



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

Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Pädagogisches Vokabular
in Bewegung

2. 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 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 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.

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 [↑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) [↑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 Neuankömmling. 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

in ihrer Reflexion des pädagogischen Feldes mitdenkt, könne die von Habermas entworfene Idee der Befähigung zur Teilhabe an Diskursen als zentrale Bildungsaufgabe Potenziale für sie bereithalten (vgl. ebd., S. 9).

bell hooks hat diesen Aspekt seit 1990 bearbeitet und Strategien entwickelt, die Bildung zur Teilhabe an politischen Diskursen praktisch werden lassen. Ihre Texte verbinden in feministischer Tradition Theoriebildung mit persönlicher Erfahrung und bauen auf ihrer Bildungsbiographie auf. hooks (1994, S. 4) erlebte zu Beginn ihrer Schullaufbahn einen durch die Jim-Crow-Gesetze geprägten Schwarzen Schulkontext, der als politischer Raum Lernen förderte und mit dem Anpassungszwang der patriarchalen und rassistisch strukturierten klassistischen Gesellschaft brach. Auf der gemischten weiterführenden Schule wurde Lernen hingegen als gehorsame Aneignung von Informationen verstanden, der Bezug zum Politischen ging verloren – kritisches Denken wurde auf Konformität verpflichtet. hooks entwickelt nun das Konzept der *Engaged Pedagogy*, eine holistische und progressive Pädagogik, die Paulo Freires *Pedagogy of the Oppressed* (1970/2017) kritisch, feministisch und intersektional weiterdenkt und zur Ermächtigung aller Lernenden in der Gestaltung ihrer Umwelt führen soll. Hierfür sollen die Lernenden sich selbst und ihre Identität im Verhältnis zu den sie umgebenden politischen Umständen kritisch einordnen und den Status quo auf seine Freiheitspotenziale hin befragen. Vermittelte Theorien können und sollen Aktivismus gegen unterdrückende Strukturen evozieren und so zu Freiheit führen (vgl. hooks 1994, S. 47; Freire 1970/2017, S. 18). Wenn Lernprozesse und Wissensordnungen als politisch begriffen, ihre Reflexion und ihre aktive Mitgestaltung gleichermaßen eingeübt werden, kann Bildung emanzipatorische Potenziale entfalten. Dazu bedarf es der selbstbewussten und kritischen Auseinandersetzung mit dominanten Diskursen, ↑Normativität und der aktiven Schaffung oppositioneller analytischer und kultureller Möglichkeitsräume (vgl. hooks 1994).

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft kann solche Räume schaffen, indem sie in ihrer wissenschaftlichen Praxis zum Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse und herrschaftsbedingter Grenzen beiträgt und letztere im Feld des Wissens mutig überschreitet. Sie kann von aktivistischen und gegenhegemonialen Praktiken der Wissensproduktion profitieren und ihr Vokabular dahingehend öffnen; sie kann politische Strukturen und Hegemonien des erziehungswissenschaftlichen Feldes erkunden, auf ihre ausschließenden Mechanismen hin befragen und diese sichtbar machen. Dabei sollte sie sich davor hüten, Impulse aus der aktivistischen Praxis auszuklammern: Bewusstseinsbildung sollte, folgt man bell hooks (1994, S. 48), von einer bedeutungsvollen Praxis begleitet sein, die in Zeiten multipler Krisen und Ausbeutungsverhältnisse durchaus aktivistische Formen kennt.

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 Erziehungswissenschaft der Begriff der Anerkennung in den Vordergrund getreten und den anderen Begriffen zunehmend den Rang abgelaufen hat, kann also kaum daran liegen, dass bis dato semantische Angebote gefehlt hätten. Warum hat er dann aber so in der deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft reüssiert?

Der Anerkennungsbegriff im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Die Antwort scheint darin zu liegen, dass er eine Lösung für ein altes strukturelles Problem der wohlmeinenden Handlung in asymmetrischen Verhältnissen in Aussicht stellt: Wohlmeinende Handlungen hängen sowohl von der *Meinung* des Handelnden, seiner *Macht* als auch *seiner Auffassung* des gegenwärtigen und zukünftigen *Wohls des Heranwachsenden* ab. Der Heranwachsende taucht hier nur als Objekt instrumenteller beziehungsweise strategischer Handlungen auf, die auch dann problematisch sind, wenn sie von guten Absichten getragen werden. Der Anerkennungsbegriff ist insofern attraktiv, als er zumindest in einer bestimmten Fassung die Hoffnung weckt, eine nicht-paternalistische, positive und entwicklungsfördernde Zuwendung zum Heranwachsenden denken und leben zu können [↑Relationalität].

