

Pädagogizität und Adressierung

Nele Kuhlmann & Anne Otzen

Abstract *Ausgehend von kritischen Einsätzen, die der subjektivierungsanalytischen (Adressierungs-)Forschung attestieren, sich bislang zu wenig auf das spezifisch Pädagogische ihres Gegenstands zu fokussieren, arbeiten wir drei Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen heraus: pädagogisches Adressieren 1) als das Eröffnen von Rekursivitätsspielräumen, 2) als Ansprechen eines bildsamen Subjekts und 3) als ein auf ein Lernen gerichtetes Zeigen. Auf dieser Grundlage unternehmen wir den Versuch einer pädagogisch ausgerichteten Re-Analyse einer videographierten unterrichtlichen Szene, für die bereits eine subjektivierungstheoretische Adressierungsanalyse vorliegt. In der Kontrastierung dieser Zugänge werden theoretische, empirische und dezidiert normative Einsichten ermöglicht, die wir in drei Gedanken abschließend bündeln.*

1. Einleitung

Gegenwärtig wird von verschiedenen Erziehungswissenschaftler*innen die kritische Anfrage an die Subjektivierungsforschung formuliert, was genau »das Spezifische pädagogischer Subjektivierung« auszeichne (Balzer/Bellmann 2023: 55; Herv. i.O.). Es wird ausgehend von einer konstatierten Leerstelle die Forderung formuliert, dass sich erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen stärker an pädagogischen Grundbegriffen und -problemen orientieren sollten, um darin eine machtheoretisch informierte, aber »normativ gehaltvolle Perspektive« konturieren zu können (Balzer/Bellmann 2023: 55; vgl. auch Drerup 2020). Dabei wird insbesondere die subjektivierungstheoretische Adressierungsforschung kritisiert, wenn festgestellt wird, dass ein »subjektivierungsanalytische[s] Instrumentarium« normativ bedeutsame Differenzen zwischen »verschiedenen Formen der Adressierung gleichsam nivellier[e]« (Rucker 2024: 599). Für eine normative Reflexion bedürfe es eines Verständnisses davon, was eine pädagogische von einer nicht pädagogischen Adressierung unterscheide – eine Differenzierung, die bislang noch ausstehe.

Im Rahmen des Beitrags wollen wir uns diesem Problem der Pädagogizität von Adressierungen zuwenden und vorliegende subjektivierungsanalytische Studien sowie kritische Einsätze auf ihr Verständnis des spezifisch Pädagogischen befragen. Anhand empirischer Explorationen werden wir zudem danach fragen, wie diese Bestimmungen

empirische Analysen (anders) leiten und für eine dezidiert pädagogisch-normative Reflexion aufschließen. Dafür werden wir uns im Folgenden zunächst dem Konzept der Adressierung aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive zuwenden und dieses im Kontext erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung situieren (2). Vor diesem Hintergrund stellen wir anschließend drei Bestimmungen des Pädagogischen von Adressierungen dar: Pädagogische Adressierung als ein Rekursivitätsspielräume *eröffnendes* »Umgehen mit [der] Selbstverhältnishaftigkeit« Heranwachsender (Ricken/Rose 2023: 55), als Ansprache von »Heranwachsende[n] als *bildsame Subjekte*« (Rucker 2024: 599; Herv. i.O.), und schließlich als ein auf Lernen gerichtetes *Zeigen*, das subjektivierende Lernräume eröffnet (vgl. Idel/Rabenstein 2013) (3). Verstehen wir diese Bestimmungen als sensibilisierende Konzepte, die sowohl theoretische Reflexion als auch empirische Analyse leiten, so stellt sich die Frage, was jeweils sicht- und greifbar wird. In Bezug auf diese Frage werden wir in einem *nächsten* Schritt eine Re-Analyse einer kurzen Sequenz vorstellen (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023) und diskutieren, wie ein dezidiert pädagogisch justierter Blick auf Adressierungen (andere) Erkenntnisse über pädagogische Praktiken und daran anschließend über pädagogische Grundbegriffe eröffnet (4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der gewonnenen Einsichten (5).

2. Anerkennung und Adressierung als Konzepte der Subjektivierungsforschung

Pädagogisches Handeln aus der Perspektive von Subjektivierung zu betrachten, sensibilisiert dafür, dass dieses, auch wenn es »gut gemeint« ist, keineswegs »unschuldig«, sondern in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist und damit auch unweigerlich vermittelt (vgl. Ricken 2012: 348; Otzen 2025), wie Individuen in pädagogischen Praktiken zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden und wer überhaupt als Subjekt anerkennbar sein kann (vgl. Butler 2021a). Es sind insbesondere die anerkennungstheoretischen Arbeiten Judith Butlers, mit deren Hilfe diese machtvollen Subjektkonstitutionen im Vollzug verbaler Ansprachen theoretisch ausdifferenziert und für eine empirische Analyse von Adressierungsweisen aufgeschlüsselt werden können. In Abgrenzung zu einem affirmativen Anerkennungsbegriff, der zwischen wertschätzenden und verachtenden Sprechakten unterscheidet (vgl. bspw. Honneth 2021), wendet Butler Anerkennung analytisch und interessiert sich darin für die historisch gewordenen und situativ mobilisierten Bedingungen der Möglichkeiten von Anerkennbarkeit, d.h. für »nexus of power and knowledge that constitutes various fields of recognizability« (Butler 2021b: 63).

