pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kiefer, Dana; Warda, Alexandra; Thiersch, Sven

Unterricht als sprachlicher Anerkennungsmarkt – Theoretische und empirische Einsätze zu Adressierungen und Anpassungen in pädagogischen Beziehungen

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 158-170. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Kiefer, Dana; Warda, Alexandra; Thiersch, Sven: Unterricht als sprachlicher Anerkennungsmarkt – Theoretische und empirische Einsätze zu Adressierungen und Anpassungen in pädagogischen Beziehungen - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 158-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366271 - DOI: 10.25656/01:36627; 10.35468/6251-13

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366271
https://doi.org/10.25656/01:36627

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Dana Kiefer, Alexandra Warda und Sven Thiersch[1]

Unterricht als sprachlicher Anerkennungsmarkt – Theoretische und empirische Einsätze zu Adressierungen und Anpassungen in pädagogischen Beziehungen

Abstract

Im Beitrag rückt die Frage ins Zentrum, in welchem Verhältnis Sprache bzw. Sprechen und pädagogische Anerkennungsbeziehungen im Unterricht stehen und wie sich diese Relationen empirisch zeigen. Theoretisch werden die Überlegungen zu Unterricht als „sprachlicher Markt" (Bourdieu, 1993) mit anerkennungstheoretischen Überlegungen zum Sprechen im Unterricht als ein (Re-) Adressierungsgeschehen (Ricken et al., 2017) verknüpft. Der Beitrag stützt sich auf zwei Studien und Rekonstruktionen sowohl der Perspektiven von Schüler:innen als auch ihrer Interaktionspraxis an den Schulformen Berufskolleg und Gymnasium. Die Ergebnisse verweisen darauf, wie Anerkennungsverhältnisse in der Kommunikation ausgehandelt und wirksam werden und welche unterrichtlichen Anpassungsleistungen damit in besonderem Maß für Schüler:innen einhergehen.

Schlagwörter: Unterricht, Sprache, Anerkennung, Pädagogische Beziehungen

1 Einleitung

Sprache als ein Medium vermittelt zwischen den Menschen und gestaltet ihre Beziehungen. Wie alle Zeichensysteme unterliegt sie historischen Wandlungsprozessen und ist kulturell und feldspezifisch geformt. Insbesondere in Schule und Unterricht misst man den „normativ-ordnungsbildenden Implikationen der Sprache" (Meseth, 2010, S. 75) eine exponierte Funktion für die Gestaltung von und das (Nicht-)Verstehen in pädagogischen Generations- und Rollenbeziehungen bei. Umgekehrt bringen die situativen schulischen (Anerkennungs-)Beziehungen bestimmte Formen des Sprechens und der Sprache hervor (z. B. Prengel, 2019; Ricken et al., 2017).

1 Wir danken Björn Rothstein für seine kritische Rückmeldung und hilfreichen Hinweise zu diesem Beitrag.

doi.org/10.35468/6251-13

In zahlreichen qualitativ forschenden Projekten wird seit den 1980er Jahren die Bedeutung der Sprache für die pädagogische Interaktion und Kommunikation in Schule und Unterricht untersucht (Proske et al., 2021). In den letzten Jahren ist dabei zu beobachten, wie der lange dominante Fokus auf Formen der Verbalsprache aufgebrochen worden ist, indem Körpersprache – aber auch die Bedeutung von Medien und Dingen – in pädagogischen Beziehungen verstärkt in den Blick von Analysen und Reflexionen kamen (z. B. Asbrand et al., 2013; Nohl, 2011). In anderen Zugängen und Perspektiven der Schul- und Bildungsforschung (z. B. in kompetenztheoretischen Ansätzen) wird Sprache zunehmend als Voraussetzung, Gegenstand und Medium für fachliches Lernen und Lehren untersucht, der Beziehungsaspekt jedoch ausgeklammert (z. B. Becker-Mrotzek et al., 2013). In den Diskursen zur sprachlichen Grundbildung, Mehrsprachigkeit und Bildungssprache als Querschnittsthemen der Lehrer:innenbildung spielen Fragen der pädagogischen Beziehungen ebenfalls eine untergeordnete Rolle. In der Forschung werden die Relationalitäten von Sprache, Anerkennung und Beziehung bislang kaum explizit fokussiert und diskutiert. Zudem gibt es nur wenige erziehungswissenschaftliche Betrachtungen, die entsprechende sprachbezogene Ansätze systematisch integrieren. Der folgende Beitrag widmet sich diesen Desideraten.

