

allg. Drei Überlegungen zum
scheinbar Allgemeinen

Markus Hoffmann

Die *allgemeinste aller Abkürzungen* **allg.** (**allgemein**) präsentiert sich auf den ersten Blick so selbstverständlich, dass eine nähergehende Betrachtung überflüssig scheint. Vor diesem Hintergrund möchte der Beitrag eine Ent-Selbstverständlichung der Abkürzung vornehmen und dadurch einige für die Erziehungswissenschaft bemerkenswerte, produktiv-irritierende Momente sichtbar werden lassen.

Bei näherer Betrachtung offenbart sich die Abkürzung **allg.** als Unklarheit der erziehungswissenschaftlichen Disziplin selbst. Dies soll im ersten Teil des Textes hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Selbstbeschreibungen des Allgemeinen vergegenwärtigt werden (*Irritation über eine allg. Erziehungswissenschaft*). Ein weiteres irritierendes Moment, das anhand der Abkürzung offengelegt werden soll, ist der erziehungswissenschaftliche Zugriff auf Jugend und Medien am Beispiel jugendlichem Pornografiekonsums (*Irritation über ein erziehungswissenschaftliches Sprechen*). Kurz wird dazu illustriert, dass die Sexualität von Kindern und Jugendlichen seit Jahrhunderten auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist, und welche wirkmächtige Bedeutung die Verwendung der Abkürzung **allg.** beziehungsweise von Verallgemeinerungen in diesem Kontext haben kann. Schließlich bietet der letzte Abschnitt (*one more thing*) die Gelegenheit, dieses Essay selbst als Irritation zu sichten und damit vielleicht der Abkürzung **allg.** nachspüren zu können.

Die Irritationen bauen sich durch zwei mal zwei unterschiedliche Blöcke auf. Im jeweils ersten Block wird sich an gängigen wissenschaftlichen Darstellungsweisen orientiert. Die zweiten Blöcke hingegen bieten investigative Ausflüge in Bereiche außerhalb der Wissenschaft und damit für einen Moment die Möglichkeit, die Abkürzung **allg.** durch eine andere Perspektive, durch zeitlich unstete Hyperlinks, zu reflektieren. Betrachten wir für eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an **allg.** zunächst die Selbstaussagen der Disziplin. Was liegt näher, als dazu Einführungswerke beziehungsweise Denominationen zu sichten, welche den Titel *allgemein* explizit tragen?

Irritation über eine **allg.** Erziehungswissenschaft

Erstaunlicherweise fällt bei der Betrachtung *erziehungswissenschaftlicher Einführungswerke* auf, dass diese sui generis das Allgemeine der Erziehungswissenschaft nahebringen sollen. So obliegt ihnen der Anspruch, wissenschaftlich aufbereitet jene Momente erscheinen zu lassen, welche als ein-

führendes Wissen – und damit wahrscheinlich in der Erziehungswissenschaft konsensual als Allgemeines – angesehen werden. Bereits bei einer kursorischen Sichtung aktueller Einführungswerke muss jedoch bemerkt werden, dass es alles andere als einheitlich ist, was die Erziehungswissenschaft qua Einführungsliteratur **allg.** zu bearbeiten scheint: Thompson (2020) etwa wirft in ihrem Einführungsband die Frage auf, ob *Kompetenz* ein *pädagogischer Begriff* sei und schließt an mit der **allg.** *Frage nach dem Menschen*. Fend und Berger (2019) dagegen beschreiben das Allgemeine der Erziehungswissenschaft durch eine internationale und historische Perspektive und parallelisieren dabei über weite Teile des Bandes die Begriffe *Erziehung* und *Sozialisation*. Dieses von Fend/Berger als zusammengehörend geführte Begriffspaar wird wiederum in Peter Vogels Einführungsband in die *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (2019) voneinander separiert und mit je eigenen Inhalten gefüllt; und schließlich handelt es sich bei Zirfas (2018) beispielhaft um ein Werk, in dem die Erziehungswissenschaft in drei von vier Kapiteln ganz **allg.** als *Pädagogik* titulierte wird. So wie in den Einführungswerken spezifische Perspektiven auf Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt Lesarten eingeschrieben sind, deutet sich mit den eben umrissenen Bänden eine fast konturlose Vielfalt an, was das *Allgemeine* der Erziehungswissenschaft zu sein scheint. Symptomatisch stehen die Werke einer **allg.** Einführung in die Erziehungswissenschaft beziehungsweise in deren Grundbegriffe eher für eine fast schon unklare Pluralität der Forschungsgegenstände und Theoriebezüge, die mit dem Begriff der *allg. Erziehungswissenschaft* einhergehen – vor allem historisch, phänomenologisch und sozialtheoretisch. Bedeutsam wird dieses Erkenntnis des Allgemeinen als eigentlich Un-Allgemeines dadurch, dass dieses fast schon omnipräsente Moment der **allg.** Erziehungswissenschaft charakteristisch für die Disziplin selbst ist; und die Abkürzung **allg.** genutzt als Quasi-Heuristik analytisch deren sehr unterschiedlichen Selbstbeschreibungen durch Begriffe, Konzepte und Perspektiven offenlegt. So mutet die nun schließende Frage geradezu antinomisch an: Teilt die **allg.** Erziehungswissenschaft überhaupt ein Allgemeines der Erziehungswissenschaft?

