

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

Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 130-141. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Feldmann, Milena; Rieger-Ladich, Markus; Voß, Carlotta; Wortmann, Kai: Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung - In: Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 130-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322451 - DOI: 10.25656/01:32245; 10.35468/6138-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322451>

<https://doi.org/10.25656/01:32245>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

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

Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung

1 Einleitung

Robert Spaemann besaß ein feines Gespür für die Verschiebungen gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Der Philosoph, dem wir auch lesenswerte Beiträge zur pädagogischen Semantik verdanken, wusste, dass viel auf dem Spiel steht, wenn Bewegung in das Vokabular kommt, auf das wir zurückgreifen, um uns zu verständigen; er wusste um die Folgen, wenn neue Begriffe in der Öffentlichkeit zirkulieren oder vertraute Begriffe eine andere Bedeutung annehmen, wenn sich etwa ihr Klang zu verändern beginnt.

Und so beobachtete Spaemann in den 1970ern den Siegeszug der Rede von Emanzipation (1975). Er tat dies mit einer Mischung aus Unbehagen und Sorge. Auch wenn er durchaus nicht zur Dramatisierung neigte, warnte er doch nachdrücklich davor, diese Entwicklung in ihren Folgen zu unterschätzen. In einem viel beachteten Vortrag für die Münchner Tagung „Tendenzwende“, die dazu aufrief, der zunehmenden Liberalisierung zu widerstehen, hielt er fest: „Hinter dem Streit um Worte steckt ein Streit um Sachen. Andererseits gibt es die menschlichen Sachen nicht ohne die Worte, in denen sie sich ausdrücken. Deshalb muß man den Streit um Worte ernst nehmen“ (ebd., S. 12).

Jürgen Habermas (1977) ließ sich nicht lange bitten; er tat ihm den Gefallen, nahm den Fehdehandschuh auf und pflichtete in einer Replik, die im Merkur erschien, seinem Kontrahenten zunächst in einem zentralen Punkt bei: Auch er hielt die semantischen Neuerungen für hoch bedeutsam. Allerdings bewertete er sie völlig anders. Im Unterschied zu Spaemann und dessen konservativen Weggefährten schätzte Habermas die US-amerikanischen Theorieimporte. Für die Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse seien die Begrifflichkeiten aus den Sozialwissenschaften unverzichtbar. Erst mit ihrer Hilfe könne es gelingen, den Status quo als fragwürdig erscheinen zu lassen und das historisch Gewordene als veränderbar. Dass Begriffe wie Sozialisation von manchen als „Elemente der Verunsicherung“ erlebt würden, sei daher ausdrücklich zu begrüßen (Habermas 1977, S. 336).

Fast 50 Jahre später kommt es zu einem bemerkenswerten Déjà-vu. Erneut streiten wir um Begriffe und Theorieimporte; erneut fürchten manche, dass linke Gruppierungen in den Hörsälen die Definitionshoheit erringen; erneut beklagen einige das, was Helmut Schelksy (1976, S. 116) damals als Menetekel an die Wand gemalt hatte: „Herrschaft durch Sprache“. Sorgen seinerzeit die Rede von Emanzipation und Mündigkeit, Sozialisation und struktureller Gewalt für Aufregung, setzen nun Vokabeln wie Wokeness, Microaggressions und Trigger Warning die öffentlichen Debatten unter Strom. Diese Begriffe führten nicht nur zu einer inakzeptablen Moralisierung wissenschaftlicher und politischer Diskurse, sie beförderten überdies eine Cancel Culture, die einen scharf geführten argumentativen Streit kaum noch zulasse – so ist etwa in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und der Neuen Zürcher Zeitung immer wieder zu lesen (vgl. Knob & Harting 2022; Gujer 2022).

Diese verfahrenere Situation sei auch eine Folge der Tatsache, dass ehemals präzise definierte Begriffe in ihrem Bedeutungsumfang neuerdings immer weiter ausgedehnt würden – so etwa die Bochumer Philosophin Maria-Sibylla Lotter (2021) in einem Artikel für *Die ZEIT*. Diese Ausdehnung des Bedeutungsumfangs von Begriffen kann gut an ‚Gewalt‘ illustriert werden. Hätte man sich, so die Kritik, bis in die 1970er Jahre hinein hierzulande noch relativ leicht auf eine weithin geteilte Definition des Gewaltbegriffs verständigen können, sei dies heute kaum mehr möglich: Nachdem Johan Galtung von struktureller Gewalt gesprochen hatte, führte schon bald darauf Pierre Bourdieu den Begriff der symbolischen Gewalt ein. Heute hat sich, u. a. im Kontext der Postcolonial Studies, auch die Rede von epistemischer Gewalt eingebürgert; manche sprechen überdies von psychischer Gewalt – die Liste von Beispielen ließe sich fortsetzen, und Versuche, die verschiedenen Gebrauchsweisen des Begriffs zu systematisieren, sind noch immer rar.

Die Lage wird nun dadurch noch etwas unübersichtlicher, dass auch von linker Seite die Aufweichung von Begriffen beklagt wird. Eine solche Sprachkritik ist also keine Domäne allein konservativer oder rechter Kreise. So hat etwa der Wiener Soziologe und Sozialpsychologe Markus Brunner (2019) unlängst davor gewarnt, immer neue Varianten psychischer Belastung als „traumatisierend“ zu bezeichnen. Die Psychologisierung gesellschaftlicher Krisenphänomene, die er mit guten Argumenten kritisiert, können wir auch in aktuellen Debatten beobachten, etwa in vielen Beiträgen zu Resilienz und Empathie.