2 Unterricht als sprachlicher Markt von Anerkennungsbeziehungen – Theoretische Rahmung

Die sich in der Sprache und im Sprechen dokumentierenden pädagogischen Beziehungen im Unterricht sind durch mehrere Rahmungen gekennzeichnet. Erstens sind die Beziehungen im Unterricht Ausdruck der Kräfte- und Anerkennungsverhältnisse des sozialen Raums und der kulturellen Passungsverhältnisse zwischen den sprachlichen Anforderungsstrukturen der Schule und den sprachlichen Sozialisationserfahrungen der Schüler:innen aus unterschiedlichen Milieus (schon Oevermann, 1972). Zweitens gehen in das Arbeitsbündnis – bevor sich Lehrkräfte und Schüler:innen konkret aufeinander beziehen und miteinander sprechen – allgemeine kulturelle und soziale Erwartungen an die institutionalisierten (Sprecher:innen-)Rollen als Lernende und Lehrende ein (Helsper, 2025). Drittens werden die Beziehungen und damit verbundene Formen der Aushandlung von Macht und Autorität in der Unterrichtssituation selbst sprachlich hervorgebracht. Folglich sind auch die sprachlichen Anerkennungsbeziehungen im Unterricht sowohl in ihrer soziokulturell konstituierten Struktur als auch in ihrer sozial konstruktiven Praxis zu betrachten (Ricken & Rose, 2023). Um die Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen zu fokussieren, werden wir im Folgenden das Theorem des sprachlichen Markts auf Überlegungen zu Anerkennung als Adressierungsgeschehen beziehen.

doi.org/10.35468/6251-13

2.1 Sprachlicher Markt

Sprache beziehungsweise Sprechen beschreibt Bourdieu als „symbolisches Gut, das je nach dem Markt, auf dem es platziert wird, sehr unterschiedliche Wertfestlegungen erfahren kann" (Bourdieu, 2020, S. 83). Ein solcher sprachlicher Markt entsteht zwischen mindestens zwei Personen und schreibt „verschiedenen sprachlichen Produkten sehr ungleiche Werte" (Bourdieu, 2020, S. 95) zu. Sprachliche Interaktionen sind insofern durch ein symbolisches Kräfteverhältnis zwischen den Sprechenden geprägt. Sprachliche Kompetenzen funktionieren als sprachliches Kapital in Relation zur jeweiligen Sprechsituation. Im sprachlichen Austausch geht es auch immer darum, „die sprachlichen Produkte auf ihre soziale Wertigkeit hin zu taxieren und einzuordnen" (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 76). Denn wer spricht, strebt nicht nur danach, verstanden zu werden, sondern auch danach, „sich Gehör zu verschaffen" (Bourdieu, 2020, S. 78), Glaubwürdigkeit zu erlangen und Anerkennung zu erhalten.

Ein sprachlicher Ausdruck ist folglich ein „Kompromiss zwischen dem, was gesagt werden will, und dem, was gesagt werden kann" (Bourdieu, 2020, S. 105) und hängt demnach nicht allein von den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Absichten der sprechenden Person ab, sondern auch von ihrer Einschätzung der Situation und den bestehenden sozialen Erwartungen. Sprachliche Produkte entstehen aus dem Zusammenspiel des Habitus, der sprachlichen Kompetenzen und den Gegebenheiten des jeweiligen sprachlichen Markts, der wie ein Zwang festlegt, welche Ausdrucksweisen als legitim gelten und welche nicht. Sprache variiert je nach Sprechenden und Produktionsverhältnissen.

Jeder sprachliche Markt definiert sich durch „bestimmte Eintrittsbedingungen" (Bourdieu, 2020, S. 95). Dabei gilt, „[j]e offizieller der Markt ist, das heißt, je mehr er praktisch den Normen der legitimen Sprache entspricht, desto mehr wird er von den Herrschenden beherrscht, das heißt von den Besitzern der legitimen Sprachkompetenz, die autorisiert sind, als Autoritäten zu sprechen" (Bourdieu, 2020, S. 151). Somit ist Sprachkompetenz auch „eine statusabhängige Fähigkeit, mit der meistens auch die fachliche Fähigkeit einhergeht, und sei es auch nur, weil ihr Erwerb durch Statuszuschreibung erfolgt" (Bourdieu, 2020, S. 151). So beschreiben Fürstenau und Niedrig (2011), dass sprachlicher Austausch – im Sinne Bourdieus – permanent auch eine unbewusste soziale Bewertung beinhaltet, was dazu führt, dass Sprecher:innen ihr Gegenüber hinsichtlich sozialer Hierarchie und Kompetenz einstufen, etwa als ebenbürtig, über- oder unterlegen, wodurch sprachliche Autorität und sozialer Status zugeschrieben oder auch aberkannt werden.

