

Thementeil

Juliane Engel, Michael Göhlich, Elke Möller, Sophia Stiftinger

Glokalisierte Klassenräume? ‚Doing Ethics‘ als Bearbeitung von Ungewissheit

Zusammenfassung

Das Konzept der Glokalisierung fasst die Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen als steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten. Mit dieser einher geht eine (produktive) Verunsicherung nicht nur von Entscheidungsprozessen, sondern auch der Verbindlichkeit von Wertvorstellungen im Rahmen jugendlicher Identitätskonstruktionen. Anhand von Unterrichtsvideographien aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt „Glokalisierte Lebenswelten“ nimmt der Beitrag die performative Praxis ethischer Aushandlungsprozesse als *doing ethics* zwischen (Schul-)Alltag und dem sogenannten ‚Welthandelsspiel‘ in den Fokus. Im Anschluss an kultur- und bildungstheoretische Ansätze werden Klassenzimmer und Spiel als Ermöglichungsräume und zugleich Rahmung ‚glokalisierter‘ Aushandlungsprozesse konturiert. Dargestellt wird, wie spatiale (An-)Ordnungen und Platzierungen Handlungspotentialität, Subjektivierungspraktiken sowie Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern in (Unterrichts-)Alltag und Spiel bestimmen.

Schlagwörter: Glokalisierung, ethisches Urteilen, Spiel, Subjektivierung, Identitätskonstruktionen, Unterricht, Videographie

Glocalized Classrooms – ‘Doing Ethics’ as Creation and Processing of Uncertainty

The concept of glocalization captures the dynamics of local and global developments as an increasing complexity of relational possibilities. This means a (productive) uncertainty not only of decision-making processes, but also of the – sometimes unquestioned – binding nature of values in the context of adolescent identity constructions. Using school videographies from the interdisciplinary research project ‘Glocalized Life Worlds’, this contribution focuses on the performative practice of ethical negotiation processes as doing ethics between everyday (school) life and the so-called ‘world trading game’. Following cultural and educational theoretical approaches, classroom and game are outlined as spaces of opportunity and at the same time as framing ‘glocalized’ processes of negotiation. This contribution shows how spatial arrangements and placements determine the potential for action, practices of subjectivation as well as the formation of identity of pupils in everyday life and play.

Keywords: glocalisation, ethical judgement, play/game, subjectification, construction of identity, lessons/schooling, videography

1 Einleitung: Glokalisierte Lebenswelten, glokalisierte Klassenräume und Ungewissheiten der Selbst- und Fremdverortung

Lebenswelten sind fragmentiert und gleichzeitig weltweit verknüpft, sie sind nicht länger an homogene Konzepte von Sinn und Bedeutung gebunden oder abhängig von kohärenten Narrativen und allgemein gültigen Interpretationen innerhalb einer geteilten normativen Sphäre. Sie sind, pointiert formuliert, de-lokalisiert und glokalisiert (vgl. Engel et al. 2018). Der Begriff der Glokalisierung (vgl. Dürrschmidt 2011; Robertson

1995) fasst diese Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen als steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten. Wie wir im Rahmen unseres DFG-Projektes „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ mittels Unterrichtsvideographien beobachten konnten, bedeutet dies auch eine produktive Verunsicherung von Entscheidungsprozessen und teilweise unhinterfragten Verbindlichkeiten von Wertvorstellungen im Rahmen jugendlicher Identitätskonstruktionen.

Der vorliegende Beitrag nimmt diesen – vor dem Hintergrund postkolonialer (vgl. Loomba et al. 2005, Bhabha 2000) und postmigrantischer (vgl. Yildiz & Hill 2017) Gesellschaftsdiagnosen relevanten – Befund ernst und sucht ihn anhand einer situativen Konstellation erziehungswissenschaftlich zu präzisieren. Aus bildungstheoretischer Perspektive wird hier der Frage nachgegangen, *wie* Schülerinnen und Schüler Ungewissheiten im Kontext komplexer, globalisierter Relationierungsmöglichkeiten bearbeiten und performativ-ethisch aushandeln. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde, in der Gymnasialschülerinnen und -schüler der Klassenstufe 10 ein sogenanntes ‚Welthandels-spiel‘ spielen, soll verdeutlicht werden, inwiefern Klassenzimmer und Spiel als Ermöglichungsraum und zugleich Rahmung ‚glokalisierter‘ Aushandlungsprozesse fungieren können. Im ‚Welthandelsspiel‘ greifen implizite und explizite Regeln ineinander und bringen eine (produktive) Differenz zwischen ethischem Urteilen und ethischem Handeln in konkreten Situationen wie auch im Transfer auf globale Zusammenhänge hervor. Dabei führt das konstitutive Ausbleiben einer eindeutigen (Auf-)Lösung von Konflikten wie auch die Komplexität des Spielgeschehens zur Notwendigkeit, Ambivalenzen auszuhalten. Fokussiert wird im Folgenden daher nicht primär die didaktisch intendierte Anbahnung komplexer Modi ethischen Urteilens im ‚offiziellen‘ Unterrichtsgeschehen, als vielmehr die im Unterricht unintendiert erfolgenden Praktiken der Differenzierung, d. h. das konkrete ethische Tun (*doing ethics*) in seiner sozialen Wirksamkeit, und der darin sichtbar werdende Umgang mit Ungewissheiten der Identität und Identifikation bzw. der Selbst- und Fremdverortung. Das Spiel – in unserem Fall eine agonale angelegte Abstraktion des Welthandels – tritt als kulturbildender Möglichkeitsraum (vgl. Huizinga 2013/1938) und paradox gerahmter Kontext (vgl. Bateson 1981) in Erscheinung (2), der stets auch die Grenze zwischen ‚Real‘ und ‚Probe‘ problematisiert (3). Anhand von Videographien ist dann zu beschreiben (4), wie die performative und die reflexive Ebene ethischer Aushandlungsprozesse im Unterricht zwischen ‚offiziell‘ Unterrichtsgeschehen und ‚Hinterbühne‘, zwischen ‚globalisiertem‘ Spielrahmen und lokalen, alltäglichen (Aushandlungs-)Praktiken hervorgebracht wird (5).

2 Der Klassenraum als glokalisierter Raum – methodologische Vorbemerkungen

Die Praktiken der Differenzierung von Schülerinnen und Schülern als konkretes ethisches Tun (*doing ethics*) sowie der darin sichtbar werdende Umgang mit Ungewissheiten der Identität und Identifikation bzw. der Selbst- und Fremdverortung im Klassenzimmer lassen sich durch eine raumtheoretische Grundlegung erziehungswissenschaftlich präzisieren.