Es sind auch solche Diskurse, auf die das Buch reagiert, von dem aus wir folgende Überlegungen anstellen (Feldmann et al. 2024). Wir, die Herausgeber*innen, positionieren uns damit also nicht nur mit Blick auf fachwissenschaftliche Diskurse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft; wir betrachten das Buch auch als Einsatz im Ringen um jenes Vokabular, das in öffentlichen Debatten und den Humanities künftig zum Einsatz kommen soll – und das schon jetzt erprobt wird.

Wir tun dies nicht in Unkenntnis jener Buchprojekte, die unserem benachbart sind und die in der Vergangenheit vorgelegt wurden. Wir wissen um das jüngst von Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (2020) herausgegebene „Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie“; wir kennen das dreibändige Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Horn et al. 2011); auch das von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers verantwortete „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ (2004) ist uns bekannt – um nur drei Beispiele zu nennen. So unterschiedlich die Konzepte dieser Nachschlagewerke in verschiedenen Hinsichten sind, gleichen sie sich doch darin, dass sie von sedimentierten Wissensbeständen ausgehen. Das, was dort vorgestellt und für die Leser*innen aufbereitet wird, gilt weithin als unstrittig; in der weit überwiegenden Zahl verbergen sich hinter den Lemmata als gesichert geltende Bestände, die „Standards definieren“ und in gedruckter Form als „solides Referenzwerk“ beworben werden (Horn et al., 2011, S. 9). Obwohl es sich nicht durchweg um das handelt, was Johann Friedrich Herbart (1806 S. 15) die „einheimischen Begriffe“ nannte, gelten sie – so unsere Einschätzung – doch als etablierte begriffliche Werkzeuge.

Hierin unterscheiden sich die „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von den anderen Werken. Viele jener Begriffe, die andernorts vorgestellt und erläutert werden, sind auch in unserem Band berücksichtigt worden. Neben einer historischen und disziplinspezifischen Einordnung waren die Autor*innen aufgefordert, die Begriffe auf ihren Aktualitätsgehalt zu prüfen und in zeitgenössischen Debatten zu verorten. Es finden sich in dem Band aber auch Begriffe, die erstmals Eingang in ein solches Kompendium gefunden haben. Wir haben solche „Neuankömmlinge“ aufgenommen, weil wir daran interessiert sind, auch jenen Begriffen Aufmerksamkeit zu schenken, die Debatten in unseren Seminaren prägen,

auf die bei Referaten und beim Schreiben wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten zurückgegriffen wird. Uns lag also daran, auch solche Begriffe zu berücksichtigen, die noch nicht über jenen erziehungswissenschaftlichen Härtegrad verfügen, wie dies etwa für Begriffe wie Bildung und Lernen, Theorie oder Wissen gilt. Sie werden von einer Generation aufgegriffen, die sich zu positionieren sucht, deren Angehörige Macht- und Herrschaftskritik reflexiv wenden und damit rechnen, dass diskriminierende Praktiken nicht nur beim politischen Gegner zu beobachten sind, sondern auch bei sich selbst, im Seminarraum, in der Arbeitsgruppe, in der eigenen WG und den politischen Kontexten, in denen sie sich engagieren. Einträge zu Queer*, Differenz, Kulturelle Aneignung und Privileg verweisen auf diese Auseinandersetzungen, die damit nicht bloß einen Hintergrund darstellen, vor dem die Arbeit am pädagogischen Vokabular geschieht; sie werden zum Gegenstand der innerdisziplinären Selbstverständigung. Und genau dazu wollen wir mit unserem Buch beitragen.

2 Öffnung/Schließung

Die Frage, welche Begriffe Eingang in das „pädagogische Vokabular“ finden (und welche nicht), verweist auf kontrovers geführte Debatten um die Kanonisierung von pädagogischem Wissen, um Deutungshoheiten und Definitionsmacht (vgl. Rieger-Ladich et al. 2019). Ganz basal sind diese Debatten aber zunächst ein Indiz dafür, dass innerhalb der Disziplin etwas in Bewegung geraten ist. Wir möchten im Folgenden eine spezifische Ausprägung dieser Bewegung – ihren Öffnungs- und Schließmechanismus – in den Blick nehmen und nähern uns dieser mithilfe einer Metapher.

Die Drehtür hat in vielen Fachdiskursen keinen besonders guten Ruf. Die Durchgangsvorrichtung wird häufig mit ineffizientem Arbeiten in Verbindung gebracht. Der „Drehtür-Effekt“ beschreibt bildhaft jene Prozesse, bei denen eine Maßnahme lediglich zu einer zeitlich befristeten Veränderung führt. Arbeitnehmer*innen in Zeitarbeitsfirmen kennen das Phänomen zu Genüge: In Ermangelung eines sicheren Arbeitsplatzes müssen sie sich fortwährend in neue prekäre Arbeitsverhältnisse begeben. In der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit wiederum wird die Drehtür-Metapher genutzt, um die Situation jener Adressat*innen zu beschreiben, die zwischen Entzugsklinik und Alltag, zwischen Wohnung und Straße, zwischen Drinnen und Draußen hin- und herpendeln. Trotz dieser negativen Konnotationen, die der Dreh- oder auch Karusselltür anhaften, wollen wir den Versuch unternehmen, mithilfe dieser Metapher über den Charakter eines „pädagogischen Vokabulars in Bewegung“ (Feldmann et al. 2024) nachzudenken.