Auch Schule fungiert als sprachlicher Markt. Auf ihm wird – fortwährend vermittelt durch Lehrkräfte als sprachliche Autorität im Unterricht – festgelegt, welcher Sprachgebrauch als legitim und erwünscht gilt. Diese sprachlichen Normen und Erwartungen prägen somit zwangsläufig den Sprachgebrauch im Unterricht. So tragen etwa die Bestrebungen von Lehrkräften, Schüler:innen Bildungssprache zu vermitteln und Abweichungen von dem als legitim anerkannten Sprachgebrauch zu sanktionieren, dazu bei, bildungssprachlichen Sprachgebrauch zu festigen. Dies stabilisiert wiederum „die allgemeine Anerkenntnis" (Fürstenau & Niedrig, 2011,

doi.org/10.35468/6251-13

S. 78) sprachlicher Normen. Der legitime Sprachgebrauch, der sich als bildungssprachlich und möglichst konzeptionell schriftsprachlich beschreiben lässt, wird in Schule belohnt, unterdessen werden abweichende Sprachmuster abgewertet, was bestehende soziale Ungleichheiten (re-)produziert (Oevermann, 1972).
Bourdieu fokussiert hier vor allem soziale Anerkennungsfragen des legitimen Sprachgebrauchs und wie in Schule die sprachlichen Produkte von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus implizit wie explizit bewertet und wertgeschätzt werden (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 78). Mit seiner Perspektive des sprachlichen Markts werden soziale Rahmungen des Unterrichts und der sozial strukturierten Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften deutlich. Sie vernachlässigt aber die Frage, wie sich auch auf Basis institutioneller Vorgaben (z. B. Raum, Zeit, Rollenasymmetrie, curriculare Ziele) und kultureller Praktiken die konkreten Aushandlungsprozesse vollziehen. Herkunft und Sprache sind zwar für pädagogische Beziehungen wirksam, aber nicht als deterministisch zu verstehen. Menschen und Beziehungen werden immer auch situativ in einem konkreten institutionell und kulturell gerahmten Adressierungsgeschehen hervorgebracht (Börjesson, 2018, S. 394).

2.2 Anerkennung und (Re-)Adressierung

Unterricht weist somit über die Wissensvermittlung hinaus und ist ein sozialer Raum, in dem Subjekte fortlaufend angesprochen, positioniert und hervorgebracht werden (Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013). Schüler:innen werden durch Adressierungen der Lehrperson nicht nur zur Teilnahme aufgerufen, zugleich wird ihnen eine bestimmte Position in der sozialen Ordnung zugewiesen (Ricken & Rose, 2023, S. 39). Adressierung fungiert damit als zentrales Medium der Anerkennung, durch das Schüler:innen zu Subjekten des Unterrichtsgeschehens gemacht werden. Vor diesem Hintergrund wird Anerkennung im Unterricht als ein Prozess betrachtet, der sich stark im sprachlichen Handeln realisiert.
In Anerkennungsbeziehungen entwickeln Subjekte ein praktisches Selbstverhältnis, indem sie sich aus der normativen Perspektive anderer als soziale Adressat:innen begreifen (Honneth, 2003). Anerkennung ist dabei nicht als bloße Bestätigung bereits bestehender Subjekte zu verstehen, sondern als konstitutiver Akt der Subjektivierung. Anknüpfend an Althussers Konzept der Anrufung (1977) sowie an Butlers Überlegungen zur Performativität (2021) lässt sich Anerkennung als ein Vorgang fassen, in dem Subjekte in ihrem Sein erst hergestellt werden. Das Angesprochenwerden ist dabei nicht neutral, sondern bringt eine bestimmte Subjektposition hervor. Anerkennung besitzt in diesem Zusammenhang eine doppelte und ambivalente Struktur: Sie kann gegeben oder verweigert werden und geht stets mit Prozessen der Zuschreibung einher. Subjekte werden nicht nur zu jemandem gemacht, sondern verhalten sich zugleich zu diesen Zuschreibungen, indem sie auf sie reagieren, sie annehmen, zurückweisen oder transformieren. Das Selbstverhältnis und die Reflexion der eigenen Position sind gleichermaßen von Bedeutung.