Um den Vollzug von Anerkennungsweisen konkreter zu bestimmen, nutzt Butler (1997) im Buch »Excitable Speech« den Begriff »address« bzw. »mode[s] of address« (ebd.: 2; vgl. auch Ricken/Rose 2023: 44). Anstatt anzunehmen, dass bereits konstituierte Subjekte in sprachlichen Interaktionen aufeinandertreffen und sich als diese adressieren, rückt Butler im Anschluss an Althusser den performativen und fundamental relationalen Charakter von Adressierung in den Blick und betont: »One comes to »exist« by virtue of this fundamental dependency on the address of the Other.« (Butler 1997: 5) Dabei stellt Butler heraus, dass selbst beleidigende und verletzende Adressierungen nicht nur unterwerfende Effekte haben, sondern dass Adressierungsakte Individuen als

bestimmte Subjekte ›ins Leben‹ rufen und darin allererst handlungsmächtig machen (vgl. ebd.: 4). Hier wird offenkundig, dass es Butler nicht darum geht, nur spezifische, wertschätzende Adressierungen als Anerkennung zu bestimmen; vielmehr wird jede Adressierung zu einem anerkennenden Akt, der Subjekte in bestimmter Weise formiert und transformiert. Damit verschiebt Butler die Frage nach der ethischen und moralischen Qualität spezifischer Adressierungen – im Sinne von Wertschätzung versus Missachtung – hin zu einer ethischen Reflexion über die Bedingungen der Möglichkeit, Subjekt zu werden: »Perhaps we have to think about this linguistic vulnerability [...] to the other as precondition of recognition.« (Butler 2021b: 51)

Der Vorschlag, Anerkennung als subjektivierendes Medium zu denken und als Vollzug von Adressierungen zu konkretisieren, wurde erziehungswissenschaftlich insbesondere dafür aufgegriffen, um situierte Subjektivierungsprozesse im Kontext pädagogischer Institutionen empirisch zugänglich zu machen. In der Analyse von Prozessen der Adressierung geht es mit Butler gesprochen darum, die interaktive Formation von »various fields of recognizability« (Butler 2021b: 63) – bspw. im Kontext von Schule – herauszuarbeiten. In verschiedenen, je unterschiedlich fokussierten und ausdifferenzierten Heuristiken werden Fragen aufgeworfen, die die empirische Analyse hinsichtlich hervorgebrachter Norm- und Wissensordnungen, Machtbeziehungen und Selbstverhältnisse leiten und darin vor allem sprachliche Adressierungen scharfstellen (vgl. Reh/Ricken 2012; Rose 2019; Kuhlmann 2023), aber auch körperliche Vollzüge, Raum und Artefakte mitdenken (vgl. Berdelmann/Reh 2015; Leonhard/Leonhard 2023). Im Anschluss an Butlers Überlegungen sowie unter Rückbezug auf praktiken-theoretische Einsätze wird dabei der sequenzielle Vollzug aufeinander antwortender Adressierungen als »intelligible Verkettung von Re-Adressierungen« zum Gegenstand der Analyse (Kuhlmann 2023: 83), um den Praktiken eingeschriebene Subjektivierungsanforderungen und -logiken zu bestimmen.

Trotz einer mittlerweile relativ breiten Erprobung adressierungsanalytischer Zugriffe bleibt die Frage, was an den untersuchten Anerkennungs- und Subjektivierungsprozessen spezifisch *pädagogisch* sei, oft unklar oder auch umstritten. So argumentiert bspw. Drerup (vgl. 2020: 179), dass subjektivierungsanalytische Studien bislang keine »dezidiert erziehungstheoretische Rekonstruktion von pädagogischen Arrangements und Praktiken« vorgelegt haben, geschweige denn bestimmt haben, »was diese Praktiken eigentlich zu pädagogischen Praktiken macht«. Vor diesem Hintergrund werden wir uns im Folgenden drei Bestimmungen *pädagogischer* Adressierungen zuwenden.

3. Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen

3.1 Pädagogisches Adressieren als eröffnendes Umgehen mit ›Selbstverhältnishaftigkeit‹

Im Anschluss an eine subjektivierungsanalytische Auseinandersetzung wurde grundlagentheoretisch herausgestellt, dass der Begriff der Adressierung auf einen Aspekt verweist, der für pädagogisches Handeln konstitutiv ist (vgl. Otzen/Rose 2022). Erzieherisches Handeln wird als ein in doppelter Hinsicht gerichtetes Handeln bestimmt: ei-

nerseits als ein Handeln, das insofern gerichtet ist, als es einen Sinn oder einen Zweck verfolgt. Und andererseits ist pädagogisches Handeln als ein die*den Andere*n adressierendes Handeln zu deuten, bei dem das Gegenüber meist als *entwicklungsbedürftig* und gleichzeitig *entwicklungsfähig* angesprochen wird. Letztlich wird für pädagogisches Handeln vorausgesetzt, dass sich neben abstrakten Zielen auch eine oder mehrere konkrete Adressat*innen bestimmen lassen, und es ist ebendiese adressierende Ausrichtung, die dieses Handeln als pädagogisch (motiviert) erscheinen lässt (vgl. Otzen/Rose 2022: 15f.; Otzen 2025).

Adressierungen als subjektkonstituierend zu verstehen, korrespondiert dabei *erstens* mit erziehungsphilosophischen Überlegungen zur pädagogischen Verantwortung. So versteht Jan Masschelein Erziehung im Anschluss an Hannah Arendts Überlegungen zu Pluralität als »Zusammenhandeln« (Masschelein 1996: 177) und damit als »eine Antwort auf eine Frage, die von einem anderen ausgeht« (ebd.: 178f.). Die Notwendigkeit dieser Antwort gründet darauf, dass die*der Andere – wie Masschelein mit Emmanuel Lévinas argumentiert – uns unmittelbar durch ihr*sein Antlitz in Ver-Antwortung stellt, d.h. zu einer Antwort zwingt. Wir sind nicht über einen »Einheitsgrund« (ebd.: 179) miteinander verbunden, sondern darüber, dass wir uns wechselseitig über Frage und Antwort oder über Adressierung und Re-Adressierung aufeinander beziehen müssen. Dieser Aspekt des gegenseitigen Ausgesetzt- und Aufeinander-verwiesen-Seins führt zu einer Deutung pädagogischer Verantwortung, die den Umstand beschreibt, »in irgendeiner Weise eine Bedingung des Anderen und dessen Werden zu sein« (Kuhlmann/Ricken 2019: 242), und zu einem verstrickten Verantwortungsgefühl »des ›Nicht-Wissen-Können[s]‹, aber ›Antworten-Müssen[s]‹« (ebd.: 242). Verantwortliches Handeln bedeutet dann »immer auch die Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Tuns auf das Sein und Werden Anderer im Wissen um die Unmöglichkeit einer kausalen Einwirkungslogik in die ethische Reflektion miteinzubeziehen« (ebd.).

