



Milena Feldmann | Markus Rieger-Ladich |
Carlotta Voß | Kai Wortmann (Hrsg.)

Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Pädagogisches Vokabular
in Bewegung

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Milena Feldmann | Markus Rieger-Ladich |
Carlotta Voß | Kai Wortmann (Hrsg.)
Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Milena Feldmann | Markus Rieger-Ladich |
Carlotta Voß | Kai Wortmann (Hrsg.)

Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Pädagogisches Vokabular in Bewegung

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7883-1 Print
ISBN 978-3-7799-7884-8 E-Book (PDF)

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor*innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

- Vorwort zur 2. Auflage 7
- Im Begriff, sich zu verändern. Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular
*Markus Rieger-Ladich, Milena Feldmann, Carlotta Voß
und Kai Wortmann* 9
- Adressierung · *Anne Sophie Otzen und Nadine Rose* 17
- Aktivismus · *Carlotta Voß* 23
- Anerkennung · *Henning Röhr* 32
- Anthropozän · *Christoph Wulf* 40
- Ästhetik · *Iris Laner* 48
- Autorität · *Kerstin Jergus* 57
- Bildsamkeit · *Elmar Anhalt* 65
- Bildung · *Hans-Christoph Koller* 73
- Biographie · *Bettina Dausien* 81
- Dekolonialität · *Edgar Forster* (†) 90
- Demokratie · *Micha Brumlik* 97
- Dialektik · *Anna-Lynn Ridderbusch* 106
- Differenz · *Paul Mecheril und Melanie Plößer* 114
- Digitalisierung · *Martin Karcher* 122
- Diskurs · *Charlotte Spellenberg und Daniel Wrana* 130
- Emanzipation · *Christian Grabau* 137
- Emotionen · *Jörg Zirfas* 145
- Empowerment · *Meike Sophia Baader* 153
- Erkenntnispolitik · *Richard Kubac* 162
- Erziehung · *Arnd-Michael Nohl* 170
- Erziehungswissenschaft · *Norbert Ricken* 178
- Fortschritt · *Roland Reichenbach* 185
- Gender · *Christine Thon und Juno Frauke Grenz* 193
- Generationen · *Pia Rojahn* 200
- Geschichte · *Anne Rohstock* 209
- Gewalt · *Sabine Andresen* 217
- Habitus · *Flora Petrik* 225
- Hegemonie · *Jule Janczyk* 233

Identitätspolitik · <i>Michael Jannis Müller</i>	238
Inklusion/Exklusion · <i>Marcus Emmerich</i>	246
Intersektionalität · <i>Katharina Walgenbach</i>	254
Kanon · <i>Johanna Brauns und Katharina Vogel</i>	262
Klasse · <i>Carlo Heimisch und Linnéa Hoffmann</i>	270
Kritik · <i>Kai Wortmann</i>	277
Kulturelle Aneignung · <i>Milena Feldmann und Carlotta Voß</i>	286
Leiblichkeit · <i>Käte Meyer-Drawe</i>	294
Lernen · <i>Malte Brinkmann</i>	304
Macht · <i>Christiane Thompson</i>	313
Methoden · <i>Kai Wortmann</i>	321
Mündigkeit · <i>Carsten Büniger</i>	330
Normativität · <i>Thorsten Fuchs</i>	338
Ökonomisierung · <i>Thomas Höhne</i>	346
Othering · <i>Phries Sophie Künstler und Jessica Massóchua</i>	353
Privileg · <i>Markus Rieger-Ladich</i>	359
Queer · <i>Maximilian Waldmann</i>	367
Rassismuskritik · <i>Judith Jording und Astrid Messerschmidt</i>	376
Reform · <i>Jürgen Oelkers</i>	384
Relationalität · <i>Madeleine Scherrer</i>	390
Scham · <i>Veronika Magyar-Haas</i>	397
Scheitern · <i>Saskia Langer</i>	405
Schuld · <i>Milena Feldmann</i>	413
Situiertheit · <i>Christine Rabl</i>	422
Solidarität · <i>Eva-Maria Klinkisch</i>	430
Souveränität · <i>Daniel Lieb</i>	439
Stil · <i>Jürgen Oelkers</i>	446
Subjektivierung · <i>Markus Rieger-Ladich</i>	453
Theorie · <i>Wolfgang Meseth</i>	461
Universität · <i>Hans Schildermans</i>	469
Utopie · <i>Sophia Schorr</i>	478
Verletzbarkeit · <i>Angela Janssen</i>	484
Wissen · <i>Hanno Su</i>	492
Autor*innen	500