Das Konzept der Glokalisierung ist seit den 1990er Jahren im sozialwissenschaftlichen Diskurs prominent (vgl. Dürrschmitt 2011; Robertson 1995). Obwohl, wie Victor Roudometof anmerkt, eine umfassende Theoretisierung immer noch aussteht, haben sich Begriffe wie ‚Glokalität‘ und ‚Glokalisierung‘ in vielen Disziplinen durchgesetzt (vgl. Roudometof 2016). Glokalisierung meint zunächst Verflechtungen und Wechselbeziehungen des ‚Lokalen‘ und ‚Globalen‘, als ein gerichtetes und dynamisches Verhältnis von Mikro-, Meso- und Makroebene. Globalisierung realisiert sich in konkreten Formen des Lokalen: „The local is never quite ‚pure‘ or outside the global; it is always constructed in part in response to and through influences from the global.“ (Roudometof 2016: 392) Globalisierung ist in dieser Perspektive primär als Element der Mikroebene des individuellen und kollektiven Erfahrungsraumes, als lokale Konkretion – etwa in Form von Waren und Kulturgütern, aber auch (Alltags-)Praktiken, Kulturtechniken sowie Deutungsangeboten wirkungsvoll. Letztlich impliziert Robertsons Interpretation des Glokalisierungsbegriffs ein Verständnis von „globalization as glocalization“ (Roudometof 2016: 393). Globalisierung lässt sich aber auch, auf einer sich dem konkreten Erleben entziehenden Makroebene, als externalisierter, fiktionaler und imaginärer Deutungshorizont ansiedeln, in dem vermeintlich stabile Strukturen gesellschaftlicher Wissensproduktion und -nutzung ihre Eindeutigkeit verlieren können und auf diese Weise Ungewissheiten hervorbringen. Die ethische Verhandlung dieser Ungewissheiten kann als räumlicher Bildungsprozess gefasst werden (vgl. Engel 2020). Eine so angelegte bildungstheoretische Perspektivierung von Prozessen der Glokalisierung und Glokalität ist für unser Erkenntnisinteresse zentral, weshalb für uns als Arbeitsdefinition gilt: „glocalization is globalization refracted through the local“ (Roudometof 2016: 399).

Anschließen lässt sich hieran mit Martina Löws (2011) Begriff vom Raum als topologische Dimension von Kultur. Löw geht es weniger darum „die Anordnungen der Gebilde *im Raum* zu betrachten, sondern die Anordnungen *zu Räumen* zu erkunden“ (Löw 2011: 46, Hervorh. im Orig.). In einem erweiterten Sinne wäre an die Idee der Relationierung heterogener Ensembles in Michel Foucaults Dispositiv-Begriff zu erinnern (vgl. Foucault 1978). Für beide ist eine subjektivierende Platzierungs- und Lokalisierungspraxis innerhalb des Raumes (bei Löw) bzw. des Dispositivs (bei Foucault) unabdingbar, wobei – und dies ist für uns von Interesse – der Raum bei Löw zwar ein aktives Moment der ‚Raumbildung‘ einschließt, nicht aber, wie bei Foucault, notwendig eine strategische Funktion erfüllt. Körperlich stets platziert bzw. positioniert, ist der Mensch eingebunden in räumliche Arrangements, „[d]as bedeutet, dass sich die topologische Dimension der Kultur sowohl auf die Konstitution von Räumen im Sinne *bewegter (An)Ordnungen* – gleichermaßen grenzziehende Ordnungen und handelnd hergestellte Anordnungsprozesse – als auch auf die *Platzierung* an einmaligen, meist markierten und benennbaren Orten bezieht.“ (Löw 2011: 46, Hervorh. orig.) Die Neu-Besetzung von Orten beeinflusst die Identitätsbildung des Individuums, was – nicht zuletzt in globaler Perspektive – zu je eigenen Orts-Synthesen und damit heterogenen Realitätskonstruktionen und Relevanzstrukturen (vgl. ebd.: 47) führt. Hieraus resultieren Macht- und Interessenlagen, die an konkreten Orten Aushandlungsprozesse, Grenzziehungen, ethische und materielle Konflikte hervorbringen. Eindrücklich wie einschlägig lässt sich dies aktuell an den diversen Protestformen, -orten und globalen Effekten der „Black Lives Matter“-Bewegung beobachten. Globalisierung hat die Be-

deutung von Räumen „mit der ihnen immanenten Lokalität“ (ebd.: 48) jedoch nicht aufgehoben.

Folgerichtig lässt sich auch der Klassenraum für die vorliegende Studie als „stets neu zu konstituierende relationale (An)Ordnungen sozialer Güter und Lebewesen“ (Löw 2011: 58) bestimmen, in dem symbolische und materielle Platzierungen von Akteuren zwischen Aktualität und Virtualität (von Orten, sozialen und kulturellen Gütern, Menschen, Technologien etc.) stattfinden (vgl. Engel 2020; Engel & Jörissen 2019). Mit Löw und Roudometof lässt sich das Klassenzimmer somit als ein globalisierend bildender Raum begreifen, in dem durch neue und komplexere Relationierungsmöglichkeiten Ungewissheiten und Ambivalenzen alltäglich (ethisch) verhandelt werden. Finden also in (Sozial-)Räumen Aushandlungs- und Grenzziehungsprozesse statt, wird in ihnen (auch) ethisch gehandelt. Als räumliche (An-)Ordnung ist der Klassenraum institutionalisiert: Tischordnungen, Tafel, Whiteboards, Plakate etc. stecken ihn ab; er wird durch symbolische Zeichen markiert und/oder durch Erfahrungswissen vermittelt. „Diese zu Institutionen materialisierten räumlichen Arrangements“, so Löw, „verfestigen sich zu Anordnungsstrukturen der Gesellschaft.“ (Löw 2011: 58) Bildungstheoretisch gewendet ist in unserem Kontext daher auf das Zusammenspiel von globalen Kulturgütern und lokalen Platzierungs- und Lokalisierungspraktiken zu achten; genauer: auf subjektivierende Positionierungen von Schülerinnen und Schülern *im* und *zum* globalisierten Klassenraum. Sie lassen sich auf einer performativen Ebene untersuchen, auf der implizite Anerkennungs- und Adressierungsverhältnisse als Subjektivierungspraktiken in ihrer Materialität zugänglich werden (vgl. Engel 2020; Ricken 2013). Beispielsweise können performativ generierte Exklusionsprozesse im Klassenraum im Hinblick auf globale Minorisierungspraktiken analysiert werden. Der Klassenraum wird damit nicht nur zu einem Raum der Konstruktion kultureller Identität (vgl. Wortham 2004, Gee et al. 2001), sondern macht diese auf der Mikroebene soziomaterieller Praxis verhandelbar (vgl. Bhabha 2000).

Aus dieser erziehungswissenschaftlichen Perspektive bringen performative Anrufungsprozesse im Klassenraum die Schülerinnen und Schüler erst als globalisierte Subjekte hervor. Bei der Frage nach dem *Wie*, also dem *Modus Operandi* ethischer Aushandlungsprozesse im Welthandelsspiel richtet sich der Fokus insbesondere auf die Ebene des Performativen. John L. Austins Konstruktion des Begriffs weist darauf hin, dass eine verbale Äußerung zugleich eine Handlung darstellt (vgl. Göhlich 2001; Austin 1979). Als potenziell performativ wird hier zudem nicht allein und auch nicht vorrangig das verbale Sprechen, sondern das insgesamt Sich-Bewegen, Sich-Aufführen und -Ausdrücken, also immer auch körperliches (Inter-)Agieren in einem spezifischen Kontext betrachtet.