Zweitens akzentuiert das anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Verständnis von Adressierung eine dezidiert machtanalytische bzw. machtsensibilisierte Perspektive auf pädagogisches Handeln. So ruft das Konzept »Adressierbarkeit« die grundsätzliche Verletzlichkeit von Subjekten in Bezug auf Sprache auf, die sich im Kontexte diskriminierender Ansprachen noch zuspitzt (vgl. Janssen 2018). Aus diesem Grund müssen Adressierungen als Sprechakte begriffen werden, die nicht nur performativ Wirklichkeit(en) stiften, sondern auch auf machtvoller Weise an bestehende gesellschaftliche Differenzordnungen anknüpfen, diese bestätigen und (re-)produzieren.

Diese Aspekte der relationalen Ver-Antwortung und Machtförmigkeit des Sprechens rücken die responsiven sowie die formierenden und normierenden Aspekte des Adressierens ins Zentrum. Die Pädagogizität der Adressierungen ließe sich dann normativ daran messen, ob und welche Spielräume sie zu aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen sowie zu Machtbeziehungen eröffnen (vgl. Ricken/Rose 2023: 55ff.). Diese »normative Perspektivierung« (ebd.: 57) schließt an ein Verständnis von Anerkennung als »Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit« an (ebd.), in dem die in Adressierungen eröffneten Räume des möglichen Selbstbezugs ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Bislang wurden diese Selbstbezüglichkeitsräume allerdings nur negativ qualifiziert, wenn Ricken und Rose (vgl. ebd.) darauf verweisen, »dass die Negation solcher

Spielräume auf Gewalt hinausläuft«; an dieser Leerstelle einer positiven Qualifikation von Adressierungen setzt Thomas Rucker (vgl. 2024) an.

3.2 Pädagogisches Adressieren als Ansprache Heranwachsender als Bildsame

Rucker (2024: 599) argumentiert, dass ein »subjektivationstheoretisches Inventarium« zwar wichtige Einsichten in die Machtförmigkeit von Adressierungen eröffne; es aber aufgrund des begrifflichen Ineinsfallens von »Unterwerfung« und »Überschreitung« kaum in der Lage sei, Adressierungen normativ zu qualifizieren (vgl. ebd.: 610). Wenn also »[j]ede Form der Adressierung *per se* als »Unterwerfung« aufgefasst werde, ist für Rucker (ebd.: 610; Herv. i.O.) nicht »erkennbar, wie vor diesem Hintergrund noch sinnvoll qualitative Differenzen zwischen verschiedenen Adressierungen bestimmt und begründet werden können« (vgl. auch Drerup 2020: 180).¹ Um diese pädagogisch-normative Bestimmung zu ermöglichen, entwickelt Rucker über eine erziehungs- und bildungstheoretisch ausgerichtete Argumentation eine Unterscheidung »zwischen affirmativ und nichtaffirmativ ausgerichteten Adressierungen« (Rucker 2024: 610).

Rucker (ebd.: 599) versteht Erziehung als »Ermöglichung von Bildung«, die sich dadurch auszeichnet, dass Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich zu den an sie gestellten Ansprüchen in ein Verhältnis setzen zu können. In Abgrenzung zu einem »affirmativ[en]« Erziehungsverständnis (ebd.: 610), in dem ausschließlich der in gegebene Normen und Ordnungen einführende und feststellende Charakter im Fokus steht, hebt Rucker (vgl. ebd.: 601) den eröffnenden Charakter einer »nichtaffirmativ[en]« Erziehung hervor, »die im Kern darin besteht, Heranwachsende nicht auf eine spezifische Lebensform hin festzulegen, sondern diesen dabei zu helfen, ihre Lebensform zu wählen«. Um diese Lebensform zu wählen, sollen Heranwachsende von Erziehenden dazu aufgefordert werden, »erlittene Differenzerfahrungen«, die sie nicht zuletzt aufgrund von an sie gestellten normativen Ansprüche erleben, »in Aktivitäten des Selber-Denkens, Selber-Urteilens und Selber-Handelns durchzuarbeiten und [...] eigene Positionen in Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens zu entwickeln« (ebd.: 601). Erziehende konfrontieren Heranwachsende demnach zwar immer auch mit bereits gegebenen Antworten; es ist aber pädagogisch geboten, Heranwachsende zugleich zum *Selber-Antworten auf diese gegebenen Antworten* aufzufordern. Sie sollen als »bildsame Subjekte« adressiert werden (ebd.: 599; Herv. i.O.), die »die eigene Stimme in das erzieherische Miteinanderumgehen einbringen« (können) (Rucker 2024: 602).

Diese bildungstheoretische Justierung von Erziehung legitimiert Rucker in Auseinandersetzung mit einer subjektivierungsanalytischen Kritik am Konzept der »Bildung«.

1 Wichtig scheint uns an dieser Stelle, dass »die doppelte Perspektive von Ermächtigung und Unterwerfung« (Thompson 2004: 49) keineswegs dichotom in Unterwerfung unter eine Norm auf der einen Seite und eine Überschreitung einer Norm auf der anderen Seite aufzuteilen ist, wie Rucker dies darstellt. Vielmehr ist das Unterwerfen unter eine Norm ein Vorgang, der erst die Ermächtigung als bestimmtes Subjekt ermöglicht. Es wird dadurch erst anerkennbar und in diesem Sinne handlungsfähig. Trotzdem ist es hilfreich, danach zu fragen, wie das subjektivierungstheoretische begriffliche Inventarium erweitert werden müsste, um gewaltvolle Adressierungen von nicht-gewaltvollen zu unterscheiden.

Nach Rucker ist Bildung keineswegs individualtheoretisch auf eine Vervollkommnungsspirale festgelegt; vielmehr ließe sich Bildung als ein Prozess verstehen, in dem ein Mensch »sich zu internen und externen Abhängigkeiten in ein Verhältnis setzt, eigene Urteile entwirft und diesen im Handeln zu entsprechen sucht« (ebd.: 600). Eine daran orientierte nichtaffirmative Erziehung versteht Rucker als »eine Form der Adressierung [...], deren Spezifikum darin besteht, dass Heranwachsende als Wesen angesprochen werden, die sich zu den Abhängigkeiten, in die sie immer schon verstrickt sind, in ein Verhältnis setzen können« (ebd.: 602). Vor diesem Hintergrund sollte es nach Rucker möglich sein, Adressierungen hinsichtlich ihrer Pädagogizität zu diskutieren. Wir werden auf diesen Anspruch und auf die kategorialen Differenzen zur Subjektivierungsforschung zurückkommen.

