



Leseprobe aus Feldmann, Rieger-Ladich, Voß und Wortmann,  
Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft,  
ISBN 978-3-7799-6819-1 © 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,  
Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6819-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6819-1)

# Inhalt

- Im Begriff, sich zu verändern.  
Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular  
*Markus Rieger-Ladich, Milena Feldmann,  
Carlotta Voß und Kai Wortmann* 7
- Adressierung · *Anne Sophie Otzen und Nadine Rose* 15
- Anerkennung · *Henning Röhr* 21
- Anthropozän · *Christoph Wulf* 29
- Ästhetik · *Iris Laner* 38
- Bildsamkeit · *Elmar Anhalt* 47
- Bildung · *Hans-Christoph Koller* 55
- Biographie · *Bettina Dausien* 63
- Dekolonialität · *Edgar Forster (†)* 71
- Demokratie · *Micha Brumlik* 79
- Dialektik · *Anna-Lynn Ridderbusch* 87
- Differenz · *Paul Mecheril und Melanie Plößer* 95
- Digitalisierung · *Martin Karcher* 103
- Diskurs · *Charlotte Spellenberg und Daniel Wrana* 111
- Emanzipation · *Christian Grabau* 119
- Emotionen · *Jörg Zirfas* 127
- Empowerment · *Meike Sophia Baader* 134
- Erkenntnispolitik · *Richard Kubac* 143
- Erziehung · *Arnd-Michael Nohl* 151
- Erziehungswissenschaft · *Norbert Ricken* 159
- Fortschritt · *Roland Reichenbach* 166
- Gender · *Christine Thon und Frauke Grenz* 174
- Generationen · *Pia Rojahn* 181
- Geschichte · *Anne Rohstock* 190
- Habitus · *Flora Petrik* 198
- Hegemonie · *Jule Janczyk* 206
- Identitätspolitik · *Michael Jannis Müller* 212

Inklusion/Eklusion · <i>Marcus Emmerich</i>	219
Intersektionalität · <i>Katharina Walgenbach</i>	228
Kanon · <i>Johanna Brauns und Katharina Vogel</i>	235
Klasse · <i>Carlo Heimisch und Linnéa Hoffmann</i>	243
Kritik · <i>Kai Wortmann</i>	251
Kulturelle Aneignung · <i>Milena Feldmann und Carlotta Voß</i>	259
Leiblichkeit · <i>Käte Meyer-Drawe</i>	268
Lernen · <i>Malte Brinkmann</i>	277
Macht · <i>Christiane Thompson</i>	286
Methoden · <i>Kai Wortmann</i>	295
Mündigkeit · <i>Carsten Bünger</i>	303
Normativität · <i>Thorsten Fuchs</i>	311
Othering · <i>Phries Sophie Künstler und Jessica Massóchua</i>	319
Privileg · <i>Markus Rieger-Ladich</i>	326
Queer · <i>Maximilian Waldmann</i>	334
Rassismuskritik · <i>Judith Jording und Astrid Messerschmidt</i>	343
Reform · <i>Jürgen Oelkers</i>	351
Relationalität · <i>Madeleine Scherrer</i>	357
Scham · <i>Veronika Magyar-Haas</i>	364
Scheitern · <i>Saskia Langer</i>	372
Schuld · <i>Milena Feldmann</i>	380
Situiertheit · <i>Christine Rabl</i>	389
Solidarität · <i>Eva-Maria Klinkisch</i>	397
Souveränität · <i>Daniel Lieb</i>	406
Stil · <i>Jürgen Oelkers</i>	413
Subjektivierung · <i>Markus Rieger-Ladich</i>	420
Theorie · <i>Wolfgang Meseth</i>	427
Universität · <i>Hans Schildermans</i>	436
Utopie · <i>Sophia Schorr</i>	444
Verletzbarkeit · <i>Angela Janssen</i>	450
Wissen · <i>Hanno Su</i>	459
Autor*innen	467

# Im Begriff, sich zu verändern

## Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular

Markus Rieger-Ladich, Milena Feldmann,  
Carlotta Voß und Kai Wortmann

Jürgen Habermas wird gemeinhin nicht zu den Bellizisten gezählt. Der Autor der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) setzt sich nun schon seit mehr als einem halben Jahrhundert dafür ein, Formen zu (er-)finden, in denen widerstreitende Interessen nicht unterschlagen oder bagatellisiert, sondern zum Antrieb gesellschaftlicher Transformationsprozesse werden. Gleichwohl bedient er sich bisweilen einer kriegerischen Metaphorik, wenn es gilt, jene Konfliktlinien herauszuarbeiten, die das wissenschaftliche Feld strukturieren. In solchen Fällen schreckt der Theoretiker des herrschaftsfreien Diskurses, der eben auch ein streitbarer Zeitdiagnostiker ist, nicht davor zurück, den Gegner eindeutig zu markieren und sich selbst klar zu positionieren (vgl. Hacke/Schlak 2021).

Mitte der 1970er Jahre etwa, als sich konservative Kräfte sammeln und gegen den liberalen Zeitgeist Sturm zu laufen beginnen (vgl. Hacke 2006; Sarasin 2021), bezieht Habermas öffentlich Stellung und führt in einem Essay für den *Merkur* einige Namen derer auf, die sich – so seine Wahrnehmung – an einer „semantischen Bürgerkriegsfront“ (Habermas 1978, S. 331) wähen. Hans Maier, Helmut Schelsky und Hermann Lübke, namhaften Vertretern der Politikwissenschaft, Soziologie und Philosophie, wirft er vor, sich gleichsam in den Schützengraben begeben zu haben. Das Objekt ihrer vehement vorgetragenen Angriffe sind freilich keine missliebigen Kolleg\*innen oder irrlichternde wissenschaftliche Fachgesellschaften. Es sind vielmehr Begriffe und Fachtermini, Redewendungen und Formulierungen, die ihren Unmut erregen. Die renommierten Fachvertreter, politisch allesamt zum konservativen Lager zählend, echauffieren sich über ein Vokabular, das den Status quo zu unterminieren geeignet ist – und sie insinuierten, dass diese folgenreiche Veränderung der Wissenschaftssprache systematisch betrieben werde. Schelsky etwa sieht in dem wachsenden Einfluss, den die sozialwissenschaftliche Semantik auf die Umgangssprache ausübt, in der Rede von „struktureller Gewalt“, von „Emanzipation“ und „Sozialisation“, nichts weniger als eine ernstzunehmende Gefahr für die Freiheit des Einzelnen:

„Die Beherrschung durch Sprache scheint uns die vorläufig letzte Form der Versklavung von Menschen zu sein, die als soziale Wesen auf den Verkehr durch Sprache [...] angewiesen sind [...]. In der Herrschaft durch Sprache ist ein Herrschaftsgrad von Menschen über Menschen erreicht, demgegenüber physische Gewalt geradezu veraltet ist“ (Schelsky 1976, S. 116).