Es war insbesondere der Anerkennungsbegriff des Sozialphilosophen Axel Honneth, der diese Hoffnung genährt hat (vgl. Honneth 1992/2016b). Anerkennung wird hier in Anschluss vor allem an Hegel als *wechselseitige* und mit hin auf *symmetrische Verhältnisse* zustrebende Anerkennung verstanden. Das bloße Mittel des Lobens und Verstärkens scheint mit Honneth in ein Geschehen transformierbar, das nicht nur die machtvolle Asymmetrie, sondern auch das Normproblem im Verhältnis zum Heranwachsenden zu entschärfen, wenn nicht gar aufzuheben in der Lage ist. Die wechselseitige Anerkennung wird als Prozess imaginiert, der als solcher schon eine – wenn auch nur formale – ↑Normativität besitzt, die externe Normen und ihre Legitimation gleichsam überflüssig macht.

Es ist aber fraglich, ob sich der Rezeptionsprozess des Anerkennungsbegriffs in Pädagogik und Erziehungswissenschaft wirklich so angemessen beschreiben lässt oder ob das im Vorausgehenden angedeutete Narrativ nicht vielmehr bloß eine imaginäre Folie darstellt, derer sich kritische erziehu-

wissenschaftliche Texte zur Anerkennung in der einen oder anderen Variante gerne bedienen, um ihre eigenen Argumentationen zu rahmen. Denn die Kritik von Anerkennung im Sinne des oben skizzierten Narrativs setzt nahezu gleichzeitig mit der Rezeption der Anerkennungstheorie Honneths ein. Schnell hat sich nämlich herausgestellt, dass Anerkennung in pädagogischen Kontexten mit Problemlagen konfrontiert ist, die sich mit Honneths Anerkennungsbegriff allein kaum angemessen, wenn überhaupt erfassen lassen. Insbesondere die Hoffnung, im Anerkennungsgeschehen die Machtförmigkeit pädagogischen Handelns zu überwinden, ist dabei immer wieder zum Gegenstand der Kritik gemacht worden (vgl. Mecheril 2005; Schäfer/Thompson 2010).

Die Problematik des Verhältnisses von Anerkennung und Macht hat im Laufe der Zeit eine derartige Prominenz und einen solchen Grad an Differenziertheit im pädagogischen Diskurs erlangt, dass Dietrich Benner 2017 anmahnte, man solle sich doch wieder verstärkt darum bemühen, die Implikationen der mittlerweile hinreichend etablierten Einsichten in die Machtförmigkeit von Anerkennung für pädagogisches Handeln und eine darauf bezogene Theorie genauer und konkreter herauszustellen (vgl. Benner 2017). Das Säurebad des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurses hat aber neben der unhintergehbaren Machtförmigkeit noch andere Problematiken pädagogischer Anerkennung hervortreten lassen, für die eine weitergehende genuin pädagogische Ausarbeitung im Sinne Benners wünschenswert wäre.

Drei zentrale Anerkennungsproblematiken

Drei dieser Problematiken werden im Folgenden etwas näher beleuchtet. Während die erste Problematik aus der *Zeitlichkeit beziehungsweise Diachronie* pädagogischer Anerkennung erwächst, beziehen sich der zweite und dritte Problemkomplex auf die *Spezifität* der Anerkennung in pädagogischen Kontexten, wobei das eine Mal mit den Referenten der Anerkennung ihr *Was* und das andere Mal mit den Akten beziehungsweise Performanzen ihr *Wie* im Fokus stehen soll. Im Zusammenhang mit der Spezifität der Anerkennung wird auch deren *Normativität* zum Thema.

Der für die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Rezeption des Anerkennungskonzepts vielleicht bedeutsamste Problemkomplex lässt sich auf einer sehr allgemeinen Ebene durch den Begriff der Zeit markieren. Im pädagogischen beziehungsweise erziehungs- und bildungstheoretischen Kontext hat man es vor allem mit Kindern und Heranwachsenden sowie mit dem zu tun, was man intergenerationelle Zeit nennen könnte. Kinder werden nicht schlicht in eine bestehende sozio-kulturelle Gesellschaftsformation hineinsozialisiert, sondern diese Formation und das in ihr dominante intergenerationelle Verhältnis werden im Prozess von Erziehung und Sozialisation selbst verändert

[↑Generationen]. Das heißt, die notwendigen Transformationen der Heranwachsenden laufen nicht in einem fixen Rahmen ab, sondern die Rahmenbedingungen – und damit auch die Normen der Anerkennbarkeit (Butler 2007, S. 42) – evolvieren, und zwar auch mit und durch die intergenerationellen Prozesse selbst. Dies geschieht umso mehr in spätmodernen Gesellschaften, die sich nicht gegen, sondern in und durch Veränderungen stabilisieren.