Vorwort zur 2. Auflage

Als die Arbeit an den „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ im Herbst 2021 abgeschlossen war, verfassten wir die Einleitung. Wir formulierten hier die Hoffnung, dass unser Buch nicht als gelehrtes Nachschlagewerk in den Fachbibliotheken verstaubt, sondern dass es sich in der Praxis bewährt, dass es von Nutzen ist, wenn ein Vortrag vorbereitet, eine Hausarbeit verfasst oder ein Workshop konzipiert wird. Wir wünschten uns ganz schlicht, dass es in der wissenschaftlichen Praxis zum Einsatz kommt – unser Buch.

Genau das scheint der Fall zu sein. Andernfalls wäre es nicht zur zweiten Auflage gekommen. Immer wieder erreichen uns Zuschriften von Kolleg*innen, die davon erzählen, dass sie mit einzelnen Artikeln in Seminarsitzungen arbeiten; wir wissen von Studierenden, die darauf zurückgreifen. Und als aus unserem Kreis der Herausgeber*innen einige die Universitäten wechselten, war das Buch schon da, schmückte die Regale der neuen Kolleg*innen.

Dass das Buch auf so reges Interesse stößt, freut uns sehr. Und es eröffnete uns die Möglichkeit, einen neuerlichen Blick auf das Tableau der Beiträge zu werfen. Nachdem auch Konrad Bronberger, unser Lektor, der Idee viel abgewinnen konnte, die zweite Auflage um einige Artikel zu ergänzen, setzten wir uns zusammen, trafen eine Auswahl und sprachen Kolleg*innen an. Neu aufgenommen wurden Beiträge zu Aktivismus, Autorität, Gewalt und Ökonomisierung. Zugleich wurden alle Beiträge der ersten Auflage noch einmal geprüft und manche Angaben aktualisiert. Hierfür gilt den Autor*innen sowie dem Lektoratsteam unser Dank.

Wenn wir einen Wunsch für die vorliegende zweite Auflage formulieren dürften, wäre es dieser: Dass das Buch auch weiterhin solche Diskussionen provoziert, wie wir sie während des DGfE-Kongresses im März 2024 in Halle geführt haben. Im Rahmen einer AdHoc-Gruppe konnten wir das Konzept des Buches vorstellen. Wir haben die Diskussion um den Charakter von erziehungswissenschaftlichen „Schlüsselbegriffen“, die Kriterien der Auswahl und die Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft noch in lebhafter Erinnerung. Genau darum geht es bei diesem Buch: Das Vokabular, auf das wir innerhalb der Erziehungswissenschaft zurückgreifen, immer wieder aufs Neue auf den Prüfstand zu stellen, sich gemeinsam der Werkzeuge zu versichern, die wir verwenden, wenn wir schreiben und lesen, vortragen und nachdenken.

Frankfurt am Main, Tübingen, Halle und Jena, April 2024

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

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 renommierter 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 Lebenswelt 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 geführte Debatten, die sich an emanzipatorischer Identitätspolitik entzünden (vgl. etwa Susemichel/Kastner 2020; Purtschert 2017; Fourest 2020). Der Alarmissmus, 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 in-

stitutionelle 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 Seminardiskussionen 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 Betriebsprämissen 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 Selbstproblematik 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): Identitätspolitiken. 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 anerkennungs- 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.)¹ 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 formalen 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*² 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 Adressabilität³ 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.⁴ Mithilfe des analytischen Begriffspaars 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 subjektivierter Stiftung und Zurichtung von Subjekten alte Fallen eines erziehungswissenschaftlichen Auspielens 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 Blick auf limitierende, normierende Bedingungen von (Sprach-)Handeln und

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.