Interessant ist dieser Konflikt, aus heutiger Perspektive, weil er Konfliktlinien erkennbar macht, die auch gegenwärtig wissenschaftliche Diskurse und politische Debatten prägen. Wie unter einem Brennglas lassen sich bereits jene Argumentationsfiguren studieren, die den zeitgenössischen Auseinandersetzungen innerhalb der Academia, aber auch in sozialen Bewegungen, Konturen verleihen (vgl. Spaemann 1975; Purtschert 2017). Deutlich wird dies, wenn man Habermas' Reaktion auf Schelskys Vorhaltungen näher betrachtet. Der Frankfurter Diskurstheoretiker weist den Vorwurf, dass von der Sprache machtförmige Effekte ausgehen können, durchaus nicht zurück, stimmt dem Befund in der Sache vielmehr ausdrücklich zu (vgl. Habermas 1978). Umso schärfer reagiert er allerdings auf die Unterstellung, dass die Veränderung der Sprache von Kreisen linker Intellektueller aktiv betrieben würde. Die zunehmende Akademisierung dessen, was er „Bildungssprache“ nennt, und die Konjunktur sozialwissenschaftlicher Begriffe sei keineswegs das Ergebnis von Machenschaften linker Kreise, die – im Verborgenen und ohne ihre Agenda publik zu machen – den Umsturz der herrschenden Verhältnisse vorbereiten. Vielmehr handele es sich bei dem monierten Phänomen, der beschleunigten Veränderung der Sprache und dem Zirkulieren wissenschaftlicher Termini auch jenseits der Hörsäle, um einen gleichsam naturwüchsigen, erkennbar ungesteuerten Prozess.

In fortgeschrittenen Gesellschaften, die mehr und mehr Komplexität freisetzen, komme es fast zwangsläufig zu einer Durchmischung unterschiedlicher Sprachformen: Versatzstücke der Wissenschaftssprache verselbständigen sich und wandern in die Bildungssprache ein; bisweilen werden sie auch zu Bestandteilen der Umgangssprache. Dabei dehnen manche Begriffe ihren Umfang aus, erhalten eine neue Färbung und gewinnen an Popularität (vgl. Lotter 2021). Es kommt also, so Habermas, zu einem fortwährenden Austausch zwischen Umgangssprache, Bildungssprache und Wissenschaftssprache. Diese Durchmischung, die er im Rückgriff auf einen biologischen Terminus „osmotisch“ (Habermas 1978, S. 331) nennt, sei durchaus zu begrüßen. Sie erst stelle sicher, dass sich die einzelnen Sprachformen immer wieder verändern und verjüngen. Es spreche daher kaum etwas dafür, hier von einer „semantischen Verschmutzung der geistigen Umwelt“ (ebd., S. 327) zu sprechen, wie das ein renommiertes Kollege aus dem Bereich der Wissenschaftstheorie tat.

Der Dissens, den Habermas in aller wünschenswerten Klarheit herausarbeitet, besteht also nicht in der Einschätzung der Wirkmacht, die Begriffen zu-

kommen kann. Beide Seiten – sowohl die Vertreter der Frankfurter Schule als auch die Gegenspieler, die konservative Weltbilder vertreten – stimmen darin überein, dass der Ebene der Semantik bei der Absicherung von Herrschaftsverhältnissen große Bedeutung zukommt. Und dies gilt nicht allein für die Politik, ergänzen wir an dieser Stelle, sondern sehr wohl auch für die Wissenschaft (vgl. Harding 1991; Hill Collins 2000). Auseinandersetzungen werden häufig genug eben auch dadurch entschieden, dass es einer Seite gelingt, einflussreiche Begriffe zu besetzen, machtvolle Narrative zu etablieren und neue Vorstellungsräume zu eröffnen (vgl. Hall 2014). Diese Lektion der Hegemonietheorie beherzigen die Kontrahenten gleichermaßen. Der Konflikt entzündet sich daher an der Frage, wer für die semantischen Innovationen verantwortlich ist – und, nicht weniger brisant, wie diese zu bewerten sind.

Habermas weist in seinem Essay nicht allein die verschwörungstheoretische Erzählung zurück, die an klandestine Zirkel denken lässt, die im Verlags- und Zeitungswesen, in Fernsehsendern und wissenschaftlichen Einrichtungen tätig sind und über ein sozialwissenschaftliches Vokabular die Hegemonie links-liberaler Kreise abzusichern unternehmen. Ebenso stellt er die Frage danach, woher die Beunruhigung rührt, auf die solche, auch derzeit wieder populäre Erzählungen reagieren. Welcher Art sind die Ängste, die von den neuen Begriffen ausgehen? Was lösen sie aus? Anders formuliert: Worin besteht „die hohe Reizqualität dieser Bedeutungsfelder“ (Habermas 1978, S. 336)?

Mit Blick auf jene identitätspolitischen Debatten, die gegenwärtig nicht allein die Feuilletons der Tageszeitungen und Social Media prägen, sondern auch wissenschaftliche Kongresse und Seminardiskussionen, lässt sich leicht erkennen, dass heute ebenso wie seinerzeit um Definitionshoheiten gerungen wird. Und dass jene, die lange Zeit als *Gate Keeper* wirkten, also erfolgreich Themen lancierten, Denkstile vorgaben und Arbeitsformen prägten (vgl. Jung 2018), ihren Einfluss schwinden sehen. Wandern neue, sozialwissenschaftlich imprägnierte Begriffe in die Bildungs- und schließlich auch in die Umgangssprache ein, könnten diese – so die durchaus nicht abwegige Befürchtung Mitte der 1970er Jahre – dazu beitragen, dass die stumme Komplizenschaft mit den herrschenden Verhältnissen aufgekündigt wird, dass die Verlierer im Streben nach Kapital, Ressourcen, Anerkennung und Aufmerksamkeit nicht länger stillhalten und damit beginnen, den Status quo zu hinterfragen. Die Sorge steht also im Raum, so Habermas mit feinem Gespür für den Gefühlshaushalt seiner Gegenspieler, dass die etablierte symbolische Ordnung die Aura des Natürlichen oder Vernünftigen einbüßt. Sie gerät als eine veränderbare Ordnung in den Blick, sobald sie als eine gestiftete, als *eine mögliche* (unter anderen) wahrgenommen wird (vgl. Bourdieu 1981; Rorty 1989).