Gerade in pädagogischen Kontexten ist beobachtet worden, dass Anerkennung insofern einen radikalen Zeitindex trägt. Das Lob von heute kann die Kritik von morgen sein. Anerkennung steht im Spannungsfeld von Bestätigung und Veränderung, wobei letzteres als Lernfortschritt (vgl. Helsper et al. 2005), Befähigung (vgl. Wischmann 2010, S. 97) oder allgemeiner als Transformation (vgl. Koller 2018; Ricken 2009, S. 88 f.; Wigger 2011, S. 117; Benner 2017, S. 143) oder Veränderungs Offenheit (vgl. Mecheril 2005; Mecheril 2009; Hugger 2009) verstanden werden kann.

Dies wird insbesondere in der Schule deutlich, wo es vor allem um die leistungsbezogene Anerkennung der Schülerinnen und Schüler (SuS) geht, von denen gleichzeitig erwartet wird, dass sie lernen und (so) andere werden. Pädagogische Akte der leistungsbezogenen Anerkennung sind mithin Teil von Prozessen, die darauf ausgerichtet sind, der Anerkennung (des status quo ante) immer wieder ihre Grundlage zu entziehen. Regelmäßig verschwinden die Referenzen der Anerkennung und verändern sich die Normen der Anerkennbarkeit, weil sich die Lerngegenstände, Kompetenzanforderungen und das Alter der SuS ändern. Die einzelnen Akte der Anerkennung rücken so in eine Anerkennungsgeschichte mit einer bestimmten Verlaufskurve ein. Diese transitorische Form der Anerkennung stellt eine Herausforderung für pädagogisches Handeln dar, indem es zu einer für die SuS überzeugenden Gestaltung des Anerkennung-auf-Zeit-Gebens gelangen muss, ohne die Glaubwürdigkeit der Anerkennung noch auf Dauerhaftigkeit stützen zu können, was wiederum die Kalkulierbarkeit von Anerkennung seitens der SuS erschweren und die Anerkennung durch die Lehrkräfte dem Vorwurf der Willkür aussetzen kann (vgl. Kowalski 2020, S. 505–507).

Das Problem der Diachronie der Anerkennung wird weiter verkompliziert, wenn man neben der leistungsbezogenen Wertschätzung noch weitere Anerkennungsdimensionen – mit Blick auf Honneth etwa die emotionale Zuwendung oder die moralische Achtung – sowie deren mögliche Wechselwirkungen in Rechnung stellt (vgl. Helsper et al. 2005). Honneths drei Anerkennungsmuster sind aber auch schon für überraschend einfache Lösungsvorschläge herangezogen worden. So begegnet etwa Prengel der Fluidität der leistungsbezogenen Wertschätzung und ihrem Potenzial der Beschämung von nicht hinreichend leistungsfähigen SuS mit der zeitenthobenen und stets positiven Anerkennung der SuS sowohl als durch die Menschenrechte geschützte Personen, denen eine Menschenwürde zukommt, die ja unter *allen Umständen* und zu

allen Zeiten zu achten ist, als auch als fühlende Wesen, die anthropologisch betrachtet *prinzipiell* der emotionalen Zuwendung bedürfen (vgl. Prengel 2019b).

Damit rückt ein weiterer Problemkomplex innerhalb der pädagogischen Rezeption des Anerkennungskonzepts in den Blick, der unter dem Titel der *Spezifität von Anerkennung* betrachtet werden soll. Die Frage nach der Spezifität des Anerkennungsaktes lässt sich sowohl auf das *Was* als auch auf das *Wie* der Anerkennung beziehen. Hinsichtlich des *Was* der Anerkennung stellt sich die Frage, ob in der Anerkennung ein spezifisches Individuum in seiner jeweiligen Besonderheit anerkannt wird oder (bloß) hinsichtlich einer allgemeinen Qualität wie etwa als Träger*in von Menschenrechten, als Rolleninhaber*in oder als Repräsentant*in beziehungsweise Anhänger*in einer bestimmten Lebensweise. Das Spannungsverhältnis von Anerkennung einer je individuellen Besonderheit und der Anerkennung eines Individuums als Träger*in allgemeiner Menschenrechte findet sich insbesondere in den Arbeiten von Annedore Prengel (vgl. Prengel 1995/2019). Ihre Lösung dieser Spannung scheint darin zu bestehen, dass sie die individuelle Freiheit – zusammen mit Gleichheit (egalitäre Differenz) und ↑Solidarität – als Menschenrecht begreift (vgl. Prengel 2019a; 2019b). So wird zwar das Individuelle in Form der individuellen Freiheit und das Allgemeine in Form der allgemeinen Menschen-/Kinderrechte, aber eben nicht das Besondere in der Form eines konkreten Individuums in einem konkreten sozio-kulturellen Kontext anerkannt. Weder die individuelle Freiheit noch die allgemeinen Menschenrechte – und auch nicht ihre Verknüpfung – sind konkret genug, um die Anerkennung eines spezifischen Menschen aus Fleisch und Blut in seiner Lebenswelt beziehungsweise in der Schule zu plausibilisieren. Sie verfehlen seine Wirklichkeit, indem sie ihm lediglich abstrakte Optionen und Rechte – und damit freilich auch gewisse Pflichten gegenüber anderen – konzедieren. Der oder die Einzelne hat, selbstverständlich in bestimmten Grenzen, die Freiheit und das Recht, Bestimmtes zu tun oder zu lassen. Diese Freiheit und dieses Recht kommen aber unterschiedslos allen Menschen zu. Das Konkrete oder Besondere kann so keine Gestalt gewinnen. Das konkrete Leben einer Heranwachsenden wird in der Anerkennung ihrer individuellen Freiheit zu einem (nahezu beliebigen) Werden verflüssigt, das auch im Rahmen der abstrakt allgemeinen Menschen-/Kinderrechte, die ihr zukommen, kaum einen orientierenden Anhalt für ein konkretes Führen dieses Lebens finden kann. Blickt man von hier aus auf Honneths Anerkennungstheorie, wird umso deutlicher, wie wichtig seine dritte Anerkennungsdimension der sozialen Wertschätzung ist.¹

