Gegenhorizont zu Reglementierungspraktiken der Schulassistenz konstruiert werden:

Hf: └ Also ich glaube ┘ manchmal achtet er nicht so drauf aber ich glaube auch wenn er drauf achtet dass ihm das nicht gefällt.

I: Mhm

Ef: Mmh das möchte Frau Weber ja auch nicht deswegen mach sie=s ja zurück dann muss sie das ihm halt (.) erklär=n und nicht gleich keine Ahnung so hart mit ihm umgehen (.)

I: Was macht ihr denn wenn Leon irgendwas bei euch macht was ihr nicht möchtet,

Hf: └ Dann kann man deutlich Stopp sagen und ihm die Sachen aus der Hand nehmen

I: └ Mhm

Nm: Oder ähm auch hier sa- oder auch sagen Leon hinsetzen dann setz er sich auch wirklich hin und er macht Leon äh macht eigentlich auch sehr gute Sachen mit also (.) in Sport zum Beispiel da läuft er mit wenn er wenn tatsä=ich Lust hat oder Bock hat dann macht er das auch richtig er macht eigentlich nur Sachen wenn er wirklich Lust hat

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, Gruppe 1)

Im Vorfeld der Sequenz wurden die Reglementierungspraktiken der Schulassistenz als eine repressiv machtförmige und zuweilen übergriffige Praxis konstruiert (siehe Kapitel 9.1.2), die Leon in seiner Agency einschränkt, was durch den Schüler negativ erlebt wird, wie Hannah es in ihrer Aussage antizipiert *(„ich glaube auch wenn er drauf achtet dass ihm das nicht gefällt.")*. Ella begründet Frau Webers reglementierende Praktiken mit dem negativen Erleben von Leons Handeln durch die Schulassistenz, wobei *„das möchte Frau Weber ja auch nicht deswegen mach sie=s ja zurück"* sich auf ein Spiegeln fremdaggressiver Verhaltensweisen (z. B. Kratzen) durch die Schulassistenz bezieht, welches im Vorfeld an die dargestellte Sequenz beschrieben wurde. Vor dem Hintergrund von Vorstellungen einer angemessenen Reaktion auf solche Verhaltensweisen, die vermutlich auf schulspezifische Verhaltensregeln rekurrieren, wird das ‚harte Umgehen' resp. die physische Reglementierung in Abgrenzung zu dem als angemessene Praxis eingeführten Erklären als illegitime Praxis konstituiert *(„dann muss sie das ihm halt (.) erklär=n und nicht gleich keine Ahnung so hart mit ihm umgehen")*. Neben dem Erklären als verbaler Reglementierungspraxis werden auf Nachfrage der Interviewerin weitere Reglementierungsmöglichkeiten beschrieben, die neben verbalen Reglementierungen *(„deutlich Stopp sagen"; „Leon hinsetzen")* auch physische Praktiken umfassen *(„ihm die Sachen aus der Hand nehmen")*. Obwohl die beschriebenen Praktiken ebenfalls ein Absprechen von Agency implizieren und an die Praktiken der Schulassistenz erinnern, werden diese nicht nur als legitim, sondern auch als effizienter erfahren, wie es Noah verdeutlicht *(„dann setz er sich auch wirklich hin und er macht Leon äh macht eigentlich auch sehr gute Sachen mit also")*. Noah beschreibt zudem das „Lust" bzw. „Bock" haben als Bedingung für eine erfolgreiche Realisierung oder sogar Nicht-Notwendigkeit einer Reglementierung Leons. Die Notwendigkeit einer Reglementierung wird somit als Frage von Leons Motivation konstruiert. Dabei ist anzunehmen, dass Noah dieses *„Lust Haben"* eher im Kontext von Peerinteraktion als in der Interaktion mit Frau Weber sieht. Folglich wird die peerkulturelle Reglementierung nicht nur aufgrund ihrer beschriebenen divergierenden Logik, sondern ebenso aufgrund der sie vollziehenden Akteur*innen als legitimer und effizienter konzipiert. Bestimmte Praktiken, die in Bezug auf Frau Weber als ‚rabiat' beschrieben wurden, sind im peerkulturellen Kontext eher akzeptabel, weil sie bestimmte kinderkulturelle Logiken reproduzieren. So ist das Wegnehmen von Sachen insbesondere in der Interaktion jüngerer Kinder eine

etablierte Praxis des Streitens. Damit wird zugleich jedoch ebenso eine infantilisierende Adressierung Leons vollzogen, da das Wegnehmen bei Kindern im Grundschulalter nicht mehr unbedingt als altersangemessene Praxis gilt.
Peerkulturelle Reglementierungen, die in Auseinandersetzung mit den Reglementierungspraktiken Erwachsener, insbesondere der Schulassistent*innen erfolgen, können in Bezug auf die *Macht- und Selbstverhältnisdimension* zusammenfassend als Mittel zum Erlangen von Agency gedeutet werden, wobei Agency sowohl schüler*innenspezifisch als praktisch-evaluative Agency i. S. eines auf situative Anforderungen reagierenden verantwortungsvollen Handelns oder Ausübens von Entscheidungs- und Definitionsmacht manifest wird als auch kinderspezifisch durch eine Orientierung an peerkulturellen Normen, welche eine projektive Agency i. S. eines Umdeutens von Erwachsenenpraktiken ermöglicht. Kontrastiert man die Schüler*innenpraktiken mit den im vorherigen Kapitel rekonstruierten Schulassistenzpraktiken, so zeigt sich, dass die Praktiken für die Schüler*innen nicht die Funktion einer Sicherung von Agency i. S. eines ‚doing authority' erfüllen, sondern vielmehr der Erlangung von Agency i. S. von Verantwortung und Selbstständigkeit dienen.

Peerkulturelle Reglementierung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Peerkulturelle Reglementierungspraktiken werden von Schüler*innen an ihre Mitschüler*innen gerichtet und können verbal in direkter oder indirekter Form (bspw. als Verpetzen) oder auch als kontrollierende Beobachtung bzw. ‚Aufpassen' realisiert werden. Die Schüler*innen initiieren die Reglementierung entweder selbst oder werden durch delegierende Praktiken der Erwachsenen, v. a. der Schulassistent*innen, in einem reglementierungsbefugten Status positioniert.
- *Norm- und Wissensdimension:* Anlass einer peerkulturellen Adressierung im Modus der Reglementierung bildet ein Handeln der Peers, das als nicht regelkonform oder störend definiert wird, wobei im Kontext der schulisch-unterrichtlichen Ordnung geltende explizite oder implizite Verhaltensregeln als Bezugsnorm dienen. Im Unterschied zu den Schulassistenzpraktiken erfolgt jedoch weniger eine subjektive Definition und Gewichtung von Verhaltensnormen. Darüber hinaus können Reglementierungen auf die Sicherstellung der Erfüllung bestimmter, mit der Schüler*innenrolle konnotierter Handlungserwartungen bezogen erfolgen, welche wiederum primär auf die Erfüllung von Verhaltensnormen abzielen und weniger leistungsbezogen sind. Im Gegenzug können ebenfalls eine peerkulturelle Ordnung und die darin implizierten, situativ aufgerufenen Normen und Regeln, z. B. Spielregeln oder Gerechtigkeitsnormen, den Norm- und Wissenshorizont der Praktiken bilden. Ferner lässt sich eine Bezugnahme auf die Reglementierungspraktiken der Erwachsenen, insbesondere der Schulassistent*innen, rekonstruieren, welche die Schüler*innen sich aneignen, imitieren oder aber umdeuten sowie sich explizit oder implizit davon abgrenzen. Die Norm des Umgangs mit den leistungsberechtigten Schüler*innen bildet eine Schnittstelle schulassistenzspezifischer Praktiken sowie peerkultureller Vorstellungen.
- *Machtdimension:* Reglementierende Adressierungen sind immer machtvolle Praktiken, mit denen eine hierarchische Interaktionsordnung etabliert wird, welche jedoch i. d. R. zeitlich begrenzt ist. Dabei werden die reglementierten, leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Kinder als abweichend und (temporär) handlungsunfähig bzw. unfähig zur Einhaltung von Regeln positioniert. In diesem Zusammenhang

werden z. T. Zuschreibungen der Erwachsenen, z. B. Unfähigkeits- oder Vulnerabilitätszuschreibungen, rezitiert. Die reglementierenden Kinder beanspruchten zeitgleich eine Deutungshoheit bzw. Entscheidungs- und Definitionsmacht über die adressierten Peers, bspw. auf der Grundlage ihres Wissens um Regeln. Die leistungsberechtigten Schüler*innen nutzen in diesem Zusammenhang zeitweise ihre Peers, um Macht über die Schulassistent*innen auszuüben und sich Agency zu verschaffen.

- *Selbstverhältnisdimension:* Durch den Vollzug reglementierender Adressierungen ihrer Peers machen sich die Schüler*innen gegenüber den Erwachsenen und Mitschüler*innen als konform und verantwortungsbewusst sichtbar, wobei sie z. T. die Selbstverhältnisse der Erwachsenen resignifizieren und eine „pedgogic voice" (Arnot & Reay 2007, 321) performieren. Sie verschaffen sich auf diese Weise Agency, welche sich als Entscheidungs- und Definitionsmacht über ihre Peers sowie in der Übernahme von Verantwortung für die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen bzw. peerkulturellen Ordnung manifestiert. Ebenso schaffen sie so teilweise Momente der Hybridisierung, welche als Widerstandspraktiken zum Handeln der Erwachsenen gelesen werden können. Die adressierten Kinder werden dabei zur Performanz eines konformen, angepassten und mitunter auch selbstregulativen Selbstverhältnisses verpflichtet sowie zu einer konformen Re-Adressierung. Die an die indirekt mitangesprochenen Erwachsenen gerichtete Reaktionsverpflichtung besteht in einer affirmativ-anerkennenden Re-Adressierung sowie mitunter auch in der Zurückhaltung aus der Peerinteraktion. Die leistungsberechtigten Schüler*innen versuchen zudem, sich durch die Reglementierung anderer leistungsberechtigter Kinder gegenüber den Schulassistent*innen als anerkennungswürdig sichtbar zu machen.

9.1.4 Reglementierung der Erwachsenen durch die Schüler*innen

Neben peerkulturellen Reglementierungspraktiken lassen sich ebenso reglementierende Adressierungen der Erwachsenen durch die Schüler*innen rekonstruieren. Formal sind diese als direkte und indirekte verbale Reglementierungen erkennbar, sowie auch als direkte und indirekte physische Reglementierungen, wobei letztere ausschließlich als Praktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen beobachtet wurden *(Organisationsdimension)*. Reglementierungen von Erwachsenen werden sowohl im klassenöffentlichen Kontext resp. vor anderen anwesenden Akteur*innen (Kindern und Erwachsenen) vollzogen als auch im Kontext dyadischer Interaktion. Einen weiteren Kontext dieser Reglementierungspraktiken stellten die Gruppendiskussionen dar, in denen die Erwachsenen, v. a. die Schulassistent*innen, indirekt im Modus des ‚Sprechens über' reglementiert wurden. Adressat*innen reglementierender Adressierungen durch die Schüler*innen stellen dabei alle in den Lerngruppen tätigen Erwachsenen dar, resp. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen, Absolvent*innen des FSJ sowie die Schulassistent*innen. Es können jedoch Differenzen hinsichtlich der Häufigkeit, Konstellation sowie Modi der Reglementierung rekonstruiert werden, ebenso wie hinsichtlich der Norm- und Wissens- sowie Machtdimension. Bezüglich der Reglementierungen der Schulassistent*innen, welche aufgrund der thematischen Ausrichtung der Arbeit im weiteren Verlauf besonders im Fokus stehen, manifestiert sich in Bezug auf die *Organisationsdimension*, dass die leistungsberechtigen Schüler*innen die Schulassistent*innen v. a. im Modus direkter verbaler sowie direkter und indirekter physischer Reglementierungen adressieren. Demgegenüber lassen sich in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen vorwiegend

indirekte verbale Reglementierungen sowie seltener direkte verbale Reglementierungen rekonstruieren. Die direkten Reglementierungen der Schüler*innen erfolgen, in Abgrenzung zu den Praktiken der Erwachsenen, immer reaktiv, d. h. als Reaktion auf einen konkreten Anlass, und nicht präventiv.
Als Norm- und Wissenshorizonte *(Norm- und Wissensdimension)* der reglementierenden Adressierungen Erwachsener lassen sich spezifische mit dem professionellen Status bzw. der Rolle der Adressat*innen konnotierte Handlungserwartungen bzw. -verpflichtungen rekonstruieren, die sowohl reproduziert als auch umgedeutet bzw. situativ invalidiert werden:

> Mara und Laura gehen mit ihren Heften zu Frau Wagner, die vorn auf einer Bank sitzt. Sie halten ihr die Hefte hin und die Lehrerin sagt: „Gottchen, noch mehr zu tun!". Laura schaut sie mit einem streng wirkenden Blick an und sagt: „Dafür wirst du aber bezahlt!". Die beiden Schülerinnen und Frau Wagner lachen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

Reglementierungen der Lehrkräfte werden durch die Schüler*innen vorrangig in einem ironisierenden Modus und ausschließlich durch nicht leistungsberechtigte Schüler*innen vollzogen. Durch die ironisierende Reglementierung, die als Reaktion auf Frau Wagners vermutlich ebenfalls ironisches Beklagen über die Korrekturtätigkeit erfolgt, schafft die Schülerin einen interaktiven Rahmen zwischen sich und der Lehrerin, indem die rollenförmigen Bestandteile der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Oevermann 1996) zeitweise außer Kraft gesetzt und die Interaktion diffus bespielt wird. Die mit der Lehrer*innenrolle konnotierten Handlungserwartungen und -verpflichtungen werden zwar zum Gegenstand der reglementierenden Äußerung, werden zugleich jedoch durch den Modus des Ironisierens ebenso unterlaufen. Ähnliche ironisierende Reglementierungen wurden auch als wechselseitige Adressierungen der Lehrkräfte rekonstruiert, was ebenso auf die Resignifizierung einer lehrer*innenspezifischen Praxis durch die Schülerin hindeuten kann. Die Re-Adressierung Lehrerin in Form des Lachens verweist auf eine Reproduktion des ironisierenden Adressierungsmodus, wodurch die Praxis der Schülerin zugleich als legitim anerkannt wird.
Demgegenüber sind reglementierende Adressierungen, die an die Schulassistent*innen gerichtet sind und die aufgrund des Erkenntnisinteresses der Arbeit im weiteren Verlauf besonders fokussiert werden, durch eine Rezitation von Zuständigkeitsnormen geprägt, wobei ein aus der Perspektive der Schüler*innen als reglementierungsbedürftiges Handeln eines leistungsberechtigten Kindes häufig den Anlass für eine reglementierende Adressierung der Schulassistenz bilde:

> Als eine andere Gruppe an der Station arbeiten möchte, ist Frau Gehrke ebenfalls am Tisch. Thomas wirkt etwas verärgert und sagt zu ihr: „Frau Gehrke, kannst du Ole mitnehmen? Er ist in meiner Gruppe und wir müssen weiter". Frau Gehrke schiebt Ole daraufhin ein Stück in Richtung der anderen und sagt zu ihm, er solle mitgehen. Als Ole ihre Hand nehmen möchte, zieht diese sie weg und sagt: „Nein, ich bin mit Marie in einer Gruppe". Schließlich wendet sie sich von ihm ab und geht zu der Gruppe von Sarah und Marie. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017).

Thomas reglementierende Adressierung erfolgt zwar in Form einer geschlossenen Frage (*„Frau Gehrke, kann du Ole mitnehmen?"*), auf die Frau Gehrke grundsätzlich verneinend reagieren könnte, die implizierte Reaktionsverpflichtung wird jedoch durch die anschließende Begründung der Notwendigkeit einer Reglementierung Oles (*„Er ist in meiner*

Gruppe und wir müssen weiter") offensichtlich. Im Kontext der situativen Anforderung des Wechselns der Stationen, welche sowohl durch die Präsenz einer anderen Gruppe als auch die an die Schüler*innen gerichtet Erwartung, alle Stationen zu bearbeiten bedingt wird, ruft Thomas die in der Klasse etablierte Zuständigkeitsnorm (Frau Gehrke ist für Ole und Marie zuständig) auf und adressiert Frau Gehrke in einer schüler*innenbezogene Zuständigkeitsposition für den Mitschüler, welche in der Gruppenarbeitssituation strukturell nicht besteht, da Frau Gehrke Maries Gruppe zugeordnet wurde. Die Reaktionsverpflichtung zu einer Reglementierung reproduziert zugleich die primäre Assoziation der Schulassistenzrolle mit einer Reglementierung der leistungsberechtigten Kinder. Thomas' Ausdruck des Verärgert-Seins kann zudem auf die implizite Erwartung hindeuten, für eine konforme Partizipation Oles zu sorgen, welcher die Schulassistenz erst als Reaktion auf Thomas' Adressierung nachkommt. Darin wird ebenso deutlich, dass Thomas sich nicht zuständig für die Reglementierung bzw. Partizipation Oles sieht, sondern diese Verantwortung bei der Schulassistentin sieht. Der hier nicht dargestellte situative Kontext dieses Ausschnittes zeigt zudem, dass sich Thomas in der Gruppe als verantwortlich für die Aufgabenbearbeitung positioniert und sich durch das alleinige Lösen der Aufgaben somit eine leistungsbezogene Zuständigkeit zuschreibt. Die Reglementierung Frau Gehrkes erfolgt somit ebenso vor dem Hintergrund der eigenen Erfüllung der situativen unterrichtlichen Anforderungen, welche Thomas aufgrund von Oles Stehenbleiben als gefährdet ansieht. Dass der Schüler sich zudem als befugt sieht, die Schulassistenz zu reglementieren und ihr die Reglementierung Oles zu delegieren verweist ferner auf ein Wissen um bestehende Zuständigkeiten und impliziert, dass die Schulassistent*innen gegenüber den nicht leistungsberechtigten Kindern eine potentielle Ansprechbarkeit zeigen (müssen), die jedoch v. a. in Bezug auf die Unterstützung der Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen und weniger hinsichtlich eigener Unterstützungsgesuche besteht. In den anderen beiden Klassen gestaltet sich dies anders, da die dort tätigen Schulassistentinnen (Tina und Frau Weber) zeitweise unaufgefordert oder als Reaktion auf an sie herangetragene Unterstützungsgesuche ebenso die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen bei unterrichtlichen Tätigkeiten unterstützen. Im weiteren Verlauf repositioniert sich Frau Gehrke in ihr durch Thomas zugeschriebenen zuständigen Position, indem sie Ole verbal und physisch reglementiert (*„Frau Gehrke schiebt Ole daraufhin ein Stück in Richtung der anderen und sagt zu ihm, er solle mitgehen"*). Sie entzieht sich dieser Zuständigkeit jedoch zugleich wieder (*„Als Ole ihre Hand nehmen möchte, zieht diese sie weg und sagt: ‚Nein, ich bin mit Marie in einer Gruppe'"*), mit der Begründung ihrer Zuordnung zu Maries Gruppe. Oles Versuch, ihre Hand zu nehmen, kann als konforme Re-Adressierung gelesen werden. Da das An-die-Hand-Nehmen eine häufige physische Reglementierungspraxis der Schulassistent*innen darstellt, positioniert sich Ole hier in ebender abhängigen Position, in der er sonst immer adressiert wird. Frau Gehrkes Reaktion erinnert an eine schüler*innenspezifische Praxis der Peerinteraktion, wodurch sich die Schulassistentin in einer schüler*innenähnlichen Position verortet (Blasse 2022).

Darüber hinaus erfolgen reglementierende Adressierungen der Schulassistent*innen im Kontext aufgabenbezogener Regeln bzw. Normen, die eigentlich für die Schüler*innen gelten. In der folgenden Sequenz spielen die Schüler*innen im Deutschunterricht ein Spiel zur Konjugation von Verben:

> Frau Richter kommt dazu und setzt sich zwischen Ole und Mara. Als Ole an der Reihe ist und gewürfelt hat, stockt er beim Lesen des Wortes. Die Schulassistentin flüstert ihm etwas zu. Mara sagt: „Nicht vorsagen!" und haut der Schulassistenz auf den Oberarm. Beide lachen. Ole sagt „Stehen. Ich stehe". Mara nimmt die Würfel und würfelt ebenfalls das Verb „stehen". Sie sagt: „Ich werde stehen". Frau Richter reagiert mit „Nee, Gegenwartsform", woraufhin Mara entgegnet: „Nein Zukunft. Habe ich doch richtig gesagt!". Die Schulassistentin erwidert: „Ja, Mensch! Ich darf doch auch mal was falsch machen!". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

In der Sequenz erfolgt zunächst eine ironisierende Reglementierung der Schulassistentin Frau Richter, deren Anlass die Praxis des Vorsagens ist, die im Kontext dieser Spielsituation eine für die Schüler*innen nicht legitime Praxis darstellt. Durch die Aufforderung zum Unterlassen des Vorsagens, die einen ermahnenden Charakter hat, wird Frau Richter in einer schüler*innenähnlichen Position adressiert und wie eine Mitschülerin zur Einhaltung der Regeln verpflichtet. Die anschließende physische Reglementierung des Hauens ist vor dem Hintergrund des daraus resultierenden Lachens der Schulassistenz und Schülerin als eine ironisierende Praxis im Modus des Als-ob zu interpretieren, d. h. Mara gibt vor, die Schulassistentin zu reglementieren. Dies verweist auf die grundsätzliche Legitimität des Vorsagens in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen, die ebenfalls im Kontext der Feinanalyse herausgearbeitet wurde. Zudem stellt das Vorsagen eine akzeptierte Praxis der Schulassistent*innen dar, die durch die Kinder i. d. R. nicht direkt hinterfragt wird, im Kontext der Gruppendiskussionen jedoch problematisiert wurde (siehe Kapitel 9.2.3). Folglich verweist Maras Adressierung auf die ambivalente Position der Schulassistenz: Sie partizipiert an einer schüler*innenspezifischen Praxis und wird in diesem Zusammenhang in einer schüler*innenähnlichen Position verortet, zugleich agiert sie durch das Vorsagen auf eine Weise, die für die Schüler*innen eigentlich nicht legitim ist, die jedoch eine für die Schulassistenz legitime und etablierte Praxis darstellt. Die weitere in der Sequenz vollzogene Reglementierung der Schulassistenz erfolgt als Reaktion auf Frau Richters Korrektur ihrer Antwort (*„Frau Richter reagiert mit ‚Nee, Gegenwartsform', woraufhin Mara entgegnet: ‚Nein Zukunft. Habe ich doch richtig gesagt!'*). Mara reglementiert die Schulassistenz indirekt, indem sie auf die Korrektheit ihrer Antwort hinweist, wodurch sie durch Äußerung der Schulassistenz nicht nur als fehlerhaft definiert, sondern dieser zugleich auch der Status der Wissenden abspricht. Sich selbst positioniert die Schülerin auf diese Weise als wissendes und definitionsmächtiges Schüler*innensubjekt. Derartige korrigierende Reglementierungen der Erwachsenen lassen sich in ähnlicher Weise auch aus der Interaktion mit den Lehrkräften rekonstruieren, sodass sie nicht als spezifisch mit dem Subjektstatus der Schulassistent*innen konnotiert werden können. Das Korrigieren kann vielmehr als eine schüler*innenspezifische Praxis angesehen werden, die zur Sicherung der eigenen Position als leistungsfähiges Schüler*innensubjekt dient. Frau Richters Re-Adressierung resignifiziert dabei ebenso eine schüler*innenspezifische Praxis resp. das Fehler-Machen bzw. dessen Legitimierung. Die Sequenz verdeutlicht, dass reglementierende Adressierungen der Schulassistent*innen durch die Schüler*innen sowie deren Re-Adressierungen die diffuse Zwischenposition der Schulassistenz (Lübeck 2019) widerspiegeln, da die Reglementierungen zum einen eine schüler*innenspezifische bzw. z. T. peerkulturelle Logik aufweisen und zum anderen die Logik einer schulspezifischen Erwachsenen-Kind-Beziehung.

Reglementierende Adressierungen von Erwachsenen erfolgen wie auch peerkulturelle Adressierungen unter Bezugnahme auf allgemeingültige Regeln, wobei es sich sowohl um Spiel- als auch um Verhaltens- bzw. Interaktionsregeln handeln kann. In der folgen-

den Sequenz aus dem Sportunterricht wird die pädagogische Mitarbeiterin Frau Weiß reglementiert, deren Position zwar durch eine lerngruppenbezogene Zuständigkeit gekennzeichnet ist, die jedoch primär die Schüler*innen mit einem mir kommunizierten attestierten Unterstützungsbedarf unterstützt bzw. räumlich separierte Lernvorhaben mit ihnen durchführt. Während des Sportunterrichts übernimmt sie regelmäßig die Funktion einer personenbezogenen Assistenz für Leon und vertritt damit die in dieser Unterrichtseinheit abwesende Schulassistentin Frau Weber. Zum besseren Verständnis wird hier ein größerer Ausschnitt der Beobachtungssequenz präsentiert, es wird jedoch v. a. der hervorgehobene Abschnitt analytisch betrachtet:

> Der Ablauf des Spiels besteht darin, dass die Kinder hintereinander in einer Reihe stehen. Auf dem Boden vor ihnen liegt jeweils ein Bierdeckel für jede Gruppe. Es läuft immer das vorderste Kind los, nimmt den Bierdeckel, geht damit einen Schritt nach vorn, legt ihn ab und läuft zurück, wo es sich dann hintenanstellt. Gewonnen hat die Gruppe, die mit dem Bierdeckel zuerst die andere Seite der Halle erreicht hat. Dort ist die Ziellinie ebenfalls mit einem Stab markiert. […]Als Leon an der Reihe ist, läuft Frau Weiß langsam mit ihm an der Hand los, wobei sie nicht wie die übrigen Kinder über den Stab steigen, sondern drum herum laufen. Frau Weiß hebt den Bierdeckel auf und legt ihn ein Stück nach vorn, wobei sie jedoch stehen bleibt. Anschließend laufen sie langsam zurück, wobei Leon Frau Weiß folgt. Dort angekommen, läuft Greta los. […] Wenig später hat Jonas' Gruppe das Ziel erreicht. Die Schüler*innen jubeln. Gretas Gruppe befindet sich zu diesem Zeitpunkt im letzten Drittel der Strecke. Frau Kühn pfeift und die Kinder laufen zur Mitte und setzen sich in den Kreis auf den Boden. Die Lehrerin fragt, wie das Spiel gelaufen sei. […] **Anton, der in Jonas' Gruppe war, meldet sich und wird aufgerufen. Er sagt: „Frau Weiß hätte sich hinter die Linie stellen müssen. Du standst mit Leon an der Seite". Frau Weiß erwidert: „Das hab ich mit Absicht gemacht, weil Leon nicht über den Stab steigen kann". Frau Kühn fügt hinzu, dass die Begrenzung „blöd gewählt" sei und Leon dies nicht schaffe. Anton nickt.** (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 18.09.2018).

Im Kontext des Spiels, das die Variation eines Wettlaufs darstellt, wird Leon durch Frau Weiß physisch unterstützt und zudem wird die motorische Aufgabe des Deckelbewegens stellvertretend durch die pädagogische Mitarbeiterin ausgeführt. Damit werden die v. a. motorischen Anforderungen der Situation für ihn außer Kraft gesetzt. Ebenso wird deutlich, dass Frau Weiß, die eine schüler*innenspezifische Praxis stellvertretend für bzw. gemeinsam mit Leon ausführt, zwei Regeln des Spiels missachtet: über den Stab zu steigen und nach dem Aufheben des Bierdeckels einen Schritt nach vorn zu gehen. Ersteres wird im Rahmen der durch die Lehrkraft initiierten Reflexion des Spiels durch den Schüler Anton reglementiert, wobei er Frau Weiß zunächst indirekt adressiert und über sie spricht und äußert, wie sie hätte handeln müssen *(„Frau Weiß hätte sich hinter die Linie stellen müssen")*, sie anschließend jedoch direkt reglementiert und auf ihren Regelbruch hinweist *(„Du standst mit Leon an der Seite")*. Dabei wird Leon selbst nicht reglementiert, sondern in einer von Frau Weiß abhängigen Position *(„mit Leon")* adressiert, worin manifest wird, dass Frau Weiß nicht nur stellvertretend für ihn handelt, sondern ebenso stellvertretend Regeln bricht. Dies wird im Zuge der Rekonstruktion stellvertretender Adressierungspraktiken (Kapitel 9.2.3) vertieft. In diesem Zusammenhang werden universalistische Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen aufgerufen, die sich in dem Anspruch manifestieren, dass alle die Regeln befolgen müssen, auch die Erwachsenen. In der Klasse gilt bspw. ebenfalls die Regel, dass die Erwachsenen sich in Kreisgesprächen melden müssen. Da Antons Gruppe das Spiel gewonnen hat und somit keinen Nachteil durch Frau Weiß' Regelbruch erfahren hat, wird eine besondere

Gerechtigkeitsorientierung des Schülers deutlich. Diese weist Parallelen zu den peerkulturellen Reglementierungspraktiken auf und verweist ebenfalls auf den Regelbezug als diskursive Machtstrategie (Kapitel 9.1.3). Anton positioniert sich auf diese Weise als definitionsmächtig und verschafft sich Agency i. S. von Verantwortung und Definitionsmacht. Frau Weiß reagiert mit einer Legitimierung ihres Handelns, wobei sie zudem die Regel des Meldens missachtet und auf diese Weise in einer dominanten, definitionsmächtigen Erwachsenenposition verortet wird. Leons motorische Schwierigkeiten werden dabei als Legitimationsgrund für den Regelbruch angeführt, wodurch Leon zugleich in besondernder Weise sichtbar gemacht wird. Da für Leon die Regeln nicht gelten, ist auch Frau Weiß als diejenige, die ihn unterstützt, von diesen ausgenommen. Die Lehrerin, Frau Kühn, bestätigt diese Legitimierung und verteidigt das Handeln der pädagogischen Mitarbeiterin, indem sie selbst Verantwortung für die Notwendigkeit des Regelbruchs übernimmt, da sie den Stab als Startlinie hingelegt hat. Die Lehrerin schafft auf diese Weise eine Symmetrie zwischen Frau Weiß und sich, wohingegen Anton in einer untergeordneten Position adressiert und zu Konformität resp. zustimmender Akzeptanz verpflichtet wird. Der Schüler reagiert entsprechend dieser Reaktionsverpflichtung, wobei offen bleibt, ob er wirklich zustimmt oder die durch die Erwachsenen beanspruchte Autorität in seiner Schüler*innenposition duldend hinnimmt.
Folgende Beobachtung einer Kreissituation, in der ebenfalls eine Reflexion einer Schüler*innenaktivität, in diesem Fall einer Stationsarbeit, erfolgt, verdeutlicht ebenfalls eine Reglementierung unter Aufrufen von Regeln:

> Frau Thiel sagt daraufhin, Marie habe super mitgearbeitet und könne schon „ganz toll" ihre Arbeitsblätter lochen und abheften. Marie lacht und zeigt anschließend auf Frau Fischer, die Frau Gehrke etwas auf dem Handy zeigt, und sagt: „Du, du!". Die Schulassistentin erwidert: „Du brauchst nicht zu meckern. Ich war lieb". Anschließend steckt sie ihr Handy in die Hosentasche. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 26.04.2017)

Marie reagiert auf die besondernde und bewertende Sichtbarmachung in Form des Lobes durch die Lehrerin, indem sie die Schulassistentin Frau Fischer reglementiert. Die Reglementierung wird dabei gestisch und verbal vollzogen (*„Marie lacht und zeigt anschließend auf Frau Fischer, die Frau Gehrke etwas auf dem Handy zeigt, und sagt: ‚Du, du!'"*). Die Äußerung *„Du, du!"* erinnert dabei an eine verbale Praxis, die in der Interaktion mit jüngeren Kindern zu verorten ist, und kann daher mitunter eine Reproduktion einer durch die Schülerin selbst erfahrenen infantilisierenden Adressierung darstellen. Zudem kommuniziert Marie primär nonverbal bzw. in Ein- bis Zweiwortsätzen, sodass die kommunikativen Fähigkeiten ebenfalls die Form der Äußerung bedingen können. Durch die Praxis des Zeigens weist Marie zudem die anwesenden Personen auf Frau Fischers Handeln hin, welches durch die reglementierende Adressierung als Abweichung von einer situativ relevanten Regel, dem aufmerksamen Zuhören sowie dem im Unterricht geltenden Handyverbot, definiert wird. Durch das Hinweisen erhält die Reglementierung einen öffentlichen Charakter. Marie verschafft sich durch den Regelbezug eine definitionsmächtige Position als konforme Schülerin, die über ein Regelwissen verfügt und mit dessen Durchsetzung zur Sicherung der unterrichtlichen Ordnung beiträgt. Dabei erinnert die Praxis an eine peerkulturelle Adressierung, was auf eine diffuse Beziehung zu der Schulassistenz ebenso wie auf deren Verortung in einer schüler*innenähnlichen Position hindeutet. Frau Fischer reagiert, indem sie Marie die Definitionsmacht und Reglementierungsbefugnis abspricht und ihr Handeln degradierend als „Meckern" bezeich-

net sowie sich selbst als konform positioniert (*„Ich war lieb"*). Diese Selbstpositionierung weist ebenfalls Parallelen zu schüler*inenspezifische Reaktionen auf reglementierende Adressierungen auf. Auf diese Weise legitimiert sie zugleich ihren Regelbruch, worin deutlich wird, dass sie in ihrem Erwachsenenstatus von den Regeln ausgenommen ist. Da die Lehrkräfte die Regeln jedoch ebenfalls einhalten, manifestiert sich an dieser Stelle erneut die diffuse ‚Zwischenposition' der Schulassistenz, welche auch in anderen Situationen durch die offensichtliche Handynutzung während des Unterrichts manifestiert wird. Des Weiteren ist es möglich, dass Frau Fischer nicht auf die Handynutzung Bezug nimmt, sondern Maries Reglementierung auf die Stationsarbeit bezieht, deren Reflexion hier im Fokus steht, und im Kontext derer sie sich als konform verorten möchte. Ebenso ist denkbar, dass sie Marie vor den anderen Akteur*innen lächerlich machen möchte, was sich in dem degradierenden Sprechen manifestiert. Das Wegpacken des Handys kann wiederum als eine konforme Repositionierung gelesen werden, wobei diese weniger eine unterordnende Re-Adressierung Maries darstellt, sondern vielmehr durch die Aufmerksamkeit der übrigen Akteur*innen, v. a. der Lehrkräfte, bedingt ist.
Eine weitere Form reglementierender Adressierungen der Schulassistent*innen stellen Aussagen in den Gruppendiskussionen dar, in denen letztere indirekt reglementiert werden, indem über sie gesprochen wird:

I: ⌊Stimmt das habe ich gesehen Ole krabbelt oft unter=n Tisch

Lf1: ⌊Ja und Hendrik auch und dann müssen w- sie wieder die Tische auseinandernehmen und wenn wir daran sitzen dann müssen wir wieder aufhören zu arbeiten

Lf2: ⌊Ja wir müssen die ganze Zeit rumstehen

Lf1: Und dann räumen sie die Tische natürlich nicht zurück und dann müssen wir das die ganze Zeit machen und dann ver- ver- verpassen wir die ganze Stunde

Bm: Und da haben wir kein Bock mehr drauf

(Gruppendiskussion, Schule 1, Klasse 2, EZ1)

Bezugspunkt der indirekten Reglementierung der Schulassistent*innen sind deren reglementierende Praktiken, die durch die Äußerungen der Schüler*innen als Störung der unterrichtlichen Ordnung bzw. ihres eigenen Lernprozesses konstituiert werden. Den normativen Horizont dieser Definition bilden somit die mit der Schüler*innenrolle konnotierten Leistungsnormen und -anforderungen bzw. Handlungserwartungen (d. h. die Aufgabenbearbeitung innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens), deren Erfüllung durch die Praktiken der Schulassistent*innen wie das Verschieben der Tische gefährdet oder behindert wird (*„dann müssen wir wieder aufhören zu arbeiten"*). Gleichzeitig wird die normative Vorstellung einer unterrichtlichen Ordnung rezitiert, die sich nicht nur in einer spezifischen räumlichen Ordnung (d. h. einer Anordnung der Tische, an denen die Kinder arbeiten) manifestiert, sondern ebenso in einem geregelten Ablauf von Schüler*innenaktivitäten. Die intervenierenden Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen werden als irritierende Störung dieser Ordnung konstruiert. Im Gegenzug wird das durch die Schulassistent*innen als reglementierungsbedürftig und störend definierte Handeln der Schüler resp. das Unter-den-Tisch-Krabbeln nicht problematisiert bzw. als Störung konzipiert. Die reglementierenden Interventionspraktiken werden folglich als eine größere Störung der unterrichtlichen Ordnung sowie der eigenen darin zu verortenden Handlungspraktiken erfahren als das Handeln, das den Anlass der Reglementierung bildet.

Befähigende Zuschreibungen und darin resignifizierte Normen der Schüler*innenrolle werden auch in indirekten Reglementierungen der personenbezogenen Assistenzpraktiken, konkret dem stellvertretenden Handeln, manifest:

Nm: ⌞ Ja und was=ich was ich glaub ich sehr unfair finde dass hier ne Leon hat Gefühle und Frau Weber unterdrückt die Gefühle einfach sie mischt sie einfach ((atmet ein)) wie in einem Teig die Hefe ganz nach unten das is nicht so toll und ähm ((atmet ein)) ja und wenn Frau Weber jetzt das Mitteilungsheft abgibt dann rutscht Leon runter was ich eigentlich sehr traurig finde ((atmet ein)) denn Leon könnte ja eigentlich auch ja allein sein ähm Mitteilungsheft abgeben was ich eigentlich auch toll finde denn ((atmet ein)) ähm er braucht Freiheit Freiheit und die raubt ihm Frau Weber ganze Zeit sie raubt ihm (.) alles irgendwann sie raubt ihm die Freiheit

I: Achso wenn der wenn sie sein Mitteilungsheft abgibt dann rutscht er ein runter,

Nm: ⌞ Nee ich meine wenn Frau Weber jetzt vergessen hat das Mitteilungsheft abzugeben dann rutscht er r- ja

I: ⌞ Achso ⌟

Nm: ⌞ dann rutscht Leon ein runter und das findet er total traurig (.) und ich kann auch verstehen Leon weint auch manchmal

I: ⌞ Mhm

Nm: ⌞ Und das Weinen ((atmet ein)) (.) ist sehr schmerzhaft. (.) total schmerzhaft (.) und (2) Frau Weber jetzt zu dir ((beugt sich über das Aufnahmegerät)) ich finde du könntest Leon ein bisschen mehr Freiheit geben

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Noah ruft ebenfalls eine Gerechtigkeitsnorm auf, vor deren Hintergrund er Frau Webers Handeln als „unfair" konstituiert. Dieses Ungerechtigkeitserleben bezieht er jedoch weniger auf eine universalistische Vorstellung der Gleichbehandlung aller Schüler*innen, sondern vielmehr auf Leons individuelle *„Freiheit"*, die Frau Weber ihm *„raubt"*. Durch die Metapher des „Teiges", in dem Frau Weber Leons „Gefühle" untermischt, adressiert Noah Frau Weber als repressiv und rücksichtslos, da sie Leons Gefühle und Bedürfnissen ihren eigenen unterordnet *(„Frau Weber unterdrückt die Gefühle einfach sie mischt sie einfach ((atmet ein)) wie in einem Teig die Hefe ganz nach unten")*. Das ‚Untermischen' von Leons Gefühlen verweist auf eine normative Vorstellung Noahs hinsichtlich der Interaktion mit Leon. Diese Vorstellung bezieht sich dabei nicht spezifisch auf Leon als einen in der Lerngruppe als besonders vulnerabel adressierten Schüler, sondern reproduziert vielmehr allgemeine Vorstellungen zwischenmenschlicher Interaktion, die der Schüler bereits in einem früheren Diskussionsbeitrag konstatierte *(„ich finde dass man so rabiat nicht mit Menschen umgehen soll")* sowie Frau Webers Handeln vor diesem Hintergrund reglementierte *(„ich finde Frau Weber sollte liebevoller mit Leon umgehen und ihn ja mehr belohn eben halt so so mehr streicheln mehr Kuscheleinheiten")*. Durch die in diesem Beitrag eingeführte Metapher wird Frau Webers Umgang mit Leon als Abweichung von diesen Normen sozialer Interaktion bzw. Erwachsenen-Kind-Interaktion konzipiert, wobei an dieser Stelle nicht der vorab beschriebene *„rabiate"* Umgang, sondern die stellvertretende Ausführung schüler*innespezifischer Aktivitäten angeführt wird. Die Beschreibung der Aktivität des Abgebens des Mitteilungsheftes bzw. Leons Sanktionierung für deren Vergessen *(„Nee ich meine wenn Frau Weber jetzt vergessen hat das Mitteilungsheft abzugeben dann rutscht er r- ja")* zeigt eine Assoziation von Frau Webers Handeln mit einer

Einschränkung von Leons Agency als Schülersubjekt, welche v. a. mit autonomen bzw. selbstständigen Handeln in Verbindung gebracht wird. Noah spricht Leon diese Agency zu und adressiert ihn auf diese Weise als potentiell handlungsfähigen Schüler (*„denn Leon könnte ja eigentlich auch ja allein sein ähm Mitteilungsheft abgeben was ich eigentlich auch toll finde"*), wobei sich das Schüler-Sein primär auf die selbstständige Ausführung einer motorischen Tätigkeit und nicht auf die Erfüllung leistungsrelevanter Anforderungen bezieht. Die Artikulation einer notwendigen „Freiheit" adressiert Leon dabei als einen sehr abhängigen und fremdbestimmten Schüler, dessen Abhängigkeit jedoch nicht selbstverschuldet, sondern durch Frau Webers Handeln forciert wird. Auf diese Weise wird Leon als ‚Opfer' der repressiv machtförmigen und fremdbestimmenden Praktiken der Schulassistenz positioniert. Trotz der Bezugnahme auf schüler*innenspezifische Praktiken und Selbstständigkeitsnormen zeigt sich darin zugleich auch eine latente kinderkulturelle bzw. kinderrechtliche Orientierung, die sich zum einen in der Nutzung des Begriffs „Freiheit" verdeutlicht. „Freiheit" ist in Verbindung mit schulischen Selbstständigkeitsnormen ein eher unüblicher Begriff und lässt sich eher mit Vorstellungen wie Bewegungs- oder Entscheidungsfreiheit assoziieren. Zudem stellt „Freiheit" einen Begriff dar, der eher im politischen bzw. rechtlichen Sinne gebraucht wird, u. a. im Kontext der Grund- und Kinderrechte. Zum anderen erfolgt durch die Verbalisierung der eigenen Emotionen (*„was ich eigentlich sehr traurig finde"*, *„Und das Weinen ((atmet ein)) (.) ist sehr schmerzhaft. (.) total schmerzhaft"*) sowie das Antizipieren von Leons Empfinden (*„das findet er total traurig (.) und ich kann auch verstehen Leon weint auch manchmal"*) eine stärker kinder- bzw. peerkulturell gerahmte Praxis des Solidarisierens Noahs mit Leon, wodurch er sie beide von der Schulassistenz abgrenzt. Denkbar ist dabei, dass Noah ähnliche Erfahrungen mit Leon teilt und sich daher als fähig positioniert, für Leon zu sprechen und für seine Bedürfnisse bzw. Rechte einzustehen. Die durch Noah beanspruchte Definitionsmacht manifestiert sich zudem in der direkten Ansprache Frau Webers (*„Frau Weber jetzt zu dir ((beugt sich über das Aufnahmegerät)) ich finde du könntest Leon ein bisschen mehr Freiheit geben"*), die durch das (*„jetzt zu dir"*) einen drohenden Charakter erhält. Dabei erscheint jedoch fraglich, ob er Frau Weber in der direkten Interaktion auch auf diese Weise adressieren würde oder ob der inszenierte Charakter der Gruppendiskussionssituation ein solches Sprechen möglich macht.

Während die bislang fokussierten Sequenzen bezüglich der *Macht- und Selbstverhältnisdimension* primär die Beanspruchung einer definitionsmächtigen Position durch die reglementierenden Schüler*innen verdeutlichen, die entweder in der direkten Interaktion v. a. unter Bezugnahme auf gültige Regeln oder indirekt durch das Sprechen über die Schulassistenz unter Rezitation universalistischer Vorstellungen oder aber schüler*innenspezifischer Normen manifestiert, können ebenso Praktiken einer Machtumkehr rekonstruiert werden, die jedoch nur durch leistungsberechtigte Schüler*innen und an die Schulassistent*innen gerichtet vollzogen werden. Diese Praktiken werden verbal oder physisch und durch direkte oder indirekte Adressierung der Schulassistent*innen vollzogen, bspw. als Einfordern von Unterstützung bzw. Präsenz oder aber als widerständige Re-Adressierung einer Reglementierung durch die Schulassistenz:

> Leon sitzt auf der Bank und Frau Weber hält ihm seine Gummistiefel hin und sagt: „Zieh an!". Der Schüler rutscht auf den Boden, legt sich auf den Rücken, streckt die Beine in die Luft und lautiert. Die Schulassistentin legt die Gummistiefel auf den Boden, streckt Leon die Hände entgegen und fordert ihn auf aufzustehen, wobei sie neben ihm steht.

> Die Klassenlehrerin, Frau Meier, kommt und hebt die Gummistiefel auf. Sie kniet sich auf den Boden und zieht sie dem auf dem Rücken liegenden Leon an. Frau Weber sagt: „Na, da hast du mal wieder jemanden gefunden". Anschließend schaut sie zu mir und sagt: „Das mache ich nicht, weil mein Rücken im Arsch ist". Sie ergänzt: „Mittlerweile hat er schon richtig so einen Bedien-Mich-Modus".
>
> (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 22.10.2018).

Leons nonverbale, reglementierende Adressierung Frau Webers („Der Schüler rutscht auf den Boden, legt sich auf den Rücken, streckt die Beine in die Luft und lautiert") erfolgt als Reaktion auf die reglementierende Aufforderung zum Anziehen der Schuhe („Zieh an!"). Die Praxis kann als nonverbale Aufforderung der Schulassistenz zur stellvertretenden Ausführung dieser Aktivität verstanden werden. Leon re-adressiert die Schulassistentin, indem er die durch sie beanspruchte autoritäre und entscheidungsmächtige Position zurückweist und nicht konform, sondern subversiv auf ihre Aufforderung reagiert. Seine Reaktion kann zwar ebenso als Positionierung in einem abhängigen Status interpretiert werden, Leon verschafft sich auf diese Weise jedoch eine Entscheidungsmacht über Frau Weber und kehrt die durch die Schulassistentin etablierte hierarchische Interaktion somit um. Durch die Umkehr der machtvollen bzw. reglementierenden Adressierungspraxis positioniert sich Leon zwar als abhängiges, unterstützungsbedürftiges Subjekt und resignifiziert damit einen Subjektstatus, in dem er durch die Praktiken der Schulassistenz sowie der anderen Erwachsenen sowie der Mitschüler*innen im Klassen- und Schulkontext immer wieder angerufen wird: Durch das kontinuierliche An-die-Hand-Genommen-Werden, Festgehalten-Werden sowie physisch reglementierendes ‚Aufpassen' ebenso wie das stellvertretende Handeln und Entscheiden für ihn wird nicht nur seine Bewegungsfreiheit stark eingeschränkt, sondern er wird zugleich in einem maximal abhängigen Status adressiert, wobei ihm in einem außerordentlich hohen Maße Agency abgesprochen wird. In dieser Situation, in der er abweichend von dieser fortlaufenden Adressierung zum selbstständigen Handeln aufgefordert wird, nutzt er diesen Subjektstatus jedoch für sich, um Macht über die Schulassistenz auszuüben und sich selbst Agency zu verschaffen. Das ‚Benutzen' der Schulassistenz wurde in verschiedenen Studien zur Schüler*innenperspektive (Böing & Köpfer 2022; Köpfer & Böing 2017; Langenhoff 2022; Warmuth et al. 2020) bereits als ein zentrales Phänomen der Gestaltung der Assistenzbeziehung v. a. durch adoleszente Schüler*innen rekonstruiert, wobei das ‚Benutzen' v. a. zum Zweck der Erfüllung leistungsbezogener Anforderungen erfolgte. Die Praxis des ‚Benutzens' gestaltet sich bei Leons jedoch weniger i. S. einer rollenförmigen Gestaltung einer Arbeitsbeziehung, sondern durch Handlungspraktiken, die von schüler*innenspezifischen Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen abweichen. Leons reglementierende Adressierung der Schulassistenz verdeutlicht, dass auch Handlungsweisen, die im schulischen Kontext sowie in der schulischen Erwachsenen-Kind-Interaktion spezifische Adressierungen als widerständig, nicht altersangemessen oder herausfordernd bzw. abweichend bewirken, Ausdruck einer spezifischen Form von Agency bzw. Mittel zu deren Erlangung darstellen können. Diese kann als widerständige bzw. subversive Agency bezeichnet werden, auf die in Studien zur Agency von behinderten Kindern z. T. Bezug genommen wird (MacArthur et al. 2007; Olli et al. 2021), die jedoch in weiteren Studien zur Agency von Kindern eher wenig Berücksichtigung findet. Erss (2023) bezeichnet subversive Agency in Anlehnung an Tsai (2015) als „constructive noncompliance" resp. konstruktiven Widerstand, wobei die Autorin darunter eher reflektierte

Praktiken des Widersetzens gegen Aufforderungen bzw. Anforderungen fasst. Der anschließende Teil der Beobachtungssequenz wird hier nur zu einer besseren Einordnung des Geschehens in den situativen Kontext mit angeführt, er wird jedoch im Zuge der Analyse sichtbarmachender bzw. degradierender Praktiken (Kapitel 9.2.4) ausführlicher betrachtet. Deutlich wird jedoch, dass Frau Weber nicht konform reagiert, sondern Leon erneut reglementiert und schließlich, nachdem die hinzukommende Lehrkraft ihn in der durch ihn beanspruchten weisungsbefugten Position bestätigt und ihm das Anziehen der Schuhe abnimmt, degradierend über den Schüler und die Unterstützungstätigkeit spricht.
Folgende Sequenz, die während der Freiarbeitsphase beobachtet wurde, zeigt ebenfalls eine machtausübende Reglementierung der Schulassistenz durch das Einfordern von deren Präsenz, welche Parallelen zu dem reglementierenden Einfordern der Unterstützung durch Peers zeigt, die im vorherigen Kapitel rekonstruiert wurde:

> Ole zieht an seinem Blatt, wobei der Schwamm auf den Boden fällt. Der Schüler ruft: „Frau Gehrke, komm mal!" und Frau Gehrke reagiert mit: „Nicht in diesem Ton!". Sie schaut mich an und ergänzt: „Ein sehr einnehmendes Wesen". Sie geht zu Ole und hebt den Schwamm auf. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 23.05.2017)

Ole wurde im Vorfeld der Sequenz durch die Schulassistenz aufgefordert, ein weißes Din-A3-Blatt mit einem Schwamm blau einzufärben. Anlass für die reglementierende, imperative Adressierung Frau Gehrkes ist das Herunterfallen des Schwamms. Die Adressierung stellt nicht nur ein Einfordern der Präsenz bzw. räumlichen Nähe der Schulassistenz dar, welche sich zu diesem Zeitpunkt auf der anderen Seite des Differenzierungsraums befindet und Marie beim Einfärben unterstützt, sondern zielt vermutlich ebenso darauf ab, Frau Gehrke zum Aufheben des Schwamms zu bewegen. Ole positioniert sich wie auch Leon in einer vermeintlich abhängigen und unterstützungsbedürftigen Position, nutzt diese jedoch zugleich zur Machtausübung über die Schulassistenz, womit er sich eine subversive und machtvolle Agency verschafft. Da seiner Adressierung anders als in der vorherigen Sequenz keine Reglementierung durch die Schulassistenz vorausgeht und keine potentielle Störung der unterrichtlichen Ordnung erfolgt, besteht für Frau Gehrke die Möglichkeit, die Adressierung zu ignorieren oder aber die Reglementierung zurückzuweisen und Oles zum Aufheben des Schwamms aufzufordern. Frau Gehrke re-adressiert Ole zunächst auch, indem sie seine imperative Sprechweise diszipliniert (*„Nicht in diesem Ton!"*). Da diese Reglementierung jedoch nicht weiterverfolgt wird und Ole z. B. aufgefordert wird, zu fragen oder zu bitten, ist davon auszugehen, dass Frau Gehrke Ole entweder die Fähigkeit zum Erlernen einer alternativen Formulierung abspricht oder aber das sie aufgrund des erlebten Handlungsdrucks – sie unterstützt in der Situation Marie motorisch beim Einfärben des Blattes – die einfachere Lösung wählt resp. die Tätigkeit für Ole auszuführen anstatt ihn zu reglementieren oder bei der Ausführung zu unterstützen. Bevor sie konform auf Oles Adressierung reagiert und den Schwamm für ihn aufhebt, adressiert sie ebenso die Ethnographin, indem sie Ole in degradierender Weise (*„Ein sehr einnehmendes Wesen"*) sichtbarmacht. Die Redensart, ein *„einnehmendes Wesen"* zu haben kann sich entweder auf einen sehr sympathischen und extrovertierten Menschen oder aber auf einen sehr raffgierigen Menschen beziehen. In diesem Fall liegt nahe, dass die Adressierung Ole degradieren und ihn als abhängig, fordernd und trotzig sichtbar machen soll. Zugleich verortet sich Frau Gehre durch die Aussage selbst in einer Position, in der sie den Forderungen und Reglementierungen des Schülers ausgesetzt ist

und aufgrund ihrer Zuständigkeit für ihn und zeitgleich auch Marie auf seine Ansprache reagieren muss. Die Sequenz endet mit einer konformen, stellvertretenden Ausführung der Handlung, die jedoch weniger eine Unterordnung Frau Gehrkes darstellt, sondern vielmehr ein Ausdruck von deren Agency ist, da auf diese Weise ein ungestörter Ablauf der Situation aufrechterhalten wird.
In anderen Situationen, wie der folgenden Beobachtung im Eingangsbereich der Schule, reagiert die Schulassistenz jedoch mit einem Zurückweisen oder Ignorieren der reglementierenden Adressierung, was letztendlich in einer konformen Repositionierung des Schülers resultiert. In der Situation verlassen die zwei Schulassistent*innen, Frau Gehrke und Frau Riedel, die vier leistungsberechtigten Schüler*innen und ich das Schulgebäude, um einkaufen zu gehen:

> An der Eingangstür lässt Ole Frau Gehrkes Hand los und bleibt stehen. Die Schulassistentinnen und Schüler*innen gehen weiter und ich folge ihnen. Ole ruft: „Frau Gehrke, komm!" und sie sagt: „Nicht umdrehen, einfach weitergehen". Hendrik sagt: „Ole" und Frau Gehrke entgegnet: „Da muss er seine Pfunde schon mal in Bewegung setzen". Wir gehen in langsamem Tempo weiter und Ole rennt zu uns. Er nimmt Frau Gehrkes Hand. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Oles Loslassen der Hand sowie das Stehenbleiben können entweder als Widerstand gegen das Verlassen des Schulgebäudes bzw. als Ausdruck von Unmut über die anstehende Aktivität des Einkaufen-Gehens gelesen werden oder aber als Ausdruck von Ermüdung und dem Bedürfnis nach einer kurzen Pause. Die anschließende verbale, imperative Reglementierung *(„Frau Gehrke, komm!")* stellt erneut ein Einfordern der Präsenz Frau Gehrkes dar, wobei Ole sie möglicherweise dazu bewegen möchte, zurückzugehen oder aber, ihn zu holen und an die Hand zu nehmen. Hier zeigt sich wiederholt die Logik des Nutzens einer Positionierung als abhängig zur Ausübung von Macht und zum Erlangen von Agency. Frau Gehrkes Reaktion *(„Nicht umdrehen, einfach weitergehen")* kann dabei sowohl an die übrigen Akteur*innen gerichtet sein, mitunter antizipiert sie Hendriks Versuch einer solidarisierenden Reaktion, oder aber als ein handlungsbegleitendes Sprechen mit sich selbst, das aufgrund der Präsenz der Ethnographin ebenso einen inszenierten Charakter haben kann. Oles reglementierende Adressierung wird zunächst ignoriert, wobei fraglich ist, ob sie im Falle eines Ausbleibens seiner konformen Reaktion aufgrund ihrer Aufsichtspflicht zurückgegangen wäre. Ebenso ist denkbar, dass sie Oles Reaktion bereits antizipiert und daher keinen Interventions- bzw. Reglementierungsanlass sieht. Hendriks Äußerung *(„Hendrik sagt: ‚Ole')* stellt auf der manifesten Ebene einen Hinweis auf Oles Zurückbleiben dar, kann jedoch latent ebenso als eine solidarisierende Praxis gelesen werden, mit der nicht nur auf Oles Handeln hingewiesen werden soll, sondern die Schulassistenz zum Zurückgehen bewegt werden soll bzw. die mitunter auch den Wunsch impliziert, ebenfalls zurückzugehen. Hendrik solidarisiert sich folglich mit Ole und versucht, Ole bei der Durchsetzung seines Willens zu unterstützen oder aber räumliche Nähe zu Ole herzustellen. Im Anschluss reagiert Frau Gehrke mit einer beschämenden Adressierung Oles *(„Da muss er seine Pfunde schon mal in Bewegung setzen")*, mit der Ole das Motiv der Faulheit bzw. Bequemlichkeit unterstellt und sein als zu hoch definiertes Körpergewicht als Ursache für sein widerständiges Handeln definiert wird. Der Ausdruck *„Pfunde"* adressiert Ole dabei als besonders übergewichtig. Derartige beschämende Äußerungen über das Körpergewicht des Schülers wurden durch die Schulassistentin wiederholt getätigt und werden im folgenden Kapitel unter dem Aspekt

der Beschämung ausführlicher beleuchtet. In dieser Situation stellt die beschämende Adressierung zugleich eine indirekte verbale Reglementierung Oles zum Weitergehen dar. Diese indirekte Reglementierung wird durch die Verlangsamung des Gehtempos (*„Wir gehen in langsamem Tempo weiter"*) verstärkt, da Ole auf diese Weise die Möglichkeit gegeben wird, die Schulassistenz einzuholen und sie somit konform zu re-adressieren, was er letztendlich auch tut (*„Ole rennt zu uns. Er nimmt Frau Gehrkes Hand."*). Die konforme Re-Adressierung sowie abhängige Repositionierung durch das Nehmen der Hand verdeutlichen eine Anerkennung der durch die Schulassistenz v. a. mittels indirekter, beschämender Adressierung beanspruchten entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, die sie ebenso auf den Fortgang der geplanten Aktivität bezieht. Der Versuch eines Widerstandes wird damit aufgegeben und der Schüler verortet sich in der ihm durch die Adressierung der Schulassistenz zugewiesenen abhängigen und machtlosen Position.

Reglementierung der Erwachsenen durch die Schüler*innen – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Als Adressat*innen reglementierender Adressierungen durch die Schüler*innen können alle in der Lerngruppe anwesenden Erwachsenen rekonstruiert werden, wobei jedoch reglementierende Adressierungen der Schulassistent*innen sowie mitunter anderer Erwachsener, wenn sie temporär die Position einnehmen, dominieren. In dieser Akteur*innenkonstellation werden die Adressierungen vorrangig im Modus direkter oder indirekter verbaler Reglementierungen vollzogen; letztere v. a. im Kontext der durchgeführten Gruppendiskussionen. Seltener und v. a. als Praktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen können physische Reglementierungen der Erwachsenen erfasst werden. Physisch reglementierende Adressierungen durch die nicht leistungsberechtigten Kinder haben hingegen einen primär ironisierenden Charakter, der sich auch in den Re-Adressierungen der Erwachsenen, v. a. Schulassistent*innen, manifestiert. Zudem kann widerständiges bzw. subversives Handeln einen reglementierenden Charakter haben.
- *Norm- und Wissensdimension:* Reglementierende Adressierungen der Schulassistent*innen erfolgen meist unter Bezugnahme auf eine Zuständigkeitsnorm, vor deren Hintergrund die Schüler*innen sie zu einer Reglementierung der leistungsberechtigen Kinder oder der (stellvertretenden) Ausführung einer bestimmten Handlung verpflichten möchten. Weiterhin erfolgen die Reglementierungen mit einem Bezug zur schulisch-unterrichtlichen Wissens- und Normordnung und der darin wirksamen Normen des Schüler*in-Seins. In diesem Kontext rekurrieren Reglementierungen bspw. auf eine als inkorrekt definierte Aufgabenlösung, die Nichteinhaltung bestimmter (Gesprächs-, Verhaltens- oder Spiel-)Regeln sowie die Außerkraftsetzung von Selbstständigkeitsnormen durch Praktiken des stellvertretenden Handelns. Demgegenüber kann auch eine Orientierung der eigenen Erfüllung der Anforderungen des Schüler*in-Seins rekonstruiert werden, welche die Kinder durch eine Steuerung des Handelns der Schulassistent*innen erreichen wollen. Zudem werden Normen des Umgangs mit den leistungsberechtigten Schüler*innen zum normativen Bezugshorizont der Adressierungen, welche die Schüler*innen unter Bezugnahme auf kinderkulturelle Vorstellungen der Interaktion sowie unter Rezitation von Vulnerabilitätszuschreibungen resignifizieren.
- *Machtdimension:* Im Vollzug reglementierender Adressierungen der Erwachsenen, insbesondere der Schulassistent*innen, beanspruchten die Kinder eine entscheidungs-

und definitionsmächtige Position, in der sie sich nicht nur die Befugnis zur Definition eines Handelns als nicht konform, sondern zuweilen ebenso zum Ausdruck einer bestimmten Reaktionsverpflichtung. Den leistungsberechtigten Schüler*innen ermöglicht die Reglementierung der Schulassistent*innen zudem eine Machtumkehr bzw. eine machtvolle Nutzung des durch sie performierten Abhängigkeitsverhältnisses. Die reglementierten Schulassistent*innen bzw. schulassistenzähnlich agierenden Erwachsenen werden dabei in einer schüler*innenähnlichen Position adressiert, indem sie unter Bezugnahme auf schüler*innenspezifische oder auch peerkulturelle Regeln und Normen zu einer Anpassung ihres Handelns aufgefordert werden. Dabei sind Parallelen zu der Machtdimension der peerkulturellen Reglementierung erkennbar, wobei die Machtausübung jedoch stärker indirekt realisiert wird (z. B. durch Fragen, Bitten oder indirekte degradierende Äußerungen). Somit wird zugleich eine latente Anerkennung des Erwachsenenstatus deutlich. Folglich manifestiert sich die diffuse Zwischenposition der Schulassistenz, welche durch die Schüler*innen weder eindeutig in einer Schüler*innenposition noch in einer Erwachsenenposition verortet wird. Vielmehr wird die Reglementierung durch die schüler*innenähnliche Positionierung erst möglich, gleichzeitig wird sie durch die Anerkennung des Erwachsenenstatus begrenzt. Reglementierungen der Lehrkräfte weisen hingegen meist einen ironisierend-belustigenden Charakter auf und sind auf die Etablierung eines zeitlich begrenzten symmetrischen Interaktionsrahmens ausgerichtet.

- *Selbstverhältnisdimension:* Durch die Beanspruchung der definitionsmächtigen Position machen die Kinder sich als Schüler*innensubjekte sichtbar und verorten sich in einer Position, die sie wie auch im Kontext peerkultureller Interaktion zu Reglementierung der Nichteinhaltung schüler*innenspezifischer Regeln befugt. Zudem präsentieren sie sich in ihrem Subjektstatus als Kinder teilweise als Expert*innen für ihre leistungsberechtigten Mitschüler*innen, wobei sie sich solidarisierend mit ihnen positionieren. Durch die Reglementierung des Umgangs mit den leistungsberechtigten Schüler*innen werden letztere indirekt ebenso als potentiell handlungsfähige Kinder oder Schüler*innen positioniert. Die Schulassistent*innen werden zu einer konformen Reaktion verpflichtet, welche einer Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung sowie der Erfüllung des Schüler*in-Seins durch die Kinder dient. Gleichzeitig besteht jedoch immer auch die Anschlussmöglichkeit eines Widersprechens oder Reglementierens der Schüler*innen, welches eine Repositionierung in einem Erwachsenenstatus bedeutet.

9.2 Sichtbarmachung

Die zweite rekonstruierte (Re-)Adressierungspraxis ist die Sichtbarmachung. Darunter werden (re-)adressierende Praktiken verstanden, mit denen die Adressierenden sich selbst und/oder anderen Sichtbarkeit verschaffen, wobei die Frage, „wer wen wann auf welche Weise sehen kann" (Krüger & Hesselmann 2020, 146), zentral ist. Sichtbarkeit verstehe ich dabei in Anlehnung an Göbel und Prinz (2015) bzw. Krüger und Hesselmann (2020, 149) als „sozial konstruierte ‚Wahrnehmbarkeit'". Folglich ist das Sichtbarmachen bzw. Sichtbarsein nicht auf den Aspekt des Visuellen beschränkt, sondern umfasst alle Praktiken, mit denen eine Person auf eine bestimmte Weise wahrnehmbar wird. Dabei ist das Sichtbarmachen „als Teil einer – oder in manchen Fällen auch als Kern – einer sozio-kulturellen Praxis [zu fassen], die sich im Spannungsfeld verschiedener historischer

und gesellschaftlicher Faktoren herausgebildet hat" (Prinz 2014, 8). Prozesse des Sichtbarmachens als performative soziale Konstruktionsprozesse werden somit durch den kulturellen und gesellschaftlichen Kontext sowie durch spezifische Diskurse präfiguriert. Diskurse formieren somit nicht nur das Denk- und Sagbare, sondern auch das Sichtbare (vgl. ebd., 31ff.). Im Kontext dieser Analyse verstehe ich Praktiken der Sichtbarmachung als Praktiken, mit denen auf eine spezifische Weise soziale Wahrnehmbarkeit performativ erzeugt wird, wobei spezifische diskursive Normen der Anerkennbarkeit aufgerufen werden. Grundsätzlich ist die Sichtbarmachung allen rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken eingeschrieben, da Subjektivierung immer ein Sichtbarmachen als ein spezifischer ‚jemand' bedeutet. In diesem Kapitel werden jedoch solche Praktiken der Sichtbarmachung analysiert, die vor anderen Akteur*innen getätigt werden, d. h. einen gewissen öffentlichen Charakter haben, und die die Adressat*innen auf eine bestimmte Weise hervorheben.

9.2.1 Feinanalyse

Die feinanalytisch interpretierte Sequenz wurde in der jahrgangsübergreifenden Fischklasse an der Gelben Schule beobachtet. Es handelt sich um eine Situation am Ende des Schultages, in der eine klassenöffentliche Bewertung des Schüler*innenverhaltens mittels eines Klassifikationssystems erfolgt, welches aufgrund seiner farblichen Gestaltung an eine Ampel erinnert und durch die Klassenlehrerin als „Ampel" bezeichnet wird. Zur besseren Einordnung des in der Situation sich ereignenden Re-Adressierungsgeschehens erfolgt zunächst eine Erläuterung und Analyse des „Ampel-Systems" sowie der damit verbundenen Praxis:
Diese Ampel umfasst sieben Stufen: Die mittlere Stufe lautet „Startklar zum Lernen", nach unten folgen die drei Stufen „Ermahnung", „Verwarnung" und „Auszeit" und nach oben die Stufen „Super", „Prima" und „Fantastisch". Die Stufen werden durch entsprechende Smileys mit positiv und negativ zu lesenden Gesichtsausdrücken ergänzt. Die Karten der drei oberen Stufen sind mit unterschiedlichen, nach oben hin dunkler werdenden Grüntönen umrandet. Die Karte der mittleren Stufe hat einen blauen Rand und die Karten der drei unteren Stufen sind gelb, orange und rot umrandet. Zusätzlich umfasst das Ampelsystem kleine Kärtchen mit den Namen aller Schüler*innen. Die Kombination eines bewertenden bzw. disziplinierenden Ausdrucks (z. B. „Fantastisch" oder „Ermahnung") mit einem entsprechenden Smiley sowie einer in Bewertungskontexten positiv oder negativ konnotierten Farbe verleiht den Stufen einen bewertenden und klassifizierenden Charakter. Der „Ampel" kommt somit auf der symbolischen Ebene selbst ein adressierender Charakter zu, da die Zuordnung des Namenskärtchens zu einer Stufe das jeweilige Kind bewertet und innerhalb des Systems sowie des Klassengefüges eine spezifische Position zuweist und somit klassifiziert. Durch das permanente Sichtbarsein aller Namenskärtchen wird somit kontinuierlich eine visuelle Vergleichbarkeit geschaffen. Durch diese klassifizierende und vergleichende symbolische Praxis werden die Kinder vor ihren Mitschüler*innen und den Erwachsenen als „besser" oder „schlechter" klassifiziert und bewertet. Bezugspunkt dieser Klassifikation bilden sowohl das Lern- und Arbeitsverhalten als auch das Sozialverhalten, wohingegen erbrachte Leistungen nicht berücksichtigt werden. Folglich erfolgt durch das Klassifizieren eine Adressierung als angepasst und konform oder als abweichend, auffällig und störend. Die „Ampel" kann daher als Bewertungssystem verstanden werden.

Es hat jedoch nicht nur das Bewertungssystem einen adressierenden Charakter, sondern ebenfalls die damit einhergehende Praxis des Hoch- bzw. Heruntersetzens, welche in der Klasse den Status eines Rituals innehat. Die Praxis des Hoch- und Heruntersetzens wird dabei sowohl anlassbezogen (im Falle eines als positiv oder negativ bewerteten Verhaltens) als auch zu festen Zeitpunkten (bspw. während des Morgenkreises oder am Ende des Schultages) eingesetzt. Die Praxis des Hoch- und Heruntersetzens stellt somit eine rituelle Praxis der Bewertung und Klassifikation dar, durch die eine Adressierung im Modus des Sichtbarmachens erfolgt, d. h. die Schüler*innen werden vor ihren Mitschüler*innen und den Erwachsenen als angepasst, konform bzw. prosozial oder aber als abweichend, störend und ‚schwierig' positioniert. Dabei sind außer der Schulassistenz alle in der Klasse tätigen Erwachsenen (resp. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterin, Absolvent des FSJ) zur Ausführung dieser Praxis befugt. Mir als Ethnographin wurde diese Befugnis z. T. ebenfalls erteilt. Der Schulassistenz wird folglich durch das Absprechen dieser Befugnis der Status einer in Bezug auf die gesamte Klasse entscheidungs- und definitionsmächtigen Erwachsenen abgesprochen, wodurch sie zum einen auf den Status ihrer einzelfallbezogenen Zuständigkeit festgeschrieben wird und sie zum anderen in einem mit einer Schüler*innenposition vergleichbaren Status adressiert wird. Im Zuge des Hoch- und Heruntersetzens werden die Schüler*innen durch die Erwachsenen, i. d. R. eine der beiden Klassenlehrerinnen, zu einer Selbsteinschätzung ihres Verhaltens aufgefordert bzw. verpflichtet. Ihnen wird auf diese Weise die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zugeschrieben, welche auf eine Übernahme von Verantwortung für sich selbst und sein Handeln als Form von Agency rekurriert. Diese ist jedoch nur pseudohaft, da im Anschluss den übrigen Kindern die Möglichkeit gegeben wird, zuzustimmen oder zu widersprechen. Das betroffene Kind hat dabei die Möglichkeit, auf etwaigen Widerspruch einzugehen und dazu Stellung zu nehmen. Letztendlich trifft dann jedoch die Lehrkraft die Entscheidung über das Hoch- oder Heruntersetzen. Folglich wird zwar eine Partizipation des betroffenen Kindes sowie der Peers an der Bewertungspraxis suggeriert, die jedoch in Anlehnung an Hart (1992) lediglich den Charakter einer Scheinpartizipation hat, da stets die Lehrkraft die Entscheidungs- und Definitionsmacht bezüglich der endgültigen Bewertung hat und diese vor dem Hintergrund ihrer normativen Vorstellungen hinsichtlich des Schüler*innenverhaltens umsetzt (Budde 2010, 386).

Das Bewertungssystem und die damit assoziierte Praxis haben jedoch nicht allein einen bewertenden und klassifizierenden Charakter, sondern sind ebenso mit einer Praxis des Belohnens verbunden: Jede Stufe ist mit einer bestimmten Punktzahl assoziiert. Auf den drei oberen Stufen werden Punkte dazuaddiert, während auf den drei unteren Stufen Punkte abgezogen werden. Auf der mittleren Stufe werden weder Punkte hinzugefügt noch abgezogen. Am Ende des Tages werden die Punkte aller Schüler*innen zusammengerechnet. Beim Erreichen einer bestimmten Gesamtpunktzahl über einen definierten Zeitraum (meist ein bis zwei Monate) erhält die gesamte Klasse eine Belohnung, die die Kinder auswählen dürfen und der die Erwachsenen zustimmen müssen (z. B. eine Übernachtung in der Schule). Neben der verhaltensbezogenen Klassifikation werden die Schüler*innen somit auch sozial klassifiziert, da dem individuellen Verhalten eine Bedeutung für die gesamte Lerngruppe zugeschrieben wird. Auf diese Weise wird den einzelnen Kindern eine Verantwortung für das ‚Wohl' resp. das Belohnt-Werden der gesamten Lerngruppe zugesprochen, was wiederum eine Verpflichtung gegenüber den Peers erzeugt und die Beziehung zu den Peers zu einer Art ‚Druckmittel' werden lässt. Das Bewertungssystem schafft somit eine permanente hierarchische Überwachung, da

jede Handlung im klassenöffentlichen Raum zum Anlass für ein Hoch- oder Heruntersetzen und somit bewertbar werden kann und stets eine Sanktionierung in Form des Herabsetzens droht. Trotz des symbolischen Charakters der bewertenden resp. belohnenden oder sanktionierenden Praxis hat diese für die Schüler*innen und deren Subjektstatus in der sozialen Gefüge der Lerngruppe weitreichende Konsequenzen, da sie nicht nur durch die Lehrkraft affirmativ-wertschätzend oder aber reglementierend adressiert werden, sondern diese Adressierung sich auf ihren Status in der Peergroup auswirkt. Die Schüler*innen werden so zu einem konformen und sozial erwünschten Handeln, sowohl gegenüber den Erwachsenen als auch gegenüber ihren Mitschüler*innen, verpflichtet.
Im Weiteren erfolgt die Zusammenfassung der feinanalytischen Interpretation[26] einer Sequenz, die sich in dem übergeordneten Zusammenhang der Praxis des Hoch- und Heruntersetzens am Ende des Schultages ereignet. In diesem situativen Kontext fragt die Klassenlehrerin Frau Meier die Schüler*innen einzeln, ob ihre Karte hoch- oder runtergesetzt werden soll.

> Frau Meier nimmt Leons Karte, die sich auf „Startklar zum Lernen" befindet und fragt Frau Weber, ob Leon hochgesetzt werden solle. Die Schulassistenz entgegnet: „Er ist ja viel weggelaufen". Frau Meier sagt: „Also stehen bleiben. Oder wir setzen ihn guten Herzens einen hoch" und setzt die Karte hoch. Sie nimmt Linus Karte und setzt diese nach unten, wobei sie zur Tafel gewandt äußert: „Linus geht runter. Er hat sich beim Spielen auf Leon geschmissen". Anschließend schaut sie Linus an und sagt: „Leon steht nicht so sicher wie wir. Damit du das lernst, gehst du einen runter". (Gelbe Schule Fischklasse, EZ 1, 13.10.2018)

Die Sequenz kann in zwei Re-Adressierungsabfolgen unterteilt werden, von denen zunächst die erste betrachtet wird:

> Frau Meier nimmt Leons Karte, die sich auf „Startklar zum Lernen" befindet und fragt Frau Weber, ob Leon hochgesetzt werden solle. Die Schulassistenz entgegnet: „Er ist ja viel weggelaufen". Frau Meier sagt: „Also stehen bleiben? Oder wir setzen ihn guten Herzens einen hoch" und setzt die Karte hoch.

Die erste (Re-)Adressierungssequenz beginnt mit einer direkten verbalen Adressierung der Schulassistenz Frau Weber durch die Lehrkraft Frau Meier, die sich inhaltlich auf das Hoch- oder Heruntersetzen von Leons Karte bezieht *(„Frau Meier nimmt Leons Karte, die sich auf „Startklar zum Lernen" befindet und fragt Frau Weber, ob Leon hochgesetzt werden solle.")*. Damit wird Leon implizit mitangesprochen, anders als seine Mitschüler*innen jedoch nicht direkt adressiert und zu einer Selbsteinschätzung seines Verhaltens verpflichtet *(Organisationsdimension)*. Im Gegensatz dazu wird die Schulassistenz stellvertretend für ihn adressiert und zu einer Fremdeinschätzung seines Verhaltens aufgefordert. Dabei wird Leon die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung abgesprochen, während Frau Weber die Entscheidungs- und Definitionsmacht, ihn zu bewerten, zugesprochen bekommt *(Machtdimension)*. Leon wird somit vor dem Hintergrund einer ableistischen Vorstellung bzw. fähigkeitsbezogenen Norm als nicht fähig adressiert *(Norm- und Wissensdimension)*, wobei sich Unfähigkeitszuschreibung nicht allein auf die kommunikative Fähigkeit, die Selbsteinschätzung zu äußern bezieht, sondern ebenso auf die kognitive Fähigkeit, sich

26 Anders als im vorherigen Kapitel wird die Feinanalyse hier und auch im Zuge der Analyse der übrigen Kategorien resp. Re-Adressierungspraktiken nicht in ihrer Ausführlichkeit hinsichtlich der sequenzanalytischen Analyse aller vier Dimensionen sowie der Anschlussmöglichkeiten dargestellt, sondern es erfolgt stärker zusammenfassend. Dabei wird zwar dennoch sequenziell vorgegangen, um die Logik der (Re-)Adressierungspraxis zu durchdringen, die Interpretationsergebnisse werden jedoch zusammenfassend präsentiert.

selbst einzuschätzen, was sich darin manifestiert, dass keine alternativen Kommunikationsformen, bspw. Leons Talker, einbezogen werden. Vor dem Hintergrund einer Norm kindbezogener Zuständigkeit wird Frau Weber als befugt und entscheidungsmächtig adressiert, stellvertretend für Leon zu sprechen und zu entscheiden *(Norm- und Wissensdimension)*. Die zugeschriebene Definitionsmacht bezieht sich auch auf die Kriterien der Bewertung, da die Lehrerin diese nicht vorgibt. Leon wird somit der Status eines Schülersubjekts abgesprochen, da das Schüler*in-Sein in dieser Situation durch die Erfüllung der Anforderung der Selbsteinschätzung sowie Fremdeinschätzung der Peers besteht, und an ihn in diesem Kontext keine explizite oder implizite Verpflichtung zur Selbstpositionierung gerichtet wird *(Selbstverhältnisdimension)*.
Frau Webers verbale Reaktion (*„Die Schulassistenz entgegnet: ‚Er ist ja viel weggelaufen'."*) verdeutlicht, dass sie die ihr durch die Lehrkraft zugesprochene Entscheidungs- und Definitionsmacht anerkennt und sich durch ein bewertendes Sprechen über Leons Verhalten, das sie auf das Weglaufen reduziert, als zuständig und befugt zeigt, Leon zu bewerten, womit sie die Zuständigkeitsnorm reproduziert *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Die deskriptive Aussage über die Häufigkeit des Weglaufens impliziert dabei ein negatives Bewerten dieses Weglaufens. Die Reduktion von Leons Verhalten auf die Praxis des Weglaufens klassifiziert diese als besonders relevant in Bezug auf die Bewertung von Leons Verhalten an diesem Schultag. Unter Berücksichtigung des situativen Kontextes ist dabei davon auszugehen, dass das Weglaufen nicht als Anlass für eine positive Einschätzung gesehen wird, sondern eher als abweichend und problematisch definiert und damit als Legitimationsgrund für ein Heruntersetzen resp. eine Sanktionierung angesehen wird. Leon wird auf diese Weise als abweichend und herausfordernd sowie ebenso jedoch zugleich als bewertbar adressiert. Normativer Bezugshorizont dieser bewertenden Adressierung bilden jedoch weniger schüler*innenspezifische Verhaltensnormen, sondern vielmehr Frau Webers Stress- und Handlungsdruckerleben, da ein Weglaufen stets eine Reaktion von ihr resp. ein Hinterherlaufen erfordert *(Norm- und Wissensdimension)*. Der Zusatz *„ja viel"* verleiht der Adressierung zugleich jedoch den Charakter einer Rechtfertigung, was auf eine Unsicherheit hinsichtlich der Legitimität ihrer Einschätzung hindeuten kann sowie auf eine Anerkennung der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Lehrerin. Die Äußerung kann folglich zugleich als eine Re-Adressierung der Lehrkraft in einer übergeordneten, entscheidungs- und definitionsmächtigen Position interpretiert werden, mit der Frau Weber die Entscheidung an sie zurückgibt.
Frau Meier reagiert zunächst verbal im Modus des Fragens (*„Also stehen bleiben?"*), wobei die Frage im Kontext der direkt anschließenden Äußerung weniger als eine Re-Adressierung Frau Webers und ein Zurückgeben bzw. Delegieren der Entscheidungsmacht aufzufassen ist, sondern vielmehr als eine rhetorische Frage, auf die keine Antwort erwartet wird bzw. deren positive Beantwortung schon impliziert wird *(Organisationsdimension)*. Frau Meier schließt damit zunächst dahingehend Frau Webers Bewertung an, dass sie Leons Karte nicht hochsetzt, sondern an ihrer Position belassen möchte. Gleichzeitig wird der normative Bezugshorizont des als abweichend definierten Weglaufens nicht aufgegriffen und zum Anlass eines Herabsetzens oder zumindest einer weiteren kommunikativen Aushandlung mit der Schulassistenz oder den Mitschüler*innen genommen. Das *„also"* verleiht der Aussage zudem einen selbstverständlichen, unhinterfragbaren Charakter, womit die in der Äußerung der Schulassistenz implizierte Option des Heruntersetzens ausgeschlossen wird. Durch die Option des Stehenbleibens wird Leon als nicht bewertbar adressiert, d. h. die der Bewertungspraxis zugrundeliegenden

Kriterien bzw. Normen werden für ihn außer Kraft gesetzt *(Norm- und Wissensdimension)*. Diese Nicht-Bewertbarkeit zeigt sich ebenso darin, dass die Karten aller anderen Schüler*innen sowohl im Verlauf des Tages als auch in diesem Abschlussritual nach oben oder unten bewegt werden, während Leons Karte sich den ganzen Tag auf der mittleren Stufe befindet und nicht bewegt wird. Die anschließende Äußerung *„Oder wir setzen ihn guten Herzens einen hoch*" sowie deren Umsetzung *(„und setzt die Karte hoch")* rezitieren diese zugeschriebene Nicht-Bewertbarkeit. Die Floskel *„guten Herzens*" wird i. d. R. mit einem guten Gewissen bzw. einer guten Tat assoziiert und impliziert, dass Frau Meier ein Heruntersetzen oder Stehenlassen als negative oder neutrale Bewertung Leons nicht mit ihrem Gewissen vereinbaren kann. Im Zuge dessen werden die Außerkraftsetzung aller Bewertungskriterien und -normen sowie die daraus resultierende Nicht-Bewertbarkeit reproduziert. Stattdessen wird die normative Vorstellung einer besonderen Rücksichtnahme sowie eines besonders wertschätzenden Umgangs mit Leon etabliert, wobei die ableistische Zuschreibung eines besonders vulnerablen und schutzbedürftigen Status reproduziert wird. Leon wird auf diese Weise abgesprochen, Verantwortung für sein Handeln übernehmen und dieses regulieren und reflektieren zu können, was wiederum die Ausnahme von der Bewertungspraxis legitimiert. Ebenso wird ihm damit die Verantwortung für das ‚Wohl' resp. die Belohnung der Klasse abgesprochen und er so vor einer sozialen Ablehnung seiner Mitschüler*innen geschützt, die aus dem mit dem Heruntersetzen verbundenen Punktabzug resultieren könnte. Damit wird Leon nicht nur Agency i. S. von Verantwortung für sich selbst und andere abgesprochen, sondern ebenso sein Status als bewertbares Schülersubjekt sowie als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft. Folglich wird er in dem Status eines besonders vulnerablen Subjektes adressiert, der an den Status eines kleinen Kindes erinnert, welches noch keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann. Auf diese Weise wird er seinen Mitschüler*innen gegenüber besondernd sichtbar gemacht und eine Differenz erzeugt: Diese manifestiert sich zum einen in dem Ausschluss Leons von der Partizipation an der Bewertungspraxis bzw. der stellvertretenden Adressierung der Schulassistenz. Die Mitschüler*innen haben demgegenüber keine Möglichkeit, sich der Bewertung bzw. Verpflichtung zur Selbsteinschätzung ihres Verhaltens bzw. Fremdeinschätzung ihrer Peers zu entziehen. Zum anderen besteht die Differenz in dem mit dem Subjektstatus des Schüler*in-Seins konnotierten Bewertbar-Sein: Während Leon von der Bewertung ausgenommen, trotz nicht konformen Verhaltens hochgesetzt wird und sein Verhalten sich somit jeglicher Bewertbarkeit entzieht, sind die Mitschüler*innen permanent als bewertbare Schüler*innensubjekte sichtbar, wobei für sie immer das Risiko einer negativen Bewertung und durch den damit einhergehenden Punkteverlust eine soziale Ablehnung durch ihre Peers besteht.

Durch die Äußerung und deren handelnde Umsetzung wird gleichzeitig auch die Schulassistentin Frau Weber adressiert, deren Äußerung über Leons Weglaufen und dessen Definition als abweichend und sanktionierungsbedürftig sowie das damit implizierte eigene Stresserleben der Schulassistenz nicht nur ignoriert, sondern auch invalidiert werden. Die Lehrerin fällt der Schulassistenz somit sprichwörtlich ‚in den Rücken', da sie die ihr zu Beginn der Sequenz zugesprochene Entscheidungs- und Definitionsmacht und Bewertungsbefugnis somit außer Kraft setzt. Diese Adressierung erfolgt dabei nicht nur in Anwesenheit der Schüler*innen, sondern ebenso vor der pädagogischen Mitarbeiterin und der Ethnographin, wodurch das Ignorieren und Invalidieren von Frau Webers Äußerung einen öffentlich degradierenden Charakter hat und die Schulassistenz

als nicht fähig und nicht befugt adressiert, Leon zu bewerten. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Frau Weber einen großen Teil des Schultages mit Leon außerhalb des Klassenraums verbracht hat, während Frau Meier im Klassenraum war und somit Leons Verhalten nicht beobachten konnte. Frau Meier setzt auf diese Weise ihre in der Praxis geltende Deutungshoheit und Entscheidungsmacht als Lehrkraft durch und adressiert die Schulassistenz in einer hierarchisch untergeordneten Position, indem sie die Befugnis über die Bewertung des Schülers beansprucht, dessen Partizipation am Schulalltag ansonsten primär in der Verantwortung der Schulassistenz liegt *(Machtdimension)*. Frau Weber wird auf diese Weise in einer schüler*innenähnlichen Position adressiert, in der sie wie auch die Schüler*innen zu einer konformen Reaktion verpflichtet wird und ihr keine Möglichkeit gegeben wird, Stellung zu beziehen oder Frau Meiers Entscheidung infrage zu stellen *(Selbstverhältnisdimension)*.

> Sie nimmt Linus' Karte und setzt diese nach unten, wobei sie zur Tafel gewandt äußert: „Linus geht runter. Er hat sich beim Spielen auf Leon geschmissen". Anschließend schaut sie Linus an und sagt: „Leon steht nicht so sicher wie wir. Damit du das lernst, gehst du einen runter".

Die anschließende Handlungspraxis Frau Meiers, das Nehmen und Heruntersetzen von Linus' Karte, richtet sich indirekt an Linus als den Schüler, der nun im Fokus des Bewertungspraxis steht. Dabei werden die weiteren anwesenden Akteur*innen implizit mitangesprochen, da die Adressierung im klassenöffentlichen Kontext vor ihnen getätigt wird *(Organisationsdimension)*. Linus wird so als bewertbares Schülersubjekt adressiert, jedoch zugleich durch das mit einer negativen Bewertung konnotierte Heruntersetzen als abweichend und nicht konform sichtbar gemacht. Da Linus ebenso wie Leon nicht gefragt und auch seine Mitschüler*innen nicht in die Entscheidung einbezogen werden, wird eine Differenz zwischen Linus und seinen Mitschüler*innen erzeugt und der Schüler, wie auch Leon, besondernd adressiert. Linus wird so die Fähigkeit und das Recht abgesprochen, sein Verhalten selbst einzuschätzen sowie auf die Fremdeinschätzung der Lehrkraft zu reagieren und dazu Stellung zu beziehen. Folglich wird Linus' Handlungsraum auf eine konforme, akzeptierende Reaktion begrenzt und ihm wird Agency i. S. der Übernahme von Verantwortung für sich selbst und das eigene Handeln bzw. i. S. von Selbstreflexivität und -regulierung abgesprochen *(Machtdimension)*. Als Abgrenzung zu Leon wird Linus jedoch als bewertbar adressiert, was ihn wiederum als Schülersubjekt sichtbar werden lässt und damit potentiell eine spezifische Handlungserwartung i. S. einer Änderung bzw. Anpassung seines Verhaltens an eine spezifische Norm impliziert. Die anschließende Äußerung *„Linus geht runter. Er hat sich beim Spielen auf Leon geschmissen"* verdeutlicht, dass die bewertende Adressierung unter Bezugnahme auf eine Norm der sozialen Interaktion mit seinem Mitschüler Leon erfolgt, vor deren Hintergrund eine körperliche Praxis (sich auf jemanden zu „schmeißen") als unerwünscht und sanktionierungsbedürftig gilt *(Norm- und Wissensdimension)*. Dabei bezieht sich diese Norm zunächst nicht spezifisch auf die Interaktion mit Leon, sondern kann als allgemeine Norm erwünschter Peerinteraktion gelesen werden. Der Begriff „schmeißen" konstituiert Linus' Handeln, welches im Kontext peerkultureller Praktiken ebenso eine spielerische Praxis darstellen kann, als besonders deviant und rücksichtslos sowie mitunter auch oppositionell. Es impliziert eine potentiell negative Konsequenz wie eine Verletzung des Mitschülers, die hier jedoch nicht weiter thematisiert wird. Dass Frau Meier Linus weder verbal noch nonverbal direkt adressiert, sondern zur Tafel gewandt in der dritten Person über ihn spricht, lässt die Bewertung als endgültig und nicht weiter aushandelbar er-

scheinen und wirkt gegenüber Linus zugleich degradierend und objektivierend, da er nicht nur nicht gefragt, sondern ebenso nicht direkt angesprochen wird. Die Lehrerin positioniert sich auf diese Weise in einer nicht verhandelbaren, entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, im Kontext derer dem Schüler kein Möglichkeitsraum für ein Widersprechen oder Rechtfertigen eröffnet wird, sondern dieser zu einem konformen Hinnehmen verpflichtet wird *(Machtdimension)*. Das ‚Sprechen über' ist eine Praxis, die v.a. in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen rekonstruiert wird und in diesem Zusammenhang mit einem Absprechen von Agency einhergeht. In dieser Situation ist denkbar, dass Linus' Status als jüngster Schüler der Klasse sowie seine Adressierung als unterstützungsbedürftiger Schüler reproduziert werden.
Im Anschluss wendet sich Frau Meier körperlich Linus zu und adressiert ihn direkt durch eine verbale Äußerung, die als Begründung der negativen Bewertung resp. des Heruntersetzens gelesen werden kann. Da dies das erste Mal in der Re-Adressierungssequenz ist, dass Frau Meier sich Linus, der die ganze Zeit über indirekt adressiert wurde, direkt zuwendet, ist anzunehmen, dass sie der Begründung eine besondere Relevanz zuweist. Mit der Aussage *„Leon steht nicht so sicher wie wir"* wird die ableistische Zuschreibung einer besonderen Vulnerabilität Leons rezitiert, die hier mit einer spezifischen motorischen Unfähigkeit resp. dem unsicheren Stand begründet wird. Frau Meier positioniert sich dabei als wissend sowie definitionsmächtig in Bezug auf die Einschätzung von Leons Fähigkeiten.
In diesem Zusammenhang wird Leon ebenfalls indirekt adressiert, wobei er nicht nur als abweichend im Hinblick auf seine motorischen Fähigkeiten, sondern ebenso als ein besonders vulnerables Kind konstituiert wird, auf das besondere Rücksicht genommen werden muss. Es reproduziert sich somit die im obigen Teil der Sequenz rekonstruierte Vulnerabilitätsvorstellung, die ebenso den Bezugshorizont von Leons Nicht-Bewertbarkeit bzw. Ausnahme von der Bewertungspraxis darstellt. Die sprachlich erzeugte Differenz *„nicht so sicher wie wir"* adressiert Leon dabei machtvoll als ‚anders', sodass die Adressierung einen besondernden bzw. verandernden Charakter hat. Vor dem Hintergrund der Leon zugeschriebenen besonderen Vulnerabilität und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer besonderen Rücksichtnahme wird Linus als besonders rücksichtslos handelnder Schüler adressiert. Diese Adressierung kann dabei ebenfalls als ableistisch verstanden werden, da Linus durch das Hinweisen auf Leons unsicheren Stand implizit das Wissen bzw. die Fähigkeit abgesprochen wird, Leons vulnerablen Status zu erkennen bzw. sensibel mit ihm umzugehen. In dem sprachlichen Vollzug der Adressierung durch die Lehrerin werden Parallelen zu einer durch Fritzsche (2018) rekonstruierten Unterrichtssequenz erkennbar. In dieser werden die medizinischen Bedürfnisse eines Schülers, die besondere Hygienemaßnahmen erfordern, zum Anlass einer reglementierenden Adressierung der Klasse durch die Lehrkraft, die auf einen verantwortungsvolleren Umgang der Schüler*innen mit diesen Hygienemaßnahmen abzielt (vgl. ebd., 62f. & 70f.). Zeitgleich wird der betreffende Schüler als besonders verletzbar adressiert und vor dem Hintergrund von Fürsorgenormen wird die Notwendigkeit eines besonders verantwortungsvollen Umgangs mit ihm zum Ausdruck gebracht. Dabei wird der Schüler jedoch als differenter Schüler positioniert, was auch in dieser Sequenz durch die sprachlich markierte Unterscheidung *„wie wir"* (ebd., 62) manifest wird.
Die anschließende Aussage *„Damit du das lernst, gehst du einen runter"* adressiert Linus zugleich jedoch als lernfähiges Schülersubjekt. Ihm wird zugeschrieben, die Bedeutung der negativen Bewertung verstehen zu können und ausgehend davon den normkonformen

resp. rücksichtsvollen Umgang mit Leon potentiell lernen zu können. Der deklarierende Charakter der Aussage verdeutlicht zudem, dass Frau Meier die potentielle Lernfähigkeit Linus' nicht hinterfragt, sondern voraussetzt. Dabei wird jedoch eher ein behavioristisches Verständnis von Lernen durch Verstärkung bzw. Bestrafung zugrunde gelegt, welches sich ebenso in der Logik des Bewertungssystems widerspiegelt. Das bedeutet, mit der sanktionierenden Praxis des Heruntersetzens wird ein Lernerfolg antizipiert. Die Zuschreibung einer potentiellen Lernfähigkeit resp. eines zukünftigen Könnens impliziert jedoch zugleich ein gegenwärtiges Absprechen der Fähigkeit, rücksichtsvoll mit Leon umzugehen. Linus wird auf diese Weise in seinem Status als jüngster Schüler der Klasse adressiert, der etwas lernen muss, das die älteren Schüler*innen schon können, wodurch eine altersbezogene Differenz reproduziert wird. Die Zuschreibung des Noch-nicht-Könnens impliziert zugleich ebenso die Vorstellung einer begrenzten Agency: Linus wird als noch nicht fähig positioniert, sein eigenes Handeln zu reflektieren und einschätzen zu können sowie Verantwortung für sein Handeln sowie für Leon als vulnerablen Schüler übernehmen zu können. Er wird aber zugleich als potentiell handlungsfähig adressiert, was sich ebenso in seinem Status als bewertbares Schülersubjekt manifestiert. Bezüglich der *Selbstverhältnisdimension* wird eine Verpflichtung zu einem konformen, resp. prosozialen und rücksichtsvollen Handeln deutlich, ebenso wie zur „Arbeit am Selbst" (Foucault 2004) resp. der Reflexion und Regulation des eigenen Handelns. Die situativen Anschlussmöglichkeiten des Schülers werden dabei auf ein konformes Anhören der Adressierung beschränkt, da ein Widersprechen oder Infragestellen nicht nur eine Positionierung als widerständig, sondern zugleich auch als nicht lernfähig bedeuten würde. Frau Meier positioniert sich dabei als ein definitionsmächtiges und wissendes Selbst, welches befugt und fähig ist, Linus' Fähigkeiten zu definieren und zu bewerten sowie sein zukünftiges Entwicklungspotential zu antizipieren. Leon wird dabei erneut in einem besonders vulnerablen Status sichtbar gemacht, da er als ein Schüler adressiert wird, mit dem seine Peers auf eine besondere Weise, i. S. von besonders rücksichtsvoll, umgehen müssen und aus diesem Grund die Interaktion mit ihm erst lernen müssen. In Bezug auf diese Peerinteraktion wird Leon nicht als ein handlungsfähiges und gleichberechtigtes Subjekt adressiert, sondern vielmehr objektivierend in einem abhängigen, handlungsunfähigen Status verortet, in welchem er abhängig von dem ‚korrekten' Umgang durch seine Mitschüler*innen ist.

Zusammenfassend werden in der feinanalytisch ausgewerteten Sequenz zwei Modi der sichtbarmachenden Adressierung, d. h. der Herstellung sozialer Wahrnehmbarkeit, manifest: die Bewertung und die Besonderung bzw. Veranderung. Dabei lassen sich hinsichtlich der beiden Modi Differenzen bei der Adressierung der beiden im Fokus stehenden Schüler rekonstruieren: Die fokussierte Situation weist aufgrund des Vollzugs der rituellen Praxis des Hoch- und Heruntersetzens unter Einbezug des Bewertungssystems einen bewertenden Charakter auf, indem alle Schüler*innen auf eine spezifische Weise als angepasst, sozial erwünscht und konform oder aber als abweichend sichtbar gemacht und bewertet werden. Leon wird in diesem Kontext durch die stellvertretende Adressierung der für ihn zuständigen Schulassistenz nicht nur als nicht fähig, sich selbst einzuschätzen, konstituiert, sondern durch das der Logik des Systems widersprechende Hochsetzen als ‚gute Tat' der Lehrkraft zugleich als nicht bewertbar adressiert, wodurch ihm der Status als Schülersubjekt abgesprochen wird. Auf diese Weise wird er verandernd als besonders vulnerabel und schutzbedürftig sowie als unfähig adressiert, Verantwortung für sein Handeln bzw. die sozialen Folgen von dessen Sanktionierung, resp. den Punktabzug und

die daraus potentiell resultierende Ablehnung seiner Mitschüler*innen, zu übernehmen und ihm damit Agency als Schüler sowie Mitglied der Klassengemeinschaft aberkannt. Demgegenüber wird Linus als bewertbares Schülersubjekt verortet, wobei ihm jedoch das Recht und die Fähigkeit einer Selbsteinschätzung sowie einer Einschätzung durch seine Peers abgesprochen und ebenfalls stellvertretend für ihn entschieden wird. Dies erfolgt vor dem Hintergrund eines nicht konformen Umgangs mit dem als besonders vulnerabel adressierten Leon. Damit wird Linus ebenfalls als ‚anders' positioniert, wobei der Bezugspunkt dieser Sichtbarmachung jedoch weniger eine behinderungsbezogene, sondern eine altersbezogene Differenz ist. Linus wird in seinem Status als jüngster Schüler der Klasse ein Noch-nicht-Können zugeschrieben, welches jedoch potentiell überwunden werden kann. Die Adressierungen beider Schüler verdeutlichen die Wirksamkeit fähigkeitsbezogener resp. ableistischer Normen, deren Außerkraftsetzung bzw. zugeschriebene Nichterfüllung die Grundlage einer besondernden Sichtbarmachung sowie damit verbunden einer von den übrigen Schüler*innen abweichenden Praxis des bewertenden Sichtbarmachens ist.

Wie in der Kapiteleinleitung beschrieben, lassen sich adressierende Praktiken des Sichtbarmachens zusammenfassen als Praktiken, mit denen soziale Sichtbarkeit i. S. sozialer Wahrnehmbarkeit hergestellt wird und das adressierte Subjekt auf diese Weise hervorgehoben wird. Während jede subjektivierende Praxis in diesem Sinne ein Sichtbarmachen eines Subjektes in einem spezifischen Subjektstatus ist, werden im weiteren Verlauf Praktiken fokussiert, im Kontext derer das Sichtbarmachen einen bewusst inszenierten Charakter aufweist und eine bewusste Hervorhebung der Adressat*innen anstrebt oder aber solche Praktiken, die nicht bewusst inszeniert werden, jedoch trotzdem eine hervorhebende und differenzierende Wirkung haben resp. Differenzen hervorbringen. Praktiken des Sichtbarmachens kennzeichnet, dass diese in einem gewissen öffentlichen Kontext vollzogen werden, d. h. vor anderen Akteur*innen geschehen. Formal werden diese Praktiken zum einen verbal durch eine direkte sprachliche Ansprache oder aber ein indirektes ‚Sprechen über' vollzogen, zum anderen ist ebenso ein physischer Vollzug rekonstruierbar, im Kontext dessen die Sichtbarmachung meist mit einer physisch reglementierenden Praxis verbunden ist *(Organisationsdimension)*. Sichtbarmachende Adressierungen sind dabei meist nicht isoliert als verbale und/oder körperliche Praktiken analysierbar, sondern stellen in Anlehnung an Reckwitz' (2016, 274) „Sichtbarkeitsordnungen" meist ein Zusammenspiel von verbalen und körperlichen Praktiken, diskursiven Ordnungen sowie materiellen und räumlichen Aspekten dar: Reckwitz beschreibt Sichtbarkeitsordnungen als „Arrangements von wahrnehmenden und wahrgenommenen Subjekten, Artefakten, Wissensordnungen, Affekten und ganzen räumlichen Settings …, in denen die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Weise gelenkt wird" (ebd.). Im Zuge der feinanalytisch interpretierten Sequenz wird durch das Bewertungssystem eine solch spezifische Sichtbarkeitsordnung geschaffen, im Kontext derer die Schüler*innen auf eine spezifische Weise sicht- bzw. bewertbar werden: Das Sichtbarmachen geschieht durch das Zusammenspiel des materiellen Bewertungssystems (resp. der Karten), dessen räumlicher Positionierung vorn im Klassenraum, des zeitlichen Aspekts des Rituals sowie der damit verbundenen verbalen und körperlichen Praxis (resp. der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie des Hoch- und Heruntersetzens).

Aus dem Material können drei wesentliche Modi bzw. Subkategorien des Sichtbarmachens rekonstruiert werden: die Bewertung, die Besonderung und die Beschämung. In der feinanalytisch interpretierten Sequenz werden die Modi der Bewertung und Beson-

derung manifest, wohingegen keine dezidiert beschämende Praxis rekonstruiert werden konnte. Eine beschämende Wirkung der Praktiken auf die Adressat*innen, v. a. Linus, ist zwar nicht auszuschließen, jedoch auf der Ebene des Beobachteten nur hypothetisch zu vermuten und nicht eindeutig rekonstruierbar. Im weiteren Verlauf erfolgt eine differenzierte Analyse der drei Modi, wobei der Fokus zunächst auf der Bewertung liegt.

9.2.2 Sichtbarmachung durch Bewertung

Bewertende Praktiken des Sichtbarmachens werden hier in Anlehnung an Krüger und Hesselmann (2020) und Krüger (2022) als performative Prozesse der Herstellung sozialer Wahrnehmbarkeit verstanden, die auf Prozessen oder materiellen Systemen des Klassifizierens bzw. Kategorisierens basieren. Dieses Klassifizieren und Kategorisieren ist dabei mit bestimmten Wertzuschreibungen i. S. von ‚besser' oder ‚schlechter' bzw. ‚positiv' und ‚negativ' verbunden *(Norm- und Wissensdimension)*, die entweder implizit kulturell kodiert oder explizit geschaffen sind (vgl. Krüger 2022, 31f.). Explizit geschaffene Wertzuschreibungen finden sich bspw. in Form von Schulnoten oder Bewertungssystemen wie der oben analysierten „Ampel". Somit implizieren Bewertungspraktiken immer eine Vergleichsdimension und zielen darauf ab, vor dem Hintergrund Subjekte in Bezug auf bestimmte Vergleichskriterien bzw. normative Ordnungen und vor dem Hintergrund zugeschriebener Eigenschaften auf eine bestimmte Art zu positionieren und so in einem spezifischen Status sichtbar zu machen *(Machtdimension)*. Bewerten erzeugt somit immer auch Differenzen und ist stets mit Praktiken des Otherings (Riegel 2016) bzw. des besondernden Sichtbarmachens verbunden (s. u.), wobei das Different-Machen in einem positiv konnotierten Sinn jemanden als besonders leistungsfähig, konform oder sozialkompetent hervorheben kann oder aber in einem negativ konnotierten Sinn als abweichend, widerständig und ‚schwierig'. Bewertenden Praktiken kommt im schulischen Kontext v. a. hinsichtlich der Leistungsüberprüfung und -bewertung eine besondere Relevanz zu und sie sind die wesentliche Manifestation der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule (Fend 2009). Im Kontext der hier dargestellten Analyse stehen jedoch weniger konkrete Praktiken schulischer Leistungsbewertung im Fokus, sondern solche Praktiken, mit denen Subjekte im Modus des Bewertens resp. normativwertenden, vergleichenden Klassifizierens in einem spezifischen Status (z. B. als Schüler*in oder als Kind) adressiert und sichtbar gemacht werden. Dabei geht es immer auch um die Frage nach der grundsätzlichen Herstellung von Bewertbarkeit, d. h. wer in einem bestimmten situativen Kontext bzw. einer normativen Ordnung als bewertbar anerkannt werden kann. Prinz (2014, 7) konstatiert, dass „jedes Wahrnehmen immer auch ein Nicht-Wahrnehmen" impliziert, wovon ausgehend Krüger und Hesselmann (2020, 149) argumentieren, dass „Sichtbarkeit … nur dadurch möglich [sei], dass anderes unsichtbar bleibt". Im Kontext des bewertenden Sichtbarmachens würde dies bedeuten, dass der Ausschluss aus Bewertungspraktiken bzw. -systemen und damit einhergehend die Zuschreibung einer Nicht-Bewertbarkeit die betroffenen Subjekte resp. Schüler*innen unsichtbar mache. Die oben dargestellte Feinanalyse zeigt jedoch, dass Nicht-Bewertbarkeit nicht zwingend mit Unsichtbarkeit gleichgesetzt werden kann, sondern dass auch eine Adressierung als ‚nicht-bewertbar' immer eine spezifische Form der Sichtbarkeit suggeriert. Diese Sichtbarmachung als nicht bewertbar impliziert dabei immer auch Formen des Besonderns bzw. Veranderns.

Betrachtet man die *Organisationsdimension* bewertender Adressierungspraktiken, so zeigt sich, dass sich bewertende Adressierungspraktiken in Form direkter oder indirekter

verbaler Adressierungen rekonstruieren lassen, wobei letztere das bewertende Sprechen über jemanden umfassen. Darüber hinaus zeigen sich bewertende Praktiken in Form symbolisch-materieller Praktiken, z. B. in Form von Bewertungs- und Belohnungssystemen wie der oben beschriebenen „Ampel" oder in dem in der Pinguinklasse etablierten „Smiley-Rennen" (s. u.). Im Kontext der Nutzung solcher symbolisch-materiellen Bewertungssysteme wird das „Bewertungsobjekt" (Krüger & Hesselmann 2020, 148), im Fall der hier fokussierten Lerngruppen i. d. R. das Schüler*innenverhalten, durch das Zusammenspiel der materiellen Komponenten (z. B. Smileys) und deren Deutung und praktischer Handhabung (z. B. Hoch- und Heruntersetzen) „sichtbar und damit sozial konstituiert und verhandelbar gemacht" (ebd.; siehe auch Kalhoff 2019). Während symbolisch-materielle ebenso wie indirekte verbale Bewertungspraktiken meist in einem klassenöffentlichen Kontext, d. h. vor anderen Akteur*innen, vollzogen werden, ereignen sich direkte verbale Adressierungen im Modus des Bewertens teilweise auch in einer dyadischen Interaktionskonstellation, v. a. im Kontext der Interaktion zwischen Schulassistenz und leistungsberechtigen Schüler*innen, jedoch teilweise ebenso mit den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen. Auch peerkulturelle Bewertungspraktiken können häufiger im Kontext dyadischer Interaktion rekonstruiert werden, wohingegen bewertende Adressierungen der Lehrkräfte häufiger im klassenöffentlichen Kontext erfolgen. Eine weitere Form bewertender Adressierungen, die in zwei Lerngruppen beobachtet wurde, stellen spezifische Gesten zum Ausdruck von Zustimmung bzw. affirmativer Anerkennung dar, die in der Pinguinklasse in Form des Auf-die-Brust-Klopfens (siehe 9.1.1) und in der Fischklasse in Form des schnellen Drehens der erhobenen Hände, resp. der Gebärde für ‚Applaus', manifest werden. Derartige gestische Praktiken der bewertenden Adressierung werden sowohl durch die anwesenden Erwachsenen (resp. Lehrkräfte, Schulassistent*innen, pädagogische Mitarbeitende, FSJ-Absolvent*innen) als auch die Schüler*innen und ausschließlich im klassenöffentlichen Interaktionskontext vollzogen. Ebenso wurde die Praxis des Klatschens als eine weitere physische Manifestation bewertender Adressierungen in allen Lerngruppen beobachtet.

Anlass bzw. Bezugspunkt einer bewertenden Adressierung sind bestimmte Handlungspraktiken, die durch Rezitation oder Invalidierung schüler*innenspezifischer Leistungs- und Verhaltensnormen sowie Handlungserwartungen bewertet werden. Die Wirksamkeit bzw. Außerkraftsetzung schüler*innenspezifischer Normen macht das Bewerten zu einer schulspezifischen Praxis, in die nicht nur die Schüler*innen als bewertbare Subjekte, sondern ebenso die Erwachsenen als Bewertende involviert sind. Die Schüler*innen können ebenfalls die Position der Bewertenden einnehmen und Mitschüler*innen oder Erwachsene bewertend adressieren, worauf weiter unten Bezug genommen wird *(Organisationsdimension)*.

Bewertende Sichtbarmachungspraktiken erfolgen in Bezug auf eine schulisch-unterrichtliche Wissens- und Normordnung, im Kontext derer unterschiedliche mit der Schüler*innenrolle konnotierte Normen und damit einhergehende Handlungserwartungen als Bezugshorizont wirken, vor deren Hintergrund die klassifizierende und vergleichende Sichtbarmachung erfolgt *(Norm- und Wissensdimension)*. Die klassifizierende bzw. kategorisierende Wirkung der Bewertungspraktiken entfaltet sich dabei in Bezug auf diese normative Ordnung, indem normkonformes Handeln ‚positiv' und abweichendes Handeln ‚negativ' bewertet wird bzw. zwischen ‚fähig' und ‚nicht fähig' differenziert wird, woraus wiederum eine bestimmte soziale Positionierung und Agency resultieren (s. u.). Innerhalb dieser Ordnung geltende Normen werden durch die Bewertenden

dabei rezitiert, umgedeutet oder aber invalidiert. Wie die Feinanalyse verdeutlicht, wird durch diese normative Ordnung auch festgelegt, wer innerhalb dieser überhaupt als bewertbar gilt und somit potentiell sichtbar werden kann. Dabei wirken Bewertungen nicht nur subjektivierend, d. h. bringen eine spezifische Sichtbarkeit eines Subjektes erst hervor, sondern werden zugleich durch die Sichtbarkeit bzw. den Status, den ein Subjekt innehat, beeinflusst, sodass bspw. ein durch die Zuweisung einer Schulassistenz präfigurierter ‚besonderer' bzw. ‚vulnerabler' Status (Fritzsche 2014; 2018) die (Nicht-)Bewertbarkeit eines Kindes bestimmen kann. Die Sichtbarkeit eines Subjektes legt somit fest, wer als bewertbar gilt, was bei wem bewertet wird und was als legitimes Ergebnis der Bewertung gilt (vgl. Krüger & Hesselmann 2020, 146). Die Konstruktion von (Nicht-) Bewertbarkeit erfolgt damit unter Rezitation bestimmter diskursiver Subjektformen. In diesem Zusammenhang zeigt die Analyse, dass als leistungsberechtigt bzw. behindert adressierte Schüler*innen häufiger als nicht bewertbar sichtbar gemacht und von Bewertungspraktiken ausgenommen oder aber letztere für sie umgedeutet werden. Die Feinanalyse verdeutlicht, dass die Zuschreibung einer Nicht-Bewertbarkeit die Schüler*innen nicht nur von der Partizipation an bestimmten unterrichtlichen Praktiken bzw. der Berücksichtigung im Kontext Bewertungspraktiken ausschließt, sondern ihnen mitunter sogar den Schüler*innenstatus absprechen kann, sodass sie in den Worten Youdells (2006, 103) als „impossible learner[s]" (unmögliche Lernende) konstituiert werden. Youdell rekonstruiert im Rahmen ihrer ethnographischen Studie zur Konstitution von Schüler*innen-Subjektivitäten, dass diese Konstitution von Schüler*innensubjekten, die mit der Rezitation sozialer Differenzkategorien verbunden ist, mit Prozessen der Exklusion von bestimmten unterrichtlichen Praktiken oder sogar dem temporären Ausschluss vom Schulbesuch verbunden ist (vgl. ebd., 103 ff.). Die Feinanalyse sowie die im Folgenden dargestellte Analyse verdeutlichen, dass eine Adressierung als nicht bewertbar bzw. ein Absprechen des Schüler*innenstatus nicht immer eine Exklusion der Schüler*innen zur Folge haben, sondern dass sie zwar präsent sein dürfen, jedoch innerhalb der Unterrichts- bzw. Bewertungspraxis zu „intern Ausgeschlossenen" (Bourdieu 1997, 527) werden, wohingegen diese Adressierung in anderen Situationen zum Ausschluss aus dem Klassenraum i. S. einer präventiven oder intervenierenden Reglementierungspraxis werden kann (siehe Kapitel 9.1.1 und 9.1.2).

Ein häufiger Bezugspunkt bewertender Adressierungspraktiken ist die (Nicht-)Erfüllung schulischer Leistungsnormen, welche entweder rezitiert, resignifiziert resp. umgedeutet oder aber außer Kraft gesetzt werden. In der folgenden unterrichtlichen Spielsituation aus dem Englischunterricht können unterschiedliche Bezugsnormen der Bewertung des Schüler*innenhandelns rekonstruiert werden:

> Mara ist mit Ole und Luca in einer Gruppe. Sie sitzen gemeinsam mit Frau Thiel an einem Tisch. Luca deckt zwei Karten auf, auf denen jeweils eine Kirsche abgebildet ist. Mara klatscht in die Hände. Frau Thiel sagt: „He's good at it". Im Anschluss deckt Mara eine Karte auf und fragt: „Ole, wie heißt das Wort?". Ole sagt: „Cheese" und Mara klatscht. Frau Thiel sagt: „Gut gemacht, Ole". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 04.02.2019).

Das durch die Schüler*innen praktizierte Spiel ist ein ‚Memory-Spiel', bei dem die wesentliche Anforderung in dem Aufdecken zweier gleicher Karten besteht. In dieser Situation sind auf den Karten unterschiedliche Lebensmittel abgebildet, die die Schüler*innen beim Aufdecken auf Englisch benennen sollen. Die erste bewertende Adressierung erfolgt durch Mara als Reaktion auf Lucas Spielzug resp. das Aufdecken der

Karten (*„Luca deckt zwei Karten auf, auf denen jeweils eine Kirsche abgebildet ist. Mara klatscht in die Hände."*). Die Praxis des Klatschens kann vor dem Hintergrund der durch Luca erfüllten Anforderung des Spiels als ein Applaudieren resp. Ausdruck besonderer Anerkennung verstanden werden, wobei Lucas Handeln nicht nur als ein erfolgreicher Spielzug, sondern zugleich als besonders anerkennungswürdig definiert wird. Luca wird auf diese Weise als besonders erfolgreich und lobenswert hervorgehoben. Die Lehrerin, Frau Thiel, reagiert mit einer weiteren Bewertung Lucas, die im Modus eines indirekten Sprechens über ihn erfolgt und Luca nicht direkt adressiert (*„He's good at it"*). Die Äußerung dieser Bewertung, die Lucas Partizipation an dem Spiel als ‚gut' definiert, erfolgt in englischer Sprache, womit zugleich ein exklusiver Interaktionsrahmen geschaffen wird, den nur Akteur*innen mit einem bestimmten Wortschatzwissen der englischen Sprache nachvollziehen können. Da Luca von der Anforderung des Benennens der englischen Begrifflichkeiten ausgenommen ist, ist fraglich, ob er die Äußerung der Lehrkraft und folglich die Bewertung seines Handelns sprachlich verstehen kann. Dabei stellt sich die Frage, ob Frau Thiel mit der Adressierung überhaupt ein Verstehen der Bewertung durch Luca selbst impliziert oder ob diese v. a. an die Mitschülerinnen gerichtet ist und eine affirmative Re-Adressierung von Maras Bewertungspraxis darstellt. Im weiteren Verlauf wird Ole durch Mara adressiert und zur Benennung des aufgedeckten Bildes aufgefordert (*„Ole, wie heißt das Wort?"*), worauf Ole mit einer Nennung des englischen Begriffs *„Cheese"* reagiert, welcher wiederum durch Mara und Frau Thiel mittels Klatschen bzw. verbalem Lob als korrekt bewertet wird. Deutlich wird eine Umdeutung des normativen Horizontes der Bewertung sowohl für Ole als auch für Luca: Während bei Luca die fachliche Anforderung des Benennens des Wortes in der Fremdsprache außer Kraft gesetzt und ausschließlich die konforme Ausführung des Spielzuges zum Anlass einer besonders anerkennenden, bewertenden Sichtbarmachung wird, wird Ole vor dem Hintergrund der Erfüllung der fachlichen Anforderung, des Benennens bzw. der Kenntnis der Vokabel, positiv bewertet, wohingegen die Erfüllung der spielspezifischen Anforderung bzw. Regel des Aufdeckens zweier gleicher Karten nicht nur außer Kraft gesetzt, sondern ebenso stellvertretend durch Mara für ihn übernommen wird. Dabei wird eine Differenzkonstruktion zwischen den leistungsberechtigten Schülern reproduziert, die sich wiederholt in der Ausführung unterschiedlicher Arbeitsaufträge manifestiert, welche für Hendrik und Ole i. d. R. in fachbezogenen Aufgaben besteht, während Luca zeitgleich alltagspraktische Aufgaben ausführt. Diese Differenz kann auch aus dem bewertenden Sprechen der sonderpädagogischen Lehrkraft Frau Wagener rekonstruiert werden:

> Frau Wagner schaut zu Ole und sagt, an mich gerichtet: „Ole ist ja ein bisschen intellektueller unterwegs. Für den kann das ein bisschen schwieriger sein". Anschließend erzählt sie, dass Hendrik und Ole nach den Sommerferien auf die ‚Rote Schule' [Name eines Gymnasiums] gehen werden und sie deshalb schon schwierigere Aufgaben üben sollen. Ich frage nach Luca und Frau Wagner entgegnet, dass dieser auf die ‚Grüne Schule' [Name einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung] käme, weil seine Eltern das wollen. Sie ergänzt: „Das ist schade, weil da wäre Potential". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 30.11.2018).

In der während des Deutschunterrichts beobachteten Situation befinden sich die drei leistungsberechtigten Schüler mit den drei Schulassistent*innen, Frau Wagner und mir im Differenzierungsraum. Ole bekommt durch Frau Richter Wörter diktiert, während Hendrik und Herr Neumann eine Szene für ein durch die Klasse vorbereitetes Theaterstück einüben. Luca hat zeitgleich die Aufgabe, ein Mandala auszumalen. Die an mich

gerichtete Adressierung *„Ole ist ja ein bisschen intellektueller unterwegs“* konstituiert Ole als einen im Vergleich zu einer hier nicht näher definierten Vergleichsgruppe bzw. sozialen Bezugsnorm, die sich im weiteren Verlauf als die beiden weiteren leistungsberechtigten Schüler herausstellt, „intellektuelleren“ resp. leistungsfähigeren Schüler, wobei der Vergleich durch das „ein bisschen“ zugleich abgeschwächt und die Reichweite der zugeschriebenen Leistungsfähigkeit somit begrenzt wird. Diese zugeschriebene Leistungsfähigkeit wird im weiteren Verlauf der Adressierung zur Legitimation der differenzierten Aufgabenbearbeitung, wobei die durch Ole bearbeitete Aufgabe, das Diktat, als anspruchsvoller konstruiert wird (*„Für den kann das ein bisschen schwieriger sein“*). Durch diesen latenten Vergleich werden Hendrik und Luca zeitgleich als weniger leistungsfähig adressiert und die durch die bearbeiteten Aufgaben als weniger anspruchsvoll konstituiert. Die anschließende Information über den anstehenden Besuch des Gymnasiums durch Ole und Hendrik adressiert nicht nur Ole, sondern auch Hendrik als leistungsfähigeren Schüler, der potentiell bildungs- und lernfähig ist und sich durch das Üben *„schwierigere[r] Aufgaben“* ebenso wie Ole potentiell weiterentwickeln und verbessern kann. Meine anschließende Frage nach Luca macht diesen in dem zwischen der Lehrerin und mir vollzogenen (Re-)Adressierungsgeschehen sichtbar und aufgrund des bewertenden Charakters zugleich auch potentiell bewertbar. Frau Wagner re-adressiert mich, indem sie mich über Lucas anstehenden Besuch einer Förderschule informiert, welchen sie mit dem Wunsch seiner Eltern begründet. Diese Information impliziert zugleich eine latente Legitimierung der Ausführung einer nicht fachbezogenen Tätigkeit resp. des Ausmalens, welches im schulischen Kontext häufig primär die Funktion einer Beschäftigung der Schüler*innen oder aber einer regenerativen ‚Auszeit‘ hat, und im Kontext differenzierten Unterrichts auf ein mit einer Anforderungsreduktion verbundenes Zuschreiben des Nicht-Könnens hindeutet (vgl. Merl 2019, 105f.). Folglich wird die Bewertbarkeit der Schüler als potentiell leistungs- und bildungsfähige Schülersubjekte durch die besuchte weiterführende Schulform beeinflusst und bewirkt situativ das Anforderungsniveau der ausgeführten Tätigkeiten. Die Aussage *„Das ist schade, weil da wäre Potential“*, die ein Bedauern über die Entscheidung von Lucas Eltern ausdrückt, positioniert Luca dann jedoch als einen potentiell leistungs- und bildungsfähigen Schüler, dessen „Potential“ nicht durch seine Fähigkeiten, sondern durch sein familiäres Umfeld beeinflusst wird.
Eine Bezugnahme auf schulische Leistungsnormen manifestiert sich auch im Sprechen der Schüler*innen der Pinguinklasse in den Gruppendiskussionen, wobei die bewertende Sichtbarmachung der leistungsberechtigen Schüler*innen vor dem Vergleichshorizont der eigenen Fähigkeiten vollzogen wird:

Mf: Ja aber es sind doch besondere Kinder die brauchen nun mal Hilfe wir sind ja ähm halt ähm andere Kinder (.) und wir können das halt besser als die (.) ich mein wir sind schon bei Schreibschrift die sind noch in Druckschrift
Em: ⌊Ja ich weiß (.) das checkt er aber nicht
Af: Naja ( ) Schreibschrift
Mf: Luca hat erst das F und das A (.) der übt gerade beim A
Af: Und das S
(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 2)

Im Vorfeld von Maras Äußerung sprachen die Kinder darüber, dass einige der nicht anwesenden Kinder es ungerecht fänden, dass die leistungsberechtigten Kinder mehr Unterstützung erhielten. Maras Adressierung *„Ja aber es sind doch besondere Kinder die*

brauchen nun mal Hilfe" stellt eine Begründung der Notwendigkeit von mehr Unterstützung dar, wobei der Ausdruck *„besondere Kinder"* die Schüler*innen besondernd sichtbar macht und in einem besonderen, sich von den anderen Kindern abhebenden Status, adressiert. Auf die Bedeutung der Adressierung als *„besondere Kinder"* wird im Zuge der Analyse besondernder Sichtbarmachung (Kapitel 9.2.3) ausführlicher Bezug genommen. Die Zuschreibung des ‚Besonders-Seins' stellt dabei eine Resignifizierung der durch die Zuweisung der Schulassistenz markierten Behinderungszuschreibung dar, die den Subjektstatus der Schüler*innen in einem positiv konnotierten Sinn hervorhebt. Damit wird auf der manifesten sprachlichen Ebene eine Differenzminimierung vollzogen, die jedoch den abweichenden Status der Schüler*innen zugleich reproduziert (s. u.). Diesen besonderen Status verbindet Mara mit einem Hilfebedarf *(„die brauchen nun mal Hilfe")*, der die zusätzliche Unterstützung legitimiert. Eine Adressierung als „besonders" impliziert somit eine Adressierung als ‚hilfebedürftig'. Im Anschluss grenzt sie eine Gruppe von Schüler*innen, zu denen sie sich zählt *(„wir")*, von den „besonderen Kindern" ab und markiert diese als *„andere Kinder"*. Dabei wird ihre Gruppe explizit als different *(„anders")* positioniert, während der Begriff *„besonders"* eine positivere Lesart zulässt, was erneut auf einen Versuch der Differenzminimierung hindeutet. Mara konstituiert so eine Differenz zwischen den beiden Gruppen, die sie im weiteren Verlauf in Bezug auf die Beherrschung der Schriftarten konkretisiert. Das Beherrschen der Schreibschrift *(„ich mein wir sind schon bei Schreibschrift")* wird als ein Meilenstein konzipiert, der ein selbstständigeres Arbeiten bzw. Lernen ermöglicht und den Bedarf an „Hilfe" reduziert, wohingegen das Schreiben in Druckschrift, welches ein Noch-nicht-Beherrschen der Schreibschrift impliziert *(„die sind noch in Druckschrift")*, den höheren Bedarf an „Hilfe" begründet. Dabei wird eine Fähigkeit, die v. a. motorische und weniger sprachliche oder kognitive Anforderungen impliziert, als Bezugsnorm herangezogen, worin die besondere Relevanz der Beherrschung von Schreibschrift für Kinder im Grundschulalter manifest wird. Mara vollzieht dabei eine differenzierende Bewertung der leistungsberechtigten sowie der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen, die vor dem Hintergrund des Erhalts zusätzlicher Unterstützung bzw. dessen Legitimität vollzogen wird. Emils Äußerung *„Ja ich weiß (.) das checkt er aber nicht"* nimmt Bezug auf den Schüler Thore, dem vorab ein besonderes Ungerechtigkeitserleben zugeschrieben wird, und der hier als unwissend bzw. unfähig, die Legitimität der zusätzlichen Unterstützung zu verstehen, adressiert wird. Im Gegenzug positioniert sich Emil im Rahmen der durch Mara konstituierten Wissensordnung als wissend *(„Ja ich weiß")*. Die Aussage über Thore kann im Kontext ebendieser Ordnung des Wissens und Akzeptierens, dass die „besonderen Kinder" mehr Hilfe benötigen und dass dies legitim ist, als eine Bewertung des Mitschülers verstanden werden, im Zuge derer dessen Ungerechtigkeitserleben latent abgewertet wird. Im Folgenden setzte Alina zu einer Äußerung an, die aufgrund des *„Naja"* mitunter eine Infragestellung von Maras Vergleich bzw. der aufgerufenen Bezugsnorm der Schreibschrift bedeuten kann, was jedoch nicht eindeutig erkennbar wird. In dem anschließenden Sprechakt definiert Mara schließlich Lucas schriftsprachliche Fähigkeit, indem sie die von ihm beherrschten bzw. gegenwärtig geübten Buchstaben beschreibt *(„Luca hat erst das F und das A (.) der übt gerade beim A")*. Die Aussage kann als bewertende Adressierung des Mitschülers gelesen werden, die vor dem latenten Vergleichshorizont ihrer eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten bzw. denen ihrer Mitschüler*innen vollzogen wird. Luca wird in diesem Zusammenhang als ‚noch nicht so fähig' wie seine Mitschüler*innen sichtbar gemacht, wobei diese Positionierung ebenfalls als Legitimierungsgrund für die „Hilfe" fungiert.

