

Anerkennung und Professionalität

Anke Redecker

Richtet sich pädagogisches Handeln wie Lehren, Lernen, Erziehen und Bilden auf die in diese Praktiken involvierten Akteur*innen, so können diese in ihren sowohl singulären als auch sozialen Situiertheiten und Adressierungen problematisiert werden. Damit rücken auch intersektionale Positionierungen und Zuschreibungen in den Blick, die in der Relation mehrerer Diversitätskategorien, wie Disability, Class und Gender, Menschen als mehrfach herausgefordert und stigmatisiert markieren und Fragen der Menschenwürde und Bildungsgerechtigkeit (Stojanov, 2006), der Inklusion (Dederich, 2001; Felder, 2016; Boger, 2020; Redecker, 2021) und der konkreten adressat*innenorientierten Zuwendung (Stinkes, 2014) aufwerfen. In skeptischer Selbstreflexion lassen sich Praktiken intersektionaler Zuschreibung professionalisierend problematisieren, um pädagogische Praxis anerkennungstheoretisch aufzugreifen, wobei im Blick auf verschiedene anerkennungstheoretische Positionierungen Konsens darin besteht, dass sich Anerkennungstheorie auf die Problematisierung von Adressierungen richtet (Honneth, 1992; Butler, 2001; Bedorf, 2010; Ricken, 2013; Prengel 2019).

Zur Thematisierung des vieldimensionalen Verhältnisses von Intersektionalität, pädagogischer Professionalität und Anerkennung soll im Folgenden zunächst eine pädagogische Professionalität für Interaktion herausgestellt werden, bei der Adressierungsverhältnisse vor, während und nach der konkreten Begegnung mit Lernenden im Fokus stehen (1.), bevor diese Problematik mit Blick auf den Umgang mit Machtdynamiken eine gezielte, intersektionale Betrachtung gewinnt (2.). Im Spannungsfeld von Kategorisierung und Kontingenz, Verfügungsmacht und Fremdheitseingeständnis werden sowohl Praktiken der potenzierten Stigmatisierung und Mehrfachdiskriminierung als auch des Empowerments thematisiert. Ein letzter Argumentationsschritt fokussiert Professionalisierung für intersektionale Anerkennung als eine, über verschiedene pädagogische Handlungsfelder hinausgreifende und in diesen jeweils speziell zu konkretisierende, Querschnittsaufgabe (3.).

1. Professionalität für Interaktion – Anerkennung als pädagogische Problematik

Erlernen wir uns von anderen und hat die Art und Weise, wie andere uns begegnen, entscheidenden Einfluss auf unsere Selbstverhältnisse (Honneth, 1992; Meyer-Drauwe, 1996; Ricken, 2015), lässt sich Anerkennungstheorie in der Reflexion von Adressierungsverhältnissen pädagogisch konturieren. Als einer der aktuell renommiertesten Anerkennungstheoretiker betont Axel Honneth, dass besonders bei heranwachsenden Menschen das Selbstbewusstsein durch emotionale Bestärkung gesteigert werden kann, während Herabwürdigung einer instabilen Persönlichkeit Vorschub leistet (Honneth, 1992, 2020). Erlernen wir uns auf diese Weise von anderen, so haben menschliche Anerkennungsverhältnisse von Anfang an eine pädagogische Bedeutung. Noch bevor Kinder – etwa in Krippe, Kita und Grundschule – erste nachhaltige Erfahrungen mit Professionellen machen, haben mehr oder weniger bewusst und gezielt agierende Bezugspersonen pädagogisch auf sie eingewirkt: Verwandte, Peers und weitere Menschen aus einer nicht zuletzt medial vorstrukturierten und transformierten Lebenswelt. Im Rekurs auf den Topos der stiftenden Anerkennung (Butler, 2001) wird davon ausgegangen, dass Adressierte zu dem gemacht werden, als das andere sie betrachten, wobei in der Kopplung von Adressierung und Re-Adressierung eine Anrufung durch den Anderen ihr Ziel findet (Althusser, 1977). Bezieht der adressierte Mensch antwortend die Adressierung auf sich, kann von einem Anerkennungsverhältnis gesprochen werden (Ricken, 2013). Dieser praxeologische Ansatz findet sich in einer subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie, wobei Praktiken als »der Ort« fungieren, »an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden« (Reckwitz, 2006, S. 39).