Übernimmt man den ursprünglich sprechakttheoretischen Terminus in eine Studie, deren empirisches Material von einem hohen Grad an Nonverbalität gekennzeichnet ist, wird es möglich, den Begriff des Performativen für eine allgemeinere Theorie der (hier: schulischen) Praxis zu nutzen: Hierfür lässt sich Austins Auffassung des ‚etwas tun, indem man etwas sagt‘ erweitern und zudem die Vorstellung eines ‚etwas tun, indem man etwas tut‘ berücksichtigen. Dem ‚Sagen‘ bei Austin entspricht in unserem Untersuchungszusammenhang das ‚Sich-im-sozialen-Raum-Bewegen‘ in gestischer, mimischer und (sich) positionierender Hinsicht. Das Performative wird somit verstanden als

„praktisches Vollziehen“, „körperliches Aufführen“, „präzisierendes Selbstdeuten“ und „kommunikatives Wirken“ (Göhlich 2001: 30-32).

Auf der Ebene des so verstandenen Performativen beobachten wir, was die (Inter-)Akteure wie und mit welcher Wirkung praktisch vollziehen, indem sie sich in bestimmter Weise verhalten sowie – mit Blick auf die körperliche Grundlegung des Sozialen formuliert – bewegen und mit Blick auf den überindividuellen interaktiven Charakter sozialer Praxis formuliert, indem sie bestimmte Praxismuster auf- und ausführen.

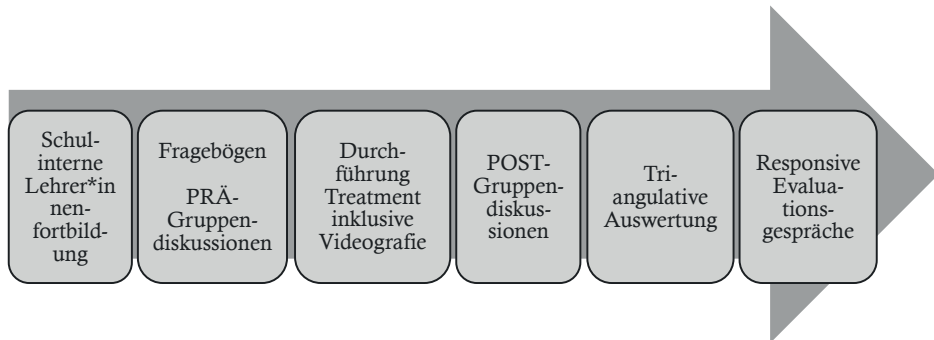
Hilfreich, um den global-ethischen Relationierungen als räumliche Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern auf die Spur zu kommen, ist die Analyse von Konfliktsituationen, in denen routinierte Ordnungsbildungen (vgl. Alkemeyer et al. 2015) unterbrochen und Ungewissheiten erzeugt werden. Im Welthandelsspiel sind solche Situationen in besonderer Dichte zu beobachten: Wie sich theoretisch und empirisch zeigen lässt, etabliert das Spiel eine Sonderzone im Unterricht, in der alltäglich normierende Ordnungen zeitweise zur Disposition stehen. Es öffnet die damit verbundenen ethischen Konflikte für Diskursverschiebungen und für die Artikulation von Ambivalenzen im Prozesse ethischer Urteilsbildung.

3 Zur ungewissen Verortung im unterrichtlichen Welthandelsspiel – empirische Befunde

3.1 Forschungskontext

Für das Forschungsprojekt wurde ein 12-stündiges Unterrichtstreatment entwickelt, das curricular an die Lehrplaneinheit ‚Globales Lernen‘ anschließt und fächerübergreifend in Erdkunde, Deutsch, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft/Recht mit Lehrkräften der Projektschulen durchgeführt wurde. Die empirischen Daten wurden in mehrwöchigen Forschungsaufenthalten in je zwei bis drei Klassen an vier Gymnasien in Süddeutschland erhoben. Die Schulen unterscheiden sich in ihren Profilen, setzen etwa internationale, naturwissenschaftlich-technische, künstlerisch-musische oder christlich-sozialwissenschaftliche Schwerpunkte. Zudem ist ein Stadt-Land-Vergleich berücksichtigt.

Die folgenden Analysen zur Bearbeitung von Ungewissheiten als *doing ethics* sind im Kontext eines methodentriangulierenden Forschungsdesign entstanden, das Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern vor und nach der Unterrichtseinheit beinhaltete, um Veränderungen auf expliziter und impliziter Ebene erfassen zu können. Es wurden Unterrichtsvideographien durchgeführt, die ethisches Urteilen im Kontext von komplexen, globalisierenden Relationierungen in der konkreten Situation zugänglich machen. Um zudem abschließend analysieren zu können, mit welchen Erfahrungsräumen die Entstehung und Veränderbarkeit von impliziten Werthaltungen zusammenhängt, haben wir Fragebögen erhoben. So konnten wir auf der Basis unterschiedlicher Forschungszugänge differenziert der Frage nachgehen, wie Schülerinnen und Schüler das komplexe und von Ungewissheiten geprägte Wechselspiel von Lokalem, Globalem und damit das ‚Glokale‘ erfahren, bearbeiten und selbst hervorbringen und wie sie in diesem Kontext zu ethischen und moralischen Schlussfolgerungen gelangen.

Abbildung 1: Forschungsdesign (sukzessive Darstellung)

Das Welthandelsspiel bildet den Abschluss der Unterrichtsreihe. Aufgebaut ist das Spiel als ein sich überwiegend selbst organisierendes Modell von Weltwirtschaft (Produktion und Handel). Die Klasse teilt sich in sechs Gruppen; aus der Klassengemeinschaft werden zudem ein*e Schiedsrichter*in, zuständig für Regeln und Regelveränderungen, ein*e UN-Botschafter*in als Beobachter*in und Konfliktmanager*in, sowie zwei Weltbank-Manager*innen ernannt. Jede Gruppe bekommt zu Spielbeginn einen Umschlag, in dem sich – in unterschiedlicher Zusammenstellung – Papier (Ressourcen), Bleistifte, Scheren (Produktionsmittel), verschiedene geometrische Schablonen (Know-how) und Geld befinden. Ohne weitere Erklärung zum Material, werden die Gruppen angewiesen, so viel Papierformen wie möglich zu produzieren und der Weltbank zu verkaufen.

Dass und wie die Schülerinnen und Schüler hier aufgefordert werden, ein ‚Welthandelsspiel‘ zu reinszenieren, ist – mit Elmar Altvater und Birgit Mahnkopf – auch kapitalismuskritisch einzuordnen (vgl. Altvater & Mahnkopf 2007). Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer ungewissen Lage, in der sie knappe Ressourcen (ver-)handeln müssen. Die Unterrichtssituation lässt sich als Auslöser und Voraussetzung für die Möglichkeit von Erfahrungslernen und Bildungsprozessen in ungewissen Kontexten untersuchen. Die spielerische Inszenierung erzeugt Verunsicherung nicht nur, sondern eröffnet auch beobachtbare Möglichkeiten, sie produktiv zu bearbeiten.