3.3 Pädagogisches Adressieren als ein auf Lernen gerichtetes Zeigen

Zu den prominentesten Bezügen für die Formbestimmung pädagogischen Handelns zählen Klaus Pranges (vgl. 2005) und Gabriele Strobel-Eiseles Ausführungen zu einer Operativen Pädagogik (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015), in der Erziehung als ein auf Lernen gerichtetes Zeigen bestimmt wird. Schon früh plädierte Norbert Ricken (2009: 121) dafür, diese Bestimmung von Erziehung anerkennungstheoretisch zu justieren, indem Zeigen mit »Blick auf die performative Kraft des Zeigens auch als ein Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen, [und] damit als ein Subjektivationsgeschehen« ausbuchstabiert wird.

In der Lernkulturtheorie und der davon ausgehenden Lernkulturanalyse werden diese Bestimmungen des Pädagogischen aufgegriffen und für eine empirische Analyse unterrichtlicher Praktiken ausdifferenziert. *Pädagogische* Praktiken werden im Anschluss an Prange »als Praktiken des Zeigens« verstanden, »die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind« (Idel/Reh/Rabenstein 2014: 83) und dementsprechend die »pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen« (Prange 2005: 92) bearbeiten. Weiter wird in lernkulturanalytischen Studien die bei Ricken implizite Differenz² zwischen dem Umgang mit der unterrichtlichen Sache, bei der das Zeigen die zentrale Rolle spielt, und der »Beziehungsgestaltung« (Neto Carvalho 2017: 83), bei der Anerkennung und Adressierung bedeutsam(er) sind, aufgenommen und demnach eher ein Zeigen *und* Anerkennen analytisch in den Fokus gerückt. Dabei werden Adressierungen als *pädagogische* bestimmt, wenn in ihnen in einer Weise auf Dinge, Wissen, Normen etc. gezeigt wird, die deutlich macht, dass das Gezeigte von den Bezeigten *gelernt* werden soll. Anerkennungstheoretisch gependet, werden in diesem Zeigen die Zeigenden, Bezeigten und auch anwesende Dritte als Bestimmte hervorgebracht und subjektiviert.

Bevor wir uns nachfolgend ausgehend von diesen Bestimmungen der empirischen Exploration widmen, seien an dieser Stelle die drei vorgestellten Dimensionen der Pädagogizität von Adressierungen gebündelt:

- a) *Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume*: In der weitesten Bestimmung der Pädagogizität von Adressierungen wird der Fokus grundlagentheoretisch auf den adres-

2 Vgl. hierzu vor allem die Darstellung bei Ricken 2009: 130.

sierenden, normierenden und zugleich ver-antwortenden Charakter pädagogischen Handelns gelegt. Wenngleich keine explizite Bestimmung pädagogischer im Unterschied zu nicht-pädagogischen Adressierungen vorliegt, werden Adressierungen als *pädagogisch legitim* bestimmt, wenn sie für die Adressierten einen Raum der In-Verhältnis-Setzung zu aufgerufenen Norm- und Wissensordnungen sowie Machtbeziehungen eröffnen.

- b) *Konstituierte Bildsamkeit der Adressierten*: In ähnlicher Stoßrichtung, aber dezidiert erziehungs- und bildungstheoretisch justiert, wird in der zweiten Bestimmung dafür plädiert, nur Adressierungen als pädagogische zu bestimmen, welche die Adressierten als *Bildsame* ansprechen. Eine pädagogische Adressierung ist demnach eine Aufforderung zum selbsttätigen Antworten.
- c) *Zeigen auf das Lernen der Adressierten*: Schließlich rückt in der dritten Bestimmung stärker die Dreistelligkeit des pädagogischen Handelns in den Fokus, wenn pädagogisches Adressieren als ein Zeigen verstanden wird, das auf das Lernen der Adressierten gerichtet ist und ihnen subjektivierende Lernräume eröffnet. Wenngleich nicht explizit benannt, wird auch hier die Figur einer Potenzialität der Adressierten aufgerufen, da sie in einer *pädagogischen* Adressierung notwendig als (mehr oder weniger) *Lernfähige* angesprochen werden.

4. Empirische Explorationen

Im Folgenden werden wir die Frage nach der Pädagogizität von Adressierungen anhand einer kurzen videographierten Szene aus dem Unterricht erkunden, die wir im Rahmen des DFG-geförderten und von Norbert Ricken und Nadine Rose geleiteten Projekts »Sprachlichkeit der Anerkennung« adressierungsanalytisch interpretiert haben (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023). Nach der Vorstellung der Szene werden wir die Interpretation entlang einer adressierungsanalytischen Heuristik knapp zusammenfassen, um daran anschließend eine Re-Analyse entlang der drei Bestimmungen zur Pädagogizität von Adressierungen anzulegen.

4.1 Darstellung der Unterrichtsszene

Die nachfolgend vorgestellte Szene wurde im Deutschunterricht einer neunten Klasse an einem Gymnasium gefilmt und transkribiert. Nach einer Arbeitsphase in Gruppen trägt der Lehrer Herr Ulrich (HU) die Schüler*innen-Antworten zusammen und notiert diese stichpunktartig an der Tafel. Als der Lehrer eine Schülerin aufruft, entspinnt sich eine Peer-Aktivität zwischen Alex und Fabian; Sonja unterbricht ihren Redebeitrag und der Lehrer adressiert Alex, wie im Folgenden zu sehen ist.

- Lehrer (L): (blickt Alex an) Also in erster Linie hat das was von eleganz=Alex, bist du eigentlich bei uns oder bist du (--)irgendwo beim letzten Wochenende (-)mit den Gedanken? Oder (-)was ist los?
- Leon (Sitznachbar): dreht sich zu Alex und lacht laut auf.
- Alex (A): (leise) Ich hab nur was getrunken.
- L: Ist dir=ist dir unheimlich kalt=gerade dass du ne Daunenjacke anhaben musst?
*Leon lacht weiter, weitere Schüler*innen lachen*
- A: Nein?
- L: Dann zieh sie doch aus. Du bist der einzige der hier ne Jacke anhat hier im Raum. Oder bist du nicht ganz gesund im Moment?
- A: Nein bin ich wirklich nicht. Also ich bin erkältet.
- L: Okay. Wenn du die Jacke anlassen willst dann benimm dich aber [und sei jetzt ruhig].
- A: [Was habe ich]
jetzt falsch gemacht?
- L: Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.
Alex nickt, zieht die Augenbrauen hoch, nimmt sich einen Stift aus der Federmappe und lehnt sich dann zurück und steckt beide Hände in die Taschen seiner Daunenjacke.