Erstaunlicherweise fällt bei der Betrachtung von *Professuren für Erziehungswissenschaft* auf, dass es bei vielen Denominationen der **allg.** Erziehungswissenschaft merkwürdig anmutende Notwendigkeiten für Besonderheiten gibt. Es scheint, dass nicht wenige hochschulseitige Denominationen der *allg. Erziehungswissenschaft* in Selbstbeschreibungen mit Zusätzen wie „mit dem Schwerpunkt...“, „...unter besonderer Berücksichtigung von...“ oder „insbe-

sondere“ versehen werden – weil die theoretische Entgrenzung des Allgemeinen zu Konkretionen in universitären und damit organisationalen Wirklichkeiten zwingt. Ist es folglich illusorisch, Professuren für eine **allg.** Erziehungswissenschaft zu schaffen, die im Sinne eines generalistischen (Selbst-)Anspruchs alles Allgemeine ihres Fachs auch abzubilden vermögen? Folgt man diesem Gedanken und erachtet dergleichen fürwahr als illusorisch, gelangt man wiederum zu der Frage, wie es sich mit genau jenen Denominationen verhält, die keine Einschränkung des Allgemeinen ausweisen. Die Technische Universität Chemnitz verweist qua Selbstbeschreibung etwa auf eine „Konzeptualisierung des allgemeinen pädagogischen Gegenstandsfeldes“, die sich hinter der Denomination verberge (TU Chemnitz 2017); und die Universität München argumentiert über eine „enge und vielschichtige Verbindung zwischen Pädagogik und Philosophie“, um ein generalistisches Allgemeines derselben zu erläutern (Universität München: o.D.). Mit Blick auf die exemplarischen Denominationen im Kontext der **allg.** Erziehungswissenschaft kann skizzenhaft festgehalten werden, dass das Allgemeine der Erziehungswissenschaft entweder so generalistisch zu sein scheint, dass Spezialisierungen beinahe willkürlich daherkommen; oder Spezialisierungen notwendig werden, weil der Anspruch eines Allgemeinen ohnehin uneinlösbar erscheint. Und damit offenbart sich ein Kuriosum: Wenn das Allgemeine doch als gemeinsame Klammer, als grundlegendes Fundament und damit auch im Sinne einer *Inter*-Disziplinarität verstanden werden muss, aus dem das Spezielle oder das Besondere der Erziehungswissenschaft erst hervorgehen kann – wird das Allgemeine gerade dadurch letztlich zu einem Speziellen, das neben, statt unter- oder über, allem Speziellen liegt? Und so mutet die schließende Frage geradezu antinomisch an: Ist das Allgemeine nicht gerade durch sein Charakteristikum des Allgemeinen vielmehr doch ein Spezielles? Das, was sich hinter diesen exemplarischen erziehungswissenschaftlichen Selbstbeschreibungen verallgemeinernd kaschiert, kann mit distanzierter Blick auf die jeweilige Deutung der Abkürzung **allg.** ent-selbstverständlicht werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass gerade *über* die Abkürzung **allg.** ein Zugriff auf erziehungswissenschaftliche Beschreibungen möglich wird, der offenlegt, wie wenig selbstverständlich, wie wenig *common sense* es ist, was die Erziehungswissenschaft als das Allgemeine ihrer Disziplin versteht. Dies spitzt sich in der Frage zu: Gibt es überhaupt die **allg.** Erziehungswissenschaft?