1 Auch Krassimir Stojanov hebt in Anschluss an Honneth die zentrale Rolle der sozialen Wertschätzung hervor, indem er darauf hinweist, dass sie „eine Art Synthese zwischen

Die Frage der Spezifität von Anerkennungsakten im pädagogischen Kontext stellt sich aber nicht nur in Bezug auf das *Was*, sondern auch auf das *Wie* der Anerkennung, das heißt mit Bezug auf die Art der Akte oder Performanzen, durch die beziehungsweise in denen Anerkennung gezollt wird. Für Honneth stellt

„Anerkennung ein distinktes Phänomen in der sozialen Welt dar [...], welches dementsprechend nicht als Nebenprodukt einer andersgerichteten Handlung zu verstehen ist, sondern sich als Ausdruck einer eigenständigen Absicht begreifen lassen muß; ob in Gesten, Sprechakten oder institutionellen Vorkehrungen, stets haben wir es in solchen Äußerungen oder Maßnahmen nur dann mit einem Fall von ‚Anerkennung‘ zu tun, wenn ihr primärer Zweck in irgendeiner Weise affirmativ auf die Existenz der anderen Person oder Gruppe gerichtet ist“ (Honneth 1992/2016a, S. 319).

Diese Auffassung dürfte stark zur Popularität von Honneths Anerkennungstheorie in der Pädagogik beigetragen haben. Mit der Herausarbeitung des Zusammenhangs von Anerkennung und Macht in der Erziehungswissenschaft und der damit einhergehenden Infragestellung der normativen Auszeichnung von Anerkennung hat sich dann aber unter dem Titel der Adressierungsanalyse eine Forschungsrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft Gehör verschafft, die Anerkennungsakte als Adressierungsakte und die ↑Adressierung „als ein Strukturmerkmal einer *jeden* menschlichen und eben auch pädagogischen Kommunikation und Praktik“ begreift (Balzer 2021, S. 349; vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012, S. 42). Mit der analytisch-deskriptiven Ausrichtung dieser Forschung sind nicht nur die Ambivalenzen von Anerkennungs-/Adressierungspraktiken ausgeleuchtet und das Verständnis dieser Prozesse vertieft worden, diese Forschung hat sich damit auch auf eine nicht unproblematische Entgrenzung beziehungsweise Inflationierung des Anerkennungs-/Adressierungsbegriffs zubewegt. Die Adressierungsanalyse scheint damit vor dem Problem zu stehen, ob sie noch in der Lage oder auch nur willens ist, spezifisch pädagogische Adressierungen zu identifizieren und kategorial zu beschreiben. Das dürfte ihr auch deshalb nicht leichtfallen, weil sie im Übergang von der Anerkennung zur Adressierung das normative Anliegen der Anerkennungstheorie weitgehend beiseitegelegt hat. Während Prengel das Anerkennungsgeschehen zugunsten einer externen formalen Normativität (Menschenwürde, Menschen-/Kinderrechte) überschreitet und damit Anerkennung zu einem bloßen Mittel macht, die menschliche Würde zu wahren oder die Kinderrechte vollumfänglich durchzusetzen (vgl. Prengel 2019b), de-

dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem formellen Universalismus des Respekts“ darstelle (Stojanov 2013, S. 64).

konstruiert die Adressierungsanalyse die normative Dimension von Anerkennungsakten, indem sie sie in ein situierendes, machtförmiges sowie durch Adressierungen und Re-Adressierungen strukturiertes Positionierungs- und Subjektivationsgeschehen zurückstellt (vgl. Reh/Ricken 2012).