doi.org/10.35468/6251-13

Nach Reh und Ricken (2023, S. 37–40) wird Subjektivierung folglich im Miteinander mit anderen und unter spezifischen kulturellen Selbstdeutungsmustern hergestellt. Subjektivierungsprozesse sind insofern praxeologisch zu fassen, da Subjekte in dynamischen Praktiken hervorgebracht werden und keine stabilen Entitäten sind. Subjektivierung wird hier als ein vielschichtiger Anerkennungsprozess verstanden, der sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Ermächtigung vollzieht. Anerkennung ist in diesem Kontext als strukturierendes Moment aller pädagogischen Praktiken zu verstehen.
Übertragen auf Unterricht werden durch Adressierungen Handlungsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden strukturiert und beispielsweise Rederechte eröffnet oder eingeschränkt. Trotz Rollenasymmetrie sind Adressierungen der Lehrkräfte in der pädagogischen Interaktion nicht einseitig zu begreifen und werden im Unterricht durch schüler:innenseitige Readressierungen aufgebrochen und neu verhandelt. Studien wie das a:spect-Projekt (Ricken et al., 2017) zeigen exemplarisch, wie in unterrichtsstrukturierenden Praktiken wie Begrüßen, Tadeln, Loben oder Prüfen Anerkennung wechselseitig hergestellt wird. Eine zentrale Einsicht dieser Untersuchung besteht darin, Anerkennung nicht als additive pädagogische Geste, sondern als Form des Pädagogischen selbst zu begreifen (Ricken & Rose, 2023). Vor diesem Hintergrund lässt sich (Re-)Adressierung im Unterricht nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern als zentrale Größe bestimmen, über die Anerkennung, Subjektivierung und die Aushandlung von Teilhabemöglichkeiten kontinuierlich vollzogen werden. Mit ihr können die dynamischen und (einzelschul-)kulturell unterschiedlichen Aushandlungsprozesse des sprachlichen Marktes beschrieben werden.

3 Aushandlungen und Wahrnehmungen des sprachlichen Anerkennungsmarktes – Exemplarische Rekonstruktionen

Im Mittelpunkt stehen im Folgenden erste Ergebnisse aus zwei Projekten, die einen qualitativen rekonstruktiven Zugang verfolgen, um Aushandlungsprozesse im Unterricht als einen sprachlichen Anerkennungsmarkt zu analysieren. Während die erste Untersuchung Unterrichtsinteraktionen selbst fokussiert, kommen in der zweiten Studie die Perspektiven von Schüler:innen auf den sprachlichen Markt in den Blick.

3.1 Interaktive Anpassungsleistungen auf dem sprachlichen Markt

Das erste in der Deutschdidaktik angesiedelte Projekt zielt an der Schnittstelle von germanistischer Linguistik und Bildungswissenschaft auf die kommunikative Struktur von Unterricht und insbesondere die Rolle der Adressierung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Sprache wird dabei als Medium verstanden, über das Macht, Teilhabe und Hierarchien im sprachlichen Markt ausgehandelt

doi.org/10.35468/6251-13

werden. Die Untersuchung basiert auf authentischen Unterrichtsinteraktionen in 22 Deutschstunden, die videografisch dokumentiert wurden. Ergänzend wurden 11 Gruppendiskussionen mit Schüler:innen durchgeführt**.** Einen empirischen Zugang zu Anerkennungsprozessen im Unterricht bietet hier die Adressierungsanalyse, wie sie von Kuhlmann et al. (2017) entwickelt wurde. Diese wurde im Projekt mit dem gesprächsanalytischen Ansatz mit einem Fokus auf die Adressierungssequenzen kombiniert (Deppermann, 2008).
Der folgende nach GAT2 (Selting et al., 2009) transkribierte Auszug aus einer Deutschstunde verdeutlicht mithilfe einer Fragen-Melden-Aufrufen-Sequenz, wie sich unterrichtliche Adressierungen vollziehen: Das Rederecht und dessen Vergabe liegen bei der Lehrkraft, indem sie kontinuierlich Beiträge der Schüler:innen kommentiert und beispielsweise Korrekturen ausspricht. Allerdings ist die Lehrperson auch autorisiert, die Rederechtsvergabe zeitweise an die Schüler:innen abzugeben. Deutlich wird, dass den (Re-)Adressierungen pädagogischen Erwartungen und Normen, wie z. B. Melderegeln (Budde, 2011), zugrunde liegen.
Der Transkriptausschnitt stammt aus einer Phase der Hausaufgabenbesprechung im Deutschunterricht am Berufskolleg im Rahmen der Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten. Es kommt zu einem Exkurs zum Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung im Allgemeinen, weil die Klasse damit Schwierigkeiten hatte.