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 2023) [↑Verletzbarkeit].⁵

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, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 49–59 • Bosančić, S. (2019): Die For-

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).

schungsperspektive 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): *Verletzbarere 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. (2023): *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

Aktivismus

Angesichts multipler globaler Krisensituationen stellt sich die Frage nach gesellschaftlichen Transformationsmöglichkeiten und damit auch die Frage nach der Rolle von Wissenschaft beziehungsweise Wissenschaftler*innen innerhalb der Gesellschaft neu. Wie aktiv können sie sich für bestimmte gesellschaftliche oder politische Ziele einsetzen und gleichzeitig unvoreingenommen forschen und ihre Ergebnisse glaubwürdig vermitteln?

Die Scientists for Future, ein interdisziplinärer Zusammenschluss von Wissenschaftler*innen, der sich für die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse in klimapolitischen Diskursen stark macht, engagieren sich insbesondere im Bereich der Wissenschaftskommunikation. Dadurch unterstützen sie andere „for Future“-Gruppen, wie etwa Fridays for Future, in der sich vornehmlich Schüler*innen für eine konsequente Klimapolitik einsetzen, die ihnen eine lebenswerte Zukunft offenhalten soll. Die Scientists for Future handeln aus einem „Verantwortungsgefühl gegenüber künftigen Generationen und einer demokratischen Gesellschaft“ (Scientists for Future Deutschland o. D.), während die Aktionen der jungen Klimaaktivist*innen von Wut, Sorge und einem begrenzten Zugang zu direkten politischen Veränderungsinstrumenten geprägt sind. Innerhalb der Klimabewegung greifen unterschiedliche Gruppen auf aktivistische Maßnahmen zurück, stören normalisierte Abläufe sowie routinisierte Praktiken etablierter Institutionen und richten sich gegen jene Akteur*innen, die trotz oder gerade wegen ihrer Machtpositionen die Augen vor der Klimakrise verschließen, um ökonomisch und symbolisch von Ausbeutungsverhältnissen zu profitieren.

Seit jeher nutzen marginalisierte und unterdrückte gesellschaftliche Gruppen, Individuen oder Organisationen aktivistische Mittel, um politische und soziale Änderungen anzustoßen. Mitunter entstehen Bewegungen, die Stimmen hörbar und auf Missstände aufmerksam machen, die Diskurse beeinflussen und sozialen Wandel herbeiführen. Wenngleich etwa die 68er-Bewegung aus einer biographischen und (inter-)generationalen Perspektive als Protestkultur und soziale Bewegung innerhalb der Erziehungswissenschaft erforscht wird (vgl. Baader/Casale 2018, S. 12), ist der Begriff Aktivismus in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatte ein Neankömmling. In diesem Beitrag möchte ich zunächst die Begriffe Aktivismus und soziale Bewegung differenzieren und anschließend das spannungsgeladene Verhältnis von Wissenschaft und Aktivismus ausloten. Schließlich soll auch der erziehungswissenschaftliche Bezug zum Thema Aktivismus und damit die besondere Verantwortung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft herausgestellt werden.

Antiessentialistische Potenziale des Aktivismusbegriffs

Im deutschsprachigen akademischen Kontext wird der Begriff Aktivismus bisher selten explizit besprochen. Aktivismus, insbesondere in radikaler Form, wird skeptisch oder mit dem Verdacht der Anmaßung begegnet. Anders verhält es sich mit dem Begriff der ‚sozialen Bewegung‘, den Protestforscher*innen wie Erziehungswissenschaftler*innen in seiner schillernden Bedeutungsvielfalt differenziert aufgreifen (vgl. Rucht 2023; van Ackeren et al. 2020). Seit 1848/49 wird der Begriff der sozialen Bewegung in Deutschland verstärkt verwendet, um in Abgrenzung vom Revolutionsbegriff, der seit der Französischen