Als im Jahr 1899 die weltweit erste Karusselltür in einem Restaurant am Times Square eingebaut wurde, bewarb das „Rector’s Restaurant“ diese neuartige Konstruktion mit dem Slogan: „Immer geöffnet, immer geschlossen“. Und tatsächlich lässt sich bei einer Drehtür eine Öffnungs- und Schließbewegung zugleich beobachten: Ist eine Türkabine von allen Seiten verschlossen, öffnet sich im gleichen Moment eine neue Kabine. Um die Schwelle zwischen Drinnen und Draußen erfolgreich zu passieren, muss eine Nutzer*in – je nachdem, ob es sich um eine automatische oder händische Drehtür handelt – mit der Geschwindigkeit der Öffnungs- und Schließbewegung Schritt halten oder die Drehvorrichtung durch eigene Kraft in Bewegung versetzen.

Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft muss in Bezug auf die Begriffe, mit denen wir arbeiten und die wir bisweilen als „Schlüsselbegriffe“ deklarieren, mit der Gleichzeitigkeit von Öffnungs- und Schließbewegung gerechnet werden. Und auch hier gilt es, aufmerksam

und beweglich zu bleiben, um mit zeitgenössischen gesellschaftspolitischen Debatten Schritt zu halten oder diese selbst anzustoßen, dort verwendete Begriffe auf ihren pädagogischen Gehalt hin zu prüfen, mitunter auch selbst Impulse zu setzen und Begriffsimporte bzw. -exporte zu organisieren. Dies gilt sowohl für die Auswahl der Begriffe – mithin für das Begriffsrepertoire, das in unserer Disziplin gepflegt wird – als auch für die Dynamik, die sich in Bezug auf die Arbeit an und mit einem spezifischen Begriff beobachten lässt.

Wenngleich das Wording der „Schlüsselbegriffe“ auf einen Vorschlag des Verlags zurückgeht, lässt dieser Titel erkennen, dass die Auswahl der Begriffe eine Öffnungs- ebenso wie eine Schließbewegung impliziert. Der Terminus „Schlüsselbegriffe“ verweist auf die Hoffnung, dass sich die Leser*innen mithilfe dieser Begriffe einen Zugang zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft verschaffen können; dass sich mit dem Buch nicht nur Bedeutungen einzelner Begriffe erschließen, sondern auch vergangene und gegenwärtige Debatten rund um diese Begriffe aufschließen lassen.

Im Folgenden nehmen wir unser eigenes Buchprojekt in den Blick und prüfen es auf Öffnungs- und Schließbewegungen: zunächst hinsichtlich der Auswahl der Begriffe und anschließend in Bezug auf die Arbeit an einzelnen Begriffen. Als öffnende Geste ist unser Buchprojekt insofern zu verstehen, als uns daran gelegen ist, das allgemeinpädagogische Begriffsrepertoire immer wieder auf seine Aktualität und Anschlussfähigkeit hin zu prüfen und die Grenzen zu Sub- und Nachbardisziplinen offen zu halten. In einem solchen Verständnis geht es darum, Debatten und Diskurse, die in anderen Disziplinen wie auch in der Öffentlichkeit geführt werden, aufmerksam zu verfolgen und darüber nachzudenken, ob und gegebenenfalls wie ein dort verwendeter Begriff auch für pädagogische Diskurse von Bedeutung ist – oder spezifischer: welche Bedeutung ihm im Falle eines Begriffsimports in die Erziehungswissenschaft verliehen wird oder werden könnte und welche Aushandlungsprozesse damit einhergehen (vgl. auch Glaser & Keiner 2015). Herausfordernd dabei ist, die importierten Begriffe in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu integrieren, ohne dabei ihre disziplinäre, kulturelle oder aktivistische Herkunft zu unterschlagen.

Gleichzeitig gilt es zu überlegen, wie die erziehungswissenschaftliche Arbeit mit und an den Begriffen auch ihrerseits benachbarte Disziplinen und öffentliche Debatten beeinflusst, wie also eine gemeinsame begriffliche Auseinandersetzung stattfinden kann, ohne dass das spezifisch Erziehungswissenschaftliche oder Pädagogische aus dem Blick gerät. Das berührt die Frage, ab wann ein Begriff nicht mehr nur als Leihgabe aus fachfremden Disziplinen, sondern als genuin pädagogischer zu behandeln ist – und warum eine solche Etikettierung mitunter notwendig ist, um den eigenen disziplinären Diskurs zu beleben. Die schließende Auswahl und Deklaration bestimmter Begriffe als „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ ist deshalb auch selbst ein Einsatz im Sinne einer vorläufigen Schließbewegung und eine Einladung an alle Mitglieder der allgemeinpädagogischen scientific community, sich mit ihr und dem damit einhergehenden Verhältnis von Öffnung und Schließung kritisch auseinanderzusetzen.

Auch auf der Ebene der Arbeit an und mit den jeweiligen Begriffen lassen sich entsprechende Aushandlungsprozesse um die Verhältnisbestimmung von Öffnung und Schließung beobachten. Die Schließbewegung besteht dabei in der Notwendigkeit, einen Begriff nach seinem Passieren der Drehtür als pädagogischen Begriff zu behandeln. Um seine Relevanz für erziehungswissenschaftliche Debatten herauszuarbeiten und Vorschläge für mögliche Verwendungsweisen zu machen, um den Begriff handhabbar zu machen und den Weg für eine weitere Arbeit an und mit diesem Begriff zu ebnen, braucht es den Mut zu einer gewissen Vereindeutigung.

