

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Karoline Thorbecke

Kritische Fremdsprachendidaktik und Influencer-Videos

Zur Analyse von Irritationsmomenten in einem kritischen Unterrichtssetting

Abstract (deutsch)

Dieser Aufsatz ist eine Reflexion meines methodischen Vorgehens in einem früheren Entwicklungsstadium meines Promotionsprojekts, welches die empirische Erforschung eines auf *Critical Literacy* abzielenden Unterrichtssettings zum Ziel hat bezüglich etwaiger in ihm auftretender Bildungschancen. Dafür nähere ich mich zunächst theoriegeleitet der Frage, wie Irritationsmomente – als Konstrukt zur Operationalisierung von Bildungschancen – in Unterrichtstranskripten identifiziert und Aussagen zu ihrem Bildungspotential getroffen werden können. Danach stelle ich vor, wie ich diese theoretischen Kategorien auf Unterrichtstranskripte der videographierten Unterrichtseinheit angewandt habe. Abschließend werden Potentiale und Grenzen meines Vorgehens der deduktiven Anwendung dieser Kategorien zur Untersuchung von Bildungschancen kritisch in Bezugnahme auf die Grundannahmen der Wissenssoziologie reflektiert. Dabei wird sich zeigen, dass die Integration einer rekonstruktiven Perspektive bei der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen im Unterrichtsgeschehen unerlässlich ist.

Abstract (englisch)

This article is a reflection on my methodological procedure during an earlier stage of my dissertation project which aims at empirically researching a lesson unit targeted at fostering critical literacy. I will approach the questions of how moments of irritation – framed as chances for transformational *Bildung* – can be identified in transcripts of classroom interaction and how conclusions regarding these moments' potential for *Bildung* can be drawn. After presenting theoretically-led categories for this endeavour, I will then present how I applied them on lesson transcripts of the videotaped classroom unit. At the end, potentials and limits of my procedure of deductively applying these categories will be critically discussed regarding its suitability for investigating chances for *Bildung*. In relation to basic assumptions of the sociology of knowledge, it will be argued that integrating a reconstructive perspective is vital to empirically dealing with processes of transformational *Bildung*.

Keywords

Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, *Critical Literacy*, kritische Fremdsprachendidaktik, Irritation, empirische Bildungsforschung, Unterrichtsvideographie, Methodenreflexion

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Thorbecke

1. Einleitung

Critical Literacy will Lernende befähigen, diskursive Machtstrukturen zu reflektieren, zu kritisieren und zu verändern (vgl. Gee 2012). So soll zu einer Veränderung von Rezeptionshaltungen und damit mittelfristig zu einer Transformation der Gesellschaft beigetragen werden (vgl. Luke 2012: 9). Allerdings gibt es im deutschsprachigen Raum bisher keine Prozessstudien, die versuchen, diesen transformatorischen Bildungsanspruch auch empirisch zu überprüfen. Des Weiteren deuten die wenigen internationalen empirischen Befunde (insb. Wolfe 2010) darauf hin, dass das Transformationspotenzial eines kritischen Settings vor allem von den Interaktionsstrukturen im Unterricht abhängt und weniger von der Themenwahl. Interaktionsanalysen kritischer Unterrichtssettings sind also dringend erforderlich, um den von Erwartungen überladenen Diskurs um *Critical Literacy* empirisch zu erden und Möglichkeitsräume für kritische Bildung im Fremdsprachenunterricht auszuleuchten.

Die dokumentarische Methode bietet für dieses Vorhaben den Vorteil, dass sie Zugang zum sozial geteilten konjunktiven Wissen der Unterrichtsteilnehmenden erlaubt und so mittels der Untersuchung von Momenten der Irritation solcher konjunktiver Orientierungsrahmen Aussagen über die im Unterrichtsgeschehen vorhandenen Bildungschancen getroffen werden können. Irritationsmomente, als fachlich gerahmte Krisenmomente, sind nämlich eine mögliche Voraussetzung und Bedingung von transformatorischen Bildungsprozessen (vgl. Bähr et al. 2019). Deshalb versucht mein Dissertationsprojekt mit Hilfe der dokumentarischen Methode im Rahmen einer Fallstudie aus den videographierten Interaktionsprozessen im Englischunterricht einer 10. Klasse Irritationsmomente der Orientierungsrahmen der Gruppen zu rekonstruieren, wenn die Schüler*innen auf *Critical Literacy* abzielende Aufgaben bearbeiten.

Für dieses Vorhaben müssen grundlegende Fragen geklärt werden: Woran lassen sich Irritationsmomente in den Daten erkennen? Wie lässt sich das Bildungspotential einer durch eine Irritation ausgelösten Infragestellung einschätzen? Und welche Umgangsweisen mit Irritationen sind günstig für die Anbahnung von Bildungsprozessen? In diesem Aufsatz soll meine theoretische Annäherung an diese Fragen dargelegt werden sowie die Erprobung der theoretischen Kategorien an Datenbeispielen. Im Rahmen dieser Erprobung zeigte sich, dass deren Kenntnis zwar durchaus hilfreich für den theoretisch sensibilisierten Umgang mit den Daten ist und außerdem dafür, relevante Passagen für die Analyse zu identifizieren, die subsumptionslogische Anwendung von Kategorien alleine jedoch nicht ausreicht, um valide Aussagen über die Bildungsrelevanz einer Irritation zu treffen. Dies wird erst die Rekonstruktion der zentralen Orientierungsprobleme der Kleingruppen in verschiedenen Vergleichsdimensionen mittels der dokumentarischen Methode im nächsten Analyseschritt leisten können, wodurch auch die soziale und institutionelle Situiertheit der fachlichen Lern- und Bildungsprozesse Beachtung finden kann.

2. Theorie

2.1 Gegenstand: *Critical Literacy* als Bildungsanspruch

In meiner Promotionsstudie beschäftige ich mich mit den Bildungsanspruch der *Critical Literacy*. Obwohl *Critical Literacy* erst in den letzten 15 Jahren Eingang in die verschiedenen Fremdsprachendidaktiken gefunden hat (vgl. Abednia/Crookes 2018: 11) und erst jüngst eine neue Blüte in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik erlebt (vgl. z.B. FSU Englisch 2019/163; Gerlach 2020), blickt *Critical Literacy* bereits auf eine lange Geschichte im muttersprachlichen Englischunterricht zurück, die eine Vielzahl an verschiedenen Definitionen hervorgebracht hat. Laut Ávila/Zacher Pandya (2013: 2) herrscht weitgehend Konsens über die zwei Hauptziele des Ansatzes: „the main, underlying goal of critical literacies praxis is twofold: to investigate manifestations of power relations in texts, and to design, and in some cases redesign, texts in ways that serve other, less powerful interests.“ Durch kritische Diskursanalyse sollen Rezipient*innen befähigt werden, zu untersuchen, wie Texte Machtstrukturen oder Ideologien befördern (vgl. Jones 2019: 11). Jedoch gehen Vertreter*innen der *Critical Literacy* über diesen Schritt der kritischen Diskursanalyse hinaus, indem sie auffordern, solche Theorien nicht nur deskriptiv zu beschreiben, sondern auch normativ zu bewerten hinsichtlich der Frage, ob diese Theorien auf einem „genuine attempt to understand the world and make it a better place“ basieren oder aber auf einem „desire for power, control, and status“ (Gee 2012: 20). Um sprachlich konstruierte Machtstrukturen auf einer Meta-Ebene kritisieren und verändern zu können, müssen zunächst die impliziten Normalitätsvorstellungen und Ideologien durch kritische Diskursanalyse – oder im schulischen Kontext „Critical Language Awareness“ – explizit gemacht werden (vgl. Fehling 2005: 49). Die Nutzung dieses Meta-Diskurses wird nun ‚Critical Literacy‘ oder auch ‚Liberating Literacy‘ genannt (Morell 2008: 33). Diese Kritik und Dekonstruktion von machtstrukturierten Texten durch *Critical Literacy* solle „real-world impact“ (Vasquez 2017: 9) haben und so „socially transformative“ wirken (Vasquez et al. 2019: 303). Auf Grund dieses Anspruchs, nicht nur die Rezeptionsweisen der Schüler*innen zu verändern, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene Einfluss zu bewirken, versteht sich *Critical Literacy* als „pedagogy of individual and social transformation“ (Morrell 2008: 53).