Irritation über ein erziehungswissenschaftliches Sprechen

Das Irritationspotenzial der Abkürzung **allg.** wird nicht nur beim Betrachten der Erziehungswissenschaft als Disziplin offensichtlich, auch der Blick auf die Verhandlung eines erziehungswissenschaftlichen Gegenstands scheint sich zu lohnen. So soll die zweite gedankliche Verknüpfung von **allg.** und Erziehungswissenschaft über den Fokus auf das wohl wichtigste Sujet der Disziplin erfolgen: das kindliche Subjekt. Erziehungswissenschaftliche Blicke auf Kinder beziehungsweise Jugendliche werden im Folgenden zu der Trias *allg., Erziehungswissenschaft und Medien* verwoben, ehe anschließend ein dezidierter Blick auf das Sprechen der Erziehungswissenschaft über Online-Pornografie geworfen wird, um irritierende Momente des **allg.** ausfindig zu machen.

Mit Blick auch auf historische Klassiker*innen lässt sich zunächst feststellen, dass im Sprechen über das zu erziehende Kind ein besonderer Sprachmodus populär erscheint: Es existiert ein benanntes Subjekt der Erziehung, das durch erzieherische Maßnahmen zwar angesprochen und anhand dessen erzieherische Gedanken entfaltet werden; die eigentliche Adressierung muss jedoch wesentlich umfassender verstanden werden, da über das (imaginierte) Kind eine Verallgemeinerung gesamtgesellschaftlich-erzieherischer Notwendigkeiten beabsichtigt wird. So spannte Rousseau (1958) seine negative Erziehung um seinen fiktiven Zögling Émile, um sein grundlegend revolutionäres Erziehungsverständnis in bürgerlichen Kreisen zu platzieren; Campe (1988) kreierte mit seinem philanthropisch-väterlichen Rat an seine Tochter ein einflussreiches Dokument zur **allg.** Erziehung von Mädchen. Dabei kann keineswegs davon gesprochen werden, dass gerade die erziehungswissenschaftlichen Grundlegungen der Aufklärungspädagogik oder des Neuhumanismus von einer *Allgemeinheit* zur Kenntnis genommen werden konnten. Vielmehr blieb es besonders dem (Bildungs-)Bürgertum vorbehalten, vornehmlich in bürgerlichen Salons über literarische Werke und deren gesellschaftliche Implikationen zu diskutieren (Schmid 1985). Daran schließen sich grundsätzlichere Gedanken an: In pädagogischer Kommunikation wird scheinbar immer wieder eine einzelne erziehungsbedürftige Person herangezogen, welche stellvertretend für eine Allgemeinheit steht; oder es wird eine Allgemeinheit adressiert und es verbleibt unklar, wie gültig die Schlussfolgerungen für die einzelnen Subjekte beziehungsweise sozialen Milieus tatsächlich sind. Dies gilt auch mit Blick auf wiederkehrende Momente pädagogischer Auseinandersetzungen, etwa in

den letzten Jahren verstärkt sichtbar in der Bewertung des Zusammenspiels von Kindern/Jugendlichen und *neuen Medien*. Da das *Sprechen über* auch mit Blick auf diese Verknüpfung – Kinder/Jugendliche und Medien – thematisch nahezu unüberschaubar breit gefächert ist, soll eines der „heißen Eisen“ (Glück/Scholten/Strötges 1992) pädagogischer Blicke für eine nähergehende Betrachtung ausgewählt werden: die seit 200 Jahren belegte und andauernde erziehungswissenschaftliche Debatte zur Sexualität Heranwachsender, aktuell durch Online-Pornografie re-aktualisiert (vgl. Klein 2010). Dies spitzt sich in einer nächsten, nicht weniger grundlegenden Frage zu: Was bietet die Abkürzung **allg.** – erneut verstanden als Heuristik – für kursorische Einblicke in erziehungswissenschaftliches Sprechen über Heranwachsende und Online-Pornografie?