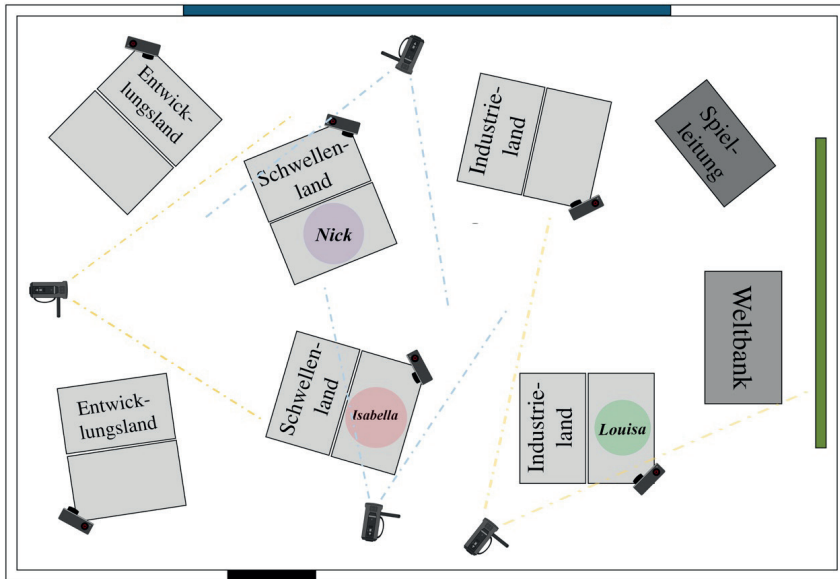
Im Wissen um die ungleiche Verteilung (be-)spielbarer Elemente, also von Ressourcen und Produktionsmitteln, sind die Schülerinnen und Schüler genötigt – jedoch nicht instruiert – zu agieren. Innerhalb kurzer Zeit wird beobachtbar, wie einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen sich einen Vorteil oder schlichtweg Zugang zu Ressourcen und/oder Werkzeugen zu verschaffen versuchen. Es wird ver- und gekauft, gehandelt, getauscht, aber auch gestohlen, und es werden Allianzen geschmiedet. Von Anfang an erfahren die Schülerinnen und Schüler – speziell diejenigen ohne ausreichendes Equipment – die Negation von Partizipationsmöglichkeiten, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Ohne vorgeformte Spielzüge und -taktiken, müssen selbst Strategien entwickelt werden, um sich mit diesem Konglomerat aus Ungewissheiten, sozialen Konflikten, Interessengruppen und Kontingenzen auseinanderzusetzen. Am Ende der ca. 60-minütigen Spielzeit wird die Platzierung der einzelnen Gruppen oder Allianzen ermittelt, wobei als Sieger gilt, wer über das größte Geldvermögen verfügt.

Daran schließt eine (Selbst-)Reflexionsphase an, in der nicht nur die jeweiligen Rollen der Gruppen – westliche Industrieländer, Schwellenländer und Entwicklungsländer – offengelegt und die Strategien der einzelnen Gruppen diskutiert werden, sondern auch versucht wird, Spielanlage und Spielerlebnis auf die globale Realität zu beziehen. Idealerweise eröffnet das Welthandelsspiel einen Möglichkeitsraum, in dem bestehende Ordnungen durch die Unvorhersehbarkeit konkreter (Spiel-)Verläufe verunsichert und neue/andere entworfen werden und sich anschließend auf abstraktere Zusammenhänge beziehen lassen. Die Spielteams (bzw. ihre jeweilige Ausstattung bzw. Nicht-Ausstattung mit Vorlagen, Scheren, Papier etc.) repräsentieren Länder mit unterschiedlichen Voraussetzungen (industrielles Niveau, Ressourcen), die miteinander auf dem Weltmarkt konkurrieren. Didaktisches Ziel der Stunde ist ein erfahrungsbezogener und affektorientierter Zugang der Lernenden zu chancenungleichen Verteilungslogiken und Ungewissheiten des globalisierten Welthandels. Ihre Erfahrungen werden in einer abschließenden Reflexion aufgegriffen und differenziert (vgl. Applis et al. 2019).

3.2 Videographisches Setting im Welthandelsspiel

Für die gesamte Unterrichtseinheit wurde ein variierendes Kameraskript entwickelt, das den nicht unproblematischen Konstruktionscharakter in allen Phasen des videographischen Forschungsprozesses (Unterrichtssituation, Erhebung, Auswertung) in Rechnung gestellt. Ausgehend von der in der Dokumentarischen Methode stark gemachten (Einheit der) Differenz von beobachtenden und beobachteten Bildproduzentinnen und -produzenten in der videographischen Situation, wird zum einen die Beobachtung der Unterrichtssituation durch die Videographierenden als aktive und von impliziten wie expliziten Wissensbeständen und situativen Aufmerksamkeiten geleitete konzipiert.

Abbildung 2: Sozialform und Kameraaufbau im Welthandelsspiel (Kameraskript), eigene Darstellung¹



Die Aufnahmen unserer Studie zeigen häufig von den Schülerinnen und Schülern initiierte Interaktionen oder Kommunikationen mit der Kamera, die Momente der Widerständigkeit gegen und Emanzipation von Unterricht und ‚Beforscht-Werden‘ hervorbringen. Hier wird die Agency der beobachteten Schülerinnen und Schüler in den videographischen Forschungsprozess einbezogen. Die bloße Anwesenheit von Forschenden und technischem Equipment evoziert bezugnehmende Verhältnisse im Klassenraum und Unterricht, die Schutzlosigkeit wie Bühne zugleich bedeuten können.²