Eine solche Schließbewegung beinhaltet dadurch aber auch ein aufschließendes und öffnendes Moment. Die Artikel unseres Buches sind nicht zuletzt in der Absicht verfasst worden, auch jenen einen Zugang zu Inhalten und Diskursen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu ermöglichen, die noch nicht damit vertraut sind. Mithilfe der Begriffsartikel werden etwa Studierende oder Angehörige anderer Sub- und Nachbardisziplinen dazu eingeladen, sich einen Überblick verschaffen, sodass sie, im wörtlichen Sinne, etwas von den Inhalten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begreifen, etwas „in der Hand haben“, mit dem sie weiterdenken und weiterarbeiten können. Die Semi-Permeabilität, die der Drehtür-Metapher zu eigen ist, ist also nicht nur mit Blick auf die Begriffe selbst von Interesse, sondern auch mit Blick auf die Eintrittsvoraussetzungen derer, die an begrifflichen Debatten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft teilnehmen wollen.

Durch Impulse und Anregungen, die unsere Teildisziplin von Vertreter*innen anderer Disziplinen und Teildisziplinen erhält, lässt sich auch der Tendenz entgegenwirken, dass die als zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft zugehörig deklarierten Begriffe von den Debatten entkoppelt werden, die dort geführt werden und auch ihrerseits in Bewegung und in steter Weiterentwicklung begriffen sind. Die Begriffsarbeit wird dadurch weniger selbstbezüglich. Gleichzeitig ist es nicht abwegig davon auszugehen, dass der Grenzverkehr zwischen den Sub- und Nachbardisziplinen die eigene allgemeinpädagogische Position bestärkt. Denn die Perspektiven fachfremder Diskursteilnehmer*innen können Prozesse der Reflexion und Selbstvergewisserung anregen und dergestalt dazu beitragen, den eigenen Denkstil nicht nur als einen spezifisch erziehungswissenschaftlichen wahrzunehmen, sondern ihn auch zu verteidigen, zu trainieren und zu kultivieren – in Abgrenzung zu jenen Wendungen und Konnotationen, die Begriffe wie Schuld, Privileg oder Differenz etwa in theologischen, rechtswissenschaftlichen, soziologischen oder kulturwissenschaftlichen Verwendungsweisen erfahren (vgl. Vogel 2010). Auf der einen Seite ist die Allgemeine Erziehungswissenschaft also darauf angewiesen, sich für die Belange und Vokabulare anderer Disziplinen und Teildisziplinen zu öffnen, auf der anderen Seite wird sie dadurch auch genötigt, eigene „schließende“ Sprechangebote zu machen, um für diese eine interessante Gesprächspartnerin zu bleiben. Die zentrale Frage lautet dabei, wie offen die Allgemeine Erziehungswissenschaft sein kann, ohne sich den Vorwurf der Indifferenz einzufangen, und wie viel Eigenes, wie viel Idiosynkrasie, wie viel Schließung sie wagen kann, ohne von anderen Diskursen entkoppelt zu werden. Bei zu viel Öffnung droht die Beliebigkeit, bei zu viel Schließung der Bedeutungsverlust (vgl. Vogel 2020).

Mit der Metapher der Drehtür wurden in diesem Abschnitt die Öffnungs- und Schließbewegungen in Bezug auf die Auswahl und die inhaltliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschrieben. Daran schließt die Frage an, wer, von welchem Ausgangspunkt und mit welchem Ziel durch diese Drehtür geht, den Begriffen hier begegnet, sie mitnimmt, stehen lässt oder sie bearbeitet. Um uns von der Metapher zu lösen: Mit welcher Absicht und aus welcher Perspektive haben wir, als Herausgeber*innen, die Begriffe in dem Band zusammengestellt, und worauf zielen die einzelnen Beiträge? Dieser Frage wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

3 Situierung und Positionierung

Zu Beginn der Arbeit an den „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ haben wir im Herausgeber*innenteam über mögliche Ziele und Zielgruppen unseres Vorhabens diskutiert. Der von uns verantwortete Band sollte kein starres Manual, sondern ein

Ideengeber sein. Die Beiträge sollten einen Überblick über das pädagogische Vokabular verschaffen, sich kritisch mit der Genese, Bestimmung und Verwendung der jeweiligen Begriffe auseinandersetzen und so Aufschluss über die Denkstile und Diskurspraktiken unserer Disziplin und ihrer Positionierung innerhalb des Wissenschaftssystems geben. Wenn wir versuchen nachzuvollziehen, weshalb sich bestimmte Begriffe in bestimmten historischen Kontexten zu Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entwickelt haben, können wir einen reflexiven Denkstil entwickeln, der es ermöglicht, auch die eigene wissenschaftliche Praxis auf ihre Schwächen hin zu untersuchen. Feministische Theoretiker*innen fordern mit guten Gründen die Kontextualisierung wissenschaftlich generierten Wissens und der Grenzen zwischen Wissenschaft, Technologie, Ökonomie und Politik (vgl. Haraway 1996). Indem wir uns situieren, tragen wir der Tatsache Rechnung, dass jede Form wissenschaftlicher Praxis einen epistemologischen und damit kulturellen Eingriff darstellt, der bestehende Verhältnisse stabilisieren oder verändern kann.

Die mit der Einordnung von Begriffen als Schlüsselbegriffe einhergehende Kanonisierung wurde im Buch selbst unter dem Begriff ‚Kanon‘ zum Gegenstand gemacht. Dort schreiben Brauns und Vogel (2024, S. 237), der Bildungskanon stehe

„deshalb in der Kritik, weil die Definition dessen, was als kulturell wertvoll zu fixieren ist (und was nicht), meist mit der Idee einer (in diesem Fall deutschen oder europäischen) Leitkultur einhergeht, die nicht recht zu von Wertpluralität, Diversität und Migration geprägten Gegenwartsgesellschaften passen will.“

Dies ist zweifelsohne auch für die Kanonisierung von wissenschaftlichen Termini zutreffend. Und auch patriarchale, cis-heteronormative und klassistische Strukturen – um nur einige weitere zu nennen – prägen den Kanon, prägen überdies, welches Wissen wir als solches erkennen und anerkennen. Eine kritische und selbstreflexive Situierung kann innerhalb dieses Rahmens immer nur teilweise gelingen, denn wir sind – um die Metapher noch einmal aufzugreifen – schon durch so viele Drehtüren gegangen, die seitlich begrenzt sind und folglich nur bestimmte Blicke zulassen. Und so ist auch unsere eigene Arbeit und der daraus hervorgegangene Band nur ein Ausschnitt des allgemeinpädagogischen Diskurses, der für uns als Herausgeber*innen und die beteiligten Autor*innen zum Zeitpunkt des Schreibens sichtbar war. In der Entscheidung für bestimmte Begriffe liegt folglich eine Entscheidung gegen andere Begriffe, die nicht davor gefeit ist, bestehende epistemologische Machtverhältnisse fortzuschreiben.