4.2 Adressierungsanalytische Interpretation³

Die im Folgenden stark geraffte adressierungsanalytische Interpretation soll als Kontrastfolie für die darauffolgende Re-Analyse dienen. Sie orientiert sich an den vier heuristischen Dimensionen der formalen Organisation und der Hervorbringung von Wissen und Normen, Machtbeziehungen und Selbstverhältnissen (vgl. Kuhlmann 2023): 1) Im Hinblick auf die *Organisationsdimension* können wir feststellen, dass der Lehrer plötzlich vom inhaltlichen Sprechen in die namentliche Nennung eines Schülers wechselt. Damit bekommt das, was Alex und Fabian zuvor gemacht haben, eine Öffentlichkeit und wird zu einer Unterrichtsstörung, für die Alex verantwortlich gemacht wird. Interessant ist, dass der Lehrer hintereinander inhaltlich sehr unterschiedliche Fragen an Alex adressiert. Alex wird über diese Fragen in die Position des Antwortenden gerückt und beantwortet diese, bis er am Ende der aufgezeichneten Szene in die Position des Fragenden wechselt. Daraufhin gibt der Lehrer mit »Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.« vereindeutigende Antworten, die Alex' Verhalten negativ bewerten.

2) Unter der Dimension *Normen und Wissen* wird deutlich, dass die Lehrperson in ihren Adressierungen ein legitimes Innen und ein illegitimes Außen von Unterricht konstruiert. Alex wird über die Adressierungen »Wochenende« und »Jacke« eindeutig im Außen verortet, während das Innen als Gegenhorizont als ein »bei uns« aufscheint. Neben dieser dichotomen Aufteilung in Innen und Außen, werden in den lehrerseitigen

3 Für eine ausführliche adressierungsanalytische Interpretation dieser Szene vgl. Kuhlmann/Otzen 2023.

Adressierungen Normen des legitimen Verhaltens aufgerufen, die sich auf eine selbsttätige Disziplinierung der Gedanken, des Verhaltens und der Kleidung beziehen. Indem Alex' Verhalten als Gegenpol zur unterrichtlichen Ordnung hervorgebracht wird, werden nicht nur die unterrichtlichen Normen verstärkt. Vielmehr adressieren diese Fragen die Selbstverständlichkeit dieser Normen, die Alex kennen müsste, und fordern ihn dazu auf, einsichtig zu sein und sich zu der Störung zu bekennen. Andererseits eröffnet der Lehrer in seinen Fragen, die andere Normen aufrufen, auch andere Antwortoptionen. So ist »Was ist los?« für sich genommen eine offene Frage und könnte auch ein Interesse am Anderen sein. Auch die Nachfrage, ob jemand erkältet ist, ruft zumindest implizit die Norm (pädagogischer) Sorge mit auf.

Im Verlauf der Interaktion zeigt sich, dass Alex die Offenheit der Fragen wörtlich nimmt und dabei eben diese impliziten, anderen Normen aufgreift. Er zeigt damit auf Normen, die auf die Lehrperson bezogen sind. In diesem Sinne wären dann weder das Trinken noch das Tragen einer Jacke ein Bruch mit der Norm, sondern aufgrund der speziellen Situation unproblematisch. Dass zudem die klassenöffentliche Ermahnung vonseiten des Lehrers legitimierungsbedürftig ist, stellt Alex vor seinen Mitschüler*innen heraus, wenn er danach fragt, was er denn falsch gemacht habe. Die Lehrperson vereindeutigt seine zuschreibenden Adressierungen, indem die Fragen in zwei aneinander gereichte »Du«-Sätze überführt werden und damit Alex' Verhalten eindeutig als abweichend bewertet wird. Insbesondere das Auflachen von Fabian zeigt, dass hier zugleich eine weitere Anerkennungsordnung wirkt. Konkret werden hier peerkulturelle Fragen – des Erwischt-Werdens, der fairen Behandlung und der Schlagfertigkeit – thematisch, die im Konflikt mit der Ordnung des Unterrichts stehen.

3) Hinsichtlich der *Machtdimension* ist hervorzuheben, dass der Lehrer in verschiedenen Fragen ein Bekenntnis zum Fehlverhalten einfordert. Er ist zwar offenkundig in der überlegenen Position, Devianz zuzuschreiben, scheint aber darauf angewiesen zu sein, dass diese Zuschreibung auch von Alex angenommen wird. Alex unterläuft diese Forderung aber wiederholt und stellt demgegenüber das Verhalten der Lehrperson unter Legitimierungsdruck, insofern er sein Verhalten mit dem Verweis, dass er »nur getrunken« habe und »erkältet« sei entproblematisiert. Auch hier ist die Klassenöffentlichkeit der Situation entscheidend, da nahegelegt wird, dass die Disziplinierung des Lehrers nicht angemessen sei. Die Lehrperson fährt erst mit dem Unterricht fort, als sich Alex in einer sehr gebrochenen Geste »geschlagen« gibt, indem er sich zurücklehnt und die Hände in den Taschen verschränkt. Gerade weil ausschließlich Alex vom Lehrer getadelt wird, ist er in der Gruppe exponiert und in einer Bewährungssituation.

4) Im Hinblick auf die Dimension *Selbstverhältnis* wird deutlich, dass in der untersuchten Szene auf dem Spiel steht, wer als *moralisch-verantwortlich handelnde Person* anerkannt werden kann. Hinsichtlich der geforderten Arbeit am Selbst legen die lehrerseitigen Adressierungen im offenen Frageformat zunächst nahe, dass Alex sein Fehlverhalten einsehen, sich dazu bekennen und sich diszipliniert zeigen soll. Während Alex in den daran anschließenden Adressierungen zugeschrieben wird, mutwillig und ohne legitimen Grund den Unterricht zu stören, obwohl er es besser wissen sollte, steht für den Lehrer auf dem Spiel, vor der Klasse als willkürlich Strafender zu erscheinen. In Bezug auf die herausgearbeiteten konfligierenden Anerkennungsordnungen geht es folglich um die Gesichtswahrung beider vor der Klassenöffentlichkeit.