4 Lokalisierung und Platzierung: Ergebnisse der videographischen Studien

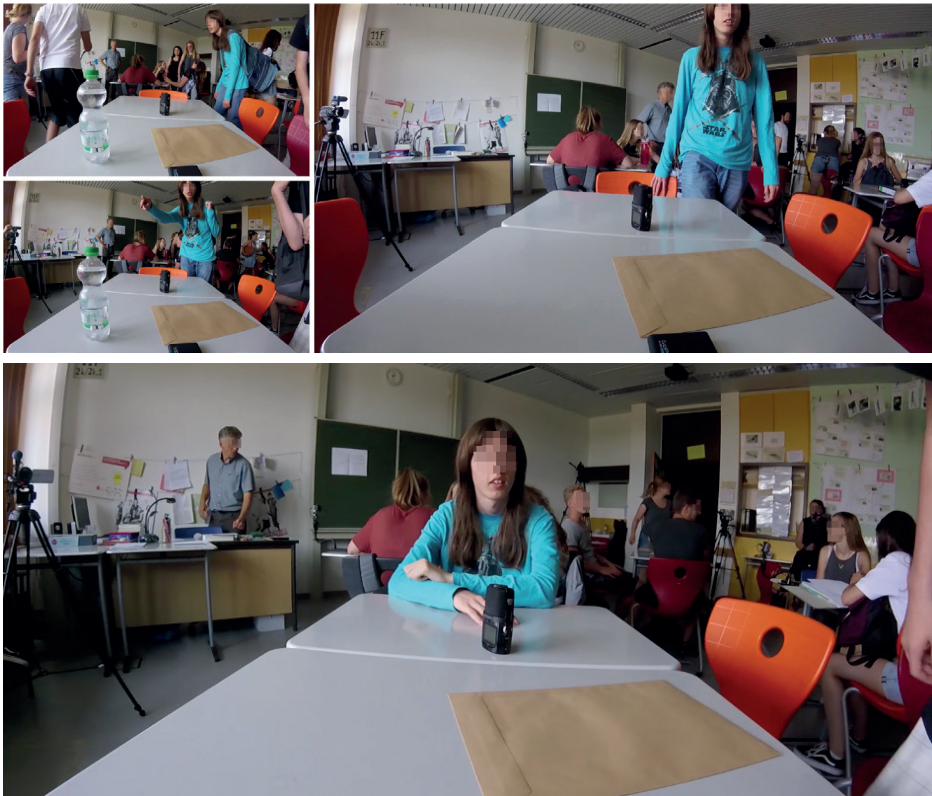
Die im Folgenden diskutierten Unterrichtsszenen stammen aus der 10. Klasse eines international ausgerichteten Gymnasiums im süddeutschen Raum. Die qualitativ-rekonstruktiven Videoanalysen konzentrieren sich auf die implizite Logik der Unterrichtspraxis und basieren auf der Differenzierung von Analyseinstellungen zwischen *Was* (bestimmt hier die komplexe und ungewisse Relationalität globaler Ordnungsbildungen) und *Wie*

- 1 Isabella (strukturidentische Platzierung) und Louisa (kontrastreiche Platzierung) repräsentieren in dieser Graphik weitere Fälle, die im Kontext komparativer Analysen herangezogen wurden.
- 2 In unserem Fall ist mit dem langen Erhebungszeitraum auch ein Normalisierungseffekt zu verzeichnen, der die Anwesenheit von Kameras (weniger der Forschenden) und die Technisierung der Situation nicht selten in den Hintergrund treten ließ.

(wird dies hier verhandelt und hervorgebracht) (vgl. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2017). Sie fokussieren dabei komparativ analysierend und somit fallübergreifend auf die drei Dimensionen von Subjektivierungsprozessen: die räumlich-dispositive, die performative und die soziomaterielle Ebene in ihrer Verschränkung (vgl. Engel 2020). Die räumlich-dispositive AnalyseEinstellung blickt machtsensibel auf subjektivierende Praktiken des (Sich-)Platzierens und Positionierens *im* und *zum* glokalisierten (Klassen-)Raum. Die Interpretationen der performativen Ebene konzentrieren sich auf die (non-) verbalen Interaktionen menschlicher Akteure, auf die subjektivierenden Praktiken der zwischenmenschlichen Adressierung und Anrufung. Rekonstruktionen der soziomateriellen Verflechtungen *von* Menschen und (Unterrichts-)Dingen untersuchen subjektivierende Praktiken von kontagionalen (vgl. Asbrand & Nohl 2013), sich wechselseitig berührenden Relationierungen. Alle drei Dimensionen greifen in actu ineinander und sind daher nicht trennscharf abzugrenzen, sondern dienen der forschungsanalytischen Differenzierung.

4.1 Lokalisierung als Platzierung: Subjektivierung im ungewissen Raum

Abbildung 3-6: „Ich hab’ den Tisch dann wohl für mich“ – Nick positioniert sich am Tisch (Video-graphie, Schule 1, 10e), Screenshot aus Unterrichtsvideographie



Die erste analysierte Szene basiert auf Aufnahmen der Tischkamera. Sie ereignet sich noch vor dem Eintritt der Klasse in das eigentliche Spiel. *Ein Schüler, Nick, tritt festen Schrittes, mit eingezogenem Kopf und leicht nach vorne gekrümmt, an einen scheinbar leeren Tisch. Der Geräuschpegel in der Klasse ist hoch, alle suchen sich ihre Plätze. Nick sagt laut (zu sich selbst): „Ich will den Platz am Fenster“. In dem Moment, in dem er um den Tisch herumgeht, entdeckt er einen Rucksack, der den Platz für ihn als besetzt markiert und sagt „neeein“. Er zögert und bleibt neben dem Stuhl stehen. Erst als Thorsten, ein Mitschüler, zum zweiten Mal kurz an den Tisch tritt, setzt er sich. Zeitgleich nähert sich Peter, holt sich aber lediglich einen Stuhl. Nick sitzt nun allein am Tisch und spricht in die Kamera: „Äh hm okay. Ich hab' dann hier den Tisch für mich.“ Er blickt in die Kamera und aus dem Fenster. Reißt die Arme in die Luft – „Okay, ich mein, warum nicht.“ Er zuckt mit den Schultern, schaut in die Klasse und erneut in die Kamera: „Ich hab' ja sonst nix zu tun.“³*

Nick zögert, sich überhaupt zu platzieren, also einen Platz im (glokalisierten) Klassenraum einzunehmen, zu besetzen und wird bei seinen tastenden Versuchen von Thorsten noch eingeschränkt. Zuletzt nimmt Nick dann den Platz gegenüber der am Tisch angebrachten Kamera ein und ein zentralperspektivisch auf ihn ausgerichtetes Bild entsteht. Dieses Bild positioniert uns in der Sichtung der Videographie – in einem Quasi-Gesprächsdispositiv – ihm gegenüber. In der Szene selbst wird Nick die unbemannte technische Apparatur als nicht-personifizierte beobachtende Instanz zum Ansprech- und Interaktionspartner; sie wird für ihn zur Bedingung für Sichtbarkeit abseits sozialer Bezogenheit in der Klasse. In dieser Szene spielen Praktiken sozialer (De-)Platzierung eine entscheidende Rolle für Nicks Positionierung *im* und *zum* glokalisierten Klassenraum. Er platziert sich schon vor Spielbeginn randseitig, aber direkt gegenüber der von den Forschenden platzierten Kamera; so wird er zum sichtbar-unsichtbaren Mitspieler.