Diesen ideologisch aufgeladenen Forderungen nach persönlicher und gesellschaftlicher Transformation steht zwar eine große Zahl an unterrichtspraktischen Vorschlägen gegenüber, jedoch ebenso ein weitgehendes Desiderat in Bezug auf die empirische Überprüfung des kritischen Bildungsanspruches. So kritisiert Wolfe (2010), dass der Diskurs um *Critical Literacy* sich nicht für die Effekte der vorgeschlagenen Unterrichtsssettings auf die Schüler*innen interessiere. Dieser Vorwurf muss nach Sichtung des Forschungsstandes so auch zwölf Jahre später wiederholt werden, sodass eine kritische empirische Prüfung des postulierten Bildungsversprechens der *Critical Literacy* dringend erforderlich ist. Eine bildungstheoretische Fundierung dafür liefert der in der empirisch orientierten transformatorischen Bildungstheorie angesiedelte Irritationsbegriff, der im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

2.2 Bildungstheorie: Irritationen als Bildungschancen

Um sich dem Bildungsanspruch der *Critical Literacy* empirisch zu nähern, stellt sich zunächst die Frage, wie sich Bildung überhaupt empirisch untersuchen lässt. Kollers (2016) Theorie transformatorischer Bildung liefert eine mögliche Fundierung für dieses Vorhaben. In Kollers Bildungstheorie spielt das Krisenmoment eine zentrale Rolle, wobei er Krise als ein „Infragestellen der Normalität einer Routine, einer Erwartung, einer eingespielten Wahrnehmungs-, Denk- oder Handlungsweise“ (2016: 215) definiert. Diese sei „Voraus-

setzung und Bedingung von Bildungsprozessen“ (Bähr et al. 2019: 3). Da solche die ganze Person betreffenden Krisen allerdings im unterrichtlichen Kontext nur äußerst selten vorkommen, stellt die Untersuchung von fachlich gerahmten Irritationsmomenten als kleinere „didaktisch-methodisch domestizierte Krise[n]“ (Bonnet/Hericks 2013: 46) einen niedrigschwelligen Zugang zu etwaigen Bildungschancen im Unterrichtsgeschehen dar.

Lübke (2021) stellt in ihrer Dissertation eine Heuristik zur empirischen Identifikation von Irritationsmomenten vor. Irritation versteht sie dabei als eine „vom Subjekt erlebte Störerfahrung“ (2021: 50), wobei eine Infragestellung von etwas erlebt wird, das bis dahin für selbstverständlich gehalten wurde. Die Irritation gehe zudem mit einer Unterbrechung des Handlungsflusses einher und verlange nach einer Antwort des irritierten Subjekts (vgl. ebd.). Außer des konstitutiven Elements der Infragestellung liefert sie auch formale Merkmale zur Identifikation von Irritationen wie Sprechpausen, Wortwiederholungen oder Lachen, die an den Datenbeispielen im zweiten Teil des Aufsatzes illustriert werden.

Nach der Identifikation einer Irritation mit Hilfe von Lübkes Heuristik erscheint mit Blick auf Kollers Bildungstheorie die Reichweite der im Rahmen der Irritation ausgelösten Infragestellung relevant, um das Bildungspotential einer Irritation einzuschätzen. Koller bezieht sich in seiner Bildungstheorie sowohl auf Bucks als auch Waldenfels' Erfahrungsbegriff (vgl. Koller 2016). Während ein bildungsrelevantes Irritationsmoment im Anschluss an das Waldenfelssche Konzept der Fremderfahrung nämlich eine Infragestellung einer etablierten Ordnung voraussetzt, die durch die Erfahrung von etwas Neuem ausgelöst wird, geht Buck mit seinem Konzept der negativen Erfahrung nicht davon aus, dass Erfahrungen vollkommen neu sein können, sondern immer vor dem Erwartungshorizont bestehender Erfahrungen interpretiert werden (vgl. Lüsebrink/Wolters 2019: 380 f.). Die negative Erfahrung, die dadurch ausgelöst werde, dass eine Erwartung enttäuscht wird, könne dabei den oder die Erfahrende*n mit ihren oder seinen bisher unbewussten, handlungsleitenden Prämissen konfrontieren. Damit sie bildend werden kann, müsse die negative Erfahrung zu Selbstreflexion führen (vgl. ebd.: 381). Infragestellungen im Verständnis von Bucks Konzept der negativen Erfahrung haben also eine geringere Reichweite als solche, die mit Waldenfels' Konzept der Fremderfahrung gedacht werden, da in Bucks negativer Erfahrung in einem bereits etablierten Relevanzsystem verbleiben wird. Einigkeit zwischen den beiden Erfahrungsbegriffen besteht aber darin, dass die *Berührung einer persönlichen Ebene* notwendig ist, um einen Bildungsprozess anzustoßen – eine rein auf einer kognitiven Ebene verbleibende Erfahrung also nicht bildungswirksam werden kann. Des Weiteren wird Bildung mit Koller in Bezug auf Kokemohr als „Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Koller 2018: 15; Hervorhebung im Original) verstanden. Kokemohrs Formulierung der „grundlegenden *Figuren*“ verdeutlicht, dass es ihm um die Veränderung der diesem Selbst-Weltverhältnis zu Grunde liegende Struktur geht, um das *Wie* der Umgangsweise des Selbst mit seiner Umwelt. Diesen Überlegungen folgend kommt also solchen bei Irritationen ausgelösten Infragestellungen ein besonders großes Bildungspotential zu, die nicht auf einer theoretischen Ebene verbleiben, sondern die dem Verhältnis des Subjekts mit seiner Umwelt zu Grunde liegenden Ordnungen betreffen, die sich also z.B. mit Normen, Sinnhaftigkeit oder subjektive Einschätzungen betreffenden Fragen beschäftigen.