Vorbereitet wird eine solche Neuaushandlung durch das, was Habermas (1978, S. 333) den „Kippeffekt“ nennt, nämlich die „Umorientierung der Wahrnehmung und der Interpretation eines wichtigen Ausschnitts“ der Le-

benswelt durch die Betroffenen. Gesellschaftlichen Arrangements wird dann nicht länger Vertrauen vorgeschossen, sondern diese werden nun auf eindringliche Weise neu befragt. Begriffe können dabei, hier liegen Schelsky & Co. durchaus nicht falsch, zu Waffen werden. Mit ihrer Hilfe kann ein zunächst noch undeutliches Unbehagen artikuliert, ein Missstand als Missstand identifiziert und schließlich auch skandalisiert werden (vgl. Etzemüller 2019). Begrifflich entsprechend instrumentiert, können dann auch bislang übersehene Formen der Benachteiligung benannt und so selbst raffinierte Spielarten der Diskriminierung und pathologische Sozialbeziehungen in den Fokus genommen werden.

Verändert sich das Vokabular – etwa im Bereich der Wissenschaft, der Kultur und der Politik –, geht dies zumeist mit einer Verschiebung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse einher. Das lehrt zunächst Habermas' pointierter Essay aus dem Jahre 1978, das zeigen aber auch aktuelle, bisweilen erbittert geführten Debatten, die sich an emanzipatorischer Identitätspolitik entzünden (vgl. etwa: Sussemichel/Kastner 2020; Purtschert 2017; Fourest 2020). Der Alarmissimus, mit dem manche auf Initiativen reagieren, die sich für eine von weniger Ungleichheit und Ungerechtigkeit, von weniger Ausgrenzung und Diskriminierung geprägte Gesellschaft einsetzen, erinnert auf verblüffende Weise an die rhetorischen Figuren, auf die Schelsky zurückgriff, als er seiner Sorge um die geistige Gesundheit seiner Zeitgenossen Ausdruck verlieh. Fürchtete dieser die (neuerliche) „Versklavung von Menschen“, so scheinen derzeit manche, die öffentlich ihre Stimme erheben, die Debatten um Partizipation und Repräsentation, um Egalität und Pluralität als kaum weniger bedrohlich zu erleben. Ein Blick nicht nur auf die Webseite von *Die Achse des Guten* oder den Blog der *Sezession*, sondern auch in das Feuilleton bürgerlich-konservativer Medien wie der *Welt* oder der *Neuen Zürcher Zeitung* reicht, um zu erkennen, dass reaktionäre Kräfte erneut die zunehmende Liberalisierung der Gesellschaft beklagen (vgl. Schutzbach 2016).

Diese Auseinandersetzungen bleiben auch der Erziehungswissenschaft nicht äußerlich. Sie ist mitnichten das neutrale Gegenüber dieser hegemonialen Kämpfe, sondern muss als ein wichtiges Medium dieser begriffen werden. Steht die Erziehungswissenschaft sonst kaum einmal im Verdacht, zum Auslöser von Dynamiken innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zu werden – es ist längst geteiltes Wissen, dass sie notorisch mehr importiert als exportiert (vgl. Spaemann 1975) –, gilt sie dem Vertreter der Frankfurter Schule doch als einer der zentralen Akteure jener Transformationen der Wissenschaftssprache, die von manchen so wortreich beklagt wird. Und genau dies trifft auch für die Gegenwart zu. Nicht allein der Begriff *Safe Space* wurde innerhalb der Erziehungswissenschaft geprägt und trat von hier aus seinen Siegeszug durch unterschiedlichste Diskurse an (vgl. Kaldewey 2017). Auch die Debatten über institutionelle Diskriminierung, Intersektionalität und Vulnerabilität verdanken

Vertreter\*innen der Erziehungswissenschaft wichtige Impulse (vgl. etwa: Gomolla/Radtke 2002; Mecheril 2003; Walgenbach 2005). Diese Studien zu pädagogischen Einrichtungen, die ein besonderes Augenmerk auf die Verschränkungen von Rassismus, Klassismus, Sexismus und Heteronormativität richten, werden auch jenseits der Grenzen der Disziplin wahrgenommen und können mit guten Gründen als Beiträge zu einer emanzipatorischen Identitätspolitik interpretiert werden (vgl. Vogel 2021; Rieger-Ladich 2022).

Daher lässt sich konstatieren: Das Pädagogische Vokabular ist neuerlich in Bewegung geraten. Hatte sich die Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren, nachdem von Georg Picht die „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) ausgerufen worden war, um eine Modernisierung bemüht und zu diesem Zweck den Anschluss an die Sozialwissenschaften gesucht, führt nun eine abermalige Öffnung in Richtung der Kulturwissenschaften (Gender Studies, Postcolonial Studies etc.) dazu, dass das begriffliche Instrumentarium weiter wächst. Fraglos werden innerhalb der Erziehungswissenschaft noch immer die meisten jener Termini verwendet, die Johann Friedrich Herbart (1806, S. 15) einst zu den „einheimischen Begriffen“ zählte. Aber es tauchen in Seminardiskussion und akademischen Abschlussarbeiten, bei Workshops und Konferenzen auch ganz neue Begriffe auf. Diese verweisen häufig auf den anglo-amerikanischen Sprachraum und stammen aus unterschiedlichen Disziplinen. Um hier nur einige Beispiele zu nennen: Ähnlich wie sich „Othering“ und „Cultural Appropriation“ längst von kulturwissenschaftlichen Spezialdiskursen gelöst haben, verweist auch die Rede von „Privilegien“ und „Vulnerabilität“ längst nicht mehr allein auf juristische und medizinische Kontexte (vgl. Rieger-Ladich 2021; Bünger 2022). Begriffe dieser Art haben bei ihrer Reise durch unterschiedliche Wissensgebiete neue Bedeutungsfacetten angenommen und rücken in der Folge mehr und mehr in das Zentrum politisch-kultureller Selbstverständigung. Sie sollten, so unser Vorschlag, zu den „Neuankömmlingen“ des pädagogischen Vokabulars gezählt werden.