Transkriptkopf

Transkript-name	Autor	Gesprächs-typ	Anfangs- & Endzeit des Ausschnitts
T1	Alexandra Warda	Unterrichts-gespräch	62:16 – 63:05 min
925	L1		welche FACHbegriffe stehen hier in der aufgabe? ((nimmt Hände vom Laptop und schiebt sie in die Rocktaschen; tritt von einem Bein aufs andere und blickt in die Klasse; Sin10 meldet sich (5.8)))
926			Sin10 name ((mit Blickkontakt))
927	Sin10		unterSUCHt?
928	L1		nein das ist n opeRAtor; ((erst Blick zum Laptop; dann zu Sin10))
929	Sin10		achSO (--)
930			<<lauter> ah WIRkung;>
931	L1		ja; (-)
932			NEhmen sie dran
933	Sin10		<<leise> äh Sin1 name> ((mit Blickkontakt))
934	Sin1		erzählform und das (.) äh erzählverHALten

doi.org/10.35468/6251-13

935	L1	ja, (-) ((nickt; zum Laptop gewandt))
936	Sin1	<<leise> Sin14 name> ((mit Blickkontakt))
937	Sin14	die erzählTECHnik,
938	L1	ja, ((nickt; zum Laptop gewandt; (6.1) blickt auf, weil niemand drangenommen wird; Sin7 & Sin11 melden sich))
939	Sin14	<<leise> Sin11 name> ((mit Blickkontakt))

Die Lehrperson initiiert die Sequenz mit der Frage nach den in der Aufgabe enthaltenen Fachbegriffen (Z. 925). In der Folge werden Schüler:innenbeiträge in Form einer Meldekette organisiert, bei der sich die Schüler:innen nach Aufforderung durch die Lehrperson gegenseitig aufrufen. Die produzierten Antworten sind durchweg kurz und stichpunktartig und zielen auf die Benennung einzelner Fachbegriffe.

Die erste Schüler:innenantwort („unterSUCHt?", Z. 927) wird von der Lehrperson als nicht passend zurückgewiesen („nein das ist n opeRAtor", Z. 928). Durch das vorausgegangene Melden und Aufgerufenwerden ist die Schülerin jedoch bereits als Sprecherin legitimiert. Sie produziert daraufhin einen weiteren Vorschlag („ah WIRkung", Z. 930), der durch die Lehrperson bestätigt wird („ja", Z. 931). In der anschließenden Sequenz überträgt die Lehrperson die Vergabe des Rederechts explizit an die Schüler:innen („NEhmen sie dran", Z. 932). Damit verschiebt sich die übliche institutionelle Ordnung des Unterrichtsgesprächs und der Rollenbeziehungen. Die Schüler:innen übernehmen temporär die Funktion der Rederechtsverteilung und rufen die jeweils nächste (sich meldende) Person auf. Dabei orientieren sie sich deutlich an der Adressierungslogik der Lehrperson: Die Anrede erfolgt nominal („Sin1 name", „Sin14 name") und wird durch gezielten Blickkontakt unterstützt.

Die einzelnen Schüler:innenbeiträge bleiben weiterhin auf die Benennung fachlicher Stichworte beschränkt. Diese Form der Beitragsproduktion verweist auf hohe sprachliche Anpassungsleistungen. Anerkennungsfähig auf dem sprachlichen Markt sind Beiträge, die den erwarteten fachlichen Terminus liefern, ohne diesen weiter auszuführen oder argumentativ zu entfalten. Die Reaktionen der Lehrperson bestehen nahezu ausschließlich aus minimalen Anerkennungsmarkern („ja", Z. 931; Nicken, Z. 935, 938), die sequenziell anzeigen, dass ein Beitrag als korrekt und anschlussfähig bewertet wird. Auffällig ist zudem, dass die Lehrperson nicht nur die Rederechtsvergabe abgibt, sondern sich in der Zeit der Schüler:innenbeiträge überwiegend dem Laptop zuwendet. Die genannten Fachbegriffe werden von ihr am interaktiven Whiteboard festgehalten und damit für die gesamte Klasse sichtbar gemacht.