Revolution Gewaltförmigkeit impliziert, progressive Entwicklungen in der Gestaltung sozialer Ordnungen zu beschreiben. Systematisch wird der Bewegungsbegriff in Deutschland erst seit den 1960er Jahren betrachtet beziehungsweise seit den 1990er Jahren unter den Schlagworten „political process, resource mobilization, political opportunities, culture und collective identity“ (Rucht 2023, S. 19) erforscht. Soziale Bewegungen wurden lange als „schwach organisiert[e]“ (Meyer-Drawe 2020, S. 22) Einheiten wahrgenommen, die „organisatorisch subjektlos blieb[en]“ (Frese 1971, zit. n. ebd.). Dieter Rucht (2023, S. 20) stellt in seiner Definition sozialer Bewegungen die diesen inhärenten kollektiven Momente heraus:

„Eine soziale Bewegung ist (1) ein mobilisiertes Netzwerk von Gruppen und Organisationen, die, (2) gestützt auf eine kollektive Identität, (3) grundlegenden sozialen Wandel (4) vor allem mit dem Mittel des kollektiven öffentlichen Protests herbeiführen oder verhindern wollen.“

Im Gegensatz zur sozialen Bewegung verweist der Begriff Aktivismus nicht zwingend auf ein kollektives Moment – die soziostrukturelle Ebene ist hier sekundär. Der Begriff Aktivismus bezieht sich auf das bewusste und engagierte politische Handeln von Individuen oder Gruppen, das auf die Kritik und Veränderung bestehender Verhältnisse hin zu einer noch uneingelösten Zukunftsvision zielt (vgl. Ommert 2016; Meyer-Drawe 2020). Das Substantiv Aktivismus ist seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum belegt, wobei es sich zunächst auf eine weltanschauliche Haltung bezog, die im Gegensatz zum Quietismus die aktive Gestaltung der Welt zentrierte (vgl. Harm 2022). Erst seit dem ersten Weltkrieg bekommt der Aktivismusbegriff eine (zunächst partei-)politische Konnotation und wird durch eine weitere semantische Verschiebung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht mehr nur in Zusammenhang mit politischen Parteien beziehungsweise sozialen Bewegungen, sondern darüber hinaus im Kontext unterschiedlichen gesellschaftlichen Engagements eingesetzt (vgl. ebd.). Heute ermöglicht es der Aktivismusbegriff beispielsweise in Debatten um Kulturessentialismus und Rassismus sowie in (queer-)feministischen Kämpfen, temporäre Zusammenschlüsse von Aktivist*innen, die prozesshaft bestimmte politische Ziele verfolgen, zu analysieren und dabei von festen Identitätszuschreibungen abzusehen, da Aktivismus zeitlich, räumlich und personell unterschiedliche Formen annehmen kann (↑Identitätspolitik). Dies schärft den Blick für die inhaltliche Ebene und eröffnet die Möglichkeit, Heterogenität in Methodik und Programmatik mitzudenken und zu bewahren (vgl. Ommert 2016, S. 42).

Beide Begriffe – Aktivismus und soziale Bewegung – transportieren ein freiheitlich-demokratisch anmutendes Fortschrittsdenken (vgl. Frese 1971 in Meyer Drawe 2020, S. 22), das durch die bis heute andauernde Wirkung der

68er-Bewegung intuitiv eher einer politischen Linken zugeordnet wird. In den späten 1960er Jahren forderte der politische Aktivismus der jüngeren Generation die normalisierten politischen und gesellschaftlichen Standpunkte der älteren Generation heraus, schaffte politische Möglichkeits- und Erprobungsräume und veränderte nachhaltig die „Grammatik des Politischen“ (Baader/Casale 2018, S. 10). Die Forderungen der 68er-Bewegungen im globalen Norden wurden mithilfe unterschiedlicher aktivistischer Mittel wie Streiks, Provokationen, Demonstrationen und Besetzungen artikuliert. Erst durch das kollektive Moment dieser verschiedenen Aktionen, dem gemeinsamen Ziel „grundlegenden sozialen Wandel[s]“ (Herkenrath 2011, S. 25), entstand eine soziale Bewegung. Adamczak (2017) weist auf die Möglichkeitsbedingungen hierfür hin, die sie in Vorläufern wie etwa der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA sowie in der geteilten Idee eines internationalen Klassenkampfes in Verbindung mit einer praktischen internationalen politischen Arbeit sieht. Die 68er-Bewegung war in ihrer „zentralen Emanzipationsrichtung antikapitalistisch, mit marxistischem Vokabular gespickt und gegen die gesellschaftliche Spaltung der Arbeitsteilung gerichtet“ (ebd., S. 183).