Das kritische Wenden der Abkürzung **allg.** scheint mitunter vor dem Hintergrund lohnenswert, dass einzelne Biografien beziehungsweise isolierte und subjektiv interpretierte Befunde, die jedoch verallgemeinert werden, in Bezug auf die Sexualität Jugendlicher öffentliche Debatten dominieren. Als Heuristik zeigt die Befassung mit der Abkürzung und den ihr inhärenten Begriffen, Konzepten und Perspektiven erstaunlich offensichtlich, wie das Allgemeine benutzt wird, um sehr speziell über eine weitere Trias: *neue Medien, Pornografie und Jugend* zu sprechen. Gerade der durch das Internet für Heranwachsende leicht zugängliche Kontakt mit Pornografie hat zum Topos der *Sexuellen Verwahrlosung* (Schetsche/Schmidt 2010) geführt. Dabei weist dieser Topos eine bemerkenswerte Genese auf, in deren Zentrum die Abkürzung **allg.** auszumachen ist: Ausgangspunkt bildet die Befragung von Jugendlichen aus höchst deprivierten Lagen, die über ein einzelnes Jugendzentrum eines Berliner *Brennpunkts* akquiriert wurden, zu deren Sexualverhalten und Pornokonsum (Siggelkow/Büscher 2008). Einzelne Extreme wurden in dem hieraus resultierenden Buch zu Kapiteln stilisiert wie *die Pornoseuche* oder *Sexorgien am Wochenende*. Am Horizont dämmerte die *Gefahr der sexuellen Enthemmung*, die spätestens im Jahre 2022(!) zu Vergewaltigungen auch und gerade unter Geschwistern führen werde, so dass etwa die Spielplätze dann nicht mehr sicher seien (ebd.: 183). Die Betitelung des Buches verallgemeinerte die betrachteten Einzelbiografien und rief absatzstark *Deutschlands sexuelle Tragödie* aus. Das Magazin *Stern* wiederum öffnete für diese **allg.** Ausrufung „bereitwillig seine Pforten“ (Niemeyer 2010: 43) und kreierte einer Jugend-skeptischen und kulturpessimistischen Leser*innenschaft das Bild einer durch *neue Medien* sexuell völlig desolaten Jugend. Dieses Bild wiederum griffen weitere überregionale Zeitun-

gen und Boulevardmagazine wie *Bild* und *Spiegel* auf (vgl. ebd.); und entgegen empirischen Befunden, die bei Jugendlichen eine zunehmend sexuell konservativere(!) Einstellung erfassen (vgl. Bode/Hefling 2015), hält sich der Topos der durch *neue Medien* sexuell verwahrlosten Jugend hartnäckig. Und er ist erfolgreich: Als Bestseller erweist sich nach wie vor Johannes Gernerts Ratgeberliteratur *Generation Porno* (2010), in welcher der Autor neben ungedeckten Bedrohungsszenarien auch wissenschaftlich generiertes Wissen zum genannten Thema aufbereitet. Aber – und das muss der präzise wissenschaftliche Blick, der hinter das Buch schaut, feststellen – sind die **allg.** Ausrufung einer *Generation Porno* mit dem knackig-verkaufsträchtigen Untertitel *Jugend, Sex, Internet* und eine diesbezügliche Problemzuschreibung Attribuierungen, welche die Jugendlichen selbst für sich nicht gelten lassen (vgl. Matthiesen/Martyniuk/Dekker 2011; Schmidt/Matthiesen 2011). Jedoch, und das ist das Perfide, wird gerade mittels dieses **allg.** generationalen *labeling approach* ein aufmerksamkeitssicherndes pädagogisches Problem kreierte, welches dann konsequenterweise auch bearbeitet werden muss. Und genau dafür war das Sexuelle in seinen sozialen Facetten schon immer ein hervorragender Gegenstand. Dies konnte bereits Katharina Rutschky in ihrer herausragenden Analyse zur *schwarzen Pädagogik* (1977) feststellen: Bereits um 1800 ging es in pädagogischen Texten um die unbedingte erzieherische Verhinderung der kindlichen Onanie oder den abzuwendenden Blick von nackter Haut, da ansonsten die Gesellschaft dem Untergang geweiht sei. Auch beim Sprechen über neue Medien, Pornografie und Jugend finden sich bestimmte kommunikative Modi: Erstens die Verallgemeinerung des Speziellen und zweitens die homogenisierende Anrufung einer Allgemeinheit (vgl. Klein 2010). Für das Pädagogische scheinen die hinter der Abkürzung **allg.** stehenden Adressierungsabsichten also einen gewissen Charme innezuhaben, indem mit **allg.** etwas zum Pädagogischen werden kann, das dann in eine pädagogisch legitimierende Bearbeitung überführt wird.