doi.org/10.35468/6251-13

Obwohl es in der Sequenz zu einem kontinuierlichen Sprecher:innenwechsel kommt und richtige Antworten wiederholt bestätigt werden, ist die Kommunikation in ihrer dialogischen Form begrenzt. Die Interaktion ist primär auf die Nennung erwartbarer, fachlich passender Antworten ausgerichtet. Gesprächsanalytisch zeigt sich damit eine Unterrichtsinteraktion, die weniger auf wechselseitige Aushandlung ausgerichtet ist, sondern auf serielle Produktion anerkennungsfähiger Stichworte. Adressierung fungiert in dieser Sequenz als zentrales Steuerungsinstrument eines sprachlich organisierten Anerkennungsraums, in dem Beteiligung über sprachliche Passung ermöglicht wird, während dialogische Öffnung zugleich begrenzt bleibt. Sprache ist hier nicht nur Medium der Wissensabfrage, sondern konstituiert Teilhabemöglichkeiten, die stets an die institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Kommunikation rückgebunden sind.

3.2 Sprache als Werkzeug zur Anpassung: Fall Anton

Ausgangspunkt des zweiten Projekts, das sich in der Erziehungswissenschaft verorten lässt, ist die Frage, wie Schüler:innen Sprache bzw. Sprechen im Unterricht deuten. Hierzu wurden sechs offene, narrative Einzelinterviews mit Schüler:innen geführt. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die interviewten Jugendlichen 17 bis 18 Jahre alt und besuchten die Oberstufe eines Gymnasiums im ländlichen Raum. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Objektiven Hermeneutik und zielte darauf, die impliziten Regeln von Sprache und Sprechen im Unterricht aus der Perspektive der Schüler:innen zu rekonstruieren.

Im Fall Anton lässt sich dabei in besonderer Weise illustrieren, wie Sprache als Werkzeug zur Anpassung fungiert – und auf diese Weise die pädagogische Beziehung durch Sprache vermittelt und geformt werden. So beschreibt Anton bereits zu Beginn des Interviews Unterricht als ein klar geregeltes Interaktionsgeschehen: „Ja also es ist ja generell im Unterricht so, dass man versucht, auf das einzugehen, was die Lehrer hören wollen. Wenn man ja irgendwelchen ähm im Unterricht ist es ja so, dass die Lehrer Fragen stellen und du versuchst drauf zu antworten. Das ist ja meist selten, dass wirklich ein Gespräch entsteht irgendwie."

Unterricht erscheint demzufolge als ein regelhaftes Frage-Antwort-Schema, in dem Lehrkräfte Fragen stellen und Schüler:innen darauf antworten (müssen). Anton präsentiert sich hierbei als konformer Experte, der Unterricht durchschaut hat. Seine Strategie besteht darin, die Erwartungen der Lehrkraft zu antizipieren und regelkonform zu erfüllen, indem er genau jene sprachlichen Produkte anbietet, die im Unterricht gefragt sind; was sich beispielsweise an der folgenden Passage illustrieren lässt:

„Doch meistens denke ich mir wirklich, was will ich jetzt sagen. Also ich denke mir schon wirklich ein ganzes Skript voraus, was sage ich jetzt, und was könnte der Lehrer jetzt sagen, wenn ich das sage."

Sprache fungiert bei Anton als Werkzeug zur Anpassung – und dient damit der regelkonformen Erfüllung (institutioneller) Erwartungen auf Seiten der Lehrkraft.