Wie können wir es dennoch schaffen, unsere Wissenschaftspraxis so kritisch wie möglich anzulegen und mit Bezug auf unseren Standpunkt zu prüfen? In ihrem Essay *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive* unterscheidet Donna Haraway (1996) zwei Perspektiven auf Objektivität: erstens den hegemonialen Blick von ökonomisch gut ausgestatteten und institutionell verankerten Wissenschaftler*innen. Diese kontrollieren, was als Wissen gilt und legen den kognitiven Kanon fest. Und zweitens den Blick der Anderen, „denen es nicht erlaubt ist, keinen Körper zu haben, keine begrenzte Perspektive und damit auch keinen unausweichlich disqualifizierenden und belastenden Bias in ernstzunehmenden Diskussionen außerhalb ... eigene[r] kleine[r] Zirkel“ (ebd., S. 217). Zentral in Haraways Kritik an der ersten, hegemonialen Perspektive und Wissenschaftspraxis etablierter Wissenschaftler*innen ist die unmarkierte Vision. Sie schreibt sich gewaltvoll in die markierten Körper ein und verleiht „der unmarkierten Kategorie die Macht zu sehen, ohne gesehen zu werden“ (ebd., S. 224). Hierbei entsteht die Illusion, dass der Suche nach

Objektivität die Möglichkeit, eine vollständige, absolute Wahrheit zu finden, innewohnt. Jedoch sei Wissenschaft niemals vollständig, unvermittelt oder neutral, sondern „von konkreten, empirischen Subjekten produziert“ (Singer 2008, S. 286), die in natürliche, soziale und kulturelle, stets historisch gewachsene Kontexte eingebunden und von ihnen geprägt sind. So sei auch wissenschaftlich gewonnenes Wissen – etwa in Bezug auf die Disziplin oder Interessen der Forschenden – situiert und müsse entsprechend markiert werden. Haraway plädiert mithin für die Situietheit allen Wissens und dekonstruiert mit diesem Ansatz zugleich eine naive Vorstellung von Universalismus. Der Anspruch an Universalität sei zwar typisch für das Selbstverständnis westlicher moderner Wissenschaftler*innen, die eine immer komplexer werdende Welt in Wissen übersetzen wollen. Hierfür werde jedoch „eine Sprache (wessen wohl) als Maßstab allen Übersetzungen und Verwandlungen aufgezwungen“ (Haraway 1996, S. 223) und statt Universalismus entstehe Reduktionismus.

Feministische Standpunkttheorien schlagen daher eine situierte Wissensproduktion vor, die Perspektiven als partial anerkennt und so Wege sucht, den erobernden hegemonialen westlichen Blick zurückzulassen. Wissen wird dann als vulnerabel und vieldimensional statt als vollständig und abschließend richtig anerkannt und kommuniziert. Die Wissenssubjekte müssen Verantwortung für das von ihnen hergestellte Wissen übernehmen, indem sie ihren Blick mit theoretischem und politischem Wissen kombinieren. Diese verortete Vision fragt dann danach, von „wessen Wissen wir ausgehen“ (Rabl 2009, S. 169) und zielt hierbei nicht auf konkrete oder gar essenzialisierende Subjektpositionen, die wieder einen bestimmten Blick aus dem „Nirgendwo“ beinhalten würden. Denn Essenzialisierung, die Vorstellung einer Subjektposition als fest bzw. in einer bestimmten Hinsicht wesenhaft oder konstitutiv, verhindert die feministische Zielvorstellung einer partialen Perspektive. Vielmehr geht es feministischen Standpunkttheoretiker*innen um das Erkennen des Zusammenhangs zwischen Sichtweisen und Wahrnehmenden sowie um die Verantwortungsübernahme dieser für das von ihnen Wahrgenommene, um der hegemonial dichotomen Trennung von Wissenssubjekt und Wissensobjekt entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen haben wir die Autor*innen dazu ermutigt, in ihren Beiträgen eine eigene Handschrift erkennen zu lassen, die einen je spezifischen Blick auf den von ihnen behandelten Begriff deutlich werden lässt. Eine solche Positionierung sollte allerdings nicht mit Dualismen wie gut/schlecht, brauchbar/nicht brauchbar, veraltet/modern ausgedrückt werden. Vielmehr ging es hierbei darum, die Begriffe in ihrer ganzen Ambivalenz zu fassen. Was ist an der Verwendung eines Begriffs attraktiv? Was ist vielleicht problematisch? Was hat er in der Vergangenheit geleistet? Und was nicht? Welchen Diskursen und Positionen verdankt er sein Profil? Wie ist seine Konjunktur zu erklären? Das Herausarbeiten des dynamischen Charakters der Begriffe sollte dazu auffordern, Bedeutungsverschiebungen in den Blick zu nehmen und sich mit zeitgenössischen sowie historischen Verwendungsweisen gleichermaßen auseinanderzusetzen. All diese Maßnahmen sollten immer wieder erneut darauf aufmerksam machen: Die eine korrekte Deutung eines Begriffs gibt es nicht.