Besteht in pädagogischen Professionstheorien Konsens darin, dass »professionelles Handeln konstitutiv interaktions- und kommunikationsbasiert ist und Face-to-face-Beziehungen erfordert« (Helsper, 2024, S. 135), bleibt eine differenzierte anerkennungstheoretische Problematisierung pädagogischer Professionalität Desiderat, zumal die subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie weitgehend bei der Beschreibung von Adressierungsverhältnissen verharret. Wo zudem ein Bildungsbegriff in Anspruch genommen wird, der Lernen pauschal auf ein unterbestimmtes »Anderswerden« (Ricken, 1999) Lernender ausrichtet, lassen sich entscheidende Fragen einer pädagogischen Ethik gezielt ausblenden, die wiederum nicht eine Professionalisierung mit dem erhobenen Zeigefinger intendieren muss (Mecheril & Rangger, 2022).

Die professionalisierungsrelevant problematisierbare Frage nach einer sinn- und verantwortungsvollen Ausrichtung von Anerkennung findet allerdings vielfach in subjekttheoretischen Ansätzen (Honneth, 1992; Scherr, 2002; Stojanov, 2006; Prengel, 2019) Beachtung. Anerkennung als »Prämisse des Verstehens« (Auernheimer, 2001, S. 171) zu markieren, muss nicht mit Kontingenzverleugnung einherge-

hen und damit Subjektheorie auch nicht – wie in der subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie kritisiert – pauschal mit differenzvergessener Hochstilisierung von »Transparenz und Souveränität, Autonomie und Identität« (Ricken, 2015, S. 140) des Subjekts kurzschließen. Dass Lernende häufig bereits mit einer reichhaltigen Anerkennungsgeschichte in pädagogische Situationen eintreten und auch Professionelle ihre je eigene, oft wenig reflektierte Anerkennungsgeschichte in die pädagogische Situation einbringen (Waldenfels, 2009, S. 33), lässt eine Professionalisierung im Wechselbezug von Fremd- und Selbstreflexion sinnvoll erscheinen. Im Professionalitätsanspruch setzen sich Pädagog*innen mit verschiedenen Lernformen auseinander. Wer sich über die Lebensspanne hinweg fraglos von anderen erlernt und fortgesetzt primär konditioniert und indoktriniert wird, kann weniger als Bildungssubjekt, sondern vorzugsweise als Manipulationsobjekt in den Fokus geraten. Damit lässt sich pädagogische Professionalisierung auf die Reflexion eines Bildungsbegriffs richten, durch den das Erlernen von anderen reflexionsorientiert spezifiziert wird, ohne einen Gewissheitsanspruch zu erheben. Bildung kann dann als ein auf Sinn und Verantwortung orientiertes Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu anderen, anderem und sich selbst betrachtet werden, um nach einer professionellen Anregung von Bildungsprozessen in Anerkennungsverhältnissen zu fragen.

Dass positive Zuwendung in der Regel gezielt zu gestalten ist, wo Lernende das Wagnis der Bildung auf sich nehmen, kann ebenfalls als professionsrelevant betrachtet werden. Lässt sich Bildung in einem transformatorischen Verständnis (Koller, 2017; Redecker, 2023) als ein kontingenzrelevantes und damit von Unsicherheit begleitetes ›Umlernen‹ (Meyer-Drawe, 1996) charakterisieren, bei dem Lernende sich von für gewiss gehaltenen Vertrautheiten verabschieden müssen, um qualitativ neue Erfahrungen zuzulassen, können die auf diese Weise Lernenden durch eine behutsame Begleitung unterstützt werden, die sich situationsrelevant angemessen zwischen Aktivität und Passivität bewegt. Erfahren Lernende in Bezug auf eine Bildung, die nicht nur in Anerkennungsverhältnissen vollzogen wird, sondern Anerkennung zum Thema macht, eine Anregung, sich problematisierend zu Zuschreibungen zu verhalten, kann dies nicht mit einem berechtigten Versprechen einhergehen, diese komplett zu erhellen, wobei eine Problematisierung von Adressierungen auch dem Schutz Lernender entgegenstehen kann. Professionelle Pädagog*innen haben darum die Aufgabe, sich angesichts von Kontingenz gezielt mit der Vulnerabilität aller Beteiligten auseinanderzusetzen und auch Anerkennungsfolgen, die sowohl aus den jeweiligen Historien als auch aus der aktuellen pädagogischen Anerkennungssituation selbst für die weitere Biographie der Beteiligten resultieren können, zu berücksichtigen.