4.3 Zur Pädagogizität von Adressierungen

Im Sinne einer empirischen Exploration werden wir nun kontrastiv die drei Bestimmungen pädagogischer Adressierungen als theoretische ›Scheinwerfer‹ auf die Empirie anlegen, um das Geschehen auf seine Pädagogizität hin zu befragen. Wir beginnen zunächst mit der konkretesten Bestimmung, dem pädagogischen Adressieren als Zeigen.

Zeigen auf das Lernen der Adressierten: In der Szene werden Adressierungen von der Lehrperson vollzogen, die wir mit Prange und Strobel-Eisele (2015: 38) sowohl als »direktive[s] Zeigen« als auch als »reaktive[s] Zeigen« verstehen können: Während sich das direktive Zeigen dadurch auszeichnet, dass die Bezeigten darauf hingewiesen werden, »was wir von ihnen erwarten und was sie selber von sich erwarten sollten« (ebd.: 47–48), zeichnet sich das reaktive Zeigen durch den Bezug auf etwas aus, das bereits gelernt worden ist oder sein sollte (vgl. ebd.: 88). So wird Alex reaktiv darauf hingewiesen, dass er »unkonzentriert« sei und »überhaupt nicht« zuhören, womit Alex zugeschrieben wird, dass er das, was er bereits gelernt haben sollte, nicht in die Tat umsetzt. Diese reaktive Stoßrichtung ist eng verbunden mit direktiven Adressierungen, die von Alex (implizit) ein Bekenntnis zum zugeschriebenen Fehlverhalten sowie konkrete Verhaltensänderungen verlangen (»benimm dich aber und sei jetzt ruhig«). Dabei bleiben diese direktiven Adressierungen zugleich diffus und in sich gebrochen, wenn immer auch Anderes mitgezeigt wird (»Oder was ist los?«; »Bist du nicht ganz gesund im Moment?«). Das, was gelernt werden soll bzw. als bereits Gelerntes gesetzt wird, bleibt dadurch immer auch uneindeutig, implizit und verändert sich im Verlauf der Szene.

Wenngleich bei Prange und Strobel-Eisele das Antworten der Bezeigten nur dahingehend interessant ist, das darin das Lernen sichtbar gemacht werde, weisen sie auf eine »eigentümliche Struktur des direktiven Zeigens« (Prange/Strobel-Eisele 2015: 76) hin, die für die Analyse der Antworten von Alex instruktiv ist: Das direktive Zeigen als Aufforderung ist »in einer ganz anderen Weise als das Üben und Darstellen auf Zustimmung angewiesen, sozusagen darauf, wie sich der Lernende zu sich selber verhält, ob er willig und einsichtig unserer Erwartung folgt oder sich widerspenstig, uneinsichtig und harthörig zeigt« (ebd.). Die Lehrperson ist im direktiven Zeigen demnach im Besonderen auf die Zustimmung von Alex angewiesen, da sich die Zeigeform darauf bezieht, »wie die Lernenden sich auf sich beziehen« (ebd.: 77), was nicht im Zeigen determiniert werden kann. In der Szene wird nun deutlich, dass sich Alex in seinen Re-Adressierungen gerade nicht »willig und einsichtig« zeigt, sondern vielmehr darauf beharrt, dass er den Erwartungen der Lehrperson bereits entsprochen habe.

In der anerkennungstheoretischen Lesart des Zeigens, wie sie von der Lernkulturanalyse ausgearbeitet wurde, wird in der Szene deutlich, dass in dieser Art des Zeigens durch die Lehrperson bestimmte subjektivierende Lernräume für Alex eröffnet werden, in denen weniger Alex' Lernen bestimmter Verhaltensnormen im Fokus steht als vielmehr das tadelnde Zeigen auf das Noch-nicht-Gelernte (aber als Bereits-gelernt-Erwartetes). Mit Neto Carvalho (2017: 152) gesprochen kann sich hier eine Spezifik gymnasialer Lernkulturen zeigen: Lehrpersonen fordern von den »Schüler*innen mehr Selbstständigkeit, womit Selbstständigkeit in der Selbstdisziplinierung gemeint ist«. Abstrahiert ausgedrückt zeigt sich, dass das, was gelernt werden soll, immer schon als gegeben ge-

setzt wird, wodurch das ideale gymnasiale Schüler*innen-Subjekt als ein sich selbsttätig Disziplinierendes performativ hervorgebracht wird.

Durch die angelegte Bestimmung der Pädagogizität von Adressierungen eröffnet sich ausgehend von diesen Explorationen die Möglichkeit, die Szene bzw. das Handeln der Lehrpersonen kritisch zu befragen: Es ist nicht nur diffus, auf was die Lehrperson genau zeigt; es ist letztlich kein »echtes« Zeigen, da es nicht auf einen Lernprozess des Bezeigten gerichtet ist. Zugleich bleibt in dieser Perspektivierung des Geschehens eine Dimension »im Dunkeln«, die für die Szene zentral zu sein scheint: In Begriffen der operativen Pädagogik ließen sich auch Alex Adressierungen des Lehrers als Zeigegesten lesen, die auf das Zeigen des Lehrers bezogen sind. So kann insbesondere Alex' Frage danach, was er nun falsch gemacht habe, seinerseits als reaktives Zeigen verstanden werden, das auf das reaktive Zeigen des Lehrers antwortet, da es auf die Unklarheit und darin auch Illegitimität der vorangegangenen Adressierungen zeigt.