Neben der Reichweite der Infragestellung herrscht im bildungstheoretischen Diskurs außerdem weitgehende Einigkeit darüber, dass der Umgangsweise mit einer Irritation herausgehobene Relevanz zur Bestimmung ihres Bildungspotenzials zukommt. Lübke (2021) unterscheidet mit Bezug auf Waldenfels öffnende bzw. schließende Antwortweisen auf Irritation. Schließende Antwortweisen in nicht-sprachlicher Ausdrucksweise – wie Lachen oder abwehrende Gestik/Mimik – antworten nur auf die Existenz der Irritation.

Schließende Antworten im sprachlichen Modus gehen über diese Äußerung der Wahrnehmung der Irritation hinaus, indem sie der Irritation das Bekannte entgegengesetzen. Bei einer öffnenden Antwortweise wird der Irritation hingegen nicht das bereits Bekannte entgegengesetzt und diese so geschlossen, sondern ihr wird im erkundenden Modus begegnet (vgl. Lübke 2021: 50f. in Bezug auf Gebhard et al.). Die öffnende Antwortweise ist ergebnisoffen und kann bildungswirksam werden, wenn etwas Neues entsteht, d.h. indem z.B. ein Zuwachs an Reflexivität stattfindet, ein Widerspruch artikuliert werden kann, eine neue Konzeptmetapher oder eine neue Handlungsweise entwickelt wird.¹

Um ein auf *Critical Literacy* abzielendes Setting auf Bildungschancen zu untersuchen, liefern diese Vorüberlegungen theoretische Kategorien, um Irritationsmomente zu identifizieren und in Bezug auf die Reichweite der ausgelösten Infragestellung und der Antwortweise darauf zu befragen, inwiefern sie als Bildungschancen einzuschätzen sind – wobei in öffnenden Umgangsweisen ein höheres Bildungspotenzial zugeschrieben wird als schließenden (vgl. Lübke 2021: 213), sowie bei Fragen höherer Reichweite in Bezug auf Bucks, Waldenfels’ und Kokemohrs Überlegungen auch ein höheres Bildungspotential vermutet werden kann. Nachdem der Kontext der Datenbeispiele im nächsten Gliederungspunkt erklärt worden ist, sollen diese theoretischen Vorüberlegungen nun auf die Daten angewandt werden, um sie empirisch zu konkretisieren und der Frage nachzugehen, inwiefern mit Hilfe dieser Kategorien valide Aussagen über das Bildungspotential eines Irritationsmoments getroffen werden können.

3. Datenerhebung

Die Daten für meine Promotionsstudie, aus der im nächsten Gliederungspunkt Datenbeispiele präsentiert werden, wurden im Winter 2020 über vier Wochen in einer 10. Klasse einer Pommerschen Privatschule erhoben. Die 10. Klasse umfasste 27 Schüler*innen, die sich für die Einheit in sieben Neigungsgruppen zu je 3-4 Schüler*innen zusammenfanden. Um nicht nur die Plenumsphasen, sondern auch die Peer-Gespräche und Gruppenarbeitsphasen einfangen zu können, nutzten wir außer einer Schwenkkamera für die Plenumsarbeit außerdem sieben Go-Pro-Kameras und Zoom-Audiorecorder.

Für die Untersuchung habe ich gemeinsam mit der unterrichtenden Englischlehrerin eine auf *Critical Literacy* abzielende Einheit geplant, die von dieser Lehrerin durchgeführt und von mir und einer Hilfskraft videographiert wurde. Thematisch entschieden wir uns dafür, in der Einheit Influencer-Videos mit dem kritischen Fokus Konsum zu behandeln. Oft wird nämlich kritische Werbeanalyse für die Förderung von *Critical Literacy* empfohlen. Außerdem betonen z.B. Cope/Kalantzis (2012), dass Texte aus der Lebenswelt der Lernenden, die multimodal sind, besonders geeignet für die Förderung von *Critical Literacy* seien. Von daher schienen uns Influencer-Videos auf YouTube, in denen Privatpersonen ihre Einkäufe präsentieren, interessant zur Förderung von *Critical Literacy*.

Zentrale produktive Aufgabe der Unterrichtseinheit war die Erstellung einer konsumkritischen Parodie eines Influencer-Videos in Kleingruppen, mit der die versteckten Beeinflussungsstrategien der Videos offengelegt werden sollten. Die Parodieerstellung wurde durch ein Gruppenpuzzle zu Folgen des Überkonsums und Analyseaufgaben inhaltlich wie formal vorbereitet. In diesem Beitrag beschäftige ich mich mit den gegenstandsbezogenen Irritationsmomenten, die während der 90-minütigen Planungsphase der Videos beobachtet werden konnten. Dabei bearbeiteten die Schüler*innen folgende Aufgabenstellung:

¹ Subjektrelevante Reflexion verstehe ich dabei als den „Prozess des Miteinander-Ins-Verhältnis-Setzens im Kontext erfahrener Situationen“ (Matthes et al. 2022, i.E.).

Create a critical parody video of either a Haul, Decluttering Video, Shopping Challenge or an Unboxing video. You can either refer to one of the four example videos you watched in the first lesson or choose another video. Use your parody to raise awareness about the footprint of consumption and its connection to influencer marketing.

Mit gegenstandsbezogenen Irritationsmomenten sind streng genommen im Sinne der *Critical Literacy* eigentlich solche Irritationen gemeint, die bei der kritischen Analyse und Veränderung von Texten auftreten, also wenn vorher stillschweigend vorausgesetzte Ideologien und Beeinflussungsmechanismen durch die Analyse bewusst gemacht werden und so zu Irritationen, einem Nachdenklichwerden und letztendlich zu einer veränderten Rezeptionspraxis und dem Willen zum Handeln führen. Allerdings konnte ich fast keine Irritationen beobachten, die durch das Aufmerksamwerden auf vorher erkennbar unbewusste Ideologien oder Beeinflussungsmechanismen ausgelöst wurden. Deshalb habe ich alle Irritationen berücksichtigt, die im Rahmen der Praxis der *Critical Literacy* aufgetreten sind, also bei der kritischen Analyse und Veränderung von Influencer-Videos und die außerdem im Zusammenhang mit Beeinflussung, Konsum-Ideologie oder der Praxis der *Critical Literacy* selbst stehen. Gründe für die geringe Anzahl an gegenstandsbezogenen Irritationen sind sicherlich auch den Schwächen bei der Planung geschuldet, z.B. der Tatsache, dass die zentrale Aufgabenstellung inhaltlich stark lenkend formuliert ist. Dies ist aber nicht Gegenstand dieses Aufsatzes. (Bei Interesse an der Konzeption und kritischen Reflexion der Unterrichtseinheit siehe detailliert: Thorbecke 2022, eingereicht.)

4. Datenanalyse

Im Folgenden wird an Datenbeispielen aus der Unterrichtsphase der Videoplanung illustriert, wie mit Hilfe von Lübkes (2021) Heuristik Irritationen in den Kleingruppengesprächen identifiziert wurden. Dann wird die Reichweite der Infragestellung und die Antwortweise auf diese beschrieben, da sich beide Beschreibungsdimensionen bei der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Bildungsdiskurs als relevant für die Einschätzung des Bildungspotentials einer Irritation erwiesen (s. Punkt 2.2.).