Darin kommt zugleich die Überzeugung zum Ausdruck, dass die Diskussionen um Begriffe eben keine „Luxusangelegenheit“ (Lorde 1984, S. 72) sind, sondern für ein diskriminierungsärmeres Miteinander notwendig, da sich Deutungsmöglichkeiten sozialer Situationen innerhalb hegemonial strukturierter Deutungszusammenhänge bewegen. Es geht in der Auseinandersetzung mit Begriffen, wie wir eingangs mit Bezug auf Spaemann herausgestellt haben, immer auch um die Auseinandersetzung mit Sachen – darum, wie komplizierte Sachverhalte erschlossen werden.

Sind wir daran interessiert, uns in Richtung Objektivität zu bewegen und gegenhegemoniale Praktiken der Erzeugung von Wissen zu erproben, bleiben wir auf ‚Neuankömmlinge‘ innerhalb des pädagogischen Vokabulars dringend angewiesen (Rieger-Ladich 2022, S. 39). Die Öffnung des Vokabulars durch einen Blick in aktivistische, jüngere und diversere Kontexte schafft Möglichkeiten für eine Wissenschaftspraxis, die eine Unterbrechung dessen darstellt, was in unserem erziehungswissenschaftlichen wie auch pädagogischen Sehen, Wissen, Praktizieren, Denken und Identifizieren als selbstverständlich gilt. Natürlich ist der Blick von uns – als akademisch gebildeten, weißen, cis-Personen – auf die Begriffe ein in bestimmte Richtungen begrenzter, und wir freuen uns auf Reaktionen auf unsere Vorschläge: Problematisierungen, Ergänzungen etc.

Durch Verweise auf popkulturelle Bonusmaterialien haben wir überdies versucht, die Vielfalt in der Auseinandersetzung mit Begriffen darzustellen und den Blick auch auf solche Medien zu lenken, die in wissenschaftlichen Debatten nur selten berücksichtigt werden. So kann die Bedeutung von ‚Mündigkeit‘ eben nicht nur durch das Lesen einschlägiger Texte von Immanuel Kant erschlossen werden, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit Danger Dans Song „Piss in den Käfig“ und ‚Empowerment‘ wird durch Beyoncé’s Song „Bigger“ erlebbar. Idealerweise können sich die unterschiedlichen Annäherungen ergänzen und die Idee eines Glossars erweitern.

4 Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik

Stellt man ein solcherlei situiertes Verständnis von Begriffsarbeit in Rechnung, wird schnell einsichtig, dass der Gegensatz zwischen Schließung und Öffnung nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden kann: Begriffsarbeit benötigt beide Operationen – die Öffnung ebenso wie die Schließung. Das gilt auch für ein Verständnis von Schlüsselbegriffen als Grundbegriffen, die, ebenso wie das erziehungswissenschaftliche Vokabular als Gesamtes, „in Bewegung“ bleiben. Es handelt sich um einen Einsatz im Gespräch der Disziplin – und dieser fällt, wie gerade gezeigt, nie neutral aus. Im Folgenden wird die Redeweise von einem „Einsatz“ vertieft und mit der Frage nach der Politizität erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit verknüpft. Dafür greifen wir insbesondere auf Richard Rortys Konzept der Kulturpolitik zurück, das schon im Titel unseres Beitrags aufgerufen wird.

Bereits vor über 15 Jahren konstatierten Jan Masschelein und Michael Wimmer (1996, S. 7):

„Einsatz‘ – das meint mindestens dreierlei: a) einsetzen im Sinne von Anfangen, etwas beginnen in einem Geschehen, das bereits angefangen hat ... Das ‚Worin‘ des Einsatzes ist dabei ein Feld bereits bestehender Elemente, Relationen und Regeln, in das etwas Neues hinein- bzw. dazukommt und dort Veränderungen, Unterbrechungen, Differenzen oder gar Störungen eingespielter Abläufe, Ordnungen und Grenzen bewirkt. Einsatz meint aber auch b) ... das, worum es in einem Spiel, einer Wette, einem Streit oder einem Kampf geht. Als Einsatz wird dabei in der Regel nur akzeptiert, was man hat, was man also verlieren kann. Und schließlich geht es auch c) um einen Einsatz für etwas, für ein Ziel, für etwas, was man nicht hat, sondern gewinnen oder erreichen will“.

Bringen wir diese drei Aspekte des Einsatzes in Verbindung mit den vorausgegangenen Ausführungen zur Öffnung und Schließung sowie zur Situierung von Begriffsarbeit, so zeigt sich:

A) Der Einsatz von „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ findet bereits „ein Feld bestehender Elemente, Relationen und Regeln“ vor – oder wohl genauer: mehrere Felder –, in die er hineinwirkt und zu denen er sich notwendigerweise verhalten

muss. Diesbezüglich gibt es, wie bereits ausgeführt, keine Neutralität: Auch die Nichtberücksichtigung eines Begriffs oder ein Nichtbezug zu einer spezifischen Konzeption eines Begriffs kann als Statement gelesen werden. Der Situierung eines Einsatzes ist nicht zu entkommen – strittig kann nur bleiben, wie mit ihr umgegangen wird. Diese Feststellung verweist auch auf die Wichtigkeit einer systematischen Erforschung des disziplinären Feldes, wie sie insbesondere die Wissenschaftsforschung betreibt.