Konstituierte Bildsamkeit der Adressierten: Legen wir nun die Frage an, ob die lehrerseitigen Adressierungen im Sinne Ruckers (vgl. 2024) als pädagogische Adressierungen an ein bildsames Subjekt zu lesen sind, zeigt sich die folgende Spannung: Zum einen sind die Adressierungen des Lehrers deutlich durch affirmativ-erzieherische Züge gekennzeichnet, da Alex sich in eine gegebene und nicht verhandelbare unterrichtliche Ordnung einfügen soll. Zum anderen eröffnet der Lehrer in den Frageformaten zumindest formal immer auch Räume, in denen sich Alex zur Devianzzuschreibung selbsttätig verhalten kann. Es daher schwierig zu entscheiden, ob bspw. die Frage der Lehrperson »Oder was ist los?« als eine *affirmative* Adressierung zu verstehen ist, da damit ein Bekenntnis zur Störung eingefordert sein könnte, oder als eine *nichtaffirmative* Adressierung, die eine Möglichkeit der Positionierung für Alex eröffnet. Hier scheint sich eine Gleichzeitigkeit von Affirmation und Nicht-Affirmation anzudeuten, die der Rucker (vgl. ebd.: 610) dezidiert ausschließt.

Dieses Problem der Entscheidbarkeit über die Pädagogizität bzw. den (nicht-)affirmativen Charakter von Adressierungen spitzt sich zu, wenn nicht nur die Adressierungen durch die Lehrperson, sondern auch die Re-Adressierungen von Alex in die Analyse einbezogen wird: Alex nutzt die Fragen der Lehrperson, um die an ihn adressierten Geltungsansprüche selbsttätig zu prüfen und (kritisch) zu kommentieren, womit er mit Rucker (ebd.: 602) gesprochen »die eigene Stimme in das erzieherische Miteinanderumgehen« einbringt. Der Schüler zeigt sich selbst dann noch mit dieser eigenen Stimme, nachdem der Lehrer ihm vereindeutigend Devianz zugeschrieben hat und Alex sich daraufhin körperlich distanziert. Mit Rucker zeigt sich hier, dass Alex die Adressierungen der Lehrperson (und die soziale Situation Klassenöffentlichkeit) nutzt, um sich als *bildsames Subjekt* zu positionieren. Inwiefern wären diese bildungsrelevanten Re-Adressierungen nun für die Bewertung der Pädagogizität der Szene zu berücksichtigen?

In diesen Explorationen wird deutlich, dass Ruckers Plädoyer dafür, die subjektivierungstheoretisch angelegte Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung durch die dichotome Logik der affirmativen und nichtaffirmativen Adressierung zu ersetzen, analytische und kategoriale Probleme mit sich bringt, die eng mit der klassischen Frontstellung zwischen Autonomie- und Heteronomie verbunden sind (vgl. Meyer-Drawe 2000: 151). In dieser Frontstellung ist die Sozialität, Deutungs Offenheit und auch unhintergehbare Machtverworfenheit pädagogischer Praktiken abgeblendet.

Zugleich ermöglicht vielleicht genau der Versuch einer Einschätzung, ob es sich bei einer untersuchten Szene um eine affirmative oder eine nichtaffirmative Adressierung handelt, die Einsicht in diese Verstricktheiten und damit eine Form der normativen Reflexion auf pädagogische Adressierungsgeschehen, die um die Komplexität weiß und dennoch ein normatives Urteil wagt.

Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume: Auch in der letzten normativen Perspektivierung von Adressierungen steht maßgeblich die Frage im Fokus, welche Räume für die Adressierten eröffnet werden. Anders als in der erziehungstheoretischen Ausrichtung nach Rucker wird aber in einer subjektivierungstheoretischen Stoßrichtung davon ausgegangen, dass unterwerfende und ermächtigende Momente in Adressierungen notwendig ineinandergreifen. So wird bspw. bei der Frage der Lehrperson »Oder was ist los?« die Gleichzeitigkeit schließender Bekenntniseinforderung und formal-öffnender Adressierung, die auch ein Sich-anders-Verhalten ermöglicht, in den Blick gerückt (vgl. Kuhlmann/Otzen 2023: 210). Diese analytische Schärfe in Bezug auf den Vollzug von Adressierungen erschwert aber zugleich eine normative Einschätzung hinsichtlich der pädagogischen Legitimität von Adressierungen, weil es kein Jenseits machtvoller Unterwerfung geben kann.

Legen wir aber versuchsweise das von Ricken und Rose (vgl. 2023: 55) negativ formulierte Kriterium an, dass das Verschließen oder Negieren von Rekursivitätsspielräumen auf Gewalt hinauslaufe, so zeigt sich im konkreten Fall, dass die Lehrperson Alex durchaus gewaltvoll adressiert, da die Spielräume von Alex, sich auch anders zu sich selbst, zu anderen und zu aufgerufenen Normen zu verhalten, Redezug um Redezug verkleinert werden, bis Alex vereindeutigend Devianz zugeschrieben wird (»Du bist unkonzentriert. Du hörst überhaupt nicht zu.«). Zugleich wird es im Vollzug der zunehmenden Einschränkung von Rekursivitätsspielräumen in Anwesenheit Dritter für Alex auch möglich, die (pädagogische) Legitimität dieser Schließungen infrage zu stellen. Hier wird deutlich, dass Lehrpersonen im Adressierungsgeschehen als Pädagog*innen adressiert sind und werden. Folglich sind sie angesprochen die spezifischen Adressierungen nicht beliebig, sondern in einem pädagogischen Modus – bspw. entlang von Normen der Fairness oder der Abstimmung auf das pädagogische Gegenüber – auszuführen. Der Schüler stellt den Lehrer damit situativ in *pädagogische Ver-Antwortung*, die sich in den Antworten des Lehrers als spezifische konstituiert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch bei dieser dritten »normative[n] Perspektivierung« (ebd.: 57) die Frage, warum hinsichtlich der Pädagogizität ausschließlich Adressierungsakte von Pädagog*innen analytisch fokussiert werden (wenn auf den Grad der eröffneten Rekursivitätsspielräume scharf gestellt wird) und nicht das Zusammenspiel und die Dynamik von Adressierungen und Re-Adressierungen, worin sich die jeweilige (pädagogische) Verantwortlichkeit zeigen kann.

5. Diskussion

Ausgangspunkt unserer Explorationen waren kritische Einsätze, die der subjektivierungsanalytischen (Adressierungs-)Forschung attestieren, bislang zu wenig auf das spezifisch Pädagogische ihres Gegenstands zu fokussieren. Abschließend wollen wir

drei Gedanken dazu formulieren, welche theoretischen, empirischen und dezidiert normativen Einsichten durch die angelegten theoretischen ›Schlaglichter‹ eröffnet werden.