In der folgenden Sequenz wird anstelle eines Vergleichs mit anderen Schüler*innen, resp. einer sozialen Bezugsnorm, die individuelle Entwicklung bzw. die eigentlich beherrschten Fähigkeiten und deren situative Nichtbeherrschung zum Bezugshorizont der bewertenden Adressierung durch die Schulassistenz:

> Frau Gehrke sagt zu Marie: „Und du hörst auf rumzubummeln". Daraufhin wendet sie sich Frau Riedel zu und erwähnt: „Marie kann jetzt auch schon vier, aber gerade macht sie nur zwei". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Frau Gehrkes reglementierende Adressierung, mit der Marie aufgefordert wird, aufzuhören *„rumzubummeln"* kann als eine latente negative Bewertung ihres Arbeitstempos, womit die Schülerin nicht nur als zu langsam bewertet bzw. sichtbar gemacht wird, zugleich wird ihr damit zugeschrieben, eine eigentlich beherrschte Anforderung, das schnellere Bearbeiten der Aufgabe, situativ nicht normkonform zu erfüllen. Anschließend adressiert Frau Gehrke die Schulassistentin Frau Riedel, indem sie über Maries Fähigkeiten bzw. deren situative Nicht-Performanz spricht, womit Marie implizit mitangesprochen wird. Mit der Aussage *„Marie kann jetzt auch schon vier"*, die sich im situativen Kontext auf den Marie gestellten Arbeitsauftrag bezieht, eine festgelegte Anzahl Elefanten auf einem Arbeitsblatt einzukreisen, wird die eigentlich beherrschte und damit erwartbare Fähigkeit des Zählens definiert. Im Gegenzug wird Maries gegenwärtige Performanz *(„aber gerade macht sie nur zwei")* zum Bezugspunkt einer negativ bewertenden Adressierung der Schülerin, welche als nicht fähig positioniert wird. Frau Gehrke positioniert sich in dieser Sequenz als definitionsmächtig in Bezug auf Maries Leistung, wobei eine Kenntnis über Maries Fähigkeiten bzw. ihren Entwicklungsstand ihr die Macht und Befugnis verschafft, die Schülerin zu bewerten und entsprechend zu reglementieren.
Schulische Leistungsnormen bilden nicht nur den Bezugshorizont der Klassifikation von leistungsrelevantem Handeln, sondern ebenso der Konstitution von (Nicht-)Bewertbarkeit, welche mit einem Zu- oder Absprechen des Subjektstatus als Schüler*in einhergeht. Der folgende Ausschnitt verdeutlicht, dass die Definition dieser (Nicht-)Bewertbarkeit, anders als bspw. in der feinanalytisch betrachteten Sequenz aus dem Musikunterricht, häufig an die Schulassistenz delegiert wird:

> Die Lehrerin zeigt Tina das Blatt und fragt: „Tina, braucht ihr auch so'n Test?". Die Schulassistentin entgegnet: „Ja, wir gucken mal. Zahlen kann er ja schreiben". Die beiden setzen sich und die Lehrerin beginnt, die Rhythmen zu klatschen. Tina flüstert Max die Lösung zu und führt seine Hand. Der Schüler legt seinen Kopf auf den Tisch und die Schulassistentin flüstert: „Ach egal. Du warst so fleißig. Da macht das jetzt auch nichts mehr". In diesem Moment beginnt Jonas zu weinen, da er den letzten Rhythmus nicht mitbekommen hat. Frau Novak, die Musiklehrerin, geht zu ihm und flüstert, sie mache es gleich noch einmal für ihn. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 31.05.2017)

Durch die verbale Adressierung der Schulassistentin *(„Tina, braucht ihr auch so'n Test?")* delegiert die Lehrerin ihr nicht nur die Entscheidung über das Schreiben des Tests durch den Schüler Max, sondern zugleich die Entscheidungsmacht über dessen (Nicht-)Bewertbarkeit. Ein Schreiben des Tests würde den Schüler als potentiell bewertbar adressieren, auch wenn er, anders als seine Mitschüler*innen, keine Note erhält. Tinas Re-Adressierung stellt dabei keine eindeutige Entscheidung für oder gegen das Schreiben des Tests dar, sondern signalisiert eine gewisse Unentschlossenheit *(„Ja, wir gucken mal")*, ob Max die Anforderungen erfüllen bzw. sie ihn dabei unterstützen kann, was wieder-

um ein Beherrschen der im Test abgefragten Aufgaben ihrerseits erfordern würde. Die bewertende Aussage über Max' Fähigkeiten (*„Zahlen kann er ja schreiben"*) impliziert dabei den Zweifel, ob diese für die Bearbeitung des Tests ausreichen. Max wird damit nicht eindeutig als bewertbar oder nicht bewertbar positioniert, sondern sein Status als bewertbares Schülersubjekt wird als ungewiss und an bestimmte Bedingungen (das Anforderungsniveau der Aufgaben bzw. Tinas Fähigkeit, ihn bei diesen zu unterstützen) gekoppelt. Im weiteren Verlauf bewältigt Tina schließlich die Anforderung des Erkennens und Notierens der geklatschten Rhythmen stellvertretend für Max, indem sie ihm die Antworten zuflüstert und seine Hand beim Schreiben führt. Als der Schüler nonverbal seine Erschöpfung bzw. sein Bedürfnis nach einer Pause signalisiert, adressiert Tina ihn verbal, indem sie das Nicht-mehr-Können als legitim bzw. irrelevant definiert (*„Ach egal. Du warst so fleißig. Da macht das jetzt auch nichts mehr"*). Max' Leistung, die sie stellvertretend für ihn erbracht hat, wird dabei als „fleißig" bewertet, was den Schüler als leistungsfähiges Schülersubjekt sichtbar werden lässt. Da die Leistungserbringung stellvertretend durch die Schulassistenz vollzogen wurde, kann diese Sichtbarmachung entweder als ironisierend gelesen werden oder aber als eine tatsächliche Bewertung des Schülers, wobei der Fleiß vor dem Hintergrund einer individuellen, durch die Schulassistenz definierten Bezugsnorm bewertet wird. Das im Folgenden beobachtete Weinen des Mitschülers Jonas, welches eine Reaktion auf das Nichtverstehen des Rhythmus als potentielle Gefährdung der eigenen Leistungserbringung ist, verweist auf die bereits manifest gewordene Differenz hinsichtlich der (Nicht-)Bewertbarkeit der Schüler*innen: Während die Mitschüler*innen qua ihres Status als Schüler*innen zum Schreiben des Tests und dem damit einhergehenden Bewertet-Werden verpflichtet werden, ist Max' (Nicht-)Bewertbarkeit an die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz gebunden. Die mit dem Status als bewertbare Schüler*innensubjekte implizierte Handlungsanforderung der selbstständigen Bearbeitung des Tests wird für Max durch die stellvertretende Lösung und Bearbeitung der Aufgaben durch die Schulassistenz sowie deren Entscheidung über die vorzeitige Beendigung des Tests außer Kraft gesetzt. Die Möglichkeit eines Nicht-Bewältigen-Könnens der Leistungsanforderungen, die durch Jonas' Weinen zum Ausdruck kommt, wird damit ebenso ausgeschlossen. Gleichzeitig bekommt Max trotz seines nicht bewertbaren Status die Möglichkeit, positiv bewertet zu werden, womit eine Pseudo-Bewertbarkeit konstruiert wird. Dabei ermöglicht die der Schulassistenz strukturell qua ihrer Zuständigkeit für Max zugestandene sowie durch die Lehrerin situativ delegierte Entscheidungs- und Definitionsmacht ihr nicht nur eine Bewertung von Max vor dem Hintergrund resignifizierter bzw. invalidierter Bewertungskriterien bzw. Leistungsnormen, sondern das stellvertretende Bewältigen der Aufgaben sowie die Entscheidung über das vorzeitige Beenden des Tests, wodurch Max gegenüber seinen Peers besondernd sichtbar gemacht wird.

Neben schulischen Leistungsnormen erfolgen bewertende (Re-)Adressierungen ebenso vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen und Erwartungen selbstständigen Handelns, welche nicht nur der normativen Vorstellung eines ‚idealen Schüler*innensubjekts' („ideal-schooled subject"; Link et al. 2017, 835) entsprechen, sondern ebenso, v. a. im Kontext von Studien, die von einem essentialistischen Agency-Verständnis ausgehen, als wesentlicher Aspekt von Schüler*innenagency angesehen werden (z. B. Deakin-Crick et al. 2015). Dabei werden insbesondere die leistungsberechtigten Schüler*innen für selbständiges Handeln durch positiv bewertende Adressierungen besondernd sichtbar gemacht, wohingegen nicht selbstständiges Handeln, anders als bei ihren nicht

leistungsberechtigten Peers, nur selten zum Anlass einer negativen Bewertung oder gar Reglementierung wird. Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einer Kreissituation betrachtet:

> Die Kinder sitzen im Kreis und erzählen reihum, woran sie gearbeitet haben und wie weit sie dabei gekommen sind. Nachdem jedes Kind seinen Wortbeitrag beendet hat, klopfen die Mitschüler*innen und Schulassistent*innen mit der Hand auf die Brust, während Frau Wagner etwas wie „Gut gemacht" oder „Toll" äußert. Als Hendrik an der Reihe ist, meldet sich Frau Richter und wird von Frau Wagner drangenommen, bevor Hendrik etwas sagt. Die Schulassistentin sagt: „Hendrik hat sich ganz allein hingesetzt und wollte arbeiten". Daraufhin beginnt Frau Wagner zu klatschen. Die Kinder, Schulassistent*innen und ich steigen in das Klatschen ein. Hendrik lächelt und schaut zu Boden. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

Die Situation ist als eine öffentliche Bewertungssituation konzipiert, in der sich jedes Kind selbst durch die Auskunft über den eigenen Arbeitsfortschritt als bewertbar positionieren muss *(„Die Kinder sitzen im Kreis und erzählen reihum, woran sie gearbeitet haben und wie weit sie gekommen sind")*. Dabei wird jede Äußerung der Kinder sowohl durch die Mitschüler*innen und Schulassistent*innen als auch durch die Lehrerin anerkennend re-adressiert, was als Ausdruck einer positiven Bewertung gelesen werden kann. Während die Schüler*innen und auch die Schulassistent*innen die als schüler*innenspezifische Anerkennungsgeste etablierte Praxis des Auf-die-Brust-Klopfens nutzen, worin erneut eine schüler*innenähnliche Positionierung der Schulassistent*innen deutlich wird, re-adressiert die Lehrkraft die Kinder mittels verbalen Äußerungen, die als Praxis des Lobens interpretiert werden können *(„Gut gemacht", „Toll")*. In diesem Zusammenhang bleibt fraglich, ob es sich um ein routinisiertes positives Bewerten handelt, da alle Kinder durchweg anerkennend re-adressiert werden, oder ob grundsätzlich auch negativ bewertende bzw. reglementierende Re-Adressierungen möglich wären. Im weiteren Verlauf wird Hendrik von der Logik der Bewertungssituation ausgenommen, da er nicht selbst sprechen darf bzw. muss, sondern Frau Richter durch ihr Melden signalisiert, stellvertretend für ihn sprechen zu wollen, wobei sich durch ebendieses Melden zwar erneut schüler*innenähnlich positioniert, jedoch durch das Sprechen über bzw. für Hendrik zugleich eine machtvolle, definitionsmächtige Erwachsenenposition einnimmt. Als Reaktion auf ihre Meldung spricht Frau Wagner ihr durch das Drannehmen ebendiese definitionsmächtige Position zu und verpflichtet sie damit zum sichtbarmachenden Sprechen über Hendrik, wobei Hendrik das Recht und die Fähigkeit abgesprochen wird, sich selbst zu bewerten bzw. seinen Arbeitsfortschritt selbst einzuschätzen, und er so als abhängig, fremdbestimmt und handlungsunfähig adressiert wird. Frau Richter reagiert mit einer beschreibenden Aussage über eine selbstständige Aktivität des Schülers (*„Hendrik hat sich ganz allein hingesetzt und wollte arbeiten"*), die als eine positiv bewertende Sichtbarmachung des Schülers gelesen werden kann. Den normativen Horizont dieser Adressierung bildet eine Selbstständigkeitsnorm, die jedoch anders als bei den Mitschüler*innen nicht auf das selbstständige Erreichen eines Arbeitsfortschrittes, sondern auf die Ausführung einer motorischen Tätigkeit (das Hinsetzen) und die Motivation des Schülers (arbeiten wollen) bezogen wird. Es bleibt jedoch unklar, ob er diese Motivation dann ebenso selbstständig realisiert und selbstständig gearbeitet hat oder ob er dies nur wollte und dann dennoch unterstützt wurde. Die Adressierung impliziert zudem eine Konzeption dieses Handelns Hendriks als etwas Außergewöhnliches, das besonderer Sichtbarmachung bedarf, wodurch Hendrik latent als grundsätzlich abhängiger und un-

selbstständiger Schüler adressiert wird, der nur in Ausnahmefällen etwas selbstständig tut. Dabei wird somit die mit der Zuweisung der Schulassistenz strukturell angelegte Positionierung des Schülers in einer abhängigen und unterstützungsbedürftigen Position rezitiert. Diese bewertende Adressierung Hendriks löst eine anerkennende Reaktion Frau Wagners aus, die sich von ihren bisherigen Re-Adressierungen des verbalen Lobs unterscheidet (*„Daraufhin beginnt Frau Wagner zu klatschen"*). Das Klatschen erinnert dabei an ein Applaudieren bzw. Beifallklatschen und hebt Hendrik auf diese Weise besonders anerkennungswürdig hervor, wobei er zeitgleich, anders als seine Peers, adressiert und somit verandert wird. Die Partizipation der Mitschüler*innen und Schulassistent*innen an dem Beifallklatschen deutet auf den latent gruppenzwanghaften Charakter bzw. die implizierte Reaktionsverpflichtung dieser Praxis hin, welche ausschließlich die Anschlussmöglichkeit einer konformen Reaktion zulässt. Ein Widersprechen bzw. Infragestellen der Bewertungspraxis Frau Richters würde vermutlich eine Reglementierung durch die Lehrkraft implizieren, welche jedoch weniger in der Deutungshoheit der Schulassistenz gründen würde, sondern in dem besonderen Status Hendriks. Durch die konforme Re-Adressierung wird nicht nur Frau Wagner in ihrer Bewertungspraxis bestätigt, sondern ebenso die Schulassistentin. Darüber hinaus wird der durch die Bewertung rezitierte Status Hendriks als besonders anerkennungswürdiger und positiv zu bewertender Schüler, der zugleich eine Veranderung darstellt, reproduziert. Darin manifestiert sich ebenso die Wirksamkeit einer in der Klasse geltenden impliziten und zuweilen auch explizit kommunizierten Schüler*innenregel, dass nicht negativ oder abwertend über die leistungsberechtigten Schüler*innen gesprochen werden darf, welcher die Schüler*innen i. d. R. mit einem besonders positiven Sprechen begegnen, um sich selbst als besonders prosozial bzw. sozial erwünscht handelnd sichtbar zu machen. Hier ordnen sich nicht nur die Schüler*innen dieser Regel unter, sondern ebenso die Schulassistent*innen und ich als Ethnographin.

Bewertende Sichtbarmachungspraktiken unter Bezugnahme auf Normen der Selbständigkeit lassen sich auch aus den Sprechakten der Schüler*innen in den Gruppendiskussionen rekonstruieren. In der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Pinguinklasse zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird bspw. die Entwicklung, das Selbstständiger-Werden zum Thema bewertender Adressierungen:

I: Stimmt aber das machen die gar nicht mehr oder,

Mf: ⌞ Nee das is aber auch ⌟

Tm: ⌞ Nee jetzt sind die auch selbstständiger ge- geworden jetzt

Mf: ⌞ Zum Beispiel auch wenn die irgendwie ma- früher sagen die auch nö ich will meine Hausschuhe nicht alleine anziehen da musste man immer helfen ((Af lacht)) aber jetzt nicht ich bin schon zehn Jahre alt ich kann das alleine

Rm: Nee das sagen die nicht also nicht das mit dem allein

I: Was glaubt ihr denn warum ist das so dass die das jetzt alleine machen

Tm: Sie sind selbstständiger geworden vielleicht durch die Erziehern und so und durch den Kontakt den der Kinder

Mf: ⌞ Ja und weil sie jetzt auch älter geworden sind ⌟

Tm: ⌞ Also sie wurden halt auch schon oft kritisiert da wurden vielleicht

Die Interviewerinnenaussage bezieht sich auf die Praxis des Unter-den-Tisch-Krabbelns Hendriks und Oles, welche im Vorfeld thematisiert wurde. Die Formulierung *„aber das machen die gar nicht mehr oder"* nimmt darauf Bezug, dass diese Praxis der Schüler während des ersten Erhebungszeitraumes häufig beobachtet wurde, wohingegen sie im zweiten Erhebungszeitraum nicht mehr auftrat. Thore re-adressiert mich, wobei er seine zu einer Antwort ansetzende Mitschülerin Mara unterbricht mit einer Aussage über das Selbstständiger-geworden-Sein der Schüler *(„Nee jetzt sind die auch selbstständiger ge- geworden jetzt")*, welches als Grund für das Unterlassen der widerständigen bzw. heterotopisierenden Praxis angeführt wird. Das Selbstständiger-Werden konzipiert das widerständige Handeln damit als einen Ausdruck von Unselbstständigkeit, wohingegen „selbständiger" in diesem Zusammenhang entweder mit einer Selbstkontrolle bzw. -reflexivität assoziiert werden kann oder mit einer größeren Unabhängigkeit von den Schulassistent*innen, welche das widerständige Handeln häufig durch reglementierende Adressierungen ausgelöst haben. Ole und Hendrik werden damit zudem als handlungsfähiger adressiert, wobei Agency mit Selbstständigkeit assoziiert wird, diese Selbstständigkeit jedoch weniger als Autonomie verstanden wird, sondern als Selbstregulierung bzw. -regierung i. S. einer Verantwortungsübernahme für sich selbst und sein Handeln. Mara re-adressiert Thore durch die Erzählung einer vergangenen Situation des Widerstandes der Schüler gegen das selbstständige Ausführen einer alltagspraktischen Tätigkeit *(„Zum Beispiel auch wenn die irgendwie ma- früher sagen die auch nö ich will meine Hausschuhe nicht alleine anziehen")*, welcher eine Unterstützungsleistung durch andere Akteur*innen notwendig machte *(„da musste man immer helfen")* und somit eine Abhängigkeitspositionierung der beiden implizierte. Alinas Lachen als Ausdruck von Belustigung verdeutlicht, dass dieses vergangene Handeln vor dem Hintergrund ihrer gegenwärtigen Erfahrung als komisch gedeutet wird. Mara fährt fort mit einer Erzählung einer gegenwärtigen Situation, die einen Kontrast zu der vergangenen bildet *(„aber jetzt nicht")*, wobei sie eine Äußerung eines Schülers imitiert *(„ich bin schon zehn Jahre alt ich kann das alleine")*, die eine Wiedergabe einer Selbstpositionierung und -bewertung des Schülers darstellt. In dieser wiedergegebenen Selbstbewertung wird das Alter als Begründung der Selbständigkeit angegeben, wobei Selbstständigkeit anders als in Thores Sprechakt mit dem „alleine"-Machen d. h. autonomen Handeln, assoziiert wird. Maras Adressierung als ein sekundäres Nacherzählen der Selbstpositionierung des Schülers liegt dabei ebenfalls die Vorstellung einer Entwicklung, eines Selbstständiger-Werdens zugrunde. Roberts Re-Adressierung stellt den Wahrheitsgehalt von Maras Sprechakt infrage und schränkt damit die durch die Schülerin beanspruchte Deutungshoheit ein *(„Nee das sagen die nicht also nicht das mit dem allein")*, wobei der Schüler sich selbst in einer wissenden Position zeigt. Diese Infragestellung kann durch seine Abwesenheit in der thematisierten Situation und damit seine Unwissenheit bedingt sein oder aber durch den durch ihn unterstellten Unwahrheitscharakter von Maras Erzählung. Beides lässt sich nicht überprüfen, sodass beide Adressierungen vor dem Hintergrund der darin performierten Definitionsmacht und dem durch sie beanspruchten Wahrheitsgehalt der Schüler*innen gelesen werden müssen.

Als Reaktion auf die Nachfrage nach dem antizipierten Grund für diese Entwicklung resp. das Selbstständiger-Werden *(„Was glaubt ihr denn warum ist das so dass die das jetzt alleine machen")* führt Thore erneut das Selbstständiger-Geworden-Sein an, welches er sowohl mit der Anwesenheit der „Erzieher" als auch mit dem Peerkontakt *(„den Kontakt den der Kinder")* in Verbindung bringt. „Erzieher" dient neben dem Begriff „Betreuer" in

der Gruppendiskussion als Bezeichnungspraxis der Schulassistent*innen, sodass letztere als Grund für die Entwicklung von mehr Selbstständigkeit gesehen werden, wodurch ein Kontrast zu weiteren Äußerungen in der Gruppendiskussion sowie den Beobachtungen hergestellt wird, die auf eine begrenzende Wirkung des Schulassistenzhandelns auf die Agency der Schüler*innen hindeuten. Vor diesem Hintergrund besteht die Möglichkeit, dass Thore sich am Sprechen der Erwachsenen über die leistungsberechtigten Schüler orientiert und damit bestimmte erwachsenenkulturell geprägte Vorstellungen bezüglich der Entwicklung bzw. Einflussfaktoren auf die Entwicklung aufruft. Das Aufrufen erwachsenenkultureller bzw. pädagogischer Entwicklungsvorstellungen kann auch auf den thematisierten Einfluss der Peerkontakte zutreffen. Ebenso ist jedoch denkbar, dass Thore sich und seine Mitschüler*innen als mitverantwortlich für die Entwicklung der Selbstständigkeit Hendriks und Oles bzw. die Erweiterung von deren ansieht und damit als handlungsmächtig i. S. von verantwortlich handelnd positioniert. Maras Re-Adressierung bezieht das Selbständiger-Werden hingegen auf das Älter-Werden der Schüler (*„Ja und weil sie jetzt auch älter geworden sind"*). Anstatt die größere Selbstständigkeit mit externen Einflussfaktoren zu erklären, ruft sie somit eine Alters- bzw. Entwicklungslogik auf und adressiert Hendrik und Ole implizit als lern- und entwicklungsfähig. Darin wird zudem eine Differenzminimierung bzw. latent hergestellte Gemeinsamkeit deutlich, da Mara vermutlich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung argumentiert, d. h. wenn man älter wird, kann bzw. muss man mehr Dinge allein machen. Die Sichtbarmachung der Schüler folgt hier einer „Entwicklungslogik" (Machold 2015, 213), im Kontext derer das Können und (noch) Nicht-Können zum Bezugspunkt der (Re-)Adressierungen werden. Als Bezugsnorm ruft Mara dabei, wie auch Macholds Analyse der Positionierungspraktiken von Kindern im Elementarbereich verdeutlicht, die eigenen Fähigkeiten bzw. die eigene Entwicklung als Selbstbezug auf, vor deren Hintergrund machtvolle alters- und fähigkeitsrelevante Positionierungen der anderen Kinder vollzogen werden (vgl. ebd., 165ff.). Sowohl Mara als auch Thore thematisieren die Veränderung bzw. Entwicklung der Selbstständigkeit Hendriks und Oles und schreiben sich dabei selbst eine Definitionsmacht zu, über deren Entwicklungsstand bzw. Können zu sprechen (vgl. ebd., 214). Während Thore diese Entwicklung externen Faktoren bzw. dem Handeln und der Unterstützung durch andere Akteur*innen, v. a. die Schulassistent*innen sowie auch die anderen Kinder, zuschreibt und die beiden Schüler damit unterstützungsbedürftig sichtbar macht und eine behinderungsbezogene Differenz reproduziert, positioniert Mara sie als Kinder, die wie alle anderen älter und damit selbstständiger werden. Damit wird die behinderungsspezifische Differenz durch die Herstellung einer Gemeinsamkeit in Bezug auf das Kind-Sein und das Durchlaufen einer kindspezifischen Entwicklung minimiert.

Thores Re-Adressierung *„Also sie wurden halt auch schon oft kritisiert da wurden vielleicht"* impliziert die Möglichkeit der Erfahrung einer negativen Bewertung ihrer Abhängigkeitspositionierung durch Hendrik und Ole, welche Thore als weiteren Grund für das Selbstständiger-Werden anführt. Damit rekurriert er auf die Funktion bewertender Adressierungen als Regierung zur Selbstregierung. Die Äußerung impliziert die Möglichkeit, dass Hendrik und Ole ihr Handeln vor dem Hintergrund der Bewertungen anderer reflektiert und entsprechend verändert haben, wodurch die beiden als handlungs- sowie aus eigener Kraft lern- und entwicklungsfähig positioniert werden. Das *„vielleicht"* begrenzt zugleich die Gültigkeit dieser Adressierung. Die rekonstruierten bewertenden (Re-)Adressierungen der Schüler*innen machen Hendrik und Ole als potentiell selbstständige, handlungs- und entwicklungsfähige Schülersubjekte sichtbar, wobei unter-

schiedliche normative Bezugshorizonte aufgerufen werden: Während Thore die Entwicklung der Schüler mit externen Faktoren, resp. das Handeln der Schulassistent*innen und den Kontakt zu den Peers, zurückführt, ist Maras Adressierung eine generationale Norm des Älter-Werdens immanent, wobei Vorstellungen des Kind-Seins rezitiert werden und zugleich eine Differenzminimierung angestrebt wird.
Darüber hinaus bildet die Norm der Selbstständigkeit ebenso Anlass für befähigende Adressierungen der leistungsberechtigten Mitschüler*innen, denen zugleich ein bewertendes Moment immanent ist. In der Gruppendiskussion mit Schüler*innen der Fischklasse wird der während der Gruppendiskussion abwesende leistungsberechtigte Schüler Leon durch die Kinder als potentiell handlungsfähig adressiert, wobei der Schulassistenz und ihrem Handeln eine begrenzende Wirkung auf Leons Bewegungs-, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit zugeschrieben wird. In diesem Zusammenhang wird bspw. das stellvertretende Wegbringen von Leons Mitteilungsheft durch die Schulassistenz Frau Weber mit einer Einschränkung von Leons Handlungsmacht als Schülersubjekt konnotiert. Diese wird im nächsten Kapitel vertiefend betrachtet. Im Anschluss daran verbalisieren die Kinder auf meine Nachfrage hin Handlungen, die Leon aus ihrer Sicht selbst ausführen könnte:

I: Mhm und was meint ihr könnte Leon alleine machen, außer das Mitteilungsheft wegbringen
Hf: Mmmh
Ef: Zum Beispiel seine Brotdose selber aus seinem Rucksack zu hol=n dann müsste man einfach den Reißverschluss aufmachen da könnte er das wirklich auf seinen Tisch stellen
Sf: ⌞ Aber er holt seinen Talker ja auch immer allein raus
Ef: ⌞ Ja ⌟ also wird er das wohl können
(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Die Interviewerinnenfrage schließt an die durch die Kinder thematisierte Einschränkung von Leons „Freiheit" an; der Begriff wurde durch einen Schüler wiederholt verwendet, bzw. seiner Handlungsmacht durch das Handeln Frau Webers. Damit wird die durch die Schüler*innen vorab vollzogene Positionierung Leons als potentiell handlungsfähig reproduziert, wobei Agency mit selbstständigem Handeln („alleine machen") assoziiert wird. Den Schüler*innen wird eine Deutungshoheit zugesprochen, über Leon und dessen Fähigkeiten zu sprechen, was die Anschlussmöglichkeit einer bewertenden Re-Adressierung nahelegt. Ella führt daraufhin das Beispiel des Holens der Brotdose aus dem Rucksack an, wobei es sich um eine alltagspraktische Handlung handelt, die v. a. motorische Fähigkeiten erfordert. Zugleich knüpft die Schülerin Leons eigenständige Ausführung dieser Handlung an eine Voraussetzung, die in der Unterstützung einer anderen Person durch das Öffnen des Reißverschlusses besteht *(„dann müsste man einfach den Reißverschluss aufmachen")*. Im Falle einer solchen Unterstützung, die lediglich das Abnehmen eines Handlungsschrittes, jedoch nicht die komplett stellvertretende Ausführung umfasst, sieht Ella die selbstständige Ausführung durch Leon als ziemlich wahrscheinlich an *(„da könnte er das wirklich auf seinen Tisch stellen")*. Sophie ergänzt eine durch Leon *„immer allein"* ausgeführte Handlung, das Rausholen seines Talkers. Anders als Ella, die die motorische Handlung des Rausholens an die Bedingung der Unterstützung und mit-

unter auch Anleitung knüpft, stellt das Rausholen des Talkers eine durch Leon aus eigener Initiative heraus vollzogene Handlung dar, die möglicherweise mit der Intention der Kommunikation verbunden ist. Aus der Äußerung der Schülerin wird nicht ersichtlich, ob der Schüler den Talker zum Kommunizieren herausholt, aber Beobachtungen in der Klasse bestätigen diese Vermutung. Während Ella Leon als (mit Unterstützung) handlungsfähig, i. S. von fähig zur Ausführung einfacher motorischer Tätigkeiten, positioniert, adressiert Sophie ihn als fähig, intentional zu handeln. Ellas Re-Adressierung *(„Ja also wird er das wohl können")* bestätigt Sophies Adressierung und zugleich auch ihre eigene Zuschreibung der Fähigkeit, die Brotdose herauszuholen. Dabei wird das Herausholen des Talkers latent als schwierigere bzw. voraussetzungsreichere Handlung konstituiert. Ebenso manifestiert sich darin die Vorstellung, dass das Schüler*in-Sein auch Aktivitäten impliziert, für die man keine Motivation hat. Wenn Leon aus eigener Motivation heraus den Talker herausholen kann, sollte er aus Ellas Perspektive auch das für ihn mitunter weniger attraktive Herausholen der Brotdose selbst tun. Leon wird durch die beiden Schüler*innen folglich befähigend adressiert, wobei die ihm zugeschriebene Agency i. S. der Fähigkeit zum selbstständigen Handeln am Beispiel alltagspraktischer, motorischer Handlungen konkretisiert wird und nicht an schul- bzw. unterrichtsbezogenen Praktiken. Dieses Sprechen über Leon stellt zugleich ein bewertendes Sichtbarmachen dar, das vor dem Hintergrund der in Bezug auf Leon umgedeuteten Norm selbstständigen Handelns erfolgt. Darin wird ebenso eine besondernde Sichtbarmachung Leons deutlich, die sich in der rezitierten Differenz in Bezug auf das Schüler*in-Sein manifestiert. Auf diese Weise wird Leon in Relation zu seinen Mitschüler*innen zugleich different positioniert, da seine Agency auf die Ausführung motorischer Aktivitäten beschränkt wird. Dabei kann die Erfahrung einer mitunter massiv begrenzten Handlungs- und Bewegungsfreiheit Leons von Bedeutung sein, im Kontext derer er aus Sicht der Kinder selbst einfachste Handlungen nicht ausführen darf, sodass sie möglicherweise nicht wissen, wozu Leon potentiell fähig wäre. Die beschriebenen Handlungen beruhen auf den Erfahrungen der Schülerinnen, vor deren Hintergrund auf weitere Handlungen geschlossen wird.

Als weiterer normativer Bezugspunkt bewertender (Re-)Adressierungspraktiken können zudem Verhaltensnormen und -regeln wirken, die entweder i. S. einer universalistischen, für die Mehrheit der Schüler*innen gültigen Bezugsnorm aufgerufen werden oder für einzelne Schüler*innen umgedeutet und besonders gewichtet oder aber invalidiert werden. Bezugspunkt der Bewertung ist dabei die (Nicht-)Erfüllung dieser Verhaltensnormen, welche u. a. im Zuge von Bewertungsverfahren sichtbar gemacht wird, wie die Feinanalyse verdeutlicht. Ein vergleichbares Bewertungsverfahren wie die „Ampel" wird auch in der Pinguinklasse eingesetzt und dort ebenfalls zum Anlass eines klassenöffentlichen Bewertungsrituals, bei dem die Schüler*innen ebenso in unterschiedlicher Weise sicht- und bewertbar gemacht werden:

> Im weiteren Verlauf ist Sarah mit dem „Smiley-Rennen" an der Reihe. Sie liest nacheinander die Namen aller Schüler*innen vor, woraufhin alle anderen Kinder simultan mit „ja" antworten und die Smileys ein Feld weiterbewegt werden. Als Justins Name vorgelesen wird, antworten einige Schüler*innen mit „Nein", woraufhin Frau Thiel sagt, dass der Smiley stehen bleiben müsse. Im Anschluss liest Sarah Lucas Namen vor und Frau Thiel merkt an: „Luca geht weiter. Der kann nicht anders". Sarah setzt Lucas Smiley auf das nächst Feld. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017)

Anders als in der feinanalytisch interpretierten Situation wird die Bewertung des Schüler*innenverhaltens nicht an die betreffenden Schüler*innen selbst, sondern an ihre Mitschüler*innen delegiert, welche dem Bewegen des Smileys zustimmen oder widersprechen. Dabei hat jedoch wie auch in der in Kapitel 9.2.1 rekonstruierten Sequenz die Lehrerin die endgültige Entscheidungs- und Definitionsmacht hinsichtlich der sich im Bewegen oder Stehenbleiben des Smiley manifestierenden Bewertung, welche ebenfalls einen belohnenden oder sanktionierenden Charakter hat, da die Schüler*innen eine Belohnung erhalten, wenn ihr Smiley am Ende angekommen ist. Die verneinende Re-Adressierung einiger Schüler*innen auf das Vorlesen von Justins Namen, die ein Verneinen des Bewegens des Smileys und damit eine negative Bewertung von dessen Verhalten darstellt, resultiert in einer Entscheidung Frau Thiels über eine Sanktionierung des Schülers (*„woraufhin Frau Thiel sagt, dass der Smiley stehen bleiben müsse"*). Justin wird auf diese Weise als deviant sichtbar gemacht, wohingegen seine Mitschüler*innen in der durch das Verneinen demonstrierten Entscheidungs- und Definitionsmacht bestätigt werden. Im Gegensatz dazu re-adressiert Frau Thiel das Vorlesen von Lucas Namen, welches Luca im Kontext des Bewertungsverfahrens als potentiell bewertbar positioniert, mit einer Entscheidung über das Weiterbewegen von Lucas Smiley (*„Luca geht weiter"*), das eine positive Bewertung symbolisiert. Diese Entscheidung, welche nicht wie bei den übrigen Kindern an die Peers delegiert wird, begründet sie mit einem Nicht-*„anders"*-Können Lucas (*„Der kann nicht anders"*). Dieses Nicht-*„anders"*-Können spricht Luca dabei die Fähigkeit ab, sein Handeln selbst regulieren und reflektieren zu können und Verantwortung dafür übernehmen zu können, woraus eine Adressierung des Schülers als nicht bewertbar und ein Ausnehmen von der Bewertungspraxis resultiert. Diese Ausnahme manifestiert sich jedoch nicht in einem vollständigen Auslassen des Schülers aus dem Ritual bzw. dem materiellen Bewertungssystem, sondern in einer Reduktion seiner Bewertbarkeit auf ein ausschließlich positives Bewerten, welches durch die Mitschüler*innen nicht kommentiert bzw. hinterfragt werden darf. Auch wenn Luca somit innerhalb des Bewertungssystems sichtbar ist und einen Smiley hat, wird ihm dennoch sein Status als bewertbares Schülersubjekt abgesprochen, indem die Möglichkeit der negativen Bewertung eliminiert wird. Krüger und Hesselmann (2020, 148) argumentieren, „dass Bewertungsverfahren die spezifische Sichtbarkeit der zu bewertenden Objekte erst erschaffen, indem sie bestimmte Eigenschaften der Bewertungsobjekte hervorheben und das Nichtbewertete der Unsichtbarkeit anheimfallen lassen" (ebd., 148). Im Kontext des Smiley-Rennens wird die Sicht- und Bewertbarkeit der Schüler*innen an deren Verhalten festgemacht, wodurch ihr Schüler*in-Sein auf ein konformes oder deviantes Schüler*in-Sein begrenzt wird, welches öffentlich unter Beteiligung der Peers verhandelt wird. Luca wird dabei jedoch nicht vollständig unsichtbar, da er in dem System präsent ist, jedoch von der Entscheidungs- und Bewertungspraxis ausgenommen ist. Er wird damit ebenfalls als abweichend und nicht bewertbar sichtbar gemacht, wobei die universalistischen Verhaltensnormen und -regeln vor dem Hintergrund der ableistischen Zuschreibung des Nicht-*„anders"*-Könnens außer Kraft gesetzt werden.

Die Sequenzen illustrieren, dass Bewertungspraktiken Differenzen reproduzieren oder resignifizieren, welche nicht nur ableistische, sondern auch altersbezogene Zuschreibungen implizieren. Dabei werden die Schüler*innen unter dem Aufrufen der Subjektformen des Schüler*in-Seins und der damit verbundenen Normen bzw. Handlungs- und Fähigkeitserwartungen innerhalb der schulisch-unterrichtlichen Ordnung als Schüler*innensubjekte verortet, oder aber ihnen wird dieser Subjektstatus (noch) nicht zugestanden

und sie werden damit eher als Kinder verortet. Ebenso verdeutlichen die rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken sowie die darin aufgerufenen, rezitierten oder aber invalidierten Normen des Schüler*in-Seins nicht nur deren Machtförmigkeit, sondern ebenso die Bedeutsamkeit bewertend sichtbarmachender Positionierungen für die Handlungsmacht resp. Agency der (bewertenden und bewerteten) Schüler*innen. Bewertungspraktiken haben eine besondere Bedeutung für die Herstellung von Sichtbarkeit, da „sie im Fall positiver oder auch besonders negativer Bewertungen die Aufmerksamkeit auf das jeweilige Bewertungsobjekt lenken und damit seine soziale Sichtbarkeit nicht nur hervorbringen, sondern auch verstärken" (Krüger & Hesselmann 2020, 146) und so in einem sozialen Kontext eine bestimmte Position zuweisen. Vor dem Hintergrund ihrer hohen Relevanz im schulischen Kontext bewirken bewertende Adressierungen nicht nur eine Sichtbarmachung der Schüler*innen als leistungsfähig, angepasst, sozial erwünscht bzw. eingeschränkt leistungsfähig, abweichend, unterstützungs- und reglementierungsbedürftig, sondern positionieren sie zugleich in einem relationalen Interaktionsgefüge der Lerngruppe in einer machtvollen und handlungsmächtigen oder aber einer stärker abhängigen und eingeschränkt handlungsmächtigen Position *(Machtdimension)*. Die Bewertenden zeigen sich dabei in einer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, in der sie sich selbst die Macht und Befugnis zuschreiben, das Handeln der Schüler*innen bzw. Mitschüler*innen zu definieren, zu steuern und implizit auch zu kontrollieren sowie durch die Bewertung spezifische Handlungsräume zu eröffnen oder zu verschließen *(Selbstverhältnisdimension)*. Die Bewertung stellt somit einen asymmetrisch machtvollen Prozess dar, der jedoch zugleich immer auch abhängig von anerkennender Re-Adressierung durch Bewertete und einer entsprechenden Repositionierung als leistungs(un)-fähig, konform, deviant, vulnerabel, abhängig etc. ist. Dabei sind die Anschlussmöglichkeiten der bewertend adressierten Schüler*innen als Annehmen der Bewertung präfiguriert, da Widerstand gegen diese Adressierung i. d. R. einen Anlass für eine Reglementierung darstellt. Die Schüler*innen werden somit zur Repositionierung in einer sichtbaren Position verpflichtet.

Das in den (Re-)Adressierungspraktiken wiederholt als Modus der Bewertung rekonstruierte ‚Sprechen über' kann dabei ebenso als eine machtvolle Positionierung der bewertenden Subjekte verstanden werden, da es als eine Selbstzuschreibung von Definitionsmacht und Deutungshoheit zu fassen ist (vgl. Machold 2015, 169). Machold beschreibt das ‚Sprechen über' als eine explizite, wenn auch häufig indirekte, sprachliche Positionierungspraxis, wobei sie an Butlers (1991) Konzeption von Identität als Bezeichnungspraxis anschließt:

> „Identität als Praxis, und zwar als Bezeichnungspraxis zu verstehen, bedeutet, die kulturell intelligiblen Subjekte als Effekte eines regelgebundenen Diskurses zu begreifen, der sich in die durchgängigen und mundanen Bedeutungsakte des sprachlichen Lebens einschreibt" (Butler 1991, 212).

Durch Praktiken des ‚Sprechens über' wird somit nicht nur die*der andere adressiert und positioniert, sondern auch die*der Adressierende verortet sich auf diese Weise selbst innerhalb des aufgerufenen Diskurses (vgl. Machold 2015, 138). Das ‚Sprechen über' impliziert somit stets „Be-Deutungen des ‚Eigenen' und ‚Anderen'" (ebd., 138) und „das Sprechen über das ‚Eigene' geschieht immer in einem Verhältnis zum ‚Anderen' und umgekehrt" (ebd.). Dieser Modus des Bewertens hat somit nicht nur einen Anderenbezug, sondern immer auch einen Selbstbezug, vor deren Hintergrund eine machtvolle

Fremd- und Selbstpositionierung erfolgt. Die bewertenden Schüler*innen zeigen sich dabei nicht nur als definitionsmächtig, sondern häufig zudem als besonders konform zur prozessierten schulisch-unterrichtlichen Ordnung, wodurch sie sich ebenso auf eine spezifische Weise Sichtbarkeit verschaffen und die anderen Akteur*innen, v. a. die Erwachsenen, zu einer anerkennenden Reaktion verpflichten wollen *(Selbstverhältnisdimension)*. Ebenso ermöglicht das bewertende ‚Sprechen über' v. a. in den Gruppendiskussionssituationen Momente des Widerstandes gegen die geltende Ordnung, indem das Handeln der Erwachsenen, v. a. der Schulassistent*innen, hinterfragt oder sogar negativ bewertet wird (s. u.). Die bewertenden Erwachsenen handeln hingegen, wie auch im Zuge reglementierender Praktiken, häufig entsprechend der mit ihrer Position konnotierten Entscheidungs- und Definitionsmacht, was sich ebenso darin manifestiert, dass die Schulassistent*innen primär die leistungsberechtigten Schüler*innen bewerten. Die in den Bewertungspraktiken aufgerufenen Kategorien sind als „kulturelle Konstrukte" zu verstehen, „in die bestehende Machtverhältnisse eingeschrieben sind" (Krüger 2022, 32). Folglich werden durch bewertende (Re-)Adressierungspraktiken Machtverhältnisse aufgerufen und reproduziert, wodurch sie entsprechend Butlers (2006) Verständnis von Performativität erst ihre Wirkmächtigkeit erhalten. Durch Bewertungspraktiken und -systeme wird „das erschaffen, was sie lediglich abbilden sollen" (ebd.), d. h. sie wirken subjektivierend und positionieren die bewerteten Subjekte als fähig bzw. (noch) nicht fähig bzw. konform oder abweichend, woraus ein spezifischer Handlungsraum resultiert. Bewertungspraktiken werden somit erst durch die Unterordnung der Bewerteten wirkmächtig (vgl. Krüger 2022, 32). Dabei zielen Bewertungen i. d. R. auf ein spezifisches Selbstverhältnis der Schüler*innen ab und sollen diese i. S. einer Regierung zur Selbstregierung nicht nur zu einem spezifischen re-adressierenden Handeln oder Sprechen bewegen, sondern ebenso zur Selbsterlangung einer bestimmten Form der Agency i. S. einer Regulierung des eigenen Handelns sowie einer Übernahme von Verantwortung für sich selbst. Auch zwischen konstruierter Nicht-Bewertbarkeit und Agency lässt sich ein Zusammenhang rekonstruieren: Schüler*innen, die aufgrund einer zugeschriebenen Vulnerabilität bzw. Nicht-Reflexivität als nicht bewertbar adressiert werden, wie bspw. Leon oder Luca, sind nicht wie ihre Mitschüler*innen dem Risiko ausgesetzt, aufgrund negativer Sichtbarmachung durch Bewertung Agency abgesprochen zu bekommen. Sie sind dabei jedoch von schüler*innen-spezifischen Praktiken und Anforderungen ausgenommen, die mit dem Bewertbar-Sein einhergehen bzw. zum Anlass von Bewertung werden können. Damit wird ihnen nicht nur der Status als Schüler*innensubjekte abgesprochen, sondern ebenso die damit konnotierte Agency, bspw. in Form des autonomen Handelns und Entscheidens, der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln oder auch Widerstand.

Es zeigt sich folglich ein Zusammenhang zwischen der Schüler*innenagency und Praktiken der Bewertung: Schüler*innen, die positiv bewertet werden, bekommen mehr Agency, bspw. in Form von Verantwortung sowie Selbstständigkeit, zugesprochen, wohingegen Schüler*innen, die in Bezug auf ihre Leistung oder ihr Verhalten negativ bewertet werden, Agency abgesprochen wird. Gleichzeitig resultieren bestimmte Manifestationen von Agency in einer positiven, affirmativen Bewertung, wie es in folgender Sequenz deutlich wird:

> Mara und Alina fragen Frau Thiel, ob sie den Müll rausbringen dürfen. Die Lehrerin bejaht und die Schülerinnen verlassen den Klassenraum. Als sie wenig später wiederkommen sagt die

> Lehrerin zu mir: „Die sind so toll. Es lohnt sich, zu investieren". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Anlass der Bewertung ist in diesem Fall die freiwillige Übernahme einer alltagspraktischen Tätigkeit durch die Schülerinnen Mara und Alina. Das Müllrausbringen stellt dabei eine ambivalente Tätigkeit dar, die bei einigen Schüler*innen z. B. aufgrund von Ekel unbeliebt ist, während andere sie nutzen, um zumindest zeitweise den Klassenraum und das Schulgebäude verlassen zu können und sich damit dem Unterricht entziehen zu können. Vor dem Hintergrund von Frau Thiels anschließender indirekt verbaler positiver Bewertung wird deutlich, dass die beiden Schülerinnen durch die freiwillige Übernahme dieser Handlung eine als besonders erwünscht geltende Form von Agency i. S. des selbstständigen, sozial erwünschten und gemeinwohlorientierten Handelns zeigen, wobei das Handeln vermutlich durch den Wunsch nach Anerkennung und positiver Bewertung durch die Lehrerin motiviert ist. Durch die affirmative Bewertung der Schülerinnen (*„Die sind so toll"*) werden diese in ihrer Agency bestätigt und auf diese Weise als besonders anerkennungswürdige Schülerinnensubjekte hervorgehoben. Dabei stellt das freiwillige und selbstständige Handeln den Anlass der Bewertung dar und nicht die Ausführung der Handlung selbst. Dies steht in einem Kontrast zu Situationen, in denen v. a. die leistungsberechtigten Schüler*innen für die Ausführung einer motorischen bzw. alltagspraktischen Tätigkeit lobend hervorgehoben werden (s. o.). Die ökonomisierende Aussage *„Es lohnt sich zu investieren"* konstruiert das positiv bewertete Handeln der Schülerinnen als Ergebnis einer bestimmten Handlungspraxis der Lehrkraft. Der Begriff *„investieren"* legt nahe, dass Frau Thiel besonders viel Zeit für die Vermittlung bestimmter prosozialer Handlungen aufwendet, wobei anzunehmen ist, dass damit latent eine Differenz zu anderen Schüler*innen erzeugt wird: Durch die affirmativ hervorhebende Adressierung von Mara und Alina in Verbindung mit der Äußerung des ‚lohnenden Investierens' wird impliziert, dass es sich nicht bei allen Schüler*innen lohnt bzw. nicht alle Schüler*innen die vermittelten Regeln bzw. erwünschten Handlungsweisen auf eine durch die Lehrerin derart positiv bewertete Weise umsetzen. Mara und Alina sind Schüler*innen, die besonders häufig positiv bewertet werden.
Im Gegenzug resultieren widerständige Manifestationen von Agency häufig in negativen Bewertungen bzw. deren Androhung:

> Frau Gehrke wendet sich Ole zu und sagt, sie schreibe seiner Mutter auf, dass er „wieder" unter den Tisch gesprungen sei. Ole ruft: „Nein, nein". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Das ‚unter den Tisch Springen' Oles wird in dieser (Re-)Adressierungssequenz zum Anlass der Androhung einer negativen Bewertung durch die Schulassistentin Frau Gehrke. Die angedrohte negative Bewertung impliziert dabei, Ole vor seiner Mutter als abweichend und widerständig sichtbar zu machen, wobei eine potentielle Reglementierung seines Handelns an sie delegiert wird. Frau Gehrke positioniert sich auf diese Weise als entscheidungs- und definitionsmächtig in Bezug auf die Klassifikation von Oles Handeln als abweichend sowie dessen Kommunikation an Oles Mutter. Diese indirekte Form der Machtausübung, die Ole nicht direkt reglementiert, sondern mittels der Androhung einer negativen Sichtbarmachung vor seiner Mutter sowie der daraus potentiell resultierenden Reglementierung zu einer Unterordnung unter die durch die Schulassistenz aufgerufene und definiert Verhaltensnorm verpflichtet, ihn zu einem konformen Handeln bewegen soll. Folglich wird die Bezugnahme auf eine weitere, nicht anwesende Kontrollinstanz zu

einem Mittel der Druckausübung auf den Schüler, i. S. von Foucaults Konzept der ‚Regierung zur Selbstregierung'. Oles Re-Adressierung *(„Ole ruft: ‚Nein, nein'")* verdeutlicht einen Versuch, das angedrohte Aufschreiben abzuwenden, worin nicht nur eine Anerkennung seiner Mutter als machtvolle, reglementierungsbefuge Instanz deutlich wird, sondern ebenso der Schulassistenz, da er sich auf diese Weise als unterwürfig und verletzlich positioniert. Diese Verletzbarkeit wird dahingehend deutlich, als dass der Ausruf als Ausdruck von Angst vor der negativen Bewertung vor seiner Mutter und den daraus resultierenden Konsequenzen gelesen werden kann.
Auch die folgende Sequenz illustriert, wie negative Bewertungen zu einem ‚Druckmittel' bzw. Reglementierungsgrund werden können. Die Situation ist kontextuell in eine Unterrichtseinheit des Sachunterrichts eingebettet, in der die Schüler*innen Plakate zu Sehenswürdigkeiten in X-Stadt erstellen sollen. Während alle anderen Kinder ihr Plakat allein erstellen, arbeiten Bahar und Max gemeinsam daran, wobei unklar ist, ob diese Zusammenarbeit freiwillig oder erzwungen ist. In der hier fokussierten Situation soll Max ein durch Bahar vorgezeichnetes Bild des Schwimmbades, dem Thema ihres Plakats, ausmalen:

> Max beginnt zu malen, wobei er die Linien übermalt. Zwischendurch hält er immer wieder inne und legt den Kopf auf den Tisch. Tina äußert daraufhin: „Du musst das schön machen. Bahar kriegt da 'ne Note drauf. Die kriegt 'ne sechs, wenn das nicht schön ist. Und wer ist dann schuld?". Sie zeigt auf ihn und Max sagt: „Max". Tina entgegnet: „Na also. Streng dich an". Bahar schaut zu Frau Schneider und ruft: „Der soll das bloß nicht hässlich machen", die Lehrerin geht jedoch nicht darauf ein, sondern sagt, sie solle die Karte fertigmachen. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 07.04.17)

Max' Tätigkeit des Ausmalens wird hier zum Anlass einer bewertenden Adressierung durch die Schulassistentin. Die Aussage *„Du musst das schön machen"* impliziert dabei, dass das Ergebnis von Max' Ausmaltätigkeit nicht „schön" genug ist. Das „schön Machen" verweist dabei auf eine spezifische ästhetische Norm in Bezug auf das Ergebnis, die Max' Leistung aufgrund des Übermalens nicht erfüllt. Die anschließende Aussage *„Bahar kriegt da 'ne Note drauf"* adressiert Bahar als bewertbare Schülerin, wohingegen Max impliziert als nicht bewertbar adressiert wird, jedoch mit der Androhung einer sehr schlechten Note, für die ihm die Verantwortung zugeschrieben wird, indirekt doch bewertet wird *(„Die kriegt 'ne sechs, wenn das nicht schön ist")*. Die als Druckmittel konstituierte Verantwortung Max' für Bahars Note *(„‚Und wer ist dann schuld?'. Sie zeigt auf ihn")* wird im weiteren Verlauf als negativ als „schuld"-Sein konstituiert, wodurch Max nicht nur als ‚nicht fähig' adressiert wird, sondern ebenfalls als unsozial und rücksichtslos. Das Übermalen erhält damit den Charakter einer absichtlichen Schädigung der Mitschülerin bzw. von deren Anerkennbarkeit als leistungsfähige Schülerin. Max repositioniert sich konform, indem er die in Tinas Adressierung implizierte Schuldzuweisung auf sich bezieht *(„Max sagt: ‚Max'")*, womit er sich der Schulassistenz und der durch die demonstrierte Definitionsmacht unterwirft *(Machtdimension)*. Tina positioniert sich als definitionsmächtig in Bezug auf die Bewertung von Max' Ausmalleistung, wohingegen sie in Bezug auf die Bewertung Bahars qua ihrer einzelfallbezogenen Zuständigkeit und ihrer Rolle keine Bewertungsbefugnis und keine Definitionsmacht hat. Die pseudohafte Zuschreibung einer schlechten Note, für die sie Max verantwortlich macht, stellt keine Bewertung der Schülerin dar, sondern eine Form der Machtausübung über Max. Die ihm zugewiesene Schuld bzw. Verantwortlichkeit für Bahars Note ist jedoch ebenfalls

nur pseudohaft, da Max keine Note erhält und nicht die Schulassistenz, sondern die Lehrkraft die Schülerin bewertet. Diese zugeschriebene Pseudo-Bewertbarkeit wird zu einem Druckmittel, um ihn zur Verbesserung seiner Ausmaltätigkeit zu bewegen, wobei latent an seine Solidarität mit Bahar appelliert wird *(Selbstverhältnisdimension)*. Dies manifestiert sich auch in der anschließenden Aufforderung durch Tina *(„Na also. Streng dich an")*, welche zudem die Vorstellung impliziert, dass er es besser kann, wenn er sich anstrengt. Seine als ‚nicht schön' definierte Leistung wird somit mit fehlender Motivation begründet, anstelle bspw. mit seinen feinmotorischen Fähigkeiten. Auf diese Weise schreibt Tina ihm die Fähigkeit zu einer reflexiven Anpassung seines eigenen Handelns zu, wobei diese Zuschreibung aufgrund ihres latent ironisierenden Charakters jedoch als pseudohaft zu deuten ist. Bahars Re-Adressierung *(„Der soll das bloß nicht hässlich machen")* signalisiert, dass die Schülerin sich durch die bewertende Adressierung der Schulassistenz mitangesprochen fühlt und die angedrohte negative Bewertung als reale Bedrohung empfindet, worin eine potentielle Anerkennung Tinas in einer definitionsmächtigen Position manifest wird. Die Schülerin adressiert jedoch nicht Tina und Max, sondern die Lehrerin, welche sie damit zu einer Intervention bewegen möchte. Deutlich wird eine Hierarchie der Erwachsenen, im Kontext derer die Lehrerin Definitionsmacht in Bezug auf die gesamte Klasse hat und damit die Verantwortung für Bahar als bewertbare Schülerin hat. Die Schülerin sieht durch die Adressierung Max' durch die Schulassistenz ihren Status als gute Schülerin als gefährdet an. Frau Schneider re-adressiert die Schülerin, indem sie sie auf die Anforderung des Fertigstellens der Bastelarbeit verweist und nicht auf die durch die Schülerin zum Ausdruck gebrachte Besorgnis eingeht.

Die Sequenzen verweisen auf die mit Bewertungspraktiken ausgeübte „Sichtbarkeitskontrolle" (Krüger & Hesselmann 2020, 150), die die *Machtdimension* dieser (Re-)Adressierungspraktiken kennzeichnet. Sichtbarkeitskontrolle meint dabei die Ausübung von Macht, „indem durch gezieltes Sichtbar- und Unsichtbarmachen Aufmerksamkeit gelenkt und dadurch die Sichtbarkeit von Individuen und Kollektiven als bestimmte Wahrnehmbarkeit erzeugt wird" (ebd.). Diese Form der Machtausübung trifft auf alle Modi des Sichtbarmachens zu, findet jedoch in der Bewertung aufgrund deren potentieller Konsequenzen für das Schüler*in-Sein eine besondere Manifestation. Im Zuge dieser machtvollen Sichtbarmachung wirken bewertende Adressierungen klassifizierend und erzeugen Differenzen zwischen den bewerteten Subjekten, die sich, wie oben rekonstruiert wurde, in unterschiedlichen Manifestationen von Agency zeigen können. Der routinisierte Vollzug von Bewertungspraktiken sowie der Einsatz von Bewertungssystemen wie der „Ampel" oder dem „Smiley-Rennen" schaffen dabei dauerhafte Sicht- und Bewertbarkeit (vgl. ebd., 148), die jedoch für bestimmte als besonders vulnerabel oder handlungsunfähig adressierte Schüler*innen temporär oder dauerhaft invalidiert wird. Diese Erkenntnisse hinsichtlich der Machtdimension bewertender (Re-)Adressierungspraktiken lassen sich als „disziplinierende Kontrolle durch asymmetrisches Beobachten und Beobachtet-Werden" (Krüger & Hesselmann 2020, 153) bzw. „visibility of control" (Brighenti 2010, 45ff.) oder auch „disziplinäre Sichtbarkeitsordnung" (Reckwitz 2016, 274) beschreiben. In Anlehnung an Foucaults Verständnis der Disziplinarmacht sowie des Panoptismus geht es dabei um die „Machtausübung der Sehenden über die Gesehenen" (Krüger & Hesselmann 2020, 153). Bewertende Adressierungen erfolgen somit mit dem Ziel der Disziplinierung und Kontrolle. Die potentielle Bewertbarkeit der Schüler*innen schafft dabei die latente Verpflichtung einer Selbstdisziplinierung bzw. -regierung durch das Gefühl des permanenten Gesehen- und Bewertet-Werdens: „Power becomes

invisible and imposes mandatory visibility upon its subjects" (Brighenti 2010, 155). Bewertungspraktiken bringen folglich spezifische Selbstverhältnisse der Schüler*innen als konform und sozial erwünscht handelnde Subjekte hervor *(Selbstverhältnisdimension)*, denn „derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selbst aus" (Foucault 1994, 260). Dabei werden sie zu einer permanenten Selbstpositionierung als fähige, konforme und selbstständige Schüler*innensubjekte i. S. eines kontinuierlichen Sich-Sichtbar-Machens verpflichtet, wie auch Fritzsche (2018, 69) konstatiert: „Gleichzeitig genügt es nicht, diesen Normen einmal gerecht zu werden, der Status eines ‚guten Schülers' und einer ‚guten Schülerin' muss durch eine immer wieder neue Erfüllung der entsprechenden Normen gesichert und aufrechterhalten werden." Die Analyse verdeutlicht darüber hinaus, dass Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz in anderer Weise sichtbar gemacht werden als ihre Mitschüler*innen, indem sie entweder als nicht bewertbar oder aber als besonders anerkennungswürdig positioniert werden und entsprechend von Bewertungspraktiken ausgenommen oder aber besonders hervorgehoben werden. Der Schulassistenz wird dabei strukturell sowie im situativen Vollzug des Unterrichtsgeschehens eine Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Bewertung der leistungsberechtigten Schüler*innen zugeschrieben, die diese entweder nutzt, um Bezugsnormen der Bewertung außer Kraft zu setzen oder umzudeuten, und die Bewertungspraxis so zu einem Druckmittel und einer Reglementierungspraxis werden zu lassen.
Während die Rekonstruktion der bewertenden Sichtbarmachung v. a. auf deren Vollzug als Fremdpositionierungen durch andere Akteur*innen verweist, lassen sich ebenso Selbstpositionierungen der Kinder als bewertbare Schüler*innensubjekte reskonstruieren, welche wiederum auf die Initiierung von i. d. R. positiven Bewertungspraktiken abzielen. Des Weiteren treten ebenso Praktiken der Selbstbewertung auf. Dies lässt sich beispielhaft an den Äußerungen der Schüler*innen aus der Pinguinklasse zum 2. Erhebungszeitpunkt verdeutlichen:

Lf: └ Oder wenn sie früher hab=n die auch immer das so gemacht wenn sie jetzt mal ne Seite oder so geschafft haben dann sind die immer in der Klasse ganz rumgegangen und ham=s immer allen gezeigt

Tm: @Ja@

Mf: ((schadenfroher Tonfall)) Ja **guck mal ich hab die Seite geschafft da ein Herz °**mmh du kannst das nicht.°

Tm: °@.@°

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2)

Laura beschreibt eine Praxis der Schüler Hendrik und Ole, mit der diese sich in der Vergangenheit *(„früher")* selbst als bewertbare, leistungsfähige und anerkennungswürdige Schülersubjekte positionierten und durch das Zeigen ihres Arbeitsergebnisses *(„wenn sie jetzt mal ne Seite oder so geschafft haben")* eine positive Bewertung durch ihre Mitschüler*innen erreichen wollten *(„dann sind die immer in der Klasse ganz rumgegangen und ham=s immer allen ge-zeigt")*. Durch das Herumgehen in der *„ganz[en]"* Klasse sowie das Herumzeigen des Ergebnisses vor *„allen"* Mitschüler*innen schrieben die Schüler ihrer Leistung einen besonders anerkennungswürdigen Charakter zu und positionierten sich auf diese Weise als besonders anerkennungswürdige Subjekte. Der Ausdruck *„jetzt mal ne Seite oder so geschafft haben"* impliziert eine Vorstellung, dass dieses Ergebnis („eine

Seite") aus Sicht der Schülerin keinen Anlass für eine besonders positive, klassenöffentliche Bewertung bietet, sondern eher als ein selbstverständlicher Teil des Schüler*in-Seins erlebt wird. Dabei bleibt zudem unklar, ob Hendrik und Ole dieses Arbeitsergebnis eigenständig, ohne Unterstützung oder mit Unterstützung oder sogar stellvertretender Bearbeitung durch eine Schulassistenz erreicht haben. Eine ähnliche Schüler*innenpraxis wird auch in der ethnographischen Studie von Schumann (2014) analysiert. Das Herumzeigen eines durch die Lehrerin stellvertretend erarbeiteten Bastelergebnisses durch einen Schüler einer sogenannten ‚Außenklasse' wird in diesem Zusammenhang als ein Versuch des Schülers, die durch stellvertretendes Handeln der Lehrkraft verwirkte Besonderung zu kompensieren und sich Anerkennung zu verschaffen, gewertet (vgl. ebd., 300). Während die Mehrheit der Mitschüler*innen diese Selbstpositionierung des Schülers anerkennend erwidert, indem die Praxis des Herumzeigens ironisierend infrage gestellt wird („Das hat der Stefan alleine gemacht", ebd., 300f.). In den durch die Schüler*innen thematisierten Situationen erfüllte das Herumzeigen für Hendrik und Ole ebenfalls die Funktion, sich Sicht- und Anerkennbarkeit als leistungs- und handlungsfähige Schülersubjekte zu verschaffen, und kann somit ebenso als Versuch der Erlangung von Agency verstanden werden. Agency lässt sich dabei als Form der Machtausübung über die Peers verstehen, welche zu einer anerkennenden Reaktion verpflichtet werden. Dies wird ebenso in der durch Mara imitierten schadenfrohen und herablassenden Adressierung offensichtlich (*„Ja guck mal ich hab die Seite geschafft da ein Herz °mmh du kannst das nicht.°"*). Das Lachen der Schüler*innen verweist auf den für sie belustigenden Charakter dieser retrospektiv betrachteten Situationen, wobei jedoch offen bleibt, wie sie die Situationen zur damaligen Zeit erlebt haben. Die Selbstpositionierung als bewertbares Schülersubjekt und die damit einhergehende Reaktionsverpflichtung zu einem Lob bzw. einer anerkennenden Bewertung zeigt sich auch in Bezug auf die Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen, die jedoch weniger auf das selbstständige Erarbeiten eines Inhalts bezogen werden, sondern wie in dieser Situation auf eine alltagspraktische, motorische Tätigkeit:

> Hendrik geht zu Sarah und hält ihr sein Fruchtmus hin und sagt: „Guck mal, allein aufgemacht!". Sarah lächelt und sagt: „Super Hendrik" (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 30.11.2018).

Das selbstständige Öffnen des Fruchtmuses wird durch Hendrik, vermutlich auch vor dem Hintergrund, dass ihm diese Handlung häufig selbstinitiiert oder unfreiwillig durch seine Mitschüler*innen abgenommen wird, als Anlass für eine positive Bewertung definiert, zu der er Sarah mittels verbaler Adressierung verpflichtet. Sarah repositioniert sich in der ihr zugewiesenen bewertenden Position und re-adressiert Hendrik im Modus des Lobs.

Des Weiteren kann auch die Interaktion mit den *„behinderten"* bzw. leistungsberechtigten Mitschüler*innen zum Bezugspunkt der Selbstpositionierung als besonders anerkennungswürdiges Bewertungsobjekt werden. Dies lässt sich nicht nur aus einem besonders prosozial und fürsorglich zu deutenden Handeln bestimmter Kinder rekonstruieren, sondern wird in folgender Sequenz durch eine Schülerin explizit verbalisiert:

> Emma fragt die Klassenlehrerin Frau Schneider, ob Max da sei, worauf diese antwortet, dass sie es noch nicht wisse. Fiona geht auf Frau Schneider zu und fragt: „Frau Schneider, wenn ich mit dem behinderten Kind spiele, krieg ich dann 'nen A im Sozialverhalten". Die Lehrerin schaut zu Fiona und dann zu mir. Sie lächelt etwas verhalten und entgegnet: „Da muss man mal schauen, was du sonst noch machst. Das allein reicht nicht", worauf Fiona mit Schweigen und schließlich mit der Aussage „Dann muss ich das ja nicht " reagiert. (07.04.2017)

In dieser Sequenz bleibt unklar, ob das vorausgehende Gespräch zwischen der Lehrerin und der Mitschülerin Emma über die Anwesenheit des leistungsberechtigten Schülers Max den Anlass für Fionas Adressierung bildet oder ob sich unabhängig davon auf diese Weise Sichtbarkeit bildet. Fiona adressiert Frau Schneider mit einer Frage nach der positiven Wirkung des Spielens mit „dem behinderten Kind" resp. Max auf die Bewertung ihres Sozialverhaltens (*„Frau Schneider, wenn ich mit dem behinderten Kind spiele, krieg ich dann 'nen A im Sozialverhalten"*). Der Äußerung ist die Definition der Interaktion mit Max als ein besonders anerkennungswürdiges bzw. positiv zu bewertendes Schüler*innenhandeln immanent, da das *„A im Sozialverhalten"* die höchste Bewertungsstufe darstellt. Diese Definition verweist auf die normative Vorstellung des Spielens mit Max als einer besonders prosozialen und sozial erwünschten Handlung, wodurch Max zugleich objektivierend als ‚Mittel' zur Erlangung der positiven Bewertung degradiert wird, was sich ebenso in der Vermeidung der Nennung seines Namens manifestiert. Zudem wird er als abweichend positioniert bzw. als Kind, mit dem man nur spielt, um positiv dafür bewertet zu werden. Fiona positioniert sich selbst als positiv bewertbar und potentiell willig, prosozial zu handeln. Sie versucht auf diese Weise, sich eine positiv bewertete Sichtbarkeit zu verschaffen, welche wiederum in einer Erweiterung ihrer Agency als Schülerin resultieren könnte. Durch die Adressierung Frau Schneiders erkennt sie diese als eine definitionsmächtige Bewertungsinstanz an, was wiederum die Reaktionsverpflichtung einer Anerkennung von Fionas Bewertbarkeit durch die Bestätigung von Fionas Frage impliziert.

Die Lehrerin reagiert zunächst mit der solidarisierenden Aufnahme von Blickkontakt zu mir als weiterem anwesenden Erwachsenen sowie mit einer als ‚verhaltenes Lächeln' interpretierten Reaktion, die auf ein Unbehagen hinsichtlich der Frage der Schülerin hindeutet sowie auf eine Definition der Frage als unangemessen. Die anschließende Re-Adressierung: *„Da muss man mal schauen, was du sonst noch machst. Das allein reicht nicht"*, mit der das Spielen mit Max als „allein" nicht ausreichend, jedoch zugleich latent als potentiell positiv bewertbar konstituiert wird, repositioniert Fiona partiell in der durch sie vermittelten Bewertbarkeitsposition, indem sie in ihrer Situationsdefinition bestätigt wird. Fiona reagiert zunächst mit Schweigen, welches vor dem Hintergrund der anschließenden verbalen Re-Adressierung nicht als stillschweigendes Hinnehmen, sondern als Nachdenken zu lesen ist. Die anschließende Aussage *„Dann muss ich das ja nicht"* konstituiert das Spielen mit Max aufgrund seines nicht für eine positive Bewertung ausreichenden Charakters als etwas Vermeidbares und Unerwünschtes, welches sie aus diesem Grund nicht tut, wenn sie es nicht muss. Max wird dabei latent erneut degradierend in einem unbeliebten Status adressiert, mit dem man aus Fionas Sicht nur zum Selbstzweck spielen sollte. Dass ihre an die Lehrerin gerichtete Aussage aufgrund dieser latenten Abwertung des Schülers potentiell Anlass zu einer negativen Bewertung ihres Sozialverhaltens bilden könnte, scheint für Fiona nicht von Bedeutung zu sein und verweist auf ein Bewusstsein hinsichtlich ihrer in der Klasse etablierten und durch die Lehrkräfte reproduzierten Position als beliebte und leistungsfähige Schülerin.

Sich selbst durch Praktiken der Sichtbarmachung eine besondere Bewertbarkeit zuzuschreiben, bezeichnen Krüger und Hesselmann (2020, 155) als „Singularisierung durch asymmetrisches Ansehen und Angesehen-Werden" (Krüger & Hesselmann 2020, 155). Brighenti (2010, 45ff.) nutzt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „visibility of spectacle". Durch die Hervorhebung des eigenen Handelns wird „die eigene Sichtbarkeit … bewusst provoziert, indem man gezielt versucht, die Blicke anderer auf sich zu ziehen"

(Krüger & Hesselmann 2020, 155) und sich auf diese Weise eine machtvolle Position zu verschaffen (vgl. auch Schumann 2014). In dieser Selbstpositionierung manifestiert sich ein Streben nach Sichtbarkeit und Besonderheit bzw. „nach Singularität in Form von kollektiv zugeschriebener Bedeutsamkeit des Einzelnen" (ebd., 156). Folglich geht es darum, sich selbst von den anderen abzuheben und als besonders konform, leistungsfähig oder prosozial sichtbar zu machen. Die Adressat*innen werden dabei zu einer Reproduktion der beanspruchten positiven Bewertbarkeit verpflichtet, sodass nicht nur die Bewertung durch andere, sondern auch die Selbstbewertung bzw. selbst zugeschriebene Bewertbarkeit ein asymmetrisch machtvoller Prozess ist.

Die adressierungsanalytische Rekonstruktion verweist auf eine Konnotation der Sichtbarmachung im Modus der Bewertung mit der Subjektform des Schüler*in-Seins. Adressat*innen bewertender Adressierungen sind nahezu ausschließlich die Schüler*innen und die mit der Bewertung aufgerufene Positionierung innerhalb der schulisch-unterrichtlichen Ordnung hat Auswirkungen auf den Subjektstatus sowie die Agency als Schüler*in. Eine Adressierung als nicht bewertbar geht dagegen einher mit einem Absprechen des Schüler*innenstatus und der damit präfigurierten Agency. Abschließend soll an einer Aussage einer Schülerin aus der Gruppendiskussion in der Fischklasse verdeutlicht werden, dass die Kinder auch die Erwachsenen, hier die Schulassistentin und den Absolventen des FSJ, bewertend adressieren und ihr Handeln vergleichend bewerten:

Sf: ⌞ Aber Niels macht es irgendwie n bisschen besser weil er hat bei Niels darf Leon auch äh woanders hinlaufen bei Frau Weber is das immer so du bleibst jetzt hier ((streckt Arm aus und zieht ihn zu sich als würde sie jemanden festhalten))

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Sophie klassifiziert Niels' Handeln durch den Vergleich mit Frau Webers Handeln als *„irgendwie n bisschen besser"*, wobei sich der Vergleich auf die Begleitung Leons während der Pause bezieht. Diese Bewertung begründet sie damit, dass Niels Leon mehr Bewegungsfreiheit zuspricht (*„bei Niels darf Leon auch äh woanders hinlaufen"*), während Frau Weber diese einschränkt (*„bei Frau Weber is das immer so du bleibst jetzt hier"*), was sie durch die Bewegung ihres Arms veranschaulicht. Der normative Horizont dieser Bewertung bildet somit Leons Agency als die Möglichkeit, autonom über seinen Aufenthaltsort zu entscheiden, worin ebenso eine Orientierung an kinder- und peerkulturellen Vorstellungen von Autonomie deutlich wird, die sich in der Schule z. B. in dem Verbringen der Pause mit anderen Kindern anstelle von Erwachsenen manifestiert *(Norm- und Wissensdimension)*. Als Bezugsnorm dient dabei mitunter die eigene Interaktion der Schülerin bzw. ihrer Peers mit Leon. Sophie positioniert sich als definitionsmächtig, bewertend über die Erwachsenen zu sprechen, was ebenfalls als eine Demonstration von Agency zu deuten ist *(Selbstverhältnisdimension)*. Allerdings bleibt diese Deutungshoheit auf die Gruppendiskussionssituation beschränkt, da ein solches Sprechen gegenüber den Erwachsenen vermutlich einen Reglementierungsgrund darstellen würde. Des Weiteren zeigt sich, dass die Bewertbarkeit der Erwachsenen ebenso mit deren Rolle verbunden ist. Aufgrund ihrer Konnotation mit der Subjektform des Schüler*in-Seins machen bewertende Adressierungen die Adressat*innen, auch Erwachsene, in einer schüler*innenähnlichen Position sichtbar. Die Position der Schulassistenz, die in der Literatur häufig als Zwischen-Position (Blasse 2022; Lübeck 2019) beschrieben wird, weist einen diffusen Charakter auf, da die Schulassistenz sowohl an schüler*innenspezifischen oder kinderkulturellen Praktiken partizipiert bzw. Eintritt in Interaktionsräume erhält, die normaler-

weise den Kindern vorbehalten sind, und zugleich erwachsenenspezifische Praktiken ausführt sowie faktisch den Status einer erwachsenen Person innehat. Diese diffuse Zwischen-Position impliziert folglich ebenso eine potentielle Bewertbarkeit durch die Schüler*innen, die jedoch anders als die Bewertung der Mitschüler*innen nur in bestimmten Kontexten sag- und verhandelbar ist. Der Absolvent des FSJ ist in seiner Position nicht nur altersbedingt, sondern auch durch seine Partizipation an Interaktionspraktiken der Schüler*innen, bspw. Pausenaktivitäten, Sportaktivitäten oder auch Gruppenarbeiten, noch näher an den Positionen der Schüler*innen, was ihn ebenso als bewertbar sichtbar werden lässt und zugleich auch seine positive Bewertung erklärt: Die Schülerin sieht vermutlich mehr Parallelen zwischen der Interaktion der Schüler*innen und Niels' mit Leon, sodass sie Niels' Handeln als „besser" deutet als das der Schulassistentin.

Sichtbarmachung durch Bewertung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Adressierungen im Modus der Bewertung werden meist durch direkte verbale Ansprache, bspw. in der Form eines Lobs oder einer Reglementierung, oder aber als indirektes Sprechen über die bewertete Person realisiert. Ebenso können nonverbale Praktiken wie in den Lerngruppen etablierte Gesten oder aber ein Nicken einen bewertenden Charakter haben. Die Schüler*innen werden zudem durch den Einsatz materiell-symbolischer Bewertungssysteme bewertend sichtbar gemacht. Bewertungen richten sich primär an die Schüler*innen und gehen dabei sowohl von den Erwachsenen (Lehrkräfte und Schulassistent*innen) als auch von den Kindern aus. Ebenso sind indirekte bewertende Adressierungen der Erwachsenen (v. a. der Schulassistent*innen und FSJ-Absolvent*innen) durch die Schüler*innen rekonstruierbar.
- *Norm- und Wissensdimension:* Bewertungen implizieren vergleichende, klassifizierende und kategorisierende Wertzuschreibungen, wobei unterschiedliche, mit der Schüler*innenposition konnotierte Normen (Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen) aufgerufen werden, wodurch die Bewertung zu einer schüler*innenbezogenen Praxis wird. Als Bezugshorizont wirkt dabei die schulisch-unterrichtliche Wissens- und Normordnung, im Kontext derer die Schüler*innen nicht nur als (nicht) leistungsfähig, konform bzw. prosozial oder deviant sowie als handlungs(un)fähig positioniert, sondern ebenso als bewertbar oder nicht bewertbar verortet werden. Bewertende Adressierungen im Kontext peerkultureller Praktiken rufen zudem kinder- bzw. peerkulturelle Wissenshorizonte und Normen auf wie bspw. entwicklungslogische Vorstellungen.
- *Machtdimension:* Die bewertenden Subjekte agieren in einer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, die mit ihrem Subjektstatus im Schul- und Klassenkontext zusammenhängt, welcher wiederum präfiguriert, wer wie wen bewerten darf. Infolgedessen kommt den Schulassistent*innen eine besonders hohe Autonomie hinsichtlich der Definition und Bewertung des Handelns der leistungsberechtigen Kinder zu. Bewertende Schüler*innen verschaffen sich durch die Bewertungspraktiken Agency i. S. einer Definitionsmacht über ihre Mitschüler*innen (und z. T. die Erwachsenen). Im Gegenzug wird den bewerteten Schüler*innen durch die bewertende Adressierung Agency zu- oder abgesprochen, woraus unterschiedliche Handlungsräume resultieren. Sie werden auf diese Weise in einem Subjektstatus verortet, der mit einer bestimmten Agency einhergeht, wobei ein Absprechen von Bewertbarkeit in einem Absprechen des Schüler*innenstatus und der damit einhergehenden Agency resultieren kann. Im

sozialen Feld der Lerngruppe werden die Kinder dabei gegenüber ihren Peers hervorgehoben oder abgewertet.

- *Selbstverhältnisdimension:* Bewertende Adressierungen verpflichten die Adressat*innen zu einer „Arbeit am Selbst" (Foucault 2004) resp. einer Reflexion, Regulation und Regierung bzw. Anpassung des eigenen Handelns. In diesem Kontext können Bewertungen anderer Kinder in Kontexten des kooperativen Lernens zu einem ‚Druckmittel' werden, um ein bestimmtes Handeln der Schüler*innen zu forcieren. Die Schüler*innen machen sich zudem selbst als bewertbare Subjekte sichtbar, indem sie sich selbst bewerten oder aber Bewertungen durch andere Kinder oder Erwachsene initiieren. Dies stellt nicht nur eine Form des Sich-Sichtbar-Machens dar, sondern ebenso eine Möglichkeit, sich Agency i. S. einer Machtausübung über andere zu verschaffen.

9.2.3 Sichtbarmachung durch Besonderung

Ein zweiter rekonstruierter Modus der Sichtbarmachung ist der der Besonderung. Darunter sind Praktiken der (Re-)Adressierung zu verstehen, mit denen die Schüler*innen in einem besonderen bzw. abweichenden Subjektstatus positioniert werden und eine Differenz zu den Mitschüler*innen konstituiert wird. Diese Differenzkonstruktion kann wiederum eine Rezitation der strukturell durch die Zuweisung einer Schulassistenz markierten Behinderungszuschreibung darstellen, sie kann jedoch ebenso unter Resignifizierung weiterer Differenzkategorien erfolgen. Die Besonderung kann daher in Anlehnung an die Analyseperspektive des Othering als ein „machtvolles Different-Machen" (Riegel 2016, 52) gefasst werden. Das Konzept des Othering entstammt der postkolonialen Theorie (Hall 2004, Spivak 2008) und fokussiert, wie durch Praktiken des Different-Machens und im Kontext hierarchischer Differenz- und Machtordnungen Menschen als ‚Andere' hervorgebracht werden. Da das Othering anschlussfähig an die dieser Arbeit zugrunde gelegten poststrukturalistischen Theoriebezüge ist und die v. a. durch Butler beschriebene Ambivalenz des Subjektivierungs- bzw. Anerkennungsgeschehen sowie den relationalen und produktiven Machbegriff Foucaults aufgreift, wird diese Theorieperspektive hier zur Erläuterung der rekonstruierten Besonderungspraktiken hinzugezogen. Dabei wird bewusst der Begriff der Besonderung anstelle von Othering oder Veranderung gewählt, da Besonderung auch den Modus des Aufwertens bzw. positiven Hervorhebens umfasst, welcher zugleich jedoch ebenso eine Differenzkonstruktion darstellt. Othering ist folglich zu verstehen als ein ambivalenter Ein- und Ausschluss bzw. ein „Wechselspiel von Subjektivierung und Objektivierung" (ebd., 53). Darin manifestiert sich Butlers (2001, 8) Verständnis von Subjektivierung als Unterwerfung und gleichzeitiger Handlungsbefähigung. Othering als performatives Different-Machen erhält seine soziale Wirkmächtigkeit durch die Zitation von Normen sowie die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheits- und Macherverhältnisse (vgl. Lindmeier 2019, 54f.). Damit werden die Subjekte, hier die Schüler*innen, zwar in ihrem besonderen Status sichtbar und auch (begrenzt) handlungsfähig gemacht, zugleich jedoch ebenso (intern) ausgeschlossen (vgl. Ehrenberg & Lindmeier 2020, 142f.). Dabei besteht für die Subjekte potentiell immer auch die Möglichkeit des Widerstandes, resp. der umdeutenden und subversiven Aneignung von Kategorien und Zuschreibungspraktiken (vgl. Riegel 2016, 58). Im Zuge der hier analysierten Materialausschnitte werden solche Widerstandsmomente der Schüler*innen bspw. durch ein Nutzen von Besonderungspraktiken wie Ausnahmen oder der stellvertretenden Ausführung von Handlungen deutlich (s. u.). Weiterhin verweisen

die Rekonstruktionen auf die Wirksamkeit des Otherings auf unterschiedlichen sozialen Ebenen. Der Vollzug besondernder Adressierungen auf der Praxisebene rekurriert dabei stets auf diskursive Norm- und Wissensordnungen, vor deren Hintergrund Normalität und Abweichung hervorgebracht werden, sowie ebenso auf strukturell hervorgebrachte Differenzsetzungen, z. B. die durch die Zuweisung einer Schulassistenz markierte Behinderungszuschreibung (vgl. auch Lindmeier 2019, 55 ff.).

Grundsätzlich sind auch die anderen Modi der Sichtbarmachung resp. Bewertung und Degradierung bzw. Beschämung als besondernd zu verstehen, da sie Differenzen (re-) produzieren und die Adressat*innen machtvoll als anders positionieren, entweder durch eine besonders positive Hervorhebung oder durch Abwertung oder aber bewusstes Nicht-Sichtbarmachen. Auch die anderen (Re-)Adressierungspraktiken, insbesondere die Reglementierung, sind besondernd, da sie die adressierten Schüler*innen auf eine spezifische Weise, z. B. durch körperliche Praktiken oder das Verlassen des Klassenraums, als anders und abweichend sichtbar machen. Die im Folgenden dargelegten Erkenntnisse sollten daher im Zuge der Lektüre der anderen Praktiken mitgedacht werden. Im weiteren Verlauf werden jedoch solche Praktiken analysiert, die die Schüler*innen dezidiert als ‚besonders' bzw. ‚anders' sichtbar werden lassen, ohne dabei primär bewertender oder degradierender Natur zu sein (sekundär sind mitunter bewertende und degradierende Momente erkennbar). Diese Besonderung wird dabei durch das *sprachliche oder handelnde Hervorheben bzw. Aufwerten* vollzogen sowie durch das *Etablieren von Ausnahmen* oder auch durch *stellvertretendes Handeln, Sprechen oder Entscheiden.*

1. Besonderung durch Hervorhebung bzw. Aufwertung

Die besondernde Praxis des sprachlichen Hervorhebens oder Aufwertens manifestiert sich beispielsweise in der sprachlich-besondernden Adressierung der leistungsberechtigten Kinder als *„Inklusionskinder"* bzw. *„I-Kinder"*, welche in der Pinguinklasse und Schildkrötenklasse beobachtet wurde und beispielhaft an folgender Äußerung einer Schülerin nachvollzogen werden kann:

> Lena wendet sich uns zu und sagt: „Max ist unser Inklusionskind". (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 07.04.2017)

Dabei konnte ebenfalls beobachtet werden, dass in beiden Klassen ausschließlich die Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz in dieser Form adressiert wurden. In beiden Klassen waren in den Beobachtungszeiträumen noch weitere Kinder mit einem mir kommunizierten attestierten „Unterstützungsbedarf", die z. T. zieldifferent unterrichtet wurden, sowie Schüler*innen mit durch Hilfsmittel wie Hörgeräte oder Orthesen sichtbar gemachten Behinderungen, die jedoch nicht zum Anlass einer besondernden Adressierung wurden. In der Schildkrötenklasse war die Schulassistentin neben Max zudem noch für einen weiteren Schüler (Tim) zuständig, der aufgrund einer Körperbehinderung bei Toilettengängen unterstützt wurde. Dieser Schüler wurde jedoch nur in Situationen als leistungsberechtigter Schüler sichtbar, in denen die Schulassistenz ihn gesondert ansprach oder mit ihm gemeinsam den Klassenraum verließ. Auch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen der Klasse, von denen Tim an einer teilnahm, wurde er durch die Mitschüler*innen nicht als leistungsberechtigter Schüler positioniert, brachte die Zuständigkeit der Schulassistenz für ihn jedoch selbst zum Ausdruck, worauf seine Mitschüler*innen jedoch mit einer differenzminimierenden Re-Adressierung, dass Tina eigentlich nur für Max da sei, reagierten. In einer Gruppendiskussion mit Schüler*innen

der Pinguinklasse manifestierte sich eine Umdeutung bzw. Aufwertung der besondernden Verwendung der Bezeichnung *„Inklusionskinder"*:

I1: Ok und äh das heißt dass (.) die Kinder mh

Mf: └Halt noch ein bisschen Hilfe brauchen weil sie halt noch nicht so gut im Lesen sind wie die anderen aber weil das ja auch besondere Kinder sind

I1: Besondere Kinder,

Mf: Ja ich nenn die immer so

Af: Es sind ja I-Kinder bei uns die besonderen Kinder

Mf: Ja meine Mutter

I1: Habt ihr euch habt ihr das also kommt das von euch

Mf: └Also meine Mama meine Mama hat gesagt man sagt nicht behinderte Kinder oder I-Kinder

I1: Ah ok deswegen sagst

Mf: └Meine Mama sagt das sind besondere Kinder naja weil sie besonders sind

Af: Naja eigentlich sind besondere besondere Kinder weil für die Eltern sind wir ja auch besonders also besondere besondere Kinder weil sie anders sind und immer noch besondere Kinder sind für die Eltern

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 2)

Im Vorfeld wurden die Zuständigkeit der Schulassistent*innen für vier leistungsberechtigte Schüler*innen sowie der damit einhergehende Erhalt zusätzlicher Unterstützung thematisiert. Die Interviewerinnenäußerung *„Ok und äh das heißt dass (.) die Kinder mh"* schließt daran an und kann als ein Versuch der Zusammenfassung der Schüler*innenäußerungen oder auch einer Explikation der darin implizierten Bedeutung dieser zusätzlichen Unterstützung gelesen werden. Mara reagiert, indem sie den Bedarf der Kinder an *„noch ein bisschen Hilfe"* verbalisiert, dabei zugleich jedoch abschwächt. Diesen Bedarf begründet sie mit einer bewertenden Aussage über die Lesefähigkeit der Kinder, die sie vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit den *„anderen"* als *„noch nicht so gut"* beschreibt. Die Bewertung der Lesefähigkeit als „noch nicht so gut" begründet Mara schließlich mit dem Besonders-Sein der Schüler*innen *(„aber weil das ja auch besondere Kinder sind")*. Auf die Nachfrage der Interviewerin hin präzisiert die Schülerin, dass die Bezeichnungspraxis eine durch sie selbst etablierte Praxis darstellt *(„Ja ich nenn die immer so")*. Alinas Re-Adressierung *„Es sind ja I-Kinder bei uns die besonderen Kinder"* verweist auf ein Teilen der durch Mara kommunizierten Adressierungspraxis, wobei der Begriff *„uns"* potentiell auf die Klasse hindeutet. Zudem wird eine Umdeutung der in der Klasse durch die Erwachsenen etablierten Bezeichnungspraxis als *„I-Kinder"* in *„besondere Kinder"* deutlich. Die (Re-)Adressierungen der Schülerinnen verweisen auf eine spezifische normative Vorstellung des Schüler*in-Seins, vor deren Hintergrund die leistungsberechtigten Kinder als ‚anders' positioniert werden *(Norm- und Wissensdimension)*. Maras Adressierung verweist darauf, dass diese Normen des Schüler*in-Seins v. a. mit der Erfüllung leistungs- und selbstständigkeitsbezogener Normen resp. dessen, was man als Schüler*in (schon) können muss, konnotiert sind. Ein „besonderer" Subjektstatus verweist somit auf eine Nichterfüllung dieser Normen und legitimiert zugleich den Erhalt zusätzlicher Unterstützung. Die in der Klasse etablierte verandernde Bezeichnungspraxis

wird dabei zwar aufgerufen, jedoch unter Nutzung eines Begriffes, der auf eine positiv konnotierte Andersartigkeit hindeutet, resignifiziert und damit aufgewertet. Auf meine Nachfrage, ob es sich um eine durch die Schülerinnen selbst etablierte Bezeichnungspraxis handelt *(„Habt ihr euch habt ihr das also kommt das von euch")*, konstituiert Mara die Praxis als eine von ihrer Mutter übernommene Praxis des Aufwertens *(„Also meine Mama meine Mama hat gesagt man sagt nicht behinderte Kinder oder I-Kinder")*. Die Bezeichnung als „besondere Kinder" wird durch Maras Mutter folglich zur Vermeidung der Ausdrücke „behinderte Kinder" bzw. „I-Kinder" etabliert und damit in ein positiv konnotiertes Anders-Sein umgedeutet *(„Meine Mama sagt das sind besondere Kinder")*. Diese Aufwertungspraxis wird durch Mara unhinterfragt übernommen *(„naja weil sie besonders sind")*, worin die ihrer Mutter zugeschriebene Deutungshoheit deutlich wird. Das konstruierte Besonders-Sein kann trotz der sprachlich vollzogenen Aufwertung als ein veranderndes Sichtbarmachen resp. „Othering" (Riegel 2016) verstanden werden, da die indirekt adressierten leistungsberechtigten Schüler*innen damit ebenfalls als different positioniert werden und in dem durch die Zuweisung der Schulassistenz strukturell markierten sowie durch die u. a. durch die Adressierung als „I-Kinder" auf der Praxisebene sich manifestierenden besonderen Status repositioniert werden *(Machtdimension)*. Im Gegensatz dazu verdeutlicht die Rekonstruktion der *Machtdimension* von Alinas Re-Adressierung einen Versuch der Solidarisierung i. S. einer Differenzminimierung bzw. Herstellung von Gemeinsamkeit (vgl. auch Kapitel 9.3.2). Alina schreibt sich und ihren nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen *(„wir")* ebenfalls den Status eines *„besonderen Kindes"* zu, den sie wiederum mit der Zuschreibung eines besonderen Status durch die Eltern begründet *(„weil für die Eltern sind wir ja auch besonders")*. Dabei wird die Vorstellung, dass jedes Kind für seine Eltern besonders ist und das Besonders-Sein somit Teil der diskursiven Praxis des Kind-Seins ist, aufgerufen. Folglich stellt Alina eine Gemeinsamkeit in Bezug auf die diskursive Praxis des Kind-Seins her, die die Schüler*innen als gleichermaßen „besonders" sichtbar werden lässt. Das Besonders-Sein wird dabei in einem positiven Sinne als ‚jemandem wichtig sein' umgedeutet. Im Verlauf ihrer Re-Adressierung repositioniert Alina die leistungsberechtigten Kinder jedoch zugleich als *„anders"* und verbindet dieses Anders-Sein mit einem doppelten Besonders-Sein *(„besondere besondere Kinder")*. Damit wird die in Bezug auf das Kind-Sein hervorgebrachte Gemeinsamkeit zugleich wieder relativiert und der besondere Status der Kinder in ihrer Position als Schüler*innen hervorgehoben. Während sie die Kinder in Bezug auf ihren Subjektstatus als Kinder somit auf einer gleichen Ebene positioniert, werden sie in Bezug auf das Schüler*in-Sein als different und abweichend adressiert, was wiederum durch die Nichterfüllung bestimmter Schüler*innennormen bedingt ist. In der rekonstruierten (Re-)Adressierungspraxis zeigt sich der ambivalente Charakter der besondernden Sichtbarmachung, die hier durch eine sprachliche Aufwertung realisiert wird: Durch die Adressierung als „besonders" wird die etablierte Bezeichnungspraxis als „Inklusionskinder", „I-Kinder" oder „behinderte Kinder" umgedeutet und auf einer manifesten sprachlichen Ebene aufgewertet. Gleichzeitig wird damit der strukturell bedingte und auf der Praxisebene reproduzierte besondere bzw. andere Subjektstatus des Schüler*in-Seins rezitiert. Bezugspunkt dieser Besonderungspraxis ist dabei das ableistische Absprechen schulisch relevanter Fähigkeiten sowie die aus Sicht der Schülerin dadurch bedingte zusätzliche Unterstützung. Im Gegenzug wird deutlich, dass die reproduzierte Differenz in Bezug auf die diskursive Praxis des Kind-Seins minimiert und das Besonders-Sein als Teil dieses Kind-Seins als Gemeinsamkeit hervorgebracht wird.

Adressierungen im Modus sprachlich vollzogenen Aufwertens bzw. Hervorhebens lassen sich auch aus dem Handeln und Sprechen der Schulassistent*innen rekonstruieren, wie die im Folgenden betrachtete Freiarbeitssituation verdeutlicht:

> Herr Neumann steht auf und geht zu Hendrik, der neben Frau Richter sitzt. Der Schulassistent sagt, an Frau Richter gewandt: „Das schafft Hendrik allein" und anschließend an Hendrik gewandt: „Der große Hendrik schafft das allein. Du bist doch schon zehn". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 26.11.2018)

Herr Neumanns Adressierung der Schulassistentin Frau Richter *(„Das schafft Hendrik allein")* verweist auf eine der situativen Rahmung der Freiarbeit entsprechenden Situationsdefinition. Er definiert die Situation als eine, in der die Schüler*innen die Anforderung des selbstständigen Arbeitens erfüllen sollen *(Norm- und Wissensdimension)*. Frau Richters Positionierung neben Hendrik wird vor diesem Hintergrund als eine potentielle Unterstützung des Schülers und damit als Einschränkung der Möglichkeit des selbständigen Arbeitens aufgefasst. Die verbale Adressierung Frau Richters kann damit ebenso als eine indirekte Reglementierung ihrer Positionierung und der dadurch hergestellten Nähe zu Hendrik gelesen werden, im Zuge derer Herr Neumann sich in einer machtvollen und überlegenen Position zeigt, die ihn berechtigt, eine weitere, in der gleichen Rolle verortete, erwachsene Person zu reglementieren *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Dabei wird ebenso eine Zuständigkeitsnorm aufgerufen, die darauf verweist, dass Herr Neumann trotz der in der Schule praktizierten Poolbildung die primäre Zuständigkeit für Hendrik hat. Hendrik wird dabei implizit mitangesprochen und als handlungsfähiges Schülersubjekt adressiert, indem ihm die Fähigkeit zum selbstständigen Bewältigen der Aufgabe zugeschrieben wird. Anschließend adressiert Herr Neumann den Schüler direkt. Durch die Verwendung der dritten Person Singular *(„Der große Hendrik schafft das allein")* wirkt die Äußerung nicht nur als ein Sprechen über Hendrik, sondern erhält ebenso einen infantilisierenden Charakter, da diese Sprechweise v. a. in der Interaktion mit jüngeren Kindern oder aber dem Sprechen jüngerer Kinder über sich selbst zu verorten ist. Hendrik wird auf diese Weise besondernd sichtbar gemacht und durch das Attribut *„groß"* sprachlich aufgewertet und hervorgehoben. Letzteres manifestiert sich in dem Ausdruck *„der große"*, welcher bspw. im historischen oder literarischen Diskurs zur Bezeichnung besonders herausragender Persönlichkeiten verwendet wird, im Kontext der Adressierung Hendriks jedoch auf dessen Alter bezogen wird *(„Du bist doch schon zehn")*. Die Adressierung als *„schon zehn"*, die an Hendrik direkt gerichtet formuliert wird, verbindet das Alter des Schülers mit der Norm des selbstständigen Bewältigens der Aufgabe. Somit wird das Alter zum Bezugspunkt der dem Schüler zugeschriebenen Agency, wodurch Hendrik zu einer Repositionierung als handlungsfähiges, selbstständiges Schülersubjekt und dementsprechend zum selbstständigen Bearbeiten der Aufgabe verpflichtet wird *(Selbstverhältnisdimension)*. Die Adressierung erfolgt demnach vor dem normativen Horizont der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins, im Kontext derer Hendrik sich verorten soll. Dies erscheint jedoch angesichts des infantilisierenden Modus der Äußerung paradox, wie ebenfalls in dem Wortlaut *„Du bist doch schon zehn"* als ein aus einer überlegenen Erwachsenenposition vollzogenes Sprechen mit einem Kind deutlich wird. Trotz der zugeschriebenen Agency wird Hendrik somit aus einer machtvollen Position adressiert und besondernd sichtbar gemacht, wobei die aufgerufene diskursive Praxis des Schüler*in-Seins mit der des Kind-Seins vermischt wird. Vor seinen Mitschüler*innen wird Hendrik damit als abweichend sichtbar gemacht, da das selbstständige

Arbeiten für sie im vierten Schuljahr bzw. im Alter von zehn Jahren vermutlich etwas Selbstverständliches darstellt, wohingegen es bei Hendrik zum Anlass einer aufwertenden und zugleich verandernden Positionierung wird. Der infantilisierende Modus besondernder Sichtbarmachung zeigt sich auch in folgender Freiarbeitssituation in derselben Lerngruppe:

> Frau Thiel fragt die Schüler*innen reihum, woran sie arbeiten wollen. Die meisten Kinder, geben an, im Arbeitsheft arbeiten zu wollen. Als Ole gefragt wird, abtwortet dieser: „Lernbuch mit Herr Neumann". Frau Thiel nickt und Herr Neumann sagt: „Ja, wir beide machen erstmal Besprechung. Nur Ole und Herr Neumann". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018).

Ole reagiert auf die Frage der Lehrerin nach seinem Arbeitsziel für die Freiarbeitsphase und positioniert sich damit als Schülersubjekt. Durch das Festlegen des Ausfüllens des *„Lernbuchs"* als seine primäre Aufgabe für die Unterrichtseinheit macht der Schüler sich jedoch zugleich selbst besondernd sichtbar, indem er eine Aufgabe wählt, die eigentlich nicht während der Freiarbeitsphase, sondern in der Abschlussphase des Schultages bewältigt werden soll. Er verschafft sich auf diese Weise selbst eine Ausnahme, die im weiteren Verlauf durch die Lehrerin abgenickt wird. Des Weiteren repositioniert sich Ole durch das Festlegen des Arbeitens *„mit Herr Neumann"* in seiner durch die Zuweisung der Schulassistenz markierten Position als leistungsberechtigter und unterstützungsbedürftiger Schüler resp. in einer Position, in der er den Schulassistenten für sich beanspruchen kann und eine dyadische und exklusive Interaktion mit ihm einfordern kann *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Er demonstriert damit eine Entscheidungsmacht über den Schulassistenten sowie seine eigene Aktivität während der Freiarbeitsphase, wobei er sich zugleich in einer abhängigen Position verortet, die dem situativen Rahmen und den normativen Anforderungen der Freiarbeitsphase, d. h. dem selbstständigen Arbeiten, widerspricht. Diese Positionierung wird ebenfalls durch die Lehrerin abgenickt und damit bestätigt. Herr Neumann re-adressiert Ole, indem er sich als zuständig für ihn positioniert und den durch Ole eingeforderten dyadischen Interaktionsrahmen bestätigt (*„Ja, wir beide machen erstmal Besprechung. Nur Ole und Herr Neumann"*). Damit bricht er zeitgleich mit der in der Klasse etablierten Zuständigkeitsnorm, die seine primäre Zuständigkeit für Hendrik festlegt. Der Ausdruck *„Besprechung"*, der primär im Kontext von Erwachseneninteraktion denkbar ist und zur verbalen Aushandlung über einen bestimmten Gegenstand, eine Situation etc. eingesetzt wird. Im Kontext der Interaktion mit den leistungsberechtigten Schülern wurde die Verwendung dieses Begriffs durch Herrn Neumann jedoch ebenfalls wiederholt beobachtet, v. a. im Kontext der Sicherung der eigenen Position und Agency (vgl. Kapitel 9.1.2). In dieser Situation bezieht sich das *„Besprechung machen"* vermutlich auf eine Verhandlung über die durch Ole zu bearbeitende Aufgabe bzw. den Ablauf der Freiarbeitsphase. In diesem Zusammenhang ist ebenso denkbar, dass Herr Neumann über die durch Ole zu bearbeitende Aufgabe entscheidet und etwas anderes festlegt als das Ausfüllen des Lernbuchs, wodurch Ole die schüler*innenspezifische Agency des Entscheidens über die Aufgabe abgesprochen würde. Die Aussage *„Nur Ole und Herr Neumann"*, mit der Herr Neumann sprachlich einen exklusiven, dyadischen Interaktionsraum etabliert, dem nur die beiden angehören und der somit von den übrigen Akteur*innen abgegrenzt wird, weist Parallelen zum Wortlaut des Schülers auf und kann mitunter als ein Imitieren seiner Sprechweise verstanden werden. Ferner erinnert der Wortlaut an die Sprechweise eines kleinen Kindes bzw. die Adressierung eines kleinen Kindes, wodurch die Adressierung einen infantilisierenden Charakter

erhält. Ole wird auf diese Weise in der durch ihn eröffneten abhängigen Position re-adressiert und dabei besondernd und infantilisierend sichtbar gemacht. In diesem Zusammenhang wird der durch Ole eingeforderte exklusive, dyadische Interaktionsraum nicht nur durch die Ankündigung der *„Besprechung"* als exklusiver Interaktionspraxis, sondern ebenso auf der sprachlichen Ebene durch das besondernde Sichtbarmachen nicht nur des Schülers, sondern zugleich der dyadischen Interaktion, die so als etwas Besonderes hervorgehoben wird. Ein solcher besondernder Charakter der durch Nähe und Exklusivität gekennzeichneten dyadischen Interaktion zwischen Schulassistent*innen und Schüler*innen wird auch in verschiedenen Studien zu Schulassistenz bzw. zur Schüler*innenperspektive deutlich: So beschreiben die im Rahmen der Interviewstudie von Broer et al. (2005) befragten Schüler*innen die ‚paraprofessionals' bspw. als Freund*in, Mutter oder auch Beschützer*in. In einer Vorstudie zu dieser Arbeit wurde die Schulassistenz durch die Mitschüler*innen als „zweite Mutter" (Ehrenberg & Lücke 2017, 39) bezeichnet und als Abweichung von universalistischen Normen der Schüler*innenrolle konzipiert, was wiederum in einem abwertenden Sprechen über den leistungsberechtigen Mitschüler resultiert. Weinbach et al. (2023, 986f.) nutzen zur Beschreibung der exklusiven Nähe zwischen Schulassistenz und Schüler*in die Metapher des „Bootes", der sie einen stigmatisierenden Charakter zuschreiben. Ebenso wird die aus räumlicher Distanz erfolgende und z. B. durch Blickkontakt vollzogene Sichtbarmachung der exklusiven Beziehung mit der Metapher des „unsichtbaren Bandes" (ebd., 989) umschrieben, welche verdeutlicht, dass die durch die Schulassistenz personifizierte Besonderung nicht nur durch unmittelbare körperliche und räumliche Nähe gekennzeichnet sein muss. Die Besonderung wird neben dem sprachlichen oder körperlichen Vollzug somit ebenso durch räumliche Positionierungen oder auch bestimmte Praktiken der Raumnutzung bzw. räumlichen Separation ausagiert (vgl. auch Köpfer 2022a).
Besondernd sichtbarmachende Adressierungspraktiken, mit denen die Schüler*innen gegenüber ihren Mitschüler*innen hervorgehoben werden, manifestieren sich auch im handelnden, nichtsprachlichen Vollzug, wie im Kontext einer Buchvorstellung in der Pinguinklasse, die anders als die beiden vorherigen Sequenzen zum ersten Erhebungszeitraum beobachtet wurde:

> Während Ole nach vorn geht, beginnt Frau Fischer, mit dem Handy zu filmen. Sie erklärt Frau Thiel, dass die Eltern darum gebeten hätten. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017)

Ole wird im Kontext der Bewältigung seiner Buchvorstellung resp. einer Situation, die als sprachliche Präsentation vor der Lerngruppe bestimmte sprachliche und soziale Anforderungen an die Schüler*innen stellt, durch die durch die Schulassistenz ausgeführte Praxis des Filmens besondernd adressiert und sichtbar gemacht. Das Filmen ist als Praxis aufzufassen, die der gefilmten Person eine besondere Sicht- bzw. Wahrnehmbarkeit verschafft und sie in einem besonderen Status verortet, da der entstehende Film ein Zeugnis des Handelns der Person ist, dieses fixiert und so für andere auch retrospektiv nachverfolgbar macht. Die damit geschaffene Sichtbarkeit geht somit über die gegenwärtige Situation und die darin präsenten Personen hinaus. Das Filmen zielt dabei meist darauf ab, besonders positiv oder negativ bewertete Handlungen sicht- und nachverfolgbar zu machen; letztere v. a. dann, wenn der Film als Beweismaterial dient. In der analysierten Situation macht das Filmen Ole besondernd sichtbar und schreibt ihm als Praxis der Aufwertung eine besondere Relevanz bzw. Popularität zu, sodass Oles Buchvorstellung zu etwas Besonderem wird, das festgehalten werden muss *(Machtdimension)*. Das Handeln

der Schulassistenz erinnert dabei an das Handeln von Eltern, die bestimmte Handlungen ihrer Kinder durch Praktiken des Filmens oder Fotografierens zum Zweck der Erinnerung festhalten möchten. Obwohl Praktiken des Filmens oder Fotografierens zuweilen auch im Schulkontext aufzufinden sind, wobei jedoch meist nicht ein einzelnes Kind, sondern die Lerngruppe im Fokus steht, wirkt die exklusive Fokussierung auf einen Schüler in diesem Kontext fehlplatziert und weist vielmehr einen familialisierten Charakter auf. Ole wird auf diese Weise ebenso verandert, da die Buchvorstellungen der anderen Kinder nicht gefilmt werden. Im weiteren Verlauf begründet Frau Fischer die Praxis des Filmens, indem sie diese als einen Wunsch von Oles Eltern artikuliert. Dem Filmen wird so die Funktion zugeschrieben, die Eltern sekundär an der Situation teilhaben zu lassen, da diese im Unterricht i. d. R. nicht anwesend sein können bzw. dürfen. Auf diese Weise wird Oles Buchvorstellung erneut als etwas Besonderes und Außergewöhnliches konstruiert, an dem die Eltern teilhaben wollen bzw. sollen. Damit wird Ole in einem besonderen Status adressiert, in dem er für die Bewältigung dieser Situation eine besondere Anerkennung verdient, wodurch seine Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Situation gegenüber den Mitschüler*innen aufgewertet werden. Für letztere ist die Buchvorstellung ebenfalls die erste in der Schule absolvierte Präsentationsleistung, dies wurde mir durch die Lehrerin so kommuniziert. Anders als bei Ole bekommen ihre Eltern, trotz eines mitunter ebenfalls bestehenden Wunsches seitens der Eltern oder Kinder, jedoch nicht die Möglichkeit der sekundären Teilhabe daran, da sie nicht gefilmt werden. Für Ole wird diese Möglichkeit der besonderen Sichtbarmachung vor seinen Eltern nur durch die Zuständigkeitspositionierung der Schulassistenz für ihn als leistungsberechtigten Schüler sowie ihre Kommunikation mit den Eltern geschaffen, ebenso wie durch ihre selbstzugeschriebene Berechtigung, im Unterricht das Handy zu nutzen. Diese Praxis verschafft Ole möglicherweise eine ebenso stärkere Anerkennung durch seine Eltern, worin ebenfalls eine Differenz zu den anderen Kindern deutlich wird, die es ihren Eltern nur erzählen können. Zugleich erfährt Ole so, im Falle einer nicht gut verlaufenden Buchvorstellung, ein erhöhtes Risiko einer Reglementierung durch seine Eltern. Durch den ungefragten Vollzug der Praxis des Filmens sowie deren Rechtfertigung konstituiert Frau Fischer diese zugleich als legitime Form der Sichtbarmachung Oles, wobei sie aufgrund der Bezugnahme auf dessen Eltern zugleich ein Widersprechen gegen bzw. Unterbinden dieser Praxis durch die Lehrerin als potentielle Re-Adressierung ausschließt und letztere zu einer Hinnahme der Praxis verpflichtet *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Dabei kann ein potentielles Verpflichtungserleben der Lehrkraft, sich den Eltern eines „Inklusionskindes" gegenüber besonders positiv zu verhalten und deren Wünsche hinsichtlich der Beschulung ihres Kindes zu erfüllen, ebenfalls von Bedeutung sein. Für die anderen Kinder bestünde potentiell die Anschlussmöglichkeit des Widersprechens oder Einforderns, ebenfalls gefilmt zu werden, eine solche Reaktion bleibt jedoch aus, worin eine Anerkennung des durch die Praxis reproduzierten besonderen Status Oles deutlich wird.

Die folgende Beobachtung in der Fischklasse zeigt eine besondernde Hervorhebung eines leistungsberechtigten Schülers durch eine exklusive körperliche Zuwendung der Lehrkraft:

> Gegen 8:15 Uhr kommen Frau Weber und Leon in den Klassenraum. Frau Weber begrüßt erst mich und dann Frau Meier. Die Lehrerin erwidert, geht dann in die Hocke, nimmt Leons Hände und sagt: „Guten Morgen Leon". (Gelbe Schule, Fischklasse, 18.01.2019)

Bereits in dem Betreten des Klassenraums durch Leon und Frau Weber wird eine besondernde Sichtbarmachung des Schülers manifest: Anders als die übrigen Schüler*innen kommt Leon zwanzig Minuten nach Schulbeginn sowie in Begleitung einer erwachsenen Person resp. der Schulassistenz in den Klassenraum. Damit wird er als abweichend von den in der Lerngruppe etablierten, mit dem Unterrichtsanfang einhergehenden Anforderungen des Pünktlich-Seins sowie des selbständigen Betretens des Klassenraums und Beginnens mit der Freiarbeit positioniert *(Norm- und Wissensdimension)*. Die im weiteren Verlauf rekonstruierte Interaktionspraxis der Lehrerin Frau Meier ist in doppelter Hinsicht als besondernde Sichtbarmachung Leons zu interpretieren: So wird bereits durch die Initiierung der exklusiven Begrüßung Leons eine Differenz zu den Mitschüler*innen konstruiert, welche nicht individuell, sondern kollektiv durch die Lehrerin begrüßt werden. Diese kollektive Begrüßung erfolgt zudem nicht zu Unterrichtsbeginn, der in Form einer ‚stillen Arbeitsphase´ erfolgt, sondern erst während des anschließenden Morgenkreises. Darüber hinaus wird Leon durch die besonders exklusive körperliche Zuwendung Frau Meiers besondernd adressiert und gegenüber seinen Peers als ‚anders' positioniert und hervorgehoben. Die Performanz dieser Zuwendung resp. das Hinhocken und Auf-Augenhöhe-Begeben sowie das Nehmen von Leons Händen kann als eine für die Interaktion mit jüngeren Kindern spezifische Praxis gelesen werden, die in dieser Situation eine infantilisierende Adressierung Leons bewirkt. Damit wird zugleich sein bereits wiederholt manifest gewordener Subjektstatus als besonders vulnerabler Schüler rezitiert, welcher nicht nur strukturell durch die Zuweisung der Schulassistenz markiert wird, sondern auf der Praxisebene durch bestimmte Praktiken wie das Festhalten oder Verhindern des Weglaufens aufgerufen wird. Wie auch Fritzsche (2014, 336ff.) im Rahmen ihrer ethnographischen Studie rekonstruiert, werden durch die exklusive körperliche Zuwendung der Lehrkraft Normen der Fürsorge aufgerufen, die wiederum eine Adressierung in einem vulnerablen Status reproduzieren.

Die besondernde Sichtbarmachung im Modus der Hervorhebung bzw. Aufwertung kann primär als eine die leistungsberechtigten Schüler*innen betreffende (Re-)Adressierungspraxis rekonstruiert werden. Wie oben erwähnt, wurden die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen, auch diejenigen, die mir gegenüber als ‚behindert' bzw. ‚unterstützungsbedürftig' adressiert oder durch Hilfsmittel als solche sichtbar gemacht wurden, nicht in diesem Modus adressiert. Besondernde Sichtbarmachungen der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen erfolgten stattdessen eher im Modus der Bewertung oder aber Degradierung und Beschämung. Die besondernde Sichtbarmachung kann somit nicht zwingend nur als eine behinderungsspezifische (Re-)Adressierungspraxis gefasst werden, sondern muss in der Relation zu der mit der Zuweisung einer Schulassistenz strukturell markierten Adressierung als leistungsberechtigte*r Schüler*in verstanden werden. Dabei ist jedoch ebenso die Art bzw. der Umfang des zugeschriebenen Assistenzbedarfs von Relevanz, da der Schüler Tim, der lediglich in einer Situation außerhalb des Klassenraums unterstützt wird (beim Toilettengang) i. d. R. nicht besondernd adressiert und so nicht als leistungsberechtigter Schüler sichtbar gemacht wird. Darüber hinaus kann in Bezug auf die besondernde Sichtbarmachung der leistungsberechtigten Schülerin Marie eine geschlechtsspezifische Sichtbarmachung der Schülerin als weiblich zu lesende leistungsberechtigte Schülerin rekonstruiert werden, die die Praxis der Besonderung als eine intersektionale Praxis erkennbar werden lässt:

> Auf einmal steht Marie auf und nimmt einen Karton. Frau Thiel lacht und beginnt die Kartons aufzureißen. Frau Wagner bemerkt lachend: „Marie ist dieses Jahr im Service trainiert worden". Marie beginnt, das Eis auszuteilen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017)

Marie verschafft sich selbst zu Beginn der Sequenz Sichtbarkeit, indem sie einen der Kartons mit dem Eis nimmt, welches die leistungsberechtigten Kinder mit den Schulassistent*innen im Vorfeld eingekauft hatten. Diese Praxis kann sowohl als ein Ansetzen zum Verteilen des Eises als auch als Ausdruck des Wunsches, das Eis zu essen, verstanden werden. Frau Thiels belustigte Reaktion *(„Frau Thiel lacht und beginnt die Kartons aufzureißen")* verleiht Maries Handeln einen humoristischen Charakter und verweist darauf, dass es für die Lehrerin entweder ein unerwartetes, völlig neues oder eben ein erwartbares Handeln der Schülerin darstellt. Frau Wagner reagiert ebenfalls belustigt und deutet Maries Handeln als eine Selbstpositionierung in einer ‚Service-Rolle', die sie mit einem Training der Schülerin begründet *(„Marie ist dieses Jahr im Service trainiert worden")*. Diese Adressierung wirkt weniger wie ein Sprechen über das Schüler*in-Sein, sondern vielmehr über eine berufliche Tätigkeit oder Berufsausbildung, wodurch Marie als different positioniert wird. Diese Differenz erscheint auf einer manifesten sprachlichen Ebene, bedingt durch die Konnotation mit der beruflichen Tätigkeit, wie eine Positionierung als älter bzw. reifer. Auf der latenten Ebene wird Marie im Zuge dieser Differenzkonstruktion zum einen als behinderte Schülerin, deren Schülerinnen-Sein anders als bei ihren Mitschüler*innen auch das Lernen alltagspraktischer bzw. dienstleistungsassoziierter Praktiken umfasst, wahrgenommen. Der Begriff *„Service"* impliziert etwas für andere zu tun bzw. sie zu bedienen oder ihnen Tätigkeiten abzunehmen und ist daher mit der beruflichen Tätigkeit einer Dienstleistung zu assoziieren. Zum anderen wird Marie ebenso, unter Rezitation geschlechtsspezifischer Normen, gegenüber den anderen drei männlich adressierten leistungsberechtigten Schülern als ‚Mädchen' sichtbar gemacht, da hauswirtschaftliche bzw. Dienstleistungspraktiken i. d. R. als mit dem weiblichen Geschlecht konnotierte Praktiken aufgefasst werden *(Norm- und Wissensdimension)*. Diese geschlechtsspezifische Sichtbarmachung, die intersektional verschränkt mit einer behinderungs- bzw. schulassistenzspezifischen Adressierung vollzogen wird, manifestierte sich ebenfalls in anderen Situationen, z. B. durch die routinierte Ausführung von Praktiken wie dem Obstschneiden oder Wäschewaschen durch Marie. Im Lehrerzimmer der Blauen Schule fiel mir zudem ein Plakat auf, auf dem „Maries Wäscheservice" beworben wurde und die Mitarbeitenden darauf hingewiesen wurden, dass die Wäsche aus den Klassen zu Marie und Frau Fischer gebracht werden könne. Die als Servicepraktiken deklarierten Aufgaben werden somit für Marie zu einem Teil ihres „Schülerinnenjobs" (Breidenstein 2006) und die Schülerin soll durch die Dienstleistungen für ihre Klassenkamerad*innen sowie die anderen Lerngruppen besonders sichtbar gemacht und hervorgehoben werden. Diese Adressierung wirkt jedoch verandernd, zumal sie Marie auch die Partizipation an unterrichtlichen Bildungsangeboten verwehrt, weil die Praktiken des Wäschewaschens und Obstschneidens während des Unterrichts in Begleitung einer Schulassistenz stattfinden. Die Ausführung alltagspraktischer Tätigkeiten widerspricht der institutionellen Logik der Regelschule und bewirkt eine Aufrechterhaltung der institutionellen Logik der Förderschule innerhalb der Regelschule (Nohl 2018). Dies wird in dieser Situation nicht nur aufgewertet und besondernd sichtbar gemacht, sondern zugleich zum Bezugspunkt einer geschlechtsspezifischen Adressierung der leistungsberechtigten Schülerin. Maire repositioniert sich schließlich in der ihr zugewiesenen Service-Rolle, indem sie die Praxis des Austeilens des Eises übernimmt.

Maries Mitschüler Luca wird demgegenüber in Differenz zu den anderen leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Schüler*innen als ein Schüler mit einem besonders abweichenden Verhalten sichtbar gemacht:

> Luca, Frau Gehrke und Frau Wagner fehlen. Die Klassenlehrerin fragt, wo Luca sei und Sarah sagt: „Frau Gehrke sagt, er muss sich abkühlen". Frau Thiel äußert, dass dies nicht witzig sei. Mit fällt kein Kind auf, welches lacht. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Die Frage der Lehrerin nach Lucas Abwesenheit positioniert diesen zunächst als Schülersubjekt, dessen Abwesenheit in einer Unterrichtssituation bzw. hier einer Kreissituation am Ende des Schultages durch die Frage zu etwas potentiell Hinterfragbarem bzw. Außergewöhnlichem wird. Damit wird die Abwesenheit des leistungsberechtigten Schülers, anders als in vielen anderen Situationen, durch die Lehrerin problematisiert, mitunter vor dem Hintergrund, dass sie der Kreissituation eine besondere Relevanz, auch für Luca, zuschreibt. Sarah positioniert sich durch ihr Beantworten der Frage als wissend und gibt die begründende Aussage der Schulassistentin Frau Gehrke wieder (*„Frau Gehrke sagt, er muss sich abkühlen"*). Der Ausdruck *„sich abkühlen"*-müssen impliziert, dass Luca aufgrund eines besonders erregten emotionalen Zustandes oder eines bestimmten, als herausfordernd oder störend definierten Verhaltens eine besondere Auszeit zur Regulation außerhalb des Klassenraums benötigt, wodurch er als besonders abweichend sichtbar gemacht wird. Dieses Sprechen suggeriert ebenso, dass Luca im Vorfeld ein aus Sicht der Schulassistenz besonders abweichendes oder herausforderndes Verhalten gezeigt hat, welches eine Rückkehr in den Klassenraum evtl. auch aufgrund des erlebten Risikos, dass es erneut auftritt, nicht möglich macht. Im Gegenzug kann die Exklusion des Schülers aus dem Klassenraum ebenso eine Reglementierungspraxis darstellen, wie auch in Kapitel 9.1 rekonstruiert wurde. Die Verwendung dieses Wortlautes kann zudem als eine degradierende oder beschämende Adressierung des Schülers gedeutet werden, die Sarah hier stellvertretend für die Schulassistentin wiedergibt. Frau Thiel definiert diese Begründung von Lucas Abwesenheit als potentiellen Anlass einer belustigten Reaktion durch die Schüler*innen und re-adressiert nicht nur Sarah, sondern alle anwesenden Kinder im Modus einer präventiven Reglementierung (*„Frau Thiel äußert, dass dies nicht witzig sei"*). Sie definiert die Situation als eine degradierende Sichtbarmachung Lucas, die potentiell zum Anlass des Spotts bzw. der Belustigung werden könnte, sodass die präventive Reglementierung der Kinder die Funktion eines Schutzes Lucas erfüllt. Lucas Verhalten und die daraus resultierende Abwesenheit werden damit als etwas Tabuisiertes konstituiert und dadurch zugleich als besonders abweichend hervorgehoben. Der Schüler wird auf diese Weise als besonders vulnerabel und schutzbedürftig sichtbar gemacht, und zugleich wird die durch die wiedergegebene Adressierung Frau Gehrkes vollzogene degradierend-besondernde Sichtbarmachung als devianter bzw. schwieriger Schüler rezitiert. Der sich in dieser Sequenz in den (wiedergegebenen) Äußerungen der Schulassistenz und Lehrkraft manifestierende normative Horizont besteht in normgerechtem Verhalten sowie der Vorstellung einer Regulation des eigenen Verhaltens, die Luca nicht erfüllen kann *(Norm- und Wissensdimension)*. Während Frau Gehrke Luca vor diesem Hintergrund als besonders abweichend und handlungsunfähig sichtbar macht, adressiert die Lehrerin ihn durch die präventive Reglementierung als besonders vulnerabel und schutzbedürftig und konstituiert sein Verhalten und dessen Reglementierung als etwas für den Schüler Stigmatisierendes und Degradierendes. Dass das durch die Lehrerin antizipierte Lachen der Schüler*innen ausbleibt, verweist entweder auf eine Norma-

lisierung von Lucas Verhalten, d. h. es ist für sie mittlerweile normal und kein Anlass für eine belustigte Reaktion, oder aber auf ein Wissen um das in der Klasse geltende Verbot, über andere Kinder zu lachen bzw. abwertend über die leistungsberechtigten Kinder zu sprechen. Weiterhin kann die Reaktion als eine Solidarisierung mit Luca gelesen werden, die darauf hindeutet, dass die Kinder die Äußerung der Schulassistenz mitunter ebenfalls als Degradierung verstanden haben.
Eine weitere Beobachtung in dieser Lerngruppe zeigt, dass auch die Schüler*innen Luca durch eine verhaltensbezogene Sprechweise besondernd adressieren, ihn im Zuge dieser Besonderung jedoch zugleich gegenüber außenstehenden Personen in Schutz nehmen:

> Emily dreht sich zu mir um und sagt: „Gestern war Luca so durchgedreht. Dem ging's nicht so gut. Er kann ja nicht sagen, was ist". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017)

Die durch Emilys Adressierung vollzogene Definition von Luca als *„durchgedreht"* rekurriert auf ein sich in der Vergangenheit *(„gestern")* ereignetes Verhalten des Schülers, welches aus Sicht der Schülerin vermutlich einen besonders abweichenden oder befremdlichen Charakter aufwies. Luca wird damit als besonders deviant sichtbar gemacht, wobei der Wortlaut *„so durchgedreht"* auf einen massiveren bzw. stärkeren Charakter der erlebten Abweichung hindeutet, als die Kinder es von Luca kennen. Dass die Adressierung meiner Person ohne einen konkreten situativen Bezug zu dem Schüler erfolgt, sondern als Reaktion auf mein Hinsetzen hinter der Schülerin, verweist auf die besondere Relevanz des Erlebten für Emily. Sie zeigt sich dabei in einer Position, in der sie über das Wissen und die Deutungshoheit verfügt, mich als eine nur zeitweise in der Klasse anwesende Person zu informieren, möglicherweise auch, damit ich nicht überrascht oder schockiert bin, falls es wieder auftritt *(Selbstverhältnisdimension)*. Lucas Verhalten wird dabei als besonders verhandlungsbedürftig bzw. besprechungsbedürftig konstituiert, d. h. als etwas, über das man Außenstehende informieren muss. Ich werde dabei in einer unwissenden Position adressiert. Im Anschluss definiert Emily Lucas Verhalten bzw. das *„durchgedreht"*-Sein als Ausdruck eines negativen Wohlbefindens bzw. Allgemeinzustandes des Schülers, wobei die Aussage *„Dem ging's nicht so gut"* sich sowohl auf dessen physische als auch mentale Gesundheit beziehen könnte. Denkbar ist ebenso, dass Emily eine ihr durch die Erwachsenen kommunizierte Erklärung wiedergibt. Die Aussage *„Er kann ja nicht sagen, was ist"* adressiert Luca vor dem Hintergrund seiner nonverbalen Kommunikationsweise als unfähig, seine Bedürfnisse und seinen Zustand zu kommunizieren. Damit wird dem Verhalten latent die kommunikative Funktion eines Ausdrucks seines negativen Wohlbefindens zugeschrieben und der abweichende Charakter des Verhaltens wird zugleich als nicht intentional bzw. nicht als Lucas Verantwortung konstituiert. Die Adressierung ist somit nicht nur als Information über Lucas Verhalten und dessen Ursache, sondern ebenso als ein in-Schutz-Nehmen des Mitschülers zu interpretieren. Luca wird in diesem Zusammenhang als ein Kind sichtbar gemacht, das sein Verhalten (noch) nicht selbst regulieren und seine Bedürfnisse nicht artikulieren kann und das folglich keine Verantwortung für sein Verhalten und dessen Konsequenzen übernehmen und daher keine negative Reaktion erfahren darf. Letzteres schließt eine negative Wahrnehmung des Schülers sowie ein potentiell negatives Sprechen über ihn durch mich ein, weshalb Emily mich durch das In-Schutz-Nehmen Lucas zu einer affirmativen Reaktion verpflichtet, die ein Akzeptieren und Nicht-Hinterfragen von Lucas als abweichend und zugleich nicht intentional definiertem Verhalten impliziert. Luca wird damit indirekt als besonders vulnerabel und schutzbedürftig sowie als handlungsunfähig

positioniert und ihm wird die mit dem Schüler*in-Sein assoziierte Dimension von Agency als Fähigkeit zur Selbstregierung bzw. Übernahme von Verantwortung für sich selbst abgesprochen. Emily positioniert sich auf diese Weise als definitionsmächtig in Bezug auf Lucas Verhalten und Gemütszustand und schreibt sich das Recht und die Fähigkeit zu, mich als externe, unwissend positionierte Person darüber zu informieren. Dabei verpflichtet sie mich durch das In-Schutz-Nehmen Lucas nicht nur zur Akzeptanz von Lucas Verhalten, sondern ebenso zu einer Anerkennung des Schülers in seinem als besonders vulnerabel und schutzbedürftig sichtbar gemachten Status *(Selbstverhältnisdimension)*.
Zusammenfassend betrachtet verweisen die rekonstruierten Praktiken des Aufwertens und Hervorhebens hinsichtlich der *Machtdimension* auf eine Ambivalenz der Besonderung, auf die durch Butler beschriebene Ambivalenz von Anerkennung als Subjektivierungsgeschehen sowie die Ambivalenz des Othering als „machtvolles Different-Machen" (Riegel 2016, 52). Es zeigt sich eine Anerkennung des strukturell markierten und handlungspraktisch reproduzierten besonderen Status der Schüler*innen sowie damit einhergehender ungleicher Teilhabe- und Verwirklichungschancen, welche durch eine Aufwertung dieses Status sowie mitunter auch den Versuch einer „Differenzminimierung" (Hirschauer 2014) performiert wird, die jedoch zugleich eine Festschreibung auf diesen Status darstellt: „Die Anerkennung eines besonderen Subjektstatus legt die adressierten Subjekte gleichzeitig auf diesen fest und schränkt sie somit auch ein" (Fritzsche 2014, 341). Fritzsche fasst diese Ambivalenz zudem wie folgt: „Eine in diesem Sinne verstandene Anerkennung geht über eine rein positiv verstandene Wertschätzung hinaus und beinhaltet gleichzeitig eine Festlegung dessen, was dieses ist und was es sein könnte. […] Sie wirkt somit ebenso ermöglichend wie einschränkend" (ebd., 331). Besonderende, aufwertende bzw. hervorhebende Praktiken wirken somit immer verandernd und implizieren dabei immer eine Zuschreibung sowie ein zeitgleiches Absprechen von Agency. In diesem Zusammenhang weist Fritzsche (2018, 68) in Anlehnung an Butler (2007) auf die „ambivalenten Effekte einer Verletzbarkeit …, die Subjekte als Verletzbare adressieren und auf diesen Status festschreiben kann" (Fritsche 2018, 68). Dies manifestiert sich auch in den rekonstruierten Sequenzen: Die durch die Anerkennung einer besonderen Vulnerabilität der Schüler*innen (insbesondere Leon und Luca) legitimierte Aufwertung oder Hervorhebung macht diese zugleich als ‚anders' und abweichend sichtbar, wodurch dieser Vulnerabilitätsstatus zugleich fortgeschrieben und verfestigt wird.

2. Besonderung durch Ausnahmen

Neben dem sprachlichen oder handelnden Hervorheben bzw. Aufwerten als Modus der Besonderung lassen sich ebenso Praktiken der Etablierung von Ausnahmen als Modus besondernder Sichtbarmachung rekonstruieren. Folgende Sequenz wurde während der Freiarbeitsphase beobachtet:

> Frau Wagner schaut in Oles Heft und sagt: „Super! Alles richtig!". Anschließend fragt sie ihn, ob er Mathe machen wolle. Ole sagt: „Pause!" und Frau Wagner entgegnet: „Eigentlich brauchst du das nicht". Frau Richter kommt hinzu und merkt an: „Herr Neumann hat es mit ihm abgemacht". Daraufhin nickt Frau Wagner und Ole läuft aus dem Klassenraum. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

Die Lehrkraft Frau Wagner adressiert Ole im Modus des Bewertens, indem sie die von ihm bearbeiteten Aufgaben als *„richtig"* definiert und seine Leistung mit dem Ausdruck *„Super!"* als besonders anerkennungswürdig bewertet. Mit der Frage *„ob er Mathe machen wolle"* ruft sie die mit dem Schüler*innenstatus konnotierte Norm des Weiterarbei-

tens auf und adressiert Ole als leistungsfähiges Schülersubjekt *(Norm- und Wissensdimension)*. Ole re-adressiert Frau Wagner mit dem Ausruf *„Pause!"*, wobei dieser als ein Einfordern der Pause oder als Hinweis auf die vereinbarte Pause gelesen werden kann. Der Schüler positioniert sich als ruhe- bzw. regenerationsbedürftig und versucht auf diese Weise, sich eine Ausnahme von der Regelung des selbstständigen Arbeitens zu verschaffen. Damit weist er ebenso die durch die Lehrkraft vollzogene Adressierung als leistungsfähiger Schüler zurück und schreibt sich selbst ein Nicht-mehr-Können zu, womit er sich in seinem strukturell markierten Status als leistungsberechtigter Schüler repositioniert *(Selbstverhältnisdimension)*. Hier zeigen sich Parallelen zu der durch Merl (2019 rekonstruierten Praxis des ‚Auszeit-Nehmens', welche der Autor als eine Praxis der Unfähigkeitszuschreibung rekonstruiert, welche nicht nur durch die Lehrkräfte zu einem reglementierenden sowie regulierenden Zweck initiiert wurde, sondern ebenso durch Selbstzuschreibungen des Nicht-mehr-Könnens seitens der Schüler*innen. In dieser Situation nutzt Ole seinen ‚besonderen' Status, der häufig mit einer durch die Schulassistent*innen initiierten temporären Exklusion aus dem Klassenraum zum Zweck der Reglementierung oder Regeneration einhergeht, für sich, um sich selbst eine Auszeit zu verschaffen, welche entweder auf ein Regenerationsbedürfnis oder aber den Wunsch, sich der Weiterarbeit zu entziehen, verweist. Seine Äußerung kann dabei als ein Versuch interpretiert werden, Macht über die Lehrerin auszuüben und durch die Repositionierung in seinem ‚besonderen' Status ihre Entscheidung für eine Ausnahme in Form des Gewährens der Pause zu erreichen *(Machtdimension)*. Frau Wagners Re-Adressierung *„Eigentlich brauchst du das nicht"* ruft erneut die Norm des Schüler*in-Seins auf und re-adressiert Ole in dem vorab definierten Status als potentiell leistungsfähiger Schüler, indem sie ihm den durch ihn beanspruchten Status des ruhe- und erholungsbedürftigen Schülers abspricht. Die hinzukommende Schulassistentin Frau Richter verweist die Lehrerin auf eine zwischen Ole und dem Schulassistenten Herrn Neumann bestehende Vereinbarung der Pause *(„Herr Neumann hat es mit ihm abgemacht")*, womit sie die durch die Lehrerin rezitierte Norm des Weiterarbeitens außer Kraft setzt bzw. die durch Herrn Neumann bereits vorab vollzogene Invalidierung der Norm wiedergibt *(Norm- und Wissensdimension)*. Ole wird damit nicht nur als ruhe- und erholungs*bedürftig*, sondern ebenso als erholungs*berechtigt* positioniert, wodurch er in seinem durch die Zuweisung und Zuständigkeit der Schulassistent*innen strukturell markierten Sonderstatus repositioniert wird. Diese Positionierung wird durch die Bezugnahme auf eine vorab vereinbarte Ausnahmeregelung vollzogen, wobei offen bleibt, ob es sich tatsächlich um eine wechselseitige Vereinbarung resp. Aushandlung zwischen den beiden Akteuren handelte oder ob Herr Neumann die Pause, wie auch in anderen Situationen, als eine Art Druckmittel oder Belohnung kommunizierte, um Ole zum Arbeiten zu bewegen. Frau Richter demonstriert gegenüber Frau Wagner die ihr und Herrn Neumann durch die Zuständigkeit für Ole als leistungsberechtigten Schüler zustehende Entscheidungs- und Definitionsmacht, im Kontext derer sie sich ebenso die Befugnis zuschreibt, die Entscheidung der Lehrkraft infrage zu stellen bzw. ihr zu widersprechen *(Machtdimension)*. Frau Wageners re-adressierendes Nicken erkennt nicht nur die durch Herrn Neumann etablierte Ausnahme als legitim an, sondern ebenso die durch die Schulassistentin demonstrierte Entscheidungs- und Definitionsmacht, der sie sich unterordnet. Ferner erkennt er den durch Ole und Frau Richter hervorgebrachten Status des Schülers als (temporär) nicht (mehr) leistungsfähig und aus diesem Grund regenerationsbedürf-

tig und -berechtigt an und re-adressiert ihn damit in dem durch ihn selbst und die Schulassistent*innen rezitierten Sonderstatus.
Eine ähnliche, durch die Schulassistenz etablierte Ausnahme lässt sich aus folgender Pausensituation rekonstruieren die in derselben Lerngruppe, jedoch zum ersten Erhebungszeitpunkt beobachtet wurde.

