

Anerkennung und Autorisierung

Melanie Schmidt, Sandra Koch & Anne Otzen

Abstract *Anerkennung und Autorisierung werden im Beitrag als analytische Konzepte präsentiert, um an zentrale Fragestellungen der Erziehungswissenschaft anzuknüpfen und pädagogische Praktiken empirisch aufzuschlüsseln. Neben einer ausführlichen Sortierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Anerkennung und Autorisierung sowie den analytischen Übersetzungsweisen wird das heuristische Potenzial der Konzepte für empirische Untersuchungen entlang eines Fallbeispiels illustriert. Anhand einer Debatte um die Novellierung des Bildungsplans in Baden-Württemberg wird exemplarisch gezeigt, inwiefern die Anerkennung und damit verbundene Legitimität von Subjekten und sozialen Normen in pädagogischen Kontexten prozessiert und wie gesellschaftliche Machtverhältnisse dabei (re-)produziert werden.*

1. Einleitung

Anerkennung und Autorisierung gelten seit einigen Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als wesentliche Konzepte für die Analyse von Subjektivierung. Dabei markieren diese beiden Konzepte sozial-interaktive Verhältnisbestimmungen und Zugänge, welche die Hervorbringung von Subjekten im Rahmen normativer gesellschaftlicher Erwartungen beschreibbar werden lassen. Beide Konzepte sind durch ein prozessuales soziales Verhältnis gekennzeichnet, aus dem die Legitimität und Handlungsfähigkeit von Subjekten hervorgehen. Zugleich verbinden sich mit Anerkennung und Autorisierung unterschiedlich gelagerte sozial- und erziehungswissenschaftliche Debatten.

Wenn wir im Folgenden Anerkennung und Autorisierung fokussieren, geht es uns zum einen darum, deren jeweilige Spezifika scharfzustellen – mit dem Risiko einer Überbetonung der Differenzen zwischen den Konzepten, die sich jedoch aus unserer Sicht eher überlagern. Zum anderen wollen wir die Leistungsfähigkeit der Konzepte für eine *erziehungswissenschaftliche* Subjektivierungsforschung herausstellen. Dafür werden wir nach der Diskussion der Konzepte das *analytische Potenzial* von Anerkennung und Autorisierung entlang eines Fallbeispiels, der Petition gegen die Integration sexueller Vielfalt in den Lehrplan Baden-Württembergs, verdeutlichen. Anhand der Analyse

lässt sich zeigen, inwiefern die schulische Wissensvermittlung als Arena pädagogisch-politischer Aushandlungen fungiert.

Zunächst skizzieren wir die erziehungswissenschaftlichen Debatten um *Anerkennung*, indem wir auf den Einsatz von Subjektivierung, die damit verbundene Kritik und die analytische Wendung des Anerkennungsdiskurses eingehen (2). Daran anschließend konzentrieren wir uns auf empirische Übersetzungen von Anerkennung, wobei wir insbesondere Adressierungsforschung und Studien zu Differenzordnungen und Ungleichheitsstrukturen in den Blick nehmen (3). Mit *Autorisierung* als Praktik der Konstitution legitimen pädagogischen Wissens fokussieren wir dann eine weitere Form der empirischen Übersetzung von Anerkennung, die den Prozess der Subjektwerdung im Lichte normativ pädagogischer Geltungsbedingungen erschließt (4). Im Anschluss diskutieren wir das Fallbeispiel, wobei es uns darum geht, einige analytische Schneisen zu schlagen, die illustrativ erschließen, welche erziehungswissenschaftlichen Problematisierungen sich mit Adressierung und Autorisierung jeweils eröffnen und wie die Konzepte miteinander ins Gespräch zu bringen sind (5). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung (6).

2. Theoretische Verortungen in der Erziehungswissenschaft: Anerkennung und Subjektivierung

Wir wenden uns zunächst dem Begriff ›Anerkennung‹ im Rahmen erziehungswissenschaftlicher (Subjektivierungs-)Forschung zu und stellen dabei die subjektivierungstheoretischen Grundannahmen sowie die empirische Anschlussfähigkeit heraus.

Unter *Anerkennung* firmieren verschiedene Bedeutungen: Sie gilt als Begriff, um Gestaltungsformen sozialer Beziehungen oder die pädagogische Wirklichkeit kategorial zu erschließen (vgl. Balzer 2014). Zudem ist Anerkennung – vielleicht vor allem – ein Normativ oder eine kritische Forderung nach einem möglichst positiven, die Handlungsspielräume der Anzuerkennenden erweiternden Umgang mit Anderen hinsichtlich deren Differenz. Hierunter fällt bspw. die Kritik an Praxen der Normalisierung bestimmter Lebens- und Begehrensweisen, die stets mit der Marginalisierung und Abwertung entsprechender ›Nicht-Normalitäten‹ einhergeht.

Die Debatte um Anerkennung findet etwa seit den 2000er Jahren verstärkten Eingang in die Erziehungswissenschaft, anknüpfend an eine im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beginnende Konjunktur des Anerkennungsbegriffs, der eine allgemeine und analytisch produktive »Kategorie gesellschaftlicher Praxis« (Gander 2004 in Balzer 2014: 5) bestimmt. In pädagogischen Feldern, die auf Differenz fokussieren, wie in der rassismuskritischen, inklusiven oder feministischen Pädagogik, fanden Bezugnahmen auf Anerkennung früh Eingang. Einflussreich wurde zudem der Entwurf einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993/2019), der zufolge Anerkennung als Akzeptanz und Wertschätzung von – als egalitär verstandenen – Differenzen galt. Die Verschiedenheit von und zwischen Individuen sollte nicht länger Defizit sein, vielmehr wird ihr ein selbstverständlicher Platz im pädagogischen Handeln eingeräumt. Wichtige Forderung war dabei, mit diesen Differenzen pädagogisch *angemessen* umzugehen, um Adressat*innen Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Im Zuge einer breiten erziehungs-

wissenschaftlichen Debatte um Heterogenität wird in Rekurs auf Anerkennung dabei die grundlegende Frage aufgeworfen, wie der Verschiedenheit und der Einzigartigkeit von Personen pädagogisch und gerecht begegnet werden könne (vgl. z.B. Balzer 2019).