In den jüngeren konzeptuellen Anstrengungen der erziehungswissenschaftlichen Adressierungsanalyse wird diese normative Enthaltbarkeit jedoch wieder ein Stück weit zurückgenommen. In der Analyse konkreter Adressierungs-/Re-Adressierungsprozesse hat sich nämlich für die Vertreter*innen der Adressierungsanalyse eine Prozessstruktur des Individuums herauskristallisiert, die sie als *Selbstverhältnishaftigkeit* bezeichnen und der sie zutrauen, den damit verbundenen normativen Aussagen hinreichende Plausibilität zu verleihen. Der Begriff der Selbstverhältnishaftigkeit soll, um es sehr verkürzt auszudrücken, zum Ausdruck bringen, dass der oder die Einzelne von Anfang an (nur) als ein Verhältnis zur Welt und den Anderen existiert, das sich auch zu sich selbst verhält. Dieses doppelte und ineinander verschränkte Verhältnis soll nun „Gegenstand“ und Maßstab der gleichsam im Durchgang durch die Adressierungsanalyse wiedergewonnen Anerkennung sein. Im Zuge einer gewissen Revision der früheren Einsicht, dass die Adressierung eine Präzisierung der Anerkennung darstelle (vgl. Reh/Ricken 2012, S. 51), heißt es nun, dass Adressierung und Anerkennung „nicht deckungsgleich“ seien und dass „die Frage nach Anerkennung [...] durch den Verweis auf Adressierung nicht erledigt (sei).“ Sie müsse vielmehr nochmals im „Theorie-Kontext [der Adressierungsanalyse] eigens gestellt und auch beantwortet werden“ (Ricken et al. 2017, S. 217). Den Vertreter*innen der Adressierungstheorie erscheint es nun wieder „durchaus [möglich,] sowohl eine analytische als auch eine normative Perspektive“ auf das Phänomen der Adressierung/Anerkennung einzunehmen (Ricken et al. 2017, S. 217). Unter einer normativen Perspektive gilt es, diese Selbstverhältnishaftigkeit nicht zu blockieren, sondern ihr einen angemessenen Spielraum zu verschaffen. Dabei wird auch hier vor allem auf die Anerkennungsdimension der Wertschätzung fokussiert. Dies könnte als eine schlichte Rückkehr zu den bei Honneth oder Stojanov anzutreffenden Argumentationsmustern anmuten, wonach Wertschätzung als „Zustimmung oder Bestätigung“ aufgefasst wird. Nach Ricken et al. kann Anerkennen dies aber „nicht allein“ bedeuten. Anerkennen meine

„vielmehr eine Form des ‚Respekts‘ – und zwar Respekt vor der 1. Integrität/Vulnerabilität (Verletzbarkeit), 2. Subjektivität/Angewiesenheit und 3. Identität/Alterität [...] des anderen als Anderen [...]. Anders formuliert: Wir können (und nehmen) nur ein Anerkennungsverhältnis zu ‚jemandem‘ ein(nehmen), d. h. wir verstehen ‚etwas‘ als ‚etwas mit einem Selbstverhältnis‘ – also als ‚Jemand‘“ (Ricken et al. 2017, S. 217).

Die so erläuterte Form von ‚Respekt² vor der ‚Selbstverhältnishaftigkeit‘ von jemandem wird gegen Vorstellungen von der (vorgreifenden) Anerkennung individueller Freiheit und subjektiver Autonomie in Stellung gebracht. Auch wenn dies auf theoretischer Ebene überzeugend ist, so bleibt für eine Theorie pädagogischen Handelns doch noch reichlich zu tun, um die Differenz beider Sichtweisen und die Fruchtbarkeit eines Konzepts der Anerkennung beziehungsweise Wertschätzung von Selbstverhältnishaftigkeit in pädagogischen Kontexten deutlicher herauszustellen. Denn es ist nicht unmittelbar klar, was Ricken et al. meinen, wenn sie in erläuternder Absicht schreiben:

„Anerkennung als ‚Umgang mit Selbstverhältnishaftigkeit‘ erlaubt Respekt vor der Nichtvertretbarkeit des anderen, hängt diesen Respekt aber nicht an Zustimmung und Bestätigung, sondern an dessen Selbstbezug (den ich nicht zu hintergehen vermag, ohne ihn deswegen als ursprünglich verankern zu müssen) – vielmehr ist es sehr wohl möglich zu sagen, dass man – im Konfliktfall – überhaupt nicht verstehen und akzeptieren kann, wie X das denken kann, so dass man fragen kann, ohne den anderen zugleich sofort verurteilen zu müssen: ‚ich teile das nicht, ich kann das gar nicht verstehen – erkläre mir, wie Du das so denken, sagen, machen etc. kannst““ (Ricken et al. 2017, S. 217 f.).