> Es klingelt und Frau Thiel äußert: „Ich möchte, dass ihr alle rausgeht. Es ist schönes Wetter". Ole erwidert: „Ich bleibe oben" und Frau Gehrke reagiert mit „Ja, du kannst oben bleiben". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

In dieser Sequenz verschafft sich Ole ebenfalls selbst eine Ausnahme von der durch die Klassenlehrerin etablierten Regel des Rausgehen-Müssens. In der Schule ist es den Kindern normalerweise freigestellt, über ihren Aufenthaltsort während der Pause zu entscheiden, sodass grundsätzlich für alle Kinder in dieser Situation die Möglichkeit bestünde, im Klassenraum zu verbleiben. Diese den Kindern zugestandene Entscheidungsmacht wird durch die Lehrkräfte jedoch in beiden Erhebungszeiträumen regelmäßig eingeschränkt, indem sie zum Rausgehen verpflichtet werden. Oles Aussage *„Ich bleibe oben"* stellt kein Fragen nach der Möglichkeit des Verbleibens im Klassenraum und auch keine Äußerung eines Wunsches, sondern ein Bestimmen seines Aufenthaltsortes und damit einhergehend die Ausnahme von der durch die Lehrerin festgelegten Regel dar. Der Schüler positioniert sich somit machtvoll in einem Status, in dem er zu einer Ausnahmeregelung berechtigt ist, wobei er sich als handlungsfähig i. S. von entscheidungsmächtig sowie subversiv handelnd zeigt *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Aufgrund des bestimmten Charakters seiner Äußerung werden die Adressat*innen, resp. die Lehrerin und die Schulassistentin, zu einer Bestätigung und Gewährung dieser Ausnahme verpflichtet, wobei durchaus eine reglementierende Re-Adressierung denkbar wäre. Frau Gehrke reagiert mit einer Bestätigung und damit Erlaubnis des *„oben"*-Bleibens, wodurch sie den Schüler in der durch ihn beanspruchten machtvollen Position re-adressiert und zugleich die durch die Lehrerin etablierte Regel für ihn außer Kraft setzt und ihr damit ‚in den Rücken fällt' bzw. die durch sie demonstrierte Autorität infragestellt *(Machtdimension)*. In diesem Zusammenhang demonstriert Frau Gehrke die ihr durch die Lehrkraft in anderen Situationen häufig delegierte Entscheidungsmacht in Bezug auf Ole, vor deren Hintergrund sie sich die Befugnis zuschreibt, eine durch die Lehrerin etablierte, universalistische Regel außer Kraft zu setzen. Dabei kann ebenso ein eigener Wunsch, im Schulgebäude zu verbleiben, von Bedeutung sein, da sie ansonsten mit Ole auf den Schulhof gehen müsste. Der Lehrerin werden dabei die Anschlussmöglichkeiten eines Widersprechens verschlossen, da sie sonst die entscheidungsmächtige Position der Schulassistenz infrage stellen müsste. Sie wird auf diese Weise zu einem Dulden der Ausnahmeregelung verpflichtet.
Die folgende Beobachtung in der Fischklasse zeigt, dass die Besonderung durch Ausnahmen für den leistungsberechtigten Schüler ebenfalls durch die Lehrkraft vollzogen wird:

> Die genannten Kinder stehen auf und stellen sich zu ihrer Mannschaft. Am Ende bleibt Leon übrig. Frau Kühn sagt: „Leon spielt auch mit. Er ist Zusatz für beide Gruppen". Die Schüler*innen stehen auf und verteilen sich auf dem Spielfeld und das Spiel beginnt. Leon läuft zum kleinen Kasten, der nach wie vor an der kurzen Seite der Sporthalle steht und steigt auf den Kasten. Frau Kühn geht zu ihm und kitzelt ihn. Leon lacht. Anschließend nimmt sie seine beiden Hände und

> sagt: „Und runterhüpfen". Leon springt vom Kasten. Einige der bereits abgeworfenen Kinder kommen hinzu. Frau Kühn sagt, es sei „für Leon" aufgebaut. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 15.01.2019)

Zu Beginn der Sequenz wählen zwei Schüler*innen Mannschaften für ein Völkerballspiel. Leon wird durch Frau Kühn von der Praxis des Mannschaften-Wählens ausgenommen, indem sie über sein Mitspielen entscheidet, ihn zeitgleich jedoch als *„Zusatz für beide Gruppen"* adressiert. Durch diese Adressierung, mit der als ein zusätzlicher Spieler beider Mannschaften positioniert wird, wird ihm zugleich der Status eines gleichrangigen Mitspielers oder aber eines Ersatz- bzw. Reservespielers abgesprochen. Diese Adressierung impliziert ein Absprechen der Fähigkeit und der Verpflichtung, an dem Spiel zu partizipieren, welches wiederum auf die ableistische Zuschreibung eines Nicht-Könnens rekurriert *(Norm- und Wissensdimension)*. Die pseudohafte Zuordnung zu beiden Gruppen erfolgt dabei vermutlich vor dem Hintergrund der Zuschreibung, dass Leon seine Gruppe nicht erkennen und ohnehin in die andere Hälfte des Spielfeldes laufen würde. Durch die Positionierung als *„Zusatz"* wird Leon folglich in einer pseudozugehörigen Position verortet, in der er vermutlich ebenso von den Spielregeln, z. B. dem Ausscheiden im Falle des Abgeworfen-Werdens, ausgenommen ist. Ihm wird auf diese Weise der Status als handlungsfähiges Schülersubjekt abgesprochen und er wird trotz des vermeintlichen Mitspielens als nicht zugehörig konstituiert. Das im weiteren Verlauf beschriebene Geschehen verdeutlicht, dass Leon nicht nur sprachlich, sondern ebenso räumlich-materiell durch die exklusive Gestaltung eines Teils der Sporthalle für ihn, besondernd sichtbar gemacht wird, wie durch die Lehrerin im weiteren Verlauf verbalisiert wird *(„Frau Kühn sagt, es sei ‚für Leon' aufgebaut").* Durch den Aufbau dieser Sportgeräte *„für Leon"* wird der besondere Status des Schülers zudem räumlich-materiell sichtbar gemacht, indem ein Teil der Sporthalle exklusiv für ihn gestaltet wird. Dadurch wird ein exklusives Setting innerhalb des materialen Raums der Sporthalle sowie des sozialen Raums des Sportunterrichts geschaffen, wobei anzunehmen ist, dass dieses weniger den Zweck eines differenzierten Lernangebotes, sondern eher der Beschäftigung Leons erfüllt. Leon wird folglich nicht nur von der Anforderung des Mitspielens ausgenommen, sondern ihm wird eine alternative Beschäftigungsmöglichkeit geschaffen, die aufgrund ihres Aufbaus (neben mehreren Kästen wurde auch ein Trampolin aufgebaut) vermutlich ebenfalls für einige Mitschüler*innen als attraktive Alternative erscheint. Anders als Leon können die Mitschüler*innen sich jedoch der Praxis des Spiels und den damit einhergehenden Anforderungen sowie der potentiellen Degradierung durch ein Abgeworfen-Werden nicht entziehen, sondern werden durch die Zuordnung zu einer Mannschaft dazu verpflichtet. Leons Nutzung der für ihn aufgebauten Sportgeräte, durch die er sich in der ihm zugeschriebenen Position als nicht mitspielfähig oder -willig repositioniert, wird zum Anlass einer Initiierung von räumlicher und körperlicher Nähe durch die Lehrerin, die zugleich ihre Aufmerksamkeit vom Spiel abwendet und sich exklusiv Leon zuwendet *(„Frau Kühn geht zu ihm und kitzelt ihn. Leon lacht. Anschließend nimmt sie seine beiden Hände und sagt: ‚Und runterhüpfen'").* Diese exklusive Zuwendung erhält durch die Praxis des Kitzelns den spielerisch-diffusen Charakter einer familiären oder peerkulturellen Interaktion. Durch die Herstellung von Nähe und Exklusivität positioniert sich Frau Kühn entgegen der universalistischen Vorstellungen ihrer Lehrerinnenrolle in einer schulassistenzähnlichen Position, verstärkt durch die Abwendung von den anderen Kindern und dem Spiel. Diese Positionierung unterscheidet sich trotz der Nähe und Exklusivität vom Handeln der in

dieser Unterrichtseinheit abwesenden Schulassistenz, die Leon v. a. im Modus des Reglementierens oder Stellvertretens adressiert. Dieses zeitweise Verlassen der universalistischen Rolle wird dadurch möglich, dass noch ein pädagogischer Mitarbeiter anwesend ist, der sich zu diesem Zeitpunkt mit den Kindern auf dem Spielfeld befindet. Das Hinzukommen der abgeworfenen und daher temporär nicht am Spiel partizipierenden Kinder kann als Versuch der Initiierung von Nähe zu Leon oder der Lehrkraft gelesen werden sowie als Ausdruck des Wunsches, ebenfalls die Sportgeräte zu nutzen. Diese Partizipation als Leons „Sonderveranstaltung" (Arens et al. 2013, 13) wird ihnen durch den Hinweis der Lehrkraft, *„es sei ‚für Leon' aufgebaut"*, untersagt. Damit wird die Differenz zwischen Leon und seinen Mitschüler*innen rezitiert, da letztere trotz ihres Ausscheidens aus dem Spiel und des damit einhergehenden, zeitweisen oder dauerhaften Verlustes ihres Mitspieler*innenstatus kein Recht auf alternative Beschäftigung oder die Zuwendung der Lehrerin haben, sondern am Rande des Spielfeldes warten müssen.
In der folgenden, am selben Tag beobachteten Sequenz wird eine Ausnahme in Bezug auf die Einhaltung schüler*innenspezifischer Regeln deutlich, die durch die Lehrerin für Leon etabliert wird:

> Anschließend ruft sie „Achtung, Achtung" und die meisten Kinder sagen „Eine Durchsage"[27]. Frau Kühn sagt, dass es zu laut sei und sie alle leiser sein müssen. Sie ergänzt: „Der Einzige, der laut sein darf, ist Leon". Julius sagt: „Weil er noch ein bisschen klein ist" und Frau Kühn sagt: „Ja". (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 15.01.2019).

Frau Kühn verschafft sich mit dem Ausruf *„Achtung, Achtung"* Sichtbarkeit als Lehrerinnensubjekt und positioniert sich auf diese Weise in einer Sprecherinnenposition, wobei sie versucht, sich das Rederecht zu verschaffen und die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen. Die Mehrheit der Kinder re-adressiert sie mit *„Eine Durchsage"* in dieser durch sie beanspruchten autoritären und sprechberechtigten Position und signalisiert ihr auf diese Weise eine Zuwendung ihrer Aufmerksamkeit. Daraufhin repositioniert sich Frau Kühn in ihrer vorab etablierten Sprecherinnenposition und adressiert die Kinder im Modus der Reglementierung, da diese *„zu laut"* sind. Auf diese Weise nimmt sie implizit Bezug auf eine in der Klasse etablierte Regel des Leise-Seins während der als ‚stille Arbeitsphase' bezeichneten Freiarbeitsphase, in deren Kontext die Situation beobachtet wurde. Die Adressierung impliziert eine Reaktionsverpflichtung des Schweigens und zielt auf die Performanz einer Anpassung und Regulation des eigenen Verhaltens *(Selbstverhältnisdimension)*. Im Anschluss etabliert die Lehrkraft jedoch eine Ausnahme für Leon, indem sie ihm das Recht des Laut-Seins zugesteht *(„Der Einzige, der laut sein darf, ist Leon")*. Diese Aussage adressiert sowohl die Mitschüler*innen, die zu einer Akzeptanz von Leons potentiellem Laut-Sein und der damit einhergehenden Ausnahme von der Regel des Leise-Seins verpflichtet werden, als auch Leon, der indirekt mitangesprochen wird. Die Adressierung Leons erfolgt dabei unter der Rezitation des Absprechens der Fähigkeit zur Selbstregulation des eigenen Verhaltens sowie der Fähigkeit zum Reflektieren und intentionalen Handeln, welche wiederum mit Schüler*innenagency i. S. einer Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln assoziiert werden (z. B. Erss 2023). In diesem Zusammenhang wird Leon somit als handlungsunfähig adressiert und ihm wird der Status

27 Bei dem Ausruf „Achtung, Achtung" handelt es sich um eine in der Klasse etablierte Praxis, die ausschließlich die beiden Klassenlehrerinnen und die pädagogische Mitarbeiterin einsetzen, um eine Ankündigung zu machen und auf die die Kinder i. d. R. mit der Erwiderung„Eine Durchsage" reagieren.

des Schülersubjektes abgesprochen, da er von schüler*innenspezifischen Regeln bzw. Verhaltensanforderungen ausgenommen wird. Die implizierte, an die Mitschüler*innen gerichtete Reaktionsverpflichtung des Akzeptierens dieser Ausnahme bedeutet für sie nicht nur die Hinnahme der Ausnahme, sondern ebenfalls einer potentiell durch Leons Handeln entstehenden hohen Lautstärke, die wiederum Auswirkungen auf ihre Konzentration haben kann. Julius positioniert sich als Adressat von Frau Kühns Äußerung, wobei er die etablierte Regel des Leise-Seins für sich selbst ebenfalls außer Kraft setzt, da er das Wort ergreift, ohne sich zu melden. Der Schüler begründet die Ausnahmeregelung für Leon mit der Zuschreibung eines *„noch ein bisschen klein"*-Seins. Die durch die Lehrerin vollzogene ableistische Adressierung des Schülers wird somit in eine infantilisierende Adressierung umgedeutet, wodurch die Vorstellung des ‚Nicht-Könnens' in ein ‚Noch-Nicht-Können' transformiert wird. Die durch die Etablierung der Ausnahme rezitierte Unfähigkeitspositionierung Leons wird durch Julius folglich zu einer altersrelevanten Positionierung, im Zuge derer Leon als jüngerer Schüler verortet wird. Dabei ist jedoch anzumerken, dass Leon älter als Julius ist. Leon wird somit trotz seines eigentlich höheren Alters als jünger bzw. *„klein"* adressiert, wobei die Relativierung durch *„noch ein bisschen"* darauf hindeuten könnte, dass Julius sich Leons tatsächlichen Alters bewusst ist. Diese Konstruktion des Klein-Seins kann vor diesem Hintergrund als eine Umdeutung von Leons Status als leistungsberechtigter sowie als handlungsunfähig und vulnerabel adressierter Schüler gelesen werden. Diese Resignifizierungspraxis deutet darauf hin, dass Julius Leons Handeln sowie vermutlich auch dessen körperlich und räumlich nahe Begleitung durch die Schulassistenz mit der Subjektform eines kleinen Kindes assoziiert. Obwohl Julius sich selbst in einer machtvollen, definitionsmächtigen Position zeigt und Leon machtvoll als ‚anders' positioniert, wird jedoch ebenfalls eine mit der diskursiven Praxis des Kind-Seins konnotierte Zuschreibung einer Entwicklungsfähigkeit deutlich, denn das *„noch ein bisschen klein"*-Sein impliziert, dass man potentiell älter und größer werden kann und die Einhaltung von Regeln lernen kann. Während die Lehrerin Leon durch die Etablierung der Ausnahme als handlungsunfähig und abweichend sichtbar macht, resignifiziert Julius diese Besonderung unter Bezugnahme auf eine „Entwicklungslogik" (Machold 2015, 213), die impliziert, dass die in Bezug auf ein Noch-nicht-Können konstituierten Differenzen verhandel- und veränderbar sind, da Kinder und damit auch Leon älter werden und sich entwickeln. Frau Kühns Bejahen von Julius' Äußerung kann als eine Bestätigung der darin konstruierten entwicklungsbezogenen Differenz interpretiert werden, wobei unklar bleibt, ob sie Leon ebenfalls als potentiell entwicklungsfähig anerkennt oder ob sie die Adressierung des Schülers mit dem Ziel einer Abschwächung der durch sie etablierten besondernden Sichtbarmachung Leons resp. einer „Differenzminimierung" (Hirschauer 2014) bestätigt. Die Re-Adressierung kann zudem als ein Abnicken der Schüleräußerung mit dem Ziel einer Wiederherstellung der unterrichtlichen Interaktionsordnung resp. eines Leise-Seins der Schüler*innen verstanden werden. In dieser Sequenz wird durch die (Re-)Adressierungen der Lehrerin und des Schülers zudem der vulnerable Subjektstatus Leons rezitiert, welcher durch Frau Kühn als Legitimationsgrund für die etablierte Ausnahmeregelung aufgerufen und durch Julius als solcher bestätigt und in eine Altersdifferenz umgedeutet wird. Ausnahmen als Modus besondernder Sichtbarmachung können daher immer auch als die ambivalente Anerkennung einer zugeschriebenen Verletzbarkeit resp. Vulnerabilität verstanden werden: „Anerkennung besitzt die Macht einer Verletzbarkeit ihr Recht zu verschaffen, indem sie als Verletzbarkeit anerkannt wird […], jedoch auch, diese erst zu konstituieren und fest-

zuschreiben" (Fritzsche 2018, 68). In der Studie von Fritzsche wird der verletzbare Status eines Schülers dabei nicht nur zum Anlass von Ausnahmepraktiken und besondernden Adressierungen auf der Praxisebene, sondern bewirkt ebenso einen Ausnahmestatus der gesamten Lerngruppe, einhergehend mit der Einhaltung bestimmter, durch die Schüler*innen zu akzeptierender Hygieneregeln (vgl. ebd., 70f.). In der hier dargestellten Situation bewirkt die Ausnahmeregelung für Leon potentiell ebenso eine zu akzeptierende Ausnahmesituation, die aufgrund des wiederkehrenden Charakters dieser Regelung für die Mitschüler*innen eigentlich keine Ausnahme darstellt,da diese eine potentiell hohe Lautstärke im Klassenraum tolerieren müssen.

3. Besonderung durch Stellvertretung

Abschließend werden besondernd sichtbarmachende (Re-)Adressierungspraktiken im Modus des stellvertretenden Handelns, Sprechens oder Entscheidens betrachtet, welche ausschließlich in Bezug auf die leistungsberechtigten Kinder rekonstruiert werden konnten. Dieser Modus des Besonderns wird v. a. im Zuge einer Adressierung des Kindes vollzogen, indem sich die Schulassistenz oder auch ein anderes Kind stellvertretend als Adressat*in positionieren und so für das adressierte Kind antworten, eine Entscheidung treffen oder eine Handlung ausführen *(Organisationsdimension)*. Des Weiteren erfolgen Adressierungen im Modus des Stellvertretens in Situationen, in denen die Schüler*innen bestimmte Anforderungen erfüllen oder Aufgaben bewältigen sollen. Stellvertretung bedeutet dabei, eine (sprachliche oder motorische) Handlung für jemanden zu übernehmen, ohne dass diese Person nach ihrer Zustimmung gefragt wird oder diese kommunizieren kann. Dabei kann die Stellvertretung auch durch ein stellvertretendes Adressieren der Schulassistenz durch bspw. die Lehrkraft oder Mitschüler*innen oder aber eine dyadische Ansprache des Kindes und der Schulassistenz als „ihr" initiiert sein sowie ebenso durch andere Personen, i. d. R. die Lehrkräfte delegiert werden. Letzteres wird in folgender Sequenz deutlich:

> Laura steht nun mit Hendrik vor dem Smartboard, wobei sie beginnt, aus dem Schaufenster vorzulesen. Nachdem sie fertig ist, hält sie Hendrik das Heft hin und sagt: „Hendrik lies mal". Hendrik schaut zu Boden. Nach kurzer Zeit sagt Frau Wagner: „Das dauert leider zu lange, dann bitte mal die Laura, dass sie für dich vorliest". Hendrik sagt nichts, worauf Laura nach nur wenigen Sekunden vorliest. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017)

In dieser Sequenz haben Laura und Hendrik die Aufgabe, eine gemeinsam vorbereitete Buchvorstellung zu präsentieren. Die gemeinsame Vorbereitung und Präsentation der beiden stellt bereits eine besondernde Sichtbarmachung dar, da die anderen Kinder ihre Buchvorstellung allein vorbereiten und präsentieren müssen. Diese Ausnahme des gemeinsamen Bearbeitens impliziert ein Hendrik betreffendes Absprechen der Fähigkeit zum selbstständigen Erarbeiten und Präsentieren der Buchvorstellung, wodurch sein durch die Zuweisung der Schulassistenz bedingter Status als unterstützungsbedürftiger Schüler rezitiert wird. Dabei wird auch Laura besondernd sichtbar gemacht, da sie neben den inhaltlichen Anforderungen der Vorbereitung ebenso die soziale Anforderung der Unterstützung Hendriks erfüllen muss. In der Situation fordert Laura Hendrik, nachdem sie mit der Vorstellung begonnen hat, zum Vorlesen eines vorgeschriebenen Textes auf, wobei sie ihm die Lesefähigkeit zuschreibt und ihn damit als potentiell leistungsfähigen Schüler adressiert. In diesem Zusammenhang bleibt offen, ob der vorzulesende Text durch Hendrik selbst oder durch Laura verfasst wurde, wobei letzteres ebenfalls eine Form der Besonderung durch Stellvertretung darstellen würde. Hendriks nonverbale Re-

Adressierung in Form des Zu-Boden-Schauens kann als Ausdruck von Scham oder Unbehagen gelesen werden sowie als Versuch, sich der Praxis des Vorlesens zu entziehen. Aus anderen Beobachtungen resultiert das Wissen, dass Hendrik zwar verbal kommunizieren kann, dies jedoch nur mit ausgewählten Schüler*innen und den Schulassistentinnen tut und nicht vor der gesamten Lerngruppe spricht. Durch sein Schweigen signalisiert Hendrik somit, dass er nicht vorlesen kann oder möchte. Vor dem Hintergrund der durch Laura zugeschriebenen Lesefähigkeit sowie der Beobachtung von Situationen, in denen der Schüler vorgelesen hat, ist das zum Ausdruck gebrachte Nicht-Können weniger als ein Nicht-Lesen-Können des Schülers zu deuten. Das Schweigen kann zudem als eine Re-Adressierung Lauras gelesen werden, mit der Hendrik sie zur Übernahme der Vorlesetätigkeit für ihn bewegen möchte. Im weiteren Verlauf positioniert sich jedoch nicht Laura, sondern die Lehrerin Frau Wagner als Adressatin und fordert Hendrik auf, Laura um stellvertretende Übernahme des Vorlesens zu bitten, mit der Begründung, dass es *„zu lange"* dauere (*„Das dauert leider zu lange, dann bitte mal die Laura, dass sie für dich vorliest"*). In dem Verweis auf die zeitliche Dauer manifestiert sich eine Orientierung an der Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung, im Kontext derer nur eine begrenzte Zeit für die Buchvorstellung zur Verfügung steht. Die Aufforderung Hendriks kann ebenso als eine indirekte Adressierung Lauras interpretiert werden, sie stellvertretend für Hendrik vorzulesen, wobei deutlich wird, dass das Bitten durch Hendrik nicht zwingend erwartet wird. Der Schülerin wird damit die Befugnis bzw. Macht sowie die Fähigkeit zur stellvertretenden Ausführung der Handlung für Hendrik zugeschrieben, worin sich ebenso ein Zusprechen von Agency als Delegation von Verantwortung sowie Entscheidungsmacht für Hendrik manifestiert. Laura wird damit in einer Unterstützerinnenposition adressiert, die der Position der Schulassistenz und der damit einhergehenden Entscheidungsmacht für die leistungsberechtigten Kinder ähnelt. Hendrik wird zwar durch die Aufforderung zum Bitten Lauras auf der manifesten sprachlichen Ebene ebenfalls Agency zugeschrieben. Da diese Zuschreibung jedoch in dem Wissen um Hendriks situatives Nicht-Sprechen-Können realisiert wird, kann die zugesprochene Agency nur als pseudohaft verstanden werden. Folglich wird Hendrik auf einer manifesten sprachlichen Ebene als handlungsfähig adressiert und zu einem Bitten Lauras verpflichtet, zeitgleich erfolgt diese Adressierung jedoch in der Erwartung bzw. dem Wissen, dass Hendrik ebendiese Aufforderung nicht umsetzen kann. Durch dieses pseudohafte Zusprechen von Agency wird Hendrik ebenfalls verandernd sichtbar gemacht, indem sein temporäres Nicht-Sprechen-Können damit latent hervorgehoben wird, was die Adressierung wiederum als ein latentes Bloßstellen erkennbar werden lässt. Darin manifestiert sich zudem eine normative Vorstellung eines mit dem Schüler*in-Sein assoziierten Könnens, auf welches Hendrik trotz des Wissens um sein Nicht-Können verwiesen wird. Seine Nichterfüllung und die daraus resultierende Positionierung als ‚nicht fähig' werden dadurch besonders sichtbar gemacht. Hendrik re-adressiert Frau Wagner im Modus des Schweigens, welches sowohl als Ausdruck von Scham und Unbehagen als auch als ein Akzeptieren der Laura zugesprochenen Handlungsmacht, stellvertretend für ihn vorzulesen, und damit als eine unterordnende Repositionierung in dem ihm zugeschriebenen abhängigen, handlungsunfähigen Subjektstatus gedeutet werden kann. Laura positioniert sich im weiteren Verlauf selbst als Adressatin und zeigt sich damit in der durch die Lehrkraft aufgerufenen handlungsmächtigen Position, indem sie stellvertretend für Hendrik vorliest. Sie übernimmt damit die ihr durch Frau Wagner zugesprochene Handlungsmacht sowie machtvolle Positionierung gegenüber Hendrik und

agiert diese in Form des stellvertretenden Handelns für ihn aus. Die besondernde Praxis im Modus der Stellvertretung macht Hendriks Partizipation an dieser Präsentationssituation zu einer Pseudo- bzw. Schein-Partizipation (Hart 1992), da er sich zwar in der exponierten räumlichen Position des Präsentierenden befindet, jedoch für ihn gehandelt bzw. gesprochen wird, wodurch ihm nicht nur Agency, sondern auch Bildungsfähigkeit abgesprochen wird. Letzteres kann vor dem Hintergrund festgehalten werden, dass die Situation für die Schüler*innen einen Lernanlass für die Entwicklung ihrer Präsentationsfähigkeit darstellt und dass Hendrik bspw. keine alternative Präsentations- oder Kommunikationsform ermöglicht wird.
Ein stellvertretendes Sprechen für die Schüler*innen wird auch in folgender Morgenkreissituation trotz des Vorhandenseins einer alternativen Kommunikationshilfe deutlich:

> Als Sarah, die auf der Bank neben Marlene sitzt, an der Reihe ist, schaut sie zu Frau Thiel. Die Lehrerin deutet auf Herrn Neumann und Sarah gibt ihm den Pinguin. Der Schulassistent sagt: „Marlene ist heute morgen bei uns, weil Frau Heuer krank ist". Er beugt sich zu Marlene vor und fragt, was sie am Wochenende gemacht habe. Marlene schaut auf ihren Talker und wenig später ist die Aussage „*Die Bremer Stadtmusikanten*" zu hören. Herr Neumann sagt: „Warst du im Theater?". Ohne eine Antwort abzuwarten, tippt er auf den Talker und es ertönt „Das war aufregend". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 26.11.2018).

In der Morgenkreissituation ist Marlene, eine leistungsberechtigte Schülerin aus dem zweiten Schuljahr, außerplanmäßig in der Klasse anwesend. Marlene kommuniziert mit einem Talker, der an ihrem Rollstuhl befestigt ist. Der situative Kontext ist das Ritual des Erzählens vom Wochenende, wobei ein Stofftier-Pinguin[28] herumgegeben wird, der ein Artefakt zur Markierung des Rederechtes darstellt. Zu Beginn der Sequenz hat Sarah den Pinguin und damit das Rederecht, welches sie nach Beendigung ihrer Erzählung an das nächste Kind weitergeben muss. Dabei adressiert Sarah jedoch nicht die neben ihr sitzende Marlene, indem sie ihr den Pinguin gibt, sondern Frau Thiel durch die Aufnahme von Blickkontakt. Diese Adressierung deutet auf eine Unsicherheit hinsichtlich Marlenes motorischer Fähigkeit hin, den Pinguin greifen zu können, sowie möglicherweise auch ihrer Fähigkeit, etwas erzählen zu können. Frau Thiel re-adressiert Sarah nonverbal durch das Zeigen auf Herrn Neumann, der damit indirekt mitangesprochen wird und zu einem stellvertretenden Annehmen des Pinguins für Marlene aufgefordert wird. Die Adressierung Herrn Neumanns kann als eine stellvertretende Adressierung des Schulassistenten für die Schülerin sowie als eine Delegation der Entscheidungsmacht über Marlenes Partizipation an der Erzählsituation gelesen werden. Marlene wird damit Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit abgesprochen, wodurch sie als handlungsunfähige Schülerin sichtbar gemacht wird. Dabei wird die ableistische Zuschreibung eines Nicht-Sprechen-Könnens rezitiert, vor deren Hintergrund Marlene der Status einer für sich selbst sprechfähigen Adressatin abgesprochen wird, trotz des Vorhandenseins einer Kommunikationshilfe, die eine Kommunikationsfähigkeit der Schülerin nahelegt. Durch das Weitergeben des Pinguins an Herrn Neumann adressiert Sarah diesen in einer Sprecherposition und spricht ihm damit das Rederecht zu, wodurch sie die Adressierung des Schulassistenten in einer stellvertretenden Position durch die Lehrkraft reproduziert. Herr Neumann positioniert sich durch die Annahme des Pinguins als Spre-

28 Das Stofftier entspricht dabei dem der Lerngruppe zugewiesenen Tier, welches sich auch in der Bezeichnung der Lerngruppe manifestiert. Entsprechend der Anonymisierung der Lerngruppenbezeichnung wurde auch die Tierart des Stofftiers verändert.

cher und adressiert zunächst die im Raum anwesenden Personen, indem er über Marlenes außerplanmäßige Anwesenheit informiert (*„Marlene ist heute morgen bei uns, weil Frau Heuer krank ist"*). Anschließend adressiert er die Schülerin verbal durch eine Frage, *„was sie am Wochenende gemacht habe"*. Damit verpflichtet er sie zur Reaktion, zur Beantwortung der Frage sowie zur Erzählung von ihren Aktivitäten am Wochenende, und schreibt ihr die Fähigkeit der Kommunikation bzw. des Erzählens zu, wodurch sie als handlungsfähige Schülerin positioniert wird. Die Schülerin reagiert mit der Ansteuerung ihres Talkers (*„Marlene schaut auf ihren Talker"*) und einer damit einhergehenden Äußerung, die den Titel eines Märchens darstellt (*„Die Bremer Stadtmusikanten"*). Sie macht sich auf diese Weise in einer Schüler*innenposition sichtbar, indem sie der situativen Anforderung eines Redebeitrags nachkommt und sich dabei als kommunikations- und handlungsfähig repositioniert. Herrn Neumanns Re-Adressierung in Form der Frage *„Warst du im Theater?"* definiert Marlenes Äußerung als erklärungs- bzw. präzisierungsbedürftig und in diesem Zusammenhang als unvollständig und unverständlich, worin sich eine Orientierung an normativen Vorstellungen der Praxis des Erzählens als die in der Situation für die Schüler*innen geltende Anforderung zeigt. Letztere können bspw. in der Kohärenz sowie der Vollständigkeit der Erzählung bestehen. Des Weiteren kann die Frage ebenfalls als eine Praxis des ko-konstruktiven Nachvollzugs der Erzählung als eine Praxis der Kommunikationsassistenz (Niediek 2021) gedeutet werden, im Zuge derer die Schülerin durch die Frage die Möglichkeit bekommen soll, ihre Äußerung zu erweitern. Dies deutet wiederum auf eine Orientierung des Handelns an der normativen Vorstellung der Partizipation der Schülerin an der Erzählsituation hin. Im weiteren Verlauf wartet Herr Neumann allerdings nicht auf eine Antwort. Stattdessen bedient Herr Neumann den Talker stellvertretend für Marlene und ruft damit vermutlich eine in Verbindung mit dem Märchen eingespeicherte Aussage (*„Das war aufregend"*) ab. Ob bzw. inwiefern Marlene an der Einspeicherung der Erzählung partizipiert hat, kann in diesem Zusammenhang ebenfalls hinterfragt werden, ist jedoch aus der Beobachtung heraus nicht nachvollziehbar. Die Einspeicherung der Aussage kann jedoch potentiell ebenfalls eine Form des stellvertretenden Handelns durch bspw. ein Elternteil darstellen. In der Situation spricht Herr Neumann Marlene hingegen die Fähigkeit zum selbstständigen Ansteuern der Äußerung auf dem Talker ab, indem er diese Handlung stellvertretend für sie ausführt und damit für sie spricht. Auf diese Weise wird ihr ebenfalls verwehrt, ihren vorab selbst etablierten Status als kommunikationsfähiges Schülerinnensubjekt aufrechtzuerhalten. Stattdessen wird sie als abhängig und fremdbestimmt sowie damit einhergehend als handlungs- und kommunikationsunfähig sichtbar gemacht. Dies erscheint zugleich paradox, da der Talker und die dadurch hervorgebrachte synthetische Stimme die verbale Kommunikation und die Stimme der Schülerin ersetzen. Durch die stellvertretende Bedienung des Talkers wird die Stimme zwar hörbar, der Akt der Ansteuerung, der das Sprechen als Äußerung der Stimme ersetzt, wird jedoch stellvertretend für sie ausgeführt, sodass die Äußerung als eine stellvertretende Äußerung verstanden werden kann. Das stellvertretende Handeln und Sprechen für Marlene erfolgt dabei vor dem Hintergrund einer Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung, im Kontext derer die Zeit für die Erzählungen der Schüler*innen zeitlich terminiert ist und ein Abwarten von Marlenes Reaktion aus Sicht des Schulassistenten zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Er positioniert sich auf diese Weise ebenso als entscheidungs- und definitionsmächtig in Bezug auf die Partizipation und den Erzählbeitrag der Schülerin.

Die Sequenz illustriert das wiederholt beobachtete Phänomen des stellvertretenden Sprechens der Schulassistent*innen für die leistungsberechtigten Schüler*innen, wodurch letztere besondernd als handlungsunfähig sichtbar gemacht und ihnen Agency abgesprochen wird. Dabei wird die Schulassistenz nicht selten stellvertretend für die Schüler*innen adressiert oder Schüler*innen und Schulassistenz werden gemeinsam als Dyade angesprochen, was sich in der Anrede mit dem Personalpronomen „ihr" manifestiert. Die Rekonstruktion der Sequenz sowie die Beobachtungen in weiteren Situationen verdeutlichen, dass die leistungsberechtigten Kinder, insbesondere die nonverbal kommunizierenden, jedoch zuweilen auch die verbal kommunizierenden, in unterrichtlichen Interaktionskontexten (z. B. Kreissituationen oder Freiarbeitsphasen) und z. T. auch im Kontext unterrichtlicher Peerinteraktion wie Situationen des kooperativen Lernens nur in Verbindung mit der Schulassistenz als sprech- bzw. kommunikationsfähig angesehen werden. Diese Adressierung wurde dabei insbesondere als eine Praxis der Lehrkräfte und Schulassistent*innen, jedoch teilweise auch der Mitschüler*innen rekonstruiert. In Situationen, in denen ein gewisser Zeit- bzw. Handlungsdruck erkennbar wurde, erfolgten hingegen häufig stellvertretende Adressierungen der Schulassistent*innen, welche meist stellvertretende Handlungen oder Entscheidungen zur Folge hatten. Dieses rekonstruierte Phänomen weist Parallelen zu Spivaks (2008) Konzept der subalternen Artikulation auf, welches besagt, dass durch den „imperialen Macht- und Wissensdiskurs die Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen nicht gehört werden bzw. diese sprachlos gemacht werden" (Riegel 2016, 53) und damit „andere Sprech- und Ausdrucksweisen nicht verstanden werden" (Imholz 2023, 175). Der Begriff ‚subaltern' bezeichnet in Anlehnung an Spivak „heterogene Subjektpositionen, die innerhalb (prä) kolonialer Strukturen [...] in unterschiedlicher Weise ausgebeutet und unterdrückt worden sind" (Castro-Varela & Dhawan 2015, 185). Außerhalb des postkolonialen Diskurses kann dieser Begriff zur Bezeichnung marginalisierter Gruppen genutzt werden, die von Unterdrückung und Ausschluss betroffen sind und deren Stimmen kein Gehör finden (vgl. Lindmeier 2019, 48), wie die oben im Fokus stehende nonverbale, unterstützt kommunizierende Schülerin, die zwar durch ihren Talker eine Stimme hat, deren Artikulation ihr jedoch durch das stellvertretende Nutzen der Kommunikationshilfe abgesprochen und übergangen wird.

Stellvertretende Handlungen durch die Schulassistenz werden ebenso in den Gruppendiskussionen thematisiert, wobei auch das Sprechen der Kinder über ihre Mitschüler*innen als eine Form des stellvertretenden Sprechens bzw. Sichtbarmachens zu verstehen ist:

Ef: Ähm also ich würde es lästig finden wenn ganze Zeit jemand mir hinterherläuft ähm weil Leon ist ja auch nicht dumm. er kann auch manche Sachen schon alleine dann muss man ihm nich ganze Zeit hinterhergaukeln als ob und ähm weil das sieht manchmal so aus also ab Leon einen Butler hat der alles für ihn macht und °das is°

Nm: ⌊ °Mhm°

I: Nen Butler?

Ef: ⌊ Ja so fast weil ähm Leon also Frau Weber gibt für ihn immer das Mitteilungsheft ab obwohl Leon eigentlich da hingehen kann mit ner Begleitperson dann sein Mitteilungsheft selber reinpacken kann

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Im Vorfeld der Sequenz wurde die kontinuierliche Nähe der Schulassistenz zu Leon als eine Einschränkung von dessen „Freiheit" problematisiert. Ellas Sprechakt stellt daran anschließend eine in einem konditionalen Modus artikulierte Antizipation ihres eigenen Erlebens einer durch kontinuierliche Nähe und Begleitung gekennzeichneten Position dar, die sie mit der Praxis des Hinterherlaufens zum Ausdruck bringt (*„Ähm also ich würde es lästig finden wenn ganze Zeit jemand mir hinterherläuft"*). Das Hinterherlaufen wird dabei als lästig, d. h. als etwas Störendes, Aufdringliches und Unangenehmes definiert, worin eine Bezugnahme auf kinderkulturelle und schüler*innenbezogene Normen von Autonomie und Selbstständigkeit sowie von Privatsphäre und Ungestörtheit deutlich wird. Vor diesem Hintergrund wird das Hinterherlaufen nicht nur als Störung, sondern ebenfalls als Kontrolle und Überwachung konstruiert *(Norm- und Wissensdimension)*. Die zeitliche Generalisierung des Hinterherlaufens *(„ganze Zeit")* verweist zudem auf einen umfassenden Charakter dieser Überwachung. Obwohl Ellas Adressierung direkt an die in der Gruppendiskussionssituation anwesenden Schüler*innen und mich in der Rolle als Diskussionsleitung gerichtet ist, wird zugleich eine indirekte Adressierung der Schulassistentin Frau Weber deutlich. Im Vorfeld der hier fokussierten Sequenz wurde das Hinterherlaufen bereits als eine mit der Schulassistenz konnotierte Praxis eingeführt, sodass sich in der hier vollzogenen Degradierung dieser Praxis ebenso ein abwertendes Sprechen über das Handeln der Schulassistenz manifestiert, wobei sich Ella als definitionsmächtig zeigt *(Machtdimension)*. In der anschließend artikulierten Begründung wird eine indirekte Adressierung Leons als *„nicht dumm"* sowie die Zuschreibung der Fähigkeit, *„manche Sachen schon alleine"* zu können, deutlich. Leon wird folglich Agency in Form des selbstständigen Ausführens bestimmter Handlungen zugesprochen, wobei das Spektrum dieser Handlungen zugleich begrenzt wird (*„manche"*). Leons Agency macht aus Ellas Perspektive das kontinuierliche Hinterherlaufen, welches sie als das mit dem eines ziellosen Schwanken eines Schmetterlings zu assoziierende *„[H]interhergaukeln"* abwertet, zumindest zeitweise überflüssig (*„dann muss man ihm nich ganze Zeit hinterhergaukeln"*). Die Zuschreibung der Agency wird dabei zugleich zeitlich begrenzt und impliziert somit, dass das Hinterherlaufen nicht durchgängig überflüssig ist, weil Leon nicht uneingeschränkt alle Handlungen *„alleine"* ausführen kann. Ella adressiert mit dem Terminus *„hinterhergaukeln"* gleichzeitig die Schulassistenz degradierend, indem sie ihr Handeln abwertet, wobei ein Bezug zu dessen vorausgehender Definition als *„lästig"* deutlich wird. Im Anschluss vergleicht Ella das mit der Schulassistenz assoziierte Hinterherlaufen mit der Person eines *„Butler[s]"* (*„weil das sieht manchmal so aus also ab Leon einen Butler hat der alles für ihn macht"*). Einen Butler zu haben impliziert, einen ‚besonderen' bzw. privilegierten Status innezuhaben, da ein Butler mit Luxus, Wohlstand und Reichtum sowie auch mit Überfluss assoziiert werden kann. Die Metapher des Butlers impliziert zudem die Praxis des Bedienens bzw. Bedient-Werdens, die der bedienten Person wiederum eine durch Bequemlichkeit und Faulheit gekennzeichnete Position verschafft, v. a. dann, wenn der Butler, wie in Ellas Sprechakt verbalisiert, *„alles"* für die Person *„macht"* resp. ihr bzw. ihm sämtliche Handlungen abnimmt. Im Vollzug der Adressierung werden Normen des selbstständigen Handelns rezitiert, die sowohl spezifisch für die Subjektposition als Schülerin als auch für die unabhängig vom Schüler*innenstatus bestehende Kinderposition sind *(Norm- und Wissensdimension)*. Zum anderen bildet das selbstständige, autonome Handeln im Kontext kindlicher Entwicklungslogiken eine bedeutsame Fähigkeit, die ab einem gewissen Alter, hier dem Grundschulalter, eine wesentliche, erwartbare Komponente des Kind-Seins ausmacht. Da die als Butler meta-

phorisierte Schulassistenz Leon *„alles"* abnimmt und die *„ganze Zeit"* hinter ihm herläuft, wird Leon in der Entwicklung und Performanz dieser Form von Agency eingeschränkt, wobei die Einschränkung durch die generalisierenden Formulierungen einen besonders umfassenden Charakter erhält. Somit bedeutet dieses mit dem Handeln eines Butlers assoziierte Handeln für ihn keinen privilegierten Status, sondern eine massive Begrenzung seiner Handlungsräume. Der Begriff des *„Butlers"* impliziert zudem Vorstellungen einer Arbeitsbeziehung, im Kontext derer die*der Arbeitsgeber*in den Butler für sich nutzen kann und über eine Entscheidungsmacht hinsichtlich der Gestaltung des Arbeitsverhältnisses sowie der ausgeführten Tätigkeiten verfügt. Darin werden Parallelen zum Ausagieren einer Regiekompetenz im Kontext eines Assistenzverhältnisses deutlich, die in verschiedenen Studien v. a. in Bezug auf adoleszente Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz rekonstruiert werden konnten (z. B. Böing & Köpfer 2022; Langenhoff 2024; Warmuth et al. 2020). Im Gegensatz dazu verdeutlicht Ellas Sprechakt, dass Leon, anders als die*der Arbeitgeber*in eines Butlers, nicht als weisungsbefugt bzw. entscheidungsmächtig, sondern in einer von der Entscheidungsmacht und dem Handeln der Schulassistenz abhängigen Position verortet ist. Leon wird damit indirekt als stark handlungsunfähig und abhängig positioniert, wobei die Ursache für diese Positionierung im Handeln Frau Webers verortet wird *(Machtdimension)*. Ein der Metapher des Butlers ähnlicher Vergleich wurde ebenfalls durch die Schulassistentin Frau Weber in einer Beobachtungssituation artikuliert, wobei die Zuschreibung eines *„Bedien-Mich-Modus"* jedoch eine degradierende Adressierung Leons darstellte. Im Gegenzug stellt der in dieser Sequenz artikulierte Vergleich eine indirekte, degradierende Adressierung der in der Gruppendiskussionssituation abwesenden Schulassistenz dar. Ella konstituiert Frau Webers Handeln nicht nur als lästig und überflüssig, sondern ebenso als eine Einschränkung von Leons Agency i. S. seiner Macht zum selbstständigen Handeln und Herumlaufen, wozu er aus Ellas Sicht fähig wäre.

Als Re-Adressierung der Interviewerinnenfrage, die als Ausdruck von Verwunderung über den angestellten Vergleich gedeutet werden kann, beschreibt Ella die stellvertretende Ausführung des Abgebens des Mitteilungsheftes durch Frau Weber *(„also Frau Weber gibt für ihn immer das Mitteilungsheft ab")*. Bei der Abgabe des Mitteilungsheftes handelt es sich um eine Handlung, die die Schüler*innen jeden Tag selbstständig bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgeführt haben müssen und deren Versäumnis zu einer Sanktionierung in Form des Heruntersetzens im Bewertungssystem führt. Ella schreibt Leon im weiteren Verlauf die Fähigkeit zu, diese Handlung selbst ausführen zu können, wobei sie gleichzeitig jedoch ebenfalls die Notwendigkeit einer Begleitung äußert *(„obwohl Leon eigentlich da hingehen kann mit ner Begleitperson dann sein Mitteilungsheft selber reinpacken kann")*. Durch die Verbalisierung dieser Notwendigkeit wird die Leon zugeschriebene Agency wieder eingeschränkt und ihm abgesprochen, bestimmte Handlungen wie die Abgabe des Mitteilungsheftes ohne Begleitung ausführen zu können. Die Begleitung bezieht die Schülerin hingegen ausschließlich auf das *„da hingehen"* und konzipiert sie damit i. S. einer Beaufsichtigung, wohingegen das *„[R]einpacken"* des Heftes durch Leon selbst und nicht stellvertretend durch die Begleitperson ausgeführt werden soll. Die Nutzung des Begriffs *„Begleitperson"* impliziert zudem nicht zwingend eine Begleitung durch Frau Weber, sondern suggeriert, dass auch die anderen Kinder oder Erwachsenen Leon dabei begleiten können. Diese Zuschreibung der Notwendigkeit einer Begleitung erfolgt möglicherweise vor dem Hintergrund von Ellas Erfahrung, dass Leon ohne die Begleitung wegläuft bzw. die erforderliche Handlung nicht ausführt.

Ella positioniert Leon folglich als potentiell handlungsfähig, wobei sie die Agency auf die alleinige Ausführung einer alltagspraktischen, motorischen Handlung begrenzt und zudem an die Beaufsichtigung durch eine Begleitperson koppelt. Diese Zuschreibung von Agency unter bestimmten Bedingungen wurde bereits im Zuge der Rekonstruktion bewertender (Re-)Adressierungspraktiken in Kapitel 9.2.2 deutlich. Frau Weber wird aufgrund ihres stellvertretenden Handelns für Leon, mit dem sie ihm die Fähigkeit sowie die Möglichkeit zum selbstständigen Handeln abspricht, erneut latent degradierend adressiert und ihr Handeln wird als repressiv und begrenzend abgewertet. Bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* dieser Adressierung wird erneut eine Wirksamkeit kinderkultureller sowie schüler*innenspezifischer Selbstständigkeitsnormen manifest, vor deren Hintergrund Leons potentielle Agency verhandelt, i. S. von zugeschrieben und zugleich an bestimmte Bedingungen geknüpft wird. Trotz der befähigenden Zuschreibung eines handlungsmächtigen Schüler- und Kinderstatus wird Leon daher zugleich besondernd sichtbar gemacht und durch die Positionierung als begleitungs- bzw. beaufsichtigungsbedürftig in seinem Status als leistungsberechtigter sowie besonders vulnerabler und schutzbedürftiger Schüler repositioniert. Ella zeigt sich im Zuge beider Sprechakte in einer definitionsmächtigen Position, in der sie sich die Macht zuschreibt, degradierend über das Handeln der Schulassistenz zu sprechen und diesem vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen als Schülerin und Kind einen lästigen und begrenzenden Charakter zuzuschreiben. Ferner demonstriert sie eine Definitionsmacht in Bezug auf Leons Fähigkeiten und präsentiert sich aufgrund ihres Peerstatus als befugt und fähig, diese definieren bzw. einschätzen zu können *(Selbstverhältnisdimension)*.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion thematisiert Ellas Mitschüler Noah die aus dem stellvertretenden Abgeben des Mitteilungsheftes mitunter resultierenden negativen Konsequenzen für Leon. Die dazugehörige Sequenz wurde bereits in Kapitel 9.1.4 in Bezug auf die darin implizierte Reglementierung der Schulassistenz rekonstruiert und wird aus diesem Grund an dieser Stelle nicht erneut aufgeführt und analysiert, sondern nur kurz zusammengefasst: Die stellvertretende Ausführung dieser Handlung durch Frau Weber bewirkt im Falle von deren Versäumnis eine Sanktionierung (das ‚Runterrutschen' Leons im Bewertungssystem). Leon wird damit stellvertretend für das Versäumen der Schulassistenz sanktioniert bzw. negativ bewertet, worin ebenso ein Widerspruch zu seiner im Kontext der Feinanalyse (Kapitel 9.2.1) rekonstruierten Nicht-Bewertbarkeit besteht. Dass Leon bezüglich der Abgabe als bewertbar positioniert wird, zeigt, dass mitunter auch die Lehrerin ihm die Fähigkeit zuschreibt, die Handlung selbst auszuführen. Diese Zusammenfassung der stellvertretenden Sanktionierung verdeutlicht, dass die Praxis der Stellvertretung Leon nicht nur besondernd sichtbar werden lässt und seine Agency begrenzt, sondern ebenso negative Konsequenzen für seine Sichtbarkeit als Schüler hat, da sie mitunter in seiner negativen Bewertung resultieren kann.

Die mit der Stellvertretung einhergehende Beeinträchtigung des Schüler*in-Seins wird ebenso in der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Schildkrötenklasse in Bezug auf die Praxis des Vorsagens artikuliert:

I: Mhm wie findet ihr denn dass Tina Max vorsagt

Jm2: Hm also Max könnte nen bisschen auch selber lernen

I1: Mhm

Tm: Weil das ist ja gar kein Lernen er kann auch

Jm1: └ Ja okay Max gewinnt zwar nich aber er ähm bei den Buchstaben da sagt sie ihm wirklich alles vor (.) das find ich auch ein bisschen blöd weil ähm dann und andere Kinder sind schon raus die äh die nen Buchstaben falsch gesagt haben (2) Tina kann ja alle Wörter

(Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, Gruppe 2)

Die Interviewerinnenfrage schließt an eine Beschreibung der durch die Schulassistentin Tina vollzogene Praxis des Vorsagens an und fragt die Schüler*innen nach dieser Praxis, wodurch ihnen die Deutungshoheit zugesprochen wird, potentiell negativ über Tinas Handeln zu sprechen. Jannis' Re-Adressierung *„Hm also Max könnte nen bisschen auch selber lernen"* stellt keine direkte Definition bzw. Deutung des Vorsagens dar, sondern vielmehr eine indirekte Adressierung Max' als potentiell lern- und handlungsfähig. Max wird die Fähigkeit zugeschrieben, potentiell *„selber lernen"* zu können, wobei eine schüler*innenspezifische Norm der selbstständigen Bewältigung leistungsbezogener Anforderungen, die Max aus Jannis' Sicht potentiell erfüllen könnte, zugrunde liegt. Dabei wird nicht ersichtlich, welche Praktiken der Schüler mit dem Begriff „lernen" assoziiert, d. h. ob es sich um die Bearbeitung von Aufgaben handelt oder aber um das Erarbeiten eines neuen Unterrichtsthemas bzw. den Erwerb einer Fähigkeit. Tim re-adressiert Jannis, wobei er nicht an dessen Definition von Max' potentiellem Können anschließt, sondern sein gegenwärtiges Lernen als *„gar kein Lernen"* und somit als eine Abweichung von den durch Jannis aufgerufenen Normen selbstständigen Lernens bzw. Bewältigens schulisch-unterrichtlicher Anforderungen deutet. Durch das Adverb *„gar"* wird der abweichende Charakter des Lernens verstärkt. Max wird auf diese Weise abgesprochen, die mit der Schüler*innenposition konnotierte Praxis des Lernens überhaupt zu performieren, wodurch ihm die Erfüllung der normativen Erwartungen des Schüler*in-Seins abgesprochen wird. Die anschließende Formulierung *„er kann auch"* kann Tim aufgrund der Unterbrechung durch Jonas nicht zu Ende führen. Sie kann jedoch als ein Ansetzen zu entweder einer Unfähigkeitszuschreibung i. S. von „er kann auch nicht" oder aber zu einer Fähigkeitszuschreibung, mit der Tim an die durch Jannis performierte Positionierung Max' als potentiell lernfähig anschließen würde, wodurch das *„gar kein Lernen"* ebenfalls auf eine externe Ursache zurückgeführt würde, verstanden werden. In beiden Adressierungen wird der stellvertretenden Praxis des Vorsagens trotz ihrer nicht expliziten Artikulation latent eine einschränkende Wirkung auf die Erfüllung der normativen Anforderungen bzw. Praktiken des Schüler-Seins (resp. des selbstständigen Lernens) durch Max gedeutet, die er aus Jannis' und möglicherweise auch Tims Perspektive grundsätzlich erfüllen könnte. Jonas, der Tim unterbricht, nimmt im Anschluss Bezug auf eine vorab bereits erwähnte Spielsituation aus dem Deutschunterricht und bezieht das Vorsagen damit anders als seine Mitschüler nicht generalisierend auf die Praxis des Lernens, sondern auf eine konkrete, sich wiederholt ereignete Situation eines Buchstabierspiels. Im Kontext dieses Spiels bekam Max die Buchstaben wiederholt durch Tina vorgesagt *(„bei den Buchstaben da sagt sie ihm wirklich alles vor")*, sodass er trotz der ihm durch Jonas implizit zugeschriebenen Unfähigkeit zum Buchstabieren im Spiel verbleiben konnte, während andere Kinder wegen der Nennung eines *„falsch[en]"* Buchstabens ausscheiden mussten (*„andere Kinder sind schon raus die äh die nen Buchstaben falsch gesagt haben"*). Dieses Vorsagen und das daraus resultierende Nicht-Ausscheiden werden vor dem Hintergrund schulischer Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen als *„ein bisschen blöd"* und somit latent als ungerecht definiert. Die darin zum Ausdruck kommenden normativen Vorstellungen

von Gleichheit und Gerechtigkeit, denen das Vorsagen widerspricht, implizieren dabei i. S. einer Vorstellung von Chancengleichheit, dass in der unterrichtlichen Spielsituation alle Schüler*innen die gleichen Bedingungen bzw. Chancen erfahren sollten und bei allen die Regeln gleichermaßen Anwendung finden sollten. Ebenso wird eine meritokratische Vorstellung deutlich, vor deren Hintergrund der Schüler das Buchstabierspiel als eine leistungsrelevante Situation deutet, im Kontext derer die individuelle, selbstständig erbrachte Leistung über Gewinnen oder Ausscheiden bestimmen sollte. Die Aussage *„Tina kann ja alle Wörter"* positioniert die Schulassistentin als eine wissende und fähige Erwachsene, die den Kindern aufgrund ihres Wissens- und Fähigkeitsvorsprungs überlegen ist. In Relation zu der vorab artikulierten stellvertretenden Handlungspraxis des Vorsagens verschafft diese wissens- und fähigkeitsbezogene Überlegenheit Tinas Max in der Spielsituation ebenfalls eine überlegene Position, die jedoch ebenfalls nur eine stellvertretende Position ist, da eigentlich die Schulassistentin an dem Spiel partizipiert und Max ihre Leistung nur wiedergibt. Max wird damit als handlungsunfähig und abhängig adressiert, da er seinen vermeintlichen Schülerstatus und die damit implizierte Agency nur über das Ausagieren der stellvertretenden Handlung durch die Schulassistenz erhält. Sein Subjektstatus und seine Agency als Schüler werden folglich als nur pseudohaft, als stellvertretende Performanz des Schulassistenzhandelns konstruiert, welches seine Partizipation ausmacht. Tina wird damit als sich selbst in einer schüler*innenähnlichen Position verortend und die damit einhergehende Handlungsmacht ausnutzend adressiert, wobei Jonas diese Selbstpositionierung der Schulassistenz aufgrund ihres realen Erwachsenenstatus als ungerecht deutet, da sie Max eine Überlegenheit verschafft, die nicht seinem selbstständig zu performierenden Status als Schülersubjekt entspricht. Die Adressierungen der Schüler konstituieren das stellvertretende Handeln bzw. Bewältigen leistungsbezogener Anforderungen durch Schulassistenz allesamt als eine Behinderung der Erfüllung der normativen Anforderungen des Schüler*in-Seins, welches mit dem selbstständigen Partizipieren an Unterrichtssituationen wie dem Buchstabierspiel in Verbindung gebracht wird.

Jannis und Tim positionieren Max als potentiell handlungs- und lernfähigen Schüler und konstituieren das stellvertretende Handeln bzw. Bewältigen leistungsbezogener Anforderungen durch Schulassistenz als eine Behinderung seines Schüler*in-Seins. Dabei manifestieren sich jedoch Unterschiede bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* der Adressierungen: Jannis und möglicherweise auch Tim adressieren Max als potentiell lern- und handlungsfähigen Schüler und schreiben ihm damit ein potentielles Erfüllen-*Können* der Anforderungen des Schüler-Seins (resp. des Lernens) zu, worin sich die Wirksamkeit entwicklungslogischer Vorstellungen des Schüler*in-Seins manifestiert. Jonas positioniert Max aufgrund des Vorsagens durch Tina als handlungsunfähig und abhängig, wobei er keinen Bezug auf dessen potentielles Können nimmt, sondern das für alle Schüler*innen geltende selbstständige Erfüllen-*Müssen* der schüler*innenspezifischen Normen und Anforderungen als Voraussetzung für dessen Partizipation an der Spielsituation konstituiert. Dabei werden universalistische und meritokratische Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen aufgerufen. Im Gegenzug werden Max' potentiell ungleiche Teilhabe- bzw. Verwirklichungschancen (Bartelheimer 2020) durch die Schüler nicht thematisiert bzw. in Verbindung mit der Praxis des Vorsagens gebracht.

In den (Re-)Adressierungspraktiken im Modus des Stellvertretens kommt der ambivalente Charakter besondernder Sichtbarmachung, welcher wiederum auf die Ambivalenz des subjektivierungstheoretischen Anerkennungsverständnisses sowie des Othering re-

kurriert (vgl. Lindmeier 2019, 48), in besonderer Weise zum Ausdruck. So lässt sich eine doppelte Funktion stellvertretender Adressierungen rekonstruieren: Zum einen verweisen die rekonstruierten Praktiken des stellvertretenden Sprechens oder Handelns auf den Versuch, die Kinder nicht als auffällig, abweichend oder störend sichtbar werden zu lassen, indem einer Verzögerung des Unterrichtsablaufs oder einer fehlerhaften Antwort bzw. der Unfähigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, durch ein Abnehmen bzw. stellvertretendes Ausführen einer Handlung bzw. eines Sprechaktes vorgebeugt wird. Folglich geht es nicht darum, ungleiche Partizipations- bzw. Verwirklichungschancen auszugleichen, sondern sie unsichtbar werden zu lassen, wobei zugleich jedoch die zu vermeiden versuchte Besonderung erst hervorgebracht wird. Zum anderen verfolgen stellvertretende Adressierungspraktiken den Anspruch einer Aufrechterhaltung bzw. Sicherung der unterrichtlichen Interaktionsordnung, im Kontext derer die leistungsberechtigten Schüler*innen aufgrund der zugeschriebenen Nichterfüllung bestimmter Anforderungen und Normen als potentielle Störer*innen positioniert werden *(Norm- und Wissensdimension)*. Bezüglich der *Macht- und Selbstverhältnisdimension* zeigt sich, dass Schüler*innen, die durch stellvertretendes Handeln, Sprechen oder Entscheiden adressiert werden, Agency abgesprochen wird und sie in den Möglichkeiten, selbst Entscheidungen zu treffen, autonom zu handeln oder auch Widerstand gegen die Stellvertretung zu leisten, eingeschränkt werden. Ebenso werden ihre Möglichkeiten, sich selbst als handlungsfähige Schüler*innen sichtbar zu machen sowie schüler*innenspezifische Selbstständigkeitsanforderungen zu bewältigen, begrenzt. Dies wird auch durch die Mitschüler*innen in den Gruppendiskussionen verbalisiert. Schüler*innen, die selbst- oder fremdinitiiert stellvertretend für ihre Peers agieren, erlangen auf diese Weise selbst Agency, indem sie stellvertretend Verantwortung für das Handeln der Kinder und dessen Konsequenzen übernehmen und sich zugleich als entscheidungsmächtig und somit kompetent positionieren.
In den rekonstruierten Sequenzen re-adressieren die Schüler*innen die stellvertretend für sie handelnden Erwachsenen oder Mitschüler*innen konform, indem sie sich in der aufgerufenen abhängigen Position repositionieren, wobei ihnen oftmals keine alternative Handlungsmöglichkeit eröffnet wird. In einigen wenigen Situationen werden jedoch Momente subversiver Agency resp. des Widerstandes gegen stellvertretende Handlungen deutlich, wie beispielhaft an folgender Situation illustriert werden kann:

> Özlem sagt, ich müsse Marie beim Schneiden helfen und ihre Hand „so halten", wobei sie meine Hand nimmt und diese führt. Ich nehme Maries Hand, doch diese sagt: „Nein" und zieht sie weg. Anschließend beginnt sie, das Herz auszuschneiden, wobei sie wiederholt abrutscht. Sie schaut mich an, zeigt auf das Papier und sagt: „Helfen". Daraufhin halte ich das Papier fest und Marie schneidet aus. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

In der Sequenz, in der ich durch die Lehrerin mit der Unterstützung Maries bei einer Bastelaufgabe beauftragt wurde, adressiert mich Özlem in einer Unterstützer*innenposition und schreibt mir durch die Erklärung und das Vormachen der Praxis des Unterstützens die Macht und Fähigkeit zu, Marie beim Schneiden zu helfen. Dabei positioniert sie sich als wissend in Bezug auf die Unterstützung Maries. Auf meinen Versuch, Maries Hand, wie durch Özlem vorgeführt, zu führen und damit die Tätigkeit des Ausschneidens stellvertretend für sie auszuführen, reagiert Marie mit einer widerständigen Reaktion, die sie verbal und körperlich äußert *(„Ich nehme Maries Hand, doch diese sagt: ‚Nein' und zieht sie weg")*. Durch die anschließende selbstständige Ausführung der Praxis positioniert sie sich als handlungsfähige Schülerin, wobei die Beschreibung ihrer Ausführung des Aus-

schneidens durch den Hinweis auf das Abrutschen als nicht normgerecht sichtbar gemacht wird. Im weiteren Verlauf repositioniert sich Marie dann in der vorab durch meine Adressierung im Modus des stellvertretenden Handelns aufgerufenen unterstützungsbedürftigen Position, indem sie mich verbal um Hilfe bittet *(„Sie schaut mich an, zeigt auf das Papier und sagt: ‚Helfen'")*, woraufhin ich sie mit einer Unterstützungspraxis in Form des Festhalten des Papiers re-adressiere und ihr damit, anders als vorher, die Fähigkeit zu einer selbstständigen Bewältigung der motorischen Anforderungen des Schneidens zuspreche. Marie positioniert sich in der Situation in unterschiedlicher Weise als handlungsmächtig: Zum einen verschafft sie sich durch die widerständige Re-Adressierung meiner Handführung sowie den Versuch der selbstständigen Bewältigung der Tätigkeit eine Position als handlungsfähige Schülerin. Diese gibt sie durch eine Repositionierung als unterstützungsbedürftig jedoch bewusst und selbstgewählt wieder auf, indem sie meine Hilfe einfordert. Dieses Einfordern von Hilfe kann ebenso als eine Manifestation von Agency verstanden werden, da Marie das Hilfepraxis selbst initiiert und mich als in der Situation anwesende Erwachsene somit zur Erfüllung der Aufgabe benutzt und somit selbst eine Entscheidung trifft. Letzteres manifestiert sich darin, dass sie mich durch das Zeigen auf das Papier darauf aufmerksam mach, wie ich ihr helfen soll, womit sie eine Praxis des Helfens initiiert, bei der sie selbst den wesentlichen Teil der Tätigkeit ausführen kann und mir bspw. nicht die Schere gibt.

Sichtbarmachung durch Besonderung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Besondernde Adressierungen werden zum einen im Modus der Hervorhebung vollzogen, welche sowohl sprachlich durch Bezeichnungspraktiken wie die Aufwertung, das Lob oder aber die Degradierung ausagiert werden als auch durch eine besondere körperliche Zuwendung oder bestimmte Handlungen. Zum anderen stellt die Etablierung von Ausnahmen, einhergehend mit deren sprachlicher Ankündigung bzw. Vermittlung sowie handelnder Umsetzung, einen Modus der Besonderung dar. Der dritte Modus ist die stellvertretende Ausführung von Handlungen oder Sprechakten für ein Kind v. a. durch die Schulassistent*innen oder auch Mitschüler*innen, welche mit einer stellvertretenden Positionierung als Adressat*in einer an das Kind gerichteten Adressierung einhergeht.
- *Norm- und Wissensdimension:* Besonderungspraktiken orientieren sich an der Aufrechterhaltung und Reproduktion der schulisch-unterrichtlichen Wissens-, Norm- und Interaktionsordnung und der darin wirksamen Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen. Im Kontext dieser Ordnung werden die adressierten Kinder durch Praktiken der Besonderung und darin implizierte Zuschreibungen einer Nichterfüllung dieser Normen als störend, abweichend sowie (noch) nicht fähig verortet. Zugleich kann die Erfüllung bestimmter Normen und Anforderungen zu einer Aufwertung der performierten Fähigkeiten bzw. des Handelns führen. Des Weiteren führt das durch bestimmte Behinderungserfahrungen oder Verhaltensweisen bedingte Aufrufen von Fürsorgenormen zu der besondernden Zuschreibung einer besonderen Vulnerabilität. Ferner zeigen sich entwicklungs- und alterslogische Normen des Kind-Seins, vor deren Hintergrund Behinderungs- und Vulnerabilitätszuschreibungen in ein Klein- oder Groß-Sein bzw. noch nicht bzw. schon Können umgedeutet werden. Diese kindheitsbezogenen Vorstellungen werden zugleich zum Anlass versuchter bzw. realisierter Differenzminimierung. Zudem verweisen geschlechtsspezifische Besonderungen einer

leistungsberechtigten Schülerin auf die Intersektionalität ableistischer und geschlechtsspezifischer Zuschreibungen.

- *Machtdimension:* Praktiken der Besonderung sind als machtvolles und ambivalentes Different-Machen resp. Othering zu bezeichnen. So erfolgen sie teilweise als Versuche der Differenzminimierung bzw. -unsichtbarmachung, schreiben die Schüler*innen dabei jedoch auf einen ‚anderen' Status fest. Die sich darin manifestierende Agency ist ebenfalls ambivalent: So schaffen Besonderungspraktiken wie Ausnahmeregelungen oder Stellvertretungspraktiken den Schüler*innen Möglichkeiten des Widerstandes sowie der machtvollen Nutzung des besonderen Status. Demgegenüber werden dadurch immer auch Handlungsräume des Schüler*in-Seins wie das selbstständige Handeln bzw. Sich-Sichtbar-Machen als Schüler*in verschlossen, wie die häufig sehr begrenzten Anschlussmöglichkeiten verdeutlichten. Zudem können Besonderungspraktiken potentiell in degradierenden und abweisenden Praktiken der Peers sowie Praktiken der Exklusion resultieren. Für die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen stellen Besonderungen im Modus des stellvertretenden Handelns Möglichkeitsräume für das Erlangen von Agency dar, wobei den adressierten Mitschüler*innen zugleich Agency abgesprochen wird. Gleichzeitig werden Besonderungspraktiken auch zum Anlass solidarisierender Positionierungen der Mitschüler*innen.
- *Selbstverhältnisdimension:* Die Subjekte, vor denen eine besondernde Adressierung vollzogen wird, werden zu einer Anerkennung der rezitierten besonderen Subjektposition des sichtbar gemachten Kindes verpflichtet, wobei Anerkennung ein affirmatives Bestätigen bedeuten kann, jedoch ebenso ein Hinnehmen oder Nicht-Hinterfragen von bspw. Ausnahmepraktiken. Die Adressierenden zeigen sich im Vollzug der Praktiken in einer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, in der sie sich das Recht und die Macht verschaffen, über eine Person bzw. für sie zu sprechen oder zu handeln oder ihr Handeln auf eine bestimmte Weise zu definieren und sichtbar zu machen. Die Schulassistent*innen, denen diese Macht in Bezug auf die leistungsberechtigen Schüler*innen qua ihres Subjektstatus in der Lerngruppe unhinterfragt zugestanden wird, haben dabei eine besondere Macht hinsichtlich der auf- oder abwertenden Sichtbarmachung dieser Schüler*innen bzw. des Entscheidens über ihr (Un-) Sichtbar-Werden als Schüler*in (z. B. durch Ausnahmen oder stellvertretendes Handeln). Die besondernd adressierten Schüler*innen werden dabei zu einer Repositionierung in dem aufgerufenen Subjektstatus verpflichtet und sich bspw. als abhängig oder konform zu zeigen. Sie können sich jedoch potentiell auch als widerständig repositionieren.

9.2.4 Sichtbarmachung durch Degradierung und Beschämung

Als dritter Modus der sichtbarmachenden (Re-)Adressierungspraktiken wurde die Praxis der Degradierung bzw. Beschämung kodiert. Blumenthal (2023a, 143) definiert Beschämung als ein „interpersonelles Konzept…, bei welchem Menschen auf ein Spektrum abwertender Praktiken mit Scham reagieren". Als Beschämung werden somit Adressierungen verstanden, die bei den Adressat*innen potentiell ein Gefühl des Schams auslösen können. Dabei gilt jedoch zu berücksichtigen, dass im Zuge der Auswertung nur auf der Grundlage bestimmter verbaler oder nonverbaler Re-Adressierungen Vermutungen über die Emotionen angestellt werden können, diese jedoch nicht unmittelbar beobachtbar sind. Folglich sind die beschämenden Praktiken immer so zu lesen, als dass sie potentiell

Scham auslösen können, das tatsächliche emotionale Erleben der Adressat*innen jedoch nicht unmittelbar zugänglich ist und anhand der beobachtbaren Reaktionen nur sekundär und immer auch spekulativ rekonstruiert werden kann. Der Terminus ‚Beschämung' wird im Folgenden dann verwendet, wenn die Re-Adressierungen auf ein potentielles Schamerleben bzw. Beschämt-Sein hindeuten, wohingegen die Praktiken, bei denen keine eindeutige Reaktion beobachtbar ist oder diese nicht eindeutig interpretierbar ist, als ‚Degradierung' bezeichnet werden, welche sich v. a. in abwertendem Sprechen über jemanden oder eine direkte abwertende Ansprache manifestieren. In Anlehnung an die durch Butler (2006) beschriebene Verletzbarkeit von Sprache haben beschämende und degradierende Adressierungen als performative sprachliche und nichtsprachliche Akte das Potential, die Adressatin bzw. den Adressaten zu verletzen.

Vor diesem Hintergrund zeigt die formale Analyse beschämender und degradierender (Re-) Adressierungen, dass diese am häufigsten durch die Schulassistent*innen ausgeführt werden und dabei primär die leistungsberechtigten Schüler*innen direkt oder indirekt durch das Sprechen über sie adressiert werden *(Organisationsdimension)*. Es wurde nur eine Situation beobachtet, in der nicht leistungsberechtigte Schüler*innen durch eine Schulassistenz degradierend adressiert wurden. Diese wurde bereits im Kapitel 9.1.2 im Hinblick auf die darin vollzogene reglementierende Adressierung *(„Tatscht mal nicht die ganze Zeit an ihm rum. Sonst rastet er noch aus"*, Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017) interpretiert. Darüber hinaus können aus den Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen der Schildkrötenklasse degradierende bzw. beschämende Adressierungen der Schüler*innen untereinander rekonstruiert werden. In den anderen beiden Lerngruppen wurden keine Beschämungs- und Degradierungspraktiken durch die Schüler*innen beobachtet bzw. in den Gruppendiskussionen vollzogen. In diesen beiden Lerngruppen wurde das ‚Sprechen über' stärker im Modus des Besonderns und Bewertens vollzogen. Zudem konnten auf der manifesten Ebene degradierend wirkende Praktiken im Zuge von Spielen beobachtet werden, deren spielerischer bzw. ‚Als-Ob'-Charakter jedoch durch die positive Erwiderung der anderen Kinder bzw. einen reziproken und ko-konstruktiven Vollzug manifest wurde. Degradierungen oder Beschämungen von Schüler*innen durch die Lehrkräfte wurden ebenfalls nur vereinzelt und ausschließlich in indirekter Form beobachtet. Ein Beispiel ist das an mich gerichtete degradierende Sprechen einer Lehrerin über den Namen eines Schülers, worin ein impliziter Bezug zu dem Verhalten und sozioökonomischen Hintergrund des Schülers sowie entsprechenden mit seinem Vornamen konnotierten Vorurteilen erfolgt *(„Wir haben einen Justin in der Klasse und das ist auch ein richtiger Justin"*, Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 05.05.2017).

Die Analyse verdeutlicht zudem, dass der Vollzug beschämender und degradierender Adressierungen primär verbal erfolgt, wobei die Re-Adressierungen der Schüler*innen i. d. R. nonverbal sind, auch bei Schüler*innen, die i. d. R. verbal kommunizieren. Dabei fällt jedoch auf, dass besonders häufig die ausschließlich nonverbal bzw. unterstützt kommunizierenden Schüler*innen beschämend und degradierend adressiert werden. Verbale Beschämungen und Degradierungen sind dabei v. a. in indirekter Form, d. h. durch das Sprechen über jemanden, zu rekonstruieren und weniger in direkter Form bspw. als Beleidigungen. Direkte Beschämungen und Degradierungen sind dabei meist zeitgleich auch als Reglementierungen zu deuten, wie die in Kapitel 9.1 analysierten (Re-)Adressierungspraktiken verdeutlichen. Die ausschließlich durch die Schulassistent*innen vollzogenen körperlichen Beschämungs- und Degradierungspraktiken stel-

len häufig gleichzeitig auch Reglementierungen dar (siehe Kapitel 9.1.2). Zudem werden verbale Beschämungs- und Degradierungspraktiken teilweise durch körperlich vollzogene, reglementierende Adressierungen begleitet. Ein wesentlicher Unterschied kann dahingehend rekonstruiert werden, *vor wem* die beschämenden und degradierenden Adressierungen getätigt werden: Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen sprechen fast ausschließlich in Abwesenheit der betreffenden Schüler*innen degradierend über diese. Im Gegensatz dazu wurden die beobachteten beschämenden und degradierenden Äußerungen der Schulassistent*innen über die Schüler*innen i. d. R. immer in deren Anwesenheit getätigt und i. d. R. für die adressierten Schüler*innen sowie die anderen anwesenden Akteur*innen deutlich hörbar. Ferner werden beschämende bzw. degradierende Adressierungen durch die Schulassistent*innen teilweise an andere Akteur*innen, v. a. Erwachsene, aber auch Schüler*innen, gerichtet und damit vor den beschämten bzw. degradierten Schüler*innen getätigt.

Als Bezugspunkt beschämender Adressierungen kann der Körper der Schüler*innen identifiziert werden, wobei bestimmte Körperfunktionen, äußere Merkmale oder Körperausscheidungen zum Gegenstand degradierender Äußerungen werden, die das Kind wiederum beschämend sichtbar machen. Dabei werden wiederum bestimmte Körpernormen aufgerufen, die sich nicht nur auf eine bestimmte Ästhetik beziehen, sondern ebenso auf die Vorstellung, den Körper in einer gewissen Weise unter Kontrolle zu haben bzw. selbst dafür zu sorgen, dass der eigene Körper vom Umfeld nicht als abweichend oder abstoßend wahrgenommen wird *(Norm- und Wissensdimension)*. Körperausscheidungen wie Speichel, Nasensekret, Urin oder Kot nicht selbst kontrollieren zu können oder aber nicht selbst für deren Beseitigung sorgen zu können, werden vor diesem Hintergrund als Abweichung von dieser Norm definiert, sodass Praktiken wie das Speicheln, Einnässen und Einkoten sowie die Unfähigkeit, die Nase zu putzen, zum Anlass beschämender Adressierungen werden. Dieser normative Horizont der Kontrolle über den eigenen Körper geht dabei mit bestimmten Altersnormen einher und impliziert die Erwartung, dass Kinder im Grundschulalter dies beherrschen sollten. Ebenso werden bestimmte schul- bzw. schüler*innenspezifische Normen aufgerufen, im Kontext derer Praktiken wie bspw. das Einnässen als eine im Schulkontext nicht zulässige und zudem nicht erwartbare Praxis gelten. Schüler*innen, die die Norm der Kontrolle über den eigenen Körper nicht erfüllen, werden demnach beschämend adressiert, wobei zugleich eine infantilisierende Adressierung erfolgt. Dabei werden jedoch weniger ableistische Zuschreibungen von Nicht-Können rezitiert, sondern vielmehr Gefühle von Ekel und Befremdung, die wiederum auf ein Abweichen von alters- und schulspezifischen Normen sowie auf übergreifende gesellschaftliche Vorstellungen des abstoßenden Charakters von Körperausscheidungen rekurrieren. In der Schildkrötenklasse wird vor diesem Grund das Einnässen des leistungsberechtigten Schülers Max zu einem häufigen Anlass beschämender Adressierungen durch die Mitschüler*innen sowie die Schulassistenz:

Cm: ˪ Manchmal macht ˩ sich aber Max auch in die Hose
Lf: ˪ Nein also ˩
Jm: ˪ **Ja** ˩
Tm ˪ Oh ja ˩
Ff: ˪ Oh ja oh Gott ˩ Max macht sich manchmal in die Hose.

Jm: └ Dann stinkt das in=ner Klasse

Lf: └ Und ich musste mal da saß der auf seinem Platz dann hat der sich in die Hose gepieselt Tina war nicht da weil er mit weil sie mit M- Tim auf Klo war glaube ich

Ff: └ Das war doch schon öfter da bist du mit ihm auf Toilette gegangen hast ihm die Windel gewechselt oder so

Lf: └ Nei::n

Jm: └ **Ach ja da war alles unter=m Tisch nass**

Lf: └ Dann geh geh dann bin ich zu Tina gegangen mit ihm und dann war sein ganzer Stuhl voller (.) Pisse.

((Jm, Cm, Tm und Ff)): └ **I::::h**

Lf: └ Dann musste ich das mit=m Tuch wegmachen

(Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, Gruppe 1)

Bezugspunkt von Christians Adressierung, die zwar direkt an die anwesenden Mitschüler*innen sowie mich als Interviewerin gerichtet ist, jedoch Max indirekt mitanspricht, ist das Einnässen des Mitschülers (*„Manchmal macht sich aber Max auch in die Hose"*), welches die Schüler Jens und Timo bejaht und durch Fiona wiederholt wird. Der Ausruf *„Oh ja oh Gott"* verleiht dem Sprechen über das Einnässen einen besonders dramatischen Charakter und verweist auf die damit verbundene Emotionalität des Erlebens. Jens re-adressiert die Schülerin, indem er auf den mit dem Einnässen verbundenen unangenehmen Geruch verweist (*„Dann stinkt das in=ner Klasse"*). Lena nimmt im weiteren Verlauf Bezug auf eine Situation, die ebenfalls im Zuge des Feldaufenthaltes in der Klasse beobachtet wurde und ausführlicher unten im Kontext der Rekonstruktion peerkultureller Unterstützung (Kapitel 9.3.5) interpretiert wird. In dieser Situation des Einnässens (*„da saß der auf seinem Platz dann hat der sich in die Hose gepieselt"*) sah sich Lena aufgrund von Tinas Abwesenheit, welche wiederum bedingt durch die Unterstützung des anderen leistungsberechtigten Schülers abwesend war (*„Tina war nicht da weil er mit weil sie mit M- Tim auf Klo war glaube ich"*), zum Handeln verpflichtet (*„Und ich musste mal"*), wobei zunächst nicht deutlich wird, wie sie konkret handeln musste und ob diese Zuständigkeitspositionierung selbstinitiiert erfolgte oder ihr delegiert wurde. Fiona reagiert, indem sie Lenas Unterstützungsleistung auf weitere Situationen generalisiert (*„Das war doch schon öfter"*) und ihr die Ausführung bestimmter Praktiken der Unterstützung, die durch eine besondere körperliche Intimität gekennzeichnet und bei den Schüler*innen potentiell mit Ekel besetzt sind, resp. das Begleiten auf die Toilette sowie das Windelwechseln, zuschreibt. In diesem Zusammenhang wird Max als infantil und abhängig adressiert, da das nicht selbstständige Nutzen der Toilette und das Tragen von Windeln i. d. R. mit kleinen Kindern assoziiert werden. Lena re-adressiert Fiona, indem sie die Zuschreibung der Ausführung dieser Praktiken deutlich von sich weist, was an dem betonten Charakter der Äußerung deutlich wird *„(Nei::n)"*. Diese Re-Adressierung verweist auf ein befremdliches und ekelbesetztes Erleben dieser Praktiken, von denen die Schülerin sich so abgrenzt. Diese Distanzierung kann ebenso darauf hindeuten, dass Lena diese Tätigkeiten nicht als ihre Zuständigkeit bzw. als eine über die Anforderungen ihrer Rolle als prosoziale und solidarische Mitschüler*innen hinausgehende Unterstützungspraxis ansieht. Jens' anschließende Äußerung (***„Ach ja da war alles unter=m Tisch nass"***) verbalisiert

die Konsequenzen des Einnässens, wobei die Äußerung aufgrund der hohen Lautstärke einen besonders emotionalen und dramatischen Charakter erhält und ebenfalls die Vorstellungen von Ekel und Befremden reproduziert. Obwohl die Äußerung eine direkte Adressierung der anwesenden Mitschüler*innen darstellt und nicht explizit über Max gesprochen wird, kann sie dennoch als indirekte Adressierung von Max gelesen werden, die ihn als abweichend und abstoßend positioniert. Im Anschluss fährt Lena mit der Beschreibung ihres Handelns in der Beispielsituation fort, welches in der Herstellung räumlicher Nähe zur Schulassistenz bestand (*„Dann geh geh dann bin ich zu Tina gegangen mit ihm"*). Weiterhin beschreibt sie die Konsequenzen des Einnässens (*„und dann war sein ganzer Stuhl voller (.) Pisse."*), womit sie an Jens' Äußerung und die darin aufgerufenen Ekel- und Befremdungsvorstellungen anschließt. Das zum Ausdruck gebrachte Ekelerleben wird durch die kurze Pause sowie das anschließende degradierende Wort „Pisse" verstärkt, worin erneut die Adressierung Max' als abstoßend reproduziert wird, welche sich auch in dem anschließenden, lautstarken Ausruf der vier weiteren Schüler*innen manifestiert (***„I::::h"***), der auf starkes Ekelerleben hindeutet. Lena ergänzt, dass sie „das mit=m Tuch wegmachen" musste resp. Max Stuhl abwischen musste. Während an dieser Stelle wiederholt unklar bleibt, ob sie diese Tätigkeit selbstinitiiert übernahm oder sie ihr delegiert wurde, verweist die Beobachtung der Situation auf eine Selbstpositionierung Lenas in einer Unterstützungs- und Zuständigkeitsposition, die nicht nur das Rausbringen von Max umfasste, sondern ebenso das Abwischen des Stuhls. Die Gründe für die Übernahme einer solchen, für die Schülerin ekelbesetzten Tätigkeit, dies lässt sich aus ihren Aussagen in der hier analysierten Sequenz rekonstruieren, können entweder in einem sozial erwünschten, durch den Wunsch nach Anerkennung motivierten Handeln bestehen oder aber in dem Bedürfnis, die Konsequenzen des Einnässens, den Urin und den damit verbundenen unangenehmen Geruch, zu beseitigen. Des Weiteren verweist diese Positionierung der Schülerin auf eine Solidarisierung mit Max, die durch ein stellvertretendes Schamerleben der Schülerin resp. das Antizipieren eines Schamerlebens durch Max bedingt ist und primär darauf abzielt, Max aus der beschämenden Situation zu bringen und die ‚Spuren' des Einnässens zu beseitigen (siehe auch Kapitel 9.3.5).

Die Rekonstruktion der Sequenz zeigt, dass Max vor dem Hintergrund der Norm, den eigenen Körper kontrollieren und selbstständig die Toilette benutzen zu können, die wiederum auf Alters- und Entwicklungsnormen und damit auf normative Vorstellungen des Kind-Seins und Schüler*in-Seins verweist, nicht nur als abweichend und infantil adressiert wird, sondern ebenso als abstoßend und befremdlich. Letzteres manifestiert sich v. a. in den degradierenden Begrifflichkeiten (stinken, Pisse, pieseln) sowie den emotionalen Ausrufen der Schüler*innen und verweist dabei auf Ekel- und Befremdungserleben, welches ebenfalls einen normativen Horizont der Adressierung bildet. Es geht somit nicht ausschließlich um die Abweichung Max' von den normativen Erwartungen an das Kind-Sein und Schüler*in-Sein, resp. in der Schule geht man allein auf Toilette und macht nicht mehr in die Hose, sondern primär um das emotionale Erleben der Mitschüler*innen. Dies kann neben Ekel und Befremdung auch ein stellvertretendes Schamerleben umfassen, da das Einnässen potentiell schambesetzt ist. Das Einnässen wird somit zum einzigen Bezugspunkt des degradierenden und beschämenden Sprechens über Max. Es weist so, mit Goffmann (1967) formuliert, den Charakter eines Stigmas auf, d. h. einer „Eigenschaft [...], die zutiefst diskreditierend ist" (ebd., S. 11). Adressierungen, die als Ausdruck von Ekel zu interpretieren sind, wurden auch in weiteren Situationen beobachtet,

bspw. als Reaktionen auf das Einnässen des Schülers oder das Vermeiden, durch Max berührte Gegenstände zu berühren, wie es die folgende Sequenz veranschaulicht:

> Emma steht auf und rennt durch den Klassenraum zum Mülleimer, um etwas wegzuwerfen. Dabei weht ein Blatt Papier von Nicoles Tisch auf Max'. Diese stöhnt erschrocken auf und ruft: „Igitt". Sie legt das Blatt auf ihren Tisch. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ1, 14.06.2017)

Die Schüler*innen positionieren sich dabei selbst als definitionsmächtig, in dieser Weise beschämend über Max zu sprechen. Dabei fällt auf, dass ein solches Sprechen sowie Ausdrucksweisen von Ekel durch die Lehrkräfte meist nicht beachtet oder reglementiert werden, wie auch in der folgenden Situation aus dem Musikunterricht. Die Sequenz verdeutlicht zudem unterschiedliche Reaktionen der Schüler*innen auf das Einnässen sowie Versuche, den Schüler vor den degradierenden Adressierungen zu schützen:

> Nach der Pause befindet sich Tina nicht im Raum. Max wendet sich Emma zu und zeigt auf seinen Schritt. Emma steht auf, geht zur Lehrerin und sagt leise: „Er hat sich in die Hose gemacht". Fiona ruft: „Hat er sich in die Hose gemacht? Ihhh!", worauf mehrere Kinder mit „Ihhh" reagieren. Max schaut zu Boden. Lena steht auf und will ihn an die Hand nehmen. Emma äußert, mit ihm rausgehen zu wollen. Die Musiklehrerin, Frau Novak, fragt, wo Tina sei und sagt zu Emma: „Tina macht das gleich". Emma läuft zur Tür und ruft nach Tina. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 26.04.2017).

Während Emma zu Beginn der Situation versucht, die Lehrerin möglichst unauffällig auf das Einnässen des Schülers aufmerksam zu machen und Max dabei nicht degradierend bzw. besondernd sichtbar zu machen, adressiert Fiona die anwesenden Schüler*innen und Erwachsenen, indem sie Max öffentlich beschämend sichtbar macht, wobei Max nicht direkt, sondern indirekt durch das Sprechen über ihn adressiert wird. Dabei kann diese Adressierung sowohl dadurch ausgelöst sein, dass Fiona Emmas Äußerung mitgehört hat oder aber dadurch, dass sie das Einässen selbst bemerkt hat. Die Reformulierung von Emmas Aussage als Frage *(„Hat er sich in die Hose gemacht?")*, die zugleich einen rhetorischen Charakter hat, lenkt die Aufmerksamkeit der Adressierten auf Max und das Einnässen. Die Interjektion *„Ihhh!"* stellt einen Ausdruck von Ekel dar, wobei unklar ist, ob dieser auf ein reales Gefühl der Schülerin verweist oder ob sie dieses inszeniert. Als Re-Adressierung auf diese Beschämung reagieren mehrere Kinder ebenfalls mit einem Ausdruck von Ekel. Max' Reaktion *(„Max schaut zu Boden")* verweist auf eine beschämende Wirkung der Adressierung. Der Schüler wird auf diese Weise als abstoßend und infantil adressiert und zudem durch das öffentliche Sichtbarmachen des Einnässens besonders bloßgestellt. Diese „klassenöffentliche Exponierung" rekonstruiert auch Spiegler (2023, 288) in ihrer ethnographischen Studie zu Beschämungen im Unterricht der Grundschule als wesentliches Charakteristikum der rekonstruierten beschämenden Praktiken im Unterricht.

Fionas Adressierung stellt dabei ebenso ein In-den-Rücken-Fallen Emmas dar, da sie die durch Emma initiierte Vertraulichkeit bzw. Subtilität auflöst und das Einnässen zu einer öffentlichen Angelegenheit macht. Folglich kann es ebenso als ein verspottendes Degradieren Emmas gelesen werden. Die ausbleibende Reaktion der Lehrkraft, die einen Ausdruck von Scham und Unbehagen darstellen kann, bestätigt Fiona implizit in der durch sie beanspruchten Definitionsmacht und vermittelt den Eindruck einer Legitimität ihrer Beschämungspraxis. Die anschließenden Reaktionen Lenas und Emmas stellen einen Versuch dar, Max aus dem Raum und somit aus der beschämenden Situation

zu bringen, worin sich ein Versuch manifestiert, ihn vor der Beschämung zu schützen. Dieser Versuch verweist wiederum auf eine Orientierung an Normen fürsorglichen Handelns, welche ausführlicher im Zuge der Analyse peerkultureller Unterstützung betrachtet werden (siehe Kapitel 9.3.5). Das Handeln kann somit als eine solidarisierende Adressierung Max' interpretiert werden, die als Reaktion auf die Beschämung durch Fiona erfolgt. Gleichzeitig können die Handlungen, die die beschämende Adressierung Fionas und die Reaktionen der Mitschüler*innen ignorieren, auch als Versuch verstanden werden, Fiona ihre beanspruchte Definitionsmacht abzusprechen und sich von ihr abzugrenzen. Nachdem die Lehrerin auf die Zuständigkeit der Schulassistenz verweist (*„Tina macht das gleich"*), positioniert sich Emma erneut in einer Unterstützerinnenrolle und wird, anders als die Lehrkraft, aktiv, indem sie nach der Schulassistenz ruft (*„Emma läuft zur Tür und ruft nach Tina"*). Darin wird wiederholt der Versuch, Max zu schützen und ihm die beschämende Situation zu ersparen, offensichtlich. Peerkulturelle Beschämungspraktiken werden auch in der Studie von Spiegler (2023) rekonstruiert, wobei diese Praktiken anders als hier primär mit der Nichterfüllung schulischer Leistungsnormen in Verbindung gebracht werden.

Die definitionsmächtige Positionierung Fionas, mit der sie sich selbst die Befugnis zuschreibt, offen degradierend über Max sprechen zu dürfen, weist Parallelen zum Sprechen der Schulassistenz auf, welche das Einnässen in vielen Situationen ebenfalls vor anderen Schüler*innen und deutlich hörbar verbalisiert, wie die folgende Sequenz zeigt:

> Tina betritt den Raum und wirft Handschuhe in den Mülleimer. Sie geht zu Max' Platz, wobei sie an mich gewandt äußert: „Max macht heute den ganzen Tag ein. Das ist weil seine Mutter wieder in Therapie ist. Das stresst den". (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ1, 14.06.2017)

Die Schulassistentin Tina adressiert hier mich als Ethnographin, wobei der Schüler Max, über den gesprochen wird, implizit mitangesprochen wird. Ebenso wird die Adressierung vor den im Klassenraum anwesenden Schüler*innen und der Lehrkraft getätigt. Die Adressierung findet im übergeordneten situativen Rahmen des Musikunterrichts zum Ende des Schultages statt und in der beobachteten Situation sitzen die Kinder an ihren Plätzen und schreiben die Ereignisse des Tages in ihre Lernbücher. Mit der Äußerung *„Max macht heute den ganzen Tag ein"* begründet die Schulassistenz ihre vorausgehende Abwesenheit aus dem Klassenraum durch die explizite Verbalisierung des Einnässens, welches nicht nur auf die gegenwärtige Situation bezogen, sondern auf den *„ganzen Tag"* generalisiert wird. Das Wegwerfen der Handschuhe zu Beginn der Sequenz deutet ebenfalls auf eine vorausgehende pflegerische Tätigkeit, vermutlich das Säubern des Schülers, hin. Im Anschluss begründet sie Max' Einnässen mit dem Therapieaufenthalt seiner Mutter (*„Das ist weil seine Mutter wieder in Therapie ist. Das stresst den"*), welcher als ein außerplanmäßiges, für den Schüler stressiges Ereignis konzipiert wird. Dabei bleibt unklar, ob es sich um einen stationären Aufenthalt oder eine ambulante Therapie handelt; ersterer wäre mit einer längerfristigen, kontinuierlichen Abwesenheit der Mutter verbunden, wohingegen letzterer zwar ebenfalls Veränderungen bedeuten würde, jedoch keine vollständige Unterbrechung des persönlichen Kontakts. Max wird auf diese Weise zum einen als abweichend und infantil adressiert, da er die Norm der Kontrolle über seinen Körper resp. seine Blasenfunktion nicht beherrscht, zum anderen jedoch ebenso als besonders vulnerabel, da er dem durch den Therapieaufenthalt seiner Mutter verursachten Stress ausgesetzt ist *(Norm- und Wissensdimension)*. Dabei wird implizit auch seine Mutter adressiert, welche aufgrund einer abweichenden Gesundheit

von normativen Vorstellungen und Handlungserwartungen des Mutter-Seins abweicht und nicht für Max da sein kann, sondern ihm Stress verursacht. Die Äußerung kann folglich als ein degradierendes Sprechen sowohl über Max als auch über dessen Mutter interpretiert werden, durch das beide als abweichend sichtbar gemacht werden. Tina positioniert sich dabei als definitionsmächtig, mit bzw. vor außenstehenden Personen über persönliche bzw. intime, den Schüler und dessen Familie betreffende Informationen zu sprechen *(Machtdimension).* Dabei ist zu berücksichtigen, dass Max in der Situation abwesend ist und somit keine Möglichkeit hat, auf die Äußerung der Schulassistenz zu reagieren und Widerstand zu leisten. Durch das Teilen sensibler Informationen wird nicht nur das Recht des Schülers auf Privatsphäre (vgl. UN-KRK, Art. 16; UN 1989) verletzt, sondern Max ebenso objektivierend als Kind sichtbar gemacht, bei dem ein degradierendes Sprechen und Öffentlich-Machen sensibler Informationen legitim ist. Die Degradierung erfolgt dabei mitunter auch vor dem Hintergrund eines Stresserlebens bzw. Genervt-Seins der Schulassistenz, welches durch das wiederholte Einnässen bedingt ist. Durch das abwertende Sprechen über den Schüler versucht sie mitunter, sich von ihrer Tätigkeit zu distanzieren und sich mit mir als Ethnographin zu solidarisieren, um in ihrer Unzufriedenheit bestätigt zu werden *(Selbstverhältnisdimension)*. Die Degradierungspraxis erfüllt somit für die Schulassistenz die Funktion, sich distanzierend zu ihrer Rolle zu positionieren und etwaige Unzufriedenheitsgefühle zu legitimieren, ist jedoch anders als bei den Schüler*innen weniger mit Empfindungen von Ekel verbunden. Dabei ist jedoch denkbar, dass das offene degradierende Sprechen der Schulassistenz über den Schüler, seinen Körper und das Einnässen durch die Schüler*innen nicht nur wahrgenommen wird, sondern in gewisser Weise als ein Orientierungshorizont ihres Sprechens wirkt, vor dessen Hintergrund sie ihr Sprechen legitimieren. Wenn die Schulassistenz so über ihn spricht, ist es aus ihrer Sicht legitim, wenn sie dies ebenfalls tun. Die potentiell beschämende Wirkung intimisierender Adressierungspraktiken durch die öffentliche Kommunikation intimer Informationen über bspw. die familiäre Situation der Schüler*innen rekonstruiert auch Spiegler (2023, 297f.) in ihrer ethnographischen Studie.
Degradierende und beschämende Adressierungen, die einen objektivierenden Charakter haben und die Privatsphäre der Schüler*innen verletzen, werden ebenfalls nonverbal vollzogen, wie folgender Materialausschnitt illustriert:

> Plötzlich ist im Klassenraum ein unangenehmer Geruch wahrzunehmen. Mehrere Schüler*innen rufen daraufhin: „Ihhh, es stinkt". Frau Meier sagt, es käme bestimmt von draußen und schließt die Fenster. Frau Weber rollt mit ihrem Stuhl zu Leon, der an Linus' Tisch steht. Sie legt beide Hände von hinten auf seine Hüfte und beugt sich nach unten, sodass sie ihr Gesicht auf die Höhe von Leons Gesäß bringt. Es wirkt auf mich, als würde sie an seiner Hose riechen. Anschließend richtet sie sich wieder auf, schüttelt den Kopf und sagt: „Er ist es nicht". (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 14.06.2019)

Während die Lehrerin, Frau Meier, die Ursache des Geruchs draußen vermutet, verdeutlicht Frau Webers Reaktion eine Annahme des Einkotens durch Leon als Ursache des Geruchs. Durch das Riechen an seinem Gesäß bzw. seiner Hose wird Leon infantilisierend adressiert, da diese Praxis i. d. R. bei Babys bzw. Kleinkindern ausgeführt wird, die sich wie Leon (noch) nicht verbal äußern können. Die nonverbale Adressierung wird dabei vor den im Klassenraum anwesenden Akteur*innen vorgenommen und kann dabei als eine öffentliche, degradierende Sichtbarmachung verstanden werden. Diese wird durch die körperlichen Praktiken Frau Webers, die nicht subtil, sondern offensichtlich vollzogen

werden (resp. das durch den Raum Rollen, das Festhalten und Herunterbeugen) sowie die verbale Äußerung *„Er ist es nicht*, verstärkt. Leon wird durch die Praktiken der Schulassistenz folglich als infantil und abweichend sichtbar gemacht, wobei die Schulassistenz durch das Riechen an seinem Gesäß und Festhalten an der Hüfte eine Form intimer körperlicher Nähe darstellt, die im schulischen Kontext insbesondere im Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern als unangemessen zu betrachten ist. An dieser Stelle kann auf die Studie von Spiegler (2023, 298) verwiesen werden, die die Auslösung einer „Körper- und Intimitätsscham" durch das Sprechen über oder Beobachten bestimmter Formen intimen Körperkontakts aufzeigt. Demnach kann auch die Beobachtung einer für ein Kind beschämenden körperlichen Praxis für andere Kinder schambesetzt sein. Auch wenn die Reaktion der Mitschüler*innen hier nicht beobachtet wurde, ist anzunehmen, dass die Praxis der Schulassistenz auch für die Mitschüler*innen als potentiell schamauslösend und damit als beschämend zu interpretieren ist. Die beschämende Wirkung auf Leon ist allein auf der Grundlage der Beobachtung nicht nachvollziehbar. Denkbar ist jedoch, dass die Schulassistenz Leon aufgrund seiner Autismusdiagnose und den damit potentiell zusammenhängenden sensorischen Besonderheiten abspricht, ihre Handlungspraxis als beschämend wahrzunehmen, und dass dies aus ihrer Sicht das Handeln legitimiert. Leon wird dabei keine Entscheidungsmacht zugestanden, da er weder gefragt oder verbal angesprochen wird noch sich der Situation entziehen kann, da er festgehalten wird. Ebenso wird nicht aus dem Klassenraum gebracht und die Praxis der Kontrolle in einem geschützten Raum vollzogen. Somit wird wiederum das Recht des Schülers auf Privatsphäre verletzt und er wird objektivierend, zusammenhängend mit seinen kommunikativen und sensorischen Bedürfnissen, als Kind adressiert, bei dem eine solche Form der Adressierung legitim ist, wobei ihm sein Schülerstatus indirekt abgesprochen wird.
In der Pinguinklasse wird das Speicheln des leistungsberechtigten Schülers Ole wiederholt zum Anlass beschämender und degradierender Adressierungen durch die Schulassistentin Frau Gehrke, wie exemplarisch an folgender Sequenz verdeutlicht werden kann:

> Anschließend ruft sie [Frau Gehrke] Ole zu sich, welcher sofort aufsteht und zu ihr läuft. Sie stellt das Glas vor ihm hin und sagt, er solle die Tüte hineinlegen. Sie ergänzt: „Bei dir lassen wir's mal lieber in der Tüte. Will ja keiner vollgesabberte Gummibärchen". Ole sagt: „Ohne Tüte, Frau Gehrke!". Die Schulassistenz nimmt die Tüte und legt sie in das Glas. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017)

In der ersten Sequenz aus dem Kunstunterricht haben die Kinder die Aufgabe, ein Geschenk für die Kinder ihrer zukünftigen Patenklasse zu basteln, wobei sie Gummibärchen in ein bemaltes Glas legen sollen. Dabei können sie selbst entscheiden, ob sie die Gummibärchen aus der Tüte nehmen möchten oder nicht. Frau Gehrke entscheidet dabei stellvertretend für Ole, die Gummibärchen in der Tüte zu lassen, was sie mit seinem Speicheln begründet *(„Will ja keiner vollgesabberte Gummibärchen")*. In dieser degradierenden Äußerung, die einer nicht näher definierten Person einen potentiellen Ekel vor Oles Speichel zuschreibt, manifestiert sich ein Ekelgefühl der Schulassistenz, welches sie auf das Kind, das Oles Geschenk erhalten wird, projiziert. Ole wird auf diese Weise degradierend als abstoßend und ekelerregend adressiert, wobei seine Re-Adressierung die beschämende Wirkung dieser Adressierung verdeutlicht. Ole reagiert, indem er die ihm durch den Arbeitsauftrag zugestandene Entscheidungsmacht durchzusetzen versucht und sich der Anweisung der Schulassistenz zu widersetzen versucht *(„Ohne Tüte, Frau Gehrke!")*.

Auf diese Weise versuchte Ole, sich durch das Wiedererlangen seiner Entscheidungsmacht als Schüler in der ihm durch die Schulassistenz abgesprochenen Schülerposition zu repositionieren *(Selbstverhältnisdimension)*. Dieser Versuch des Widerstandes resultiert jedoch in einer stellvertretenden Entscheidung über die Gestaltung der Bastelarbeit sowie einer stellvertretenden Ausführung der Handlung durch die Schulassistenz, worin wiederholt ein Absprechen von Entscheidungsmacht bzw. von Handlungsmacht als Schülersubjekt deutlich wird. So wird Ole bspw. nicht wie die anderen Schüler*innen durch die Lehrerin zum Händewaschen aufgefordert, um anschließend das Geschenk so fertigzustellen, wie er es präferiert. Dabei wird die Adressierung, die aufgrund des Wortlautes „vollgesabbert" und der Einschränkung der Entscheidungsmacht einen besonders degradierenden Charakter erhält, erneut vor den anderen Schüler*innen und mir als Ethnographin getätigt, sodass die Beschämung einen öffentlichen Charakter erhält.
Neben der Norm der Kontrolle über den eigenen Körper bzw. Körperausscheidungen werden durch beschämende und degradierende Sichtbarmachungen ebenfalls ästhetische Normen aufgerufen, indem über das Aussehen bzw. Gewicht der Schüler*innen gesprochen wird. Im Zuge der Analyse reglementierender Adressierungspraktiken wurde bereits eine beschämende, auf die Figur bzw. das Gewicht des Schülers Ole bezogene Beschämungspraxis der Schulassistentin Frau Gehrke als Reaktion auf eine reglementierende Adressierung durch den Schüler rekonstruiert: *„Da muss er seine Pfunde schon mal in Bewegung setzen"* (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017). Wie oben rekonstruiert wurde, wird Ole damit als besonders übergewichtig, faul und bequem adressiert. Beschämende Äußerungen der Schulassistenz über das Gewicht bzw. die Figur des Schülers wurden wiederholt in solchen Situationen beobachtet, in denen Ole Widerstand gegen bestimmte physische Aktivitäten zeigte:

> Ole setzt sich neben dem Lastenfahrrad auf den Boden, woraufhin Marie „Ole will rein" sagt. Frau Gehrke reagiert mit „Ja, Marie, aber er kann selber laufen. Das tut seiner Figur ganz gut". Marie lacht. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 24.05.2017)

In dieser Situation, in der die Lerngruppe vom gemeinsamen Besuch eines Spielplatzes zum Rückweg zur Schule aufbrechen möchte, handelt Ole widerständig, indem er sich neben dem Lastenfahrrad, in dem ein anderer leistungsberechtigter Schüler sitzt, auf den Boden setzt. Das Fahren des Schülers mit dem Lastenfahrrad durch eine der Schulassistentinnen kann als eine besondernd sichtbarmachende Praxis gelesen werden, welche im Vorfeld mit dem langsameren Gehtempo des Schülers begründet wurde, ihm gleichzeitig jedoch ein Privileg gegenüber seinen Peers verschafft. Oles widerständige Praxis kann ebenfalls als reglementierende Adressierung der Schulassistenz gelesen werden, mit der er sie dazu bewegen möchte, ihn ebenfalls in das Fahrrad zu setzen. Marie positioniert sich daraufhin als Adressatin und adressiert die Schulassistenz mit einer Verbalisierung von Oles Handlungsmotiv *(„Ole will rein")*. Mit dieser Adressierung macht sie Ole als widerständiges Subjekt sichtbar, indem sie die Aufmerksamkeit auf sein widerständiges Handeln lenkt. Dabei ist unklar, ob diese primär mit der Intention einer Vermittlung zwischen Ole und der Schulassistenz erfolgt, resp. letzterer zu vermitteln, was Ole möchte, oder ob die Schülerin Ole bei der Schulassistenz verpetzen und eine Reglementierung bewirken möchte. Frau Gehrke re-adressiert Marie, indem sie ihr zustimmt und anschließend degradierend über Ole spricht. Dabei verweist sie zum einen auf seine Fähigkeit, zu laufen *(„aber er kann selber laufen")*, wodurch ihm latent das Recht, im Lastenfahrrad zu sitzen, abgesprochen wird. Zum anderen degradiert

sie Ole mit der Äußerung *„Das tut seiner Figur ganz gut"* als faul, wobei sie seine Figur implizit als abweichend konstituiert. Die Adressierung erfolgt vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen von Ästhetik, Schlankheit und Fitness, vor deren Hintergrund Ole aufgrund der subjektiven Interpretation seines Körpergewichtes und Körperfettanteils sowie seiner häufigen widerständigen Reaktion auf motorische Aktivitäten als übergewichtig adressiert wird und ihm Faulheit und Bequemlichkeit unterstellt werden *(Norm- und Wissensdimension)*. Dabei werden motorische Schwierigkeiten Oles, die mit einem geringeren Muskeltonus zusammenhängen und mir durch eine der Klassenlehrerinnen kommuniziert wurden, sowie Oles ebenfalls als langsam wahrzunehmendes Gehtempo, welches bei den anderen Kindern eine Legitimation des Gefahren-Werdens darstellt, außer Acht gelassen. Anstelle der ableistischen Zuschreibung eines nicht (mehr) gehen Könnens, die in Bezug auf die anderen beiden Kinder rezitiert wird, wird Ole ein Nicht-Wollen zugeschrieben, worin lookistische Zuschreibungen eines Zu-dick-Seins rezitiert werden. An dieser Stelle sind Parallelen zu der ethnographischen Studie von Blumenthal (2023a; 2023b) zu Schamdynamiken im Kontext der stationären Betreuung Jugendlicher in österreichischen Einrichtungen der Jugend- und Behindertenhilfe aufzuzeigen: Die Autorin rekonstruiert, wie das Körpergewicht der Jugendlichen zu einem Anlass beschämender, teils gewaltförmiger und sanktionierender Praktiken durch die pädagogischen Fachkräfte wird, wobei Einflussfaktoren wie die Einnahme von Medikamenten, welche die Gewichtszunahme forcieren, außer Acht gelassen werden (vgl. Blumenthal 2023b, 126f.). Die Zuschreibung eines zu hohen Körpergewichts wird in der hier betrachteten Situation indirekt in Form einer Formulierung des positiven Effektes des Gehens auf sein Gewicht (*„tut seiner Figur ganz gut")* realisiert. Dabei wird Ole nicht direkt angesprochen, sondern es wird über ihn gesprochen, wodurch die Adressierung einen objektivierenden Charakter erhält und Oles Agency i. S. eines Einbezugs in Entscheidungen bzw. der Fähigkeit, für sich selbst zu sprechen, abgesprochen wird. Frau Gehrke positioniert sich demgegenüber als definitionsmächtig, Oles Figur bewerten zu können bzw. zu dürfen, und vor diesem Hintergrund die Ausnahmeregelung des Gefahren-Werdens für Ole willkürlich außer Kraft zu setzen *(Machtdimension)*. Maries Lachen stellt einen Ausdruck der Belustigung und eine Solidarisierung mit der Schulassistenz dar, wodurch die degradierende Adressierung bestätigt wird. Diese Solidarisierung erscheint insbesondere vor dem Hintergrund, dass Marie selbst häufig zum Objekt der Beschämung durch die Schulassistenz wird, ebenso als eine machtvolle Positionierung Maries, im Kontext derer sie sich als berechtigt zeigt, sich über Ole lustig zu machen.

Ein weiterer normativer Bezugshorizont beschämender und degradierender Adressierungen sind die Fähigkeiten der Schüler*innen. Dies wird in folgendem Ausschnitt am Beispiel des degradierenden Sprechens über die sprachlichen Fähigkeiten der leistungsberechtigten Schülerin Marie deutlich:

> Emil fragt Frau Gehrke: „Warum spricht Marie so komisch?". Frau Gehrke antwortet: „Ich weiß nicht. Marie, warum sprichst du so komisch?". Marie wendet sich ab. Frau Gehrke ergänzt: „Das weiß keiner. Ist irgendwie so. Aber Marie trainiert ganz fleißig". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ1, 24.05.2017)

Emil adressiert hier die Schulassistentin Frau Gehrke, indem er sie nach der Ursache für Maries „komisches" Sprechen fragt, sodass Marie implizit mitangesprochen, jedoch nicht direkt adressiert wird. Marie wird damit die Fähigkeit abgesprochen, die Frage verbal beantworten bzw. die Ursachen für ihr als abweichend definiertes Sprechen verbalisieren

zu können. Zugleich wird die Schulassistentin verpflichtet, über Marie zu sprechen und somit stellvertretend für sie zu antworten. Marie wird folglich als eingeschränkt sprech- und handlungsfähig sowie abhängig adressiert *(Machtdimension)*. Die Formulierung des ‚komischen Sprechens' kann dabei entweder auf Maries Fähigkeit, in Ein- bis Zweitwortsätzen sowie seltener in Dreiwortsätzen zu sprechen, Bezug nehmen oder aber auf ihre heisere und tiefere Stimmlage. Der Ausdruck „komisch" impliziert die Bedeutung eines abweichenden und befremdlichen oder aber eines belustigenden Erlebens von Maries Sprechweise. Emil positioniert sich dabei als unwissend, jedoch zugleich als definitionsmächtig, über Marie zu sprechen, wobei er Frau Gehrke das Wissen und die Macht zuschreibt, die Frage zu beantworten und Maries sprachliche Besonderheiten erklären zu können *(Selbstverhältnisdimension)*. Die Schulassistentin reagiert, indem sie sich selbst zunächst als unwissend positioniert *(„Ich weiß nicht")* und anschließend die Frage an Marie weitergibt *(„Marie, warum sprichst du so komisch?")*. Auf diese Weise schreibt sie Marie die Fähigkeit zu, die Frage beantworten zu können, und positioniert sie als Expertin ‚in eigener Sache'. Diese Adressierung kann jedoch als ironisierend verstanden werden, da der Schulassistenz und auch dem Schüler bewusst ist, dass Marie die Frage verbal nicht beantworten kann. Damit erhält die Adressierung einen verspottenden und degradierenden Charakter und ihr kann unter Betrachtung von Maries Reaktion in Form des Abwendens eine beschämende Wirkung zugeschrieben werden. Die Abwendung oder das Senken des Blicks als Praktiken der Vermeidung von Blickkontakt werden als „zentraler körperlicher Schamindikator" (Blumenthal 2023b, 75) angesehen, sodass hier von einem Beschämt-Sein Maries ausgegangen werden kann. Ebenso reproduziert Frau Gehrke die durch Emil hervorgebrachte Abweichungskonstruktion des ‚komischen Sprechens', was sich in der Imitation des Wortlautes seiner Frage manifestiert. Während Emils Frage jedoch einen informierenden Charakter hat und aus einer unwissenden Position getätigt wird, deutet Frau Gehrke, die vermutlich über ein größeres Wissen über Marie und ihre Diagnose verfügt und damit eine wissende Position einnimmt, die Frage zu einer degradierend-beschämenden Adressierung um, die Marie pseudohaft einen Expertinnenstatus zuschreibt, sie dabei jedoch degradierend als abweichend und ‚nicht fähig' sichtbar macht, was nicht zuletzt darin deutlich wird, dass die Frage so formuliert wird, dass Marie sie verbal nicht beantworten kann. Frau Gehrke reagiert daraufhin, indem sie stellvertretend für Marie auf die durch sie selbst gestellte Frage antwortet und sich somit zur Adressatin ihrer eigenen Frage macht. Die Antwort *„Das weiß keiner. Ist irgendwie so"* konstituiert Maries Sprechens als etwas Unbekanntes, Mysteriöses bzw. Rätselhaftes, womit die vorab vollzogene Abwertung Maries in ein besonderndes Sichtbarmachen umgewandelt wird. Die anschließende Aussage *„Aber Marie trainiert ganz fleißig"* lässt das Sprechen als eine Fähigkeit wirken, die durch Fleiß und Training, d. h. eine Eigenschaft bzw. Praxis, die von intrinsischer Motivation und Anstrengung der Person abhängt, beeinflussbar ist. Dies impliziert, dass Marie ihre sprachliche Performanz durch eine größere Anstrengung verbessern könne, worin erneut ein ironisierendes Sprechen über Marie deutlich wird. Zeitgleich werden die kognitiven und linguistischen Komponenten der Sprachentwicklung sowie der Einfluss des Umfeldes, Marie alternative Kommunikationsformen zur Verfügung zu stellen bzw. Verständnis für ihre Kommunikationsweise zu entwickeln, ausgeklammert und die Ursache für das ‚komische Sprechen' in Marie und ihrer mangelnden Anstrengungsbereitschaft lokalisiert.

Die Degradierung von Maries sprachlichen Fähigkeiten lässt sich auch aus der folgenden Sequenz rekonstruieren:

> Marie fragt Frau Gehrke: „Wohin?" und Frau Gehrke äußert: „Wohin?", wobei sie ihre Stimme verstellt, sodass diese an Maries tiefe und heisere Stimmlage erinnert. Marie schaut zu Boden. […] Marie setzt sich auf Frau Gehrkes Schoß. Die Schulassistentin macht Pferdegeräusche und wippt mit den Beinen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 06.06.2017)

Im Vorfeld der Sequenz fragt die Lehrerin ab, welche Schüler*innen mit der pädagogischen Mitarbeiterin in die Schulbücherei gehen möchten. Marie meldet sich als eine der wenigen Schüler*innen nicht, sondern adressiert die Schulassistentin verbal im Modus einer Frage nach einem Ort bzw. einer Wegrichtung *(„Wohin?")*. Diese Frage signalisiert, dass Marie die Frage der Lehrerin nicht verstanden hat und daher die Information bei der Schulassistenz einholen möchte. Ebenso ist denkbar, dass sie die Lehrerinnenfrage verstanden hat und sich rückversichern möchte. Marie schreibt der Schulassistenz damit das Wissen um den Inhalt der Frage zu und adressiert sie zugleich in einer für sie zuständigen Unterstützerinnenposition. Zeitgleich repositioniert sie sich in ihrer Position als leistungsberechtigte Schülerin, da sie nicht bei der Lehrerin oder ihren Mitschüler*innen nachfragt. Frau Gehrke reagiert mit einer Wiederholung der Frage und imitiert den Tonfall von Maries Stimme. Die Re-Adressierung kann folglich als ein Nachahmen bzw. Nachäffen von Maries Äußerung und damit als degradierende Praxis verstanden werden. Anstelle sich in der durch Marie aufgerufenen Unterstützerinnenrolle zu repositionieren und die Frage zu beantworten, degradiert die Schulassistentin Marie, indem sie sich über ihre Sprechweise lustig macht. Die Adressierung wird dabei vor den übrigen anwesenden Akteur*innen getätigt und ist zumindest für die sich in unmittelbarer Nähe befindlichen Schüler*innen sowie für mich deutlich hörbar. Durch das Lächerlichmachen wird Marie zu einem Objekt des Spotts degradiert und ihre zuweilen auch durch die Mitschüler*innen als abweichend konstituierte Sprache, wie in der vorherigen Sequenz manifest wird, wird als komisch und lächerlich definiert. Die Beschämungspraxis weist dabei Ähnlichkeiten zu peerkulturellen Praktiken des ‚Nachäffens' auf, sodass sich bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* eine Aneignung kinderkultureller Praktiken zeigt, die der Praxis wiederum ein hybridisierendes Moment verleiht. Anders als in Kapitel 9.3.3 dargestellt, wirkt diese Form der Hybridisierung jedoch nicht solidarisierend, sondern erfüllt für Frau Gehrke die Funktion einer Abgrenzung von der Schülerin und der Zuständigkeit für sie sowie einer repressiven Machtausübung. Letzteres verweist möglicherweise auf die eigene Unzufriedenheit hinsichtlich der eigenen prekären Position und Arbeitssituation in der Klasse, welche im in Kapitel 9.1.2 analysierten Verlauf der Sequenz zum Ausdruck kommt. Aufgrund ihrer eigenen Unlust erlaubt sie es dem Schüler Ole nicht, in die Bücherei zu gehen. Die Schülerin wird auf diese Weise als besonders abweichend sichtbar gemacht. Maries Reaktion in Form des Senkens ihres Blicks verweist auf die beschämende Wirkung dieser Adressierung, welche sie jedoch gleichzeitig über sich ergehen lässt. Die Schülerin macht sich so als unterwürfig und handlungsunfähig sichtbar, da sie keine Versuche unternimmt, sich zu wehren oder die Schulassistenz zu reglementieren *(Selbstverhältnisdimension)*. Ihre Reaktion ist folglich als Ausdruck von Ohnmacht zu lesen. Die Auslassung stellt die bereits erwähnte und in Kapitel 9.1.2 rekonstruierte Reglementierung Oles dar. Die im Anschluss beobachtete Initiierung körperlicher Nähe durch Marie *(„Marie setzt sich auf Frau Gehrkes Schoß")* kann als Versuch der Wiederherstellung einer positiven Beziehung zur Schulassistenz gelesen werden, welche Marie aufgrund der Beschämung potentiell als gefährdet erlebt hat (vgl. auch Scheff 2014, 257). Ebenso manifestiert sich eine Repositionierung in einer abhängigen und kindlichen Position, in der die initiierte Nähe zur Wiederherstellung

des durch das Beschämen beeinflussten Sicherheitsgefühls benötigt wird. Frau Gehrke reagiert jedoch erneut mit einer degradierenden Adressierung Maries, deren Wirkung auf die Schülerin nicht beobachtet werden konnte. Die Imitation der *„Pferdegeräusche"* sowie das Wippen mit den Beinen erinnern an eine in der Interaktion mit kleinen Kindern erwartbare Interaktionspraxis, mit der Marie infantilisierend adressiert und erneut als abweichend sichtbar gemacht wird. Die Adressierungspraxis kann dabei auch als eine Selbstpositionierung der Schulassistenz in einer diffusen, familialen Position gelesen werden, wobei diese Positionierung nicht genuin ist, sondern die Schülerin erneut lächerlich macht *(Selbstverhältnisdimension)*. Dies kann wiederum auf die Unzufriedenheit und das Genervt-Sein der Schulassistenz verweisen, welche mit ihrer prekären Position sowie der fehlenden Möglichkeit, sich der Zuständigkeit und der Nähe zu den Kindern entziehen zu können, zu kämpfen hat. Die Sequenz verdeutlicht ein Ausnutzen der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für die leistungsberechtigten Kinder, welche ihr durch die Lehrkraft nahezu vollständig delegiert wird und ihr eine hohe Autonomie zuschreibt, zur repressiven und beschämenden Machtausübung über die Schülerin. Dass die Schülerin trotz der beschämenden Adressierung die Nähe zur Schulassistenz sucht, verweist auf eine Reproduktion dieser exklusiven Beziehung, worin ein Abhängigkeitsverhältnis deutlich wird: Die Schüler*innen erhalten i. d. R. nur durch die Unterstützung bzw. das stellvertretende Handeln der Schulassistent*innen Agency, was sich ebenso in einer stellvertretenden Adressierung der Schulassistent*innen durch die Lehrkräfte zeigt. Im Gegenzug wird die Schulassistenz nur über die Zuständigkeit für die Kinder in ihrer prekären Rolle handlungsfähig und sichtbar. Eine fähigkeitsbezogene Beschämung, u. a. auch durch Schulassistent*innen, zeigt auch Spiegler (2023, 184ff.), die jedoch primär die (Nicht-)Erfüllung schulischer Leistungsnormen als Bezugshorizont öffentlich degradierender, potentiell schamauslösender Bewertungspraktiken fokussiert. Dabei wirkt jedoch primär die (Nicht-)Erfüllung schulischer Leistungsnormen als Bezugshorizont öffentlich degradierender, potentiell schamauslösender Bewertungspraktiken. Im Gegenzug nehmen die hier rekonstruierten Beschämungs- und Degradierungspraktiken Bezug auf grundlegende kindliche Fähigkeiten, die aus entwicklungspsychologischer Sicht i. d. R. ein Kriterium für die Schulreife darstellen, wie das Sprechen Können bzw. die Beherrschung der Blasenfunktion. Dabei kann jedoch ein Zusammenhang mit der überwiegenden Außerkraftsetzung schulischer Leistungsnormen für die leistungsberechtigten Schüler*innen sowie dem damit einhergehenden Absprechen von Bildungsfähigkeit bestehen, vor dessen Hintergrund schulisch relevante Leistungen der Kinder kaum sichtbar werden.

Die analysierten Sequenzen verdeutlichen, dass sich die adressierenden Personen, resp. Schulassistent*innen oder Schüler*innen, durch die beschämende bzw. degradierende Adressierung als machtvoll positionieren *(Machtdimension)*. Dabei ist auch das indirekte Beschämen bzw. Degradieren, bspw. durch das abwertende Sprechen über die Mitschüler*innen in der Gruppendiskussion oder aber in deren Anwesenheit, als eine indirekte Machtausübung zu verstehen. Wie oben unter Bezugnahme auf Machold (2015) herausgearbeitet wurde, werden durch das ‚Sprechen über' nicht nur machtvolle Positionierungen sowie Ein- und Ausschluss verhandelt, sondern ebenso identitätsrelevante Differenzen bzw. Kategorien resignifiziert (siehe Kapitel 9.2.1). Durch beschämende und degradierende Adressierungen werden nicht nur strukturell bedingte und durch sichtbarmachende, bewertende und besondernde sowie reglementierende Adressierungspraktiken rezitierte Abhängigkeits- und Unfähigkeitszuschreibungen sowie Infan-

tilisierungen rezitiert, sondern die Schüler*innen werden zuweilen als ekelerregend und fremd sichtbar gemacht. Dabei beeinflussen die Beschämungen und Degradierungen durch die Schulassistent*innen nicht nur die Akzeptanz durch die Peers, vor denen die Adressierungen getätigt werden, sondern vermitteln diesen zugleich, dass bestimmte Praktiken und Modi des Sprechens über die Schüler*innen bzw. deren Körper legitim seien. Folglich implizieren Beschämungen und Degradierungen immer eine machtvolle Positionierung der Schüler*innen im sozialen Interaktionskontext der Klasse bzw. Schule und dienen so auch der Aushandlung sozialer Positionierungen und Statuszuschreibungen, da sie nicht nur abwerten, sondern zuweilen auch ausgrenzen können (vgl. Neckel 1991). Degradierende und beschämende Praktiken sind folglich immer auch als Prozesse des Othering resp. des machtvollen Different-Machens zu verstehen, wobei die Abweichungskonstruktion, die in Relation zum Eigenen bzw. Normalen vollzogen wird, in diesem Kontext besonders zum Ausdruck kommt. „Das Andere", so Riegel (2016, 52), „dient dabei als Negativfolie und verkörpert symbolisch das, von der (so konstruierten) Normalität Abweichende und mit Mängeln und Unzulänglichkeiten Behaftete".
Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse, dass das Beschämen bzw. Degradieren auch für die adressierende Person, v. a. die Schulassistent*innen, eine Funktion erfüllt: sich selbst als machtvoll zu positionieren. Anders als in Bezug auf die Reglementierung herausgearbeitet wurde, geht es dabei jedoch weniger um die Sicherung der eigenen Agency in Situationen, in denen ein drohender Kontrollverlust erlebt wird, sondern vielmehr um eine Positionierung bezüglich der eigenen Rolle bzw. der eigenen Unzufriedenheit sowie um eine Distanzierung von der eigenen Rolle und Zuständigkeit. Dies lässt sich an der folgenden Pausensituation nachvollziehen:

> Frau Gehrke schaut zu Marie und sagt: „Marie muss einen ausgeben. Du stehst im Kreis", was für Gelächter sorgt. Anschließend nimmt Frau Gehrke die Schülerin an der Hand und geht mit ihr in das Schulgebäude, um – wie sie äußert – deren Nase zu putzen. Als sie wieder nach draußen kommen, sagt sie: „Wir hatten früher sowas, da konnte man den Rotz mit aus der Nase saugen. Das bräuchte man für Marie. Dann hätte man mal zwei Wochen Ruhe". Frau Riedel lacht. Ich bemerke einige Schülerinnen in der Nähe, welche ebenfalls lachen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Die Schülerin Marie befindet sich in einer als beschämend zu interpretierenden Position in der Mitte des Kreises, der eine Gemeinschaft der Schulassistent*innen symbolisiert. Da ich erst kurz vorher durch Frau Gehrke eingeladen wurde, mich in den Kreis zu stellen und Marie sich zu dem Zeitpunkt bereits im Kreis befand, ist unklar, ob sie selbst in den Kreis gegangen ist oder dieser um sie herum gebildet wurde. Ihre Position stellt dabei eine exponierte, jedoch zugleich ausgeschlossene Position dar. Die verbale Adressierung durch Frau Gehrke *(„Marie muss einen ausgeben. Du stehst im Kreis")* richtet sich primär an die anwesenden Schulassistent*innen und mich als Ethnographin und stellt einen Versuch der Solidarisierung und Abgrenzung gegenüber Marie dar, welcher durch eine nicht näher definierte Zahl der Anwesenden mit Gelächter erwidert wird, was als eine solidarisierende Re-Adressierung verstanden werden kann. Trotz der im zweiten Satz erfolgenden direkten Ansprache Maries wird deutlich, dass Marie nur indirekt mitangesprochen und vielmehr zum Objekt der Belustigung wird. Die (Re-)Adressierungsabfolge weist Parallelen zum Habitus einer (jugendlichen) Peergroup bzw. konkret zu dem mit einem solidarisierenden Lustig-Machen bzw. Verbünden vollzogenen Ausschluss einer der Gruppe angehörigen oder außenstehenden Person auf. Durch die (Re-)Adressierung

grenzen die Schulassistent*innen sich folglich kollektiv von Marie als leistungsberechtigter und damit auch während der Pause zu ihrem Verantwortungsbereich gehörigen Schülerin ab *(Machtdimension)*. Im Anschluss an die durch Frau Gehrke ausgeführte alltagspraktische Tätigkeit des Nase Putzens wird im weiteren Verlauf zum Anlass einer weiteren degradierenden Äußerung über Marie *(„Wir hatten früher sowas, da konnte man den Rotz mit aus der Nase saugen. Das bräuchte man für Marie. Dann hätte man mal zwei Wochen Ruhe")*. Durch diese Äußerung wird Marie als infantil adressiert, da ihr unterstellt wird, aufgrund der übermäßigen Produktion von Nasensekret sowie der eigenen Unfähigkeit, dieses selbstständig zu beseitigen, einen Nasensauger zu benötigen, der normalerweise bei Säuglingen zum Einsatz kommt. Zugleich wird sie als abstoßend degradiert, worauf der abwertende Begriff „Rotz" hindeutet. Zum anderen grenzt sich Frau Gehrke mit der Aussage von der, mitunter ekelbesetzten, Unterstützungspraxis des Nase Putzens ab. Der Ausdruck *(„Dann hätte man mal zwei Wochen Ruhe")* konstruiert die Unterstützungspraxis als lästige Verpflichtung, der sich Frau Gehrke gern entziehen würde, wobei der Konjunktiv auf ein Bewusstsein über die Unwahrscheinlichkeit dieses ‚Ruhe Habens' verweist. Frau Riedels Lachen stellt eine solidarisierende Re-Adressierung Frau Gehrkes dar, mit der nicht nur die Abgrenzung von der für sie vermutlich ebenfalls ekelbesetzten und als lästig empfundenen Tätigkeit des Nase Putzens, sondern ebenso die Degradierung Maries reproduziert wird. Das anschließend protokollierte Lachen der Schülerinnen verdeutlicht, dass die Degradierung Maries nicht nur vor den erwachsenen Personen getätigt, sondern ebenso durch die sich in der Nähe aufhaltenden Schüler*innen wahrgenommen wird, wodurch Marie auch vor ihren Peers als abstoßend und infantil sichtbar gemacht wird und damit latent ihren Status als selbstständiges Schülerinnensubjekt abgesprochen bekommt. Gleichzeitig zeigt sich ein potentieller Einfluss der degradierenden Adressierung auf Maries soziale Wahrnehmbarkeit und Akzeptanz durch die Peers, welcher wiederum ihren sozialen Status in der Peergruppe beeinflussen kann *(Machtdimension)*. Dies gilt es insbesondere vor dem Hintergrund des oben rekonstruierten Ergebnisses, dass Schüler*innen degradierende Adressierungen der Schulassistenz resignifizieren, besonders hervorzuheben.
Der folgende Ausschnitt schließt direkt an den vorab rekonstruierten an:

> Marie zieht ihre Jacke aus und versucht, sie umzubinden. Frau Gehrke sagt, sie solle Bescheid sagen, wenn sie Hilfe brauche. Eine Schulassistentin aus einer anderen Klasse sagt daraufhin: „Geh mal nach da hinten, Marie. Da steht 'ne qualifizierte Lehrerin. Wir sind nur Schulassistenten, wir können sowas nicht". Alle anwesenden Schulassistent*innen lachen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Maries Versuch, sich ihre Jacke umzubinden, führt hier zunächst zu einer Adressierung durch Frau Gehrke, welche sie dazu verpflichtet, selbst um Hilfe zu bitten *(„Frau Gehrke sagt, sie solle Bescheid sagen, wenn sie Hilfe brauche")* und gleichzeitig eine potentielle, an eine Rufbereitschaft erinnernde, Verfügbarkeit und Zuständigkeit der Schulassistenz markiert. Die anschließende verbale Adressierung der nicht namentlich bekannten Schulassistentin *(„Geh mal nach da hinten, Marie. Da steht 'ne qualifizierte Lehrerin. Wir sind nur Schulassistenten, wir können sowas nicht")* stellt eine ironisierende Selbstdarstellung ihrer eigenen Rolle und Qualifikation dar, durch das sie degradierend über sich selbst und ihre Kolleg*innen spricht. Diese ironisierende Selbst-Degradierung zeigt sich eine latente Abgrenzung von der „qualifizierten Lehrerin", die auf diese Weise ebenfalls indirekt degradierend adressiert wird und der zugeschrieben wird, sich der Zuständigkeit

für die leistungsberechtigten Schüler*innen sowie alltagspraktischen Tätigkeiten zu entziehen. In dieser Selbstabwertung wird eine latente Abgrenzung von der eigenen Rolle und den damit einhergehenden Handlungserwartungen sowie der permanenten ‚Rufbereitschaft' deutlich *(Selbstverhältnisdimension)*. Letztere besteht auch während der Pause, wohingegen die Mehrheit der Lehrkräfte die Möglichkeit hat, sich der Präsenz und den Unterstützungsgesuchen der Schüler*innen zumindest zeitweise zu entziehen. Ebenso wird eine Kränkung in Bezug auf ihre eigene Arbeitssituation deutlich. Die eigene, marginalisierte und nur durch die Zuständigkeit für die leistungsberechtigten Schüler*innen legitimierte Handlungsmacht wird folglich durch die degradierende Adressierung der Schülerin sowie die latente Abgrenzung von ihr bzw. der Unterstützungspraxis realisiert. Die kollektive Re-Adressierung durch die anwesenden Schulassistent*innen in Form des Lachens zeigt eine Solidarisierung mit der Schulassistentin und ihrer Abgrenzungspraxis, wodurch das Selbstverhältnis des marginalisierten Subjektstatus reproduziert wird.
Daran schließt der folgende Ausschnitt der Sequenz an:

> Frau Gehrke tippt Marie an die Schulter. Als diese sich umschaut, sagt die Schulassistentin: „Frau Riedel war's" und Marie geht zu Frau Riedel und haut diese. Frau Riedel und Frau Gehrke lachen. Mir fällt Maries Anspannung auf. Sie schaut zu den Schüler*innen auf dem Klettergerüst und dann zu Frau Gehrke, welche sie jedoch nicht beachtet. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017)

Das Antippen Maries erinnert zwar ebenso an ein Fangspiel, ist jedoch vor dem Hintergrund der anschließenden verbalen Adressierung *(„Frau Riedel war's")* als eine peerkulturelle Praxis des Ärgerns bzw. Verspottens zu deuten. Die Adressierung weist somit zwar einen peerkulturellen bzw. spielerischen Charakter auf, ist aufgrund der mit den Subjektpositionen der Akteurinnen einhergehenden ungleichen Machtverteilung und Agency, die sowohl durch die generationale Differenz als auch die in der Assistenzbeziehung anlegten Abhängigkeit bedingt ist, jedoch als Degradierungs- bzw. Beschämungspraxis zu lesen. Marie wird dabei als ‚Spielobjekt' adressiert, zum Objekt der Belustigung für die Schulassistentinnen degradiert *(Machtdimension)* und dabei zugleich als infantil und abweichend sowie handlungsunfähig adressiert. Aufgrund ihrer eingeschränkten verbalen Kommunikation sowie ihres Status als ‚Kind' stehen ihr dabei nur eingeschränkte Möglichkeiten der Re-Adressierung in Form von Widerstand gegen diese Degradierung zur Verfügung; ihre Anschlussmöglichkeiten beschränken sich auf physischen bzw. eingeschränkten verbalen Widerstand oder aber ein stillschweigendes Über-Sich-Ergehen-Lassen. Marie reagiert mit einem Hauen Frau Riedels, welches als eine widerständige sowie reglementierende Reaktion gelesen werden kann. Damit reproduziert sie jedoch zugleich die objektivierende Adressierung durch die Schulassistenz, indem sie erwartungskonform mit einem devianten und nicht alterskonformen Handeln reagiert, welches wiederum eine belustigte Re-Adressierung durch die beiden Schulassistentinnen auslöst. Das Lachen als Belustigen über Maries Reaktion verdeutlich, dass diese durch die beiden vermutlich antizipiert bzw. durch das Antippen bewusst provoziert wurde, worin erneut eine objektivierende Degradierung Maries zu einem ‚Spielobjekt' manifest wird. Maries Anspannung sowie die Aufnahme von Blickkontakt zu den Mitschüler*innen und den Schulassistentinnen lässt die beschämende Wirkung der Praxis erkennbar werden und verweist auf ein Schamerleben der Schülerin. Der Blickkontakt ist als nonverbaler Ausdruck des Wunsches, sich der Situation zu entziehen und am Spiel der anderen Kinder zu partizipieren, zu interpretieren. Die Sequenz verdeutlicht ein Ausnutzen der durch die

Schülerin initiierten Nähe sowie der eigenen, mit der Zuständigkeit für die Schülerin einhergehenden, entscheidungs- und definitionsmächtigen Position durch die Schulassistentinnen zum Zweck der eigenen Belustigung sowie der Abgrenzung von der eigenen Rolle, Zuständigkeit sowie der marginalisierten Position im Schul- und Klassenkontext. Die Aneignung und Umdeutung einer peerkulturellen und mitunter spielerischen Praxis weist Parallelen zu hybridisierenden Praktiken der Schulassistent*innen auf (vgl. Kapitel 9.3.4), dient dabei jedoch nicht der Solidarisierung, sondern einer einseitig repressiven Beschämung der Schülerin. Ebenso manifestiert sich die in verschiedenen Studien (z. B. Fritzsche & Köpfer (2022; Lübeck 2019) rekonstruierte, mit der ‚Zwischenposition' der Schulassistenz (vgl. Blasse 2022) einhergehende hohe Autonomie der Schulassistenz, die es ihr ermöglicht, gegen im Schulkontext vorherrschende Handlungserwartungen bzw. professioneller Anforderungen einer Lehrer*innenrolle zu handeln sowie für die Schüler*innen geltende Regeln zu brechen. Letzteres zeigt sich hier darin, dass die beiden Schulassistentinnen Marie auslachen und abwertend über sie sprechen, was den Schüler*innen untersagt ist und potentiell einen Anlass für Reglementierungen bildet.
Die in den Materialausschnitten rekonstruierten degradierenden und beschämenden Praktiken verweisen auf die doppelte Funktion von Beschämung und Degradierung:

> „Abwertungen durch Beschämung (beispielsweise Beschimpfungen) haben hiermit eine zweifache Funktion: Sie dienen der sozialen Distinktion und führen zu einer Selbstabwertung der Person, die die Scham leiblich empfindet – und sich einverleibt" (Blumenthal 2023a, 143).