Soziomateriell perspektiviert wird der glokalisierte Klassenraum hier als kulturelle Schüler-Identitäten erzeugendes Dispositiv auf drei relationalen Ebenen zugänglich gemacht:

1. Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Hummrich & Kramer 2017; Breidenstein 2006) [separierender Interaktionsmodus]; 2. räumlich-dispositive Lokalisierung *im* Klassenraum [randseitige Platzierung]; 3. Platzierung *zum* Klassenraum und den transaktionalen Schnittstellen zwischen Mensch und Ding [zögerliches In-Gebrauch-Nehmen von Stuhl und Tisch, aktive Kontaktaufnahme mit den unsichtbaren Forscherinnen und Forschern über das Audio-Aufnahmegerät und beim Blick in die Kamera] (vgl. Nohl 2018). Der analysierte Fall zeigt auf allen drei Ebenen eine räumlich-dispositiv, performativ und soziomateriell separierende Platzierungspraxis. Nachvollziehbar wird an diesem Beispiel bereits, wie eingübte performative Praxismuster (vgl. Göhlich 2014) des glokalisierten (Schul-)Alltags als konkretes ethisches Tun greifen. Noch vor Eintritt und Anerkennung der Spielsphäre werden Schülerinnen und Schüler, wie Nick – aber auch andere, die diesem Fallbeispiel ähnlich sind, als anwesend-abwesend positionierte Spielerinnen und Spieler hervorgebracht (vgl. Engel 2020). Bei dem hier dargestellten Phänomen lässt sich ein Praxismuster identifizieren,

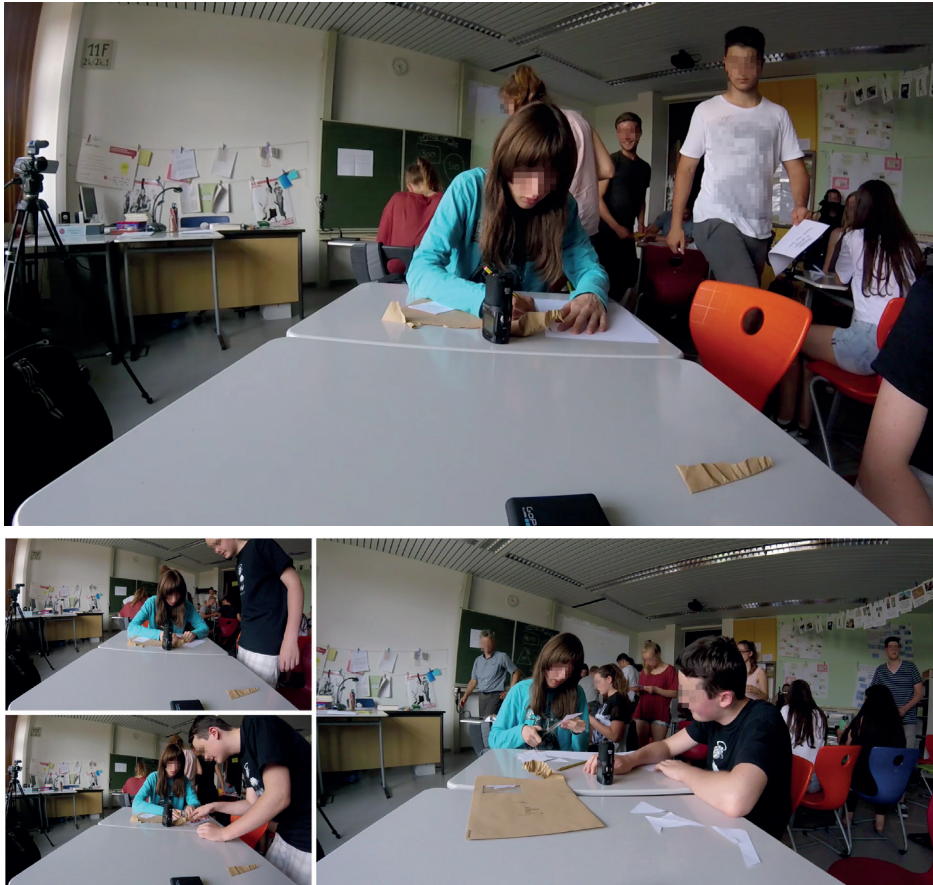
3 Kursiv werden die formulierenden Interpretationen der Videoanalysen markiert.

das schulübergreifend in zahlreichen Klassen zu finden war und insofern Geltung für aktuelle glokalisierte Ordnungsbildungen für sich beanspruchen kann. In der Hinwendung zur unbemannten Kamera lassen sich zudem eingeübte Bild- und Selbstdarstellungspraktiken vermuten bzw. erkennen, die den Schülerinnen und Schülern aus ihrer alltäglichen Mediennutzung, vor allem in den Sozialen Medien, vertraut sind und Sedimentierungen globalisierter Bildpraktiken und -nutzungsweisen (z.B. Selfies) darstellen.

4.2 Riskierte Ordnungen in der Sonderzone „Welthandelsspiel“

Die im Zusammenhang mit diesem Praxismuster im Spielverlauf entstehenden Spielzüge haben sich als – im Verhältnis zum Schul- und Unterrichtsalltag – ungewöhnliche Platzierungen bzw. die eingeübten Ordnungsgefüge und Praxismuster destabilisierende (Inter-)Aktionen erwiesen. Das Spiel eröffnet einen geregelten, schwach performativen Handlungsrahmen (vgl. Winkler 2008: 64), der vom (Unterrichts-)Alltag abgegrenzt ist und es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, jenseits erprobter Platzierungen und Ordnungsmuster zu agieren. Schulübergreifend ist eine im Spielverlauf ansteigende interaktive Bewegungsdichte zu beobachten. Es kommt zu Strategiaushandlungen innerhalb der Tischgruppen, zu ‚Handelsabkommen‘ zwischen den Gruppen und zu Vorschlägen für korrupte Vereinbarungen. Wie weitere videographische Beispiele zeigen, werden damit auch gewohnte ethische Positionen zur Disposition gestellt und Ungewissheiten erzeugt und bearbeitet. Alternative Relationierungen und damit verbundene Modi ethischen Tuns entstehen jenseits der offiziellen Oberfläche des Spiels und der gewohnten Regeln des alltäglichen Miteinanders im Klassenraum.

Abbildung 7-10: Nick arbeitet ruhig und konzentriert und wird zum unscheinbaren Handlungszentrum (Videographie, Schule 1, 10e), Screenshot aus Unterrichtsvideographie



Konzentriert arbeitet Nick in der Gruppe mit Thorsten, der sich nach einiger Zeit doch zu ihm setzt. Eine Schülerin kommt zu Nick und versucht, Produkte und Geldmittel gegen andere Ressourcen zu tauschen. Nick antwortet bedacht, sicher im Stuhl sitzend und seine Tätigkeit des Ausschneidens kaum unterbrechend. Dabei fragt er die Spielkonkurrentin, was sie mit der Schere gemacht hätten, wenn sie ihnen nun geklaut worden sei. Während er weiterarbeitet, analysiert er ihre Rechtfertigungen und Erklärungen mit der Bemerkung „Die Spielstrategie ist wohl nicht aufgegangen.“ Immer wieder kommen Schülerinnen und Schüler an seinen Tisch, stellen Fragen oder machen ihm Tauschangebote.

Betrachtet man den Klassenraum und die darin erfolgenden Bewegungen, fällt auf, dass Nick seinen Platz zu Unterrichtsbeginn zwar unsicher eingenommen hat, ihn während des Spiels jedoch durchgängig und sicher behält. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler kommen mit ihren Fragen und Unsicherheiten nun zu ihm, sodass sich hier die soziomaterielle Ordnung der (globalen) Relationsbildung spielerisch verändert hat.