Aufgrund der herausgehobenen Bedeutung der Antwortweise für die Einschätzung der Bildungsrelevanz einer Irritation bezieht sich die Auswahl und Benennung der Beispiele auf diese Analysekategorie.²

4.1 Etwas verschließende Antwortweisen

4.1.1 Entgegnung

In dem Beispiel schaut eine Dreiergruppe ein YouTube-Video, in dem eine Influencerin Bikinis präsentiert und welches sie für ihre Parodie ausgewählt haben. Die Rezeption wird an dieser Stelle nun irritiert:

² Dieser erste, nicht rekonstruktive, sondern theoriegeleitete Zugang zu den Daten, hatte auch eine erkenntnisgenerierende Funktion, um mir in Auseinandersetzung mit der Theorie und Daten zu einem Verständnis zu verhelfen, was mit einer potentiell bildungsrelevanten Irritation im Sinne der Kollerschen Bildungstheorie empirisch konkret gemeint sein könnte.

Datenauszug 1: Entgegnung

- 1 F³: ((schreckt auf)) Was, sie redet von 15 dollars. (...) ((stoppt das Video und
 2 hebt den Finger)) Die redet davon, dass sie dass man für so und so viel zwei Stück
 3 bekommt. Das ist schon wieder so ne Masche von ähm
- 4 M: Influencern
- 5 F: Minimalistic und so auch.
- 6 M: Nein
- 7 F: Na das ist doch so so sie sagt hier ja sogar wenn ihr von mir aus das kauft, dann
 8 bekommt ihr's billiger.
- 9 M: Jaja, sie macht Werbung für so scheiß fast fashion und so.
- 10 F: Ja!
- 11 M: Ja.
- 12 F: Sollen wir es dazu schreiben?
- 13 M: Ja

F wird hier auf eine Stelle im Video aufmerksam, in der die Influencerin den günstigen Preis ihrer Produkte und Rabatte anpreist. Fs Irritation zeigt sich an ihrem Aufschrecken, ihrem erstaunten Ausruf „Was“, dem Anhalten des Videos, dem Heben des Fingers, ihrem kurzen Zögern und Wortwiederholungen. Im Folgenden wird schnell ausgehandelt, unter welchen Überbegriff sich das Beobachtete subsumieren lässt – die Infragestellung wird also im Moment der Irritation bewusst und kann potenziell schnell geschlossen werden. Die Infragestellung lässt sich zudem als eine von sehr geringer Reichweite – verwendet im Sinne von Geltungsbereich – bestimmen, da nur eine passende Begrifflichkeit in Frage steht – nicht jedoch das Relevanzsystem, dem die Begrifflichkeit zuzuordnen ist, oder auch die persönliche Positionierung zur Begrifflichkeit. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Wissenslücke zu schließen: Nachdem die Schülerin die Aussage der YouTuberin übersetzt hat, setzt sie zum Finden eines passenden Überbegriffs an (Z. 2). Durch das Temporaladverb „wieder“ wird deutlich, dass das Beobachtete für sie nicht neu ist, sondern ein Beispiel für etwas bereits Bekanntes darstellt. Zudem wird durch den umgangssprachlichen Begriff „Masche“, der ursprünglich auf ein „Fangnetz“, eine „zur Jagd verwendete Schlinge“ (Dudenredaktion o.J.) zurückgeht, und auf eine schlaue Vorgehensweise oder einen Trick verweist, die bezeichnete Werbestrategie als eher negativ und unehrlich gerahmt – konform zum unterrichtlichen Relevanzsystem der Konsum-Kritik. Dem kurzen Zögern Fs (Z. 3) begegnet der Mitschüler M mit Gewissheit: Er nennt den Überbegriff „Influencer“ als Vorschlag für eine passende Bezeichnung des beobachteten Verhaltens. Diese schlägt einen weiteren Überbegriff („Minimalistic“, Z. 5) aus der Unterrichtseinheit vor, wobei sie den Grad ihres Wissens mit dem Unschärfemarkierer „und so“ abschwächt. Dies ist relevant, weil Unsicherheitsmarkierer auch auf öffnende Tendenzen in der Antwortweise hinweisen könnten. M widerspricht dieser Bezeichnung (Z. 6). F sieht sich durch den Widerspruch in einer Begründungsverpflichtung, welcher sie durch die Nennung eines Beispiels aus dem Video nachkommt (Z. 7). M validiert dieses Beispiel nun in seiner Bedeutsamkeit, indem er es unter die unterrichtliche Begrifflichkeit „fast fashion“ (Z. 8) subsumiert, die er durch das pejorativ-umgangssprachliche Adjektiv „scheiß“ negativ wertet – wiederum konform zu der von der Aufgabe geforderten konsumkritischen Perspektive als Bezugssystem. Die Schüler*innen validieren ihre Subsumptionsleistung nun gegenseitig und notieren das Ergebnis (Z. 9-12). Damit ist die Auseinandersetzung mit der Irritation

³ Zur Pseudonymisierung wurden die Anfangsbuchstaben der Vornamen der Schüler*innen genutzt. Transkriptionssystem ist TIQ.

beendet – Noch-Nicht-Wissen ist Gewissheit gewichen. In der schlagwortartig-generalisierenden Auseinandersetzung der beiden Schüler*innen mit der Irritation zeigt sich also eine „Entgegnung“ auf Irritation, in Form einer Unterordnung unter unterrichtliche Kategorien, einer Suche nach Beispielen für bereits bekanntes Wissen, nicht aber eine Suche nach Neuem. Eine andere beobachtete Realisierungsform der Antwortweise der Entgegnung ist neben der „Unterordnung unter unterrichtliche Kategorien“ auch die (oft negative) „Wertung oder Ironisierung“. Diese kommt auch als Entgegnung auf Irritationen vor, deren Infragestellungen eine größere Reichweite haben, also z.B. normative Fragen, wie in Punkt 4.1.2 an einem Beispiel illustriert wird.

4.1.2 Kontroverse

Der folgende Transkriptausschnitt schließt an den Vorschlag eines Schülers (A) an, in der Videoparodie der Kleingruppe den Online-Versandhandel Amazon zu kritisieren. Zur Erläuterung des Vorschlages äußert er ein ironisiertes Lob an Amazon, was zum Irritationsanlass wird:

Datenauszug 2: Kontroverse

- 1 A: Naja, wenn jetzt beispielsweise so gesagt wird „Ey cool, Amazon. Die sind so cool.
 2 H: ((murmelt, liegt mit Oberkörper schräg auf dem Tisch)) Die liefern so schnell.
 3 A: Und die machen alles toll. Und die sind so schnell mit ihrem Versand.“ Dass man da
 4 so
 5 P: ((lauter)) **Sind sie aber wirklich.**
 6 A: Ja schön, aber das ist trotzdem nicht cool, eigentlich. Die sind eigentlich-
 7 P: Doch, da gibt's sehr viele Sachen. ((lächelt))
 8 H: Amazon ist eigentlich echt (..) krass.
 9 P: Ja.
 10 H: Ja. Deren Idee und so. Wie die das machen.
 11 P: Ja und dass das immer so schnell ankommt. ((schaut zu A))
 12 A: Da ist halt nur die Frage,
 13 P: Du kannst was bestellen, das kommt morgen an!
 14 A: -wie gut ist das, wie gut ist das von den Standards her?
 15 P: Das Produkt meinst du?
 16 H: Nee, die Leute, die da arbeiten.
 17 P: Achso. (..) **Arbeitsumstände bei Amazon.** ((schaut nachdenklich nach oben, spielt
 18 mit dem Stift))