- B) Ein Einsatz muss stets ein Angebot machen, etwas vorbringen – und auch aufs Spiel setzen. Dies wurde unseres Erachtens in den letzten Jahren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu wenig geleistet, deren theoretisch anspruchsvollsten Vorschläge sich in unserer Wahrnehmung allzu oft auf kritisch-problematizierende, dekonstruktive oder genealogische Unternehmen beschränkten. Solche primär negative, öffnende „Einsätze“ allerdings können das zu Recht von der Erziehungswissenschaft erwartete „Orientierungs- und Deutungswissen“ (Reichenbach 2017, S. 19) nicht in ausreichendem Maße bereitstellen. Schließungen, wie etwa den Ausweis eines Begriffs als Schlüsselbegriff der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, riskieren Einsprüche, müssen aber gewagt werden, um überhaupt einen Einsatz darzustellen.
- C) Der Vorschlag von „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ hat als Einsatz eine normative Dimension, insofern er Ziele verfolgt, etwas erreichen will. Das Buch soll zur Rezeption bestimmter Begriffe und Konzepte anregen, Gründe dafür liefern, sie als Teil Allgemeiner Erziehungswissenschaft anzuerkennen. Allerdings verfolgt die Publikation nicht „rein“ wissenschaftliche Belange, wie etwa schon bei der Beschreibung der Zielperspektive eines diskriminierungsärmeren Miteinanders angedeutet. Dieses durchaus auch politische Selbstverständnis trägt Oelkers' (2015, S. 37) Feststellung Rechnung, dass „die Erziehungswissenschaft ‚die‘ politisierte Disziplin schlechthin [ist]. Sie nimmt an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teil, bezieht Position und ist schon von daher in politische Dualismen verstrickt, muss sich also entscheiden, wo sie steht und wo sie nicht stehen will“. Für Oelkers ist daher „eine Strategie gefordert, im öffentlichen Raum Einfluss zu nehmen, die Sprache zu bestimmen und sich weder von Hirnforschern noch von Medienphilosophie die Butter vom Brot nehmen zu lassen“ (ebd., S. 43).

Dies führt zu der Frage, in welchem Sinne des Wortes Allgemeine Erziehungswissenschaft als ‚politisch‘ zu bezeichnen ist. Diesbezüglich möchten wir einen Wortsinn von ‚politisch‘ vorschlagen, den Richard Rorty als „Kulturpolitik“ ausgearbeitet hat (vgl. Wortmann 2022a). Der 2007 verstorbene US-amerikanische Philosoph betrachtete die zunehmende Professionalisierung der humanities wie auch deren Verwissenschaftlichung nach dem Vorbild der Naturwissenschaften überaus skeptisch. Statt mit stabilen Begriffen und gleichbleibenden Problemen zu rechnen, schlug er vor, alte Probleme gegen neue auszutauschen und den Wandel der Sprache als Chance für und Aufgabe von Theoriearbeit zu begreifen.

Allgemeine Erziehungswissenschaft könnte unserer Ansicht nach in diesem Sinne als Kulturpolitik betrieben werden (vgl. Wortmann 2022b): „Der Ausdruck ‚Kulturpolitik‘ bezieht sich unter anderem auf Auseinandersetzungen darüber, welche Wörter man verwenden sollte“, darauf „Veränderungen im Gebrauch unserer Wörter vor[zuschlagen“ („Begriffsarbeit“) und „neue Wörter in Umlauf [zu] bringen“ („Begriffsrepertoire“), um „unseren Vorrat an individuellen und kulturellen Selbstbeschreibungen zu erweitern“ sowie „auch auf radikale „Vorhaben, bei denen es darum geht, ganze Themenbereiche aus der Welt zu schaffen“ (Rorty 2008, S. 15 und 218). Eine solche Selbstbeschreibung löst Oelkers Forderung ein, Allgemeine Erziehungswissenschaft sei in besonderer Weise dem öffentlichen Sprechen über Erziehung und

Bildung verpflichtet, wozu sie Vorschläge für Sprechweisen zu unterbreiten habe, die der disziplinären Tradition Rechnung tragen.

Unseres Erachtens könnte das, was wir hier vorgestellt und mit den „Schlüsselbegriffen“ verfolgt und mit Rortys Konzept der Kulturpolitik zu beschreiben versucht haben, auch als „intervenierende Wissenschaftsforschung“ beschrieben werden. Intervenierende Wissenschaftsforschung wäre Wissenschaftsforschung, insofern sie immer auf eine spezifische wissenschaftlich-disziplinäre oder öffentliche Diskurskonstellation reagiert; und sie wäre intervenierend, insofern sie spezifische Sprechweisen vorschlägt und argumentativ verteidigt, um sie als Teil des Repertoires wissenschaftlich-disziplinärer und öffentlicher Redeweisen zu etablieren.

Ein solches Selbstverständnis Allgemeiner Erziehungswissenschaft würde sich insbesondere von zwei Alternativen unterscheiden. An beiden ist nichts falsch oder per se problematisch; sie werden allein zur Schärfung des Profils einer „intervenierenden Wissenschaftsforschung“ aufgerufen. Zunächst würde sich eine solche Arbeit von primär deskriptiver Wissenschaftsforschung unterscheiden. Anders als diese würde sie keine Metaperspektive einnehmen, sondern sich gewissermaßen im Getümmel der disziplinären und öffentlichen Diskussionen bewegen. Auch wäre sie nicht allein nachträglich, sondern in dem Sinne zukunftsorientiert, als sie eigene Sprechvorschläge zur Übernahme empfiehlt.