Diese Beobachtung stand am Anfang unseres Buchprojekts, das zwar in Tübingen initiiert wurde, aber schnell auch an anderen Standorten auf Interesse stieß und von einer großen Zahl von Kolleg\*innen unterstützt wurde. Mehr als 60 Autor\*innen haben dazu beigetragen, indem sie einen in der Erziehungswissenschaft etablierten oder neuerdings diskutierten Begriff zum Gegenstand eines Artikels machten. Die Einladung erging in dem Wissen, dass es auch innerhalb unserer Disziplin durchaus nicht an Nachschlagewerken mangelt. In den vergangenen Jahren sind eine Vielzahl ausgezeichnete Handbücher, Wörterbücher und Lexika erschienen (vgl. etwa: Horn et al. 2011; Kade et al. 2011; Weiß/Zirfas 2020). Im Unterschied zu diesen, die meist mit einem besonderen Härtegrad der verzeichneten Begriffe rechnen, also für aktuelle Entwicklungen nicht sonderlich empfänglich sind, suchen wir die Bewegung des Pädagogischen Vokabulars einzufangen. Unsere Autor\*innen lenken ihr

Augenmerk daher sehr wohl auf bereits etablierte „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, behandeln dabei aber auch solche, die gleichsam auf dem Sprung sind, die den (allgemein-)pädagogischen Diskurs bereits zu prägen beginnen, aber eben jüngeren Datums sind.

Nicht selten sind es jüngere Stimmen, die an und mit diesen Begriffen arbeiten, damit arrivierte Vertreter\*innen unseres Faches irritieren und zur Überprüfung der eingeübten wissenschaftlichen Praktiken auffordern. Häufig sind sie es, die mit ihren Haus- und Abschlussarbeiten oder Dissertationen den pädagogischen Denkstil herausfordern und manche Betriebsprämisse auf den Prüfstand stellen. Wir begrüßen diesen Umstand ausdrücklich und haben ihn bei der Zusammenstellung der Beiträge berücksichtigt. Einladungen gingen dementsprechend nicht nur an jene, die seit vielen Jahren als wichtige Stimmen innerhalb der deutschsprachigen Allgemeinen Erziehungswissenschaft wahrgenommen werden und sich hier längst „einen Namen gemacht“ haben (vgl. Etzemüller 2015), sondern auch an solche Kolleg\*innen, die erst am Beginn einer wissenschaftlichen Karriere stehen – oder noch unentschieden sind, ob sie diesen riskanten Weg beschreiten wollen. Zu den Autor\*innen zählen daher etablierte Fachvertreter\*innen, Postdocs und Doktorand\*innen wie auch einige Studierende, unter anderem des Tübinger Masterstudiengangs „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“. Sie alle haben sich auf das anspruchsvolle Unternehmen eingelassen, auf wenigen Seiten alte und neue Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorzustellen und zu diskutieren. Und dabei nicht unterschlagen, dass wissenschaftliche Begriffe zu Einsätzen in wissenschafts-, disziplin- und eben auch gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen werden können (vgl. Bellmann/Ricken 2020; Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019; Wortmann 2022). Es geht uns daher nicht um einen Gestus der Neutralität – ebenso wenig, wie wir mit der Auswahl der Begriffe einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Stattdessen lassen die Beiträge eine persönliche Handschrift der Autor\*innen erkennen; sie sollen zur kritischen Auseinandersetzung anregen und bestenfalls Impulsgeber für weiterführende Diskussionen sein.

Wir hoffen sehr, dass dieses Buch nicht nur der Vertiefung in die pädagogische Semantik und der Vergewisserung bestimmter Begriffe dient, sondern auch bei der Vorbereitung von Referaten und dem Schreiben von Texten zur Hand genommen wird. Weil es bisweilen überaus erhellend ist, wenn wissenschaftliche Gegenstände auch aus anderen Perspektiven thematisiert werden, haben wir die Beiträge in Zusammenarbeit mit den Autor\*innen um entsprechende Hinweise ergänzt. Sie finden daher vor dem obligatorischen Literaturverzeichnis ausgewählte Empfehlungen von Romanen und TV-Serien, von Platten und Kinofilmen, die dazu einladen, sich den Begriffen auch auf einem (pop-)kulturellen Weg zu nähern – denn Schlüsselbegriffe der Allgemeinen

Erziehungswissenschaft werden auch jenseits des wissenschaftlichen Feldes thematisiert.

Abschließend gilt unser herzlicher Dank den Autor\*innen für ihre Beiträge und für die Bereitschaft, sich auf dieses Experiment eingelassen zu haben. Danken möchten wir auch Linnéa Hoffmann, die uns auf der Zielgeraden beim Erstellen des Manuskripts tatkräftig unterstützt hat. Und, nicht zuletzt, Herrn Bronberger von Beltz Juventa: Er hatte stets ein offenes Ohr für manche unkonventionelle Nachfrage und hat gemeinsam mit uns nach dem passenden Format für das vorliegende Buch gesucht, das auch deshalb immer umfangreicher wurde, weil die Zahl der Begriffe, die wir unbedingt behandelt wissen wollten, immer größer wurde. Wir hoffen, dass es sich als Arbeitsbuch in der Praxis bewährt und dazu beiträgt, die pädagogische Reflexion auch weiterhin in Bewegung zu halten.

Das war auch ein Anliegen von Edgar Forster, der Ende vergangenen Jahres starb und dem die Allgemeine Erziehungswissenschaft wichtige Impulse verdankt. In der Korrespondenz zu seinem Beitrag, der Reflexivität mit Poesie paart und ausgesprochen persönliche Passagen enthält, bat er uns um eine gewisse Großzügigkeit. Und ließ dabei eine wissenschaftliche Haltung erkennen, die auch unser Buch charakterisiert. Edgar Forster schrieb, in einer Mail aus dem Herbst 2021: „Der Text bleibt an einigen Stellen [...] dunkel oder es bleibt bei Andeutungen. Vielleicht regt das zu Diskussionen, zum Weiterlesen oder zum Selberschreiben an.“ Genau dies wünschen wir uns für das vorliegende Buch.