Irritation wird in Ps Aussage „Sind sie aber wirklich“ (Z. 4) deutlich: Inhaltlich daran, dass er einen entschiedenen Widerspruch ausspricht, formal daran, dass er deutlich lauter spricht und die Handlungsroutine der Aufgabenbearbeitung an dieser Stelle durch seine Aussage unterbrochen wird. Dieser entschiedene Widerspruch als schließende „Entgegnung“ des Schülers P ist seine Antwortweise auf die Irritation, die durch die Ironisierung As beim Lob Amazons ausgelöst wurde. Er widerspricht hier der Art und Weise der Äußerung des Lobes, also der Ironisierung – P zufolge sei Amazon nämlich wirklich cool. Schüler A widerspricht

nun wiederum Schüler P, indem er seine Wertung nochmals wiederholt (Z. 5). Dadurch werden nun beide Seiten verpflichtet, ihre Perspektiven zu begründen, also zu explizieren, was bisher implizit war (s. Z. 6 ff.). Das irritierende Moment liegt in einer Infragestellung der Güte einer von P als positiv bewerteten Institution – die Infragestellung hat also eine größere Reichweite als die in Punkt 4.2.1, da sie die persönliche Einschätzung des Schülers P zu einer für ihn subjektiv relevanten Institution betrifft. Die Auseinandersetzung mit dem an dieser Stelle bewusst gewordenen Widerspruch wird an dieser Stelle nicht fallen gelassen, sondern wird zum Auslöser einer kontroversen Diskussion. Hier zeigt sich, dass ob eine Diskussion zu Stande kommt, auch von der Gesprächsbereitschaft der Teilnehmenden abhängt, also davon, inwiefern die Fragestellung für alle von Relevanz ist. Interessant ist diese Stelle, weil hier zwar beide Schüler mehrfach schließend auf die Irritation reagieren, indem sie auf die Irritation mit einer Entgegnung mit Bezug auf ihr Relevanzsystem antworten, durch diese auf individueller Ebene schließende Umgangsweisen allerdings eine kontroverse Aushandlung ausgelöst wird, durch die eine Beleuchtung des Gegenstandes auf kollektiver Ebene ermöglicht wird. An dieser Stelle deutet sich also bereits an, dass auch individuell schließende Umgangsweisen mit Irritation auf kollektiver Ebene produktiv für den Diskursverlauf werden können, wenn konträre Sichtweisen in einer Gruppe vorhanden und die Gruppenmitglieder willens sind, den Dissens auszuhandeln.

4.2. Etwas eröffnende Antwortweisen

4.2.1 Nachdenken I

Im weiteren Verlauf der im vorherigen Beispiel aufgeworfenen Diskussion, ob der Online-Versandhandel Amazon kritisch zu bewerten sei, begründet Schüler A seine kritische Perspektive auf Amazon mit der hohen Anzahl an Krankenwagenbesuchen beim Versandhandel. Die genaue Anzahl dieser Besuche steht nun in Frage:

Datenauszug 3: Nachdenken bei Noch-Nicht-Wissen

- 1 A: Ja und auf dem Plakat von der ((schaut suchend durch den Raum)) Gruppe um O. und
- 2 so, die hatten doch auch drauf stehen, 600 mal mussten die diesen scheiß Krankenwagen
- 3 rufen.
- 4 P: An einem Tag?
- 5 A: Weiß ich nicht. ((grinst, lacht)) Das war schon doll. ((schaut gedankenverloren
- 6 auf den Tisch))
- 7 H: Ich glaub nicht an einem Tag.
- 8 A: Ich glaub auch nicht. ((lacht)) Einmal im Jahr glaube ich. ((schaut lachend zu H))
- 9 H: 600 mal an einem Tag einen Krankenwagen rufen? Das geht gar nicht.
- 10 A: ((lacht und schaut zu H)) Das geht gar nicht.
- 11 P: Aach, das kriegen wir schon hin. ((grinst))
- 12 A: Nee, ich glaube, das geht da um ein Jahr.
- 13 A: Dann hast du quasi jeden Tag also nicht ganz jeden Tag aber fast, 2 mal ((gesti-
- 14 kultiert mit der Hand und schaut zu P))
- 15 P: ((nickt und klopft auf die Tischkante)) Dann hast du jeden Tag zweimal.
- 16 A: Das ist richtig krank.
- 17 P: Einen Anruf. Ja.

- 18 H: Hä, das ist doch total krass. Auch jeden Tag ein Anruf wäre schon doll.
 19 A: Jaja.
 20 H: Oder einmal in der Woche wäre auch schon doll.
 21 A: ^L Aber vermutlich vermutlich ist das auch nicht so, dass das jeden Tag einmal,
 22 sondern so zweimal die Woche dreimal oder so ((gestikuliert mit der Hand))
 23 H: Jaa.
 24 P: Vielleicht ist es auch einmal am Tag 5mal und die anderen Tage gar nicht. ((klopft
 25 auf den Tisch und schaut zu A.))

Die Irritation wird erkennbar an As Meta-Kommentaren zur Explikation seines Nicht-Wissens, seinem Ausdruck von subjektiver Involviertheit und seinem Lachen (Z. 4). Zunächst wird ein Versuch unternommen, die Frage nach der Anzahl der Krankenwagenbesuche zu beantworten, die zunächst eine Faktenfrage auf der Sachebene ohne Bezug zur Erfahrung der Schüler ist, also eine Frage geringer Reichweite. Diese Frage wird nun nicht etwa dadurch zu beantworten versucht, dass das erwähnte Plakat konsultiert wird, sondern dadurch, dass die Gruppe in Rückgriff auf ihr Weltwissen nach der plausibelsten Antwort sucht. Durch dieses kollektive „Nachdenken“ als öffnende Antwortweise kommt die Gruppe schnell zu einem für alle sinnvollen Ergebnis (Z. 10). Als nun eine für alle zufriedenstellende Antwort auf die Frage gefunden worden ist, wie oft der Krankenwagen kommt, wird eine zweite Irritation deutlich, die sich durch emotional involvierte und wertende Aussagen wie „krank“, „total krass“ oder „doll“ (Z. 14-18) äußert. In diesen stark wertenden Ausdrücken zeigt sich also, dass eine Normalitätserwartung der Schüler*innen an Arbeitsbedingungen durch die Information der hohen Anzahl an Krankheitsfällen bei Amazon in Frage gestellt wird, es sich also um eine Infragestellung höherer Reichweite handelt, da sie die grundlegende Erwartungshaltung der Schüler*innen ihrer Umwelt gegenüber betrifft. Jedoch betrifft die Infragestellung nicht die eigene Praxis, also das, was die Schüler eigentlich selbst mit den Arbeitsbedingungen bei Amazon zu tun haben, sondern nur die Erfahrung der Praxis anderer, also wie sie die Arbeitsbedingungen bei Amazon wahrnehmen. Auf diese Infragestellung antworten A und H mit der schließenden Umgangsweise der „wertenden Entgegnung“ und distanzieren sich so vom Irritationsanlass. Dann wird wieder zur Frage bezüglich der zeitlichen Verteilung der Krankenhausbesuche zurückgekehrt (Z. 19). An dieser Stelle findet also eine „Verschiebung“ der Infragestellung statt, wodurch eine weitere Auseinandersetzung mit der Irritation vermieden wird.