Die letzten Zeilen dieses Zitats, die als ein veranschaulichendes Beispiel für die veränderte Perspektive gemeint sind, tragen nur bedingt zum näheren Verständnis des Gemeinten bei. Ja, vor dem Hintergrund der Adressierungsanalyse können sie auch irritieren. Denn das Beispiel scheint nahezulegen, dass hier – zentralen Einsichten der Adressierungsanalyse entgegen – der *absichtsvoll artikulierte* Respekt des Adressierenden vor der „Nichtvertretbarkeit des anderen“ (Ricken et al. 2017, S. 217), das heißt des Adressierten, durch alle situationalen und machtdurchtränkten Adressierungsdynamiken und -effekte *hindurchgreift* und die kaum verhüllte Verurteilung in die Anerkennung der Selbstverhältnishaftigkeit verwandelt. Auch hier fände also eine zukünftige und um das Konzept der Anerkennung bemühte Theorie pädagogischen Handelns einen lohnenden Ansatzpunkt für weitere Forschung und Aufklärung.

Benner hat zurecht daran erinnert und dazu aufgerufen, die fruchtbaren Einsichten und Differenzierungen, die im Verlauf der Diskussion des Zusammenhangs von Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten zutage gefördert wurden, deutlicher im Hinblick auf eine Theorie pädagogischen Handelns zu spezifizieren. Vergleichbares wäre auch – wenngleich in dieser

2 Die Anführungszeichen sollen wohl anzeigen, dass der hier gemeinte Respekt nicht mit dem Respekt bedeutungsgleich ist, von dem Honneth im Zusammenhang mit der Anerkennungsdimension der moralischen Achtung spricht.

Anthropozän

Geht man davon aus, dass ein zentraler Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin besteht, die anthropologischen, gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation zu erforschen und für pädagogisches Handeln sowie individuelles und kollektives Lernen fruchtbar zu machen, dann kommt dem Begriff ‚Anthropozän‘ eine zentrale Bedeutung zu. Der Begriff wurde am Anfang des 21. Jahrhunderts geprägt (vgl. Crutzen/Stoermer 2000) und zunächst von Geologen zur Kennzeichnung unseres Zeitalters vorgeschlagen, in dem der Mensch zu einer das Schicksal des Planeten weitgehend bestimmenden Macht geworden ist (vgl. Wulf 2020; Wallenhorst/Wulf 2022).

Historische Entwicklung

In der Entwicklung des Anthropozäns lassen sich vier Phasen unterscheiden. Auch wenn es einer Präzisierung der Kriterien bedarf und die Diskussion nicht abgeschlossen ist, erscheint es plausibel, die *erste Phase* des Anthropozäns vor 12.000 Jahren beginnen zu lassen. In diese Zeit fallen der Rückzug des Eises durch die Erwärmung der Erde, die Sesshaftwerdung des *homo sapiens*, die Entwicklung der Landwirtschaft und des Handels sowie die Ausbreitung des Menschen über die Erde. *Eine zweite Phase* beginnt mit der Industrialisierung durch die Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt im Jahr 1769. Als Zeitalter der großen Maschinen reicht sie bis ins 20. Jahrhundert. In dieser Zeit wachsen die Weltbevölkerung von einer Milliarde Menschen auf über sechs Milliarden und die Weltwirtschaft sowie der Energiebedarf um etwa das Fünzigfache. Davon lässt sich eine *dritte Phase* unterscheiden. Diese umfasst die Zeit zwischen 1945 und 2015; sie ist gekennzeichnet durch die Explosion der ersten Atombombe und die Entwicklung der Kernenergie, durch die gewaltige Beschleunigung des Lebens, die wirtschaftliche Expansion, die ↑Digitalisierung (vgl. Wulf 2021), die neuartigen Verbindungen zwischen Menschen und Maschine mit der Erzeugung von Cyborgs und der Entwicklung der Robotik. Dazu gehören Milliarden Tonnen Plastik und Beton, das in den letzten beiden Jahrzehnten die Hälfte des im Verlauf der menschlichen Geschichte insgesamt hergestellten Baumaterials ausmacht. Hinzu kommen die Zerstörung der Biodiversität und die Erzeugung vieler Milliarden Tonnen Kohlenstoff und Stickstoff (vgl. Bonneuil/Fressoz 2016). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Entdeckung der Doppelhelix-Struktur der DNA, das Klonen sowie die Manipulation der menschlichen Gene durch die CRISPR/Cas-Methode.