## Literatur

Bellmann, J./Ricken, N. (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 6, S. 783–787 • Bourdieu, P. (1982): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien • Bünger, C. (2022): Vulnerabilität als Grenzbegriff – Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft, S. 42–49 • Etzemüller, T. (2015): Ins ‚Wahre‘ rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb. In: Merkur 69, H. 797, S. 31–43 • Etzemüller, T. (2019): Gegenwartsdiagnose heißt: etwas als etwas sichtbar machen. Wahrnehmung, Visualisierung und Intervention in Gestalten der Moderne. In: Alkemeyer, T./Buschmann, N./Etzemüller, T. (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierung in der Moderne. Bielefeld, S. 105–126 • Forster, E. (2020): Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer. Eine Kritik. Berlin • Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen • Habermas, J. (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur 32, H. 359, S. 327–342 • Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main • Hacke, J. (2006): Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik. Göttingen • Hall, S. (2014): Populismus – Hegemonie – Globalisierung. Ausgewählte Schriften 5. Hamburg • Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen • Hill Collins, P. (2000): Black Feminist Thought. New York • Honneth, A. (2002): Idiosynkrasie als Erkenntnismittel. Gesellschaftskritik im Zeitalter des normalisierten Intellektuellen. In: Stepina, C./Llanque, M./Münkler, H. (Hrsg.): Der Demokratische Nationalstaat in den Zeiten der Globalisierung: Politische Leitideen für das 21. Jahrhundert. Festschrift zum 80.

Geburtstag von Iring Fetscher. Berlin, S. 241–252 • Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn • Jung, T. (2018): Wissenschaft machen und kritische Haltung. Aspekte feministischer und marxistischer Wissenschaftskritik. In: Scheele, A./Wöhl, S. (Hrsg.): Feminismus und Marxismus. Weinheim, S. 130–144 • Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart • Kaldewey, D. (2017): Der Campus als ‚Safe Space‘. Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung. Mittelweg 36, H. 4/5, S. 132–153 • Lotter, M.-S. (2021): Wie Hass und Gewalt sich begrifflich ausdehnen. Emotionalisierung durch Concept Creep. In: Helfritsch, P./Müller Hipper, J. (Hrsg.): Die Emotionalisierung des Politischen. Bielefeld, S. 263–278 • Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster • Oelkers, J. (1991): Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 213–231 • Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten • Purtschert, P. (2017): It’s #identity politics, stupid! In: Geschichte der Gegenwart, 22. Januar. <https://geschichtedergegenwart.ch/its-identity-politics-stupid/> (Abfrage: 20.11.2021) • Rieger-Ladich, M. (2021): Identitätsdebatte: Das Comeback des Privilegs. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 66, H. 10, S. 97–104 • Rieger-Ladich, M. (2022): Pädagogisches Vokabular reloaded. Auf dem Weg zu einer neuen Reflexionskultur. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft, S. 34–41 • Rieger-Ladich, M./Rohstock, A./Amos, K. (Hrsg.) (2019): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist • Rorty, R. (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/Main • Sarasin, P. (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin • Schelsky, H. (1976): Der selbständige und der betreute Mensch. Stuttgart • Schutzbach, F. (2016): Der Heidi-Komplex: Gender, Feminismus und der Ekel vor der Gleichmacherei. In: PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 46, H. 185, S. 583–597 • Spaemann, R. (1975): Emanzipation – ein Bildungsziel? In: Merkur 29, H. 320, S. 11–24 • Susemichel, L./Kastner, J. (2020): Identitätspolitik. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken. Münster • Vogel, S. (2021): Das Erbe von ’68: Identitätspolitik als Kulturrevolution. Blätter für deutsche und internationale Politik 66, H. 4, S. 97–104 • Walgenbach, K. (2005): ‚Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur‘ Koloniale Diskurse zu Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse im Kaiserreich. Frankfurt/Main • Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.) (2020): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden • Wortmann, K. (2022): Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In: Rieger-Ladich, M./Brinkmann, M./Thompson, C. (Hrsg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim, S. 76–99

## Adressierung

A

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen erscheint ‚Adressierung‘ als recht junger Begriff, der in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren vor allem über Anerkennung- und subjektivierungstheoretische Studien in deutschsprachige Debatten Einzug gehalten hat. Allerdings macht der Begriff auf die Gerichtetheit und Ausrichtung von (pädagogischen) Handlungen an beziehungsweise auf ein Gegenüber aufmerksam, ohne die sich das Erziehungsdenken wohl zu keinem historischen Zeitpunkt hätte ausformulieren lassen. Ausgehend von diesem eher formalen Verständnis von Adressierung hin zur aktuelleren Spezifizierung sucht der Beitrag dann unter Rückbindung an bestehende Überlegungen zu einem von der Sozialität menschlicher Existenz her entwickelten Verständnis des pädagogischen Geschehens die Potenziale des Adressierungsbegriffes auszuloten.

### Begriff und pädagogische Idee: Sich an jemanden richten

Bereits die etymologische Herkunft von ‚Adressierung‘ verweist im Rückgriff auf die lateinischen Wurzeln *dirigere* (geraderichten, ausrichten) in Kombination mit *ad* (hin, hinzu) sowie im französischen Verb *adresser* (etwas an jemanden richten) (vgl. Kluge 2011, S. 17) darauf, dass etwas oder jemand als ‚Adresse‘ ausgemacht und ausgewählt werden muss, damit eine weitere Instanz, von der die Adressierung ausgeht, sich daran – adressierend – wenden oder richten kann. In der linguistischen Gesprächsforschung findet sich entsprechend als ‚Adressierung‘ die Anforderung definiert, dass sich „das Gegenüber angesprochen und damit zu einer Reaktion verpflichtet“ (Hartung 2001, S. 1348) fühlen muss. Mit dem Begriff der Adressierung lässt sich also zunächst – und recht formal – auf den Umstand hinweisen, dass im Rahmen von Gesprächen oder Begegnungen zwischen Menschen spezifische Ansprachen (verbal und/oder körperlich) an ein oder mehrere Gegenüber gerichtet werden können, die – darauf weist insbesondere Goffman (1979) hin – gewissermaßen eine initiatorische Kraft für die Ausrichtung und Aufrechterhaltung von sozialen Situationen besitzen.