Es geht folglich um eine Ausgrenzung bzw. Abgrenzung von der beschämten Person, in diesem Fall der Schülerin Marie. Marie steht im Kreis, der die Gemeinschaft der Schulassistent*innen symbolisiert und zugleich eine Abgrenzung gegenüber den außenstehenden Akteur*innen illustriert. In diese Gemeinschaft erhalten andere Akteur*innen (Erwachsene und Schüler*innen) nur durch Einladung Eintritt; so wurde ich als Ethnographin kurz vorher durch Frau Gehrke eingeladen, mich dazuzustellen. Aufgrund ihrer Zuständigkeit für Marie sieht Frau Gehrke nicht die Möglichkeit, Marie wegzuschicken, möglicherweise auch, weil sie weiß, dass die Schülerin erneut die Nähe zu ihr suchen wird, sodass stattdessen über das beschämende Sprechen über Marie eine indirekte Ausgrenzung erfolgt bzw. Nichtzugehörigkeit signalisiert wird. Aus den Beobachtungen nicht rekonstruierbar, aber potentiell annehmbar ist dabei ebenso die Intention, ein Schamgefühl der Schülerin auszulösen.
Die Selbstpositionierung der Schulassistenz im Kontext von degradierenden Adressierungen der Schüler*innen zeigt sich auch in folgender Sequenz. Der erste Teil wurde bereits im Kontext der Analyse der Reglementierungspraktiken (Kapitel 9.1.2) interpretiert und wird hier nur zwecks kontextueller Einbettung aufgeführt. Der Fokus liegt im Folgenden auf dem hervorgehobenen Abschnitt:

> Leon sitzt auf der Bank und Frau Weber hält ihm seine Gummistiefel hin und sagt: „Zieh an!". Der Schüler rutscht auf den Boden, legt sich auf den Rücken, streckt die Beine in die Luft und lautiert. Die Schulassistentin legt die Gummistiefel auf den Boden, streckt Leon die Hände entgegen und fordert ihn auf aufzustehen. Die Klassenlehrerin, Frau Meier, kommt und hebt die Gummistiefel auf. Sie kniet sich auf den Boden und zieht dem auf dem Rücken liegenden Leon die Gummistiefel an. **Frau Weber sagt: „Na, da hast du mal wieder jemanden gefunden". Anschließend schaut sie zu mir und sagt: „Das mache ich nicht, weil mein Rücken im Arsch ist". Sie ergänzt: „Mittlerweile hat er schon richtig so einen Bedien-Mich-Modus".** (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 23.10.2018)

Frau Webers Adressierung *„Na, da hast du mal wieder jemanden gefunden*" richtet sich an Leon und resultiert aus der vorausgehenden widerständigen und reglementierenden Positionierung des Schülers sowie auf die Übernahme des Schuhe Anziehens durch die Lehrkraft, welches wie oben rekonstruiert wurde als ein der Schulassistenz ‚in-den-Rücken-Fallen' gedeutet werden kann. Dabei wird die Lehrkraft implizit mitangesprochen, da sie der ‚jemand' ist, den Leon gefunden hat. Die Aussage *„da hast du mal wieder jemanden gefunden*" degradiert zum einen Leons Handeln als faul und bequem, worin die fähigkeitsbezogene Zuschreibung deutlich wird, dass Leon die Tätigkeit selbstständig ausführen könne. Zum anderen degradiert sie das Handeln der Lehrkraft als eine aus ihrer Sicht nicht notwendige und unangemessene Reaktion auf Leons widerständiges Handeln. Frau Meier wird dabei latent als unwissend und unfähig positioniert, Leons Handeln angemessen deuten und entsprechend darauf reagieren zu können, da sie auf Leons widerständiges Handeln ‚hereinfällt', es als Unfähigkeit fehlinterpretiert und ihm folglich die Tätigkeit abnimmt. Der Ausdruck „mal wieder" impliziert zudem, dass derartige Situationen wiederkehrend auftreten. Im Anschluss adressiert Frau Weber mich als Ethnographin und begründet ihre ausbleibende Reaktion auf Leons widerständig-reglementierende Praxis (*„Der Schüler rutscht auf den Boden, legt sich auf den Rücken, streckt die Beine in die Luft und lautiert")* mit der Aussage *„Das mache ich nicht, weil mein Rücken im Arsch ist"*. Dabei nimmt sie jedoch nicht wie vorab Bezug auf das widerständige Handeln Leons, sondern auf ihre eigene körperliche Unfähigkeit, sich zu bücken bzw. hinzuknien, um ihm die Schuhe anzuziehen. Mit dem Ausdruck „im Arsch" spricht Frau Weber zugleich degradierend über sich selbst und ihren Körper und wertet ihre eigene Kompetenz zur Ausführung der Unterstützungspraxis ab. Darin zeigt sich ebenso eine Kränkung durch das Handeln der Lehrkraft, welches nicht nur auf die Differenz der Position und Arbeitssituation in der Schule, sondern mitunter auch auf die Altersdifferenz bzw. das jüngere Alter Frau Meiers rekurriert. Frau Weber präsentiert sich mir gegenüber in einem ohnmächtigen, ausgelieferten und bemitleidenswerten Subjektstatus und verpflichtet mich als Adressatin indirekt zu einer affirmativen Reaktion. Die anschließende Aussage *„Mittlerweile hat er schon richtig so einen Bedien-Mich-Modus*" wendet sich zwar direkt an mich, adressiert jedoch indirekt auch die Lehrkraft und Leon, über den gesprochen wird. Leon wird durch die Zuschreibung eines *„Bedien-Mich-Modus*" als faul und bequem adressiert, worin sich die Annahme eines Ausnutzens des ihm strukturell zugeschriebenen Assistenzbedarfs und dem daraus resultierenden Status als leistungsberechtigtem Schüler mit Eins-zu-Eins-Unterstützung widerspiegelt. Dies impliziert zudem die Vorstellung, dass Leon grundsätzlich zum selbstständigen Ausführen bestimmter Tätigkeiten in der Lage sei, worin eine Parallele zu dem in Kapitel 9.2.3 rekonstruierten Sprechen der Mitschüler*innen über das stellvertretende Handeln Frau Webers deutlich wird. Der „Bedien-mich-Modus" kann als Pendant zu der durch eine Mitschülerin artikulierten Vergleich Frau Webers mit einem „Butler" angesehen werden. Anders als die Kinder sieht die Schulassistentin jedoch keinen Möglichkeitsraum für eine Befähigung des Schülers zum eigenständigeren Handeln, sondern positioniert sich implizit in einer ohnmächtigen und eingeschränkt handlungsfähigen Position, da sie den Schüler entsprechend ihrer Rolle und der damit verbundenen Handlungserwartungen unterstützen muss. Die Schulassistentin erlebt ihre Tätigkeit selbst als Bedienen und Abnehmen von Aufgaben, die der Schüler selbst ausführen könnte. Sie selbst erkennt, dass beide in dieser Verstrickung und den damit verbundenen Adressierungen und Positionierungen ‚feststecken', ohne über Handlungsalternativen zu verfügen. Bedingt durch konfligieren-

de Erwartungen unterschiedlicher Akteur*innen wie der Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern (vgl. auch Lübeck 2019) sowie zeitlich und strukturell bedingten Handlungsdruck bedeutet dies mitunter auch, entgegen der eigenen Überzeugung stellvertretend für den Schüler zu handeln oder aber, wie in dieser Situation, dieses Handeln bei anderen Personen zu tolerieren und nicht zu intervenieren. Es manifestiert sich die begrenzte Agency der Schulassistenz, die mit der Agency des Schülers verstrickt ist, und die Leon sich in dieser Situation durch subversives Handeln und die Machtausübung über die Erwachsenen selbst verschafft. Im Gegenzug kann die begrenzte Agency der Schulassistenz jedoch auch in einer Begrenzung von Schüler*innenagency resultieren, wie z. B. in Bezug auf die Reglementierung (Kapitel 9.1) herausgearbeitet wurde. Die Intervention der Lehrkraft zeigt, dass der „Bedien-mich-Modus" nicht spezifisch für die Beziehung zwischen Schüler und Schulassistenz ist, sondern ebenso bedingt ist durch die Selbstpositionierung des Schülers im Zusammenwirken mit den strukturellen Rahmenbedingungen der zeitlich begrenzten Pausensituation.

Die rekonstruierten Adressierungen Frau Webers illustrieren, dass beschämende und degradierende Adressierungen der Schüler*innen mit der begrenzten Agency der Schulassistent*innen zusammenhängen und die Funktion erfüllen, sich durch die Machtausübung über die Schüler*innen von der Tätigkeit zu distanzieren bzw. dem eigenen Unzufriedenheitserleben ‚Luft zu verschaffen'. Anders als bei reglementierenden Praktiken geht es dabei jedoch nicht um die Sicherung bzw. (Wieder-)Herstellung von Agency, vielmehr wird ein Bewusstsein über die Begrenztheit der eigenen Handlungsräume deutlich. Im Unterschied zu Frau Gehrke übt Frau Weber keine direkte repressive Macht über Leon aus, indem sie ihn direkt beschämt, sondern realisiert diese indirekt durch das degradierende Sprechen *über* ihn. Einen Zusammenhang zwischen Beschämungspraktiken und dem Belastungserleben sowie dem Erleben begrenzter Handlungsspielräume durch pädagogische Fachkräfte stellt auch ein zentrales Ergebnis der Studie von Blumenthal (2023b, 118ff.) dar. Anders als in den hier analysierten Sequenzen rekonstruiert Blumenthal diesen Zusammenhang jedoch ausschließlich in Bezug auf männlich gelesene Fachkräfte. Ebenso wird das Belastungserleben in ihrer Studie primär durch Gewalthandlungen der betreuten Jugendlichen ausgelöst und geht teilweise mit einem sekundären Schamerleben der Fachkräfte einher (vgl. ebd.), während die Positionierungen der Schulassistent*innen in den hier rekonstruierten Situationen weniger ein unmittelbares Belastungs- bzw. Handlungsdruckempfinden bspw. aufgrund eines drohenden Kontrollverlustes zum Ausdruck bringen, sondern eher auf das generelle Erleben der eigenen Position und Handlungsräume verweisen.

Die Analyse zeigt, dass die beschämende bzw. degradierende Adressierung Einfluss auf das Selbstverhältnis der adressierten Schüler*innen nimmt und nicht nur deren Agency präfiguriert bzw. begrenzt, sondern ebenso die Rekursivitätsspielräume i. S. der Möglichkeiten, sich selbst Agency zu verschaffen *(Selbstverhältnisdimension)*. Anhand der durch Butler (2006) beschriebene Subversion als Reaktion auf verletzende Sprache (hate speech) kann festgehalten werden, dass Degradierung und Beschämung potentiell Möglichkeitsräume für Widerstand schaffen und präfigurieren. Die Beobachtungen dieser und der weiter oben rekonstruierten Situationen verdeutlichen jedoch, dass die Rekursivitätsspielräume für Widerstand und eine subversive Repositionierung, bspw. durch ein Zurückweisen, Umdeuten bzw. Reclaiming beschämender Aussagen und damit aufgerufener Subjektformen (vgl. dazu auch Imholz 2023, 316f.) begrenzt sind. So repositionieren sich die adressierten Schüler*innen meist in der durch die Degradierungs- und

Beschämungspraktiken aufgerufenen unterwürfigen und abhängigen Position, indem sie die Praktiken über sich ergehen lassen und mitunter sogar Nähe zur Schulassistenz initiieren. Versuche einer widerständigen Repositionierung und Wiederaneignung der Schüler*innenposition oder einer Machtumkehr können nur aus den Reaktionen Oles und Leons rekonstruiert werden, wobei diese Versuche durch das Handeln der Schulassistenz reglementiert bzw. unterbunden werden. Dies ist bedingt durch die strukturell angelegte Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen für die leistungsberechtigten Schüler*innen und die dadurch bzw. durch die nahezu vollständige Delegation der Verantwortung für die Partizipation der Schüler*innen hervorgebrachte Abhängigkeitsbeziehung. Aufgrund der Interpersonalität bzw. des Beziehungsaspektes von Scham bzw. Beschämung, der „über die Imagination der Bewertung des Selbst durch den Anderen auch die kleinsten Gefährdungen sozialer Beziehung signalisiert" (Blumenthal 2023b, 47; vgl. auch Scheff 2014, 257), sind die Schüler*innen bestrebt, Scham zu vermeiden, oder aber, es über sich ergehen zu lassen, um die Beziehung zum ‚Anderen' nicht zu gefährden. Des Weiteren werden das Selbstverhältnis und das Schaffen und Nutzen von (widerständigen) Handlungsräumen durch die Wirkung der Beschämung beeinflusst. Letztere kann hier nur sekundär an den Reaktionen der Schüler*innen nachvollzogen werden, war jedoch an vielen Stellen relativ deutlich erkennbar. Beschämung hat, wie oben erläutert, nicht nur die Funktion einer Sicherung der eigenen Macht, sondern ebenso die des Bewirkens einer Selbstabwertung der Person. Neckel (1991, 250) konstatiert diesbezüglich: Scham schreibt „sich in den Körper ein und steuert dessen Bewegung. Sie legt sich auf das Selbstwertgefühl und verunsichert die Person" (ebd.). Scham als Resultat von Beschämung wird somit als Teil des eigenen Subjekt-Seins inkorporiert und beeinflusst damit das Handeln und Erleben sowie das Selbstverhältnis einer Person: „Beschämung als Praxis der Degradierung anderer bezieht ihre Wirkmächtigkeit aus ebendieser leiblichen Scham, mit der Beschämte reagieren und die sich dauerhaft in den Körper einschreiben kann" (Blumenthal 2023a, 143). Die Machtausübung erfolgt dabei, anders als durch Reglementierung, weniger direkt, sondern indirekt durch das beschämende und degradierende *Sprechen über* die Person, welches indirekt Kontrolle über das Handeln und das Selbstverhältnis der Person ausübt, womit die Beschämung i. S. der durch Foucault (2004) beschriebenen Gouvernementalität i. S. einer „Regierung der Selbstregierung" (Reckwitz 2010, S. 34) wirkt (vgl. Kapitel 3.1.3). Beschämung ermöglicht somit „soziale Kontrolle unter innerer Beteiligung der Kontrollierten" (Neckel zitiert nach Lorenz et al. 2018, S. 217). Dabei ist die strukturell oder institutionell verankerte Definitionsmacht der beschämenden Akteur*innen von besonderer Relevanz, denn

> „[d]ie Degradierung ist dann besonders erfolgreich, wenn es – vor allem durch höhere Autoritäten – gelingt, bestimmte Verhaltensweisen als problematisch zu definieren und zugleich in Kernmerkmale einer neuen Identität zu verwandeln" (Kannonier-Finster & Ziegler 2010, S. 11).

Die Schulassistent*innen können bedingt durch ihre machtvolle Position bestimmte Handlungsweisen oder Eigenschaften der leistungsberechtigten Schüler*innen als Anlass für beschämende Adressierungen nutzen, was wiederum, einhergehend mit deren marginalisiertem sozialem und professionellem Subjektstatus im Schul- und Klassenkontext, die Häufigkeit rekonstruierter Beschämungs- und Degradierungspraktiken durch die Schulassistent*innen erklären kann.

Sichtbarmachung durch Degradierung und Beschämung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Degradierende und beschämende (Re-)Adressierungspraktiken werden meist in verbaler Form durch direkte Ansprache oder indirektes Sprechen über eine Person vollzogen sowie teilweise auch körperlich. Die am häufigsten rekonstruierte Adressat*innenkonstellation stellen dabei durch die Schulassistent*innen vollzogene Degradierungen und Beschämungen der leistungsberechtigen Kinder dar. Ob eine Degradierungspraxis als Beschämungspraxis verstanden werden kann, hängt davon ab, ob die Re-Adressierung körperliche bzw. sprachliche Indikatoren für ein Schamerleben aufweist.
- *Norm- und Wissensdimension:* Bezugspunkt degradierender und beschämender Praktiken stellen der Körper und die Fähigkeiten der Schüler*innen dar. Dabei wirken Normen bezüglich der Kontrolle über den eigenen Körper, ästhetische Vorstellungen oder ableistische Zuschreibungen von Unfähigkeit als normativer Bezugshorizont. Ebenso werden bestimmte Zuständigkeitsnormen der Schulassistenztätigkeit sowie die Abgrenzung von diesen wirksam. Im Zuge der durch Schüler*innen vollzogenen Degradierungs- und Beschämungspraktiken werden zudem Vorstellungen von Ekel und Befremdung erkennbar, vor deren Hintergrund die Kinder nicht nur als abweichend, sondern als abstoßend adressiert werden.
- *Machtdimension:* Degradierung und Beschämung sind mit direkter oder indirekter repressiver Machtausübung sowie einem Absprechen und Begrenzen von Agency verbunden, im Zuge derer der Adressatin bzw. den Adressaten nur sehr begrenzte Möglichkeiten des Widerstandes und der Machtumkehr eröffnet werden. Aufgrund der strukturell in dem Assistenzverhältnis angelegten Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen sowie der zeitgleichen Abhängigkeit der Schüler*innen vom Handeln der Schulassistenz repositionieren sich die Schüler*innen i. d. R. in einer unterwürfigen und abhängigen Position und reproduzieren mitunter die degradierende Adressierung.
- *Selbstverhältnisdimension:* Den beschämten und degradierten Schüler*innen bleibt demnach nahezu ausschließlich die Möglichkeit, sich selbst als unterwürfig und abhängig sowie abweichend zu repositionieren und die Degradierung bzw. Beschämung über sich ergehen zu lassen. Widerständige Re-Adressierungen werden dabei meist zum Anlass weiterer Beschämungs- und Degradierungs- sowie Reglementierungspraktiken. Die Schulassistent*innen nutzen die Praktiken zur Distanzierung von ihrer eigenen Rolle und Tätigkeit, welche wiederum auf ihre prekäre Position und begrenzte Agency verweist.

9.3 Solidarisierung

Im Zuge des offenen Kodierens wurden weiterhin Re-Adressierungspraktiken im Modus der Solidarisierung als eine Analysekategorie identifiziert. Der Begriff der Solidarisierung legt ein Verständnis als soziale Herstellung von Solidarität nahe. Sowohl in einem normativen Sinne als auch im politischen und soziologischen Diskurs wird Solidarität mit Vorstellungen von Zusammengehörigkeit, Kooperation und Unterstützung in Verbindung gebracht, wie bspw. die Definition von Thome (1998, S. 219) verdeutlicht: „Als solidarisch wird ein Handeln bezeichnet, das bestimmte Formen des helfenden, unterstützenden, kooperativen Verhaltens beinhaltet und auf einer subjektiv akzeptierten Verpflichtung

oder einem Wertideal beruht". Auch Hondrich und Koch-Arzberger (1992, 14) betonen den Aspekt der auf einer Verpflichtung beruhenden Unterstützung und beschreiben Solidarität als

> „Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen Personen, die, trotz Differenzen, ihre Interessenlage und Ziele als gleich verstehen, aber ungleich beeinträchtigt sehen, woraus der Anspruch bzw. die freiwillige Verpflichtung einseitiger Unterstützung erwächst, gekoppelt mit dem Anspruch bzw. der Verpflichtung zu Unterstützung von der anderen Seite, sofern die Situation sich verkehrt" (Hondrich & Koch-Arzberger 1992, 14).

Ebenso wird eine latente Reziprozität deutlich, d. h. solidarisches Handeln geht i. d. R. mit einer latenten Erwartung an das Gegenüber einher, potentiell ebenfalls solidarische Unterstützung zu leisten (vgl. ebd., 14). Anders als die durch die Hondrich und Koch-Arzberger konstatierte Freiwilligkeit solidarischen Handelns betont Thome (1998, 240f.) eine potentiell erzwungene bzw. dysfunktionale Form von Solidarität, die bspw. durch ein Aufzwingen von Konformität entstehen kann. Demgegenüber fokussiert Parsons (1976; 1980) strukturfunktionalistische Beschreibung des Solidaritätsbegriffs weniger den Aspekt der reziproken Unterstützung, sondern primär den Zusammenhalt der Gesellschaft:

> „Solidarität ist ein Zustand der Kohäsion in einem Sozialsystem; dabei besteht Widerstand sowohl gegen zentrifugale Kräfte…, die zur Zerteilung und Fragmentierung des Systems tendieren, als auch gegen die völlige Gleichschaltung der segmentierten und differenzierten Teile" (Parsons 1980, S. 188).

Solidarität als Zusammenhalt impliziert folglich immer ein Widerstandsmoment bzw. eine Abgrenzungsbewegung gegen ein ‚Außen', welches das zusammengehörige System potentiell störe, irritiere bzw. bedrohe. Somit kann in Anlehnung an Parsons (1976) strukturfunktionalistische Theorie der ‚pattern variables' von einer Partikularität solidarisierender Gruppenbildung ausgegangen werden. Von Bedeutung ist dabei eine gemeinsame normative Orientierung bzw. geteilte Situationsdefinitionen und Handlungsziele, die über die (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie die Rechte und Verpflichtungen der Mitglieder entscheiden (vgl. ebd., 127f.). Auch Parsons versteht Solidarität v. a. in einem positiven Sinne, indem er annimmt, dass sie ein wechselseitiges Respektieren der Rechte und des Mitgliedstatus der Akteur*innen, eine Konformität mit den Normen und positives Beitragen zum Erreichen gemeinsamer Ziele umfasst (vgl. ebd., S. 281f).
Der Fokus der hier rezipierten Autor*innen verortet Solidarität v. a. auf der gesellschaftlichen Ebene. Aus der im Kontext dieser Studie vertretenen praxistheoretischen bzw. subjektivierungstheoretischen Perspektive wird der Fokus hingegen auf die Praxis des Solidarisierens gelegt, welche am ehesten an die Definition Parsons anschließt und die Herstellung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit umfasst. Solidarisches Handeln i. S. von Unterstützung stellt dabei nur einen Modus der Solidarisierung dar. Dabei verstehe ich Solidarisierung jedoch nicht in einem normativ-positiven Sinne, sondern entsprechend der Ausrichtung der Arbeit als einen Modus der (Re-)Adressierung und somit der Subjektivierung, und gehe folglich davon aus, dass durch Praktiken der Solidarisierung immer auch bestimmte Subjektpositionen und damit verbundene Handlungsräume hervorgebracht werden, welche ebenso im Fokus der Analyse stehen. Gemeinsamkeit bzw. Zugehörigkeit wird dabei im Hinblick auf die Partizipation an Praktiken, die Hervorbringung von gemeinsamen Interaktionsräumen sowie geteilte normative Orientierungen und Situationsdefinitionen rekonstruiert und kann ebenso in einer symmetrischen

Positionierung der Akteur*innen manifest werden. In diesem Zusammenhang ist Solidarisierung als Herstellung von Gemeinsamkeit immer auch mit der Reproduktion von Differenz verbunden, die entweder als Abgrenzung von einem ‚Außen' realisiert wird oder aber unter den involvierten Akteur*innen selbst hervorgebracht wird. Damit schließe ich an Meyer (2019, 303f.) an, die herausarbeitet, dass die Herstellung von Gemeinsamkeit bzw. Zugehörigkeit (un/doing community) stets mit der Herstellung von Differenz (un/doing difference) zusammenhängt. Die Rekonstruktionen verdeutlichen weiterhin, dass Solidarisierungspraktiken nicht nur, wie z. B. Thome (1998, 220f.) argumentiert, einen Beitrag zur Stabilisierung sozialer Ordnungen leisten, sondern diese ebenso irritieren können.

9.3.1 Feinanalyse

Die im Folgenden rekonstruierte Sequenz wurde während der Pause im Klassenraum der Schildkrötenklasse (3. Schuljahr) an der Blauen Schule beobachtet. Zum Beobachtungszeitpunkt befanden sich ausschließlich die erwähnten Schüler*innen sowie ich als Ethnographin im Raum. Die Feinanalyse wird zusammenfassend präsentiert, wobei die wesentlichen Erkenntnisse hervorgehoben und die sequenzielle Rekonstruktion gestrafft präsentiert wird:

> Emma betritt den Klassenraum. Max lacht und sagt: „Emma". Emma nimmt seine Hände, beide sagen „1, 2, Hoppa", woraufhin sie bei „Hoppa" mehrfach auf und ab springen und dabei lachen. Dies wiederholen sie einige Male. Fiona kommt dazu und fragt: „Wollt ihr nicht auf ein Zimmer?" und Emma entgegnet: „Warum?". Fiona antwortet: „Ihr seid wie füreinander geschaffen". Emma schaut sie an und zieht die Augenbrauen nach oben. Fiona sagt: „Ja, ist doch die Wahrheit". Anschließend lässt Emma Max Hände los und schlägt ein Rad. Max lacht. Emma und Max halten sich erneut an den Händen, springen und lachen. Max ruft: „Hoppa!". (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 26.04.2017).

Die Sequenz beginnt mit einer verbalen Adressierung Emmas durch den Schüler Max („Max lacht und sagt: ‚Emma'"), was durch Emmas Betreten des Raumes ausgelöst wird. Vor dem Hintergrund des weiteren Verlaufs der Situation kann die Äußerung von Emmas Namen als Initiierung einer Interaktion gelesen werden, was durch das Lachen unterstrichen wird. Emma re-adressiert Max physisch durch das Nehmen seiner Hände. Das im Anschluss von beiden gemeinsam vollzogene Zählen und Springen („beide sagen 1, 2, Hoppa,, woraufhin sie bei ‚Hoppa' mehrfach auf und ab springen und dabei lachen") verweist auf das Aufrufen einer ritualisierten Praxis, die den beiden bekannt ist und daher ohne eine vorherige Aushandlung durch beide simultan initiiert wird. Es wird ein geteiltes Wissen um die gemeinsame, peerkulturelle Interaktionspraxis aufgerufen *(Norm- und Wissensdimension)*. Dieses Wissen ermöglicht den beiden Schüler*innen den gemeinsamen, routinierten Vollzug der motorisch-verbalen Praxis, die die Anforderungen des motorischen Vollzugs des Springens sowie des verbalen Zählens und der Koordination impliziert. Darin manifestiert sich eine geteilte Situationsdefinition der beiden Schüler*innen, die die Situation als eine Spielpraxis konstituiert, im Kontext derer bestimmte, unausgesprochene Regeln gelten und zugleich jedoch keine Voraussetzungen an die Teilnahme gestellt werden. Die Praktiken des Hüpfens und Zählens sind eher im Kontext der Interaktion von jüngeren Kindern zu verorten. Im Vollzug der Praxis erfolgt somit ebenso eine Abgrenzung von den normativen Vorstellungen und Anforderungen, die mit schulischer Peerinteraktion konnotiert sind: Diese umfassen z. B. bestimmte Re-

geln, die sich nicht nur auf bestimmte Formen des Spiels wie Gesellschafts- oder Mannschaftsspiele beschränken, sondern ebenso über den Ein- und Ausschluss in den Interaktions- bzw. Peergruppenkontext entscheiden. Weiterhin zeigen empirische Studien, dass Peerinteraktion im institutionellen Kontext der Schule auch außerhalb des Unterrichts durch eine Relevanz schulisch relevanter oder aber peerkultureller Themen gekennzeichnet ist. Dabei nehmen die beteiligten Kinder bestimmte Rollen ein bzw. bekommen diese zugewiesen, wobei sie mit bestimmten Voraussetzungen und Handlungserwartungen konfrontiert sind, bspw. im Kontext von Rollenspielen. Aus der Interaktion von Emma und Max lassen sich hingegen keine spezifischen Handlungserwartungen und Voraussetzungen und ebenso keine verteilten Rollen rekonstruieren, sondern es ist nur der gemeinsame, ritualisierte Vollzug von Bedeutung. Der Aspekt des Gemeinsamen manifestiert sich auch in Bezug auf die *Machtdimension*: Die Interaktionspraxis ist abhängig von einem gemeinsamen Vollzug, denn wenn nur eine*r der beiden hüpfen und zählen würde, wäre die Praxis eher als inszenierte Performanz zu lesen. Deutlich wird hier jedoch ein wechselseitiges Abstimmen: Emma greift Max' Adressierung auf, die auf die Herstellung eines geteilten, dyadischen Interaktionsrahmens abzielt, und positioniert sich damit als zugewandt und gleichrangig, da sie keine Anforderungen stellt und ihn nicht abweist, sondern körperlich und interaktiv die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsrahmens initiiert. Durch das An-den-Händen-Halten wird zudem eine physische Einheit gebildet, die die beiden Schüler*innen von den anderen Schüler*innen und der Ethnographin abgrenzt und diese aus der Interaktion ausschließt, da keine Hand mehr frei ist, die jemand anderes halten könnte. Der durch die Praktiken des An-den-Händen-Haltens und Hüpfens gemeinsam hergestellte Interaktionsraum wird folglich, entsprechend der Unterscheidung materialer Räume und sozialer Interaktionsräume von Böhme und Herrmann (2011, 29), auf einer räumlich-materialen Ebene physisch begrenzt. Innerhalb des materialen räumlichen Kontextes des Klassenraums schaffen die beiden somit eine physisch abgegrenzte Einheit, die zugleich ihren Interaktionsraum begrenzt. Diese körperliche Praxis unterstreicht den Gemeinsamkeitsaspekt. Das gemeinsame Hüpfen und Zählen wäre auch ohne das Händehalten möglich, würde aber einen weniger exklusiven Rahmen schaffen. Durch die Adressierung Emmas zeigt sich Max ihr gegenüber in einem Freund*innenstatus, indem er eine positive, durch Zuneigung geprägte Interaktion mit ihr initiiert und sie zu deren Erwiderung bewegen möchte. Emma reagiert entsprechend der durch die Adressierung implizierten erwartbaren Anschlussmöglichkeit mit einer Erwiderung des Interaktionsangebots sowie der darin performierten Zuneigung und positioniert sich somit gemäß des durch Max etablierten Subjektstatus ebenfalls als Freundinnensubjekt *(Selbstverhältnisdimension)*.

Die anschließende Adressierung der Schülerin Fiona („Wollt ihr nicht auf ein Zimmer?"), die zwar auf der expliziten Ebene beide Schüler*innen adressiert („ihr"), jedoch implizit nur an Emma gerichtet ist, stellt nicht nur eine Unterbrechung der gemeinsam vollzogenen Interaktionspraxis, sondern ebenso einen Bruch mit der dadurch aufgerufenen situativen Ordnung dar. Erstere manifestiert sich auf der *Organisationsdimension* durch die Nutzung eines anderen sprachlichen Musters, des Fragens, das verbale Eingreifen in eine v. a. auf der körperlichen Ebene vollzogene und durch ein wiederkehrendes sprachliches Muster gekennzeichnete Praxis. Letzterer zeigt sich primär auf der *Norm- und Wissensdimension*: Fiona bricht mit der Logik der gemeinsam vollzogenen, spielerischen Interaktionspraxis, die auf einem geteilten Wissen um den regelhaften und koordinierten Vollzug sowie die Resignifizierung von Vorstellungen schulischer Peerinteraktion

zu einer kindlichen, voraussetzungslosen Spielpraxis beruht. Die fragende Adressierung erfolgt vor dem Hintergrund des Wissens, dass nur Schüler*innen des gleichen Geschlechts ein Zimmer teilen dürfen, was in einer anderen Situation am selben Tag durch die Lehrerin kommuniziert wurde. Die Frage kann somit aufgrund der Eindeutigkeit ihrer Antwort, resp. eines Verneinens, als rhetorische Frage mit einem ironischen Charakter interpretiert werden. Vor dem Hintergrund des weiteren Verlaufs der Sequenz kann ausgeschlossen werden, dass es sich um eine ernst gemeinte Frage handelt und Fiona wirklich herausfinden möchte, ob Emma entgegen der Illegitimität dennoch den Wunsch hat, mit Max das Zimmer zu teilen. Da das Teilen des Zimmers zudem eine durch eine besondere Intimität gekennzeichnete Praxis darstellt, ist anzunehmen, dass Fiona die Interaktion der beiden Schüler*innen aufgrund des Körperkontaktes sowie des unterschiedlichen Geschlechts nicht nur als intime Form der Interaktion definiert, sondern ebenso als Abweichung von bestimmten normativen Vorstellungen peerkultureller Interaktion. Letztere können sowohl lerngruppenspezifisch als auch altersspezifisch sein. In der Klasse konnten vorrangig Peerinteraktionen zwischen Schüler*innen des gleichen Geschlechts beobachtet werden sowie die Bildung gleichgeschlechtlicher Peergruppen, wobei es sich um ein für Kinder im Grundschulalter typisches Phänomen handelt (vgl. Köhler 2016, 104). Verliebtheit bzw. romantische Beziehungen gelten in diesem Alterskontext als unüblich und werden häufig zum Anlass für Praktiken des Verspottens oder Neckens, wie auch Fionas Adressierung verdeutlicht. Der verspottende, ironisierende Charakter der Adressierung kann vor dem Hintergrund weiterer Beobachtungen sowie der Gruppendiskussion, an der auch Fiona teilnahm, zudem als Ausdruck von Neid verstanden werden, den die Schülerin wiederholt verbalisierte und der ihrer Aussage zufolge durch die häufige Interaktion Emmas mit Max und die reduzierte Interaktion zwischen Emma und ihr bedingt sei. Darin wird eine normative Vorstellung des Beruhens von Freundschaft auf einem häufigen Kontakt sowie der bevorzugten Wahl als Interaktionspartner*innen deutlich. Fiona positioniert sich durch die fragende Adressierung in einer definitionsmächtigen Position, in der sie degradierend über die Interaktion der beiden sprechen kann *(Machtdimension)*. Da sie ihre Adressierung ausschließlich an Emma richtet, zeigt sich zudem eine objektivierende Adressierung von Max, über den sie spricht, anstatt mit ihm zu sprechen. Diese kann sowohl vor dem Hintergrund eines ableistischen Absprechens der Fähigkeit zur Beantwortung der Frage erfolgen als auch durch eine Abneigung bedingt sein.

Emma reagiert mit einer Re-Adressierung, die formal als Gegenfrage artikuliert wird („Warum?") und auf eine Begründung der Frage abzielt *(Organisationsdimension)*. Darin manifestiert sich zugleich ein Infragestellen der durch Fiona beanspruchten Definitionsmacht *(Machtdimension)* sowie ihrer Adressierung der Interaktion als Abweichung von peerkulturellen Normen *(Norm- und Wissensdimension)*. Ebenso wird ein Wissen um den ironisierenden und verspottenden Charakter der Adressierung deutlich. Durch das Infragestellen zeigt sich Emma solidarisch mit Max und verteidigt implizit die Interaktion der beiden, die für sie keine Abweichung darstellt, sondern auf wechselseitiger Zuneigung und Interesse an geteilten Praktiken beruht. Ob dieses Interesse seitens Emma durch eine sozial erwünschte oder fürsorgliche Haltung motiviert ist und mit Max' Status als leistungsberechtigtem Schüler mit Behinderung zusammenhängt, lässt sich auf Grundlage der Beobachtungen nicht rekonstruieren. Da sie jedoch Fionas Frage nicht verneint oder reglementierend zurückweist, wird ebenso eine Rezitation der durch Fiona selbst beanspruchten und durch insbesondere die weiblich gelesenen Mitschüler*innen bestä-

tigend aufgerufenen (definitions-) mächtigen Position deutlich, die in anderen Beobachtungssituationen sowie den Gruppendiskussionen rekonstruiert werden konnte. Ebenso kann dabei die durch beide Schülerinnen kommunizierte Freundschaft von Relevanz sein, die Emma nicht gefährden möchte.
Fionas anschließende Äußerung „Ihr seid wie füreinander geschaffen" stellt formal eine begründende Antwort auf Emmas Frage dar *(Organisationsdimension)*. Die Redensart „wie für einander geschaffen sein" impliziert ein Erleben einer Beziehung als ideal bzw. optimal, was auf einer der Vorstellung uneingeschränkten Zusammengehörigkeit i. S. eines ‚Zuneinander-Passens' beruht. In diesem Kontext schließt die Äußerung an die im Vorfeld vollzogene ironisierende Adressierung Emmas an und reproduziert folglich nicht nur den Modus des Ironisierens, Verspottens und Lächerlichmachens, sondern ebenso den normativen Horizont einer lerngruppen- und altersspezifischen Peerinteraktion, von dem die Interaktion Max' und Emmas aufgrund ihres intimen, körperlich nahen und dyadisch-exklusiven Charakters abweicht *(Norm- und Wissensdimension)*. Vor dem Hintergrund der infragestellenden Re-Adressierung Emmas kann Fionas Äußerung zudem mit der Intention einer Provokation gelesen werden, die Emma zu einer bestimmten emotionalen Reaktion (sich ärgern) bewegen soll. Des Weiteren kann längerfristig die Reaktionsverpflichtung eines Unterlassens der Interaktion mit Max und damit einhergehend der Wiedererfüllung von Fionas Erwartungen an die Freundschaftsbeziehung, d. h. die bevorzugte Wahl von Fiona als Interaktionspartnerin, rekonstruiert werden resp. die Erwartung einer Repositionierung als Fionas Freundin *(Selbstverhältnisdimension)*. Hinsichtlich der *Machtdimension* wird somit implizit Druck auf Emma ausgeübt, wobei die Freundschaftsbeziehung zu einem Druckmittel wird. Max wird hingegen wiederholt nicht direkt adressiert, jedoch implizit mitangesprochen. Im Kontext der rezitierten normativen Vorstellungen von Peerinteraktion, welche Fiona in Bezug auf Emma und Max nicht nur als abweichend konstituiert, sondern ebenso missbilligt, wird Max dabei als unangemessener Interaktionspartner Emmas adressiert. Dabei stellt sich die Frage, ob Fiona die Interaktion mit anderen Kindern ebenfalls reglementieren oder lächerlich machen würde, oder ob dies in einem spezifischen Zusammenhang mit Max steht. Geht man von Letzterem aus, so kann die Definition der Abweichung sowohl genderspezifisch sein und auf die in der Klasse dominierende Unüblichkeit und mitunter auch Unangemessenheit der Interaktion zwischen Jungen und Mädchen hindeuten als auch auf eine ableistische bzw. behinderungsbezogene Zuschreibung rekurrieren, in der sich wiederum die wiederholt rekonstruierte besondernd sichtbarmachende Adressierung des Schülers durch Fiona reproduziert (siehe 9.2.3). Oben wurde rekonstruiert, dass Fiona den Kontakt mit Max ausschließlich als Mittel zum Erreichen einer positiven Bewertung (das A im Sozialverhalten) ansieht, ihn in anderen Situationen und auch der Gruppendiskussion besonders degradierend und besondernd adressiert. Somit wird an dieser Stelle ebenso die machtvoll verandernde und degradierende Adressierung des Schülers reproduziert *(Machtdimension)*.
Emmas nonverbale Reaktion („Emma schaut sie an und zieht die Augenbrauen nach oben") kann als Ausdruck von Skepsis und Missbilligung gelesen werden, worin sich die oben rekonstruierte Infragestellung und Zurückweisung der durch Fiona beanspruchten Definitionsmacht sowie der durch so vollzogenen ironisierenden Konstruktion der Interaktion als romantische Beziehung *(Machtdimension)* zeigt. Dabei kann die Re-Adressierung ebenso als eine nonverbale Reglementierung Fionas interpretiert werden, da das mit dem Hochziehen der Augenbrauen implizierte Infragestellen auch eine Aufforde-

rung zur Unterlassung der verspottenden Äußerungen darstellen kann. Dies kann zwar ebenso vor dem Hintergrund allgemeiner Regeln der sozialen Interaktion bzw. spezifisch der Interaktion mit Max als leistungsberechtigtem Schüler erfolgen, unter Berücksichtigung des situativen Zusammenhangs ist jedoch eher davon auszugehen, dass an dieser Stelle die Beziehung zu Max bzw. der heterotope Charakter der Interaktion, die Fiona durch ihre Praktiken stört, von Bedeutung ist. Die Re-Adressierung hat somit ebenso ein solidarisierendes Moment und verteidigt die Interaktion mit Max. Der Aspekt des Gemeinsamen resp. der ko-konstruktiven Aushandlung der Interaktionspraxis ist somit höher relevant als die durch Fiona aufgerufenen Differenzen resp. die Kategorien Geschlecht bzw. Behinderung. Diese Annahme kann durch den Vergleich mit anderen Situationen in dieser sowie in den anderen beiden Lerngruppen gestützt werden, in denen degradierende Adressierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen durch andere Kinder explizit reglementiert wurden (siehe 9.2.4).
Fiona reagiert mit der Aussage „Ja, ist doch die Wahrheit", durch die sie den Wahrheitsgehalt ihrer Adressierungen bestätigt und auf diese Weise die durch sie beanspruchte Definitionsmacht und Deutungshoheit zu sichern versucht *(Machtdimension)*. Das Beharren auf dem Wahrheitsgehalt des durch sie konstituierten abweichenden Charakters der Peerinteraktion kann erneut als erneuter Versuch angesehen werden, Emma zum Beenden der Interaktion zu bewegen und sie damit in ihrer Definitionsmacht zu bestätigen oder eine explizit zurückweisende bzw. reglementierende Reaktion auszulösen. Emma reagiert jedoch nicht direkt auf Fionas Äußerung („Anschließend lässt Emma Max' Hände los und schlägt ein Rad"). Sie unterbricht zwar den durch das Händehalten hergestellten physischen exklusiven, dyadischen Interaktionsraum mit Max, indem sie seine Hände loslässt, erhält diesen jedoch zugleich virtuell aufrecht. Letzteres wird durch die Ausführung der körperlichen Praxis des Radschlags verdeutlicht, welche als eine inszenierte Praxis vor Max nicht nur dessen Aufmerksamkeit auf sich zieht, sondern diesen ebenso erfreut oder belustigt, worauf die Reaktion des Lachens hindeutet. Die Performanz einer körperlichen Praxis, die eine besondere Form der Körperbeherrschung und des Geschicks erfordert, erinnert an eine inszenierte Vorführung, wobei es Emma jedoch weniger um Max' Anerkennung geht, sondern vielmehr um dessen Belustigung. Bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* zeigt sich eine Abgrenzung von der durch Fiona definierten Abweichung sowie der darin aufgerufenen Differenzen. Stattdessen konstruiert Emma einen gemeinsamen Interaktionsrahmen mit Max, obwohl dieser durch Fionas Adressierung, die sich nicht explizit an ihn richtet, und das darin vollzogene degradierende Sprechen über die Interaktion, an der er partizipiert, als different konstituiert wird. Emmas Inszenierung der Praxis dient folglich ebenso einer Wiederherstellung des positiven und exklusiv-dyadischen Charakters der Interaktion, der durch Fiona gestört wurde. Dass Emma hingegen nicht auf Fionas Adressierung eingeht, sondern diese explizit ignoriert, kann als wiederholter Versuch der Zurückweisung der durch Fiona beanspruchten Definitionsmacht gelesen werden *(Machtdimension)*. Implizit richtet sich die körperlich vollzogene Adressierung jedoch auch an Fiona, der gegenüber Emma auf diese Weise eine Handlungsmacht demonstriert, die Interaktion so zu gestalten, wie sie es möchte, und sich dabei nicht durch die Aussagen ihrer Mitschülerin beeinflussen zu lassen. Des Weiteren kann der inszenierte Charakter der Interaktion sich auch an Fiona richten, der der positive Charakter der Interaktion vorgeführt werden soll, um sie neidisch zu machen. Fiona wird auf diese Weise zur Unterlassung weiterer verbaler Adressierungen im Modus des Verspottens bzw. Lächerlich Machens verpflichtet, sodass das Rad-Schlagen

als nonverbale resp. schweigende Praxis eines Zum-Schweigen-Bringens verstanden werden kann. Daran anschließend erfolgt eine Wiederholung der eingangs rekonstruierten dyadischen Interaktionspraxis des Hüpfens, welche erneut durch Max und Emma ko-konstruktiv initiiert und vollzogen wird („Emma und Max halten sich erneut an den Händen, springen und lachen. Max ruft: ‚Hoppa!'"). Die Vollzugslogik sowie die unterschiedlichen Dimensionen der Praxis werden an dieser Stelle nicht erneut rekonstruiert (s. o.). Die Rezitation dieser Praxis verdeutlicht vor dem Hintergrund der Störung durch Fionas Äußerungen eine Orientierung der beiden Schüler*innen an der Aufrechterhaltung ihrer ko-konstruktiven, spielerischen Interaktionspraxis, worin eine wechselseitige Zuneigung erkennbar wird. Durch die damit aufgerufenen eigenlogischen Regeln der Interaktion, die vom gemeinsamen Vollzug abhängig ist, werden die durch Fiona reproduzierten Normen peerkultureller Interaktion sowie die konstruierten, geschlechts- bzw. behinderungsspezifischen Differenzen nivelliert *(Norm- und Wissensdimension)*. Auf diese Weise erfolgt eine Abgrenzung sowie ein dezidierter Ausschluss Fionas aus der dyadischen Interaktion *(Machtdimension)*, der sich vor dem Hintergrund des weiteren Verlaufs der Situation verfestigt, der hier nicht aufgeführt und analysiert wird, sondern im anschließenden Unterkapitel betrachtet wird. Im Anschluss an die Sequenz kommen weitere Schüler*innen in den Klassenraum und steigen in die Interaktion ein, wobei ihre Partizipation durch Max und Emma nicht nur geduldet, sondern positiv erwidert wird, wohingegen Fiona den Raum verlässt.

Zusammenfassung der Feinanalyse

Zusammenfassend kann die Sequenz als Beispiel für eine solidarisierende Re-Adressierungspraxis gesehen werden, bei der die gemeinsame und ko-konstruktive Herstellung, Aushandlung und Aufrechterhaltung einer Interaktion zentral ist, welche durch eine gleichrangige Zugehörigkeit gekennzeichnet ist. In der fokussierten Sequenz werden dabei sowohl schüler*innenspezifische als auch peerkulturelle Normen und Anforderungen außer Kraft gesetzt und es steht die gemeinsame Aushandlung und Hervorbringung der Interaktionspraxis im Mittelpunkt, wobei keine Voraussetzungen bzw. Erwartungen an die*den jeweils andere*n gestellt werden. Die Interaktion folgt dabei einer eigenen Logik, die von schul- bzw. alterstypischen Interaktionspraktiken abweicht und einen Gegenraum zu den schul- und peerkulturellen Normen und Anforderungen sowie damit verbundenen Handlungserwartungen schafft. In Anlehnung an Foucault (1992b; 2005b) weist dieser Interaktionsraum den Charakter einer Heterotopie bzw. eines heterotopen Raums auf. Dieser Raum ist gekennzeichnet durch die voraussetzungslose Interaktion, die entweder im Kontext intergenerationaler Beziehungen oder in der Interaktion mit jüngeren Kindern, bspw. Geschwistern, zu verorten ist. In dieser Situation erfüllt diese Praxis jedoch für Emma nicht den Zweck einer prosozialen Selbstinszenierung, sondern stellt für sie und für Max einen Möglichkeitsraum für das Erleben einer gemeinsamen, positiven Interaktion dar sowie einen Freiraum, in dem sie sich den bei beiden durchaus unterschiedlich ausgeprägten Bedingungen und Anforderungen des Schüler*in-Seins entziehen können und ohne Voraussetzungen oder Rollenerwartungen, die durchaus auch im Kontext von Peerinteraktion bestehen, interagieren können. Für Emma ist das Schülerin-Sein sowohl durch die Erfüllung leistungsbezogener Normen und Anforderungen als auch durch das Erfordernis eines sozial angepassten und erwünschten Handelns bestimmt, welches sich teilweise darin manifestiert, dass sie mit der Unterstützung von Max beauftragt wird und auf diese Weise zum verantwortungsvollen Handeln verpflich-

tet wird. Im Gegensatz dazu wird Max' Position als Schüler mit dem zugewiesenen Status eines leistungsberechtigten Schülers mit Schulassistenz primär durch reglementierende Praktiken der Schulassistenz und damit einhergehend sehr eingeschränkte Möglichkeiten für autonomes bzw. selbstständiges Handeln und Entscheiden sowie Widerstand bestimmt, ebenso wie durch häufigen Ausschluss aus Gruppenaktivitäten. Die gemeinsame Praxis kann folglich auch als eine Form des Widerstandes gegen die unterschiedlichen Bedingungen des Schüler*in-Seins interpretiert werden, wobei der Widerstand nicht oppositionell ist, sondern durch das gemeinsame Abgrenzen von gegenüber den anderen wie z. B. Fiona bzw. einem Außen erfolgt. Die solidarisierende Praxis kann aufgrund dieser Abgrenzung als eine behinderungsspezifische gelesen werden, die sich von normkonformen bzw. altersgerechten Formen der Peerinteraktion unterscheidet. Betrachtet man die Interaktion jedoch isoliert vom Außen bzw. Kontext, so ist der Aspekt des Gemeinsamen zentral. Durch die gemeinsam vollzogene Abgrenzung werden zugleich die durch Fiona aufgerufenen Differenzen nivelliert bzw. situativ invalidiert und in eine Differenz zwischen einem ‚Drinnen' und ‚Draußen' i. S. von der Interaktionspraxis zugehörig bzw. nichtzugehörig umgedeutet.
Die Feinanalyse verdeutlicht das Zusammenwirken zweier Modi der Solidarisierung: die Heterotopisierung sowie das symmetrische Herstellen von Gemeinsamkeit durch die Abgrenzung von anderen Akteur*innen. Darüber hinaus können im Zuge des offenen Kodierens und der adressierungsanalytischen Interpretation zwei weitere Modi rekonstruiert werden: die Hybridisierung sowie die Solidarisierung durch peerkulturelle Unterstützungspraktiken. Im weiteren Verlauf erfolgt die zusammenfassende Darstellung der Interpretation der vier unterschiedlichen Modi.

9.3.2 Solidarisierung durch Gemeinsamkeitsherstellung

Der Modus der Solidarisierung durch Gemeinsamkeitsherstellung wird in Form von verbalen oder nonverbalen resp. physischen Adressierungen realisiert, wobei jedoch letztere dominieren und häufiger rekonstruiert wurden *(Organisationsdimension)*. Auch verbale (Re-)Adressierungen werden häufig durch körperliche Praktiken begleitet. Zentrales Element der körperlich vollzogenen solidarisierenden Praktiken ist die Herstellung von Nähe, die auf der körperlichen Ebene z. B. in Form von Berührungen, An-den-Händen-Halten oder Umarmungen realisiert wird und /oder auf einer räumlichen Ebene durch das Hingehen zu einer Person, das neben sie Setzen oder auch durch das Bilden einer räumlich abgegrenzten Einheit, wie es auch die Feinanalyse verdeutlicht. Dabei wird häufig ebenfalls eine körperliche und/oder räumliche Abgrenzung von anderen Akteur*innen vollzogen. Für die Re-Adressierungen ist dabei ein Erwidern der initiierten körperlichen und/oder räumlichen Nähe kennzeichnend. Auf der verbalen Ebene sind die (Re-)Adressierungen durch ein abgrenzendes Moment gekennzeichnet, welches z. B. als Widersprechen realisiert wird. Dabei kann die Solidarisierung auch als ein Sprechen über ein anderes Kind erfolgen, welches durch das betreffende Kind z. T. verbal bestätigt oder nonverbal erwidert wird. Dies manifestiert sich auch in der weiter unten rekonstruierten Morgenkreis-Situation. Darüber hinaus schließen die gemeinsamkeitskonstruierenden, symmetrischen Solidarisierungspraktiken häufig an reglementierende, besondernde oder degradierende bzw. beschämende Adressierungen der Schüler*innen durch die Erwachsenen an.
Wie die Feinanalyse verdeutlicht, ist der Aspekt des Gemeinsamen wesentlich für solidarisierende Re-Adressierungspraktiken und manifestiert sich v. a. in der *Norm- und*

Wissensdimension: Diesbezüglich lässt sich ein geteilter bzw. gemeinsam aufgerufener Wissens- und Normhorizont rekonstruieren. In der oben analysierten Sequenz bestand dieser in dem geteilten Wissen über die Ausführung der gemeinsamen Praxis, welches es den Schüler*innen ermöglichte, diese ohne verbale Aushandlung bzw. Abstimmung auszuführen. Darüber hinaus kann ein auf gemeinsamen oder geteilten Erfahrungen basierendes Wissen solidarisierende Positionierungen bedingen, wie es folgende Sequenz verdeutlicht. Es handelt sich um eine Morgenkreis-Situation, in welcher die Schüler*innen ein Erlebnis aus den Weihnachtsferien erzählen sollen:

> Ole bekommt den Pinguin und sagt: „Weihnachten war schön. Fahrradhelm bekommen". Frau Richter fragt: „Du kannst Fahrradfahren? Aber nicht ohne Stützräder, oder?". Benedikt, der neben Ole sitzt, legt den Arm um ihn und sagt: „Doch kann er. Schon ganz lange". Einige Schüler*innen klopfen mit der Hand auf die Brust. Ole sagt: „Mit Paul und Benedikt" und gibt Benedikt den Pinguin. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 07.01.2019).

Anlass für die solidarisierende Adressierung Oles durch Benedikt stellt hier die Äußerung der Schulassistentin Frau Richter dar. Frau Richter re-adressiert Ole, indem sie seine Fähigkeit des Fahrradfahrens infrage stellt und ihn folglich besondernd sichtbar macht. Die Re-Adressierung verweist zudem darauf, dass sie Oles Erzählung über das Weihnachtsgeschenk als Selbstzuschreibung der Fähigkeit des Fahrradfahrens deutet. Benedikt reagiert, indem er sich durch die Herstellung körperlicher Nähe mit Ole solidarisiert (*„Benedikt, der neben Ole sitzt, legt den Arm um ihn"*) und anschließend der Schulassistentin widerspricht, wodurch eine verbale Solidarisierung erfolgt (*„Doch kann er. Schon ganz lange"*). Mit dieser Äußerung nimmt er Bezug auf ein Erfahrungswissen, welches Ole und er teilen und welches auf dem gemeinsamen Vollzug der Aktivität des Fahrradfahrens beruht, wie es auch Oles spätere verbale Bestätigung *„Mit Paul und Benedikt"* verdeutlicht. Benedikt adressiert Ole als fähig und schreibt ihm zu, die Fähigkeit schon *„ganz lange"* zu beherrschen, wodurch eine altersbezogene Gemeinsamkeit aufgerufen wird. Da die Schüler*innen bereits im vierten Schuljahr sind, ist anzunehmen, dass die Mehrheit von ihnen das Radfahren schon länger beherrscht. Das auf die Brust Klopfen der Schüler*innen, welches in der Lerngruppe eine anerkennend-wertschätzende Geste darstellt, kann als Bestätigung von Benedikts Äußerung und folglich ebenso als solidarisierende Adressierung Oles gelesen werden. Dabei ist denkbar, dass die Schüler*innen das Erfahrungswissen resp. den gemeinsamen Vollzug der Aktivität mit Ole ebenfalls teilen oder aber Benedikts Äußerung als wahr interpretieren und die durch ihn beanspruchte Deutungshoheit bestätigen. Oles verbale Re-Adressierung stellt nicht nur eine Bestätigung der solidarisierenden Adressierungen Benedikts sowie der anderen Mitschüler*innen dar, sondern ebenso eine befähigende Selbstpositionierung. Neben einer Selbstzuschreibung der Fähigkeit des Radfahrens ohne Stützräder verweist er ebenso auf die gemeinsame Ausführung der Aktivität mit seinen Mitschülern Paul und Benedikt, wodurch er ebenso die peerkulturelle Norm des gemeinsamen Ausführens von Freizeitaktivitäten aufruft und sich als ein Schüler positioniert, der an peerkulturellen Aktivitäten partizipiert und Freunde hat. Durch die solidarisierenden Adressierungen und Re-Adressierungen wird die besondernde Sichtbarmachtung der Schulassistenz negiert und die durch sie beanspruchte Definitionsmacht zurückgewiesen, wobei sich die Schüler*innen von ihr abgrenzen und sich selbst als wissend und die Schulassistenz als unwissend positionieren. Definitionsmacht bzw. Deutungshoheit wird somit vor dem Hintergrund peerkultureller Normen und Erfahrungen beanspruchbar, sodass der Schulassistenz als

Erwachsener aufgrund der Nicht-Partizipation an peerkulturellen Praktiken diese Deutungshoheit und Definitionsmacht abgesprochen werden kann. Die durch Frau Richter aufgerufene fähigkeitsbezogene Differenz wird folglich durch das Aufrufen gemeinsamen peerkulturellen Erfahrungswissens nivelliert und invalidiert. Diese Solidarisierungspraxis kann in Anlehnung an Imholz (2023, 310ff.) als eine widerständig-dekonstruktive Praxis des ‚undoing difference' verstanden werden. Das ‚undoing difference' stellt „ein Stillstellen der Unterscheidung, ein Schweigen und eine Inaktivität [dar]. Es ist die Identifizierung von Erwartungsstrukturen, auf die bezogen etwas nicht stattfindet oder unterlassen wird" (Hirschauer 2014, 183)[29]. Undoing difference kann somit als situatives Nichtvollziehen einer Unterscheidung verstanden werden, welches wie auch in der fokussierten Sequenz reaktiv i. S. eines Zurückweisens einer Differenz oder aber proaktiv i. S. einer entsignifizierenden Auslassung bzw. Unterlassung realisiert werden kann (vgl. Hirschauer 2020, 324). Hirschauer bezeichnet diesen Prozess auch als „Differenznegation" (ebd.). Das ‚undoing difference' ist dabei stets in Relation zum ‚doing difference' zu verstehen, was Hirschauer und Boll (2017, 11) mit dem ambivalenten Begriff des „Un/doing differences" (Hirschauer & Boll 2017, 11) fassen. Das bedeutet, wenn eine Differenz situativ negiert wird, wird zugleich eine andere Differenz (re-)produziert. In der Beobachtungssequenz wird die durch die Schulassistenz aufgerufene fähigkeitsbezogene Differenz durch die im Abgrenzungsprozess rezitierte generationale Differenz ungeschehen gemacht, wodurch die Schüler*innen die durch die Schulassistenz demonstrierte Definitionsmacht umkehren und sich so Agency verschaffen. Dieses ‚undoing difference' erfolgt jedoch nur situativ, da die durch die Schulassistenzzuweisung strukturell erzeugte Differenz bzw. Adressierung ebenso wie die im Schulkontext strukturell angelegte hierarchisierende generationale Ordnung bestehen bleiben und nur temporär ihre Relevanz verlieren (vgl. auch Lindmeier 2022, 31f.).

Neben geteilten peerkulturellen Praktiken können ebenso geteilte Differenzerfahrungen als Bezugshorizont solidarisierender Praktiken wirken *(Norm- und Wissensdimension)*. Die folgenden zwei Sequenzen illustrieren die bewusste Herstellung räumlicher Nähe sowie die Initiierung einer gemeinsamen Aktivität mit dem leistungsberechtigten Schüler Leon:

29 Die Theorieperspektive des ‚un/doing difference(s)' (Hirschauer 2014; Hirschauer & Boll 2017) wird aus der Perspektive einer poststrukturalistisch ausgerichteten Differenzforschung aufgrund ihrer Fokussierung auf die situative Produktion von Differenz und der zeitgleichen Vernachlässigung struktureller Ungleichheits- und Machtverhältnisse kritisiert (vgl. z. B. Diehm et al. 2013, 35f.; Kuhn 2013, 63ff.; Merl 2019, 18f.). Hirschauer (2020, 323) revidiert seine Fokussierung auf die situative Differenzproduktion, indem er darauf verweist, dass „die praktische Vollzugsbedürftigkeit von sozialen Phänomenen … weder auf Handlungen noch auf situative Aktivitäten reduziert werden" dürfe. Das doing und undoing beziehe sich demnach „auf den performativen Ausschnitt einer gesellschaftlichen Praxis, an der neben menschlichen Akteuren mit ihren flüchtigen Gesten und Äußerungen auch Interaktionsskripte, Diskurse, kognitive Schemata, materielle Arrangements, rechtliche Regeln und organisatorische Weichenstellungen wirksam teilnehmen" (ebd.).
Im Kontext dieser Arbeit wird der Kritik am ‚un/doing differences' dahingehend gefolgt, dass die Produktion von Differenz im poststrukturalistischen Sinne als performativer Prozess gefasst wird, der unter das Aufrufen diskursiver Normen und Konstruktionen sowie im Kontext struktureller Machtverhältnisse vollzogen wird. Dennoch wird die Konzeption eines situativen Undoings bzw. einer Negation von Differenz für die Theoretisierung der Solidarisierungspraktiken als ertragreich angesehen, um das symmetrische Moment der Praktiken begrifflich-theoretisch fassen zu können. Dabei wird das undoing jedoch stets als ein situatives Geschehen verstanden, welches im subjektivierungstheoretischen Sinne performativ zu denken ist und auf bestimmte diskursive Elemente bzw. deren Zurückweisung rekurriert. Dabei kann zudem auf Butler (2006, 49f.) verwiesen werden, die auch dem Unterlassen oder Verweigern einer expliziten Anrufung eine subjektivierende Wirkung zuspricht.

(1) Frau Weber nimmt Leons Stuhl und stellt ihn in den Kreis. Leon setzt sich. Die Schulassistentin rollt mit dem Stuhl hinter Leon. Linus steht auf, nimmt seinen Stuhl und trägt ihn durch den Kreis zu Leon und setzt sich neben ihn. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 18.01.2019).

(2) Wenig später kommen Linus, Victoria und Max in den Klassenraum. Victoria fragt mich, was sie machen sollen. Bevor ich etwas sagen kann, sagt Linus: „Ich weiß, was ich mache. Ich mache was mit Leon". Er geht zu Frau Weber und fragt, ob er etwas mit Leon machen könne. Victoria und Leon folgen ihm. Frau Weber sagt: „Ja gern". Sie holt ein Holzspiel aus dem Regal und die drei Schüler*innen stehen um Leons Tisch herum. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 18.01.2019).

Wie in Bezug auf die Praktiken der Reglementierung (9.1) und Sichtbarmachung (9.2) herausgearbeitet wurde, wird der Schüler Linus aufgrund seines Alters bzw. seines Status als jüngster Schüler der Klasse sowie der ableistischen Zuschreibung eines (noch) Nicht-Könnens sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch seine Mitschüler*innen als abweichend, unterstützungs- und reglementierungsbedürftig adressiert. Gleichzeitig stellen durch Linus initiierte Interaktionen mit Leon, welche teilweise auch den Charakter einer Reglementierungs- oder Unterstützungspraxis haben, ein wiederholt rekonstruiertes Phänomen dar. Wie in Kapitel 9.1.3 rekonstruiert wurde, besteht dabei ein Zusammenhang mit Linus Subjektstatus in der Lerngruppe, den er im Zuge der Verantwortungsübernahme für Leon temporär in eine handlungsfähige Position umdeuten und entsprechend bespielen kann. Die solidarisierenden Praktiken in diesen beiden Sequenzen stehen beispielhaft für eine Vielzahl vergleichbarer Sequenzen. Die Solidarisierung erfolgt dabei vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass der eigene Subjektstatus in der Interaktion mit Leon nicht relevant ist, da Leon strukturell durch die Zuweisung der Schulassistenz sowie durch die Praktiken der Erwachsenen und Mitschüler*innen ebenfalls in einem abweichenden Status adressiert wird. Gleichzeitig sind die mit Leon gemeinsam vollzogenen Aktivitäten durch eine Außerkraftsetzung schüler*innenspezifischer Normen und Anforderungen gekennzeichnet, sodass sie für Linus sowie auch die in der zweiten Sequenz beteiligten weiteren Schüler*innen, die ebenfalls im ersten Schuljahr sind, eine Art ‚Schonraum' und eine temporäre ‚Auszeit' von den Anforderungen des Schüler*in-Seins ermöglichen. Dies wird im folgenden Abschnitt (9.3.3) weiter ausgeführt. Des Weiteren ermöglicht die Interaktion mit Leon Linus und seinen Mitschüler*innen eine temporäre Nähe zur Schulassistenz Frau Weber sowie deren Aufmerksamkeit, sodass es ebenso um eine bewusst gewählte Positionierung in einer abhängigen Position gehen kann, die durch den Wunsch nach einer exklusiven Zuwendung motiviert sein kann.
Die folgende Sequenz verweist ebenfalls auf die Bedeutung gemeinsamer Differenzerfahrungen für die Initiierung einer solidarisierenden Praxis:

Hendrik berührt Frau Riedels Haare, woraufhin diese sagt, er solle es lassen, und seine Hand wegschiebt. Ole ruft: „Lass Hendrik in Ruhe. Hendrik, ich helfe dir". Er steht auf und läuft zu Hendrik und legt den Arm um ihn. Die beiden Schüler lachen. Frau Riedel sagt, Ole solle sich wieder hinsetzen, nimmt ihn bei der Hand und führt ihn zurück an seinen Platz. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1 16.06.2017).

Anlass für Oles Äußerung, die eine Reglementierung der Schulassistenz (*„Lass Hendrik in Ruhe"*) sowie die Initiierung einer Solidarisierung mit Hendrik darstellt (*„Hendrik, ich helfe dir"*), ist die Reglementierung Hendriks durch Frau Riedel (*„Hendrik berührt Frau Riedels Haare, woraufhin diese sagt, er solle es lassen, und seine Hand wegschiebt"*). Im weiteren

Verlauf adressiert Ole Hendrik solidarisierend durch die Herstellung räumlicher und körperlicher Nähe (*„Er steht auf und läuft zu Hendrik und legt den Arm um ihn"*). Das gemeinsame Lachen verweist auf eine positive Erwiderung der Adressierung durch Hendrik und kann ebenso als Abgrenzung gegenüber der Schulassistenz gelesen werden sowie als Versuch, diese in ihrer beanspruchten entscheidungs- und definitionsmächtigen Position zu schwächen. Frau Riedel reagiert hingegen mit einer reglementierenden Adressierung Oles, welche die solidarisierende Praxis beendet. Bezugshorizont von Oles solidarisierender Adressierung, die als „Helfen" deklariert wird und die Lesart eines ‚Verbündens' gegen die Schulassistenz nahelegt, stellen geteilte Erfahrungen mit reglementierenden Praktiken durch die Schulassistenz dar, welche vor dem Hintergrund der damit einhergehenden besondernden, beschränkenden und zuweilen auch exkludierenden Adressierung als Differenzerfahrung verstanden werden können. Durch die Initiierung einer gemeinsamen Abgrenzung von der Schulassistenz versucht Ole, Hendrik und sich selbst als handlungsfähig zu positionieren und die machtvolle Adressierung Frau Riedels umzukehren.

Die rekonstruierten Sequenzen lassen in Bezug auf die *Machtdimension* eine (versuchte) Negation bzw. Invalidierung von Differenzen erkennen, die mit der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung eines symmetrischen Interaktionsrahmens einhergeht. An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zur Studie von Meyer (2019), die inklusive Kleingruppen im Hochschulkontext fokussiert und aus der Analyse von Gruppenprozessen die Bedeutung eines gemeinsamen Inhaltes oder Interesses rekonstruiert. Obwohl Meyers Studie aufgrund ihres Fokus auf den Bereich der Erwachsenenbildung nur bedingt auf den Kontext und die Zielgruppe übertragbar ist, ist sie als eine der wenigen, die den Aspekt der Gemeinsamkeit analysiert, in diesem Zusammenhang erwähnenswert. Der Aspekt des Gemeinsamen zeigt sich hier in Bezug auf die situativ aufgerufenen geteilten bzw. gemeinsam erlebten peerkulturellen Erfahrungen sowie auch Differenzerfahrungen. Die situative Invalidierung von Differenzen, die oben unter dem Gesichtspunkt des ‚undoing difference' betrachtet wurde, steht dabei, wie Meyer (2019, 303) konstatiert, stets in Zusammenhang mit einer Herstellung von Gemeinsamkeit, die die Autorin als ‚doing community'[30] bezeichnet. Im Gegensatz dazu können besondernde, differenz(re)-produzierende Adressierungen bspw. im Modus des Reglementierens oder Sichtbarmachens, der Herstellung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Praktiken entgegenwirken, was Meyer als ‚undoing community' bezeichnet (vgl. ebd.), jedoch ebenso zum Anlass solidarisierender (Re-)Adressierungspraktiken werden, wie die Materialausschnitte verdeutlichen. Meyer verweist zudem auf die Relevanz eines gemeinsamen Themas für das ‚doing community' (vgl. ebd., 300f.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Badstieber, Köpfer und Amrhein (2024, 180f.) in einer rekonstruktiven Studie zur Herstellung von Gemeinsamkeit in gruppenbezogenen Unterrichtssituationen. Die Autor*innen rekonstruieren durch die Schüler*innen vollzogene Praktiken der Gemeinsamkeitsherstellung sowohl in Bezug auf die Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes und der damit verbundenen Aufgabenstellung als auch auf der Ebene der peerkulturellen Hinterbühne.

30 Eine weitere begriffliche Variante findet sich bei Fritzsche (2017) mit dem Begriff des ‚doing equality'. Im Kontext dieser Studie wird jedoch Meyer (2019) und ihrer Verwendung des Begriffs ‚doing community' gefolgt, da der Begriff der ‚Gemeinsamkeit (community)' nicht zwingend eine Vorstellung von ‚Gleichheit (equality)' impliziert und, wie auch die hier rekonstruierten Sequenzen verdeutlichen, die Herstellung von Gemeinsamkeit nicht zwingend eine gleichrangige Ko-Konstruktion voraussetzt, sondern auch asymmetrisch ausgestaltet sein kann, wobei dennoch etwas Gemeinsames hervorgebracht wird.

Diese Praktiken werden dabei durch die Schüler*innen jedoch an den Leistungserwartungen der Lehrkraft ausgerichtet und somit schüler*innenspezifisch ausgeformt (ebd., 181), während im Kontext der hier rekonstruierten Sequenzen v. a. die kinderspezifischen und peerkulturell geteilten Erfahrungen und Praktiken den Bezugspunkt der Gemeinsamkeitskonstruktion bilden.
Die *Selbstverhältnisdimension* solidarisierender Praktiken, die ein symmetrisches Herstellen von Gemeinsamkeit darstellen, verdeutlicht, dass sich die adressierenden Schüler*innen gegenüber den adressierten Mitschüler*innen als solidarische und freundschaftliche Subjekte verorten und sie in einer gleichrangigen Position adressieren. Die adressierten Kinder werden dabei zu einer Erwiderung der hervorgebrachten Nähe bzw. Gleichrangigkeit verpflichtet sowie zu einer zugewandten und freundschaftlichen Re-Positionierung, die eine Bestätigung des etablierten gemeinsamen Interaktionsrahmens impliziert. Ebenso werden sie zu einer gemeinsam vollzogenen Abgrenzung von den anderen Akteur*innen wie bspw. der Schulassistenz verpflichtet.
Ein undoing difference wird auch im Kontext der Gruppendiskussionen, d. h. im Modus des ‚Sprechens über', vollzogen, wie beispielhaft anhand folgender Äußerung aus der Gruppendiskussion mit Schüler*innen der Fischklasse nachvollzogen werden kann:

Nm: ⌞ Ja ⌟ also ich find er könnte viel viel mehr Sachen alleine machen und Leon soll mehr Freiheit haben ja Freiheit ist das Wichtigste für ein Menschen wenn man Freiheit nicht hat dann ist man total untergedrückt äh gedrückt man weiß nich mehr wohin jetzt mit seinen ganzem Sachen

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

Der Redebeitrag schließt an die oben analysierte Reglementierung der Schulassistentin Frau Weber an, im Zuge derer durch Noah geäußert wurde, sie raube Leon die Freiheit. Die durch Noah vollzogene Adressierung richtet sich nicht nur an die anwesenden Kinder sowie mich als Interviewerin, sondern adressiert Leon indirekt als potentiell fähig, *„viel viel mehr Sachen alleine [zu] machen"*. Die Forderung *„Leon soll mehr Freiheit haben"* impliziert eine Adressierung Leons als abhängig und unterdrückt sowie eingeschränkt handlungsfähig, wobei Agency mit Freiheit resp. dem autonomen Handeln *(„alleine machen")* verbunden wird. Im Anschluss begründet Noah seine Forderung mit der hohen Relevanz von Freiheit *(„ja Freiheit ist das Wichtigste für ein Menschen")* sowie den Konsequenzen einer Einschränkung von Freiheit *(„wenn man Freiheit nicht hat dann ist man total untergedrückt äh gedrückt man weiß nich mehr wohin jetzt mit seinen ganzem Sachen")*, die er konkret als Unterdrückt-Sein fasst. Der Ausdruck *„Sachen"* kann sich dabei auf Gefühle, Gedanken oder Wünsche beziehen, die man aufgrund von Unterdrückung nicht zum Ausdruck bringen kann, ebenso darauf, dass man sich nicht frei bewegen kann, was die Kinder auch in Bezug auf Leon im Vorfeld thematisierten. In der Adressierung wird eine Orientierung an Gerechtigkeitsnormen deutlich *(Norm- und Wissensdimension)*, die anders als in vorherigen Studien zum Schüler*innenerleben von Schulassistenz (z. B. Lindmeier & Ehrenberg 2022) bzw. inklusiven Settings generell (z. B. Allan 1999) nicht im meritokratischen Sinne auf die mit zusätzlicher Unterstützung verbundenen ungleichen Voraussetzungen bezogen wird, sondern auf das Recht auf Freiheit i. S. von autonomem Handeln, Entscheiden und Bewegen, welches bei Leon durch das Handeln der Schulassistenz eingeschränkt wird. Darin wird zudem eine latente menschenrechtliche Orientierung deutlich, vor deren Hintergrund das als unterdrückend erlebte Handeln der Schulassistenz Leon nicht nur seinen Subjektstatus als Schüler, sondern auch als Mensch

mit bestimmten Rechten, verwehrt. Auf diese Weise stellt Noah latent Gemeinsamkeit zwischen Leon und seinen Mitschüler*innen, zu denen sich Noah selbst auch zählt, her. Seine Aussage impliziert, dass er selbst und die anderen Kinder dieses Recht haben, und vor diesem Hintergrund fordert er für Leon, dieses Recht gleichermaßen erfahren zu können. Folglich wird die durch das Leons Freiheit und Agency beschränkte Assistenzhandeln etablierte Differenz zwischen Leon und seinen Peers, die sich auf das Erfahren von Agency bezieht, durch seine Forderung latent nivelliert *(Machtdimension)*. Noah präsentiert sich dabei in einer advokativen Position, in der er stellvertretend für Leon, der an der Gruppendiskussion nicht teilnimmt und zudem seine Bedürfnisse nicht verbalisieren kann, diese Forderung stellt. Er zeigt sich dabei berechtigt, dies zu tun *(Selbstverhältnisdimension)*. Es erfolgt eine Solidarisierung mit Leon, im Zuge derer Noah sich selbst und Leon vom Handeln der Schulassistenz, welches als Ursache für die begrenzte Freiheit erfahren wird, abgrenzt.

Solidarisierung durch Gemeinsamkeitsherstellung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Solidarisierende (Re-)Adressierungen durch die Herstellung von Gemeinsamkeit sind primär durch eine Initiierung von räumlicher und körperlicher Nähe bzw. Körperkontakt gekennzeichnet. Ferner wird Gemeinsamkeit im Vollzug sprachlicher Äußerungsakte hervorgebracht, die häufig durch körperliche Praktiken begleitet werden und durch eine sprachlich markierte Zugehörigkeitskonstruktion (z. B. durch das Pronomen „wir" oder die Beschreibung einer Interaktion „mit" einem Kind) gekennzeichnet sind. Die Herstellung von Gemeinsamkeit ist als ein peerkultureller Modus der (Re-)Adressierung zu beschreiben, da sie ausschließlich aus Peerinteraktionskontexten rekonstruiert werden konnte. Kennzeichnend ist dabei die Performanz einer Abgrenzung gegenüber als ‚Andere' bzw. ‚Außen' positionierten Akteur*innen, welche körperlich, räumlich oder auch sprachlich (z. B. durch das Widersprechen) realisiert wird. Ebenso wird Gemeinsamkeit häufig ko-konstruktiv, resp. durch eine erwidernde Re-Adressierung, hervorgebracht, sie kann jedoch ebenso asymmetrisch als Sprechen über ein Kind realisiert werden. Die Herstellung von Gemeinsamkeit schließt häufig an reglementierende, besondernde oder degradierendbeschämende Adressierung eines Kindes durch Erwachsene oder Peers an.
- *Norm- und Wissensdimension:* Im Vollzug einer solidarisierenden Hervorbringung von Gemeinsamkeit wird ein gemeinsamer bzw. geteilter Norm- und Wissenshorizont sowie eine geteilte Situationsdefinition hergestellt. Dabei ist insbesondere ein gemeinsames oder geteiltes Erfahrungswissen bedeutsam, welches entweder aus gemeinsamen peerkulturellen Praktiken oder aber geteilten Differenzerfahrungen hervorgeht. In diesem Kontext wurden bspw. wiederholt solidarisierende (Re-)Adressierungen zwischen aufgrund ihres Alters oder einer Behinderungszuschreibung besondernd sichtbar gemachten Schüler*innen beobachtet, wobei diese nicht zwingend eine zugewiesene Schulassistenz hatten. Durch das Aufrufen eines gemeinsamen Wissenshorizontes erfolgt eine Abgrenzung von der durch die anderen Akteur*innen etablierten Ordnung, im Kontext derer bestimmte Schüler*innen als different positioniert wurden.
- *Machtdimension:* Praktiken der Herstellung von Gemeinsamkeit zielen auf eine symmetrische Positionierung des adressierten Kindes, im Zuge derer eine Abgrenzung von anderen Akteur*innen (Erwachsenen und Peers) vollzogen wird. Vor dem Hintergrund der Orientierung am Gemeinsamen sowie der performierten Abgrenzung

implizieren die Praktiken den Versuch einer Nivellierung bzw. Invalidierung von Differenzen, welche wiederum durch andere hervorgebracht wurden. Die Umsetzung dieses Versuchs gelingt häufig jedoch nur für einen begrenzten zeitlichen und situativen Rahmen, nicht zuletzt aufgrund einer häufig resultierenden Intervention durch Erwachsene bzw. Mitschüler*innen. Durch die Herstellung von Gemeinsamkeit wird ebenfalls der Versuch unternommen, Erwachsenen oder Mitschüler*innen ihre Definitionsmacht und Deutungshoheit abzusprechen bzw. diese infrage zu stellen, wodurch die Schüler*innen sich selbst und mitunter auch die solidarisierend adressierten Peers in einer handlungsmächtigen Position verorten und somit den Versuch einer Machtumkehr unternehmen.

- *Selbstverhältnisdimension:* Im Vollzug der Praktiken verorten die adressierenden Kinder sich selbst in einem peerkulturell solidarischen Freund*innenstatus. Dabei nehmen sie häufig eine advokative Position für die solidarisierend adressierten Kinder ein, in der sie für sie sprechen, ihre Rechte einfordern oder besondernde Adressierungen umdeuten bzw. ungeschehen machen. Die Adressierungen gehen dabei i. d. R. nicht mit einer spezifischen Reaktionsverpflichtung einher, präfigurieren jedoch die Re-Adressierung im Modus einer positiven Erwiderung bzw. Repositionierung in einer solidarischen, freundschaftlichen Position, wodurch die Hervorbringung von Gemeinsamkeit zu einem ko-konstruktiven Geschehen wird.

9.3.3 Solidarisierung durch Heterotopisierung

Symmetrisch vollzogene solidarisierende (Re-)Adressierungspraktiken werden zudem häufig als Spielpraktiken ausagiert. Dabei lassen geteilte bzw. gemeinsam vollzogene Situationsdefinitionen der involvierten Schüler*innen rekonstruieren, wobei das Aufrufen bestimmter kinderkultureller Praktiken und damit assoziierter Normen sowie im Gegenzug die Außerkraftsetzung schulspezifischer Normen und Anforderungen zentral sind *(Norm- und Wissensdimension)*. Dabei implizieren die Praktiken formal ebenfalls häufig die Initiierung räumlicher und körperlicher Nähe sowie eine verbal, körperlich und räumlich vollzogene Abgrenzung von anderen Akteur*innen *(Organisationsdimension)*. Dies verdeutlicht auch die folgende Pausensituation:

> Hendrik und Ole sitzen unter dem Klettergerüst. Ole wirft sein Tuch nach oben, sodass dieses am Klettergerüst hängen bleibt. Hendrik klettert hinauf, holt das Tuch und klettert damit in der Hand wieder nach unten. Er gibt Ole das Tuch, wobei beide Schüler lachen. Anschließend steht Ole auf, zieht Hendrik seine Mütze vom Kopf und läuft damit weg. Hendrik steht auf und läuft hinterher. Er erreicht Ole und greift nach der Mütze, wobei er lacht. Ole lacht ebenfalls, zieht die Mütze weg und läuft damit zur Tür. Frau Riedel läuft zu ihm und stellt sich vor ihn, sodass sie ihm den Weg abschneidet. Sie nimmt ihm die Mütze aus der Hand und gibt sie Hendrik. Ole ruft: „Nein, Hendrik kämpfen". Hendrik grinst und läuft mit der Mütze in der Hand zum Klettergerüst. Ole folgt ihm. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 06.06.2017).

Die Interaktion der beiden Schüler wurde während des Beobachtungszeitraumes wiederholt beobachtet, so dass ihr ein ritueller Charakter zugeschrieben werden kann (vgl. auch Wagner-Willi 2005). Die Abfolge von nonverbalen Adressierungen und Re-Adressierungen unter Einbezug der Kleidungsstücke weist eine Regelhaftigkeit auf, die die Interaktionspraxis als eine Spielpraxis erkennbar werden lässt, welche Ole am Ende der Sequenz als *„Kämpfen"* bezeichnet. Das *„Kämpfen"* wird dabei häufig als geschlechtsspezifische Spielpraxis verstanden (vgl. Eckermann 2015). Die Adressierungen und Re-

Adressierungen der beiden Schüler zeigen einen aufeinander abgestimmten Charakter, der suggeriert, dass beide bestimmten, ihnen bekannten Regeln folgen und dabei bestimmte Rollen einnehmen, die wiederum mit bestimmten Handlungen verbunden sind. Regeln und Rollen sind ein wesentlicher Bestandteil von Spielpraktiken, wie z. B. Evaldsson und Corsaro (1998, 378f.) in Anlehnung an Mead (1934) und Vygotski (1978) herausarbeiten. Die beobachtete Interaktion wirkt dabei zwar asymmetrisch, da sich Ole in einer machtvollen Position zeigt und durch seine Adressierungen (resp. das Werfen oder Wegnehmen des Kleidungsstücks) Hendrik zu bestimmten Reaktionen verpflichtet (resp. das Holen des Tuchs bzw. das Hinterherlaufen und ‚Erkämpfen' der Mütze). Das Lachen beider Schüler verweist hingegen auf einen positiven Charakter der Interaktion. Zudem lässt die Definition der Praxis als *„Kämpfen"* erkennen, dass es sich um eine spielerisch inszenierte Asymmetrie handelt, im Kontext derer beide die Möglichkeit haben, die Interaktion zu variieren bzw. die Rollen zu wechseln, was ein wesentliches Charakteristikum von Spiel ist (vgl. Besio 2017, 12). Dies wird ebenso durch Hendriks Weglaufen mit der Mütze verdeutlicht. Die Sequenz verdeutlicht die geteilte Situationsdefinition beider Schüler: Beide verstehen die Praxis des ‚Kämpfens' als eine positive, unterhaltsame Interaktion, in der sie entsprechend ihrer Rollen bestimmte Handlungen ausführen. Das Teilen dieser Situationsdefinition ist dabei konstitutiv für die Spielpraxis, denn wenn Hendrik Oles Praktiken bspw. als Ärgern auffassen würde, würde die Interaktion zu einer negativ konnotierten Peerinteraktion. Ebenso ist die Praxis abhängig von der Partizipation beider Schüler. Würde einer von ihnen die Reaktion verweigern, würde die Interaktion nicht mehr aufrechterhalten. Die reglementierende Intervention der Schulassistentin (*„Frau Riedel läuft zu ihm und stellt sich vor ihn, sodass sie ihm den Weg abschneidet. Sie nimmt ihm die Mütze aus der Hand und gibt sie Hendrik"*) verweist auf Definition der Praxis als reglementierungsbedürftig, worin manifest wird, dass sie die Situationsdefinition der Schüler nicht teilt, sondern Normen eines angepassten Schüler*innenverhaltens aufruft. Folglich kann ihre Reglementierung als eine Störung der Spielpraxis gelesen werden, der sich Hendrik und Ole jedoch direkt widersetzen. Oles verbale Definition der Praxis als *„Kämpfen"* adressiert die Schulassistenz als unwissend und invalidiert dabei die durch sie aufgerufenen Verhaltensnormen, indem die Norm einer peerkulturellen Praxis eingebracht wird. Hendrik reagiert, indem er die Praxis des *„Kämpfens"* wiederaufnimmt und mit der Mütze wegläuft, womit er Ole zum Hinterherlaufen bewegen möchte. Damit grenzen sich Hendrik und Ole nicht nur von Frau Riedel ab, sondern erkennen die durch sie beanspruchte Autorität zugleich nicht an, worin ebenfalls ein solidarisierendes Moment deutlich wird.

Interaktionspraktiken in Form des Spiels stellen einen wiederholt rekonstruierten Modus der Solidarisierung dar, der, wie auch in der Feinanalyse deutlich wurde, dabei einen heterotopen Interaktionsraum schaffen kann. Dies manifestiert sich in der folgenden Sequenz, welche direkt an die feinanalytisch interpretierte Sequenz anschließt:

> Katharina kommt dazu und hält beiden ihre Hände hin. Emma nimmt ihre Hand, woraufhin Max die andere Hand nimmt. Die drei Schüler*innen springen. Merle krabbelt zu den dreien und macht Katzengeräusche. Emma schlägt ein Rad und Max klatscht. Katharina, Merle, Emma und Max halten sich an den Händen und springen im Kreis. Katharina äußert, sie sei ein Krokodil und geht auf Max zu, wobei sie ihre Arme ausstreckt und weit auseinanderreißt. Max umarmt Emma und ruft: „Nein", wobei er lacht. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 26.04.2017).

Im Zuge der Feinanalyse wurde die Interaktion Max' und Emmas als eine nach außen abgegrenzte Einheit interpretiert, in die die Schülerin Katharina sich hier Eintritt verschaffen möchte *(„Katharina kommt dazu und hält beiden ihre Hände hin")* und durch Max' und Emmas Re-Adressierungen *(„Emma nimmt ihre Hand, woraufhin Max die andere Hand nimmt")* schließlich Eintritt erhält, was in einem gemeinsamen Vollzug der Praxis des ‚Springens' bzw. ‚Hüpfens' resultiert *(„Die drei Schüler*innen springen")*. Wie im Kontext der Feinanalyse zeigt sich auch hier der gemeinsame und gleichrangige Vollzug der Praxis. Die verschiedenen Praktiken der Schülerinnen, resp. die Imitation von Tieren sowie das Radschlagen können als an Max gerichtete Adressierungen gelesen werden, welche jedoch keine spezifische Reaktionsverpflichtung implizieren, sondern Max belustigen sollen sowie darauf abzielen, einen positiven Interaktionsrahmen mit ihm zu etablieren. Max' Reaktion auf Katharinas Imitation des Krokodils stellt eine körperlich vollzogene Solidarisierung mit Emma dar. Diese Re-Adressierung kann zugleich als ein Aufgreifen des durch Katharinas Imitation etablierten Modus des Als-Ob i. S. einer inszenierten Angst vor dem ‚Krokodil' verstanden werden. Die *Norm- und Wissensdimension* verdeutlicht analog zu den Erkenntnissen der Feinanalyse einer Außerkraftsetzung von Normen schulischer Peerinteraktion, indem Praktiken vollzogen werden, die eher in der Interaktion mit jüngeren Kindern zu verorten wären. Die Interaktion ist dabei jedoch, anders als eine Erwachsenen-Kind-Interaktion oder auch die Interaktion mit jüngeren Geschwistern, nicht hierarchisch oder asymmetrisch, sondern durch eine gleichrangige Herstellung des situativen Rahmens gekennzeichnet *(Machtdimension)*. Dabei werden keine spezifischen Erwartungen oder Anforderungen an die beteiligten Kinder gerichtet, sondern es steht vielmehr der Aspekt des gemeinsamen Vollzugs im Zentrum. Der durch die Kinder geschaffene Interaktionsraum, der im materialen Raum des Klassenzimmers besteht (vgl. auch Böhme & Herrmann 2011, 29), kann dabei als heterotoper Raum gelesen werden. Foucault (2005b, 11) bezeichnet Heterotopien als Gegenorte bzw. „vollkommen andere Räume" und grenzt sie von den durch ihn ebenfalls beschriebenen Utopien dahingehend ab, dass sie nicht auf der Ebene des Imaginären verbleiben, sondern tatsächlich realisiert werden:

> „Es gibt gleichfalls – und das wohl in jeder Kultur, in jeder Zivilisation – wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. Weil diese Orte ganz andere sind als alle Plätze, die sie reflektieren oder von denen sie sprechen, nenne ich sie im Gegensatz zu den Utopien die Heterotopien" (Foucault 1992b, 39).

Herrmann (2014, 234) beschreibt Heterotopien als eine „dritte Variation des Raumes – neben dem Hier der Alltäglichkeit und dem Jenseits der Imagination". Folglich sind Heterotopien als Räume zu verstehen, die zwar nicht auf der Ebene des Imaginären verbleiben, sondern real und material ausgeformt sind, zugleich aber einen Gegenort zu gesellschaftlichen und institutionellen Räumen bzw. innerhalb dieser Räume bilden oder mit den Worten Foucaults (2005b, 11) als „reale Orte jenseits aller Orte" zu fassen sind. Da die Schule i. S. Foucaults selbst als Heterotopie gefasst werden kann, stellen heterotope (Interaktions-)Räume wie in dieser Sequenz somit „Gegenräume des Gegenraumes" (Herrmann 2014, 240) dar. Dabei handele es sich, so die Autorin, „möglicherweise um die Etablierung eines Gegenraumes, der entweder das außerschulische Leben oder

gar eine dritte Form – neben Leben und Schule – repräsentiert" (ebd.). In dieser sowie der feinanalytisch interpretierten Sequenz wird der heterotope Raum durch die Außerkraftsetzung schulkultureller bzw. schulisch-peerkultureller Normen und das zeitgleiche Etablieren einer schul- und altersuntypischen Interaktionslogik konstituiert. Herrmann konstatiert zudem, dass schulische Heterotopien „‚Nischen' oder ‚Fluchtlinien'" darstellen und „jede Form raumzeitlicher Kontrolle unterminieren" (ebd., 242f.). Heterotopien kennzeichnen sich durch bestimmte Abgrenzungs- bzw. Öffnungs- und Schließungsmechanismen, die den Zugang zu den (Interaktions-)Räumen regeln und begrenzen (vgl. Foucault 1992b, 44f.). Interpretiert man diese Sequenz in Relation zu der vorausgehenden feinanalytisch interpretierten Sequenz, so wird deutlich, dass die involvierten Schüler*innen sich durch spezifische körperliche Praktiken wie das An-den-Händen-Halten und Bilden eines Kreises von anderen Akteur*innen wie der Schülerin Fiona und der Ethnographin abgrenzen, dass jedoch bestimmte Schülerinnen eingelassen werden.
Die Praxis des Spiels kann dabei als eine Form der Heterotopie verstanden werden, wie Günzel (2017, 103f.) unter Bezugnahme auf Huizinga (1967) herausarbeitet, dessen Definition des Spiels neben dessen freiem und zwanglosem Charakter auch den Aspekt einer räumlichen Abgrenzung betont:

> „a free activity standing quite consciously outside 'ordinary' life as being 'not serious', but at the same time absorbing the player intensely and utterly. It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it. It proceeds within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner. It promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means" (Huizinga 1967, 13).

Bei Huizinga heißt es: „Jedes Spiel bewegt sich innerhalb seines Spielraumes, seines Spielplatzes, der materiell oder nur ideell, absichtlich oder wie selbstverständlich im Voraus [sic!] abgesteckt wurde" (Huizinga 1938/1956, 17). Neben dem räumlich abgegrenzten Charakter, der sich in einem materialen Raum oder aber als Interaktionsraum manifestieren kann, sind weiterhin die Aspekte der Wiederholbarkeit und Regelhaftigkeit sowie der Ordnung von Bedeutung:

> „Sie [Spielräume, d. Verf.] sind zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen. Innerhalb dieses Spielplatzes herrscht eine eigene und unbedingte Ordnung. Hier sieht man also noch einen neueren positiveren Zug des Spiels. Es schafft Ordnung, ja es ist Ordnung. In die unvollkommene Welt und in das verworrene Leben bringt eine zeitweilige begrenzte Vollkommenheit. Das Spiel fordert unbedingte Ordnung" (Huizinga 1938/1956, 17).

In diesem Zitat wird der durch Foucault (1992b, 43) beschriebene Aspekt der Heterochronie von Heterotopien deutlich, d. h. des Aufweisens eigener zeitlicher Regelungen bzw. eines zeitlich begrenzten Charakters. Dieser heterochrone Charakter besteht in der Beobachtungssequenz darin, dass diese in einem zeitlich begrenzten Rahmen, der Pause, stattfindet und somit durch die zeitliche Taktung des Schulalltags begrenzt und beendet wird. Günzel (2017, 104) konstatiert, dass das Spiel eine „heterotope Funktion" habe, „insofern es eine Ordnung stiftet, deren Perfektionsgrad außerhalb desselben nicht zu finden ist". Dabei „dient das Spiel nicht der Aufrechterhaltung einer im Außen bestehenden Ordnung, sondern der Aufrechterhaltung einer Illusion" (ebd.). Foucault schreibt Heterotopien eine illusionäre und kompensatorische Funktion zu, sodass sie einen „Illusions- und Kompensationsraum" (Burghardt & Zirfas 2018, 9) bilden.

Die Funktion von Heterotopien ist dabei relational und „das Heterotope der Heterotopien [ist] als relationale und relative Kategorie gefasst …, von der aus sich Räume des Innen (espaces du dedans) und Räume des Außen (espaces du dehors) unterscheiden lassen" (ebd.). Die Grenze zwischen dem Innen und Außen lässt sich dabei nicht immer klar ziehen, insbesondere dann, wenn es sich um einen sozialen Interaktionsraum handelt. Aufgrund der relationalen Grenzziehung bilden heterotope Räume zudem kein „absolutes Jenseits" (ebd.) zu den sozialen oder materialen Räumen, in denen sie situiert sind. Der durch die Schüler*innen mittels der Spielpraktiken geschaffene heterotope Raum fügt sich somit in den sozialen Raum der schulischen Pause ein und wird zu einem Teil von diesem. Ähnlich gestaltet es sich in der vorab betrachteten Sequenz des ‚Kämpfens' von Hendrik und Ole. Das Heterotope entsteht somit immer in Abhängigkeit von dem, von welchem es sich abgrenzt, z. B. der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins. Heterotopien als Illusions- und Kompensationsräume „haben eine aufklärerisch-entlarvende, ja subversive Funktion, die die alltäglichen Orte desillustioniert und/oder sie haben eine kompensatorisch-normative Funktion, die diese Orte depotenziert" (ebd., 10). Folglich können sich für die Schüler*innen sowohl die Funktion eines Widerstands- als auch eines Schonraums einnehmen. Da heterotope Räume „Spiegel des sozial Imaginären" aufrufen, „die andere, alternative Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsformen möglich machen" (ebd., 10), besteht für die Schüler*innen dort die Möglichkeit, sich den im schulischen Kontext dominierenden Anforderungen des Schüler*in-Seins oder auch der normierten Mitgliedschaft einer Peergruppe zu entziehen. Da dort Abweichungen von schüler*innen- und altersspezifischen sowie peerkulturellen Normen legitim sind, wird die heterotope Spielpraxis für die Schüler*innen zu einem Schonraum, in dem sie sich den Anforderungen des Schüler*in-Seins zeitweise entziehen können. Den leistungsberechtigten Schüler*innen, in dieser Situation Max, ermöglichen derartige heterotopisierende Praktiken, sich den häufig reglementierenden und restriktiven Praktiken der Schulassistent*innen zu entziehen und eine projektive Form von Agency i. S. des (Mit-)Gestaltens einer Praxis zu erfahren.
Neben den heterotopen Schonräumen können auch durch die Schüler*innen geschaffene heterotope Widerstandsräume rekonstruiert werden:

> Frau Thiel fordert die Kinder auf, ohne Stühle in den ‚Kinositz' zu kommen. Daraufhin stehen die Schüler*innen auf, gehen nach vorn und setzen sich in zwei Reihen vor dem Smartboard auf den Boden. Ole setzt sich in die hintere Reihe neben Emil. Nach kurzer Zeit krabbelt Ole unter den Tisch, der hinter ihm steht. Lisa und Paul stellen sich vor die Klasse und Lisa hält ihr Schaufenster hoch. Im Anschluss beginnt sie daraus vorzulesen. Emil rutscht auf dem Po zu Ole unter den Tisch. Ole legt den Arm um Emil. Anschließend zieht er Emil eine Socke aus und Emil kitzelt ihn. Beide lachen leise. Als Lisa das Lesen beendet, klopfen die Schüler*innen, außer Ole und Emil, mit der Hand auf die Brust. Frau Thiel äußert: „Emil, ich möchte nicht, dass du jetzt mit Ole spielst. Ole möchte vielleicht jetzt spielen, aber das soll er jetzt nicht". Emil senkt seinen Blick und krabbelt zurück an seinen Platz in der Reihe. Frau Fischer geht zum Tisch und zieht Ole am Arm hervor. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 26.04.2017).

In der Situation, die eine Buchvorstellung zweier Schüler*innen darstellt, besteht die Anforderung, eine spezifische räumliche und körperliche Position einzunehmen, resp. in zwei Reihen auf dem Boden zu sitzen, welche mit spezifischen Handlungserwartungen (Schweigen, Zuhören, nach vorn Schauen) verbunden ist. Oles Praxis des unter den Tisch Krabbelns kann als widerständige Handlung gelesen werden, die v. a. gegen die Anforderung des Sitzens in der Reihe gerichtet ist. Die Anforderung des Zuhörens kann

hingegen auch unter dem Tisch sitzend erfüllt werden. Emil stellt räumliche und körperliche Nähe zu Ole her, indem er sich zu ihm unter den Tisch setzt, woraufhin Ole diese Nähe erwidert und beide Schüler leise lachen, was wiederum auf einen positiven Charakter der Interaktion hindeutet. Die Praxis des unter dem Tisch Sitzens kann als heterotoper Raum innerhalb des materialen Klassenraums sowie des sozialen Interaktionsraums der Unterrichtssituation interpretiert werden, der für die Schüler sowohl die Funktion eines Schonraums als auch eines Widerstandsraums haben kann und damit den Zweck erfüllt, sich der spezifischen räumlichen Positionierungsanforderung sowie der Handlungsanforderung des Zuhörens zu entziehen. Letzteres manifestiert sich u. a. darin, dass sie anders als ihre Mitschüler*innen nicht die affirmativ-bewertende Geste des auf-die-Brust-Klopfens ausführen. Der heterotope Raum manifestiert sich dabei nicht nur räumlich, sondern ebenso auf der Ebene der vollzogenen Praktiken des Umarmens, Socken-Ausziehens, Kitzelns und Lachens, die auf eine geteilte Definition der Interaktion al eine positiv und belustigend erlebte Praxis hindeuten. Herrmann (2014, 241) konstatiert, dass Heterotopien durch Schüler*innen häufig in Form sozialer „Hinterbühnen" (Goffman 2008, 104) geschaffen werden, die sich materiell oder nicht-materiell resp. auf der Ebene sozialer Praktiken offenbaren können. Ob es sich bei der Interaktion um eine Spielpraxis handelt, als welche sie die Lehrerin Frau Thiel im weiteren Verlauf definiert, ist zunächst nicht ersichtlich, denn die Interaktion könnte ebenfalls eine Form des Widerstandes gegen die etablierte unterrichtliche Ordnung sein und einen Widerstandsraum konstituieren, oder sie könnte eine selbst gewählte Form der Auszeit und des Rückzugs sein, womit die Heterotopie die Funktion eines Schonraums erfüllen würde. Emils Partizipation an dem durch Ole etablierten Gegenraum kann dabei sowohl durch ein Teilen des Bedürfnisses nach einer Auszeit bzw. der Intention des Widerstandes geleitet sein als auch durch den Wunsch nach einer Nähe zu Ole. Ferner ist denkbar, dass Emil die Nähe zu Ole herstellt, um diesen in seinem selbst gewählten exklusiven Raum als zugehörig zu adressieren. Die Lehrerin, Frau Thiel, lässt die heterotopisierende Form der Interaktion zunächst zu, was möglicherweise durch deren subtilen Charakter bedingt ist sowie mit der Intention erfolgt, Lisas Vorlesen nicht zu stören. Im Anschluss reglementiert sie jedoch Emil, indem sie die Interaktion als ‚Spielen' definiert und dieser zugleich einen illegitimen Charakter zuweist (*„Emil, ich möchte nicht, dass du jetzt mit Ole spielst. Ole möchte vielleicht jetzt spielen, aber das soll er jetzt nicht"*). Ole wird dabei indirekt mitangesprochen und reglementiert, die Verantwortung für das Beenden der Interaktion wird jedoch Emil zugesprochen. Emil reagiert konform, wohingegen Ole durch Frau Fischer physisch reglementiert wird.

Die rekonstruierten Sequenzen verdeutlichen hinsichtlich der *Machtdimension* eine „symmetrische Reziprozität" (Youniss 1999), d. h. die Schüler*innen partizipieren gleichrangig an der Herstellung und Aufrechterhaltung der heterotopisierenden bzw. spielerischen Praktiken. Die Heterotopisierung ist dabei ein ko-konstruktiver Prozess, an dessen Hervorbringung und Aufrechterhaltung die Schüler*innen gleichermaßen beteiligt sind. Dabei werden zugleich Differenzen invalidiert oder negiert, die strukturell durch die mit der Zuweisung einer Schulassistenz einhergehende Adressierung als ‚assistenz- bzw. unterstützungsbedürftig' bestehen. Durch die gemeinsame Hervorbringung und Aufrechterhaltung der Praktiken sowie der darin aufgerufenen geteilten Situationsdefinitionen bzw. diskursiven Praktiken (z. B. das Kind-Sein) und die gemeinsam vollzogene Abgrenzung gegenüber einem ‚Außen' resp. den Erwachsenen oder anderen Kindern wird ein gemeinsamer Bezugshorizont geschaffen, durch den Differenzen zwar nicht aufgehoben,

jedoch i. S. von Hirschauers (2014) Vorstellung von Differenzminierung bzw. undoing difference temporär invalidiert werden und stattdessen eine Differenz gegenüber dem ‚Außen' konstituiert wird. An dieser Stelle wird erneut die Relevanz eines gemeinsamen situativen Bezugshorizontes bzw. einer geteilten Situationsdefinition erkennbar, auf die auch Meyer (2019) verweist. Diese Negation bzw. Invalidierung von Differenzen erfolgt in den hier analysierten Sequenzen vor dem Hintergrund eines geteilten Interesses bzw. Inhaltes einer Spielpraxis, im Zuge derer schüler*innenspezifische Normen und Anforderungen außer Kraft gesetzt werden und nach eigenen Regeln gehandelt wird, wodurch fähigkeitsbezogene Zuschreibung ihre Wirksamkeit und Relevanz verlieren. In diesem Kontext werden z. T. Praktiken resignifiziert, die nicht im schulischen, sondern im familiären oder vor- bzw. außerschulischen peerkulturellen Kontext zu verorten sind. Meyer (2019, 300) rekonstruiert zudem die Relevanz der metakommunikativen Thematisierung von Differenzen in Bezug auf die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsrahmens. Ein solches explizites Sprechen über Differenzen konnte im Zuge der solidarisierenden (Re-)Adressierungspraktiken nicht rekonstruiert werden, zeigt sich jedoch z. B. im Kontext sichtbarmachender Praktiken. Stattdessen kann das Thematisieren von Differenz hier auf einer latenten Ebene rekonstruiert werden und manifestiert sich in der Übernahme von bzw. Partizipation der Schüler*innen an Praktiken, die im Schul- bzw. Klassenkontext explizit oder implizit als abweichend, illegitim und reglementierungsbedürftig definiert werden, wie z. B. das unter den Tisch Krabbeln oder das Verbleiben im Klassenraum während der Pause. In diesem Zusammenhang lässt sich die in Bezug auf *Selbstverhältnisdimension* eine temporäre Außerkraftsetzung von Verpflichtungen und Anforderungen rekonstruieren, d. h. solidarisierende Adressierungen gehen mit keiner spezifischen Reaktionsverpflichtung an das adressierte Kind einher, abgesehen von der Partizipation an der gemeinsamen Praxis. Dabei ist der Reaktionsraum der beteiligten Kinder jedoch variabel und bietet Möglichkeiten der Umdeutung und Variation. Die Kinder positionieren sich im Zuge von Solidarisierungspraktiken v. a. als Kindersubjekte sowie den beteiligten Mitschüler*innen gegenüber als Freund*innensubjekte. Dabei handeln sie z. T. entgegen der eigenen Position als Schüler*innensubjekt bzw. Mitglied einer schulspezifischen Peergruppe, indem sie Praktiken vollziehen, die von alters-, schüler*innen- sowie peergruppenspezifischen Normen abweichen. In diesem Zusammenhang übernehmen sie z. T. auch die durch ihre Mitschüler*innen performierten und durch die Erwachsenen oder Mitschüler*innen als ‚abweichend' definierten Subjektformen. Die dargestellten Materialausschnitte verdeutlichen zudem, dass heterotopisierende Solidarisierungspraktiken v. a. aus Situationen rekonstruiert werden können, die einen offeneren und weniger strukturierten bzw. durch Erwachsene gesteuerten Charakter aufweisen, wie z. B. während der Pause, in Übergangssituationen oder im Kontext der Freiarbeit *(Organisationsdimension)*. Die rekonstruierte Buchvorstellungssituation bildet eine Ausnahme, weil es sich dabei um eine strukturierte Sozialform des Plenumsvortrages handelt. Dabei nimmt jedoch die Lehrkraft vergleichbar mit den Schüler*innen eine passive Zuhörendenposition ein, welche ihr eine direkte Reglementierung erschwert, da sie so die sprechende Schülerin unterbrechen müsste. Dies eröffnet den beiden Schülern einen Freiraum für die Schaffung und Nutzung eines heterotopen Schon- oder Widerstandraumes.

Solidarisierung durch Heterotopisierung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Solidarisierende (Re-)Adressierungspraktiken im Modus der Heterotopisierung sind gekennzeichnet durch die ko-konstruktive Herstellung räumlicher und körperlicher Nähe sowie mitunter auch von Körperkontakt. Dabei wird durch körperliche, räumliche sowie soziale Praktiken eine Abgrenzung gegenüber anderen Akteur*innen realisiert. Heterotopisierende Praktiken implizieren i. d. R. keine spezifische Reaktionsverpflichtung, sondern die Partizipation der*des Adressat*in beruht auf Freiwilligkeit. Durch die Heterotopisierung entsteht ein sozialer und ggf. auch materialer Raum, der innerhalb eines übergeordneten materialen und sozialen Raums verortet ist, wobei eine Abgrenzung von letzteren angestrebt und mitunter auch realisiert wird. Dabei können außenstehende Kinder auf eigene Initiative Eintritt in diesen heterotopen Raum erhalten, was jedoch von einer Aufnahme durch die involvierten Kinder abhängt. Erwachsene und mitunter auch Peers können den heterotopen Raum durch reglementierende Praktiken irritieren und letztendlich auflösen. Die Praxis der Heterotopisierung wurde meist in Pausen- oder Übergangssituationen resp. Situationen, die weniger durch Erwachsene gesteuert wurden, sowie anschließend an reglementierende, besondernde, degradierende oder beschämende Adressierungen beobachtet.
- *Norm- und Wissensdimension:* Heterotopisierungen werden vor dem Hintergrund einer geteilten Situationsdefinition, die durch reziproke Solidarität und Zuneigung geprägt ist, vollzogen, wobei eigene Regeln und Rollen etabliert werden, die gegenläufig zu den Normen der schulisch-unterrichtlichen sowie mitunter auch der peerkulturellen Ordnung sind und diese temporär unterlaufen bzw. außer Kraft setzen. Dabei werden kinderkulturelle und familiäre Praktiken (z. B. Spielpraktiken) sowie teilweise ebenso Praktiken, die im Schulkontext als abweichend definiert werden, übernommen, wodurch eine zeitlich begrenzte Abgrenzung von der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins vollzogen wird. Auf diese Weise entsteht ein heterotoper (Interaktions-)Raum, der einen Gegenort zu der schulisch-unterrichtlichen und/oder peerkulturellen Ordnung darstellt und für die Kinder die Funktion eines Widerstands- oder Schonraumes erfüllt.
- *Machtdimension:* Heterotopisierende Praktiken zeichnen sich durch eine symmetrische Reziprozität aus, welche zugleich die Voraussetzung für deren Entstehung und die daraus resultierende Konsequenz bildet. Folglich werden die heterotopen Räume durch ein symmetrisches und reziprok vollzogenes (Re-)Adressierungsgeschehen hervorgebracht, welches auch aus Praktiken rekonstruierbar ist, die eine spielerisch inszenierte Asymmetrie aufweisen. Die involvierten Kinder haben dabei die Möglichkeit, die Rollen zu wechseln, die Interaktion zu variieren oder auch zu verlassen. Im Zuge der Heterotopisierung werden zudem strukturelle bzw. performativ reproduzierte Differenzen temporär negiert bzw. invalidiert.
- *Selbstverhältnisdimension:* Heterotopisierungen implizieren keine spezifische Reaktionsverpflichtung und zielen nicht auf die Performanz eines spezifischen Selbstverhältnisses. Durch die temporäre Außerkraftsetzung von Anforderungen und Reaktionsverpflichtungen wird den Kindern vielmehr ein teilweise präfigurierter, jedoch variabler Rekursivitätsspielraum eröffnet, den diese übernehmen oder aber variieren können und sich auf diese Weise eine projektive Form von Agency verschaffen können. Die adressierenden Kinder präsentieren sich dabei als solidarische, freundschaftliche Subjekte

und übernehmen teilweise die Subjektformen der adressierten Kinder, indem sie bspw. an widerständigen Praktiken partizipieren. Die Adressierung legt dabei eine Repositionierung in einer solidarischen, freundschaftlichen Position nahe.

9.3.4 Solidarisierung durch Hybridisierung

Neben dem Schaffen und Nutzen heterotoper Gegenräume können solidarisierende (Re-)Adressierungspraktiken ebenso als hybridisierende Praktiken vollzogen werden, mit welchen keine Gegenräume, sondern vielmehr sozial interaktive ‚Mischräume' konstruiert werden, wobei unterschiedliche diskursive Praktiken und Subjektpositionen aufgerufen und rezitiert bzw. resignifiziert werden. Der Begriff der Hybridität stammt ursprünglich aus der Biologie und beschreibt die Entstehung neuer Arten aus der Kreuzung von Verschiedenen (vgl. Struve 2013, 98). Im kulturwissenschaftlichen Diskurs geht das Konzept der Hybridität bzw. Hybridisierung auf Bhabha (1994) als Vertreter des Postkolonialismus zurück. Bhabha beschreibt das Phänomen der Hybridität im Hinblick auf Kulturen, die ihm zufolge keine natürlichen, abgeschlossenen Gegebenheiten, sondern sich im kontinuierlichen Werden befindende, hybride Konstrukte darstellen, im Kontext derer jede Form der (kulturellen) Identität permanenten Prozessen der Hybridisierung ausgesetzt ist (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, 247). Dabei geht es ihm um die Grenzen bzw. Grenzräume (‚liminal spaces') zwischen verschiedenen kulturellen Räumen als Ort der (Neu-)Verhandlung kultureller Repräsentationen und Differenzen (vgl. ebd., 248). Im Zuge des analysierten Materials können Prozesse der Hybridisierung weniger in Bezug auf kulturelle, sondern vielmehr fähigkeitsbezogene Differenzen rekonstruiert werden. Ebenso sind Hybridisierungen unterschiedlicher schul-, kinder- und erwachsenenkultureller Praktiken rekonstruierbar, die auf die Relevanz inter- und intragenerationaler Differenzbildung verweisen. Hybridisierung meint in diesem Zusammenhang die Aneignung bzw. Verhandlung und Neuaushandlung von Bedeutungen, wobei Differenzen berücksichtigt, Hierarchien jedoch nicht übernommen werden. Durch diesen Prozess entsteht der sogenannte ‚dritte Raum' als ein Zwischenraum, in welchem Bedeutungen, Repräsentationen und Differenzen reinterpretiert und neu verhandelt werden, und neue Praktiken sowie Positionen entstehen können (vgl. ebd.): „[T]he importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity ... is the ‚third space' which enables other positions to emerge" (Bhabha 1990, 211). Der dritte Raum werde, so Castro Varela und Dhawan (2015, 249) zu „einen inkommensurablen [d. h. nicht erfass- bzw. vergleichbaren, K.E.] Zwischen-Ort" der Verhandlung von Differenzen, der Herausforderung der „Grenzen des Diskurses" sowie der Verschiebung von Bedeutungen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen materialen Raum, sondern um „eine spatial semantisierte, theoretische Konzeption" (Struve 2013, 123) resp. ein semantisches Feld von räumlich-assoziierten Begrifflichkeiten zur Beschreibung eines Interaktions- und Repräsentationsraumes. Weitere mit dem Konzept assoziierte Begriffe sind z. B. „Zwischen-Raum" (Bhabha 2000, 10), „Da-Zwischen" (ebd., 185), „Darüberhinaus (beyond)" (ebd., 5), „Treppenhaus" (ebd., 5), „Unentscheidbarkeit" (ebd., 191) oder „De-plazierung" (ebd., 324). Im Kontext der Analyse von solidarisierenden (Re-)Adressierungspraktiken ist die Hybridisierung dahingehend bedeutsam, als dass der Prozess dialogisch bzw. interaktiv fundiert ist und auf Aushandlung basiert. Demnach ist Hybridisierung nicht nur auf der Ebene der Repräsentationen, sondern ebenso auf der „Ebene der Ausbildung von Gemeinschaften, der Identifikationen und (sozialen) Handlungsmacht der Subjekte" (Struve 2013, 124) zu verorten.

Die *Organisationsdimension* hybridisierender Solidarisierungspraktiken ist vergleichbar mit den vorab analysierten gemeinsamkeitskonstruierenden sowie heterotopisierenden Praktiken. Hybridisierende (Re-)Adressierungen sind ebenfalls durch eine Herstellung körperlicher und/oder räumlicher Nähe gekennzeichnet und werden auf der nonverbalen, physischen Ebene vollzogen. Darüber hinaus finden Hybridisierungen häufiger als Heterotopisierungen im Modus verbaler (Re-)Adressierungen statt. Eine Parallele mit den heterotopisierenden Praktiken ist jedoch, dass Hybridisierungen ebenfalls in weniger strukturierten bzw. erwachsenengesteuerten Situationen realisiert werden resp. in Freiarbeits- oder Pausensituationen bzw. in Situationen, in denen die institutionellen Strukturen und Logiken irritiert werden (vgl. Casto Varela & Dhawan 2015, 222). Anders als die gemeinsamkeitskonstruierenden und heterotopisierenden Praktiken können hybridisierende Solidarisierungspraktiken nicht nur aus Peerinteraktionen rekonstruiert werden, sondern ebenso aus der Interaktion der Schüler*innen mit Erwachsenen resp. den Lehrkräften und Schulassistent*innen.
Bezüglich der *Norm- und Wissensdimension* manifestiert sich die oben bereits erwähnte Mischung unterschiedlicher diskursiver Praktiken und damit verbundener Subjektpositionen und Normen der Anerkennbarkeit. Entsprechend der von Bhabha (1994) beschriebenen Neuverhandlung kultureller Praktiken, Symbole, Differenzen und Repräsentationen erfolgt eine Vermischung und Neuaneignung von kinderkulturellen und schulkulturellen oder erwachsenenkulturellen Praktiken. Dies manifestiert sich bspw. in dem Einbringen spielerischer Praktiken in Situationen des schulischen kooperativen Lernens, wie die Äußerungen der Schüler*innen in einer Gruppendiskussion verdeutlichen:

Af: ⌞ Eigentlich ist das wie andere eben halt nur dass sie=n bisschen langsamer sind
I: Mhm
Tm: Ja aber also ((atmet ein)) machen mal also sie ma-
Mf: ⌞ Und n bisschen Quatsch machen
Tm: Ja die machen wenn man jetzt ma- mit denen arbeitet also es is wie Mara und Alina schon gesagt ham sie sind halt nicht so schnell aber es macht halt auch Spaß mit denen zu arbeiten weil=n bisschen man kann auch mal Spaß haben mal mehr
Mf: ⌞ Ja weil die halt auch =n bisschen Quatsch machen dann hat man n bisschen Spaß
I: Achso
Af: ⌞ Weil die weil wir dann eben halt meistens immer ohne den Betreuer sind und die dann denken ach die Betreuer aber die sind nich so wild wie mit den Betreuern fühl=n die schon meist-

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2)

Im Vorfeld der Sequenz wird die Zusammenarbeit mit den leistungsberechtigten Schülern Hendrik und Ole thematisiert, welche aufgrund deren langsameren Arbeitstempos als „anders" konstituiert wird, wobei die konstruierte Differenz zugleich auf der manifesten Ebene nivelliert wird, wie es Alinas Aussage verdeutlicht (*„Eigentlich ist das wie andere eben halt nur dass sie=n bisschen langsamer sind"*). Maras und Thores Äußerungen des Quatsch-Machens und Spaß-Habens verdeutlichen im weiteren Verlauf den hybriden Charakter der Zusammenarbeit. Die Praxis des Quatsch-Machens verleiht der kooperativen Lernsituation nicht nur einen belustigenden Charakter (*„dann hat man n bisschen Spaß"*), sondern bringt zugleich spielerische Elemente in die Lernsituation ein. Dies mani-

festiert sich auch im weiteren, hier nicht abgebildeten Verlauf der Sequenz in einem durch Thore geäußerten Vergleich der Zusammenarbeit mit einem Spiel *(„Wie=n Spiel")*. Das Quatsch-Machen stellt eine schüler*innenspezifische Praxis zum Unterlaufen der schulisch-unterrichtlichen Ordnung dar, die durch eine kinder- bzw. peerkulturell orientierte Umdeutung ebendieser Ordnung gekennzeichnet ist und somit als eine Form des Widerstandes gelesen werden kann. Die im weiteren Verlauf hergestellte Verbindung mit der Praxis des Spiels, einer Praxis, die zwar auch im Schulkontext etabliert ist, jedoch eher als ein nach eigenen Regeln funktionierender, heterotoper Gegenort zum Unterricht, konstituiert die kooperative Lernsituation als einen hybriden bzw. dritten Raum. Dieser dritte Raum kann weder eindeutig der Praxis des Lernens noch des Quatsch-Machens oder Spielens bzw. weder der diskursiven Position des Schüler*in-Seins noch des Kind-Seins zugeordnet werden. Stattdessen wird durch die Vermischung der Praktiken und Subjektpositionen von Schüler*in und Kind eine neue Form, ein dritter Raum der Interaktion, hervorgebracht. In diesem dritten Raum wird zwar weiterhin die Anforderung der Lernsituation erfüllt, dabei werden jedoch leistungsbezogene Normen und Differenzen temporär abgeschwächt bzw. invalidiert, indem der durch Hendrik und Ole initiierten Interaktionslogik des spielerischen Quatsch-Machens gefolgt wird. Alinas Äußerung *„Weil die weil wir dann eben halt meistens immer ohne den Betreuer sind und die dann denken ach die Betreuer aber die sind nich so wild wie mit den Betreuern fühl=n die schon meist-"* verdeutlicht zudem, dass der konstruierte dritte Raum zugleich die Funktion eines Widerstandsraums gegen die Anwesenheit und Beaufsichtigung durch die Schulassistent*innen erfüllt. Dabei ermöglicht die Abwesenheit der Schulassistent*innen *(„Betreuer")* erst die hybridisierende Solidarisierung mit den Mitschüler*innen, stellt dennoch aber eine Form des Widerstandes gegen sie dar. Die Aussage *„aber die sind nich so wild wie mit den Betreuern"* deutet darauf hin, dass im Zuge der hybridisierenden Interaktion ein weniger direktes subversives Handeln erfolgt als in Anwesenheit der Schulassistent*innen, welches das Handeln der Schüler*innen häufig als Anlass für reglementierende Praktiken definiert. Hybridisierung kann folglich als ein Möglichkeitsraum für Agency angesehen werden, welche sowohl als autonome Abgrenzung von der Schulassistenz als auch als subversive Agency sichtbar wird. Die Hybridisierung stellt ein ko-konstruktives Geschehen dar: Dabei können Hendrik und Ole, die das Quatsch-Machen initiieren, zwar als Adressierende und die Mitschüler*innen als Adressat*innen ausgemacht werden *(Organisationsdimension)*, sie sind jedoch allesamt wechselseitig an der Hervorbringung des dritten Raums beteiligt und adressieren sich dabei in gleichrangigen Positionen *(Machtdimension)*. Diese Gleichrangigkeit ist jedoch zeitlich terminiert, da die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen an dieser Form der Interaktion nur zeitweise partizipieren, wenn sie eine Auszeit von der Erfüllung von Leistungsanforderungen brauchen, was ebenfalls im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion thematisiert wird *(„aber das könnte man halt nicht immer machen weil Paul muss ja auch lernen")*.

Eine weitere Form der Hybridisierung stellt die Vermischung von Reglementierungs- bzw. Unterstützungspraktiken, die am Handeln der Erwachsenen orientiert sind, mit kinder- bzw. peerkulturellen Praktiken dar *(Norm- und Wissensdimension)*. Dies manifestiert sich in der folgenden Pausensituation:

> Frau Gehrke schaut zu den Schülerinnen und sagt: „Ihr bleibt ja eh oben. Dann könnt ihr hier bei Luca bleiben. Ich komm' dann gleich wieder". Im Anschluss verlässt sie ebenfalls den Klassenraum. Derya und Özlem verlassen den Klassenraum, Luca läuft hinter ihnen her. Mara ruft:

„Luca, nein!" und schaut zu mir. Luca befindet sich mittlerweile auf dem Flur. Mara breitet ihre Arme aus und ruft: „Luca". Luca läuft daraufhin zu ihr und umarmt sie". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

In dieser Sequenz werden die Schüler*innen mit der Beaufsichtigung Lucas beauftragt, wobei die Schulassistentin Frau Gehrke ihnen keinen Entscheidungsspielraum lässt, sondern die Übernahme dieser Aufgabe voraussetzt. Dabei schreibt sie ihnen die Fähigkeit und die Verantwortung zu, Luca zu beaufsichtigen, während Luca als reglementierungs- und kontrollbedürftig adressiert wird und ihm Agency i. S. eines autonomen Entscheidens über seinen Aufenthaltsort abgesprochen wird. An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass trotz der Anwesenheit einer weiteren erwachsenen Person (der Ethnographin) die Schülerinnen als Aufsichtspersonen adressiert werden, wobei die Delegation einen routinierten Charakter aufweist, worin ein Vertrauen der Schulassistenz in die Schüler*innen deutlich wird. Lucas Verlassen des Klassenraums wird durch die Schülerin Mara zum Anlass einer direkten verbalen reglementierenden Adressierung sowie einer nonverbalen Adressierung der Ethnographin als einzige anwesende Erwachsene. Letzteres kann einen Versuch darstellen, eine Intervention zu bewirken, oder aber sich in Bezug auf ihr Handeln abzusichern. Ohne eine Reaktion abzuwarten, löst Mara die Situation dann selbst, indem sie Luca verbal und nonverbal adressiert und durch das Ausbreiten der Arme zur Herstellung räumlicher und körperlicher Nähe auffordert *(Organisationsdimension)*. Dabei wird mit dem Ausbreiten der Arme und dem Herbeirufen des Schülers eine im familiären Kontext (v. a. in der Eltern-Kind-Interaktion) bzw. der spielerischen Interaktion mit jüngeren Kindern (bspw. Geschwistern) etablierte Praxis aufgerufen *(Norm- und Wissensdimension)*. Diese Praxis, die im schulischen Kontext jedoch nicht als der Altersnorm entsprechende Interaktion anzusehen ist und von normativen Vorstellungen der Peerinteraktion sowie der Erwachsenen-Kind-Interaktion abweicht, wird in dieser Situation zu einer Reglementierungspraxis ‚umfunktioniert'. Auf diese Weise erfolgt eine Hybridisierung von an den Praktiken und Situationsdefinitionen der Erwachsenen orientierter Reglementierung und einer familiären Interaktionspraxis. Der entstehende dritte Raum kann als eine Form unterstützend-beaufsichtigender Peerinteraktion verstanden werden, in der Mara weder die Position der Assistenz noch die der gleichrangigen Freundin bzw. Gleichaltrigen einnimmt, sondern dazwischen changiert *(Selbstverhältnisdimension)*. An den im weiteren Verlauf analysierten Sequenzen wird deutlich, dass dies kennzeichnend für die Peerinteraktion leistungsberechtigter und nicht leistungsberechtigter Schüler*innen ist. Ferner werden durch Maras Adressierung das durch die Schulassistenz vollzogene ableistische Absprechen von Agency und die Zuschreibung von Reglementierungs- und Kontrollbedürftigkeit reproduziert, wodurch ein hierarchisches Verhältnis zwischen den beiden Schüler*innen etabliert wird *(Machtdimension)*, welches jedoch durch die solidarisierende Adressierung im Modus der Hybridisierung wieder aufgelöst wird, wie es auch Lucas Reaktion verdeutlicht. Der Schüler reagiert nicht widerständig bzw. passiv-tolerierend, sondern erwidert die Adressierung, indem er räumliche und körperliche Nähe zu Mara herstellt. Die Hybridisierung kann folglich ebenso als eine latente Form des Widerstandes gegen bzw. der Abgrenzung von schulassistenzspezifischen repressiven und restriktiven Reglementierungspraktiken interpretiert werden.
Hybridisierungen von peerkulturellen und reglementierenden Praktiken können auch als Partizipation an den Handlungspraktiken leistungsberechtigter Schüler*innen realisiert werden, wie es die Gruppendiskussion in der jahrgangsübergreifenden Fischklasse verdeutlicht:

I: Und wie findet ihr das, dass die Frau- äh dass die Betreuung auch in der Pause mit dabei ist,

Hf: Ich finde es in Ordnung nur ich fän- fänd es gut wenn Leon auch ma- alleine rumlaufen darf

I: ⌞ Mhm ⌟

Hf: ⌞ Weil die ander=n Kinder passen ja auch mit auf (.)