Mittlerweile wird Anerkennung in der Erziehungswissenschaft übergreifender diskutiert. Angesichts der Vielzahl theoretischer und empirischer Auseinandersetzungen (vgl. z.B. Balzer/Ricken 2010; Reh/Rabenstein 2012; Schäfer/Thompson 2010; Helsper/Sandring/Wiezorek 2005) hat sich das Konzept gar als paradigmatische Bezugsgröße etabliert. Einflussreich für solche grundlagentheoretischen Orientierungen war zunächst ein Verständnis von Anerkennung, das dieser eine fundamentale Bedeutung für die Konstitution von Individualität und Differenz zuweist. Insbesondere die Arbeiten Axel Honneths sind hier eine wichtige Referenz; sie konturierten Anerkennung als eine das Individuum formierende soziale Praxis, bei der Anerkennung als Bedingung für eine intakte »praktische Selbstbeziehung« verstanden wird (Honneth 1994: 209; vgl. Schäfer/Thompson 2010: 15), womit auch die Bedeutung differenter Anderer virulent wird. Die Genese eines Selbst bzw. eines subjektiven Selbstverhältnisses (vgl. Büniger/Kirschner i.d.B.) sowie eine gelingende Entwicklung moralischer Integrität hängen folglich ganz wesentlich davon ab, dass und wie (heranwachsende) Menschen in soziale Interaktionen eingebunden sind und durch andere Bestätigung und Affirmation erfahren (vgl. im Überblick: Röhr 2023).

Subjektivierungsanalytisch wird an diese Einsicht in die Anerkennungsbedürftigkeit des Selbst produktiv angeschlossen; zugleich erfährt der Gedanke der sozialen Konstitution von Subjektivität – als Intersubjektivität – auf diese Weise eine Radikalisierung. Zentral sind hier die Arbeiten Judith Butlers (vgl. 2001, 2003, 2006; Ricken/Balzer 2012), in denen Anerkennung einen zentralen Stellenwert einnimmt, allerdings verknüpft mit der Grundannahme eines dynamischen strukturellen Bedingungsgefüges. Dabei wird Anerkennung im Anschluss an Butler als »ein performatives Geschehen [...], in dem das, was anerkannt wird, zugleich auch erst hervorgebracht wird« (Ricken et al. 2017: 200), gefasst. Mit dem Terminus »Performativität« wird die wirkmächtige, realitätsstiftende Dimension von Sprechhandlungen der Anerkennung konzipiert, die Sprechen als machtvoll und soziales Geschehen ausweist (vgl. Geipel/Rose/Kleiner i.d.B.). Am Beispiel der Anrufung »Es ist ein Mädchen« nach der Geburt eines Kindes verdeutlicht Butler, dass diese Anrufung das Kind »durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft« (Butler 1997: 29) einführt; zugleich wird damit die soziale Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit wiederholt und bestätigt. Allerdings macht nicht die einzelne Anrufung das Kind zu einem Mädchen. Vielmehr stellt Butler heraus, dass diese »begründende Anrufung« (ebd.) immer wiederholt werden muss, um als ein Mädchen innerhalb einer normierenden kulturellen Matrix der Heteronormativität anerkannt zu sein. Der »Gewaltstreich« (Villa 2012: 47) dieser Ansprache besteht nun darin, dass in der Benennung heteronormativer Erwartungen, ein*e spezifische*r jemand* zu sein, gleichzeitig andere Möglichkeiten des Seins und Werdens versperrt werden. Folglich beruht das, wofür jemand* anerkannt wird, immer auf einem Ausschluss, der sich auf zwei Ebenen vollzieht: »Auf der individuell-subjektiven Ebene wird das Subjekt-als-Identität durch die Verwerfung dessen produziert, was dieses Subjekt nicht ist und auf der politisch-sozialen Ebene werden nur bestimmte Subjekte als legitim anerkannt.« (Ebd.: 48)

Im Versuch, den gesellschaftlichen und normativen Erwartungen gerecht zu werden, verfehlen sich Subjekte jedoch auch systematisch selbst. Ulrich Bröckling (2007) räumt ein, dass Subjektivierung eine Aufgabe sei, der niemand entgeht, die aber gleichzeitig auch niemandem gelingt. Genau jenes Scheitern nötigt Individuen in eine fortwährende Verhältnisnahme zu den Normen der Anerkennbarkeit; es ist aber ebenso auch die Bedingung für Veränderung, im Sinne der »Eröffnung eines unbestimmten Möglichkeitsraums, der zu einer Quelle von alternativen Praktiken wie von Widerständigkeit werden kann« (Bünger 2024: 55). Die zwangsläufige Wiederholung der Norm ermöglicht deren Verschiebung, wenn bspw. Bezeichnungen umgedeutet werden. Dies entspricht jener Doppelfigur, die Balzer (2014: 410) als »die Macht der Anerkennung und die Anerkennung der Macht« bezeichnet: Anerkennung ist somit kein frei gewählter Vorgang, vielmehr ist die Unterwerfung unter soziale Normen die Voraussetzung dafür, überhaupt ein soziales Dasein zu erlangen. Es ist das Verdienst Butlers, den Vollzug der Unterwerfung als Begehren, anerkannt zu werden, zu konzipieren: »[S]chließlich überlebt niemand, ohne angesprochen zu werden.« (Butler 2003: 75)

Mit Subjektivierung wird folglich die figurative Verschränkung von Selbst- und Anderenbezüglichkeit in Anerkennungspraktiken fokussiert (vgl. Ricken 2024: 144). Daraus folgt, dass das pädagogische Handeln aus der Warte von Anerkennung die Relationalität und Wechselseitigkeit pädagogischer Beziehungen umfasst, die wiederum als ein Subjektivierungsgeschehen zu begreifen sind, das in gesellschaftlichen und vergeschlechtlichten Macht- und Herrschaftsverhältnissen situiert ist. Zugleich wird Anerkennung ein systematischer Stellenwert zuerkannt: als »grundsätzliche Struktur« (Reh/Ricken 2012: 41) oder als »Medium« (Ricken 2006: 223) pädagogischen Handelns.