Suchmaschinenetreffer zu *Jugend und Pornografie* bergen neben etwaigen Links zu pornografischen Inhalten immer auch als Infotainment getarnte *Clickbaitinhalte* – also wenig wissenschaftliche, reißerische und unterkomplexe Darstellungen des Gegenstandes, mit dem Zweck, aus ökonomischen Erwägungen die Zugriffszahlen zu erhöhen. Werden bei Google die beiden Worte *Porno Jugend* eingegeben, erscheint je nach Algorithmus weit oben der Treffer: „Grund zur Sorge – Therapeutin warnt: So gefährlich ist Porno-Sucht für Jugendliche“ (Focus Online 2020). Weder Überschrift noch Untertitel

verraten bei der Betrachtung, worum es genau geht, außer, dass die Gesamtsituation schlimm zu sein scheint, da Jugendliche – und zwar **allg.** formuliert! – pornosuchtgefährdete Wesen seien. Irritierend wirkt bei solch starken Thesen jedoch, dass im ersten von insgesamt ohnehin nur drei Absätzen nicht weiter auf Jugendliche eingegangen wird. Als Argument zur *Pornosucht* von Jugendlichen dient vielmehr eine Studie über *alle(!)* Nutzer*innen von Pornhub, nach welcher die Nutzung im Vergleich zum Vorjahr um dystopische *zwölf Sekunden(!)* angestiegen war. Dennoch, so wird ohne weitere Belege alarmierend ausgerufen, ende dies bei Jugendlichen „in der Enge der Sucht, sexueller Funktionsstörungen und starker Verunsicherung in Bezug auf Sexualität und Beziehung“ (vgl. ebd.). Weiter geht der investigative Recherchezug des Allgemeinen: Verfolgt man die Verbreitung dieses Alarms, lässt sich erspüren, wie sehr auch in Onlinemedien *Sex sells* gilt – und dies umso wirksamer, je schlimmer *auf Andere* gezeigt werden kann. Wird der erste Absatz jener besorgniserregenden Meldung kopiert und wiederum in Google als Suche eingegeben, erscheinen viele unterschiedliche *News*-Seiten, welche allesamt den Sorgen jener Therapeutin einen *catchy title* einräumen; und alle warnen, dass *die Jugend allg.* gefährdet sei! Dass Jugendliche mit Pornos unbestritten einen eigenen altersspezifischen Umgang haben – der sich zwar von Erwachsenen unterscheidet, aber keineswegs alle Jugendlichen oder gar uns alle ins Verderben stürzen wird – kann übrigens wissenschaftlich untersucht für Mädchen in der Studie von Matthiesen/Martyniuk/Dekker (2011) und für Jungen in der Studie von Schmidt/Matthiesen (2011) nachgelesen werden. Eine selektive Strategie darin, jugendliches Onlineverhalten zu verallgemeinern und gleichzeitig zu problematisieren, finden wir in den Werken Manfred Spitzers. Äußert erfolgreich, wenngleich nicht eindeutig empirisch belegt und über weite Strecken falsch, ist sein populärwissenschaftliches Buch *Digitale Demenz* (2012). Herbeikorreliert wird ein Zusammenhang von jugendlichen *Internetnutzern* und einem Hang zu Fettleibigkeit, Aggression, sozialer Isolation und Selbstmord. Diese Allgemeinplätze und faktischen Falschaussagen wurden jedoch vielfach wissenschaftlich aufgedeckt und durch komplexe Argumentationen widerlegt (Appel/Schreiner 2015). Illustrativ stehen die genannten Beispiele für einen immer wieder auffindbaren diskursiven Modus Operandi: Verallgemeinerungen geschehen oftmals beiläufig; und gerade dazu eignet sich die Abkürzung **allg.** hervorragend, um – quasi nebenbei – einzelne Befunde oder Ansichten zu universalisieren. Etwa für Echokammern scheinen gerade Verallgemeinerungen interessant, da sie sich dadurch auszeichnen,

dass die Grenzen von einzelnen Meinungen und gesellschaftstheoretischen Diagnosen unscharf werden. Besser verkaufen lassen sie sich auch, wenngleich enthaltene Thesen kaum empirisch überprüft oder sogar widerlegbar sind.