doi.org/10.35468/6251-13

Die sprachliche Anpassung an den Unterricht beobachtet Anton auch bei seinen Mitschüler:nnen und schildert hierzu:
„Ähm und man merkt auch direkt sofort, sobald der im Unterricht sind die ernst sagen, was sie sagen wollen. Sobald es klingelt, drehen sie sich zu ihren Freunden und lachen laut, und dann reden die natürlich ganz anders (schmunzelnd)."
Unterrichtliche Interaktionen sind demnach aus Antons Perspektive durch sprachlich strukturierte Rollenverhältnisse geprägt, in denen Erwartungen antizipiert und erfüllt werden müssen. Authentische Gespräche sowie individuelle Ausdrucks- und Entfaltungsmöglichkeiten treten dabei in den Hintergrund. Vielmehr richtet sich Antons sprachliches Handeln konsequent an der Frage aus, wie er ‚richtig' spricht, um nicht (negativ) aufzufallen. Anton agiert auf diese Weise regelkonform auf dem sprachlichen Markt Schule. Sprache dient ihm als essenzielles Werkzeug, um sich einzufügen, Anerkennung zu sichern und Risiken zu minimieren. Gleichzeitig deutet sich an, dass diese starke Orientierung an Anpassung mit einem Mangel an Authentizität und individueller Positionierung einhergeht. Unterricht erscheint daher vor allem als ein institutionell gerahmtes Setting, in dem sprachliche (An-)Passung zentral ist. Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in erscheint in Antons Deutung asymmetrisch.
Auch weitere Ergebnisse der Fallrekonstruktionen zeigen, dass Unterricht von den Schüler:innen hohe sprachliche Anpassungsleistungen erfordert. Unterricht wird von den Schüler:innen als eine beständige Bewertungssituation gedeutet, in der sprachliche Äußerungen nicht nur inhaltlich, sondern auch sozial bewertet werden – sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Peers. Somit bietet Unterricht aus der Perspektive der interviewten Schüler:innen keinen sicheren Kommunikations- und Beziehungsraum. Authentische, vertrauensvolle und verlässliche Gespräche werden von den Schüler:innen als fehlend markiert. In allen Fällen offenbaren sich infolgedessen Unsicherheiten auf Seiten der Schüler:innen, woraus sich wiederum unterschiedliche Strategien im Umgang mit Sprache und Sprechen ergeben, mit denen die Schüler:innen versuchen, den impliziten Regeln des sprachlichen Marktes im Unterricht gerecht zu werden. Es wird hierbei deutlich, dass Schüler:innen Sprache auf unterschiedliche Weise nutzen, um sich im Unterricht zu positionieren und sich damit auch in Beziehung zu ihren Lehrkräften und Peers zu setzen. Sprache erfüllt dabei verschiedene Funktionen: Sie dient – wie bei Anton deutlich wurde – als Werkzeug zur Anpassung, um nicht aufzufallen und eine möglichst stabile Position im Unterricht zu sichern. Sie kann typologisch aber auch eine Ressource im schulischen Wettbewerb sein, die Distinktionsgewinne ermöglicht. Oder sie stellt, wie ein dritter Typus in den Analysen zeigte, zugleich ein Medium von (De-)Integration dar, über das Zugehörigkeit erst ermöglicht oder auch begrenzt wird, indem die soziale Bewertung der sprachlichen Produkte – insbesondere bei (vermeintlicher) Abweichung – zu Unsicherheit oder sogar zu einer isolierten Position führt. Diese skizzierten Muster verweisen darauf, dass die Schüler:innen die impliziten Regeln des sprachlichen Markts bearbeiten (müssen), um im Unterricht anschließen und bestehen zu können. Dabei entwickeln sie mehr oder weniger bewusste sprachliche Strategien.

doi.org/10.35468/6251-13

4 Diskussion und Fazit

Im Beitrag haben wir Unterricht als einen „sprachlichen Anerkennungsmarkt" bestimmt, um theoretisch wie empirisch das Verhältnis von Sprache, Anerkennung und pädagogischer Beziehung in den Blick zu nehmen. In der Verschränkung des „sprachlichen Marktes" mit anerkennungstheoretischen Überlegungen zur Adressierung kann Unterrichtsinteraktion als sozial strukturiertes und performatives Adressierungsgeschehen zwischen Ermöglichung und Unterwerfung gefasst werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprache nicht nur als kognitives Werkzeug und Medium der Wissensvermittlung, sondern konstitutiv für die Hervorbringung von normativen Ordnungen und Subjektpositionen im Unterricht fungiert.