Den Beginn *der vierten Phase* markiert der Beschluss der UN-Vollversammlung über die Annahme der 17 Ziele für nachhaltiger Entwicklung im Jahr 2015 in New York, der zu umfangreichen Korrekturen des menschlichen

Verhaltens auf dem Planeten führen soll. Die Ziele für nachhaltige Entwicklung sollen bis 2030 die Entwicklung der Weltgesellschaft leiten und die Auswirkungen der Moderne revidieren.

Die planetare Situation

Seit der Industrialisierung und besonders seit der Entdeckung und Nutzung der Atomenergie ist auf unserem Planeten eine Situation entstanden, in der sich der Mensch in hohem Maße mit den Wirkungen seines Handelns konfrontiert sieht. Die in der Vergangenheit begonnenen, die Gegenwart beeinträchtigenden und die Zukunft bedrohenden Entwicklungen des Klimawandels und der Umwelterstörung lösen bei vielen Menschen berechnete Zukunftsängste aus. Lange nicht erkannt, dann verharmlost und inzwischen unabweisbar sind die kaum noch korrigierbaren negativen Entwicklungen der Moderne. Zu diesen gehören die exzessive Bewirtschaftung annähernd der Hälfte der Erdoberfläche durch den Menschen, die Entwaldung großer Teile der Erde, die Zunahme der Treibhausgase und die kontinuierliche Umweltverschmutzung und -zerstörung.

Nach einem Bericht der UNO für die Jahrtausendwende sind inzwischen 12% der Vogelarten, 23% der Säugetiere, 25% der Nadelbäume und 32% der Amphibien gefährdet (vgl. Millennium Ecosystem Assessment 2005, S. 35). Nach den Unterlagen des WWF hat sich die Population der Meerestiere zwischen 1970 und 2012 um 49% verringert (vgl. Tanzer et al. 2015, S. 16). Einen destruktiven Einfluss auf den Planeten haben zudem die Abfälle aus elektronischen Geräten wie beispielsweise Smartphones oder Computer, die aus chemischen Synthesen hergestellten Materialien, darunter vor allem Plastik, die Störungen der globalen Zyklen der Atmosphäre, die Eingriffe in die Struktur des Lebens durch Züchtung und Genmanipulation sowie die vom Menschen erzeugten Katastrophen wie Tschernobyl und Fukushima.

Die Gegenwart ist einerseits durch diese negativen Entwicklungen (vgl. Gil/Wulf 2015), andererseits durch die globalen Bemühungen um Korrekturen dieser negativen Auswirkungen gekennzeichnet, von denen viele mit dem Begriff der Nachhaltigkeit bezeichnet werden.

Ziele nachhaltiger Entwicklung und Bildung

Angesichts dieser Situation gehört zur Bildung des Menschen die Auseinandersetzung mit der Situation des Planeten und den Problemen der Nachhaltigkeit. Von besonderer Relevanz erweisen sich dafür die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung, die sich in fünf zusammenhängende Bereiche gliedern lassen: In Bezug auf den *Menschen* steht die Reduzierung von Hunger und Armut und die Ermöglichung eines Lebens in Würde für alle Menschen im Mittelpunkt.

Mit Blick auf den *Planeten* geht es um eine in ökologischer Hinsicht für Mensch, Tier und Pflanzen gesunde Umwelt und die Erhaltung der Biodiversität. Hinsichtlich des *Friedens* wird eine Reduzierung der Gewalt gefordert, im Fokus stehen dabei insbesondere die Potenziale der manifesten Gewalt (ca. 15.000 Atom- und Wasserstoffbomben). Ziel ist hier zudem die Schaffung sozialer Gerechtigkeit für alle Menschen. Darüber hinaus spielt bei den 17 Nachhaltigkeitszielen auch das Thema *Wohlstand* eine Rolle. Es gilt, die Lebensbedingungen durch wirtschaftliche und technische Entwicklungen so zu verbessern, dass ein Wohlergehen aller Menschen möglich wird. Schließlich bedarf es der weltweiten *Kooperation*, da die Probleme des Anthropozäns nicht nur lokal und regional, sondern auch global sind.

Die Entwicklung dieses Aktionsprogramms ist Ausdruck der weltweiten Sorge der Menschheit um ihre Zukunft. Zu den für seine Realisierung wichtigsten Bereichen gehören Erziehung und Bildung (SDG 4). Ziel ist hier *eine inklusive, gleichberechtigte, hochwertige und lebenslange Erziehung und Bildung*. Das Programm orientiert sich an einer humanistischen Vision von Erziehung und Entwicklung, die auf den Menschenrechten und der Menschenwürde, auf sozialer Gerechtigkeit, der Sicherung kultureller Vielfalt und gemeinsamer Verantwortung beruht. Erziehung und Bildung werden als „common good“ und fundamentales Menschenrecht begriffen; ihre Realisierung ist notwendig, um Frieden und nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen (vgl. UNESCO 2015).