Die hiermit gelieferten Skizzen werfen bereits einen merkwürdigen Schatten auf die Abkürzung **allg.** und stimmen nachdenklich: Über wen wird eigentlich gesprochen, wenn **allg.** gesprochen wird? Und was animiert die Sprechenden, *etwas Allgemeines über andere* zu sagen? Gerade im Kontext von Jugend und Medien verdeutlichen die Beispiele, dass es sich *im allg.* Sprechen vielmehr um eine *Verallgemeinerung durch Sprechen* handelt. Und dabei wiederholen sich auch historisch recht identische Muster: Erstens ist die Jugend besonders schlimm, gefährdet und gefährlich zugleich – egal, wann diagnostisch gesprochen wird, wie beispielhaft von Rutschky (1977) für das 18. und 19. Jahrhundert und von Ferchhoff (2011) für das 20. und beginnende 21. Jahrhundert dargestellt. Zweitens ist das Sexuelle im Kontext von Heranwachsenden immer eine erziehungswissenschaftliche *Moralpanik* wert. Und drittens sozialisieren sich Heranwachsende mit *social media* und entwickeln (neue) Techniken, Artefakte und Möglichkeiten, wie es sich oftmals für Teile Erwachsener biografisch nicht erschließt. Dies wird auch durch die immer noch aufzufindende Bezeichnung *neue Medien* sowie durch die ausgerufenen *moralische Verdammung* beziehungsweise *neuronale Verdummung* deutlich, die bei den hier dargestellten Beobachtungen eher Auskunft über das Medien- und Sexualverständnis der Protagonist*innen selbst zu geben scheinen. Historisch informiert (und weiter oben mit Rousseau und Campe nur *anskizziert*) könnte zuge-spitzt gefragt werden: Was wollen diejenigen, die so **allg.** über Jugend sprechen, durch ihr Sprechen *für sich selbst* und *gesellschaftlich* bewirken?

one more thing

Insgesamt ist zu sehen, wie schnell unter den passenden thematischen und gesellschaftskontextuellen Diskursmöglichkeiten einzelne Akteur*innen eigene unreflektierte Normativitäten verallgemeinern und diese anschließend verbreitet werden. Damit kann gezeigt werden, wie ebenso schnell ein **allg.** Bild *über* etwas kreiert wird, was bei präziser Betrachtung alles andere als allgemeingültig ist – sondern als sehr speziell eingeordnet werden muss. Sicherlich konnte gezeigt werden, dass das jeweilige Verständnis beziehungsweise die Intention von *allgemein* bei genauerer Betrachtung so speziell zu sein scheint, dass die Abkürzung **allg.** immer wieder auch problematisiert werden *könnte*. Und dennoch scheint es

ein geteiltes Verständnis davon zu geben, was es mit dieser kleinen Abkürzung auf sich hat. Dafür soll zum Schluss dieses Essays eine dritte, letzte Sichtung der Abkürzung vorgenommen werden. Fokussiert werden dabei allerdings nicht mehr erziehungswissenschaftliche Einblicke in die Verwendung von **allg.**, sondern *das Schreiben* dieses Essays selbst. Einige Forschungsstränge der Erziehungswissenschaft beschäftigen sich explizit mit den Praktiken des (wissenschaftlichen) Schreibens (oder auch Sprechens, siehe auch **Verf.**, Reuter/Berli 2023), und wie diese Praktiken selbst das Feld strukturieren und hervorbringen. Auch das Schreiben und Lesen dieses Essays kann als Praktik verstanden werden, welche bestimmte Momente des Diskurses neuformieren mag, aber auch tradieren kann. Damit kommt die Abkürzung ein letztes Mal kritisch in den Blick – und zwar als Wortlaut, wie sie sicherlich beim Lesen erklingen ist. Wird das Essay vollumfänglich betrachtet, fällt auf, dass die Abkürzung **allg.** zu fast keinem Moment präzise ausgeschrieben wurde. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass beim Lesen selbst – und jetzt verstanden als Praktik – das Wort in seiner Gänze erklingen ist (siehe **tl'dr**, Schaper 2023). Erklärbar wird dies auch dadurch, dass Sprache phonetisch angeeignet wird. In Sprachmustern existiert jedoch kein kommunikativer Bezug zum Klang vieler Abkürzungen als solche, wie eben der Abkürzung ['alg] in diesem Essay. Und vielleicht, unabhängig von disziplinären Annäherungen an eben jene, ist *genau das* der Kern dieser Abkürzung selbst: Scheinbar egal, welcher biografische und disziplinäre, welcher soziale und sozialisatorische Hintergrund vorliegt, wir *wissen*, was die Abkürzung bedeutet – und wenn es nur auf phonetischer Ebene ist, durch die wir sie aussprechen können. Mit Blick auf die vielen Veruneindeutigungen und Irritationen, welche durch die disziplinäre Perspektive auf **allg.** entstanden sind, müsste das Wesen von **allg.** vielleicht vom Phänomen und von dessen biografischen, sozialen und kulturellen Einschreibungen her gedacht werden. Und vielleicht ist dies das Zeichen der Abkürzung **allg.**, dass sie übersituativ, de-individualisiert und sozialräumlich losgelöst existieren kann. Denn gleich welche (inter-)disziplinären Hintergründe wir haben: Irgendwie war beim Lesen klar, dass es sich hier weder um die Abkürzung für *allgEGENWART* oder etwa eine Abkürzung für das schöne *allgÄU* handelt, sondern im Kopf das kleine, einfache Wort erklingt: ['algo,maɪn].