I: Achso passt ihr auch mit auf, dann

Hf: ⌞ Ja wenn Leon wieder rumläuft dann gucken manche schon mal was er macht und Leon hat ja auch viele Freunde die dann auch mit Leon rumlaufen

(Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1)

In dieser Sequenz, die durch eine Interviewer*innenfrage nach dem Erleben der Anwesenheit der Schulassistenz (im Anschluss an den Wortlaut der Kinder als *„Betreuung"* bezeichnet) während der Pause initiiert wird, wird ebenfalls eine beaufsichtigende Praxis, das ‚Aufpassen', als Bestandteil peerkultureller Interaktion thematisiert, die als solidarisierend gedeutet werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese solidarisierende Adressierung lediglich Gegenstand der Gruppendiskussion ist. Aus den Aussagen der Schülerin Hannah lässt sich jedoch ebenfalls eine Praxis der Hybridisierung rekonstruieren. In dem durch Hannah geäußerten Wunsch, dass Leon *„auch mal alleine rumlaufen darf"*, d. h. die Pause ohne Erwachsenenbegleitung verbringen darf, wird Leon einerseits als handlungsfähiges Schülersubjekt adressiert, dem zugeschrieben wird, die schüler*innenspezifische Norm erfüllen zu können, die Pause ohne die Eins-zu-Eins-Begleitung zu verbringen. Die Pause ist ein sozialer Raum, in dem die Kinder allein, ohne Erwachsenenbegleitung, interagieren und ungestört sein können. Erwachsene sind in diesem Kontext nur als Aufsicht anwesend und intervenieren nur dann, wenn es bspw. Konflikte gibt. Dies wird bei Leon dadurch außer Kraft gesetzt, dass die Schulassistenz auch während der Pause räumlich nah bei ihm ist und ihn begleitet. Mit der anschließenden Begründung, die *„anderen Kinder"* würden auch *„mit aufpassen"*, wird Leon anderseits jedoch als unterstützungs- und betreuungsbedürftig und damit eingeschränkt handlungsfähig adressiert, womit die in der Zuweisung der Schulassistenz strukturell angelegte und durch die Erwachsenen und Schüler*innen situativ reproduzierte Adressierung als unterstützungs- und beaufsichtigungsbedürftig aufgerufen wird *(Norm- und Wissensdimension)*. Das Aufpassen kann jedoch nicht i. S. eines Kontrollierens und Überwachens, sondern ebenso i. S. eines Füreinander-Da-Seins bzw. Füreinander-Sorgens verstanden werden, und ist somit als Ausdruck einer zwar asymmetrisch angelegten, jedoch durch Zuneigung und Rücksichtnahme gekennzeichneten Beziehung zu verstehen. In der Aussage *„Ja wenn Leon wieder rumläuft dann gucken manche schon mal was er macht und Leon hat ja auch viele Freunde die dann auch mit Leon rumlaufen"*, die zwar primär die reglementierenden Praktiken des Aufpassens thematisiert, wird latent eine Hybridisierung von reglementierenden und freundschaftlichen Praktiken deutlich, auf die der Begriff *„Freunde"* rekurriert. Die Aussage, Leon habe viele Freunde, adressiert Leon zudem als beliebten Schüler, was ebenso im weiteren Diskursverlauf durch die Benennung von Leons Freund*innen deutlich wird. Die freundschaftlichen Praktiken während der Pause bestehen jedoch primär in dem Partizipieren und in der Anpassung der eigenen Pausenaktivitäten an Leons Praxis des Herumlaufens. Dabei ist die Praxis des gemeinsamen Herumlaufens jedoch zeitlich terminiert und zudem von der Erlaub-

nis der Schulassistenz oder aber deren Abwesenheit abhängig, wie es im weiteren, hier nicht abgebildeten, Diskursverlauf thematisiert wird. Die Hybridisierung zeigt sich folglich in der Verbindung der diskursiven Praxis der Freundschaft bzw. des Freund*innen-Seins und der damit assoziierten symmetrischen und solidarischen Interaktionspraktiken einerseits und den indirekt reglementierenden Praktiken des Aufpassens andererseits. Der dadurch konstituierte hybride Interaktionsraum weist dem durch die Schüler*innen eigentlich als restriktiv, freiheitsbeschränkend erlebten Aufpassen ein freundschaftliches, fürsorgliches und solidarisches Moment zu. Dadurch wird es Leon ermöglicht, die Pause zumindest zeitweise ohne die direkte Kontrolle der Schulassistenz zu verbringen, ähnliche Erfahrungen wie seine Peers zu machen und an peerkulturellen Praktiken teilzuhaben. Gleichzeitig wird die mit Freundschaft assoziierte Symmetrie bzw. Gleichrangigkeit dahingehend aufgelöst, dass die Kinder ihr Handeln an Leon anpassen und ihn als Schüler, auf den aufgepasst werden muss, adressieren *(Machtdimension)*. Die Schüler*innen zeigen sich so zwar als freundschaftliche Subjekte, jedoch zeitgleich in einer handlungsmächtigeren Position, in der sie die Verantwortung für Leon haben *(Selbstverhältnisdimension)*. Hannah positioniert sich dabei in einer definitionsmächtigen Position, über die Schüler*innen sprechen und ihre Praktiken als Freundschaft deuten zu können, die Formulierung ihrer Aussagen in der dritten Person verdeutlicht jedoch ebenso, dass sie sich selbst nicht zu Leons Freund*innen zählt. Diese Praxis der Hybridisierung kann zwar als Widerstand gegen die Beaufsichtigung und Kontrolle der Schulassistenz interpretiert werden, zeitgleich wird jedoch ebenso eine Orientierung an deren Handeln deutlich, denn das Herumlaufen mit Leon stellt eine häufig beobachtete Praxis der Schulassistenz dar. Der hybride Interaktionsraum des freundschaftlichen Aufpassens ist zwar innerhalb des sozialen Interaktionsraumes der Pause und des materialen Raumes des Schulhofes verortet, stellt dabei jedoch einen abgrenzten Raum dar, an dem nur bestimmte Kinder partizipieren und dessen Fortbestehen von der duldenden Zurückhaltung der Schulassistenz abhängig ist.

Neben der Mischung von erwachsenenorientierten Reglementierungspraktiken und peerkulturellen Praktiken kann ebenso die Aneignung und kinder- bzw. peerkulturelle Resignifizierung von Erwachsenenpraktiken eine hybridisierende Form der Solidarisierung darstellen. Dies kann aus folgender Pausensituation rekonstruiert werden:

> Hendrik, Ole, Mara und Robert sitzen im Kreis auf den Bänken. Hendrik nimmt Maras Hand und hält diese. Ole steht auf, nimmt ein Tuch und legt dieses über seine Haare. Anschließend sagt er laut: „Ich bin die Lehrerin. Ich bin Frau Thiel". Er zeigt auf Robert und ruft: „Wie viel sechs mal acht?". Robert sagt: „Achtundvierzig". Ole geht zu Robert und beginnt, ihn zu kitzeln. Beide Schüler lachen. Hendrik steht auf und Ole ruft: „Nein, hinsetzen!". Hendrik setzt sich auf die Bank. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2. 26.11.2018).

Im Fokus steht hier eine Peerinteraktionssituation vierer Schüler*innen, die durch Oles Nachahmung der Klassenlehrerin Frau Thiel zu einem ‚Schule Spielen' wird. Die verbalen und nonverbalen Adressierungen der Mitschüler*innen verweisen auf eine Aneignung der Praxis des Lehrer*innen-Seins *(Norm- und Wissensdimension)*, welche sich konkret in der resignifizierenden Aneignung von Frau Thiels Handeln, Sprechen und ihrem Aussehen zeigt. In der Gruppendiskussion wird thematisiert, dass das über die Haare gelegte Tuch die langen Haare der Lehrerin symbolisieren soll. Ebenso stellt Oles lautes Rufen einen Kontrast zu der als vergleichsweise leise zu interpretierenden Sprechweise der Lehrerin dar. Dieses Lehrer*innen-Sein wird jedoch im Modus des Spiels bzw. eines

Als-Ob ausagiert, was sich im weiteren Verlauf ebenso in den Praktiken des Kitzelns und Lachens manifestiert. Durch die Selbstpositionierung in einer spielerisch inszenierten Lehrer*innenposition und die Aneignung der Lehrerinnenposition Frau Thiels verschafft sich Ole einen handlungsfähigen Subjektstatus, in welchem er berechtigt ist, die Mitschüler*innen abzufragen *(„Er zeigt auf Robert und ruft: ‚Wie viel sechs mal acht?'")* bzw. zu reglementieren *(„Hendrik steht auf und Ole ruft: ‚Nein, hinsetzen!'")* und damit zu einer spezifischen Reaktion zu verpflichten. Die konformen Reaktionen Roberts und Hendriks verdeutlichen ein Mitwirken an der Aufrechterhaltung des durch Ole inszenierten Interaktionsraumes, womit sie Ole als handlungs- und entscheidungsmächtig re-adressieren *(Machtdimension)*. Die hybridisierende Praxis kann somit als ein ko-konstruktives Geschehen gedeutet werden, welches abhängig von der wechselseitigen Aushandlung und Partizipation der Schüler*innen ist. Dabei wird entsprechend der Logik solidarisierender (Re-)Adressierungspraktiken ein gemeinsamer Interaktionsraum geschaffen, der den Charakter eines dritten Raumes aufweist. Oles Aneignung der Lehrer*innenpraxis im Modus des Spiels kann als eine Neuverhandlung seines strukturell durch die Zuweisung der Schulassistenz bedingten und durch die Erwachsenen und Mitschüler*innen z. B. durch reglementierende, besondernde und beschämende Praktiken rezitierten Stauts als unterstützungsbedürftiges und eingeschränkt bildungs-, leistungs- und handlungsfähiges Schülersubjekt angesehen werden. Durch die Hybridisierung der angeeigneten Lehrer*innenpraxis und der peerkulturellen Spielpraxis verschafft sich Ole eine zeitlich und auf die Interaktion mit ausgewählten Peers begrenzte Agency, die ebenso als latenter Widerstand gegen die restriktiven und reglementierenden Adressierungen gewertet werden kann, welche v. a. durch die Schulassistent*innen vollzogen werden. Der durch die Hybridisierung der Praktiken entstehende Raum erfüllt entsprechend Bhabhas Definition des dritten Raums die Funktion einer Neuverhandlung von Bedeutungen bzw. des eigenen Subjektstatus (vgl. Castro-Varela & Dhawan 2015, 249). Hybridisierungen schaffen somit, wie Imholz (2023, 293) herausarbeitet, „weitere Möglichkeiten des Umgangs mit Fähigkeit und Unfähigkeit, die in der Aushandlung bzw. Verbindung dieser Differenz liegt". Dies kann zu einer temporären bzw. situativen Bedeutungsverschiebung bzw. zu einem Relevanzverlust einer zugeschriebenen Behinderung führen (vgl. ebd.).
Hybridisierende Aneignungen von Erwachsenenpraktiken durch die leistungsberechtigten Schüler*innen werden ebenso in der Gruppendiskussion mit Oles und Hendriks Mitschüler*innen deutlich:

Af: ⌞ Also Ole is ja auch so also in=ner Pause will er will=er auch immer n Tuch weil er dann eben auch immer wieder Frau Thiel sein will und dann auch

Mf: ⌞ Und der will auch Haare haben so @immer@ ⌟

Af: ⌞ Und er will auch immer äh er will bestimmt auch Lehrer Lehrer sein weil er immer alles korrigier=n möchte

Rm: ⌞ @.@ ⌟

Mf: Und Paul musste auch mal als er ne Seite oder ne halbe Seite fertig hat oder eine Aufgabe keine Ahnung dann musste immer Paul hinkommen und dann musste er sagen is das richtig und dann hat er @ja gesagt@ weil aber es wurde schon ähm Frau Roth korrigiert

Tm: ⌞ Aber bei H-

Af: ⌞ Und manchmal macht das auch Hendrik oder so dann arbeiten die so also wenn Frau Roth immer so pendeln muss und dann und dann is

Mf: ⌞ Und wenn sie dann f- ⌟
Af: ⌞ Is sie f- ⌟
Tm: ⌞ Und dann machen sie=n Herzchen neben so=n Haken und dann blättern sie um
Af: ⌞ Ja ⌟ und dann und die Unterschrift fälschen sie dann auch noch
I: @.@ @Achso@
Tm: ⌞ @(2)@ ⌟
Mf: ⌞ **@Die schaffen das@** ähm wenn zum Beispiel Herrn Neumann so macht ((bewegt ihre Hand)) dann gucken die auf die nächste Seite ah und machen das nach irgendwie

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2)

Die ersten beiden Sprechakte von Alina und Mara thematisieren die aus der vorherigen Sequenz rekonstruierte Aneignungspraxis Oles. Im Anschluss wird die Aneignung der Handlungspraktiken Frau Thiels um die Aneignung der Praxis des Korrigierens bzw. den Wunsch, *„immer alles [zu] korrigier=n"* erweitert und durch eine Erzählung einer konkreten Situation erweitert. Kontrollieren stellt eine machtvolle Praxis des Bewertens dar, die mit der Ausübung einer Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Leistung der kontrollierten Schüler*innen einhergeht. Für Ole bedeutet diese Aneignung somit eine Möglichkeit, sich durch die Machtausübung situativ Handlungsmacht zu verschaffen, wobei er sowohl über seinen Mitschüler Paul, der durch Ole zum Vorzeigen seiner bearbeiteten Aufgaben verpflichtet wird, Macht ausübt, als auch über die Schulassistentin Frau Roth, die Pauls Aufgaben bereits korrigiert hat, und deren Autorität bzw. Definitionsmacht auf diese Weise infrage gestellt bzw. unterlaufen wird. Im Zuge des Sprechens über sein hybridisierendes Handeln wird Ole durch die Kinder im Modus eines humoristischen, belustigten Sprechens als widerständig und deviant positioniert, wobei diese Positionierung einen amüsanten und unterhaltsamen Charakter erhält. Oles Handeln wird damit weniger als eine störende Abweichung von der unterrichtlichen Ordnung konstituiert, sondern vielmehr als eine für die Schüler*innen amüsante Irritation dieser Ordnung.

Im weiteren Verlauf wird die Aneignung der erwachsenenspezifischen Praxis des Unterschreibens bzw. Abzeichnens durch Hendrik und Ole beschrieben, die die beiden Schüler nicht nur bei ihren Mitschüler*innen, sondern auch im Zuge ihrer eigenen Aufgabenbearbeitung ausüben. Dabei wird sowohl die Praxis der Lehrkraft *(„Und dann machen sie=n Herzchen neben so=n Haken")* als auch des Schulassistenten *(„wenn zum Beispiel Herrn Neumann so macht ((bewegt ihre Hand)) dann gucken die auf die nächste Seite ah und machen das nach irgendwie")* nachgeahmt. Die Aneignung der Praxis wird durch Alina als *„Unterschrift [F]älschen"* bezeichnet, was sie als deviante und kriminelle Praxis erscheinen lässt, die durch die lachenden Reaktionen der Schüler*innen und Diskussionsleitung jedoch einen humoristischen Charakter erhält. Diese Definition der Aneignungspraxis verweist auf deren Irritation einer schulspezifischen hierarchischen Ordnung, innerhalb derer die Berechtigung zum Korrigieren und Unterschreiben eigentlich nur bei den Erwachsenen bzw. vorrangig den Lehrkräften liegt. Deutlich wird, dass sich die Schüler durch die nachahmende Aneignung der Praxis Agency verschaffen, indem sie sich selbst die Macht verschaffen, ihre eigenen Leistungen bzw. die ihrer Mitschüler*innen zu bewerten. Die Selbstbewertung durch das Abzeichnen der eigenen Aufgaben verschafft

ihnen zudem einen gewissen Handlungsspielraum, mit einer anderen Aufgabe fortzufahren und so schneller fertig zu werden, was wiederum in einer verlängerten Pausenzeit resultiert. Diese Agency ist jedoch zeitlich begrenzt und besteht zudem nur so lange, wie die Erwachsenen bzw. v. a. die Schulassistent*innen abwesend sind und die Aneignungspraxis nicht mitbekommen. Sie ist zudem abhängig von einem kooperativen ‚Mitspielen' der Mitschüler*innen. Ein Abweisen oder Verpetzen der angeeigneten Korrekturpraxis würde vermutlich in einer Reglementierung Hendriks und Oles resultieren. Das Sprechen über die gemeinsam vollzogene hybridisierende Praxis der beiden Schüler wird erneut in einem humoristischen und belustigten Modus realisiert und auf diese Weise wie Oles Aneignen des Lehrerinnenhandelns als eine amüsante Irritation der unterrichtlichen Ordnung konstruiert.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der *Norm- und Wissensdimension* der Hybridisierungspraktiken eine Vermischung unterschiedlicher diskursiver Praktiken und Subjektpositionen, welche deren ursprüngliche Bedeutung verschiebt bzw. umdeutet. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass Hybridität immer auch als „dekonstruktivistisch gedachter Diskurs-Raum" verstanden werden muss, „in dem Bedeutungen nicht mehr eindeutig zuzuordnen und greifbar sind, sondern sich permanent verschieben und verstreuen" (Struve 2013, 103). Durch Aneignungen des ‚Anderen' und Vermischungen diskursiver Positionen und Praktiken können Diskurse und deren machtvolle Wirkung von innen heraus irritiert werden, sodass sie Prozessen einer permanenten „Entgleitens" („slippage", Bhabha 1994, 122) ausgesetzt sind. In den analysierten Sequenzen werden die diskursiven Praktiken bzw. Subjektformen des Schüler*in-Seins, aber auch des Freund*innen-Seins durch die Vermischung peerkultureller und reglementierender bzw. unterstützender Praktiken irritiert, wodurch die Bedeutung von Peerinteraktion bzw. Freundschaft hin zu einer stärker asymmetrischen Interaktion verschoben wird und die machtförmige Praxis des Reglementierens solidarisierende und familiarisierende Momente erhält. Durch Oles Aneignung von Erwachsenenpraktiken wird seine ihm zugeschriebene Subjektposition als unterstützungsbedürftiger, behinderter und abweichender Schüler irritiert und temporär unterlaufen. Dabei werden Praktiken und Positionen innerhalb des diskursiven und sozialen Raumes der Schule genutzt und angeeignet. Der „Ort hybrider Artikulationen" ist folglich nicht außerhalb, sondern „innerhalb der diskursiven Autorität" (Struve 2013, 99) angesiedelt. Durch diese diskursiven Irritationen und Bedeutungsverschiebungen eröffnen sich den Schüler*innen Möglichkeitsräume zum Erlangen von widerständiger Handlungsmacht bzw. Agency *(Machtdimension)*. Der dritte Raum, das ‚Dazwischen' (‚in-between'), ist laut Bhabha (1994, 185) der Ort, an dem Handlungsmacht entsteht, wobei Handlungsmacht als diskursiv und intersubjektiv hervorgebrachtes Konzept verstanden wird und die Handlungsmacht der beteiligten Subjekte miteinander verschränkt ist resp. „bei der Herstellung von Handlungsmacht Effekte der Handlungsmacht anderer involviert" sind (Castro Varela & Dhawan 2015, 238). Folglich befähigen sich im Zuge hybridisierender Solidarisierungen die involvierten Schüler*innen wechselseitig zum Handeln, sodass ihre Agency interdependent ist. Dies wird am Beispiel der Hybridisierung von peerkulturellen und reglementierenden Praktiken deutlich: Schüler*innen wie Leon wird durch die Solidarisierungspraktiken der Mitschüler*innen gleichzeitig Agency abgesprochen und ermöglicht, wohingegen die Mitschüler*innen durch die Übernahme der reglementierenden und unterstützenden Praktiken Agency i. S. von Verantwortung realisieren können. Ebenso ermöglicht Hybridisierung die z. T. ko-konstruktive Hervorbringung von widerständiger Agency. Im Zuge

der Hervorbringung von Handlungsmacht zeigt sich, dass Hybridisierungen durch eine Ambivalenz von symmetrischen und asymmetrischen Positionierungen gekennzeichnet sind. Symmetrisch sind die hybridisierenden (Re-)Adressierungspraktiken dahingehend, dass sie gemeinsam und ko-konstruktiv hervorgebracht werden. Gleichzeitig können sie jedoch ebenfalls die Adressierung in asymmetrischen Positionen und damit einhergehend eine ungleiche Machtverteilung sowie Differenz(re)produktion implizieren, die aber auch einen gemeinsamen Interaktionsrahmen schafft. Dies manifestiert sich v. a. in den Hybridisierungen von peerkulturellen Praktiken und Reglementierungs- bzw. Unterstützungspraktiken. Solidarisierende (Re-)Adressierungen sind folglich nicht immer symmetrisch angelegt, sondern können ebenso durch eine asymmetrische Positionierung gekennzeichnet sein.
Die *Selbstverhältnisdimension* der hybridisierenden Solidarisierungspraktiken verweist auf die Abhängigkeit der Subjekte von der*dem anderen, „die die eigene Identität kontinuierlich und gleichzeitig stabilisiert und untergräbt" (Castro Varela & Dhawan 2015, 225). Die Hybridität manifestiert sich folglich auch auf der Ebene des Subjektes, dessen Position sich folglich ambivalent gestaltet:

> „[I]dentification is a process of identifying with and through another object, an object of otherness, at which point the agency of identification, the subject, is always ambivalent, because of the intervention of the otherness" (Bhabha 1990, 211).

Die beteiligten Schüler*innen verorten sich selbst in einer hybriden Position, die durch eine Identifikation mit der*dem anderen, bspw. der Lehrkraft, Schulassistenz, jedoch ebenso eine Solidarisierung mit der*dem adressierten Kind gekennzeichnet ist. Die eigene Subjektposition changiert somit zwischen einer freundschaftlich-solidarischen Position und einer verantwortungsvollen, entscheidungs- und definitionsmächtigen, assistenzähnlichen Position. Die* der Schüler*in in der Adressat*innenposition hat grundsätzlich die Möglichkeit, sich ebenfalls in einer hybriden, ambivalenten Position zu verorten. Dies manifestiert sich z. B. in der Interaktion Lucas und Alinas, in welcher Lucas Re-Adressierung auf Alinas hybridisierend reglementierender Adressierung sowohl eine Repositionierung in einer der durch Alina aufgerufenen infantilisierten Kinderposition als auch in seinem schulspezifischen Status als leistungsberechtigter, behinderter Schüler aufzeigt. Des Weiteren besteht für die Adressat*innen die Möglichkeit, sich in einer der im Prozess der Hybridisierung vermischten Positionen, als Kind bzw. Freund*in oder aber als Schüler*in zu verorten und entsprechend kinder- bzw. peerkulturelle Normen aufzurufen oder schüler*innenspezifische Regeln und Normen zu rezitieren. Ebenso kann die Hybridisierungspraxis durch das (Wieder-)Aufrufen einer konformen Schüler*innenposition und der damit verbundenen Regeln und Normen sowohl durch die involvierten als auch durch außenstehende Kinder irritiert oder gestört werden. Die folgende Sequenz verdeutlicht solche Versuche von Mitschüler*innen, die hybridisierende Solidarisierungspraxis durch Positionierungen in einer konformen Schüler*innenposition zu stören:

> Katharina breitet ihre Arme aus und Max geht auf sie zu und umarmt sie. Anschließend führt sie ihn an der Hand zu einer Matte und beide setzen sich. Die Schülerin kitzelt ihn und Max lacht. Anschließend steht sie auf, holt ein Buch aus ihrer Kiste und geht zurück zur Matte. Emma sagt: „Katharina, wir müssen alle raus", wobei sie ihre Schuhe anzieht. Im Anschluss geht sie zur Treppe und somit vermutlich auf den Schulhof. Unterdessen beginnt Katharina, Max vorzulesen. Max nimmt die Haare der Barbiepuppe in den Mund. Tina betritt den Flur, schaut mich an und äußert

lachend: „Er mit dieser Puppe immer". Sie geht in den Klassenraum der zweiten Klasse. Jonas steht in dem Kreisel und dreht sich. Er sagt: „Max, zieh mal Füße ein". Max ruft: „Oh nein"!" und Katharina fragt: „Soll ich noch ein bisschen lesen, woraufhin Jonas sie ansieht und sagt: „Aber Frau Schneider hat gesagt, es sollen alle raus". Katharina erwidert: „Ja, aber er möchte, dass ich ihm jetzt vorlese" und Max ruft: „Lesen". Die Schülerin legt den Arm um ihn und fährt mit dem Lesen fort. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 31.05.2017).

Das beobachtete Vorlesen stellt eine Praxis dar, die eigentlich eher in der Erwachsenen-Kind-Interaktion sowie der Interaktion mit jüngeren Kindern bspw. Geschwistern zu verorten ist. Im schulischen Kontext ist Vorlesen unter Kindern v. a. im Unterricht als kooperative Lernpraxis zu erwarten, jedoch weniger im Kontext peerkultureller Pausenaktivitäten. Die Vorlesepraxis stellt somit eine Hybridisierung einer erwachsenenorientierten, familiarisierten Praxis und peerkultureller Interaktion dar. Sie stellt zugleich eine Widerstandspraxis gegen das durch die Lehrerin angeordnete Rausgehen resp. Verbringen der Pause auf dem Schulhof dar. Katharina nimmt dabei eine hybride Position ein: Einerseits positioniert sie sich vergleichbar mit der Position einer ‚großen Schwester' als fürsorglich-unterstützend, andererseits als freundschaftlich-solidarisch, indem sie gemeinsame Zeit mit Max verbringt, der aufgrund des Verbleibens seiner Schulassistenz im Gebäude nicht auf den Schulhof gehen darf. Max wird dabei in der Position eines ‚kleinen' Kindes adressiert, womit ebenso sein Status als behinderter, unterstützungsbedürftig gelesener Schüler, der die Anforderungen der Schüler*innenrolle (noch) nicht erfüllt, rezitiert wird, wobei die ableistische Differenzzuschreibung jedoch in eine generationale Differenz umgedeutet wird. Die Reaktionen des Schülers verdeutlichen ein belustigtes und sich erfreuendes Erleben der Interaktion, wobei eine Repositionierung in der aufgerufenen Kinderposition manifest wird. Die kurzzeitig anwesende Schulassistentin kommentiert zwar die Interaktion bzw. Max' Handeln (*„Er mit dieser Puppe immer"*), reglementiert diese jedoch nicht als Abweichung von der Verpflichtung des Rausgehens, sondern lässt sie fortbestehen. Dahingegen unternehmen sowohl Emma als auch Jonas durch die verbalen Hinweise auf die Anweisung der Lehrkraft (*„Katharina, wir müssen alle raus"*; *„Aber Frau Schneider hat gesagt, es sollen alle raus"*), die als indirekte Reglementierung Katharinas gelesen werden können, den Versuch, die Interaktion zu unterbrechen. Dabei wird die durch die Lehrkraft etablierte Regel des Rausgehen-Müssens rezitiert, worin ebenso eine Orientierung an universalistischen Normen der Schüler*innenrolle erfolgt und Katharina zu einer Repositionierung als konforme Schülerin verpflichtet werden soll, der sie sich jedoch unter Verweis auf Max' Wünsche *(„Ja, aber er möchte, dass ich ihm jetzt vorlese")* widersetzt. Dieser Widerstand gegen die versuchte Irritation der Solidarisierungspraxis wird durch Max' Ausruf *„Lesen"* unterstützt, welcher eine Reglementierung Jonas' darstellen kann oder aber ein Einfordern der Vorlesepraxis. Am Ende gelingt es Katharina und Max, den hybriden Interaktionsraum wiederherzustellen, wohingegen Jonas nach unten auf den Schulhof geht.

Solidarisierende (Re-)Adressierungen im Modus der Hybridisierung können nicht nur aus peerkulturellen Interaktionspraktiken rekonstruiert werden, sondern ebenso aus der Interaktion zwischen Schüler*innen und Erwachsenen resp. Lehrkräften und Schulassistent*innen. Dabei werden sie v. a. in solchen Situationen manifest, in denen die Erwachsenen selbstinitiiert oder als Reaktion auf eine Initiative der Schüler*innen an Spielpraktiken partizipieren, die wiederum in Pausensituationen oder aber in exklusiveren Interaktionsformaten während des Unterrichts stattfinden, wie die folgende Sequenz verdeutlicht:

> Ole holt eine Spritze aus dem Arztkoffer und hält diese Frau Wagner hin. Er sagt: „Grippe spielen" und die Lehrerin entgegnet: „Mir bleibt heute nichts erspart". Ole sagt: „Jetzt schlafen!" und Frau Wagner sagt lachend: „Ich hab doch nicht Narkolepsie" und schließt ihre Augen. Ole drückt ihr die Spritze an den Arm und sagt: „Großer Piks. Angst haben". Frau Wagner reagiert mit „Nee, ich bin doch nicht Ole" und Ole ruft „Doch, du bist Ole!". Beide lachen und Frau Wagner verzieht das Gesicht und ruft: „Aua". Anschließend schreibt Ole etwas auf ein Blatt Papier und gibt es ihr, wobei er äußert: „Dein Rezept". Die Lehrerin nimmt es und sagt: „Muss ich jetzt in die Apotheke?". Ole sagt: „Ja". (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 30.11.2018).

Der situative Kontext dieser Interaktionspraxis ist eine räumlich separiert stattfindende Deutschunterrichtseinheit, in welcher die Lehrkraft, Frau Wagner, die drei leistungsberechtigten Schüler und die drei Schulassistent*innen sich im Differenzierungsraum aufhalten. Im Vorfeld lasen Hendrik und Ole einen Ausschnitt aus einem Kinderbuch vor, in welchem eine Erkrankung der Mutter einer Protagonistin thematisiert wurde. Im Anschluss an das Vorlesen initiiert Ole eine Spielpraxis mit Frau Wagner, die das Thema des Buchausschnittes aufgreift *(„Grippe spielen")*. Die Analyse der *Organisationsdimension* zeigt, dass die Adressierungen von Ole ausgehend verbal und körperlich unter Einbezug verschiedener Artefakte (Spritze, Papier und Stift) vollzogen werden, wohingegen die adressierte Lehrerin die hergestellte körperliche Nähe zwar zulässt, Ole jedoch v. a. verbal re-adressiert. Die *Norm- und Wissensdimension* der Spielpraxis verweist auf eine Hybridisierung von Kinder- und Erwachsenenkultur. Die durch Ole initiierten Praktiken können als Symbolspiel bzw. Als-ob-Spiel interpretiert werden, welche im Kontext von Peerinteraktionen im Kindesalter eine Form der resignifizierenden Auseinandersetzung mit der Erwachsenenkultur bzw. Erwachsenenpraktiken darstellen (siehe auch Evaldsson 2009). Dabei stellt die Spielpraxis weniger eine Aneignung einer spezifischen Erwachsenenpraxis dar, wie oben im Zuge des ‚Lehrer*in-Spielens' rekonstruiert wurde, sondern vielmehr eine Aneignung einer allgemeinen, mit der Erwachsenengeneration assoziierten Praxis. Frau Wagner greift zwar durch ihr Partizipieren an der Praxis die kinderkulturell geformte Situationsdefinition Oles auf, bringt durch ihre verbalen Re-Adressierungen jedoch ebenso erwachsenenspezifische Wissens- und Normhorizonte ein: Die Aussage *„Mir bleibt heute nichts erspart"* ruft die normative Vorstellung des Spiels als nicht erwachsenenspezifischer Praxis aus, i. S. von etwas, das sie unabhängig von ihrer eigenen Motivation über sich ergehen lassen muss. Die Bezugnahme auf das Krankheitsbild der Narkolepsie verweist auf ein erwachsenenspezifisches Wissen, über welches Ole vermutlich nicht verfügt. Dabei ist denkbar, dass Frau Wagner mit diesen Aussagen einen gemeinsamen Bezugshorizont mit den anderen im Raum anwesenden Erwachsenen schaffen möchte, der sich von dem durch Ole geschaffenen Interaktionsraum abgrenzt. Das wechselseitige Rekurrieren auf Oles Angst vor Spritzen verweist auf ein geteiltes Erfahrungswissen des Schülers und der Lehrkraft, welches Ole als solidarisierendes Moment in die Interaktion einbringt und welches die Lehrerin zwar ironisierend infrage stellt *(„Nee, ich bin doch nicht Ole")*, letztendlich jedoch durch die Übernahme von Oles Deutung reproduziert *(„Frau Wagner verzieht das Gesicht und ruft: ‚Aua'")*. Die Spielpraxis kann trotz ihrer situativen Einbettung in eine unterrichtliche Situation als Spielpraxis und nicht als eine durch die Lehrkraft initiierte, vorstrukturierte spielerische Aktivität betrachtet werden, welche bspw. im unterrichtlichen Kontext als Lernkontext eingesetzt wird (vgl. Besio 2017, 38ff.). Vielmehr folgt Frau Wagner Oles Initiativen und reagiert entsprechend der durch ihn vermittelten Reaktionsverpflichtungen. Dabei stellt die Interaktion jedoch keinen ko-konstruktiven Prozess dar, sondern vielmehr ein reaktives Partizipieren

an den durch Ole vorgegebenen Praktiken. Ole positioniert sich dabei als handlungsmächtig, indem er über den Verlauf der Spielpraxis und die Reaktionen Frau Wagners entscheidet und diese bestimmend durchsetzt, was auch an seiner imperativen Sprechweise *(z. B. „Jetzt schlafen!")* deutlich wird *(Machtdimension)*. Frau Wagner lässt sich zwar auf die kinderkulturelle Praxis ein, hält aber ihren Erwachsenenstatus durch ironisierende Äußerungen aufrecht, wobei ihre Position jedoch eher als Erwachsene im familiären Kontext anstelle als Lehrerinnenposition gedeutet werden kann *(Selbstverhältnisdimension)*. In dieser Interaktion, die in ähnlicher Form auch im familiären Interaktionskontext denkbar wäre, zeigt sich die Lehrerin nicht autoritär bzw. definitionsmächtig, sondern reproduziert die generationale Differenz eher subtil durch das Aufrufen eines Wissenshorizontes, an den Ole nicht anschließen kann. Die strukturell in der separierenden Organisation der Unterrichtssituation angelegte behinderungsspezifische Differenzkonstruktion wird dabei zeitweise durch die generationale Differenz minimiert. Ole schließt mit seinen Adressierungen an die Ausführung einer schüler*innenspezifischen Praxis, das Vorlesen, an, wobei das Aufrufen einer kinderkulturellen Praxis als Widerstandsmoment gelesen werden kann. Er positioniert sich durch die solidarisierende Praxis gegenüber Frau Wagner jedoch weniger freundschaftlich, sondern vielmehr in seiner generationalen Position als Kind, welches die spielerische Interaktion mit einer erwachsenen Position zur eigenen Belustigung initiiert. Darin wird ein Unterschied zu peerkulturellen Solidarisierungen deutlich, die häufig wechselseitig eine bestimmte Funktion, bspw. der Belustigung oder des Widerstandes, erfüllen, wie in Bezug auf die gemeinsamkeitsschaffende Solidarisierung und die Heterotopisierung herausgearbeitet wurde (siehe 9.3.2 und 9.3.3).
Ferner können hybridisierende Solidarisierungspraktiken der Schüler*innen und Schulassistent*innen rekonstruiert werden, die sich ebenfalls in der Partizipation an peerkulturellen bzw. Spielpraktiken manifestieren können. Der folgende Materialausschnitt zeigt, dass diese Partizipation nicht ausschließlich durch die Schüler*innen, sondern ebenso durch die Schulassistent*innen initiiert sein kann:

> Herr Neumann betritt den Raum. Ole geht zu Hendrik und zieht ihm die Hausschuhe von den Füßen und läuft damit zur Tür. Hendrik steht auf, läuft zu Ole und greift einen Hausschuh. Beide ziehen daran und lachen. Herr Neumann sagt: „Genau Hendrik, zieht ihm den schon mal ab". Robert geht zu ihnen, stellt sich neben Ole und zieht ebenfalls an dem Hausschuh, wobei er in Oles Richtung zieht. Herr Neumann geht zu ihnen, stellt sich neben Hendrik und zieht ebenfalls an dem Hausschuh. Er sagt: „Da muss der Hendrik den Robert mal kitzeln". Hendrik lässt den Schuh los und schlägt Robert auf den Arm, wobei beide Schüler lachen. Herr Neumann äußert lachend: „Kitzeln nicht hauen". Hendrik geht auf Robert zu und beginnt, ihn am Arm zu kitzeln. Herr Neumann nimmt den Hausschuh und hält ihn hoch, woraufhin Ole zu ihm geht und versucht, den Arm herunterzuziehen. Beide lachen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 26.11.2018).

Im Fokus steht hier eine peerkulturelle Interaktionspraxis des spielerischen Rangelns bzw. Raufens um den Hausschuh, welche häufig als eine geschlechtsspezifische, körperliche Praxis verstanden wird (z. B. Eckermann 2015; Nitschmann 2024). Die Praxis ähnelt zudem der oben analysierten Praxis des ‚Kämpfens', in deren Kontext ebenfalls ein Kleidungsstück das ‚erkämpfte' Objekt darstellt. Der Schulassistent, Herr Neumann, partizipiert zunächst nur indirekt an der Spielpraxis, indem er die Interaktion kommentiert, wobei das Kommentieren wie ein Anfeuern Hendriks wirkt *(„Genau Hendrik, zieht ihm den schon mal ab")*. Der Wortlaut jemandem etwas „abziehen" stellt dabei einen jugendsprachlichen Ausdruck für ‚jemandem etwas abnehmen' dar, was wiederum auf eine Übernahme der peerkulturell orientierten Situationsdefinition hindeutet *(Norm- und*

Wissensdimension). Nachdem im weiteren Verlauf ein weiterer Schüler, Robert, in die Praxis einsteigt und räumliche Nähe zu Ole herstellt, initiiert Herr Neumann ebenfalls räumliche Nähe zu Hendrik. Diese räumliche Praxis kann als ein Solidarisieren mit dem jeweiligen Schüler interpretiert werden, welches als Teil der Spielpraxis erfolgt. Dabei ist Herrn Neumanns initiierte Partizipation an der körperlichen Aktivität eine Reaktion auf die durch Roberts Praxis entstandene ungleiche Kräfteverteilung und folglich i. S. einer Verstärkung für Hendrik zu lesen. Die körperliche Aushandlung von Macht erfolgt dabei ebenso im Modus des Spiels resp. Als-Ob. Die anschließende indirekte verbale Adressierung Hendriks (*„Da muss der Hendrik den Robert mal kitzeln"*), die an eine erwachsenenspezifische Adressierung eines kleinen Kindes erinnert und Hendrik somit infantilisierend adressiert, impliziert jedoch keine spezifische Reaktionsverpflichtung, sondern vielmehr das Aufzeigen einer alternativen Handlungsoption bzw. Variation der Interaktion. Das vorgeschlagene Kitzeln stellt anders als das Rangeln um den Hausschuh, welches ohne direkten Körperkontakt erfolgt, eine körperliche Praxis dar, die Nähe und Berührungen voraussetzt. Weiterhin kann es als eine körperliche Praxis interpretiert werden, die im Kontext schulischer Peerinteraktion am Übergang in die Sekundarstufe – die Schüler sind zum Beobachtungszeitpunkt im vierten Schuljahr – nicht mehr altersangemessen ist. Folglich impliziert die infantilisierende Adressierung Hendriks ebenso eine infantilisierende Definition der Interaktionspraxis, die zudem der Logik des Kämpfens widerspricht *(Norm- und Wissensdimension)*. Hendriks Re-Adressierung in Form des Schlagens von Robert verweist auf ein Zurückweisen von Herrn Neumanns Situationsdefinition und der damit implizierten Handlungsoption. Stattdessen schließt er mit einer körperlichen Praxis an, die der Vollzugslogik der Spielpraxis resp. des Kämpfens entspricht. Das Schlagen bildet dann wiederum den Anlass einer reglementierenden Adressierung Hendriks durch Herrn Neumann (*„Kitzeln nicht hauen"*), die das „Hauen" als nicht konforme Praxis definiert und zeitgleich erneut auf das Kitzeln als erwünschte Handlungsalternative verweist. Der normative Bezugshorizont sind hier weder Altersnormen noch schüler*innenspezifische oder peerkulturelle Normen, im Kontext derer Kitzeln keine alters- bzw. schüler*innenkonforme Praxis darstellt, sondern die subjektive Deutung des Schulassistenten. Kitzeln gilt dabei als angemessen, auch wenn es der Logik der peerkulturellen Praxis sowie der Altersnorm widerspricht und zudem eine Form der körperlichen Grenzüberschreitung darstellen kann, wohingegen das Hauen als reglementierungsbedürftig gesehen wird, vermutlich weil es im Verständnis des Schulassistenten eher der Logik eines devianten Verhaltens entspricht als das Kitzeln. An dieser Stelle wird die Reglementierung als eine schulassistenzspezifische Interaktionspraxis reproduziert, wobei durch die Gewichtung individuell definierter Verhaltensnormen Hendrik als deviant und reglementierungsbedürftig adressiert wird und zur Regulation seines Handelns und einer entsprechenden Konformität verpflichtet wird. Herr Neumann repositioniert sich an dieser Stelle in einer definitionsmächtigen Position als Erwachsener und als Schulassistent, wobei diese machtvolle Positionierung v. a. gegenüber Hendrik etabliert wird *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Darin wird erneut die oben dargelegte Erkenntnis deutlich, dass die Schulassistent*innen in ihrer Rolle v. a. über Praktiken der Reglementierung Sichtbarkeit erlangen. Hendrik reagiert entsprechend der durch Herrn Neumann zugewiesenen Reaktionsverpflichtung mit einem Kitzeln Roberts und verortet sich somit selbst in einer hierarchisch untergeordneten Position, in der er die durch den Schulassistenten beanspruchte Definitionsmacht anerkennt. Im weiteren Verlauf positioniert sich Herr Neumann hingegen wieder in einer peerkulturell lesbaren Position, indem er

Ole nonverbal adressiert und den interaktiven Rahmen einer Spielpraxis im Modus des Kämpfens initiiert. Die Sequenz verdeutlicht zusammenfassend eine Hybridisierung der Schulassistenzposition mit einer peerkulturell gelesenen Subjektposition, die sich zum einen auf der Ebene des Vollzugs resp. der *Organisationsdimension* der Praktiken manifestiert, indem der Schulassistent an der Spielpraxis der Schüler partizipiert und deren Vollzugslogik übernimmt und gleichzeitig die schulassistenzspezifische Praxis des Reglementierens ausführt. Zum anderen manifestiert sie sich auf der Ebene der *Norm- und Wissensdimension* in Form eines temporären Anschließens an die peer- bzw. kinderkulturelle Situationsdefinition der Schüler, welche die Praxis des Kämpfens im Modus des Spiels bzw. Als-Ob verortet, und einem Aufrufen erwachsenenspezifischer bzw. schulassistenzspezifischer Normen angepassten Verhaltens sowie Zuständigkeitsnormen, die Hendriks Handeln als reglementierungsbedürftig definieren. Hinsichtlich der *Machtdimension* zeigt sich ein temporäres Invalidieren von Altersdifferenzen, die zwar nicht aufgehoben werden, jedoch zeitweise ihre Relevanz verlieren. Als Reaktion auf ein als nicht konform definiertes Handeln eines leistungsberechtigten Schülers erfolgt jedoch eine Repositionierung in der Assistenzrolle und der damit einhergehenden Zuständigkeit für die Reglementierung des Schülers.
Die analysierten Sequenzen verdeutlichen zudem, dass auch hybridisierende Praktiken eine für Solidarisierungspraktiken kennzeichnende Abgrenzung von anderen Akteur*innen bzw. einem Außen implizieren, die sich dahingehend zeigt, dass die entstehenden dritten Räume als soziale Interaktionsräume innerhalb eines übergeordneten materialen und sozialen Raumes lokalisiert sind. Anders die heterotopen Räume weisen sie jedoch offenere und fluidere Grenzen auf, die sich verschieben können bzw. so anderen Personen Zutritt ermöglichen können. Dies ist mit der Vermischung unterschiedlicher Räume bzw. Praktiken zu begründen, die immer ein Potential für Veränderungen bzw. Verschiebungen impliziert.

Solidarisierung durch Hybridisierung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Hybridisierende (Re-)Adressierungspraktiken werden wie auch die Heterotopisierung interaktiv aushandelnd bzw. ko-konstruktiv vollzogen und sind durch die Herstellung körperlicher und räumlicher Nähe sowie die Abgrenzung von ‚Anderen' bzw. einem ‚Außen' gekennzeichnet. Sie treten ebenfalls primär in weniger strukturierten und erwachsenenzentrierten Interaktionskontexten auf, wie bspw. Pausen- oder Freiarbeitssituationen oder in Situationen des kooperativen Lernens. Dieser Modus der Solidarisierung lässt sich nicht nur aus Peerinteraktionen rekonstruieren, sondern ebenso aus der Interaktion zwischen den Schüler*innen und Schulassistent*innen sowie seltener mit den Lehrkräften.
- *Norm- und Wissensdimension:* Hybridisierungspraktiken bringen hybride bzw. dritte Räume der Interaktion hervor, die ‚Mischräume' unterschiedlicher diskursiver Praktiken und Subjektformen darstellen. Dabei erfolgt eine Neuaneignung oder Umdeutung von kinder- und peerkulturellen, schüler*innenbezogenen, erwachsenenkulturellen oder auch familiären Praktiken und Normen, die den dritten Raum konstruieren. Auf diese Weise werden strukturell etablierte und handelnd rezitierte ableistische und generationale Differenzen neu verhandelt und temporär außer Kraft gesetzt oder aber auf eine andere Weise reproduziert. Hybridisierende Praktiken sind daher dekonstruktiv zu verstehen, da durch sie bestehende Differenz- und Machtordnungen wie die generationale

Ordnung temporär irritiert und verschoben werden, jedoch nicht gänzlich verändert oder ungeschehen gemacht werden können.

- *Machtdimension:* Hybridisierungspraktiken können ein symmetrisches (Re-)Adressierungsgeschehen darstellen, welches sich bspw. in dem Erwidern von körperlicher Nähe oder der Übernahme von Praktiken der*des anderen manifestiert. Auf diese Weise können Differenzen und damit einhergehende hierarchisch ungleiche Positionierungen zeitweise außer Kraft gesetzt werden. Im Gegenzug können Hybridisierungen ebenso als asymmetrische Positionierungen realisiert werden, z. B. im Kontext peerkultureller Unterstützungspraktiken. Hybridisierungspraktiken bieten den Schüler*innen Möglichkeitsräume, ko-konstruktiv Widerstand zu leisten und die schulisch-unterrichtliche oder auch peerkulturelle Ordnung zu irritieren. Zudem können die Schüler*innen durch hybridisierende Adressierungen, v. a. die Aneignung oder Umdeutung von Erwachsenenpraktiken, Entscheidungs- und Definitionsmacht über ihre Mitschüler*innen (und teilweise auch die Erwachsenen) ausüben, wodurch zeitgleich die Agency der adressierten Kinder begrenzt wird.
- *Selbstverhältnisdimension:* Im Kontext von Hybridisierungspraktiken zeigen sich die Schüler*innen und auch die Erwachsenen in einer Position, in der unterschiedliche Subjektpositionen zugleich aufgerufen werden (z. B. peerkulturelle und erwachsenenkulturelle Praktiken). Die Erwachsenen eignen sich dabei teilweise kinderkulturelle Praktiken an bzw. werden zu dieser Aneignung durch die Kinder verpflichtet, verlassen ihren Erwachsenenstatus dabei jedoch nie vollständig, sondern lassen diesen durch ironisierende und reglementierende Praktiken erkennbar werden. Hybridisierung stellt somit immer auch die Aneignung der Subjektposition der*des ‚Anderen' dar, bei einer gleichzeitigen Aufrechterhaltung der eigenen Subjektposition. Die Adressat*innen werden dabei entweder machtvoll positioniert und zu einer konformen Re-Adressierung verpflichtet, z. B. indem die angeeignete Lehrer*innenposition eines Kindes rezitiert wird, oder sie werden zu einer solidarisch-symmetrischen Reaktion verpflichtet.

9.3.5 Solidarisierung durch peerkulturelle Unterstützung

(Re-)Adressierungen im Modus der Solidarisierung können weiterhin durch Praktiken peerkultureller Unterstützung realisiert werden. Diese Praktiken können trotz ihres potentiell differenz(re)produzierenden Charakters dennoch als Modus der Solidarisierung verstanden werden, da sie einen gemeinsamen bzw. geteilten Interaktionsraum hervorbringen. Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit bedeuten folglich nicht zwingend Gleichrangigkeit bzw. gleiche Handlungsmöglichkeiten resp. Agency, sondern können ebenso durch die Reproduktion von Differenz gekennzeichnet sein. Demgegenüber können Unterstützungspraktiken ebenso differenzminimierend wirken bzw. eine temporäre Invalidierung von Differenzen implizieren. Die Unterstützungspraktiken lassen sich ebenso nicht immer eindeutig von reglementierenden oder stellvertretenden Praktiken abgrenzen, da Unterstützung und Solidarisierung teilweise durch ebensolche Praktiken realisiert werden. In diesem Kapitel werden die Praktiken primär unter dem Gesichtspunkt von Solidarisierung resp. der Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraumes betrachtet und der Fokus wird weniger stark auf die Steuerung des Handelns gelegt (siehe Kapitel 9.1.3). Es gilt jedoch zu bedenken, dass auch reglementierende Praktiken mitunter solidarisierend sein können, auch wenn in diesem Kontext eine ungleiche (Handlungs-) Machtverteilung besteht. Auch ist eine Abgrenzung der Unterstützungspraktiken von

Praktiken der Hybridisierung nicht immer möglich, da Unterstützungspraktiken unter Peers häufig mit hybriden Subjektpositionen einhergehen. Jedoch werden die im Folgenden fokussierten Praktiken nicht in Spielpraktiken bzw. andere Formen symmetrischer Peerinteraktion eingebettet und sind ebenso weniger als Widerstandspraktiken zu lesen als die im vorherigen Kapitel analysierten Hybridisierungspraktiken. Aus diesem Grund werden die Praktiken an dieser Stelle gesondert rekonstruiert und nicht unter den Hybridisierungspraktiken subsumiert. Es gilt jedoch zu bedenken, dass sie potentiell immer auch hybride Momente haben, da die unterstützenden Schüler*innen meist in einer „Doppelrolle" (Breidenstein & Bennewitz 2016) agieren.

Die Analyse der *Organisationsdimension* peerkultureller Unterstützungspraktiken verdeutlicht, dass diese am häufigsten von den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen an leistungsberechtigte Schüler*innen gerichtet werden, wohingegen andere Schüler*innen, die mir gegenüber als unterstützungsbedürftig oder behindert sichtbar gemacht wurden und keine zugewiesene Schulassistenz hatten, seltener durch ihre Mitschüler*innen und häufiger durch die Lehrkräfte oder pädagogischen Mitarbeiter*innen unterstützt werden. Folglich wird mit peerkulturellen Unterstützungspraktiken die mit der Zuweisung der Schulassistenz einhergehende strukturelle Adressierung als unterstützungsbedürftig reproduziert. Ebenso konnten in der jahrgangsübergreifenden Fischklasse Situationen beobachtet werden, in denen Schüler*innen im ersten Schuljahr durch ältere Mitschüler*innen unterstützt wurden, wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht:

> Jonas steht von seinem Platz auf, geht nach vorn und stellt sich hinter Christian. Er flüstert: „Erst das Wort des Tages" und Christian sagt laut: „Das weiß ich schon". Er fährt fort mit: „Wer möchte das Wort anschreiben?" und die Mehrheit der Kinder meldet sich. Christian schaut sich um und ruft Noah und Anton auf, die nach vorn gehen und sich an hinter die beiden Tafelflügel des Smartboards stellen. Anschließend holt er das Kästchen mit den Zetteln für das „Wort des Tages" aus der „Chef-Kiste" und zieht einen Zettel. Er hält ihn Jonas hin und dieser flüstert ihm etwas zu. Christian sagt: „Das Wort des Tages ist Winterschlaf". (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ1, 18.01.2019).

Im Fokus dieser Sequenz steht die Unterstützung Christians, eines Schülers im ersten Schuljahr, durch Jonas, der sich im dritten Schuljahr befindet. Christian hat in dieser Situation die Rolle des ‚Chef des Tages' inne, mit der die Aufgabe der Leitung des Morgenrituals einhergeht. Letzteres umfasst neben dem Morgenkreis auch das Schreiben des *„Wort des Tages"*. Im Vorfeld der Sequenz wurde Christian durch die Lehrerin aufgefordert, ein älteres Kind zur Unterstützung auszuwählen, woraufhin er Jonas, einen Schüler im dritten Schuljahr, auswählte. Jonas markiert die ihm zugewiesene Unterstützerrolle sowohl durch die räumliche Positionierung hinter Christian als auch durch die subtile Praxis des Zuflüsterns des Ablaufs, welche Christian jedoch zurückweist und sich selbst als wissend und fähig positioniert *(„Das weiß ich schon")*. Nachdem er die zum Ritual gehörigen Praktiken des Abfragens und Aufrufens der Kinder sowie des Ziehens eines Wortes selbst ausgeführt hat, adressiert er Jonas doch in der ihm zugewiesenen Unterstützerposition. Die Adressierung wird dabei nonverbal durch das Hinhalten des Zettels vollzogen, womit Jonas zum Lesen und Vorsagen des Wortes verpflichtet wird. Jonas repositioniert sich in der Unterstützerposition und flüstert Christian etwas zu, wodurch die Praxis einen subtilen und unauffälligen Charakter erhält. Vor dem Hintergrund der anschließenden Äußerung des Wortes durch Christian ist anzunehmen, dass Jonas ihm dies zugeflüstert hat. Die Sequenz verdeutlicht die Wirksamkeit der Differenzkategorie

‚Alter' sowie den damit einhergehenden Fähigkeitszuschreibungen in Bezug auf die Aushandlung der Unterstützungspraxis: Jonas wird als älterem Schüler die Fähigkeit und Verantwortung zugeschrieben, Christian zu unterstützen, woraufhin ersterer sich durch das ungefragte Hinweisen auf den Ablauf als Unterstützer repositioniert und sich so als handlungsfähig i. S. von verantwortungsbewusst sichtbar macht. Durch das Zurückweisen der Unterstützung positioniert sich Christian als wissend und fähig, das Ritual ohne Hilfe auszuführen, wodurch er sich Agency als Schülersubjekt i. S. eines selbstständigen Handelns verschafft. Im weiteren Verlauf wird die Nichtbeherrschung des Lesens, die als altersbedingtes bzw. klassenstufenbedingtes Noch-nicht-Können verstanden werden kann, jedoch zum Anlass einer Positionierung als unterstützungsbedürftig sowie einem entsprechenden Unterstützungsgesuchs bei Jonas. Die peerkulturelle Unterstützungspraxis ist dabei ambivalent: Einerseits ermöglicht das Zuflüstern des Wortes Christian eine Erfüllung seiner situativen Rolle als ‚Chef des Tages' und der damit verbundenen Handlungserwartungen. Folglich wird er bei der Erfüllung schüler*innenspezifischer Normen selbstständigen Handelns unterstützt. Andererseits ist die ihm ermöglichte selbstständige Ausführung des Rituals in diesem Moment jedoch nur pseudohaft, da die Anforderung des Lesens stellvertretend durch Jonas bewältigt wird, wodurch Christian zeitgleich auch als unterstützungsbedürftig und (noch) nicht fähig sichtbar gemacht wird. Die vollzogene Praxis der Unterstützung kann dennoch als eine Solidarisierungspraxis gelesen werden, durch die die Schüler nicht nur einen exklusiven, geteilten Interaktionsraum schaffen, sondern die ebenso den Anspruch einer Nivellierung der altersbezogenen Fähigkeitsdifferenz impliziert, zeitgleich jedoch die alters- und fähigkeitsbezogene Hierarchie und die damit verbundenen Differenzen reproduziert.

Die rekonstruierte Reproduktion strukturell bedingter Differenzen, die sich in einer asymmetrischen Machtverteilung manifestieren, ist ein wesentlicher Aspekt peerkultureller Unterstützungspraktiken *(Machtdimension)*, wobei nicht nur die Kategorie des Alters, sondern v. a. ableistische Differenz(re)produktionen als Rezitation struktureller Behinderungszuschreibungen wirksam werden. Dabei erfolgt die Unterstützung sowohl in Bezug auf unterrichts- bzw. aufgabenbezogene Handlungen sowie alltagspraktische Aktivitäten. Unterstützungspraktiken zwischen Schüler*innen, die strukturell in einem gleichen Status adressiert werden, können ebenso rekonstruiert werden. Die Unterstützung nicht leistungsberechtigter und gleichaltriger Schüler*innen bezieht sich dabei v. a. auf unterrichts- bzw. aufgabenbezogene Tätigkeiten und seltener auf alltagspraktische Handlungen oder auch die Unterstützung eines anderen (leistungsberechtigten) Kindes. Unterstützungspraktiken, die zwischen leistungsberechtigten Schüler*innen erfolgen, beziehen sich hingegen ausschließlich auf alltagspraktische Aktivitäten oder aber widerständiges Handeln als Abgrenzung von den Schulassistent*innen. Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse, dass peerkulturelle Unterstützungspraktiken entweder durch die adressierenden Schüler*innen selbst initiiert sein können oder dass sie durch ihre Mitschüler*innen, die Unterstützungsgesuche an sie herantragen, in einer unterstützenden Position adressiert und zur Praxis des Unterstützens verpflichtet werden. Ferner kann eine Fremdpositionierung im Modus des Delegierens durch die Erwachsenen oder aber Mitschüler*innen erfolgen. Die folgende Sequenz zeigt eine Delegation unter Schüler*innen:

> Mara nimmt Hendriks Brotdose und öffnet diese. Dann nimmt sie seine Trinkflasche und fragt: „Soll ich dir das aufmachen?". Hendrik verneint und Emily sagt: „Wenn du Hilfe brauchst, sagst

du Bescheid". Hendrik gibt ihr die Flasche und sie reicht sie an Mara weiter, weil sie „so schwer" zu öffnen sei. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 09.05.2017).

Zu Beginn positioniert sich Mara selbst in einer Unterstützerinnenposition, indem sie zunächst eine Handlung, das Öffnen der Brotdose, stellvertretend für Hendrik ausführt und ihm anschließend im Modus des Fragens ihre Unterstützung beim Öffnen der Flasche anbietet, wobei sie ihm, anders als beim Öffnen der Brotdose, den Handlungsraum eröffnet, die Unterstützung abzuweisen und die Handlung selbst auszuführen. Hendrik reagiert verneinend und weist die durch Mara beanspruchte Unterstützungsposition zunächst zurück, woraufhin sich Emily ebenfalls in einer potentiell unterstützenden Position zeigt. Ihre Adressierung ist anders als Maras Äußerung jedoch nicht als geschlossene Frage formuliert, sondern als eine Aussage, mit der Hendrik die Handlungsoption des Um-Hilfe-Bittens aufgezeigt wird. Auch wenn sie Hendrik damit die Möglichkeit des autonomen Entscheidens zuschreibt, manifestiert sich in der Reformulierung von Maras Frage eine implizite Reaktionsverpflichtung zur Annahme von Maras Unterstützungsangebot. Infolgedessen delegiert Hendrik das Öffnen der Flasche an Emily, wodurch er sie anstelle von Mara in der Unterstützerinnenposition re-adressiert, was entweder durch die vorausgehende, von Emily getätigte Adressierung bedingt sein kann oder ebenso durch ein auf Zuneigung beruhendes Bevorzugen der Unterstützung durch Emily. Emily reagiert jedoch mit einer Weitergabe der Flasche an Mara, die als Delegieren der Unterstützungspraxis verstanden werden kann. Im Zuge dieser Delegation spricht Emily sich selbst die motorische Fähigkeit ab, die Flasche zu öffnen, und schreibt diese Mara zu. Das Delegieren kann jedoch ebenso als ein Ausdruck einer Hierarchie unter den Mitschüler*innen gelesen werden, die in Bezug auf die Unterstützung Hendriks wirkt *(Machtdimension)*. Im Kontext dieser Hierarchie beansprucht Mara die Entscheidungs- und Definitionsmacht sowie Deutungshoheit in Bezug auf die Ausführung der Unterstützungspraktiken sowie die Entscheidung, wann diese erforderlich sind. Dies wird ebenso darin deutlich, dass sie Hendrik das Öffnen der Brotdose abnimmt, ohne ihn zu fragen bzw. ihm Unterstützung anzubieten. Folglich kann das Absprechen der eigenen Fähigkeit durch Emily ebenso als ein Ausdruck einer unterordnenden Positionierung gesehen werden, durch die Mara in ihrer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position bestätigt wird. Weitere Beobachtungen verdeutlichen, dass sowohl Mara als auch die Mitschülerin Alina durch die Mitschüler*innen und die Erwachsenen häufig die Unterstützung oder Beaufsichtigung der leistungsberechtigten Schüler*innen delegiert bekommen, was, wie oben beschrieben, mit ihrer Verkörperung eines pädagogischen Habitus resp. der ‚pedagogic voice' (Arnot & Reay 2007) zusammenhängt. Der durch die Unterstützungspraxis etablierte geteilte Interaktionsraum ist folglich durch eine asymmetrische Positionierung der Schüler*innen gekennzeichnet, in der Mara eine machtvolle Position einnimmt und sich selbst Agency i. S. einer Verantwortungsübernahme für Hendrik verschafft, wohingegen ihm Agency abgesprochen wird. Emily versucht zwar, sich durch die verbale Adressierung Hendriks ebenso als handlungsmächtig zu positionieren, erkennt jedoch durch die Delegation der Praxis zugleich Maras Deutungshoheit an.

Die Sequenz illustriert zwei Modi des Vollzugs peerkultureller Unterstützungspraktiken: das stellvertretende Handeln und das Fragen bzw. Anbieten von Unterstützung. Die *Organisationsdimension* der Unterstützungspraktiken umfasst darüber hinaus noch weitere Modi, die im weiteren Verlauf an Materialauszügen rekonstruiert werden, wobei ebenso die anderen adressierungsanalytischen Dimensionen betrachtet werden:

Die folgende Sequenz, die im Rahmen einer Stationsarbeit im Mathematikunterricht beobachtet wurde, wurde bereits im Kapitel 9.1.3 im Hinblick auf peerkulturelle Reglementierung analysiert. An dieser Stelle wird sie erneut fokussiert, dieses Mal jedoch in Bezug auf die im ersten Teil vollzogene Unterstützungspraxis:

> An der Station sind Spielzeugautos aufgebaut, mit Hilfe derer Divisionsaufgaben visualisiert werden. Mara stellt Hendrik wiederholt die Aufgabe: „Park mal ein Auto hier hin", welche Hendrik stets ausführt. Sie zeigt an unterschiedliche Stellen und sagt immer wieder: „Park es hier". Emily und sie machen Fahrgeräusche, während Hendrik die Autos bewegt. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 12.05.2017).

Die Unterstützungspraxis wird im Modus eines verbalen Anweisens bzw. Anleitens vollzogen, welches durch die Imitation der Fahrgeräusche zugleich als Spiel inszeniert wird. Die Praxis hat jedoch ebenso den Charakter einer Reglementierung, da Hendriks Handeln gesteuert wird und er zur Ausführung der Anweisungen verpflichtet wird. Auf der *Norm- und Wissensdimension* wirken dabei die leistungsbezogene Norm der Aufgabenbearbeitung sowie zeitgleich die Anforderung, Hendrik als leistungsberechtigten Schüler in die Gruppenarbeit einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund wird Hendrik die Fähigkeit zur eigenständigen und kognitiven Bewältigung der Rechenaufgabe abgesprochen und die kognitive Lösung der Aufgabe stellvertretend durch Mara übernommen, während Hendriks Handlungen eine motorische Ausführung des Rechenwegs darstellen. Deutlich wird ein für den Modus der Stellvertretung kennzeichnendes Absprechen von Leistungsfähigkeit sowie Agency. Mara positioniert sich dabei selbst in einer entscheidungs- und definitionsmächtigen Position, in der sie Hendrik zur Ausführung der Handlung verpflichten kann *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Durch die Adressierung im Modus reglementierender Unterstützung wird Hendrik die Anschlussmöglichkeit einer konformen Reaktion eröffnet, welche eine Re-Adressierung Maras in der durch sie beanspruchten machtvollen Position impliziert. Eine widerständige Reaktion wäre ebenso möglich, würde jedoch vermutlich eine reglementierende Re-Adressierung durch Mara auslösen. Eine Veränderung der durch Mara vorgegebenen Handlungen, bspw. durch das Parken eines Autos an eine andere Stelle, wäre ebenfalls möglich, würde aber vor dem Hintergrund der fachlichen Anforderung der Praxis, resp. des Errechnens eines konkreten Ergebnisses, vermutlich ebenso durch Mara oder die anderen Schüler*innen reglementiert bzw. korrigiert. Folglich wird zwar eine gemeinsamer spielerischer Interaktionsraum geschaffen, an dem Hendrik jedoch nur eingeschränkt partizipiert resp. die durch die Mitschülerin errechneten Lösungen stellvertretend ausführt und Handlungsmöglichkeiten bspw. im Hinblick auf die Variation der Praxis, sowie das Verstehen der Aufgabenstellung und des Rechenweges, begrenzt sind.

Die folgende kooperative Lernsituation aus dem Englischunterricht im vierten Schuljahr zeigt eine ähnliche Prozesslogik der Unterstützungspraktiken, wobei Hendrik ebenfalls primär eine ausführende Position zugesprochen wird. Darüber hinaus zeigt sich auch die Initiative der Mitschülerinnen, die Aufgabe für ihn zu adaptieren, wobei anders als in der vorherigen Sequenz das fachliche Lernen stärker gewichtet wird als das Spielen:

> Alina und Sarah fordern Hendrik auf, die Karten aufzudecken. Hendrik nimmt eine Karte und dreht sie um. Auf der Karte ist eine Karotte abgebildet. Alina fragt: „Was ist das?". Sarah sagt: „Carrot" und Alina ergänzt: „Sprich mal nach: Carrot", woraufhin Hendrik leise „Carrot" sagt. Anschließend äußert Sarah: „Hendrik, du musst dir das merken" und fährt an Alina gewandt fort: „Wollen wir bei Hendrik einfach machen, dass er es nur sagt". Alina nickt." (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 04.02.2019).

In der Situation sollen die Schüler*innen ein Memoryspiel zum Thema ‚Einkaufen' spielen und dabei die abgebildeten Lebensmittel auf Englisch benennen. Wie in der vorherigen Sequenz erfolgt eine stellvertretende Bewältigung der Anforderung für Hendrik durch Sarah und Alina, die Hendrik zum Nachsprechen des englischen Begriffs auffordern, worauf Hendrik konform reagiert. Es wird erneut ein Absprechen der Fähigkeit zur kognitiven Bewältigung der Aufgabe bzw. des Wissens um die englischen Begriffe deutlich, welches im weiteren Verlauf auf die Fähigkeit des Merkens der Bilder ausgeweitet wird *(Norm- und Wissensdimension)*. Sarahs Vorschlag, das Spiel für Hendrik zu adaptieren (*„Wollen wir bei Hendrik einfach machen, dass er es nur sagt"*), verdeutlicht einen Versuch der kognitiven Anforderungs- und Komplexitätsreduktion. Auch wenn offen bleibt, ob sie ihm auch im weiteren Verlauf das Benennen abnehmen oder ob er die anderen Begriffe selbst benennt, zeigt sich eine Orientierung der Schüler*innen an dem Gegenstand und Ziel des Unterrichtsfachs, dem Lernen der Vokabeln. Folglich schreiben sie Hendrik Bildungsfähigkeit zu und adressieren ihn damit als potentiell lernfähiges Schülersubjekt. Durch die Unterstützung in Form einer Adaption der Lernsituation wird somit trotz der ungleichen Machtverteilung und dem Absprechen der Fähigkeit, die Aufgabe vollständig zu bewältigen, Gemeinsamkeit hinsichtlich des Schüler*in-Seins hergestellt, indem das Englischlernen für Hendrik als relevant erachtet wird. Dabei ist anzunehmen, dass das Lernen der Vokabeln für die Schülerinnen ebenfalls hohe Relevanz hat.
Des Weiteren können Unterstützungspraktiken rekonstruiert werden, die ein Fragen bzw. Anbieten von Unterstützung implizieren, wobei eine Orientierung an bzw. ein Antizipieren der Bedürfnisse der Mitschüler*innen erfolgt:

> Anschließend fragt Emma Max, ob er auf Toilette müsse, was er verneint. Emma steht auf und setzt sich zu den anderen Mädchen auf das Sofa. Wenig später steht Max ebenfalls auf, geht zu den Schülerinnen und sagt: „Toilette". Ein Fleck auf seiner Hose verweist darauf, dass er vermutlich eingenässt hat. Emma beugt sich vor, schaut seine Hose an, stöhnt und ruft: „Hast du schon gemacht? Ich hab dich doch extra gefragt". Lena ruft: „Schnell, schnell! Zu Tina!". Die beiden Schülerinnen nehmen ihn an den Händen und gehen mit ihm aus der Klasse. (Blaue Schule, Schildkrötenklasse, EZ 1, 14.06.2017)

In dieser Pausensituation fragt Emma Max nach seinem Bedürfnis, auf die Toilette zu müssen, wobei vermutlich eine Orientierung am Handeln der Schulassistenz erfolgt, die diese Frage ebenfalls häufig äußert. Diese Frage erfolgt zudem vor dem Hintergrund eines Wissens bzw. einer Zuschreibung, dass Max dieses Bedürfnis nicht selbstständig kommunizieren bzw. erinnern kann. Emma positioniert sich auf diese Weise nicht nur in einer Zuständigkeitsposition, die der Position der Schulassistenz ähnelt, sondern ebenso in einer fürsorglichen Relation zu Max *(Machtdimension)*. Dabei zeigt sie sich zwar definitionsmächtig und befugt, ihn nach seinem Bedürfnis zu fragen, spricht ihm zugleich jedoch die Fähigkeit zu, dies selbst einschätzen und entscheiden zu können, da sie ihn nicht auffordert auf die Toilette zu gehen, was ebenso als eine häufige Handlungspraxis der Schulassistenz beobachtet werden konnte. Als Reaktion auf das im weiteren Verlauf erfolgende Einnässen reagiert Emma zunächst mit einem genervt wirkenden Ausruf (*„Hast du schon gemacht? Ich hab dich doch extra gefragt"*), der ebenfalls Parallelen zum Handeln der Schulassistenz aufweist und als erwachsenentypische Reaktion auf das Einnässen zu interpretieren ist. Dabei fällt auf, dass weder Emma noch die ebenfalls involvierte Lena mit einem Ausdruck von Ekel, Scham oder auch Belustigung reagieren, die in anderen Situationen als Reaktionsweisen anderer Schüler*innen beobachtet wurden,

sondern mit einem routiniert und pragmatisch wirkenden Aufsuchen der Schulassistenz (*„Schnell, schnell! Zu Tina!"*), die sie damit als zuständig für das Säubern und Umziehen von Max positionieren.
Eine fürsorglich orientierte peerkulturelle Unterstützung, die ebenfalls als Reaktion auf ein Einnässen erfolgt, zeigt sich auch in der folgenden Sequenz:

> Im Verlauf der ersten Minuten des Unterrichts macht Max sich in die Hose, woraufhin Merle sich meldet und sagt: „Max hat in die Hose gemacht", dabei verzieht sie das Gesicht. Einige Schüler*innen rufen: „Ihhh". Die Lehrkraft sagt „Die Tina kommt gleich", wobei Lena schon aufgestanden ist und Max an die Hand nimmt. Sie sagt zu ihm „Komm ganz schnell, ganz schnell, komm" und geht mit ihm zur Tür. In dem Moment steht Tina vor der Tür und Max sagt ihren Namen. Die beiden verlassen die Klasse und Lena geht zu dem Platz von Max. Sie flüstert mir zu: „Ich wasch das mal ab" und geht mit dem Sitzkissen zum Waschbecken. Ich nicke ihr zu. Sie lässt Wasser über das Sitzkissen laufen und trocknet es ein wenig mit Papiertüchern ab. Als sie es wieder auf den Stuhl von Max legt, wendet sie sich noch einmal mir zu und sagt: „Ja, das muss da jetzt trocknen". Ich lächele sie an und nicke erneut. Sie setzt sich daraufhin wieder auf ihren Platz. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 10.05.17).

Das Einnässen des Schülers Max löst in dieser Situation verschiedene Reaktionen der Schüler*innen aus, die als Ausdruck von Ekel zu interpretieren sind (*„dabei verzieht sie das Gesicht"; „Einige Schüler*innen rufen: „Ihhh""*). Während die Lehrerin durch den Hinweis auf das baldige Erscheinen der Schulassistenz (*„Die Tina kommt gleich"*) hinweist und die Verantwortung somit latent von sich weist, positioniert sich Lena als zuständig und handelt, indem sie dazu ansetzt, Max aus dem Klassenraum und zur Schulassistenz zu bringen. Dabei erfolgt vermutlich eine Orientierung am Handeln der Schulassistenz, die in Situationen des Einnässens ebenfalls mit Max den Raum verlässt und dabei auf die Notwendigkeit des Schnell-Seins (*„Komm ganz schnell, ganz schnell, komm"*) hinweist *(Norm- und Wissensdimension)*. Wie in der vorherigen Sequenz reagiert Lena mit einer routiniert und pragmatisch wirkenden Handlung, mit der sie Max zwar in einer abhängigen Position adressiert, sich dabei jedoch ihm gegenüber als fürsorglich zeigt, da sie ihn bspw. nicht reglementiert oder verbal auf sein Einnässen hinweist, was ihn vor den Mitschüler*innen potentiell beschämend sichtbar machen würde. Im weiteren Verlauf der Sequenz reproduziert sie dann ihre Zuständigkeits- und Fürsorgepositionierung, indem sie Max' Sitzkissen säubert und folglich die ‚Spuren' des Einnässens beseitigt. Das Ausführen einer für die Kinder potentiell ekelbesetzten Tätigkeit kann dabei ein Ausdruck einer Solidarisierung mit Max sowie möglicherweise auch der Schulassistenz sein, der sie damit eine Tätigkeit abnimmt. Lena zeigt sich auf diese Weise als ein verantwortungsvolles und fürsorgliches Subjekt, wobei ihr Handeln über die normativen Vorstellungen peerkultureller bzw. schüler*innenspezifischer Unterstützung hinausgeht und am Erwachsenen- bzw. konkret Schulassistenzhandeln orientiert erfolgt *(Selbstverhältnisdimension)*. Dabei ist ebenso eine prosozial bzw. sozial erwünscht motivierte Orientierung möglich, welche sich in der verbalen Sichtbarmachung ihres Handelns gegenüber der Ethnographin (*„Ich wasch das mal ab"; „Ja, das muss da jetzt trocknen"*) manifestiert. Ob ihr Handeln durch vergangene Erfahrungen mit ähnlichen Situationen, z. B. der Interaktion mit jüngeren Geschwistern, geleitet wird, ist nicht ersichtlich, aber potentiell denkbar. Agency wird in den beiden Sequenzen folglich über die Übernahme potentiell ekelbesetzter Handlungen und das Ausagieren einer fürsorglichen Orientierung demonstriert, welche wiederum als eine Form der Übernahme von Verantwortung für andere verstanden werden kann. Es zeigt sich somit eine Orientierung an Normen der Fürsorge, vor deren Hinter-

grund Max als ein besonders vulnerabler und schutzbedürftiger Schüler verortet wird *(Norm- und Wissensdimension)*. Die konstituierte Verletzbarkeit des Schülers, die anders als in den anderen beiden Lerngruppen in dieser Klasse weniger offensichtlich durch die Lehrkräfte oder Schulassistenz vermittelt wird, bezieht sich dabei auf das Einnässen, welches Max potentiell degradierenden und beschämenden Praktiken durch seine Peers aussetzt und ihn damit verletzbar macht (siehe auch Kapitel 9.2.4).
Die rekonstruierte Orientierung der Schülerinnen an einer Norm der Fürsorge kann mit den von Lindmeier und Lindmeier (2012, 142f.) in Anlehnung an Tronto (1993) beschriebenen Kriterien für Sorgebeziehungen expliziert werden. Demnach kennzeichnet sich Fürsorge durch eine Aufmerksamkeit gegenüber den Bedürfnissen der anderen, die durch eine Kenntnis der eigenen Bedürfnisse sowie eine eigene gesicherte Position ermöglicht wird (vgl. auch Graumann 2006; Kittay 2001). Dies kann wiederum die Beobachtung einer Performanz fürsorglicher Unterstützungspraktiken durch Schüler*innen erklären, die durch die Lehrkräfte häufiger als leistungs- und handlungsfähig adressiert werden und mehr Agency zugesprochen bekommen als andere. Gleichzeitig wurde jedoch ebenfalls eine Übernahme fürsorglicher Handlungen durch Kinder beobachtet, denen aufgrund ihres Alters und/oder einer Behinderungszuschreibung häufig Agency abgesprochen wird, wie das unten betrachtete Beispiel von Linus zeigt. Darüber hinaus beruht Fürsorge auf „Verantwortlichkeit" sowie „der konkreten Bereitschaft, Sorge für andere zu übernehmen" (Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 142). Vor dem Hintergrund, dass Verantwortung und Verantwortungsbereitschaft als Form von Schüler*innenagency beschrieben werden (z. B. Erss 2023), stellt die fürsorgliche Unterstützungspraxis für die Schüler*innen eine Möglichkeit dar, sich selbst als handlungsfähige Subjekte zu positionieren. Damit zusammenhängend kann auf den Aspekt der „Kompetenz" (Lindmeier & Lindmeier 2012, 143) als weiteres Kriterium von Fürsorge verwiesen werden. Im Zuge der rekonstruierten Fürsorgepraktiken wird das Handeln der Schüler*innen jedoch weniger als ein Sichtbarmachen der eigenen Fähigkeiten deutlich, sondern die Orientierung an den Bedürfnissen der Mitschüler*innen steht im Vordergrund. Die Bedeutsamkeit der „Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung und Interpretation kommunikativer Signale" (ebd.) und das Kriterium der „Empfänglichkeit (responsiveness) für die Reaktionen, die der andere in der konkreten (Für-)Sorge-Beziehung zeigt" (ebd.), werden in der folgenden Sequenz deutlich:

> Leon lautiert und bewegt sich auf dem Stuhl hin und her. Linus geht zu ihm, nimmt seinen Becher, hält ihn Leon hin und fragt: „Hast du Durst?". Leon lautiert. Linus nimmt den Talker und hält ihn Leon hin, woraufhin dieser nach dem Becher greift. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 18.09.2018).

Leons Lautieren und Bewegen wird durch Linus als potentieller Ausdruck eines Durstgefühls interpretiert und zum Anlass einer Unterstützungspraxis in Form des Anbietens des Trinkbechers. Linus zeigt folglich eine Sensibilität bzw. Empfänglichkeit für Leons kommunikative Signale und positioniert sich als fähig, diese zu deuten. Die Ausführung der Praxis, v. a. das Hinhalten des Bechers, ähnelt dabei dem Handeln der Schulassistenz, welches vermutlich als Orientierungshorizont fungiert. Auf Leons erneutes Lautieren reagiert Linus, indem er ihm den Talker hinhält und so nonverbal zu dessen Nutzung auffordert, oder aber ihn an die Möglichkeit der Nutzung des Talkers erinnert. Darin wird erneut eine Parallele zum Schulassistenzhandeln deutlich. Leons Reaktion des Greifens nach dem Becher zeigt, dass Linus seine Signale korrekt gedeutet hat. Linus positioniert sich folglich als

zuständig und verantwortlich für Leon und die Erfüllung seiner Bedürfnisse, deren Kommunikation er nicht nur wahrnimmt, sondern ebenso korrekt interpretiert. Dabei wird Leon zwar in einer abhängigen und sorgebedürftigen Position adressiert, zeitgleich wird ihm jedoch auch die Fähigkeit zur Kommunikation seiner Bedürfnisse sowie zur Entscheidung für oder gegen das Trinken zugeschrieben und er somit als handlungsfähig positioniert. Dies unterscheidet sich von Situationen, in denen die Schulassistenz Leon nicht fragt und ihm die Möglichkeit zu einer Antwort bzw. Entscheidung lässt, sondern ihm verbal zum Trinken auffordert oder durch das Halten des Bechers an seine Lippen physisch zum Trinken reglementiert. Linus verortet sich selbst als verantwortungsbewusst handelnder Schüler und verschafft sich durch die Orientierung an schulassistenzspezifischen Sorgepraktiken Agency. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass er aufgrund seines Status als jüngster Schüler der Klasse sowie einer zugeschriebenen Unterstützungsbedürftigkeit häufig Agency abgesprochen bekommt und somit versucht, diese durch die Unterstützung oder Reglementierung Leons (zurück) zu erlangen.
Fürsorgliche Unterstützungspraktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen können ebenso rekonstruiert werden, z. B. aus folgender Beobachtung im Sportunterricht:

> Lisa fällt hin und beginnt zu weinen. Ole läuft zu ihr, kniet sich neben sie und umarmt sie. Anschließend fragt er: „Tut weh?". Lisa zeigt auf ihr Knie. Paul sagt lachend: „Ole im Einsatz". Frau Mey geht zu Lisa, legt den Arm um sie und führt sie an den Rand der Sporthalle. Ole hält Lisas Hand. Justin geht zu Ole und nimmt ihn bei der Hand, wobei er äußert: „Ole, jetzt nicht Krankenhaus spielen!". Er führt ihn zurück auf das Spielfeld, wo die anderen Kinder das Spiel bereits wieder aufgenommen haben. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 15.10.2018).

Anlass für eine Selbstpositionierung Oles in einer fürsorglich-unterstützenden Position stellt das Hinfallen und daraus resultierende Weinen der Schülerin Lisa dar. Ole adressiert Lisa solidarisierend, indem er räumliche und körperliche Nähe zu ihr herstellt (*„Ole läuft zu ihr, kniet sich neben sie und umarmt sie"*), was als Praxis des Tröstens gelesen werden kann. Im weiteren Verlauf adressiert er sie verbal, indem er nach einem potentiellen Schmerz als Ursache für ihr Weinen fragt (*„Tut weh?"*), woraufhin Lisa nonverbal auf den Ort des Schmerzes hinweist. Ole positioniert sich auf diese Weise sowohl Lisa gegenüber als freundschaftlich i. S. eines ‚Füreinander-Da-Seins' als auch den Erwachsenen und Mitschüler*innen gegenüber als verantwortungsvoll handelnd. Er verschafft sich durch das fürsorgliche Handeln somit Agency als verantwortungsbewusstes Schülersubjekt und beansprucht zeitgleich eine freundschaftliche Position gegenüber Lisa. Pauls lachend geäußerte Aussage *„Ole im Einsatz"* kann als ein Belustigen über Oles Handeln gelesen werden, wobei der Wortlaut *„im Einsatz"* so wirkt, als würde Ole einen Beruf bzw. ein Amt ausführen. Vor dem Hintergrund des später geäußerten *„Krankenhaus spielen"* könnte es eine Assoziation mit der Tätigkeit eines Rettungsdienstes darstellen. Die durch Ole aufrechterhaltene körperliche Nähe zu Lisa *(„Ole hält Lisas Hand")* wird schließlich zum Anlass einer ironisierenden, reglementierenden Adressierung durch Justin, welcher Oles Handeln als *„Krankenhaus spielen"* interpretiert. Die Reglementierung erfolgt vor dem Hintergrund des Fortgangs des Völkerballspiels und der damit verbundenen Anforderung der Partizipation daran, welche aus Justins Perspektive eine größere Relevanz hat als die Fürsorge für die Mitschülerin, welche Zuwendung durch die Lehrerin erhält. Die Interpretation der peerkulturellen, fürsorglichen Unterstützungspraxis als Spiel schreibt dieser nicht nur einen inszenierten Charakter zu, sondern unterstellt Ole auch, sich dadurch der Situation des Völkerballspiels entziehen zu wollen. Es wird deutlich, dass das

„Krankenhaus spielen" aus Sicht Justins keine legitime Alternative zu dem wettbewerbsorientierten Mannschaftsspiel darstellt, an dem Ole wie die anderen Kinder teilnehmen muss. Die Erfüllung der mit den Anforderungen des Sportunterrichts konnotierten Normen des Mitmachens ist dabei höher relevant als die Unterstützung der Mitschülerin, die nicht nur als prosoziale Schüler*innenhandlung, sondern ebenso als freundschaftliche Praxis verstanden werden kann.
Die bereits in Bezug auf die *Norm- und Wissensdimension* rekonstruierte Orientierung an erwachsenenspezifischen Unterstützungspraktiken manifestiert sich ebenso im physischen Vollzug peerkultureller Unterstützung, was sich beispielhaft an der folgenden Pausensituation rekonstruieren lässt:

> Ich gehe zum kleinen Klettergerüst, wo sich Luca, Alina, Laura und Mara aufhalten. Alina und Laura befinden sich oben auf dem Klettergerüst. Luca steht am Boden und hält sich mit den Händen am Seil fest. Mara, die sich unten auf dem Klettergerüst befindet, versucht ihn am Arm hinaufzuziehen, woraufhin sich Luca jedoch nicht bewegt. Daraufhin springt sie vom Klettergerüst und hebt Luca ein Stück hoch, indem sie hinter ihm steht und beide Arme um seinen Oberkörper schlingt. Luca zieht sich am Seil hoch und bleibt einige Sekunden auf dem Klettergerüst stehen, bevor er wieder herunterspringt. Mara versucht erneut, ihn hochzuheben, es gelingt ihr jedoch nicht. Als sie Luca loslässt, läuft dieser zum großen Klettergerüst und bleibt dort stehen. (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 26.04.2017).

Die physisch vollzogenen Adressierungen Lucas durch Mara, resp. die Versuche ihn hochzuziehen und das Hochheben, stellen Versuche dar, Luca auf das Klettergerüst zu bewegen. Dabei ist nicht erkennbar, ob dieses (Re-)Adressierungsgeschehen durch Luca i. S. einer nonverbalen Kommunikation[31] des Wunsches, auf das Klettergerüst zu klettern, initiiert wurde oder ob die Adressierung von Mara ausgeht und durch den Wunsch motiviert ist, Luca in die Pausenaktivität einzubeziehen. Da keine Initiative Lucas beobachtet werden konnte, werden im Folgenden ausschließlich die Unterstützungspraxis Maras sowie die daraus resultierenden Re-Adressierungen Lucas analysiert. Auf der *Norm- und Wissensdimension* der unterstützenden Adressierungen kann eine Wirksamkeit der kinder- bzw. peerkultureller Norm der Partizipation an Pausenaktivität rekonstruiert werden, vor deren Hintergrund Maras Praktiken auf eine Herstellung von Zugehörigkeit bzw. einer gemeinsamen Interaktion abzielen. Sie möchte Luca folglich dabei helfen, räumliche Nähe zu ihr und den anderen Schülerinnen herzustellen und an ihrer Pausenaktivität zu partizipieren. In diesem Zusammenhang stellt das Hochziehen auf ein Spielgerät eine im peerkulturellen Interaktionskontext erwartbare Praxis des Helfens dar, die Luca potentiell den Reaktionsraum des Wegziehens seiner Hand und damit des Entscheidens gegen die Partizipation an der Interaktion bietet und ihm dabei zudem die Fähigkeit zuschreibt, selbst hochzuklettern. Folglich wird Luca durch das versuchte Hochziehen keine Agency abgesprochen, sondern es geht vielmehr um den Versuch einer Herstellung von Zugehörigkeit, sodass hergestellte Interaktion als symmetrisch gelesen werden kann *(Machtdimension)*. Das Ausbleiben einer Reaktion bzw. Stehenbleiben Lucas kann vor diesem Hintergrund als Widerstand gegen das Hochziehen sowie potentiell auch gegen die peerkulturelle Praxis insgesamt gelesen werden. Ebenso ist denkbar, dass er die motorischen Anforderungen des Kletterns nicht bewältigen kann. Als Reaktion auf Lucas Stehenbleiben re-adressiert Mara ihn erneut

31 Luca kommuniziert nonverbal mittels Mimik, Gestik, Lautäußerungen und, sofern verfügbar, einfachen Sprachausgabegeräten.

im Modus der Unterstützung, indem sie ihre Position wechselt, damit räumliche und körperliche Nähe zu ihm initiiert und schließlich versucht, ihn hochzuheben (*„Daraufhin springt sie vom Klettergerüst und hebt Luca ein Stück hoch, indem sie hinter ihm steht und beide Arme um seinen Oberkörper schlingt"*). Die Unterstützung wird dabei wiederholt physisch vollzogen, wobei Luca in seiner Bewegungsfreiheit und damit auch in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt wird. Anders als im Zuge des Hochziehens wird seine Agency durch das Hochheben auf ein konformes Tolerieren der physischen Praxis begrenzt. Ebenso bleibt ihm potentiell die Möglichkeit, mit physischem Widerstand zu reagieren, resp. Mara wegzuschubsen oder sich dem Festhalten zu entziehen. Das Hochheben stellt eine Praxis dar, die an den Handlungspraktiken Erwachsener orientiert ist. Sie ist im Kontext peerkultureller Interaktion als Unterstützungspraxis unüblich, und die, wenn überhaupt, primär spielerisch inszeniert werden kann. Ebenso ist das Hochheben eine Praxis, mit der v. a. kleine Kinder adressiert werden, sodass die Praxis auch eine Infantilisierung Lucas impliziert. Als Orientierungshorizont der Praxis können dabei sowohl die Praktiken der Schulassistent*innen dienen, welche v. a. auf der körperlichen Ebene mit den leistungsberechtigten Kindern interagieren und zuweilen infantilisierende Praktiken wie das Hochheben oder auf den Schoß Nehmen einsetzen, als auch mitunter Praktiken im familiären Interaktionskontext. Letztere können dabei ebenso Maras eigene Erfahrungen, von ihren Eltern hochgehoben zu werden, umfassen. Mara positioniert sich auf diese Weise in einer machtvollen und entscheidungsmächtigen Position, in der sie sich selbst als befugt zeigt, über Lucas Handeln und seinen Aufenthaltsort bzw. seine Partizipation an der Pausenaktivität zu entscheiden *(Machtdimension)*. Diese Positionierung erfolgt vor dem Hintergrund einer Zuneigung zu Luca sowie dem Wunsch, ihn in die Aktivität einzubeziehen bzw. einen gemeinsamen Interaktionsraum zu schaffen. Durch das Hochheben wird dieser Interaktionsraum jedoch asymmetrisch konstruiert, da Luca in einer abhängigen und eingeschränkt handlungsmächtigen Position adressiert wird und über ihn bestimmt wird. Die Interaktion ähnelt folglich eher der Interaktion mit einem jüngeren Kind (z. B. Geschwisterkind) als der mit gleichaltrigen Mitschüler*innen. Luca re-adressiert Mara mit einer widerständigen Reaktion, indem er vom Klettergerüst springt und nach einem erneuten Versuch des Hochhebens wegläuft und so räumliche Distanz initiiert. Er verschafft sich auf diese Weise subversiv Agency und spricht Mara zugleich die durch sie in Bezug auf ihn beanspruchte Entscheidungsmacht ab *(Macht- und Selbstverhältnisdimension)*. Durch das Herstellen von räumlicher Distanz wird Mara zugleich zum Beenden der Unterstützungspraxis aufgefordert. Die Sequenz illustriert, dass die Solidarisierung im Kontext von Unterstützungspraktiken nicht immer reziprok ist, sondern einseitig von einem Kind ausgehen kann. Auf diese Weise wird der geschaffene gemeinsame Interaktionsraum zu einem asymmetrischen, einseitig erzwungenen Geschehen, im Kontext dessen insbesondere nonverbal kommunizierenden Schülern wie Luca oftmals nur die Möglichkeit einer widerständigen Repositionierung bleibt und die Möglichkeiten zur resignifizierenden Mitgestaltung der Interaktion begrenzt sind. Dabei weist die Interaktion Parallelen zu den Interaktionspraktiken der Schulassistent*innen mit den leistungsberechtigten Kindern auf.

Peerkulturelle Unterstützungspraktiken sind folglich als ambivalente Solidarisierungspraktiken zu interpretieren, d. h. sie sind zwar auf die Herstellung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit ausgerichtet, reproduzieren zugleich jedoch besondernde Adressierungen bzw. damit (re-)produzierte Differenzen. Der geschaffene Interaktionsraum ist dabei häufig durch eine Ambivalenz aus symmetrischer und asymmetrischer Peer-

interaktion gekennzeichnet, d. h. auch bewusst hergestellte Gleichrangigkeit ist häufig asymmetrisch gerahmt. Dies verdeutlichen auch Unterstützungspraktiken, die im Modus einer Anpassung des eigenen Handelns bzw. Rücksichtnehmens ausgeführt werden. Dies wird z. B. in der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Pinguinklasse zum zweiten Erhebungszeitpunkt (d. h. im vierten Schuljahr) thematisiert:

Mf: └ Also es is anders weil man halt (.) zum Beispiel wenn man mit denen ein Diktat macht und man irgendwie vorliest oder abschreibt dann muss man halt immer so=n bisschen mit denen mitgeh=n weil man de=n das halt auch so=n bisschen vorliest und die sind halt nich so schnell und das is dann schon=n bisschen ungewohnt aber es geht eigentlich also

Af: └ Eigentlich ist das wie andere eben halt nur dass sie=n bisschen langsamer sind

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2)

Thema der übergeordneten Sequenz, aus der dieser Ausschnitt stammt, ist die Zusammenarbeit der Schüler*innen im Unterricht. Im Vorfeld des hier abgebildeten Ausschnitts beschreiben die Schüler*innen, wie sie und mit welchen Kindern sie bevorzugt zusammenarbeiten. Dabei werden die drei leistungsberechtigten Schüler zunächst nicht genannt. Meine Nachfrage, ob sie mit Hendrik, Ole und Luca zusammenarbeiten, wird durch alle teilnehmenden Schüler*innen unisono mit *„ja"* beantwortet. Maras Aussage stellt eine Reaktion auf einen weiteren Erzählimpuls, der auf das Erleben der Zusammenarbeit abzielt, dar. Sie konstituiert dabei zunächst eine Differenz zu der Zusammenarbeit mit den anderen Kindern *(„Also es is anders")*, wobei sie das *„Anders"*-Sein nicht auf ihre Mitschüler bezieht, sondern mit dem unspezifischen „es" eher die Interaktion, an der die Schüler*innen reziprok beteiligt sind, beschreibt. Anschließend begründet sie dies mit der Notwendigkeit, *„immer so=n bisschen mit denen mitgeh=n"* zu müssen, welche sie auf verschiedene beispielhafte Aktivitäten (Vorlesen, Diktat und Abschreiben) bezieht. Die Formulierung *„wenn man mit denen ein Diktat macht und man irgendwie vorliest oder abschreibt"* lässt vermuten, dass die Interaktion weniger reziprok ist resp. die Schüler*innen sich wechselseitig vorlesen oder diktieren, sondern dass die Schüler*innen vermutlich in einer unterstützenden und anleitenden Rolle agieren, in der sie die Aufgabe des Diktierens, Vorlesens oder der Unterstützung beim Abschreiben übernehmen. Der Wortlaut *„mitgehen"* kann dabei i. S. eines Anpassens des eigenen Handelns und Arbeitstempos an das Tempo der leistungsberechtigten Schüler verstanden werden, was sich ebenso in der späteren Äußerung des langsameren Arbeitstempos manifestiert *(„die sind halt nich so schnell")*. Das *„Mitgehen"* kann folglich als Rücksichtnahme auf die Schüler gelesen werden, die vor dem Hintergrund einer Sensibilität für das Arbeitstempo der Schüler erfolgt. Der normative Bezugshorizont ist dabei die im Vorfeld beschriebene Zusammenarbeit mit den nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen, die auf Effizienz und das Erzielen eines Ergebnisses ausgerichtet ist *(Norm- und Wissensdimension)*. So beschrieben die Kinder im Vorfeld der hier dargestellten Sequenz, dass sie ihre Partner*innen für kooperative Lernsituationen abhängig von der Leistung und dem Arbeitstempo der anderen Kinder auswählen und diese wechseln, wenn die Zusammenarbeit nicht effizient genug ist resp. nicht genug geschafft wird. Die Zusammenarbeit mit Hendrik, Ole und Luca wird vor diesem Hintergrund, aufgrund deren langsameren Arbeitstempos, als Abweichung von dieser Norm effizienter Zusammenarbeit definiert, woraus die Notwendigkeit des *„Mitgehens"* resp. einer Anpassung des eigenen Handelns resultiert. Vor diesem Hinter-

grund wird die Zusammenarbeit als *„anders"* und ein *„bisschen ungewohnt"* beschrieben, wobei die leistungsberechtigen Schüler zwar nicht direkt adressiert, jedoch implizit mitangesprochen und ebenfalls als different adressiert werden. Der Wortlaut *„ungewohnt"* definiert die Zusammenarbeit und die darin implizierte Unterstützungspraxis des „Mitgehens" dabei zwar als abweichend, jedoch i. S. von neuartig oder ungewöhnlich bzw. etwas, an das man sich potentiell gewöhnen kann. In Verbindung mit den wiederholten relativierenden Ausdrücken *(„bisschen", „eigentlich")* wird die Andersartigkeit zugleich abgeschwächt, worin sich der Versuch einer Normalisierung der Zusammenarbeit manifestiert. Diese Normalisierung kann einerseits auf ein Gewohnheitserleben der Schülerin hindeuten, resp. sie hat sich mittlerweile an das „Mitgehen"-Müssen gewöhnt, sodass es nicht mehr so anders für sie ist, andererseits kann sie ebenso ein Ausdruck sozialer Erwünschtheit sein. Bezüglich der *Machtdimension* wird deutlich, dass die Zusammenarbeit trotz der Rücksichtnahme und Anpassung der Schüler*innen ein ko-konstruktives Geschehen darstellt, in dem die leistungsberechtigten Schüler eine machtvolle Position einnehmen, da sie das Tempo der Aktivität vorgeben, an welches die Mitschüler*innen sich anpassen und *„mitgehen"* müssen. Gleichzeitig ist die Interaktion abhängig von diesem *„Mitgehen"*, denn würden die Mitschüler*innen in ihrem gewohnten Tempo vorlesen, diktieren oder abschreiben, könnten Hendrik, Ole und Luca nicht an der gemeinsamen Aktivität partizipieren. Mara zeigt sich dabei in einer definitionsmächtigen Position, in der sie befugt und fähig ist, das Arbeitstempo der Mitschüler zu beurteilen, und zugleich in einem rücksichtsvollen Subjektstatus, in welchem sie für deren Bedürfnisse sensibilisiert ist *(Selbstverhältnisdimension)*. Sie schreibt sich und potentiell auch ihren nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen, die durch das *„man"* ebenfalls mitangesprochen sind, Agency i. S. der Fähigkeit zu, Verantwortung für die drei Schüler übernehmen und gleichzeitig das eigene Handeln regulieren und anpassen zu können. Deutlich wird die Einnahme einer ‚Doppelrolle' als Schülerin, die mitunter ebenso eine Aufgabe bearbeiten und ein Ergebnis erzielen muss, und als Unterstützerin, die für das Gelingen der Zusammenarbeit mitverantwortlich ist. Dabei ist ihre Rolle zudem durch die Erfüllung schulischer Leistungsnormen bestimmt, die für die drei Schüler i. d. R. außer Kraft gesetzt werden. Ole, Hendrik und Luca werden zwar ebenso als handlungsmächtig adressiert, die Interaktion mitzugestalten. Sie werden jedoch zeitgleich als abweichend adressiert, da man auf sie Rücksicht nehmen muss.

Die anschließende Re-Adressierung durch Alina richtet sich sowohl an Mara als auch an die anderen anwesenden Schüler*innen sowie an mich als Diskussionsleiterin. Durch den hergestellten Vergleich mit der Zusammenarbeit mit anderen Kindern *(„Eigentlich ist das wie andere")* wird die durch Mara vollzogene Normalisierung reproduziert resp. an die an Effizienz orientierte Norm der Zusammenarbeit nivelliert. Zeitgleich mit der Begründung des langsameren Tempos jedoch relativiert *(„nur dass sie=n bisschen langsamer sind")*. Alinas Adressierung schließt somit auf der *Norm- und Wissensdimension* an Maras Adressierung an, indem die Ambivalenz aus Normalisierung und Differenzreproduktion wiederholt wird. An den Adressierungen der beiden Schülerinnen wird die Solidarisierung dabei in doppelter Hinsicht deutlich: Zum einen im Zuge der bereits analysierten Praxis der Rücksichtnahme und zum anderen durch die Praxis des Sprechens über die Schüler. Die beiden Schülerinnen stellen durch die normalisierenden und relativierenden Aussagen auf der Ebene des ‚Sprechens über' in der Gruppendiskussion Gemeinsamkeit mit ihren Mitschülern her, indem sie versuchen, Differenzen zu minimieren bzw. i. S. eines undoing difference zu invalidieren. Darin zeigt sich erneut die rekonstruierte

Ambivalenz, da die versuchte Differenzminimierung diese zugleich reproduziert und die Schüler besondernd als langsamer und unterstützungs- und rücksichtsbedürftig sichtbar macht. Die Solidarisierung durch Unterstützung in Form von Rücksichtnahme und einer Anpassung des eigenen Handelns impliziert dabei immer auch ein Bewusstmachen der Differenz, resp. des langsameren Arbeitstempos, welches sich sowohl durch die Verbalisierung in der Gruppendiskussion als auch in der Fähigkeit, das eigene Handeln anpassen zu können, manifestiert. An dieser Stelle kann auf die Studie von Meyer (2019, 289f.) verwiesen werden, welche auf die Relevanz der bewussten Kommunikation von Differenz für die Zusammenarbeit in inklusiven Kleingruppen verweist. In dieser Sequenz wird das Bewusstmachen und Eingehen auf das unterschiedliche Arbeitstempo zur Voraussetzung für die Aufrechterhaltung des ko-konstruktiven Interaktionsgeschehens.
Die Sequenz verdeutlicht, dass peerkulturelle Unterstützung als Modus der solidarisierenden Adressierung mit Normalisierung verbunden sein kann. Normalisierung kann in Anlehnung an Link (1997) und Wenning (2001, 282) als individueller oder gesellschaftlicher „Prozess der Herstellung einer Normalität" verstanden werden, bei welchem es um die „Anpassung mentaler und/oder realer Muster an neue/veränderte Normalitätsvorstellungen sowie die Herausbildung oder Ausdifferenzierung solcher Vorstellungen" (ebd.) geht. Dabei erfolgt, anders als in Prozessen der Normierung, keine Korrektur, Sanktionierung oder Anpassung von Abweichungen an eine feste Norm, sondern eine Anpassung bzw. Verschiebung der Norm (vgl. Foucault 1989, 232). In den durch Mara beschriebenen und durch Alina bestätigten kooperativen Lernsituationen wird die Norm effizienter Zusammenarbeit durch das Anpassen des Handelns und Arbeitstempos hin zu einer langsameren und weniger effizienten Vorstellung der Zusammenarbeit verschoben, die in Bezug auf die Interaktion mit Hendrik, Ole und Luca als normaler Modus der Interaktion gilt. Diese angepasste Norm ist jedoch auf die Interaktion mit den drei Schülern begrenzt, da ein zu langsames Tempo in Bezug auf die anderen Schüler*innen als Grund für ein Beenden der Zusammenarbeit angesehen wird. Im weiteren, hier nicht abgebildeten, Verlauf der Gruppendiskussion wird zudem thematisiert, dass die Zusammenarbeit mit den drei Schülern als eine zeitlich begrenzte Auszeit bzw. Möglichkeit des Sich-Entziehens leistungsbezogener Anforderungen des Schüler*in-Seins erlebt wird. Dies wurde u. a. im Zuge der Rekonstruktion hybridisierender Praktiken im vorherigen Kapitel aufgegriffen.
Praktiken der Rücksichtnahme bzw. Anpassung des eigenen Handelns können nicht nur aus Situationen unterrichtlicher Zusammenarbeit, sondern ebenso im Kontext außerunterrichtlicher, jedoch schüler*innenspezifischer Praktiken rekonstruiert werden, wie bspw. dem Zusammen-Gehen während eines Ausflugs:

Af: ⌊ Ja also immer wenn wir zum Ausflug müssen dann streiten sich immer Hendrik und Ole ich sag dann so Hendrik nehm ich jetzt auf=m Hinweg und Ole jetzt auf=m Rückweg

Mf: ⌊ Und dann dann war Ole doch

Af: ⌊ Und einmal das war auch so lustig ich so ähm Hendrik is=es okay wenn du auf=m Rückweg gehst er hat mir so=n bisschen zugehört und er so ja

Tm: ⌊ Wer Ole?

Af: ⌊ Nee ich hab Hendrik gefragt und dann nee jetzt geh ich also Hendrik mit auf=m nee Ole mit auf dem Hinweg so dann standen wir da so

andere haben sich immer so angezogen und gequatscht und dann kam Ole äh Hendrik und hat sich an die and=re Hand und ich dachte Hendrik ich geh doch mit dir auf=m Rückwe::g nö Ole geht mit dir auf=m Rückweg ich geh jetzt mit dir auf=m Hinweg dann hab=n wir=s irgendwie verabredet

Mf: ⌊ Ja aber zum Beispiel wenn

Af: ⌊ Und dann auf=m Rückweg streiten sie sich wieder

Mf: ⌊ Ja zum Beispiel wenn auf=m Hinweg Alina mit Hendrik geht dann auf=m Rückweg nimmt Hendrik wieder Alinas Hand und dann geht Ole gar nicht mit Alina und das is schon=n bisschen blöd oder die machen=s halt umgekehrt und das müssen die halt auch lernen dass Alina sagt okay auf=m Hinweg oder sonst müssen die halt auch gar nicht mit Alina geh=n zum Beispiel weil alle anderen wollen ja auch mit Alina geh=n zum Beispiel sagen die sagt Alina dann gut ich geh jetzt auf=m Hinweg mit Ole weil ich das jetzt möchte und auf=m Rückweg geh ich mit Hendrik ja und das darf sie auch selber entscheiden

Af: ⌊ Also also wenn ich mit Ole gehe dann würd ich dann auch mit Hendrik auf=m Rückweg gehen oder andersherum damit es gerecht ist weil wenn ich jetzt auf=m Hinweg mit Ole oder so gehe und auf=m Rückweg mit Laura oder mit Lisa oder so dann is Hendrik halt traurig

(Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2)

In diesem Gruppendiskussionsausschnitt wird die bevorzugte Wahl bzw. das Streiten von Hendrik und Ole um Alina als Interaktionspartnerin für den Hin- und Rückweg eines Ausflugs thematisiert. Zu Beginn erläutert Alina ihre Form des Umgangs mit dem Streiten der beiden Schüler, welcher darin besteht, beide jeweils auf einer Wegstrecke als Partner auszuwählen *(„ich sag dann so Hendrik nehm ich jetzt auf=m Hinweg und Ole jetzt auf=m Rückweg")*. Diese Praxis des Umgangs mit dem Streit weist zum einen eine Orientierung an Gerechtigkeitsvorstellungen auf, indem sie die Zeit, die die Schüler mit ihr verbringen dürfen, gleichmäßig auf die (vermutlich gleich langen) Wegstrecken aufteilt *(Norm- und Wissensdimension)*. Zum anderen ist denkbar, dass sich Alina an dem Handeln der Schulassistent*innen orientiert, da die Formulierung des Nehmens der beiden Schüler an die Sprechweise der Schulassistent*innen im Kontext der Abstimmung von Zuständigkeiten für die einzelnen Schüler*innen erinnert. Vor diesem Hintergrund wirkt ihre Aussage wie ein pragmatisches Regeln der Konfliktsituation. Das durch Alina performierte Selbstverhältnis weist dabei Parallelen zu der durch Arnot und Reay (2007) beschriebenen „pedagogic voice" resp. einer Orientierung an den Handlungs- und Sprechweisen der Erwachsenen auf, welche auch im Rahmen der Studie von Allan (1999, 35ff.) als eine Strategie von ‚Regelschüler*innen' (‚mainstream pupils') in der Interaktion mit behinderten Mitschüler*innen dargestellt wurde. Alina verschafft sich durch diese Selbstpositionierung Anerkennung, nicht nur in der Interaktion mit Hendrik und Ole Agency, sondern zugleich gegenüber ihren Mitschüler*innen und den Erwachsenen, in dem sie sich als besonders prosozial, altruistisch und verantwortungsbewusst handelnd sichtbar macht. Sie macht sich als jemand sichtbar, der nicht nur in der Lage ist, pragmatisch und gerecht zu entscheiden, sondern ebenso die eigenen Wünsche denen der leistungsberechtigten Mitschüler unterordnen kann *(Selbstverhältnisdimension)*. Hendrik und Ole werden dabei in einem besonders rücksichtbedürftigen Status adressiert. Das Zusammen-Gehen stellt i. d. R. eine auf Zuneigung und freier, reziproker Wahl der Schüler*innen beruhende peerkulturelle Praxis dar. Oles und Hendriks Subjektstatus bewirkt jedoch eine Ausnah-

me von dieser peerkulturellen Norm i. S. einer Unterordnung der eigenen Wünsche bzw. Präferenzen und einer Orientierung an ihrem Willen. Die beiden Schüler werden latent auch infantilisierend adressiert, da sie wie trotzige Kleinkinder dargestellt werden, bei denen man am Ende nachgibt, mitunter auch, um seine Ruhe zu haben.
Im weiteren Verlauf erzählt Alina von einem konkreten Versuchs Hendriks, Alinas ‚Regelung', mit ihm auf den Rückweg zu gehen zu unterlaufen und auf beiden Strecken mit ihr zu gehen. Die anschließende Äußerung *„dann hab=n wir=s irgendwie verabredet"* verweist auf ein pragmatisches Lösen der Situation durch Alina, wobei jedoch nicht deutlich wird, ob die Verabredung eine Anpassung der eigenen Regelung i. S. eines Tauschens der Schüler impliziert oder lediglich ein Verweisen Hendriks auf den Rückweg ist. Das Resultat ist jedoch ein erneuter Streit der beiden Schüler, welcher ebenso als Versuch des widerständigen Unterlaufens von Alinas Regelung durch Hendrik gedeutet werden kann *(„Und dann auf=m Rückweg streiten sie sich wieder")*. Maras Re-Adressierung stellt zunächst eine Rekapitulation der durch Alina erzählten Situation dar, wobei sie ebenfalls auf die durch Alina aufgerufene Gerechtigkeitsvorstellung rekurriert *(„dann geht Ole gar nicht mit Alina und das is schon=n bisschen blöd")* und zudem die alternative Situation eines Unterlaufens der Regelung durch Ole anführt *(„oder die machen=s halt umgekehrt")*. Darüber hinaus werden Hendrik und Ole indirekt zu einer Unterordnung unter Alinas Entscheidungsmacht verpflichtet *(„das müssen die halt auch lernen dass Alina sagt okay auf=m Hinweg)*, wobei der Begriff „lernen" den pädagogischen Charakter der peerkulturellen Praxis rezitiert, in der die Schüler eine untergeordnete Position einnehmen. Anders als Alina konzipiert Mara die Regelung des Zusammen-Gehens als etwas Freiwilliges, zu dem Alina nicht verpflichtet ist, sondern das auf ihrem Wohlwollen beruht *(„das darf sie auch selber entscheiden")*, wobei Alina als autonom adressiert wird. Sie sieht das Streiten der beiden Schüler zudem als gerechtfertigten Grund für eine Entscheidung Alinas an, mit keinem von beiden zu gehen *(„oder sonst müssen die halt auch gar nicht mit Alina geh=n")* und stattdessen die Wünsche der anderen Mitschüler*innen zu berücksichtigen *(„weil alle anderen wollen ja auch mit Alina geh=n")*.
Alina schließt mit einer erneuten Begründung ihrer Regelung unter Bezugnahme auf Gerechtigkeitsnormen an *(„Also also wenn ich mit Ole gehe dann würd ich dann auch mit Hendrik auf=m Rückweg gehen oder andersherum damit es gerecht ist")*, womit sie die Adressierung der beiden Schüler in einem besonders rücksichtbedürftigen Status reproduziert. Im Anschluss nimmt sie Bezug auf die durch Mara eingebrachte Option, mit einem ganz anderen Kind zu gehen *(„weil wenn ich jetzt auf=m Hinweg mit Ole oder so gehe und auf=m Rückweg mit Laura oder mit Lisa oder so)*, welche sie aufgrund des potentiellen Auslösens eines Traurigkeitsgefühls bei Hendrik jedoch ausschließt *(dann is Hendrik halt traurig")*. Deutlich wird, dass sie ihre eigenen Präferenzen sowie die Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schüler*innen Hendriks und Oles Wünschen und Gefühlen unterordnet. Folglich verschafft sich Alina zwar Agency i. S. einer Entscheidungsmacht über die Gestaltung der Situation, wobei sie jedoch ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse Hendriks und Oles Willen und Gefühlen unterordnet. Die beiden Schüler üben somit gleichzeitig Macht über Alina aus, entweder explizit durch das Streiten um Alina als Partnerin oder implizit durch das Äußern negativer Emotionen *(Machtdimension)*. Durch die Repositionierung in einer vulnerablen, infantilisierten Position verschaffen sich Hendrik und Ole somit ebenfalls Agency, die sich im Wesentlichen in Form von Widerstand manifestiert. Die Solidarisierung wird somit gewissermaßen erzwungen und nicht reziprok ausgehandelt, da Alina, anders als Mara, keine alternativen Reaktionsmöglich-

keiten sieht, da diese entweder eine widerständige Re-Adressierung oder negative Emotionen auslösen würden. Ihr eigener Rekursivitätsspielraum beschränkt sich somit auf eine solidarisierende und rücksichtsvolle Positionierung gegenüber Hendrik und Ole. Die den Solidarisierungspraktiken immanente Abgrenzung erfolgt dabei gegenüber den anderen Schüler*innen, die Alina trotz potentieller Zuneigung bzw. Freundschaft nicht als Partner*innen wählen kann bzw. die aus der triadischen Interaktionskonstellation, innerhalb derer die Partner*innenwahl für den Hin- und Rückweg genau festgelegt ist, ausgeschlossen sind.

Vergleicht man die peerkulturellen Unterstützungspraktiken mit den Unterstützungspraktiken der Schulassistent*innen, die im Kontext dieser Studie nicht tiefergehend analysiert werden können, so wird deutlich, dass erstere v. a. ein Ausdruck von Solidarisierung der Kinder mit ihren Mitschüler*innen sind und auf die Herstellung von Zugehörigkeit bzw. eine Differenzminimierung ausgerichtet sind. Unterstützung stellt für die unterstützenden Kinder zudem einen Möglichkeitsraum dar, sich Agency zu verschaffen, wobei Agency v. a. in Form von Verantwortung, Entscheidungsmacht sowie autonomem Handeln und Entscheiden realisiert wird. Die Agency der mit diesen Unterstützungspraktiken adressierten Kinder gestaltet sich ambivalent: Zum einen wird ihnen durch die Adressierung im Modus der Unterstützung Agency, bspw. i. S. autonomen Handelns, abgesprochen, zum anderen werden ihnen durch die Partizipation an der ko-konstruktiven Aushandlung der Unterstützungspraxis, d. h. der Re-Adressierung ihrer Peers in einem Status als Unterstützende, Möglichkeitsräume für Agency, insbesondere in Form von Hybridisierung, der Ausübung von Entscheidung- und Definitionsmacht sowie der teilweise selbstständigen Erfüllung schüler*innenspezifischer Anforderungen, präfiguriert, die im Kontext der Interaktion mit der Schulassistenz häufig eingeschränkt oder verschlossen werden. Die Unterstützungspraktiken der Schulassistenz sind, so zeigen die Rekonstruktionen in Kapitel 9.1 und 9.2, dabei häufig reglementierend, besondernd oder beschämend bzw. degradierend ausgeformt und implizieren daher meist eine Begrenzung der Schüler*innenagency. Ebenso zeigt sich, dass die Schulassistent*innen primär vor dem Hintergrund der Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung handeln und somit die subjektiven Handlungsräume der Schüler*innen dieser organisationalen Ordnung unterordnen (vgl. dazu auch Helspers Ausführungen zur Organisationsantinomie; Helsper 2002). Demgegenüber erfolgen peerkulturelle Unterstützungspraktiken vor dem Hintergrund peerkultureller oder aber schüler*innenspezifischer Normen und sind häufig darauf ausgerichtet, den Kindern die Erfüllung dieser Normen zu ermöglichen und sie zum Handeln als Kind bzw. Schüler*in zu befähigen. Ebenso verdeutlichen die Beobachtungen und Gruppendiskussionen, dass peerkulturelle Unterstützungspraktiken seltener in widerständigen Repositionierungen der Schüler*innen resultieren als die Praktiken der Schulassistent*innen.

Solidarisierung durch peerkulturelle Unterstützung – Zusammenfassung

- *Organisationsdimension:* Adressierungen im Modus peerkultureller Unterstützung werden primär durch nicht leistungsberechtigte an leistungsberechtigte Schüler*innen gerichtet sowie in der jahrgangsübergreifenden Klasse auch durch ältere an jüngere Schüler*innen. Die Positionierung in der Unterstützer*innenposition kann dabei selbstinitiiert sein oder durch eine Fremdpositionierung bzw. ein Delegieren durch die Erwachsenen oder die Mitschüler*innen erfolgen. Ebenso können Schüler*innen die Unterstützung bei ihren Mitschüler*innen einfordern oder erfragen. Peerkulturelle

Unterstützung wird in Form von stellvertretenden Handlungen, reglementierenden Praktiken, motorischer bzw. physischer Stützung bzw. Führung sowie verbaler oder gestischer Anleitung vollzogen, ebenso durch die Adaption von (unterrichtlichen) Praktiken und die Anpassung des eigenen Handelns an das adressierte Kind. Abgesehen davon kann Unterstützung durch Formen des Körperkontaktes wie das Hand-Halten oder Streicheln vollzogen werden.

- *Norm- und Wissensdimension:* Die peerkulturelle Unterstützung erfolgt vor dem Hintergrund generationaler oder ableistischer Differenzkonstruktionen, die entweder rezitiert oder aber nivelliert werden. Dabei wird dieser Modus der Solidarisierung nicht als eine behinderungsbezogene Praxis rekonstruierbar, sondern als eine Praxis, die primär mit dem Status der*des leistungsberechtigten Schüler*in einhergeht. In der jahrgangsübergreifenden Fischklasse wird sie zudem als eine altersbezogene Praxis manifest, die Schüler*innen als jünger und noch nicht fähig sichtbar werden lässt. Als normativer Bezugshorizont wirken dabei entweder die schulisch-unterrichtliche Ordnung oder die peerkulturelle Ordnung und die darin implizierten (Fähigkeits-)Normen und Handlungserwartungen. Vor diesem Hintergrund zielen Unterstützungspraktiken darauf, die Erfüllung dieser Normen und Anforderungen sowie die Partizipation an der entsprechenden unterrichtlichen oder peerkulturellen Praxis zu sichern. Peerkulturelle Unterstützung ist daher sowohl mit der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins als auch des Kind-Seins konnotiert, wobei sie v. a. als schüler*innenspezifische Praxis rekonstruiert werden konnte. In diesem Zusammenhang können Unterstützungspraktiken normalisierend wirken und etablierte Normen umdeuten oder verschieben. Darüber hinaus können Unterstützungspraktiken an Normen der Fürsorge orientiert sein, wobei es nicht primär um die Ermöglichung der Erfüllung von Anforderungen bzw. von Partizipation geht, sondern um eine Sicherung des Wohlbefindens der Mitschüler*innen oder aber um deren Schutz. Als Orientierungshorizont der Unterstützungspraktiken dienen häufig die Praktiken der Erwachsenen (Schulassistent*innen, Lehrkräfte oder Eltern), die durch die Kinder angeeignet, imitiert oder umgedeutet werden.
- *Machtdimension:* Unterstützungspraktiken werden als ambivalente Solidarisierungspraktiken erkennbar, in denen zwar die Konstruktion eines gemeinsamen Interaktionsraumes oder die normalisierende Differenzminimierung von Bedeutung ist, jedoch zeitgleich eine asymmetrische Machtverteilung entsteht. Diese manifestiert sich in der entscheidungs- und definitionsmächtigen Positionierung der unterstützenden Schüler*innen, die ihre Peers im Vollzug der Praxis als abhängig, hilfebedürftig oder auch vulnerabel adressieren. Ebenso wird z. T. eine Hierarchie hinsichtlich der Befugnis und Fähigkeit zur Unterstützung etabliert und durch die Kinder reproduziert. Durch unterstützende, teilweise fürsorgeorientierte Praktiken verschaffen sich die Kinder zudem Agency i. S. einer Übernahme von Verantwortung für andere, wobei ebenso eine hierarchische Relationierung und Positionierung der Unterstützten erfolgt. Die leistungsberechtigten Kinder bekommen trotz der meist asymmetrischen Positionierung die Möglichkeit, bestimmte Anforderungen des Schüler*in-Seins zu erfüllen (z. B. das Arbeiten ohne die Hilfe Erwachsener) und als handlungsfähige Schüler*innen sichtbar zu werden. Zudem können sie über das Einfordern von Unterstützung Macht über die Mitschüler*innen ausüben. Der Vollzug von fürsorgeorientierten Praktiken ermöglicht ihnen ein Sichtbar-Werden in einem handlungsfähigen Status, der zudem als eine Form der Verantwortung für andere interpretiert werden kann.

- *Selbstverhältnisdimension:* Unterstützend adressierende Schüler*innen zeigen sich als handlungsfähige, verantwortungs- und mitunter auch rücksichtsvoll handelnde Subjekte und präsentieren sich als fähig, Verantwortung für andere zu übernehmen, das eigene Handeln anpassen zu können und entsprechend der Bedürfnisse der*des anderen handeln zu können. Auf diese Weise machen sie sich als handlungsfähige, teilweise auch leistungsfähige sowie prosoziale Schüler*innensubjekte sichtbar, wobei dieser Status die Selbstzuschreibung der Fähigkeit und der Befugnis zur Unterstützung impliziert. Sie können sich jedoch ebenso in einer machtvollen Position verorten, in der sie das Handeln des anderen Kindes steuern und die*den Adressat*in zu einer konformen Reaktion verpflichten können. Dabei besteht jedoch immer auch die Re-Adressierungsmöglichkeit eines widerständigen Handelns. Im Vollzug der Unterstützungspraktiken zeigen sich die unterstützenden Kinder primär in der Subjektposition der Schüler*innen sowie teilweise in einer hybriden Position, die durch die Aneignung und Umdeutung der Praktiken und Deutungen der Erwachsenen geprägt ist. Im Kontext peerkultureller Interaktion verorten sie sich zudem in einer Kinderposition, die eine Hybridisierung mit Erwachsenenpraktiken erfahren kann. Die unterstützten Subjekte werden dabei im Zuge unterrichtlicher Praktiken als Schüler*innen adressiert, wohingegen sie im Kontext fürsorgeorientierter Praktiken in einer Kinderposition verortet werden.

10 Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein – Entwicklung und Diskussion der Kernkategorie

Entsprechend der Prozesslogik der Grounded Theory soll abschließend die aus den Ergebnissen der Kodierverfahren des offenen und axialen Kodierens in Verbindung mit der adressierungsanalytischen Interpretation entwickelte Kernkategorie erläutert werden. Das axiale Kodieren wird als Analyseschritt nicht gesondert dargestellt, sondern die Ergebnisse dieses Schrittes werden in die Herleitung und Darlegung der Kernkategorie integriert. Wie in Kap. 8.3 sowie 8.5.3 erläutert wurde, dient der Schritt des axialen Kodierens primär einer Kontextualisierung und Relationierung der Ergebnisse der adressierungsanalytischen Interpretation und erfüllt die Funktion eines Zwischenschrittes zur Herleitung der Kernkategorie resp. des fallübergreifenden Verständnisses bzw. Modells von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz. Wie in der Darlegung des methodischen Vorgehens herausgestellt wurde (siehe Kap. 8.5.3), werden die Komponenten des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) bzw. Strübing (2021) i. S. einer Heuristik herangezogen, jedoch nicht systematisch ‚abgearbeitet'.

Nach einer einleitenden Erläuterung der Kernkategorie und deren dimensionaler Ausprägungen wird im weiteren Verlauf des Kapitels zunächst der Zusammenhang zwischen den rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken als *Handlungs- und interaktionale Strategien* und der performativen und diskursiven Hervorbringung von Agency dargestellt (Kap. 10.1). Im Anschluss werden die beschrieben dimensionalen Ausprägungen resp. *Kontexte* der Agency als doppelte Positionierung erläutert, wobei ebenfalls die performative Ebene und diskursive Ebene von Agency im Fokus stehen (Kap. 10.2). Anschließend werden die auf der temporal-relationalen sowie diskursiven Ebene verorteten *intervenierenden (und z. T. ursächlichen) Bedingungen* analysiert (Kap. 10.3). Abschließend erfolgt eine Gesamtintegration zu einem fallübergreifenden Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz (Kap. 10.4). Deutlich wird eine Orientierung an den in Kap. 4.4 dargelegten Ebenen von Agency, die an dieser Stelle zur besseren Nachvollziehbarkeit getrennt betrachtet werden, jedoch stets als interdependent anzusehen sind. Dieser Zusammenhang wird in der abschließenden Gesamtintegration visualisiert. Die diskursive Ebene, die zwischen der performativen und der temporal-relationalen Ebene liegt, lässt sich dabei nicht isoliert von den beiden Ebenen analysieren, da sowohl die performative Hervorbringung und dimensionale Ausprägung der Agency als auch die temporal-relationalen Bedingungen mit diskursiven Elementen zusammenhängen und nicht getrennt von diesen verstanden werden können. Aus diesem Grund wird die diskursive Ebene nicht gesondert betrachtet. Im Zuge der Herleitung und Erläuterung der Kernkategorie werden die unterschiedlichen Aspekte, v. a. die dimensionalen Ausprägungen und Bedingungen, unter Bezugnahme auf den in Kap. 2 dargestellten Forschungsstand zu Schulassistenz sowie die in Kap. 5 rezipierte Forschungslage zu den verschiedenen Aspekten von Kindheit (Partizipation, Agency und Peerbeziehungen) diskutiert.

Im vorherigen Kapitel wurden die im Zuge des offenen Kodierens als zentrale Phänomene identifizierten (Re-)Adressierungspraktiken und die dazugehörigen Modi der (Re-)Adressierung in Bezug auf ihre Vollzugslogik, ihre diskursive Situiertheit, die in ihnen hervorgebrachten Positionierungen und Machtrelationen sowie die performierten Selbstverhältnisse adressierungsanalytisch interpretiert. Im Zuge dieser Interpretationen wurde in Bezug auf alle (Re-)Adressierungspraktiken bzw. -modi ein Zusammenhang mit der Agency der involvierten Akteur*innen, insbesondere der Schüler*innen, jedoch ebenso der Schulassistent*innen und z. T. auch der Lehrkräfte, deutlich. Aufgrund des Forschungsinteresses und -kontextes wird der Fokus im weiteren Verlauf auf die Agency der Schüler*innen gelegt sowie, sofern für die Aushandlung der Schüler*innenagency von Bedeutung, ebenso auf die Agency der Schulassistent*innen. Die adressierungsanalytische Rekonstruktion zeigt, dass die durch die Schulassistent*innen oder Mitschüler*innen vollzogenen Adressierungen den Schüler*innen Agency zusprechen bzw. Möglichkeitsräume für die Aushandlung von Agency schaffen können sowie die Schüler*innen mitunter auch zur Performanz einer bestimmten Form von Agency verpflichten können. Im Gegenzug wird ebenso eine Begrenzung, Einschränkung und mitunter ein Absprechen von Agency rekonstruierbar. Die adressierten Schüler*innen können durch bestimmte konforme oder widerständige Modi der Re-Adressierung Agency performieren. Zudem verschaffen sich selbst durch bestimmte Adressierungen der Mitschüler*innen oder Erwachsenen bestimmte Handlungsräume, die wiederum mit bestimmten Dimensionen von Agency konnotiert sind, welche jedoch mitunter eine Begrenzung der Agency anderer zur Folge haben können oder aber ihnen stellvertretend Agency verschaffen können. Zudem können die Schüler*innen im (Re-)Adressierungsgeschehen ko-konstruktiv Agency aushandeln und gemeinsam bestimmte hybride oder heterotope Handlungsräume schaffen. Diese Aushandlung, Erweiterung oder Begrenzung von Agency durch die (Re-)Adressierungspraktiken kann auf der Ebene der performativen Hervorbringung von Agency lokalisiert werden, welche im Kontext der heuristischen Arbeitsdefinition von Agency als Mehrebenengeschehen (vgl. Kap. 4.4) beschrieben wurde.

Die Analyse der Norm- und Wissensdimension der Praktiken, welche mit der in Kap. 4.4 beschriebenen diskursiven Ebene von Agency in Verbindung gebracht werden kann, und die in diesem Zusammenhang rekonstruierten Norm- und Wissenshorizonte verweisen auf unterschiedliche diskursive Praktiken und damit konnotierte Subjektpositionen sowie Normen der Anerkennbarkeit: Zum einen erfolgt eine Orientierung an Normen und Handlungserwartungen, die mit der Subjektposition der Schülerin bzw. des Schülers einhergehen und somit auf die diskursive Praxis des **Schüler*in-Seins** verweisen, welches mit Budde (2010) auch als ‚doing student' beschrieben werden kann. Dazu gehören primär Normen und Anforderungen schulischer bzw. fach- und aufgabenbezogener Leistungserbringung, eines angepassten und prosozialen Verhaltens sowie selbstständigen Handelns bzw. einer selbstständigen Bewältigung unterrichtlicher sowie alltagspraktischer Anforderungen (siehe auch Breidenstein 2006). Diese Normen werden durch die Kinder im Zuge der Positionierung als Schüler*innen angeeignet, reproduziert oder auch umgedeutet. So können sie sich als konform handelnde ‚ideale Schüler*innensubjekte' („ideal-schooled-subjects", Link et al. 2017, 835) zeigen oder aber bestimmte schüler*innenspezifische Praktiken subversiv-hybridisierend umdeuten. Dabei erfolgt eine Orientierung an dem Handeln und den Erwartungen der Erwachsenen, je nach Kontext primär der Lehrkräfte sowie z. T. auch der Schulassistent*innen, oder aber an Peers, welche

wiederum als besonders leistungsfähige, prosoziale bzw. verantwortungsbewusste Schüler*innen sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus repositionieren sich insbesondere leistungsberechtigte Schüler*innen durch eine Wiederaneignung des Schüler*in-Seins als Schüler*innensubjekte, wenn ihnen dieser Status durch die Schulassistent*innen oder Lehrkräfte abgesprochen wird. Damit kann das Schüler*in-Sein auch eine widerständige Dimension annehmen.