In der Deklaration und im Aktionsprogramm wird die Entwicklung eines zwölfjährigen öffentlichen Schulsystems empfohlen. Die Schulpflicht mit einem kostenfreien und qualitativ guten Unterricht soll neun Jahre umfassen und die Primarstufe und die Sekundarstufe I einschließen. Außerdem werden empfohlen: die Einrichtung einer wenigstens einjährigen kostenfreien obligatorischen Vorschulerziehung, der Ausbau der Berufsbildung und die Alphabetisierung von Erwachsenen. Erziehung und Bildung sollen inklusiv und gleichberechtigt sein. Inklusiv bezeichnet hier nicht nur die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen, sondern auch die Zurückweisung und Bekämpfung aller Formen der ↑Exklusion und Marginalisierung.

Gleichberechtigung im Bildungswesen ist eine notwendige Konsequenz. Besonders für Mädchen und Frauen ist in zahlreichen Regionen der Welt noch viel zu tun. Um das ↑Wissen und die Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, soll die Qualität von Erziehung und Bildung verbessert werden. Schließlich gilt es, die Förderung von Erziehung und Bildung nicht auf das Schulwesen zu begrenzen. Berufsbildung und lebenslanges Lernen sollen entwickelt und informale und non-formale Bildung gefördert werden. Vier bis sechs Prozent des Bruttoinlandsprodukts oder 15–20% der öffentlichen Ausgaben sollen für Bildung aufgebracht werden.

Das Anthropozän als neues Weltbild

Wenn wir vom Anthropozän sprechen, ist es nicht angemessen, lediglich die zahlreichen negativen Auswirkungen der Moderne auf die Umwelt zu betrachten. Hinzu kommen andere Entwicklungen, die sich in die Dynamik des Anthropozäns einschreiben, wie zum Beispiel die Entstehung von Maschinen-Welten, die digitale Transformation einschließlich der künstlichen Intelligenz und Robotik sowie die Genetik und Biotechnologie. Diese Beispiele zeigen, dass der Begriff des Anthropozäns weiter gefasst werden muss und nicht nur auf ökologische Zusammenhänge begrenzt werden darf. Mit dem Begriff „Anthropozän“ wird ein umfassendes Menschen- und Weltbild gekennzeichnet, das alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche beeinflusst. Seine Umrisse zeigen sich erst allmählich (vgl. Wulf 2009; 2020a; Wallenhorst und Wulf 2022). Eine wesentliche Aufgabe interdisziplinärer und internationaler Forschung wird es daher sein, die zentralen Begriffe und Dimensionen des Anthropozäns herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich immer nur um eine vorläufige, grundsätzlich für Erweiterungen offene Bereichs- und Begriffsbestimmung. Als Beispiel für eine den Begriff des Anthropozäns ausdifferenzierende Bestimmung sollen die folgenden drei Aspekte dienen:

- *Maschinen-Welten*: Seit der Industrialisierung wird das Anthropozän durch die Entdeckung und Verbreitung von Maschinen in allen Lebensbereichen bestimmt. Diese Entwicklung hat zu einer unvorhergesehenen Effektivitätssteigerung menschlichen Handelns geführt. Das Verhältnis zwischen Menschen und Maschinen ist komplex. In der *Mensch-Maschinen-Beziehung* sind Maschinen längst nicht mehr nur Objekte des Menschen. Vielmehr werden sie zu Aktanten. Als solche werden sie nicht allein durch das Handeln der Menschen bestimmt, sondern bestimmen auch ihrerseits das Handeln und Verhalten der Menschen. Mit der Entwicklung von Robotern und Künstlicher Intelligenz entsteht eine ambivalente Intensivierung der Mensch-Maschinen-Beziehung.
- *Digitale Transformation*: In vielen Fällen haben Computer und Smartphone bereits die Grenzen zu den lernenden Maschinen und damit zur „schwachen“ Künstlichen Intelligenz überschritten. Allerdings ist der Begriff der Künstlichen Intelligenz nach wie vor umstritten. Ist es sinnvoll, maschinelles Lernen in Feedbackschleifen als intelligent zu bezeichnen oder ist es nicht besser, von *maschinellem Lernen* zu sprechen? Auf jeden Fall unterstützt diese Form Künstlicher Intelligenz schon heute das Handeln der Menschen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Lernende Maschinen werden in den kommenden beiden Jahrzehnten das gesellschaftliche Leben, die Wirtschaft und die Arbeitswelt grundlegend verändern. Aus Daten lernende Systeme bilden eine Querschnittstechnologie, die in vielen Berei-