Jedoch sind weder Aktivismus noch soziale Bewegungen dezidiert linke Erscheinungen. Bereits unter den Nationalsozialisten wurde Aktivismus „militärisch überformt“ (Meyer-Drawe 2020, S. 22) und als Bezeichnung für besonders aktive Nationalsozialisten neu ausgelegt. So formulierte Joseph Goebbels 1926 in einem Brief an Hitler: „Geschlossen steht der deutsche Aktivismus um Ihre Person, weil er weiß, daß wo Sie stehen, gekämpft, gefordert und geopfert wird“ (zit. n. Cordsen 2022, S. 81). 1933 eröffnete Goebbels die ‚Zentralstelle für geistigen Aktivismus‘. Auch heute nutzt die Neue Rechte den Bewegungswie den Aktivismusbegriff zur Beschreibung ihrer politischen Mobilisierung (vgl. Bossong 2018).

Aus konservativen Kreisen wird dem Begriff Aktivismus derzeit mit Skepsis begegnet. Aktivismus wird als „sachfremd und unwissenschaftlich“, als „nicht-objektiv und ideologiegetrieben“ bezeichnet (Harm 2022). Im folgenden Abschnitt werde ich diesem Vorwurf nachgehen und das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Aktivismus näher beschreiben.

Aktivismus und Wissenschaft: Ein ambivalentes Verhältnis

In ihrem Essay „Theory as Liberatory Practice“ betont die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin bell hooks die Notwendigkeit, wissenschaftliche Konzepte in aktivistische Praktiken einzubeziehen und sie mithin selbst als solche zu verstehen: „Innerhalb der revolutionären feministischen Bewegungen, innerhalb der revolutionären schwarzen Befreiungskämpfe, müssen wir die ↑Theorie als notwendige Praxis innerhalb des ganzheitlichen Rahmens eines befreienden Aktivismus einfordern“ (hooks 1994, S. 69, Übersetzung CV).

hooks Text ist ein Einsatz für die Verbindung von Wissenschaft und Aktivismus, für eine mündliche wie schriftliche Theorieproduktion, die der politischen Praxis nützt, in ihr aufgegriffen wird, aus ihr schöpft und sich selbst als solche begreift. Theorie hat dann gesellschaftliche Relevanz und wird als Potenzial verstanden, um Praktiken neu zu denken und zu verändern, etwa zugunsten von antirassistischer Politik oder geschlechtersensibler Pädagogik.

Dies ist jedoch durchaus umstritten: Wissenschaft und Aktivismus als soziale Praktiken folgen in westlichen modernen Gesellschaften traditionell unterschiedlichen Logiken, deren Grenzen gleichwohl ausgelotet und in Bezug auf ihre ausgrenzende Funktion diskutiert werden (vgl. Geuenich et al. 2016). Sie stehen in einem Spannungsverhältnis, das derzeit besonders im Kontext der Gender und Queer Studies sichtbar wird. So sieht sich die Geschlechterforschung mit dem Vorwurf konfrontiert, *zu* politisch zu sein, politische und wissenschaftliche Praxis zu vermischen, zu verwechseln, und wird ganz im Sinne der Dichotomie Theorie/Praxis mitunter als ‚Aktivismus oder ‚Identitätspolitik‘ abgetan“ (Speck 2020, S. 1). Interessant an dieser Debatte ist, dass die Frauen- und Geschlechterforschung als Disziplin aus den Frauenbewegungen hervorgegangen ist, ihr Ursprung also in einem politisch-aktivistischen Kontext liegt. Im Rahmen der akademischen Institutionalisierung des Feminismus rückt seine Herkunft indes in den Hintergrund. Feministische Theorie und Praxis verändern sich dahingehend, dass sie einerseits legitimiert und andererseits an einen Ort verlagert werden, der aufgrund seiner patriarchalen Struktur selbst Gegenstand (queer-)feministischer Kritik ist. Soll feministisches Wissen als wissenschaftlich anerkannt werden, muss es sich im akademischen Feld gegen tradiertes Wissen durchsetzen und sich hegemonialen Wissensordnungen bis zu einem gewissen Grad unterwerfen. Thematische Felder werden im akademisierten Feminismus folglich weitgehend innerhalb traditioneller Formate erkundet: Diese sind meist schriftlich, individualisiert und folgen einem patriarchal vorstrukturierten Wissenschaftsverständnis. In aktivistischen feministischen Praktiken hingegen werden die Grenzen akademischer Auseinandersetzungen geweitet und Inhalte vielfältig bearbeitet, etwa in Form von Zines, Inszenierungen und Performance Art (vgl. Drüeke/Klaus 2019, S. 936). Mündliche Erzählungen und kreative Auseinandersetzungen als Teil feministischer Theoriebildung im institutionalisierten Kontext auszuklammern, begrenzt den Zugang zu feministischer Theorie und delegitimiert mitunter marginalisierte Wissenschaftler*innen, denen aufgrund von Machtverhältnissen innerhalb der *scientific community* keine Position zugesprochen wird. hooks (1994, S. 64) bezeichnet einen solchen Klassenelitismus, der allein abstrakt formulierte Texte akademisch geltend macht, aufgrund der aktivistischen Entstehungsgeschichte der Geschlechterforschung als „ironisch“.