Des Weiteren zeigt sich hier als weitere Spielart der Entgegnung die „Ironisierung“ und spaßhafte Rahmung des Irritationsanlasses (z.B. „Ach das kriegen wir schon hin!“). Auch wenn die Rolle der Irritationsmomente innerhalb der Diskursbewegung wie gesagt erst im zweiten Teil der Analyse genauer betrachtet werden soll, hier schon eine Vorwegnahme: Auch wenn der normativen Einordnung der Arbeitsbedingungen an dieser Stelle schließend begegnet wurde, wird diese Frage an späterer Stelle in der Diskussion wieder aufgenommen. Im Anschluss an diesen Austausch beginnt Schüler P nämlich zu Arbeitsbedingungen bei Amazon im Internet zu recherchieren. Die beiden Umgangsweisen führen also trotz ihrer schließenden Tendenz beim Schüler P zum Willen, sein Wissen zum Themenbereich zu vergrößern im Rahmen einer eigeninitiierten weitergehenden „Recherche“ als öffnende Umgangsweise. Diese Recherchebemühungen, die von einem intrinsischen Interesse an der Fragestellung zeugen, können nämlich zu einem Zuwachs an Wissen führen, welches subjektrelevante Reflexion anstoßen und so mittelbar bildungswirksam werden kann.

4.2.2 Nachdenken II

Nachdenken tritt als öffnende Umgangsweise in meinen Daten aber auch und vor allem in Zusammenhang mit Fragen auf, die durch die Auseinandersetzung mit der Norm der Konsum-Kritik aufgeworfen werden. Ein solches Nachdenken zeigt sich in diesem Beispiel:

Datenauszug 4: Individuelles Nachdenken

- 1 2f: Woran habt ihr denn so gedacht?
- 2 3f: An ga: nichts, weil ich find's echt schwierig (..) weil so dann machen halt alle
3 die Videos und ja sollen sie halt machen (..) okay sie unterstützen das damit aber
4 wie willst du da mit *irony* oder (...) generell da Sachen find ich schwierig. ((kipfelt
5 und schaut 2f an))
- 6 2f: Hm?
- 7 3f: Find ich schwierig so da dein ((2f nickt))
- 8 1f: Also ich glaub nach meinen Vorstellungen ich hab mir was sehr Übertriebenes
9 vorgestellt zum Beispiel dass man ähm diesen (...) Zimmerumräumung man sowas sehr
10 übertrieben darstellt ähm sowas wie sie schiebt die Möbel und die gehen sogar fast
11 kaputt so sehr schiebt sie die oder irgendwie sowas ähm weil Leute die das da filmen
12 sind immer so „Ah, jetzt schieb ich das dahin“ und so ganz vorsichtig und irgendwie
13 so und das jetzt so übertrieben zu zeigen
- 14 3f: Das Ding is was willst du damit dann bewirken, also weißt du? Also ich weiß das
15 find ich halt so okay dann zeigen wir alles übertrieben dann gehen wir so „Oh mein
16 Go:tt ist das Teil toll“ und dann hat es tausend Löcher so (...) aber ((hebt ihre Hände
17 und zuckt mit den Schultern))
- 18 1f: Ja das zeigt ja dann dass wir -
- 19 3f: Ja das ja das zum Beispiel schon aber (.) so (.) wenn du das Zimmer umräumst und
20 das übertrieben machst dann verdeutlichst du ((erblickt Lk und stockt)) In English?
21 ((lächelt))

In diesem Beispiel fragt zunächst 2f die Viergruppe nach Ideen für die Videoparodie (Z. 1). 3f bekundet daraufhin ihr Nicht-Wissen: „An gar nicht nichts, weil ich find's echt schwierig.“ (Z. 2). Diese Bekundung von Nicht-Wissen deutet auf eine schließende Umgangsweise mit einer Irritation hin. Die Infragestellung, die bei der Schülerin die Irritation auslöst, wird allerdings erst durch ihre Folgeäußerungen näher bestimmbar: Zunächst äußert sie Gleichgültigkeit gegenüber dem Gegenstand Influencer Videos („weil dann machen halt alle die Videos und ja sollen sie halt machen“), räumt nach einer kurzen Pause aber ein, dass dies doch kritisch zu sehen sei („Okay, sie unterstützen das damit“) und nimmt dann die Perspektive der Handelnden ein, indem sie zu einer Frage ansetzt: „aber wie willst du da mit *irony* oder generell da Sachen.“. Diese Frage, mit der die persönliche Rolle im Problemkomplex anklingt, also die eigene Praxis berühren könnte, wird allerdings abgebrochen und mit einem erneuten Bekunden von Nicht-Wissen geschlossen: „Find ich schwierig.“ (Z.2-4). Durch diese inhaltliche wie sprachliche Suchbewegung – erkennbar an Satzabbrüchen, Denk-

pausen und grammatikalischen Inkongruenzen –, die auf einen Denkprozess und also eine eröffnende Umgangsweise mit Irritation hindeutet,⁴ zeigt sich, dass die Irritation 3fs durch das Aufwerfen einer Sinnfrage ausgelöst wird, also eine Frage hoher Reichweite. Man könnte sie etwa so formulieren: „Welchen Sinn hat das von der Aufgabe geforderte Erstellen einer Parodie, wenn ich mit ihr nichts bewirken kann?“ Die Aufgabenstellung stellt also die Vorstellung von Sinnhaftigkeit der Schülerin in Frage. Statt der Aufgabenstellung mit einer schließenden Umgangsweise wie der Ironisierung zu begegnen, versucht die Schülerin aber ernsthaft, Sinnhaftigkeit in der Aufgabe zu finden, wie an ihrer gedanklichen Suchbewegung erkennbar wird. Ihre aufgeworfene Frage nach der Wirkungsmacht von Parodien als Meta-Reflexion der Aufgabenstellung wird allerdings nicht von der Gruppe aufgegriffen. An dieser Stelle zeigt sich also eine individuell öffnende Umgangsweise mit einer Infragestellung großer Reichweite, die die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns betrifft, die allerdings nicht zu einer Öffnung des Diskursverlaufs auf Gruppenebene führt.