In den rekonstruktiven Analysen der Unterrichtsinteraktion an einem Berufskolleg sowie der narrativen Interviews mit Gymnasiast:innen wurden die sprachlichen Anpassungsleistungen der Schüler:innen, um auf dem Markt Unterricht anerkannt zu werden und teilhaben zu können, verdeutlicht. Während andere Studien auf weitere Typen zwischen sprachlicher Distinktion und Selbstunterwerfung von Schüler:innen in Schule und Unterricht hinweisen (Kramer et al., 2013), dokumentiert sich in den hier fokussierten Studien vor allem der Typ sprachlicher Konformität. Die herausgearbeiteten sprachlichen Register orientieren sich an der formalen und standardisierten Bildungs- und weniger an der Alltagssprache. In beiden Analysen konnten insofern Formen der Bearbeitung und Integration der Jugendlichen dieser sprachlichen Anforderungsstrukturen und Normative von Schule nachgezeichnet werden. Unterricht ist auf Interaktions- und Schüler:innenebene durch Adressierungen, die serielle sprachliche (Re-)Produktionen (z. B. von Fachbegriffen), strukturierte Rederechtsverteilungen und permanente implizite wie explizite Bewertungssituationen erzeugen, gekennzeichnet. (Sprachliche) Teilhabe am klassenöffentlichen Unterricht wird nach wie vor über wiederkehrende, routinehafte Muster (z. B. das Initiation-Response-Evaluation-Schema) organisiert, wobei die Rederechtvergabe der Lehrperson obliegt (Mehan, 1979). Über diese institutionalisierten Rollenstrukturen und -erwartungen werden im Interaktionsprotokoll und im Interview Subjektivierungsprozesse und die Beziehung zu den Lehrkräften hergestellt. Dialogische Öffnungen und reziproke Bezugnahmen bleiben in den von uns fokussierten Unterrichtssequenzen begrenzt. Sprache fungiert als ein Anpassungsinstrument zur Antizipation und Erfüllung lehrer:innenseitiger Erwartungen, das von Schüler:innen unterschiedlich genutzt wird. Unterricht wird folglich als machtvoll gerahmter Anerkennungsraum sichtbar, in dem sprachliche (An-)Passungen über Teilhabechancen entscheiden und pädagogische Beziehungen konstituieren.

Auch wenn sich unsere Ergebnisse auf Jugendliche der Sekundarstufe II an einem Gymnasium und einem Berufskolleg im klassenöffentlichen Unterricht beschränken und diese mit Unterricht und Schüler:innen in anderen Unterrichtssettings (z. B. individualisierter Unterricht), Altersstufen und Schulformen zu kontrastieren wären, so verweisen unsere Ergebnisse konformer sprachlicher Äußerungen so-

wohl der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte auf einen dominanten Modus der ordnenden (Re-)Adressierung im Unterricht.
Trotz der Reformbemühungen und Öffnungen in und von Unterricht finden sich in den empirischen Daten der beiden Projekte kaum Ausdrucksformen normativ orientierter Beziehungspraxis einer dialogorientieren, vertrauensvollen und wertschätzenden sprachlichen Anerkennung. In weiteren Untersuchungen wäre es daher sinnvoll zu untersuchen, wie sich die sprachlichen Adressierungen in Schulen mit explizit inklusiven, digitalisierten und reformpädagogischen Konzepten (z. B. Lernbüros, Marktplätze), in denen beispielsweise Lehrkräfte als Lernbegleiter:innen verstanden werden, gestalten und von Schüler:innen und Lehrkräften wahrgenommen werden. Damit könnten Fragen beantwortet werden, wie sich sprachliche Routinen und Register in offenen und individualisierten Lernsettings wandeln. Der sprachliche Anerkennungsmarkt stellt ein analytisches Gerüst dar, um dabei die wechselseitigen Macht- und Anpassungsformen theoretisch und empirisch zu beschreiben.

Literatur

Althusser, L. (Hrsg.). (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. VSA Verlag.

Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16,* 171–188.

Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Waxmann.

Börjesson, K. (2018). Unterrichtskommunikation. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 394–404). J. B. Metzler.

Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2020). *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *12*(1), 125–148.

Butler, J. (2021). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (11. Aufl.). Suhrkamp.

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.

Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Springer VS.

Helsper, W. (2025). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 225–234). Klinkhardt. https://10.36198/9783838554730

Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (erw. Ausg.; Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Suhrkamp.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 234–235.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS.

doi.org/10.35468/6251-13

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Harvard University Press.* https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106

Meseth, W. (2010). Ordnungen der Interaktion. Sprache – Organisation – Semantik. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 71–79). Université du Luxembourg.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge.* Klinkhardt. https://10.25656/01:15188

Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.* Suhrkamp.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Proske, M., Rabenstein, K., & Meseth, W. (2021). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. Aufl., S. 907–933). Springer VS.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–100). transcript.

Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung". *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 193–235.

Ricken, N., & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Beltz Juventa.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10,* 353–402. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf

Autor:innen

Kiefer, Dana
ORCID: 0009-0003-4248-5640
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peerkulturforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Fragen von Diversität und Teilhabe in Schule und Unterricht
dana.kiefer@uni-osnabrueck.de

Warda, Alexandra
ORCID: 0009-0006-1754-9042
Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, Adressierungspraktiken, Sprache und Macht
alexandra.warda@ruhr-uni-bochum.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7052-5094
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung
sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

doi.org/10.35468/6251-13