Damit lässt sich fragen, inwieweit stiftende Anerkennung auf Strukturen eines Subjekts angewiesen bleibt, die in Bezug auf rückbezügliches und vorausgreifendes Verhalten Agierende hervortreten lassen, die von ihrer Anerkennungshistorie geprägt sind und diese thematisieren sowie Adressierungen erleiden, vielfältig be-

antworten und hierbei pädagogisch begleitet werden können. Eine Berufung auf den Topos der ›verkennenden Anerkennung‹ (Bedorf, 2010), durch den diskriminierungskritisch das Recht des Anderen auf seine nicht dingfest zu machende Fremdheit betont werden kann, lässt sich dort anzweifeln, wo Verständigungsversuche mit dem stets auch entzogenen Gegenüber fatalistisch oder gleichgültig aufgegeben werden und Verkennung zum Signum einer grundsätzlich misslingenden Anerkennung (Ricken, 2009) avanciert (Redecker, 2021). In der Behauptung, »Anerkennung sei per se Verkennung,« liegt die »Gefahr, die gravierenden Schäden, die Anerkennungsmängel verursachen, zu vernachlässigen« (Prenzel, 2022, S. 41) und die Bedürfnisse von Adressierten zu missachten (Kastl, 2017).

2. Intersektionalität und Adressierung

Ausgehend von der Anerkennungsverhältnisse auszeichnenden Relation »x erkennt y als z an« (Bedorf, 2010), kann neben Adressierenden (x) und Adressierten (y) auch die Variable z stärker in den Fokus rücken. Menschen »sprechen, reden, handeln, werden anerkannt *als* jemand« (Villa, 2013, S. 225). So kann es sich in intersektionaler Hinsicht bei der Adressierung eines lernenden Menschen, z.B. um eine Anerkennung als queere Person mit Migrationshintergrund oder als lernbehinderte Person aus sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen (Wischmann, 2020) handeln, womit entsprechende Festschreibungen mit (ab-)wertenden Konnotationen im Sinne pädagogisch relevanter Stigmatisierungen (Rabenstein & Reh, 2013; Breidenstein & Thompson, 2014; Kleiner & Rose, 2014; Marten & Walgenbach, 2017) einhergehen können. Beispielsweise können Lehrende die Anregung einer Schülerin mit Behinderung von vorneherein auf einen eng begrenzten Lernhorizont fixieren und ihr damit Lernchancen vorenthalten, zumal wenn aus einem armen Elternhaus wenig Lernunterstützung erwartet wird und sich die Lehrbemühungen ohnehin an ein Mädchen richten, dem aufgrund seines Geschlechts kaum Erfolgsaussichten zugeschrieben werden. Auf diese Weise können Missachtungen platziert und nicht nur Lehr-, sondern auch Lernbemühungen eingeschränkt werden (Hummrich, 2022). Mehrfach stigmatisierte Lernende sind dadurch gefährdet, sich selbst herabzuwürdigen, sich weniger zuzutrauen und ihre Lernmotivation zu verlieren.

Dass Lehrende nicht nur auf die Selbstachtung Lernender einen entscheidenden Einfluss haben, sondern durch Leistungsbeurteilungen und Empfehlungen für weiterführende Schulen über Biographieverläufe entscheiden, weist darauf hin, dass entsprechende Adressierungsverhältnisse als Machtverhältnisse beschreibbar sind. Einer harmonisierenden Herangehensweise an Heterogenität, wie sie Diversity-Konzepten angelastet wird, stellen die Intersectional Studies eine machtkritische Position entgegen, die intersektionale Zuschreibungen als hegemoniale Adressierungen ansetzt und damit gegen eine Anerkennungsschäden ignorieren-

de und verharmlosende Zelebrierung von Vielfalt und beschönigender Buntheit positioniert (Walgenbach & Pfahl, 2023). In ihrem Einsatz gegen Mehrfachdiskriminierung zeigen die Intersectional Studies Übereinstimmungen mit einem weit über den Fokus auf Behinderung hinausgehenden Paradigma einer weit gefassten Inklusion und den machtkritischen Disability Studies.