Wenngleich kategorial je anders ausgearbeitet, zeigt sich *erstens* als Gemeinsamkeit der drei Perspektivierungen, dass die Unbestimmtheit und Offenheit der adressierten Heranwachsenden kategorial gesetzt und in der Analyse und Bewertung von Adressierungen als normativer Maßstab anlegt wird. Diese Beobachtung mag nicht überraschen, kann doch der Topos der Bildsamkeit spätestens seit Herbart »als leitende Idee der pädagogischen Praxis und Reflexion« gelten (Tenorth 2006: 499). Zugleich wurde er bislang nur vereinzelt mit subjektivierungstheoretischen Zugriffen verbunden, wenn mit Butler für »eine relationale Bestimmung von ›Bildsamkeit‹« (Ricken 2012: 337) plädiert wird und darin die Momente »Verletzbarkeit, Exposition, [...] Relationalität« (ebd.: 346) und »Macht« (ebd.: 348) als konstitutiv gesetzt werden. Ausgehend von diesen anthropologischen Überlegungen scheinen uns die empirischen und daran anschließenden normativen Explorationen einen Raum aufzuspannen, in dem das Ineinandergreifen von zwei Fragen verhandelbar wird: Welche subjektivierenden Möglichkeitsräume werden in Adressierungen an Heranwachsende eröffnet, sich zu sich selbst, zu anderen und zur sozialen Ordnung zu verhalten? Und welche Schließungs- und Festschreibungsmomente zeigen sich, die pädagogischen Prozessen des Lernens, der Erziehung oder der Bildung entgegenlaufen? Hier könnte sich ein produktives Ineinandergreifen adressierungsanalytischer Interpretation und pädagogischer Re-Analyse andeuten.

Um diese Fragen jedoch in Bezug auf konkrete pädagogische Situationen entscheiden zu können, ist es zu kurz gegriffen, auf initiiierende Adressierungen durch Pädagog*innen scharf zu stellen – einen Fokus, den alle drei Bestimmungen der Pädagogizität von Adressierungen teilen. So wird weder das Ineinandergreifen verschiedener Zeigeformen als ›Gegenzeigen‹ thematisch, noch wird die Option diskutiert, dass Heranwachsende gerade einschränkende Adressierungen dafür nutzen können, sich als Widerständige und Bildsame zu zeigen. Berücksichtigen wir aber das spezifische Ineinandergreifen von Adressierungen und Re-Adressierungen, von Zeigen und Gegenzeigen, deutet sich eine *erziehungstheoretisch* bedeutsame Einsicht an: Im Erziehungsprozess steht nicht nur die Anerkennbarkeit der Heranwachsenden auf dem Spiel, weil von ihnen ein (moralisches) Anderswerden verlangt wird, sondern auch diejenige pädagogischer Handelnder, weil ihre Adressierungen (als pädagogisch legitim) anerkannt werden müssen – was durch anwesende Dritte verschärft wird.

Vor diesem Hintergrund wollen wir *drittens* für ein normativ-ethisches Nachdenken über Adressierungen plädieren, dass die Spezifik pädagogischer Felder in ihren machtvollen Anerkennungs- und Adressierungsdynamiken ernst nimmt, aber darin zugleich verschiedene Bearbeitungsweisen dieser Dynamiken diskutiert. Auch hier sehen wir das produktive Ineinandergreifen von Adressierungsanalyse und pädagogischer Re-Analyse. So bedarf es eines Verständnisses dafür, dass die historisch gewordene Praxisformation Unterricht die Eröffnung von Rekursivitätsräumen systematisch einschränkt – nicht zuletzt, weil die Engführung von Spielräumen für die Aufrechterhaltung dieser Interaktionsform funktional ist. Diese Einsicht kann der Ausgang einer professionsethisch ausgerichteten Fallarbeit sein, in der verschiedene Szenen daraufhin befragt werden, wie Lehrpersonen mit diesen Dynamiken umgehen und welche

normativ-pädagogischen Probleme mit den jeweiligen Umgangsweisen verbunden sind – wenn bspw. Schüler*innen exponiert oder subjektivierend festgeschrieben werden.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In: Kuhlmann, Nele/Rose, Nadine/Hilbrich, Ole/Bellmann, Johannes/Reh, Sabine (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer, S. 35–66.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine (2015): Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S. 183–205.
- Butler, Judith (1997): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. London: Routledge.
- Butler, Judith (2021a): Recognition and the Social Bond. A Response to Axel Honneth. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 31–53.
- Butler, Judith (2021b): Recognition and Mediation. A Second Reply to Axel Honneth. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 61–68.
- Drerup, Johannes (2020): Debatten in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie: Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Pädagogische Debatten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141–217.
- Honneth, Axel (2021): Recognition between Power and Normativity. A Hegelian Critique of Judith Butler. In: Ikäheimo, Heikki/Lepold, Kristina/Stahl, Titus/Butler, Judith/Honneth, Axel (Hg.): *Recognition and Ambivalence*. New York: Columbia University Press, S. 21–30.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): »Sich als Zeigender zeigen«. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: *ZISU 2*, S. 38–57.
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in der Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Janssen, Angela (2018): Verletzbarkeit als Moment der *conditio humana*. Grundlagen-theoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.

- Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2023): Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 192–237.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2019): Verantwortung und Kindheit. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 236–243.
- Leonhard, Melanie/Leonhard, Tobias (2023): Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. In: *SEMINAR* 29, H. 3, S. 135–149.
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin/Leuven: Leuven University Press, S. 163–186.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Aufl. München: Kirchheim.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Otzen, Anne Sophie (2025): *Zwischen-Reden. Empirisch-theoretische Untersuchungen zu Ironie in der pädagogischen Kommunikation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Otzen, Anne Sophie/Rose, Nadine (2022): Adressierung. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–21.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–352.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 20–68.

- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Rucker, Thomas (2024): Bildsames Subjekt. Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, H. 5, S. 597–614.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. Berlin/Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 497–520.
- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ›kritischen Ontologie der Gegenwart‹. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–56.