Aus ebenfalls feministischer Perspektive plädieren Sarah Speck und Paul-Irene Villa (2020) hingegen dafür, Aktivismus und Wissenschaft dezidiert in

unterschiedlichen Kommunikationsmodi zu betreiben. Wissenschaftliches Wissen müsse ergebnisoffen methodisch generiert sowie von Fachöffentlichkeiten geprüft und diskutiert werden. Es könne zwar politisch wirksam werden, sollte jedoch nicht mit diesem Anspruch produziert werden und möglichst objektiv sein (vgl. ebd., S. 19). Objektivität sei eine „Realfiktion“ (ebd., S. 3), eine gleichermaßen unerreichbare Zielvorstellung wie konstitutive Norm wissenschaftlicher Praxis, wie feministische Wissenschaftstheoretiker*innen wie Donna Haraway (1996) und Patricia Hill Collins (1990) kritisch herausstellen. Wissen sei niemals vollständig, unvermittelt oder neutral, sondern stets von konkreten Subjekten hergestellt, die in natürliche, soziale und kulturelle, historisch gewachsene Kontexte eingebunden und von ihnen geprägt sind. Haraway plädiert für die Akzeptanz der Situiertheit allen Wissens und betont gesellschaftliche Machthierarchien und positivistische Ordnungen, die den Wissenskanon beeinflussen sowie die daraus resultierende Verantwortung derjenigen, die Wissen schaffen.

Daran lässt sich veranschaulichen, dass innerhalb feministischer Diskurse um das Verhältnis von Wissenschaft und Aktivismus gerungen wird. Dies beschäftigt jedoch keinesfalls nur die feministische Theorie. Im Anschluss an die 68er-Bewegung fragten auch Michel Foucault und Gilles Deleuze (1972) nach der Trennung von Theorie und Praxis sowie nach der politischen Rolle und Funktion der Intellektuellen. Die poststrukturalistischen Philosophen konstatieren einen Wandel hin zu einem partiellen Theorie-Praxis-Verhältnis – Theorie versteht sich nicht mehr als das, was in der Praxis umgesetzt werden muss, und Praxis nicht mehr als Ideengeberin für Theorie. Die Rolle der Intellektuellen habe sich hin zu einem spezifischen Intellektuellen verändert, der sich auf bestimmte Bereiche spezialisiert und „transversale Verbindungen von Wissen zu Wissen, von einem Punkt der Politisierung zu einem anderen“ (Deleuze in Foucault/Deleuze 1972, S. 146) herstellt. Foucault beschreibt in einem vier Jahre später erschienenen Text die Verbindung von Machtsystemen und Wahrheit als „zirkulär“ (Foucault 1976, S. 151) und weist auf die „Nichtwissenschaftlichkeit der Wissenschaften“ (Nigro 2017, S. 189) hin. Er zeigt auf, warum bestimmte Diskurse in Abgrenzung zu anderen als wissenschaftlich bezeichnet werden und welche sozialen und institutionellen Praktiken die Humanwissenschaften formen. Die Aufgabe der Intellektuellen sieht Foucault darin, diese Tatsache hegemoniekritisch zu bearbeiten, indem sie, legitimiert als die Wissenden, dort gegen die kulturelle Hegemonie angehen, wo sie „zugleich Gegenstand und Instrument dieser Macht [sind]: in der Ordnung des ‚Wissens‘, des ‚Bewusstseins‘ und des ‚Diskurses‘“ (Foucault 1972, S. 384). Theorie wird damit zum Ort eines praktischen Kampfes um die Sichtbarmachung von Machtstrukturen und ihrem Verhältnis zur Wahrheit.