Dies vermag wichtige Irritationen für das pädagogische Denken und Handeln um Anerkennung zu bieten (vgl. Schäfer/Thompson 2010). Insofern sowohl die pädagogischen Adressat*innen als auch Pädagog*innen ein Selbstverhältnis unter Anerkennungsbedingungen ausbilden, ist der Ort des Subjekts, auf den sich Anerkennungspraktiken richten, unmöglich zu bestimmen. Das bedeutet, dass über die Effekte von auch noch so gut gemeinten Anerkennungen nicht verfügt werden kann sowie dass Versagungen und Verfehlungen (vgl. Benjamin 1990) eine zentrale Relevanz für die (pädagogische) Beziehung sowie für die pädagogische Professionalität entfalten (vgl. Ricken 2015). Hinsichtlich der Frage, wie unter subjektivierungsanalytischen Gesichtspunkten die Gerechtigkeit gegenüber dem Anderen fokussiert werden kann, schlagen Schäfer und Thompson (2010) mit dem Begriff der *Alterität* vor, die »Andersheit des Anderen« anzuerkennen, indem »ich ihn als differente Quelle von Differenzen zu mir anerkenne« (ebd.: 28). Anerkennen wird so zu einem »Tun, in dem sich die Individuen zeigen, dass sie in ihren diskursiven und praktischen Einsätzen *nicht aufgehen*« (ebd.; Herv. i.O.; vgl. ähnlich Wimmer 2014).

3. Analytische Anschlussstellen in der erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsforschung: Adressierung

Um im Folgenden das analytische Potenzial von Anerkennung zu konkretisieren, wenden wir uns ausgewählten empirischen Übersetzungen innerhalb der Erziehungswis-

senschaft zu. Die subjektivierungstheoretische Lesart von Anerkennung für empirische Frageräume anschlussfähig zu machen, ist insbesondere Ansatzpunkt für die Untersuchung von *Adressierungen* in pädagogischen Feldern. Die Adressierungsanalytik kann als ausdifferenziertes Forschungsprogramm gelten, was sich an der Vielzahl durchaus heterogener Studien ablesen lässt. Im Folgenden verstehen wir Adressierung in einem weiten Sinne als analytischen Zugriff auf die situierte sprachliche Praxis des Angesprochenwerdens von Menschen. Wir möchten insbesondere die Heuristik zur Rekonstruktion von Adressierungen akzentuieren, die von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagen und in späteren Arbeiten weiterentwickelt wurde (vgl. u.a. Ricken et al. 2023), da sie vielen Studien als Orientierungsfolie dient (für einen Überblick vgl. Kuhlmann 2023). Ausschlaggebend ist dabei, dass Anerkennung als ein in *Praktiken* situiertes Geschehen wechselseitiger sprachlich-körperlicher Adressierungen gedacht wird. Somit rückt diese theoretische Verschiebung die Frage ins Zentrum, wie sich die Subjektformierung konkret vollzieht (vgl. Reh/Ricken 2012: 39ff.). Adressierung lässt sich dabei als ein Geschehen begreifen, über das Personen als Adressen von Kommunikation konstituiert und zueinander in Bezug gesetzt werden. Doch damit aus einer einzelnen (An-)Rede überhaupt ein Dialog oder ein Gespräch werden kann, muss sich »das Gegenüber angesprochen und zu einer Reaktion verpflichtet« (Hartung 2001: 1348) fühlen. Die Konstitution von Personen als Adressen erhält eine pädagogische Kontur darüber, dass diesen Entwicklungs Offenheit und Veränderungsnotwendigkeit unterstellt wird (vgl. Kuhlmann/Otzen i.d.B.).

Aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive auf Adressierungen wird diese nun als »mehrfach rekursives soziales Phänomen« (Rose 2019: 74) verstanden und es wird nach dem *Wie* der Adressierungen gefragt, also danach, wie jemand* als spezifische*r angesprochen wird und sich in ihrer*seiner Antwort zu dieser Ansprache in ein Verhältnis setzt. Genauer wird danach gefragt, mit welchen Normen oder Normalitäten jemand* in der Ansprache konfrontiert und positioniert wird und sich dazu wiederum verhält. Es wird also davon ausgegangen, dass Subjektivierung ein kontinuierlicher wie ambivalenter Prozess ist, der sich über re-adressierende Verkettungen vollzieht.

Diese und ähnliche Konzeptionen von Anerkennung wurden in empirischen Studien vielfach produktiv aufgenommen, um insbesondere Subjektivierungsprozesse in *interaktiven personellen Bezugnahmen* zu untersuchen und dabei zugleich zu berücksichtigen, dass die »Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen« (Reh/Rabenstein 2012: 225) ebenso gesellschaftliche wie historisch gewachsene und damit veränderbare Prozesse sind. Ethnographische Studien im Feld der Schulpädagogik, auf welches wir nun ausschnitthaft blicken, interessieren sich hier insbesondere dafür, wie Lehrpersonen und Schüler*innen über die Teilnahme an Unterrichtspraktiken je spezifische Anerkennbarkeit erlangen bzw. nicht erlangen. Dabei wird die subjektformierende Kraft von Praktiken des Bewertens (vgl. Breidenstein/Thompson 2014; Strauß 2024), des klassenöffentlichen Lobens und Beschämens (vgl. Otzen/Kuhlmann 2023) und des Prüfens (vgl. Schröder 2021; Ricken/Otzen 2023) herausgestellt, wobei der (kollektive) Konstruktionscharakter schulischer Leistungen deutlich wird (vgl. Rabenstein et al. 2013; Reh/Ricken 2018). Daneben werden auch die Professionalisierung pädagogischer Akteur*innen (vgl. z.B. Brack 2019) oder die Subjektverhältnisse in Schulentwicklungsgesprächen (vgl. Langer/Moldenhauer i.d.B.) anerkennungsanalytisch untersucht. Nicht nur konkrete Interaktionspraxen kommen analytisch in den Blick, sondern – seltener – auch

die Anrufungsleistungen vermittelter Kommunikation, wie etwa in schriftsprachlichen Dokumenten (z.B. schulische Selbstverpflichtungen, vgl. Schmidt/Diekmann 2018) oder digitale Erzeugnisse (vgl. Jörissen 2018; Engel i.d.B.; Heilmann i.d.B.).