Zum anderen wird eine Positionierung in einem als Kinderposition zu interpretierenden Subjektstatus rekonstruierbar, welche entweder im Modus einer infantilisierenden (Selbst- oder Fremd-)Positionierung oder einer peerkulturellen Solidarisierung realisiert wird. Dabei erfolgt eine Orientierung an kinderkulturellen Praktiken bzw. Norm- und Wissenshorizonten, die im Zuge der generationalen Ordnung spezifisch für die soziale bzw. gesellschaftliche Position der Kinder sind, die aber der institutionellen Logik von Schule und der damit verbundenen Normen und Erwartungen bezüglich der Schüler*innenposition widersprechen können. Diese kinderkulturellen Vorstellungen verweisen auf eine diskursive Praxis des **Kind-Seins**, die analog zum ‚doing student' auch als ‚doing child' bezeichnet werden kann. Von zentraler Bedeutung für das Kind-Sein ist dabei eine sich auch in der Interpretation manifestierende Ambivalenz des Strebens nach Autonomie und Unabhängigkeit einerseits und des Bedürfnisses nach Sicherheit, Orientierung und Schutz andererseits, was wiederum mit einer ambivalenten Positionierung gegenüber erwachsenen Akteur*innen einhergeht. Letztere erfüllen in Bezug auf die Aushandlung von Agency in der Subjektposition des Kindes eine bedeutsame Funktion, da die Kinder sich entweder an ihnen orientieren, sich ihnen unterordnen oder aber subversiv von ihnen abgrenzen sowie sie für die Erlangung von Agency benutzen. Das Kind-Sein wird somit durch die ambivalente Position des Kindes im Kontext der generationalen Ordnung bestimmt, in der es sich einerseits den Erwachsenen unterordnen muss und andererseits, gemäß seines Alters und Entwicklungsstandes, bestimmte Normen der Autonomie erfüllen muss. Diesbezüglich wird in Bezug auf das Kind-Sein ebenso eine Bedeutsamkeit entwicklungslogischer Vorstellungen, d. h. eines (schon) Könnens bzw. (noch) Nicht-Könnens, manifest, die die Kinder teils reproduzieren, teils für sich umdeuten. Die Positionierung in einer Kinderposition manifestiert sich im analysierten Datenmaterial ebenfalls als Ambivalenz einer infantilisierenden, abhängigen Verortung sowie eines widerständigen Handelns. Diese Ambivalenz des Kind-Seins verweist auf die durch Butler (2001) beschriebene primäre Verletzbarkeit des Kindes, in welcher der Ursprung der ebenso ambivalenten subjektiven Handlungsmacht verortet wird: Aufgrund seiner ursprünglichen Abhängigkeit von Bezugspersonen ist das Kind in einem verletzbaren Status positioniert, der das Verhaftetsein mit der eigenen Unterwerfung als Bedingung der Anerkennung bedingt, den es zugleich jedoch ebenso verleugnen muss, um als Subjekt handlungsmächtig zu werden (siehe Kap. 4.3.2). Die in der Positionierung als Kind rezitierten kinderkulturellen Norm- und Wissensordnungen können dabei durch Normen und Vorstellungen einer geteilten Peerkultur bestimmt sein. Die Peers nehmen bezüglich des Kind-Seins eine bedeutsame Funktion ein, da kinderspezifische Manifestationen von Agency v. a. ko-konstruktiv in Praktiken der Solidarisierung hervorgebracht werden. Das Kind-Sein kann dabei, v. a. durch heterotopisierende und hybridisierende Agency, zu einem Gegenort zu den Anforderungen des Schüler*in-Seins werden.

Deutlich wird ein doppelter Charakter dieses Positionierungsgeschehens: Die Schüler*innen positionieren sich sowohl als Schüler*innen als auch als Kinder, wobei sie Agency über das Positionieren in einer situativ geforderten, präfigurierten oder mitunter auch

konfligierenden Position verhandeln. Dieses sich durch alle analysierten Kategorien resp. (Re-)Adressierungspraktiken ziehende Muster lässt sich entsprechend als Kernkategorie identifizieren, welche mit **Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*innensein und Kindsein** betitelt wird. Positionierung verstehe ich dabei, wie in Kap. 4.4 unter Bezugnahme auf Machold (2015, 99) erläutert, als Praktiken der (Re-) Adressierung, in denen bestimmte Normen und Diskurse aufgerufen und resignifiziert werden, d. h. als subjektivierende Praktiken. Die Positionierung bedeutet damit das Sichtbarwerden einer Person, in diesem Fall einer Schülerin bzw. eines Schülers, in einer bestimmten Subjektposition, die Zugang zu bestimmten Praktiken und Handlungsräumen ermöglicht und damit eine spezifische Agency impliziert. Der Begriff wird zudem genutzt, weil er nicht nur den Subjektivierungsaspekt impliziert, resp. das Verorten in einer Subjektposition, sondern auch die auf der performativen Ebene realisierte physische, soziale und räumliche Positionierung, in deren Zuge Agency ausgehandelt wird. Darüber hinaus ist die Positionierung i. S. Davies (1990) als eine diskursive Positionierung zu verstehen, welche mit der diskursiven Ebene von Agency assoziiert werden kann. Wie in Kap. 4.3.1 herausgearbeitet wurde, bedeutet Agency als diskursive Positionierung, im Vollzug des Handelns bestimmte, zugänglich gemachte diskursive Praktiken und Subjektpositionen aufzurufen. Dieses Positionieren ist dabei keine freiwillige, selbstbestimmte Praxis des Subjektes, sondern wird präfiguriert durch die (Re-)Adressierungspraktiken, in die das Subjekt involviert ist, sowie durch temporal-relationale Bedingungen. Agency i. S. des diskursiven Positionierens als Kind oder Schüler*in steht somit in Zusammenhang mit den Positionierungen auf der performativen Ebene sowie den Bedingungen auf der temporal-relationalen Ebene.

Die Ergebnisse der adressierungsanalytischen Interpretation verdeutlichen, dass dabei nicht einmalig eine Subjektposition aufgerufen und eingenommen wird, sondern dass die Positionierungen der Schüler*innen und ihre damit performierte Agency zwischen den beiden Subjektpositionen bzw. diskursiven Praktiken changieren. Somit positionieren sich die Schüler*innen mal mehr als Schüler*innen, mal mehr als Kinder und in anderen Kontexten wiederum in einer hybriden Position, die mitunter nicht nur die schüler*innen- und kinderspezifischen Praktiken und Normen verbindet, sondern teilweise ebenso die Aneignung bestimmter Erwachsenenpraktiken impliziert. Agency ist demzufolge nicht als ‚Entweder-Oder', sondern als Kontinuum der unterschiedlichen Subjektpositionen zu verstehen, auf dem den Schüler*innen unterschiedliche Möglichkeitsräume und Verwirklichungschancen zur Verfügung stehen, die je nach situativem Kontext und Anforderungen mehr in der Schüler*innenposition oder mehr in der Kinderposition gesehen werden. An dieser Stelle kann auf Böing und Köpfer (2020, 269) verwiesen werden, die in Anlehnung an Macholds (2015) These eines diskursiven Verstrickt-Seins von Kindheit konstatieren, dass die Agency von Kindern im schulischen Kontext „immer in der Verwobenheit mit ihrer Rolle als Schülerin bzw. Schüler und den damit einhergehenden institutionellen Erwartungen zu betrachten sind" (Böing & Köpfer 2020, 269). So werden die Kinder nicht nur mit „rollenförmigen Erwartungen" (ebd.) konfrontiert, die sich in formalen Regeln und Steuerungsprozessen sowie asymmetrischen Interaktionsverhältnissen zu erwachsenen Akteur*innen kennzeichnen, sondern ebenso mit den diffusen Anforderungen einer Peerkultur. Folglich ist die Positionierung als doppelte Positionierung zu lesen, über welche Agency verhandelt wird. Diese Verhandlung ist auf den unterschiedlichen Ebenen der Hervorbringung von Agency lokalisiert: Die Positionierung wird *performativ* im Vollzug der (Re-)Adressierungspraktiken durch die Schü-

ler*innen selbst, ihre Peers sowie die Erwachsenen verhandelt. Die Positionierung kann dabei als Selbst- oder Fremdpositionierung realisiert werden und dabei durch die Schüler*innen selbstinitiiert oder durch Peers oder Erwachsene (z. B. die Schulassistent*innen) forciert bzw. gesteuert werden. Dabei werden bestimmte *diskursive* Praktiken und die damit verbundenen Subjektpositionen und Normen der Anerkennbarkeit aufgerufen, wodurch die Schüler*innen diskursiv als Kind oder Schüler*in verortet werden. Der Bezug zur *temporal-relationalen* Ebene zeigt sich darin, dass sich die Schüler*innen entsprechend der situativen Anforderungen und Bedingungen sowie der an sie gerichteten Handlungserwartungen, d. h. in einem praktisch-evaluativen Sinne, positionieren müssen, dabei jedoch i. S. der iterationalen Dimension ebenso bestimmte mit den jeweiligen Subjektpositionen konnotierte Normen und (Wissens-)Ordnungen aufrufen. Gleichzeitig verdeutlicht die Interpretation, dass sie dabei, wenn auch sehr begrenzt, eine projektive Handlungsorientierung realisieren können, welche insbesondere in Bezug auf die hybridisierenden und heterotopisierenden Solidarisierungspraktiken manifest wurde. Dem performativen Verständnis von Agency folgend (siehe Kap. 4.3) kann die doppelte Positionierung selbst als eine Verwirklichung bzw. Manifestation von Agency gesehen werden, die jedoch im Zuge der rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken unterschiedliche Dimensionen annimmt. Diese dimensionalen Ausprägungen können i. S. des Kodierparadigmas als *Kontext* der Kernkategorie angesehen werden. Dabei wurden folgende Dimensionen rekonstruiert: *Erstens* Agency i. S. von Selbstständigkeit bzw. Autonomie, erstere stellt eher eine schüler*innenbezogene Form von Agency dar und rekurriert auf die Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsnormen, wohingegen letztere eher kinderspezifisch ist und auf ein Bestreben nach Unabhängigkeit verweist. *Zweitens* kann Agency als Übernahme von Verantwortung für andere resp. Peers oder für sich selbst und sein eigenes Handeln i. S. einer Selbstregierung (Foucault 2004) ausgehandelt werden. *Drittens* wird Agency durch die Ausübung von (Entscheidungs- und Definitions-)Macht über andere Schüler*innen und z. T. auch die Schulassistent*innen realisiert, resp. ein machtvolles Entscheiden über bzw. Definieren der Handlungen anderer. Die *vierte* Dimension besteht in widerständiger Agency, die als subversives Handeln, als Heterotopisierung oder Hybridisierung performiert werden kann. Diese Dimensionen von Agency sind mit unterschiedlichen Normen der Anerkennbarkeit verbunden und können dementsprechend mehr mit dem Schüler*in-Sein oder dem Kind-Sein konnotiert sein, wobei dieser Zusammenhang ebenso durch die situativen Anforderungen sowie die relationalen bzw. *intervenierenden Bedingungen* mitbestimmt wird. Ebenso zeigen sich unterschiedliche Möglichkeitsräume der Schüler*innen hinsichtlich der Realisierung der unterschiedlichen Dimensionen und der darin implizierten doppelten Positionierung, wobei der durch die Zuweisung einer Schulassistenz markierte leistungsberechtigte Status ebenso wie weitere kulturelle, soziale und materielle Aspekte bzw. deren Intersektionalität von Bedeutung sind.

10.1 Performative Hervorbringung von Schüler*innenagency durch die rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken

Der Fokus dieses Teils liegt auf der performativen Ebene der Hervorbringung und Aushandlung von Schüler*innenagency als doppelter Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein, wobei die Zusammenhänge zwischen den adressierungsanalytisch rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken und der Agency der Schüler*innen heraus-

gearbeitet werden. Entsprechend der Forschungsfragen liegt der Fokus dabei *erstens* auf der Aushandlung, Hervorbringung, Erweiterung sowie Begrenzung von Agency in und durch die (Re-) Adressierungspraktiken. Dabei werden *zweitens* ebenso die auf der diskursiven Ebene lokalisierten Normen der Anerkennbarkeit und diskursiven Praktiken, die im performativen Vollzug der Praktiken aufgerufen, rezitiert oder resignifiziert werden, analysiert. *Drittens* werden die in der Analyse (Kap. 9) bereits manifest gewordenen Differenzen sowie partiellen Gemeinsamkeiten der Aushandlung von Agency zwischen Schüler*innen mit und ohne zugewiesener Schulassistenz nachvollzogen, was wiederum einen Ansatzpunkt für die später erfolgende Analyse der temporal-relationalen Bedingungen bildet. I. S. des Kodierparadigmas können die (Re-)Adressierungspraktiken als Handlungs- und interaktionale Strategien der Kernkategorie beschrieben werden. Dabei werden unterschiedliche dimensionale Ausprägungen von Agency (siehe Kap. 10.2) hervorgebracht und verhandelt, die somit als Konsequenzen der Praktiken zu verstehen sind. Gleichzeitig können bestimmte Manifestationen von Agency ebenso i. S. einer ursächlichen Bedingung bestimmte (Re-)Adressierungspraktiken hervorbringen.

10.1.1 Reglementierung

Als erste Kategorie der (Re-)Adressierung wurden Praktiken der Reglementierung rekonstruiert, welche als Praktiken der Steuerung, Disziplinierung oder Sanktionierung der Handlungen der Adressat*innen gefasst werden können. Wie in Kapitel 9.1.1 analysiert wurde, können diese sowohl von den Schulassistent*innen an die Schüler*innen gerichtet sein als auch im Kontext peerkultureller Interaktion von Schüler*innen an Mitschüler*innen gerichtet vollzogen werden. Zudem wurden Reglementierungen der Erwachsenen, v. a. der Schulassistent*innen, durch die Schüler*innen herausgearbeitet. Folglich ist die Reglementierung eine Praxis, die an die Schüler*innen gerichtet ist und auf sie einwirkt und zugleich eine Praxis, die sie selbst ausführen. Die adressierungsanalytische Interpretation verdeutlicht insgesamt, dass reglementierende Adressierungen sowohl durch die Schulassistent*innen als auch durch Peers für die adressierten Schüler*innen mit einer Begrenzung ihrer Agency einhergehen sowie eine spezifische, fremdbestimmte, durch andere definierte und festgelegte Form der Agency präfigurieren. Zeitgleich bieten diese Praktiken jedoch einigen Schüler*innen auch Möglichkeitsräume für die Performanz einer, v. a. schüler*innenspezifischen oder aber kindlich-subversiven, Agency.

Die begrenzende, restriktive Wirkung der Reglementierung wird am deutlichsten aus den **Reglementierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen durch die Schulassistent*innen** rekonstruierbar: Auf der *performativen Ebene* werden diese durch *Handlungs- und interaktionale Strategien* vollzogen, die auf eine Steuerung, Disziplinierung oder auch Sanktionierung des Handelns der Adressat*innen abzielen und daher meist in einer Begrenzung bzw. Einschränkung von Handlungsräumen resultieren *(Konsequenzen)*. Diese Einschränkung ist am offensichtlichsten in Bezug auf die physischen Reglementierungspraktiken nachvollziehbar, welche die Möglichkeitsräume der reglementierten Schüler*innen zum körperlichen oder räumlichen Handeln direkt (z. B. durch Festhalten) oder indirekt (z. B. durch das Versperren des Weges) begrenzen. Verbale Reglementierungen wie Aufforderungen, Verbote oder Sanktionierungen zielen ebenfalls auf eine Begrenzung der Handlungsräume bzw. einer Steuerung des Handelns ab, lassen jedoch mehr Raum für widerständige Reaktionen, welche jedoch meist in weiteren Reglementierungen und letztendlich in einem konformen Handeln resultieren. Darüber hinaus wurden kontrollierend-beobachtende Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen rekonstruiert,

die indirekt Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten bzw. das Handeln der Schüler*innen nehmen und i. S. einer hierarchischen Überwachung ein konformes Handeln erzwingen können. Exkludierende Reglementierungen, bspw. das Verlassen des Klassenraums, implizieren i. d. R. ein stellvertretendes Entscheiden über bzw. für die Schüler*innen, welches ihnen nicht nur die Partizipation an Unterrichtsaktivitäten verwehrt, sondern ebenso die Fähigkeit und Möglichkeit zum autonomen bzw. selbstständigen Handeln und Entscheiden. Folglich manifestiert sich auf der Ebene der *Handlungs- und interaktionalen Strategien* eine machtvolle Positionierung, im Zuge derer die Schulassistent*innen in der reglementierenden Position Entscheidungs- und Definitionsmacht v. a. über die leistungsberechtigten Schüler*innen ausüben, wohingegen die Handlungsräume und Re-Adressierungsmöglichkeiten der Schüler*innen begrenzt sind. Als *Konsequenz* wird ihnen durch die Reglementierung Agency abgesprochen und ihre Möglichkeiten zum autonomen Handeln und Entscheiden, zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und zur widerständigen Repositionierung werden eingeschränkt. Zeitgleich eröffnen Reglementierungspraktiken jedoch z. T. Möglichkeiten für widerständige Manifestationen von Agency, welche v. a. in (körperlich) subversivem Handeln und zuweilen auch in hybridisierenden und heterotopisierenden Praktiken resultieren, die potentiell ebenfalls eine Möglichkeit der Solidarisierung mit Peers bilden. Widerständige Handlungspraktiken werden häufig jedoch zum Anlass weiterer Reglementierungen, welche schlussendlich i. d. R. in einer konformen Reaktion resultieren, worin der begrenzte Charakter der Handlungsräume deutlich wird. An dieser Stelle wird deutlich, dass widerständige Manifestationen von Agency eine *ursächliche Bedingung* reglementierender Adressierungen durch die Schulassistent*innen darstellen können. Im Gegenzug werden die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen durch die Schulassistent*innen deutlich seltener und ausschließlich im Modus verbaler Adressierung reglementiert. Anstelle eines restriktiven bzw. disziplinierenden Erzwingens bestimmter Handlungen werden diese Schüler*innen dabei eher indirekt zu einem bestimmten konformen, selbstregulativen Handeln verpflichtet. Ebenso werden sie durch die Schulassistent*innen, v. a. im Kontext peerkultureller Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen, kontrollierend-beobachtend reglementiert und somit indirekt zu einem konformen und mitunter auch prosozialen Handeln verpflichtet. Die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen werden folglich durch die reglementierende Adressierung zur Performanz einer spezifischen Agency verpflichtet, welche auf der *diskursiven Ebene* mit dem Schüler*in-Sein sowie damit verbundenen Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen sowie Vorstellungen von Verantwortung für sich selbst konnotiert ist. Die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen werden folglich zu einer diskursiven Positionierung als Schüler*innen verpflichtet.
Die Reglementierung der leistungsberechtigten Schüler*innen ist auf der *diskursiven Ebene* primär durch Verhaltensnormen gerahmt, die i. S. des Kodierparadigmas als *intervenierende Bedingung* verstanden werden können. Anlass bzw. *ursächliche Bedingung* einer Reglementierung bildet dabei eine Definition eines Schüler*innenhandelns als abweichend, widerständig und potentiell störend. Die dabei aufgerufenen Verhaltensnormen werden jedoch, anders als in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Kinder, nicht als universalistische Verhaltensregeln durchgesetzt, sondern durch die Schulassistenz definiert, umgedeutet und häufig stärker gewichtet werden als andere Anforderungen des Schüler*in-Seins (z. B. Selbstständigkeits- und Leistungsnormen). Dabei erfolgt zugleich eine Orientierung an der Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung, die auf der *temporal-relationalen Ebene* als eine iterationale Bedingung der Reglementierung

sowie der darin hervorgebrachten und begrenzten Agency gesehen werden kann. Im Kontext dieser Ordnung werden die leistungsberechtigten Schüler*innen als (potentiell) störend, deviant und widerständig positioniert, wobei ihnen eine Erfüllung der Anforderungen des Schüler*in-Seins bzw. der Status eines handlungs- und bildungsfähigen Schüler*innensubjekts abgesprochen wird. Darin wird ebenso eine Rezitation diskursiv situierter ableistischer Zuschreibungen eines Nicht-(mehr)-Könnens deutlich. Die Schüler*innen werden dabei infantilisierend als Kinder (und nicht als Schüler*innen) adressiert; dies manifestiert sich insbesondere im körperlichen Vollzug bzw. durch Praktiken, die der institutionellen Logik schulischer Erwachsenen-Kind-Interaktion sowie kinder- und schüler*innenspezifischen Altersnormen widersprechen, wie das Anfassen, An-die-Hand-Nehmen oder Festhalten. Der häufig beobachtete Körperkontakt, der primär der Reglementierung dient, ist jedoch nicht nur als eine kleinkindspezifische, sondern ebenso als eine behinderungsspezifische Praxis zu deuten. Gleichzeitig werden durch die Reglementierung jedoch ebenso kinderspezifische Handlungsräume, bspw. zum autonomen oder heterotopisierenden Handeln, begrenzt, wie bspw. in den Gruppendiskussionen artikuliert wurde. Die reglementierende Adressierung durch die Schulassistent*innen begrenzt für die leistungsberechtigten Schüler*innen folglich sowohl schüler*innenspezifische als auch kinderspezifische Handlungsräume.

Auf der *temporal-relationalen Ebene* bzw. der Ebene der *intervenierenden Bedingungen* wird die durch die Reglementierungen der Schulassistent*innen geformte Agency iterational durch die schulisch-unterrichtliche Ordnung gerahmt, auf deren Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung die Praktiken abzielen. In diesem Zusammenhang geht es ebenso darum, eine Sicherung der Erfüllung der Anforderungen des Schüler*in-Seins der Mehrheit resp. der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen zu sichern, wodurch die universalistische organisationale Logik der Schule reproduziert wird (vgl. Gillet-Swan & Lundy 2022, 96ff.; Nohl 2018, 17ff.). Gleichzeitig wird durch die wiederholte reglementierende Adressierung der Einzelfallbezug von Schulassistenz aufrechterhalten. Die praktisch-evaluative Dimension der reglementierenden Hervorbringung bzw. Begrenzung von Agency verweist dabei auf die prekäre und diffuse Position und Agency der Schulassistenz, welche einerseits eine hohe Autonomie sowie Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Partizipation der leistungsberechtigten Schüler*innen, deren Unterstützung sowie den Umgang mit als störend definiertem Handeln hat (vgl. auch Fritzsche & Köpfer 2022; Lübeck 2019). In den Beobachtungen manifestiert sich dies in einer nahezu vollständigen Delegation der Zuständigkeit und Verantwortung für die Partizipation und das Handeln der Schüler*innen. Andererseits wird eine Verpflichtung zu einer ko-konstruktiven Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung rekonstruierbar, die entweder stillschweigend vorausgesetzt oder aber den Schulassistent*innen verbal oder nonverbal durch die Lehrkräfte oder Schüler*innen kommuniziert wird. Die in diesem Kontext teilweise vollzogenen exkludierenden Reglementierungen werden dabei ebenso durch die materielle Bedingung der in den Schulen vorhandenen räumlichen Ressourcen (z. B. Differenzierungsräume) möglich gemacht.

Die rekonstruierten **peerkulturellen Reglementierungspraktiken** zeigen hinsichtlich des auf der *performativen Ebene* zu lokalisierenden Vollzugs der (Re-)Adressierungen Parallelen zu den *Handlungs- und interaktionalen Strategien* der Schulassistent*innen sowie der Lehrkräfte. Die Reglementierung wird dabei v. a. verbal in direkter oder indirekter Form sowie im Zuge der Adressierung leistungsberechtigter Schüler*innen auch physisch oder kontrollierend als ‚Aufpassen' umgesetzt. Somit dienen die Reglementie-

rungspraktiken der Erwachsenen als ein Orientierungshorizont und werden durch die Schüler*innen reproduziert, jedoch ebenso hybridisierend umgedeutet, bspw. indem eine Reglementierung im Modus des Spiels ausagiert wird. Die peerkulturellen Reglementierungspraktiken lassen eine ähnlich machtvolle Positionierung erkennen: Die reglementierenden Schüler*innen verschaffen sich dabei eine entscheidungs- und definitionsmächtige Position oder bekommen diese durch die Erwachsenen zugeschrieben. Reglementierung stellt somit eine Praxis dar, mit der sich die Schüler*innen selbst Agency verschaffen oder diese zugesprochen bekommen, wobei diese Agency primär als Entscheidungs- und Definitionsmacht über ihre Mitschüler*innen sowie mitunter auch als delegierte oder selbst übernommene Verantwortung für ihre Peers manifest wird. Zeitgleich bietet die Reglementierung ebenso Möglichkeitsräume für die hybridisierende Aneignung von Erwachsenenpraktiken, welche als subversive Agency zu interpretieren ist. Die leistungsberechtigten Schüler*innen nutzen die reglementierende Adressierung von Peers ebenfalls, um sich Agency zu verschaffen und sich widerständig von der Schulassistenz abzugrenzen, bspw. indem sie Mitschüler*innen reglementierend zu einer gemeinsamen Interaktion verpflichten. Die reglementierenden Adressierungen der Peers wirken dabei primär handlungssteuernd oder disziplinierend und implizieren den Versuch, die Handlungsräume der Mitschüler*innen auf eine spezifische Weise zu beeinflussen und zu steuern und sie zu einer konformen Reaktion zu verpflichten. Durch die reglementierende Adressierung wird folglich eine hierarchische Interaktionsordnung etabliert, im Kontext derer die Rekursivitätsspielräume der Schüler*innen jedoch größer sind als im Zuge der Reglementierung durch die Schulassistent*innen. So resultieren peerkulturelle Reglementierungen zwar häufig in konformen Reaktionen, können jedoch ebenso die *Konsequenz* einer widerständigen Re-Adressierung hervorrufen. Die durch die reglementierenden Schüler*innen performierte Handlungsmacht kann dabei sowohl in einer anerkennenden als auch in einer reglementierenden Reaktion durch die Erwachsenen (Lehrkräfte und Schulassistent*innen) resultieren.

Die *diskursive Ebene* peerkultureller Reglementierung ist ebenfalls durch die Wirksamkeit der Normen und Anforderungen des Schüler*in-Seins geprägt, deren Erfüllung mittels reglementierender Adressierung durchgesetzt werden soll. Den reglementierten Peers wird dabei eine Abweichung von diesen Normen zugeschrieben und sie werden zu einer Repositionierung in der Schüler*innenposition verpflichtet, bspw. durch das Hinweisen auf die Einhaltung universalistischer Verhaltensregeln. Diese Orientierung zeigt sich v. a. im Zuge der Reglementierung nicht leistungsberechtigter Peers, jedoch zuweilen auch in der Adressierung der leistungsberechtigten Mitschüler*innen. Durch diese Reaktionsverpflichtung werden die Schüler*innen zur Performanz einer schüler*innenspezifischen Agency verpflichtet. Zeitgleich können Reglementierungen auch vor dem Hintergrund peerkultureller Normen erfolgen, z. B. im Hinblick auf das Befolgen impliziter oder expliziter ‚Spielregeln'. Ebenso wird die Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen zum Bezugspunkt peerkultureller Reglementierungen, worin eine Orientierung an sowohl peerkulturellen Normen als auch an den Praktiken und Orientierungen der Erwachsenen (insbesondere der Schulassistent*innen) erfolgt. In der Reproduktion der Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen und Lehrkräfte manifestiert sich darüber hinaus eine Rezitation der erwachsenen- bzw. schulassistenzspezifischen Situationsdefinitionen sowie der darin vollzogenen ableistischen Zuschreibungen, welche sich bspw. in der Reglementierung bestimmter, durch die Schulassistenz als problematisch definierter Handlungsweisen und der daraus resultierenden Einschränkung von

Agency zeigt. Die Schüler*innen machen sich durch den Vollzug von Reglementierungspraktiken gegenüber den Erwachsenen sowie ihren Mitschüler*innen als besonders konforme, verantwortungsbewusste und sozial erwünscht handelnde Schüler*innensubjekte sichtbar, sodass peerkulturelle Reglementierung eine Aufwertung des eigenen Subjektstatus impliziert. Die Praktiken und Situationsdefinitionen der Erwachsenen können jedoch ebenso Anlass für subversive und hybridisierende Praktiken bieten. An den peerkulturellen Reglementierungen wird somit ein Zusammenwirken schüler*innenspezifischer, peerkultureller und erwachsenenspezifischer Norm- und Wissenshorizonte deutlich, welche mitunter hinsichtlich der durch die Schüler*innen erfahrenen Anforderungen, sich gegenüber den Erwachsenen als konformes und verantwortungsbewusstes Schüler*innensubjekt zu positionieren und zeitgleich gegenüber den Peers solidarisch zu handeln, konfligieren können.

Reglementierungen der Erwachsenen durch die Schüler*innen unterscheiden sich von den Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen sowie den peerkulturellen Reglementierungen, da sie primär indirekt und im Modus des ‚Sprechens über', z. B. in den Gruppendiskussionen, vollzogen und i. d. R. keine unmittelbare Auswirkung auf die Agency der Erwachsenen haben. Direkte Reglementierungen stellen bspw. Aufforderungen der Schulassistent*innen zur Reglementierung der leistungsberechtigten Schüler*innen sowie seltener zur Einhaltung allgemeingültiger Klassen- oder Spielregeln dar. Ebenso kann den widerständigen Praktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen zuweilen ein reglementierender Charakter zugeschrieben werden. Direkte Reglementierungen der Schulassistent*innen erfolgen somit mit dem Ziel einer Handlungssteuerung sowie in seltenen Fällen der Disziplinierung. Die Reglementierung wird dabei teilweise, wie auch die Adressierung der Lehrkräfte, im Modus der Ironisierung vollzogen, wobei meist auf die Nichterfüllung bestimmter Vorstellungen des Erwachsenseins und damit verbundener Verpflichtungen oder Fähigkeiten resp. dessen, was Erwachsene im Schulkontext können oder tun müssen, rekurriert wird.

Auf der *diskursiven Ebene* manifestiert sich in Bezug auf die im Auswertungsprozess fokussierte Reglementierung der Schulassistent*innen eine Orientierung an schüler*innenbezogenen Normen oder Regeln, die als Deutungshorizont für das Handeln der Schulassistent*innen herangezogen werden und dessen Definition als störend, nicht regelkonform oder fehlerhaft bewirken. Ebenso werden kinderkulturelle Vorstellungen des sozialen Umgangs aufgerufen, vor deren Hintergrund z. B. der „rabiate" Umgang der Schulassistenz mit dem leistungsberechtigten Schüler reglementiert wird (vgl. Gelbe Schule, Fischklasse, Gruppendiskussion, EZ 1). Die Schüler*innen zeigen sich im Zuge der Reglementierung der Schulassistent*innen somit sowohl als definitionsmächtige Schüler*innen, die das Befolgen von Regeln durchsetzen möchten, als auch als solidarische Peers, die einen Expert*innenstatus für die Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen innehaben und daher das Handeln der Erwachsenen definieren und reglementieren können. Im Vollzug der Reglementierungen der Erwachsenen, insbesondere der Schulassistent*innen, performieren die Schüler*innen somit Agency als Definitionsmacht. Dabei wird die diffuse Zwischenposition der Schulassistenz reproduziert, die auf der *temporal-relationalen Ebene* als eine Bedingung der Aushandlung von Schüler*innenagency rekonstruiert werden kann: So ähnelt die reglementierende Adressierung v. a. in Bezug auf die diskursive Ebene und die aufgerufenen schüler*innenspezifischen oder peerkulturellen Normen der peerkulturellen Reglementierung und verortet die Schulassistenz dabei in einer schüler*innenähnlichen Position. Zeitgleich werden durch den

überwiegend indirekten Vollzug der Reglementierung Vorstellungen der generationalen Ordnung und einer hierarchisch überlegenen Position der Schulassistenz als Erwachsene rezitiert. In diesem Zusammenhang wird eine direkte Reglementierung einer erwachsenen Person latent als nicht legitim konstituiert, da sie mit einer potentiellen Gefährdung der eigenen Anerkennbarkeit als Schüler*in einhergeht. Dies verdeutlichen ebenfalls Situationen, in denen die Schulassistent*innen ironisierend reglementiert werden und ihnen bspw. ein bestimmtes Wissen oder Können unterstellt wird. Dabei wird die Nichterfüllung bestimmter normativer Vorstellungen der Erwachsenenposition zum Anlass der Reglementierung. Des Weiteren zeigt sich zuweilen eine Orientierung an Zuständigkeitsnormen, im Kontext derer die Schulassistenz in ihrer Zuständigkeitsposition für die leistungsberechtigten Schüler*innen adressiert wird und damit in ihrem Subjektstatus als Assistenzperson positioniert wird. Letzteres verdeutlicht auch die widerständige Reglementierung der Schulassistent*innen durch die leistungsberechtigten Kinder, welche sich durch das subversive Handeln in der Abhängigkeitsposition repositionieren, in der sie durch die Schulassistent*innen infantilisierend adressiert werden. Zugleich bieten sich ihnen dabei Möglichkeiten einer Machtumkehr resp. eines Verschaffens von subversiver Agency, die jedoch i. d. R. eine reglementierende oder degradierende Re-Adressierung bewirkt.

10.1.2 Sichtbarmachung

Als zweite Kategorie der (Re-)Adressierungspraktiken wurden in Kap. 9.2 Praktiken der Sichtbarmachung als Hervorbringung sozialer Wahrnehmbarkeit analysiert. Durch sichtbarmachende (Re-)Adressierungspraktiken werden die Schüler*innen durch Erwachsene oder Peers in einem bestimmten Subjektstatus sichtbar gemacht, welcher wiederum die Präfiguration spezifischer Handlungsräume impliziert. Dabei haben sichtbarmachende Praktiken weniger einen direkten Einfluss auf die Agency der Schüler*innen, indem bspw. die physischen Handlungsräume begrenzt werden, sondern die Ermöglichung oder Begrenzung erfolgt vielmehr indirekt durch die Eröffnung oder Schließung von Rekursivitätsspielräumen resp. der Möglichkeiten der Schüler*innen, sich zu repositionieren.

Die **Sichtbarmachung durch Bewertung** wurde dabei als eine Praxis des Klassifizierens und Vergleichens rekonstruiert, welche dem Handeln der Schüler*innen vor dem Hintergrund expliziter Kriterien oder implizit wirkender Normhorizonte einen Wert zuschreibt. Die *Handlungs- und interaktionalen Strategien* stellen dabei direkte oder indirekte verbale Adressierungen, resp. das Loben oder ‚Sprechen über', etablierte Gesten sowie den Einsatz materieller Bewertungssysteme dar. Neben der Klassifizierung werden die Schüler*innen im Vollzug bewertender Adressierungen, v. a. durch die Lehrkräfte und Schulassistent*innen, als bewertbar oder nicht bewertbar konstituiert. Die Betrachtung der *diskursiven Ebene* lässt die Bewertung als eine mit dem Schüler*in-Sein konnotierte Praxis des Sichtbarmachens erkennbar werden, im Zuge derer schüler*innenspezifische Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen i. S. einer *intervenierenden Bedingung* zum Bezugshorizont und deren (Nicht-)Erfüllung zur *ursächlichen Bedingung* der Adressierung werden. Diese Normen werden im Vollzug der Bewertungspraxis entweder rezitiert oder primär im Kontext der Adressierung leistungsberechtigter Schüler*innen durch die Schulassistent*innen ebenso invalidiert. Dabei werden Behinderungs- und (Un-)Fähigkeitszuschreibungen rezitiert. Neben dem Handeln der Schüler*innen in bestimmten leistungsrelevanten Situationen kann dabei ebenso die Performanz einer

spezifischen Agency zum Anlass bzw. der *ursächlichen Bedingung* der Bewertung werden. Die Demonstration von Selbstständigkeit und Verantwortung für andere wird dabei i. d. R. zum Anlass einer positiven Bewertung, wohingegen subversives Handeln meist negativ bewertet wird. Vor dem Hintergrund dieser Normen werden die Schüler*innen in dem Subjektstatus der Schüler*in bzw. des Schülers adressiert und zur Performanz einer schüler*innenspezifischen Agency (bspw. Selbstständigkeit oder Verantwortung) verpflichtet. Gleichzeitig kann ihnen ebenso der Status des Schüler*in-Seins abgesprochen werden, indem sie von Bewertungspraktiken ausgenommen und als nicht bewertbar sichtbar gemacht werden. Letzteres wurde ausschließlich in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler Luca, Leon und Max beobachtet, wobei ein Zusammenhang der Konstitution von Nicht-Bewertbarkeit, der Zuweisung einer Schulassistenz sowie der Zuschreibung einer spezifischen Vulnerabilität erkennbar wird. Diesbezüglich lassen sich nicht nur Differenzen hinsichtlich der bewertenden Adressierungen der leistungsberechtigten und anderen nicht leistungsberechtigten, als behindert adressierten Schüler*innen rekonstruieren, sondern ebenso innerhalb der Gruppe der leistungsberechtigten Schüler*innen. Dabei sind neben Vulnerabilitätszuschreibungen, die vor dem Hintergrund bestimmter Verhaltensweisen sowie Diagnosen (insbesondere Autismus) erfolgen, ebenso der sozioökonomische und familiäre Hintergrund von Relevanz. Aus diesem Grund werden Luca, Leon und Max eher als nicht bewertbar adressiert als Hendrik oder Ole. Der schüler*innenspezifische Charakter des Bewertens manifestiert sich ebenso darin, dass v. a. Schüler*innen bewertend adressiert und sichtbar gemacht werden und dass die Bewertung nicht nur durch die Lehrkräfte und Schulassistent*innen, sondern ebenso durch die Schüler*innen vollzogen wird. Es werden jedoch ebenso Erwachsene, v. a. die Schulassistent*innen, bewertend adressiert, wobei sie jedoch in einer schüler*innenähnlichen Position sichtbar gemacht werden und neben schüler*innenbezogenen auch peerkulturelle Normen aufgerufen werden. Peerkulturelle Bewertungen der leistungsberechtigten Schüler*innen rekurrieren im Gegenzug häufiger auf entwicklungslogische Vorstellungen des Kind-Seins bzw. des altersbezogenen Könnens bzw. (noch) Nicht-Könnens. Die Agency der Schüler*innen bildet nicht nur eine ursächliche Bedingung bzw. den Kontext der Bewertung, sondern ebenso eine *Konsequenz*. Die bewerteten Schüler*innen werden durch die Bewertung in einem spezifischen Schüler*innenstatus, als leistungsfähig bzw. nicht leistungsfähig, als handlungs(un)fähig bzw. konform oder deviant sichtbar gemacht, wobei ihnen bestimmte Rekursivitätsspielräume eröffnet werden oder sie zur Performanz einer spezifischen Agency, bspw. Selbstständigkeit oder Verantwortung, verpflichtet werden. Während positiv bewertete nicht leistungsberechtigte Schüler*innen mehr Möglichkeiten zum autonomen bzw. selbstständigen Handeln und Entscheiden, mehr Entscheidungsmacht sowie Verantwortung für sich selbst und andere zugesprochen bekommen, implizieren negative Bewertungen meist eine Verpflichtung zur Selbstregierung. In Bezug auf die Bewertungen der leistungsberechtigten Schüler*innen wurde ein Zusammenhang mit der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz manifest, welcher wiederum bedingt, dass auch positive Bewertungen nicht immer mit einer Erweiterung der Möglichkeiten zum autonomen Handeln einhergehen, sondern meist eher einen besondernden Charakter haben. Ein Sichtbarmachen als nicht bewertbar geht darüber hinaus mit dem Absprechen von schüler*innen- und kinderspezifischer Agency einher, da in diesem Zusammenhang i. d. R. stellvertretend für die Kinder gehandelt, gesprochen und entschieden wird und ihnen die Möglichkeiten zum selbstständigen Handeln und Entscheiden sowie die Fähigkeit, Verantwortung

für das eigene Handeln zu übernehmen, abgesprochen werden. Bewertungspraktiken stellen jedoch für die Schüler*innen ebenso Möglichkeitsräume dar, sich selbst als handlungsmächtig sichtbar zu machen: Durch die bewertende Adressierung von Peers und z. T. auch Erwachsenen performieren die Schüler*innen eine Definitionsmacht, wobei sie sich teilweise als Expert*innen für das Können bzw. Nicht-Können ihrer Mitschüler*innen zeigen. Ebenso machen sie sich durch die positive Bewertung anderer als konforme und prosoziale Schüler*innensubjekte sichtbar. Die Selbstbewertung sowie die Initiierung einer Bewertung durch Erwachsene oder Peers stellt ebenfalls einen Versuch dar, sich als konforme*r, leistungs- und handlungsfähige*r oder prosoziale*r Schüler*in sichtbar zu machen und potentiell Agency zu verschaffen.

Praktiken der **Sichtbarmachung durch Besonderung** wurden als machtvolles Different-Machen bzw. als Othering rekonstruiert, welche durch *Handlungs- und interaktionale Strategien* des (v. a. sprachlichen) Aufwertens und Hervorhebens, des Etablierens von Ausnahmen, des stellvertretenden Handelns, Sprechens oder Entscheidens sowie des Degradierens oder Reglementierens vollzogen werden. Insbesondere das Etablieren von Ausnahmen und die Stellvertretungspraktiken stehen dabei in einem Zusammenhang mit der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz sowie Situationen, in denen die Schüler*innen bestimmte Anforderungen erfüllen sollen und zugleich ein bestimmter Handlungs- und Zeitdruck erfahren wird. Durch die besondernde Adressierung, insbesondere Ausnahme- und Stellvertretungspraktiken, wird den leistungsberechtigten Schüler*innen eine andere, durch die Peers teilweise als privilegiert erlebte, Position verschafft, die wiederum eine andere Agency impliziert. Dabei können die Handlungsräume der Schüler*innen sich von denen ihrer Peers unterscheiden, indem sie bspw. die Möglichkeit bekommen, sich bestimmten Anforderungen zu entziehen oder Ausnahmen einzufordern bzw. für sich auszunutzen. Zudem werden Möglichkeiten für Widerstand präfiguriert. Diese Agency ist dabei mit der diskursiven Praxis des Kind-Seins assoziiert und wird v. a. durch infantilisierende Positionierungen erlangt. Sie ist zudem stets heteronom gerahmt und abhängig von der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen in Bezug auf die Gewährung von Ausnahmen oder das Abnehmen von Aufgaben. Gleichzeitig werden die Schüler*innen durch Besonderungspraktiken als abweichend, unfähig und infantil sichtbar gemacht, woraus wiederum eine Repositionierung der Schüler*innen in diesem Status durch konforme oder widerständige Re-Adressierungen resultiert, die mit einer Einschränkung schüler*innenspezifischer Möglichkeitsräume zum selbstständigen Handeln sowie der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln einhergeht. Die dabei eröffneten Rekursivitätsspielräume bieten dabei begrenzte, aber zuweilen genutzte Möglichkeiten einer Wiederaneignung des Schüler*innenstatus sowie der Solidarisierung mit Peers, welche mit einer Erweiterung kinderspezifischer Agency einhergehen kann. Hinsichtlich der *diskursiven Ebene* zeigt sich folglich, dass Besonderungspraktiken v. a. eine kinderspezifische, jedoch zugleich durch die Abhängigkeit von der Entscheidungsmacht der Schulassistenz heteronom gerahmte Agency präfigurieren und im Gegenzug die Erfüllung der Anforderungen und Normen des Schüler*in-Seins begrenzt. Dies zeigt auch die Analyse der Gruppendiskussionen: Während einige Schüler*innen Besonderungspraktiken wie Ausnahmen oder Stellvertretung vor dem Hintergrund der zugeschriebenen Nichterfüllung alters- und entwicklungslogischer Normen als legitim ansehen, konstituieren andere diese jedoch im Kontext von Gerechtigkeitsvorstellungen als ungerecht sowie als Behinderung des Schüler*in-Seins.

Die Praxis der **Sichtbarmachung durch Degradierung bzw. Beschämung** stellt eine abwertende sowie potentiell schamauslösende Praxis der Sichtbarmachung dar, die vorrangig als Adressierung leistungsberechtigter Schüler*innen durch die Schulassistent*innen und seltener als peerkulturelle Praxis rekonstruiert wurde und mit *Handlungs- und interaktionalen Strategien* in Verbindung gebracht werden kann, die eher im Kontext aversiver Peerinteraktion zu verorten sind (z. B. Spott, Imitation, Auslachen oder degradierendes ‚Sprechen über'). Auf der *diskursiven Ebene* ist diese Praxis durch normative Vorstellungen in Bezug auf den Körper bzw. die Kontrolle über den Körper gerahmt, welche im Fall des Verlustes dieser Kontrolle eine degradierende oder beschämende Adressierung bewirken kann. Ebenso werden die Fähigkeiten der Schüler*innen zum Bezugspunkt degradierender und beschämender Adressierungen. Somit wird die Nichterfüllung von Alters- bzw. Entwicklungsnormen, die wiederum mit den Anforderungen des Kind-Seins konnotiert sind, zum Bezugspunkt der Adressierung. Dabei kann zudem ein Zusammenhang mit einer vorrangig nonverbalen Kommunikationsweise der Schüler*innen sowie mit bestimmten, als herausfordernd definierten, Verhaltensweisen und dem Bedarf an der Ausführung pflegerischer Tätigkeiten als *intervenierende Bedingungen* rekonstruiert werden. Ebenso wird auf der *temporal-relationalen Ebene* eine Relation zu der prekären Position und Agency sowie der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz deutlich, welche die Degradierung und Beschämung der Schüler*innen erst möglich macht, ohne dass diese einer Legitimierung bedarf. Zudem konnten die Degradierungs- und Beschämungspraktiken als eine Abgrenzung gegenüber den Schüler*innen sowie der eigenen Tätigkeit rekonstruiert werden, in denen nicht selten ein Ohnmachts- und Unmutserleben zum Ausdruck kommt. Die degradierende und beschämende Adressierung impliziert zugleich eine Objektivierung der Schüler*innen, welche mit einer Begrenzung ihrer Agency einhergeht. Diese manifestiert sich einerseits in den, aufgrund der nonverbalen Kommunikationsweise, stark begrenzten Re-Adressierungsmöglichkeiten, die ausschließlich eine körperlich widerständige Repositionierung als *Konsequenz* zulassen, welche wiederum zum Anlass weiterer Degradierungs- oder auch Reglementierungspraktiken werden kann. Andererseits positionieren sich die Schüler*innen aufgrund der strukturell angelegten und praktisch realisierten Nähe zur Schulassistenz sowie ihrer Abhängigkeit von deren Entscheidungs- und Definitionsmacht, die bspw. ihre Partizipation am Unterricht oder Pausenaktivitäten ermöglichen oder begrenzen kann, in einer unterwürfigen Position, indem sie die Beschämung über sich ergehen lassen oder als *Konsequenz* sogar Nähe zur Schulassistenz initiieren und sich damit als abhängig und handlungsunfähig repositionieren und somit die Adressierungen der Schulassistent*innen reproduzieren. Folglich sind Degradierungs- und Beschämungspraktiken mit einer weitreichenden Begrenzung von schüler*innen- und kinderspezifischen Manifestationen von Agency zu assoziieren. Neben sehr begrenzten Möglichkeiten des Widerstandes werden die Rekursivitätsspielräume der Schüler*innen auf eine unterwürfige Repositionierung begrenzt. Diese Repositionierung ist jedoch nicht einfach i. S. einer infantilisierenden Verortung in der Kinderposition zu verstehen, da auch die für Kinder im Grundschulalter spezifischen Handlungsräume z. B. für autonomes Handeln begrenzt werden. Da die degradierend-beschämenden Adressierungen ausschließlich in Bezug auf die leistungsberechtigten Kinder beobachtet wurden, ist auf der Grundlage der Beobachtungen und Gruppendiskussionen anzunehmen, dass die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen im Kontext schulinterner Erwachsenen-Kind-Interaktion keine vergleichbaren Erfahrungen machen. Vielmehr ist von einem Zusammenhang

der Behinderungserfahrungen der Schüler*innen sowie ihres leistungsberechtigten Status als einer Bedingung dieses Modus der Adressierung sowie der damit implizierten Begrenzung von Agency auszugehen. Gegenüber ihren Peers werden die Schüler*innen als abweichend und mitunter abstoßend sichtbar gemacht, woraus ekel- oder schambesetzte Reaktionen oder aber ebenfalls degradierend-beschämende Praktiken resultieren können. Diese Reproduktion der Schulassistenzpraktiken durch die Peers ermöglicht diesen wiederum, sich als definitionsmächtig und damit handlungsmächtig zu positionieren, worin deutlich wird, dass eine bestimmte Performanz von Agency die soziale Sichtbarkeit der Mitschüler*innen im Kontext der Peergruppe potentiell negativ beeinflussen kann. Zugleich werden sehr begrenzte Möglichkeitsräume für solidarisierende Adressierungen eröffnet, welche sich bspw. in Praktiken der Fürsorge und des In-Schutz-Nehmens manifestieren.

10.1.3 Solidarisierung

Als dritte Kategorie der (Re-)Adressierungspraktiken wurden peerkulturelle Praktiken der Solidarisierung als Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsrahmens bei zeitgleicher Abgrenzung gegenüber einem ‚Außen' bzw. anderen Akteur*innen rekonstruiert. Solidarisierungspraktiken werden somit durch die Schüler*innen in der Interaktion mit ihren Mitschüler*innen vollzogen. Dabei werden nur in seltenen Fällen erwachsene Akteur*innen involviert.

Die Solidarisierung wird dabei z. B. durch die **Herstellung von Gemeinsamkeit** bzw. die temporäre Nivellierung von Differenzen i. S. eines Undoing difference im Modus eines sprachlichen Aufwertens bzw. ‚Sprechen über' sowie die ko-konstruktive Herstellung körperlicher und räumlicher Nähe und zeitgleicher Abgrenzung insbesondere von den Schulassistent*innen, aber auch den Lehrkräften oder Mitschüler*innen vollzogen. Als *Konsequenz* entsteht eine symmetrisch angelegte Peerinteraktion, im Kontext derer Besonderungs- bzw. Zuschreibungspraktiken der Erwachsenen oder Mitschüler*innen umgedeutet bzw. ungeschehen gemacht werden, wobei der Herstellung von Gemeinsamkeit meist eine reglementierende, besondernde, degradierende oder beschämende Adressierung als *ursächliche Bedingung* vorausgeht. Die Herstellung von Gemeinsamkeit erfolgt primär über das Aufrufen der diskursiven Praxis des Kind-Seins bzw. kinder- oder peerkultureller Normen. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine Orientierung an gemeinsamen peerkulturellen Erfahrungen oder geteilten Differenzerfahrungen sowie geteilten peerkulturellen Wissenshorizonten und Situationsdefinitionen. Solidarisierend werden potentiell Möglichkeitsräume für eine kinderspezifische Agency geschaffen, bspw. für autonomes Handeln, Hybridisierung oder Heterotopisierung. Ebenso werden die adressierten Schüler*innen gegenüber den Erwachsenen und Peers als handlungsfähige Kindersubjekte sichtbar gemacht.

Im Kontext der **Heterotopisierung** wird die Solidarisierung durch das Schaffen und Nutzen von sozialen und z. T. materiellen Gegenräumen zur unterrichtlichen Interaktionsordnung oder auch der peerkulturellen Ordnung realisiert. Als *Handlungs- und interaktionale Strategien* wurden diesbezüglich Spielpraktiken wie das Hüpfen oder Kämpfen, Praktiken der Initiierung körperlicher und räumlicher Nähe sowie die Partizipation an als abweichend definierten, widerständigen Praktiken insbesondere der leistungsberechtigten Mitschüler*innen aufgezeigt. Heterotopisierende Praktiken manifestieren sich insbesondere in Situationen, in denen die Erwachsenen abwesend sind bzw. die weniger durch Erwachsene strukturiert werden. Die Heterotopisierung schafft dabei Möglichkeitsräume für die

Performanz bzw. die Aushandlung einer spezifischen Dimension widerständiger Agency, die ebenfalls als Heterotopisierung bezeichnet werden kann. Somit bildet die Heterotopisierung sowohl die performative Praxis, mit der die Agency ausgehandelt und konstituiert wird, als auch die dabei hervorgebrachte dimensionale Ausprägung der Agency und kann somit als *Handlungs- und interaktionale Strategie* sowie als *Konsequenz* gefasst werden. Im Vollzug der Heterotopisierung partizipieren die Schüler*innen gleichrangig und ko-konstruktiv an der Produktion des heterotopen Gegenraumes, wobei keine spezifische Reaktionsverpflichtung an die jeweils anderen gerichtet wird, sondern die Rekursivitätsspielräume Möglichkeiten der Einflussnahme sowie der Variation von Spielregeln und -rollen implizieren. In diesem Zusammenhang positionieren sich die Schüler*innen wechselseitig als handlungsmächtig und erkennen zeitgleich die Handlungsmacht der*des anderen an. Die Heterotopisierung kann somit im *temporal-relationale*n Sinne mit der projektiven Dimension von Agency in Verbindung gebracht werden, wobei diese projektiven Handlungsmöglichkeiten entsprechend des heterochronen Charakters der Heterotopien zeitlich begrenzt sind, und keine längerfristigen Veränderungen etablierter Ordnungen bewirken können, sondern diese nur kurzzeitig irritieren oder unterlaufen. Heterotopisierende Praktiken können potentiell eine Reglementierung durch die Erwachsenen, insbesondere Schulassistent*innen, zur *Konsequenz* haben und somit in einer Begrenzung von Agency resultieren. Auf der *diskursiven Ebene* kennzeichnet die heterotopisierende Aushandlung von Agency eine kinder- sowie peerkulturell geprägte, geteilte Definition von Regeln und Rollen, welche gegenläufig zur Praxis des Schüler*in-Seins und den damit verbundenen Normen etabliert wird. Ebenso werden durch die ko-konstruktive Partizipation an Spielpraktiken, die eher im Elementarbereich oder familiären Kontext zu verorten sind, Normen schulischer bzw. alterstypischer Peerinteraktion außer Kraft gesetzt. Die heterotopen Räume werden so zu Schon- oder Widerstandsräumen, die es den Schüler*innen ermöglichen, sich für einen begrenzten Zeitraum den Anforderungen des Schüler*in-Seins zu entziehen. Auf der *temporal-relationalen Ebene* kann die An- bzw. Abwesenheit der Schulassistenz als eine zentrale praktisch-evaluative Bedingung rekonstruiert werden: Heterotopisierende Praktiken werden v. a. in situativen Kontexten möglich, in denen die Schulassistenz gänzlich abwesend ist oder sich nicht in unmittelbarer räumlicher Nähe zu den leistungsberechtigten Schüler*innen befindet. Die andauernde Präsenz und Nähe der Schulassistenz zu Leon kann dabei als Ursache für die ausbleibende Beobachtung heterotopisierender Praktiken in der Fischklasse gesehen werden. Ebenso wurde eine reglementierende Intervention durch die Schulassistent*innen als eine Bedingung aufgezeigt, die die Heterotopisierungspraxis auflöst. Im Gegenzug wird an diesem Modus der Solidarisierung die ermöglichende Wirkung von Peerbeziehungen auf insbesondere eine kinderspezifische Agency am deutlichsten. Eine wesentliche Bedingung ist dabei ein wechselseitiges Einlassen der Kinder auf die gemeinsame Praxis sowie eine reziproke Zuneigung. Im Gegenzug können Peers durch ein Aufrufen schüler*innenspezifischer oder altersbezogener Normen oder peerkultureller Praktiken des Verspottens die Solidarisierungspraxis irritieren oder stören.

Die **Hybridisierung** als das Schaffen und Nutzen sogenannter dritter Räume stellt eine Solidarisierungspraxis dar, die nicht nur im Kontext von Peerinteraktion, sondern ebenso in intergenerationalen (Re-)Adressierungen zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften oder den Schulassistent*innen beobachtet wurde. *Performativ* wird die Hybridisierung durch die ko-konstruktive Aushandlung im Rahmen von Spielpraktiken sowie ebenso im Vollzug von kooperativen Lernpraktiken oder peerkulturellen Unter-

stützungspraktiken realisiert. Ebenso kann eine Aneignung der Handlungspraktiken der Erwachsenen (Lehrkräfte oder Schulassistent*innen) erfolgen. Hybridisierungspraktiken treten ebenso in weniger strukturierten und erwachsenenzentrierten Kontexten auf, werden jedoch auch in Anwesenheit Erwachsener möglich. Dabei werden auf der *diskursiven Ebene* verschiedene diskursive Praktiken aufgerufen, wodurch ein neuer diskursiver Bezugshorizont entsteht, der den hybriden Zwischenraum bzw. dritten Raum bildet. So werden z. B. Normen und Praktiken des Schüler*in-Seins und Kind-Seins hybridisiert oder familiäre und peerkulturelle Interaktionslogiken. Ebenso zeigt sich eine Hybridisierung von peer- und erwachsenenkulturellen Praktiken und Deutungshorizonten, entweder durch die Aneignung und Umdeutung von Erwachsenenpraktiken durch die Schüler*innen oder durch die Partizipation der Erwachsenen an peerkulturellen Praktiken. Im Vollzug der Praktiken werden Normen und Praktiken der jeweiligen diskursiven Praktiken neu angeeignet und vor dem Hintergrund der jeweils anderen Praktiken resignifiziert, invalidiert und teilweise auch reproduziert. Als *Konsequenz* werden ableistische und generationale Differenzen und Machtordnungen temporär irritiert und dekonstruiert, ab einem gewissen Punkt jedoch auch wieder reproduziert. So zeigen sich im Vollzug der Hybridisierung weniger reglementierende und restriktive Adressierungspraktiken durch die Erwachsenen, die jedoch ab einem gewissen Zeitpunkt oder als Konsequenz eines bestimmten Handelns in eine Repositionierung in der Erwachsenenposition durch z. B. eine Reglementierungspraxis umschlagen können. Die Hybridisierung stellt wie auch die Heterotopisierung nicht nur die performative Praxis der Aushandlung von Agency, sondern ebenso die dabei entstehende Dimension von einer subversiven Handlungsmacht dar. Sie bringt ebenso einen alternativen Raum zu unterrichtlicher Ordnung hervor, der jedoch anders als die Heterotopie keinen totalen Gegenort bildet, sondern fluidere Abgrenzungen aufweist. Die Hybridisierung schafft zugleich Möglichkeitsräume für weitere Dimensionen von schüler*innen- oder kinderspezifischer Agency, wie z. B. die Performanz einer Entscheidungs- und Definitionsmacht und Verantwortung im Kontext hybridisierender Unterstützung oder subversives Handeln. Gleichzeitig kann in diesem Zusammenhang ebenso Agency begrenzt werden, indem diese den Mitschüler*innen abgesprochen wird.

Peerkulturelle Unterstützungspraktiken sind eine Variation hybridisierender Praktiken, die häufig durch eine Aneignung und Umdeutung erwachsenen- bzw. insbesondere schulassistenzspezifischer Unterstützungspraktiken gekennzeichnet sind. Darunter lassen sich *Handlungs- und interaktionale Strategien* wie physische Steuerung, verbale oder gestische Anleitungen, aber auch die Anpassung des eigenen Handelns oder Arbeitstempos subsumieren. Die Unterstützung kann dabei durch Erwachsene oder Peers delegiert oder selbstinitiiert sein oder durch die unterstützten Schüler*innen eingefordert werden. Als *intervenierende Bedingung* kann auf der *diskursiven Ebene* die mit dem Schüler*in-Sein verbundene Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen sowie die mit dem Schüler*in- und Kind-Sein assoziierte Partizipation an Peerinteraktion aufgezeigt werden, auf deren Ermöglichung bzw. Erfüllung die Unterstützung abzielt. Es werden folglich Normen der schulisch-unterrichtlichen oder aber der peerkulturellen Ordnung aufgerufen, die entweder im Vollzug der Praxis rezitiert werden oder aber i. S. der Normalisierung verändert werden, indem Handlungspraktiken an die angenommenen Fähigkeiten der unterstützten Kinder angepasst werden. Dies manifestiert sich primär in der Unterstützung leistungsberechtigter sowie z. T. auch jüngerer Schüler*innen. Die Unterstützer*innen machen sich dabei selbst im Kontext der schulisch-unterrichtlichen

oder peerkulturellen Ordnung als besonders konforme und prosoziale Schüler*innen bzw. als solidarisch und freundschaftlich sichtbar, wobei nicht nur der Wunsch nach Anerkennung durch die Erwachsenen oder Peers von Bedeutung sein kann, sondern ebenso das Bestreben nach der Etablierung einer positiven Beziehung zu dem unterstützten Kind. Peerkulturelle Unterstützungspraktiken können ebenfalls als eine Form der Hybridisierung verstanden werden, da die unterstützenden Kinder in diesem Kontext in einer „Doppelrolle" (Breidenstein & Bennewitz 2016) agieren und sowohl die Position der Mitschüler*innen resp. Peers einnehmen als auch eine erwachsenenorientierte Unterstützer*innenposition. In diesem Kontext eignen sie sich teilweise die Unterstützungspraktiken der Erwachsenen, insbesondere Schulassistent*innen, an und resignifizieren diese zu peerkulturellen Praktiken, wobei ebenso die durch die Erwachsenen etablierten Unfähigkeits- und Vulnerabilitätszuschreibungen rezitiert werden. Dabei lässt sich ebenso eine Orientierung an Normen der Fürsorge rekonstruieren, vor deren Hintergrund die Schüler*innen ihr Handeln an den wahrgenommenen oder antizipierten Bedürfnissen und dem Wohlbefinden ihrer Peers ausrichten. Zeitgleich bringen die Schüler*innen eigene Praktiken der Unterstützung hervor, indem sie bspw. Spielpraktiken umdeuten oder ihr eigenes Handeln an den Bedürfnissen und dem Willen der Mitschüler*innen ausrichten. Die Unterstützungspraktiken sind dabei als ambivalent zu verstehen, da sie zwar einen gemeinsamen Interaktionsrahmen schaffen, der auf eine Nivellierung ableistischer und/oder generationaler Differenzen i. S. von ‚undoing difference' abzielt, zeitgleich jedoch durch die Praxis des Helfens diese Differenzen reproduzieren, wodurch das (Re-)Adressierungsgeschehen immer auch einen asymmetrischen Charakter erhält. Dem unterstützten Kind wird dabei zwar die Erfüllung der Anforderungen des Schüler*in-Seins oder Kind-Seins und den damit konnotierten Dimensionen von Agency, insbesondere der Unabhängigkeit von den Erwachsenen bzw. der Schulassistenz, ermöglicht. Ebenso werden potentiell Räume für Widerstand oder ein machtvolles Ausnutzen der Unterstützung eröffnet. Als Beispiel kann hier auf das beobachtete und in den Gruppendiskussionen thematisierte Ausnutzen peerkultureller Unterstützung durch Hendrik und Ole verwiesen werden, welches zur Abgrenzung von den Schulassistent*innen bzw. als Form des Widerstandes gegen sie fungierte. In diesem Zusammenhang forderten die Schüler bspw. die Präsenz und Hilfe bestimmter Peers ein und verweigerten die verbale oder physische Anleitung durch die Schulassistent*innen. Im Gegenzug wird seine Agency jedoch durch die durch das unterstützende Kind performierte Handlungsmacht, die sich insbesondere als Entscheidungs- und Definitionsmacht sowie Verantwortungsübernahme manifestiert, beeinflusst und auf eine spezifische Weise geformt sowie auch begrenzt. Es zeigt sich eine interdependente Agency: Die unterstützten Schüler*innen werden somit durch die Unterstützung zu einem schüler*innen- bzw. kinderspezifischen Handeln befähigt, zeitgleich sind sie dabei jedoch von der Entscheidungs- und Definitionsmacht und dem Handeln ihrer Peers abhängig, sodass ihre Agency stets heteronom gerahmt ist. Die unterstützenden Schüler*innen verschaffen sich durch die Praxis selbst Agency und machen sich als verantwortungsbewusst, entscheidungs- und definitionsmächtig sichtbar, begrenzen dabei zugleich jedoch die Handlungsräume ihrer Peers, für die zwar die Möglichkeit des Widerstandes besteht, welche jedoch potentiell in einer Reglementierung und damit Begrenzung von Agency durch die Schulassistenz resultieren kann. Ebenso werden die Möglichkeiten, Peers unterstützend zu adressieren, durch die den Schüler*innen zugestandene bzw. durch sie performierte Agency präfiguriert. So bekommen Schüler*innen, die eine spezifische Agency zeigen oder sich als besonders

konform und sozial erwünscht sichtbar machen, durch die Erwachsenen mehr Agency zugestanden, häufiger Unterstützung delegiert sowie mehr Möglichkeiten, sich diese Praxis selbst anzueignen. Dies manifestiert sich v. a. in Bezug auf die Schülerinnen Mara und Alina in der Pinguinklasse.

10.2 Dimensionen von Schüler*innenagency

Sowohl die adressierungsanalytische Rekonstruktion der (Re-)Adressierungspraktiken als auch die im vorangehenden Kapitel unternommene axial kodierende Analyse der performativen Hervorbringung von Agency in und durch diese Praktiken verweisen auf unterschiedliche dimensionale Ausprägungen der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein. Im Zuge des axialen Kodierens wurde deutlich, dass die unterschiedlichen Dimensionen von Agency sowohl den Kontext der (Re-)Adressierungspraktiken bilden können als auch diese als ursächliche Bedingung hervorbringen können. Ebenso können sie als Konsequenz aus dem Vollzug der Praktiken resultieren. Die Dimensionen können dabei unterschiedlich ausgeformt sein und die doppelte Positionierung als Performanz von Agency ermöglichen bzw. erweitern oder begrenzen. Ebenso sind einige der Dimensionen stärker mit dem Kind-Sein konnotiert und andere mehr schüler*innenbezogen, andere können wiederum auf beiden diskursiven Praktiken rekurrieren. Im weiteren Verlauf werden die Dimensionen unter Bezugnahme auf die Analyseergebnisse und die entwickelte heuristische Arbeitsdefinition von Agency erläutert und interpretiert sowie unter Bezugnahme auf ausgewählte Forschungsergebnisse ebenfalls diskutiert.

10.2.1 Autonomie und Selbstständigkeit

Die erste Dimension der Schüler*innenagency resp. Der doppelten Positionierung wird aus dem Vollzug selbstständiger bzw. autonomer Handlungen rekonstruiert. Agency wird aus neoliberaler Sicht sowie aus kindheitssoziologischer und kinderrechtlicher Sicht häufig auf Autonomie bzw. Selbstständigkeit reduziert, wobei diese Konzepte in einem normativen, aufklärerisch-idealen Sinne gedeutet werden (vgl. Emirbayer & Mische 1998, 926; Priestley 2020). Auch im Kontext von Studien, die mit einem relationalen Agency-Begriff arbeiten, wird Autonomie meist als eine wesentliche Form bzw. Komponente von Agency beschrieben (z. B. Erss 2023; Priestley 2020). Während sich im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung der Begriff der Selbstständigkeit etabliert hat und als eine zentrale Norm bzw. Anforderung des „Schüler*innenjobs" (Breidenstein 2006) analysiert wird, wird im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen sowie auch im kindheitssoziologischen Diskurs der Autonomiebegriff genutzt (Berdelmann & Rieger-Ladich 2012; Honig 2009). Autonomie meint in diesem Zusammenhang eine Lebensführung, „die sich die Regeln des Handelns selbst setzt und frei ist von Abhängigkeitsverhältnissen" (Berdelmann & Rieger-Ladich 2012, 136). Selbstständigkeit wird im schulpädagogischen Diskurs häufig mit der selbstständigen Ausführung schüler*innenspezifischer Praktiken und dem Treffen von Entscheidungen in Verbindung gebracht und damit als eine Anforderung bzw. Norm gefasst, die die Anerkennbarkeit der Schüler*innen bestimmt (vgl. Reh & Rabenstein 2012, 238). Versteht man Autonomie, wie vorab beschrieben, als das Verwirklichen eigener Ziele sowie selbstbestimmter Entscheidungen, so lässt sich konstatieren, dass selbstständiges Schüler*innenhandeln nicht zwingend autonom ist, da die

zu erfüllenden Anforderungen nicht unbedingt den eigenen Zielen der Schüler*innen entsprechen und die Erfüllung zudem nicht selbstbestimmt erfolgen muss, sondern sie durch Personen bzw. pädagogische Praktiken dazu verpflichtet werden können. In dieser Arbeit werden beide Begrifflichkeiten genutzt, um zu verdeutlichen, dass diese Agency-Dimension sowohl mit den Normen des Kind-Seins als auch des Schüler*in-Seins zusammenhängt. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Autonomie bzw. Selbstständigkeit wie auch Agency in und durch soziale Praktiken und in Relation zu anderen Subjekten hervorgebracht und ausgehandelt werden und damit immer unvermeidlich eine Abhängigkeit von der*dem Anderen implizieren. Ich folge dabei Mühlbachers und Sütterlütys (2023, 71) Vorschlag, Autonomie als soziale Praxis bzw. relational zu denken und analog zum relationalen Agency-Verständnis die relationalen Bedingungen zu fokussieren, die autonomes Handeln ermöglichen oder begrenzen, sowie im praxistheoretischen Sinne die soziale Aushandlung von Autonomie in den Blick zu nehmen. Autonomie und Selbstständigkeit werden damit nicht normativ als eine zu erwerbende Fähigkeit verstanden, sondern als eine soziale Konstruktion, die auf spezifische Normen der Anerkennbarkeit verweist (vgl. Reh & Rabenstein 2012).

Über die Beobachtungen war nur ein begrenzter Nachvollzug autonomer Handlungspraktiken möglich, da von außen nicht ersichtlich wurde, ob die Kinder wirklich selbstbestimmt handeln und bspw. eigene Ziele verwirklichen oder ob sie die Deutungen und Erwartungen anderer reproduzieren. Aus diesem Grund ordne ich solche performativen Praktiken als Manifestation von Autonomie bzw. Selbstständigkeit ein, die die Kinder selbst, d. h. ohne eine erkennbare verbale oder physische Steuerung anderer, ausführen. In diesem Kontext spreche ich von autonomem Handeln, wobei offenbleiben muss, ob diese Handlungen auf autonomen Entscheidungen der Kinder beruhen oder fremdbestimmt gerahmt sind. Von autonomen Entscheidungen spreche ich, wenn z. B. an der Dokumentation sprachlicher Äußerungen erkennbar ist, dass die Kinder eine Entscheidung selbst treffen. Auf der *performativen Ebene* manifestiert sich diese Dimension von Agency sowohl in den an andere Subjekte gerichteten Adressierungen, in denen die Performanz einer eigenen Entscheidung bzw. autonomen Handlung deutlich wird, als auch in den Re-Adressierungen, die entweder eine konforme Reaktion auf eine Aufforderung zum autonomen Handeln darstellen können oder ein autonomes Widersetzen gegen eine Reaktionsverpflichtung. Folglich impliziert auch widerständige Agency stets Momente von Autonomie. Des Weiteren wird Autonomie in Relation zu anderen hervorgebracht und ausgehandelt und kann durch andere ermöglicht oder begrenzt werden. Ebenso zeigen die Beobachtungen, dass die Schüler*innen zuweilen Peers benutzen, um sich Möglichkeiten zum autonomen, meist subversiven Handeln oder zur Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen zu verschaffen. Die Rekonstruktion der Reglementierungspraktiken verdeutlicht, dass diese primär mit einer Einschränkung autonomen und selbstständigen Handelns in Verbindung gebracht werden können, die sich v. a. in der direkten Begrenzung physischer Handlungsräume, der verbalen Präfiguration von Rekursivitätsspielräumen sowie auch der hierarchisch überwachenden Beobachtung manifestiert. Im Kontext bewertender Adressierungen kann die (Nicht-)Erfüllung schüler*innenspezifscher Selbstständigkeitsnormen zum Anlass einer Bewertung werden oder aus ihr resultieren, indem positiv bewerteten Schüler*innen mehr Wahlmöglichkeiten zugesprochen werden, während negativ bewerteten Schüler*innen diese abgesprochen werden. Zudem können die Schüler*innen durch Bewertungspraktiken zur Performanz von Selbstständigkeit verpflichtet werden. Letzteres manifestiert sich primär in Bezug auf

die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen, wurde jedoch auch in Adressierungen der als leistungsfähiger adressierten leistungsberechtigten Schüler Hendrik und Ole durch die Schulassistent*innen deutlich. Als Beispiel kann die besondernde, sprachlich aufwertende Adressierung Hendriks durch Herrn Neumann genannt werden: „Der große Hendrik schafft das allein. Du bist doch schon zehn" (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 26.11.2018; siehe Kap. 9.2.3). Praktiken der besondernden Adressierung, v. a. der Modus des stellvertretenden Handelns und Entscheidens, sind ebenfalls mit einer Begrenzung der autonomen Handlungsmöglichkeiten sowie auch der Erfüllung schüler*innenbezogener Selbstständigkeitsnormen zu assoziieren. Die Etablierung von Ausnahmen kann den Schüler*innen zwar Möglichkeitsräume zur Realisierung autonomer Handlungen und Entscheidungen eröffnen, die wiederum primär kinderspezifisch und mitunter infantilisierend ausgeformt sind, bspw. das Einfordern von Pausen, das Verweigern oder auch Nutzen eines besonderen Status, um sich eine Ausnahme zu verschaffen. Im Gegenzug wird die Erfüllung der Anforderungen schüler*innenspezifischer Selbstständigkeit begrenzt. Die Schüler*innen repositionieren sich auf diese Weise mitunter auch in einer abhängigen Position.

Die Analyse der Solidarisierungspraktiken verweist darauf, dass Peerbeziehungen eine Ermöglichungsbedingung bzw. im praktisch-evaluativen Sinn eine soziale Ressource für die Dimension der Autonomie darstellen können und die Schüler*innen im Kontext der Solidarisierung und damit verbundenen Abgrenzung von der Schulassistenz und anderen Erwachsenen ko-konstruktiv oder stellvertretend Möglichkeiten zum autonomen Handeln verschaffen. Dies zeigt sich insbesondere im Kontext gemeinsamkeitsschaffender, heterotopisierender und hybridisierender Praktiken, wobei die hervorgebrachte Autonomie v. a. auf kinderkulturelle Vorstellungen einer Unabhängigkeit von Erwachsenen und z. T. auch bestimmten Peers (z. B. Fiona im Kontext der feinanalytisch interpretierten Sequenz) verweist. Das Handeln und die Präsenz der Schulassistenz werden dabei mit einer Begrenzung dieser Autonomie in Verbindung gebracht, was sich am deutlichsten in der Gruppendiskussion mit den Kindern der Fischklasse bzw. insbesondere Noahs advokatorischem Einfordern von Leons „Freiheit" manifestiert, welches jedoch keine direkte Auswirkung auf dessen Agency hat. Durch peerkulturelle Unterstützungspraktiken werden den leistungsberechtigten und auch jüngeren Schüler*innen darüber hinaus Möglichkeitsräume zur Erfüllung von Selbstständigkeitsanforderungen des Schüler*in-Seins eröffnet, welche aus Sicht der Kinder durch die Anwesenheit und Unterstützung der Schulassistent*innen behindert werden, wohingegen die Hilfe durch Peers zum Erfüllen der Norm als legitim angesehen wird. Peerkulturelle Unterstützungspraktiken stellen ebenso wie die Reglementierung Praktiken dar, durch die die adressierenden Schüler*innen sich selbst als selbstständig handelnd sichtbar machen können, wobei sie insbesondere im Vollzug der Reglementierung nur bedingt autonom handeln, sondern etablierte Regeln und Verhaltensnormen sowie mitunter die Handlungserwartungen der Erwachsenen reproduzieren. Zudem werden reglementierende und unterstützende Praktiken teilweise zum Anlass einer Reglementierung durch die Erwachsenen, was wiederum die Agency der Schüler*innen begrenzt. In den peerkulturellen Reglementierungs- und Unterstützungspraktiken manifestiert sich zudem die Interdependenz der Schüler*innenagency bezüglich der Dimension der Autonomie und Selbstständigkeit. Während die adressierenden Schüler*innen damit Agency als Autonomie bzw. Selbstständigkeit performieren, werden die autonomen Handlungsmöglichkeiten der reglementierten und unterstützten Schüler*innen zugleich begrenzt.

Autonomie und Selbstständigkeit als dimensionale Ausprägungen der Schüler*innenagency sind auf der *diskursiven Ebene* sowohl mit dem Kind-Sein als auch mit dem Schüler*in-Sein konnotiert, worin sich der doppelte Charakter des Positionierungsgeschehens widerspiegelt. In Relation zur diskursiven Praxis des Kind-Seins und des damit hervorgebrachten Subjektstatus des Kindes lässt sich Autonomie als Dimension von Agency aus dem Material rekonstruieren, insbesondere den Äußerungen der Schüler*innen aus den Gruppendiskussionen, aber ebenso aus den Beobachtungen. Dabei erscheint sie primär als ein Streben nach Unabhängigkeit von den Erwachsenen sowie teilweise auch Peers, welches die alleinige Ausführung von motorischen oder alltagspraktischen Aktivitäten (z. B. das Abgeben des Mitteilungsheftes), das Verbringen der Pause ohne Erwachsene sowie das autonome Entscheiden über den Aufenthaltsort und das autonome Bewegen resp. ‚Herumlaufen' impliziert. Das Handeln der Schulassistenz, v. a. die Praktiken der physischen Reglementierung sowie hierarchischen Überwachung, wird als Gegenhorizont zu diesen kinderkulturellen Vorstellungen von Autonomie konstituiert. Diese diskursiven Vorstellungen von Autonomie werden auf der performativen Ebene v. a. über widerständige Praktiken durchgesetzt, welche sich als subversives Handeln (z. B. das unter den Tisch Krabbeln Oles, das sich auf den Boden werfen und Verweigern einer Aktivität durch Leon), als Praktiken der Hybridisierung (z. B. das Kontrollieren und Abzeichnen der eigenen Aufgaben durch Hendrik und Ole) oder der Heterotopisierung (z. B. das gemeinsame unter dem Tisch sitzen von Ole und Emil). Ebenso verschaffen sich die Schüler*innen sich oder ihren Peers Autonomie durch das Ausüben von Entscheidungs- und Definitionsmacht über andere Mitschüler*innen oder die Schulassistent*innen. Die Abgrenzung von den Erwachsenen zeigt sich bei allen Schüler*innen v. a. gegenüber den Schulassistent*innen, wobei diejenigen ohne zugewiesene Schulassistenz diese eher indirekt in deren Abwesenheit verbalisieren. Die leistungsberechtigten Schüler*innen versuchen hingegen, ihre Autonomie über widerständige Praktiken durchzusetzen, die sie auch gegenüber anderen erwachsenen Personen zeigen, die sie individuell unterstützen, wie z. B. Maries Wegziehen des Papiers als Widerstand gegen meine Hilfe beim Ausschneiden. Gegenüber den Lehrkräften konnte eine solche Abgrenzung sowie ein Durchsetzen von Autonomie hingegen kaum beobachtet werden. Gleichzeitig wurden Situationen beobachtet bzw. durch die Schüler*innen artikuliert, in denen sich die Schüler*innen durch eine Initiierung von Nähe zu den Erwachsenen, insbesondere Schulassistent*innen, sowie durch ein Einfordern oder Erbitten von deren Unterstützung in einer Abhängigkeitsposition verorteten. Dies wurde nicht nur in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen, sondern auch auf ihre nicht leistungsberechtigten Peers beobachtet, z. B. wenn Linus die Nähe zu Frau Weber initiierte oder die Schüler*innen der Schildkrötenklasse unterrichtliche oder andere Unterstützungsgesuche an Tina herantrugen, die durch diese positiv erwidert wurden. Eine solche Abhängigkeitspositionierung wurde ebenso gegenüber Peers realisiert. Diese abhängige Position kann dabei aus einer bewussten Entscheidung der Schüler*innen hervorgehen und damit in Zusammenhang mit Autonomie gedacht werden. Dieses Entscheiden ist jedoch nicht immer gegeben, da eine derartige Positionierung häufig durch Reglementierungspraktiken erzwungen wird oder auch als Reaktion auf eine Beschämungspraxis und in Zusammenhang mit der Schamreaktion der Schüler*innen erfolgen kann. Deutlich wird, dass Autonomie als kinderspezifische Manifestation von Agency immer auch in Verbindung mit (selbst initiierter) Abhängigkeit gedacht werden muss, wie auch Mühlbacher & Sütterlüty (2023, 72) konstatieren. Autonomie und Abhängigkeit seien

dabei, so die Autor*innen, nicht als Gegensätze aufzufassen, sondern in einem interdependenten Verhältnis zu verstehen. Autonomie sei folglich immer relational zu fassen und benötige die Abhängigkeit von anderen (vgl. ebd.). Insbesondere in Institutionen seien die Möglichkeiten zum autonomen Handeln durch Erwachsene präfiguriert, sodass Agency für die Kinder bedeute, diese Möglichkeiten zu nutzen oder umzudeuten sowie sich Möglichkeiten zu verschaffen (vgl. Zeiher 2009, 135). Autonomie kann daher ebenfalls bedeuten, die Unterstützung durch Peers oder Schulassistent*innen und die eigene Abhängigkeitsposition für sich zu benutzen. Dabei besteht eine Überschneidung mit der schüler*innenspezifischen Ausformung von Autonomie als Selbstständigkeit (s. u.). Ebenso kann die Abhängigkeitspositionierung Ausdruck eines Bedürfnisses nach Schutz und Orientierung sein, welches auf die im entwicklungspsychologischen sowie auch kindheitssoziologischen Diskurs beschriebene Vulnerabilität von Kindern verweist. Vertreter*innen der Kindheitsforschung verstehen diese jedoch nicht als eine Spezifik kindlicher Entwicklung, sondern als eine Konstruktion der generationalen Ordnung (Bühler-Niederberger 2020, 204). Oswell (2019, 209) kritisiert daran, dass man Vulnerabilität nicht allein als soziale Konstruktion abschreiben dürfe, sondern biologische und entwicklungspsychologische Aspekte mitdenken sollte. An dieser Stelle kann auf Butler (2001) verwiesen werden, die die seit der frühen Kindheit bestehende primäre Verletzbarkeit von Subjekten beschreibt, aus deren Verleugnung die Handlungsmacht resultiert (vgl. Kap. 3.3.2). Auch Mühlbacher und Sütterlüty (2023, 70) beschreiben ein „genuin menschlichen Angewiesenseins auf Andere", welches Autonomie bedingt: „Wo Autonomie als Anforderung an Subjekte herantritt, verlangt diese eine Verleugnung des genuin menschlichen Angewiesenseins auf Andere" (ebd.). Die Interpretation des Datenmaterials lässt keine Deutungen hinsichtlich des Schutz- oder Autonomiebedürfnisses der Schüler*innen zu, da dieses über die Beobachtung nicht zugänglich ist. Es kann jedoch die vorsichtige Vermutung angestellt werden, dass insbesondere die leistungsberechtigten Schüler*innen Abhängigkeitspositionierungen durch Erwachsene und z. T. auch Peers in ihrem Handeln reproduzieren, z. B. auch um durch die Schulassistent*innen anerkannt zu werden bzw. überhaupt anerkennbar zu sein.

Die Dimension der Autonomie zeigt sich ebenso als Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen, die mit der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins zusammenhängen. Die selbstständige Erfüllung schüler*innenspezifischer Anforderungen wie das eigenständige Bearbeiten von Aufgaben bzw. Tests stellt einen wesentlichen Bestandteil des Schüler*innenjobs dar (vgl. Breidenstein 2006, 214ff.) und kann auf der *temporal-relationalen Ebene* mit der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule in Verbindung gebracht werden (Fend 2009; vgl. auch Steinwand et al. 2016, 96). Link et al. (2017) beschreiben die Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen, die nicht nur Unabhängigkeit, sondern auch Selbstregulation umfassen, als wesentliches Charakteristikum eines ‚idealen Schüler*innensubjekts': „the ideal schooled subject, an independent, self-regulating, competitive student" (ebd., 862). Die selbstständige Bewältigung schulisch-unterrichtlicher Handlungsanforderungen stellt somit eine Norm dar, die die Schüler*innen erfüllen müssen, um als Schüler*innensubjekte anerkennbar und handlungsfähig zu werden bzw. zu bleiben. Dabei wird diese Norm weniger durch direkte Reglementierungspraktiken durchgesetzt, sondern indirekt durch Praktiken, die einen Zusammenhang mit Foucaults Technologien der Macht sowie Gouvernementalität erkennen lassen, die die Schüler*innen zur Performanz von Selbstständigkeit verpflichten und durch diese reproduziert werden (vgl. auch Link et al. 2017, 839f.; Rabenstein 2007, 42ff.). Die Erfüllung der Selbstständ-

digkeitsanforderungen wird durch die Schüler*innen durch die Unterordnung unter die Machttechnologien realisiert (vgl. ebd.). In der Pinguin- und Fischklasse wird dies am Beispiel der etablierten Bewertungssysteme (Smiley-Rennen bzw. Ampel) deutlich, die kontinuierliche Sicht- und Bewertbarkeit schaffen und die Schüler*innen zu einer Selbstregierung ihres Handelns vor dem Hintergrund implizit geltender Regeln und Normen verpflichten. Ebenso wird die Norm der Selbstständigkeit durch Formate wie die Freiarbeitsphase bzw. „stille Arbeitsphase" oder auch bestimmte räumliche Anordnungen, die die Schüler*innen selbstständig herstellen sollen (z. B. den „Kinositz" oder Sitzkreis), aufgerufen. Diese Praktiken können als praktisch-evaluative Dimension der Selbstständigkeit als schüler*innenspezifische Positionierung bzw. Agency gelesen werden. Die Schüler*innen performieren diese Dimension von Agency v. a. durch Praktiken des Sicht-Sichtbar-Machens, wobei sie sich an den Handlungserwartungen der Erwachsenen, insbesondere der Lehrkräfte, orientieren und konform handeln. Gleichzeitig grenzen sie sich beim selbstständigen Handeln von individueller Unterstützung bzw. stellvertretenden Handeln durch Erwachsene ab, welche als eine die Selbstständigkeit begrenzende Bedingung konstituiert wird. Dies wurde bspw. in der Konstitution des Vorsagens durch die Schulassistenz als eine das Schüler*in-Sein begrenzende Praxis in der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Schildkrötenklasse deutlich. Zugleich konnte eine solidarisierende Unterstützung leistungsberechtigter sowie jüngerer Mitschüler*innen bei der Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsnormen rekonstruiert werden, wobei die peerkulturelle Unterstützung in den Gruppendiskussionen in der Pinguin- und Fischklasse als eine legitime Praxis konstituiert wurde. Es zeigt sich ein Zusammenhang mit der Dimension der Verantwortung, da Selbstständigkeit nicht nur impliziert, Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen, sondern diese in Praktiken der Unterstützung und Reglementierung auch für andere übernommen wird. Letzteres verweist zudem auf einen Zusammenhang mit der Dimension der Entscheidungs- und Definitionsmacht, die sich nicht nur im Vollzug eigener Entscheidungen, sondern ebenso in der Unterstützung anderer manifestiert.

Link et al. (2017, 849) konstatieren, dass Macht- und Gouvernementalitätstechnologien Differenzen zwischen den Schüler*innen hinsichtlich ihrer Anerkennbarkeit hervorbringen, die wiederum mit deren Alter, sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund sowie ihrer schulischen Leistung zusammenhängen. Solche Differenzen zeigen sich auch im Rahmen der hier dargestellten Analyseergebnisse, wobei diese jedoch primär auf die Zuweisung einer Schulassistenz zurückgeführt werden können und weniger mit dem Alter oder Zuschreibungen von Behinderung ohne zugewiesene Schulassistenz zusammenhängen. Folglich ist anzunehmen, dass die Zuweisung einer Schulassistenz sowie deren Unterstützungs- und Reglementierungspraktiken die Realisierung von Autonomie und Selbstständigkeit auf eine spezifische Weise präfigurieren. Die Analyse im Rahmen dieser Studie zeigt, dass die Dimension der Autonomie bzw. Selbstständigkeit für den leistungsberechtigten Schüler in der jahrgangsübergreifenden Fischklasse v. a. kinderspezifisch ausgeformt ist und primär durch widerständige Handlungspraktiken durchgesetzt werden kann. Zeitgleich wird diese Autonomie durch reglementierende und hierarchisch überwachende Praktiken der Schulassistent*innen sowie teilweise ebenso durch Peers begrenzt. Darin manifestiert sich eine Parallele zu den Ergebnissen der ethnographischen Längsschnittstudie von Link et al. (2017, 862), die zeigen, dass die Handlungsräume der Schüler*innen zu Beginn der Grundschulzeit primär durch hierarchisch-überwachende Praktiken geformt werden und somit stark heteronom gerahmt

sind, wohingegen ältere Schüler*innen mehr mit Techniken normierender Sanktion und Prüfung konfrontiert werden, die sie i. S. der Gouvernementalität zu einem spezifischen Selbstverhältnis verpflichten. Diese Differenz zeigt sich auch im Kontext dieser Analyse, jedoch nicht in Relation zum Alter, sondern zum Status der Leistungsberechtigung. Im Kontext der Analyse wird deutlich, dass den leistungsberechtigten Schüler*innen die Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsnormen durch die Schulassistent*innen und teilweise auch die Lehrkräfte häufig abgesprochen wurde, wobei ableistische Zuschreibungen eines Nicht-Könnens rezitiert wurden, welche anders als bei jüngeren Schülern wie z. B. Linus nicht als ein altersbedingtes Noch-Nicht-Können gedeutet wurden, sondern durch Praktiken der Stellvertretung oder Reglementierung gänzlich invalidiert wurden. Zugleich werden jedoch häufig ebenso Möglichkeitsräume zur Realisierung einer kinderspezifischen Autonomie begrenzt, sodass die Begrenzung der Agency weniger als eine Praxis der Infantilisierung zu verstehen ist, sondern ein anderes Schüler*in-Sein hervorbringt, welches zwar stärker kinderspezifische Rekursivitätsspielräume hervorbringt, zugleich jedoch stärker reguliert ist als das Schüler*in-Sein der nicht leistungsberechtigten Kinder.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch ebenso, dass Autonomie durch die Kinder ko-konstruktiv oder auch stellvertretend in Praktiken der Solidarisierung sowie auch des gemeinsamen Widerstandes hervorgebracht werden kann. Autonomie als Dimension von Agency wird durch die leistungsberechtigten Schüler*innen folglich primär durch eine Fremd- sowie Selbstpositionierung als Kinder realisierbar, wobei sich die Rekursivitätsspielräume der Schüler*innen primär auf widerständiges Handeln sowie teilweise die Solidarisierung mit Peers beschränken. Gleichzeitig wird ihnen durch die Mitschüler*innen zugeschrieben, die Anforderungen schüler*innenspezifischer Selbstständigkeit erfüllen zu können, wobei die Ursachen für deren Nichterfüllung vorrangig in den Handlungspraktiken der Schulassistent*innen lokalisiert werden und nicht in einem Nicht-Können der Schüler*innen. In Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen manifestiert sich die Aushandlung von Agency primär in Bezug auf die Bewältigung der Anforderungen schüler*innenspezifischer Selbstständigkeit, zu der sie durch die Adressierungen durch die Lehrkräfte und Mitschüler*innen verpflichtet werden. Diese Verpflichtung wird jedoch nicht durch Praktiken physischer oder hierarchisch überwachender Reglementierung performiert, sondern durch eine stärker indirekte Aufforderung zur Selbstregierung, wobei ihnen ebenso Agency als Verantwortung zugesprochen wird. Die Performanz einer kinderspezifischen Autonomie zeigt sich hingegen v. a. in Praktiken der Solidarisierung, wo diese ko-konstruktiv im Vollzug hybridisierender und heterotopisierender (Widerstands-)Praktiken realisiert wird oder den Mitschüler*innen stellvertretend durch Unterstützung oder Praktiken eines ‚undoing difference' verschafft wird.

10.2.2 Verantwortung

Als zweite Dimension der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung wurde im Zuge der Analyse die Dimension der Verantwortung rekonstruiert. Diese hängt eng mit der Dimension der Autonomie und Selbstständigkeit zusammen, da den Schüler*innen im Kontext der Zuschreibung von Autonomie bzw. einer Verpflichtung zum selbstständigen Handeln i. d. R. auch die Fähigkeit oder Pflicht zugeschrieben wird, Verantwortung für dieses Handeln zu übernehmen. Verantwortung wird im Kontext der Analyse in Anlehnung an Kuhlmann (2023b) subjektivierungstheoretisch gedacht. Die Autorin

beschreibt Verantwortung als „ein mehrstellig-relationales Zuschreibungskonzept, [das] zum einen soziale Ordnung hervorbringt […] sowie die Einzelnen in Relation zu dieser Ordnung positioniert und dadurch als je Bestimmte konstituiert" (ebd., 22). Dabei versteht sie Verantwortung nicht allein als die „Zurechnung einer spezifischen Verpflichtung einer Person gegenüber anderen hinsichtlich eines Sachverhalts auf Grund kausaler, ethischer oder rechtlicher Annahmen" (Eckert 2016, 247), sondern fasst diese in Anlehnung an Vogelmann (2014) als Subjektivierungs- bzw. Adressierungsgeschehen, welches nicht nur durch Subjektivierungsprozesse hervorgebracht wird, sondern ebenso subjektivierend wirkt. Verantwortung wird folglich durch das eigene Unterwerfen unter eine spezifische Wissens- und Normordnung hervorgebracht, wobei das Subjekt in einer bestimmten Position adressiert wird. Gleichzeitig bedeutet die Übernahme von Verantwortung für andere, diese machtvoll in einer bestimmten Position zu adressieren (vgl. Kuhlmann 2023b, 82). Verantwortung ist folglich als „Selbst- und Anderenverhältnis" (ebd., 83) bzw. als „doppelte Führungsfigur" (ebd., 84) zu verstehen, die als Führung anderer sowie Führung des Selbst realisiert wird.

Im Zuge der adressierungsanalytischen Interpretation wurde diesbezüglich herausgearbeitet, dass Verantwortung eine Dimension von Agency ist, die den Schüler*innen durch die Erwachsenen und teilweise auch Mitschüler*innen zugeschrieben oder abgesprochen wird, und dass die Schüler*innen diese Zuschreibungen durch eine Selbstpositionierung als verantwortlich reproduzieren. Verantwortung wird dabei als ‚Verantwortung für sich selbst bzw. das eigene Handeln' und als ‚Verantwortung für andere' rekonstruierbar. Die Analyse verdeutlicht, dass die Zuschreibung von Verantwortung für sich selbst in Anlehnung an Foucaults machttheoretische Arbeiten bzw. sein Verständnis der Gouvernementalität (siehe Kap. 3.1) als Regierung zur Selbstregierung bzw. Führung zur Selbstführung (Foucault 2004) gelesen werden kann und die Schüler*innen durch machtvolle Praktiken der (direkten oder indirekten) Bewertung oder Reglementierung zu einer selbst realisierten Unterwerfung unter die schulisch-unterrichtliche Normordnung verpflichtet werden sollen. Somit suggeriert der Verantwortungsbegriff streng genommen zwar eine größere Handlungsmacht, besteht jedoch eigentlich v. a. in einer Verpflichtung zur Unterwerfung bzw. Reproduktion der Ordnung (vgl. Kuhlmann 2020, 129). Die ‚Verantwortung für sich selbst' wird den Schüler*innen durch die Erwachsenen, v. a. die Lehrkräfte, *performativ* durch Praktiken der Bewertung oder Reglementierung direkt oder indirekt zugeschrieben. Indirekt zeigt sich die Zuschreibung bspw. in dem Einsatz von Bewertungssystemen, die eine permanente Sicht- und Bewertbarkeit schaffen, sowie durch das Verweisen auf in der Klasse etablierte Regeln. Letzteres wurde ebenfalls im Kontext von Adressierungen der nicht leistungsberechtigten Kinder durch die Schulassistent*innen beobachtet, wohingegen den leistungsberechtigten Kindern durch die Erwachsenen in keiner der beobachteten Situationen direkt Verantwortung für sich selbst zugesprochen wurde. Vielmehr wurde einigen leistungsberechtigten Schüler*innen diese Form von Verantwortung teilweise indirekt im Kontext des Einsatzes der Bewertungssysteme zugesprochen, wohingegen Leon und Luca von dieser Bewertungspraxis ausgenommen wurden und ihnen damit nicht nur Bewertbarkeit, sondern ebenso die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst abgesprochen wurde. In anderen Situationen manifestierte sich das Absprechen dieser Form von Verantwortung darin, dass die Schulassistent*innen durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen stellvertretend für die Schüler*innen adressiert wurden oder stellvertretend für sie handelten oder entschieden. Durch stellvertretendes Handeln und Entscheiden der Schulassistent*innen

wurde den Kindern nicht nur die Fähigkeit zum autonomen Handeln abgesprochen, sondern ebenso die zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln resp. das Treffen einer Entscheidung, die aus Erwachsenen- bzw. Schulassistenzsicht als ‚angemessen' galt.

Demgegenüber wurde den leistungsberechtigten Schüler*innen im Kontext der Gruppendiskussionen die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst durch ihre Mitschüler*innen zugesprochen. So wurde Hendrik, Ole und auch Marie die Fähigkeit zugeschrieben, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen und dieses regulieren zu können. Dies manifestierte sich im Zuge des Sprechens über Hendriks und Oles ‚Selbstständiger-Werden', welches ebenso auf die Reflexion störender Verhaltensweisen bezogen wurde, sowie in der Artikulation von Maries ‚Ordentlich-Sein'. Demgegenüber wurde Leon durch seine Peers zwar ein Potential zum autonomen Handeln und zur selbstständigen Ausführung von alltagspraktischen Aufgaben zugeschrieben, in der Äußerung der Notwendigkeit einer Begleitung zeigte sich jedoch ein latentes Absprechen der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und dies zu reflektieren. Zugleich wird in den Adressierungen im Kontext der Gruppendiskussionen sowie im Vollzug peerkultureller Unterstützung oder Reglementierung wie dem ‚Aufpassen' ein Absprechen dieser Fähigkeit deutlich, welches sich insbesondere auf Leon, Luca und Max bezieht. Die leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Schüler*innen schreiben sich die ‚Verantwortung für sich selbst' zudem selbst zu, indem sie sich selbst als bewertbar, regelkonform handelnd und selbstständig sichtbar machen.

Die Zuschreibung einer ‚Verantwortung für andere' zeigt sich *performativ* primär in der Delegation der Unterstützung oder Reglementierung von v. a. leistungsberechtigten Mitschüler*innen, welche v. a. durch die Schulassistent*innen und seltener durch die Lehrkräfte realisiert wird. Die Lehrkräfte schreiben Verantwortung für andere hingegen häufiger in Bezug auf die gesamte Lerngruppe zu. Als Beispiel kann der Einsatz des Bewertungssystems resp. der Ampel in der Fischklasse angeführt werden, im Zuge dessen die Schüler*innen Punkte erhalten oder abgezogen bekommen und die durch alle Schüler*innen erreichte Gesamtpunktzahl Auswirkungen auf den Erhalt bzw. Nichterhalt einer Belohnung hat. Dabei hat somit jedes Kind eine individuelle Verantwortung für das ‚Wohl' der gesamten Lerngruppe. In der Ausnahme Leons von diesem Bewertungssystem zeigt sich, dass ihm diese Verantwortung für andere abgesprochen wird. Ähnliches zeigt sich ebenso in den anderen Lerngruppen. Das ‚Verantwortlich-Machen' des Schülers Max für die Bewertung seiner Mitschülerin Bahar durch die Schulassistentin Tina kann dabei als eine pseudohafte Verantwortungszuschreibung gelesen werden, die den Schüler reglementieren soll, ihm jedoch keine reale Verantwortung zuspricht. Deutlich wird, dass die Lehrkräfte die nicht leistungsberechtigten Kinder vor dem Hintergrund universalistischer Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen als Schüler*innensubjekte adressieren, wohingegen die Schulassistent*innen sie eher in einer Unterstützer*innenposition positionieren, wobei die Zuständigkeit für die leistungsberechtigten Schüler*innen, die temporär bzw. partiell delegiert wird, den Bezugspunkt bildet. Zudem verschaffen sich die Schüler*innen die ‚Verantwortung für andere' selbst, indem sie sich in einer unterstützenden und reglementierenden Position verorten und entsprechend handeln. Diese Positionierung kann dabei vor dem Hintergrund eigener Differenzerfahrungen erfolgen und eine Möglichkeit darstellen, sich selbst als handlungsfähig sichtbar zu machen (z. B. bei Linus). Die ‚Verantwortung für andere' bezieht sich dabei auf die Verantwortung für das Handeln der Mitschüler*innen i. S. einer Sicherung der Er-

füllung schulischer Anforderungen oder Verhaltensnormen, welche somit als Kontrolle bzw. Macht über sie realisiert wird. Damit ordnen sich die Schüler*innen zugleich der schulisch-unterrichtlichen Ordnung unter und reproduzieren diese. Verantwortung zeigt sich jedoch ebenso als Fürsorge, wodurch bestimmte Vulnerabilitäts- und Abhängigkeitszuschreibungen reproduziert werden. Wie in Kap. 9.3.5 rekonstruiert wurde, geht es bei der Fürsorge weniger um eine Reproduktion der unterrichtlichen Ordnung, sondern vielmehr um eine Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der anderen, welche z. B. in der Reaktion Lenas und Emmas auf Max' Einnässen beobachtet wurde. Ebenso wird ein Zusammenhang mit dem Subjektstatus der Schüler*innen in der Lerngruppe bzw. der durch die Lehrkräfte zugestandenen Agency deutlich, da sich primär weiblich gelesene Schülerinnen in einer fürsorglichen Position verorten, die wiederum als besonders sozial oder leistungsfähig adressiert werden. Zugleich positionieren sich auch Schüler*innen, denen aufgrund ihres Alters und/oder einer Behinderungszuschreibung Agency abgesprochen wird, in einer fürsorglichen Position, wobei sie sich selbst als handlungsfähig i. S. von verantwortungsvoll sichtbar machen. Dies manifestiert sich bspw. im Kontext der rekonstruierten Unterstützung Leons durch Linus, im Zuge derer ebenso dessen Empfänglichkeit für Leons kommunikative Signale als Merkmal von Fürsorge deutlich wird (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, 142f.). Bei fürsorglichem Handeln geht es jedoch, anders als bei anderen Manifestationen von Verantwortung, weniger um die Selbstpositionierung bzw. ein Sich-Sichtbarmachen als ein besonders anerkennungswürdiges Schüler*innensubjekt, sondern es steht die Fokussierung auf die Peers, deren Bedürfnisse und Wohlbefinden im Zentrum.

Die Analyse verdeutlicht, dass Agency als Verantwortung für sich selbst oder andere auf der *diskursiven Ebene* v. a. mit dem Schüler*in-Sein einhergeht und als eine primär schüler*innenspezifische Dimension von Agency gedeutet werden kann. Die Selbstregierung als Fähigkeit, das eigene Handeln zu regulieren und sich den Normen unterwerfen zu können, bildet dabei ebenso einen normativen Horizont wie die Norm der Prosozialität resp. Verantwortung für andere zu übernehmen. Während die Selbstregierung eher als eine latente Verpflichtung wirkt, wird prosoziales Handeln als Übernahme von Verantwortung für andere durch die Lehrkräfte und Schulassistent*innen positiv bewertet, woraus resultierend den Schüler*innen mehr Agency i. S. von Autonomie und zugleich ebenso eine Verpflichtung zur wiederholten Performanz des Handelns zugeschrieben wird. Prosozial handelnde Schüler*innen werden dabei als besonders anerkennbare Schüler*innensubjekte sichtbar gemacht, was wiederum ein Streben nach dieser Anerkennung seitens der Schüler*innen bewirken kann. Jedoch wird die Anerkennbarkeit nicht durch alle Schüler*innen angestrebt. So macht z. B. die Schülerin Fiona die Interaktion mit ihrem Mitschüler Max und damit potentiell auch die Verantwortungsübernahme für ihn von einer positiven Bewertung abhängig. Insgesamt wird deutlich, dass Schüler*innen, die sich auf eine bestimmte Weise sichtbar machen und nicht nur die universalistischen Normen des Schüler*in-Seins erfüllen, sondern ebenso bestimmten normativen Vorstellungen der Lehrkraft entsprechen, mehr Verantwortung delegiert bekommen (vgl. Arnot & Reay 2007, 321; Perry-Hazan 2021a, 188). Demgegenüber kann die Übernahme von Verantwortung für Peers ebenso auf peerkulturellen Normen des Freund*in-Sein beruhen. Verantwortung für andere zu übernehmen kann dabei auch bedeuten, sich um jemanden zu kümmern und füreinander da zu sein. Dabei geht es weniger darum, sich gegenüber den Erwachsenen sichtbar zu machen, sondern sich gegenüber den Peers solidarisch zu zeigen. Die in diesem Zusammenhang teilweise auf-

gerufene Fürsorge-Orientierung reproduziert jedoch die Vulnerabilitätszuschreibungen der Erwachsenen, die z. T. in einer Aneignung von Erwachsenenpraktiken zum Ausdruck kommt. Diese Praktiken können jedoch ebenso peerkulturell umgedeutet werden. Darüber hinaus zeigt sich auch in der performativen Aushandlung von Verantwortung durch die leistungsberechtigten Schüler*innen eine Reproduktion ableistischer Zuschreibungen bzw. diskursiver Unfähigkeits- und Abhängigkeitskonstruktionen. So zeigt die Analyse, dass die Schüler*innen durch widerständige Praktiken oder das Einfordern von Unterstützung eine Abgabe von Verantwortung erreichen, wodurch sie sich in einer Abhängigkeitsposition, die ihnen strukturell durch die Zuweisung einer Schulassistenz sowie durch deren Handeln zugeschrieben wird, repositionieren. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Meyer (2019, 294), die ein Zurückweisen von delegierter Verantwortung bzw. deren Delegation an andere als eine Reproduktion einer Behinderungszuschreibung rekonstruiert. Allan (1999, 54 f.) zeigt dies am Beispiel der Zuweisung von Assistenzrollen an Mitschüler*innen bzw. des Einforderns von Unterstützung durch behinderte Schüler*innen. Meyer (2019, 296) konstatiert, dass sich Subjekte „Zuschreibungen zu eigen machen und sich mit den zugewiesenen Kategorien von ‚verantwortlich' oder ‚weniger verantwortlich' identifizieren".

Aus der *temporal-relationalen Perspektive* kann Verantwortung als eine primär iterationale sowie praktisch-evaluative Ausformung von Agency beschrieben werden, deren Aushandlung bzw. Performanz durch die Schüler*innen vorrangig durch die Reproduktion der schulisch-unterrichtlichen Norm- und Wissensordnung gekennzeichnet ist. Praktisch-evaluativ ist diese Dimension von Agency dann, wenn die Schüler*innen die Verantwortung für andere aus eigener Initiative übernehmen und dabei nicht nur die eigene Sichtbarkeit als anerkennungswürdige Schüler*innen, sondern auch die situativen Anforderungen sowie die Bedürfnisse ihrer Peers berücksichtigen. Es zeigt sich, dass die Zuweisung einer Schulassistenz als praktisch-evaluative Bedingung die Realisierung von Agency als Verantwortung begrenzt, da diese den leistungsberechtigten Schüler*innen nicht nur durch die Schulassistent*innen, sondern ebenso durch die Lehrkräfte meist abgesprochen wird. So schreiben letztere die Verantwortung für das Handeln der Schüler*innen meist stellvertretend der Schulassistenz oder auch mit ihnen zusammenarbeitenden Peers zu. Ebenso übernimmt die Schulassistenz teils unaufgefordert die Verantwortung für das Handeln der Kinder, indem sie stellvertretend für sie entscheidet. Im Gegenzug stellen positive, freundschaftliche Peerbeziehungen eine Bedingung dar, die den Schüler*innen die Übernahme von Verantwortung für andere ermöglicht, wie z. B. aus der Interaktion von Emma und Max oder Mara, Alina und Luca sowie auch von Linus und Leon rekonstruiert werden konnte. Diese Verantwortung wird dabei jedoch primär einseitig durch die unterstützenden Schüler*innen ausagiert, wohingegen die Peers in einer abhängigen Position adressiert werden. Auch die Schulassistenz ermöglicht den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen mitunter die Übernahme von Verantwortung, indem sie ihnen die Unterstützung der leistungsberechtigten Peers delegiert.

10.2.3 Entscheidungs- und Definitionsmacht

Die Kernkategorie der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein kann ebenso die Dimension einer Machtausübung annehmen. Diese Machtausübung der Schüler*innen manifestiert sich in der adressierungsanalytischen Interpretation primär als Entscheidungs- und Definitionsmacht über andere Kinder und teilweise auch die Erwachsenen. Beide Begrifflichkeiten entstammen dem politischen

Partizipationsdiskurs und werden als Komponente von Partizipation angesehen. So beschreiben Wright et al. (2010) die Entscheidungsmacht als zweithöchste Stufe bzw. Qualität der Partizipation, über der nur die Selbstorganisation steht. Entscheidungsmacht heißt in diesem Zusammenhang, selbst über eine Maßnahme bzw. Handlung entscheiden zu können, bei der Realisierung mitunter jedoch durch Außenstehende unterstützt zu werden, wobei über den Erhalt von Unterstützung selbst entschieden werden kann (vgl. ebd., 44). Partizipation verstehen die Autor*innen

> „nicht nur [als] Teilnahme, sondern auch Teilhabe, also Entscheidungsmacht bei allen wesentlichen Fragen der Lebensgestaltung. Dazu gehört die Definitionsmacht, d. h. die Möglichkeit, die […] Probleme (mit-)bestimmen zu können, die von […] Maßnahmen angegangen werden sollen" (ebd., 39).

In der vorliegenden Analyse bezieht sich die Dimension der Entscheidungsmacht zwar ebenso auf die eigene Partizipation der Schüler*innen bzw. Partizipationsprozesse der Mitschüler*innen, sie ist jedoch wieder zu fassen und auf das Entscheiden über das Handeln insgesamt auszuweiten. Der Begriff wird somit als analytische Bezeichnung der von den Schüler*innen und Erwachsenen ausgeübten Macht genutzt, welche sich v. a. im Zuge des Entscheidens über eine Person, deren Handeln und ihre Partizipation zeigt. Ebenso wird Entscheidungsmacht im Zuge des Treffens und Ausagierens von Entscheidungen über das eigene Handeln demonstriert. Der Begriff der Definitionsmacht bezieht sich auf die Definition bzw. Deutung eines Handelns als konform, abweichend, fähig oder (noch) nicht fähig, welche wiederum in einer Entscheidung über das Handeln sowie mitunter auch in einem Zu- oder Absprechen von Agency resultieren kann. Die Dimension der Definitionsmacht ist anschlussfähig an die durch Machold (2015) im Rahmen ihrer Dissertationsstudie zu Differenzkonstruktionen von Kindern im Elementarbereich herausgearbeitete Kategorie des Bedeuten[s] als Wahrsprechen" (ebd., 206). Darunter fasst die Autorin explizite Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf andere Kinder, die sich auf deren Fähigkeiten, Körper sowie soziale Beziehungen beziehen können. Damit geht eine Positionierung der Kinder einher, die diese vor dem Hintergrund entwicklungslogischer Vorstellungen als fähig bzw. (noch) nicht fähig verortet (vgl. ebd., 213). Dieses Be-Deuten hat somit eine subjektivierende Wirkung und präfiguriert die Handlungsräume der adressierten Kinder ebenso wie die eigene Handlungsmacht (vgl. ebd.). Diese subjektivierende sowie Agency präfigurierende Wirkung kann auch in Bezug auf die hier beschriebene Definitionsmacht rekonstruiert werden, die nicht nur im Zuge expliziter Positionierungen anderer vollzogen wird, wie z. B. die Rekonstruktion der Reglementierungs- und Unterstützungspraktiken verdeutlicht, die eine Definition der Fähigkeiten bzw. des Verhaltens implizieren. Definitionsmacht wird ebenso durch Aufwertungen des eigenen Subjektstatus realisiert, bspw. durch Hendriks und Oles Aneignung erwachsener Bewertungspraktiken, mit denen die Schüler*innen nicht nur versuchen, die eigene Leistung aufzuwerten, sondern ebenso, sich bestimmte Freiräume zu verschaffen.

Das Zitat von Wright et al. (s. o.) verdeutlicht den Zusammenhang von Entscheidungs- und Definitionsmacht, d. h. die Realisierung von Entscheidungsmacht setzt die Macht, eine Situation auf eine bestimmte Weise definieren zu können, voraus. Dies zeigt auch die vorliegende Analyse: So erfolgen die Entscheidungen über die Mitschüler*innen und deren Handeln oder auch das Treffen einer Entscheidung in Bezug auf das eigene Handeln in Relation zu einer spezifischen Situationsdefinition und der darin wirksamen

Norm- und Wissenshorizonte (bspw. Anforderungen des Schüler*in-Seins oder peerkulturelle Normen). Weiterhin implizieren sie eine spezifische, explizit oder implizit realisierte Sichtbarmachung der*des Adressat*in sowie die Performanz eines spezifischen Selbstverhältnisses (z. B. Konformität, Widerstand oder Solidarität). In dieser Dimension kommt zudem Butlers (2001, 16) Unterscheidung einer „auf das Subjekt ausgeübte[n] Macht" von einer „vom Subjekt angenommenen Macht" (ebd., 16) zum Ausdruck, da sie zwar im Vollzug der (Re-)Adressierungspraktiken die Agency der Schüler*innen erweitert oder begrenzt, zeitgleich jedoch ebenso als Manifestation der ausgehandelten Schüler*innenagency aus diesen hervorgehen kann. So zeigt die Rekonstruktion, dass die adressierenden Subjekte (Schüler*innen, Schulassistent*innen, Lehrkräfte) im Vollzug der rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken eine Entscheidungs- und/oder Definitionsmacht über die*den Adressat*in ausüben und die Rekursivitätsspielräume der Adressat*innen, insbesondere der Schüler*innen und weniger der Erwachsenen, sich selbst entscheidungs- und definitionsmächtig zu positionieren, erweitern oder begrenzen können. Diese Erweiterung oder Begrenzung kann direkt auf der körperlichen Ebene ausagiert werden, am deutlichsten wird dies im Vollzug physischer Reglementierungspraktiken, oder aber sie impiliziert eine verbale Präfiguration von Reaktionsräumen. Die Entscheidungs- und Definitionsmacht ist damit in Anlehnung an Foucaults Machtbegriff als produktiv und relational zu verstehen. Produktiv ist sie dahingehend, als dass sie potentiell die Definition bestimmter Subjektpositionen und Handlungsräume bzw. die Entscheidung über Subjekte und deren Handeln ermöglicht und der adressierenden Person selbst eine bestimmte Position bzw. Agency verschafft. Unter Relationalität versteht Foucault (2005), dass die Macht in sozialen Beziehungen vollzogen wird und auf andere einwirkt, zugleich jedoch von ihnen abhängig ist. Somit ist die Wirkmächtigkeit einer tatsächlich oder symbolisch performierten Definition des Subjektstatus' einer*eines Anderen bzw. der Entscheidung über ihr*sein Handeln abhängig von der Reaktion der*des Adressat*in bzw. mitunter auch weiterer Anwesender. Dabei besteht das Potential einer Zurückweisung oder Umkehr einer durch eine andere Person beanspruchten Entscheidungs- und Definitionsmacht, welches sich v. a. in widerständigen Praktiken manifestiert, jedoch zugleich primär im Kontext von Peerinteraktion und weniger in intergenerationalen Machtverhältnissen realisiert werden kann. Die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz kann nicht nur aufgrund ihres Erwachsenenstatus nur selten unterlaufen werden, sondern ebenso aufgrund der strukturell angelegten und praktisch reproduzierten Abhängigkeit der Schüler*innen, die durch das Handeln und die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz überhaupt erst als (begrenzt) handlungsfähige Schüler*innensubjekte anerkennbar werden.

Grundsätzlich impliziert jede performative Hervorbringung von Agency durch (Re-) Adressierungspraktiken eine spezifische Entscheidungs- und Definitionsmacht, weil man sich durch die Ansprache bzw. Positionierung der*des Anderen eine spezifische Deutungshoheit verschafft und ihre*seine Reaktionsräume festlegt; ob die Macht ihr Ziel erreicht, hängt jedoch von der Re-Adressierung ab. Auf der *performativen Ebene* wird diese Dimension von Agency dabei als Machtdimension der unterschiedlichen (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruierbar. So manifestiert sich, dass sich die Schüler*innen im Vollzug reglementierender Adressierungen von Mitschüler*innen und Erwachsenen selbst als entscheidungs- und definitionsmächtig positionieren, wobei die durch sie beanspruchte Macht durch Peers meist angenommen und konform re-adressiert, jedoch zuweilen auch zurückgewiesen wird. Im Gegenzug zeigt sich die Machtausübung in der

Reglementierung Erwachsener v. a. als Definitionsmacht, die jedoch nur selten als wirkliche Entscheidung über deren Handeln realisiert werden kann. Reglementierungen, die an die Schüler*innen gerichtet sind, gehen meist mit einer Begrenzung von deren Entscheidungsmacht einher, können aber ebenso Möglichkeitsräume für Widerstand sowie eine Machtumkehr i. S. einer Ausübung von Entscheidungsmacht bewirken, die jedoch wiederum häufig in einer erneuten Reglementierung resultiert.
Im Vollzug sichtbarmachender Adressierungspraktiken wird die Dimension primär als Demonstration von Definitionsmacht deutlich, die als direkte verbale oder gestische Adressierung, meist jedoch als indirektes ‚Sprechen über' realisiert und aus einer sich selbst verschafften oder durch andere delegierten bzw. zugeschriebenen definitionsmächtigen Position heraus realisiert wird. Im Kontext von Bewertungspraktiken ist diese Definitionsmacht der Schüler*innen begrenzt, da die Deutungshoheit über Bewertungen durch die Lehrkraft beansprucht wird, welche die Bewertungen durch Schüler*innen oder auch die Schulassistent*innen umdeuten bzw. negieren kann. Insbesondere im Kontext kooperativer Lernsituationen und auch in den Gruppendiskussionen zeigt sich jedoch, v. a. in Abwesenheit der Lehrkräfte, die Performanz einer Definitionsmacht im Vollzug (überwiegend positiver) Bewertungen der Mitschüler*innen. Dabei werden auf der *diskursiven Ebene* sowohl Normen des Schüler*in-Seins (z. B. Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen) zur Definition eines Handelns aufgerufen als auch entwicklungslogische oder peerkulturelle Normen, die mit dem Kind-Sein assoziiert werden können und im Kontext derer die Schüler*innen sich selbst als Expert*innen für ihre Mitschüler*innen bzw. die geteilten kinderspezifischen Erfahrungen positionieren. In diesem Zusammenhang werden die Deutungen und Zuschreibungen der Erwachsenen reproduziert oder aber peer- bzw. kinderkulturell umgedeutet. Darüber hinaus kann die Bewertung der Schüler*innen durch Erwachsene ihre Entscheidungs- und Definitionsmacht erweitern oder begrenzen. So wird Schüler*innen, die bestimmte Normen des Schüler*in-Seins auf eine besondere Weise erfüllen, mehr Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf ihre leistungsberechtigten Mitschüler*innen zugeschrieben, indem ihnen Unterstützungspraktiken delegiert werden. Besonderungspraktiken wie das Aufwerten oder eine sprachliche Veranderung als „besondere Kinder" (vgl. Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 2) werden durch die Schüler*innen ebenfalls aus einer selbst beanspruchten definitionsmächtigen Position vollzogen, die jedoch meist eher einen symbolischen Charakter hat und keine direkten Auswirkungen auf die Handlungsräume der Adressat*innen hat. Des Weiteren können Besonderungspraktiken wie etablierte Ausnahmen ebenso genutzt werden, um sich Entscheidungsmacht zu verschaffen, die dann primär durch widerständige Praktiken realisiert wird, bspw. indem Pausen oder die Präsenz der Schulassistenz eingefordert werden. Stellvertretungspraktiken begrenzen die Entscheidungsmacht der Schüler*innen hingegen, da ihnen in deren Vollzug die Entscheidung über eine Handlung abgenommen wird. Degradierungs- und Beschämungspraktiken sind primär abhängig von der Definitionsmacht der Schulassistent*innen, über die Kinder zu sprechen, die teilweise durch die Mitschüler*innen reproduziert wird. Demgegenüber haben die adressierten Schüler*innen in diesem Kontext aufgrund eingeschränkter verbaler Kommunikationsmöglichkeiten sowie der durch sie reproduzierten Abhängigkeitsposition kaum Möglichkeiten einer Machtumkehr.
In der Rekonstruktion von Solidarisierungspraktiken wie der Gemeinsamkeitsherstellung und peerkultureller Unterstützung manifestiert sich eine Performanz von Definitions- und teilweise auch Entscheidungsmacht, um den leistungsberechtigten Mitschü-

ler*innen Agency zu verschaffen oder diese aufzuwerten bzw. durch Erwachsene oder Mitschüler*innen konstruierte Differenzen zu minimieren. Dabei wird zugleich eine Definitionsmacht gegenüber den Erwachsenen oder Peers demonstriert, von denen sich abgegrenzt wird. Unterstützungspraktiken können jedoch ebenso ein Absprechen von Entscheidungsmacht implizieren, indem über die Mitschüler*innen und deren Handeln entschieden wird. Dabei wird die Interdependenz der Schüler*innenagency besonders offensichtlich: Die durch die einen performierte Agency resp. Entscheidungs- und Definitionsmacht kann die Handlungsräume der anderen begrenzen. Zugleich kann Unterstützung, die als Anpassung des eigenen Handelns bzw. im Modus der Rücksichtnahme realisiert wird, den leistungsberechtigten Schüler*innen ebenso Entscheidungsmacht über die Peerinteraktion zugestehen, die jedoch dabei von dem ‚Mitgehen' der Mitschüler*innen abhängig ist. Im Kontext der heterotopisierenden Praktiken wird hingegen ein Teilen von Entscheidungsmacht über den Vollzug der Praxis sowie den Ein- und Ausschluss Anderer rekonstruierbar, wohingegen keine Entscheidungsmacht über die anderen partizipierenden Kinder ausgeübt wird. Hybridisierungspraktiken können die Aneignung der Entscheidungs- und Definitionsmacht Anderer, v. a. Erwachsener, durch die Imitation und Resignifizierung von deren Handeln implizieren. Zudem gestaltet sich die im Kontext dieser Praktiken ausagierte Entscheidungs- und Definitionsmacht als ambivalent: So wird diese durch die Erwachsenen und teilweise auch die Schüler*innen partiell und temporär aufgegeben, indem sich auf eine symmetrische peerkulturelle Praxis eingelassen wird, gleichzeitig wird diese jedoch ab einem gewissen Punkt wieder etabliert, indem eine Repositionierung in dem ursprünglichen Subjektstatus erfolgt.

Die Analyse der Selbstverhältnisdimension der Praktiken verdeutlicht, dass die Subjekte sich durch die Demonstration von Entscheidungs- und Definitionsmacht auf der *diskursiven Ebene* entweder in einer ihrem zugeschriebenen Subjektstatus entsprechenden Position verorten oder sich eine davon abweichende Position verschaffen. So manifestiert sich, dass in den Subjektpositionen, die die Akteur*innen innehaben, eine spezifische Entscheidungs- und Definitionsmacht angelegt ist, die festlegt, wer wen wie adressieren bzw. re-adressieren kann. Damit lässt sich begründen, dass die Schüler*innen die Lehrkräfte bspw. nicht bewerten oder beschämen können, weil sie qua institutioneller und generationaler Ordnung, die auf der *temporal-relationalen Ebene* als iterationale Bedingung wirkt, in einer hierarchisch untergeordneten Position verortet sind. In dieser Position ist ihre Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Adressierung von Lehrkräften begrenzt. Ebenso wird hinsichtlich der *temporal-relationalen Ebene* ein Zusammenhang mit der Position und der Entscheidungs- und Definitionsmacht der Erwachsenen erkennbar, die als praktisch-evaluative Bedingung bzw. soziale Ressource der Agency interpretiert werden kann. Die Lehrkräfte haben dabei die Macht, das Handeln der Schüler*innen zu definieren und über entsprechende Konsequenzen zu entscheiden, welche sie bspw. durch die Bewertung oder Reglementierung der Schüler*innen sowie auch durch ein Delegieren von Unterstützungspraktiken vollziehen und damit deren Handlungsräume erweitern oder begrenzen. Diese Entscheidungs- und Definitionsmacht performieren die Lehrkräfte jedoch primär in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen.

Im Gegenzug wird die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen vorrangig bzw. in der Fischklasse nahezu ausschließlich durch die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen bestimmt, welche sowohl strukturell in der personenbezogenen Zuweisung gründet als auch performativ durch die Delegation seitens der Lehrkräfte

bedingt ist. Entlang der Dimension der Entscheidungs- und Definitionsmacht wird eine Verstrickung bzw. Interdependenz der Agency der Schüler*innen und der Schulassistent*innen deutlich: Die den Schulassistent*innen delegierte und durch sie ausagierte Entscheidungs- und Definitionsmacht wirkt sich maßgeblich auf die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen aus, da die Erweiterung oder Begrenzung von deren Handlungsräumen von den Entscheidungen und Deutungen der Assistenzpersonen abhängt. Im Gegenzug können die Schüler*innen z. B. durch widerständige Praktiken Macht über die Schulassistent*innen ausüben und damit einen spezifischen Reaktionsraum eröffnen, der sich auf die Notwendigkeit einer intervenierenden Handlung zur Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung beschränkt und damit einen gewissen Handlungsdruck hervorruft, wodurch die prekäre Handlungsmacht reproduziert wird. Die rekonstruierte sowie in anderen Studien (z. B. Blasse 2022; Lübeck 2019, Rief 2023) beschriebene diffuse Zwischenposition der Schulassistenz bewirkt hingegen, dass die entscheidungs- und definitionsmächtige Positionierung der Schüler*innen im Zuge direkter und indirekter Adressierungen der Assistenzpersonen ebenfalls ambivalent ist: Zum einen schreiben sie sich in Bezug auf die Schulassistent*innen eher die Befugnis zu, diese zu reglementieren oder zu bewerten, zum anderen werden diese Adressierungen eher indirekt oder subtil vollzogen, was auf eine (partielle) Anerkennung des Erwachsenenstatus hindeutet. Gleichzeitig zeigt sich ebenfalls, dass die Demonstration von Entscheidungs- und Definitionsmacht ebenso eine potentielle Re-Adressierungsmöglichkeit der Schüler*innen darstellt und bspw. eine Umkehr bzw. ein Unterlaufen einer machtvollen Positionierungspraxis ermöglichen kann.

Des Weiteren lassen sich Differenzen hinsichtlich des Zuschreibens oder Absprechens der Entscheidungs- und Definitionsmacht durch die Erwachsenen nachvollziehen: Die Schulassistent*innen schreiben diese primär individuellen Schüler*innen oder kleineren Schüler*innengruppen zu, indem sie diese auf die Einhaltung von Regeln oder Selbstständigkeitsnormen verweisen, was sich primär in Adressierungen der nicht leistungsberechtigten Kinder manifestiert. Dies verdeutlicht bspw. die rekonstruierte Sequenz der Einübung des Rollenspiels im Religionsunterricht der Pinguinklasse, in der Frau Gehrke die Schüler*innen zunächst zu einem eigenständigen Lösen eines Konfliktes mit dem leistungsberechtigten Schüler Ole aufforderte (siehe Kap. 9.1.2). Ein Absprechen der Entscheidungs- und Definitionsmacht lässt sich hingegen nur aus Adressierungen individueller leistungsberechtigter Schüler*innen rekonstruieren, wobei häufig das eigene Stresserleben und Befinden als Begründungshorizont dienen, bspw. als Frau Gehrke über Oles Exklusion vom Bücherei-Besuch entscheidet, weil sie „keine Lust" hat. Demgegenüber schreiben die Lehrkräfte diese Macht eher kollektiv der gesamten Lerngruppe zu, bspw. im Rahmen von Bewertungssystemen oder Aktivitäten während der Freiarbeitsphase, oder sprechen diese kollektiv ab, z. B. hinsichtlich des Entscheidens über den Pausenort. Darüber hinaus schreiben sie individuellen Schüler*innen, die als besonders prosozial bzw. leistungsfähig positioniert werden, mehr Entscheidungsmacht zu, wohingegen sie diese anderen Schüler*innen, die bestimmte leistungsbezogene Anforderungen nicht erfüllen, individuell absprechen. Als normativer Horizont wirken dabei somit (Un-)Fähigkeitszuschreibungen und nicht das eigene Befinden. Das Zu- bzw. Absprechen in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen wird hingegen meist an die Schulassistent*innen delegiert.

10.2.4 Widerstand

Die adressierungsanalytische Rekonstruktion zeigt ebenso widerständige Manifestationen von Agency auf, die in subversiven, heterotopisierenden und hybridisierenden Praktiken deutlich werden. Im Zuge der Analyse der Beobachtungen und Gruppendiskussionen konnte die *performative* Hervorbringung von Agency durch subversive Praktiken v. a. in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen rekonstruiert werden. Das subversive Handeln stellt nach Butler (2006, 18) die Ausformung und zugleich den Ursprung der subjektiven Handlungsmacht dar. Subversion meint dabei, wie in Kap. 3.2.1 beschrieben, eine Aneignung und Umdeutung von Normen, die als Widerstand gegen eine repressive Macht verstanden werden kann. Im analysierten Datenmaterial zeigen sich subversive Praktiken v. a. in ihrem Vollzug auf der körperlichen Ebene, bspw. durch Weglaufen, sich auf den Boden legen, sich Fallen lassen oder unter den Tisch krabbeln, sowie z. T. als verbale Realisierung im Modus des Widersprechens oder Verneinens. Ebenso kann das Verweigern von Unterstützung als subversives Handeln gedeutet werden. Die genannten Praktiken waren in allen Lerngruppen beobachtbar, am häufigsten jedoch bei den Schülern Hendrik und Ole. Die Analyse verdeutlicht, dass subversive Praktiken häufig den Anlass einer reglementierenden Adressierung durch die Schulassistent*innen, Lehrkräfte oder Mitschüler*innen bilden, zuweilen jedoch ebenso durch diese hervorgerufen werden. Praktiken der Sichtbarmachung, insbesondere die Bewertung, die Degradierung bzw. Beschämung sowie die sprachliche Hervorhebung, werden ebenso durch subversive Handlungspraktiken hervorgerufen. Dabei werden die Schüler*innen als abweichend, potentiell störend sowie infantil sichtbar gemacht. Auch das stellvertretende Handeln oder Entscheiden als Begrenzung autonomer bzw. selbstständiger Handlungsmöglichkeiten kann zum Anlass subversiven Handelns werden, wobei der Versuch einer Wiederaneignung des abgesprochenen Subjektstatus der*des selbstständigen Schüler*in unternommen wird. Besonderungspraktiken durch Ausnahmeregelungen bieten hingegen Potential eines subversiven Ausnutzens, um sich den Anforderungen des Schüler*in-Seins entziehen zu können. Dabei werden durch die Schulassistent*innen vollzogene Abhängigkeits-, Unfähigkeits- und Vulnerabilitätszuschreibungen reproduziert und zur Erweiterung der eigenen Handlungsmacht genutzt. Im Kontext der Solidarisierungspraktiken zeigen sich subversive Praktiken als sprachliches oder körperliches Verweigern bzw. Zurückweisen peerkultureller Unterstützung und werden ebenso eingesetzt, um eine bestimmte Form bzw. Konstellation der Unterstützung zu erreichen. So werden in der Gruppendiskussion mit Schüler*innen der Pinguinklasse bspw. Versuche Hendriks und Oles beschrieben, in deren Kontext die Schüler durch Praktiken des Verweigerns die Begleitung durch ihre Mitschülerin Alina auf einem Ausflug erreichen wollten (vgl. Gruppendiskussion, Pinguinklasse, EZ 2).