Neben einem solchen, auf das Initiieren und Aufrechterhalten von Gesprächen und Begegnungen fokussierten, Verständnis von Adressierung verweist der Begriff auch auf einen Gedanken, der in historischer Perspektive für die Ausarbeitung von erziehungswissenschaftlichen Theorien weder übersprungen noch vernachlässigt werden kann: Erzieherisches oder auch allgemeiner pädagogisches Handeln ist beinahe durchgängig als ein in *doppelter Hinsicht gerichtetes* Handeln konzipiert worden – einerseits als ein Handeln, das insofern gerichtet ist, als es ein *Telos*, ein abstrakt gefasstes Ziel anvisiert und entsprechend auch adressiert, und andererseits als ein *den Anderen* adressierendes

Handeln, bei dem das Gegenüber meist als erziehungsbedürftig (aber auch -fähig) entworfen wird.

Auch wenn ‚Adressierung‘ sich also nicht als historisch konturierter oder ‚einheimischer‘ erziehungswissenschaftlicher Begriff bestimmen lässt, so verweist doch beispielsweise die Schleiermacher’sche Frage danach, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle (Schleiermacher 1826/1964, S. 38), auf die notwendige Adressierung der jüngeren Generation durch ein solches Erziehungsprojekt. Und auch die Kant’schen oder Rousseau’schen Überlegungen zur Aufgabe des Erziehers (zum Beispiel in Abgrenzung zu denen der Mutter/Amme, vgl. Kant 1784/1974, S. 42 ff.; Rousseau 1762/1995, S. 14 ff.)<sup>1</sup> oder die Campe’schen zu denen der Mütter (vgl. 1785/1985, S. 78) sind von einer Verpflichtung gegenüber einem fiktiven oder realen Educandus getragen, die als notwendige Adressierung innerhalb der pädagogischen Beziehung gelesen werden kann, ohne die die pädagogische Beziehung selbst schlecht denkbar erscheint (vgl. Nohl 1935, S. 126 f.).

Jenseits der Bedeutung von Adressierung innerhalb klassischer Erziehungsverständnisse sowie ihrer eher formaleren Bedeutung als Ansprache oder Erreichbarkeit einer Zielgruppe oder -person steht im Folgenden ein spezifischeres Verständnis von ‚Adressierung‘ im Fokus, das diese grundlegender, nämlich subjektkonstituierend denkt.

### **(An-)Wendungen in der jüngeren Erziehungswissenschaft**

Als im engeren Sinne erziehungswissenschaftlicher Begriff wird ‚Adressierung‘ aktuell dazu genutzt, die Vorstellung eines subjektkonstitutiven Anerkennungsgeschehens zu konkretisieren und auf einen auch für empirische(s) Arbeiten anschlussfähigen Begriff zu bringen. Anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Arbeiten in der Erziehungswissenschaft haben nahegelegt, „Adressierungen als [subjektivierende] Anerkennungsakte zu lesen“ (Balzer/Ricken 2010, S. 75, Ergänzung AO/NR). Was soll das heißen?

In Abgrenzung von einem alltagsweltlich wie pädagogisch verbreiteten Verständnis von Anerkennung als (nachträglicher) Bestätigung und Wertschätzung einer Person wird hier – insbesondere im Anschluss an Judith Butlers subjektivierungstheoretische Überlegungen – gerade der machtanalytisch ambivalente wie produktive Zug jedes Anerkennungsgeschehens hervorgehoben: Anerkennungsakte, verstanden als Akte, die ein Gegenüber als ‚Jemand‘ bereits voraussetzen, ihn oder sie als entsprechend gelesene\*n ‚Jemand‘ bestätigen oder vielleicht sogar konkret benennen, wirken – so die zentrale These –

---

1 Zur Kritik dieser Vorstellungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung vergleiche exemplarisch Mayer (2006).

*performativ*. Sie stiften und schaffen damit überhaupt erst diejenige Instanz, die in der Regel als bereits vorgängig und zugrundeliegend gedacht wird: die des (handlungsfähigen) Subjekts [ $\uparrow$ Subjektivierung].

Der entsprechende Subjektivierungsvorgang, die performative Stiftung eines Subjekts durch dessen ‚Adressierung‘, also dessen Ansprache oder Benennung durch andere, wird bei Butler als diskursiv vermittelter Vorgang gedacht, für den das Althusser’sche *Modell der Anrufung*<sup>2</sup> Pate steht: Zurichtung und Stiftung des Subjekts im Sinne einer normativen Ordnung, beispielsweise einer heteronormativen Geschlechterordnung, fallen hier gewissermaßen in eins und vollziehen sich über spezifische Ansprachen, zum Beispiel als „Mädchen“ (vgl. Butler 1997, S. 29) [ $\uparrow$ Gender]. Solche Ansprachen können, so Butler, gerade aufgrund ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz (subjekt-)produktiv wirksam werden und stellen damit eine performative Normalisierungspraxis dar (vgl. Ricken/Balzer 2012).

Allerdings stellt Butler ebenso nachdrücklich heraus, dass jede Anrufung, um erfolgreich sein zu können, auf eine *Umwendung*, eine antwortende und anerkennende Geste auf Seiten der oder des Angesprochenen angewiesen ist und dass Normen, um sich als solche überhaupt zu stabilisieren, wiederholt werden müssen. Dies impliziert, dass Anrufungen das Subjekt zwar zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen in Form einer Antwort *anhaltend*, allerdings ohne vollständig festlegen zu können, *wie* diese Antwort konkret *ausfällt* (vgl. Butler 2006, S. 221–248). Für das erziehungswissenschaftliche Fragen nach den *Adressierungen* und den konkreten Antworten darauf, den (*Re-*)*Adressierungen*, ist dies besonders relevant, weil gerade die *Re-Adressierung* auf Momente von Handlungsfähigkeit unter poststrukturalistischen Vorzeichen verweist.