Später wird eine erneute Infragestellung der gleichen Schülerin in dieser Gruppe von ihren Mitschülerinnen aufgenommen, sodass es zu einem kollektiven Nachdenken kommt:

Datenauszug 5: Ko-konstruktives Nachdenken

- 1 3f: Okay dann machst du das übertrieben, dann machst du das ironisch auf aber was
 2 willst du damit, ((hebt die Hand))
- 3 4f: Zum Beispiel ((zeigt auf 3f)) das is naja was ich bei dem ersten Video gedacht
 4 habe als er die ganzen Pakete da hatte. ich dachte dass er jetzt sagen will dass das
 5 schlecht ist we:il wenn du dir alles schicken lässt isses ja nun für die Umwelt nicht
 6 so also weißt du was ich meine? ((schaut zu 3f))
- 7 3f: Ja ((nickt und gähnt))
- 8 4f: Also man könnte sag ich mal n Berg von Kartons aufbauen und dann wird man
 9 erschlagen von also quasi dass du so viele Kartons ähm mit Sachen hast die eben schon
 10 fast ähm keine Ahnung ((hält ihre Hände über den Kopf))
- 11 1f: Zu Berge stehen.
- 12 4f: Ja.
- 13 2f: ((zeigt auf 4f)) Oder wir können das so machen, nur so als (.) ((zeigt nochmal
 14 auf 4f)) das find ich geil wenn man so im Hinter- also nicht im Hintergrund aber so
 15 dis das Richtige wo man filmt und die ganzen tollen Sachen zeigt ne; das so tiptop
 16 aufgeräumt super gestylt und alles passt zusammen und wenn man dann aber die Kamera
 17 umdreht dass dann da so die Wand voller Kartons und alles unordentlich und so wisst
 18 ihr was ich meine?
- 19 3f: †Das ist auch geil.
- 20 2f: Dass man da son Gegensatz hat und dass das so
- 21 3f: †Dass die Influencer gar nicht perfekt sind ((schaut zu 2f))
- 22 2f: Ja zum Beispiel und weißt du so dass es eben nicht alles toll is sondern die
 23 „Kehrseite“ ((zeigt mit den Fingern Anführungszeichen)) is

⁴ Auch Lübke (2020) stellt fest, dass öffnende und schließende Umgangswesen zumeist im Wechsel auftreten. Gedanklich zeigt sich ihre suchende und sich öffnende Haltung daran, dass sie verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand einnimmt und miteinander in Beziehung setzt.

24 1f: !The behinds mhm ((nickt))
 25 2f: Dass es so dann damit ((hebt Hände)) halt so „behind the scenes“ ist ((zeigt
 26 Anführungszeichen mit Fingern))
 27 1f: Hmm das ist besser.
 28 3f: °Das is gut° Damit da: find ich ist dein „**point**“ **auch** „**clear**“ weil weil also: ich
 29 find ich mag eure Vorschläge aber es isso „Okay dann machen wir das so“ aber warum
 30 so;

In dem Beispiel hinterfragt 3f zunächst eine vorher durch eine Mitschülerin geäußerte Idee für die Parodie (Z. 1 f.). Sie stellt dabei die Mitteilungsorientierung der Idee in Frage, indem sie nach dem „Warum“ der geäußerten Gestaltungsidee fragt. Ihre Irritation zeigt sich in der Wortwiederholung des Wortes „machst“, ihrer höheren Sprechlautstärke und ihrem Gestikulieren beim Äußern der Frage. 4f nimmt die Hinterfragung an dieser Stelle ernst und reagiert auf sie, was sich an ihrem Zeigen auf 3f zeigt. Statt aber eine mögliche Mitteilungsabsicht für die geäußerte Idee vorzuschlagen, äußert sie stattdessen einen Alternativvorschlag für eine Parodie, mit der man eine Aussage ausdrücken könnte: Man könnte einen Berg aus Kartons aufbauen, von dem man fast erschlagen wird – wohl um die negativen Umweltfolgen der Verpackung aufzuzeigen (Z. 3-9). 1f bringt diesen Gedanken zu Ende, indem sie die passende Redensart „zu Berge stehen“ (Z. 10) ergänzt, die 4f validiert. Nun zeigt 2f auf 4f und führt ihre Idee wiederum fort: Man könnte zunächst ein aufgeräumtes Zimmer zeigen und die „Kehrseite“, die vielen Kartons, erst, wenn man die Kamera umdreht (Z. 12-16). Diese Idee wird von allen Gruppenmitgliedern validiert (Z. 17-27). Somit ist ausgelöst durch die kritische Hinterfragung 3fs und das Ernstnehmen dieses Hinterfragens, was sich in einer gemeinschaftlichen Suche zeigt, eine Idee entstanden, die über die mitgebrachten Konzepte der einzelnen Mitglieder hinausgeht und die für alle sinnvoll scheint. Interessant ist dabei, dass die Hinterfragung der Aufgabenstellung der Aufgabe im vorherigen Beispiel kein Gehör fand und nicht zu einer kollektiven Meta-Reflexion der Aufgabe führte, in diesem Beispiel der Widerspruch 3fs innerhalb des Referenzsystems der Aufgabenerfüllung als Erinnerung an eine klare Mitteilungsabsicht interpretiert und von der Gruppe aufgenommen wird. Diese Infragestellung bewegt sich also klar innerhalb eines etablierten Referenzsystems der Aufgabenbearbeitung, das nicht in Frage gestellt wird. Während die Sinnfrage im vorhergehenden Beispiel also nicht zu einer öffnenden Umgangsweise auf kollektiver Ebene führen konnte, gelang dies mit der Frage geringerer Reichweite aus diesem Beispiel.

5. Zusammenfassung und Fazit

In Auseinandersetzung mit der Theorie ließen sich Irritationen mit Hilfe von Lübkes Heuristik in den Daten identifizieren. Zudem ließen sich die identifizierten Irritationen mit Hilfe der Dimensionen der Reichweite der ausgelösten Infragestellung und der Antwortweise auf sie näher beschreiben, von welchen in Rezeption der Bildungstheorie auszugehen ist, dass sie besonders relevant für die Einschätzung des Bildungspotentials einer Irritation sind.

Bei der Anwendung dieser Beschreibungsdimensionen ließ sich allerdings kein Zusammenhang zwischen Reichweite der Infragestellung und Antwortweise auf sie feststellen: Schließung zeigte sich als Antwortweise sowohl auf Fragen geringer Reichweite (Beispiel 4.1.1) sowie auf solche höherer Reichweite (Beispiel 4.1.2 und 4.2.2). Zudem erwies sich in Beispiel 2.1.2 die Schließungen auf individueller Ebene als produktiv für

den Diskursverlauf, da sich eine kontroverse Aushandlung entwickelte, die den Gegenstand von verschiedenen Perspektiven beleuchtete und so auf kollektiver Ebene zu einer Öffnung führte. Außerdem zeigte sich, dass Nachdenken als öffnende Antwortweise auf Irritation sowohl in Bezug auf Fragen geringerer Reichweite (Beispiel 4.2.1) als auch auf Fragen höherer Reichweite (Beispiele 4.2.2) vorkommt und Fragen geringer Reichweite, selbst wenn sie zwischenzeitlich fallen gelassen und geschlossen werden, Sinnfragen auslösen können und so mittelbar bildungsrelevant werden können (Beispiel 4.1.2). Bei der Analyse der beiden Beispiele für öffnende Umgangsweisen mit Irritationen höherer Reichweite wurde die erste individuelle suchende Antwortweise auf Irritation (Beispiel 4.2.2, Datenauszug 4) nicht auf Gruppenebene aufgenommen, die zweite hingegen schon (Beispiel 4.2.2, Datenauszug 5). Während im Rahmen des ersten Irritationsmoments in Datenauszug 4 das Relevanzsystem der Aufgabenstellung in Frage gestellt wurde, was nicht in einer kollektiv öffnenden Umgangsweise als Meta-Reflexion der Aufgabe mündete, fand die Infragestellung der Mitteilungsabsicht in Datenauszug 5 hingegen Anklang in der Gruppe. Die Infragestellung größerer Reichweite, die des grundlegenden Relevanzsystems der Aufgabenorientierung, fand somit kein Gehör, die Infragestellung der konkreten Aufgabenbearbeitungspraxis der Gruppe aber schon.