Wie in Kap. 4.3.1 beschrieben, impliziert ein Verständnis von Agency als diskursive Positionierung die Möglichkeit, sich einer Positionszuweisung bzw. einer implizit geforderten Positionierung zu widersetzen (vgl. Davies 1990, 346). Die *diskursive Ebene* widerständiger Agency impliziert demnach, eine andere, den wirksamen diskursiven Normen widersprechende Position zu rezitieren und damit eine geforderte diskursive Positionierung durch andere abweichend zu ‚bespielen'. Subversives Handeln kann in diesem Kontext bedeuten, einer unterordnenden Positionierung mit der Verortung in einer Subjektposition zu begegnen, aus der ein Versuch direkter bzw. indirekter Machtausübung bzw. Machtumkehr unternommen werden kann (vgl. Machold 2015, 162). So

verweist der wiederholte Vollzug bestimmter Praktiken, die nahezu immer eine Reglementierung bewirken, bspw. das unter-den-Tisch-Krabbeln oder Weglaufen Hendriks und Oles sowie auch das lautstarke Einfordern der Präsenz der Schulassistenz, auf eine Machtausübung über die Schulassistent*innen, die vermutlich vor dem Hintergrund der Erfahrung erfolgt, dass diese qua ihrer Position in der Lerngruppe und latent bestehender Zuständigkeitsregelungen zu einer Intervention verpflichtet sind und daher reagieren müssen. Diese Machtausübung impliziert ein Ausnutzen und eine Umdeutung des eigenen Subjektstatus als leistungsberechtigte*r Schüler*in, der, wie die Analyse verdeutlicht, mit einer Einschränkung von Agency durch die Praktiken der Schulassistent*innen und damit verbunden einer Abhängigkeits- und Unfähigkeitspositionierung einhergeht. Die begrenzte Handlungsmacht wird somit durch subversives Handeln in eine temporäre widerständige Agency umgedeutet, woraus i. d. R. jedoch reglementierende Praktiken resultieren, die diese Agency wiederum begrenzen. Ein solches Nutzen des eigenen Subjektstatus bzw. einer spezifischen Positionierung durch die Schulassistenz zeigt sich ebenso in Situationen, in denen wiederholt versucht wird, Reglementierungen zu unterlaufen, bspw. das Wegtragen Hendriks durch Herrn Neumann während des Sportunterrichts (vgl. Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 2, 19.10.2018). Insgesamt wird deutlich, dass die leistungsberechtigten Schüler*innen widerständige Agency primär durch eine diskursive Positionierung in einer teils infantil und trotzig erscheinenden Kinderposition realisieren. Dadurch wird jedoch keine wirkliche Abgrenzung bzw. Unabhängigkeit von der Schulassistenz erreicht, sondern die zitierte und zu unterlaufen versuchte Abhängigkeitspositionierung fortgeschrieben. Somit begegnen sie den Anforderungen des Schüler*in-Seins oder deren Infragestellung mit einer infantilisierenden Positionierung, wodurch sie sich diesen widersetzen. Dabei kann es sich um universal geltende Anforderungen wie das Sitzen im Kreis oder das Rausgehen während der Pause handeln oder aber um individuell durch die Schulassistenz etablierte bzw. umgedeutete Normen, bspw. besonders stark gewichtete Normen angepassten Verhaltens. Des Weiteren zeigen sich ebenso Momente, in denen Adressierungen i. S. von Abhängigkeits- und Unfähigkeitspositionierungen durch die Schüler*innen subversiv zurückgewiesen werden, indem sie sich physisch oder verbal gegen die Unterstützung oder stellvertretende Ausführung einer Handlung wehren oder versuchen, stellvertretenden Entscheidungen zu widersprechen. Als Beispiel kann hier Maries Abwehr meiner Unterstützung beim Ausschneiden angeführt werden (siehe Kap. 9.2.3). Dabei können sie diese Zurückweisung jedoch v. a. in der Interaktion mit Peers sowie anderen erwachsenen Personen (z. B. mir als Ethnographin) realisieren und seltener in der Interaktion mit der Schulassistenz, was wiederum auf deren Entscheidungs- und Definitionsmacht verweist. Das Zurückweisen einer Differenzmarkierung erfolgt dabei jedoch primär subversiv und antagonistisch und nicht wie durch Bhabha (1994, 50) in Bezug auf die Hybridität beschrieben als „agonistic struggle" resp. ein kämpferisches Aushandeln.

Im Gegensatz dazu lassen sich aus dem Handeln der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen subversive Praktiken im Modus eines Widersprechens oder Zurückweisens von Deutungen der Mitschüler*innen oder Erwachsenen rekonstruieren, die insbesondere im Zuge der Analyse gemeinsamkeitskonstruierender (Re-)Adressierungen sowie im Zuge eines degradierenden Sprechens über die Schulassistent*innen in den Gruppendiskussionen manifest wurde. Dabei positionieren die Schüler*innen sich diskursiv als Kinder und eignen sich ausgehend von ihren kinder- bzw. peerkulturellen Erfahrungen die Deutungen der Erwachsenen an, deuten diese um oder weisen sie zurück. Dies

wird z. B. in der Morgenkreissituation in der Pinguinklasse deutlich, in der ein Infragestellen der Fähigkeiten des leistungsberechtigten Schülers Ole durch die Schulassistenz von dessen Mitschülern in eine solidarisierende Fähigkeitszuschreibung transformiert wird. In der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der Fischklasse zeigt sich diese Form des Widerstandes latent in der befähigenden Sichtbarmachung Leons und der zeitgleichen Klassifizierung von Frau Webers Handeln als einschränkend und ‚freiheitsberaubend'. Durch die peerkulturelle Umdeutung erwachsenen- bzw. schulassistenzspezifischer Deutungen werden etablierte hierarchische bzw. generationale Ordnungsmuster temporär irritiert. An dieser Stelle kann auf Butlers (1996, 20) Annahme verwiesen werden, dass Schauplätze des Widerstandes „Schauplätze der Störung, des Irrtums, der Verwirrung und des Unbehagens" darstellen und dass an diesen Schauplätzen eine Unterwanderung der Norm möglich ist. Die Analyse verdeutlicht jedoch, dass diese irritierte Ordnung letztendlich durch die Erwachsenen sowie auch die Schüler*innen selbst wiederhergestellt wird und die Norm somit nicht dauerhaft verändert wird. Anders als durch Butler (2006, 226) werden dabei Identitätskategorien oder machtvolle Praktiken weniger sprachlich angeeignet und umgedeutet, sondern es wird vielmehr ein Versuch eines Ungeschehen-Machens unternommen. Subversive Praktiken, die eine infantiliserende Umdeutung des Schüler*in-Seins implizieren, werden durch die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen allein hingegen nicht ausgeführt, zeigen sich jedoch im Zuge heterotopisierender und hybridisierender Praktiken mit den leistungsberechtigten Peers.

Neben subversiven Praktiken kann auch die Hybridisierung als eine Manifestation widerständiger bzw. konkret hybridisierender Agency rekonstruiert werden. Wie durch diese Praktiken performativ Agency hervorgebracht wird, wurde in Kap. 9.3.4 erläutert. Dort wurde ebenso herausgearbeitet, dass die Hybridisierung auf der *diskursiven Ebene* durch das Aufrufen unterschiedlicher diskursiver Praktiken sowie eine Aneignung ‚anderer' Praktiken und Positionen gekennzeichnet ist. Bhabha (2000) beschreibt die Hybridität als eine Form des Widerstandes. Ihm zufolge ermöglicht sie, „die Dichotomien von (kolonialer) Macht und Ohnmacht, von Sprechen und Schweigen zu dekonstruieren und […] Widerstandsmomente aufscheinen zu lassen" (ebd., 99). Diese Widerstandsmomente entstehen Bhabha zufolge durch den produktiven Charakter von Macht, welcher die „strategische Umkehrung des Prozesses der Beherrschung durch Verleugnung" (ebd., 165) resp. eine „Subversion …, die den Blick der Diskriminierten zurück auf das Auge der Macht richten" (ebd.) ermöglicht. Folglich besteht das widerständige Moment hybridisierender Praktiken in einer Aneignung machtvoller Praktiken und Kategorien, die subversiv angeeignet werden und in Verbindung mit der eigenen diskursiven Position eine neue, ‚dritte' Position entstehen lassen. Daraus erwächst Bhabha zufolge eine neue Form der Agency, die weder der einen noch der anderen Position zuzuordnen ist und keine antagonistische, sondern eine agonistische resp. aushandelnde Form des Widerstandes darstellt:

> „[T]he hybrid strategy or discourse opens up a space of negotiation where power is unequal but its articulation may be equivocal. Such negotiation is neither assimilation nor collaboration. It makes possible the emergence of an ‚interstitial' agency that refuses the binary representation of social antagonism" (Bhabha 1996, 58).

Damit wird potentiell eine Machtumkehr, ein „Zurückwerfen des Blickes" (Bhabha 1994a, 81), möglich. Dies manifestiert sich im Kontext der adressierungsanalytischen Interpretation am deutlichsten in der Aneignung von Erwachsenenpraktiken oder -positionen

durch die Schüler*innen, bspw. Oles spielerischer Imitation der Lehrerin Frau Thiel und der damit einhergehenden Möglichkeit, seine Mitschüler*innen zu reglementieren, oder Hendriks und Oles Aneignung der Korrekturpraxis der Schulassistent*innen, die ihnen temporär Entscheidungsmacht über ihre Aufgabenbearbeitung verschafft. Deutlich wird, dass die Erwachsenenpraktiken nicht einfach reproduziert werden, sondern unter Zitation kinder- und peerkultureller Normen und Praktiken zu Spielpraktiken oder Praktiken des ‚Quatsch Machens' resp. einer Irritation unterrichtlicher Anforderungen resignifiziert werden.

Ebenso zeigen sich hybridisierende Praktiken im Kontext kooperativer Lernsituationen oder als Formen peerkultureller Unterstützung. Dabei wird die schulisch-unterrichtliche Ordnung nicht gänzlich unterlaufen bzw. in eine peerkulturelle Interaktionsordnung umgedeutet, sondern lediglich irritiert. Die analysierte Vorlesepraxis zwischen Katharina und Max verdeutlicht hingegen, dass eine peerkulturelle Position ebenso mit einer alters- oder entwicklungsbezogen überlegenen Position, vergleichbar mit der einer ‚großen Schwester', vermischt werden kann, wobei eine Hybridisierung peerkultureller und familiärer Praktiken erfolgt, die zugleich eine Widerstandspraxis gegen die Regel des Rausgehen-Müssens sowie der Norm einer Partizipation an peerkulturell etablierten Pausenaktivitäten darstellt. Deutlich wird, dass durch das Aufrufen unterschiedlicher, teils widersprüchlicher diskursiver Praktiken ein temporäres Unterlaufen oder Irritieren der Machtordnung möglich wird. Zugleich wurde ebenso eine Partizipation Erwachsener an Hybridisierungspraktiken rekonstruiert, im Zuge derer kinder- bzw. peerkulturelle Normen mit erwachsenenkulturellen Deutungsmustern hybridisiert wurden. Dies wurde teilweise durch die Schüler*innen initiiert, z. B. im Kontext der Spielpraxis Oles und Frau Wagners, oder aber durch ein Einsteigen der Erwachsenen, v. a. der Schulassistent*innen, in peerkulturelle Spielpraktiken, wie am Beispiel von Herrn Neumann analysiert wurde. Deutlich wird, dass sich die Erwachsenen zwar bereitwillig oder aus eigener Initiative auf die kinderkulturelle Praxis einließen, jedoch zeitgleich ihren Erwachsenenstatus durch ironisierende oder reglementierende Handlungen aufrechterhielten. Für die Schulassistenz kann die Hybridisierung dabei eine Möglichkeit darstellen, weniger restriktiv mit den Schüler*innen zu interagieren, wodurch die Praxis zu einer Form des Widerstandes gegen die institutionelle Ordnung wird, zu deren Aufrechterhaltung sie in ihrer Zuständigkeit für die Schüler*innen normalerweise verpflichtet ist und deren Unterlaufen nur in außerunterrichtlichen Situationen wie der Pause möglich wird. Darin manifestiert sich, dass der Widerstand durch Hybridisierung weniger interpersonell gegen andere Subjekte gerichtet wird, sondern eher auf der diskursiven Ebene als eine Irritation der vorherrschenden Ordnung stattfindet.

Auch heterotopisierende Praktiken der Solidarisierung können eine Performanz widerständiger Agency darstellen. Wie in Kap. 9.3.3 rekonstruiert wurde, werden durch diese Praktiken heterotope Gegenräume zu den vorherrschenden materiellen und/oder sozialen Räumen geschaffen (vgl. Foucault 1992b, 39). Diese Räume können für die Schüler*innen die Funktion eines Schutz- bzw. Schonraumes sowie eines Widerstandraumes haben. Dabei können diese heterotopen Räume aus einer subversiven Praxis heraus entstehen, indem ein Kind in die subversive Praxis eines anderen Kindes einsteigt und diese aufnimmt. Als Beispiel kann das gemeinsame Unter-dem-Tisch-Sitzen Oles und Emils genannt werden (vgl. Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 26.04.2017; siehe Kap. 9.3.3), welches zunächst eine subversive Praxis Oles darstellte, die jedoch durch Emils Partizipation zu einer solidarisierenden Praxis der Heterotopisierung wurde, wodurch

die Schüler einen Widerstandsraum zu der räumlich und sozial performierten unterrichtlichen Ordnung des „Kinositzes" schufen. Der Unterschied der rekonstruierten Heterotopisierungspraktiken zu den subversiven Handlungspraktiken besteht in deren ko-konstruktivem Vollzug, wobei das Widerstandsmoment im Schaffen von zeitlich begrenzten, gemeinsamen Widerstandsräumen besteht (vgl. auch Burghardt & Zirfas 2018, 10). Ebenso können heterotopisierende Spielpraktiken, wie die feinanalytisch interpretierte Praxis des ‚Hüpfens', durch die physische und symbolische Abgrenzung von einem ‚Außen' bzw. anderen Kindern als Widerstand gegen deren versuchte Störung der Interaktion implizieren (siehe Kap. 9.3.1). Wie oben erläutert wurde, versteht Foucault (2005, 11) Heterotopien als „vollkommen andere Räume" sowie als tatsächlich realisierte Utopien. Demzufolge kennzeichnet sich die heterotopisierende Ausformung widerständiger Agency auf der *diskursiven Ebene* durch das Aufrufen diskursiver Praktiken und Normen, die gegenläufig zur vorherrschenden sozialen und materiellen Ordnung sowie den darin wirkenden Normen sind. Davies (1990, 346) beschreibt in ihrer Analyse zur Agency als diskursiver Positionierung die Möglichkeit, alternative diskursive Praktiken und Positionen zu imaginieren bzw. zu realisieren. I. S. des relationalen Agency-Verständnisses kann hierbei von einer projektiven Agency gesprochen werden. Im Kontext der Analyse wird deutlich, dass die Schüler*innen im Vollzug heterotopisierender Praktiken meist kinder- oder peerkulturelle Normen und Praktiken rezitieren und auf diese Weise eine gegenläufige Ordnung zu den in der jeweiligen Situation wirkenden Anforderungen und Normen des Schüler*in-Seins konzipieren. Innerhalb dieser geschaffenen Gegenordnung werden dabei eigene Regeln und Rollen hervorgebracht, die den Schüler*innen die Positionierung in einer anderen Subjektposition (z. B. des widerständigen, ‚besonderen' Kindes) ermöglichen. Diese Form des Widerstandes wird dabei nicht zwingend mit dem Ziel einer Irritation oder Verschiebung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung realisiert, sondern kann ebenso durch das Bedürfnis nach einer Auszeit von diesen Anforderungen motiviert sein. Die in Kap. 9.3.1 feinanalytisch interpretierte Sequenz verdeutlicht darüber hinaus, dass die Heterotopisierung auch eine Widerstandspraxis zu Normen schulischer bzw. altersgerechter Peerinteraktion darstellen kann, indem Spielpraktiken initiiert bzw. ausgeführt werden, die peerkulturellen und generationalen Altersnormen widersprechen. Sowohl die Heterotopisierungs- als auch die Hybridisierungspraktiken verdeutlichen die Bedeutung des Schaffens und Nutzens von Räumen als Kontext und Mittel der Aushandlung von Agency, die sowohl schüler*innenspezifisch als auch kinderspezifisch ausgeformt sein kann (vgl. auch Köpfer et al. 2022, 94). Anders als in der Studie von Köpfer, Lemmer und Rißler erfolgt dies in den analysierten Situationen jedoch weniger über das Nutzen und Aneignen materieller Räume, sondern primär über die Konstitution sozialer Interaktionsräume, die hybrider oder heterotoper Natur sein können. Dabei erfolgt jedoch ebenso ein Aneignen, Bespielen und Nutzen der materiellen Räume, z. B. des Raums unter dem Tisch oder des Vierecks aus Bänken vorn im Klassenraum. Während die Heterotopisierung v. a. in Abgrenzung von der Schulassistenz bzw. in deren Abwesenheit möglich wird, kann sie im Zuge von Hybridisierungspraktiken hingegen an deren Hervorbringung und Prozessierung beteiligt sein.

Aus *temporal-relationaler Perspektive* wird eine unterschiedliche Ausformung der verschiedenen Manifestationen von widerständiger Agency deutlich: Widerstand durch subversives Handeln kann als eine primär iterationale Ausformung von Agency verstanden werden, da damit die Normen und Machtordnungen irritiert, zugleich jedoch aufrechterhalten und reproduziert werden. Die Kinder haben dabei keine Möglichkei-

ten einer projektiven Verschiebung von Normen, was zum einen durch die in der generationalen Ordnung angelegte unterlegene Position und die damit einhergehende Abhängigkeit von Erwachsenen bzw. im Schulkontext konkret von deren Bewertungspraktiken bedingt ist. Zum anderen wird die Aufrechterhaltung der Ordnung durch die schulisch-unterrichtliche Ordnung selbst bewirkt, im Kontext derer die Schüler*innen durch die Erfüllung schüler*innenspezifischer Normen der Anerkennbarkeit an deren Reproduktion mitwirken. Die subversiven Handlungsmöglichkeiten der leistungsberechtigten Schüler*innen sind dabei primär durch das Handeln und die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen bestimmt, gegen die sich der Widerstand meist richtet, von denen sie aber zeitgleich abhängig sind, um im schulischen Kontext als Schüler*innen anerkennbar zu werden. Demgegenüber kann die Heterotopisierung als Ausformung einer stärker projektiven, widerständigen Agency gedeutet werden, durch die die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, temporär bestimmte Gegenorte zur vorherrschenden Ordnung zu schaffen und sich dieser damit zu entziehen. Diese Projektivität ist jedoch zeitlich begrenzt und kann zudem durch die Erwachsenen oder auch Mitschüler*innen unterbrochen, irritiert oder gänzlich beendet werden. Zudem ist diese Form des Widerstandes meist nur in Interaktionskontexten möglich, in denen keine Erwachsenen anwesend sind bzw. die nicht unmittelbar durch Erwachsene gesteuert werden. Die Hybridisierung als eine weitere Manifestation widerständiger Agency kann zwar als iterationale Agency verstanden werden, da damit die Normordnung irritiert und zugleich reproduziert wird, sie hat jedoch ebenso projektive Momente, die in ebendieser Irritation liegen.

Darüber hinaus wird in der vergleichenden Betrachtung der drei Widerstandsformen eine unterschiedliche Bedeutung der Schulassistenz als relationale Bedingung dieser Dimension von Agency deutlich: Die Analyse zeigt, dass die Schulassistent*innen durch reglementierende, degradierende sowie besondernde Praktiken v. a. Möglichkeiten des subversiven Widerstandes präfigurieren, die durch die leistungsberechtigten Schüler*innen meist mittels infantilisierender Repositionierung ausagiert werden, was die besondernden Adressierungen wiederum reproduziert. Im Gegenzug werden Möglichkeiten der Heterotopisierung v. a. durch Peers geschaffen und sind nahezu ausschließlich in Kontexten realisierbar, in denen die Schulassistent*innen abwesend sind. Hybridisierungspraktiken werden ebenso primär durch Peers und in Situationen ermöglicht, in die die Schulassistenz nicht unmittelbar involviert ist. Zugleich kann die Schulassistenz aber selbst an Hybridisierungspraktiken partizipieren und sich dabei temporär ihrer Position und der damit einhergehenden Verpflichtung, Störungen der unterrichtlichen Ordnung zu vermeiden, entziehen. Gleichzeitig wird die Schulassistenzposition und die damit verbundene Pflicht, bei Störungen bzw. Verstößen gegen bestimmte Normen reglementierend zu intervenieren, jedoch ab einem gewissen Punkt wieder eingenommen.

10.3 Bedingungen von Schüler*innenagency

Als abschließender Schritt der Entwicklung der Kernkategorie erfolgt eine Analyse der Bedingungen, die die Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein beeinflussen, präfigurieren, ermöglichen oder begrenzen. Im Zuge der Analyse der performativen Hervorbringung der Agency durch die rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken in Kap. 10.1 sowie der dimensionalen Ausprägungen der Kernkategorie resp. der Dimensionen von Agency in Kap. 10.2 sind bereits unterschied-

liche *intervenierende Bedingungen* aufgeschienen, die meist auf der *temporal-relationalen Ebene* zu verorten sind, sich jedoch ebenso auf den anderen Ebenen, insbesondere der *diskursiven Ebene*, manifestieren können. Im Folgenden werden diese aufgelisteten Bedingungen kurz zusammengefasst, bevor dann im weiteren Verlauf des Kapitels ausgewählte, für den Forschungsgegenstand besonders relevante, Bedingungen vertiefend erläutert werden.

Temporal-relationale Bedingungen, die der iterationalen Dimension von Agency zuzuordnen sind, umfassen Bedingungen, die i. S. vergangener oder etablierter Wissens- und Normordnungen sowie vergangener Erfahrungen die Aushandlung von Agency beeinflussen (siehe Kap. 4.2). Die gewonnenen Analyseergebnisse verdeutlichen eine Bedeutsamkeit von Normen der Anerkennbarkeit, die entweder mit der diskursiven Praxis des Schüler*in-Seins oder des Kind-Seins konnotiert sind und auf der diskursiven Ebene der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung zu verorten sind. Diese Normen verweisen wiederum sowohl auf die schulisch-unterrichtliche als auch auf die generationale Ordnung, die damit als iterationale Bedingungen identifiziert werden können. Die *schulisch-unterrichtliche Ordnung* umfasst demnach Normen des Schüler*in-Seins, die sich auf die Leistung, das Verhalten oder die Selbstständigkeit beziehen und regulieren, wer in diesem Zusammenhang als anerkennbares Schüler*innensubjekt gilt oder wer als abweichend positioniert wird. Diese Normen wirken i. S. eines ‚hidden curriculums', welches Wyness (2006, 141) zufolge die Agency von Kindern im schulischen Kontext besonders reguliert. Folglich bekommen diejenigen Schüler*innen insbesondere durch die Lehrkräfte mehr Agency zugesprochen bzw. mehr Möglichkeiten zur Realisierung schüler*innenspezifischer Agency (z. B. Entscheidungsmacht, Selbstständigkeit und Verantwortung), die diese Normen und Anforderungen des Schüler*in-Seins besonders erfüllen (vgl. Perry-Hazan 2021a, 188f.). Vor dem Hintergrund dieser schulisch-unterrichtlichen Ordnung werden Schüler*innen, denen aufgrund bestimmter Unfähigkeits-, Devianz- und Vulnerabilitätszuschreibungen die Erfüllung der Anforderungen abgesprochen wird, als potentielle Störer*innen dieser Ordnung adressiert (vgl. auch Gillet-Swan & Lundy 2022). Dies wird im analysierten Datenmaterial insbesondere in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen deutlich, die in diesem Zusammenhang (häufig präventiv) aus bestimmten unterrichtlichen Kontexten und Praktiken exkludiert wurden, wobei ihnen nicht nur die Realisierung schüler*innenspezifischer Agency, sondern ebenso Bildungsfähigkeit abgesprochen wurde. Der Schulassistenz kommt in diesem Kontext die Funktion einer Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung durch die präventive oder intervenierende Vermeidung von Störungen zu (siehe Kap. 10.3.1). Die Bedingung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung sowie die darin wirksamen Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen verweisen auf die Funktionen von Schule (Fend 2009) bzw. insbesondere auf die Allokations- und Qualifikationsfunktion[32]. Die Wirksamkeit dieser Funktionen wird v. a. in Praktiken der Sichtbarmachung bzw. Bewertung deutlich sowie in der mit der Positionierung als Schüler*in bzw. der Realisierung schüler*innenbezogener Agency einhergehenden Anforderung der Erfüllung bestimmter Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen. Ebenso verweisen die rekonstruierten Reglementierungs- und Besonderungspraktiken der Schulassistent*in-

32 Die Allokationsfunktion meint laut Fend (2009, 50) die Aufgabe von Schule als Institution, „die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen". Als Qualifikationsfunktion versteht er die Funktion von Schule, die Schüler*innen für zukünftige Berufe zu qualifizieren und entsprechendes Wissen bzw. entsprechende Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. ebd.).

nen auf die Funktionen: Durch die damit performierte bzw. intendierte Prävention von Störungen wird zugleich die Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Anforderungen durch die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen sichergestellt, welche ebenfalls auf die Allokations- und Qualifikationsfunktion rekurriert.

Des Weiteren können die in der *generationalen Ordnung* angelegten generationalen Differenzen und Machtbeziehungen sowie normativen Vorstellungen des Kind-Seins als eine iterationale Bedingung identifiziert werden. Diese manifestieren sich in der im Vollzug von reglementierender und sichtbarmachender Adressierung durch die Erwachsenen, resp. Lehrkräfte und Schulassistent*innen, performierten Entscheidungs- und Definitionsmacht, den Schüler*innen Agency zu- oder abzusprechen. In Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen liegt diese Macht primär bei den Schulassistent*innen, sodass auch die Assistenzbeziehung als eine intergenerationale Beziehung die Agency bedingt (siehe Kap. 10.3.1). Ebenso verdeutlichen die Analyseergebnisse eine Irritation der generationalen Ordnung durch die diffuse ‚Zwischen-Position' der Schulassistent*innen. Die rekonstruierten kinder- und peerkulturellen Vorstellungen, die sich z. B. in alters- und entwicklungslogischen Zuschreibungspraktiken oder Solidarisierungspraktiken zeigen, können ebenfalls zur generationalen Ordnung gezählt werden. Darüber hinaus wirken kulturelle Behinderungskonstruktionen bzw. Vorstellungen von Vulnerabilität in Zusammenhang mit der schulisch-unterrichtlichen sowie generationalen Ordnung als iterationale Bedingung der Aushandlung von Agency, die in einem Zusammenhang mit den auf der praktisch-evaluativen Dimension verorteten Behinderungserfahrungen stehen. Die Bedeutung biographischer Erfahrungen der Akteur*innen, die Erss (2023) sowie Priestley et al. (2015) als eine weitere iterationale Bedingung beschreiben, konnte im Kontext des konzipierten methodischen Vorgehens hingegen nicht erfasst werden.

Als praktisch-evaluative Bedingungen der Schüler*innenagency, resp. der im Kontext gegenwärtiger situativer Anforderungen bedeutsamen kulturellen, sozialen oder materiellen Ressourcen, kann einmal eine Bedeutsamkeit bestimmter Bedingungen rekonstruiert werden, die auf der Ebene der individuellen leistungsberechtigten Schüler*innen zu verorten sind und in bestimmten (Re-)Adressierungspraktiken implizit oder explizit aufgerufen bzw. hervorgebracht werden und dabei das Zu- oder Absprechen von Agency mit bedingen. Hierzu zählen z. B. kommunikative Barrieren, ein pflegerischer Assistenzbedarf sowie Zuschreibungen von Unfähigkeit, Vulnerabilität sowie eines abweichenden Verhaltens. Zur Beschreibung dieser schüler*innenbezogenen Bedingungen wird der Begriff der *Behinderungserfahrungen* verwendet, um deren Komplexität und Vielschichtigkeit sowie den Zusammenhang mit sozialen bzw. performativen Zuschreibungspraktiken zu verdeutlichen. Vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit vorliegenden Studien zu den Perspektiven und Erfahrungen von Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz sowie Studien zur Agency von Kindern mit Behinderung wird ein spezifischer Zusammenhang des Alters der Schüler*innen, ihren teils komplexen Behinderungserfahrungen sowie ihrem Status als leistungsberechtigte Schüler*innen deutlich. Die Behinderungserfahrungen können entsprechend der Unterteilung von Erss (2023) sowohl kulturelle (z. B. die Kommunikation) als auch soziale Ressourcen und Barrieren (z. B. Behinderungszuschreibungen durch andere) umfassen. Darüber hinaus können sowohl Peerbeziehungen und peerkulturelle Praktiken als auch die Praktiken der Schulassistenz als praktisch-evaluative bzw. soziale Bedingungen identifiziert werden, die zu einer Ermöglichung oder aber Begrenzung der Aushandlung von Agency beitragen. Dabei wird ebenfalls ein Zusammenhang mit der Position und Rolle sowie der Agency der Schul-

assistenz deutlich, der in Kap. 10.3.1 vertieft wird. Des Weiteren ist auf institutionalisierte bzw. lerngruppenintern etablierte und verfestigte Routinen und Praktiken als eine weitere praktisch-evaluative Bedingung zu verweisen, die zugleich mit der schulisch-unterrichtlichen Ordnung als iterationaler Bedingung zusammenhängen bzw. diese mit konstituieren. Als Beispiele können hier bestimmte sich wiederholende Interaktionsformate wie das Abfragen von Kopfrechenaufgaben zu Beginn des Mathematikunterrichts in der Pinguinklasse oder der in allen Lerngruppen etablierte Morgenkreis angeführt werden. Weiterhin lassen sich Regeln (z. B. das regulierte Rausgehen während der Pause) oder bestimmte räumliche Formate (z. B. der ‚Kinositz') darunter subsumieren. Derartige routinisierte Praktiken verpflichten die Schüler*innen implizit oder explizit zur Performanz einer spezifischen Agency (z. B. sich selbstständig in den Kreis zu setzen) und machen Schüler*innen, die diese Anforderungen nicht erfüllen, potentiell als handlungsunfähig und reglementierungsbedürftig sichtbar. Ebenso wurde im Zuge der Interpretation des Materials eine Relevanz materieller bzw. räumlicher Aspekte deutlich. Dazu zählen bspw. die (Nicht-)Verfügbarkeit von alternativen Kommunikationsmöglichkeiten sowie Möglichkeiten der räumlichen Separierung durch die Verfügbarkeit von Differenzierungsräumen.

Im Gegensatz zu den rekonstruierten iterationalen und praktisch-evaluativen Bedingungen lässt sich aus dem Datenmaterial kein Bezug zu Bedingungen rekonstruieren, die der projektiven Dimension von Agency zuzuordnen sind, d. h. sich auf zukünftige Entwicklungen beziehen. Deutlich wird, dass das Handeln resp. die (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen und Schulassistent*innen sowie auch der hier nicht im Fokus stehenden Lehrkräfte vorrangig an gegenwärtigen Handlungsanforderungen sowie der Aufrechterhaltung bzw. Reproduktion bestehender Norm- und Wissensordnungen, insbesondere der schulisch-unterrichtlichen Ordnung sowie auch der generationalen Ordnung, orientiert ist. Demgegenüber lassen sich Orientierungen an antizipierbaren zukünftigen Entwicklungen nur vereinzelt rekonstruieren: So ist die Adressierung der leistungsberechtigten Schüler*innen in der Pinguinklasse zum zweiten Erhebungszeitpunkt zuweilen durch den anstehenden Wechsel auf die weiterführende Schule sowie die zu besuchende Schulform (Gymnasium oder Förderschule) geprägt. Eine derartige Orientierung lässt sich jedoch ausschließlich aus den Adressierungspraktiken der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie den Äußerungen der Schüler*innen in der Gruppendiskussion nachvollziehen und nicht aus dem Handeln der Schulassistent*innen, welches primär an der Erfüllung von Verhaltensnormen orientiert ist. Abgesehen davon zeigt sich, dass die Schüler*innen mit ihrem Handeln, insbesondere den hybridisierenden, heterotopisierenden und subversiven Praktiken, die bestehenden Ordnungen zwar kurzfristig irritieren oder situativ außer Kraft setzen können, jedoch keine längerfristigen Veränderungen bewirken können. Dies verweist wiederum auf den etablierten und verfestigten Charakter der Ordnungen sowie der damit zusammenhängenden ableistischen und adultistischen Differenzkonstruktionen. Die rekonstruierten Praktiken der Schulassistent*innen verdeutlichen zwar eine hohe Autonomie hinsichtlich der Ausgestaltung der Assistenzpraktiken, zugleich jedoch einen signifikanten Beitrag zur Aufrechterhaltung bestehender Machtordnungen, sodass keine Möglichkeiten des projektiven Handelns erkennbar werden.

Im weiteren Verlauf werden, entsprechend der thematischen Fokussierung der Studie auf Schüler*innenpraktiken und -agency sowie den Forschungskontext Schulassistenz, folgende Bedingungen vertiefend analysiert: Erstens wird Schulassistenz als Bedingung

von Schüler*innenagency betrachtet, wobei der Fokus auf dem Handeln, der Position und Rolle von Schulassistenz liegen wird (10.3.1). Zweitens wird die Bedeutung der Behinderungserfahrungen der Schüler*innen in Relation zu ihrem Alter sowie der Zuweisung einer Schulassistenz in den Blick genommen. Drittens werden Peerbeziehungen als Kontext und Bedingung der Aushandlung von Agency betrachtet. Die genannten Bedingungen sind primär auf der praktisch-evaluativen Dimension von Agency anzusiedeln, weisen aber ebenso Bezugspunkte zu den anderen Dimensionen, insbesondere der Iteration, auf.

10.3.1 Schulassistenz

Die Fokussierung auf Schulassistenz als Kontext der Aushandlung von Schüler*innenagency setzt gewissermaßen schon von vornherein eine Bedeutung des Handelns und der Position der Schulassistent*innen als Bedingung der Aushandlung von Agency voraus. Dieser Zusammenhang wurde ebenso in Kap. 2.4 unter Bezugnahme auf vorliegende Studien zur Schüler*innenperspektive herausgearbeitet. Die vorliegenden Ergebnisse der adressierungsanalytischen Interpretation sowie der unterschiedlichen Kodierverfahren bestätigen diesen vermuteten Zusammenhang und zeigen, dass insbesondere die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen stark durch die Praktiken der Schulassistenz präfiguriert bzw. geformt wird, letztere jedoch ebenso Einfluss auf die Praktiken und Agency der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen nehmen können. Diese Erkenntnis verweist zudem auf die im Diskurs der Kindheitsforschung identifizierte besondere Relevanz des Handelns und der sozialen Position Erwachsener in Bezug auf die Agency von Kindern. Erwachsene werden in diesem Zusammenhang auch als ‚Gatekeeper' kindlicher Agency bezeichnet (Erss 2023; Papadopoulou & Sidorenko 2022; siehe Kap. 5.4). Vor dem Hintergrund der Verstrickung von Agency und generationalem Ordnen, die Leonard (2016, 132) als „generagency" bezeichnet, kann Erwachsenen somit eine machtvolle Position in Bezug auf die Erweiterung oder Begrenzung der Agency von Kindern zugeschrieben werden (siehe Kap. 5.2), die im analysierten Datenmaterial sowohl in Bezug auf die Lehrkräfte als auch die Schulassistent*innen rekonstruiert werden konnte. Aufgrund des thematischen Fokus der Arbeit werden im weiteren Verlauf die Position und Rolle sowie das Handeln der Schulassistent*innen als Bedingung der Aushandlung von Schüler*innenagency analysiert und diskutiert.

Die adressierungsanalytische Rekonstruktion der performativen Aushandlung von Agency im Vollzug der unterschiedlichen (Re-)Adressierungspraktiken zeigt eine ambivalente Wirkung von Schulassistenz auf die Schüler*innenagency resp. die doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein. Schulassistenz meint in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich die individuellen Assistenzpersonen und deren Handeln, sondern wird in diesem Zusammenhang im praxistheoretischen Sinne als Praxis gefasst, die ko-konstruktiv durch die verschiedenen beteiligten Akteur*innen, d. h. unterschiedliche Praktiken der (Re-)Adressierung, hervorgebracht wird. Ambivalent ist Schulassistenz als Bedingung der Schüler*innenagency, weil in den analysierten Beobachtungssequenzen sowie den Schüler*innenäußerungen in den Gruppendiskussionen zwar primär eine begrenzende Wirkung in Bezug auf die Realisierung schüler*innen- und/oder kinderspezifischer Agency deutlich wird, durch die Praktiken der Schulassistenz jedoch ebenso Möglichkeiten für die Aushandlung von Agency geschaffen werden. Letztere werden dabei nicht zwingend bewusst bzw. absichtlich geschaffen, sondern können ebenso als ‚Nebeneffekt' restriktiver Praktiken entstehen. Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass

die Schulassistent*innen nicht nur die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen präfigurieren und formen, sondern ebenso Einfluss auf die Realisierungs- und Aushandlungsmöglichkeiten der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen nehmen.
Am offensichtlichsten lässt sich die restriktive Wirkung von Schulassistenz auf die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen an den rekonstruierten Reglementierungspraktiken nachverfolgen. Die Reglementierung in Form steuernder, disziplinierender und sanktionierender Praktiken stellt dabei den am häufigsten rekonstruierten Modus der Adressierung der leistungsberechtigten Schüler*innen durch die Schulassistent*innen dar. In diesem Zusammenhang wird eine Begrenzung der Handlungsräume der Schüler*innen deutlich, die entweder auf der körperlichen Ebene ausagiert wird oder aber in einer symbolischen Begrenzung ihrer Rekursivitätsspielräume bzw. Re-Adressierungsmöglichkeiten besteht. Dabei werden zum einen Realisierungsmöglichkeiten einer Positionierung als handlungsfähige Schüler*innen eingeschränkt, wie z. B. selbstständiges Handeln, Entscheidungsmacht über den eigenen Arbeitsprozess oder die Übernahme von Verantwortung für andere bzw. für das eigene Handeln i. S. einer Selbstregierung. Zum anderen werden ebenfalls die kinderspezifischen Handlungsräume für autonomes oder widerständiges Handeln sowie Möglichkeiten der Solidarisierung mit Peers begrenzt. Durch Praktiken sichtbarmachender Adressierung, z. B. Modi der Besonderung wie die Etablierung von Ausnahmen oder stellvertretendes Handeln sowie der Bewertung bzw. Zuschreibung von Nicht-Bewertbarkeit, werden ebenso primär schüler*innenspezifische Positionierungsmöglichkeiten, sich als verantwortungsvoll, reflexionsfähig oder selbstständig sichtbar zu machen, verschlossen. Die degradierend-beschämenden Praktiken sind hingegen mit einer weitreichenden Begrenzung sowohl schüler*innen- als auch kinderspezifischer Agency zu assoziieren, da sie die Schüler*innen objektivierend in einer Position verorten, in der ihnen kaum Rekursivitätsspielräume für eine widerständige Re-Adressierung bleiben, sondern häufig eine unterwürfige und abhängige Repositionierung forciert wird.
Demgegenüber konnten in allen drei Lerngruppen wenige Situationen rekonstruiert werden, in denen den leistungsberechtigten Schüler*innen durch die Praktiken der Schulassistent*innen Möglichkeitsräume für die Aushandlung und Performanz von Agency eröffnet wurden. Dies wurde jedoch nur selten als ein explizites Zusprechen von Handlungsfähigkeit erkennbar, z.B die an Hendrik gerichtete Zuschreibung eines ‚allein-Schaffens' durch Herrn Neumann. Häufiger wurde die Erweiterung der Handlungsräume als ein unbewusster oder unbeabsichtigter ‚Nebeneffekt' des Schulassistenzhandelns deutlich. In diesem Zusammenhang können reglementierende oder besondernde Adressierungen bspw. Formen widerständiger Agency auslösen, die sich primär in subversivem Handeln sowie teilweise ebenso in der Initiierung solidarisierender Widerstandspraktiken durch bspw. das heterotopisierende Schaffen von Widerstands- bzw. Schonräumen, wie das Sitzen unter dem Tisch, manifestiert. Gleichzeitig sind diese Widerstandsmöglichkeiten meist relativ und begrenzt, da widerständiges Handeln in vielen Situationen erneute Reglementierungspraktiken oder aber Praktiken der Degradierung und Beschämung auslöst, die wiederum die Agency der Kinder beschränken. Schulassistenz kann somit Räume für widerständige Agency präfigurieren und diese zugleich jedoch auch begrenzen. Weiterhin konnte ein Nutzen von Ausnahmen oder Stellvertretungspraktiken durch die leistungsberechtigten Schüler*innen rekonstruiert werden, durch die diese sich autonom und entscheidungsmächtig positionieren. Diese Praxis des Nutzens von Schulassistenz wird auch in verschiedenen Studien zur Perspektive leistungs-

berechtigter Schüler*innen verdeutlicht, wobei sich dieses Nutzen v. a. auf die Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltensanforderungen und somit auf eine Sicherung des eigenen Schüler*innenstatus bezieht (vgl. Böing & Köpfer 2020; 2022; Langenhoff 2024; Warmuth et al. 2020). In diesem Zusammenhang wird zugleich eine spezifische Regiekompetenz der primär adoleszenten Schüler*innen deutlich. Demgegenüber impliziert das rekonstruierte Ausnutzen durch die hier im Fokus stehenden Schüler*innen eine infantilisierende Selbstpositionierung, die in vielen Situationen subversiv ausgeformt ist, bspw. durch Praktiken des Verweigerns oder sich-auf-den-Boden-Werfens. Somit sind die durch die Schulassistenzpraktiken präfigurierten Handlungs- bzw. Rekursivitätsspielräume primär am Kind-Sein orientiert, wobei die darin vollzogene Positionierung jedoch alters- und entwicklungslogischen Vorstellungen des Kind-Seins, die auch in peerkulturellen Adressierungen rezitiert werden, widerspricht. Sowohl die Performanz kinderspezifischer Agency in Form von Widerstand, Entscheidungsmacht oder Autonomie als auch schüler*innenspezifischer Agency als Selbstständigkeit, Verantwortung für sich selbst oder Entscheidungsmacht wird somit primär durch Widerstand gegen die Schulassistent*innen und die subversive Abgrenzung von ihnen möglich.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Handeln der Schulassistenz im analysierten Datenmaterial nicht ausschließlich mit der Begrenzung von Agency konnotiert werden kann, sondern dass Schulassistenz für die leistungsberechtigten Schüler*innen vielmehr eine andere Agency präfiguriert. Diese Präfiguration zeigt sich nicht nur in den Momenten, in denen die Schulassistent*innen durch ihr Handeln beabsichtigt oder unbeabsichtigt Möglichkeiten der Realisierung von Agency schaffen, sondern ebenso in der Begrenzung der Handlungsräume. Dabei bedeutet eine Begrenzung von Agency nicht, dass die Schüler*innen als völlig handlungsunfähig positioniert werden, sondern dass ihnen andere, stärker regulierte oder gesteuerte Handlungsräume eröffnet bzw. vorgegeben werden. Diese Handlungsräume unterscheiden sich von den Handlungsräumen der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen insbesondere in Bezug auf die Positionierung als Schüler*innen. Gleichzeitig greift eine Reduzierung der Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen auf kinderspezifische Handlungsräume resp. das Kind-Sein jedoch zu kurz. Durch das Handeln der Schulassistent*innen werden ihnen zwar stärker kinderspezifische Rekursivitätsspielräume eröffnet, die sich v. a. auf widerständige Praktiken sowie infantilisierende Positionierungen als abhängig, trotzig oder deviant beschränken. Gleichzeitig werden die kinderspezifischen Reaktionsräume jedoch stärker reguliert als bei ihren Peers. Folglich lässt sich konstatieren, dass Schulassistenz als Bedingung von Schüler*innenagency ein anderes, primär reguliertes und reglementiertes, Schüler*in-Sein und Kind-Sein präfiguriert, welches diskursiv v. a. an durch die Assistenzpersonen definierten und gewichteten Normen eines angepassten Verhaltens sowie einer Vermeidung von Störungen der unterrichtlichen Ordnung orientiert ist. Dieses regulierte Schüler*in-Sein und Kind-Sein steht in einem Zusammenhang mit den alters- und behinderungsspezifischen Erfahrungen der Kinder, die in Kap. 10.3.2 vertieft werden. Möglichkeiten subjektiver Handlungsmacht i. S. einer Irritation dieser Normen werden für die Schüler*innen primär durch Widerstand bzw. subversives Handeln sowie die selbst gewählte Rezitation der Abhängigkeitspositionierungen möglich, wodurch zugleich die durch das Schulassistenzhandeln sichtbar gemachte Normabweichung, i. S. einer Adressierung als widerständig, störend und infantil, fortgeschrieben wird. Demgegenüber werden vereinzelte Versuche der Schüler*innen deutlich, sich durch Selbstpositionierungen als verantwortungsvolle oder selbstständige Subjekte den

ihnen abgesprochenen Subjektstatus handlungsfähiger Schüler*innen wiederanzueignen. Derartige Versuche werden im Gegenzug durch die Funktion der Schulassistenz, die schulisch-unterrichtliche Ordnung aufrechtzuerhalten und Störungen zu vermeiden, sowie den damit einhergehenden Handlungsdruck meist von vornherein beschränkt oder in ihrem Vollzug reglementiert.

Die adressierungsanalytische Rekonstruktion verdeutlicht darüber hinaus, dass die Praktiken der Schulassistent*innen auch die Handlungsräume und Realisierungsmöglichkeiten von Agency der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen beeinflussen können. Dies manifestiert sich zum einen in dem durch ein Delegieren von Unterstützungs- oder Reglementierungspraktiken vollzogenen Zusprechen von Verantwortung für die leistungsberechtigten Mitschüler*innen. Zudem wird ihnen im Zuge reglementierender Adressierungen meist die Fähigkeit zugeschrieben, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen und dieses regulieren zu können, indem sie nicht direkt diszipliniert, sondern indirekt auf ihr Regelwissen verwiesen werden. Die ihnen durch die Schulassistent*innen zugeschriebene Agency ist folglich v. a. am Schüler*in-Sein orientiert. Zum anderen zeigt die Interpretation der Beobachtungen und Gruppendiskussionen, dass das Handeln der Schulassistent*innen im Vollzug peerkultureller Unterstützungs- oder Reglementierungspraktiken als Orientierungshorizont fungieren kann und somit indirekt die Aushandlung der Schüler*innenagency beeinflussen kann. In diesem Zusammenhang wird es durch die Schüler*innen entweder reproduziert, wobei diese Agency als Verantwortung sowie Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die leistungsberechtigten Peers performieren, oder sie grenzen sich subversiv oder hybridisierend davon ab. Die Rekonstruktion der Solidarisierungspraktiken verdeutlicht, dass Schulassistenz ebenfalls eine Bedingung der ko-konstruktiven Aushandlung von Agency in und durch peerkulturelle Praktiken darstellt. Diese wird jedoch vorrangig in Abgrenzung zu den Schulassistent*innen bzw. deren Praktiken oder aber in deren Abwesenheit vollzogen, wie die Analyse gemeinsamkeitskonstruierender, heterotopisierender und hybridisierender Modi der (Re-) Adressierung illustriert. Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass die ko-konstruktive Aushandlung von Agency durch die Präsenz und das Handeln der Schulassistenz potentiell gestört wird, worin Parallelen zu den vorliegenden Forschungsergebnissen zur Bedeutung von Schulassistenz für Peerbeziehungen deutlich werden (Ehrenberg & Lücke 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2022; Weinbach et al. 2023). Die Solidarisierungspraktiken, insbesondere in ihrer Ausformung als Heterotoposierungspraktiken, können somit als Gegenräume zum restriktiven Handeln der Schulassistent*innen verstanden werden, die potentiell Möglichkeiten einer ko-konstruktiv realisierten widerständigen Agency gegen dieses Handeln schaffen. Dies wird in Kap. 10.3.3 vertieft. Nach dieser Betrachtung des Schulassistenzhandelns als ambivalente, primär begrenzende und zugleich ermöglichende Bedingung der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung soll im weiteren Verlauf der Zusammenhang mit der Position und Rolle der Schulassistenz betrachtet werden:

1. Sicherung bzw. Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung

In diesem Zusammenhang verweisen insbesondere die rekonstruierten Reglementierungs- und Besonderungspraktiken (v. a. das stellvertretende Handeln der Schulassistent*innen) und die darin aufgerufenen Situationsdefinitionen, Wissens- und Normhorizonte auf eine Orientierung der Schulassistenzpraktiken an der schulisch-unterrichtlichen Ordnung und deren Aufrechterhaltung. In diesem Kontext sind die Adressierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen primär darauf ausgerichtet, eine

Störung dieser Ordnung präventiv zu verhindern oder reaktiv zu bekämpfen. Als Störungen der Ordnung werden Handlungen der Schüler*innen definiert, die von Normen angepassten Verhaltens abweichen und als ‚herausfordernd' oder ‚schwierig' interpretiert werden. So wird bspw. das im Zuge der in Kap. 9.1.1 feinanalytisch interpretierten Sequenz beobachtete Berühren Sarahs durch Luca, welches potentiell auch einen Versuch der Kontaktaufnahme darstellen kann, durch die durch die Schulassistent*innen vollzogene exkludierende Reglementierung zu einem störenden und sanktionsbedürftigen Verhalten. Die Sequenz zeigt ebenso, dass auch ein zugeschriebenes Nicht-(mehr)-Können zum Anlass einer Praxis werden kann, mit der in diesem Fall präventiv eine Störung verhindert werden soll. Deutlich wird, dass Verhaltensnormen für die leistungsberechtigten Kinder im Kontrast zu ihren Mitschüler*innen eine besondere Gewichtung erhalten, wobei die Macht, diese Normen und etwaige Abweichungen davon zu definieren sowie über eine potentielle Reglementierung zu entscheiden, in den hier beforschten Lerngruppen nahezu vollständig an die Schulassistent*innen delegiert wird. Die Lehrkräfte werden hingegen nur dann als entscheidungs- und definitionsmächtig sichtbar, wenn ein ungestörter Ablauf des Unterrichts bzw. der Lernprozesse der nicht leistungsberechtigten Kinder gefährdet ist. Diesbezüglich werden Parallelen zu der Erkenntnis von Gillet-Swan und Lundy (2022) deutlich, dass eine Sicherung des ungestörten Ablaufs des Bildungsprozesses der Mehrheit eine Verletzung des Rechtes auf Bildung für einzelne, als abweichend adressierte Schüler*innen legitimiert. Im Gegenzug werden schulische Leistungsnormen für die leistungsberechtigten Schüler*innen außer Kraft gesetzt und ihnen wird nicht nur Agency, bspw. in Form von Entscheidungsmacht über die eigene Teilnahme am Unterricht, sondern zuweilen auch Bildungsfähigkeit abgesprochen. Letzteres wird auch darin deutlich, dass die Exklusion aus Unterrichtssituationen durch die Lehrkräfte nicht problematisiert wird. Als Störungen der unterrichtlichen Ordnung kann dabei jedes Sichtbarwerden von Normabweichungen definiert werden, wie u. a. in der Rekonstruktion besondernder bzw. stellvertretender Adressierungspraktiken deutlich wird. So bewirkt bspw. ein als zu langsam definiertes Tempo der Schüler*innen oder aber die Antizipation einer potentiell stressauslösenden Situation ein stellvertretendes Sprechen oder Entscheiden für die Schüler*innen, denen wiederum Entscheidungsmacht abgesprochen wird. Es werden Anschlusspunkte zu dem Ergebnis der Untersuchung von Rief (2023, 154) deutlich, dass Schulassistent*innen ihr Handeln nicht an den Bedarfen der Schüler*innen ausrichten, sondern es den Handlungserwartungen und dem „unterrichtlichen Takt" der Lehrkräfte unterordnen. Im Anschluss an Helspers (2002, 84) Organisationsantinomie werden somit die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen sowie daran ausgerichtete Unterstützungspraktiken, die zugleich ihre Partizipation sichern würden, den universalistischen Ablaufmustern des Unterrichts untergeordnet. Diesbezüglich wird ein Unterschied zu der Untersuchung von Demmer (2023) deutlich: Zwar verweisen die rekonstruierten Beobachtungen und Gruppendiskussionen ebenso auf eine Definition der Zuständigkeit der Schulassistent*innen in Bezug auf ein ‚Problemverhalten' der Schüler*innen (vgl. ebd., 120), anders als in den von Demmer interpretierten Teambesprechungen wird der Verantwortungsbereich der Schulassistenz jedoch nicht als Sicherung der Partizipation bestimmt, sondern auf ein Vermeiden von Störungen reduziert. Die vorliegenden Analyseergebnisse zeigen, dass dies primär in einer Begrenzung schüler*innenspezifischer, aber auch kinderspezifischer Handlungsräume und Realisierungsmöglichkeiten von Agency resultiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Schulassistenz anstelle ihres eigentlichen rechtlich begründeten Auftrags der Sicherung von Teilhabe an Bildung (siehe Kap. 2.1) primär den Auftrag der Sicherung eines ungestörten Unterrichtsablaufs sowie der Aufrechterhaltung einer universalistischen schulisch-unterrichtlichen Leistungs- und Verhaltensordnung erfüllt. Die ‚gatekeeping'-Funktion, die Erwachsenen in Bezug auf Agency und Partizipation von Kindern zugeschrieben wird (Papadopoulou & Sidorenko 2022; siehe Kap. 4.4), erfüllen die Schulassistent*innen bzw. Schulassistenz als Praxis im analysierten Datenmaterial hingegen kaum. Das Resultat ist, wie einige der rekonstruierten Sequenzen verdeutlichen (vgl. insb. Kap. 9.1.1 und 9.1.2), häufig nicht nur eine Begrenzung der Möglichkeiten zur Performanz von Agency, sondern mitunter auch eine interne Exklusion der Schüler*innen (Blasse et al. 2014) aus Lernvorhaben im Gruppen- bzw. Klassenverband. Der Begriff der internen Exklusion schließt dabei an Bourdieus (1997, 527) Begriff der „intern Ausgeschlossenen" an. Folglich wird eine organisationale Logik reproduziert, die darin besteht, bei Nichterfüllung von Regeln und Handlungserwartungen mit Ausschluss zu reagieren (vgl. Kühl 2011, 18). Der Anerkennbarkeit der leistungsberechtigten Schüler*innen als Schüler*innensubjekte ist folglich an die Bedingung eines Nicht-Störens gekoppelt, deren Nichterfüllung potentiell in internem Ausschluss resultieren kann. Die Schulassistent*innen werden in diesem Zusammenhang zu den Umsetzenden dieser Inklusions- bzw. Exklusionspraxis, was sich insbesondere in ihrem primären Sichtbarwerden über reglementierende Praktiken manifestiert. Dabei wird ihnen implizit oder seltener explizit die Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Partizipation der Schüler*innen zugeschrieben, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

2. Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistenz

Im Zuge der adressierungsanalytischen Interpretation konnten eine teils hohe Autonomie der Schulassistent*innen im Vollzug ihrer (Re-)Adressierungspraktiken sowie damit einhergehend eine nahezu vollständig an sie delegierte Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Partizipation, die Handlungsräume der leistungsberechtigten Schüler*innen und den Umgang mit als störend definiertem Handeln rekonstruiert werden. Somit kann die Entscheidungs- und Definitionsmacht als eine, vorrangig auf der praktisch-evaluativen Dimension zu verortende, Bedingung der Aushandlung von Schüler*innenagency angesehen werden. Die interpretierten Beobachtungssequenzen und auch die Sprechakte der Schüler*innen in den Gruppendiskussionen zeigen, dass die Möglichkeiten der Schüler*innen, sich als handlungsfähige Schüler*innen und auch Kinder zu positionieren und die damit konnotierten Dimensionen von Agency zu realisieren, in vielen Situationen durch Entscheidungen sowie Unfähigkeits-, Devianz- und Vulnerabilitätszuschreibungen der Schulassistent*innen begrenzt werden und sie gewissermaßen zu Objekten ihrer Entscheidungs- und Definitionsmacht werden. Zugleich werden ihnen, zwar nur sehr begrenzt, durch die Entscheidungen und Deutungen der Assistenzpersonen ebenso Möglichkeiten für die Performanz von Agency eröffnet. Diese sind zwar vorrangig auf Möglichkeiten des Widerstandes begrenzt, können aber ebenso die Realisierung von Entscheidungsmacht umfassen, z. B. durch das Ausnutzen von Ausnahmeregelungen, die wiederum auf Entscheidungen der Schulassistent*innen beruhen. Die Entscheidungs- und Definitionsmacht hat folglich i. S. Foucaults auch eine produktive Komponente. Die Erkenntnisse aus dem vorherigen Abschnitt verdeutlichen jedoch ebenfalls, dass die Autonomie bzw. Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen stets nur relativ ist, weil es letztlich v. a. um eine Sicherung und Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung geht. Sie wird damit v. a. in Bezug

auf die leistungsberechtigten Schüler*innen ausagiert und bezieht sich dabei auf die Definition von deren Handeln als konform oder abweichend sowie die Entscheidung über eine potentielle Reglementierungsbedürftigkeit. Die reglementierenden Adressierungen nicht leistungsberechtigter Schüler*innen, die meist als Verweis auf die Verantwortung für das eigene Handeln oder als Hinweis auf Regeln vollzogen werden, verdeutlichen hingegen eine begrenzte Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf diese Schüler*innengruppe.

Dabei zeigt sich zugleich eine hohe Autonomie der Schulassistent*innen, die wiederum eine überwiegende bzw. nahezu vollständige Delegation der Verantwortung und Zuständigkeit für die leistungsberechtigten Schüler*innen impliziert. In diesem Zusammenhang konnten zwar Situationen beobachtet werden, in denen den Assistenzpersonen durch die Lehrkräfte oder auch Mitschüler*innen Entscheidungs- und Definitionsmacht zugeschrieben und bspw. eine Reglementierungspraxis delegiert wurde, in vielen Situationen wurde diese Positionierung jedoch durch die Schulassistent*innen selbst, ohne eine erkennbare Adressierung durch andere Akteur*innen, initiiert. Dies könnte wiederum auf bestehende Absprachen oder Vereinbarungen oder aber auf deren Abwesenheit hindeuten. Die Realisierung dieser Entscheidungs- und Definitionsmacht wird strukturell durch den Einzelfallbezug von Schulassistenz ermöglicht (siehe Kap. 2.1), welcher in diesem Kontext zugleich aufrechterhalten wird, auch in den beiden Lerngruppen, in denen ein Poolmodell etabliert ist. Begründet durch die einzelfallbezogene Zuweisung und damit einhergehende Auflösung universalistischer Rollenvorstellungen liegt die Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die leistungsberechtigten Kinder bei den Schulassistentinnen, wohingegen die Lehrkräfte sie primär in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen ausüben. Dabei wurde in allen drei Lerngruppen eine überwiegende oder vollständige Delegation der Zuständigkeit durch die Lehrkräfte deutlich und es konnte mit Ausnahme der sonderpädagogischen Lehrkraft Frau Wagner keine Zuständigkeitspositionierung in Bezug auf die Lern- und Bildungsprozesse der leistungsberechtigten Schüler*innen beobachtet werden. Damit kann an vergleichbare Ergebnisse verschiedener Studien angeschlossen werden (z. B. Broer et al. 2005, 423f.; Giangreco et al. 1997; Kron et al. 2018, 212ff.; Sharma & Salend 2016, 128). Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen ebenso eine Delegation oder selbstinitiierte Übernahme von lehrer*innenspezifischen Aufgaben durch die Schulassistenz, welche wiederum auf deren Autonomie und Entscheidungsmacht verweist (vgl. Blasse 2022; Fritzsche & Köpfer 2022; Köpfer 2013; Rief 2023, 189ff.). In den hier im Fokus stehenden Lerngruppen wird eine lehrkraftähnliche Position in Bezug auf die leistungsberechtigten Kinder hingegen kaum eingenommen, sondern zeigt sich v. a. in der Reaktion auf Unterstützungsgesuche der nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen und dem darin performierten Zuständigkeitserleben durch die Schulassistent*innen in der Schildkröten- und Fischklasse. Eine Ausnahme von dieser Zuständigkeitsdelegation und den daraus resultierenden Schulassistenzpraktiken, die die Agency der Kinder wiederum begrenzen können, bildet der Schüler Tim in der Schildkrötenklasse, welcher im Zuge der Beobachtungen kaum als leistungsberechtigter Schüler sichtbar gemacht wurde und daher im Zuge dieser Diskussion nicht zur Gruppe der leistungsberechtigten Schüler*innen gezählt wird.

Die den Schulassistent*innen zugestandene Autonomie in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen bewirkt einerseits einen gewissen Handlungsdruck, der durch letztere teilweise zum Zweck einer Machtumkehr ausgenutzt wird und mitunter bestimmte, Agency begrenzende Praktiken wie Reglementierung oder stellvertretendes Handeln

forcieren kann. Andererseits macht diese Autonomie jedoch bestimmte Praktiken wie im Schulkontext unangemessen geltende physische Reglementierungspraktiken sowie degradierend-beschämende Praktiken erst möglich und bewirkt, dass diese gegenüber den anderen erwachsenen Akteur*innen i. d. R. keiner Legitimation bedürfen. In Bezug auf die Reglementierungspraktiken manifestiert sich bspw., dass die Schulassistent*innen weniger auf die in der Lerngruppe bzw. Schule etablierten Praktiken bzw. Haltungen bezüglich des Umgangs mit erlebten Störungen durch Schüler*innen zurückgreifen, sondern die Reglementierung durch besonders restriktive und disziplinierende Praktiken vollziehen und somit einen eigenen Umgangsmodus mit vermeintlich störendem Handeln der Kinder performieren. Dabei sind die Möglichkeitsräume für projektives Handeln, z. B. eine Veränderung der lerngruppenintern bestehenden Routinen, zugleich begrenzt, da sie qua ihrer prekären Position zur Reproduktion der unterrichtlichen Ordnung verpflichtet sind.

3. Prekäre Position und Agency der Schulassistenz

In Kap. 2.2 wurden die Diffusität und Prekarität der Schulassistenzposition und -rolle herausgearbeitet. Die adressierungsanalytische Rekonstruktion zeigt zum einen, dass die Positionen der Schulassistent*innen in den Lerngruppen ebenfalls diffus und prekär sind, und zum anderen, dass die damit einhergehende prekäre Agency mit der Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen zusammenhängt bzw. verstrickt ist. Dies manifestiert sich primär in den Situationen, in denen die (Re-)Adressierungspraktiken der Schulassistent*innen die Handlungsräume der leistungsberechtigten Kinder einschränken und ihnen Agency absprechen. Dabei wird ein Zusammenhang mit der im vorherigen Abschnitt erläuterten hohen Autonomie und delegierten Entscheidungs- und Definitionsmacht sowie der rekonstruierten Funktion von Schulassistenz, an der Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung mitzuwirken (siehe Punkt 1), deutlich.

Die Interpretation der Reglementierungspraktiken in Kap. 9.1.2 zeigt, dass insbesondere deren präventiver, aber auch ein reaktiver Vollzug für die Schulassistenz die Funktion einer Sicherung ihrer Agency sowie ihrer Autorität als erwachsene Person erfüllen kann. Diese Autorität muss durch die Lehrkräfte zwar ebenso interaktiv und performativ ausgehandelt und hervorgebracht werden, sie ist aber strukturell in ihrer Rolle angelegt (vgl. Weitkämper 2019, 152). Demgegenüber zeigt die Analyse, dass die Autorität der Schulassistent*innen prekär ist und nicht nur durch widerständige Praktiken der leistungsberechtigten Schüler*innen i. S. von ‚Machtkämpfen' herausgefordert wird, sondern mitunter auch durch die Lehrkräfte untergraben wird (siehe z. B. Kap. 9.2.1). Dieser prekäre autoritäre Erwachsenenstatus bewirkt wiederum prekäre bzw. eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten der Schulassistent*innen im Kontext der sozialen Interaktionsordnung der Lerngruppe. Diese sind zudem durch die latent an die eigene Rolle herangetragenen Handlungserwartungen einer Vermeidung von Störungen bedingt, ebenso wie die delegierte Verantwortung für das Handeln der leistungsberechtigten Schüler*innen. In diesem Zusammenhang zeigen sich bspw. latente, unausgesprochene oder nonverbal vermittelte Handlungserwartungen der Lehrkräfte, auf die die Schulassistent*innen reagieren müssen (vgl. Kap. 9.1.1). Diese Erwartungen (z. B. das Verhindern einer Störung durch das Weglaufen eines Schülers) können mit den Wünschen und Bedürfnissen anderer Personengruppen wie den leistungsberechtigten Schüler*innen (z. B. dem Wunsch, in die Bücherei zu gehen) konfligieren, was auf das durch Lübeck (2019) rekonstruierte „Rollenprekariat" bzw. die Konfrontation mit widersprüchlichen Rollenerwartungen hindeutet. Fritzsche und Köpfer (2022) sowie Rief (2023) beschreiben zu-

dem, dass das Treffen von Entscheidungen häufig im Spannungsfeld der Schüler*innenbedürfnisse sowie der Beziehung zur Lehrkraft erfolge. Dies wird in der vorliegenden Analyse der Besonderungspraktiken bspw. in Bezug auf die durch die Lehrerin infrage gestellte Pausenregelung für den Schüler Ole deutlich, im Kontext derer die Schulassistentin sich über die Entscheidung der Lehrkraft gegen die Pause hinwegsetzt (vgl. Kap. 9.2.3). Die prekäre Position manifestiert sich nicht nur in der im Klassenkontext eingenommenen sozialen Position, die wiederum auf die prekäre Beschäftigungssituation der Schulassistent*innen rekurriert, sondern auch, wie in der Untersuchung von Kakos (2022) verdeutlicht, auf der räumlichen Ebene. So sitzen die Schulassistent*innen in der Pinguinklasse und Fischklasse bspw. nicht wie die Lehrkräfte mit den Schüler*innen im Sitzkreis, sondern auf Stühlen außerhalb des Kreises.

Die prekäre und diffuse Position manifestiert sich weiterhin in einer diffus-intimen Gestaltung der Beziehung zu den leistungsberechtigten Schüler*innen, welche diesen wiederum vorrangig Möglichkeiten einer infantilisierenden Positionierung schafft und sowohl ihr Schüler*in-Sein als auch ihr Kind-Sein begrenzt. Wie auch durch Rief (2023, 204ff.) rekonstruiert, zeigt sich die Betonung diffus-intimer Beziehungsanteile nicht nur in Praktiken der Initiierung körperlicher Nähe (z. B. das An-der-Hand-Halten oder Auf-den-Schoß-Setzen), sondern ebenso in der Reaktion auf widerständige Schüler*innenpraktiken durch bspw. physische oder drohende Reglementierungspraktiken. Letztere werden auch in den Analyseergebnissen von Rief deutlich (vgl. ebd., 134). So kann bspw. das Einlassen Herrn Neumanns auf den durch Hendrik performierten Machtkampf in Anlehnung an Oevermann (1996) als diffuse Beziehungspraxis gedeutet werden, die eher im familiären Kontext der Eltern-Kind-Interaktion zu erwarten wäre, im Schulkontext jedoch als unangemessen gilt. Auch die rekonstruierten Degradierungs- und Beschämungspraktiken verweisen auf eine diffuse Beziehungsgestaltung, die an eine aversive Peerinteraktion erinnert. Im Zuge der Interpretation dieser Praktiken (Kap. 9.2.4) manifestiert sich ein abgrenzender Charakter: In dem degradierend-beschämenden Sprechen über oder seltener mit den Schüler*innen kommen bspw. Unzufriedenheits-, Belastungs- oder auch Ekelgefühle in Bezug auf die eigene Tätigkeit bzw. die fehlende Kontrolle der Schüler*innen über deren Körper zum Ausdruck, sodass über diesen Modus der Adressierung eine Abgrenzung von den Schüler*innen, der durch sie initiierten Nähe, den eigenen Tätigkeiten (z. B. der Pflege) oder auch einer permanenten, an eine Rufbereitschaft erinnernden Ansprechbarkeit für die leistungsberechtigten und auch nicht leistungsberechtigten Schüler erfolgt. Auf die erlebte Ohnmacht wird mit einer machtvoll-objektivierenden Adressierung insbesondere der nonverbal oder eingeschränkt verbal kommunizierenden Schüler*innen reagiert.

Die Betrachtung der prekären Position und Agency der Schulassistenz als eine Bedingung der Schüler*innenagency verweist auf eine Verstrickung mit der Agency der Schüler*innen. Papadopoulou & Sidorenko (2022, 368) verweisen darauf, dass die Agency Erwachsener durch das Handeln und die realisierte Agency von Kindern geformt werden kann. Dies zeigt auch die vorliegende Analyse. Der prekären Position der Schulassistent*innen ist eine Verstrickung mit der Rolle der Schüler*innen (vgl. Köpfer & Óskarsdóttir 2022, 6) bzw. ein ambivalentes Abhängigkeitsverhältnis (Rief 2023) immanent: Die eigene Position und Handlungsfähigkeit im schulischen Kontext ist über die Normabweichung einzelner Kinder und ihre Zuständigkeit für diese definiert, zeitgleich werden die Schulassistent*innen mit der Erwartung konfrontiert, diese Normabweichung nicht sichtbar werden zu lassen. Die Zuständigkeit für eine marginalisierte Schüler*innengrup-

pe bewirkt somit eine eigene marginalisierte Position, die durch machtvolle Positionierungen abgesichert wird, die wiederum die Agency der Schüler*innen einschränken und primär Möglichkeiten des Widerstandes präfigurieren. Die Schüler*innen reproduzieren die damit verbundenen Abhängigkeitspositionierungen, um als Schüler*innensubjekte anerkennbar zu sein, gleichzeitig nutzen sie diese Positionierungen jedoch ebenso, um Agency zu erlangen, indem sie die Nähe zur Schulassistenz oder durch sie etablierte Ausnahmen ausnutzen oder mit subversivem Handeln reagieren. Die prekäre Agency der Schulassistent*innen bzw. der Versuch, diese zu sichern oder wiederzuerlangen, bewirkt somit die Begrenzung der Schüler*innenagency. Gleichzeitig nutzen die Schüler*innen diese begrenzten Handlungsräume, um Agency zu erlangen, wodurch die Schulassistent*innen mit einem Handlungsdruck konfrontiert werden, der wiederum den prekären Subjektstatus reproduziert. Dies resultiert wiederum in erneuten restriktiven Praktiken, die die Agency der Schüler*innen einschränken.

4. Schulassistenz als Irritation der generationalen sowie schulisch-unterrichtlichen Ordnung

Die vorliegende Analyse verweist nicht nur auf eine prekäre, sondern ebenso diffuse Position der Schulassistent*innen. Diffus ist in diesem Zusammenhang nicht nur i. S. Oevermanns (1996) als eine diffuse, Nähe und Intimität betonende Beziehungsgestaltung aufzufassen, sondern rekurriert ebenso auf eine Unklarheit der Position im Schul- und Klassenkontext. Im Datenmaterial manifestiert sich diese Unklarheit darin, dass die Schulassistent*innen, die qua ihres Alters sowie ihrer beruflichen Tätigkeit der Erwachsenengeneration zuzuordnen sind, nicht nur erwachsenenspezifische, resp. an den Normen des Erwachsenseins ausgerichtete Praktiken vollziehen, sondern zuweilen Praktiken performieren, die mit der Subjektposition der Schüler*innen konnotiert sind. Als Beispiel kann die stellvertretende Bewältigung von an die Schüler*innen gerichteten Handlungserwartungen oder Aufgaben für die leistungsberechtigten Schüler*innen genannt werden, ebenso wie die Ausführung schüler*innenspezifischer Gesten wie das Melden oder in der Lerngruppe etablierter Gesten zum Ausdruck von Zustimmung. Des Weiteren werden die Schulassistent*innen durch die Lehrkräfte mitunter in einer schüler*innenähnlichen Position adressiert, indem an die Schüler*innen gerichtete Fragen oder Aufforderungen an sie gerichtet werden oder sie wie die Schüler*innen reglementiert werden. In diesem Zusammenhang werden die Assistenzpersonen häufig stellvertretend für die leistungsberechtigten Kinder adressiert oder als Dyade mit ihnen. Ferner verweist die Beteiligung der Schulassistent*innen an hybridisierenden Praktiken auf eine Position zwischen dem Schüler*in- bzw. Kind-Sein und dem Erwachsensein. In diesem Kontext partizipieren sie an peer- bzw. kinderkulturellen Praktiken, wobei generationale und ableistische Differenzen und Machtordnungen temporär außer Kraft gesetzt werden (vgl. Kap. 9.3.4). Die Beteiligung an solchen Hybridisierungspraktiken, die in Bezug auf die Lehrkräfte nur vereinzelt beobachtet werden konnte, wird durch die diffuse und hybride Position der Schulassistenz sowie durch ihre Präsenz in Interaktionskontexten, die normalerweise den Schüler*innen vorbehalten sind, z. B. während der Pause, eher möglich. Anders als in der Studie von Kakos (2022) zeigen sich in der vorliegenden Analyse keine Hybridisierungspraktiken in der dyadischen Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen, sondern es sind immer nicht leistungsberechtigte Mitschüler*innen involviert. Die Schulassistent*innen zeigen sich diesen Schüler*innen gegenüber in einer freund*innenähnlichen bzw. kumpelhaften Position, was wiederum damit begründet werden könnte, dass sie diesen gegenüber keine Verantwortung bzw. Zuständigkeitsverpflichtung innehaben. Demgegenüber können bestimmte Handlungen der leistungs-

berechtigten Schüler*innen zum Anlass einer Repositionierung als Erwachsene*r werden, worin sich die Definition der eigenen Rolle über Zuständigkeit für die Vermeidung von Abweichungen bzw. Störungen manifestiert. Es werden Parallelen zu den Ergebnissen von Lübeck (2019, 210ff.) deutlich, die das Positionierungsdilemma eines Schulassistenten in Bezug auf die Verortung in einer kumpelhaften oder einer autoritären Position rekonstruiert, welches auf das Spannungsfeld der Nähe zu den Schüler*innen und dem zeitgleichen Erwachsenenstatus hindeutet.

Lübeck arbeitet vor diesem Hintergrund eine Irritation der schulisch-unterrichtlichen Ordnung bzw. Organisationslogik durch die Rolle der Schulassistenz heraus, die sich im komplementären Rollengefüge von Lehrer*innen- und Schüler*innenrolle und den damit verbundenen Handlungserwartungen und Praktiken nicht eindeutig zuordnen lässt, sondern vielmehr als ‚Zwischenposition' zu bezeichnen ist (vgl. ebd., 241f.). In der Interpretation des Datenmaterials wird diese Irritation der schulisch-unterrichtlichen Ordnung insbesondere in der durch die (Re-)Adressierungspraktiken der Schulassistent*innen prozessierten Nähe und diffus-intimen Beziehungsanteile sowie auch in dem Sprechen der Schüler*innen darüber deutlich. So zeigen sich bestimmte Praktiken zur Initiierung körperlicher Nähe, die primär zur Reglementierung eingesetzt werden und eher im Kontext familiärer Interaktion zu verorten sind als im schulischen Kontext. Hierzu zählen bspw. das An-die-Hand-Nehmen, das Festhalten oder Auf-den-Schoß-Nehmen der leistungsberechtigten Kinder. Ferner werden auch verbale Reglementierungen mitunter auf eine diffus-familiäre Weise vollzogen, z. B. durch das Androhen des Nicht-Rausgehen-Dürfens, die an das Androhen von Hausarrest durch Eltern erinnert, oder aber ein Androhen des Weggehens, welches auch durch Rief (2023, 136) rekonstruiert wird. Auf diese Weise wird die durch Broer et al. (2005, 420) sowie Ehrenberg und Lücke (2017, 39) herausgearbeitete mutterähnliche Rolle nicht nur durch eine exklusive, körperlich-nahe Beziehung performiert, sondern ebenso durch diffuse, schuluntypische Reglementierungs- und Sanktionierungspraktiken. Dadurch werden die Kinder nicht nur, wie durch Weinbach et al. (2023, 989) analysiert, als ‚Betreute' sichtbar gemacht, sondern in ihren Realisierungsmöglichkeiten schüler*innen- und kinderspezifischer Agency eingeschränkt, woraus meist nur die Möglichkeiten einer infantilisierend-subversiven Handlungsfähigkeitspositionierung bleiben. Weiterhin verdeutlicht die Analyse, dass diese diffus-intime Ausgestaltung der (Re-)Adressierungspraktiken bzw. die Realisierungsmöglichkeiten bestimmter, im Kontext schulischer Erwachsenen-Kind-Interaktion normalerweise nicht legitimer Praktiken (z. B. physische Reglementierung oder Beschämung) erst durch die mit der Schulassistenzposition einhergehende hohe Autonomie sowie einzelfallbezogene Entscheidungs- und Definitionsmacht möglich werden, weil sie, auch aufgrund fehlender Zuständigkeitspositionierungen seitens der Lehrkräfte, keiner Legitimation bedürfen (siehe Punkt 2 und 3).

Die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen verdeutlichen zugleich, dass die durch die (Re-)Adressierungspraktiken der Schulassistent*innen, insbesondere die Reglementierungs- und Besonderungspraktiken, vollzogene Begrenzung schüler*innen- und kinderspezifischer Handlungsräume nicht nur normative Vorstellungen des Schüler*in-Seins, sondern ebenso entwicklungslogische Vorstellungen des Kind-Seins irritiert. Dabei werden Praktiken individueller Unterstützung oder stellvertretenden Handelns nur durch die Schüler*innen der Schildkrötenklasse als Irritation schulbezogener Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen problematisiert, wie auch durch Ehrenberg & Lücke (2017) in Bezug auf die Mitschüler*innenperspektive sowie durch Langenhoff

(2024) als Erfahrung leistungsberechtigter Schüler*innen herausgearbeitet wurde. Im Gegenzug werden derartige Praktiken in den anderen Klassen, insbesondere der Fischklasse, als Begrenzung schüler*innen- und kinderspezifischer Handlungsmöglichkeiten und mitunter auch der Kinderrechte kritisch diskutiert. Dies manifestiert sich bspw. in der Metapher des Butlers sowie der Assoziation des Schulassistenzhandelns mit einer Freiheitsberaubung (vgl. Gruppendiskussion, Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1). In der Pinguinklasse wird weniger das Handeln der Schulassistent*innen kritisiert, sondern vielmehr dessen Reproduktion durch bestimmte Mitschüler*innen, was auf eine Anerkennung des Erwachsenenstatus der Assistenzpersonen hindeuten kann (vgl. Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, Gruppe 1). Diese Erkenntnisse illustrieren, dass Schulassistenz nicht nur die schulisch-unterrichtliche Ordnung, sondern auch die generationale Ordnung irritiert, was wiederum Auswirkungen auf die Agency der leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Schüler*innen hat. Diese Irritation manifestiert sich bspw. in den Adressierungen der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen durch die Schulassistent*innen sowie der darin performierten Zuschreibung von Agency: So präsentieren sich die Assistenzpersonen diesen Schüler*innen gegenüber insbesondere im Vollzug reglementierender Adressierungen in einer hierarchisch übergeordneten Erwachsenenposition, in der sie sich die Macht zuschreiben, das Handeln der Schüler*innen als reglementierungsbedürftig zu definieren und entsprechend zu disziplinieren. Dabei agieren sie in Bezug auf die nicht leistungsberechtigten Kinder jedoch primär aus einer lehrer*innenähnlichen Position heraus, indem sie diese nicht physisch oder verbal maßregeln, sondern vielmehr auf die Einhaltung von Regeln sowie latent auf die Verantwortung für das eigene Handeln bzw. die Verpflichtung zur Selbstregierung verweisen. In der Delegation von Unterstützungs- oder Reglementierungspraktiken an die nicht leistungsberechtigten Kinder zeigt sich darüber hinaus, dass sie diese nicht nur als verantwortungsvolle Schüler*innen positionieren, sondern sie mitunter im Modus diffus-familiärer Beziehung adressieren, da die Praktiken mitunter an die Verpflichtung von Kindern zum Aufpassen auf jüngere Geschwisterkinder erinnern. Delegationen bestimmter Praktiken wie das Aufpassens oder physische Reglementierungen (z. B. das Herunterziehen der Hand) durch Lehrkräfte sind hingegen nicht üblich.

Die Irritation der generationalen Ordnung manifestiert sich ebenso in den Adressierungen der Schulassistent*innen durch die nicht leistungsberechtigten Schüler*innen und der darin hervorgebrachten Agency: In diesem Kontext wird das Schulassistenzhandeln einerseits zu einem Bezugshorizont peerkultureller Praktiken und bspw. im Zuge der Unterstützung oder Reglementierung leistungsberechtigter Peers reproduziert. Dies verweist auf die Anerkennung der Schulassistent*innen in einem Erwachsenenstatus, da ihr Handeln wie auch das Handeln anderer Erwachsener (z. B. Eltern oder Lehrkräfte) zu einem Orientierungshorizont für die Aushandlung von Agency (z. B. Verantwortung) wird. Dabei werden zudem die Deutungen und Zuschreibungen der Assistenzpersonen, bspw. eine Orientierung an Fürsorgenormen sowie Vulnerabilitätszuschreibungen, rezitiert. Im Gegenzug wird das Schulassistenzhandeln jedoch ebenso als Gegenhorizont zu kinderkulturellen Vorstellungen von Autonomie oder des Umgangs miteinander konstruiert, woraus reglementierende oder bewertende Adressierungen der Assistenzpersonen resultieren. Dass sich die Kinder in Bezug auf die Schulassistent*innen eine Definitionsmacht sowie Reglementierungsbefugnis zuschreiben und diese mitunter wie ihre Peers adressieren, wobei schüler*innenspezifische oder peerkulturelle Normen aufgerufen werden, verweist erneut auf die diffuse Zwischenposition. Gleichzeitig erfolgen

derartige Adressierungen v. a. in Abwesenheit der Schulassistent*innen, was auf eine partielle Anerkennung des Erwachsenenstatus hindeutet. Darin manifestiert sich eine Institutionalisierung der generationalen Ordnung: In der Schule haben Erwachsene eine Autorität, die durch die Schüler*innen anerkannt und reproduziert werden muss, um als solche anerkennbar zu sein. Die diffuse Position der Schulassistenz macht hingegen ein Infragestellen dieser Autorität partiell möglich. Dass die Assistenzpersonen durch die Kinder als Erwachsene verortet werden, zeigt sich zudem in den peerkulturellen Solidarisierungspraktiken, die v. a. in Abgrenzung von ihnen, ihrem Handeln und Deutungsmustern vollzogen werden und die mitunter durch ihre Präsenz oder Intervention gestört oder beendet werden können.

10.3.2 Behinderungserfahrungen der Schüler*innen

Im vorangehenden Kapitel wurden Schulassistenz als Praxis in Zusammenhang mit der diffus-prekären Position der Schulassistent*innen im Kontext der schulisch-unterrichtliche sowie generationalen Ordnung als eine ambivalente, vorrangig begrenzende Bedingung der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein identifiziert. Der in Kap. 2.4 dargestellte Forschungsstand zur Schüler*innenperspektive verweist auf eine vergleichbare ambivalente Bedeutung für die Agency der Schüler*innen. In diesem Kontext verdeutlichen die Studienergebnisse jedoch auch, dass die Schüler*innen, trotz einer erlebten Einschränkung ihrer Autonomie, immer auch Möglichkeitsräume nutzen, um sich Agency zu verschaffen, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der Beziehung zur Schulassistenz bzw. ein Nutzen von deren Unterstützung zur Bewältigung schulischer Anforderungen (vgl. Böing & Köpfer 2020; 2022; Langenhoff 2022; 2024). Im Gegenzug wird weniger explizit eine Verstrickung mit den Handlungsräumen der Schulassistenz bzw. deren Entscheidungsmacht deutlich. Die adressierungsanalytische Interpretation sowie das axiale und selektive Kodieren im Rahmen dieser Studie zeigen hingegen, dass sich die Möglichkeiten der leistungsberechtigten Schüler*innen, Agency zu realisieren, vorranging auf widerständige bzw. subversive Praktiken sowie Abhängigkeitspositionierungen beschränken und nicht nur ihre Positionierungsmöglichkeiten als Schüler*innen, sondern auch als Kinder deutlich stärker reguliert sind als bei ihren Peers. Vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit vorliegenden Studien, in deren Fokus ältere, i. d. R. adoleszente und zur Führung verbalsprachlich ausgerichteter Interviews oder Gruppendiskussionen fähige Schüler*innen standen, kann folglich ein Zusammenhang der rekonstruierten Agency mit dem Alter der Schüler*innen sowie ihren potentiell komplexeren Behinderungserfahrungen ausgegangen werden. Der Zusammenhang mit letzteren wird ebenso im Kontext eines Vergleichs mit anderen Schüler*innen der fokussierten Lerngruppen deutlich, die aufgrund eines attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfs strukturell bzw. durch die Adressierungen der Akteur*innen, insbesondere der Lehrer*innen, performativ als behindert sichtbar gemacht werden. Infolgedessen sollen im Folgenden die Behinderungserfahrungen der Schüler*innen als eine temporal-relationale Bedingung der Kernkategorie resp. der Schüler*innenagency als doppelte Positionierung analysiert werden.

Der Begriff der Behinderungserfahrungen geht zurück auf Schuppener (2011), die den Begriff der „intensiven Behinderungserfahrungen (ebd., 300) als alternative Bezeichnung von komplexer, schwerer oder mehrfacher Behinderung einführt. Schuppener versteht unter intensiven Behinderungserfahrungen ein „hohe[s] Risiko des Erlebens von Stig-

matisierung und Exklusion" (ebd.) sowie ein ständiges Risiko des „Nicht-verstanden-werdens" (ebd., 301). Dabei lehnt sie sich an das soziale Modell von Behinderung an. Meine Verwendung des Begriffs Behinderungserfahrungen schließt dabei nicht an die durch Schuppener implizierte Bezeichnung eines spezifischen Personenkreises an, resp. Menschen, die als ‚komplex' oder ‚schwer behindert' adressiert werden, sondern zielt vielmehr darauf ab, die Erfahrungen eines Behindert-Werdens, welches die beschriebenen Exklusions- und Stigmatisierungsrisiken und Kommunikationsbarrieren einschließt, begrifflich zu fassen. Der Begriff solle ebenso die Vielschichtigkeit dieses Behindert-Werdens verdeutlichen, welches weder als personenbezogenes Merkmal noch als eine reine soziale Konstruktion verstanden wird, sondern als Wechselwirkung aus individuell erfahrenen Barrieren und sozialen Zuschreibungen.

Im Rahmen der Analyse wird nur zwischen leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten Schüler*innen differenziert. Der Begriff der Nicht/Behinderung wird nur dann genutzt, wenn dieser eine feldimmanente Zuschreibung bzw. Adressierung darstellt. Dies erfolgt mit der Intention, auf potentielle Behinderungserfahrungen von Schüler*innen ohne zugewiesene Schulassistenz aufmerksam zu machen. Auch während des Erhebungsprozesses wurden solche Behinderungszuschreibungen größtenteils vermieden, um nicht von Vornherein bestimmte Kategorien an das Feld heranzutragen bzw. die Schulassistenz vorab mit einer Behinderungserfahrung bzw. -zuschreibung in Verbindung zu bringen. Im Zuge des Forschungsprozesses manifestierten sich jedoch Differenzen sowohl zwischen den Schüler*innen mit und ohne zugewiesener Schulassistenz als auch unter den leistungsberechtigten Schüler*innen, sodass die Zuweisung einer Schulassistenz zwar als eine Bedingung von Agency verstanden werden kann, die jedoch nicht allein die Begrenzung der Handlungsräume erklären kann. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die rekonstruierten Zusammenhänge mit den Behinderungserfahrungen der Schüler*innen beleuchtet werden. Bei der Lektüre gilt es somit zu berücksichtigen, dass diese Behinderungserfahrungen lediglich auf der Grundlage der eigens durchgeführten Beobachtungen sowie der Äußerungen der Mitschüler*innen in den Gruppendiskussionen antizipiert bzw. nachvollzogen werden können, wohingegen keine Erhebung der Perspektive der Schüler*innen selbst möglich war (vgl. dazu Kap. 8.2). Es handelt sich folglich um einen sekundären, interpretierenden Nachvollzug ihrer Erfahrungen.

Die Behinderungserfahrungen hängen dabei mit der Zuweisung und dem Handeln der Schulassistenz zusammen, da diese, wie im vorherigen Kapitel verdeutlicht wurde, eine begrenzende bzw. behindernde Wirkung auf die Agency der Schüler*innen hat. Das bedeutet, dass die in diesem Kapitel erläuterten Behinderungserfahrungen in Relation zu der Zuweisung einer Schulassistenz zu verstehen sind, jedoch auch unabhängig davon andere Schüler*innen betreffen können. Es wird jedoch deutlich, dass die Komplexität und Vielschichtigkeit der Behinderungserfahrungen in einem Zusammenhang mit der Zuweisung einer Schulassistenz stehen und sich anders gestalten als bei Schüler*innen mit zugeschriebener Behinderung ohne zugewiesene Schulassistenz. Die Behinderungserfahrungen sind jedoch nicht allein auf die Schulassistenz zurückzuführen, sondern stehen in Wechselwirkung mit dieser sowie anderen temporal-relationalen Bedingungen, die als intervenierende Bedingungen der Kernkategorie und ihrer Dimensionen herausgearbeitet werden konnten. Die Behinderungserfahrungen sind auf der temporal-relationalen Ebene sowohl als praktisch-evaluative als auch als iterationale Bedingung rekonstruierbar, da sie sowohl soziale und kulturelle sowie teilweise auch materielle Aspekte umfassen als auch biographische Erfahrungen, die im Zuge der Auswertung

jedoch nicht rekonstruiert werden konnten. Ebenso stehen sie in Zusammenhang mit den oben beschriebenen iterationalen Bedingungen der schulisch-unterrichtlichen und generationalen Ordnung. Die Analyse verdeutlicht, dass die Behinderungserfahrungen der Schüler*innen vielschichtig sind und verschieden Aspekte umfassen können, die im Folgenden erläutert werden:

1. Unfähigkeitszuschreibungen

Die adressierungsanalytische Interpretation verdeutlicht, dass auf der Norm- und Wissensdimension der (Re-)Adressierungspraktiken *(Un-)Fähigkeitszuschreibungen* resp. Zuschreibungen eines Könnens bzw. (noch) Nicht- Könnens von Bedeutung sind, die entweder auf Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen des Schüler*in-Seins oder entwicklungslogische Vorstellungen des Kind-Seins rekurrieren. Zuschreibungen eines Nicht-Könnens wurden sowohl als ursächliche Bedingung als auch Konsequenz der Aushandlung bzw. Begrenzung von Agency durch die (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruierbar. Wie oben erwähnt, wird die Agency der Schüler*innen in ihrer Subjektposition als Schüler*innen primär durch die Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen der schulisch-unterrichtlichen Ordnung reguliert (vgl. Wyness 206, 141). Die Analyse verdeutlicht, dass den leistungsberechtigten Schüler*innen die Erfüllung dieser Normen meist abgesprochen wird und davon ausgehend ihre Handlungsräume als Schüler*innen und die damit assoziierten Dimensionen von Agency (v. a. Selbstständigkeit, Verantwortung für sich selbst und andere, Entscheidungsmacht) begrenzt werden. Dabei wird ihre Agency zum einen reaktiv resp. durch die Definition eines Handelns als abweichend und nicht konform sowie daraus resultierende, reglementierende oder besondernde Praktiken begrenzt. Zum anderen wird ihnen mitunter präventiv durch ein Absprechen von Bewertbarkeit und Bildungsfähigkeit sowie durch stellvertretende und exkludierende Praktiken die Möglichkeit verschlossen, sich überhaupt als handlungsfähige Schüler*innen positionieren zu können resp. selbstständig handeln und entscheiden oder Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen zu können. Die direkte Adressierung dieser Schüler*innen als ‚nicht fähig' wird dabei primär durch die Schulassistent*innen im Modus der Reglementierung, Bewertung, Besonderung und Degradierung vollzogen. Im Gegenzug zeigen sich keine direkten Unfähigkeitspositionierungen durch die Lehrkräfte; diese werden vielmehr durch ein Sprechen über sie, meist auch in ihrer Abwesenheit, realisiert. Zudem wird die Entscheidung über das Nicht-(mehr)-Können der Schüler*innen häufig an die Schulassistent*innen delegiert.

Dabei wird deutlich, dass Unfähigkeitszuschreibungen und die daraus resultierende Einschränkung der Agency, die die leistungsberechtigten Schüler*innen betreffen, v. a. auf deren Verhalten bzw. die zugeschriebene Nichterfüllung von Verhaltensnormen rekurrieren. Studien zur Agency von Schüler*innen mit Behinderung weisen hingegen auf leistungsbezogene Unfähigkeitszuschreibungen als eine stark begrenzende Bedingung der Agency hin. Diese manifestieren sich bspw. in herabgesetzten Leistungserwartungen oder der Bearbeitung anderer Aufgaben sowie begrenzter Entscheidungsmacht über die zu bearbeitenden Aufgaben (vgl. MacArthur et al. 2007, 104) und gehen mit einem Erleben von Frustration, Hilflosigkeit sowie eines ‚Ausgeliefert-Seins' (Devecchi et al. 2014, 152f.) einher. Solche leistungsbezogenen Unfähigkeitszuschreibungen werden in der vorliegenden Analyse ausschließlich in der Außerkraftsetzung von Leistungserwartungen durch die Etablierung von Ausnahmen oder stellvertretende Handlungspraktiken deutlich, ihnen kommt aber im Vergleich zu verhaltensbezogenen Adressierungen eine untergeordnete Relevanz zu. Den Schüler*innen wird durch die Außerkraftsetzung

von Leistungserwartungen und das Absprechen schüler*innenspezifischer Agency und mitunter auch Bewertbarkeit zugleich Bildungsfähigkeit abgesprochen. Die Feinanalyse in Kap. 9.1.1 sowie die Rekonstruktion der reglementierenden und besondernden (Re-) Adressierungspraktiken (vgl. insbesondere Kap. 9.1.2 und 9.2.3) zeigen, dass hinter Praktiken, die einer vermeintlich notwendigen Regeneration dienen (vgl. auch Merl 2019), der Anspruch einer Vermeidung von Störungen der unterrichtlichen Ordnung steht. In diesem Zusammenhang werden die Schüler*innen unter dem Vorwand einer vermeintlichen Überforderung oder Notwendigkeit der Regeneration aus dem fachlichen bzw. Bildungsanspruch des Unterrichts exkludiert (vgl. auch Herzmann et al. 2017, 266).
Nicht leistungsberechtigte Schüler*innen sind ebenso Einschränkungen schüler*innenspezifischer Agency ausgesetzt, die wiederum primär vor dem Hintergrund von Unfähigkeitszuschreibungen erfolgen. Diese Zuschreibungen können sich auf die temporäre Unfähigkeit, leistungsbezogene Anforderungen zu erfüllen, beziehen, stehen jedoch meist in Zusammenhang mit alters- oder behinderungsbezogenen Adressierungen, die sich v. a. in der Fischklasse manifestieren, in der sowohl Schüler*innen unterschiedlichen Alters als auch als behindert adressierte Schüler*innen ohne zugewiesene Schulassistenz sind. Der Vergleich mit anderen als behindert adressierten Schüler*innen, bspw. Noah aus der Fischklasse, verdeutlicht, dass die rekonstruierte Begrenzung von Agency ebenso nicht allein auf die Behinderungserfahrungen zurückgeführt werden kann, sondern spezifisch in Zusammenhang mit der Zuweisung und den Praktiken der Schulassistenz verstanden werden muss. Als Beispiel kann hier auf eine Situation hingewiesen werden, in der ein durch Noah an mich gerichtetes Unterstützungsgesuch durch die Lehrkraft reglementiert wurde und der Schüler nicht nur durch die Lehrerin, sondern auch durch mich auf seine Fähigkeit zum autonomen Ausführen der Tätigkeit verwiesen wurde:

> Frau Kühn lässt Leons Hände los und weist Noah darauf hin, seine Schuhe zuzubinden. Noah kommt zu mir und fragt, ob ich ihm helfen könne. Ich frage ihn, ob er es allein könne, da ich an früheren Terminen beobachtet habe, dass er seine Schuhe allein zugebunden hat. Frau Kühn bemerkt dies und sagt, „das machst du schön allein". Noah setzt sich neben mich und beginnt, seine Schuhe zu binden. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1, 15.01.2019).

Die Sequenz verdeutlicht, dass Noah durch uns Erwachsene die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln zugeschrieben wird und dass diese Zuschreibung zugleich das Unterlassen einer Unterstützung legitimiert. Im Gegenzug wird Leon in dem hier nicht dargestellten Teil der Sequenz durch Frau Kühn physisch unterstützt, wobei diese Unterstützung weder durch den Schüler initiiert noch mit ihm ausgehandelt, sondern einfach übernommen wurde. Ob Noahs Unterstützungsgesuch ein Ausnutzen der Anwesenheit einer zusätzlichen Erwachsenen sowie des eigenen Subjektstatus als Schüler mit zugeschriebenem Unterstützungsbedarf darstellt, kann auf der Grundlage der Beobachtungen nicht nachvollzogen werden. Es zeigt jedoch, dass das Ausnutzen bestimmter Positionierungen bzw. eine Selbstpositionierung in einem abhängigen Status nur für bestimmte Kinder legitim ist und in Zusammenhang mit dem Status als leistungsberechtigte Schüler*innen gesehen werden muss.
Folglich sind Unfähigkeitszuschreibungen zwar keine spezifische Bedingung der Agency von Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenz, die Gewichtung von Verhaltensnormen sowie das Absprechen von Bildungsfähigkeit sind jedoch in einem Zusammenhang mit dem Status als leistungsberechtigte Schüler*innen sowie der nahezu ausschließlich an die Schulassistenz delegierten Verantwortung und ihrer Entscheidungs- und Defini-

tionsmacht zu verstehen. Gleichzeitig wird jedoch ebenso deutlich, dass in besonderenden Adressierungen performierte Unfähigkeitszuschreibungen, z. B. durch stellvertretendes Handeln oder die Etablierung von Ausnahmen, den Schüler*innen potentiell auch bestimmte Freiräume eröffnen, die sie nutzen können, um Agency i. S. von Entscheidungsmacht und Widerstand zu demonstrieren. Dies manifestiert sich in dem Nutzen von Ausnahmen bzw. der stellvertretenden Aufgabenbewältigung durch die Schulassistenz, um sich temporär bestimmten schüler*innenbezogenen Anforderungen entziehen zu können oder Widerstand gegen bestimmte Anweisungen der Schulassistenz zu leisten. Damit werden zugleich die Unfähigkeits- und Abhängigkeitszuschreibungen reproduziert. Eine vergleichbare Manifestation von Agency rekonstruieren auch MacArthur et al. (2007, 106ff.), indem sie bspw. Praktiken des Herausforderns bzw. Verhandelns mit den Lehrkräften sowie des Einforderns und Ausnutzens von Unterstützung rekonstruieren. In der vorliegenden Analyse wurde diese Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen hingegen vorrangig als verweigernder Widerstand beobachtet, wobei sich die Schüler*innen primär infantilisierend als widerständig positionieren und bspw. nicht, wie durch MacArthur et al. herausgearbeitet, mit den Schulassistent*innen verhandeln oder für ihre Bedarfe einstehen. An dieser Stelle wird ein potentieller Zusammenhang mit dem Alter sowie den kommunikativen Fähigkeiten deutlich (s. u.). Darüber hinaus zeigt die Rekonstruktion peerkultureller (Re-)Adressierungspraktiken, dass die Peers die Unfähigkeitszuschreibungen der Erwachsenen mitunter kinderkulturell bzw. entwicklungslogisch in ein Noch-nicht-Können umdeuten und ihren leistungsberechtigten Mitschüler*innen somit das Potential der Entwicklung und der Verwirklichung einer kinderspezifischen Agency zusprechen. Dieses Zusprechen bezieht sich dabei v. a. auf kinderspezifische Dimensionen von Agency wie die Autonomie und wird weniger in Bezug auf schüler*innenbezogene Dimensionen wie Verantwortung artikuliert.

2. Devianzzuschreibungen: Zuschreibungen eines abweichenden bzw. herausfordernden Verhaltens

Wie bereits verdeutlicht, erfolgen Unfähigkeitszuschreibungen als Teil der Behinderungserfahrungen der Schüler*innen Zuschreibungen eines abweichenden bzw. herausfordernden Verhaltens, die ich als Devianzzuschreibungen bezeichne. Die leistungsberechtigten Schüler*innen werden in diesem Zusammenhang insbesondere durch die Adressierungspraktiken der Schulassistent*innen nicht nur als unfähig und abweichend, sondern ebenso als (potentielle) Störer*innen positioniert. Insbesondere die Reglementierungspraktiken implizieren eine besondere Gewichtung von Verhaltensnormen, die auf der Definitionsmacht der Schulassistent*innen beruht. Dabei werden nicht nur durch die Schüler*innen tatsächlich gezeigte Handlungen als abweichend definiert, sondern ihnen wird teilweise ebenso ein potentielles Stören, das meist degradierend als ‚Durchdrehen' oder ‚Ausrasten' bezeichnet wird, unterstellt, woraus präventive Praktiken resultieren, die den Schüler*innen Agency absprechen und sie mitunter aus dem Klassenraum bzw. den Klassenaktivitäten exkludieren. Dadurch wird den Schüler*innen nicht nur eine schüler*innenbezogene Agency resp. die Positionierung als Schüler*innen (z. B. durch die Erfüllung von Selbstständigkeitsanforderungen, die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Realisierung von Entscheidungsmacht) abgesprochen, sondern es werden ebenso kindbezogene Positionierungsmöglichkeiten und Handlungsräume (bspw. zum autonomen Handeln und Entscheiden oder auch Möglichkeiten des Widerstandes) verschlossen. Die Schüler*innen werden somit nicht in einer

Kinderposition adressiert, sondern ihr Subjektstatus wird als ein anderes, besonders reguliertes Schüler*in-Sein konstituiert, dessen primäre Anforderung auf ein Nicht-Stören der unterrichtlichen Ordnung reduziert wird, wohingegen die Erfüllung von Leistungsanforderungen sowie schulisches Lernen nur sekundär und nur bei ausgewählten Schüler*innen (in diesem Fall Hendrik und Ole) als bedeutsam erachtet wird.
Eine Nichterfüllung dieses besonderen Schüler*innenstatus bzw. der besonders gewichteten Verhaltensnormen kann potentiell in exkludierenden Reglementierungspraktiken resultieren, die den Schüler*innen nicht nur die Möglichkeit, sich als handlungsfähige Schüler*innen zu positionieren, verwehren, sondern ihnen auch die Fähigkeit und das Recht auf Bildung absprechen. An dieser Stelle wird eine Parallele zu der Analyse von Gillet-Swan & Lundy (2022) deutlich, die aufzeigen, dass durch Lehrkräfte als herausfordernd erlebtes Verhalten häufig zum Anlass für exkludierende Praktiken werden kann, womit die Bildungs- und Partizipationsrechte der Mehrheit, konkret der Anspruch auf einen ungestörten Unterricht, höher gewichtet werden als die einzelner Schüler*innen (vgl. ebd., 97f.). Die Hervorbringung bzw. Aufrechterhaltung dieses Schüler*innenstatus wird dabei nahezu ausschließlich an die Schulassistent*innen delegiert, die dabei zugrundeliegenden Zuschreibungen sind jedoch strukturell in der institutionellen Ordnung sowie den Funktionen von Schule (Fend 2009; Nohl 2018) angelegt und werden durch die Lehrkräfte und auch die Mitschüler*innen praktisch reproduziert. Während die Lehrkräfte die Performanz dieser Zuschreibungen jedoch an die Schulassistent*innen delegieren, reproduzieren die Peers diese teilweise durch eine Imitation bzw. Resignifizierung von Reglementierungspraktiken. Ferner wird ein Zusammenhang mit den oben erläuterten Unfähigkeitszuschreibungen deutlich, da den Schüler*innen in Verbindung mit einer verhaltensbezogenen Adressierung mitunter die Fähigkeit und das Recht, an Bildungsprozessen zu partizipieren, abgesprochen werden. Ebenso wird die Abweichung von den besonders gewichteten Verhaltensnormen meist als ein Nicht-(mehr)-Können deklariert.
Darüber hinaus werden auch widerständige Manifestationen von Agency als abweichendes und reglementierungsbedürftiges Verhalten gedeutet und zum Anlass restriktiver und exkludierender Praktiken genommen, welche den Schüler*innen die Fähigkeit und die Macht zum autonomen Entscheiden absprechen (vgl. auch MacArthur et al. 2007, 110ff.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass widerständige Praktiken der Schüler*innen meist nicht als Ausdruck von Handlungsmacht bzw. als kommunikative Praktiken gedeutet werden, sondern als Abweichungen von normativen Vorstellungen schüler*innenspezifischer Handlungsfähigkeit bzw. Partizipation angesehen werden (vgl. auch Papadopoulou & Sidorenko 2022, 358; Perry-Hazan 2021a, 190). Die Agency und Partizipation der Schüler*innen werden nicht nur durch diskursive Normen gerahmt, sondern auch durch Vorstellungen der Lehrkräfte bzw. in Bezug auf die leistungsberechtigten Kinder v. a. der Schulassistent*innen, die eine hohe Autonomie und Definitionsmacht hinsichtlich der Deutung von Handlungen als deviant zugestanden bekommen. Wie in Kap. 5.3 erläutert wurde, umfasst das Recht der Kinder auf Partizipation aus kinderrechtlicher Perspektive immer auch das Recht, nicht zu partizipieren (vgl. Perry-Hazan 2021a, 187). Insbesondere im schulischen Kontext kann die Norm der Partizipation an bestimmten Interaktionsformaten, Entscheidungsprozessen und auch Bewertungsritualen (vgl. Kap. 10.2.1) zu einer restriktiven Verpflichtung und potentiell zum Anlass reglementierender und sanktionierender Praktiken werden (vgl. auch Zak-Doron & Perry-Hazan 2023). Die vorliegende Analyse zeigt, dass auch nicht leistungsbe-

rechtigte Schüler*innen sich mitunter den Anforderungen unterrichtlicher Partizipation widersetzen oder sich zu entziehen versuchen, dass ihr Widerstand jedoch weniger zum Anlass restriktiver und v. a. nicht körperlicher Reglementierung wird, sondern sie stattdessen zu einer Übernahme von Verantwortung für sich selbst bzw. zur Selbstregierung verpflichtet werden und ihnen damit schüler*innenbezogene Agency zugeschrieben wird. Der Widerstand der leistungsberechtigten Schüler*innen sowie die dadurch ausgelösten Reglementierungspraktiken durch die Schulassistent*innen sowie seltener auch die Lehrkräfte oder Mitschüler*innen vollziehen sich hingegen primär auf einer körperlichen Ebene und resultieren letztendlich in einer (physischen) Begrenzung ihrer Handlungsräume. Darin wird mitunter ein Zusammenhang mit den teils nonverbalen Kommunikationsweisen der Schüler*innen sowie ebenso einer Reproduktion infantilisierender Positionierungen durch die Schulassistent*innen deutlich. Die Peers reproduzieren diese Zuschreibungen und mitunter auch die Praktiken, gleichzeitig können widerständige Handlungen ebenso zum Anlass von Solidarisierungs- bzw. Heterotopisierungspraktiken werden.

3. Vulnerabilitätszuschreibungen

Die Analyse zeigt weiterhin, dass die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen bzw. deren Einschränkung durch Zuschreibungen einer besonderen Vulnerabilität geprägt sind, welche unter der Bedingung der Behinderungserfahrungen gefasst werden können. In den Erläuterungen zum Konzept der generationalen Ordnung (Kap. 5.2) wurde unter Bezugnahme auf Kelle (2018, 47f.) auf die grundsätzliche Vulnerabilität von Kindern hingewiesen, welche als eine soziale Konstruktion resp. ein Resultat adultistischer Zuschreibungen verstanden wird. Diese Zuschreibung von Vulnerabilität ist dabei laut Kelle abhängig vom Lebensalter und hängt mit den Handlungsräumen zusammen, die den Kindern strukturell zugestanden werden (vgl. ebd.). Dabei werden jüngere Kinder meist als vulnerabler angesehen und ihnen wird weniger Agency zugestanden als bspw. Kindern im Grundschulalter.

In der vorliegenden Analyse wird deutlich, dass die leistungsberechtigten Schüler*innen häufig durch die Praktiken der Schulassistent*innen, der Lehrkräfte und auch der Mitschüler*innen als besonders vulnerabel adressiert werden. Die Zuschreibung von Vulnerabilität kann dabei in einem Zusammenhang mit den Unfähigkeits- bzw. Devianzzuschreibungen stehen, vor deren Hintergrund den Schüler*innen eine besondere Verletzbarkeit durch Überforderung bzw. negative Emotionen unterstellt wird, die präventiv verhindert werden soll. Dies wird z. B. in der Feinanalyse der Reglementierungspraktiken (Kap. 9.1.1) deutlich, im Zuge derer die Zuschreibung eines Nicht-mehr-Könnens die Schüler*innen als verletzbar konstituiert, wobei jedoch zeitgleich die Prävention einer Störung der unterrichtlichen Ordnung im Fokus steht. Zudem zeigt die Analyse peerkultureller Unterstützungspraktiken, dass die Peers durch Praktiken der Rücksichtnahme bzw. einer Anpassung ihres eigenen Handelns das Erleben negativer Emotionen wie Frustration, Überforderung oder Traurigkeit durch die leistungsberechtigten Schüler*innen vermeiden möchten. Devecchi et al. (2014, 152f.) arbeiten heraus, dass das Absprechen von Fähigkeiten durch die betroffenen Schüler*innen selbst als eine Vulnerabilitätszuschreibung erfahren wird und mit einem Erleben von Hilflosigkeit und einem Sich-Ausgeliefert-Fühlen einhergeht. Die vorliegende Analyse zeigt jedoch, dass die Schüler*innen solche Zuschreibungen ebenso für sich nutzen können, um sich selbst Ausnahmen bzw. Auszeiten von den unterrichtlichen Anforderungen zu verschaffen oder um Widerstand gegen die Praktiken der Schulassistent*innen zu leisten, indem sie sich

selbst als abhängig und unfähig positionieren. Zuschreibungen von Vulnerabilität legitimieren somit die Begrenzung bzw. das Absprechen von Agency, können den Schüler*innen jedoch ebenfalls spezifische Handlungsräume eröffnen, die den nicht leistungsberechtigten Peers nicht zur Verfügung stehen.
Die rekonstruierten Adressierungen Leons und Lucas verdeutlichen jedoch, dass diese beiden Schüler als noch vulnerabler und schutzbedürftiger adressiert werden als die anderen leistungsberechtigten Schüler*innen. Diese besondere Schutzbedürftigkeit wird in Praktiken physischer Kontrolle (z. B. dem kontinuierlichen An-der-Hand-Halten oder dem physischen Verhindern des Weglaufens) deutlich, die z. T. mit bestimmten Zuschreibungen problematisch definierter Verhaltensweisen (z. B. einer ‚Weglauftendenz') begründet werden. Die zugeschriebene Schutzbedürftigkeit legitimiert dabei die restriktiven und reglementierenden Praktiken physischer Kontrolle, die mitunter durch die Peers reproduziert oder, trotz der zugeschriebenen Schutzbedürftigkeit, durch die Schulassistenz an diese delegiert werden. Die Vulnerabilitätszuschreibung impliziert dabei ein Absprechen der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen bzw. dies reflektieren und regulieren zu können, welche als Dimension von Agency verstanden werden kann (vgl. Kap. 10.2.2). Ebenso können jedoch das mit der häufig alleinigen Zuständigkeit und Verantwortung für die Schüler*innen einhergehende Stress-, Angst- und Handlungsdruckerleben der Schulassistenz von Relevanz sein. Als Beispiel kann eine Äußerung Frau Webers angeführt werden, die im Anschluss an ein Verschlucken Leons geäußert wurde:

> Wenig später kommt sie zu mir, atmet aus und wischt sich mit dem Ärmel über die Stirn. Sie sagt: „Das ist so eine Situation, in der mir das Herz stehen bleibt. Und dafür wird man unterbezahlt". Es sei gefährlich, wenn das Essen in der Klasse einfach rumstehe und Leon es sich nehmen könne. Sie ergänzt: „Meine größte Angst ist, dass er mir stirbt". Sie ergänzt, Leon könne keine Gefahren einschätzen und würde auch einfach „irgendwo drauf klettern" und können runterfallen. Das Verschlucken passiere zu Hause auch, aber in der Schule sei sie ja verantwortlich. (Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 2, 03.03.2020).

Es zeigen sich Parallelen zu der Untersuchung von Olli et al. (2021) aus dem Elementarbereich: Die Autor*innen rekonstruieren, dass die Haltung der pädagogischen und pflegerischen Fachkräfte im Spiel mit Kindern mit einer zugeschriebenen komplexen Behinderung durch ein Erleben von Fürsorge sowie die Angst vor Verletzungen geprägt sei, woraus ein stark restriktives Steuern der Spielsituation resultiere. Das durch Devecchi et al. (2014, 154) beschriebene Bevormundungserleben konnte in der vorliegenden Studie aufgrund der präsymbolischen Kommunikationsweise des Schülers mit den gewählten Methoden nicht erfasst werden, wurde jedoch durch die Mitschüler*innen in den Gruppendiskussionen antizipiert (z. B. *„ich glaub das es nicht unbedingt lästig für ihn ist aber schon dass es manchmal nervt wenn die ganze Zeit jemand hinter ihm he- hinterherläuft"*, Gelbe Schule, Fischklasse, EZ 1). Ob das wiederholte Weglaufen eine widerständige Reaktion auf die Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen darstellt, kann auf der Grundlage der Beobachtungen ebenfalls nicht nachvollzogen werden. Deutlich wird folglich, dass die Vulnerabilitätszuschreibungen eine v. a. physisch vollzogene Begrenzung von Agency bewirken bzw. diese legitimieren, jedoch potentiell auch Räume für Widerstand eröffnen.
Die Vulnerabilitätszuschreibungen manifestieren sich nicht nur in den Adressierungen der Schulassistent*innen, sondern werden ebenso durch die Lehrkräfte performiert,

bspw. indem Schüler*innen wie Leon und Luca die Bewertbarkeit als Schüler*innensubjekte in Verbindung mit der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme abgesprochen wird, um diese vor den Konsequenzen einer negativen Bewertung zu schützen, wie sich in Äußerungen wie „Der kann nicht anders" (Blaue Schule, Pinguinklasse, EZ 1, 16.06.2017) verdeutlicht. Zudem wird die Verletzbarkeit der Schüler*innen zum Anlass der Reglementierung bestimmter Praktiken der Mitschüler*innen (z. B. des Lachens oder Nachfragens), wobei teilweise präventiv bestimmte antizipierte, jedoch tatsächlich nicht beobachtbare Reaktionen auf ein Handeln der Schüler*innen reglementiert werden. Auf diese Weise wird die Zuschreibung einer besonderen Verletzbarkeit und Schutz- sowie Rücksichtbedürftigkeit reproduziert, wie auch durch Fritzsche (2018) rekonstruiert. Die Autorin arbeitet aus den Adressierungen eines Schülers durch eine Lehrkraft und Schulassistenz heraus, dass dessen Konstitution als besonders verletzbar diesen zugleich besondernd sichtbar macht und auf diesen besonderen Status festschreibt:

> „Anerkennung besitzt die Macht einer Verletzbarkeit ihr Recht zu verschaffen, indem sie als Verletzbarkeit anerkannt wird […], jedoch auch, diese erst zu konstituieren und festzuschreiben – Normen der Anerkennung regulieren Verletzbarkeit" (ebd., 68).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurden diese Zuschreibungen und die damit produzierte Norm der Rücksichtnahme durch die Schüler*innen größtenteils reproduziert und in der Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen resignifiziert, indem bspw. reglementierende Praktiken spielerisch umgedeutet oder das eigene Handeln auf die Kinder abgestimmt wurde. Ebenso wurden in Praktiken des Sorgens bzw. Kümmerns um die Mitschüler*innen Normen der Fürsorge reproduziert, die laut Fritzsche ebenfalls ein Ausdruck zugeschriebener Vulnerabilität sind (vgl. ebd.).
Die rekonstruierten Unfähigkeits-, Devianz- und Vulnerabilitätszuschreibungen können i. S. des Kodierparadigmas nicht nur als Bedingungen der Schüler*innenagency, d. h. der doppelten Positionierung, verstanden werden, sondern können ebenso Konsequenzen bestimmter (Re-)Adressierungen sowie bestimmter Dimensionen von Agency (z. B. Widerstand) darstellen. Dabei werden die Zuschreibungen durch die Begrenzung und teilweise auch Ermöglichung von Agency aufrechterhalten und rezitiert.

4. Kommunikation

Als ein weiterer Aspekt der Behinderungserfahrungen als Bedingung der Agency konnte die Kommunikation der Schüler*innen herausgearbeitet werden. Darunter lassen sich sowohl die Kommunikationsweisen der Schüler*innen, verfügbare kommunikative Ressourcen sowie Kommunikationsbarrieren im sozialen Umfeld nennen. Die Analyse verdeutlicht, dass insbesondere die leistungsberechtigten Schüler*innen, die nonverbal bzw. eingeschränkt verbal kommunizieren, wie Luca, Leon, Marie und Max, häufiger mittels Praktiken physischer Reglementierung sowie degradierender und beschämender Sichtbarmachung adressiert werden. Die Rekursivitätsspielräume dieser Schüler*innen werden dabei auf ein Hinnehmen bzw. Über-sich-ergehen-Lassen begrenzt, da diese auf die verbalen Adressierungen nicht verbal reagieren können. Reaktionen in Form von nonverbalem, körperlichem Widerstand werden hingegen meist zum Anlass weiterer Beschämungen oder Reglementierungen. Schüler*innen, die nicht verbal kommunizieren, sind damit auf besondere Weise einer Objektivierung ausgesetzt, indem sie zu Objekten des Spotts bzw. der Belustigung der Schulassistent*innen werden. Es zeigt sich, dass die nonverbalen Schüler*innen, die keinen verbalen Widerstand leisten oder

ihren Eltern vom Handeln der Schulassistenz berichten können, entsprechend der Ausführungen Schuppeners (2011) nicht nur dem Risiko eines ‚Nicht-verstanden-Werdens', sondern ebenso eines Machtmissbrauchs ausgesetzt sind. Ebenso wird deutlich, dass insbesondere die degradierende und beschämende Sichtbarmachung der Schüler*innen Konsequenzen für ihre soziale Wahrnehmung durch die Peers haben kann und mitunter in einer Reproduktion dieser Praktiken resultieren kann.

Die Rekonstruktion des stellvertretenden Sprechens, Handelns und Entscheidens als Formen besondernder Sichtbarmachung, die die Schüler*innen in allen Dimensionen der Agency beschränken können, verweist zudem auf im Handeln der Schulassistent*innen sowie den strukturellen Bedingungen zu verortende Kommunikationsbarrieren, die in Anlehnung an Beukelman und Mirenda (2013) als Gelegenheitsbarrieren bezeichnet werden können. Diese manifestieren sich bspw. in einer situativen bzw. dauerhaften Nicht-Verfügbarkeit alternativer Kommunikationsformen. So verfügt bspw. Leon über einen Talker, der sich jedoch häufig nicht in dessen Reichweite befindet oder durch die Schulassistenz weggeräumt wird, wohingegen Luca und Marie keinen dauerhaften Zugang zu alternativen Kommunikationsformen haben. Zudem zeigt sich, dass die Schüler*innen aufgrund ihrer nonverbalen und teilweise präsymbolischen Kommunikationsweise abhängig von der Interpretation bzw. Ko-Konstruktion (Niediek 2021) ihrer Mitteilung durch andere sind. Die Schulassistent*innen reagieren dabei jedoch häufiger mit einem stellvertretenden Sprechen und Entscheiden für die Schüler*innen, anstatt diese durch Ko-Konstruktion selbst als handlungsmächtige Schüler*innen sichtbar werden zu lassen. Sowohl Devecchi et al. (2014, 153) als auch Olli et al. (2021, 287f.) verweisen auf ein besonderes Risiko nonverbaler Kinder und Jugendlicher, in ihren Handlungsräumen begrenzt zu werden und Agency abgesprochen zu bekommen. Dies wird in beiden Studien mit der Abhängigkeit von der Ko-Konstruktion durch Erwachsene sowie deren stellvertretendem Sprechen in Verbindung gebracht, sodass die Ergebnisse dieser Analyse daran anschließen können. Neben der Abhängigkeit von der Ko-Konstruktion werden auch fehlende Zeit sowie Kompetenz der Kommunikationspartner*innen bzw. -assistent*innen als Gelegenheitsbarrieren angesehen (Ehrenberg & Lindmeier 2023). Im Rahmen der Analyse wird dies daran deutlich, dass auch Schüler*innen wie Marlene, die einen Talker zur Kommunikation von Mehrwortäußerungen aus eigener Initiative nutzen können, durch stellvertretendes Sprechen Agency abgesprochen wird. Zeitgleich verdeutlicht die Analyse, dass auch die nonverbal kommunizierenden Schüler*innen sich durch v. a. widerständige Praktiken, als Beispiel kann hier Leons auf-den-Boden-Legen genannt werden, Agency verschaffen können, indem sie Macht über die Schulassistent*innen ausüben. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Betrachtungen der Kindheitsforschung, nur freiwilliges, selbst gewähltes Schweigen als Gegenteil zur normativ konzipierten ‚voice' als einen Ausdruck von Agency zu sehen (vgl. z. B. Spyrou 2016, 17f.), zu kurz greifen. Dennoch zeigt sich die beschriebene Ambivalenz des Schweigens als Ausdruck von Macht und Ohnmacht bzw. als Ausdruck von Agency oder begrenzter Agency auch in der vorliegenden Studie. So erfahren die nonverbal kommunizierenden Kinder häufiger Begrenzungen oder ein Absprechen ihrer Agency, gleichzeitig können sie mit ihren Kommunikationsweisen jedoch auch Möglichkeiten des Widerstandes schaffen und nutzen.

5. Pflegerischer Assistenzbedarf

Die Rekonstruktion der Degradierungs- und Beschämungspraktiken sowie der Reglementierungspraktiken der Schulassistent*innen verweist zudem darauf, dass diese mit dem pflegerischen Assistenzbedarf der Schüler*innen zusammenhängen können und dass ein solcher Bedarf bzw. die daraus resultierende Spezifik der Assistenzpraxis eine degradierend-beschämende, meist klassenöffentlich erfolgende Adressierung durch die Schulassistenz begünstigt. So wurde deutlich, dass degradierende und beschämende sowie mitunter auch physisch und verbal reglementierende Adressierungen häufig in Verbindung mit Ereignissen auftraten, die als eine Abweichung von der Norm, Kontrolle über den eigenen Körper zu haben, definiert wurden. Dazu gehörten das Einnässen von Max, Maries laufende Nase und Oles Speicheln. Degradierend-beschämende Adressierungen der Kinder konnten dabei als Abgrenzungsversuche der Schulassistenz gegenüber häufig implizit oder explizit als lästig definierten pflegerischen bzw. alltagspraxisbezogenen Assistenztätigkeit sowie mitunter auch als Ausdruck von Ekel rekonstruiert werden. Im Gegenzug wurde bspw. die durch die Schulassistentin Tina in Bezug auf den Schüler Tim übernommene Aufgabe des Katheterisierens nicht zum Anlass einer beschämenden Adressierung, sondern es wurden vielmehr Bemühungen der Schulassistenz und auch der Lehrkräfte beobachtet, diese Tätigkeit zu verstecken bzw. für die Mitschüler*innen nicht sichtbar werden zu lassen. Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass das Katheterisieren eine planbare, nicht öffentlich vollzogene und zudem medizinisch konnotierte Praxis darstellt, die in einem gesonderten, geschützten Raum vollzogen werden kann und die für die anderen Akteur*innen nicht unmittelbar sicht- bzw. wahrnehmbar ist, sondern erst, wenn darüber gesprochen wird. Im Gegenzug ist das Einnässen nicht planbar, geschieht i. d. R. im klassenöffentlichen Kontext und ist damit für die Lehrkräfte und Mitschüler*innen sichtbar. Ebenso ist es nicht mit einer medizinischen Indikation assoziiert, sondern mit der Abweichung von der alters- und entwicklungsbezogenen Norm, Kontrolle über seinen Körper bzw. seine Blasenfunktion zu haben, welche wiederum der institutionellen Ordnung von Schule sowie den Normen des Schüler*in-Seins widerspricht. Auch die Fähigkeitsnorm, sich selbst die Nase putzen bzw. den Speichelfluss kontrollieren zu können, stellt eine solche Norm dar, vor deren Hintergrund die beschämenden Adressierungen Maries und Oles erfolgten. Daraus resultierend werden die Kinder, die diese Norm nicht erfüllen, häufig degradierend und beschämend adressiert, worin sich eine latente Verantwortungs- bzw. Schuldzuschreibung für die fehlende Kontrolle dokumentiert, die jedoch durch das Sprechen über die Schüler*innen anstelle einer direkten Aufforderung zur autonomen Sorge um sich selbst bzw. den eigenen Körper zugleich relativiert wird. Diese Degradierungs- bzw. Beschämungspraktiken werden teilweise durch die Mitschüler*innen reproduziert und haben somit Auswirkungen auf die peerkulturelle Anerkennbarkeit der Schüler*innen. Demgegenüber wird Tim grundsätzlich nicht als leistungsberechtigter Schüler adressiert, sondern wird in diesem Status nur durch das Verlassen des Raumes mit der Schulassistenz sichtbar. Dabei konnte keine mit den Erfahrungen der anderen leistungsberechtigten Schüler*innen vergleichbare Einschränkung von Agency bzw. keine vergleichbaren (Re-)Adressierungspraktiken rekonstruiert werden. Darin wird ein Zusammenhang mit der Indikation der pflegerischen Assistenztätigkeit deutlich, die bei Tim nicht mit einer Abweichung von einer Altersnorm der Kontrolle über den eigenen Körper gesehen wird, sondern als ein durch ihn nicht kontrollierbares medizinisches Problem konstruiert wird.

6. Zusammenhang alters-, behinderungs- und schulassistenzspezifischer Erfahrungen

Zu Beginn des Unterkapitels wurde bereits auf den rekonstruierten Zusammenhang zwischen den Behinderungserfahrungen der Schüler*innen, ihrem Alter sowie ihren Schulassistenzerfahrungen hingedeutet, welcher als zentrale Bedingung der rekonstruierten begrenzten Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen als ein reguliertes Schüler*in-Sein und Kind-Sein herausgearbeitet werden kann, der abschließend diskutiert werden soll:

Der Zusammenhang mit dem Alter sowie den Behinderungserfahrungen der Schüler*innen wird deutlich, wenn man die vorliegenden Analyseergebnisse im Kontext vorliegender Studien zur Perspektive von Schüler*innen mit Schulassistenzerfahrung vergleicht. Diese fokussieren, wie oben erwähnt, meist adoleszente Schüler*innen, die verbal kommunizieren können. Auf andere Behinderungserfahrungen der Schüler*innen, auch im Hinblick auf die Kommunikation, kann aus den vorliegenden Publikationen nur sekundär geschlossen werden. In den Untersuchungen von Böing und Köpfer (2020) sowie Langenhoff (2024) werden bspw. erlebte Barrieren in Bezug auf die Aufmerksamkeit, die Selbstorganisation sowie die pragmatische, resp. das Sprachhandeln betreffende, Ebene von Kommunikation deutlich. Die dort im Fokus stehenden Schüler*innen machen somit andere, v. a. auf schulisches Lernen und teilweise auch Peerbeziehungen bezogene Behinderungserfahrungen als die leistungsberechtigten Schüler*innen im Kontext dieser Studie (mit Ausnahme von Tim, s. o.). Die Differenz zu der Hervorbringung und Ausgestaltung von Agency, die im Zuge eines Vergleichs mit den vorliegenden Forschungsergebnissen deutlich wird, verweist somit auf einen Zusammenhang mit dem Alter sowie der Spezifik und Komplexität der Behinderungserfahrungen der leistungsberechtigten Schüler*innen im Kontext dieser Studie. Folglich kann die in Kap. 10.3.1 herausgearbeitete Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen als reguliertes bzw. reglementiertes Schüler*in-Sein und Kind-Sein als ein alters- und auch behinderungsspezifisches Phänomen herausgearbeitet werden, wobei sich ‚behinderungsspezifisch' auf die individuellen Behinderungserfahrungen der hier im Fokus stehenden Kinder bezieht.

In Kap. 2.4 wurde aufgezeigt, dass die Schüler*innen in den vorliegenden Studien Agency über einen Nutzen der Unterstützung durch die Schulassistenz zur Bewältigung schulisch-unterrichtlicher Leistungs- und Verhaltensanforderungen sowie über eine entsprechende Gestaltung der Beziehung zur Schulassistenz i. S. eines Arbeitsverhältnisses bzw. als Realisierung von Entscheidungsmacht und Regiekompetenz verhandeln (Böing & Köpfer 2020; 2022; Langenhoff 2022; 2024; Warmuth et al. 2020). In allen erwähnten Studien wird dabei eine Ambivalenz der Aushandlung von Agency deutlich: So muss zur Realisierung solcher autonomen Handlungsmöglichkeiten die eigene Autonomie zugleich partiell aufgegeben und eine gewisse Abhängigkeit von der Unterstützung der Schulassistenz anerkannt werden (vgl. Kap. 2.4). Die vorliegenden Analyseergebnisse verdeutlichen, dass die Aushandlung von Agency durch die leistungsberechtigten Schüler*innen ebenfalls ambivalent ist, diese Ambivalenz jedoch anders ausgeprägt ist: Ihre Aushandlung von Agency bewegt sich dabei zwischen der Reproduktion von Abhängigkeitspositionierungen und somit einem Aufgeben von Autonomie bzw. Selbstständigkeit, z. B. dem Ausnutzen von Ausnahmeregelungen oder stellvertretendem Handeln der Schulassistenz, und dem Widerstand gegen das Schulassistenzhandeln als einem Versuch der Performanz von Autonomie und Entscheidungsmacht bzw. einer versuchten Wiederaneignung der Schüler*innenposition. Durch das widerständige Handeln werden zu-

gleich jedoch meist die infantilisierenden Adressierungen sowie die darin vollzogenen Unfähigkeits-, Devianz- und Vulnerabilitätszuschreibungen reproduziert, wobei, bedingt durch die Abhängigkeit der eigenen Anerkennbarkeit als Schüler*innensubjekte vom Handeln und den Entscheidungen der Schulassistent*innen, keine Möglichkeiten einer subversiven Bedeutungsverschiebung bzw. Umkehr dieser Zuschreibungen bleiben. Derartige Gelegenheiten einer Irritation der vorherrschenden generationalen und ableistischen Differenz- und Machtordnungen werden hingegen nur im Kontext solidarisierender Praktiken mit Peers geschaffen. Schulassistenz präfiguriert hingegen v. a. Möglichkeitsräume für widerständige Agency (vgl. Kap. 10.3.1) und ein partielles Ausnutzen bestimmter Praktiken, welches jedoch meist ebenfalls widerständig, z. B. als Verweigern, ausgestaltet wird und nicht i. S. einer Realisierung von Regiekompetenz durch das Nutzen der Beziehung zur Schulassistenz (Böing & Köpfer 2020; Langenhoff 2024; Warmuth et al. 2020). Folglich kann auf der temporal-relationalen Ebene ein Zusammenhang mit dem Kinderstatus der Schüler*innen rekonstruiert werden: Wie oben sowie in Kap. 5.3 verdeutlicht wurde, impliziert die Position von Kindern eine grundsätzliche, sozial konstruierte Vulnerabilität und Abhängigkeit, sodass Kinder andere Realisierungsmöglichkeiten für Agency haben als Jugendliche, da ihnen gesellschaftlich und institutionell andere, begrenztere Handlungsräume zugestanden werden, die Autonomie manchmal v. a. in Form von Widerstand möglich machen und weniger durch Nutzen von Beziehungen bzw. das Ausagieren von Regiekompetenz (vgl. z. B. Bühler-Niederberger 2020). Dieser Kinderstatus bzw. das Kind-Sein der leistungsberechtigten Schüler*innen ist in der vorliegenden Studie jedoch noch stärker reguliert als bei ihren Peers, sodass ihre begrenzte, v. a. subversive Agency nicht allein als Altersphänomen erklärt werden kann, sondern ebenso in Relation zu der Komplexität ihrer Behinderungserfahrungen resp. dem Zusammenwirken unterschiedlicher Zuschreibungen (z. B. von Unfähigkeit oder eines herausfordernden Verhaltens) und Barrieren (z. B. der Kommunikation) betrachtet werden muss.