Am Modell der Anrufung wird also plausibilisiert, dass und wie die Genese eines ‚Selbst‘ auf fundamentale Weise von diskursiv distribuierten und von konkreten Anderen aufgerufenen Normen (und Namen) abhängig ist, ohne dabei eine im Sinne der Norm ‚richtige‘ Festlegung garantieren zu können. Da Menschen bereits schon vor ihrer Geburt „einer Sprache und einer Reihe von Zeichen ausgeliefert“ sind, so argumentiert Butler (2003, S. 85 f.), erweist sich ihre soziale Existenz als einer sozialen Ansprache und Benennung bedürftig. Diese Hinweise verdeutlichen, warum sich der Subjektstatus eines Menschen

---

2 Althusser hatte sein Verständnis von *interpellation* am Beispiel der Anrufung des Passanten durch den Polizisten mit „Hey Sie da!“ (Althusser 1977, S. 142) illustriert. Eine Ansprache, die nach erfolgreicher Umwendung des Passanten dann – so Althusser – garantiert, dass das Subjekt im Sinne der Ordnung fortan ganz „von allein“ (ebd., S. 148) funktioniert und sich selbst ebenso wie den ‚großen Anderen‘ in der Anrufung entsprechend an- und wiedererkennt.

für Butler sehr grundsätzlich ihrer oder seiner Adressabilität<sup>3</sup> verdankt, also der Zugänglichkeit für soziale Ansprachen und Zeichen. Entsprechend verallgemeinert sie das Modell der subjektivierenden Anrufung mit dem Verweis auf eine grundlegende „Struktur der Adressierung“ (Butler 2003, S. 68). Eine solche „Struktur der Adressierung“ (ebd.) markiert sowohl den Umstand, dass jeder Mensch andere Menschen notwendig adressieren muss, als auch sich von anderen adressiert vorfindet.

Vor diesem performativitäts- und subjektivierungstheoretischen Horizont haben Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010, S. 75, 73) bereits früh für die Erziehungswissenschaft vorgeschlagen, „Adressierungen als Anerkennungsakte“ zu verstehen und andersherum „Anerkennung als ein spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen Kommunikation und Praktik“ auszulegen. Und es ist diese performative Wendung von ↑Anerkennung als derart grundlegendes, subjektivierendes Phänomen, die die Frage nach „Adressierungen“ in den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen hat virulent werden lassen. Damit verschieben sich die erziehungswissenschaftlich interessanten Fragen nach Anerkennung und Adressierung weg von der Frage, ob jemand nun wertschätzend oder abschätzig angesprochen wird, hin zur Frage, *ob* und *wie* „man überhaupt angesprochen wird“ (Balzer/Ricken 2010, S. 75, Hervorhebung AO/NR) und spezifischer „darauf, *wie* man von wem vor wem als *wer* angesprochen bzw. explizit oder implizit *adressiert* wird und zu wem man dadurch von wem und vor wem *gemacht* wird“ (Ricken 2013, S. 92, Hervorhebung AO/NR, ähnlich: Balzer/Ricken 2010, Rose/Ricken 2018). Damit werden (Re-)Adressierungsprozesse als theoretisch wie empirisch aussichtsreicher Gegenstandsbereich konturiert, an dem sich erziehungswissenschaftlich relevante „Normen der Anerkennbarkeit herausarbeiten“ lassen, „unter denen sich pädagogische Praxis vollzieht“ (Jergus/Thompson 2017, S. 14).

### Weiter-Denken in der Erziehungswissenschaft

Der Begriff Adressierung orientiert entsprechend eine erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeitsrichtung, die das sukzessive Werden von Subjekten im Kontext von gesellschaftlich relevanten „Normen, die die Anerkennbarkeit regeln“ (Butler 2003, S. 37), zu denken sucht. Damit offeriert das Konzept auch einen für empirische Forschung anschlussfähigen Zugang zu Prozessen der Subjektivierung. Insofern ließe sich die Frage, was der Begriff

---

3 Interessanterweise finden sich auch im Kontext der Systemtheorie verwandte Überlegungen zur „Adressabilität“ (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Und einzelne Arbeiten beziehen sogar den subjektivierungstheoretischen Anrufungs- und systemtheoretischen Adressierungsgedanken produktiv aufeinander (vgl. Bröckling 2013).

der Adressierung in der und für die Erziehungswissenschaft leistet, mindestens auf zweierlei Arten beantworten: Er fungiert erstens als eine Art „Lupenbegriff“, der es erlaubt, auf (pädagogische) Praktiken oder Geschehen einen adressierungsanalytisch justierten Blick zu legen und *Subjektivierungsprozesse empirisch zu untersuchen* (1). Zweitens ermöglicht er es *erziehungswissenschaftlich relevanten Phänomenen oder Fragen in einer konsequent machtanalytischen oder machtsensiblen Weise zu begegnen* und damit die soziale Bedingtheit des (Sprach-)Handelns präsent zu halten (2). Abschließend werden diese beiden Aspekte vor dem Hintergrund der konstitutiven Sozialität pädagogischen Handelns zusammengeführt.

(1) Um Anerkennungs- und Subjektivierungsprozesse im Hinblick auf das Wechselspiel von Adressierungen und (Re-)Adressierungen analytisch-empirisch untersuchen zu können, wurde innerhalb der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren die „Adressierungsanalyse“ entwickelt (vgl. Ricken 2013; Rose 2019). Diese steht neben anderen Ansätzen in der neueren deutschen Subjektivierungsforschung, die sich nun – nach den Phasen „Foucault-Exegese“ und der „Arbeit an Foucault-inspirierten Konzepten“ (vgl. Rose 2019) – stärker auch der Frage der empirisch-method(olog)ischen Umsetzung von Subjektivierungsforschung zuwendet.<sup>4</sup> Mithilfe des analytischen Begriffspaares von ‚Adressierung‘ und ‚(Re-)Adressierung‘ können hier in praxistheoretisch-ethnographischer Einstellung beispielsweise Logiken von Praktiken, wie Bewertung oder Disziplinierung, rekonstruiert und deren implizite Normativitäten ebenso wie eingelagerte Momente gegenseitiger Angewiesenheit erhellt werden.