In Ergänzung jener Studien, die konkret auf unterrichtliche Praktiken fokussieren, sind auch Studien zu nennen, die Bildungsinstitutionen wie etwa die Schule in den Blick nehmen und Subjektivierung stärker entlang verschiedener hierarchisch strukturierter Differenzordnungen erschließen. Ihre Erkenntnisse sensibilisieren dafür, dass bspw. in der Schule die jeweiligen Beteiligten auf durchaus unterschiedliche Weisen adressiert werden (vgl. u.a. Kleiner/Rose 2014). Im Hinblick auf die voraussetzungsvollen Anforderungen von Schule wird z.B. deutlich, dass die Anerkennbarkeit von Subjekten an soziale Privilegien geknüpft ist und es mitunter »einen hohen Preis« erfordert, im schulischen Raum sozial lesbar zu werden (vgl. Butler 2014: 185). Zudem problematisieren postkoloniale Kritiken die Verstrickung von Anerkennung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse, bestimmte Identitäten und Differenzen werden reifiziert, wobei hegemoniale Unterscheidungen und Praktiken des *Otherings* reproduziert und legitimiert werden (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010).

Eine Kritik an Adressierungsanalysen richtet sich u.a. darauf, dass diese stark auf sprachliche Vollzüge konzentriert seien (vgl. Rabenstein/Wicke/Bendig i.d.B.), wohingegen die Dimension der Adressiertheit – zumindest konzeptionell – in verschiedenen Modi realisiert wird, zu denen auch körperliche Kommunikationsformen zählen (vgl. Ricken 2013: 93). Wenngleich eine Inblicknahme körperlicher Vollzüge künftig deutlicher erfolgen könnte, liegen auch Studien vor, die sich im Horizont anerkennungstheoretischer Fragen explizit mit Körperpraktiken beschäftigen (u.a. Pille/Alkemeyer 2016; Alkemeyer 2022; Langer 2008). Auf die technische Seite der Subjektivierung gilt es ebenso hinzuweisen (Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013).

Ausgehend von diesem knappen Überblick bündeln wir Fragen, die im Rahmen von Adressierung als Anerkennungsgeschehen bearbeitet werden. Später wenden wir diese exemplarisch auf das Fallbeispiel an, um illustrativ darzulegen, welche erziehungswissenschaftlichen Problematisierungen durch diese Analyseperspektive in den Blick kommen (können).

- Wie und als wer werden Menschen adressiert, welche Normen der Anerkennbarkeit werden dabei aufgerufen und reiteriert?
- Welche Ein- und Ausschlüsse gehen mit spezifischen Adressierungen und Readressierungen einher?
- In welches Verhältnis setzen sich Adressierte zu sich, zu anderen, zur Welt?
- Welche Differenzlinien und/oder Allianzen werden in Adressierungsakten hervorgebracht?

4. Autorisierung als Anerkennungskonzept und analytische Anschlüsse an Autorisierung

Im Folgenden stellen wir mit Autorisierung einen weiteren Zugang zur Anerkennungsforschung vor, in welchem der Fokus auf dem Zusammenspiel der Transformation sozia-

ler Ordnungen und Subjektivierung liegt. Da hier neben den bereits genannten Theoriebezügen noch weitere erziehungswissenschaftliche Debatten von Relevanz sind, werfen wir zunächst einige Schlaglichter auf *Autorität*, einem Begriff, der – ebenso wie Anerkennung – mittlerweile als Schlüsselbegriff der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion gilt (vgl. Jergus 2024). Mit Autorität verbindet sich eine längerwährende Tradition der pädagogischen Reflexion und Problematisierung (vgl. für einen Überblick Reichenbach 2011; Schäfer/Thompson 2009; Schäfer 2014). Bereits im ursprünglichen Verständnis der lateinischen *auctoritas* des römischen Rechts ist mit Autorität ein Anerkennungsverhältnis assoziiert, das Reichenbach als »asymmetrisches, aber letztlich wechselseitiges« bestimmt (ebd.: 16). Entgegen des mitunter gängigen Verständnisses von Autorität als personeller Disposition von Individuen ist in dieser Hinsicht betont, dass es sich um ein »soziales Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Personen und Gruppen« handelt, welches darauf beruht, »dass die eine Seite einen Führungsanspruch anmelden kann, der von der anderen Seite als ein solcher *akzeptiert* wird« (Schäfer/Thompson 2009: 7; Herv. i.O.). Dem Führungsanspruch von Autoritäten antworten die Untergeordneten ihrerseits mit Gehorsam und Glauben bzw. Vertrauen, was ohne den Einsatz von Zwang und Gewalt erwirkt werden kann. Autorität ist aus Warte dieses Verhältnisses grundlos: »ihr Grund [ist] vielmehr bedingt [...] durch die Begründungen« (Wimmer 2009: 105), d.h. durch Legitimationsakte. Mit Autorität verbindet sich ein neuzeitliches Verständnis pädagogischer Kritik: Die »Geltungsgründe auf ihre Legitimität hin zu befragen«, so Jergus und Thompson (2024),

»ist genuiner Teil moderner Subjektivität, die in der pädagogischen Perspektive auf Bildung und Erziehung als die Möglichkeit gedacht wird, das Gegebene kritisieren, in Frage zu stellen und überschreiten zu können. Autoritätskritik und die Offenlegung von Autorisierungspraktiken stellen in der Moderne dementsprechend nicht nur einen grundlegenden Zug in der Beziehung von Individuen und Gesellschaft dar, sondern führen ebendeshalb auch ein pädagogisches Motiv mit sich« (ebd.: 129).

Im pädagogischen Diskurs ist Autorität durchaus von strittigen Positionen geprägt (vgl. Reichenbach 2011). Sie markiert eine durchgängige Problemformel und legt eine Reihe von Fragen nahe, die fortwährende Verhandlung und Reflexion verlangen: Was gilt als legitimer Machtgebrauch? Wie lässt sich pädagogische Macht überhaupt so begrenzen, dass sie »sachgemäß« bleiben kann? Wie werden im pädagogischen Handeln sowohl die Interessen der sozialen Ordnung als auch die kindlichen Interessen repräsentiert und durchgesetzt? Neben dem pädagogischen Motiv verfügt Autorität auch über eine genuin politische Signatur, insofern nicht nur Subjekte für sich um »gute Gründe« ringen, sondern ein solches Ringen immer auch die Gültigkeit sozialer Ordnungen befragt. Anders gesagt: Sowohl Menschen als auch soziokulturelle Strukturen, innerhalb derer jene leben, sind auf Autorisierung angewiesen. Dies bietet Raum für vielfältige Auseinandersetzungen mit Autorität, in denen einerseits Kritik an Autorität(en) formuliert wird, andererseits die Krise der Autorität beklagt wird.