Referenzen

- Appel, Markus/Schreiner, Constanze (2015). Leben in einer digitalen Welt. Wissenschaftliche Befunde und problematische Fehlschlüsse. *Psychologische Rundschau*, 66(2), 119–123.
- Bode, Heidrun/Heßling, Angelika (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Campe, Joachim Heinrich (1796/1988). *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron*. Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung. Bd. 3. Paderborn: Hüttemann.
- Fend, Helmut/Berger, Fred (2019). *Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ferchhoff, Wilfried (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS.
- Focus Online (2020). Grund zur Sorge. Therapeutin warnt: So gefährlich ist Porno-Sucht für Jugendliche. URL: [kurzelinks.de/tdw/01.09.2021](https://www.kurzelinks.de/tdw/01.09.2021)
- Gernert, Johannes (2010). *Generation Porno. Jugend, Sex, Internet*. Köln: Fackelträger.
- Gilfert, Achim (2015). 5.000 Jahre Kritik an Jugendlichen. Eine sichere Konstante in Gesellschaft und Arbeitswelt. URL: [kurzelinks.de/vrqw/04.03.2021](https://www.kurzelinks.de/vrqw/04.03.2021)
- Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1992). *Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfasst*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Klein, Alexandra (2010): Jugend, Medien und Pornographie. In Michael Schetsche/Renate-Berenike Schmidt (Hg.), *Sexuelle Verwahrlosung*. Wiesbaden: VS, 167–183.
- Matthiesen, Silja/Martyniuk, Urszula/Dekker, Arne (2011). „What do girls do with porn?“. Ergebnisse einer Interviewstudie, Teil 1. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24(4), 326–352.
- Niemeyer, Christian (2010). Deutschlands sexuelle Moralpaniken. Eine Tragödie in sechs Akten, aufzuführen unmittelbar vor Betreten der rettenden Arche. In Michael Schetsche/Renate-Berenike Schmidt (Hg.), *Sexuelle Verwahrlosung*. Wiesbaden: VS, 27–50.
- Reuter, Julia & Berli, Oliver (2023). Verf. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 384–391.
- Rousseau, Jean-Jaques (1958). Erstes Buch. In Theodor Rutt (Hg.), *Emil oder Über die Erziehung*. In neuer deutscher Fassung besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1977). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/Main et al.: Ullstein.
- Schaper, Sabrina (2023). tl'dr. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 360–367.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (2010). Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung. In Dies. (Hg.), *Sexuelle Verwahrlosung*. Wiesbaden: VS, 7–24.
- Schmid, Pia (1985). *Deutsches Bildungsbürgertum. Bürgerliche Bildung zwischen 1750 und 1830*. Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Schmidt, Gunter/Matthiesen, Silja (2011). „What do boys do with porn?“. Ergebnisse einer Interviewstudie, Teil 2. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24(4), 353–378.
- Siggelkow, Bernd/Büscher, Wolfgang (2008). *Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist*. Asslar: Gerth Medien.
- Spitzer, Manfred (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Grundrisse der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- TU Chemnitz (2017). Was wir tun und wieso. URL: [tu-chemnitz.de/phil/ipp/erzwiss/ueberuns.php](https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/erzwiss/ueberuns.php) [25.08.2021]
- Universität München (o.D.). Allgemeine Erziehungswissenschaft. URL: [kurzelinks.de/cv0f](https://www.kurzelinks.de/cv0f) [25.08.2021]
- Vogel, Peter (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen et al.: Budrich.
- Zirfas, Jörg (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft. Grundstudium Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