Nicks Antworten auf ihre Anfragen sind klar und wohl überlegt, die Verarbeitung von Ressourcen fokussiert und zielgerichtet. Nicks eingangs zu beobachtende Separation, die, wie weitere Videoanalysen zeigen, einer alltäglichen Unterrichtspraxis entspringt, wird innerhalb des Welthandelsspiels zu einer entschiedenen, kontinuierlichen und machtvolleren Positionierung, die nun auch Thorsten mitträgt. Die aufkommenden Manipulationsversuche seiner Mitschülerinnen und Mitschüler scheitern in dieser Ausnahmesituation an seiner gelassenen, stoischen Haltung. Stets antwortet er ihren Anfragen zu möglichen Tauschgeschäften ruhig, sachbezogen und argumentativ offenbar überzeugend, denn sie konsultieren ihn immer wieder mit neuen Fragen.

Wie komparative Analysen anderer Unterrichtssettings zeigen (vgl. Engel 2020), bietet das Welthandelsspiel Nick und anderen Schülerinnen und Schülern, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis marginalisiert und minorisiert werden, die Möglichkeit, sich anders als sonst im Klassenraum zu bewegen. Seine eindeutige und entschiedene Platzierung im Spiel führt dazu, dass sich seine Mitschülerinnen und Mitschüler auf ihn zu bewegen müssen. Er wird nun innerhalb der Gruppen zu einem wichtigen Mitspieler. Ermöglicht wird dies nicht nur durch die metakommunikative Markierung des Spiels als Spiel, sondern auch durch die damit erzeugte Spielordnung: Wird die gewohnte Ordnung außer Kraft gesetzt, das Setting unklar und ungewiss, verfügt Nick offenbar über bewährtes Wissen. Wenn plötzlich alles umkämpft ist, kennt er sich aus, bleibt ruhig auf seinem Platz sitzen und agiert konzentriert. In der gewohnten Ordnung hingegen ist für ihn kaum Platz: Dass es für ihn (wieder) keinen (Sitz-)Platz geben könnte, ist also alltäglich – Interaktionsmuster und damit verbundene Subjektivierungsprozesse im interaktiven, räumlichen und soziomateriellen Klassengefüge verlaufen routiniert. Im Welthandelsspiel, in dem alle Plätze potentiell zur Disposition stehen und Ungewissheiten bei der Relationierung von Gütern und Bewegungen im Raum erzeugt werden, wird sein routiniertes Handlungswissen, das ihn in der prekären Ordnung anleitet, zum Vorteil. Vorangegangene Ordnungsbildungen (vgl. Rabenstein 2018; Alkemeyer & Pille 2016) und Praxismuster der regulären Unterrichtsordnung beeinflussen das Spiel, bedingen es aber offenbar nicht. Das Spiel erweist sich als ein glokalisierender Raum, in dem *konsolidierende* (Bsp. Nick) Praktiken der Platzierung das Mitspielen innerhalb und zwischen den Tischgruppen ermöglichen, während individuelle, unabgestimmte Spielstrategien und konfligierende Handlungsordnungen an anderen Tischgruppen zu einer Handlungsunfähigkeit führen, die oft noch nach Spielende ins Private transferiert wird. Das (Welthandels-)Spiel wird, mit Krämer formuliert, „[...] zum ‚Ort‘ einer Zwiespältigkeit, in der wir uns zugleich als selbstbestimmt und fremdbestimmt erfahren. In der Spielbewegung durchdringen sich das Bewegen und das Bewegtwerden.“ (Krämer 2005: 13)

5 ‚Doing Ethics‘: Das Spiel als Sonderzone ethischen (Aus-)Handelns – Grundlagentheoretische Schlüsse

In Anbetracht aktueller politischer, ökologischer und ökonomischer Herausforderungen wird die Frage, wie Pädagogik in anti-pluralistische Tendenzen (vgl. Andresen & Oelkers 2018, Heitmeyer 2018) und in die Ungewissheiten globaler Transformationsdynamiken

miken verstrickt ist und wie sie an der Stärkung demokratischer Haltungen mitwirken kann, dringlich. Aus Sicht postkolonialer Kulturtheorie sensu Homi K. Bhabha (2000) ist Kultur in ungewissen Zwischenräumen zu verorten, die durch das Überlappen und Verschieben von Differenzbereichen entstehen – hier können, wie in den oben diskutierten Beispielen räumliche Bildungsprozesse entstehen, die globalisierte Relationierungen für Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen offenhalten.

Bhabha liest Repräsentation von Differenz nicht als Widerspiegelung vorgegebener ethnischer oder kultureller Merkmale, sondern als fortlaufende Aushandlung in einem „dritten Raum“, in dem Agency aufgeführt, konstruiert und verhandelt wird, Macht und Ermächtigung somit zur Disposition stehen (vgl. Göhlich 2010: 327) und somit Ungewissheiten erzeugen.

Ein solcher Raum der Spaltung, der Identifikation und der Repräsentation von Differenz als fortlaufendes Verhandeln ist als räumlicher Subjektivierungsprozess in den videographierten Unterrichtsszenen zu beobachten. Sie geschehen als performative Praxis jenseits bzw. unterhalb der didaktisch konzipierten und/oder von den Beteiligten explizit reflektierten Ebene des Unterrichts. Auch ethisches Urteilen bzw. Ethik selbst kann so als soziale, diskursive Aushandlung von Ungewissheiten, etwa auf räumlicher Ebene, begriffen werden. Anders als Kants Ethik mit dem Kriterium der Universalisierbarkeit oder Rawls Ethik mit dem Kriterium der Gesamtwohlmaximierung postuliert die Diskursethik (vgl. Habermas 1996) kein Moralkriterium, sondern Voraussetzungen für den idealen Diskurs, in dem das moralisch Richtige durch Verzicht auf Herrschaftsanspruch sowie Verständigungsbereitschaft und Informiertheit der Teilnehmenden konsensuell gefunden wird. Auch wenn wir die Kritik Benhabibs (1992) an der Rationalitätszentrierung der Diskursethik teilen und ihr darin folgen, dass es weniger um Konsens als um Verstehen geht, bleibt doch als Anhaltspunkt, dass Ethik (auch im und beim Welthandel in actu) interaktiv und räumlich ausgehandelt wird.

Das Welthandelsspiel lässt sich als – von Ungewissheiten geprägte – Sonderzone solcher globalisierender Aushandlungsprozesse – und somit bildungstheoretisch: als mit transformatorischem Potential versehen – bestimmen. Spiele bedürfen hierzu einer (medial vermittelten) Rahmung, der Etablierung und Anerkennung einer Sonderzone, die das Spiel aus den regelmäßigen Vollzügen des Alltags herauslöst und eine Zone der reversiblen Probehandlung konstituiert (vgl. Winkler 2008: 64). Jede Spielhandlung bewegt sich in einem Spannungsfeld, für das der *Als-ob*-Charakter des Spiels verantwortlich ist: Sie *ist* eine Handlung und zugleich ist sie diese *nicht* (vgl. Bateson 1981: 244). Es wird also symbolisch, weitgehend entkoppelt von realen Konsequenzen, d. h. „schwach performativ“ gehandelt (Winkler 2008: 64). Die Trennung von realem bzw. performativem Handeln und symbolischem Probehandeln ist notwendig und prekär. Dem Spiel ist die Gewissheit des Ungewissen eigen; dem Spielen ein doppelter Weltbezug: Spiele bilden Welt ab und sind stets auch als Ausdruck der sozio-kulturellen (und historischen) Wirklichkeit, die sie hervorbringt, lesbar. Sie bieten somit Ungewissheit in einer Form, die deren Bearbeitung ermöglicht und erleichtert bzw. weniger riskant macht.