Mit der kategorialen Verschiebung von Autorität hin zu *Autorisierung* wird nun in subjektivierungsanalytischer Hinsicht scharfgestellt, dass die Autoritätsbeziehung den Relata Führender und Untergeordneter vorausgeht (vgl. Jergus/Thompson 2017). Es ist

das »unendliche Aufschieben der Autorität auf eine uneinholbare Vergangenheit«, durch welche »Autorität selbst konstituiert [wird]. Dieses Aufschieben ist der wiederholte Akt, durch den Legitimation zustande kommt« (Butler 1997 in Wimmer 2009: 93; Herv. i.O.). Der Fokus liegt auch hier auf der Performativität sprachlicher Praktiken und den mit ihnen einhergehenden er- und bemächtigenden Effekten (vgl. Jergus/Schumann/Thompson 2012). Subjektivierungsanalytisch ist interessant, dass Autorisierungen nicht allein »präfigurieren, als wer und wie jemand im Rahmen dieser Ordnung in Erscheinung zu treten vermag« (Jergus/Thompson 2024: 135), sondern mit ihnen wird auch die Un-/Zugehörigkeit zur Ordnung und einer durch sie legitimierten Sozialgemeinschaft hervorgebracht (vgl. Koch/Schmidt 2022).

Eine subjektivierungsanalytische Perspektivierung macht einsichtig, dass pädagogische Autoritätskritik ein kompliziertes Unterfangen bildet: So ist subjektivierungstheoretisch von einem Begehren seitens des angerufenen Subjekts auszugehen, von der Autorität wahrgenommen zu werden (vgl. Butler 2001). Zugleich wäre es, so Wimmer (2009: 116), dennoch »kurzschlüssig, deshalb auf jede kritische Distanzierung zu verzichten und [Autorität] nur deswegen zu bejahen, weil [...] man ihre unerbetenen Gaben nicht zurückgeben kann. Denn gerade weil sie grundlos und paradoxal verfasst ist, erweist sich Autorität als dekonstruierbar«. Damit ist die Möglichkeit, ihr nicht (in einer vorgegebenen Weise) zu folgen, in der Autoritätsbeziehung strukturell verankert.

An diese begriffliche Skizze anschließend, lässt sich nun näher bestimmen, wie durch Autorisierung als analytisches Konzept pädagogische Anerkennungspraktiken untersucht werden können (vgl. Jergus/Thompson 2017): *Erstens* können mit Autorisierung jene sozialen und gesellschaftlichen Ordnungsbildungen analysiert werden, innerhalb derer ein Subjekt in Erscheinung treten kann. *Zweitens* führt Autorisierung auch die Frage nach der (fortwährenden Neu-)Konstitution pädagogischer Wirklichkeit mit sich. Basierend auf der Annahme, dass Ordnungen performativ autorisiert werden, liegt die Konzentration auf den Praktiken, in denen bestimmt, normiert und befragt wird, was als pädagogisches Geschehen gilt. Hierbei werden widersprüchliche und ambivalente Adressierungen analytisch berücksichtigt, um Aufschluss bezüglich der Grundlosigkeit von Autorisierung zu bekommen. Dies erlaubt auch eine Kritik an den Begrenzungen, die Normen der Anerkennbarkeit den untersuchten pädagogischen Feldern auferlegen. *Drittens* lässt sich mit Autorisierung fragen, wie innerhalb pädagogischer Kontexte Teilhabe an Macht organisiert wird oder wie, anders gesagt, eine »autorisierende Ermächtigung« (Jergus/Thompson 2024: 128) im Sinne der (Un-)Zugehörigkeit und zu einer geteilten pädagogischen Wirklichkeit erfolgt. Die für Anerkennungsforschung relevanten Gegenstände der Differenz und Ungleichheit kommen hier also aus der Warte ihrer Geltungsbedingungen in den Blick: Welches Wort gilt? Wer spricht im »Namen von? Wer nimmt wie für sich und andere legitime Bestimmungen vor?

Ein Beispiel aus dem Kontext der Autorisierungsforschung ist die Studie »Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit« (Jergus/Thompson 2017). Darin wurden gesellschaftliche Transformationen im Feld der Frühpädagogik untersucht, die dazu führen, dass gewohnte pädagogische Begründungsfiguren ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Für frühpädagogische Fachkräfte wird die Autorisierung ihres Selbst eine fortwährende Aufgabe. Das heißt, im Rahmen der Transformationen des frühpädagogischen Feldes ist es seit den 2000ern notwendig,

sich pädagogisch neu zu begründen. Mittlerweile liegen auch zu anderen pädagogischen Themen und Feldern Forschungen zu Autorisierung vor, bspw. zum (Wieder-)Eintritt in ein Wissensfeld (vgl. Koch/Schmidt 2022), zur Autorisierung als ein wissenschaftliches Subjekt (vgl. Jergus 2023), zur Autorisierung von Unterrichtshandeln (vgl. Merl 2021), zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur (vgl. Krüger/Konrad 2022), zu evidenzbasierter Bildung (vgl. Thompson 2014) oder zu inklusiver Schulentwicklung (vgl. Moldenhauer/Langer 2021).

Analytische Fragen, die sich aus Perspektive einer Autorisierungsforschung auf pädagogische Gegenstände ergeben, jedoch jeweils für die spezifischen Untersuchungskontexte und -gegenstände angepasst werden müssen, lauten:

- Wie wird Geltung beansprucht und wie wird Glaubwürdigkeit hergestellt? Welche Legitimationsfiguren/-instanzen werden bemüht?
- Wie werden pädagogische Instanzen konstituiert? Mit welchen Möglichkeiten, Verantwortungen, Rechten etc. werden sie ausgestattet?
- Wie werden im Verhältnis dazu pädagogische Adressat*innen thematisiert? Welche Subjektivierungen entstehen in pädagogischen Verhältnissen?