Während Machtungleichgewichte in subjekttheoretischer Perspektive einen »Kampf um Anerkennung« (Honneth, 1992) in Gang setzen und aufrechterhalten können, verschiebt ihre Reflexion in subjektivierungstheoretischer Perspektive den Blick von einer positiv konnotierten Zuwendung zur differenzierten Beschreibung von ambivalenten Adressierungspraktiken. Lässt sich herausarbeiten, dass und wie Anerkennung sowohl bestärkend und wertschätzend als auch missbilligend, verachtend und gleichgültig sein kann (Ricken, 2009), können Interferenzen verschiedener Zuschreibungsweisen in Bezug auf intersektionale Adressierungen in den Blick geraten, um stereotyp sortierende Abgrenzungen zu hinterfragen. Diese zeigen sich in der Zuordnung zu mehreren stigmatisierten Gruppen, durch die Adressierte gesteigerte Missachtung und Benachteiligung erleiden (Reh & Ricken, 2012). Wer hingegen ohnehin schon privilegiert ist, erhält dem Matthäus-Effekt entsprechend weitere Vorteile. Als Zielpersonen eines diskriminierenden Othering (Said, 1985; Spivak, 1985) werden intersektional Adressierte marginalisiert und exkludiert. In stereotyper Abgrenzung zu einer positiv konnotierten Eigenheit differenzieren Adressierende zwischen einem affirmativen Wir und der abgelehnten Gruppe der sogenannten Anderen, ohne in der subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie betonte Durchdringungen von Eigenem und Fremden bei sich und anderen zu berücksichtigen. Indem das als unangenehm und verunsichernd erfahrene Fremde ausschließlich den Anderen zugeschrieben und eigene Fremdheiten verleugnet werden, können Entledigungsstrategien zur Proklamierung einer vermeintlich reinen und unbescholtenen Eigenheit durch ungerechtfertigte Adressierungen anderer platziert werden. Hier ist Anerkennungstheorie herausgefordert, Zusammenhänge zwischen Selbst- und Anderen-Zuschreibungen auch in Bezug auf intersektionale Kontexte noch differenzierter in den Blick zu nehmen.

Jenseits einer Addition separierter Fokussierungen auf je einzelne Diversitätslinien führt das »Ernst-Nehmen von Intersektionalität [...] dazu, nach den Zusammenhängen, Verbindungen und Überlagerungen einer beschreibbaren Diversität von Differenzlinien/Differenzordnungen zu fragen und diese wahrzunehmen« (Leiprecht, 2020, S. 89). In der Interrelation mehrerer Diversitätshinsichten entstehen neue Anforderungs- und Diskriminierungsszenarien (Staab, 2021; Walgenbach & Pfahl, 2023). Einzelne Diversitätslinien hervorkehrende Wissenschaften wie die Disability Studies, die Gender Studies oder die Migrationspädagogik, können zukünftig noch stärker in ihrer intersektionalen Relevanz thematisiert werden, wobei sich »die uneindeutige Natur, die Instabilität und (auch theoretische) Konstruiertheit von Kategorien« (Villa, 2013, S. 224) sowie deren sowohl inter- als auch intrarela-

tionale Bezüge betonen lassen. Intersektionalität avanciert zum Anlass, Diversität professionalisierungsorientiert aufzunehmen (Gottuck et al., 2019; Dankwa et al., 2021; Redecker, 2024), indem Ambiguitäten und Durchdringungen von diversitätsorientierten Zuschreibungen problematisiert werden.

3. Professionalisierung für Intersektionalität als Querschnittsaufgabe

Eine machtkritisch professionalisierende Reflexion von Selbst- und Anderen-Verhältnissen wird selbst zur pädagogischen Aufgabe, die auch von (angehenden) Professionellen vielfältige Prozesse des ›Umlernens‹ erfordert. Lernende, die sich z.B. in Lehrerbildung und Ausbildungs-/Studiengängen für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Elementarpädagogik auf professionelle Praxis vorbereiten (Redecker, 2020b) oder sich berufsbegleitend weiterbilden, können sich in einer situationsrelevanten Ausgewogenheit von teilnehmender Empathie und distanzierter Reflexion (Redecker, 2020a) gezielt mit intersektional relevanten Anerkennungsfragen auseinandersetzen. Professionalisierung für Intersektionalität wird damit zu einer über pädagogische Teilbereiche hinwegreichenden Querschnittsaufgabe, mit der im Einüben in ein Urteilen angesichts von Ungewissheit nach spezifischen Herausforderungen pädagogischer Handlungsfelder gefragt wird, deren Diskriminierungsszenarien problematisiert, Ambivalenzen zugelassen und Kategorisierungen, die z.B. bei Lernstands- und Leistungsbeurteilungen geboten sein können, verantwortlich gehandhabt werden. So kann z.B. in der Sozialpädagogik eine Herabwürdigung von Angesprochenen durch die Adressierung als hilfsbedürftig problematisiert werden, während eine Adressierung von Lernenden in der Sonderpädagogik als ›zurückgeblieben‹ oder in der Kindheitspädagogik als ›noch nicht ernst zu nehmen‹ in intersektionalen Kontexten eine zusätzliche und neu gelagerte Verschärfung gewinnt.