Hier zeigt sich also deutlich, wo die rein deduktive Anwendung der theoretischen Kategorien an seine Grenzen stößt: Zwar ist es möglich, mit ihrer Hilfe die Reichweite der Infragestellung sowie die Antwortweise auf sie zu bestimmen. Weder kann aus individuellen Antwortweisen oder der Art der Frage jedoch auf die Entwicklung des Diskursverlaufs auf kollektiver Ebene rückgeschlossen werden, noch können die Kategorien erklären, wie – also durch welches handlungsleitende System – die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Infragestellungen hervorgebracht werden. Dies zu leisten vermag die der dokumentarischen Methode zu Grunde liegende rekonstruktive Methodologie, da es ihr eben um eben diese Untersuchung der Kontextfaktoren und Relevanzsysteme der Akteure geht, sowie das Nachzeichnen der etwaigen Veränderungen dieser handlungsleitenden Relevanzen.

Mit der dokumentarischen Methode kann man nämlich implizites, handlungsleitendes Wissen aus der Praxis rekonstruieren, die sogenannten Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017), und mittels der Rekonstruktion von Transformationen von Orientierungsrahmen Bildungsprozesse empirisch beobachtbar machen (vgl. Bonnet 2011: 190), wenn man Bildung mit Koller in Bezug auf Kokemohr als „Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Koller 2018: 15; Hervorhebung im Original) versteht. Kokemohrs Formulierung der „grundlegenden *Figuren*“ verdeutlicht, dass es ihm um die Veränderung der diesem Selbst-Weltverhältnis zu Grunde liegende Struktur geht, um das *Wie* der Umgangsweise des Selbst mit seiner Umwelt. Hier findet sich eine Schnittmenge mit den Annahmen der Wissenssoziologie: Wenn sich die Art und Weise, wie wir uns zu unserer Umwelt in Beziehung setzen und mit ihr umgehen, in mehreren Situationen grundlegend verändert, können wir aus dieser veränderten Praxis auf eine Veränderung der das Handeln hervorbringenden Struktur rückschließen – also auf eine Veränderung des Orientierungsrahmens. Eine Bildungschance ist folglich ein Moment, in dem ein Orientierungsrahmen zwar nicht grundlegend transformiert, aber eine Praxis irritiert wird und zum Erliegen kommt, woraufhin die dieser Praxis zu Grunde liegenden Orientierungen in Frage gestellt werden, indem diese thematisch und so der Aushandlung zugänglich gemacht werden.

Die diskutierten theoretischen Kategorien sollten dabei als bei der Rekonstruktion mitgedacht werden, um theoretisch sensibilisiert an die Analyse zu gehen. Zudem verhalf ihre Anwendung an den Daten der Verfasserin zu einem besseren Verständnis, was mit bildungsrelevanten Irritationen konkret gemeint sein könnte – im Sinne von Kleists „allmähliche[r] Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (1805). Um Aussagen über das tatsächliche Bildungspotential einer Interaktion zu treffen, genügt ihre deduktive Anwendung

allein jedoch nicht, wie sich bei der theoriegeleiteten Analyse der Datenbeispiele zeigte, was die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Untersuchung von Bildungsprozessen vor Augen führt.

Literaturverzeichnis

- Abednia, Arman & Crookes, Graham V. (2018). Critical Literacy as a Pedagogical Goal in English Language Teaching. *Second Language Studies*, 37(1), S. 1-33.
- Ávila, Julianna & Pandya, Jessica Zacher (2013). Traveling, Textual Authority, and Transformation. An Introduction to Critical Digital Literacies. In: Julianna Ávila & Jessica Zacher Pandya (Hrsg.), *Critical Digital Literacies as Social Praxis. Intersections and Challenges* (S. 1-12). New York/Vienna: Peter Lang.
- Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias; Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse In: Ingrid Bähr et al. (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. Wissenssoziologie und dokumentarische Methode als Grundlage empirischer Unterrichtsforschung. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dudenredaktion (o.J.). *Masche*. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Masche> (zuletzt geprüft am 28.01.2022).
- Fehling, Sylvia (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gebhard, Ulrich; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte & Sting, Wolfgang (2019). Antworten auf Irritationsmomente im Biologie- und Theaterunterricht. In: Ingrid Bähr et al. (Hrsg.) (2019), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 221-258). Wiesbaden: Springer VS.
- Gee, James Paul (2012). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (Fourth Edition), London/New York: Routledge.
- Gerlach, David (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Jones, Rodney H. (2019). *Discourse Analysis. A Resource Book for Students*. London/New York: Routledge.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleist, Heinrich von (1805). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Online: <https://www.projekt-gutenberg.org/kleist/gedanken/gedanken.html> (zuletzt geprüft am 11.4.2022).
- Koller, Hans-Christoph (2016). Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Andreas Lischewski (Hrsg.), *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen* (S. 215-235). Paderborn: Schöningh.
- Leonhardt, Jan Erik & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2020). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 163.

- Lübke, Britta (2021). *Biologieunterricht zwischen Gewissheit und Ungewissheit. Eine Grounded-Theory-Studie zur Fachkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luke, Allan (2012). Critical Literacy. Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), S. 210-231.
- Lüsebrink, Ilka & Wolters, Petra (2019). Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen Sportunterricht. In: Bähr et al. (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 377-396). Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, Dominique Bauer, Tobias Hinzke & Jan-Hendrik (i.E., 2022). Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. *Erziehung & Unterricht*.
- Morrell, Ernest (2008). *Critical Literacy and Urban Youth. Pedagogies of Access Dissent, and Liberation*. London: Routledge.
- Thorbecke, Karoline (2022, eingereicht). Critical Literacy meets TEFL for Sustainability: Reflections about a Didactical Model. *Anglistik*.
- Vasquez, Vivian Maria (2017). *Critical literacy across the k-6 curriculum*. New York: Routledge.
- Vasquez, Vivian Maria; Janks, Hilary & Comber, Barbara (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 95(5), S. 300-311.
- Wolfe, Paula (2010). Student Microtransformations in English Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44(3), S. 317-337.

Autorinnenangaben

Thorbecke, Karoline, Universität Hamburg

Critical Literacy, Rekonstruktive Bildungsforschung, digital gestütztes Fremdsprachenlernen, Task-Based Learning