5. Wie pädagogische Ordnungen gesellschaftlich verhandelt werden – adressierungs- und autorisierungsanalytische Annäherungen

In den vorherigen Abschnitten wurden die Konzepte ›Adressierung‹ und ›Autorisierung‹ als subjektivierungstheoretische Zugänge der erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsforschung vorgestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Bei Adressierung geht es darum, wie Subjekte in Praktiken durch Formierung, Normierung und Widerstand entstehen. Mit der Frage nach Autorisierung wird analysiert, wie Subjekte Autorität erlangen und wie pädagogische Ordnung gestiftet und geltend gemacht wird. Um das analytische Potenzial von Anerkennung und Autorisierung zu veranschaulichen, wenden wir uns nun einem empirischen Fall zu, an dem wir die jeweiligen analytischen Öffnungen illustrieren, die durch die Brille von Anerkennung und Autorisierung möglich werden. Dafür führen wir knapp in den Fall ein.

Im März 2016 veröffentlichte das baden-württembergische Kultusministerium eine Novellierung des *Bildungsplans für Schulen*, in dem die Akzeptanz sexueller Vielfalt fächerübergreifend Berücksichtigung finden sollte. Gegen die Pläne des Kultusministeriums wurde 2013 eine Online-Petition unter dem Titel »Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens«¹ initiiert, die ihrerseits Gegenpetitionen und Kampagnen hervorrief, welche sich dem Wert gesellschaftlicher Vielfalt verschrieben. Die Petitionen bilden Scharniere zwischen pädagogischen und politischen Auseinandersetzungen: Wohl geht es um die Gestaltung von Lehrplänen, aber zugleich wird darin auch nach der allgemeinen kulturellen Bedeutung schulischen Wissens gefragt. Mit den Petitionen wird *einerseits* deutlich, dass und wie Bil-

1 <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens>

dungsinstitutionen und -pläne zur Arena einer gesellschaftlichen Selbstverständigung um die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Transformationen werden, wie *andererseits* spezifische Normen und Normalitäten hinsichtlich Erziehung und Bildung als Argumente eingesetzt werden, um politische Forderungen zu unterfüttern oder zu entwerfen. Dies zeigt sich auch daran, dass sich an diesem diskursiven Ereignis eine grundlegende Auseinandersetzung hinsichtlich pädagogischer Inhalte entzündete. Denn die Anerkennung und Akzeptanz sexueller Vielfalt sowie die mit diesen assoziierten pädagogischen Vermittlungs- und Thematisierungsansprüchen wurden dabei in polarisierender Weise verhandelt (vgl. Schmincke 2015; Grenz 2021). In Folge der Entwicklungen vollzog und verschärfte sich die öffentliche Debatte des Bildungsplanentwurfs auch in Form von Demonstrationen und Gegendemonstrationen. Als sogenannte »Demo für alle« mobilisierten die Protestierenden – bis 2018, also weit über den Zeitpunkt der Publikation des Bildungsplans hinaus – konservative und rechtspopulistische Standpunkte, die letztlich auch der 2013 gegründeten AfD zur sichtbaren Positionierung verhalfen. Konkret zeigt sich an diesem Fallbeispiel, das an Aktualität nicht verloren hat, die Auseinandersetzung um schulische Norm(alit)en: hinsichtlich Wissensinhalten und deren Vermittlung, aber auch hinsichtlich der Verhandlung von Formen des Familiären und Sexuellen, von Geschlechter- sowie Generationenverhältnissen in einer sich wandelnden Gesellschaft (vgl. Stoltenhoff 2021).

Was gilt in diesem Fall als Vielfalt und welche Vielfaltsformen sind akzeptabel? Wer »darf« in welcher Hinsicht vielfältig sein? Welche Rolle spielt die Bildungsinstitution Schule hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Schüler*innen und inwiefern dürfen Heranwachsende einer jungen Generation an gesellschaftliche Konflikte herangeführt werden? Es sind solche Fragen, die auch analytisch von Belang sind – und im Rahmen der Überlegungen zu Anerkennung und Autorisierung konzeptuell verfolgt werden können. Nachfolgend greifen wir einen Teil der Argumentation aus der Petition auf, in dem eine deutliche Befragung der Grenzen pädagogischer Zuständigkeit für gesellschaftlichen Wandel kenntlich wird:

Wir unterstützen das Anliegen, Homosexuelle, Bisexuelle, Transgender, Transsexuelle und Intersexuelle nicht zu diskriminieren. Bestehende Diskriminierung soll im Unterricht thematisiert werden. Die »Verankerung der Leitprinzipien« und der Aktionsplan »Für sexuelle Akzeptanz & gleiche Rechte Baden-Württemberg« schießen jedoch über das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung hinaus. Das vorliegende Papier »Verankerung der Leitprinzipien« und die Ankündigung die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« in ähnlicher Weise in den Bildungsstandards der einzelnen Fächer zu verankern, zielt für uns auf eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung an den allgemeinbildenden Schulen.

Zunächst werden das Novellierungspapier des Bildungsplans 2015 (hier: »Verankerung von Leitprinzipien«) und die Petition miteinander verschaltet und ein gemeinsames Anliegen hergestellt. In der Petition wird die Novelle dabei in der grundsätzlichen Stoßrichtung – d.h. in ihrer Problematisierung geschlechts- und begehrensbezogener Diskriminierung – als legitim anerkannt. Als anerkennbare und in diesem Sinne keiner weiteren Rechtfertigung bedürftige *Subjektadressen* werden Homosexuelle, Bisexuelle, Trans-

gender, Transsexuelle und Intersexuelle identifiziert. Dass es sich hierbei um eine erschöpfende Auflistung *adressierbarer* Identitäten handelt, die als allgemein schützenswert gelten, wird nahelegt, da Ergänzungs- und Unbestimmtheitsmarker wie »...« oder »usw.« fehlen. »Sexuelle Vielfalt« scheint hier als Oberbegriff genutzt zu werden, um unterschiedliche Formen der Abweichung von einer Normalfolie heteronormativen Begehrens zu gruppieren. Neben diesen gruppenbezogenen Identitäten wird zudem auch der Ort festgelegt, an dem pädagogische Bearbeitungen von Diskriminierung ihren Platz haben: Der Unterricht. Entlang der verschiedenen Argumente zeigt sich, wie sich die Leser*innen der Petition verschreiben sollen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Inszenierung einer Bedrohungslage in Hinblick auf den Erziehungsbegriff, der in der Art, wie er hier verwendet wird, auf die Emotionalisierung der Lesenden setzt. Sie sollen eine Gefahr wahrnehmen und so zum Mitzeichnen mobilisiert werden. Im Sinne von *Adressierung* wird hier ein*e Leser*in imaginiert, die*der betroffen von der Änderung des Bildungsplans ist, diese Bedrohung aber aktiv abwenden kann.