Diese Bedeutsamkeit ihrer Behinderungserfahrungen zeigt sich ebenso in einer fallintern bzw. fallübergreifend vergleichenden Betrachtung mit dem Schüler Tim, dem zwar ebenso eine Schulassistenz zugewiesen wurde, der jedoch in den analysierten Sequenzen nicht als leistungsberechtigter Schüler sichtbar gemacht wurde und keine Begrenzungen seiner Agency durch das Schulassistenzhandeln erfuhr. Letzteres zeigt sich insbesondere in der Rekonstruktion der Gruppendiskussion, an der der Schüler teilnahm: In dieser Situation wurde ausschließlich sein Mitschüler Max in Verbindung mit der Position der Schulassistenz gebracht, wohingegen Tim selbst nur einmal äußerte, dass Tina ihm manchmal helfe. Tim wird zwar strukturell durch die Zuweisung einer Schulassistenz als leistungsberechtigter Schüler adressiert, wird jedoch auf der Praxisebene nicht als solcher sichtbar, sondern bekommt die gleiche Agency (z. B. Autonomie, Verantwortung und Entscheidungsmacht) zugeschrieben wie seine Peers. Anders als sein Mitschüler Max wird Tim durch die Schulassistenz und seine Mitschüler*innen nicht reglementierend, degradierend oder besondernd adressiert und seine Fähigkeiten, sein Verhalten und seine Kommunikation werden nicht als abweichend definiert. Wie oben erwähnt, beschränkt sich die Assistenzpraxis auf eine pflegerische Tätigkeit, die zeitlich begrenzt und planbar sowie nicht öffentlich ausgeführt werden kann, sodass zwar von Behinderungserfahrungen des Schülers ausgegangen werden kann, diese jedoch nicht klassenöffentlich sichtbar werden und daraus resultierend keine Begrenzung seiner Agency rekonstruiert werden kann.

Demgegenüber verweist der Vergleich mit anderen Schüler*innen, denen aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes Agency abgesprochen wird (z. B. Linus), bzw. anderen Schüler*innen mit Behinderungserfahrungen (z. B. Noah) auf die Bedeutsamkeit der Schulassistenzerfahrungen: Schüler*innen wie Linus werden zwar ebenso als weniger handlungsfähig adressiert, ihnen jedoch zugleich das Potential einer Entwicklung schüler*innenspezifischer Agency (z. B. die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere) zugeschrieben wird und sie somit zwar als jüngere resp. noch nicht fähige, jedoch entwicklungs- und lernfähige Schüler*innen adressiert werden. Die Zuschreibung eines solchen Potentials findet sich in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen hingegen v. a. in befähigenden Zuschreibungen der Peers, die die Unfähigkeitszuschreibungen der Erwachsenen entwicklungslogisch in ein Noch-nicht-Können umdeuten und ihnen das Potential einer Entwicklung zusprechen. Darüber hinaus sind in Bezug auf andere nicht leistungsberechtigte Schüler*innen, z. B. Noah oder Julius aus der Fischklasse, ebenfalls Behinderungserfahrungen und -zuschreibungen rekonstruierbar, die zum einen auf struktureller Ebene durch die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen, zum anderen jedoch v. a. auf der performativen Ebene in den Adressierungen der Lehrkräfte deutlich werden. Diesbezüglich zeigt sich, dass Schüler*innen wie Noah oder Julius zwar teilweise ebenfalls als unfähig oder vulnerabel sichtbar gemacht werden, z. B. durch andere Aufgabenstellungen oder einen separierten Arbeitsplatz innerhalb des Klassenraums, sie jedoch zur Performanz einer schüler*innenspezifischen Agency bzw. zur Erfüllung schüler*innenbezogener Handlungserwartungen verpflichtet werden. So werden sie, anders als Leon, in die Praxis des Bewertungssystems inkludiert und als bewertbar adressiert, wodurch sie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln bzw. zu einer Selbstregierung verpflichtet werden. Ebenso steht ihnen nicht die Möglichkeit offen, wie Leon während des Unterrichts den Klassenraum zu verlassen oder wie Linus eine ‚Auszeit' zu nehmen. Deutlich wird somit, dass die rekonstruierte begrenzte Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen nicht allein alters- oder behinderungsspezifisch bedingt ist, sondern ebenso in einem Zusammenhang mit ihrer Schulassistenzerfahrung bzw. ihrem Status als leistungsberechtigte Schüler*innen steht.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Spezifik der rekonstruierten performativen Hervorbringung und diskursiven Situiertheit der Agency in Bezug auf die leistungsberechtigten Schüler*innen, deren Positionierungsmöglichkeiten als reguliertes bzw. reglementiertes Schüler*in-Sein und Kind-Sein herausgearbeitet wurde, auf der temporal-relationalen Ebene durch den Zusammenhang ihres Alters, der Komplexität ihrer Behinderungserfahrungen sowie ihrer Schulassistenzerfahrungen gekennzeichnet ist. Der Vergleich mit den anderen vorliegenden Studien (z. B. Böing & Köpfer 2020; 2022; Langenhoff 2022; 2024; Warmuth et al. 2020) zeigt dabei, dass sich auch die Schulassistenzerfahrungen der hier im Fokus stehenden Schüler*innen, vermutlich auch in Relation zu ihrem Alter und ihren Behinderungserfahrungen, anders gestalten. Zentral ist dabei eine überwiegende Delegation der Verantwortung für das Handeln und die Partizipation der Schüler*innen an die Schulassistent*innen, die demzufolge eine besondere Entscheidungs- und Definitionsmacht in Bezug auf die Kinder ausagieren. Die Schulassistenzerfahrungen der Kinder sind folglich maßgeblich durch die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Schulassistent*innen, ihre hohe Autonomie und zugleich prekäre Position im Kontext der Lerngruppe sowie ihre Zuständigkeit für die Sicherung der unterrichtlichen Ordnung geprägt. Daraus resultierend erhält die Unterstützung bei der Erfüllung schüler*innenbezogener Anforderungen im Vergleich zu den

vorliegenden Studien eine untergeordnete Bedeutung. Die Abhängigkeitspositionierung wird folglich, anders als durch Böing und Köpfer (2020, 271) und Langenhoff (2024, 168) rekonstruiert, nicht zur Bewältigung schulischer Leistungs- und Verhaltensanforderungen hervorgebracht, sondern wird zu einem essentiellen Bestandteil ihrer Anerkennbarkeit als Schüler*innensubjekte, d. h. um im schulischen Kontext überhaupt, wenn auch begrenzt bzw. v. a. subversiv, handlungsfähig zu sein. Gleichzeitig bewirkt die durch ihren Kinderstatus, ihre Behinderungserfahrungen sowie die delegierte Zuständigkeit bedingte physische und/oder soziale Nähe zur Schulassistenz mitunter auch ein Ausgeliefert-Sein gegenüber reglementierenden oder degradierend-beschämenden Praktiken, worin der vulnerable Status der Schüler*innen einmal mehr deutlich wird.

10.3.3 Peerbeziehungen

Peerkultur und peerkulturelle Praktiken werden im Diskurs der Kindheitsforschung als eine wesentliche Bedingung für die Aushandlung von Agency verstanden, wie z. B. die Studie von Papadopoulou und Sidorenko (2022) sowie der theoretische Beitrag von Jerome und Starkey (2022) illustrieren. Aus relationaler Perspektive können Peerbeziehungen und peerkulturelle Praktiken als praktisch-evaluative Bedingung bzw. in Anlehnung an Erss (2023) als eine soziale Ressource und auch Barriere der Aushandlung von Agency verstanden werden, die sich auch im Kontext der hier dargestellten Analyse manifestiert. Dabei wird eine Ermöglichung von Agency in und durch peerkulturelle Praktiken bzw. Beziehungen primär in den rekonstruierten Praktiken der Solidarisierung manifest. Praktiken der Heterotopisierung ermöglichen den Kindern ein ko-konstruktives Schaffen von Gegenräumen, die sowohl Freiräume als auch Schon- oder Widerstandsräume darstellen können, wohingegen im Vollzug der Hybridisierung gemeinsam dritte Räume als Mischräume schüler*innenspezifischer, kinder- und peerkultureller sowie erwachsenenspezifischer Praktiken geschaffen werden, die eine Irritation der schulisch-unterrichtlichen Ordnung ermöglichen. Im Vollzug dieser Praktiken wird nicht nur gemeinsam widerständige Agency hervorgebracht, sondern ebenso Möglichkeitsräume für eine gemeinsam realisierte Autonomie und Entscheidungsmacht. Durch Praktiken der Gemeinsamkeitsherstellung bzw. des ‚undoing difference' schreiben Peers ihren leistungsberechtigten Mitschüler*innen zudem stellvertretend Agency zu, wobei diese Zuschreibung auf einer symbolischen Ebene verbleibt und kein unmittelbarer Einfluss auf die Handlungsmacht genommen wird, sondern deren Realisierungsmöglichkeiten von den adressierten Schüler*innen selbst sowie von weiteren Faktoren, z. B. auch dem Handeln der Schulassistenz, abhängen. Peerkulturelle Unterstützungspraktiken wurden ebenfalls als Praktiken der Solidarisierung herausgearbeitet, die zwar asymmetrisch angelegt sind, jedoch potentiell auch Agency ermöglichen können. Den unterstützend adressierten Kindern wird durch die Unterstützung die Unabhängigkeit von der Schulassistenz ermöglicht, die die Kinder wiederum mit der Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsanforderungen oder kinderkultureller Autonomievorstellungen in Verbindung bringen, wie v. a. in den Gruppendiskussionen deutlich wurde. Ebenso können die Schüler*innen durch das Einfordern von Unterstützung durch Peers Agency als Entscheidungsmacht realisieren. Demgegenüber können Unterstützungspraktiken die Agency der Adressat*innen, insbesondere das selbstständige Handeln oder auch die Übernahme von Verantwortung für sich selbst, ebenso einschränken. Durch den Vollzug von Unterstützungspraktiken verschaffen sich die Schüler*innen selbst ebenfalls Agency, die

sich v. a. als Verantwortung für andere, als Entscheidungs- und Definitionsmacht und auch als Autonomie manifestiert.
Deutlich wird, dass die für Peerbeziehungen kennzeichnende Ko-Konstruktion sowie symmetrische Reziprozität (vgl. Kap. 4.5), die am stärksten in Praktiken der Heterotopisierung und Hybridisierung zum Ausdruck kommt, die Agency der Schüler*innen potentiell erweitern kann. Dabei wird diese Gemeinsamkeit v. a. durch eine Orientierung an der diskursiven Praxis des Kind-Seins und damit verbundenen kinder- und peerkulturellen Normen, vor deren Hintergrund die schulisch-unterrichtliche Ordnung sowie auch Zuschreibungen und Deutungsmuster der Erwachsenen, insbesondere der Schulassistent*innen, unterlaufen, irritiert oder sogar subversiv resignifiziert werden. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten zum ko-konstruktiven Aushandeln und Verschaffen von Agency jedoch zeitlich terminiert und häufig nur in situativen Kontexten möglich, in denen die Erwachsenen abwesend sind oder die nicht primär durch die Erwachsenen gesteuert werden. Eine Ausnahme bilden peerkulturelle Hybridisierungspraktiken, an denen die Schulassistent*innen teilweise beteiligt sind und dabei eine stärker peerkulturell geprägte Position einnehmen. Diese Praktiken sind jedoch ebenfalls an die Anwesenheit nicht leistungsberechtigter Peers gekoppelt und wurden nicht in der Interaktion mit ausschließlich leistungsberechtigten Schüler*innen beobachtet. Somit können nicht leistungsberechtigte Peers auch als eine Ermöglichungsbedingung für hybridisierende Interaktion mit den Schulassistent*innen angesehen werden, welche den leistungsberechtigten Kindern wiederum eine weniger restriktive Interaktion mit diesen ermöglicht. Insbesondere die peerkulturellen Unterstützungspraktiken verdeutlichen, dass die Hervorbringung von Agency im Kontext von Peerinteraktion nicht zwingend gleichrangig sein muss, sondern dass auch in asymmetrischer Interaktion für beide Seiten potentiell Agency entstehen kann, die jedoch von der Partizipation des jeweils anderen Kindes abhängig ist.
Im Gegensatz dazu zeigt sich in der Performanz peerkultureller Reglementierungs- und Sichtbarmachungspraktiken eher ein einseitiges asymmetrisches Erlangen von Agency für die adressierenden Kinder, wohingegen den Adressat*innen meist Agency abgesprochen wird. Die Reglementierung von Peers erfolgt meist unter Rezitation oder auch Umdeutung der Praktiken und Deutungsmuster der Erwachsenen (Lehrkräfte und Schulassistent*innen). Dabei verschaffen sich die Schüler*innen selbst Handlungsmacht, indem sie sich als verantwortungsvoll sowie entscheidungs- und definitionsmächtig positionieren. Ebenso entsteht dabei mitunter auch das Potential für eine widerständige, hybridisierende Agency, indem Reglementierungspraktiken peer- bzw. kinderkulturell resignifiziert werden. Durch die Reglementierung wird den adressierten Peers Agency, insbesondere Autonomie sowie Entscheidungs- und Definitionsmacht, abgesprochen und sie werden teilweise zur Performanz einer schüler*innenspezifischen Handlungsfähigkeit resp. Selbstständigkeit oder Konformität verpflichtet. Zugleich werden durch die Reglementierung auch Möglichkeitsräume für Widerstand eröffnet. Durch die sichtbarmachende, bewertende oder besondernde Adressierung ihrer Mitschüler*innen machen sich die Kinder selbst als handlungsmächtige Schüler*innen sichtbar, indem sie sich als definitionsmächtig, normkonform und zuweilen auch verantwortungsvoll positionieren. Durch die Rezitation und Resignifizierung von Normen des Schüler*in-Seins werden durch den Vollzug reglementierender oder sichtbarmachender Adressierungen von Peers bestehende Machtverhältnisse, insbesondere die schulisch-unterrichtliche Ordnung, aber auch eine ableistische Differenzordnung reproduziert und aufrechterhalten.

Dies manifestiert sich z. B. in der machtvollen Durchsetzung von Regeln oder auch der Reproduktion ableistischer Unfähigkeits- und Vulnerabilitätszuschreibungen. Im Gegenzug werden im Kontext bewertender Adressierungen Unfähigkeitszuschreibungen und Abhängigkeitspositionierungen durch die Schulassistent*innen und teilweise auch die Lehrkräfte kinderkulturell bzw. entwicklungslogisch zu einem Noch-nicht-Können umgedeutet, wodurch den Schüler*innen das Potential einer Entwicklung und eines Erlangens von Agency zugeschrieben wird. Deutlich wird ebenso, dass es dabei anders als im Diskurs der Kindheitsforschung beschrieben – an dieser Stelle kann auf Corsaro (2009, 305) verwiesen werden, der Autonomie als einen wesentlichen Aspekt peerkultureller Aushandlungen versteht („a major theme of peer culture revolves around children gaining a sense of control over their lives – weniger um die Erlangung von Autonomie bzw. Unabhängigkeit geht, sondern um die Reproduktion der schulisch-unterrichtlichen Ordnung oder aber um den Widerstand gegen diese. Somit zeigt sich, dass die peerkulturelle Aushandlung von Agency stark durch das Schüler*in-Sein geprägt ist.

Die hier deutlich gewordene Reproduktion von Machtverhältnissen, Norm- und Wissenshorizonten der schulisch-unterrichtlichen Ordnung in und durch peerkulturelle Praktiken wird in verschiedenen Studien als eine wesentliche Komponente der Schüler*innenagency rekonstruiert. Erss (2023, 16) kommt bspw. zu dem Ergebnis, dass die Aushandlung von Agency durch die Schüler*innen u. a. durch eine Orientierung an Regeln und deren Durchsetzung gegenüber Peers geprägt ist, wobei ein Beitrag zur Reproduktion bestehender institutioneller Machtverhältnisse geleistet wird. Eckermann & Heinzel (2016) rekonstruieren in einer adressierungsanalytischen Studie zur Aushandlung von Agency im Kontext schulischer Peerinteraktion, dass diese v. a. durch eine Rezitation von Klassenregeln bestimmt ist, wobei sich einige Schüler*innen als „guardians of the school norm" (ebd., 263) positionieren und Entscheidungsmacht über den Ablauf der kooperativen Lernsituation ausüben sowie andere Schüler*innen durch disziplinierende Adressierungen zu deren Befolgen bewegen wollen. Agency manifestiert sich den Autor*innen zufolge v. a. in dem Durchsetzen einer normativen Ordnung, die wiederum die schulische Normordnung rezitiert. Die Schüler*innen, die diese Ordnung am konformsten reproduzieren, haben demnach mehr Möglichkeiten, sich gegenüber Peers als handlungsmächtig zu positionieren (vgl. ebd., 266). Dies wird in ähnlicher Form auch im Zuge der Rekonstruktion peerkultureller Reglementierungs- und Bewertungspraktiken sowie teilweise auch im Kontext der Unterstützungspraktiken deutlich. Eckermann und Heinzel rekonstruieren darüber hinaus eine mimetische Orientierung der Schüler*innen am Handeln der Lehrkraft, welches in der kooperativen Lernsituation teilweise wortgenau imitiert wird (vgl. ebd., 266f.). Sie schlussfolgern, dass damit nicht nur die schulische Ordnung, sondern ebenso die generationale Ordnung und die darin bestehende machtvolle Position der Lehrkraft als erwachsene Person reproduziert werde (vgl. ebd., 167). Im Kontext der hier dargestellten Analyseergebnisse wird ebenfalls eine Orientierung an bzw. eine Reproduktion der Praktiken und Zuschreibungen der Erwachsenen, jedoch ebenso deren Resignifizierung deutlich. Es ist anzunehmen, dass dabei ebenso generationale Machtverhältnisse reproduziert werden und die Lehrkräfte oder Schulassistent*innen in ihrem Status als wissende und überlegene Erwachsene anerkannt werden, zugleich wird ihr Handeln jedoch ebenso zum Anlass für eine subversive, kinderkulturell orientierte Umdeutung. Dennoch kann an die Erkenntnis von Eckermann und Heinzel angeschlossen werden, dass Schüler*innenagency bzw. entsprechend der hier erläuterten Kernkategorie die Positionierung als handlungsfähige*r

Schüler*in von inkorporierten schulischen Normen und Regeln abhängt, deren performative Reproduktion die eigene Anerkennbarkeit als handlungsmächtiges Schüler*innensubjekt bestimmen:

> „This practical knowledge enables school actors to carry out certain practices of addressing that help them to constitute a (pedagogical) social order and make them visible and recognisable as school student subject" (ebd., 267).

Diese schüler*innenbezogene Positionierung manifestiert sich auch im Kontext peerkultureller Praktiken und wirkt dabei primär begrenzend auf die Agency anderer.
Deutlich wird somit, dass peerkulturelle (Re-)Adressierungspraktiken, die an den Normen des Schüler*in-Seins orientiert sind, primär Möglichkeitsräume für eine iterationale Agency schaffen, in deren Performanz die schulisch-unterrichtliche Ordnung sowie mitunter auch damit zusammenhängende ableistische (Un-)Fähigkeitszuschreibungen reproduziert werden. Zugleich weist die Agency aber immer auch praktisch-evaluative Momente auf, da die Kinder in ihrer Position als Schüler*innen z. B. in der Unterstützung anderer entsprechend der situativen Anforderungen handeln müssen. Im Gegenzug werden projektive Momente von Agency v. a. durch die Abgrenzung von bzw. den Widerstand gegen die Anforderungen des Schüler*in-Seins sowie ebenso die Erwachsenen und die zeitgleiche Orientierung an Normen und Vorstellungen des Kind-Seins bzw. der Peerkultur möglich. Emirbayer und Mische (1998) sehen Peerkultur ebenfalls als einen wesentlichen Handlungskontext, in dem projektive Agency realisiert werden kann. Dies zeigt sich auch im Kontext empirischer Studien: Priestley (2020, 9ff.) rekonstruiert aus Interviews mit Jugendlichen, dass für diese die Interaktion mit Peers Möglichkeitsräume für das Entwickeln von Handlungsalternativen darstellt, die sich z. T. in widerständigen Praktiken manifestieren können (bspw. dem Artikulieren von Widerspruch oder Unzufriedenheit gegenüber Akteur*innen des Versorgungsystems). Die durch Erss (2023, 16) interviewten Schüler*innen artikulieren die Möglichkeit, gemeinsam mit Peers bspw. gegenüber Lehrkräften Widerstand gegen erlebte Ungerechtigkeit zu leisten, welchen die Autorin als eine projektive Form von Agency interpretiert.
Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass nicht nur die Ermöglichung projektiver Agency, sondern die Erweiterung der Agency insgesamt in und durch Peerinteraktion v. a. mit einer Orientierung am Kind-Sein sowie an peerkulturellen Vorstellungen und Auseinandersetzungen mit den schulisch-unterrichtlichen sowie erwachsenenkulturellen Normen, in Verbindung gebracht werden kann. Ebenso wird v. a. über eine Positionierung als Kinder Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit hergestellt. Gleichzeitig zeigt die Analyse aber ebenso, dass die Peerbeziehungen stark durch die Anforderungen des Schüler*in-Seins geprägt sind (vgl. Zschach 2008). In der peerkulturellen Aushandlung von Agency agieren die Kinder somit stets in einer „Doppelrolle" (Breidenstein & Bennewitz 2016), wie auch Eckermann und Heinzel (2016, 267) schlussfolgern: „the peers constantly oscillate between the significance of their relationships among their peers on the one hand, and the significance of the school requirements on the other hand". Die Analyseergebnisse der vorliegenden Studie zeigen dabei, dass die Schüler*innen nicht nur in einer doppelten Position als Peers bzw. Kinder und als Schüler*innen handeln, sondern mitunter ebenso in einer hybriden Unterstützter*innenposition, welche sich v. a. in der Interaktion mit den leistungsberechtigten Schüler*innen manifestiert. Diese Position wird nicht nur durch schüler*innenbezogene Normen, deren Erfüllung durch die Unterstützung gewährleistet werden soll, sowie deren peerkulturelle Resignifizierung,

bspw. indem die Aufgabenbearbeitung mit einem spielerischen ‚Quatsch-Machen' angereichert wird, geprägt, sondern ebenso durch eine Orientierung an den Unterstützungs- oder Reglementierungspraktiken und den Unfähigkeits- und Vulnerabilitätszuschreibungen der Erwachsenen (v. a. der Schulassistent*innen), die die Schüler*innen rezitieren oder umdeuten. Diese hybride Position wird z. T. freiwillig aufgerufen, mit der Intention, sich als besonders prosozial sichtbar zu machen, oder auch aus Zuneigung für die Peers. Zugleich können die Schüler*innen durch die Delegation der Praktiken durch die Erwachsenen zur Einnahme einer solchen Position verpflichtet werden. Diese hybride peerkulturelle Unterstützer*innenposition ermöglicht den Schüler*innen dabei Formen von Agency, die nicht als schüler*innen- bzw. kindertypisch gelten, z. B. eine fürsorgeorientierte Verantwortung für andere oder aber die überwachend-kontrollierende Machtausübung durch das Aufpassen auf ihre Peers. Sie handeln dabei nicht nur als Peers oder Schüler*innen, sondern auch in einer Unterstützer*innenposition, die zwar im Vollzug der Praktiken zuweilen der einer Schulassistenz ähnelt, aber aufgrund der intragenerationalen Anlage eher mit der familiären Position eines älteren Geschwisterkindes vergleichbar ist.

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass Möglichkeiten einer solidarisierenden bzw. ko-konstruktiven Aushandlung von Agency v. a. über ein Aufrufen kinder- und peerkultureller Normen und Praktiken geschaffen werden. Das für die Solidarisierungspraktiken kennzeichnende Gemeinsame, bspw. das Schaffen eines gemeinsamen Schon- oder Widerstandsraumes in Abgrenzung zu den Erwachsenen oder auch Peers, entsteht folglich v. a. über die Bezugnahme auf die diskursive Praxis des Kind-Seins. Dabei werden primär Möglichkeiten kinderspezifisch ausgeformter Agency eröffnet (z. B. Autonomie, Entscheidungsmacht und Widerstand), die auch die leistungsberechtigten Schüler*innen nutzen können. Des Weiteren wird im Vollzug hybridisierender Praktiken, z. B. peerkultureller Unterstützung, ebenso die Performanz schüler*innenspezifischer Agency wie die Erfüllung schulischer Selbstständigkeitsnormen ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Hybridisierung schüler*innenspezifischer und kinder- bzw. peerkultureller Praktiken bzw. eine peerkulturell ausgeformte Aneignung und Umdeutung von Erwachsenenpraktiken von Bedeutung. So bewirkt eine überwiegende Orientierung an den Normen des Schüler*in-Seins oder an erwachsenenkulturellen bzw. schulassistenzspezifischen Praktiken im Kontext von Unterstützungspraktiken, dass sich meist nur das unterstützende Kind Agency verschafft und die des anderen zeitgleich begrenzt wird. Somit zeigt sich die in Kap. 2.3 herausgearbeitete potentiell behindernde Wirkung von Schulassistenz auf Peerbeziehungen hier sekundär, wenn eine Orientierung an ihrem Handeln erfolgt. Darüber hinaus wird ebenso deutlich, dass die Schulassistent*innen durch kontrollierend-überwachende Reglementierungspraktiken oder ihre durch die Schüler*innen als kontrollierend erfahrene Präsenz, auf die auch Lindmeier und Ehrenberg (2022) verweisen, peerkulturelle Solidarisierungspraktiken irritieren oder stören können. Dies manifestierte sich am deutlichsten in der Fischklasse, in der aufgrund der permanent durch Frau Weber hergestellten körperlichen Nähe zu Leon kaum Solidarisierungspraktiken ermöglicht und beobachtet wurden. Zudem wurden insbesondere in der Pinguinklasse zeitweise Situationen beobachtet, in denen diese Praktiken durch das Intervenieren einer Schulassistenz, meist aufgrund eines als abweichend bzw. störend definierten Verhaltens der leistungsberechtigten Kinder, reglementierend beendet wurden. In der Analyse des Materials aus der Schildkrötenklasse wird, anders als in den anderen beiden Klassen, eine soziale Ablehnung des leistungsberechtigten Schülers Max

deutlich, die wie auch in der Studie von Ehrenberg und Lücke (2017, 40) vor dem Hintergrund eines Ungerechtigkeitserlebens artikuliert wird. Dieses Ungerechtigkeitserleben wurde jedoch nicht im Kontext der eigenen Benachteiligung bei der Bewältigung der Anforderungen des Schüler*in-Seins bearbeitet (vgl. ebd.), sondern vielmehr in Bezug auf die meritokratisch geprägte Vorstellung, dass Ausnahmeregelungen oder stellvertretendes Handeln das Schüler*in-Sein i. S. einer Leistungserbringung behindern. Ferner steht die rekonstruierte soziale Ablehnung Max' in Zusammenhang mit einem Ekelempfinden, welches durch die klassenöffentlich vollzogenen Beschämungspraktiken der Schulassistenz bestärkt und zudem latent legitimiert wird. Dabei werden degradierende Äußerungen über den Schüler, anders als in den anderen beiden Klassen, nicht durch die Lehrkraft reglementiert.

10.4 Gesamtintegration: Fallübergreifendes Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz

Als abschließender Schritt des Analyseprozesses erfolgt eine Gesamtintegration der Ergebnisse, d. h. der Kernkategorie, ihrer dimensionalen Ausprägungen, performativen Hervorbringung bzw. Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Bedingungen, in einem fallübergreifenden Modell[33] der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz. Schüler*innenagency bedeutet dabei, wie in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde, eine doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein. Dieses Modell wird durch Abbildung 6 visualisiert und dient einer integrierenden Darstellung der fallübergreifenden Analyseergebnisse, wobei eine Orientierung an der in Kapitel 4.4 erarbeiteten heuristischen Arbeitsdefinition von Agency als Mehrebenengeschehen erfolgt. Das Modell ist als fallübergreifende Darstellung zu lesen und bezieht sich somit auf die drei beforschten Lerngruppen. Folglich sollte das Modell unter Berücksichtigung des Forschungskontextes (vgl. Kapitel 8.5.1), d. h. der Lerngruppen und der (alters-, behinderungs- und schulassistenz-) spezifischen Erfahrungen ihrer Akteur*innen, gelesen werden. Es bildet somit die spezifische, rekonstruierte Situation der drei Lerngruppen ab und kann daher nicht ohne Weiteres auf weitere Kontexte übertragen werden. Jedoch kann es Anregungen für die Analyse der Aushandlung von Schüler*innenagency in anderen Kontexten bieten, wobei eine Reflexion im Hinblick auf die Erfahrungen der dort im Fokus stehenden Schüler*innen (z. B. altersspezifische Erfahrungen, Behinderungserfahrungen und Schulassistenzerfahrungen) sowie insbesondere die Bedingungen der praktisch-evaluativen Dimension (d. h. materielle und soziale Bedingungen) erforderlich ist.

33 Der Modellbegriff wird in diesem Zusammenhang i. S. der Forschungslogik der Grounded Theory als ein „Zusammenhangsmodell" (Strübing 2021, 17) verstanden. Die Entwicklung eines Modells dient somit primär der Systematisierung und Illustration der rekonstruierten Relationen, in diesem Fall zwischen den rekonstruierten (Re-) Adressierungspraktiken, ihrer diskursiven Situiertheit und relationalen Bedingungen sowie der darin vollzogenen Aus- bzw. Verhandlung von Schüler*innenagency. Das Modell geht somit von den im Rahmen dieser Studie beforschten ‚Fällen' resp. Lerngruppen aus und sollte daher nicht ohne Weiteres, resp. ohne eine Reflexion und Adaption, auf weitere Forschungskontexte übertragen werden. Ebenso ist der Begriff ‚Modell' nicht im technischen Sinne als kausallogisch zu verstehen. Es sollte im Gegenzug stets berücksichtigt werden, dass es sich um soziale Zusammenhänge handelt, die nicht kausal, sondern komplex und vielschichtig zu verstehen sind und verschiedene Komponenten (resp. Akteur*innen, räumliche und materielle Aspekte, Beziehungen, strukturelle Bedingungen, diskursive Normen etc.) umfassen.

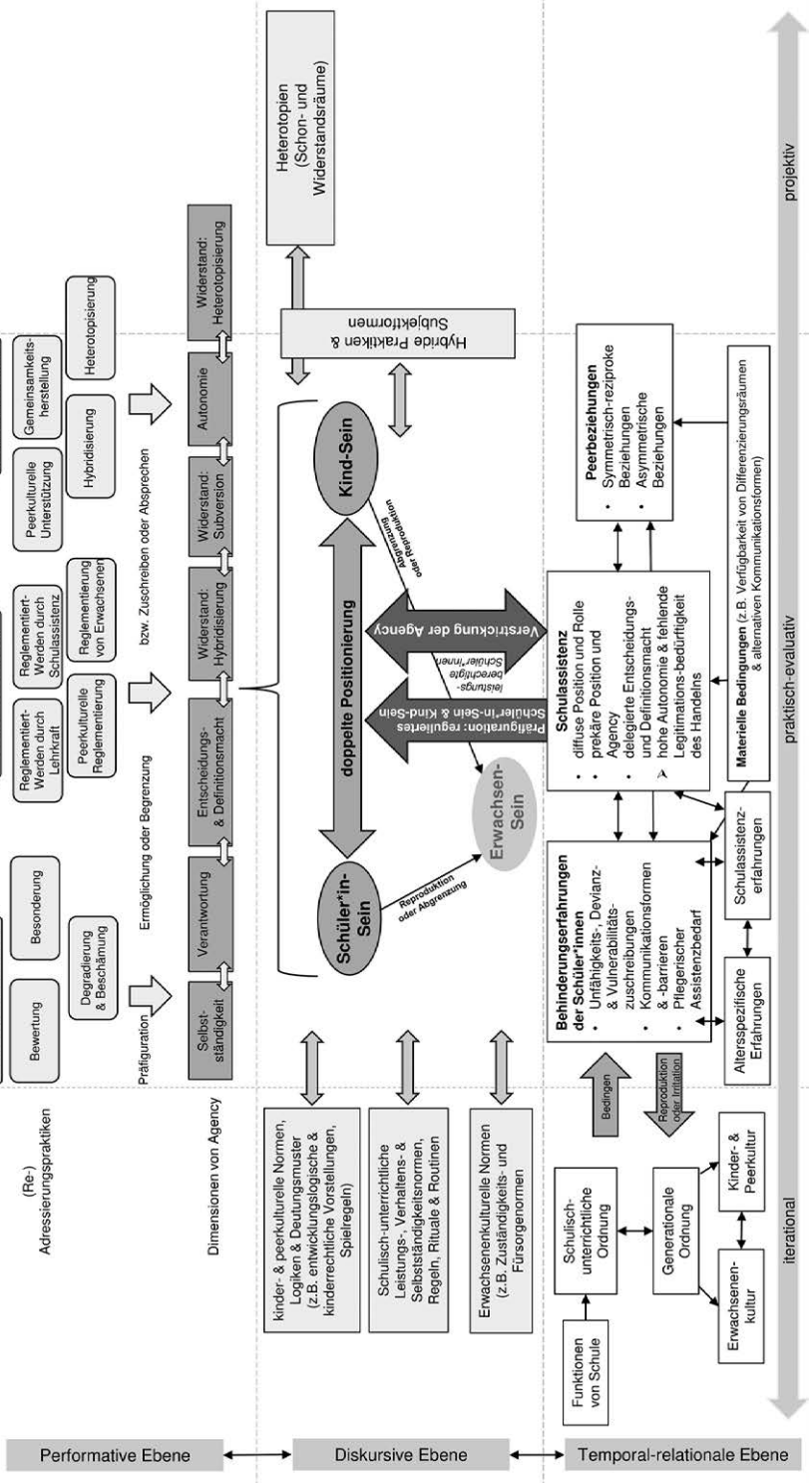


Abb. 6: Fallübergreifendes Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz (eigene Darstellung)

Im Folgenden erfolgt eine Erläuterung des Modells resp. der Abbildung, die zeitgleich eine Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse der Entwicklung der Kernkategorie (d. h. Kapitel 10.1 - 10.3) darstellt:

Performative Ebene

- Die obere Ebene stellt die performative Ebene der Aushandlung von Agency dar. Oben sind die rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken (Sichtbarmachung, Reglementierung und Solidarisierung) bzw. die dazugehörigen Modi der (Re-)Adressierung abgebildet, durch deren Vollzug die unterschiedlichen Dimensionen von Agency präfiguriert, d. h. ermöglicht oder begrenzt bzw. den Schüler*innen zugeschrieben oder abgesprochen werden.
- Diese Präfiguration wird durch die dicken Pfeile visualisiert. Es handelt sich dabei um eine vereinfachte und komplexitätsreduzierte Darstellung, die veranschaulichen soll, dass alle Modi der (Re-)Adressierung potentiell Agency ermöglichen, zuschreiben, begrenzen bzw. absprechen können. Um eine Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurde auf eine detaillierte Darstellung der einzelnen Verbindungen zwischen den Praktiken und den Agency-Dimensionen verzichtet. Diese konkreten Zusammenhänge können in den Kapiteln 10.1 und 10.2 nachgelesen werden. Zudem soll mit dieser vereinfachten Darstellung der Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass sich die Zusammenhänge sowohl in Bezug auf die einzelnen Praktiken und Dimensionen als auch auf die unterschiedlichen Schüler*innen sehr unterschiedlich gestalten. In diesem Kontext sind die meisten Praktiken sowohl mit einer Ermöglichung als auch mit einer Begrenzung von Agency konnotiert: Als Beispiel kann hier die peerkulturelle Reglementierung angeführt werden, mit der sich die Schüler*innen Agency in Form von Entscheidungs- und Definitionsmacht über ihre Peers verschaffen, deren Handlungsräume dabei zugleich begrenzt werden. Ein weiteres Beispiel ist die besondernde Praxis der Etablierung von Ausnahmen, die den leistungsberechtigten Kindern zwar schüler*innenspezifische Agency abspricht, durch diese jedoch ebenso zum Verschaffen von Entscheidungsmacht, Autonomie sowie subversiver Agency ausgenutzt werden kann.
- Die (Re-)Adressierungspraktiken sowie Dimensionen sind linear angeordnet, wobei die Anordnung sich an der ganz unten dargestellten Zeitachse sowie den mittig dargestellten Subjektpositionen orientiert: So sind einige der Praktiken und Dimensionen stärker am Schüler*in-Sein orientiert und andere stärker am Kind-Sein, einige wiederum auch am Erwachsen-Sein. Die Pfeile zwischen den einzelnen Dimensionen verdeutlichen, dass diese miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen können. Dabei zeigen die Pfeile nicht zwingend nur die Verbindung zwischen zwei Dimensionen an; diese Form der Darstellung soll vielmehr die Interrelationalität und Interdependenz der Dimensionen veranschaulichen. Dazu kann folgendes Beispiel angeführt werden: Wenn ein Kind im Zuge der Unterstützung eines anderen Kindes Agency als Verantwortung realisiert, dann impliziert diese Verantwortungsübernahme immer auch eine Entscheidungsmacht über das andere Kind, sie kann jedoch ebenso mit der Dimension der Autonomie zusammenhängen, wenn die Gestaltung der Unterstützungspraxis auf autonomen Entscheidungen des unterstützenden Kindes beruht.
- Die performative Hervorbringung der unterschiedlichen Dimensionen vollzieht sich in der Gegenwart, welcher die praktisch-evaluative Dimension entspricht. Einige der Praktiken und Dimensionen sind dabei jedoch mitunter stärker an der iterationalen Di-

mension, d. h. einer Reproduktion vergangener bzw. etablierter Ordnungen, orientiert (z. B. die Praxis der Bewertung oder die Dimension der Selbstständigkeit), wohingegen andere projektiv orientiert sind und auf eine Veränderung bzw. Irritation bestehender Ordnungen abzielen (z. B. die Praxis bzw. Dimension der Heterotopisierung).

Diskursive Ebene

- In der Mitte der Darstellung, resp. der Schnittfläche der diskursiven Ebene und praktisch-evaluativen Dimension, ist das doppelte Positionierungsgeschehen abgebildet, über welches die Aushandlung von Agency realisiert wird. Diese doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein wird durch den doppelseitigen Pfeil zwischen den beiden Subjektpositionen verdeutlicht. Die geschweifte Klammer zeigt wiederum die Verbindung zur performativen Ebene an, d. h. die Performanz dieses Positionierungsgeschehens über den Vollzug der Praktiken sowie seine Ausprägung als unterschiedliche Dimensionen. Die beiden Subjektformen bzw. diskursiven Praktiken sind dabei ebenso auf der Zeitachse angeordnet: Beide sind der praktisch-evaluativen Dimension zuzuordnen, das Schüler*in-Sein ist jedoch eher iterational ausgerichtet, wohingegen das Kind-Sein mehr in die projektive Richtung orientiert ist. Beide Positionen beziehen sich zudem auf die diskursive Praxis des Erwachsen-Seins, indem sie diese reproduzieren oder sich davon abgrenzen. Diese ist heller eingefärbt, um aufzuzeigen, dass sie nicht zentral für den doppelten Positionierungsprozess ist, diesen aber ebenso beeinflussen kann.
- Auf der linken Seite sind diskursive Elemente verortet, die auf die Dimension der Iteration, d. h. bestehende Ordnungen und Normen der Anerkennbarkeit, rekurrieren und die Aushandlung von Agency diskursiv rahmen, indem sie im Vollzug des Positionierungsgeschehens aufgerufen, rezitiert oder resignifiziert werden. Dazu gehören kinder- und peerkulturelle Normen, Logiken und Deutungsmuster und die schulisch-unterrichtlichen (Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeits-)Normen sowie schulisch-unterrichtliche Rituale, Routinen und Regeln. Die diskursiven Praktiken des Schüler*in-Seins und Kind-Seins sind vertikal zwischen den kinder- und peerkulturellen sowie den schulisch-unterrichtlichen Elementen situiert: Damit soll deutlich gemacht werden, dass beide Praktiken bzw. Subjektformen unter Resignifizierung, d. h. entweder in Form von Reproduktion oder auch Abgrenzung, der unterschiedlichen diskursiven Normen hervorgebracht werden. So bezieht sich auch das Kind-Sein immer auf schulisch-unterrichtliche Normen, insbesondere indem es sich davon abgrenzt. Mit dem Erwachsen-Sein sind wiederum erwachsenenkulturelle Normen konnotiert und befinden sich daher auf einer Höhe mit dieser diskursiven Praxis. Die drei doppelseitigen Pfeile sollen wiederum den Einfluss dieser iterationalen Normen und Elemente auf das praktisch-evaluative Positionierungsgeschehen sowie den Prozess der Resignifizierung darstellen.
- Auf der rechten Seite werden die projektiv zu verstehenden diskursiven Elemente dargestellt. Dazu gehören einmal die Heterotopien i. S. von alternativen Subjektformen und diskursiven Praktiken, die sich v. a. als Schon- oder Widerstandsräume manifestieren. Ebenso sind hier die im Vollzug hybridisierender Praktiken aufgerufenen hybriden Praktiken und Subjektformen zu verorten, die quer zu den unterschiedlichen Subjektpositionen liegen, da sie Verbindungen aller drei darstellen können. Die Pfeile visualisieren erneut den Einfluss sowie die Resignifizierung dieser Elemente.

Temporal-relationale Ebene

- Die untere Ebene stellt die Ebene der temporal-relationalen Bedingungen der performativen bzw. diskursiven Hervorbringung von Agency dar. Auf der rechten Seite sind die Bedingungen der iterationalen, resp. an Vergangenem und Etabliertem orientieren, Dimension abgebildet. Diese umfassen zum einen die schulisch-unterrichtliche Ordnung, welche wiederum durch die Funktionen von Schule bedingt wird. Zum anderen kann die generationale Ordnung als eine iterationale Bedingung identifiziert werden, welche in einem wechselseitigen Zusammenhang mit der schulisch-unterrichtlichen Ordnung steht. Beide Ordnungen bedingen sich folglich gegenseitig. Die generationale Ordnung kann zudem ausdifferenziert werden in die Erwachsenenkultur sowie die Kinder- und Peerkultur, die sich ebenfalls wechselseitig beeinflussen. So entsteht Peerkultur bspw. in der Auseinandersetzung mit der Erwachsenenkultur. Die iterationalen Bedingungen wirken auf die praktisch evaluativen Bedingungen ein, welche diese wiederum reproduzieren oder irritieren können. Dies wird durch die beiden dicken Pfeile dargestellt.
- Die auf die gegenwärtigen situativen Anforderungen und Kontexte bezogene praktisch-evaluative Dimension umfasst einmal die Behinderungserfahrungen der Schüler*innen, welche in einem Zusammenhang mit den iterationalen Bedingungen stehen. So erfolgen Unfähigkeitszuschreibungen bspw. unter Reproduktion der schulisch-unterrichtlichen Ordnung oder auch vor dem Hintergrund entwicklungslogischer Vorstellungen der Kinderkultur. Darüber hinaus stehen die Behinderungserfahrungen in einem wechselseitigen Zusammenhang mit altersspezifischen Erfahrungen und Schulassistenzerfahrungen. Weiterhin stellt Schulassistenz als Praxis bzw. die prekäre und diffuse Position, Rolle und Agency sowie die Entscheidungs- und Definitionsmacht der Assistenzpersonen eine praktisch-evaluative Bedingung dar. Als dritte Bedingung wurden Peerbeziehungen rekonstruiert, die wiederum in symmetrische sowie asymmetrische Beziehungen ausdifferenziert werden können und an der Schnittstelle zu projektiven Dimensionen verortet werden, da sie teilweise Möglichkeiten für die Aushandlung projektiver Agency schaffen. Des Weiteren werden materielle Bedingungen dargestellt, die nicht gesondert analysiert wurden, im Kontext der Analyse jedoch häufig sekundär bedeutsam wurden. Die Zusammenhänge zwischen den Bedingungen werden ebenfalls durch Pfeile veranschaulicht. Zudem ist anzumerken, dass im Rahmen der Analyse keine projektiven Bedingungen rekonstruiert werden konnten und ausschließlich die Peerbeziehungen als Kontexte identifiziert wurden, in denen vereinzelt projektive Agency ermöglicht wurde.
- Die Zusammenhänge zwischen den Ebenen werden mittels Pfeilen zwischen deren Beschriftung auf der linken Seite visualisiert. Dabei handelt es sich ebenso um eine vereinfachte Darstellung, die illustrieren soll, dass Relationen zwischen den Ebenen bestehen können. So hängen die Normen auf der diskursiven Ebene mit den iterationalen Bedingungen resp. den verschiedenen Ordnungen auf der temporal-relationalen Ebene zusammen. Die praktisch-evaluative Bedingung der Behinderungserfahrungen hängt wiederum nicht nur mit den diskursiven Normen der Anerkennbarkeit zusammen, sondern wird ebenso im Vollzug der performativen (Re-)Adressierungspraktiken als deren Konsequenz hervorgebracht bzw. reproduziert, sodass ein Zusammenhang mit der performativen Ebene besteht. Zwecks Lesbarkeit wird jedoch auf eine Abbildung aller Relationen verzichtet.

Zusammenhang zwischen der doppelten Positionierung und Schulassistenz

- Es finden sich weiterhin zwei dicke, dunkler eingefärbte Pfeile, die den Zusammenhang zwischen der Aushandlung von Agency als doppeltem Positionierungsgeschehen und der Schulassistenz als temporal-relationaler Bedingung verdeutlichen sollen. Der linke Pfeil visualisiert die in Kapitel 10.3.1 herausgearbeitete Erkenntnis, dass Schulassistenz als Praxis bzw. die Praktiken, Position und Rolle der Schulassistent*innen für die leistungsberechtigten Schüler*innen eine andere Agency präfiguriert, indem sowohl das Positionierungsgeschehen als auch die Positionierungsmöglichkeiten als Schüler*innen und Kinder stärker reguliert und reglementiert werden als bei ihren nicht leistungsberechtigten Peers.
- Der zweite doppelseitige Pfeil visualisiert die ebenfalls in Kapitel 10.3.1 rekonstruierte Verstrickung der Schüler*innenagency resp. des doppelten Positionierungsgeschehens mit der Agency der Schulassistent*innen. Die Analyse zeigt, dass bestimmte Adressierungen der Schüler*innen, z. B. Reglementierungs-, Besonderungs- und Degradierungs- bzw. Beschämungspraktiken, auf die prekäre Position und die begrenzten Handlungsräume der Schulassistenz in den jeweiligen situativen Kontexten verweisen. Folglich ist die begrenzte, sich meist in Widerstand und/oder infantilisierenden Abhängigkeitspositionierungen manifestierende Agency der Schüler*innen nicht nur durch deren Behinderungserfahrungen, sondern auch durch die prekäre Agency der Schulassistent*innen bedingt. Demgegenüber werden die prekären und begrenzten Handlungsräume der Schulassistent*innen ebenso durch bestimmte Praktiken der Schüler*innen, v. a. widerständiges Handeln, reproduziert, da sie qua der ihnen zugeschriebenen Funktion der Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung und Vermeidung von Störungen meist nur die Möglichkeit einer reglementierenden Re-Adressierung sehen.

11 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war die Analyse der Aushandlung von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz an zwei inklusiven Grundschulen. Dazu wurde, vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 erläuterten subjektivierungstheoretischen Bezüge sowie der in Kapitel 4.2 und 4.3 rezipierten theoretischen Zugänge zum Agency-Konzept in Kapitel 4.4 eine eigene heuristische Arbeitsdefinition von Agency entwickelt, die Agency als Mehrebenengeschehen konzeptualisiert und deren Analyse auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen ansiedelt: der Ebene der performativen Aushandlung durch Praktiken der Subjektivierung, die hier als (Re-)Adressierungsgeschehen operationalisiert wurde, die Ebene der diskursiven Praktiken, Subjektformen sowie der damit konnotierten Normen der Anerkennbarkeit und schließlich die Ebene der temporal-relationalen Bedingungen, die die performative Aushandlung von Agency sowie die diskursive Positionierung präfigurieren. Die Analyse der performativen Ebene erfolgte primär über die in Kapitel 9 dargestellte adressierungsanalytische Interpretation des Datenmaterials resp. der Beobachtungs- und Gruppendiskussionssequenzen. In Kapitel 10 wurden die rekonstruierten (Re-)Adressierungspraktiken im Hinblick auf ihre diskursive und temporal-relationale Situiertheit analysiert und zu einer Kernkategorie bzw. einem fallübergreifenden Modell von Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz verdichtet. Abschließend erfolgt nun eine zusammenfassende Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse sowie daran anschließend die Formulierung von Anschlusspunkten für zukünftige Forschung.

11.1 Zusammenfassende Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse

Im Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen *Wie gestaltet sich die Hervorbringung und Aushandlung von Agency durch Schüler*innen im Kontext von Schulassistenz? Welche Bedeutung haben die Praktiken der Schulassistenz in Bezug auf die Aushandlung und Realisierung der Agency?*, die in Kapitel 6 im Hinblick auf die Analyse der unterschiedlichen Ebenen weiter ausdifferenziert wurden, können die Ergebnisse der Studie wie folgt zusammengefasst werden: Die entwickelte Kernkategorie, welche die unterschiedlichen Ebenen der Hervorbringung von Agency integriert, verdeutlicht, dass Schüler*innenagency über die doppelte Positionierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein ausgehandelt wird und zwischen der Verortung in einer Schüler*innen- und einer Kinderposition changiert. Diese doppelte Positionierung wird dabei durch den Vollzug bzw. die Involviertheit in unterschiedliche Praktiken der (Re-)Adressierung realisiert, wobei auf der *diskursiven Ebene* unterschiedliche Normen, Deutungsmuster, Wissens- und Machtordnungen aufgerufen werden. Die diskursive Praxis des Schüler*in-Seins, resp. die Positionierung als Schüler*in, ist dabei durch die Rezitation schulisch-unterrichtlicher Leistungs-, Verhaltens- und Selbstständigkeitsnormen und damit konnotierter Handlungserwartungen geprägt, zu denen sich die Schüler*innen entweder konform positionieren oder subversiv-hybridisierend davon abgrenzen und versuchen, wirksame Normen umzudeuten oder zu unterlaufen. Das Kind-Sein orientiert sich wiederum an kinderkulturellen Normen, Handlungslogiken und Deutungsmustern, welche v. a. in

Form peerkulturell geteilter Vorstellungen einverleibt sind, aber ebenso auch in entwicklungslogischen oder kinderrechtlich geprägten Deutungspraktiken und Sprechweisen zum Ausdruck kommen. Erwachsenenkulturelle Praktiken und Deutungsmuster haben im Kontext beider diskursiver Positionierungen ebenfalls eine Bedeutung, indem diese entweder als Orientierungshorizont dienen und reproduziert werden, z. B. im Vollzug von Unterstützungspraktiken oder im Kontext der Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Handlungsanforderungen, oder eine subversiv-resignifizierende Abgrenzung davon erfolgt. Die doppelte Positionierung manifestiert sich in unterschiedlichen Dimensionen von Agency (vgl. Kapitel 10.2), die entweder stärker mit dem Schüler*in-Sein (z. B. Selbstständigkeit oder Verantwortung für sich selbst und andere) oder dem Kind-Sein (z. B. Autonomie und Widerstand durch Heterotopisierung) konnotiert sind. Die Dimensionen der Entscheidungs- und Definitionsmacht sowie des subversiven oder hybridisierenden Widerstandes können mit beiden Subjektformen verbunden sein.
Diese doppelte Positionierung wird auf der *performativen Ebene* über Praktiken der (Re-)Adressierung realisiert, die entweder in der Interaktion mit Peers oder Erwachsenen erfolgen. Diese Praktiken und Modi der (Re-)Adressierung gestalten sich im Hinblick auf die Konstruktion und Aushandlung von Agency meist ambivalent, d. h. sie können i. d. R. Agency erweitern und begrenzen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Möglichkeiten der leistungsberechtigten Schüler*innen zur Performanz von Agency primär durch die Adressierungen der Schulassistent*innen präfiguriert und ihre Möglichkeiten zur Positionierung als handlungsfähige Schüler*innen und Kinder stärker begrenzt werden, als bei ihren nicht leistungsberechtigten Peers. Dabei wurde die Reglementierung als dominierender Modus der (Re-)Adressierung durch die Schulassistent*innen rekonstruiert, der für adressierte leistungsberechtigte Schüler*innen mit einer Begrenzung ihrer Agency verbunden ist. Sie manifestiert sich häufig auf einer körperlichen Ebene, kann einen exkludierenden Charakter aufweisen und präfiguriert vorwiegend Rekursivitätsspielräume für widerständige bzw. subversive, teils infantilisierend ausagierte Agency. Damit werden nicht nur schüler*innenspezifische Handlungsräume, bspw. für selbstständiges Handeln, sondern auch die Realisierung kinderspezifischer Agency, z. B. als autonomes und entscheidungsmächtiges Handeln, eingeschränkt. Nicht leistungsberechtigte Schüler*innen werden durch die Lehrkräfte und auch Schulassistent*innen hingegen primär als Schüler*innen adressiert und zur Performanz schüler*innenspezifischer Agency i. S. der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln oder der Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen verpflichtet, indem sie z. B. durch den Verweis auf die Einhaltung von Regeln reglementiert werden oder durch sichtbarmachende Adressierungen im Modus der Bewertung permanent zu einer Positionierung als konforme Schüler*innen verpflichtet werden. Zudem werden ihnen durch zugeschriebene Verantwortung oder Entscheidungsmacht mehr Möglichkeiten geschaffen, sich durch die reglementierende oder unterstützende Adressierung von Peers als handlungsmächtige Schüler*innen und Kinder zu positionieren. Die leistungsberechtigten Kinder werden durch die Außerkraftsetzung leistungsbezogener Normen oder den gänzlichen Ausschluss aus Bewertungspraktiken hingegen als abweichend sowie teils nicht bewertbar adressiert, womit ihnen die Möglichkeiten zur Realisierung schüler*innenspezifischer Agency abgesprochen werden. Ihre Sicht- und Wahrnehmbarkeit wird demgegenüber primär durch besondernde Praktiken des Aufwertens, der Etablierung von Ausnahmen sowie stellvertretendem Handeln, Sprechen oder Entscheiden ausgestaltet. Damit wird den Schüler*innen zwar die Erfüllung schüler*innenspezifischer Selbstständigkeitsnor-

men und die Performanz von Entscheidungsmacht abgesprochen, ihnen werden zugleich jedoch andere Handlungsräume als ihren Mitschüler*innen eröffnet, indem sie Ausnahmen oder Stellvertretungspraktiken nutzen können, um sich bestimmten Anforderungen zu entziehen, womit zugleich Abhängigkeitspositionierungen reproduziert werden. Weiterhin werden sie durch degradierend-beschämende Adressierungen der Schulassistent*innen als abweichend, infantil und zuweilen abstoßend sichtbar gemacht, wodurch ihre Handlungsräume meist auf eine Reproduktion der aufgerufenen Positionierungen z. B. durch die Initiierung von Nähe zur Schulassistenz beschränkt werden. Im Gegenzug wurden Solidarisierungspraktiken als Modi der (Re-)Adressierung rekonstruiert, durch die die Kinder ko-konstruktiv Agency aushandeln oder sie ihren Peers stellvertretend zu verschaffen versuchen. Der Modus der Solidarisierung kennzeichnet sich durch die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsrahmens oder -raumes, wobei das Gemeinsame v. a. über eine Orientierung am Kind-Sein bzw. an kinder- und peerkulturellen Normen und Deutungsmustern sowie auch an geteilten Erfahrungen entsteht. Schulisch-unterrichtliche Deutungen, z. B. durch Erwachsene oder andere Kinder, können derartige gemeinsame Interaktionen im Gegenzug stören oder auflösen. Neben der Herstellung von Gemeinsamkeit durch die temporäre Invalidierung ableistischer oder generationaler Differenzkonstruktionen erfolgt die Solidarisierung ebenso durch das heterotopisierende Schaffen sozialer Schon- oder Widerstandsräume oder das hybridisierende Schaffen ‚dritter Räume' zwischen dem Schüler*in-Sein und Kind-Sein. Im Vollzug dieser Praktiken wird Widerstand gegen schulische Anforderungen, Erwachsenenpraktiken sowie auch Peers geleistet.

Die Analyse der Ebene *temporal-relationaler Bedingungen* verweist auf eine zentrale Bedeutung von Schulassistenz als einer Bedingung, die primär die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen präfiguriert, zugleich aber ebenso die Aushandlungsmöglichkeiten der nicht leistungsberechtigten Schüler*innen beeinflussen kann. In Bezug auf die Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen können die Praktiken der Schulassistent*innen primär als beschränkend beschrieben werden, im Gegenzug kann jedoch ebenso eine Präfiguration von Handlungsräumen rekonstruiert werden, die vorrangig subversiv ausgestaltet sind. Damit kann an Butlers (2006) Verständnis von subjektiver Handlungsmacht angeschlossen werden, die primär in der subversiven Umdeutung und Verschiebung wirkender Normen gesehen wird (vgl. Kapitel 4.3.2). Deutlich wird jedoch, dass die leistungsberechtigten Kinder kaum Möglichkeiten haben, bestimmte Unfähigkeits-, Devianz- oder Vulnerabilitätszuschreibungen sowie die darin performierte Gewichtung oder Außerkraftsetzung bestimmter Normen zu unterlaufen oder umzudeuten, sondern dass für sie Widerstand v. a. durch infantilisierende Repositionierungen möglich wird. Schulassistenz präfiguriert für die leistungsberechtigten Kinder somit eine andere, regulierte Agency, indem die Positionierungsmöglichkeiten als Schüler*in oder Kind stärker reglementiert werden. Diese Regulierung der Agency erfolgt in Relation zu einer an die Schulassistent*innen delegierten Entscheidungs- und Definitionsmacht, die sie v. a. in Bezug auf die Partizipation der Schüler*innen ausagieren und mit der eine hohe Autonomie und gleichzeitig fehlende Legitimationsbedürftigkeit in Bezug auf bestimmte Praktiken einhergeht. Damit zusammen hängt die der Schulassistenz zugeschriebene Funktion einer Aufrechterhaltung der schulisch-unterrichtlichen Ordnung, die sich im Kontext der hier fokussierten Lerngruppen primär in einer Vermeidung von Störungen durch leistungs- und verhaltensbezogene Normabweichungen der leistungsberechtigten Schüler*innen zeigt, welche wiederum eine Außerkraftsetzung schulischer Leistungsnormen

und zeitgleich eine besondere Gewichtung von Verhaltensnormen impliziert und nicht nur ein Absprechen von Agency, sondern mitunter auch von Bildungsfähigkeit bedeuten kann. Ebenso zeigt sich eine Verstrickung der regulierten Schüler*innenagency mit den wiederum begrenzten und prekären Handlungsräumen der Schulassistent*innen. Deren prekäre Position bewirkt nicht nur eine kontinuierliche Sicherung der eigenen Handlungsfähigkeit durch reglementierende Praktiken, sondern kann ebenso eine Abgrenzung von der eigenen Zuständigkeit durch degradierend-beschämende Adressierungen der leistungsberechtigten Schüler*innen bedingen. Die prekäre Agency der Schulassistenz bewirkt somit eine Begrenzung der Schüler*innenagency, wohingegen bestimmte, v. a. subversive, Praktiken der Schüler*innen die begrenzten Handlungsräume der Schulassistenz zugleich reproduzieren. Die Erkenntnisse verweisen auf die vielfach beschriebene Professionalisierungsproblematik von Schulassistenz (Fritzsche & Köpfer 2022; Heinrich & Lübeck 2013; Lübeck 2019; Rief 2023), die sich v. a. in einer „Überbetonung diffuser Beziehungsanteile" (Rief 2023, 204), bspw. durch den Vollzug körperlicher oder drohender Reglementierungspraktiken, zeigt. Die diffuse Zwischen-Position der Schulassistenz irritiert in diesem Zusammenhang nicht nur die schulisch-unterrichtliche, sondern ebenso die generationale Ordnung, wie insbesondere die rekonstruierte Interaktion mit den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen verdeutlicht. Bestimmte (Re-)Adressierungspraktiken wie reglementierende oder bewertende Adressierungen durch die Kinder verorten die Schulassistent*innen in einer schüler*innenähnlichen Position. Zugleich werden sie durch die Schüler*innen ebenso als erwachsene Person (an)erkannt, indem ihr Handeln zu einem Bezugshorizont der eigenen Aushandlung von Agency z. B. im Vollzug peerkultureller Reglementierungs- und Unterstützungspraktiken, wird. Die Schulassistent*innen zeigen sich den nicht leistungsberechtigten Schüler*innen gegenüber teilweise in einer Erwachsenenposition, indem sie sie zur Performanz schüler*innenspezifischer Agency z. B. durch den Verweis auf Regeln verpflichten. Demgegenüber verorten sie sich durch gemeinsam mit den Schüler*innen vollzogene Hybridisierungspraktiken ebenso in einer diffusen, peerähnlich ausgeformten Position. Im Gegensatz zu der primär begrenzenden Wirkung von Schulassistenz wurden Peerbeziehungen als eine Bedingung rekonstruiert, die mit der Ermöglichung von Agency assoziiert werden kann. Peerkulturelle Praktiken wurden als Kontexte herausgearbeitet, die Möglichkeiten zur ko-konstruktiven Aushandlung von Agency schaffen, z. B. durch die Herstellung gemeinsamer Interaktionsräume, die nicht nur einen widerständigen, sondern ebenso einen regenerativen Charakter aufweisen können. Ferner können die Schüler*innen ihren Peers stellvertretend Agency verschaffen, indem durch peerkulturelle Unterstützungspraktiken die Erfüllung schüler*innenspezifischer Anforderungen ermöglicht wird. In diesem Kontext zeigt sich jedoch ebenfalls, dass die Schulassistenz solche Interaktionsräume durch ihre Präsenz oder Intervention irritieren sowie gänzlich auflösen kann.

Des Weiteren wurden die Behinderungserfahrungen der leistungsberechtigten Schüler*innen als eine temporal-relationale Bedingung rekonstruiert, die sich in Zuschreibungen von Unfähigkeit, Devianz oder Vulnerabilität manifestiert, die in Relation zu kommunikativen Barrieren sowie pflegerischen Assistenzbedarfen nicht nur eine Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten durch reglementierende oder stellvertretende Praktiken der Schulassistent*innen und auch Mitschüler*innen bedingen, sondern ebenso zum Bezugspunkt degradierend-beschämender Abgrenzungspraktiken der Schulassistenz werden können. Betrachtet man die rekonstruierten Behinderungserfahrungen der Schüler*innen im Kontext des Diskurses um die Agency behinderter Kinder,

so zeigen sich Parallelen hinsichtlich erfahrener Begrenzungen der Handlungsräume durch das Handeln Erwachsener, z. B. durch stellvertretendes Sprechen oder Entscheiden (Devecchi et al. 2014) oder exkludierende bzw. räumlich-segregierende Praktiken (MacArthur et al. 2007), die ebenso in Relation zu bestimmten Unfähigkeits- oder Devianzzuschreibungen erfolgen. Die Begrenzung erfolgt jedoch anders als in der vorliegenden Studie weniger auf der körperlichen Ebene bzw. durch physische Restriktionen. Ebenso sind die Möglichkeitsräume der Kinder in den genannten Räumen nicht allein auf widerständige Reaktionen begrenzt, sondern Agency wird v. a. über das Verhandeln mit den Erwachsenen, ein Einstehen für die eigenen Bedürfnisse sowie das Herausfordern bestimmter Zuschreibungen möglich. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die hier rekonstruierte begrenzte Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen nicht nur behinderungs- oder altersspezifisch ist, sondern ebenso schulassistenzspezifisch ist, wobei die in den Lerngruppen bestehende diffuse Nähe der Schulassistent*innen zu den Kindern und ihre hohe Autonomie sowie Entscheidungs- und Definitionsmacht eine besondere Rolle spielen. Im Gegenzug zeigen Forschungsergebnisse zu jüngeren Kindern, denen komplexe Behinderungserfahrungen zugeschrieben werden, vergleichbare restriktive Praktiken, wobei die ihnen zugeschriebene Vulnerabilität zum Bezugspunkt der Begrenzung ihrer Agency wird (Olli et al. 2021). Somit ist den rekonstruierten, teils komplexen, Behinderungserfahrungen der Schüler*innen eine Bedeutung zuzuschreiben, die sich ebenso im Vergleich mit vorliegenden Studien zur Schüler*innenperspektive im Kontext von Schulassistenz verdeutlicht. Die Zuschreibung komplexer Behinderungserfahrungen bezieht sich hierbei auf die Vielschichtigkeit der Zuschreibungen und Barrieren, die die Schüler*innen erfahren, und meint nicht zwingend, dass diese dem Personenkreis komplex behinderter Personen (Fornefeld 2008; vgl. auch Bernasconi 2023) zuzuordnen sind. Eine vergleichende Betrachtung vorliegender Studien zur Schüler*innenperspektive auf Schulassistenz, in denen v. a. ältere Schüler*innen mit weniger komplexen Behinderungserfahrungen im Fokus stehen, zeigt, dass diese Agency v. a. über das Nutzen der Beziehung zur Schulassistenz zur Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltensanforderungen realisieren (z. B. Böing & Köpfer 2020; 2022; Langenhoff 2022; 2024; Warmuth et al. 2020). Agency wird somit unter Bezugnahme auf adoleszenzspezifische Vorstellungen von Autonomie ausgehandelt, wohingegen Widerstand weniger gegen die Schulassistenz als Person gerichtet ist, sondern sekundär in dem Sprechen über erlebte Handlungsunfähigkeitszuschreibungen nachvollziehbar wird. Vor dem Hintergrund dieses Vergleichs kann angenommen werden, dass die hier rekonstruierte regulierte Agency nicht allein mit den Behinderungserfahrungen der Schüler*innen zusammenhängt, sondern ebenso durch altersspezifische Erfahrungen bedingt wird, die sich in einer Reproduktion generationaler Machtverhältnisse in der Assistenzbeziehung sowie einer nicht nur ableistisch, sondern auch adultistisch gerahmten Begrenzung von Agency manifestiert. Somit wird die rekonstruierte begrenzte Agency der leistungsberechtigten Schüler*innen auf der temporal-relationalen Ebene durch einen Zusammenhang alters-, behinderungs- und schulassistenzspezifischer Erfahrungen geformt.

In diesem Kontext ist kritisch anzumerken, dass die vorliegenden Ergebnisse mitunter nur einen Teil der leistungsberechtigten Schüler*innenschaft sowie der Behinderungserfahrungen dieser Zielgruppe abbilden können und dass die rekonstruierten Praktiken sowie die begrenzte Agency der Schüler*innen eine spezifische Situation abbilden, die sich in anderen Kontexten sowie in Bezug auf andere Zielgruppen anders manifestieren kann. Dies wurde ebenfalls im Kontext dieser Studie deutlich: So wurde der Schüler

Tim aufgrund weniger komplexer Behinderungserfahrungen nicht als leistungsberechtigter Schüler sichtbar, sondern wie seine nicht leistungsberechtigten Mitschüler*innen adressiert und in der Realisierung seiner Agency nicht so reguliert bzw. beschränkt wie die anderen leistungsberechtigten Schüler*innen. Auch im Auswertungsprozess wurde Tim in Bezug auf die Gruppe der leistungsberechtigten Schüler*innen aus den genannten Gründen meist nicht mitgedacht. Um die Bedeutsamkeit der Schulassistenzerfahrungen bzw. der prekären und diffusen Position von Schulassistenz in Bezug auf die Agency von Schüler*innen im Grundschulalter zu analysieren, wäre folglich der Einbezug weiterer leistungsberechtigter Schüler*innen mit anderen, weniger komplexen Behinderungserfahrungen erforderlich. Gleichzeitig wäre eine weitere Betrachtung des Zusammenhangs mit den Behinderungserfahrungen der Schüler*innen interessant, die bspw. durch eine Erhebung von schulischen Assistenzpraktiken im Förderschulkontext realisiert werden könnte, die ebenso einen Nachvollzug des Zusammenhangs mit bestimmten institutionellen Logiken und Strukturen ermöglichen würde. Ebenso könnten neben Schulassistenzpraktiken auch Assistenzpraktiken schulintern beschäftigter pädagogischer Mitarbeiter*innen fokussiert werden.

Als weitere Limitation der Studie muss die teilweise exkludierende Konzeption des Forschungszugangs in den Blick genommen werden. Der Anspruch des Vorhabens bestand darin, gemäß der Verortung im Kontext der Kindheitsforschung nicht nur die Praktiken der Kinder zu erheben, sondern ebenso ihren Sichtweisen und Stimmen Gehör zu schenken. Diesem Anspruch konnte das Vorhaben nur teilweise gerecht werden, weil das methodische Vorgehen teilweise exkludierend konzipiert war. So setzte eine Teilnahme an den Gruppendiskussionen bestimmte sprachliche und kommunikative Fähigkeiten voraus, wodurch der Großteil der leistungsberechtigten Schüler*innen aufgrund einer nonverbalen oder eingeschränkt verbalen Kommunikationsweise von vornherein ausgeschlossen wurde. Auf diese Weise wurde nicht nur dem Anspruch der Kindheitsforschung, sondern auch inklusiver Forschungszugänge (z. B. Nind 2023) widersprochen, da über die Kinder und nicht mit ihnen gesprochen wurde. Diese Limitation bezieht sich ebenso auf die Verschriftlichung und Auswertung der Beobachtungen: So erfordert die Analyse nonverbaler Schüler*innenpraktiken immer einen gewissen interpretativen Nachvollzug, wobei bestimmten nonverbalen Handlungen vor dem Hintergrund bestimmter kultureller Deutungsmuster eine Bedeutung zugeschrieben werden kann. Die Interpretation der Praktiken bestimmter nonverbal und präsymbolisch kommunizierender Schüler*innen wird mitunter durch die eigene theoretische Sensibilität, eigene Erfahrungen der Arbeit mit bestimmten Zielgruppen (z. B. autistischen Schüler*innen) sowie dem durch die Lehrkräfte kommunizierten Wissen über bestimmte Diagnosen beeinflusst. So bestand teilweise die Herausforderung, eine Handlung nicht vorschnell als Ausdruck einer neurodivergenten Wahrnehmung zu deuten, sondern i. S. des im Fokus stehenden (Re-)Adressierungsgeschehens nachzuvollziehen. Zeitgleich ist eine Interpretation bestimmter (Re-)Adressierungspraktiken, z. B. der in Kapitel 9.1.1 interpretierten Berührung Sarahs durch Luca, ohne deren Reflexion vor dem Hintergrund eines Wissens um die Kommunikationsweisen der Kinder kaum möglich. Aus diesem Grund lässt sich konstatieren, dass auch der beobachtende Forschungszugang Grenzen im Hinblick auf den Nachvollzug der Praktiken nonverbal bzw. präsymbolisch kommunizierender Kinder aufzeigt, obwohl er mit dem Anspruch, genau diese Zielgruppe berücksichtigen zu können, als zentrale Methode konzipiert wurde.

Die bereits benannten Aspekte verweisen darüber hinaus auf die Problematik einer Reifizierung von Differenz, auf die in Kapitel 8.1.2 ausführlicher eingegangen wurde. Zu Beginn des Forschungsprozesses bestand der Anspruch, die Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Schulassistenz sowie die Differenzkategorie Nicht/Behinderung nicht an das Feld heranzutragen. Aufgrund der in den Lerngruppen beobachteten Zuschreibungs- und Differenzierungspraktiken sowie eines kontinuierlichen Sichtbarmachens bestimmter Schüler*innen als leistungsberechtigte Schüler*innen, das z. B. durch die andauernde körperliche Nähe zur Schulassistenz erfolgte, ließ sich die Reproduktion der feldimmanenten Differenzkonstruktionen im Beobachtungs- und Auswertungsprozess nicht vermeiden. Im Gegenzug ist zu vermuten, dass bestimmte Ergebnisse erst vor dem Hintergrund solcher Differenzsetzungen generiert werden konnten. Dies trifft insbesondere auf die Rekonstruktion der Präfiguration einer spezifischen Agency durch das Zusammenwirken von Schulassistenz- und Behinderungserfahrungen sowie die in den Solidarisierungspraktiken realisierte Herstellung von Gemeinsamkeit zu, welche u. a. durch die Invalidierung von Differenzen erfolgte. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Erforschung von Agency im Kontext von Schulassistenz aufgrund deren einzelfallbezogener Anlage ohne eine solche Differenzsetzung überhaupt realisierbar ist oder ob bestimmte Kinder durch die Praktiken der Assistenzpersonen unvermeidbar als ‚besonders' positioniert werden. Deutlich wird jedoch, dass der Forschungsprozess in allen Schritten selbst als Adressierungspraxis zu verstehen ist.

Diese Adressierungs- bzw. Reifizierungsproblematik manifestierte sich im Kontext der teilnehmenden Beobachtung zudem darin, dass ich als Forschende selbst an der Reproduktion bestimmter Adressierungen durch den Vollzug reglementierender oder stellvertretender Praktiken beteiligt war. Als Beispiel kann hier die mir zugewiesene Aufgabe der Unterstützung Maries genannt werden, die in Kapitel 9.2.3 im Zuge der Rekonstruktion besondernder Praktiken interpretiert wurde. In dieser Situation versuchte ich, als Reaktion auf die ‚Anleitung' einer Mitschülerin sowie vor dem Hintergrund meiner Interpretation des Handelns der Schülerin als ein ‚Misslingen' der Aufgabe, Marie das Ausschneiden abzunehmen, wogegen die Schülerin Widerstand zeigte. In einer weiteren Situation wurde ich mit der Begleitung Oles bei einer Stationsarbeit beauftragt, wobei ich laut einer Lehrkraft sicherstellen sollte, dass er ‚ordentlich mitmache'. Nachdem Ole in der Situation mehrfach unter den Tisch krabbelte, reagierte ich, nach anfänglicher Unsicherheit bezüglich einer angemessenen Reaktion sowie einer durch die Lehrkraft artikulierten ‚Handlungsempfehlung', selbst mit einer physischen Reglementierung des Schülers, indem ich ihn am Arm unter dem Tisch hervorzog. An diesen Beispielen wird zugleich deutlich, dass bestimmte Praktiken nicht allein mit der Position der Schulassistenz konnotiert sind, sondern vielmehr auf bestimmte institutionelle Logiken verweisen, an deren Reproduktion man selbst im Kontext einer delegierten Zuständigkeit für die Schüler*innen unbewusst oder unfreiwillig mitwirkt.

Auf den exkludierenden Charakter der Gruppendiskussionen wurde bereits Bezug genommen. Im Hinblick auf die Adressierung und Reifizierung von Differenzen im Forschungsprozess ist dieser methodische Zugang zudem dahingehend kritisch zu hinterfragen, als dass die Gestaltung der Erhebungssituation ein bestimmtes ‚Sprechen über' die leistungsberechtigten Mitschüler*innen und folglich bestimmte Adressierungen bewirkt haben könnte. So wurde dieses Sprechen zwar nicht durch exmanente Fragen nach den Schüler*innen forciert, jedoch wurde es durch das Fragen nach den Schulassistent*innen indirekt ausgelöst und durch bestimmte immanente Nachfragen auf-

rechterhalten. Im Gegenzug erwies sich dieser methodische Zugang jedoch im Hinblick auf das Forschungsinteresse als ebenso gewinnbringend, wie insbesondere in der Fischklasse deutlich wurde. So zeigte die Gruppendiskussion mit den Schüler*innen dieser Lerngruppe Aspekte auf, bspw. gemeinsame Praktiken Leons und seiner Peers sowie die Realisierung einer kinderspezifischen Agency durch Leon, die allein auf der Grundlage der Beobachtungen nicht rekonstruierbar gewesen wären. Letzteres war insbesondere dadurch bedingt, dass keine Beobachtung während der Pause möglich war und dass in den beobachteten Situationen fast ausschließlich restriktive Praktiken durch die Schulassistenz wahrgenommen werden konnten, was nicht zuletzt durch den unterrichtlichen Kontext und ihre Funktion einer Vermeidung von Störungen bedingt sein konnte. Somit wäre Leon ausschließlich auf der Grundlage der Beobachtungen als ein Schüler sichtbar geworden, der in der Realisierung seiner Agency massiv begrenzt wurde. Die Äußerungen seiner Peers verdeutlichten jedoch deren anderen Zugang zu Leons Agency, die ihm vor dem Hintergrund kinderkultureller Erfahrungen zugeschrieben wurde. Dies verdeutlicht, dass auch Kinder, die als komplex behindert adressiert werden, aus Sicht ihrer Peers als handlungsfähige Kinder gesehen werden können, worin sich wiederum die Solidarisierung über das Kind-Sein manifestiert. Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse der Gruppendiskussion, dass die Kinder in ihren Sprechakten implizit bestimmte Themen bearbeiten: So verweist die eingangs erwähnte und in Kapitel 9.2.3 analysierte Aussage „das sieht manchmal so aus als ob Leon einen Butler hat" auf bestimmte kinderkulturell ausgeformte Vorstellungen von Agency sowie deren Einschränkung, wohingegen Noahs Forderung „Leon braucht mehr Freiheit" auf eine latente Orientierung an Kinderrechten verweist. Die Themen werden zwar nicht explizit benannt, aber das Sprechen über bestimmte Mitschüler*innen, Erwachsene oder Situationen verweist auf der Ebene der Norm- und Wissensdimension darauf, dass ein implizites Wissen darüber besteht und aufgerufen werden kann.

11.2 Ausblick

Ausgehend von der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse sowie der Reflexion der Limitationen des Forschungszugangs sollen in einem abschließenden Ausblick mögliche inhaltliche und methodische Anschlusspunkte aufgezeigt werden:

1. *Impulse für die (rekonstruktive) Inklusionsforschung: Fokus auf Gemeinsamkeit sowie kinder- und peerkulturelle Praktiken*

Die Ergebnisse verweisen auf die Bedeutsamkeit solidarisierender, gemeinsamkeitsschaffender peerkultureller Praktiken, die als wesentliche Kontexte für die Aushandlung von insbesondere kinderspezifischer, aber auch schüler*innenspezifischer Agency für alle Schüler*innen verstanden werden können. Daraus resultiert die Notwendigkeit, Prozesse bzw. Praktiken eines „doing community" (Meyer 2019), d. h. der Herstellung und Bearbeitung von Gemeinsamkeit, in den Fokus der Forschung zu stellen, welche im Diskurs der rekonstruktiven Inklusionsforschung als Desiderat angesehen werden, da dieser bis dato durch Fragen der Differenzproduktion und -bearbeitung dominiert wird (Köpfer 2021). Köpfer identifiziert bestehende Desiderate „dahingehend, gemeinsame, dialogische Lern- und Bildungsprozesse (z. B. entlang von Fachgegenständen, kooperativen Methoden etc.) in Schulen mit Selbstverständnis Inklusion zu rekonstruieren" (ebd., o. S.). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass das Gemeinsame in den fokussierten

Lerngruppen primär im Kontext kinder- und peerkultureller Praktiken und Erfahrungen entsteht bzw. insbesondere dann, wenn die Schüler*innen sich als Kinder positionieren, kinderspezifische Agency realisieren und sich zeitgleich vom Schüler*in-Sein, schulisch-unterrichtlichen Normen sowie erwachsenenkulturellen Praktiken abgrenzen. In diesem Zusammenhang weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass die Kategorie ‚Alter' bzw. generationale Differenzen für die Kinder bedeutsamer werden können als Differenzkonstruktionen in Bezug auf die Kategorie Nicht/Behinderung. Während letztere im Zuge der positionierenden Hervorbringung des Schüler*in-Seins eher reproduziert werden, werden sie im Kontext kinder- und peerkultureller Praktiken und Deutungen hingegen invalidiert. So zeigen insbesondere die rekonstruierten Gruppendiskussionen, dass die Kinder ihre leistungsberechtigten Peers in Bezug auf die diskursive Praxis des Kind-Seins nicht primär als behinderte Kinder, sondern v. a. als Kinder verorten, denen sie bestimmte Rechte und Fähigkeiten bzw. ein Entwicklungspotential zuschreiben. Folglich sollte eine rekonstruktive Inklusionsforschung ihren Fokus auch auf solche kinder- und peerkulturellen Praktiken richten und Kontexte bzw. (materiale und soziale) Räume in den Blick nehmen, in denen Gemeinsamkeit entsteht. Dies können im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie z. B. Praktiken des Spiels oder heterotope Schon- und Widerstandsräume sein sowie, im Anschluss an die Ergebnisse von Badstieber et al. (2024), die Ebene der peerkulturellen Hinterbühne, auf der sich bspw. auch Praktiken der Hybridisierung von Schüler*in-Sein und Kind-Sein manifestieren können. Um zu analysieren, in welchem Zusammenhang solche Räume mit der Aushandlung von Agency stehen, kann z. B. eine partizipativ ausgerichtete Raumforschung (z. B. Köpfer et al. 2022; Nind et al. 2022) relevante Impulse bieten. Der Diskurs der Kindheitsforschung und die darin verorteten Konzepte wie Agency, Partizipation oder auch die generationale Ordnung können dabei, so zeigt auch die vorliegende Studie, bedeutsame theoretische und methodologische Impulse für die rekonstruktive Inklusionsforschung sowie den Schulassistenzdiskurs bieten. Gleichzeitig zeigt sich im Kontext der Kindheitsforschung eine Tendenz, Kinder mit Behinderungs- und/oder Assistenzerfahrungen aus dem Blick zu verlieren und Agency und Partizipation in einem normativen Sinne an die Performanz bestimmter Fähigkeiten zu binden. Zur Erforschung solcher Praktiken und Interaktionsräume gehört es ebenso, Handlungen in den Blick zu nehmen, die nicht bestimmten normativen Vorstellungen von Agency oder Partizipation entsprechen, die jedoch ebenso als Manifestationen von Agency anzusehen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass derartige Handlungsweisen v. a. bei leistungsberechtigten Kindern schneller problematisiert und zum Anlass von Reglementierungspraktiken werden. Gleichzeitig bedarf es ebenso weiterer Forschung im Hinblick auf die im Kontext der vorliegenden Studie kaum rekonstruierbaren schüler*innenbezogenen bzw. schulisch-unterrichtlichen Praktiken der Gemeinsamkeitsherstellung sowie der Bedingungen, die diese ermöglichen oder behindern.

2. Impulse für zukünftige Forschung und die Professionalisierung von Schulassistenz

Aufgrund der begrenzenden Wirkung von Schulassistenz, welche in Relation zu alters- und behinderungsbezogenen Erfahrungen der Schüler*innen und Behinderungserfahrungen rekonstruiert wurde, ergibt sich die Notwendigkeit einer weiterführenden Erforschung dieses Zusammenhangs resp. der Bedeutung von Schulassistenz in Bezug auf alters- und behinderungsbezogene Erfahrungen der Schüler*innen. Diesbezüglich sind zum einen Prozesse des generationalen Ordnens im Kontext von Assistenzpraktiken von Interesse. Ein solcher Forschungsfokus könnte z. B. intergenerationale Aushandlungen

von Kind-Sein und Erwachsen-Sein im Kontext der Interaktion der (leistungsberechtigten und nicht leistungsberechtigten) Schüler*innen und der Schulassistent*innen in den Blick nehmen. Davon ausgehend könnten die Bedeutsamkeit adultistischer Adressierungen und deren Zusammenhang mit Behinderungszuschreibungen sowie die Irritation generationaler Ordnungsprozesse und Machtverhältnisse rekonstruiert werden. Ein solcher Fokus wäre zum weiterführenden Verständnis der Diffusität und Prekarität der Schulassistenzrolle von Bedeutung. In diesem Kontext ergibt sich ebenso die Notwendigkeit einer weiterführenden Forschung zur Agency von Schulassistent*innen, welche, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, mit der Agency der Schüler*innen verstrickt ist. So sollte eine Analyse des Zusammenhangs von Schüler*innenagency, wie sie im Kontext dieser Arbeit realisiert wurde, um Erkenntnisse zu den Handlungsräumen der Schulassistent*innen erweitert werden, um die Spezifik der Verstrickung von Schüler*innen- und Schulassistenzagency durchdringen zu können. Im Kontext dieser Studie lag der Fokus auf den Schüler*innen, weiterführende Forschung sollte davon ausgehend jedoch die Praktiken und Perspektiven von Schulassistent*innen fokussieren. Diesbezüglich könnte eine relational verortete Forschung zu Agency von Lehrkräften Impulse liefern, da diese bspw. die Bedeutung (berufs-)biographischer Erfahrungen sowie kultureller Deutungsmuster in den Blick nimmt (vgl. z. B. Priestley et al. 2015). Weiterhin sollten in diesem Zusammenhang Fragen von Bildung und Bildungsfähigkeit vertieft werden, da Schulassistenz (hier verstanden als Praxis und weniger als individuelle Person), wie die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, insbesondere bei Schüler*innen mit komplexen Behinderungserfahrungen das Risiko eines temporären internen Ausschlusses (Blasse et al. 2014) verstärkt bzw. bestimmte Ausschlusspraktiken wie das ‚Rausgehen' (vgl. auch Merl 2019) eher ermöglicht und damit entgegen ihres eigentlichen Auftrags der Sicherung von Teilhabe an Bildung zum Ausschluss aus Bildungsprozessen sowie zum Absprechen von Bildungsfähigkeit beitragen kann.

Die vorliegenden Ergebnisse verweisen darüber hinaus auf die vielfach diskutierte Professionalisierungsproblematik von Schulassistenz (z. B. Fritzsche & Köpfer 2022; Lübeck 2019; Rief 2023), die an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden soll, sondern vielmehr, ausgehend von den Ergebnissen, um weitere Impulse erweitert werden soll: So wird deutlich, dass Schulassistenz nicht nur die Handlungsräume der leistungsberechtigten Kinder, sondern auch Praktiken peerkultureller Solidarisierung, die Agency ermöglichen, behindern kann, wobei ein Zusammenhang mit der prekären Position und Rolle deutlich wird. Der Diskurs um die Professionalisierung bzw. Professionalisierungsbedürftigkeit von Schulassistenz sollte daher um die Notwendigkeit einer Fokussierung auf Kind-Sein bzw. Kindheit im Kontext der Qualifizierung von Schulassistent*innen erweitert werden. Ein solcher Fokus impliziert zum einen eine notwendige Reflexivität im Hinblick auf generationale Machtordnungen und adultistische Zuschreibungen bzw. deren Zusammenhang mit ableistischen Zuschreibungen und ihrer Wirkung auf die Agency der Schüler*innen. Zum anderen sollte in den Blick genommen werden, wie Schulassistent*innen zum Schaffen und Fördern von Möglichkeiten zur Realisierung von Agency und Solidarisierungspraktiken mit Peers qualifiziert werden können. Diesbezüglich geht es ebenso darum, Momente, in denen Solidarisierung erfolgt, zuzulassen und nicht zu unterbrechen bzw. bestimmte Praktiken (z. B. das Flüstern Hendriks und Alinas) auf der peerkulturellen Hinterbühne als Teil des Schüler*in-Seins zu akzeptieren und nicht zu reglementieren. Der unter Punkt 1 beschriebene Fokus auf Gemeinsamkeit sollte somit nicht nur in der Forschung, sondern ebenso in der Praxis etabliert werden. Des Weiteren

verweisen die rekonstruierten Reglementierungs- und Beschämungspraktiken auf die Notwendigkeit einer Verankerung von Kinderrechten als Gegenstand einer Qualifizierung und/oder Weiterbildung von Schulassistent*innen.

3. Methodische Impulse

In methodischer Hinsicht verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Forschungszugängen, die die Schüler*innen mit und ohne zugewiesene Schulassistenz stärker einbeziehen. Die mit den Schüler*innen geführten Gruppendiskussionen verdeutlichen deren latente Bearbeitung kindheitsspezifischer Themen (z. B. Agency oder generationales Ordnen), die im Kontext weiterführender Forschung partizipativ mit ihnen erforscht werden sollten, um bspw. analysieren zu können, was es für Kinder bedeutet, handlungsfähig sein zu können bzw. wie eine Erweiterung ihrer Handlungsräume im schulischen Kontext realisiert werden könnte. Ebenso erscheint eine partizipative Erforschung von Assistenzpraktiken und deren Beitrag zu einem ‚doing community' gewinnbringend, um zu beleuchten, wie Schulassistenzhandeln an die Relevanzsetzungen der Kinder sowie ihre Vorstellungen von Gemeinsamkeit anschließen und diese unterstützen könnte. In diesem Kontext gilt es ebenso zu reflektieren, wie der Beitrag und die Bedeutung des Wissens von Kindern im Schulassistenz- sowie Inklusionsdiskurs Anerkennung finden können (vgl. auch Lindmeier et al. 2024). Gleichzeitig wird ebenso die Notwendigkeit deutlich, Forschungszugänge zu entwickeln, die die Perspektiven nonverbaler, präsymbolisch kommunizierender Kinder erheben oder diese Gruppe in partizipative Vorhaben einbeziehen können. Eine vorsymbolische Kommunikationsweise erfordert andere Zugänge als eine bloße Ergänzung sprachbasierter Methoden um Bildsymbole oder Fotos. So ist die Erhebung der Perspektiven von Schüler*innen wie Leon oder Luca auf einer vorsymbolischen Ebene erforderlich, um einen Zugang zu ihren Bedeutungskonstruktionen zu erhalten, die als „embodied form of meanings" (Grace et al. 2024, 8) entschlüsselt werden müssen. Dabei ist, wie die Studie von Grace et al. (2024) als Beispiel für einen solchen Forschungszugang zeigt, nicht nur ein Einlassen auf die Kommunikationsformen der Subjekte erforderlich, sondern ebenso eine Gewährleistung ihrer Agency im Forschungsprozess. In diesem Kontext könnten solche partizipativen sowie präsymbolischen Zugänge im Kontext von Schulassistenz ebenso Grenzen aufweisen, insbesondere dann, wenn die Assistenzbeziehung wie im Kontext von Leon und Frau Weber durch eine kontinuierliche körperliche und räumliche Nähe prozessiert wird. Für die*den Forschende*n bedeutet dies, in einen sensiblen Raum eintreten zu müssen, was durch die Schulassistent*innen mitunter als Eingriff in den eigenen prekären Handlungsraum erfahren werden kann. So kann die Entscheidungsmacht der Schulassistenz über die Partizipation der Schüler*innen an Forschung in diesem Kontext zu einer Barriere werden.

Eine wesentliche Erkenntnis der vorliegenden Studie ist, dass Agency v. a. dort ermöglicht wird, wo Gemeinsamkeit entsteht. Folglich muss zukünftige Forschung nicht nur ebendiese Herstellung des Gemeinsamen zu ihrem Thema machen, sondern ebenso Zugänge entwickeln, die es allen Schüler*innen ermöglichen, sich in Bezug auf das Gemeinsame zu artikulieren.

Literatur

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency, *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.

Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the ‚child question' in sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the 'child question'. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta & H. Wintersberger (Hrsg.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (S. 27-42). Avebury: Aldershot.

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag.

Alanen, L. (2009). Generational Order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 159-174). Basingstoke: Palgrave.

Alanen, L. & Mayall, B. (Hrsg.) (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Falmer.

Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer; G. Budde & D. Feist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33-68). Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion. Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer Press.

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband*. Hamburg: VSA.

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Amling, S. (2015). *Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 18. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181. Zugegriffen: 01. Mai 2024.

Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say
at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336

Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge* (S. 225-272). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Arnot, M., & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325.

Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words?)*. Stuttgart: Reclam.

Badstieber, B., Köpfer, A. & Amrhein, B. (2024). Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 169-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Balzer, N. (2019). Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz' im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & G. Klicke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 69-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Balzer, N. & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 95-124). Wiesbaden: Springer VS.

Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn u.a.: Schöningh.

Barnes, B. (2001). Practice as collective action. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 25-37). New York: Routledge.

Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel. *Forum Berlin*, (1). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf. Zugegriffen: 09. Mai 2024.

Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Hennke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer.

Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung im Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244-254.

Bennewitz, H.; Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413-426). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Berdelmann, K. & Rieger-Ladich, M. (2012). Selbstständigkeit als Ziel der Erziehung. In U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 136–139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Bergmann, J. R. (2008). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 118-135). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bergmann, J. R. (2010). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (S. 258-274). Berlin & New York: de Gruyter.

Besio, S. (2017). The Need for Play for the Sake of Play. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Hrsg.), *Play development in children with disabilities* (S. 9-52). Warschau & Berlin: de Gruyter.

Betz, T. Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(2016), 301-314.

Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Sup-porting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4. Aufl.). Baltimore: Paul Brooks.

Bhabha, H. K. (1990). The Third Space. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity. Community, Culture and Difference* (S. 207-221). London: Lawrence and Wishart.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture.* London & New York: Routledge.

Bhabha, H. K. (1996). Culture's In-Between. In S. Hall & P. du Gay (Hrsg.), *Questions of cultural identity* (S. 53-60). London: Sage.

Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

Biesta, G. J. J. & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*, 2006, 132-149.

Biesta, G. J. J. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132–149.

Biesta, G. J. J., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.

Biesta, G. J. J., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54.

Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner; B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 53-68). Weinheim & Basel: Beltz.

Blatterer, H. (2007). Contemporary Adulthood. Reconceptualizing an Uncontested Category. *Current Sociology*, 55(6), 771-792.

Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 293-309). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 107-117). Weinheim & Basel.: Beltz.

Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B., & Thon, C. (2015). Die Exklusivität des Inklusiven. *Grundlagen inklusiver Bildung*, 1, 137-161.

Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20938/pdf/Blasse_Budde_2019_1_QfI_Zwischen_Dekategorisierung.pdf. Zugegriffen: 27. September 2024.

Blumenthal, S. (2023a). Beschämung als Sanktionsmittel in der stationären Erziehungshilfe. *ÖJS Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 2023, 139-160.

Blumenthal, S. (2023b). Schamdynamiken in der stationären Betreuung Jugendlicher. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten: Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böing, U. (2014). Die soziale Situation blinder und sehbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings. Anfragen an die Rolle der Integrationshilfe. *Gemeinsam leben*, 22(4), 219-225.

Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.) (2016). *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böing, U. & Köpfer, A. (2020). Rekonstruktion von Schüler/innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. *VHN – Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(4), 266-277.

Böing, U. & Köpfer, A. (2022). Schulassistenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzerfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 130-139). Weinheim & Basel: Beltz.

Böttner, M. (2018). *Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität*. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (2005). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.369-383). Reinbek: Rowohlt.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barabra Budrich.

Bollig, S. & Kelle, H. (2008). Kinderkörper in der Praxis. Ein Forschungsprojekt zur Kulturanalyse von entwicklungsbezogenen kindermedizinischen Untersuchungen. *L.O.G.O.S. interdisziplinär. Fachzeitschrift für Logopädie/Sprachheilpädagogik und angrenzende Disziplinen*, 16(2), 108-113.

Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen einer akteurszentrierten Kindheitssoziolgie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 263-279.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4*. Hamburg: VSA.

Bragg, S. (2007). "Student voice" and governmentality: The production of enterprising subjects?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 343-358.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945-964). Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 189-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz und München: UVK.

Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim & München: Beltz.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Brighenti, A. M. (2010). *Visibility in Social Theory and Social Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students With Intellectual Disabilities About Their Experiences With Paraprofessional Support. *Council for exceptional children*, 71(4), 415–430.

Brümmer, K. (2015). *Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis*. Bielefeld: transcript.

Bublitz, H. (1998). Einleitung. In H. Bublitz (Hrsg.), *Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz* (S. 9-25). Frankfurt & New York: Campus Verlag.

Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384-401.
Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(1), 125-148.
Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199. Zugegriffen: 28. September 2024.
Bühler-Niederberger, D. (2005). *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse.* Weinheim, Basel: Juventa.
Bühler-Niederberger, D. (2019). Generationale Perspektive und Intersektionalität. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(2019), 155-167.
Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
Burghardt, D. & Zirfas, J. (2018). Schiffe und Spiegel der pädagogischen Heterotopien der Erziehung und Bildung. Eine Einführung. In D. Burghardt & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z* (S. 7-18). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, J. (1997a). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, J. (1997b). *Excitable Speech: A Politics of the Performative.* London Routledge.
Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen.* Berlin: Berlin-Verlag.
Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno Vorlesungen 2002.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273. http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12021. Zugegriffen: 28. September 2024.
Castro-Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
Corsaro, W. A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
Corsaro, W. A. (2003). *'We're friends, Right?': Inside Kids' Culture.* Washington DC: Joseph Henry Press.
Corsaro, W. A. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 301-315). London: Palgrave MacMillan.
Corsaro, W. (2020). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.
Czempiel, S. (2019). „So unspektakulär das auch ist, was ich da mache, so wichtig ist das auch" – Tätigkeiten und Rollenverständnis von Schulbegleiter/innen im inklusiven Unterricht. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 259-270). Münster: Waxmann.
Czempiel, Stefanie & Kracke, Bärbel (2019): Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20933/pdf/Czempiel_Kracke_2019_1_QfI_Kann_das_jeder.pdf. Zugegriffen: 27. September 2024.
Daly, P., Ring, E., Egan M., Fitzgerald, J., Griffin, C., Long, S., McCarthy, E., Moloney, M., O'Brien, T., O'Byrne, A., O'Sullivan, S., Ryan, M., Wall, E., Madden, R. & Gibbons, S. (2016). *An Evaluation of Education Provision for Students with Autism Spectrum Disorder in Ireland*. Trim: National Coucil for Special Education.
Daniels, H., Thompson, I. & Tawell, A. (2019). After Warnock: The effects of perverse incentives in policies in England for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, 4(36), 1–12. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00036
Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341-361.
Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the 'Theory Of Social Behaviour'*, 20(1), 43-63.
Deakin Crick, R., Huang, S., Shafi, A. A. & Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning: the internal structure of learning power, *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121-160.

Demmer, C. (2023). Zwischen kooperativer Problematisierung und Unterstützung. Teilhabe im Kontext der Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(1), 111-125.

Derrida, J. (1988). *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen Verlag.

Devecchi, C., Rose, R. & Shevlin, M. (2014). Education and the Capabilities of Children with Special Needs. In C. S. Hart, M. Biggeri & B. Babic (Hrsg.), *Agency and Participation in Childhood and Youth* (S. 145-162). London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 25-51). Wiesbaden: Springer VS.

Dreitzel, H. P. (1968). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens* (Göttinger Abhandlungen zur Soziologie und ihrer Grenzgebiete, Bd. 14). Stuttgart: Enke.

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent?. Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131-135.

Dworschak, W. (2012a)**.** Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Teilhabe*, 51(2), 80-94.

Dworschak, W. (2012b). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31(4), 2–7.

Dworschak, W. (2015). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung – Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(1), 56-72.

Dworschak, W. (2016). Schulbegleitung. Individuelle Hilfe und Unterstützung beim Schulbesuch – Ein Beitrag zur Inklusion?, *Leben mit Behinderung*, 1, 14-17.

Dworschak, W. (2022). Zur Gewährung von Schulbegleitung – Wer erhält in welchem Umfang eine Schulbegleitung? In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 40-52). Weinheim & Basel: Beltz.

Dworschak, W., Fitzek, T. & Lüders, L. M. (Hrsg.) (2024). *Pool-Modelle in der Schulbegleitung. Empirische Befunde zweiter Modellprojekte*. Würzburg: edition bentheim.

Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.

Eckermann, T. & Heinzel, F. (2016). Children as social actors and addressees? Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 256-270). New York: Routledge.

Egen, C. (2020). *Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne*. Bielefeld: transcript.

Ehrenberg, K. (2023). Das aktuelle Thema: Agency von Kindern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(2), 121-122.

Ehrenberg, K. & Langenhoff, J. (2024). Schulassistenz im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion – Perspektiven und Agency von Schüler*innen. In A. Hackbarth, A. V. Häseker, S. Bender, M.-A. Boger, K. Bräu & J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Ehrenberg, K., & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenz. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 139-158). Wiesbaden: Springer VS.

Ehrenberg, K., & Lindmeier, B. (2023). Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation bei Autismus. In C. Lindmeier, S. Sallat, & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 270-282). Stuttgart: Kohlhammer.

Ehrenberg, K., & Lücke, M. (2017). „Der hat immer 'ne zweite Mutter bei sich" – Peerkontakte bei Schulassistenz aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 34-45.

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998): What is Agency?. *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.

Eßer, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233-246.

Eßer, F. (2016). Neither „thick" nor „thin". Reconceptualising agency and childhood relationally. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 48-60). New York: Routledge.

Erss, M. (2023). Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: How Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), 439–461. https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2225529

Evaldsson, A.-C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 16-331). London: Palgrave MacMillan.

Evaldsson, A.-C. & Corsaro W. A. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children. An Interpretative Approach. *Childhood*, 5(4), 377-402.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fegter, S., Geipel, K., Hontschik, A., Kleiner, B., Rothe, D., Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2020). Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salatschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 83-97). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Foucault, M. (1969). *Archäologie des Wissens.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1973). *Wahnsinn und Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Surhrkamp.

Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In H. Dreyfus & P. Rabinow, M. Foucault (Hrsg.), *Beyond Structuralism and Hermeneutics* (S. 208-226). Chicago: Chicago University Press.

Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1991). *Die Geburt der Klinik.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1992a). *Was ist Kritik? [1978]*. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, M. (1992b). Andere Räume. In K. Barck, P. Gente & H. Paris (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34-46). Leipzig: Reclam.

Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In H. M. Luther, H. Gutmann & P. H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24-62). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Foucault, M. (1995). *Die Ordnung des Diskurses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2003). *Dits et Ecrits. Schriften, Band III, 1976-1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005a). Subjekt und Macht. In M. Foucault (Hrsg.), *Analytik der Macht* (S. 240-263). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005b). *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fornefeld, B. (2008). *Menschen mit Komplexer Behinderung*. München: Reinhardt.

Frese, C. (2024). Rechtliche Grundlagen von Schulbegleitung als Maßnahme der Eingliederungshilfe für Schüler*innen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 29-43). Stuttgart: Kohlhammer.

Frick, W. C., Faircloth, S. C., & Little, K. S. (2012). Responding to the collective and individual "best interests of students": Revisiting the tension between administrative practice and ethical imperatives in special education leadership. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 207–242. https://doi.org/10.1177/0013161X12463230

Fritzsche, B. (2003). *Pop-Fans: Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske & Budrich.

Fritzsche, B. (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 181-205). Wiesbaden: Springer VS.

Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehen. In A. Tervooren; N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-345). Bielefeld: transcript.

Fritzsche, B. (2017). 'Doing equality' als 'doing inclusion'. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality' - Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 61-82). Wiesbaden: Springer.

Fritzsche, B. (2018). Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 61-75). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2022). (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusionoriented classrooms. *Disability & Society*, 37(6), 972-992.
Fröhlich, I., Meyer, K. & Willems, A. (2024). Kooperation im Präsenz- und Distanzunterricht: Perspektiven von Lehrkräften und Schulbegleitungen von Schüler*innen mit Autismusdiagnose. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 238-251). Stuttgart: Kohlhammer.
Gallacher, L. A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking hrough 'participatory methods', *Childhood*, 15(4), 499–516.
Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter und C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 207-231). Wiesbaden: Springer VS.
Gebauer, Gunter (2009). *Wittgensteins anthropologisches Denken*. München: Verlag C. H. Beck.
Geertz, C. (1987). Dichte Beschreibung: Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In C. Geertz (Hrsg.), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (S. 7-43). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen: methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(2), 1-29.
Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals, 61, 50–53.
Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Students With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 26(2), 75–86.
Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Evans Luiselli, T. & MacFarland, S. Z.C. (1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 64 (1), 7–16.
Gier-Dufern, A. & Selter, A. (2024). Qualifikation und Aufgaben der Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier; B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 60-72). Stuttgart: Kohlhammer.
Gillet-Swan, J. K. & Lundy, L. (2022). Children, classrooms and challenging behaviour: do the rights of the many outweigh the rights of the few?. *Oxford Review of Education*, 48(1), 95-111. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924653. Zugegriffen: 1. Mai 2024.
Glaser, B. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4). 436-445.
Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective. Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley: Sociology Press.
Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. London: Red Globe Press.
Goffman, E. (1996). Über Feldforschung. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 261-269). Konstanz: UVK.
Goffman, E. (2008). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (6. Aufl.). München: Piper.
Grace, J., Nind, M., de Haas, C. & Hope, J. (2024). Expanding Possibilities for Inclusive Research: Learning from People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities and Decolonising Research. *Social Sciences*, 13(37). https://doi.org/10.3390/socsci13010037
Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Wiesbaden: Springer VS.
Graumann, S. (2006). Sind wir dazu verpflichtet für das Wohlergehen anderer zu sorgen? Eine Kritik traditioneller Ethikkonzeptionen und ein Plädoyer für eine „Care-Ethik", die verbindliche Verpflichtungen aufweist. *Sonderpädagogische Förderung*, 51, 5-21.
Griffin, C. (2018). Supporting Children with Autism Spectrum Difference: The Role of the Special Needs Assistant/Inclusion Support Assistant. In E. Ring, P. Daly & E. Wall (Hrsg.), *Autism from the Inside Out. A Handbook for Parents, Early Childhood, Primary, Post-Primary and Special School Settings* (S. 97-119). Oxford u.a.: Peter Lang.
Grüter, S., Guth, T. & Goldan, J. (2022). Von der Schulbegleitung zur systemischen Schulassistenz im Kreis Soest – Aufgabenbereiche und muliprofessionelle Kooperation im Fokus. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 147-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache?. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 65-82.
Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hall, S. (2004). *Ideologie – Identität – Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument.
Hart, R. A. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF.
Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
Heinzel, F. (Hrsg.) (2012a). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Heinzel, F. (2012b). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 104-115). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktion und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9-39). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65-93). Paderborn: Schöningh.
Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schul-Kultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitisch und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Herbots, K., & Put, J. (2015). The participation disc. *The International Journal of Children's Rights*, 23(1), 154–188. https://doi.org/10.1163/15718182-02301007. Zugegriffen: 9. Mai 2024.
Hermanns, H. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 110-114). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Herrmann, I. (2013). Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In R. Hartz & M. Rätzer (Hrsg.), *Organisationsforschung nach Foucault Macht - Diskurs – Widerstand* (S. 233-256). Bielefeld: transcript.
Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU*, 6(6), 97-110.
Herzmann, P., Merl, T., Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Winter, J. (2017). „Auszeit" vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (S. 261-271). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Hetzel, A. (2008). Zum Vorrang der Praxis. Berührungspunkte zwischen Pragmatismus und kritischer Theorie. In A. Hetzel, J. Kertscher & M. Rölli (Hrsg.), *Pragmatismus. Philosophie der Zukunft?* (S. 17-57). Weilerswist: Velbrück.
Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
Hirschauer, S., (2014). Un/doing Differences: Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 170-191.
Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-70). Bielefeld: transcript.
Hirschauer, S. (2020). Undoing Differences Revisited. Unterscheidungsnegation und Indifferenz der Humandifferenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(5-6), 318-334.
Hollway, W. (1984). Gender Difference and the Production of Subjectivity. In J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Hrsg.), *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity* (S. 227-263). London: Methuen.
Hondrich, K. O. & Koch-Arzberger, C. (1994). *Solidarität in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer.
Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Honig, M.-S. (2009). How Is the Child Constituted in Childhood Studies?. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 62-77). Basingstoke: Palgrave.
Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 183-209). Weinheim & München: Beltz Juventa.

Honig, M.-S., Leu, H. R. & Nissen, U. (1996). Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In M.-S. Honig, H.R. Leu and U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (S. 9-29). Weinheim und München: Beltz Juventa.

Huf, C. (2010a). Kooperationspraktiken von SchulanfängerInnen in leistungshomogenen und leistungsheterogenen Schülergruppen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, 114-127.

Huf, C. (2010b): ‚I'm gonna make a difference' – Ethnographische Annäherungen an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen. In G. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 129-157). Weinheim: Beltz.

Huzinga, J. (1967). *Homo Ludens. A study of the play element in culture.* Boston: Beacon Press.

Huizinga, J. (1938/1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.

Hummrich, M. (2019). Peerkultur und Schulkultur im deutsch-amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 151-163.

Hunner-Kreisel, C. & März, S. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung (Editorial). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 133-140.

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 41-53). Wiesbaden: Springer VS.

Imholz, S. (2023). *Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung. Dissertation*. Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt. http://dx.doi.org/10.25673/113177

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261–272.

James, A., (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M. S. Honig (Hrsg.), *Palgrave handbook of childhood studies* (S. 34-45). London: Palgrave MacMillan.

James, A. (2014). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography*. London u.a.: Sage, 246-257.

James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Los Angeles: Sage.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jergus, K. & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Einleitung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Subjekts. Mobilisierung und Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik* (S. 1-45). Wiesbaden. Springer VS.

Jergus, K., Schumann, I. & Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Balzer & N. Ricken. (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* (S. 207-224). Wiesbaden: Springer VS.

Jerome, L. & Starkey, H. (2022). Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3-13*, 50(4), 439-451.

Jerosenko, A. (2019). *Soziale Integration durch Schulbegleitung? Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischen Beeinträchtigungen an beyerischen Regelschulen [Dissertation]*. München: o. V. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/25651/1/Jerosenko_Anna.pdf . Zugegriffen: 27. September 2024.

Jordan, E., Cowan, A. & Roberts, J. (1995). Knowing the Rules. Discursive Strategies in Young Chilren's Power Struggles. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 339-358.

Kakos, M. (2022). A third space for inclusion: multilingual teaching assistants reporting on the use of their marginal position, translation and translanguaging to construct inclusive environments. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. Online unter: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2073060 [Zugriff am: 08.07.2024].

Kalliala, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Maidenhead/Berkshire: Open University Press.

Kalthoff, H. (2019). Organisierte Humanevaluation. Zur Behandlung und Klassifikation von Schulinsassen. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 221–247). Wiesbaden: Springer.

Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2010). Einleitung. In Schreiber, H. (Hrsg.), *Im Namen der Ordnung: Heimerziehung in Tirol. Transblick, Band 6* (S. 13-22). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Kelle, H. (2018). Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 38-52). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung*. Weinheim & München: Beltz.

Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kittay, E. F. (2001). A Feminist Public of Ethic of Care Meets the New Communitarism Family Policy. *Ethics*, 111, 523-547.

Klein, R. (2022). Erzähl vom Pferd – Agency, Agents and agentic-doing revisited. In I. Naumann & J. Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 66-80). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Klocker, N. (2007). An example of thin agency: child domestic workers in Tanzania. In R. Panelli, S. Punch & E. Robson (Hrsg.), *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives* (S. 81-148). London: Routledge.

Knuf, O. (2012). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die in-klusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 93-99). Stuttgart: Kohlhammer.

Köhler, S.-M. (2010). Der Wandel von Freudschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten bei 11- bis 15-Jährigen. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & M. Zschach (Hrsg.), *Teenies und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit* (S. 111-134). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Köhler, S.-M. (2016). Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel von Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 89-120). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand. Einleitung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11-33). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inclusiver Unterrichtsprozesse, Unterstüzunsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köpfer, A. (2016). Zwischen Autonomie und Be-Hinderung – Schulassistenz bei Schüler(inne)n mit hohem Unterstützungsbedarf als Voraussetzung oder Widerspruch für Raumaneignung?. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (S. 195-208). Oberhausen: Athena Verlag.

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 3(1).

Köpfer, A. (2022a). „Raum kommt von räumen" – Raumhandeln als Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 93-99). Weinheim & Basel: Beltz.

Köpfer A. (2022b). Reconstructing Students' Appropriation of Space in Inclusive Schools in Austria and Germany Using Bourdieu's Theory of Social Space. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073057. Zugegriffen: 26. September 2024.

Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung auf Schulassistenz. Eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 20-33.

Köpfer, A. & Böing, U. (2020). Bildungsforschung via Agency?! – Schülerinnen- und Schülerpraktiken in inklusiven Schulen aus raumtheoretischer Perspektive. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 108-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köpfer, A., Lemmer, K. & Rißler, G. (2022). Raumrelationierungen – Empirische Perspektiven auf Inklusions- und Exklusionsprozesse im Verhältnis von materialem und sozialen Raum in Bildungsorganisationen. *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungsiwssenschaft*, 28(1), 75-100.

Köpfer, A. & Óskarsdóttir, E. (2023). Ambivalences in the role of support agents in Icelandic schools – critical reflections and international perspectives. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inclusion in Iceland*. Weinheim: Beltz Verlag. https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialErziehungswissenschaft/12_Koepfer___Oskarsdottir.pdf. Zugegriffen: 26. September 2024.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. (2009). Being part of a peer group: a literature study on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.

Kron, M., Schmidt, L. D.h., & Fischle, A. (2018). *Bildungsteilhabe durch schulische Assistenz. Netzwerkbasierte Unterstützung für Schüler und Schülerinnen im autistischen Spektrum*. Siegen: Universitätsverlag Siegen.

Kuhlmann, N. (2020). Der Verantwortungsbegriff als produktive Delegitimierung des Schulischen. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 125-138). Wiesbaden: Springer VS.

Kuhlmann, N. (2023a). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68-111). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuhlmann, N. (2023b). *„Verantwortung" als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuhlmann, N. & Otzen, A. S. (2023). Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 193-239). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, A. K. (2022). *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Bielefeld: transcript.

Krüger, A. K. & Hesselmann, F. (2020). Sichtbarkeit und Bewertung. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(2-3), 145-163.

Krüger, H.-H. (2022). Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Entwicklungstrends und zukünftige Herausforderungen. In I. Naumann & J. Strock-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Professorin Dr. Friederike Heinzel* (S. 40-52). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Gruppendiskussion. In S. Lamnek & C. Krell (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (6. überarb. Aufl., S. 384-446). Weinheim u.a.: Beltz.

Lange, J. & Wiesemann, J. (2012). Ethnografie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschugn. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 262-277). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Langenhoff, J. (2022). Das Erleben von Schulassistenz durch adoleszente Schüler*innen. Erkenntnisse zu den Orientierungen und Haltungen jugendlicher Schüler*innen mit Assistenzerfahrungen. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 50(2), 56-61.

Langenhoff, J. (2024). „Eigentlich ein relativ guter Vorteil" – Schulassistenz aus der Perspektive adoleszenter Schüler*innen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 158-171). Stuttgart: Kohlhammer.

Langer, A. & Richter, J. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Etnographie eines ‚Disziplin-Problems' von Schule und Pädagogik. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 211-229). Wiesbaden: Springer VS.

Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2022). Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Einführung in das Herausgeberwerk. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 7-11). Weinheim & Basel: Beltz.

Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press.

Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. London: Sage.

Lewis A. (2010). Silence in the context of "child voice". *Children & Society*, 24(1), 14–23.

Liebel, M. (2022). Intersektionale Diskriminierung von Kindern aus dekolonialer Sicht. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 75-90). Wiesbaden: Springer VS.

Liebel, M. & Meade, P. (2023). Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 203-217). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lindmeier, B. (2024). Die Organisationslogik von Schule als Rahmen für den Einsatz von Schulassistenz – nicht nur für Schüler*innen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 15-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2022). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind." – Schulassistenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 140- 152). Weinheim & Basel.: Beltz.

Lindmeier, B., Imholz, S. & Meyer, D. (2024). Partizipative Forschung als Versuch einer gemeinsamen Veränderung der Wissensproduktion – Bedeutung marginalisierten Wissens und epistemischer Ungerechtigkeit. *Gemeinsam leben*, 32(3), 140-147.

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, B. & Meyer, D. (2020). Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe. Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung. In D. Meyer; W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 38-56). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenz: Baustein zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen. *Gemeinsam leben*, 22(4), 195-205.

Lindmeier, C. (2011). Inklusive Bildung und Kinderrechte. *Gemeinsam leben*, 19, 205-218.

Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C. (2022). Dekategorisierung und Rekategorisierung als komplex relationierte Spannung in der Disziplin- und Professionsentwicklung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.). *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 27–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindmeier, C. (2023). Partizipation behinderter Kinder und Jugendlicher aus kinderrechtlicher Perspektive. *Gemeinsam leben*, 31(1), 26-36.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586-596). Münster u. a.: Waxmann Verlag.

Link, H., Gallo, S. & Wortham, S. E. F. (2017). The Production of Schoolchildren as Enlightenment Subjects. *American Educational Research Journal*, 54(5), 834-867.

Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske & Budrich.

Lorenz, F., Magyar-Haas, V., Neckel, S. & Schoneville, H. (2018): Scham in Hilfekontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 216-232). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 12-29). Weinheim & Basel: Beltz.

Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568218777292. Zugegriffen: 08. Mai 2024.

Lundy, L., Welty, E., Swadener, B. B., Blanchet-Cohen, N., Smith, K., & Devine, D. (2015). What if children had been involved in drafting the United Nations Convention on the Rights of the Child?. In A. Diduck, N. Peleg, & H. Reece (Hrsg.), *Law in society: Reflections on children, family, culture and philosophy* (S. 223–242). Nijhoff: Brill.

MacArthur, J., Sharp, S., Kelly, B. & Gaffney, M. (2007). Disabled children negotiating school life: Agency, difference and teaching practice. *International Journal of Children's Rights,* 15(1), 99–120.

Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.

Malmgren, K. W., & Causton-Theoharis, J. N. (2006). Boy in the bubble: effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 301-312.

Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreszeitschrift für Soziologie*, 7, 157-184.

Mannheim, K. (1980). Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis. In K. Mannheim (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (S. 33-154). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mauss, A. L. (1975). *Social Problems as Social Movements.* Philadelphia: Lippincott & Co.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.

McNay, L. (1999). Subject, Psyche and Agency. The Work of Judith Butler. *Theory, Culutre & Society*, 16(2), 175-193.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Meißner, H. (2010). *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript.

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Merl, T. (2021). Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 43-55.

Mey, G. & Mruck, K. (2011b). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, D. (2019). *Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. (2022). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 77-92). Weinheim & Basel: Beltz.

Michalek, R. (2006). *„Also, wir Jungs sind…". Geschlechtervorstellungen von Grundschülern.* Münster: Waxmann.

Miles-Paul, O. & Frehse, U. (1994). Persönliche Assistenz: Ein Schlüssel zum selbstbestimmten Leben Behinderter. *Gemeinsam leben*, 2 (1), S. 12–16.

Muchow, M. & Muchow, H.-H. (1935/1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biografischem Kalender und Bibliografie.* Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim & München: Beltz.

Mühlbacher, S. & Sütterlüty, F. (2023). Kindliche Autonomie: Konturen einer normativen Agenda für die Childhood Studies. In C. Scheid, M. Silkenbeumer, B. Zizek & L. Zizek (Hrsg.), *Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung* (S. 61-78). Wiesbaden: Springer VS.

Nairn K., Munro J. & Smith A .B. (2005). A counter-narrative of a "failed" interview. *Qualitative Research*, 5(2), 221-244.

Neckel, Sighard (1991). *Status und Scham. Theorie und Gesellschaft, Band 21*. Frankfurt am Main: Campus.

Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Eine dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 41-64.

Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Neumann-Braun, K. & Deppermann, A. (1998). Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher: Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(4), 239-255.

Nicholson, J., Shimpi, P. M., Kurnik, J., Carducci, C. & Jevgjovikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: Children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136–56.

Niediek, I. (2008). Ist dabei sein wirklich alles? Konzeptionelle Anregungen zur Gestaltung von Partizipationsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(8), 293-298.

Niediek, I. (2010). *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niediek, I. (2021). Mehr als Worte – Praktiken der Kommunikationsassistenz. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 184-198). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Nind, M. (2023). Inclusive research, in-/exclusion and ethics: after the spatial turn. In G. Rißler, A. Köpfer & T. Buchner (Hrsg.), *Interdisciplinary Approaches to Space in Inclusive Education: Beyond the Spatial Turn*. London: Routledge.

Nind, M.; Köpfer, A. & Lemmer, K. (2022). Children's spaces of belonging in schools: bringing theories and stakeholder perspectives into dialogue. *International Journal of Inclusive Education*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2073061. Zugegriffen: 1. Oktober 2024.

Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns* (70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oldman, D. (1994). Adult-Child Relations as Class Relations. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta & H. Wintersberger (Hrsg), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (S. 43-58). Avebury: Aldershot.

Olli, J., Salanterä, S., Karlsson, L. & Vehkakoski, T. (2021). Getting into the Same Boat – Enabling the Realization of the Disabled Child's Agency in Adult-Child Play Interaction. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 272-283.

Olli, J., Vehkakoski, T. & Salanterä, S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: Literature review. *Disability & Society*, 27(6), 793–807.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. London: Trentham Books.

Oswell, D. (2012). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oswell, D. (2019). What space for a children's politics? Rethinking infancy in childhood studies. In S. Spyrou, R. Rosen & D. T. Cook (Hrsg.), *Reimagining childhood studies* (S. 199-211). London & New York: Bloomsbury.

Otzen, A. S. & Kuhlmann, N. (2023). Die Ambivalenz des Lobens. Skizzen zu einer Praktik. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven aus eine Form des Pädagogischen* (S. 239-252). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Papadopoulou, M. & Sidorenko, E. (2022). "Whose "Voice" is It Anyway? The Paradoxes of the Participatory Narrative.". *British Educational Research Journal*, 48(2), 354–370

Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Parsons, T. (1980). *Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Perry-Hazan, L. (2021a). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(2), 184-198. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324.

Perry-Hazan, L. (2021b). Students' Perceptions of Their Rights in School: A Systematic Review of the International Literature. *Review of Educational Research*, 91(6), 919-957.

Piaget, J. (1968/1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.

Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Priestley, A. (2020). Care experienced young people: Agency and empowerment. *Children & Society*, 34(6), 521-536.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.

Prinz, S. (2014). *Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und visueller Ordnung*. Bielefeld: Transcript.

Prinz, S. & Göbel, H. K. (2015). Die Sinnlichkeit des Sozialen. Eine Einleitung. In H.K. Göbel & S. Prinz (Hrsg.), *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur* (S. 9-49). Bielefeld: Transcript.

Prout, A. & James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Hrsg.), *Concstructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues the Sociological Study of Childhood* (S. 7-34). London: Routledge.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Boston & Berlin: de Gruyter.

Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – A research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 661–678.

Quennerstedt, A. (2013). Children's rights research moving into the future – Challenges on the way forward. *The International Journal of Children's Rights*, 21(2), 233–247.

Quennerstedt, A. (2016). Children's human rights at school—as formulated by children. *International Journal of Children's Rights*, 24(3), 657–677. https://doi.org/10.1163/15718182-02403004. Zugegriffen: 19. Mai 2024.

Qvortrup, J. (1987). 'The Sociology of Childhood. Introduction'. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3–37.

Qvortrup, J. (2000). Macro-Analysis of Childhood. In P. Christensen & A. James (Hrsg.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (S. 77-97). London: Falmer Press.

Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 21-33). London: Palgrave MacMillan.

Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern* (S. 39-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rawls, J. (1955). Two Concepts of Rules. *The Philosophical Review*, 64(1), 3-32.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.

Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2010). *Subjekt* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2016). Die Transformation der Sichtbarkeitsordnungen. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie* (S. 271–283). Bielefeld: Transcript.

Redecker, E. v. (2011). *Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer VS.

Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: Springer VS.

Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.

Reichertz, J. & Wiltz, S. (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde?. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 48-66). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Feist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-100). Bielefeld: transcript.

Ricken, N. & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven aus eine Form des Pädagogischen* (S. 20-67). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193-235

Ricken, N., Rose, N. Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2023). Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 7-17). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rief, T. (2023). *Schulbegleitung als Maßnahme zur Umsetzung schulischer Inklusion. Eine fallrekonstruktive Analyse zu einer professionalisierungsbedürftigen Praxis*. Würzburg: Würzburg University Press.

Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Rieger-Ladich, M. (2004). Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 203-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rieger-Ladich, M. (2012). Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff". In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 57-74). Wiesbaden: Springer VS.

Rose, N. (2023). „Schön' guten Morgen!" und „Wir seh'n uns morgen". Adressierungsanalytische Perspektiven auf das Begrüßen und Verabschieden im Unterricht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven aus eine Form des Pädagogischen* (S. 157-178). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rose, N. & Koller, H.-C. (2012). Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 75-94). Wiesbaden: Springer VS.

Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

Ruoff, M. (2018). *Foucault-Lexikon* (4. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.

Schäfer, H. (2016). Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 137-162). Bielefeld: transcript.

Schäfer, A. (2014). Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 67-92). Paderborn: Schöningh.
Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) (2009). *Autorität*. Paderborn: Schöningh.
Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 101-107). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schatzki, T. R. (2001). Introduction: practice theory. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (S. 10-23). New York: Routledge.
Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
Scheff, Thomas J. (2014). A Retrospective Look at Emotions. In J. E. Stets & J. H. Turner (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Emotions: Volume II. Handbooks of Sociology and Social Research*. Dordrecht: Springer, S. 245-266.
Scheid, C., Silkenbeumer, M., Zizek, B. & Zizek, L. (Hrsg.) (2023). *Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Scherr, A. (2012). Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auslösbaren Perspektive. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99-121). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Schipp, C. (2024). „Also ich glaube, abseits von Hilfeplangesprächen haben die meisten überhaupt nicht miteinander gesprochen" – Kooperation und Netzwerkunterstützung aus der Perspektive junger autistischer Menschen. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 224-237). Stuttgart: Kohlhammer.
Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
Schröder, C. (2017). *„Spielst du mit mir?". Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schröter, A., Meyer, D., Ehrenberg, K., Giese, L.-S. & Lindmeier, B. (2024). Machtkritische Perspektiven auf Agency und Teilhabe von Kindern. In A. Goldbach, A. Langner, K. Mannewitz, S. Schuppener & N. Leonhardt (Hrsg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion* (S. 288-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schulze, K. C. (2022). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 100-109). Weinheim & Basel.: Beltz.
Schumann, I. (2014). „Das hat der Stefan alleine gemacht". Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291-307). Bielefeld: transcript.
Schuppener, S. (2011). Zur Rolle von Kreativität und Spiel im Leben von Menschen mit intensiven Behinderungserfahrungen. In A. Fröhlich, N. Heinen, Th. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (Band 1, S. 299-316). Oberhausen: Athena.
Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längstschnittstudie*. Wien: Lit Verlag.
Schwab, S. (2018). Inklusion und soziale Partizipation - Einblicke in die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In F. Hellmich, G. Görel, M. F. Löper & F. Marwin (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 79-90. Stuttgart: Kohlhammer.
Sen, A. (1999). *Commodities and Capabilities (second impression)*. New Delhi/Oxford: Oxford University Press.
Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7
Spiegler, J. (2023). *Beschämungen im Unterricht der Grundschule Eine Ethnographie der Scham. Dissertation, Universität zu Köln*. https://kups.ub.uni-koeln.de/64558/1/DissertationJulianeSpiegler.pdf. Zugegriffen: 24. Juli 2024.
Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak?. Postkolonialität und subaltern Artikulation*. Wien: Turia & Kant.
Spyrou, S. (2016). Troubling Children's Voices in Research. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.). *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies* (S. 105-118). London: Routledge.

Steinwand, J., Schütz, A. & Gerkmann, A. (2016). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing inequality', Sozialstrukturanalyse* (S. 83-99). Wiesbaden: Springer VS.

Stichweh, R. (2000). Professionen im System der modernen Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven* (S. 29-38). Opladen: Leske und Budrich.

Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22 . Zugegriffen: 28. September 2024.

Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung, Eine komprimierte Einführung* (2. Aufl.). Boston & Berlin: de Gruyter.

Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Struve, K. (2013). *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). Einleitung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 7-14). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim & München: Beltz.

Tervooren, A. (2010). Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausstreuung von Diagnostik. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 253-272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tervooren, A. (2022). Die soziale Kategorie ‚Behinderung' als Desiderat einer intersektionalen Kindheitsforschung. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 137-152). Wiesbaden: Springer VS.

Thiel, S. (2022). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl., S. 30-39). Weinheim & Basel: Beltz.

Tisdall, E. K. M. & Punch, S. (2012): Not so ‚New'?: Looking Critically at Childhood Studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264.

Thomas, S. (2019): *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Thome, H. (1998). Soziologie und Solidarität: Theoretische Perspektiven für die empirische Forschung. In K. Bayertz (Hrsg.), *Solidarität, Begriff und Problem* (S. 217-262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: a Political Argument for an Ethic of Care*. New York & London: Routledge.

Tsai, L. (2015). "Constructive Noncompliance". *Comparative Politics*, 47(3), 253-279.

Vaughn, M. (2020). Where to from Here: Fostering Agency Across Landscapes. *Theory into Practice*, 59 (2), 234–243. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702391

Velten, K. & Höke, J. (2021). Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 421-436.

Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Villa, P.-I. (2010). *Judith Butler*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.

Vogelmann, F. (2014). *Im Bann der Verantwortung*. Frankfurt am Main: Campus.

Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information/Zentralarchiv für empirische Sozialforschung*, 57, 28-60.

Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

von Redecker, E. (2011). *Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl Rugenstein.

Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 315-330). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Warmuth, A.-M., Ehrenberg, K., & Lindmeier, B. (2020). Aushandlungsprozesse im Kontext von Schulassistenz in der Adoleszenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(4), 427-439.

Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479. http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.820459

Weinbach, H., Geese, N., Rohrmann, A. & Schulte, D. (2023). Formen und Folgen von Schulbegleitung. Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 975-996.

Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Wenning, N. (2001). Differenz durch Normalisierung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 275-295). Opladen: Leske & Budrich.

Wimmer, Michael (2009). Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 85-120). Paderborn: Schöningh.

Wrana, D. (2014). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S.175-198).Weilerswist: Velbrück.

Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S.121-143). Bielefeld: transcript.

Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern des Diskurses. Jenseits der Unterscheidungdiskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 8 (2).

Wright, M. T., von Unger, H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Hans Huber.

Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: Regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209–218.

Wyness, M. (2009). Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535–552.

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves. Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

Zak-Doron, I. & Perry-Hazan, L. (2023). Abandoning children to their participation? A rights-based analysis of the strong participation ethos in democratic (open) schools' disciplinary procedures. *International Journal of Educational Research*, 118, Article 102154, 1-12. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035523000198?via%3Dihub. Zugegriffen: 30. April 2024.

Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen*. Regensburg.

Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.

Zschach, M. (2008). Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff (Hrsg.), *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiografien* (S. 280-299). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Zuleger, A. (2024). Schulbegleitung im Autismus-Spektrum – Einfluss auf die soziale Integration der Schüler:innen. In C. Lindmeier, B. Lindemeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 252-263). Stuttgart: Kohlhammer.

Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2023). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. International *Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223-1238. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1882590. Zugegriffen: 27. September 2024.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Agency als Mehrebenengeschehen (eigene Darstellung) 69

Abb. 2: Kodierparadigma (aus: Strübing 2021, 27) 153

Abb. 3: Forschungsprozess (eigene Darstellung) 163

Abb. 4: Übersicht über die Kategorien und Konzepte (eigene Darstellung) 179

Abb. 5: Raumskizze (eigene Darstellung) 182

Abb. 6: Fallübergreifendes Modell der Schüler*innenagency im Kontext von Schulassistenz (eigene Darstellung) 480

Tab. 1: Transkriptionsregeln Nach TiQ (Talk in Qualitative Research) 171

Die ethnographisch angelegte Studie untersucht die Interaktion von Schüler:innen im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Grundschulen und richtet ihren Fokus dabei besonders auf die Aushandlung von Handlungsfähigkeit (Agency). Ausgehend von subjektivierungs- und praxistheoretischen sowie kindheitssoziologischen Bezügen analysiert die Studie, wie sich Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit reglementierenden Assistenzpraktiken sowie schulisch-unterrichtlichen Normen als handlungsmächtige Schüler:innen- und Kindersubjekte positionieren. Die Analyse zeigt, dass Möglichkeiten zur Aushandlung von Agency gerade dort entstehen, wo die Schüler:innen durch peerkulturelle Solidarisierung gemeinsame Interaktionsräume schaffen. Angesiedelt an der Schnittstelle zwischen Schulforschung und Kindheitsforschung leistet die Studie einen Beitrag zu einem sich stetig weiterentwickelnden Diskurs um den Einsatz von Schulassistenz an inklusiven Schulen, in dem die Erfahrungen und Praktiken der Schüler:innen nach wie vor als unterrepräsentiert anzusehen sind.



Die Autorin

Katrin Ehrenberg, Dr. phil., Jg. 1994, studierte Lehramt für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover (Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie). Für ihre Dissertation, auf der dieses Buch basiert, wurde sie 2025 mit dem Dissertationspreis der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ausgezeichnet.

978-3-7815-2776-8