Aus einer anderen Perspektive betrachtet der Aktivist und Erziehungswissenschaftler Aziz Choudry (2020) den Zusammenhang von Aktivismus und

Wissenschaft, wenn er die Relevanz sozialer Bewegungen für die Wissensproduktion betont. Im kollektiven Moment sozialer Bewegungen lägen Erkenntnispotenziale, die – anders als individualistisch zentriertes Wissen – soziale Veränderung und Befreiung herbeiführen können. Das binäre Denken von Theorie und Praxis hindere Aktivist*innen wie Erziehungswissenschaftler*innen daran, Potenziale aktivistisch generierten Wissens zu erkennen, wie sie etwa in der Befragung institutionalisierter Wissensbestände auf ihre macht- und kapitalerhaltende, systemstützende Funktion lägen.

Aktivismus: Potenziale für die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Für die Erziehungswissenschaft kann das Zusammendenken aktivistisch und methodisch-wissenschaftlich generierten Wissens bereichernd sein, denn in Bezug auf gesellschaftliche Herausforderungen nimmt sie – als Disziplin, die dem Anspruch genügen soll, durch die Erziehung der jüngeren Generation die Gesellschaft zu entwickeln –, so Jürgen Oelkers (2015, S. 41), eine besondere Rolle im Finden von „Problemlösungen“ ein (↑Generationen). In einer spezialisierten und ökonomisierten Gesellschaft, in der Akteure wie die OECD maßgeblich die Zielvorstellungen bildungspolitischer Interventionen bestimmen, muss sie dennoch um ihren Status in diesem Bereich ringen. Zwar sei sie gewissermaßen „die‘ politisierte Disziplin schlechthin“ (ebd., S. 37), halte jedoch keine erkennbaren Gegenpositionen zum oder Zweifel am Status quo bereit. Die von Oelkers beklagten fehlenden Oppositionen können durch die Betrachtung von Aktivismus und die Stimmen von Aktivist*innen in erziehungswissenschaftliche Debatten einfließen. Wissen, das in aktivistischen Kontexten generiert und eingesetzt wird, muss nicht akademisch gespeist sein. Es darf vielmehr einen „Raum des Meinens“ (Rieger-Ladich 2022, S. 10) offenhalten, der neue Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bereit halten kann, denn Aktivist*innen stehen keinesfalls pragmatisch-empirisch ausgerichtet „im Gebot, sich nützlich zu machen“ (Oelkers 2015, S. 40), zumindest nicht für bestehende Strukturen. Vielmehr bekennen sie sich offen gegen herrschende Zustände und fordern Veränderungen ein. Voraussetzungen für eine solche Teilhabe an Öffentlichkeiten sollen in Bildungseinrichtungen vermittelt werden, denn potenzielle Diskursteilnehmer*innen müssen über „Kenntnisse und Wissen verfügen, sie müssen sachkundig und kompetent sein“ (Rieger-Ladich 2022, S. 8). Postkoloniale, feministische und marxistische Perspektiven zeigen mit Verweis auf gegenwärtige Restriktionen und Exklusionen den der Diskursteilhabe innewohnenden Elitarismus auf. Eine engagierte erziehungswissenschaftliche Theoriebildung kann solche Hürden kritisch wissenschaftlich einordnen. Hierbei ist die Erziehungswissenschaft keine kühle Beobachterin, sondern folgt einem demokratischen Auftrag, wie Markus Rieger-Ladich betont: Wenn die Erziehungswissenschaft diese soziale Schließung