Mit Blick auf *Autorisierung* wird eine solche Bedrohungslage auf mehrere Weisen begründet. Zum einen wird die Novellierung als Entgrenzung des – als legitimen Lernort markierten – Unterrichts verstanden, in dessen bisher üblichen Kommunikationsrahmen die Einführung von Schüler*innen in Diskriminierungsproblematiken sich bisher bewährt habe. Zum anderen komme es dabei zu einer Effektkkehr: Das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung schlage um in umfängliche »Umerziehung« – mit dieser Bezeichnung wird auf ein grundlegend anderes, konkurrierendes Erziehungsprogramm hingewiesen, das via des Präfixes »um« in einen Zusammenhang historisch-politischer Praktiken der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt wird.² In Kombination mit den Adjektiven »pädagogisch, moralisch und ideologisch« liegt hier ein sich steigernder Dreiklang vor, der damit »Umerziehung« als allumfassenden Prozess ausweist. Wenngleich unklar bleibt, was das Kriterium ist, an dem sich ein pädagogischer Modus der Umerziehung von einem moralischen und ideologischen differenzieren lässt, gerät das Pädagogische durch seine Platzierung innerhalb der Wörterkombination in »schlechte Gesellschaft«. Gerade in der Nähe zur Ideologie liegt der Vorwurf einer bewussten Täuschung und Manipulierbarkeit vor, während implizit in Abrede gestellt wird, dass sexuelle Vielfalt als Wissensgegenstand fungieren könnte, an dem sich eine intellektuelle Auseinandersetzung vollziehen kann. Nicht zuletzt werden die im Erziehungsbegriff angelegten Konnotationen von Zumutung, Macht und Unterwerfung angespielt, was zu einer Deautorisierung des Plans beiträgt.

Als »allgemeinbildende Schule« ist in dieser Petition weiterhin eine kollektive Subjektfigur *adressiert*, die neben Heranwachsenden auch pädagogisches Personal und Eltern umfassen kann. Diese undifferenzierte Kollektivierung der »Betroffenen« korrespondiert mit der diffusen Bedrohung durch »Umerziehung«. Lesende könnten diese Formulierung als Aufforderung bzw. *Adressierung* verstehen, sich mit der Schule zu solidarisieren. Im Unterschied zur Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht sind es hier nicht mehr ausschließlich Schüler*innen, sondern auch Lehrpersonen

2 Nach dem zweiten Weltkrieg wurde der Begriff von Alliierten als Chiffre eines Reeducation-Programms der Systemebene genutzt; derzeit finden sich vor allem Bezugnahmen auf den Begriff vonseiten der Neuen Rechten.

und Eltern, die erzogen werden sollen. Die Adressierung eines Erziehungssubjekts, das jene in der Petition genannte Umerziehung praktiziert, läuft hingegen ins Leere: Es wird keine explizite Subjektposition genannt, die dies vollzieht. So scheint die Adressierung letztlich auf den Plan als solchen zurückzuverweisen, dem eine direkte Erziehungswirkung zuerkannt wird.

Aus Warte der *Autorisierung* entsteht die bedrohliche Inszenierung weiterhin über die Zuschreibung einer ›technischen‹ Wirkung und einer dehumanen Kraft am Plan selbst sowie der damit verbundenen Ausweglosigkeit, mit der man sich diesem zu unterwerfen hat, sollte diesem erst einmal Rechtskräftigkeit beschieden sein. Spielräume der Übersetzung für die Anwendung und die Anwender*innen des Plans in konkreten schulischen Situationen werden dethematisiert, sodass mit »Umerziehung« auch die Möglichkeit einer Deprofessionalisierung von Pädagog*innen in Aussicht steht.

Die vorstehende Analyse des Fallbeispiels zeigt mit den Konzepten von Adressierung und Autorisierung, wie Deutungen, Zugehörigkeiten und Bedrohungsszenarien erzeugt werden, die nicht zuletzt auch Prozesse politischer Mobilisierungen befördern. Die Ablehnung sexueller Vielfalt, von Schwangerschaftsabbrüchen und der Verwendung gendergerechter Sprache sind Aspekte, die rechte und fundamentalistische Gruppen miteinander teilen und über die sie sich verbinden (vgl. Hark/Villa 2015). Dabei dient die Berufung auf patriarchale Werte und Traditionen sowie die gewaltsame Diffamierung queerer Lebensweisen diesen Gruppen dazu, die sogenannte Mitte der Gesellschaft zu erreichen. Mit der analytischen Perspektive von Anerkennung und Autorisierung wird deutlich, dass pädagogische Konzepte wie »sexuelle Vielfalt« und »Toleranz« nicht einfach anerkannt, sondern aktiv delegitimiert werden können. Im Kern wurde durch diese Debatte die Frage aufgeworfen, welche Rolle pädagogischen Institutionen und Praktiken in der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels zukommt.