(2) Zudem markiert das vorgestellte Verständnis von Adressierung innerhalb der Erziehungswissenschaft eine machtanalytische und -sensibilisierte Perspektive. Diese hilft angesichts der Doppelgesichtigkeit von subjektiverter Stiftung und Zurichtung von Subjekten alte Fallen eines erziehungswissenschaftlichen Ausspielens von Selbst- versus Fremdbestimmung zu überwinden. Dabei akzentuiert der Verweis auf ‚(Re-)Adressierung(en)‘ Zwischenräume in einem rekursiven Antwortgeschehen, indem über Bedeutungsverschiebungen zwischen Adressierungen und (Re-)Adressierungen Momente von Handlungsfähigkeit analysierbar werden. Damit wird die wertvolle theoretische Spannung gehalten zwischen einem machtanalytisch informierten

---

4 Für die Soziologie ließe sich hier zum Beispiel auf die „Dokumentarische Subjektivierungsanalyse“ (Amling/Geimer 2016) im Anschluss an die dokumentarische Methode und auf die „Interpretative Subjektivierungsanalyse“ (Bosančić 2019) im Anschluss an die wissenssoziologische Diskursanalyse verweisen, während in der Erziehungswissenschaft Subjektivierungsanalyse beispielsweise als Analyse „diskursiver Praktiken“ (Wrana 2014), unter der Perspektive von „Autorisierungen“ (Jergus/Thompson 2017) oder als „Adressierungsanalyse“ (Rose/Ricken 2018) vorangetrieben wird.

Blick auf limitierende, normierende Bedingungen von (Sprach-)Handeln und der machtanalytisch ebenso entscheidenden Frage nach dem, was an dieser normierenden Ordnung vorbei oder darin nicht aufgeht. Dabei erinnert die Idee der ‚Adressierbarkeit‘ bereits bei Butler an die machtvollen Aspekte von grundsätzlicher Verletzlichkeit und spezifischer Diskriminierbarkeit sowie an ein gegenseitiges Ausgesetzt- und einander Verpflichtet-Sein, das altbekannte Fragen pädagogischer Ethik und Verantwortung ebenfalls aktualisiert (vgl. Janssen 2018; Kuhlmann i. E.) [↑Verletzbarkeit].<sup>5</sup>

Damit kommen wir über den Begriff der Adressierung auf einen vertrauten erziehungswissenschaftlichen Grundgedanken zurück: „Sozialität als Grundmodus menschlicher Existenz verweist darauf, daß das Ich immer schon durch andere mitkonstituiert ist“ (Meyer-Drawe 1996, S. 94) und, dass „Menschen sich von anderen her erlernen“ (Ricken 2010, S. 29), was der Begriff der Adressierung gerade unterstreicht. Insbesondere finden diese Gedanken ihr Echo auch in Jan Masscheleins Überlegungen zu „Erziehung als Antwort“ (1996), die im Anschluss an Arendt und Levinas darauf hinweisen, dass die Anforderung, die noch vor jeder konkreten Ansprache bereits vom Antlitz des Anderen ausgeht, uns auf eine Antwort verpflichtet, aber eben auch miteinander verbindet und in eine ethische Beziehung der Verantwortung zueinander stellt. Es sind diese Verweise auf die relationale Verfasstheit des Selbst [↑Relationalität], auf seine konstitutive Sozialität sowie auf die responsive Struktur pädagogischen Handelns, die mit Fragen der Verantwortung korrespondieren und auch im Begriff der Adressierung (wieder) einen erziehungsphilosophischen Bezugspunkt finden.

Anne Sophie Otzen und Nadine Rose

### Bonusmaterial

Abonji, M. (2010): Tauben fliegen auf. München • Adichie, C. (2009): The Danger of a Single Story. [Ted Talk] • Aydemir, F. (2019): Arbeit. In: Aydemir, F./Yaghoobifarah, H. (Hrsg.): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin, S. 27–37 • Yanagihara, H. (2015): Ein wenig Leben. Berlin • Morrison, T. (2015): Gott, hilf dem Kind. Hamburg

### Literatur

Althusser, L. (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg • Amling, S./Geimer, A. (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 17, H. 3 • Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, S. 35–87 • Bröckling, U. (2013): Anruf und Adresse. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken,

---

5 Und so muss die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um den Begriff der Adressierung letztlich auch das gewaltförmige und diskriminierende Potenzial des (Sprach-)Handelns mitbedenken, von dessen erfolgreicher Einhegung eben nicht ausgegangen werden kann (vgl. Krämer 2010; Butler 2006).

N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 49–59 • Bosančić, S. (2019): Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, S. 43–64 • Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main • Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/Main • Butler, J. (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/Main • Campe, J. H. (1785/1985): Über die früheste Bildung junger Kinderseelen. Frankfurt/Main • Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden, S. 137–158 • Goffman, E. (1979): Footing. In: Semiotica, 25, H. 1–2, S. 1–30 • Hartung, M. (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, S. 1348–1355 • Janssen, A. (2018): Verletzbar Subjekte: grundlagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen • Jergus, K./Thompson, C. (Hrsg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden • Kant, I. (1784/1974): Über Pädagogik. Bochum • Kluge, F. (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin • Krämer, S. (2010): ‚Humane Dimensionen‘ sprachlicher Gewalt oder: warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In: Krämer, S./Koch, E. (Hrsg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München, S. 21–42 • Kuhlmann, N. (i.E.): Verantwortung als pädagogischer Topos – Anerkennungstheoretische Perspektiven. Wiesbaden • Masschelein, J. (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin, S. 163–186 • Mayer, C. (2006): Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Baader, M.-S./Kelle, H./Kleinau, E. (Hrsg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik der Moderne. Köln, S. 119–139 • Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik II. Baltmannsweiler, S. 85–98 • Nohl, H. (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main • Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 69–99 • Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden • Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden, S. 65–85 • Rose, N./Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse: Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 159–175 • Rousseau, J.-J. (1762/1995): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart • Schleiermacher, F. (1826/1964): Theorie der Erziehung. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn • Wrana, D. (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Thompson, C./Bredenstein, G./Jergus, K. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist, S. 175–198

## Anerkennung

Lob, Wertschätzung und positive Verstärkung sind wohl einige der bekanntesten semantischen Formen, in denen die pädagogische Reflexion die alte Einsicht zu fassen versucht hat, dass eine positive Zuwendung zum Heranwachsenden vielleicht das mächtigste Mittel zu seiner Beeinflussung darstellt. Dass seit den späten 1990er Jahren in der deutschen Pädagogik und