Der Ausbau einer anerkennungstheoretisch und intersektional orientierten Professionsforschung, deren Inhalte, Methoden und Ergebnisse selbst wieder der Professionalisierung dienen, bleibt ein wünschenswertes Zukunftsprojekt. Sie kann zur subjektivierungstheoretischen Thematisierung von Machtverhältnissen auf rekonstruktive Fall- und Biographieforschung zurückgreifen, während die subjekttheoretisch etablierte Frage nach einer Ausrichtung von Anerkennungsverhältnissen z.B. verstärkt Interviewstudien und Gruppendiskussionen mit Lernenden und Lehrenden in den Blick nehmen kann, um Impulse für die pädagogische Interaktionsgestaltung zu gewinnen und zu prüfen.

Literatur

- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Vsa.
- Auernheimer, G. (2001). Interkulturelle Pädagogik. In W. Brinkmann (Hg.), *Differenzielle Pädagogik* (S. 165–183). Auer.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Suhrkamp.
- Boger, M.-A. (2020). Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 20(1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553/401>
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Weilerswist.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht*. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén. Suhrkamp.
- Dankwa, S., Filep, S.-M., Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hg.) (2021). *Bildung: Macht: Diversität*. transcript.
- Dederich, M. (2011). Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin* (S. 107–128). transcript.
- Felder, F. (2016). Anerkennung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. S. 96–101). Klinkhardt.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (Hg.) (2019). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Springer.
- Helsper, W. (2024). Begriff: Pädagogische Professionalität –mehrebenentheoretische Perspektiven. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 100 (2024), 133–154.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory: Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In *Sisyphus*, 8/3, S. 100–105.
- Hummrich, M. (2022). Möglichkeitsräume der Anerkennung: Ethnisierung und Rassifizierung in schulkulturellen Ordnungen. In M. Hummrich, D. Schwendowius & S. Terstegen (Hg.), *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften* (S. 173–222). Springer.
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2., völlig überarb. u. erw. Aufl.). Springer.
- Kleiner, B. & Rose, N. (Hg.) (2014). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Budrich.

- Koller, H.-C. (2017). Antworten auf den Anspruch des Fremden?. In S. Vock & R. Wartmann (Hg.), *Ver-Antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 59–76). Schöningh.
- Leiprecht, R. (2020). Rassismus und Sexismus. In K. Huxel, J. Karakayali, E. Palenga-Möllnbeck, M. Schmidbaur, K. Shinozaki, T. Spies, L. Supik & E. Tuijder (Hg.), *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care* (S. 87–107). transcript.
- Marten, E. & Walgenbach, K. (2017). Intersektionale Diskriminierung. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 157–172). Springer.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (Hg.) (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen: Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. 2) (S. 85–98). Schneider.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt* (4. Aufl.). Springer.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von »Kreativen«, »Langsamen« und »Hilfsbedürftigen«: Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239–257). Springer.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Velbrück.
- Redecker, A. (2020a). Sorgende Anerkennung: Ambivalenzen und Anforderungen. In C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 251–262). Beltz.
- Redecker, A. (2020b). Professionalisierung durch Selbstreflexion: Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 237–246). Waxmann.
- Redecker, A. (2021). Jenseits der Normalität. Ein inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit. In T. Iwers & U. Graf (Hg.), *Vielfalt thematisieren* (S. 108–121). Klinkhardt.
- Redecker, A. (2023). Verblüffend fortschrittsbedürftig. Lernkulturen in der Krise. In U. Binder (Hg.), *»Irritation« in der Erziehungswissenschaft* (S. 29–43). Beltz.
- Redecker, A. (2024): Recognition in a Learning World – Topics of Global Education. In: A. R. Örtenblad (Hg.): *Making Sense of the Learning Turn* (S. 112–127). OUP.
- Reh, S./Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hg.), *Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75–92). Fink.

- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited: Eine anerkennungs-theoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Schul-kultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer.
- Said, E. W. (1985). *Orientalism: Western Concepts of the Orient*. Harmondsworth.
- Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 26–44). Wochen-schau-Verlag.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory* 24, 247–272.
- Staab, L. M. (2021). *Differenzerfahrungen und deren künstlerischer Ausdruck in Collage*. Klinkhardt.
- Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde. In W. Lanwer (Hg.), *Bildung für alle* (S. 87–106). Psychosozial Verlag.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung*. Springer.
- Villa, P.-I. (2013). Verkörperung ist immer mehr: Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität* (2., überarb. Aufl.) (S. 223–242). Springer.
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hg.), *Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 23–33). Fink.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2023). Intersektionalität. In J. Budde & M. Rieger-La-dich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2., aktual. Aufl.) (S. 145–162). Klinkhardt.
- Wischmann, A. (2020). Adoleszente Bildung(en): Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In C. Gru-nert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schröer (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendfor-schung* (S. 97–112). Springer.