Zweitens wäre eine „intervenierende Wissenschaftsforschung“ von allein systematischen Unternehmen zu unterscheiden. Sie würde davon ausgehen, dass „Begriffe Personen [ähneln]: Kein zweites Mal sind sie genau die gleichen, stets entwickeln sie sich“ (Rorty 2008, S. 216). Daher wäre sie – ganz im Sinne der Drehtürmetapher – damit zufrieden, alte Probleme und Begriffe gegen neue auszutauschen und in der Folge zu einem Wandel der Sprache beizutragen. Die Devise „Wir wollen es richtig darstellen!“ könnte durch „Wir wollen es mal anders versuchen!“ ersetzt werden“ (ebd., S. 220).

Wir haben mit den „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ auf die Tatsache reagiert, dass das pädagogische Vokabular in Bewegung geraten ist – und auch in Zukunft nicht mit einem stabilen Begriffsrepertoire zu rechnen ist. Erziehungswissenschaftliche Begriffe überqueren disziplinäre Grenzen und verändern sich; sie werden gedehnt und engeführt, haben Konjunktur oder verlieren an Bedeutung. Eine zentrale Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung besteht mithin darin, diese Dynamiken zu beobachten und beschreiben – ohne sich dabei als ein neutrales Gegenüber zu stilisieren und die eigene Involviertheit in diese Prozesse zu leugnen. Daher freuen wir uns, wenn die Auseinandersetzung mit „einheimischen Begriffen“ ebenso wie mit „Neuankömmlingen“ immer wieder aufs Neue provoziert.

Literatur

- Benner, D., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.
- Bilstein, J., & Ecaris, J. (Hrsg.). (2009). *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. VS Verlag.
- Brauns, J., & Vogel, K. (2024). Kanon. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, 2. Aufl. (S. 235-243). Beltz Juventa.
- Brunner, M. (2019). Trigger-Warnungen. Zur Politisierung eines traumatherapeutischen Konzepts. In E. Berendsen, S.-N. Cheema, & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 21-34). Verbrecher Verlag.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., & Wortmann, K. (Hrsg.). (2024). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. 2.Aufl.. Beltz Juventa.

- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the Demarcation of Science from Non-science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Glaser, E., & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – Eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Julius Klinkhardt.
- Gujer, E. (2022, 12. August). Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studentenuk. Es ist eine neue Form des Extremismus. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478>
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32(4), 327-342.
- Haraway, D. (1996). Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Schleich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit* (S. 217-249). Hamburger Edition.
- Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2011). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. 3 Bände. Klinkhardt.
- Knob, C., & Harting, M. (2022, 6. November). Die Gefährdung der Demokratie. „Wir müssen wieder Debatten führen“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/soziologin-ulrike-ackermann-ueber-die-gefaehrung-der-demokratie-18477467.html>
- Loorde, A. (1984/2019). Die Transformation des Schweigens in Sprache und Handlung. In A. Ibacka Valiente (Hrsg.), *Vertrauen, Kraft und Widerstand. Kurze Texte und Reden von Audre Lorde* (S. 38-45). *w_orten & meer*.
- Lotter, M.-S. (2021, Januar). Wann wird Sprache zur Gefahr?. *DIE ZEIT*, S. 14.
- Masschelein, J., & Wimmer, M. (1996). Alterität Pluralität Gerechtigkeit. *Randgänge der Pädagogik*. *Academia*.
- Oelkers, J. (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 37-44.
- Rabl, C. (2009). Situieretes Wissen und partiale Perspektiven. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft mit Donna Haraway. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 165-172). Königshausen & Neumann.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 10-31). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M., Rohstock, A., & Amos, K. (Hrsg.). (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. *Velbrück Wissenschaft*.
- Rieger-Ladich, M. (2022). *Pädagogisches Vokabular reloaded. Auf dem Weg zu einer neuen Reflexionskultur*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 34-42.
- Rorty, R. (2008). *Philosophie als Kulturpolitik*. Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1976). *Der selbständige und der betreute Mensch*. Seewald.
- Singer, M. (2008). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 285-294). Springer VS.
- Vogel, P. (2010). *Erziehungswissenschaft und Soziologie – Grenzen und Grenzübergänge*. In A. Honer, M. Meuser, & M. Pfadenhauer (Hrsg.) *Fragile Sozialität* (S. 481-493). VS Verlag.
- Vogel, P. (2020). Strukturwandel als Identitätsbalance der Disziplin? Ein Gedankenexperiment. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.). *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 141-156). Julius Klinkhardt.
- Spaemann, R. (1975). Emanzipation – ein Bildungsziel? *Merkur*, 29(1), 11-24.
- Weiß, G., & Zirfas J. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer VS
- Wortmann, K. (2022a). Philosophie als Kulturpolitik. In M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_19-1
- Wortmann, K. (2022b). Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann, & C. Thompson (Hrsg.), *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (S. 76-99). Beltz Juventa.

Autor:innen**Feldmann, Milena, M. A.**

Goethe-Universität Frankfurt/Main Emmy-Noether-Gruppe "Linking Ages"

Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Differenz/ierung; Alter als soziale Differenzkategorie; disziplinäre Begriffsarbeit; Schutz- und Gewaltforschung.

E-Mail: feldmann@soz.uni-frankfurt.de

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr.

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie; Privilegienkritik; Erinnerungskultur; Disziplingeschichte; Streitkultur.

E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Voß, Carlotta, M. A.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Systematische Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Bildung; Subjektivierungsforschung; feministische Erkenntniskritik.

E-Mail: carlotta.voss@paedagogik.uni-halle.de

Wortmann, Kai, M. Sc.

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorie, insbesondere Pragmatismus und Prozessphilosophie; Methodologien und Methoden empirischer Bildungsforschung, insbesondere Praxeologie und Akteur-Netzwerk-Theorie; Kritik und Klimakrise in der Erziehungswissenschaft.

E-Mail: kai.wortmann@uni-jena.de