6. Fazit

Die Genese und das Potenzial von Anerkennung und Autorisierung als analytische Konzepte für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen herauszustellen, war Anliegen dieses Beitrags. Die Analyse des Fallbeispiels illustriert, wie diese Konzepte als Heuristiken für einen exemplarisch gewählten Untersuchungsgegenstand genutzt werden können. Herausgearbeitet haben wir, dass unter *Anerkennung* nicht nur Prozesse der sozialen Wertschätzung und Identitätsbildung firmieren, sondern diese gleichermaßen auch Norm(alis)ierungen und Subjektivierungen umfassen. Mit *Autorisierung* wird ergänzend dazu deutlich, inwiefern pädagogische Ordnungen legitimiert und infrage gestellt werden. Eine Anerkennung und Autorisierung verknüpfende Perspektive eröffnet somit eine instruktive subjektivierungstheoretische Perspektive auf den Wandel sozialer und pädagogischer Ordnungen. Wie spezifische Strategien der Adressierung in pädagogischen Ordnungen intervenieren und wie diese Adressierungen ihren Geltungsanspruch konstituieren, sprich wie diese autorisiert werden, lässt sich durch die Verschränkung der beiden Perspektiven ebenfalls prägnant herausstellen.

Der gewählte empirische Fall zeigt, wie Bildungsdebatten als gesellschaftliche Auseinandersetzungen über Werte und Normen funktionieren. Die dabei neu-/wieder-

aufgerufenen pädagogischen Ordnungen werden als umkämpfte Arenen kenntlich, in denen die Legitimität und Geltung von Bildungsinhalten hergestellt und anerkennbare Subjektpositionen verhandelt werden. Die Analyse verdeutlicht in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Schule als pädagogisch-politischer Arena, dass Bildungspläne nicht nur didaktische Instrumente, sondern auch machtvolle Steuerungsmechanismen sind. Die (de-)autorisierenden Kritiknahmen am Bildungsplan und die Anerkennung spezifischer, klar umgrenzter Vielfaltspositionen, die in der Petition vorgenommen werden, knüpfen dabei an neuzeitliche Formen der Autoritätskritik an und entfalten eine mobilisierende Wirkung durch die Inszenierung einer Bedrohungslage. Somit zeigt das Beispiel auch, wie sich im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche auf – auch pädagogisch bedeutsame – Vollzüge der Infragestellung des Gegebenen bezogen wird. Dass dies in einer Weise geschieht, die das Gegebene wiedereinzusetzen sucht und damit Möglichkeiten des Anderswerdens beschränkt, ist nicht nur analytisch herauszustellen, sondern auch zu problematisieren. Die modernen pädagogischen Normen, wie etwa Autonomie und Emanzipation von Autoritäten, werden so letztlich gegen sich selbst gewendet. Anerkennung und Autorisierung sind in diesem Sinne Problematisierungsweisen für in sich ambivalente und komplexe Prozesse – z.B. zwischen Wertschätzung und Zurichtung, zwischen Öffnung und Schließung von Veränderungsmöglichkeiten – die fortwährend Rückfragen danach aufwerfen, was (als) pädagogisch ›gilt‹. Diese Ambivalenz muss insofern analytisch berücksichtigt werden: nicht nur weil unbestimmbar bleibt, was das Pädagogische ist, sondern auch im Sinne eines unbestimmbaren Möglichkeitsraumes, der Veränderung nicht verstellt, sondern eröffnet.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2022): Die Körperlichkeit der Subjektivierung. In: Barth, Jonas/Henkel, Anna (Hg.): *Leib. Grenze. Kritik*. Weilerswist: Velbrück, S. 13–23.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ›Umgang mit Differenz‹ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: Stechow, Elisabeth von/Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bd. I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–82.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Benjamin, Jessica (1990): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Brack, Lydia (2019): *Professionalisierung im Gespräch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen*. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.

- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2024): Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Alexander Wohnig, Alexander Wohnig (Hg.): *Handbuch Kritische politische Bildung*. Frankfurt a.M.: *Wochen-schau*, S. 50–58.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Opladen: Budrich, S. 181–187.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 89–118.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink.
- Grenz, Frauke (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 185–200.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, S. 1348–1355.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–206.
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin (2023): Anerkennung im Feld der Wissenschaft. Bedingte Zugehörigkeiten und die Politizität der Nachwuchsfrage. In: Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hg.): *Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule*. Opladen: Budrich, S. 193–208.

- Jergus, Kerstin (2024): Autorität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 57–65.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–224.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2024): Autorisierung und Subjektivierung. In: Rose, Nadine (Hg.): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen: Budrich, S. 127–141.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 1, S. 51–70.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Koch, Sandra/Schmidt, Melanie (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 5, S. 629–648.
- Krüger, Jens Oliver/Konrad, Sofia (2022): Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. In: Pädagogische Rundschau 76, H. 6, S. 633–645.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Merl, Thorsten (2021): Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern. Autorisierungen im Unterricht. In: Zeitschrift Für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, H. 1, S. 43–55.
- Moldenhauer, Anna/Langer, Anja (2021): Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorte/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/Poel, Kathrin te (Hg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 146–156.
- Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (2023): Die Ambivalenz des Lobens. Skizzen zu einer Praktik. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 239–252.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, H. 1, S. 170–194.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 668–690.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland (2011): *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, H. 2, S. 215–230.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen*. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. In: Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, Norbert (2024): Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In: Rose, Nadine (Hg.): *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 143–162.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Otzen, Anne (2023): Logiken des Prüfens. Adressierungsanalytische Perspektiven auf eine schulische Praktik. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–286.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 193–235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.) (2023): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhr, Henning (2023): Anerkennung im pädagogischen Diskurs. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 112–147.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Schäfer, Alfred (Hg.) (2014): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Schöningh.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2009): *Autorität*. Paderborn: Schöningh.

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Autorität – eine Einführung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 7–36.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–33.
- Schmidt, Melanie/Diekmann, Daniel (2018): Die Produktion der Schule. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hg.): *Jenseits der Person*. Bielefeld: transcript, S. 239–258.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.): *Anti-Genderismus*. Bielefeld: transcript, S. 93–108.
- Schröder, Sabrina (2021): Die Vermessung des Lernens. Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen. In: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 63, S. 85–110.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2021): Die mediale Debatte um »sexuelle Vielfalt« als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Presstexten zur »Petition Bildungsplan«. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 201–215.
- Strauß, Svenja (2024): Unterricht als Bewertungsregime. Eine adressierungsanalytische Untersuchung von Bewertungspraktiken ohne Noten in der Sekundarstufe I. Göttingen: Universitätsverlag.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. In: Schäfer, Alfred (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Schöningh, S. 93–111.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 85–120.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.