6 Fazit

Untersucht man den globalisierten Klassenraum am Beispiel des Welthandelsspiels in seiner soziomateriellen und performativen Gestalt, werden relationale (An-)Ordnungen und normative Bezüge in ihrem subjektivierenden Potential zugänglich. Prekarisierende und isolierende Praktiken der Platzierung zeigen sich in ihrer Genese. Solch und anderes *doing ethics* erweist sich als Bearbeitung von (nicht zuletzt sozialer bzw. sozialräumlicher) Ungewissheit. Die in der spielerischen Bearbeitung der – im Spiel erzeugten oder jedenfalls zu Tage tretenden – Ungewissheit entstehenden Ordnungsbildungen sind als transformatorisches Prozessgeschehen (vgl. Jörissen 2014, Koller 2007, Marotzki 1990) bildungstheoretisch relevant. Die alltäglich privilegierende Ordnung, der zufolge Nick keinen Platz findet und somit marginalisiert wird, wird in ihrer soziomateriellen und performativen Bedingtheit erkennbar, wenn das privilegierte Handlungswissen anderer Schülerinnen und Schüler in der kontingenten Struktur des Welthandelsspiels versagt. Im Modus des spielerischen symbolischen Probehandelns kommt es temporär und punktuell offenbar zur Verschiebung prekärer Subjektpositionen. So lässt sich erziehungswissenschaftlich ein Zugang zum Spiel diskutieren, der „das spezifisch Menschliche am Spiel“ – das *doing ethics*, wie wir argumentieren – darin begründet, „dass wir nicht nur spielen, sondern dass wir das Spiel in eine modellierende Perspektive transformieren zur Kommentierung unseres Selbst- und Weltverhältnisses.“ (Krämer 2005: 18) Die Schülerinnen und Schüler verorten sich auf diese Weise implizit nicht nur *im* globalisierten Klassenraum, sondern positionieren sich *zum* globalisierten Klassenraum.

Autorenangaben

Prof. Dr. Juliane Engel
Goethe Universität Frankfurt/Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Arbeitsbereich: Erziehungswissenschaft mit
dem Schwerpunkt Unterricht
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60623 Frankfurt/M.
j.engel@em.uni-frankfurt.de
Ansprechpartnerin

Prof. Dr. Michael Göhlich
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-
Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik mit dem
Schwerpunkt Organisationspädagogik
Bismarckstraße 1a
91054 Erlangen
michael.goehlich@fau.de

Elke Möller, M.A.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Medien-
zentrum der Universitätsbibliothek
Platz der Universität 2
79098 Freiburg
elke.moeller@ub.uni-freiburg.de

Sophia Stiftinger, M.A.
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-
Nürnberg, Institut für Theater- und Medienwis-
senschaft
Bismarckstraße 1
91054 Erlangen
sophia.stiftinger@fau.de

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Alkemeyer, Thomas /Pille, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 92/H. 1, S. 170-194.
- Altvater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2007): *Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Applis, Stefan/Benthaus, Benjamin/Bruns-Junker, Anka/Henn, Frank Michael/Loerwald, Dirk/Engel Juliane/Fögele, Janis/Hofmann, Jan/Gessner, Susann/Mehren, Rainer/Meixner, Maria/Müller, Stefan (2019): Das Welthandelsspiel aus einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, erziehungswissenschaftlicher, politischer und sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher Bildung – Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik/ Journal of Geography Education*, Jg. 47/H. 4, S. 117-144.
- Andresen, Sabine /Oelkers, Jürgen (2018): Tabubruch und Radikalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 64/H. 6, Weinheim: Beltz-Juventa, S. 725-727.
- Asbrand, Barbara/Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 155-169.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden.
- Austin, John. L. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.
- Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benhabib, Seyla (1992): *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: utb.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dürschmidt, Jörg (2011): Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Globalisierung. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 734-745.
- Engel, Juliane (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich, S. 61-84.
- Engel, Juliane/Göhlich, Michael/Möller, Elke (2018): Interaction, subalternity, and marginalisation: An empirical study on glocalised realities in the classroom. In: *Diaspora, Indigenous, and Minority Education – Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, Jg. 13/H. 1 (Special Issue: Multilocal Spaces), S. 40-53.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript.

- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Gee, James/Allen, Anna/Clinton, Katherine (2001): *Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language*. In: *Linguistics and Education*, Jg. 12/H. 2, S. 175-194.
- Göhlich, Michael (2001): *Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen*. Weinheim: Juventa, S. 25-46.
- Göhlich, Michael (2010): Homi K. Bhabha – Die Verortung der Kultur. Kontexte und Spuren einer postkolonialen Identitätstheorie. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315-330.
- Göhlich, Michael (2014): *Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen*. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: VS-Verlag, S. 225-239.
- Habermas, Jürgen (1996): *Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm*. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 53-125.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huizinga, Johann (2013/1938): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jörissen, Benjamin (2014): *Medialität und Subjektivierung. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Online: <https://joerissen.name/wp-content/uploads/2018/03/Jo%CC%88rissen-Benjamin-2014-Medialita%CC%88t-und-Subjektivierung-Habilitationsschrift.pdf>.
- Koller, Hans-Christoph (2007): *Bildung als Entstehung neuen Wissens. Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen*. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravrovadis, Wassilios (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 49-66.
- Krämer, Sybille (2005): *Die Welt, ein Spiel? Über Spielbewegung als Umkehrbarkeit*. In: *Deutsches Hygienemuseum* (Hrsg.): *Spiele. Zwischen Rausch und Regeln*. Ostfildern-Ruit, Hatje Cantz, S. 11-19.
- Loomba, Ania/Kaul, Suvir/Bunzl, Matti/Burton, Antoinette M/Esty, Jed (Hrsg.) (2005): *Postcolonial Studies and Beyond*. Durham: Duke University Press.
- Löw, Martina (2011): *Raum. Die topologische Dimension von Kultur*. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 46-60.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): *Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode*. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 37-53.
- Rabenstein, Kerstin (2018): *Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivierungsprozessen im Unterricht*. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 15-35.
- Robertson, Roland (1995): *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*. In: Featherstone, Mike/Lash, Scott/Robertson, Roland (Hrsg.): *Global Modernities*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, S. 25-44.

- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/ Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 65-95.
- Roudometof, Victor (2016): Theorizing glocalization: Three interpretations. In: European Journal of Social Theory, Jg. 19/ H. 3, S. 391-408.
- Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wortham, Stanton (2004): From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identity. In: ETHOS, Jg. 32/ H. 2, S. 164-187.
- Yildiz, Erol/Hill, Marc (2017): In-Between as Resistance: The Post-Migrant Generation Between Discrimination and Transnationalization. In: Transnational Social Review (RTSR), Jg. 7/ H. 3, S. 273-286.